



AALBORG UNIVERSITY
DENMARK

Aalborg Universitet

Når piger og drenge bruger medier og mad

En metodeeksperimenterende mediebrugsanalyse i 4. og 9. klasse

Krogager, Stinne Gunder Strøm

Publication date:
2012

Document Version
Tidlig version også kaldet pre-print

[Link to publication from Aalborg University](#)

Citation for published version (APA):

Krogager, S. G. S. (2012). *Når piger og drenge bruger medier og mad: En metodeeksperimenterende mediebrugsanalyse i 4. og 9. klasse.*

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal -

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us at vbn@aub.aau.dk providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Når piger og drenge bruger medier og mad

En metodeeksperimenterende mediebrugsanalyse i 4. og 9. klasse

Stinne Gunder Strøm Krogager

December 2012

Når piger og drenge bruger medier og mad.

En metodeeksperimenterende mediebrugsanalyse i 4. og 9. klasse.

Copyright © Stinne Gunder Strøm Krogager 2012

Ph.d.-afhandling

Medievidenskab, Institut for Æstetik og Kommunikation, Aarhus Universitet

Vejledere: Karen Klitgaard Povlsen og Klaus Bruhn Jensen

Print: SUN-TRYK Fællestrykkeriet for Sundhedsvidenskab og Humaniora, Aarhus Universitet.

Tak til

Alle deltagere for fantastisk sjove og berigende timer i jeres selskab.

Mine vejledere, Karen Klitgaard Povlsen for at opmuntre til stædighed, brænde for empirien og se sammenhænge så klart og ikke mindst for at være min mentor – fås ikke bedre.

Og Klaus Bruhn Jensen for at bidrage med metodisk skarpsyn og teoretisk præcision og overblik i særklasse.

Cool Snacks gruppen for lærerigt samarbejde og interessante tværfaglige diskussioner.

Jacque Reilly, Public Health and Health Policy, University of Glasgow for tid og engagement.

Alan Warde, Sociology, University of Manchester for frugtbare diskussioner.

Hans-Peter Degn for altid at stille sit kvantitative overblik til rådighed.

Christian Døsing Sørensen (aka mega-manden) for maskulin interviewopvejning, Anna Katrine Skall Sørensen for transskription af tale, spisning og produktionsvirvar, Katrine Broe Sørensen for at supportere mig i kvantitative kvaler.

Kirsten Arnfast for tid, øjne og kritisk korrektursans – long distance.

- og ikke mindst til Joshua for lige præcis al den tid og tiltro, jeg behøvede og for, at Hannah og Virgil ikke led synlig overlast i processen...

| | |
|---|-----------|
| 1. INTRODUKTION | 9 |
| 1.1. PRAKTISKE IMPLIKATIONER..... | 11 |
| 1.2. AFHANDLINGENS OPBYGNING: EN KORT LÆSEVEJLEDNING | 11 |
| 2. TEORETISK FORSTÅELSESRAMME | 13 |
| 2.1. METATEORETISKE PERSPEKTIVER | 13 |
| 2.1.1. FORFORSTÅELSER OG EMPIRISK AUTORITET | 14 |
| 2.1.2. VIRKELIGHEDEN SOM KONSTRUKTION | 16 |
| 2.2. MEDIER OG BØRN OG UNGE | 20 |
| 2.2.1. PARADIGMER I BØRNEFORSKNINGEN | 20 |
| 2.2.2. MEDIEFORSKNING OG BØRN | 23 |
| 2.2.2.1. BØRN OG UNGE SOM MEDIEBRUGERE | 25 |
| 2.2.2.2. MEDIEBRUGSSTUDIER OG NYE MEDIER..... | 27 |
| 2.2.2.3. TEKNOLOGIEKSPERTER I EN FORLÆNGET BARNDOM | 30 |
| 2.3. MEDIER OG MAD | 32 |
| 2.3.1. MADFORSKNINGENS OPHAV | 33 |
| 2.3.2. MEDIEMAD | 35 |
| 2.3.3. ET PRAKSISTEORETISK PERSPEKTIV PÅ MADFORSKNINGEN – RETUR TIL KONSTRUKTIONISMEN | 37 |
| 3. METODE | 39 |
| 3.1. PILOTSTUDIE OG COLLAGER | 40 |
| 3.1.1. COLLAGEPRODUKTION | 43 |
| 3.1.1.1. FORHANDLINGER, ASSOCIATIONSKÆDER OG SMAGSERINDRINGER..... | 45 |
| 3.1.2. FRA FØRSTE TIL ANDET PILOTINTERVIEW | 47 |
| 3.1.3. COLLAGENS POTENTIALE OG BEGRÆNSNING | 49 |
| 3.2. DET ENDELIGE DESIGN – TRE PARAMETRE..... | 51 |
| 3.3. FJERDE KLASSE OG SNACKING..... | 55 |
| 3.3.1. DYNAMIK OG REFLEKSION..... | 58 |
| 3.3.2. SNACKING | 61 |
| 3.3.2.1. SNACKINGPRINCIPPER | 64 |
| 3.4. NIENDE KLASSE | 66 |
| 3.4.1. FØRSTE FORSØG: COMPUTER SET-UP | 66 |
| 3.4.2. KOMMUNIKATIV MEDIEOPGAVE..... | 69 |
| 3.4.2.1. KOMMUNIKATIV KREATIVITET OG KUNDSKAB | 71 |
| 3.4.3. FORSKELLIGT OUTPUT HOS DE TO ALDERSGRUPPER | 73 |
| 3.5. INDIVIDUELLE INTERVIEW | 74 |

| | |
|---|----|
| 3.5.1. COMPUTER ELLER EJ? | 75 |
| 3.6. SAMMENFATTENDE | 77 |
| 3.7. DATABEHANDLING | 79 |
| 3.7.1. FRA LYD OG BILLEDE TIL TEKST | 79 |
| 3.7.2. CO-PRODUKTIONERNE | 84 |
| 3.7.3. UNDERSØGELSENS UDSIGELSESKRAFT..... | 86 |
| 3.8. DET KVANTITATIVE STUDIE | 87 |
| 3.8.1. MEDIEREGISTRERING SOM AFSÆT FOR DATABASEANALYSER | 87 |

4. ANALYSE: EN KØNNET SUPPEDAS 89

| | |
|--|-----|
| 4.1. EN KVALITATIV ANALYSE AF MEDIEBRUG..... | 89 |
| 4.1.1. FACEBOOK OG Y8 SOM KOLLEKTIV SPILPRAKSIS | 91 |
| 4.1.2. NETVÆRKSPIGER OG GAMERDRENGE | 95 |
| 4.1.3. PIGER MED TEKNOLOGIFORSTÅELSE OG ALSIDIG MEDIEBRUG | 98 |
| 4.1.4. LÆSEHESTE OG TV-NARKOMANER | 102 |
| 4.1.5. ANDERLEDES PRÆFERENCER: MORTEN KORCH OG LOKALAVISEN | 106 |
| 4.2. EN KVANTITATIV ANALYSE AF MEDIEBRUG | 108 |
| 4.2.1. TV-SENING | 109 |
| 4.2.1.1. JULEKALENDER OG X FACTOR..... | 112 |
| 4.2.2. INTERNETBRUG | 114 |
| 4.2.2.1. YOUTUBE FOR ALLE | 117 |
| 4.2.3. TRYKTE MEDIER: BØGER, BLADE OG MAGASINER FOR PIGER OG TEGNESERIER FOR DRENGE..... | 120 |
| 4.2.4. RADIOLYTNING..... | 121 |
| 4.2.5. MEDIEBRUG KVALITATIVT OG KVANTITATIVT – ET GODT STYKKE AF VEJEN | 121 |
| 4.3. MEDIEBRUG, MADPRÆFERENCER OG KØNNENE POSITIONER | 122 |
| 4.3.1. KØNSSTEREOTYPER OG INTERAKTION | 123 |
| 4.3.1.1. FRISKE DRENGE | 124 |
| 4.3.1.2. SØDE PIGER..... | 127 |
| 4.3.2. ISOLERET KØN FORSTÆRKER STEREOTYPER | 129 |
| 4.3.3. HVOR KØN OG ETNICITET SKÆRER HINANDEN SOM SOCIALE KATEGORIER..... | 131 |
| 4.3.4. KØNNENE MADPRÆFERENCER | 134 |
| 4.3.4.1. DRENGE OG KØD: KØDETS STYRKE | 134 |
| 4.3.4.2. PIGER OG FRUGT: FRUGTENS FRISKHED..... | 141 |
| 4.3.5. AT GØRE KØN ANDERLEDES VIA MAD OG MEDIER..... | 145 |
| 4.3.5.1. RACHELS SULT & MORTENS FEMININE MADPRÆFERENCER | 145 |
| 4.3.5.2. MARIE LOUISES MASKULINE FEMININITET..... | 149 |
| 4.3.5.3. UFORSTÅELIGE KEVIN..... | 152 |
| 4.3.5.4. FORSKYDNINGER I KØNSNORMER: KEVIN OG MARIE LOUISE..... | 157 |
| 4.4. CO-PRODUKTIONER: FORM, INDHOLD OG MEDIEREDE DISKURSER | 159 |
| 4.4.1. COLLAGER: FORM OG ÆSTETIK | 159 |
| 4.4.2. COLLAGER: INDHOLD OG GENKENDELIGHED | 163 |
| 4.4.3. KAMPAGNER: MEDIEDISKURSERS METAMORFOSE | 170 |
| 4.5. SNACKING: NORMER, KONTEKST OG PRAKSIS | 174 |

| | |
|---|------------|
| 4.5.1. NORMATIV SNACKING OG SOCIAL JUSTITS | 178 |
| 4.5.2. MAN GÅR JO IKKE PÅ MCDONALD'S OG KØBER GULERØDDER OG EN MÆLK | 181 |
| 4.6. MEDIER, MAD OG KØN: HVOR LANGT RÆKKER UNDERSØGELSEN?..... | 184 |
| 4.6.1. MEDIEREGISTRERING..... | 185 |
| 4.6.2. CO-PRODUKTIONER..... | 186 |
| 4.6.2.1. COLLAGEPRODUKTION: HVOR BLIVER MEDIERNE AF?..... | 186 |
| 4.6.2.2. KAMPAGNEPRODUKTION: ET BEDRE GREB OM MEDIER OG MAD | 190 |
| 4.6.3. SNACKING | 192 |
| 4.6.4. BØRN, SKOLE, FORSKNINGSMETODER – OG MAGT | 194 |
| | |
| 5. PERSPEKTIVER OG SLUTNINGER..... | 199 |
| 5.1. ERNÆRING OG REPRÆSENTATION | 200 |
| 5.2. ET FORSØG PÅ AT PRIORITERE DOINGS | 201 |
| 5.3. MEDIEFORSKNINGEN OG BREDE KONTEKSTFORSTÅELSER | 204 |
| 5.4. NY EMPIRI – NY OG GAMMEL VIDEN..... | 205 |
| | |
| REFERENCER..... | 209 |
| | |
| DANSK RESUMÉ | 220 |
| | |
| ENGLISH SUMMARY | 222 |

ET FORORD OM MONSTRE OG FASCINATION

Denne afhandling undersøger, hvilken rolle medier spiller i børn og unges holdninger og handlinger i forhold til mad. At sætte sig for at undersøge en relation, der går på tværs af de tre omfattende genstandsfelter; medier, mad og børn og unge har vist sig svært. Det har imidlertid også vist sig betydeligt sjovere, end jeg turde håbe på. Projektets empiriske forankring var et vilkår i det stipendium, jeg søgte i 2009 og et af de elementer, der i mine øjne gjorde det interessant. De empiriske ambitioner og de omsiggribende undersøgelsesparametre viste sig dog at blive en af projektets (læs = mine) helt store udfordringer. De bredte sig som ringe i vandet, indtil jeg stod med et empirisk monster foran mig, der i første omgang betød en tætpakket kalender: Turen gik til forskellige skoler i Jylland med tasker tunge af kamera, stativer, diktafoner, magasiner og tilbudsaviser, karton, sakse, lim og snacks i mange afskygninger. Jeg oplevede i denne periode, at man kan blive afhængig af at indsamle empiri. Måske af frygten for at stoppe og betragte de data man har indsamlet og måske af ærgerrighed efter flere og dybere indsigter. Empirien er afhandlingens kerne, og skulle jeg lave projektet i dag, ville begrænsningens kunst have været endnu sværere. Jeg er i løbet af disse tre år kun blevet endnu mere fascineret af de mange nuancer og (uklare) sammenhænge, der er derude.

1. INTRODUKTION

Bo: Det der det er råddent, kan du se, det her det er ikke råddent. Det var råddent. Uh, bøf! Pis.

Stinne: Ja.

Bo: Så skal man ikke have råddent, man kan jo se, det er råddent.

Stinne: Altså, det der lugter og?

Bo: Ja fuldstændig. Man kan jo godt se, det er råddent.

Kampagnefilmen:

"Har du lyst til pap med sukker?

En fed mand toner frem på

skærmen. I hånden har han et

stykke pap. Han drysser sukker på

det og spiser det. Voice-overen

lyder: "Nej, vel? Drop McDonald's",

og McDonald's reklamemelodi

toner ud med ordlyden,

"I'm hatin' it".

Det er 5. lektion. Bo, der går i 4. klasse, har sagt ja til at mødes med mig og tale om medier og mad. Vi sidder foran computerskærmen i et lille lokale på Bos skole. Bo viser mig, hvilke spil han spiller på Internettet. Vi er på www.y8.com, og Bo er i gang med et sandwichspil. Der falder salatblade, tomatskiver, bacon og bøf ned fra oven, og Bo skal fange delene i en fornuftig rækkefølge, så sandwichen bliver spiselig. Der falder flere og flere ingredienser ned, og indimellem er de rådne. Får Bo ikke sorteret de dårlige dele fra, vil den lille tykke mand ikke spise sandwichen, og Bo får ingen points og dermed ikke nye og mere spændende ingredienser i næste level.

Lea, Ditte og Trina er tekstforfattere til kampagnefilmen øverst til højre på denne side. Pigerne går i 9. klasse, og jeg møder dem i et fokusgruppeinterview på deres skole. Pigernes kampagne er tværmediel. Den består foruden det audiovisuelle spot af plakater i byrummet, hvor den fede mand går igen fulgt af teksten: "Det er fedt, det er det virk'lig. McDonald's, I'm hatin' it".¹

Ambitionen med denne afhandling har været at udvikle en metode, der kan give indblik i, hvad børn og unge gør med medier og mad, og Bo, Lea, Ditte og Trina er sammen med 57 andre børn og unge i 4. og 9. klasse det empiriske fundament, som dette forehavende har været afprøvet på. Afhandlingen beskæftiger sig med både holdninger og handlinger i forhold til medier og mad hos

¹ Citatet med Bo er fra det individuelle interview med Bo 4. kl. Kochs Skole: 487-491. McDonald's kampagnen er fra pigegruppen 9. kl. Vestergårdsskolen: 449 ff. Når der citeres fra individuelle interview står navn først, derefter klasse og skole. Tallet refererer til sekvensen i transskriptionen. Når der citeres fra gruppeinterview står gruppen først (pige, drenge eller kønsblandet), derefter klasse, skole og sekvens. Refereres der til det samme interview flere gange i samme afsnit bruges 'ibid' og herefter sekvens. Alle transskriptioner forefindes i bilagsmappe II og III.

børn og unge. Det gør den, fordi der ofte er forskel på, hvad vi mener, og hvad vi gør. Det vil også sige, at afhandlingen har flere genstandsfelter i spil, og disse betragtes i en hverdagskontekst. Jeg har arbejdet ud fra forskningsspørgsmålet:

Hvilken rolle spiller medier i børns og unges holdninger og handlinger i forhold til mad?

Jeg har undersøgt dette ved at tale med børn og unge, stille dem kreative medieopgaver og lade dem spise imens. Rammen er individuelle interviews og fokusgrupper, hvor deltagerne udarbejder et medieprodukt med afsæt i medierede repræsentationer af mad. Under arbejdet og snakken, som det genererer, spiser deltagerne forskellige former for snacks. Jeg har således arbejdet med afsæt i forskningsinterviewet, som jeg har kombineret med co-produktion og snacking. Formålet med denne kombination har været at supplere italesættelsen med handlinger (doings), der producerer anderledes data i et forsøg på at indfange deltagernes holdninger og handlinger i forhold til medier og mad. Denne intention har affødt afhandlingens metodiske mål:

Kan kombinationen af det traditionelle forskningsinterview med kreative og praktiske elementer

1) producere andre former for italesættelse end det klassiske interview?

2) understøtte indsigter om empirien, som italesættelsen alene ikke rummer?

Jeg ønsker altså at designe en undersøgelse, der kan generere indsigter om mediebrug og mediepræferencer, om madvaner og madpræferencer og om disse elementers rolle i børns og unges hverdag. Undersøgelsesdesignet skal rumme både holdninger og handlinger, og derfor tager undersøgelsen afsæt i et eksplorativt undersøgelsesdesign, der indeholder italesættelse samt kreativ co-produktion² (i form af collager af mad og mediekampanjer om mad) og spisepraktis. Endvidere trianguleres med et kvantitativt studie af mediebrug. Risikoen ved at arbejde så bredt og samtidig kaste sig ud i metodeudvikling er, at det bliver svært at komme med en entydig konklusion. Det er imidlertid en risiko, jeg gerne løber i bestræbelsen på at give nogle komplekse indikationer af, hvilken rolle medier og mad spiller i børns og unges hverdagsliv.

² Jeg gør rede for begrebet co-produktion i beskrivelsen af undersøgelsesdesignet s. 43.

1.1. PRAKTISKE IMPLIKATIONER

Afhandlingen er en del af projektet *Cool Snacks*, der er et tværfagligt og tværfakultært udviklingsprojekt på Aarhus Universitet. Projektet er finansieret af Det Strategiske Forskningsråd. I projektet samarbejder forskere fra Filosofi og Historie, Fødevarekvalitet, Medievidenskab og Folkesundhed samt Teknologisk Institut med forskellige industripartnere (blandt andre Coop og Kims) om at udvikle innovative snackprodukter, der appellerer til 10-16-årige. Projektets videnskabelige formål er at lave en multimetodisk analyse af målgruppens relation til produktkategorien samt at udvikle værktøjer til at oversætte forbrugerindsigter til tekniske, logistiske og kommunikative produktløsninger. Uden finansieringen af projektet fra Det Strategiske Forskningsråd havde dette projekt ikke været muligt.

1.2. AFHANDLINGENS OPBYGNING: EN KORT LÆSEVEJLEDNING

Afhandlingen består af fem kapitler: **Første kapitel**, denne introduktion. **Andet kapitel** består af en teoretisk rammesætning af de væsentligste teoretiske perspektiver samt afhandlingens epistemologiske og ontologiske afsæt. I **tredje kapitel** beskrives afhandlingens empiriske undersøgelsesdesign samt de metodologiske refleksioner, der knytter sig hertil. **Fjerde kapitel** udgør analysen af kvalitative samt kvantitative data. Det er afhandlingens *kerne*, der trækker tråde mellem empiri og teori. **Femte kapitel** samler op på afhandlingens forskellige dele. Jeg evaluerer både undersøgelsens bidrag i relation til tidligere forskning og teori samt afhandlingens bidrag ind i *Cool Snacks* projektet. Slutteligt stikker jeg perspektiver ud mod fremtidig forskning i feltet.

2. TEORETISK FORSTÅELSESRAMME

Dette kapitel udgør afhandlingens overordnede teoretiske ramme. De teoretiske perspektiver er struktureret i tre dele:

1) Først trædes et skridt tilbage – eller et metaniveau op – i bestræbelsen på at trække tråde mellem projektets epistemologiske udgangspunkt i et moderat socialkonstruktionistisk perspektiv, den filosofisk-hermeneutiske fortolkningsramme, forlæggert i Grounded Theory og abduktion som forskrift for fortolkningsprocessen.

2) Herefter redegøres for forskellige teoretiske perspektiver i relation til forskningsfelterne: medier og børn og unge. Først skitseres børneforskningens to dominerende paradigmer, herefter følger et vue over nogle af de perspektiver, som har været fremherskende i forskningen om medier og børn og unge. Her redegøres blandt andet for divergerende syn på barnets kompetence eller mangel på samme i relation til medier. I forlængelse heraf kaster jeg et blik på, hvordan de digitale medier tilsyneladende har ændret mediebrugsbilledet blandt børn og unge, og hvilke udfordringer litteraturen identificerer i den forbindelse.

3) I sidste del suppleres medieforskningen og barndomsfeltet med madforskning. Her redegøres indledningsvist for den marketingsorienterede slagside, som forskningen har, når felterne medier, mad og børn kombineres. Dernæst skitseres madforskningens antropologiske og sociologiske rødder, og forskning om medieret mad introduceres. Endelig inddrages et praksisteoretisk perspektiv på madforskningen, der griber tilbage til afhandlingens epistemologiske afsæt i en socialkonstruktionistisk ramme.

Opdelingen af de teoretiske perspektiver i dette kapitel i et afsnit om børn og medier og derefter et om mad og medier indikerer, at forskningens felter er forholdsvist adskilte. Ikke megen forskning kombinerer de tre felter; medier, mad og børn og unge. Jeg vil i dette kapitel forsøge at skitsere felterne og tydeliggøre de steder, hvor forskningsfelternes veje trods alt krydser hinanden.

2.1. METATEORETISKE PERSPEKTIVER

Følgende to afsnit funderer projektet i en videnskabsteoretisk sammenhæng, der er med til at rammesætte de efterfølgende teoretiske perspektiver, de metodologiske refleksioner og den empiriske undersøgelses status i afhandlingen.

2.1.1. FORFORSTÅELSER OG EMPIRISK AUTORITET

Hermeneutik er afsæt for de moderne konstruktivistiske verdensanskuelser, som denne afhandling skriver sig ind under. Oprindeligt betegnede hermeneutikken studiet af tekstfortolkning, og genstanden for den klassiske hermeneutik var litterære, religiøse og juridiske tekster. I løbet af det 20. århundrede udvikler hermeneutikken sig til en decideret filosofi, der anser fortolkning som konstituerende for menneskets forhold til verden. Tekstbegrebet udvides til at omfatte al menneskelig aktivitet og produkter heraf, og det vil også sige samtale og herunder interviewet (Kvale 2002, Pahuus 2003)³. Kvale anfører, at hermeneutikken er dobbelt relevant for interviewforskning, idet den belyser den dialog, der producerer interviewtekster, som fortolkes, og fordi den anskueliggør den efterfølgende fortolkning af de producerede interviewtekster, der så igen kan betragtes som en dialog eller samtale med teksten (Kvale 2002: 56).

Et centralt fortolkningsprincip i hermeneutikken er det dialektiske forhold mellem de enkelte dele og helheden. Processen er bedre kendt som den hermeneutiske cirkel, hvor bestemmelsen af helheden er provisorisk, fordi forståelsen bliver stadig mere fuldkommen, jo mere man forstår af helheden:

”The circle starts from the divination of the totality to which the confronted element belongs; if the guess is correct, the element in question reveals part of the meaning, which in turn gives us the lead toward a better, fuller, more specific reconstruction of totality. The process goes on, in ever wider circles, until we are satisfied that the residue of opacity still left in our object does not bar us from appropriating its meaning.” (Blaikie 1993: 30)

Et andet centralt fortolkningsprincip i hermeneutikken er, at man som fortolker aldrig kan gå til en tekst forudsætningsløst. Man kan ikke træde ud af den forståelsestradition, man er en del af: ”prejudgements shaped by our culture are the only tools we have” (Blaikie 1993: 35). Derimod skal man forsøge at eksplicitere disse forudsætninger og bruge dem aktivt, og som Kvale anfører, er bevidstheden om forudsætninger nødvendig, fordi man som interviewer og fortolker ikke kan undgå at påvirke data (Kvale 2002: 57).

³ Årstal i alle referencer henviser til den udgave, som jeg har benyttet.

Grounded Theory udgør et forlæg for undersøgelsen, hvilket kan synes uforeneligt med en hermeneutisk optik. Jeg betragter imidlertid Grounded Theory som en ideel bestræbelse, der er med til at opretholde empiriens autoritet. Som egentlig metodisk tilgang er Grounded Theory en fiktion, men den kan være med til at sikre, at teorier passes ind i data og ikke omvendt. Det vil sige, at der ikke først sættes en teoriramme op, som de data, man går ud og indsamler, skal bekræfte eller bestride. Det vil også sige, at kategorier og kodninger skal være tæt forankrede i data, og fortolkninger bør ikke passes ind i prædefinerede kategorier (Danermark 2002).

Grounded Theory blev i løbet af 1980'erne opdelt i to lejre, med de to ophavsmænd Barney G. Glaser og Anselm L. Strauss på hver sin side: "[...] it was argued [i to afgørende tekster: Strauss 1987 og Strauss & Corbin 1990] that theoretical pre-knowledge flows into the data's interpretation while Glaser insists that the codes and categories emerge directly from the data." (Reichertz 2007: 215). Denne undersøgelse er således inspireret af Grounded Theory i Strauss' variant, hvor forforståelser informeret af teori, erfaring m.m. er et uomgængeligt vilkår for en undersøgelse, såfremt den skal være velkvalificeret og relevant: "[...] every type of inquiry rests on the asking of effective questions." (Strauss & Corbin 1990: 73). Det er med andre ord ikke muligt at igangsætte en undersøgelse uden at være styret af en forudgående opfattelse af, hvorfor feltet er interessant at undersøge og hvilke begreber, der er relevante og kan hjælpe til at guide undersøgelsen. Disse begreber, forforståelser eller forudsætninger, om man vil, ligger netop også implicit i det hermeneutiske fortolkningsprincip, og nogle teoretikere har kaldt dem *sensitizing concepts* (Ragin 1996, Blumer 1954). Forforståelserne må dog som i al kvalitativ forskning ikke fungere som spændetrøje for undersøgelsen, og som forsker må man forvente, at begreberne ændrer sig i løbet af undersøgelsen eller måske helt forkastes. Min undersøgelse har været guidet af primært tre forforståelser eller sensitizing concepts; alder, social status/geografi og køn. Nogle af disse har ændret sig radikalt i løbet af undersøgelsen, og andre er – om ikke forkastet – forandrede i en retning eller en grad, som ikke var forudset. For at dette kan finde sted, må man som forsker indgå i undersøgelsesprocessen med en veludviklet *teoretisk sensibilitet*, så man kan konceptualisere og formulere teori, efterhånden som indsigterne i data giver mulighed for det. Hvis man på forhånd har besluttet sig for en teoriramme, mister man sin teoretiske sensibilitet. Undersøgelsen tager således afsæt i en senere Grounded Theory, hvor den "teoretiske renselse og nærmest jomfruelige faglighed" ikke er processtyrende (Helles & Køppe 2003: 288).

En anden styrende tilgang til undersøgelsens data samt forforståelser ligger i abduktion som forskningsproces, og abduktion baserer sig ligeledes på den hermeneutiske tradition. Abduktion er den tredje slutningsform⁴. Begrebet stammer fra Aristoteles og blev i 1878 bragt ind i moderne filosofi af Charles Sanders Peirce. De senere år er abduktion igen blevet introduceret i social- og kulturforskning, og det er blandt andet blevet betegnende for megen kvalitativ medieforskning (Bruhn Jensen 2002: 259-264). Arbejder man med abduktion som slutningsform, vil man som forsker løbende finde nye begrebsmæssige og analytiske idéer. Disse kan være "blind alleys or highways" (Schrøder, Drotner, Kline & Murray 2003: 81) og for at vurdere, hvilke man bør følge, arbejder man med at indsamle data i en dialektisk proces, hvor eksisterende data og kategorier sammenholdes med nye data og idéer, indtil der ikke længere dukker nyt op (Schrøder, Drotner, Kline & Murray 2003).

"Abductive inferencing is not, therefore, a *mode of reasoning* that delivers new knowledge, and neither is it an *exact* method that assists in the generation of *logically ordered* (and therefore operationalizable) hypotheses or some new theory. Abductive inferencing is, rather, an attitude towards data and towards one's own knowledge: data are to be taken seriously, and the validity of previously developed knowledge is to be queried. It is a state of preparedness for being taken unprepared." (Reichertz 2007: 221)

Grounded Theory og abduktion ligger altså tæt op ad hinanden: Der skal herske stor respekt om data, forforståelser er uundgåelige, men de må ikke styre data, og der skal altid kunne sættes spørgsmålstejn ved den eksisterende viden, som forforståelser udspringer af.

2.1.2. VIRKELIGHEDEN SOM KONSTRUKTION

"[...] the only thing we can construct is specific situation-bound interaction or talk, that is, in our case, the interview itself." (Höijer 2008: 277)

Birgitta Höijer syntetiserer her en mere radikal version af konstruktionisme, men uagtet grad af konstruktionisme er optikken central for en forståelse af den viden, som dette projekt kan

⁴ De to andre er induktion og deduktion. Meget simplificeret kan deduktion som slutningsform beskrives ved en bevægelse fra noget generelt til enkelttilfældet og omvendt er induktion en bevægelse fra enkelttilfældet til noget generelt.

producere. Den radikale konstruktionisme hævder, at viden altid er konstrueret og dermed ikke kan *findes* eller *opdages*, og at det ikke er muligt, at sige noget om en autonom virkelighed. Der ligger i disse betragtninger implicit den ontologiske forestilling, at virkeligheden er socialt konstrueret (Höijer 2008). Denne erkendelsesteoretiske orientering vil således styre videnproduktionen i en undersøgelse, der skriver sig ind i en konstruktionistisk ramme, og omvendt implicerer undersøgelsens kvalitative interviewmetode i en eller anden grad en konstruktionistisk grundantagelse.

Ian Hacking beskriver i *The Social Construction of What?* vigtigheden af at forholde sig til, hvad det er, der er konstrueret, og han argumenterer videre, at socialkonstruktionisme i en universalistisk version er svær at finde. Det ville implicere:

"[...] that every object whatsoever – the earth, your feet, quarks, the aroma of coffee, grief, polar bears in the Arctic – is in some nontrivial sense socially constructed. Not just our experience of them, our classifications of them, our interests in them, but these things themselves." (Hacking 1999: 24)

Her er tale om, at socialkonstruktionismen "[...] aldrig kan gøre sig fri fra spørgsmålet om sine egne grænser." (Bertilsson & Järvinen 1998: 101). En universalistisk version af socialkonstruktionismen, som Hacking desuagtet fremdrager, er Peter Berger og Thomas Luckmanns *The Social Construction of reality* (Berger & Luckman 1991). Berger og Luckmann argumenterede for, at vores oplevelse af virkeligheden er et resultat af processer og aktiviteter, som meget passende kan kaldes social konstruktion.

"[...] the social construction of our sense of, feel for, experience of, and confidence in, commonsense reality [...] of various realities that arise in the complex social worlds we inhabit [...] the experience of the world as other is constituted for each of us in social settings." (Hacking 1999: 25)

Når jeg skriver mig ind i en socialkonstruktionistisk ramme, er det med disse betragtninger in mente, altså er min position en ikke-radikal fortolkning af socialkonstruktion.

Begrebet socialkonstruktionisme er, som netop eksemplificeret, langt fra et entydigt begreb⁵. Det dækker over en række forholdsvis forskellige videnskabsteoretiske tilgange indenfor moderne samfundsvidenskab og humaniora. Det vil også sige, at socialkonstruktionisme ikke er én teori; begrebet rummer mange indbyrdes inkongruente teoretiske tilgange og hermed også forskellige metodologiske måder at gribe forskning an på (Bredsdorff 2005, Bertilsson & Järvinen 1998). Jeg vil i det følgende udrede afhandlingens teoretiske anknøytning til socialkonstruktionisme som erkendelsesteoretisk orientering.

Den grundlæggende antagelse i socialkonstruktionistisk tænkning er, at vi ikke kan tage observationer af verden for pålydende. Hermed udfordres opfattelsen af, at konventionel viden er forankret i objektiv observation af verden. Alt er fortolket via sproget, og fortolkninger kan per definition ikke være objektive endsige forudsætningsløse. Spørgsmålet bliver så, hvor sandheden eller viden om verden skal findes, når den ikke kan udkrystalliseres af verden, 'som den virkelig er'? Svaret er i et moderat socialkonstruktionistisk perspektiv, at viden bliver til gennem sociale processer og opretholdes ligeså: "The going-on between people in the course of their everyday lives are seen as the practices during which our shared versions of knowledge are constructed." (Burr 2003: 4). Det vil også sige, at forståelsen af verden omkring os er historisk og kulturelt betinget, og således må der nødvendigvis være forskellige mulige udlægninger af verden eller forskellige konstruktioner af verden. Dog opererer en moderat socialkonstruktionisme med mere stabile meningsmønstre. Det forudsættes, at folk har basale perspektiver, fortolkninger, kognitive skemaer eller sociale og kulturelle referencerammer med sig i en given fortolkningsituation; det være sig når de spiller computerspil eller deltager i et interview, og folks tolkninger reflekterer ligeledes i en vis grad en form for "external reality" (Höijer 2008: 278).

⁵ Inden for feltet skelnes mellem socialkonstruktivisme og socialkonstruktionisme. Socialkonstruktionisme tager udgangspunkt i, at virkeligheden er en social konstruktion. Konstruktionen sker i de sociale relationer, som individet indgår i, og værktøjet, hvorigennem dette sker, er sproget. Berger og Luckmann er blandt andet repræsentanter for denne retning. Socialkonstruktivisme derimod betragter virkeligheden som noget der konstrueres i individet og manifesteres i skemata. Jean Piaget er blandt andre ophavsmand for denne retning. Det er langt fra altid, at der skelnes mellem de to retninger; begreberne anvendes i mange sammenhænge synonymt. Sergio Sismondo påpeger endvidere, at der hersker nogen uenighed om, hvad betegnelserne faktisk dækker over, hvilket unægtelig gør en indkredsning vanskelig (Sismondo 1993). Det er ikke meningsfuldt at skelne mellem de to retninger i denne sammenhæng. Grundet empiriens natur er mit afsæt socialkonstruktionisme, men jeg glider af og til også over i socialkonstruktivismen. Fremstillingen bygger på teoretikere fra begge retninger, og jeg anvender betegnelsen socialkonstruktionisme.

En diskussion, som har været genstand for særlig stor interesse og været formende for socialkonstruktionismen som erkendelsesteoretisk retning, er køn, og perspektivet fremhæves her, fordi køn viser sig at være *det* væsentligste parameter i undersøgelsens empiriske data. Det socialkonstruktionistiske perspektiv at et fænomen, som almindeligvis anses som naturligt og autonomt eksisterende i virkeligheden, er menneskeskabt, overføres på kønsforskelle som traditionelt er blevet betragtet som biologiske og fysiologisk fastlagt. I denne diskussion har Judith Butlers værker *Gender Trouble* (1999) og *Bodies that matter* (1993) været konstituerende og radikaliserende. Butler anser køn som en diskursiv konstruktion, der dannes gennem handlinger, ord, gøren og begær. Hendes ærinde er at dissociere forskellen mellem biologisk køn og socialt køn; hun destabiliserer kønskategoriernes og nedbryder forestillingen om en 'ren biologi', hvori det sociale kan tage afsæt (Bertilsson & Järvinen 1998: 98). Kønnen har således ingen fysiologisk realitet; det er en social konstruktion.

"[...] the social construction of the natural presupposes the cancellation of the natural by the social. Insofar as it relies on this construal, the sex/gender distinction founders along parallel lines; if gender is the social significance that sex assumes within a given culture [...] then what, if anything, is left of "sex" once it has assumed its social character as gender?" (Butler 1993: 5)

Hvorvidt en skelnen mellem et biologisk og et socialt køn er et operationel greb på kønsdiskussionen i en socialkonstruktivistisk ramme, er der blevet sat spørgsmålstegn ved (Bertilsson & Järvinen 1998). Det er imidlertid et perspektiv som funderer nærværende afhandling i et videnskabsteoretisk perspektiv og trækker tråde til nogle af de teoretiske og analytiske perspektiver, som jeg vil vende tilbage til og uddybe i efterfølgende afsnit og i analysen.

Afhandlingen grunder sig således på et syn på verden/virkeligheden, som noget vi konstruerer imellem os. Sprog, kommunikation (og medier) er betingelse for og adgangsnøgle til virkeligheden, og derfor er også interviewforskningen, der baserer sig på sproget, anvendelig som adgang til forståelse af verden. Forståelsen sker via delelementer, der forholdes til helheden, indtil der fremkommer et tilstrækkeligt meningsfyldt billede af den verden, man forsøger at begribe.

2.2. MEDIER OG BØRN OG UNGE

Jeg navigerer i et krydsfelt af tre genstandsfelter; medier, mad og børn og unge. Min tilgang er medievidenskabelig, og det vil sige, at det er mediedelen, der vejer tungt i projektet, mens mad og børn og unge er sekundære genstandsfelter. Grundet tilknytningen til det interdisciplinære forskningsprojekt Cool Snacks er afhandlingen også tværdisciplinær i den forstand, at jeg ud fra en medieinkel arbejder med de relaterede genstandsfelter. Formålet med de følgende afsnit er at ridse genstandsfelterne op og så vidt muligt relationen imellem dem. Jeg vil ikke begive mig ud i udtømmende redegørelser men derimod gengive de mest centrale historiske og teoretiske perspektiver i denne sammenhæng.

2.2.1. PARADIGMER I BØRNEFORSKNINGEN

To paradigmer er fremherskende i litteraturen og forskningen omkring børn: 1) Det gamle eller det præsociologiske paradigme, der er forankret i udviklingspsykologien og psykoanalysen og dækker over en bred palet af modeller om børns udvikling. Fælles for de udviklingspsykologiske og de psykoanalytiske tilgange er, at de ikke medtager den sociale kontekst, som barnet lever i (James, Jenks & Prout 1998). 2) Det nye paradigme, der udspringer af blandt andet antropologi, kulturteori og sociologi og ikke refererer til en transient periode i et menneskes liv, som udviklingspsykologien gør, men til en varig strukturel kategori i samfundet, hvor fokus er på sociale, historiske og kulturelle parametre. Dette nyere perspektiv på barn og barndom dækker som det ældre over forskellige tilgange til feltet, men grundantagelsen er den samme; at barndom undersøges som et socialt fænomen frem for et psykologisk (Olesen 1999, Qvortrup & Københavns Universitet 1994). Forskning med børn i centrum fandtes frem til 70erne stort set kun indenfor psykologien, hvor interessen lå i det udviklingspsykologiske. Jean Piagets universalistiske teorier om det individuelle barns kognitive udvikling, udgjorde fra 1950erne og mange år frem fundamentet i forskning om børn (Livingstone & Drotner 2008). Denne forskning fremstillede teoretiske beskrivelser af almenlydige udviklingsfaser, som det endnu *uudviklede* og *ufuldkomne* barn skulle gennemgå. Hermed blev der konstrueret et system, hvor den voksne blev den kompetente og alvidende, der vidste, hvordan barnet bør udvikle sig – i processen mod at blive et fuldt udviklet voksent individ (Kampmann & Børnerådet 1998). Dette perspektiv på børn kan karakteriseres ved en opfattelse af

barnet som anderledes end voksne, og forskellen ligger i barnets natur og psykologi. Så vil man forstå børn, må man forstå den måde, hvorpå de adskiller sig fra voksne (Olesen 1999). Jan Kampmann anfører, at denne tilgang til børn ikke var unik for den videnskabelige verden; det var i høj grad et perspektiv, som prægede hele den vestlige kulturs tilgang til børn (Kampmann & Børnerådet 1998).

Inden for særligt sociologien opstod der i løbet af 1980'erne og 90'erne nye perspektiver på børn og barndom, hvor børn stod i centrum for forskningen og ikke blot indgik som underkategorier i relation til fx familie eller skole (Livingstone & Drotner 2008, Qvortrup 1994). Med de nyere perspektiver på barndom, hvor begrebet betragtes som en social konstruktion, der opretholdes gennem børns og voksnes kollektive handlinger, ændres også opfattelsen af børn og unge. Tidligere arbejde omkring børn fokuserede på voksnes forestillinger om barndom og børneopdragelse, men det afløses af et nyt perspektiv med fokus på børn og unge som betydningsfulde aktører (Corsaro 1997).

Den udvikling, som sker fra det ældre, udviklingspsykologiske paradigme til det nyere sociologisk inspirerede syn på børn, beskrives også ofte som en udvikling fra *becomings* til *beings* (James, Jenks & Prout 1998). I den sociologiske optik opfattes børn ikke længere som mennesker, der skal indføres i en allerede eksisterende kultur og med tiden udvikle sig til kulturelle væsener (*becomings*). Derimod betragtes de på niveau med andre som mennesker (*beings*), der bidrager aktivt til kulturelle processer via deres deltagelse i sociale samspil. Når børn indgår som sociale agenter i disse interaktioner, etablerer de ligesom voksne meningsdannelser (Tuftte, Kampmann & Hassel 2003).

Dette nye barndomsparadigme kan ikke forstås løsrevet af en generel ændring i forskningsmæssige og teoretiske tilgange mod *the linguistic turn*. Humanvidenskaberne har altid interesseret sig for sproget, men i løbet af det 20. århundrede blev denne interesse væsentligt bestyrket. Man vendte sig udtrykkeligt mod sproget og mod andre tegn og symboler i en række humanistiske discipliner med det formål at gøre procedurerne for at analysere tekst og artefakter mere systematisk (Bruhn Jensen 2002: 26). *Den sproglige drejning* insisterer altså på sprogets centrale funktion for forståelsen af verden. Sproget er det primære redskab for tænkning og handling, hvorfor sociale relationer, kulturelle normer og praksisser og i sidste ende også formationen af subjektet er en sproglig proces. Verden eksisterer ikke i en fast og definerbar form,

som vi kan gå ud og tilegne os. Derfor er det forståelsen af verden, der er omdrejningspunktet (Tuftte, Kampmann & Hassel 2003), hvilket hænger uløseligt sammen med den socialkonstruktivistiske ramme, som er beskrevet tidligere. Med disse perspektiver i ryggen skriver jeg mig ind i den nyere barndomsforskning, hvor børn ikke betragtes som passive indoptagere af mening og forståelse, der synes indkodet i forskellige fænomener og sociale sammenhænge. De opfattes derimod som aktive fortolkere af betydning via deres indbyrdes sociale forhandlingsprocesser (Tuftte, Kampmann & Hassel 2003), hvormed de bidrager til at konstruere og rekonstruere såvel barndom som samfund.

Skønt jeg læner mig tungt op ad et sociologisk inspireret syn på børn, er det ikke på bekostning af de ældre udviklingsorienterede perspektiver. De to polariserede tilgange til børn og barndom angriber hinanden for at være ensporede, universalistiske og dekontekstualiserede eller ude af stand til at forstå udvikling som andet end konstrueret *ad hoc* i en given kultur (Livingstone 2009: 15). Jeg mener, at det sociologiske perspektiv på børn og barndom er fremherskende i denne undersøgelse, men man kommer i en undersøgelse af 10-16-årige ikke udenom en skelnen til fysisk såvel som psykisk udvikling.

En måde at 'bløde paradigmerne op på' er ved at revurdere den ene side af dikotomien *being* versus *becoming*. Sociologen Nick Lee argumenterer i *Childhood and society: Growing up in an age of uncertainty* fra 2001 for, at der ikke findes nogen *beings* i betydningen af fuldstændige, autonome og uafhængige mennesker (Brembeck, Johansson & Kampmann 2004). Vi er alle *becomings* i den forstand, at vi altid er på vej mod noget; det være sig på vej til skolealderen, puberteten, voksenalderen, forskeren, efterlønnen etc. Og på denne måde betoner Lee vigtigheden af processer – udviklingsmæssige som sociale.

Grunden til at det trods alt er centralt at explicitere, hvordan undersøgelsen forholder sig til disse betragtninger omkring barn og barndom, er, at det naturligvis har nogle implikationer for den forskning, som jeg bedriver: Børn er ikke blot objekter, som studeres, men subjekter, der opfattes som eksperter i, hvordan det er at være barn og leve et børneliv. Som forsker indhenter man informationer hos barnet, og for at forstå de informationer, som eksperter stiller til rådighed, kræves der som altid fortolkning af udsagn, handlinger m.m. Det har igen implikationer for magtforholdet, som i mange sammenhænge præger relationen mellem børn og voksne

(Kampmann & Børnerådet 1998), hvilket jeg vender tilbage til i mine overvejelser omkring metodedesign.

2.2.2. MEDIEFORSKNING OG BØRN

Medie- og kommunikationsforskning har i løbet af det 20. århundrede udviklet sig indenfor mange forskellige retninger. Forsøger man at rubricere den forskning, som er lavet om børn indenfor dette interdisciplinære felt, synes effekt eller påvirkning at udgøre en fællesnævner. Vebjerg Tingstad skriver i forordet til *Barndom under lupen*:

”Noe som har forundret mig i møde med barnemedieforskningen og de mange offentlige debattene om barn og medier, er manglen på nyanser. Forskningsperspektivene har længe vært præget af å se barn enten som påvirket eller ikke påvirket af medier, som inkompetente eller kompetente mediebrugere.” (Tingstad 2006: 9-10)

Tingstads ’diagnose’ af børnemedieforskningen rummer for så vidt både polariseringen mellem de to paradigmer netop beskrevet og det dikotomiske forhold mellem being og becoming perspektivet. Forskning i børn og medier er i nogen grad blevet fastholdt i kontroversielle debatter om mediernes påvirkning af individet og de implicitte offentlige og politiske dagsordener (Nyboe 2009, Livingstone & Drotner 2008). En af forklaringerne skal findes i det faktum, at:

”The entire study of mass communication is based on the assumption that the media have significant effects, yet there is little agreement on the nature and extent of these assumed effects.” (McQuail 2000: 416)

En af de centrale teorier, der i 1960erne og 1970erne var med til at lægge grunden for den effekttankegang, som i nogle forskningstraditioner stadig har indflydelse på forskning i børn og medier, er den amerikanske psykolog Albert Banduras *Social Learning Theory*. Bandura havde en hypotese om, at børn imiterer den adfærd, de ser på TV, og via laboratorieeksperimenter mente han at kunne påvise sin tese. Han lod børn se aggressiv adfærd på TV og observerede derefter deres adfærd, og han mente at kunne påvise, at børnene reproducerede den aggressive adfærd (Bandura 1978: 15). I nutidig dansk medieforskning har Banduras undersøgelse mest status af et mediehistorisk kuriosum. Ikke desto mindre har tankegangen haft indflydelse på den forskning,

som er blevet bedrevet. De mere kanyleteoretiske tilgange til medierne er ikke fremherskende i Danmark⁶. Nyere forskning i medieforskningens historie har dog påvist at kun få – om nogle overhovedet – har været tilhængere af en decideret kanyleteori (Bruhn Jensen 2002, Chaffee and Hochheimer 1985).

Medierådet udgav i 2003 en rapport om børn, unge og computerspil, og i den opstilles forskningen på området som to divergerende paradigmer; et kulturvidenskabeligt perspektiv, der er mest fremtrædende i Danmark og praktiseres indenfor medievidenskaben og et effektforskningsperspektiv i de lægevidenskabelige og psykologiske traditioner, som står særligt stærkt i USA og blandt nogle faggrupper i UK⁷. I undersøgelser af computerspils skadelige virkning, særligt forholdet mellem voldelige computerspil og øget aggression hos spillerne, er forskellen mellem forskningsperspektiverne symptomatisk. Den lægelige og psykologiske forskning opstiller eksperimenter, hvor mennesker udsættes for forskellige spiltyper under kontrollerede og kunstige forhold, og i nogle tilfælde mener forskere, at de har fundet tegn på afledt aggressiv adfærd. I opposition hertil står den kulturvidenskabelige tilgang, der ikke mener, at man kan undersøge skadeligheden af computerspil i et laboratorium, da det adskiller sig fundamentalt fra den hverdag, som spillene indgår i. Rapporten gengiver naturligvis et simplificeret billede af forskningens facetter, men ikke desto mindre eksemplificerer den de modstridende forskningsretninger godt.

Som en mulig vej ud af effektforskningens efterdønninger fremhæver Livingstone & Drotner dele af den nyere forskning, som arbejder med en bredere kontekstforståelse af mediernes rolle. I stedet for at spørge til mediernes effekt, spørges der til mediernes rolle i et givent spørgsmål. Det kræver dog, at man som medieforsker forlader en 'media-centric' tilgang til sit undersøgelsesfelt (Livingstone & Drotner 2008: 11). En bred kontekstforståelse, et åbent spørgsmål om mediernes rolle samt en 'ikke media-centric' tilgang er netop kendetegnende for denne afhandlings undersøgelsesfelt, hvilket jeg uddyber i metodekapitlet.

⁶ Harold Laswells kommunikationsteori fra 1930'erne, Kanyleteorien er en opfattelse af at massemedier 'sprøjter' værdier, normer og holdninger direkte ind i modtageren.

⁷ <http://www.medieraadet.dk/html/computerspilsrap/html/sub102.html>

2.2.2.1. BØRN OG UNGE SOM MEDIEBRUGERE

En diskussion, som (igen) fik luft under vingerne med de digitale og sociale mediers udbredelse, er, i hvor høj grad børn og unge er rustet til at bruge disse medier og navigere fornuftigt i de fora, som medierne udgør. På den ene side opfattes børn og unge som eksperter eller frontløbere, *digital natives*, der viser vejen i brugen af digitale medier og Internettet. Samtidig karakteriseres de som særligt sårbare overfor de risici, som det kan indebære, hvis mediet ikke benyttes fornuftigt. Historisk betragtet opstår der i kølvandet på mange medier en mediepanik, særligt når de tages i brug af børn og unge; altså en bekymring for mediernes negative indvirkning på børns og unges adfærd og udvikling (Livingstone 2009, Nyboe 2009, Tingstad 2006). Blandt andet er journalister, pædagoger, lærere m.fl. med til at reproducere den medieoptimistiske forskning således, at den offentlige debat har slagsside, og ikke i tilstrækkelig grad er repræsentativ for det korpus af forskning, som produceres indenfor feltet.

Neil Postman kritiserer i *The disappearance of Childhood* fra 1982 audiovisuelle medier og herunder særligt TV for at være stærkt medvirkende til at eliminere distinktionen mellem børn og voksne ved at give børn adgang til en voksenverden i TV: "[...] television [makes] it unnecessary for us to distinguish between the child and the adult. For it is in its nature to homogenize mentalities." (Postman 1982: 118). TV viser børn en voksenverden og skaber hermed en ubalance i forholdet mellem børn og voksne. Herudover fremmer TV både social og kulturel afstumpethed hos børn, idet mediet formidler via billeder, der ifølge Postman taler til følelser i stedet for fornuft. Postman er således repræsentant for en fundamental pessimistisk holdning til mediers betydning for særligt børn og barndom (Nyboe 2009).

I forlængelse heraf beskriver Joshua Meyrowitz i *No sense of Place* (1985) mere nuanceret, hvordan socialiseringsprocessen fra barndom til voksenliv består af en gradvis eksponering for ny information og fortsat begrænsning i forhold til andre informationer. TV påvirker denne proces, fordi informationsstrømmen ind i hjemmene ændrer sig med TV. Meyrowitz stiller TV overfor bøger og beskriver, at børn må læse lette bøger henvendt til deres aldersgruppe, inden de kan bevæge sig videre til sværere bøger indeholdende mere information. På den måde er der en naturlig optrapning af information i forhold til læsning. Det er anderledes med TV; her findes ingen rækkefølge, der kræver, at man ser børneprogrammer, inden man kan se voksenprogrammer, og der er i TV intet filter, der skærmer børn mod eksponering for voksenprogrammer:

”There is no situational equivalent to a children’s book on television. Television has no complex access code to exclude young viewers or to divide its audience into different ages groups. [...] there is no set order in which programs must be viewed because most programs require the same degree (or lack) of skill.” (Meyrowitz 1985: 239)

Resultatet af dette er i følge Meyrowitz ikke, at børn får ’voksensind’, men at de får adgang til voksen interaktion via TV, og han beskriver videre, at børn fra TVs begyndelse har foretrukket voksenprogrammer frem for børneprogrammer. Derfor argumenterer han for, at hvis TV kan ændre den sociale betydning af barndom og ’voksenom’, så er livsstadierne, som de har været defineret i generationer ikke naturlige endsige uforanderlige (Meyrowitz 1985: 226-267).

Et problematisk aspekt i både Postmans og Meyrowitzs betragtning er, at de taler om børn som en homogen gruppe og undlader at tage højde for omstændigheder som alder, køn, etnicitet og socioøkonomisk baggrund, der spiller en afgørende rolle for børn og unges mediebrug (Drotner 1996). Det er bemærkelsesværdigt, at Meyrowitz ikke laver denne distinktion, da han har øje for, hvordan medierne medvirker til en demokratisering kønnene i mellem. Postman og til dels Meyrowitz repræsenterer på denne måde en form for mediedeterminisme, der forholder sig til mediernes effekter – i deres tilfælde de negative effekter – uafhængigt af sociale og kulturelle faktorer. Samtidig placeres medierne i centrum for de intellektuelle og sociale forandringer i samfundet, hvilket er problematisk, fordi medier ikke kan anskues alene, idet de netop ikke fungerer isoleret men i samspil med sociale og kulturelle strømninger (Nyboe 2009).

Mediedeterminisme er dog ikke altid forankret i en pessimistisk holdning til mediers negative indflydelse, den findes også i en mere positiv version, hvor mediers potentiale og betydning glorificeres igen med samme mangel på inddragelse af diverse sociale og kulturelle parametre og udviklingsstrømninger. Don Tapscott er repræsentant for den ovenud positive variant. Han beskriver i *Growing Up Digital* fra 1997 de digitale mediers potentiale i forhold til at udvikle børn og unges kreativitet, selvstændighed og dygtighed. Tapscott taler om den medievidende og medievannte generation af børn og unge, som er vokset op med digitale medier: ”media-savvy, confident, peer-oriented, innovative N-Geners” (Tapscott 1997: 234), og videre beskriver han, hvorledes denne generation vil vælte ind i arbejdsstyrken som en tsumani og ændre økonomien radikalt som følge af deres mediekompetencer. Han tillægger således den nye generation

betydelige ressourcer alene på grund af deres opvækst med medier samtidig med, at han forholder sig til en hel generation som én kategori af børn og unge.

2.2.2.2. *MEDIEBRUGSSTUDIER OG NYE MEDIER*

Ændringer i medielandskabet har som netop beskrevet altid medført bekymringer særligt i forhold til børn, fordi nye medier medfører ændrede mediebrugsvaner. Med digitale medier ændrede også brugermulighederne sig og adgangen til forskellige medieteknologier, og blandt andet derfor mener nogle forskere, at de nye medier har større indflydelse på barndommen end de traditionelle medier har. Derfor er der behov for at undersøge og forstå det stadig mere komplekse udbud af medieteknologier i relation til brug (Endestad, Heim, Kaare, Torgersen & Brandtzæg 2011, Drotner 2000).

De fleste undersøgelser af mediebrug baserer sig på tidsstudier. Altså betragtes mediebrug ud fra en kvantitativ vinkel, og en af de hypoteser, som denne forskning har genereret, er *the displacement hypothesis*. Denne hypotese indikerer, at jo mere tid børn bruger på medier, desto mindre tid bruger de på andre (sociale) aktiviteter. Det vil sige, at har et barn et stort forbrug af medier, vil han eller hun i mindre omfang indgå i social interaktion, og en følgevirkning heraf er dårlig trivsel. Det kan forekomme som en indlysende slutning, at tid ikke kan bruges to steder samtidig, men mange børn og unge ser TV, spiller computerspil, chatter eller hører musik samtidig og det end dog sammen med andre som en social aktivitet (Tingstad 2003). Hypotesen giver dog i en vis forstand mening i og med, at ingen råder over ubegrænsede ressourcer til parallelle aktiviteter. En anden og mindre mediepessimistisk hypotese *the more, the more* går på, at aktive børn engagerer sig i flere aktiviteter: Jo mere tid børn bruger på sport eller andre aktiviteter, desto mere tid vil de også bruge på medier (Endestad, Heim, Kaare, Torgersen & Brandtzæg 2011: 20). Der synes altså også i forhold til medietidsforbrug at være en form for dikotomi imellem to forskellige syn, men hovedparten af forskningen anlægger den mere pessimistiske vinkel og fokuserer på medietidsforbrugets negative effekter.

Frederich Krotz og Uwe Hasebrink argumenterede i 2001 for behovet for mere kvalitative undersøgelser af brugen af nye medier:

”One characteristic of today’s new media technologies is their multifunctionality – computers can be used for very different purposes. Thus, in order to understand different paths of diffusion and different conceptions of what the new media mean to young people, we have to look in more detail at what young people are actually doing with these almost universal tools.” (Krotz and Hasebrink 2001: 253)

Og i forlængelse heraf efterspørger to amerikanske forskere i 2009 forskning i betydningen af elektroniske medier i børns liv. De mener ikke, at forskningen har fulgt med udviklingen indenfor medieområdet, og de plæderer som Krotz og Hasebrink for at: “[...] different kinds of content, and perhaps different kinds of media (interacitve vs. noninteractive, for example), have differing impact.” (Anderson & Hanson 2009: 1207).

En norsk undersøgelse kombinerer det kvantitative (tid) og det kvalitative blik (indhold) på mediebrug i et studie af mediebrugstyper. Undersøgelsen er baseret på et kvantitativt survey af 1117 børn i alderen 7-13 år, og herud fra identificeres fire specifikke mediebrugstyper: Advanced Users, Offline Gamers, Instrumental Users og Low Users (Endestad, Heim, Kaare, Torgersen & Brandtzæg 2011: 23 ff.)⁸. Overordnet konkluderer undersøgelsen, at børn, der bruger meget tid på medier generelt, ikke deltager mindre i sociale aktiviteter. Derimod tilbringer de tilsyneladende mere tid sammen med venner og læser mere. Dermed antyder undersøgelsen, at børn, der bruger meget tid på medier, inkluderer dem i deres sociale liv uden at det er på bekostning af andre sociale aktiviteter. Desuden tyder undersøgelsens gruppe af Low Users på, at nogle børn *vælger* ikke at bruge medier så meget som andre til trods for, at de har adgang til dem. Det taler altså for, at børn ikke er passive modtagere af indhold fra de forhåndenværende medier, men at de i stedet udvælger, hvad de vil bruge medierne til ud fra deres præferencer og interesser. I forhold til køn er der forskel på mediebrugen. Flere piger er repræsenterede i gruppen af Low Users og flere drenge i Advanced Users og Gamers gruppen. Dog er kønsforskellen ikke stor og dertil kommer, at 33% af pigerne i undersøgelsen er Advanced Users. Undersøgelsen viser også, at piger bruger nye medier i stort omfang, men på en anden måde end drengene. Hvori forskellen består uddybes ikke, men jeg vil ud fra egne data argumentere for en forskel mellem drenge og pigers brug af blandt andet digitale medier s. 95-98.

⁸ Disse mediebrugstyper svarer i nogen grad til typer fundet i Johnsson-Smaragdi ”Media Use Styles among the young” (Johnsson-Smaragdi 2001).

I en omfattende nyere undersøgelse *EU Kids Online* af 25.000 9-16-årige europæere fordelt på 25 lande, har man forsøgt ud fra beskrivelser af online-aktiviteter at vurdere gruppens digitale færdigheder (*digital literacy* eller *e-skills*), fordi netop færdigheder eller kompetencer er afgørende for udbyttet af færden på Internettet og håndtering af de risici, der kan være forbundet med brugen. Også i denne undersøgelse ses en mindre kønsforskel: Drengene har et lidt bredere repertoire af aktiviteter online end piger, og de er lidt dygtigere end piger til at navigere online. Derudover spiller alder en betydelig rolle. Færdighederne stiger med alderen og de stiger ligeledes med social status, altså har børn og unge fra hjem med en høj social status et bredere repertoire af online aktiviteter samt større færdigheder end børn fra hjem med lav social status. Undersøgelsen konkluderer, at jo mere børn laver online, desto flere færdigheder har de og omvendt, og den bedste måde at forbedre børns og unges digitale færdigheder på er ved at opfordre dem til at lave flere ting online (Sonck, Livingstone, Kuiper & de Haan 2011).

En lignende argumentation fremfører Kirsten Drotner ud fra en undersøgelse af 15-18-åriges mediebrug og kompetencer. Artiklen bygger på de to antagelser, at: "medierne i dag er grundlæggende kompetence- og dannelsesmidler [...] og forskellige medier nærer forskellige kompetencer." (Drotner 2000: 36). Drotner skelner mellem unge, der har en bred medieprofil (bruger et bredt spektrum af medier og bruger dem hyppigt) og unge med en smal medieprofil (anvender et smalt spektrum af medier og anvender dem sjældent) (Drotner 2000: 38ff.). Undersøgelsen konkluderer, at godt en fjerdedel har en smal medieprofil, og i denne gruppe er der flere piger end drenge. Drotner argumenterer endvidere for, at vores multimediekultur stiller større krav til brugernes redskaber og tolkningskundskaber: Er disse færdigheder ikke i orden, står man dårligere socialt og kulturelt.

Der er altså en del undersøgelser, der opfordrer til yderligere (ud)dannelse af børn og unge i håndtering af de nye medier. Der kræves et højt kompetenceniveau for, at man kan indgå både i sociale og senere hen arbejdsmæssige sammenhænge, og for at børn har færdighederne til at håndtere risici online. Desuden forekommer der en skævvridning i kompetencerne i forhold til social status og køn, men skævvridning i forhold til køn synes dog at mindskes jo nyere undersøgelser, der er tale om. Gitte Stald skriver i *Billeder af børns og unges mediebrug*, at der lige omkring årtusindeskiftet skete et skred i denne udvikling: 'Multimediecomputeren' og de nye medier tilbyder aktiviteter, som piger vælger i højere grad end gamle medier. Litteratur fra før

2000 beskriver en langt større forskel på drenges og pigers mediebrug end litteratur efter årtusindskiftet (Endestad, Heim, Kaare, Torgersen & Brandtzæg 2011, Stald 2004). Der synes altså delvist at være sket en udligning af kønsforskellen i mediebrug, hvilket er et centralt perspektiv, som jeg vender tilbage til og nuancerer i analysen s. 97-98. Dette aspekt kan ses som en del af den rekontekstualisering af mediebrug, som er foregået de senere årtier; mange nyere medieteknologier har ændret både omfang og spændvidde af de mediepraksisser, som vi alle indgår i (Livingstone & Drotner 2008).

Endelig skal resultater, som disse undersøgelser genererer, ses i det perspektiv, at de ofte bygger på en oplevelse af egne it-kompetencer. En rapport fra 2011 om de danske gymnasiale uddannelser beskriver, at der i forhold til it-kompetencer tegnes en klar kønsmæssig gruppering. Eleverne er blevet bedt om at vurdere deres egne it-kompetencer i forhold til deres klassekammerater, og over halvdelen af drengene mener, at deres it-kompetencer overstiger gennemsnittet, mens det for pigernes vedkommende kun er en sjettedel, der har samme oplevelse. Rapporten beskriver videre, at både danske og internationale undersøgelser tyder på, at langt hovedparten af unge ikke kan siges at være digital natives, hvis de måles på antallet af de forskellige teknologier, de bruger, og omfanget af brugen, samt hvorvidt de kun anvender og ikke selv skaber digitalt indhold (Bech, Dalsgaard, Degn, Gregersen & Mathiasen 2011: 84). Selvom målgruppen i rapporten er noget ældre end de yngste deltagere i denne undersøgelse, er det meget muligt, at de samme kønsmæssige grupperinger går igen i et eller andet omfang både blandt 4. og 9. klasses elever.

2.2.2.3. *TEKNOLOGIEKSPERTER I EN FORLÆNGET BARNDOM*

Stuart Poyntz og Michael Hoechsmann peger i en artikel fra 2011 på, at den seneste forskning omkring børn og medier fokuserer på udforskningen af, hvordan digitalisering forandrer oplevelsen af barndommen. De bemærker endvidere, at den nyeste forskning holder sig fra at komme med direkte påstande omkring medieeffekter, i stedet lægges fokus på, hvordan børn og unge *er* i dag (Poyntz & Hoechsmann 2011: 488-489). En af de udfordringer, som man støder på i arbejdet med, hvordan børn og unge *er*, består i det paradoks, at barndommen på sin vis er blevet forlænget samtidig med, at børn på nogle områder bliver voksne tidligere. Forklaringen herpå skal blandt andet findes i det faktum, at mange uddanner sig længere, derfor får de også job senere og

flytter hjemme fra senere, og det fremrykker en af de traditionelle markører for, hvornår man er voksen. På den anden side har nogle af de samme strukturelle ændringer været medvirkende til, at verden 'udenfor' i højere grad er kommet indenfor i privatsfæren via medierne, og det bevirker, at børn og unge nu i højere grad indrulleres i en forbrugerkultur, hvor de opdrages i livsstilsvalg (Livingstone 2009). Andre forskere peger på, at der de seneste to årtier er sket et fald i alderen for, hvornår børn og unge er informeret omkring sex, og hvornår de stifter bekendtskab med stoffer og alkohol. Dette er også medvirkende til, at børn bliver voksne tidligere eller i al fald konfronteres med aspekter af livet, som tidligere var forbeholdt voksne (Poyntz & Hoechsmann 2011).

En anden social forandring, der har ændret børn og unges position i samfundet, er deres købekraft, som er steget drastisk de seneste to årtier. Denne udvikling skal betragtes som led i en ændret familiestruktur, der i Danmark indfandt sig i løbet af 1960'erne, hvor begge forældre begyndte at arbejde udenfor hjemmet. Det har betydet, at mange børn og unge i dag tager mere ansvar i familien og bliver eksperter i de nyeste produkter og herunder særligt de nyeste teknologier (Wasko 2008). Endvidere skal årsagen til gruppens købekraft i høj grad findes i familiernes to forældreindkomster og ikke ses som et udtryk for, at børn og unge arbejder mere (Livingstone 2009). Denne udvikling har naturligvis påvirket den kommercielle interesse for børn og unge: "[...] the contemporary generation of young people are the most studied demographic in the history of marketing" (Poyntz & Hoechsmann 2011). Mange børn og unge har altså flere penge til rådighed på grund af forældrenes arbejdssituation, men de har også i høj grad indflydelse på families hverdagsindkøb, hvilket også højner den kommercielle interesse for gruppen (Christensen, Bruns, Romero Mikkelsen & Kümpel Nørgaard 2007, Tingstad 2006, McNeal 1992). Disse forandringer er naturligvis generelle og gælder ikke lige meget for alle børn og unge, men overordnet kan man sige, at børn og unges position har forandret sig på et mikro- såvel som makroniveau, i familien og i samfundet. Forandringerne er sket på et økonomisk, materielt plan, men også i forhold til indflydelse har børn og unges situation forandret sig i familien såvel som på et bredere samfundsmæssigt niveau.

Det er i dette lys, at afhandlingen anser børn og unge som aktive bidragsydere til konstruktion og rekonstruktion af såvel barndom som samfund. Denne status som *beings*, der bidrager til kulturelle processer via sociale samspil, kvalificerer dog ikke børn og unge til en entydig kategorisering som eksperter eller frontløbere i samspillet med medier. Jeg argumenterer i

analysen for (s. 98-102), at jeg møder digital natives i undersøgelsen og ligeledes ser eksempler på, at en stor mediebrugsaktivitet følges af et generelt højt aktivitetsniveau socialt som fysisk og sportsligt, men dette billede kan ikke siges at være kendetegnende for undersøgelsens deltagere bredt betraget. Der kan ikke formuleres entydige karakteristikker af børn som kategori ligeså lidt, som der kan af voksne.

2.3. MEDIER OG MAD

Når mad tænkes ind i den ovenfor skitserede ramme om børn, unge og medier, bliver billedet ikke mindre komplekst. To perspektiver er særligt centrale i denne sammenhæng: For det første er der kun et mindre korpus af litteratur, der tildeler medier en privilegeret plads i forskningen om mad. For det andet får effekt- og påvirkningsdiskursen overtaget, når de tre forskningsfelter medier, mad og børn/unge sammentænkes, eller i al fald er funktionen mere didaktisk og 'omvendende' fx: Hvordan lærer vi børn at spise sundt?

En del forskning om mad og medier og børn fokuserer nemlig på effekten af markedsføring af usund mad til børn. En forklaring herpå kan være, at der hersker en generel opfattelse af, at det faktum, at der findes markedsføring, beviser, at den har en effekt (Jørgensen og Vinderskov 2008: 4). Samme opfattelse kan dog også tages til indtægt for et andet perspektiv, nemlig at der ikke findes sikker og entydig viden om feltet, for havde der været det, ville en unuanceret årsagssammenhæng ikke blive brugt. En rapport fra 2008 konkluderer, at markedsføring af usunde fødevarer *har* en effekt på børn, men at denne effekt kan være svær at isolere i forhold til andre påvirkningsfaktorer, der kan spille en større rolle end markedsføringen i sig selv. Som det senere vil fremgå, er jeg enig i, at forskellige faktorer i forhold til mad, børn og kommunikation ikke lader sig isolere. Endvidere konkluderer rapporten, at den forskning, som dokumenterer en effekt, er af meget svingende karakter og kvalitet, og den er udelukkende baseret på tv-reklame. Meget markedsføring finder i dag imidlertid sted i de nye medier og på nye måder, og som jeg har beskrevet i forhold til børns mediebrug, savnes der også i denne sammenhæng viden om markedsføring i de nye medier (Jørgensen og Vinderskov 2008: 6-7).

Betragtes humanistisk og samfundsvidenskabelig forskning om børn og unge og mad (uden medier som genstandsfelt), er der flere perspektiver med metodiske og teoretiske berøringsflader, der knytter an til denne undersøgelse. I Sverige er der lavet etnografiske forskningsprojekter om børns

foodscapes, hvor deltagerne indgår som co-producenter i forskningsprocessen blandt andet ved at lave collager og tegne deres *foodscapes*. Afsættet for denne forskning ligger i en bekymring for børns helbred, der synes truet af dårlige spisevaner og junk food (Shanahan, Jonsson & Bergström 2010). Cool Snacks, som denne undersøgelse er en del af, har et tilsvarende formål: At få børn og unge til at spise sundere. Herhjemme er der desuden forsket en del i børns indflydelse på familiens forbrug og dagligvareindkøb og de konkrete forhandlinger, som finder sted mellem forældre og børn i denne sammenhæng (Christensen, Bruns, Romero Mikkelsen & Kümpel Nørgaard 2007). Et andet perspektiv udspringer af en forestilling om familiemåltidets forfald og undersøger, hvilken rolle familiemåltidet spiller som socialt fællesskab i familien (Holm 2003).

Dette er blot nogle få perspektiver på forskning, der kombinerer mad, medier og børn. Som jeg ser det, mangler der forskning i børns madkultur. Madkultur er der skrevet masser af litteratur om, men implicit i begrebet ligger, at det tilsyneladende er noget voksne udøver og opretholder. Interessen for børn og mad grunder sig ganske ofte på bekymringer for børnenes helbred, der trues af fastfood og pessimistiske formodninger om familiemåltidets forfald. Børns madkultur kan ikke afsondres fra en generel madkultur, børn udgør netop en større og større del af hverdagslivets beslutningsprocesser i forhold til mad, og det er også ofte børnene, der har styr på de seneste strømninger (s. 30). Derfor kan det undre, at der ikke forskes mere i børns madkultur som betydningsfuld i sig selv uden didaktik og bekymring. En madkulturforskning som naturligvis må tage medierne med som en aktiv og betydningsfuld medspiller – og ikke blot en farlig påvirkningsfaktor.

2.3.1. MADFORSKNINGENS OPHAV

Mad har en biologisk og en kulturel dimension. Som udgangspunkt er den en del af naturen, men så snart vi kaster os over at bearbejde den, træder den så at sige ind i kulturen. Det vil også sige, at maden fungerer biologisk som noget, der sikrer kroppens opretholdelse samtidig med, at den udtrykker et kulturelt tilhørsforhold (Kayser Nielsen 2003). Skønt maden har begge dimensioner, der i høj grad hænger sammen, er den typisk blevet undersøgt som enten ernæring eller som repræsentation, og traditionelt har madforskning fundet sted indenfor de naturvidenskabelige fag. Først de senere årtier har den bredt sig til human- og samfundsvidenskaberne. De allerseneste år har den naturvidenskabelige- og samfundsvidenskabelige tilgang til madforskning nærmet sig

hinanden, og man er i stigende grad begyndt at interessere sig for sammenhængen mellem mad som ernæring og mad som kulturel repræsentation i forskellige tværvideenskabelige undersøgelser som fx Cool Snacks-projektet, som denne afhandling er en del af.

Den samfundsvidenskabelige og humanistiske forskning i mad og madkultur er hovedsageligt bedrevet indenfor det antropologiske, det sociologiske og det kulturhistoriske felt. Den antropologiske madforskning tog for alvor fart i 1960erne og 1970erne og var strukturalistisk inspireret. Mary Douglas og Claude Lévi-Strauss er eksponenter for denne forskning, hvor måltider, madstrukturer og klasse stod i centrum. I Lévi-Strauss' artikel *The Culinary Triangle* (Lévi-Strauss 1997) antager han, at mad ligesom sproget er struktureret i et universelt, binært system, ud fra hvilket han beskriver det enkelte menneskes madmæssige præferencer. Douglas er inspireret af Lévi-Strauss og beskriver i artiklen *Deciphering a Meal* (Douglas 1997), hvordan et måltid ligesom sproget er bygget op omkring nogle bestemte strukturer. I modsætning til Lévi-Strauss' universelle tilgang til mad har Douglas fokus på, hvordan måltidet bidrager til at organisere det enkelte menneskes konkrete hverdagserfaringer, og hun viser, hvordan hverdagspraksisser som det at spise og drikke kan spejle en kultur. Fælles for de to er, at de undersøger den symbolske værdi, som maden også har.

En mere funktionel tilgang til maden finder man hos madsociolog Claude Fischler, der har været med til at tegne feltet på den sociologiske side. I artiklen *Food, Self and Identity* fra 1988 gør han rede for sammenhængen mellem mad og identitet. Fischlers tilgang er flerdimensionel. Han betragter sammenhængen mellem mad og identitet ud fra både biologiske, kulturelle, psykologiske og sociale forhold. Så han betragter altså mad som både ernæring og repræsentation med betydning for både individuel og kollektiv identitet, og det gør han på baggrund af to forhold, som vedrører menneskets grundlæggende forhold til mad: Den altædendes paradoks og inkorporationens princip. Ifølge Fischler har mennesket et grundlæggende paradoksalt forhold til mad, som han kalder den altædendes paradoks. Et biologisk og ernæringsmæssigt paradoks, der i ligeså høj grad har betydning som et kulturelt og repræsentativt paradoks. Det består i, at det enkelte menneske på én gang er underlagt kravet om variation og begrænsning: Variation for at få de nødvendige næringsstoffer, og begrænsning for at beskytte sig selv mod potentielt farlig mad. Den altædendes paradoks resulterer derfor i en grundlæggende spænding mellem neofili, lysten til forandring og neofobi, frygten for forandring, som kommer til udtryk i en konstant frem-og-

tilbage-bevægelse mellem det kendte og det ukendte, mellem stilstand og forandring, mellem tradition og innovation (Fischler 1988).

Dansk sociologisk madforskning tegnes i dag af blandt andre Lotte Holm og Bente Halkier. Holm arbejder med mad og måltiders sociale, symbolske og kulturelle betydning i menneskers liv, men hun arbejder også med sundhed, madvaner og tillid til mad i et mere ernæringsorienteret perspektiv i såvel familien som i organisationer (Halkier og Holm 2004, Holm 2003). Halkier arbejder med forbrug i det medialiserede samfund herunder risikohåndtering i relation til madvarer (Halkier 2010, Halkier og Holm 2004), og det gør hun ud fra et praksisperspektiv, hvilket jeg vender tilbage til s. 37-38.

Den kulturhistoriske madforskning i Danmark tegnes af blandt andre Else-Marie Boyhus, der via madopskrifter og kogebøger har belyst skiftet i danskernes spisevaner da komfuret blev allemandseje og med introduktionen af en række nye råvarer efter 1960erne (Boyhus 1978, 1996). Niels Kayser Nielsen har set på madkulturens paradokser og det faktum, at maden aldrig blot har drejet sig om forplejning og ernæring (Kayser Nielsen 2003). Af internationale bud på den kulturhistoriske madforskning skal nævnes Elisabeth L'orange Fürst, der i *Mat – et annet språk* beskriver madens tavse sprog i hverdagslivet (Fürst 1994), og ikke mindst Roland Barthes der med *Towards a Psychosociology of Contemporary Food Consumption* identificerer de væsentligste felter, hvortil der knytter sig værdi i forhold til mad (Barthes 1997).

Vi har således en stor viden om mad fra de antropologiske, sociologiske og kulturhistoriske forskningstraditioner, og denne viden informerer selvsagt nærværende afhandling, selvom afsættet er i medieforskningen.

2.3.2. MEDIEMAD

Mad har altid haft en andel i at udtrykke kulturelt tilhørsforhold og livsstil, og de senere år har maden for alvor slået igennem i medierne. Der er kommet betydeligt mere mad i medierne. Det er svært at skabe sig overblik over, hvor meget mad fylder i medierne, men det er ikke svært at se, at udbuddet af mad på diverse medieplatforme er blevet betydeligt større de senere år. Det gælder ikke kun programmer i tv, magasintitler, avistillæg, netsteder og blogs, der eksplicit fokuserer på mad. Maden udgør også en væsentlig del af den blødere aktualitetsflade i programmer som fx Aftensshowet på DR1, Go' Aften og Go' Morgen Danmark på TV2 (Christensen og Povlsen 2008).

Radioen er også blevet indtaget af maden i Søndagsfrokosten på P1, og der bliver ved at skyde nye programmer frem, der kombinerer mad med diverse andre tematikker senest Claus Meyers sociale rehabiliteringsprojekt *Restaurant bag tremmer* på DR1. Den medierede mad er ikke kun for voksne. Børnene har deres egne madprogrammer fx *Rosa fra Rouladegade*, hvor der laves fantasifulde kager, og maden indgår som konkurrenceelement i *Ramasjangskolen*, hvor der fx masseproduceres burgere på transportbånd. Børnene er også blevet synlige i de voksnes madprogrammer, i Mette Blomsterbergs *Det Søde Liv* får konditoren fx af og til hjælp af sine børn. Maden optræder altså på en række forskellige medieplatforme, som forskellige genrer og både som fokus og som akkompagnement eller ramme om andre emner. Mediemaden henvender sig således også til et bredt spektrum af modtagere.

En del litteratur adresserer maden i medierne, men ofte ekspliciteres medieringens rolle ikke. Altså tildeles mediets rolle eller repræsentationsaspektet ikke en reel betydning. Det er problematisk, idet der naturligvis er forskel på medieret mad og den reelle mad, som vi omgiver os med i hverdagen. Det er to forskellige ting, der ofte har meget forskellige funktioner for forbrugeren. I et sociologisk perspektiv er madens repræsentation blevet undersøgt af Stephen Mennell, der har set på mad i franske og engelske dameblade (Mennell 1986), og Alan Warde, der har undersøgt mad i britiske magasiner (Warde 1994). Endvidere har Jacquie Reilly lavet et studie af forbrugerens opfattelse af risiko i forbindelse med mediedækningen af BSE og salmonella 'foodscares' i England (Reilly 2006). José Johnston og Shyon Baumann har lavet en antropologisk undersøgelse af amerikanske foodies⁹, der peger på mediernes rolle i opbygning af tillid til mad og troværdighed i forhold til mad (Johnston & Baumann 2010). I en dansk kontekst har Karen Klitgaard Povlsen undersøgt funktionen af medieret mad i damebladenes madsider (Klitgaard Povlsen 1986), i madmagasiner (Klitgaard Povlsen 2007) og i tv – Claus Meyer-serien *Smag på Danmark!* (Christensen og Povlsen 2008).

Der er således eksempler på mad/medieforskning, der betoner medieringens rolle (og der er også flere end de her omtalte). Set i forhold til omfanget af mad i medierne er der imidlertid ikke et overvældende udbud af litteratur. Denne afhandling bidrager med et mikromediesociologisk perspektiv på maden i konteksten af børn og unge, og kombinerer således medie- og madfeltet.

⁹ En foodie er en amatør gourmet, der går op i produktion, tilberedning, udforskning osv. omkring mad.

2.3.3. ET PRAKSISTEORETISK PERSPEKTIV PÅ MADFORSKNINGEN – RETUR TIL KONSTRUKTIONISMEN

Et teoretisk perspektiv, som de senere år har vundet indpas på mad- og forbrugerforskningen, er praksisteori, der reflekterer "the more general social theoretic 'practice turn'" (Orlikowski 2010: 23). Praksisteori er ikke én teori men dele af forskellige tænkeres teorier. Nogle af nøglerepræsentanterne er Anthony Giddens, Pierre Bourdieu, Jean-Francois Lyotard og Charles Taylor (Warde 2005: 132). I denne kortfattede redegørelse for en praksisteoretisk tilgang til feltet læner jeg mig mestendels op af Alan Warde (Warde 2005), der bygger på Theodore R. Schatzki (Schatzki 1996), Andreas Reckwitz (Reckwitz 2002) og Pierre Bourdieu (Bourdieu 1986) samt Bente Halkier og Iben Jensen (Halkier & Jensen 2008).

Praksisteorier er hverken individualistiske eller holistiske. De beskriver social organisering som båret af praksisser, der består af både *sayings* og *doings*, hvorfor analyse af praksisser altid må tage højde for både praktisk aktivitet og dennes repræsentationer. Med afsæt i Schatzki og Reckwitz beskriver Warde, hvorledes en praksis 'hænger sammen' – altså forholdet mellem *sayings* og *doings*, som han kalder neksus. Neksusen forbinder *sayings* og *doings* gennem tre komponenter: 1) forståelse af hvad der siges og gøres 2) fremgangsmåder for eksplicite regler og principper og 3) engagement eller teleoaffektive strukturer, der dækker over blandt andet følelser, overbevisninger, pligter, stemninger, hensigter (Warde 2005: 134). Når en praksis udføres, performs den via *sayings* og *doings*, og således implementeres og vedligeholdes praksissen og neksusen. En praksis udgør et mønster, som kan udfyldes på forskellig vis. Individet er bærer af den enkelte praksis – bærer af kropslig adfærd, rutinerede forståelsesmåder, viden og ønsker. Disse mentale aktiviteter er knyttet til praksissen og ikke til det enkelte individ, der deltager i praksissen. Med afsæt i Schatzki deler Warde endvidere praksis op i *dispersed* og *integrative* praksisser. En *dispersed* praksis er fx at følge regler, at forklare noget; her skal man vide, hvordan 'man gør noget'. Det er en evne, der forudsætter en fælles og kollektiv praksis, der igen involverer performance i en given kontekst således, at performancen genkendes som det 'at forklare' noget eller følge en bestemt regel. En integrativ praksis derimod er mere kompleks. Den er funderet i og konstituerende for specifikke domæner af det sociale liv (Warde 2005: 134-135). Wardes eksempel er madlavning, og jeg vil i analysen eksemplificere en integrativ praksis i form af snacking blandt deltagerne i den kvalitative undersøgelse (s. 178-181). Jeg anvender således Wardes forståelse af praksisbegrebet, da det er mere konkret end Halkier og Jensens generelle

fremstilling. Grunden til, at Halkier og Jensen inddrages, er, at de i en dansk kontekst har introduceret praksisteorien i forhold til madforskning, og at de betoner et socialkonstruktionistisk perspektiv. Det, jeg tilføjer i forhold til både Warde og Halkier og Jensen, er inddragelsen af medieperspektivet.

Halkier og Jensen fremhæver altså koblingen mellem en socialkonstruktionistisk optik og et praksisteoretisk perspektiv. De betoner, at et praksisteoretisk perspektiv bygger på gængse socialkonstruktionistiske forudsætninger om det relationelle aspekt af det sociale liv. Sociale ordener skabes i udførelse af praksisser:

”Dermed får performativitet en central betydning, fordi der gennem aktiviteterne sker en koordinering af, hvad der gøres og siges over tid og rum [...] Al social aktivitet bliver i denne forståelse normativ, fordi den reguleres af egne og andres blikke.” (Halkier og Jensen 2008: 62)

I en Butlers optik betyder dette, at sociale kategorier som fx køn og etnicitet *gøres* gennem aktiviteterne performativitet, og den praksisteoretiske orientering skaber således et ståsted for at arbejde i en socialkonstruktionistisk ramme uden at favorisere sproget. Den regulering som ligger i performativiteten betyder også, at al social aktivitet er normativ. Normativitet i denne forstand skal ikke forstås som ufravigelige regler med tilhørende sanktioner, men derimod praksisser, hvorigennem passende adfærd forhandles (Halkier og Jensen 2008: 62):

”A practice is thus a routinized way in which bodies are moved, objects are handled, subjects are treated, things are described and the world is understood.” (Warde 2005: 135)

Jeg arbejder altså i en socialkonstruktionistisk ramme, der trækker på en praksisorienteret tænkning af sociale relationer. Jeg anvender via interviewmetoden sproget som indgang til forståelse af den verden, jeg undersøger, men jeg prioriterer ikke sproget i den grad, som megen socialkonstruktionistisk forskning gør. Min undersøgelse er designet således, at sproget – altså talehandlingen – suppleres af praksis i form af medieproduktion og spisning. Disse metoder bidrager med en anderledes indgang til forståelse, hvilket jeg uddyber i det næstfølgende kapitel.

3. METODE

Dette kapitel består af to niveauer; de metodologiske refleksioner, der ligger til grund for afhandlingen, og det konkrete undersøgelsesdesign, som disse refleksioner har udmøntet sig i. Undersøgelsens afsæt er i mediereceptionsanalytiske metoder, som traditionen har udviklet sig i Skandinavien siden 1980erne (Höijer 2008, Schrøder, Drotner, Kline & Murray 2003, Schrøder 2000, Alasuutari 1999, Olsen & Kelstrup 1996, Bruhn Jensen & Rosengren 2006). Fokus i mediereceptionsanalyse er på den aktive modtagers betydningsdannelse i forhold til medietekster og genrer. Grundprincippet er, at mening ikke er tekstimmanent, men noget som skabes i mødet mellem modtager og tekst. Processen, hvori denne betydningsdannelse foregår, betragtes som solidt indlejret i den hverdagskontekst, hvor mediebrugen foregår (Schrøder, Drotner, Kline & Murray 2003). Kim Schrøder har skelnet mellem undersøgelser, ”der udforsker hverdagslivets mediebrug” og undersøgelser, ”der udforsker læsninger af medietekster”, og Schrøder betegner dem henholdsvis ’kvalitativ mediesociologi’ og ’receptionsforskning’ (Schrøder 1993: 75). I den optik er nærværende projekt en mediesociologisk undersøgelse af medier og mad i et hverdagsperspektiv, og det udforskes i individuelle interviews og i fokusgruppinterview med kreative og praktiske elementer. Herigennem forsøger undersøgelsen at skabe indsigt i:

- Hverdagens mediebrugspraksisser og mediebrugsmønstre
- Spise- og snackingpraksisser
- Relationen imellem de to

Undersøgelsen anvender elementer fra receptionsforskningen, fordi den i mindre grad udforsker oplevelser med konkrete medietekster i centrum – altså betydningsdannelsen: Fx når en deltager i et dybdeinterview sidder foran computerskærmen og spiller Counter-Strike eller sandwichspil på www.Y8.com eller navigerer rundt på Facebook og YouTube. I den sammenhæng er det essentielt, at det er deltagerne, der afgør hvilke medietekster, vi mødes om.

Der er de senere år iværksat en række projekter, hvor særligt børns universer har været genstand for undersøgelser, der har benyttet sig af forskellige kreative, visuelle og co-produktive metoder¹⁰. Ligeledes har de seneste godt ti år budt på flere introduktionshåndbøger i visuelle metodologier indenfor forskellige discipliner (Buckingham 2009, Pink 2007). Mange af de undersøgelser, der har undersøgt børns universer samt arbejdet med visuelle og kreative metoder tager afsæt i etnografien (uddybende diskussion af nogle af disse s. 195-198). Denne undersøgelse bygger imidlertid på andre metoder. Det gør den fordi, Cool Snacks-projektet, som denne undersøgelse er en del af (s.11), består af flere etnografiske studier. Blandt andet et forstudie, som blev gennemført umiddelbart inden denne undersøgelse (s. 52) samt et interventionsstudie i projektets slutfase (Christensen et al. 2012). Formålet med denne afhandling har derfor været at bidrage med en undersøgelse, der rummer et sociologisk hverdagsperspektiv og et mediebrugsperspektiv. Det metodiske afsæt er dybdeinterview og fokusgrupper, i hvilke der inddrages forskellige kreative metoder, der kan fungere som supplement til de etnografiske og sensoriske undersøgelser i Cool Snacks-projektets opstartsfasen (Brock & Kayser Nielsen 2009, Mielby 2012). Undersøgelsen består af en kvalitativ interviewundersøgelse med 61 deltagere i alderen 10-16 år fordelt på hovedsageligt tre skoler i Midt- og Østjylland, samt en kvantitativ undersøgelse af 10-16-åriges mediebrug. Begge undersøgelser vil blive udfoldet hver for sig i det følgende, hvor jeg også vil gøre rede for, hvordan de to forskellige dataindsamlingsmetoder supplerer hinanden.

3.1. PILOTSTUDIE OG COLLAGER

Udformningen af det metodiske design rejste forskellige spørgsmål. Jeg ønskede ikke kun at få fat i deltagerens holdning men også handlinger i forhold til medier og mad, og jeg arbejdede derfor med at finde metoder, som kunne anspore til tale og refleksion på anden vis end via spørgsmål. Jeg arbejdede ud fra en tanke om at lade deltagere arbejde med og reagere på medier og mad under interviewet. Da jeg ikke vidste, hvorvidt disse metoder ville fungere, besluttede jeg at

¹⁰ Nogle eksempler på brugen af forskellige kreative metoder i forskningsprojekter: Sophie Esmann Andersen har brugt fotografi og collage i et ph.d.-projekt om teenagepiger og brands (Esmann Andersen 2007), Shanahan, Jonsson & Bergström har arbejdet med begrebet *foodscapes* og brugt børn som co-researchers og co-designere i etnografiske undersøgelser (Shanahan, Jonsson & Bergström 2010). Sara Bragg & David Buckingham har arbejdet med unge og collager som en del af scrapbøger (Bragg & Buckingham 2008), Gitte Stald har brugt tegninger i et studie af mediebrug (Stald 2004), Jacquie Reilly har arbejdet kreativt med 'media foodscapes' i forhold til voksne i UK (Reilly 2006), og Bente Halkier har arbejdet med foto i madlavningsprocesser også i forhold til voksne (Halkier 2010).

gennemføre et pilotstudie. Derudover gjorde jeg mig naturligvis nogle overvejelser omkring, at jeg skulle arbejde med børn; eksplicit i forhold til valg af det, som skulle spises under interviewene og den kreative metode, som unægtelig ville havde set anderledes ud, hvis deltagerne havde været voksne. Men for så vidt også i forhold til interviewenes længde, opbygning og min egen rolle som interviewer, voksen og forsker (Tingstad 2007). Det var imidlertid ikke mange af disse forhold, jeg på forhånd kunne tage højde for, men i højere grad elementer, der blev informeret og kvalificeret i løbet af processen (Kampmann & Børnerådet 1998).

Via snowball sampling samlede jeg en gruppe af seks 10-12-årige¹¹ (Halkier 2002: 36). Jeg valgte den yngre del af målgruppen, da det var den gruppe, jeg var mest usikker på i forhold til deres mediekompetencer. Gruppen bestod af to drenge og fire piger, heriblandt var der to søskendepar, en papbror og en veninde. Alle deltagere kendte hinanden godt gennem deres forældre, og alle havde flere gange været i det søskendepars hjem, hvor interviewet blev afholdt. Da jeg brugte de yderste led af mit eget sociale netværk i rekrutteringen, vidste det ene søskendepar, hvem jeg var, og den hjemlige setting tjente til, at stemningen var afslappet. Alle kendte og var trygge ved lokationen og det var mig, som interviewer, der var gæst og fremmed (Halkier 2002: 41-42). Derudover foregik interviewet en fredag eftermiddag, hvor det var tydeligt, at der var dømt fredagshygge, slik og fritid.

Vi sad i store bløde stole og sofaer omkring et rundt bord, hvor alle havde god plads. Jeg placerede tre snackskåle på bordet med henholdsvis snackgulerødder og tomater, hindbær og blåbær og blandet slik¹². I bestræbelsen på at skabe en begribelig fremstilling af undersøgelsens formål, lagde jeg ud med at briefe deltagerne om, at jeg ønskede at tale med dem for at blive klogere på, hvad de synes om mad og medier (Gulløv & Højlund 2003).

Interviewets første del (de første knap 20 minutter) var løst modereret og struktureret efter spørgsmål om medie- og madvaner. I denne del af interviewet talte jeg med deltagerne uden, at der foregik kreativt arbejde. Intentionen bag interviewets struktur var at styre så lidt som muligt, og at få deltagerne til at beskrive hverdagspraksisser i forhold til medie- og madvaner. Nedenfor ses det udsnit af interviewguiden, som omhandlede mediebrug. Jeg opererede med to mere eller

¹¹ Der forefindes deltagerprofiler for alle deltagere i bilagsmappe I. For en god ordens skyld skal det anføres, at alle deltageres identitet er sløret. Når deltagere optræder med navn er det altså alias.

¹² Jeg udfolder snackskålenes funktion s. 55-57.

mindre åbne startspørgsmål (kursiverede) og funktionen af de andre spørgsmål var at følge op og fremme samtalens dynamik *om nødvendigt* (Halkier 2002).

Forskningsspørgsmål

Interviewspørgsmål

| | |
|---------------------------------------|--|
| Hvordan ser dagligdagens mediebrug ud | <i>Hvilke medier bruger I til daglig?</i> Om morgenen, i skolen, om eftermiddagen, om aftenen? (tv, radio, Internet, blade, aviser, bøger osv.) Er der medier, som I aldrig bruger? |
| Mediebrugens omfang og formål | <i>Hvor meget bruger I dem?</i> Og til hvad? |

Illustration 1: Uddrag af pilotinterviewguide

Jeg lagde ud med at spørge til mediebrug, og lærte min første lektie om målgruppens begrebsverden, idet den ene dreng afbrød mig og spurgte: "Hvad er medier?" (Pilotinterview 1: 2). Efterfølgende spurgte jeg til, hvilke medier de brugte i dagligdagen, og deltagerne demonstrerede et bredt mediebegreb: "Jeg læser også mange skilte, når vi kører i bil." (Pilotinterview 1: 126). Det blev hurtigt tydeligt, at mine spørgsmålsformuleringer var for brede og abstrakte. Deltagerne kunne godt svare på mine spørgsmål, men jo tættere vi bevægede os på konkrete beskrivelser af situationer, jo mere relevant blev samtalen. Nedenfor beskriver søstre Smilla og Mie, hvordan omfang af computerspil bestemmes, når de er hos deres far.

Smilla: Nogen gange siger min far stop, men det er ikke særlig tit.

Mie: Ved vores far må vi, må vi ikke hænge så længe.

Smilla: Han kan godt finde på at sige "nu har I spillet nok computer" og sådan noget, og det er egentlig meget rart, fordi man bliver sådan lidt doven af at spille computer (Pilotinterview 1: 154-156)

Deltagernes konkrete beskrivelse af situationer som fx Smilla og Mies, gav et stort udbytte, og læringen fra dette interview i forhold til at spørge ind til hverdagsvaner var, at jo mere konkret jeg spurgte, desto flere konkrete beskrivelser fik jeg, og i disse beskrivelser lå der rigtig mange relevante informationer. Som interviewet skred frem kommenterede deltagerne hinandens udtalelser i højere og højere grad, og gruppeinterviewet, hvor deltagerne på skift havde taletid, blev afløst af en meget interagerende fokusgruppedynamik (Olsen & Povlsen 2010).

3.1.1. COLLAGEPRODUKTION

Efter snakken om medie- og madvaner introducerede jeg den kreative medieproduktion, collage¹³. Jeg spurgte, om de havde prøvet at lave collager før, og som forventet var aktiviteten kendt (Olsen & Povlsen 2010). Deltagerne var begejstrede, da de gik i gang med collagearbejdet, og stemning samt lydniveau steg. Drengene og pigerne gik til collageopgaven med lige stor iver, og min frygt forud for interviewet for, at collageproduktionen favoriserede pigerne, viste sig i dette interview overflødig.

Jeg havde samlet en bunke magasiner, tilbudsaviser og ugeblade, fordi jeg ønskede at afprøve, om disse trykte medier egnede sig til en lavteknisk co-produktion i miniformat. Ideen var at få deltagerne til at producere collager med billeder af mad ud fra opgaven: "Lav en collage med de ting, du godt kan lide, og de ting, som du synes, ser lækre ud". Intentionen var, at deltagerne skulle være medproducenter af et medieudtryk (Shanahan, Jonsson & Bergström 2010, Thomson 2008)¹⁴. Valget faldt på magasiner, tilbudsaviser og ugeblade af flere årsager¹⁵. Projektet skulle være genkendeligt, så deltagerne følte sig så trygge som muligt. Belk, Ger & Askegaard beskriver collagen som en velegnet teknik til at indfange forbrugeres fantasier, begær og lyst til forbrugsobjekter (Belk, Ger & Askegaard 2003: 332), og det perspektiv synes oplagt at overføre på madpræferencer, der er tæt knyttet til lyst (Olsen & Povlsen 2010). De præfabrikerede billeder af mad var alle genkendelige repræsentationer, der verserer i vores hverdagskultur, og som børn har adgang til, og de forekom derfor som et oplagt sted at arbejde – og tale ud fra. Dette afsæt implicerede dog også en prækonstrueret æstetik og styring fra min side, idet billederne sætter rammen for de produktioner, som deltagerne laver. Jeg har i flere sammenhænge måttet argumentere for denne styring af de kreative produktioner, da det er en gængs opfattelse, at netop den prækonstruktion, som jeg lægger ned over deltagernes kreative produktioner, forurener udtrykket, og gør det mindre ægte. Hvis jeg derimod havde ladet deltagerne tegne deres

¹³ Alle collager forefindes i bilagsmappe I.

¹⁴ Jeg opstiller via prækonstruktionen forholdsvis snævre rammer for produktionerne. Jeg er dermed klar over metodens begrænsninger, og jeg forsøger ikke at påberåbe min forskning et decideret 'co-produktionslabel', som begrebet blandt andet bruges af Shanahan, Jonsson & Bergström (2010), der har brugt børn som med-forskere og med-designere i etnografiske undersøgelser. Undersøgelsens brug af begrebet co-produktion hviler på en bred forståelse af produktionsbegrebet, som den Pat Thomson skriver sig ind i, og kan koges ned til: Metoder hvor deltagere er aktivt involveret i at producere visuel og/eller verbal data (Thomson 2008: 8).

¹⁵ Ex på materiale: Tilbudsaviser fra Bilka, Føtex, Netto, Fakta. Magasiner: Vi Unge, Gastronomi, Food (britisk gastronomimagasin), Spis Bedre, Mad & Venner, Mad & Bolig, Euroman, Food, Bo Bedre, Alt for damerne, Kig Ind, Ude og Hjemme, Familie Journalen.

præferencer, ville udtrykket fremstå mere 'rent'. I denne indvending ligger implicit en stræben efter en neutralitet, som jeg ikke mener findes i hverken collage, tegning eller andre teknikker: "[...] an image is not neutral" (Thomson 2008: 10). Jeg har naturligvis tænkt over kritikken, men jeg ser fortsat den æstetiske prækonstruktionen som et vilkår for enhver visualisering, såvel som en af metodens forcer, da undersøgelsen netop udforsker relationen mellem mad og medier. Af denne grund er deltagernes reaktion på – og arbejde med medie billeder af mad betydningsbærende. Jeg skriver mig med denne metode også ind i det som David Buckingham betegner som "traditional experimental methods", hvor deltagerne er begrænsede til at arbejde med materiale, som forskeren tilvejebringer (Buckingham 2009: 636). Buckingham definerer endvidere disse metoders primære formål som at skaffe sig adgang til de dele af deltagernes medielandskab og fortolkninger af medier, som kan være svære at komme ind til via talen alene – som fx lyst og appetit i denne sammenhæng.

I forlængelse af Buckingshams definition af traditionelle eksperimentelle metoders formål viste collageproduktionen sig i pilotinterviewene at lette adgangen til deltagernes medielandskab på flere niveauer. Rollerne mellem voksen (forsker) og børn (deltagere) ændrede sig, som deltagerne gik i gang med collageproduktionen: Positionen som forsker i børnegruppen blev mindre synlig, fordi jeg som interviewer indtog en tillempet deltagende observatørrolle, og fordi snakken blev mere 'jævnbyrdig'. Fokus var ikke længere på mine spørgsmål og deres svar men på *deres* arbejde, småsnakken samt de reaktioner, som arbejdet aktiverede (Olsen & Povlsen 2010). Asymmetrien i magtforholdet blev således mindre med collagearbejdet men hermed ikke sagt, at den forsvandt (Buckingham 2009).

Det andet niveau, hvortil collageproduktionen lettede adgangen, var netop i forhold til at aktivere deltagernes appetit og lystforestillinger via arbejdet med de farvestrålende billeder (Jantzen & Østergaard 2007). På denne måde blev der skabt en alternativ indgang til deltagernes beskrivelser og forhandlinger, som på forskellig vis adskilte sig fra de data, som interviewet normalvis genererer:

"The process of making a creative visual artifact – as well as the artifact itself (which may be, for example, a video, drawing, collage, or imagined magazine cover) – offers a *different way into* an exploration of individuals' relationships with media culture." (Gauntlet 2005: 153)

Det vil altså sige, at afsættet for collagearbejdet, der var at undersøge, om kreative, visuelle metoder kan igangsætte reaktioner på anden vis end verbale spørgsmål, viste sig at influere på særligt to elementer i interviewet. Det kreative arbejde var med til at skabe en mere fri og uformel stemning, og det muliggjorde også, som Gauntlet beskriver det ovenfor, en anderledes vej ind i udforskningen af deltagernes mad- og mediebrug samt præferencer. Hvordan dette konkret udtrykte sig i forhandlinger, associationskæder og smagserindringer vil blive udfoldet i det følgende.

3.1.1.1. FORHANDLINGER, ASSOCIATIONSKÆDER OG SMAGSERINDRINGER

Mie: Er det dig, der har hugget sodavanden?

Mai: Hvad?

Mie: Mai, er det dig, der har hugget sodavanden?

(Pilotinterview 1: 894-896)

Mie og Mai diskuterer her, hvor et udklip af en sodavand er blevet af. Collagearbejdet igangsatte mange af disse udvekslinger og forhandlinger omkring helt konkrete udklip eller forhandling om de bedste magasiner. Derudover opstod der også en del præference-, stil- og værdiorienterede forhandlinger, som er karakteristiske for fokusgruppen (Halkier 2002).

Laura: Uh, pandekager! Og det ligner mormors.

Stinne: Prøv at se den næste side.

Bertel: Det er ikke mormors, det der.

(Pilotinterview 1: 595-597)

Forskellen på den forhandling, som Laura og Bertel er i gang med i ovenstående citat, og de forhandlinger, som almindeligvis foregår i et fokusgruppeinterview, er, at katalysatoren for forhandlingen var et billede, som de stødte på i deres arbejde med collagerne. Pandekageforhandlingen er også et eksempel på, at billederne genererede smagserindringer, som deltagerne reagerede på og italesatte, og disse smagserindringer endte til tider i associationskæder, som jeg ikke havde forestillet mig. Billederne fungerede altså som en form for katalysator til præferenceudvekslinger, interaktion, association og erindring og i og med, at deltagerne løbende stødte på nye billeder i deres jagt på yndlingsretter i bladene, blev diskussions- og fortællelysten

hele tiden stimuleret. Ruth Leitch har anvendt collagen som primær dataressource og understreger samtidig metodens funktion som "a stimulus to pupils' narratives" (Leitch 2008: 43).

I sin jagt på lækre billeder af kød fortæller Bertel for eksempel følgende historie:

Jeg var engang på en eller anden bar i øh England, eller USA, hvor at man kunne for 100, nej 50 dollars kunne man få en bøf, der vejede 100 kg. Og hvis man ikke havde nået at spise den, eller hvis man havde nået at spise den inden for en time, så øh skulle man ikke betale.
(Pilotinterview 1: 947)

Som del af associationskæderne og smagserindringerne bidrog flere af deltagerne med narrativer, som også var af stor betydning både for interaktionen og diskussionen i gruppen. Som jeg senere vil udfolde, er Bertels bøf-historie ikke et tilfældigt udvalgt narrativ men prægnant for struktureringen af de følgende interview, idet han her italesætter drengenes karakteristiske præference for kød, der også udfoldes som analytisk pointe (s. 134-141).

Disse associationskæder og smagserindringer var en tydelig effekt af metoden, og den dynamik, som det skabte i gruppen, underbyggede en anden metodisk pointe om collagens fordele: "Unlike drawings, using collage as methodology does not generally stimulate individual concerns about artistic ability." (Leitch 2008: 44). Det handlede om fysisk lyst og om at producere en collage, som illustrerede lysten. Der var ikke et kunstnerisk ideal for collagerne, om end dette ikke betød, at der ikke var en æstetisk skelnen mellem collagerne, hvilket jeg udfolder s. 159-163. Nogle forskere argumenterer desuden for, at visuelle metoder er en alternativ ressource for dem, som har svært ved at udtrykke sig med ord. Jeg håbede med collageproduktionen at skabe et afsæt, hvor alle uanset fagligt skoleniveau, der ofte sidestilles med evnen til at formulere sig verbalt, havde en følelse af at kunne bidrage (Thomson 2008: 11).

Endnu et bemærkelsesværdigt aspekt af collageproduktionen, der skal fremdrages her, er den store grad af kropslig udfoldelse, som lå i det kreative arbejde. Det virkede som om, at den proces, der lå i at være kreativ (kombineret med smagsindtryk fra snackingen), gjorde gruppen meget fysisk. Naturligvis kan forklaringen delvis ligge i snackingen og den sukkerpåvirkning, som deltagerne fik herfra, men da flere af disse reaktioner skete før, der var et særlig stort svind i slikskålen, synes det ikke sandsynligt. Desuden er det ikke min opfattelse, at den mængde slik, som jeg serverede, var så stor, at den ville kunne gøre et mærkbart udslag hos deltagerne. Nogle reaktioner på lækre madbilleder, en dårlig tomat eller en favoritvingummi fra snackskålene gik

faktisk konkret gennem kroppen (Gauntlett 2005). Det affødte meget sanselige reaktioner, der selvfølgelig var meget forskellige fra de verbale udtryk og som også medvirkede til, at stemningen var fri og meget lidt interviewagtig. Hermed ikke sagt at disse reaktioner er mere sande end reflekterede italesættelser blot, at de er anderledes (Buckingham 2009). Et eksempel på denne fysiske understregning af lyst er, da Smilla bladrer op på et billede, som hun synes er ekstraordinært lækkert og rejser sig op fra sofaen og ryster bladet triumferende over hovedet, mens hun udbryder: "Åhr hvor lækkert! Chokolade med syltet mandarin" (Pilotinterview 1: 550). Flere tilkendegivelser af både lyst og afsky var som i Smillas tilfælde ledsaget af hop, kasten sig ind over bordet eller tilbage i sofaen.

Collageproduktionens aktivering af associationskæder, smagserindringer, forhandlinger og fysisk udfoldelse bragte interviewet steder hen, som jeg ikke havde forestillet mig, på måder, som jeg ikke havde forudset, og den kreative visuelle metode passede godt til lige præcis denne gruppe af 10-12-årige drenge og piger.

3.1.2. FRA FØRSTE TIL ANDET PILOTINTERVIEW

Læringen fra første pilotinterview var således, at collageproduktionen som medieudtryk fungerede fortrinligt. Alle deltagere påtog sig entusiastisk opgaven, og den gav anledning til forhandlinger af mad- og mediepræferencer, associationskæder, smagserindringer samt betydningsbærende narrativer. Den store grad af forhandling, interaktion og fysisk udfoldelse, der var i interviewet, gav mig dog anledning til refleksioner over gruppens størrelse. Som interviewer kunne jeg langt fra opfange de mange udvekslinger, som hele tiden var i gang, og kombineret med knitren fra blade og sakse var det svært at skelne stemmerne fra hinanden i den auditive optagelse. Derfor valgte jeg at gennemføre endnu et pilotinterview, hvor jeg skalerede ned til en mindre gruppe i et forsøg på at se, om metoden fungerede lige så godt i en lille gruppe, hvor mine forudsætninger for at opfatte mere af det, der foregik, var bedre. Endelig viste første interview, at der var en kønsforskel i forhold til madpræferencer, som der også burde tages højde for, hvorfor andet pilotinterview og gruppeinterview i det videre design primært var kønsopdelt.

Andet pilotinterview bestod af et venindepar på 10 og 11 år fra Risskov ved Århus. Igen foregik rekrutteringen via de yderste led af eget netværk, og relationen var som i første pilotgruppe forholdsvis tryk. Også her var jeg gæst i den ene piges hjem. Interviewet foregik en formiddag i

skolernes sommerferie, og vi sad ved et spisebord i et køkkenalrum med den ene piges mor, der gik hjemme på barsel, og to mindre søskende inden for hørevidde. Det vil sige at deltagerne i dette interview også var trygge i forhold til lokationen.

Briefing og fremgangsmåde med snackskåle på bordet var den samme som i første pilotinterview, men i dette interview var samtalen uodynamisk og temmelig uengageret særligt fra den ene piges side. Hun svarede meget kort på alle spørgsmål på nær, da hun fortalte om en leg, hun har leget med sin lillesøster (Pilotinterview 2: 131-167). I et forsøg på at skabe mere engagement introducerede jeg collagerne tidligt. Det hjalp på stemningen og skabte noget uopfordret snak, men der kom aldrig en decideret meningsudveksling endsige diskussion i gang. Pigerne var hele tiden enige, og de talte nærmest med én stemme. Til trods for at de to piger lavede meget forskellige collager, og jeg forsøgte at spørge ind til forskellighederne, lykkedes det mig ikke at anspore en konstruktiv refleksiv snak.

Diktafonen gik i stykker knap 10 minutter inde i interviewet. Det har naturligvis betydet, at jeg ikke har haft samme mulighed for at gennemgå en fuldstændig interviewudskrift i detaljer men har måttet nøjes med en kort transskription og de noter, som jeg forsøgte at erstatte diktafonen med under resten af interviewet. Interviewet kan derfor meget vel have indeholdt pointer, som jeg er gået glip af, men den overordnede fornemmelse var, at dette venindepar ikke fungerede som duointerview.

Derfor blev den metodiske slutning ud fra de to pilotinterview, at collageproduktion i en større gruppe – ikke overraskende – ansporede langt mere dynamik, og at denne dynamik var meget central for en vellykket kreativ collageproces. Trods den ringe dynamik i duointerviewet understøttede det dog nogle af de kønsspecifikke madpræferencer, som jeg også så i første pilotinterview: De to piger var begge begejstrede for bær – både dem i snackskålen og dem på billederne, og collagerne i begge interview viste kønsforskellen. De to pilotinterview bakkede således op om min forforståelse af køn som en væsentlig faktor, og på den baggrund blev det endelige design struktureret omkring kønsopdelte gruppeinterview.

De to pilotinterview blev gennemført i trygge, hjemlige settings; det ene en fredag eftermiddag, det andet i skolesommerferien. I begge tilfælde var der dømt fritid og afslapning, og det forekom som en næsten ventet del af samværet, at der var snacks på bordet. Deltagerne tøvede ikke med

at forsyne sig, skålene blev hurtigt tømt – særligt den med slik, og skålene blev stort set ikke kommenteret. De faldt ind som en helt naturlig del af samværet.

De væsentligste erfaringer fra den samlede pilotundersøgelse var, at deltagerne synes om snackskålene, og at collageproduktion fungerede godt i aldersgruppen. Ved at involvere deltagerne som producenter af data i form af at lave et kreativt og visuelt medieprodukt fik jeg ikke blot italesættelse af holdninger men også visuelle oplevelser, erindringer, praksisser og konkrete forhandlinger (Thomson 2008), og derfor blev både collageproduktion og snacking videreført til det endelige undersøgelsesdesign.

3.1.3. *COLLAGENS POTENTIALE OG BEGRÆNSNING*

Kreative visuelle metoder har været brugt i kommercielle sammenhænge i medieindustrien gennem flere år, men de betragtes stadig i en vis grad som *avantgarde* indenfor den akademiske verden (Buckingham 2009, Gauntlett 2005). På trods af en stigende interesse for forskellige kreative og visuelle metoder er der tilsyneladende stadig et skisma mellem det visuelles gennemsyning af det vestlige hverdagsliv og brugen af visuelle metoder i forskningssammenhæng: “[...] making images as a way of answering a research question is relatively rare in studies of visual culture however.” (Rose 2007: 6). Gillian Rose plæderer endvidere for, at visuelle metoder bliver stadigt mere relevante i takt med “the increasing saturation of Western societies by visual images” (Rose 2007: 2), og Pat Thomson argumenterer for, at særligt børn og unges hverdagsliv er “image-saturated”, og at det derfor falder naturligt at arbejde visuelt med denne målgruppe (Thomson 2008: 11).

Nogle forskere fremsætter altså det argument; at vores hverdagsliv i stigende grad fyldes af billeder. Det forekommer umiddelbart som en oplagt tese, men i en undersøgelse og arkivering af det danske net over en periode på fem år fra 2005-2010, har Niels Brügger påvist, at det relative forhold mellem billeder/grafik og tekst stort set er uændret med en svag stigning i tekstfiler og et tilsvarende fald i billedfiler¹⁶. Vægtningen mellem de to ligger på knap 75% tekst og godt 20% billede og grafik. Der er kommet flere billeder på det danske net i denne periode, men de er ifølge Brügger blevet fulgt af mindst ligeså meget tekst (Brügger 2011). Det er interessant, hvorfor den

¹⁶ Det danske net defineres som alle netsteder med domænenavnet .dk. Tekst på net defineres som html-filer og billede / grafikfiler som jpeg, .gik, png.

stigende billedmætning udpeges som belæg for den visuelle forskning, og der kan naturligvis være tale om kvantitative forskelle mellem netsteder henvendt til forskelligt publikum; således at netsteder fx til børn benytter flere billeder og mere grafik (fx er spil og film ekstremt visuelle), men ikke desto mindre er der forskellige måder at anskue, hvor meget det visuelle fylder i vores hverdagsliv. Argumentet om en stigende visualisering giver dog umiddelbart mening set i relation til specifikke genrer og medier. Der er gennem de senere år sket en betydelig stigning i de trykte medier, som collageproduktionen i denne undersøgelse tager afsæt i (tilbudskataloger, magasiner og ugeblade). Livsstils- og specialmagasintitler er boomet (Klitgaard Povlsen 1995, 2007), og der husstandsomdeles i dag mange reklamer. Det er supermarkedernes foretrukne reklamemedie, og der bruges langt flere penge på at reklamere i husstandsomdelte tryksager end på tv eller net (iflg. Dansk Oplagskontrols Reklameforbrugerundersøgelse). Derfor tager collageproduktionen udgangspunkt i de medier, som langt de fleste mennesker konfronteres med dagligt.

Collagens begrænsning som kreativ metode er central. Dens potentiale kun står klart, når man holder sig metodens begrænsning for øje. Sara Bragg og David Buckingham har brugt kreative visuelle metoder i et forskningsprojekt, hvor unge har lavet skrapbøger (indeholdende blandt andet collager), og de plæderer for skrapbogens "potential richness", men uddyber med følgende kritiske betragtning, der i lige så høj grad passer på collageproduktionen i denne undersøgelse:

"they [scrapbooks] are not a neutral tool, but highly contingent. As our analysis makes clear, young people come to the task of making them with a history – of academic and media experiences, of familiarity with different cultural forms and conventions – and different degrees of awareness of the institutional context of the research or of the audience for which they were writing. All these factors meant they produce recognizable 'genres' of response, rather than **transparent** or unmediated presentations of their viewpoints or experiences." (Bragg & Buckingham 2008: 127 egen fremhævning)

Citatet rummer en for denne undersøgelse central forståelse af de såkaldte kreative metoders potentiale versus begrænsning: Collage, tegning, film, mediekampanjer etc. er ligesom talen kulturelt konstruerede og – betingede udtryk. Det er ikke transparente repræsentationer af holdninger eller oplevelser, og undersøgelsens forehavende har aldrig været en stræben efter eller tro på at kunne finde ind til en sandhed via brugen af forskellige metoder – endsige skabe et rum for transparente repræsentationer. Intentionen bag metodepluraliteten i denne undersøgelse er derimod at få flere og ikke kun verbale udsagn i spil, og at generere data via forskellige metoder.

Heri ligger for denne undersøgelses vedkommende den 'potential richness', som citatet ovenfor beskriver.

3.2. DET ENDELIGE DESIGN – TRE PARAMETRE

Jeg gik til udformningen af undersøgelsesdesignet med en forståelse af, at særligt tre parametre ville have betydning i udforskningen af relationen mellem medier og mad hos 10-16-årige: Køn, alder og geografi/social status. Køn kan betyde en forskel for både mediebrug og madpræferencer, og erfaringen fra de to pilotinterview gjorde det kun til et endnu mere væsentligt parameter: Der var forskel på drenge- og pigecollager både æstetisk og præferencemæssigt, og der var ligeledes forskel på madpræferencer i talen. Nogle karakteristika bliver mere tydelige eller overeksponerede, når køn isoleres, og jeg valgte derfor, at lave gruppeinterview, hvor drenge og piger var opdelt i det endelige design og enkelte kønsblandede testgrupper, for at se om strukturerne ændrede sig betragteligt, når begge køn deltog i en gruppe.

Alder var et afgørende parameter allerede inden pilotundersøgelsen. Der er en verden til forskel mellem en 10-årig og en 16-årig, og i operationaliseringen af forskellige undersøgelser i Cool Snacks-forskergruppen stod det hurtigt klart, at det var hensigtsmæssigt at opdele målgruppen. Forskergruppen besluttede derfor i praksis at operere med to målgrupper: 10-12 år og 13-16 år. Heraf valgte jeg yderpolerne: de 10-11-årige på 4. klassesetrin og de 15-16-årige på 9. klassesetrin. Logikken bag udvælgelsen af de to yderpoler beror på et princip om maksimum variation i et forsøg på at få repræsenteret markante positioner indenfor samplet (Neergaard 2001: 30-31). Forskergruppen i Cool Snacks besluttede endvidere, at skoler samt udvalgte skolers nærområder skulle udgøre den kontekst, hvori de forskellige undersøgelser skulle gennemføres. Den beslutning blev taget dels af pragmatiske grunde: Fordi der i nogle af de kvantitative undersøgelser skulle bruges utrolig mange børn¹⁷, og nogle af børnene skulle deltage i flere af gruppens undersøgelser på forskellige tidspunkter i projektet, og det ville ikke være praktisk muligt at rekruttere så mange børn på anden vis. Dels fordi den etnografiske intervention, som skulle afslutte projektet (gennemført af Institut for Folkesundhed på Aarhus Universitet) krævede et samarbejde med kantinerne på forskellige skoler samt butikker i skolernes nærområder, som eleverne besøger på

¹⁷ Kvantitative sensoriske studier (Mielby 2012) samt etnografisk forundersøgelse (Brock & Kayser Nielsen 2009).

vej til og fra skole til test af projektets prototyper (Christensen et al. 2012, Brock & Kayser Nielsen 2009).

Geografi og social status var også en af min undersøgelses forforståelser. Jeg betragtede børn og unges viden, interesse og kompetence indenfor madfeltet og i forhold til mediebrug og mediekompetence som affilieret med deres sociale status. Det ønskede jeg også, at undersøgelsen skulle belyse i et forsøg på at nuancere min formodning, hvorfor jeg udvalgte skoler beliggende henholdsvis på landet, i en forstad til Aarhus og i Aarhus centrum.

Da jeg udviklede designet, forelå den første etnografiske undersøgelse i Cool Snack. Den byggede på observation af – og interview med børn på og omkring skoler i Jylland. Jeg forsøgte så vidt muligt at inkorporere nogle af undersøgelsens skoler i mit design (Brock & Kayser Nielsen 2009) og supplerede med flere skoler, så jeg fik en fordeling, hvor by-, forstads- og landsbystrukturer var repræsenterede. Udvælgelsesstrategien var formålsbestemt og igen funderet i princippet om maksimum variation i et forsøg på at kunne identificere variationer og fælles mønstre i datamaterialet (Neergaard 2001: 11, 30-31). Jeg valgte endvidere at fordele undersøgelsen på privat- og folkeskoler, da der de seneste år har været en stigning i børn og unge, der går på privatskoler. I 2010 gik 20 % af elever fra 0. – 11. klasse i privatskole. I 2009 var der en stigning af privatskoleelever på 4,6 %, og i 2010 var stigningen på 2,9 %¹⁸. Derfor syntes det oplagt at medtage privatskoler, og ud fra disse parametre blev følgende skoler udvalgt¹⁹:

- 1) Vestergårdsskolen i Aarhusforstaden Viby J. er en folkeskole i et etnisk og socialt blandet område.
- 2) N. Kochs Skole på Trøjborg i det nordlige Aarhus er en privatskole med en kreativ og fællesskabsorienteret profil²⁰.
- 3) Thyregod Skole er en landsbyskole i Midtjylland med et geografisk stort og tyndtbefolket opland.

¹⁸ Analyse af tal fra Danmarks Statistik forefindes i bilagsmappe I.

¹⁹ En profil for hver af privatskolerne forefindes i bilagsmappe I.

²⁰ I det følgende benævnt Kochs Skole.

Senere viste det sig, at 9. klasse på Kochs Skole havde for travlt til at deltage i undersøgelsen, hvorfor Forældreskolen, som også ligger i Aarhus, blev inddraget i stedet.

4) Forældreskolen er en privatskole, der vægter faglighed og respekt for tradition²¹.

Idet jeg ønskede at inddrage alle tre parametre; køn, alder og geografi løb omfanget af undersøgelsen op på i alt tolv gruppeinterview og ti enkeltinterview. På de følgende sider illustrerer oversigt 1 og illustration 2 undersøgelsens empiriske materiale; omfang af deltagere, interviewformer, kreative metoder, praktiske redskaber og snacks.

²¹ Jeg valgte Forældreskolen, fordi det er en privatskole i Aarhus ligesom Kochs Skole, men også fordi de to skoler har grundforskellige værdier (se evt. skoleprofiler i bilagsmappe I). Jeg håbede, at det ville give empirien en yderligere spredning endnu engang med tanke på at få så stor variation i data som muligt.

| SKOLE | KLASSETRIN / ALDER | KØN | GRUPPEINTERVIEW + MEDIE + MAD | | | ENKELTINTERVIEW + / - COMPUTER | |
|----------------------|----------------------|----------------|-------------------------------|----------|--------------|--------------------------------|------------|
| | | | | | | | |
| PILOTUNDERSØGELSE I | 10-12 ÅR | PIGER + DRENGE | 6 DELTAGERE | COLLAGE | 3 SNACKSKÅLE | | |
| PILOTUNDERSØGELSE II | 11 ÅR | PIGER | 2 DELTAGERE | COLLAGE | 3 SNACKSKÅLE | | |
| VESTERGÅRDSSKOLEN | 4. KLASSE (10-11 ÅR) | PIGER | 5 DELTAGERE | COLLAGE | 3 SNACKSKÅLE | 1 | + COMPUTER |
| | | DRENGE | 4 DELTAGERE | COLLAGE | 4 SNACKSKÅLE | 1 | - COMPUTER |
| | 9. KLASSE (15-16 ÅR) | PIGER | 6 DELTAGERE | KAMPAGNE | 4 SNACKSKÅLE | 1 | + COMPUTER |
| | | DRENGE | 6 DELTAGERE | KAMPAGNE | 4 SNACKSKÅLE | 1 | - COMPUTER |
| KOCHS SKOLE | 4. KLASSE (10-11 ÅR) | PIGER | 5 DELTAGERE | COLLAGE | 4 SNACKSKÅLE | 1 | + COMPUTER |
| | | DRENGE | 5 DELTAGERE | COLLAGE | 4 SNACKSKÅLE | 1 | + COMPUTER |
| FORÆLDRESKOLEN | 9. KLASSE (15-16 ÅR) | PIGER | 6 DELTAGERE | KAMPAGNE | 4 SNACKSKÅLE | 1 | - COMPUTER |
| | | DRENGE | 6 DELTAGERE | KAMPAGNE | 4 SNACKSKÅLE | 1 | - COMPUTER |
| THYREGOD SKOLE | 4. KLASSE (10-11 ÅR) | PIGER + DRENGE | 5 DELTAGERE | COLLAGE | 4 SNACKSKÅLE | | |
| | 9. KLASSE (15-16 ÅR) | PIGER + DRENGE | 5 DELTAGERE | YOUTUBE | 4 SNACKSKÅLE | | |

Oversigt 1: Undersøgelsen empiriske grundlag



Illustration 2: Snackskålene

3.3. FJERDE KLASSE OG SNACKING

Det første pilotinterview blev model for grupperne i 4. klasse i den endelige undersøgelse. Jeg kom til kort i dette pilotinterview, fordi jeg ikke kunne opfange alle udvekslinger og interaktioner, som fandt sted. Derfor valgte jeg i det endelige design at medbringe a) endnu en diktafon, så der kunne ligge en i hver ende af bordet b) et kamera og c) en medinterviewer, der i drengegrupper og blandede grupper var en mand og i pige grupper en kvinde. Pilotstudiets setting i de hjemlige rammer i fritiden blev i den endelige undersøgelse ændret til et lokale på en skole. For deltagerne blev interviewet en aktivitet i løbet af en skoledag – som del af en række aktiviteter. Vi var alene med deltagerne, og vi optrådte ikke sammen med lærerne. Deltagerne var derfor uden forældre og uden lærere under interviewene, og vi flyttede om på borde og stole for at lave et fællesbord, som alle kunne sidde ved. Skolen kom altså til at danne den fysiske ramme for undersøgelsen i stedet for en hjemlig stue. Den institutionelle læringsramme præget af en autoritetsstruktur sætter en anden dagsorden, og rollen som forsker vil i nogen grad vil blive associeret med lærere (Gulløv & Højlund 2003).

Rekrutteringen af deltagere til undersøgelsen skete via skolelederen på de respektive skoler, som satte mig i forbindelse med klasselærere på 4. og 9. klassetrin. Skoleleder samt klasselærere modtog efter en telefonisk henvendelse en kortfattet skrivelse omkring projektet²².

Efter at have informeret klasselærerne skriftligt og telefonisk bad jeg dem udvælge fem drenge og fem piger ud fra ét simpelt screeningskriterium; at deltagerne skulle være socialt og fagligt forskellige. Screeningskriteriet blev fastlagt med forlæg i princippet om maksimal variation (Neergaard 2001: 23-24), som også guidede udvælgelsen af de fire skoler. Jeg mødtes med grupperne på forskellige tidspunkter i løbet af skoledagen. Nogle interview lå klokken 8.30 og

²² Forefindes i bilagsmappe I.

andre efter frokost, men fælles for interviewene var, at deltagerne fik fri fra undervisning i de pågældende lektioner, som interviewet varede.

Strukturen i interviewene var den samme som i pilotinterviewene, men en mindre om end temmelig central ændring, som jeg foretog, var en skærpelse af formuleringerne i interviewguiden. En væsentlig lære fra pilotinterviewene var, at jo mere konkrete spørgsmål, desto flere og mere relevante informationer fik jeg. Derfor ønskede jeg at få deltagerne til at tage udgangspunkt i en brugssituation, som de kunne huske (i går) og dermed konkret beskrive.

| Forskningsspørgsmål | Interviewspørgsmål |
|--|---|
| Hvordan ser dagligdagens mediebrug ud? | <p><i>Så I fjernsyn i går?</i></p> <p>Hvad så I?</p> <p>Hvornår ser I mest fjernsyn?</p> <p>Om morgenen, om eftermiddagen, om aftenen, i weekenden?</p> <p><i>Brugte I computeren i går?</i></p> <p>Internet? Spil? Lektier?</p> <p><i>Hørte I radio i går?</i></p> <p>Hvor hørte I radio? Hvad?</p> <p><i>Læste I avis/blade/bøger i går?</i></p> <p>Læser I ellers blade, Morten And eller Olivia eller..</p> |

Illustration 3: Uddrag af interviewguide 4. klasse

Ovenfor ses et udsnit af den reviderede interviewguide²³. Indgangen var beskrivelser af gårsdagens mediebrug, og formuleringerne var de samme i relation til mad fx: Hvad fik du til aftensmad i går? Desuden tilføjede jeg flere underspørgsmål, men kun få af de interviewspørgsmål, som ses i uddraget af interviewguiden, var nødvendige at stille direkte. Deltagerne kom selv ind på de fleste af disse aspekter i deres beskrivelser af gårsdagens mediebrug og madindtag. Vaner og mange hverdagspraksisser fungerer på et ikke-refleksivt niveau og kan derfor være svære at forholde sig til og beskrive, men ved at bede deltagerne om at

²³ Hele interviewguiden er i bilagsmappe I.

redegøre for en konkret dag, som var frisk i erindring, fik jeg mange fortællinger, der beskrev deltagerens vaner, familiernes hverdagspraksisser og herunder mediebrugsvaner og spisevaner. Jeg lagde ud med at briefe deltagerne om interviewets formål og forsøgte at hæfte nogle enkle værdiladede adjektiver på maden, der mimerede deltagerens egen sprogbrug:

Vi er her for at finde ud af, hvad I godt kan lide, hvad I synes, der er helt vildt lækkert, og hvad I synes, der måske er mega ulækkert, for det er der sikkert også noget af, er der ikke?
(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 26)

Hensigten var at åbne op for hele spekteret af præferencer og afsky indenfor mad og forsøge at vise deltagerne, at jeg ikke var interesseret i deres viden om sundhed. I pilotinterviewene udviste nogle af pigerne viden om sundhed. Jeg havde derfor en forestilling om, at det faktum, at interviewene nu var flyttet ud af den hjemlige setting og ind på skoler i skoletiden, kunne medføre, at deltagerne i endnu højere grad ville demonstrere deres viden og kompetencer indenfor sundhed.

Det første interview kom til at anvise den tidsmæssige ramme for de efterfølgende interview i 4. klasse: For de fleste piger i denne gruppe begyndte det at skorte på koncentration efter omkring 45 minutter, hvilket ikke overraskede, da de 45 minutter også udgør en almindelig lektionslængde i folkeskolen. Herefter blev samtalen og interaktionen præget af mere drilleri og flere ekskursioner til emner, som ikke var relaterede til vores fokus. De 45 minutter blev fremadrettet brugt som skabelon for interviewenes længde, de fleste interview varede imidlertid noget længere, ofte fordi børnene gerne ville blive længere, og fordi de syntes, det var hyggeligt at få lov at fortælle os om deres liv. Jeg bestræbte mig på, at de centrale emner og den største del af collagearbejdet skulle færdiggøres inden for de 45 minutter. På den måde fik jeg de mest konstruktive interview, og produktionen af collagerne skulle ikke strækkes så langt, at det blev et ukoncentreret og slidsomt stykke arbejde for deltagerne. Selvom de fleste i 4. klasse havde et mætningstidspunkt for koncentration på omkring 45 minutter, var koncentrationsniveau og dynamik vidt forskellig i interviewene, hvilket jeg udfolder i det følgende.

3.3.1. DYNAMIK OG REFLEKSION

Interviewene i 4. klasse blev meget forskellige på trods af, at den samme fremgangsmåde og metode blev brugt i alle interview. I drengegruppen på Vestergårdsskolen blev jeg opmærksom på, at selvom undersøgelsen var lagt an på fokusgrupper, så var det i praksis ikke det, der udspillede sig i dette interview. Drengene var ikke særlig reflekterede i den forstand, at de ikke associerede på samme måde som pigerne. De svarede ofte blot ja eller nej eller meget kortfattet på spørgsmål, de kommenterede ikke hinandens udtalelser i særlig høj grad og de havde svært ved at koncentrere sig.

Interviewer: Hørte I radio i går?

Mads: ja.

Interviewer: Hvornår hørte du radio?

Mads: Det gør jeg når jeg kommer hjem.

Interviewer: Om eftermiddagen?

Mads: Ja.

(Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 294-299)

Dynamikken blev ikke så interagerende som i mange af de andre grupper, og jeg og medinterviewer kom mere til orde og styrede i højere grad samtalen, end det var tilfældet i de andre interview (Olsen & Povlsen 2010). Det bevirkede, at vi ofte spurgte ind til noget, hvorefter deltagerne næsten svarede efter tur. Fokusgruppedynamikken, der genererer *accounts in action* (Halkier 2002: 12, 17), var således ikke særlig synlig i dette interview. Det lærte mig imidlertid, at min spørgeteknik ikke fungerede til alle på denne alder. Nogle drenge holdt sig til at svare ja eller nej, når det var en mulighed ud fra mit spørgsmål, hvorimod der altid var en eller flere af deltagerne i pige grupperne, der svarede mere udfoldet:

Stinne: Hørte I radio i går?

Zehra: Ja.

Minna: Ja.

Julie: Ja.

Emma: Ja.

Karen: [griner]

Anna: Altså, når min mor hun vækker mig, så har hun sat sådan noget klassisk på, der går ikke ret lang tid, før jeg har slukket det, det gider jeg ikke høre.

Pigerne: [griner]

Stinne: Slukker du eller skruer du hen på noget andet?

Anna: Jeg slukker.
Stinne: Du slukker?
Anna: Ja.
Stinne: Okay.
Anna: Så kravler jeg ned under min dyne "ej mor, ikke klassisk".
Karen: Hvad siger din mor så til det?
Anna: Hun siger bare "nå nå okay". Det gider jeg i hvert fald ikke høre.
(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 215-230)

Derfor rettede jeg i efterfølgende interview de spørgsmål, hvor jeg kunne fornemme, at deltagerne havde tendens til at svare kortfattet, således at der ikke var ja/nej muligheder, og jeg fulgte op med uddybende spørgsmål umiddelbart efter. Situationen gentog sig ikke i samme grad. Gruppeinterviewet i 9. klasse på Thyregod Skole havde dog nogle tilsvarende problematikker, som jeg vil vende tilbage til i forbindelse med beskrivelse af 9. klassegrupperne.

Dynamikken var altså forskellig i alle interview, og forskellige parametre syntes at spille en rolle. Det interview på 4. klassetrin, hvor der deltog både drenge og piger, forgik på Thyregod Skole, og i den indledende kontakt til skolelederen og klasselæreren var det tydeligt, at forskere var en sjældenhed på Thyregod Skole i modsætning til fx Kochs Skole, der jævnligt deltager i forskellige forskningssammenhænge. Klasselæreren på Thyregod Skole fik samme screeningskriterier som de øvrige klasselærere, men deltagerne på Thyregod Skole forekom imidlertid meget ens særligt i forhold til modenhed og faglige kompetencer. Gruppens homogenitet forhindrede dog ikke en fokusgruppedynamik, og deltagerne nød tydeligvis interviewsituationen; de plagede om – og argumenterede for at få lov til at blive (Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 1989-2014).

Formålet med de kønsblandede grupper var at se, om der skete mærkbare ændringer, når begge køn var til stede i en gruppe. Et forbehold, som må tages i forhold til at sammenligne drenge- og pige grupperne med de blandede, er, at det er vanskeligt at vurdere, om de forskelligheder, som viste sig, var et resultat af kønsfordelingen i grupperne, eller om det var de anderledes demografiske variabler, der spillede ind eller noget helt tredje. Årsagen til, at den kønsblandede gruppe på flere måder skilte sig ud, kan have mange forklaringer. For det første kan klasselæreren have udvalgt en mere homogen og fagligt stærk gruppe²⁴. For det andet var der en ganske anden opmærksomhed på os som interviewere: Deltagerne hørte i højere grad efter, hvad vi sagde; de

²⁴ Jeg har en fornemmelse af, at læreren ikke havde lyst til 'at udstille' de fagligt dårlige elever, og derfor havde udvalgt nogle af de bedre socialt og fagligt fungerende elever. Den fornemmelse bygger jeg blandt andet på, at

svarede ikke igen, og de virkede i det hele taget som om, de var vant til en mere autoritær skolefacon. Endelig kan blandingen af drenge og piger havde haft en indvirkning på dynamikken, men den er umulig at skille ud fra de andre faktorer, som er i spil. Det virkede som om, at deltagerne i højere grad end i mange af de andre grupper undervurderede deres mediebrug særligt i forhold til computeren. Det kan ses i begyndelsen af interviewet, hvor de forsøger at fastholde, at de kun bruger computeren til lektier, men trods det kommer der senere i interviewet en del informationer om andre aktiviteter som spil, Facebook osv. (Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 216-272).

Endnu et eksempel på de forskellige gruppedynamikker er de to interview på Kochs Skole. Drengegruppen var imødekommende og deltagerne meget friske. Inden vi fik præsenteret os, var de i fuld gang med at kigge i bladene til collagearbejdet, og jeg måtte allerede på dette tidspunkt i interviewet skære hårdt igennem for at samle deres opmærksomhed, så interviewet kunne gå i gang. Interviewet fungerede godt; der var et højt niveau af præferenceudvekslinger, men vi måtte som interviewere 'styre dem hårdt' flere gange, hvor det var ved at løbe løbsk. Fx forsøgte Otto, der sad ved siden af mig og tilsyneladende havde en førerposition i gruppen, at kigge i mine notepapirer og interviewguide (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 354), og debriefingen blev noget abrupt, fordi drengene susede rundt og konkurrerede om at rive så tykke tilbudskataloger som muligt over. Drengene i denne gruppe syntes på ingen måde dogmatisk tyngede som gruppen på Thyregod Skole. De havde en helt anderledes tilgang til os og til situationen som helhed: Her herskede ingen tung autoritetsstruktur.

Det var tydeligt, at de forskellige skolestrukturer havde en indvirkning på grupperne, men den livlige og meget lidt dogmatiske drengegruppe på Kochs Skole adskilte sig også fra pigegruppen fra samme klasse: Fokusgruppedynamikken var god i denne gruppe, pigerne var tydeligvis vant til at argumentere og tale om mange ting; desuden var de høflige overfor hinanden. Høfligheden kom til udtryk ved, at de ofte fulgte op på hinandens udtalelser, hvilket ikke var så udpræget i de andre grupper i 4. klasse:

læreren efter interviewet var meget forhuppet på at høre, om eleverne havde 'klaret sig godt'. Hvorimod et par af lærerne på de andre skoler spurgte ind til, om eleverne havde opført sig ordentligt eller om det havde været sjovt at deltage.

Julie: Ja, jeg skal sejle til England.

Anna: Nåh ja, det er i dag!

Julie: Ja.

Anna: Åhr ej, det havde jeg helt glemt.

(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 970-973)

Emma: Vil du have en flødebolle af mig?

Minna: Nej tak.

Zehra: Jeg vil gerne.

Emma: Okay, jeg klipper lige en ud til dig, for jeg skal selv bruge den bagefter.

(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1121-1124)

Citaterne viser en voksen social kompetence, som pigerne i denne gruppe besad; de var meget velopdragne, havde meget pli og reagerede på hinandens udtalelser på en omsorgsfuld måde. Samtidig virkede de som drengene på samme skole ikke synderligt påvirkede af os som autoriteter. Pigerne var i modsætning til drengene på skolen meget forbeholdne i forhold til at spise snacks. Da der var gået 48 minutter, opfordrede vi dem til at smage på det i skålene, og så gav de los og forlod ikke lokalet, før alle skåle var helt tomme (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1312).

De forskellige elementer, som jeg her har fremdraget eksemplificerer gruppernes dynamiske og reflektoriske diversitet set i en metodisk optik. Denne dynamik og refleksivitet synes påvirket i særlig grad af faktorer som skolestrukturer og køn, og fortolkningen heraf vil jeg udfolde i analyseafsnittet om kønsstereotyper og interaktion (s. 123-131).

3.3.2. *SNACKING*

Snackskålene blev ligesom collageproduktionen videreført fra pilotinterviewene. I det første interview i 4. klasse var der som i pilotinterviewene tre skåle med henholdsvis cherrytomater og snackgulerødder, hindbær og blåbær og blandet slik. Herefter supplerede jeg udvalget med en skål med kanelgifler (se illustration 2 side 55), fordi deltagerne var begejstrede for snacksene og tømte skålene. Snackskålene blev fyldt og stillet på bordet mens kamera, diktafoner, magasiner m.m. blev stillet an, og deltagerne var i lokalet. Skålene blev ikke fulgt af et værsgo, som mad og forfriskninger normalvis bliver. Under briefing blev deltagerne informeret om hensigten med magasiner, sakse, karton, lim m.m., mens snackskålene forblev ukommenterede. Hensigten med snackskålene var naturligvis at se, hvilke snacks deltagerne valgte. Derudover var det intentionen,

at skålene skulle tilskynde deltagerne til at ytre deres præferencer eller antipatier uden, at jeg stillede konkrete spørgsmål. Jeg har betragtet skålene som en form for *prompting*. McCracken beskriver auto-driving som en brugbar promptingstrategi, hvor en respondent bedes kommentere et billede, video eller anden stimulus. Materialet kan være udvalgt af forskeren, men det kan også være respondenter selv, der tilvejebringer det materiale, der bruges som prompt. Fordelen ved teknikken er, at: " [...] it helps to both foreground and objectify aspects of the respondents' experience that are otherwise difficult to bring into the interview" (McCracken 1988: 37). Teknikken beskrives endvidere som "highly obtrusive" (McCracken 1988: 37), men da jeg ikke direkte beder deltagerne om at forholde sig til skålene, er det pågående element fjernet fra interviewene. Ikke desto mindre forholder alle sig til skålene, hvilket viser sig at være en af de store forskelle på pilotinterview og den endelige undersøgelse. Et eksempel på, hvordan deltagerne forholder sig til skålene, er fra det første interview med en pigegruppe, hvor flere deltagere kom med udbrud, idet snackskålene blev fyldt og sat på bordet; deltagerne signalerede at bærrerne skabte smagsindringer hos dem, ligesom jeg har argumenteret for, at billederne af mad i collagearbejdet også gjorde:

Emilie: Kan I huske dengang vi var i Sverige, der lavede vi [blåbærpandekager og blåbærsyltetøj]

[...]

Pernille: Mmm, hindbær og blåbær.

(Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1)

Selvom pigerne på flere måder signalerede, at de var fristede af skålene, gik der knap tyve minutter, før en af dem spurgte, om de måtte tage noget. Dette mønster blev gentaget i flere af de efterfølgende interview både på 4. og 9. Klasses trin. Nogle grupper ventede op mod en time før de fik taget hul på skålene, og i én gruppe i 9. klasse måtte vi endda opfordre dem til at tage for sig hen mod slutningen af interviewet (Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen). På følgende side er et display med en systematisk gennemgang af gruppernes spisepraksis samt italesættelse af snackskåle i pilotgrupper og i 4. klasse²⁵ (for yderligere forklaring af displayet se s. 174 ff.).

²⁵ En tilsvarende systematisering af spisepraksissen i 9. klasse forefindes i analysen s. 177.

| 4. KLASSE: SPISEPRAKSIS + ITALESÆTTELSE AF SNACKS/SNACKHANDLINGER | |
|---|---|
| Pilotgruppe I (10-12 år) | <ul style="list-style-type: none"> • Spiser snacks fra start. • Spiser alle snacks men først og mest slik. • Snackskåle omtales stort set ikke. |
| Pilotgruppe II (11 år) | <ul style="list-style-type: none"> • Spiser snacks fra start. • Lægger ud med bær og grønt og går stille og roligt videre til slik. • Snackskåle omtales ikke meget dog lidt mere end i 1. pilot. |
| Piger, Vestergårdsskolen | <ul style="list-style-type: none"> • 20 min. inde i interviewet tager den største pige hul på snackskåle. • De spiser grønt og lidt bær. Først 30 min. inde i interviewet (under collagearbejdet) tages der hul på slik, og herefter går de til den: rift om de bedste stykker slik. • Snackskåle kommenteres meget fra start: man skal spise det sunde før det usunde. |
| Drenge, Vestergårdsskolen | <ul style="list-style-type: none"> • 16 minutter inde i interviewet opfordres deltagerne af interviewer til at spise snacks. De kan knap fungere inden da, fordi særligt kanelgifflernes duft trækker i dem – tydelig fysisk lyst og fristelse. • De spiser mest grønt og bær i starten. • Snackskåle kommenteres meget i starten. Også hvordan man skal spise – grønt før sødt. |
| Drenge og piger, Thyregod Skole | <ul style="list-style-type: none"> • Dreng spørger inden briefing om snacks må spises, og de spiser fra start. • Starter med jordbær og spiser kun grønt og bær i starten. • Snacks kommenteres noget fra start. At man skal spise sundt før usundt og refererer til tema i skolen om tyk=usund / tynd=sund. |
| Drenge, Kochs Skole | <ul style="list-style-type: none"> • Spiser af snacks næsten fra start. • De spiser mest grønt og bær i starten, men bløder hurtigt op og der bliver slåskamp om slikket. • Snacks kommenteres og her tales også om sund før usund. |
| Piger, Kochs Skole | <ul style="list-style-type: none"> • Først 48 minutter inde i interviewet tages der hul på snackskålene på opfordring af interviewer. • Da de endelig spiser, er det af alle skåle fra start – og alle skåle tømmes i en fart. • Tydelig lyst til snacks italesættes i starten, og italesættelse af snacks, igen da de endelig spiser af dem. |

Display 1: Spisepraksis 4. klasse

Ideen med snackskålene var altså at opfordre (prompte) deltagerne til at tale om præferencer uden, at vi skulle stille spørgsmål, hvilket for så vidt også gjaldt for collageproduktionen. Forskellen på de to teknikker er, at collageproduktionen var en konkret opgave, som vi stillede deltagerne. En opgave som var relevant i den kontekst, vi befandt os i. I modsætning hertil stod snackingen, som de selv skulle tage hul på og dermed skabe rum for i interviewet, og som ikke faldt ind under en naturlig begivenhed i skolekonteksten; de var selvfølgelig ikke vant til, at der stod skåle med indbydende snacks på bordet i skolen.

Det var interessant at betragte skålenes tiltrækningskraft. Nogle lod som om, at de slet ikke var der, andre talte om dem og andre igen havde meget svært ved at koncentrere sig, fordi skålene konstant afledte deres opmærksomhed. I drengesinterviewet på Vestergårdsskolen blev tiltrækningen så stærk for Makin, at han måtte stikke næsen helt ned i skålen med kanelgifler og sukke (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 545). Eksempler som dette i kombination med den systematiske gennemgang af spisepraktikken i grupperne viser, at snackingen ændrer sig betydeligt fra de to pilotinterview til den endelige undersøgelse. I pilotinterviewene blev skålene knap kommenteret og spist lynhurtigt. Ændringen var delvis anticiperet, idet settingen var forskellig i pilotinterview og i den endelige undersøgelse. Autoritetsstrukturen, som en hvilken som helst skole udgør, påvirkede snackingen, men der var også forskel på, hvordan grupperne agerede i forhold til skålene, og reaktionerne synes at hænge sammen med køn. Som eksempel skal her nævnes, at drengegrupperne generelt var hurtigere end pige grupperne til at få taget hul på skålene.

Det var således også først i den endelige undersøgelse og først efter flere interview, at det stod klart, hvor centralt et praktisk og metodisk perspektiv skålene tilførte gruppeinterviewene. I forhold til collageproduktionen var jeg naturligvis inspireret af det korpus af litteratur, der findes om kreative metoder. I forhold til snackingen stod jeg på bar bund; mig bekendt er snacking eller spisning ikke anvendt eller beskrevet i lignende sammenhænge, hvorfor metoden var yderst tentativ.

3.3.2.1. SNACKINGPRINCIPPER

Patrick fra drengegruppen på Vestergårdsskolen udbryder i det snackskålene sættes på bordet: "Ja. Altså nej, jeg tror, jeg tager derovre først, ej jeg skal i hvert fald ikke have et blåbær, og så

tager jeg der og så der og så der.” (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 70)²⁶. Patrick fortæller, hvordan han vil spise de forskellige snacks, mens han peger på skålene. Han viser hermed også den rækkefølge, som han mener, han bør spise de forskellige snacks i, og den går fra den sunde skål med gulerødder og tomater først, til bærskålen (dog ekspliciterer han, at han holder sig fra blåbærrene), over kanelgiflerne for at slutte ved slikket. I praksis forblev både grønt- og bærskål utømte i dette interview, hvorimod slik og kanelgifler forholdsvis hurtigt forsvandt, da deltagerne først fik hul på snackingen. Derfor kan Patricks beskrivelse af snackingrækkefølgen også ses som et princip, der *bør* følges, men som nok ikke er det foretrukne. Patrick demonstrerer en rækkefølge, der går fra sund til usund, og dette princip var dybt forankret i mange af deltagerne på tværs af klassetrin.

Denne snackingrækkefølge blev fulgt i mange af interviewene, men samtidig blev den også mindre udtalt over tid: I takt med at deltagerne følte sig mere og mere trygge ved situationen, indfandt der sig en anden og langt mere lyststyret snackingpraksis. I de grupper, hvor der blev levnet snacks i skålene, var det uden undtagelse grøntskålen med gulerødder og tomater, og i et par af drengegrupperne lå der nogle blåbær tilbage i skålene. Snackingen blev således en form for pejlemærke for udviklingen i de respektive grupper.

I en ældre artikel beskriver Mary Douglas og Jonathan Gross unge menneskers snacking som den mindst komplicerede og regelbundne type af madforbrug:

”A snack is an unstructured food event in which one or more self-contained food items may be served. The event is unstructured insofar as there are no rules to prescribe which items should appear together and there is no strict order of sequence when more than one item appears.” (Gross & Douglas 1981: 6)

Flere senere undersøgelser har ræsonneret imod dette argument (Bech-Larsen, Jensen & Pedersen 2010), og beskriver tværtimod unges snacking som stærkt knyttet til sociale normer og kodekser i forhold til *peers*, og i disse interview er det altså tydeligt, at der hersker visse normer og kodekser i forhold til snackingen, hvilket uddybes fra s. 174.

²⁶ Dette er et af mange eksempler på kameraets funktion i forhold til at dokumentere snackingen. Kameraet fanger den fysiske dynamik, som er vigtig i disse interview, hvor produktion, handling og praksis er central. Jeg udfolder kameradokumentationen fra s. 79.

3.4. NIENDE KLASSE

Snackingen, som den netop er beskrevet i 4. klasse, blev også gennemført i interviewene i 9. klasse. De samme fire snackskåle og den samme fremgangsmåde gik igen i de fem gruppeinterview med den ældre del af målgruppen. Rekruttering og screening af deltagere foregik på samme måde og efter samme principper som i interviewene i 4. klasse: Klasselæreren i de respektive klasser udvalgte deltagere med forskelligt fagligt og socialt niveau. Jeg havde også i disse interview kamera med som supplement til de to diktafoner og endvidere de samme medinterviewere som i 4. klasserne.

Jeg lagde ud med at briefe deltagerne om interviewets formål, der var det samme som i 4. klasse; vi var interesserede i, hvad de kunne lide og ikke lide – og ikke i deres viden om sundhed, dog var min sprogbrug en anden i forhold til de ældre deltagere. Den eneste ændring fra 4. til 9. klasse gik på den kreative metode og den tidsmæssige placering af den kreative opgave i interviewet, hvilket uddybes i det følgende.

3.4.1. FØRSTE FORSØG: COMPUTER SET-UP

Det første interview, jeg gennemførte i 9. klasse, foregik på Thyregod Skole. Det var en kønsblandet gruppe med tre drenge og to piger. Deltagerne var nogle dage forinden blevet stillet en opgave via klasselæreren: De skulle finde et eller andet på nettet, som de synes var lækkert, sjovt, klamt eller på anden vis interessant, og det skulle handle om mad. Deres fund skulle være afsæt for snakken i gruppen; altså skulle deltagerne definere medieteksterne. Ideen var, at deltagerne via computere, som stod på bordet, skulle sende links fra fx YouTube til hinanden og på den måde aktiveres til at udveksle holdninger. Vi havde to computere med internetopkobling til rådighed samt et smartboard; et stort interaktivt whiteboard med computerfunktioner. Metoden blev udtænkt med afsæt i en antagelse om, at computeren var deltagernes foretrukne medie og en formodning om, at interessen for computeren ville gøre den til et anvendeligt redskab i interviewsituationen (Buckingham 2009).

Efter en briefing og en gensidig præsentation igangsatte jeg snakken om gårsdagens mediebrug og madindtag, på samme vis som i 4. klasse blot med en lidt anderledes sprogbrug. Deltagerne svarede høfligt efter tur, og det aktiverede meget lidt forhandling og samtale deltagerne imellem. Da jeg lidt senere spurgte ind til interesser blev engagementet lidt større:

Aske: Ja, sport også, men også øh (...) jeg har købt en knallert.

Stinne: Ja.

Aske: Så bygger jeg på den.

Stinne: Bygger selv på den?

Aske: Ja, altså jeg har fået den sandblæst, og malet det stel og det og så købt dele hjem til den og skruet sammen med nye ledninger og alt sådan noget i, fordi det var nogen gammel nogen, slidte nogen.

Stinne: Okay. Så du har sådan lidt tekniske hænder?

Aske: Ja lidt, og så får jeg også hjælp fra min far, når der er noget, der lige ser.

Stinne: Okay.

Aske: Noget, jeg ikke lige helt, han er, han er uddannet mekaniker, men han arbejder ikke så meget.

(Kønsblandet gruppe 9. kl. Thyregod Skole: 701-709)

Trods det større engagement i dette eksempel i forhold til knallerter, genererede interessesnakken stadig ingen forhandlinger eller interaktion højst lidt fnisen og grin, og deltagerne svarede direkte henvendt til mig²⁷. Den erfaring, som jeg havde fra kontakten til skoleleder, lærere og interviewet i 4. klasse, havde gjort mig opmærksom på den tilsyneladende lidt anderledes autoritetsstruktur, der syntes at være på Thyregod Skole. Jeg forsøgte derfor under interviewet at nedtone den distance, som deltagerne eventuelt måtte have til mig og medinterviewer som forskere ved at inddrage min egen person og fortælle, at jeg selv har gået på Thyregod Skole i nogle år (Kønsblandet gruppe 9. kl. Thyregod Skole: 114). Det affødte imidlertid ingen nævneværdig reaktion endsige ændring i forhold til åbenhed.

Knap en halv time inde i interviewet fandt jeg computerne frem. Idet jeg rejste mig for at hente den ene computer, og medinterviewer også rettede sin opmærksomhed mod en computer, kom snackskålene i spil for første gang. Den fysisk største pige var den første til at tage af skålene, men alle de andre fulgte øjeblikkeligt efter, og der opstod en lavmælt fnisen i gruppen. Idet vi vendte fokus væk fra deltagerne, dristede de sig til at tage af skålene. De talte ikke om skålene og deres lyst og appetit, som deltagerne i mange af de andre grupper gjorde, de fniste kun.

Jeg spurgte ind til, om de havde fundet nogle interessante klip om mad på nettet. De havde i to grupper uafhængigt af hinanden (sagde de) fundet det samme klip, som handlede om McDonalds pomfritter, der ikke rådner og mugner²⁸. Vi så det fem minutter lange klip på det store

²⁷ Jf. drengeinterviewet i 4. kl. på Vestergårdsskolen, hvor fokusgruppeinteraktionen også er svær at få øje på s. 58.

²⁸ <http://www.youtube.com/watch?v=j-ljW5YEdao>

smartboard, og talte om det efterfølgende. Det var dog en forholdsvis uengageret snak, hvor deltagerne ikke diskuterede men derimod imiterede den indignerende diskurs i indslaget:

Stinne: Hvad var det ved den, der var øh?

Aske: At det var skræmmende at se, at det kunne holde sig så længe på en måde.

Andreas: Så det kunne være 10 uger gamle pommes frites, man fik, når man gik på McDonald's.

Pia: Ja, du kan ikke se det.

(Kønsblandet gruppe 9. kl. Thyregod Skole: 1027-1030)

Deltagerne gentager altså næsten klippets ordlyd: De vover sig på intet tidspunkt ud over de af klippet fastlagte rammer, men det virkede som om, de dækkede sig ind under den samme diskurs. Snakken tonede hurtigt ud. Jeg forsøgte i stedet at aktivere samtalen ved at lægge op til, at deltagerne skulle bruge de to computere på bordet. Jeg spurgte, om de ikke var stødt på andet interessant i deres søgen efter madklip, men det var de ikke. Jeg prøvede herefter at indkredse mediebrugen yderligere for at finde frem til, om de benyttede andre netsteder, hvor der optræder madrelaterede ting, men uden held. I et sidste forsøg på at få deltagerne til at reagere spurgte jeg direkte ind til, om de kun spiste sunde ting, og Jeppe svarede: "Nej, jeg er bare blevet træt af slik.", og jeg responderede: "Det vidste jeg ikke man kunne blive." (Kønsblandet gruppe 9. kl. Thyregod Skole: 1204-1209). Jeg trådte ud af den ramme, jeg selv havde defineret indledningsvist ved at spørge ind til skelnen mellem sunde og usunde madvarer i et forsøg på at aktivere en reaktion. Heller ikke her havde jeg succes med mit forehavende. Efter en times tid sagde jeg tak og debriefede deltagerne, men de brød ikke op. De havde frikvarter og blev siddende, mens vi begyndte at samle vores ting sammen. Da vi pakkede kameraet sammen, skete der pludselig noget; den hidtil meget moderate snacking blev afløst af en langt mere ivrig interesse for snackskålene, der også blev ledsaget af snak, og der gik ikke længe, inden skålene var næsten tomme.

Erfaringen fra dette interview gav anledning til justering af metoden, og interviewet kom til at fungere som et pilotinterview i den ældre gruppe. Det var ikke planlagt sådan, men i praksis kom interviewet til at fungere som en perspektiverende case, fordi det var så anderledes på alle parametre.

3.4.2. KOMMUNIKATIV MEDIEOPGAVE

Jeg valgte på baggrund af min erfaring i Thyregod at forkaste brugen af computere og skalere helt ned på teknologien i de efterfølgende interviews. I stedet lavede deltagerne en kommunikativ medieopgave, hvor de kun havde papir og blyant til rådighed og en bunke billeder af mad som inspiration. Altså en langt mere lav-teknisk co-produktion²⁹.

De seks deltagere blev delt i to hold, og ud fra et udvalg af laminerede billeder af mad fra magasiner, ugeblade og tilbudsaviser, hvoraf et udsnit ses på næste side, skulle de to hold enes om et produkt eller en kategori af mad, som det ene hold skulle lave en reklame for og det andet hold en kampagne imod. Idet de valgte produktet, vidste de endnu ikke, om de fik for- eller imodopgaven. De havde papir og blyant til rådighed, men der var intet krav om, at de skulle skrive noget ned. På baggrund af interviewene i 4. klasse, hvor collageproduktionen i alle interview understøttede en mere fri og uformel stemning, valgte jeg at trække den kommunikative co-produktion frem i interviewene således, at vi efter en briefing og en gensidig præsentation gik i gang med opgaven, som så blev efterfulgt af en snak om mediebrug og madindtag. Det vil også sige, at snakken om mediebrug blev initieret forskelligt i grupperne, alt efter hvordan den kommunikative medieopgave blev overstået. Derfor spørger jeg ikke nær så konkret til gårsdagens mediebrug i alle grupper, som jeg gjorde i 4. klasse. Jeg havde en formodning om, at koncentrationen kunne holdes lidt længere i denne aldersgruppe end i 4. klasse, hvorfor interviewenes tidsramme var lidt mere fleksibel.

²⁹ Jeg havde arrangeret et møde med Jacquie Reilly på University of Glasgow. Reilly har de senere år har været del af Glasgow Media Group (der i dag ikke længere findes som etableret forskergruppe). Ved hjælp af inspirationen fra hendes eksperimentelle studier og en fælles brainstorm på mit undersøgelsesdesign, arbejdede jeg mig frem til et langt mere pragmatisk og fysisk operationelt design.



Illustration 4: Billeder til medieopgaven i 9. klasse

Der var altså tale om to forskellige former for co-produktioner i 4. og 9. klasse: I 4. klasse lavede deltagerne en individuel, kreativ og visuel produktion og i 9. klasse en kommunikativ gruppeproduktion, hvilket gør, at der ikke kan sammenlignes direkte på tværs af aldersgrupperne. Det første interview med den nye metode foregik på Vestergårdsskolen med seks drenge. Mens vi var ved at stille kameraet klar, spurgte Kevin, mens han pegede på snackskålene; "Det er smagsprøver ikke?" [...] " Og hvis vi spiser det hele, så refiller I, ikke også?" (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1-5), og han begyndte at tage for sig, mens de andre deltagere var mere tilbageholdende. Dette var den mest eksplicite italesættelse af skålene, vi stødte på. Efter briefing, der understregede vores interesse i præferencer og ikke viden, blev deltagerne sat i gang med medieopgaven. Forhandlingerne omkring udvælgelse af et madprodukt tog ikke lang tid; de deltagere, der fagligt og socialt forekom stærke, styrede diskussionen og fik hurtigt gelejdet gruppen frem til konsensus. Nicolai, Henning og Bo valgte en kylling, og resten af deltagerne fulgte stiltiende med (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 106-110). I løbet af forhandlingerne blev det tydeligt, at Kevin skilte sig ud i gruppen, og hans adfærd i interviewsituation er et eksempel på,

hvordan én persons radikale adfærd kan få betydning for interaktionen i fokusgruppen og påvirke hele gruppen. Han var frembrusende, forstyrrende og ude af stand til at fokusere. Han havde stort set ingen kontakt til mig eller medinterviewer. Han kom med høje udbrud, der var centreret omkring ham selv som homoseksuel: " Den første, der slår hul på øh, på slikket, ikke også, er bøsse.", hvorefter han siger, at han ofrer sig (som homoseksuel) og tager først (caseanalyse af Kevin s. 152-157). Nogle af de andre deltagere var tydeligvis pinligt berørte over Kevin, og han fik flere gange at vide af de andre deltagere, at han skulle koncentrere sig (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 299)³⁰. Det er derfor også Kevins ageren og italesættelse af snackskålene, der gør, at gruppen kommer i gang med snakkingen fra begyndelsen.

Deltagernes reklame for- og kampagne imod kyllinger, viste et forholdsvist stort repertoire af medierede madinformationer (Reilly 2006). Der blev blandt andet talt om burhøns og de forhold, de lever under (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 412), om salmonella, der kræver en bestemt tilberedning af kødet (Ibid: 216 ff.) og en af deltagerne gengiver sloganet: Du bliver, hvad du spiser (Ibid: 319). De tog opgaven seriøst og 'for'-gruppen endte ud med et slogan, der lød; "spis sundt, lev godt, spis kylling". 'Imod'-gruppen lavede en kampagne for WSPA (World Society for the Protection of Animals), der hed "Bedre liv for kyllinger"³¹.

Metoden skabte en god dynamik i gruppen, og der var ivrig diskussion i ca. den time, som interviewet varede. Kommunikationsopgaven virkede ikke fremmed for dem, og de tog opgaven alvorligt. Deltagerne virkede mere snakkesalige end deltagerne i Thyregod, og det var svært at afgøre i hvor høj grad, det var metoden, der gjorde, at interviewet havde en langt bedre dynamik, men det var tydeligt, at den kommunikative medieopgave var mere operationel end computer-set-uppet.

3.4.2.1. KOMMUNIKATIV KREATIVITET OG KUNDSKAB

Den kommunikative co-produktion fungerede godt i alle grupper, om end der var stor forskel på hvilke dele af opgaven, der gav anledning til mest diskussion. Den indledende forhandling, hvor alle skulle blive enige om, hvilket produkt eller kategori af mad, der skulle arbejdes med, blev i nogle grupper diskuteret indgående, og i andre var det bare noget, der skulle overståes. Pigegruppen på Vestergårdsskolen havde fx intet hastværk i udvælgelsesprocessen. Pigerne

³⁰ En udfoldet interaktionsanalyse med Kevin i centrum fra s. 152.

³¹ Se display af kampagner s. 171.

diskuterede mange forskellige muligheder, deres fordele, ulemper og potentielle målgrupper. De cirklede meget omkring alkohol, og særligt to af deltagerne talte for øllens potentiale i reklame- og kampagnesammenhæng. Godt 13 minutter inde i interviewet havde de indsnævret udvalget til fem produkter og valgte ud fra dem McDonald's burgeren (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 246-249). Pigegruppen på Forældreskolen derimod lagde sig hurtigt fast på et produkt ud fra et argument om, hvad der var lettest at arbejde med: "Ja. Er det så ikke lettest, hvis vi tager noget, der er sådan forholdsvis usundt, hvis man både skal være for og imod det?" (Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 59). Det blev stort set ikke forhandlet, og gruppen lagde sig fast på chipsene i løbet af et minut. Drengegruppe fra Forældreskolen havde som de eneste svært ved at få hånd om opgaven. De var længe om at beslutte sig for et produkt, og det skyldtes ikke en livlig diskussion men mere en ufokuseret snak, der ofte kom ud på et sidespor.

Da grupperne havde lagt sig fast på et produkt, og gruppevis fik tildelt enten for- eller imodpositionen, var der også forholdsvis stor forskel på, hvordan de gik til opgaven. Pigerne på Vestergårdsskolen diskuterede, hvordan man kunne udforme kreative kampagner og fandt på ironiske reproduktioner af velkendte reklamekendingsmelodier: "Kan man så, så kunne vi afslutte med den der [nynner McDonald's reklamekendingsmelodi] "I'm hatin' it" eller sådan et eller andet?" (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 538). I modsætning hertil var pigerne på Forældreskolen uopfindsomme, de kastede sig ikke ud i slogans og kreative påfund, og der opstod flere pauser i udarbejdelsen af kampagnerne, hvor der ikke blev sagt noget. Drengene på Forældreskolen virkede som om, de havde en lav selvtillid i forhold til opgaven og præsentationen af deres oplæg. De valgte dog at arbejde med alkohol, hvilket flere af de andre grupper kredsede om men til sidst valgte fra. De valgte Bacardi Breezer, og for- og imodargumentationerne endte i fnis og grin, og de gjorde ikke opgaven færdig.

Med beskrivelsen af særligt de to grupper på Forældreskolen kan det synes som om, at den kommunikative medieopgave ikke fungerede optimalt; det var imidlertid ikke tilfældet. Selvom diskussionslysten var langt større i nogle grupper end i andre under co-produktionen, formåede opgaven at anspore deltagerne til en forhandling omkring præferencer og interesser samt trække en bred viden frem i grupperne samtidig. Alle grupper demonstrerede indsigt i kritiske forhold i forhold til mad og et ligeledes stort repertoire af medieret mad og kommercielle madbudskaber.

Det var tydeligt i alle grupper, at mediedækning er en central ressource i vidensrepertoiret omkring mad (Reilly 2006).

3.4.3. FORSKELLIGT OUTPUT HOS DE TO ALDERSGRUPPER

Den lav-teknologiske co-produktion fungerede godt i 9. klasse, og en tidsmæssig omstrukturering af interviewene med medieopgave først i interviewet var med til at sætte en legende og forholdsvis fri dagsorden fra starten. De fleste i den ældre målgruppe havde ikke problemer med at koncentrere sig mere end de 45 minutter, som var mætningspunktet for de yngre deltagere.

Snackskålene fungerede også godt i 9. klasse. De ældre deltagere var ligeså interesserede i skålene som de yngre i 4. klasse. Skålene blev dog ikke italesat i samme grad i 9. klasse, som de blev i 4. klasse, men i praksis spiste de snacks på samme måde: Det sunde først og herefter det usunde.

Som jeg kort berører omkring interviewet i 4. klasse på Thyregod Skole, forekom deltagerne at undervurdere deres mediebrug. Der var imidlertid en anden åbenhed og tilsyneladende realisme hos mange af deltagerne i 9. klasse, når snakken faldt på mediebrug – i forhold til de yngre deltagere i 4. klasse. Drengene på Forældreskolen svarede fx samstemmende, at de så meget tv og brugte computeren meget især til spil. Desuden fastslog flere af dem uden tøven, at de meget gerne brugte begge medier samtidig; en deltager bruger termen 'multitasking' (Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 664 og 667 ff.) Olivia på Forældreskolen bruger samme betegnelse, og Frederikke siger, at hun ikke kan koncentrere sig om tv'et, med mindre hun er på Facebook samtidig og dermed kan koble mentalt til og fra tv'et, når det bliver kedeligt (Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1104). Samme form for brug beskriver Halima på Vestergårdsskolen (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 984). Deltagerne i 9. klasse fortæller gerne om deres mediepraksisser og mange lægger tilsyneladende ikke fingre imellem, når de vurderer omfanget af deres mediebrug, men de er mindre informative end den yngre gruppe, når det kommer til at fortælle om dagligdagen i familien. De historier, som knytter sig til mediebrug og madpræferencer, er i den ældre gruppe ikke overraskende kædet sammen med fester og alkohol (Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 411 og 1637), kærester (Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1327), tømmermænd (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1496) og når emnerne berøres i relation til familien, er det i flere tilfælde i forhold til fx pligter som græsslåning, madlavning m.m. (Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1135 ff.)

De lange narrativer, som jeg fik en del af i 4. klasse, stødte jeg altså ikke på i samme omfang i grupperne i 9. klasse, og når de dukkede op, var de centreret om andre emner. Derimod var den ældre gruppe kompetente i forhold til at diskutere og forhandle verbalt. Særligt pige grupperne engagerede sig i længere forhandlinger fx omkring hvilke madvarer, der passer til specifikke kontekster (Pige gruppe 9. kl. Forældreskolen: 423-461), og disse forhandlinger danner grundlag for en analyse af mad- og mediepraksisser (s. 178-181). Desuden fik jeg de lange narrativer, der også omhandlede familien i enkeltinterviewene, som jeg vil behandle i det følgende.

3.5. INDIVIDUELLE INTERVIEW

Gruppeinterviewene blev fulgt op af et til to enkeltinterview pr. gruppe³², jeg valgte kombinationen af fokusgrupper/gruppeinterview og individuelle dybdeinterview af flere årsager. For det første ønskede jeg at have muligheden for at følge op på og få uddybet eventuelle prægnante udsagn i et dybdeinterview. For det andet kan der være forskel på, hvad deltagere siger i en fokusgruppe og i et individuelt interview. Det ligger netop implicit i den konstruktivistiske optik, som jeg har anlagt på denne undersøgelse; altså at der kan ske forskellige ting i forskellige situationer (Halkier 2002: 18). Derfor kan kombinationen af interviewmetoder muliggøre forskellige tolkninger af samme fænomen, og sidst men ikke mindst var de individuelle interview lagt an på en projektiv tilgang.

De individuelle interview foregik ligesom gruppeinterviewene på skolerne og i skoletiden. Jeg valgte efter gruppeinterviewene den/de deltagere, som jeg gerne ville tale med i et opfølgende individuelt interview, og klasselæreren agerede mellemmand. Jeg valgte at gøre det på den måde, fordi jeg vurderede, at deltagerne ville have lettere ved at takke nej til at møde mig igen, hvis læreren spurgte, end hvis jeg selv spurgte dem efter gruppeinterviewet. Pat Thomson anfører, at børn ofte vil føle sig intimiderede af at skulle mødes alene med en forsker (Thomson 2008: 6), og det gik også sådan, at to af de drenge, jeg inviterede til opfølgende enkeltinterview, ikke ønskede at deltage. Udvælgelsen af deltagere til enkeltinterviewene foregik ikke efter prædefinerede screeningskriterier men dermed ikke sagt, at udvælgelsen ikke var formålsbestemt. Det var en fornemmelsessag i hvert enkelt tilfælde, fx kunne det være en deltager, der havde været

³² Med undtagelse af de to fokusgrupper i Thyregod, der var tænkt som en form for testinterview i forhold til gruppedynamik og køn.

forholdsvist stille i gruppesammenhængen, men som i collageproduktionen eller den kommunikative medieopgave havde skilt sig ud. I nogle tilfælde valgte jeg også en af de deltagere, som havde domineret i gruppeinterviewet ved at tale meget og ved at have mange eller markante interesser eller holdninger. Neergaard kalder denne form for udvælgelse for datadreven udvælgelse. Jeg valgte deltagere til enkeltinterviewene ud fra det materiale, som allerede forelå, og jeg ønskede som i gruppeinterviewene at opnå stor variation i datamaterialet.

Interviewene tog afsæt i den collage eller den kampagne, som deltageren havde lavet i gruppeinterviewet. Jeg spurgte ind til de forskellige elementer på collagen eller til argumenter i kampagnen og til de præferencer og vaner, som de havde udtrykt i gruppeinterviewet. Snakken fungerede blandt andet som opvarmning, så deltageren kunne finde tilbage til medie- og madtematikken og nå at vænne sig til at være på tomandshånd med mig, men den havde også et projektivt formål: Collagen eller kampagnen blev på denne måde gjort til genstand for 'producentens' egen fortolkning (Esmann Andersen 2007), og de præferencer eller argumenter, som var produceret i en gruppesammenhæng, fik således muligheden for at blive genfortolket i en anden setting.

3.5.1. COMPUTER ELLER EJ?

Jeg valgte trods mine erfaringer med brug af computer i fokusgruppesammenhæng at medbringe en computer med internetopkobling til de individuelle interview. Jeg håbede at opnå mere konkret viden om, hvordan relationen mellem mad og computerbrug tager sig ud. Dog var det ikke i alle interview, at jeg brugte den medbragte computer: I et af de første interview oplevede jeg, at den ellers gode kommunikation mellem deltageren og mig blev hæmmet af computeren, hvorfor jeg i de følgende interview forsøgte at vurdere, hvorvidt computeren ville være et aktiv eller det modsatte, og beslutningen om at bruge computeren eller ej blev truffet i de pågældende situationer³³. I de interview, hvor jeg brugte computeren, bragte jeg den på banen efter snakken om collagen/kampagnen. Mens computeren startede op, introducerede jeg medietematikken og spurgte ind til noget af det, som deltageren havde bidraget med om mediebrug i gruppeinterviewet. Derefter spurgte jeg deltageren, om han/hun ikke havde lyst til at vise mig, hvad han/hun lavede på nettet; hvilke sider blev brugt, hvordan osv. Samtalen foran computeren

³³ Se oversigt over alle undersøgelsens interview s. 54, hvor det fremgår i hvilke interview, der blev brugt computer.

fungerede for det meste godt. Deltagerne var på hjemmebane, og når de navigerede rundt på forskellige netsteder og samtidig fortalte historier om, hvordan computeren indgik i dagligdagen, associerede de helt naturligt til andre medier. Jeg fik i flere tilfælde et nuanceret billede af deltagerens familiekonstellationer og -relationer, vaner og interesser. Patrick fortalte fx, at han spiller computer sammen med sin far:

Patrick: Han har spillet øhm ikke så meget GTA, men det er mere Counterstrike, han sad og spillede fra da han (...) var en tyve år, han er syvogtyve nu.

Stinne: Okay.

Patrick: Han stoppede, da han blev femogtyve.

Stinne: Okay.

Patrick: Der sad han og spillede på nettet og sådan noget.

Stinne: Okay.

Patrick: Og jeg sad og spillede mod ham.

Stinne: Okay.

Patrick: Det var vildt skægt. Han var nemlig gået ud i køkkenet med hans bærbare, og så sad jeg jo bare inde i stuen.

Stinne: Okay. Det var sjovt?

Patrick: Så kunne vi overhovedet ikke se, hvor hinanden, hvor vi var henne.

(Patrick 4. kl. Vestergårdsskolen: 244-254)

I nogle interview fik jeg således flere historier, som jeg ikke havde bedt om³⁴. Patricks associationer, mens han spillede Counter Strike, omfattede både familiemønstre og kategoriseringer af venner i forhold til, hvem der får lov til at spille hvilke spil. På denne måde blander der sig en del indsigter om deltageres familiemæssige livsverden ind i mine data; indsigter som falder udenfor mit ærinde. Enkeltinterviewene med computer belyste også et centralt aspekt omkring madens repræsentation på nettet og i medier generelt. I gruppeinterviewene forsøgte jeg at få deltagerne til at fortælle om i hvilke medier, der møder mad og at få dem til at diskutere deres medievaner i gruppen, men jeg opnåede langt fra en udtømmende beskrivelse af emnet. I enkeltinterviewene fortalte mange deltagere i 4. klasse, at de spillede madspil på forskellige gratis spilsteder og på Facebook³⁵; Mads fortalte om "sådan en madkøgebog" (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 322), der havde lækre billeder af mad, og Bo fortalte om sin passion for at læse

³⁴ En lignende situation opstår i interviewet med Bo, Kochs Skole: 548 ff. Bo spiller bla. Farmville på Facebook og interagerer med sin far i spillet under interviewet (også behandlet s. 93).

³⁵ www.y3.com og www.y8.com fx det sandwichspil, som beskrives i indledningen, eller spil hvor man skal lave og servere hotdogs til et stigende antal kunder og forsøge at samle så mange penge sammen som muligt. Eller holde en restaurant kørende og indsamle points til at få flere og mere komplicerede retter på menukortet.

tilbudsaviser fra supermarkeder, fordi han godt kan lide mad (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 260-277). Jeg fik altså i enkeltinterviewene (uden for den sociale forhandling i grupperne) en lidt nærmere indkredsning af, hvor deltagerne møder mad i medierne og i nogle sammenhænge endda et motiv for mediebrugen med afsæt i en interesse for mad som i Bos eksempel.

I de interview, hvor der ikke indgik computer, nøjedes vi med at tale om facebook profiler, computerspil mv., hvilket selvfølgelig ikke gav den samme dynamik og de samme meget konkrete brugsindsigter.

3.6. SAMMENFATTENDE

Fokusgrupperne indeholdt generelt en høj grad af forhandling på de forskellige niveauer; italesættelse, kreative produktioner og praksisniveauet bestående af snackingen. De individuelle interview supplerede fokusgrupperne, så jeg fik mulighed for at gå i dybden med forskellige temaer, som jeg fandt interessante i fokusgruppegrupperne. Desuden fik jeg en mere konkret forståelse af deltagernes mediebrug, og hvor i denne mediebrug mad optræder. Den datadrevne udvælgelse af deltagerne til enkeltinterviewene viste sig at være fordelagtig (Neergaard 2001). Jeg gennemførte enkeltinterview med mange forskellige deltagere, og screenede ikke deltagere efter ét fastlagt kriterium. Det ville have været svært at fastsætte kriterier, der kunne gå på tværs af de to aldersgrupper, og jeg ville formentligt være gået glip af nogle nuancer, hvis jeg fx kun havde udvalgt fagligt stærke elever, der var snakkesalige. Pilotstudiet i den yngre målgruppe havde som beskrevet stor betydning for metodedesignet i 4. klasse, og interviewet i 9. klasse på Thyregod Skole fik en afgørende betydning for designet i den ældre gruppe, hvorfor det i praksis fungerede som pilotinterview.

Det er symptomatisk for undersøgelsen, at designet har udviklet sig løbende, hvilket har været en fordel såvel som en ulempe: Den store mængde empirisk materiale har gjort det muligt løbende at udvikle designet, som erfaringsgrundlaget blev større. Samtidig har det også gjort, at det er svært at sammenligne på tværs af hele undersøgelsen. På næste side er undersøgelsen opsummeret i punktform:

- Pilotstudie: 2 fokusgruppeinterview + kreativ co-produktion, collager
- 4. klasse: 5 fokusgruppeinterview + kreativ co-produktion, collager
6 individuelle interview / 4 + computer
- 9. klasse: 1 fokusgruppeinterview + computere og YouTube-klip
4 fokusgruppeinterview + kommunikativ co-produktion, kampagner
4 individuelle interview / 1 + computer

Designet har altså ændret sig i takt med de metodiske erfaringer og indsigter, og jeg har løbende navigeret efter formålet om at få flere lag i datamaterialet ved at kombinere italesættelse med co-produktion og spisepraktis. Undersøgelsen har konstant stræbt efter, at: "[t]he methods should serve the aims of the research, not the research serve the aims of the method" (McGuigan 1997: 2). Jeg har derfor fundet et positivt svar på undersøgelsens metodiske formål; at undersøge om kombinationen af det traditionelle forskningsinterview med kreative, visuelle, praktiske og projektive elementer kan understøtte indsigter om empirien, som italesættelsen alene ikke rummer samt producere andre former for italesættelse end det klassiske interview.

Det viste sig altså, at de kreative praksiselementer var undersøgelsens store styrke. Skulle undersøgelsen gennemføres i dag, ville jeg i endnu højere grad have lagt interviewene an på kreative, projektive og co-produktive metoder. Det helt centrale argument for at inddrage disse metoder er, at deltagerne (sam)taler anderledes, når de er optagede af at lave noget. Jeg fik på denne måde svar på spørgsmål, som jeg ikke havde fantasi til at stille. Et forbehold, der skal tages i forhold til co-produktionerne er, at denne form for kreativt og kommunikativt arbejde i højere grad appellerer til pigerne. I forhold til collagerne i 4. klasse er det et finmotorisk, æstetisk koncentrationsarbejde, der kræver, at man sidder stille igennem længere tid, hvilket tydeligvis var svært for mange af drengene, der hellere konkurrerede om at hive så tykke tilbudsaviser som muligt over (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1520, 2115). En oplagt lære at drage herfra er, at et indlagt konkurrenceelement måske kunne have gjort opgaven mere relevant for drengene. I forhold til kommunikationsopgaven i 9. klasse synes forskellen på kønnene og måden at gå til kampagnerne på ikke helt så stor, om end forhandlingsaspekterne og snakkesaligheden var størst i

pigegrupperne. Det vil også sige, at jeg i denne undersøgelse har fået mest indsigt om pigerne, mest italesættelse i pigegrupperne. Det understreger imidlertid vigtigheden af netop, at bruge kreative metoder (der er mere 'drengorienterede' end dem i dette design), når vi har med drenge at gøre.

3.7. DATABEHANDLING

Databehandling og hermed også analyseproces startede før første fase af den systematiske bearbejdning af data. Analyse og fortolkning har været en fortløbende iterativ proces. Med forbillede i den hermeneutiske cirkulære fortolkningsproces er metodedesignet blevet revideret løbende på baggrund af refleksioner over dens hensigtsmæssighed i forhold til at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål. Der har naturligvis også fundet en systematisk analyse og fortolkningsproces sted. Denne proces gik i gang, da alt datamateriale var indsamlet, og jeg vil i det følgende gøre rede for, hvordan de forskellige data er blevet behandlet. Det fulde datamateriale består af 22 lydoptagelser, 10 videooptagelser (af gruppeinterview), 35 collager, 8 kampagner og hertil kommer refleksionsnoter til hvert af de 22 interview. De forskelligartede data har følgelig været genstand for forskellige analyser, og ikke alle data inddrages analytisk i lige stort omfang; der er mest vægt på talen. I transskriptionerne af talen er der inddraget fysiske elementer og snakcing i det omfang, det har været muligt, og derfor skal transskriptioner ikke kun ses som udtryk for italesættelse, hvilket illustreres på de følgende sider. Havde det været muligt, burde interviewene have været filmet fra flere forskellige vinkler, hvorefter der skulle være lavet minutiøse registreringer af alle optagelser. Datamaterialet i denne undersøgelse er imidlertid for omfattende til en sådan bearbejdning.

3.7.1. FRA LYD OG BILLEDE TIL TEKST

Den systematiske analyse og fortætning af interviewmaterialet er struktureret efter Steinar Kvaales metodiske tekstreduktion bestående af transskribering, kondensering og kategorisering. Lydoptagelserne af interview er transskriberet³⁶, og videooptagelserne blev inddraget i transskriberingen. Som Kvale beskriver, er transskriptioner "detemporaliserede; en levende,

³⁶ Transskriberingen af samtlige 22 interview er udført af samme studentermedhjælper med erfaring i transskribering.

igangværende samtale [der] nedfryses til en skreven tekst.” (Kvale 2002: 168). I den optik har videooptagelserne været medvirkende til at få en større del interaktion, gestik, mimik og bevægelse med i den statiske udgave af interviewet; informationer der i nogle tilfælde har haft analytisk vægt. I eksemplet på følgende side ses en illustration af, hvordan videooptagelsen har været med til at informere transskriptionen. Den bevægelse, som er gengivet i fjerde kolonne, beskriver en meget foretagsom gruppe drenge, og i dette tilfælde er bevægelsen sammen med transskriptionen med til at forme den analytiske kategori, kønsstereotyper: friske drenge og søde piger.

| Sekvens | Navn | Transskribering | Kommentarer | Tematisk kondensering | Kategorisering |
|---------|-----------|---|--|-----------------------|----------------|
| 1922 | Stinne | Det handler om mad og børn. Nej, den må du ikke få. | Otto forsøger at tage plancherne. | | Friske drenge |
| 1923 | Otto | Er de færdige dem der? | | | |
| 1924 | Stinne | Ja, men du må ikke få dem. | | | |
| 1925 | Otto | Jeg skal lige se, hvad der er, Bertil du har bare smidt en helt blad ned. | Otto er under bordet. | | |
| 1926 | Bertil | Så, vær så god. | | | |
| 1927 | Christian | Hvorfor er det, at du er der? | Otto er dukket op på den anden side af bordet. | | |
| 1928 | Otto | Det ved jeg ikke. | | | |

Illustration 5: Uddrag af transskription, drengegruppe 4. kl. Kochs Skole

I et andet eksempel har videooptagelsen dokumenteret den specifikke snackingrækkefølge, som Patrick udpeger. Denne rækkefølge viser sig at udgøre et genkommende princip for snackingen i de fleste interview, og udvikler sig således også til en analytisk kategori, snacking. Nedenfor eksemplificeres Patricks rækkefølge, der går fra sund til usund.

| Sekvens | Navn | Transskribering | Kommentarer | Tematisk kondensering | Kategorisering |
|---------|------|-----------------|-------------|-----------------------|----------------|
|---------|------|-----------------|-------------|-----------------------|----------------|

| | | | | | |
|----|---------|--|---|--|----------|
| 64 | Patrick | Jeg tror først, jeg tager noget af det der. | Peger på gulerødder og tomater | Hvordan skal snacks spises, rækkefølge | Snacking |
| 65 | Makin | Og mig. | | | |
| 66 | Patrick | Så tager jeg noget af det derovre. | Peger på hindbær og blåbær | | |
| 67 | Makin | Det gør jeg også. | | | |
| 68 | Patrick | Så tager jeg noget af det der og så det der. | Peger på kanelgifler og derefter slikket | | |
| 69 | Morten | Ja. Til sidst det der og det der og det der og det der. | | | |
| 70 | Patrick | Ja. Altså nej, jeg tror, jeg tager derovre først, ej jeg skal i hvert fald ikke have et blåbær, og så tager jeg der og så der og så der. | Laver rækkefølgen om til: bær, grønt, kanelgifler og slik | | |

Illustration 6: Uddrag af transskription, drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen

De bearbejdede repræsentationer af interviewene rummer således fysiske interaktionselementer, som den lydlige optagelse ikke kan bidrage med, hvilket er med til at fortætte transskriptionens informationsniveau. Videooptagelserne er inddraget systematisk i transskriptionerne, og alle tre udgaver af interviewet; lydfil, videooptagelse og transskription har endvidere været anvendt i analysen. Transskriptionerne har i nogen grad haft form af et 'reference-værktøj'; interviewene er gjort operationelle for videreformidling og -bearbejdning i skriftlig form. I selve analyserne udgør både lyd, videooptagelser og transskription det fundament, som analyserne hviler på, og transskriptionerne er det 'sprog', som bruges til reference i formidlingen af undersøgelsen.

Andet led i fortolkningsprocessen har været meningskondensering med afsæt i Kvaless forskrifter (Kvale 2002). Naturlige betydningsenheder i det transskriberede interview er sammenfattet eller tematiseret enkelt i femte kolonne. De tematiske betydningsenheder kan i gruppeinterviewene fylde en del, være meget korte og de kan skifte konstant. Kondenseringsprocessen har været

udfordrende i gruppeinterviewene, da der ofte foregår mange ting simultant. Collage- og kampagneproduktion besværliggør kondenseringen, idet snakken til tider er meget flyvsk, og der foregår flere forskellige snakke samtidig. Derfor er kondenseringen ikke altid tro imod alle skift og diverse snakke. Der ligger dog en metodisk og analytisk pointe i denne flyvskhed. Den afspejler de associationskæder, som mediebilder og snacking igangsætter. Eksemplet på næste side illustrerer, hvordan der foregår præferenceudbrud samt kvalitetsvurdering af bladene simultant.

| Sekvens | Navn | Transskribering | Kommentarer | Tematisk kondensering | Kategorisering |
|---------|------|-----------------|-------------|-----------------------|----------------|
|---------|------|-----------------|-------------|-----------------------|----------------|

| | | | | | |
|-----|--------|---|--|---|--|
| 503 | Bertel | Åhr, franske kartofler. Maxiposen. | | Præf: chips | |
| 504 | Mai | Åh, hvor lækkert. Nu får jeg helt mundvand. | | | |
| 505 | Stinne | Der er også nogen blade hernede. | | | |
| 506 | Mie | Uhm! | | | |
| 507 | Laura | Jeg har ikke et særlig madglad blad. | | Kommentarer bladets kvalitet i fht. mad | |
| 508 | Bertel | Jeg skal lige have noget laks, jeg elsker laks. | | Præf: Laks | |
| 509 | Stinne | Prøv lige at se her. | | | |
| 510 | Lucas | Jeg har fået det gode blad fra Bilka. | | De gode blade er tilbuds-aviser fra dagligvare- butikker | |
| 511 | Bertel | Jeg har det gode blad fra fakta. | | | |
| 512 | Mai | Uuuh, den der skal jeg have, jeg elsker kylling. | | Præf: Kylling | |

Illustration 7: Uddrag af transskription, pilotinterview 1

Samtidig er der også passager under det kreative arbejde, hvor tematisering af udsagnene og interaktionen ikke giver mening, idet der opstår tomgang. Det betyder ikke, at passagerne ikke kan være analytisk betydningsbærende, men i tematisk henseende har de mindre relevans. Det vil altså sige, at passagerne kan bidrage analytisk i forhold til fx interaktionen i gruppen, men de kan være svære at kondensere tematisk, fordi det fx er udbrud som i sekvens 506 i uddraget ovenfor. Tredje fase i databehandlingen har været en kategorisering mere løst struktureret efter Kvaless forskrifter (Kvale 2002). Kategorierne er udledt af data, og jeg har været inspireret af initial og focused coding, som de beskrives hos Charmaz (Charmaz 1983). Denne form for kodning har afsæt i Grounded Theory. Jeg ser store sammenfald mellem den tematiske kondensering, som jeg har lavet og initial coding, hvor "researchers look for what they can define and discover in the data" (Charmaz 1983: 113). Anden fase, som er focused coding "forces the researcher to develop categories rather than simply to label topics" (Charmaz 1983: 116), er i store træk sammenfaldende med kategoriseringen, jeg har lavet. Jeg har ladet mig inspirere af den grounded kodning, fordi den netop betoner, hvad der viser sig i data på en mere eksplicit måde end Kvale. Dog betyder fokus på, hvad der dukker op i data ikke, at jeg fraskriver mig, at jeg går til kondenseringen og kategoriseringen på en informeret måde, der baserer sig på erfaring såvel som teori. Kategorierne er skrevet i sjette kolonne i transskriberingen, hvor farvemarkeringen begynder, og de forskellige kategorier er tildelt en farvekode³⁷. Kategorierne griber til tider ind i hinanden, og udtalelser kan kategoriseres under flere forskellige kategorier. I disse tilfælde er passagen markeret med den mest fremtrædende kategoris farve, og nedenunder er den eller de andre kategorier skrevet og farvemarkeret som i eksemplet nedenfor.

| Sekvens | Navn | Transskribering | Kommentarer | Tematisk kondensering | Kategorisering |
|---------|------------|--|-------------|---|--|
| 423 | Frederikke | Når man går i biografen, så beder man jo heller ikke om en pose snacks, vel, så tager man jo en pose chips, eller hvad hedder det, en pose slik. | | Snacks er udefineret Biograf og tilhørende mad | Spisepraksis i kontekst Medier og mad |

Illustration 8: Uddrag af transskription, pigegruppe 9. kl. Forældreskolen

³⁷ I bilagsmappe I er en oversigt over alle kategorier.

Ovenstående udsagn kategoriseres 'Spisepraksis i kontekst', men da udsagnet samtidig siger noget om, hvordan biograf som mediepraksis er forbundet med en snackingpraksis, anføres kategorien 'Medier og mad' nedenfor.

Nogle kategorier er meget brede, og andre er smalle. Kategorien 'Medier' dækker i nogle transskriptioner flere sider. Det har den fordel, at det indrammer en stor klump materiale, som jeg har forholdt mig til flere steder i analysen. Andre kategorier som 'Social justits' og 'Teknologi' er smalle og fylder ofte kun få linjer. Andre igen fungerer som todelt modsætningspar fx 'Form/indhold', 'Kønsstereotyper: friske drenge/søde piger' og 'Præferencer: køddrenge og frugtpiger', og det betyder naturligvis, at de farvekoder, der dækker brede kategorier eller todelte kategorier, træder mere frem i transskriptionerne. Desuden er der også markeret 'anomalier' i transskriptionen (Dahler-Larsen 2005). Det vil sige, at kategorien 'Præferencer: køddrenge og frugtpiger', der markeres med blå, også bruges, når deltagere udtrykker en modsatrettet præference fx piger, der taler om kød eller drenge, der taler om frugt.

3.7.2. CO-PRODUKTIONERNE

De kreative og kommunikative co-produktioner har haft en dobbelt funktion i undersøgelsen. De fungerer som primær dataressource på lige fod med talen og snackingen, men samtidig har de også haft den rolle at stimulere narrativer, associationer og fysiske reaktioner hos deltagerne under udarbejdelsen (Leitch 2008: 43). I forhold til analysen af de kreative produktioner er det centralt at forholde sig til dem som konstruerede produktioner; det vil sige, at det ikke er spontane udtryk, men noget jeg har bedt deltagerne om at lave ud fra materialer og redskaber, som jeg har forsynet dem med. Derfor skal analysen af collager og kampagner ses i dette lys. Jeg har lavet en første udvælgelse, der rammesætter æstetikken, og ovenpå denne har deltagerne så lavet yderligere æstetiske (visuelle og kommunikative) valg. Det vil med andre ord sige, at fx collagerne ikke kan betragtes som deltagernes ufiltrerede lyst og præference. Deltagerne har været begrænsede af de materialer, jeg har stillet til rådighed. De har været påvirkede af gruppekonstellationen og de forhandlinger, som foregik blandt deltagerne. Endelig har de været påvirkede af interviewernes tilstedeværelse, at jeg stillede dem en opgave, og at vi befandt os på deres skole i skoletiden. Jeg må altså formode, at mange af dem i et eller andet omfang har stræbt efter at løse opgaven bedst muligt ud fra en forestilling om, hvad de troede, jeg ønskede af dem.

Fx lægger en pige i 4. klasse vægt på, *hvor* pænt hun kan klippe et billede ud, som er tæt på kanten. Hun stiller selv æstetiske krav til co-produktionen, som jeg ikke har bedt om:

Julie: Åh, det er svært at tage, når det er så tæt på kanten.

Minna: Skal jeg også klippe en ud til dig?

Julie: Ja, det må du gerne.

(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1185-1187)

Og i de to eksempler nedenfor ekspliciterer to deltagere en sundhedsagenda, som ikke var del af opgaven, men som de selv indfører:

Ej, nu må der altså også godt snart komme noget sundt, det ligner jo, at jeg er totalt kageflipper.

(Anna pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1030)

Ej, jeg tror faktisk, jeg vil have et blad, der er sådan lidt sundere mad i.

(Julie pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1144)

Dette vilkår synes dog ikke væsensforskelligt fra at analysere tale og interaktion i et interview, hvor deltagere spørges ind til emner og temaer, som fastsættes af interviewerens. Prækonstruktion er uundgåelig i undersøgelser som denne og dermed et vilkår, man som forsker arbejder under. Om man arbejder med collager, kampagner eller tale må man i sin analyse af data holde sig for øje, hvilken rolle konteksten spiller. Skolekonteksten i min undersøgelse kan måske betyde, at nogle deltagere gjorde sig mere umage end de ville have gjort i en anden sammenhæng (fx i forhold til æstetik eller sundhed, som citaterne ovenfor belyser). Som jeg også kommer ind på senere, er der dog ikke de store forskelle at spore på pilotinterviewene i en hjemlig kontekst og interviewene på skolerne.

Jeg har i min systematiske tilgang til co-produktionerne og spisepraksissen benyttet display (Dahler-Larsen 2005). Display af kampagner er vist på s. 171 i analysen, og display af spisepraksis kan ses s. 176-177. Peter Dahler-Larsen plæderer for brugen af displays i kvalitative undersøgelser fordi: "kvalitative undersøgelser lider af nogle svaghedstegn", og disse svaghedstegn er blandt andet, at "data og databearbejdning bliver underprioriteret eller usynliggjort, og at analysen alene baseres på mere eller mindre tydeliggjorte udpluk af nogle data, som i øvrigt er utætte, dvs. de

handler spredt om forskellige ting, der kun er løst beslægtede.” (Dahler-Larsen 2005: 36). Jeg mener, at det er en hård diagnose, om end jeg kan tilslutte mig usynligheden i databearbejdningen. Jeg mener også, at displays som en systematiseret visualisering af data er frugtbar i en undersøgelse som denne, hvor jeg anvender flere forskellige former for data, og det er ikke mindst en gavnlig måde at videreformidle data i en forhåbentlig mindre kompleks form.

3.7.3. UNDERSØGELSENS UDSIGELSESKRAFT

Den kontinuerlige justering af interviewdesignet har til tider gjort det svært at sammenligne på tværs af interview, men som Kvale anfører, afhænger validiteten af den producerede viden blandt andet af designet og metodernes ”hensigtsmæssighed i forhold til undersøgelsens genstand og formål” (Kvale 2002: 232-233). Validiteten har været et vigtigere parameter end at kunne sammenholde interview, fordi de designmæssigt er sammenlignelige. Den metodiske udfordring, som ligger i at skabe et fundament for italesættelse, forhandling, produktion og praksis således, at en relation mellem mediebrug og madpræferencer træder frem, har krævet denne kontinuerlige revidering af designet, så snart det ikke genererede dynamik og deltagelse hos deltagerne. Et eksempel herpå er ændringen af designet efter gruppeinterviewet i Thyregod fra computerbrug og YouTube-videoer til den mere lavteknologiske kommunikationopgave.

Undersøgelsens resultater er ikke generelt repræsentative for 10-16-åriges madpræferencer og mediebrug, men mine analyseresultater kan betragtes ud fra *the specimen perspective* (Alasuutari 2000: 44-45.), hvilket vil sige, at deltagerne i undersøgelsen repræsenterer et udpluk (a specimen) af den medie- og madkulturelle verden, som jeg har undersøgt. Kombineres dette perspektiv med analytisk generalisering, der består i: ”en velovervejet bedømmelse af, i hvilken grad resultaterne fra en undersøgelse kan være vejledende for, hvad der kan ske i en anden [og tilsvarende] situation.” (Kvale 2002: 228), skaber databearbejdningen det fundament, der sætter læseren af denne afhandling i stand til at vurdere, hvorvidt der er belæg for en analytisk generalisering. Dette aspekt kan også betragtes som *external validity*, der er en vurdering af, hvorvidt resultaterne fra denne undersøgelse kan generaliseres til andre situationer/emner eller grupper (Bruhn Jensen 2002: 213).

3.8. DET KVANTITATIVE STUDIE

Kombinationen af det kvalitative studie med et kvantitativt mediebrugsstudie har til formål at undersøge, hvorvidt de 61 deltageres mediebrug ligner mediebrug for et repræsentativt udsnit af målgruppen. Hvor jeg i det kvalitative studie har undersøgt "the singular occurrence of meaningful phenomena", søger jeg med det kvantitative studie at supplere med "the recurrence of events" (Bruhn Jensen 2002: 255). Det vil også sige, at jeg triangulerer ved at inddrage den kvantitative databasemetode til 'måle' det samme fænomen – mediebrug – som jeg har søgt at indkredse via de kvalitative interviewmetoder (Greene 2007: 100). I analysen vil jeg fremlægge både den kvalitative og den kvantitative undersøgelses resultater samt beskrive, hvor der er konvergens mellem de to undersøgelser, og hvor resultaterne modsiger hinanden.

3.8.1. MEDIEREGISTRERING SOM AFSÆT FOR DATABASEANALYSER

Det kvantitative databasestudie tager afsæt i en registrering af de kvalitative data³⁸. Registreringen skal forstås som en kategorisering af interviewdeltageres udsagn, hvori der indgår medieplatforme, mediegenrer eller specifikke medietekster³⁹: Jeg har læst samtlige transskriptioner grundigt igennem og alle omtaler af medieplatforme, mediegenrer og specifikke medietekster er noteret ned. Registreringen er inddelt i alder og køn, og nedenfor ses et eksempel på medieregistrering af 4. klasse-pigers italesættelse af medier⁴⁰.

| | |
|---|---|
| Tv-kanaler | Disney Channel, DR2, MTV, 3 Viasat, Ramasjang, Cartoon Network, Nickelodeon, DR1 |
| Tv-programmer | The Good Wife, Krysters Kartel, Aftenshowet, Friends, 2900 Happiness, Nyheder, Børnevagten, MGP, Morgenhår, Krøniken, Pagten, Sporløs, Hammerslag, Gordon Ramsay, Barnaby, Ramasjang Live, Shanes Jul |
| Computerspil (online / offline) og andre tjenester på internettet | Facebook (Pet Society, Restaurant City), Habbo, Arto, Sims, Happy Island, MSN, Skype (chat), elevelintra, YouTube (musikvideo fx. Hilary Duff og Infernal), Mario, Go Supermodel, Y8 (restaurantspil), Doktor Rago, Moviestar Planet, Kindergarden, Club Penguin, Matematik I Måneby, Svampe Bob spil, Cooking Show |
| Film / biograf | Avatar, Sådan træner du din drage, Karla & Jonas, Blackadder, Harry Potter, Titanic (Leonardo Di Caprio) |

³⁸ I bilagsmaterialet optræder medieregistreringen under navnet mediemapping.

³⁹ Medieregistreringens metodiske og analytiske rækkevidde diskuteres i afsnit 4.6. s. 185-186.

⁴⁰ Alle medieregistreringer findes i bilagsmappe I.

| | |
|-------------|---|
| Nintendo | |
| Radio | The Voice (fx morgenshow med kendte gæster), P3 |
| Tegneserier | Jumbobøger, Snoopy og Radisserne |
| Bøger | Iqbal, Taja, Grynet, Laura-bøgerne, Karla-bøgerne, kogebøger, Tarzan og Miranda |
| Blade | Vi Unge, Story, Olivia, Se & Hør, Kig Ind, Anders And, Wendy, Manga |
| Aviser | Ekstra Bladet, bagsiden på aviser generelt (tegneserier og tv-oversigt) |
| Mobil | SMS, MMS, spil |
| Reklamer | Kærgården, Margarine i flaske, chips, yoghurt |

Illustration 9: Uddrag af medieregistrering, piger 4. klasse

Denne registrering har haft til formål at skabe et overblik over hvilke medietekster, medieplatforme og mediegenerer, deltagerne i det kvalitative studie omtaler i interview-situationerne. Altså en form for databearbejdning på linje med kondenseringen og kategoriseringen af det kvalitative interviewmateriale. Det vil også sige, at det medieregistreringen kan bidrage til at belyse er, hvilke mediefoci, der opstår i grupperne: Hvilke medier (tekster, genrer og platforme) kommer deltagerne i de forskellige grupper ind på. Registreringen har derefter været brugt som afsæt for og inspiration til den kvantitative databaseanalyse i forhold til, hvilke medietekster, -platforme og -genrer, der skulle analyseres ud over de overordnede kvantitative analyser, som er gennemført. Altså undersøger jeg, om og hvordan nogle af de medietekster, -platforme og -genrer, som interviewdeltagerne nævner i interviewsituationerne, faktisk bruges i den pågældende aldersgruppe?

De kvantitative data er hentet i gemiusAudience (netbrug), i flere af Gallups databaser: Gallup TV-Meter (TV-brug), Index Danmark/Gallup, Børne Index Gallup (BIG) (trykte medier) og Gallup Radio Meter (radio), og vil blive inddraget i analysen af mediebrug (s. 108 ff.).

4. ANALYSE: EN KØNNET SUPPEDAS

Dette kapitel består af analyse og fortolkning af den kvalitative undersøgelses 22 interviews, 35 collager, 8 kampagner, snacking i interviewene (se evt. skematisk oversigt over undersøgelsen s. 53) samt den kvantitative undersøgelse af mediebrug. Analysen er struktureret i seks afsnit, hvoraf de fem bygger på datagenererede kategorier⁴¹ og et afsnit på kvantitative data.

Første del (4.1.) behandler det kvalitative datamateriale i forhold til mediebrug. Anden del (4.2.) redegør for de kvantitative analyser af mediebrug, og for hvordan disse data står i relation til den kvalitative analyse af mediebrug. Tredje del (4.3.) består først af en interaktionsanalyse med fokus på kønsstereotyper og et perspektiv til køn i forhold til etnicitet, herefter kobles analysen sammen med kønnede madpræferencer, som de manifesterer sig i talen og i co-produktioner, og i sidste del af afsnittet samles de tre perspektiver: mediebrug, køn/interaktion og madpræferencer i en analyse af, hvorledes medier og mad bruges til at performe køn. I fjerde del (4.4.) analyseres co-produktionerne. Collagerne diskuteres i forhold til form og indhold, og analysen af kampagnerne centrerer sig om, hvordan deltagerne anvender og forvandler deres repertoire af medierede maddiskurser. Femte del (4.5.) behandler den snacking, som foregår i grupperne. Her argumenteres for snackingen som normbunden og kontekstafhængig, og snackingen analyseres som praksis. Sjette og sidste del af analysen (4.6.) samler trådene fra de forskellige delanalyser, og diskuterer, hvilken rolle medier og mad spiller i 10-16-åriges hverdagsliv.

4.1. EN KVALITATIV ANALYSE AF MEDIEBRUG

Når jeg spørger direkte til mediebrug, sker det, at jeg først får en række informationer om fx deltagerens fritidsjobs (9. kl. Thyregod Skole: 142 ff.) eller deres sportsaktiviteter:

Stinne: Hvis I nu lige husker tilbage på, hvad I lavede i går, hvad så I så i fjernsynet går aftes for eksempel?

Lisa: Du var til badminton.

Sofia: Ja, jeg var til badminton.

Lisa: Det var jeg også. Det var Mads også.

Bastian: Jeg var til gymnastik i to timer.

Stinne: Okay.

⁴¹ Oversigt over kategorier i bilagsmappe I samt redegørelse for genereringen af kategorier i metodekapitlet.

Lisa: Og så bagefter så var jeg i svømmehallen sammen med en nede i klassen.

Stinne: Okay.

Sofia: Ja, og jeg var til badminton to gange.

Stinne: Okay. Så det var ikke så meget fjernsyn, I nåede at se eller hvad?

Ditte: Næh.

Lisa: Nej, ikke helt.

Sofia: Jeg så ikke fjernsyn.

Mads: Jeg nåede en lille smule, men det var ikke ret meget.

Lisa: Lige da jeg kom hjem, så

Mads: En halv time.

Stinne: Okay

Lisa: Det gjorde jeg faktisk også.

(Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 157-174)

Deltagerne reagerer på et spørgsmål om gårsdagens fjernsynssening med at fortælle om de sportsaktiviteter, de deltog i aftenen i forvejen. Slutteligt når flere frem til, at de så *en lille smule* tv. I andre interviews skaber spørgsmålet endda fnisen. I første omgang svares kun via gestikulerende nik (pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 60 ff.), og idet de svarer på, hvad de så indføjtes et 'lidt': "Altså, jeg så lidt Disney Channel." (Stephanie 4. kl. Vestergårdsskolen: 67). To 16-årige piger siger om tv-sening generelt, at de så meget tv, da de gik i 6.-7. klasse men, at de ikke gør det længere, fordi de ikke har behov for det og ikke gider. De fortæller umiddelbart herefter, hvilke programmer, de trods alt følger med i på tv (pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 921 ff.). Nogle reagerer prompte med at sige, at de aldrig ser tv (drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 719). Det kan altså se ud som om, at nogle deltagere 'taler deres mediebrug ned', og umiddelbart hellere vil fortælle om de sportsaktiviteter eller fritidsjob, der gør, at de ikke bruger meget tid på tv-sening. Det er dog kun betegnende for den indledende snak omkring tv-sening og mediebrug i det hele taget. Som interviewet skrider frem, forsvinder diminutiverne omkring mediebrugen, og det ser ud som om, at deltagerne benytter mange forskellige medier, og nogle bruger gerne flere medier samtidig:

Mark: Jeg har altid computeren foran mig.

Stinne: Okay. Og så fjernsyn i baggrunden måske?

Mark: Ja.

Jakob: Multitaske.

(Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 770-773)

Frederikke: Så sidder man på Facebook, og så ser man fjernsyn, så hvis det er kedeligt i fjernsynet, så er det gode ved det, at man sådan ligesom kan slå over til computeren, og hvis man så opdager, at det bliver spændende igen, så slår man ligesom fra, det vil sige, man keder sig ikke på noget som helst tidspunkt, fordi man er på computeren.

Olivia: Nej. Man spilder heller ikke noget tid.

(Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1115-1116)

Det virker som om, at det i starten er come il faut at nedtone mediebrug i flere af disse grupper, hvorimod deltagerne senere i interviewene og i de individuelle interviews ikke gør samme krumspring for at sætte andre aktiviteter i stedet for tv-sening eller anden mediebrug. En anden forklaring på, hvorfor spørgsmålet om tv-sening genererer svar om fritidsaktiviteter er, at disse aktiviteter faktisk rammesætter mediebruget og rangerer over tv. Det vil sige, at deltagerne prioriterer sociale aktiviteter, sport og fritidsjob over tv-sening, hvilket er en central pointe både i forhold til teoretiske bud på børn, medier og social aktivitet (s. 27-30) og i forhold bekymrede offentlige diskurser om børns inaktivitet og isolation som følge af fx tv-seening og computerspil.

4.1.1. FACEBOOK OG Y8 SOM KOLLEKTIV SPILPRAKSIS

Det er interessant, *hvor* stor forskellen er på, hvilke medietekster, -platforme og -genrer drenge og piger omtaler i de respektive gruppe- og individuelle interview. Flere undersøgelser peger på en mindre kønsforskel i forhold til kompetencer; flere drenge end piger er *advanced users* ligesom drenges *digital literacy* eller *e-skills* er højere end pigers s. 27-30. Forskellene er dog ikke store. Nedenfor ses et uddrag af medieregistreringen fra interviewene i 4. klasse⁴². Uddraget viser hvilke computerspil og internetservices (online/offline) henholdsvis piger og drenge nævner. Registreringen bygger på både gruppeinterview og individuelle interviews.

⁴² Medieregistreringens metodik er beskrevet på s. 87-88.

| | Piger 4. klasse | Drenge 4. klasse | Fælles |
|---|---|--|--|
| Computerspil, playstation (online, offline) og tjenester på internettet | Facebook (Pet Society, Restaurant City), Habbo, Arto, Sims, Happy Island, MSN, Skype (chat), Eleveltra, YouTube (musikvideo fx. Hilary Duff og Infernal), Mario, Go Supermodel, Y8 (restaurantspil), Doktor Rago, Moviestar Planet, Kindergarden, Club Penguin, Matematik i Måneby, Svampe Bob spil, Cooking Show | Counterstrike, Counterstrike Saws, FIFA 10, Need for Speed, Raft Wars, VMax, Adventure Quest, Restaurantini, Lego Batman, GTA, Plants vs. Zombies, Stakewar, Harry Potter, Lego Racers, Poker, Dragon Ball, Battleoncamp, Findus og Peddersen, madspil (Y8), Formel 1, Y8, Y3, YouTube (Funny Videos), Facebook (spil / chat), Eleveltra, se sport; fodbold, brydning, wrestling | Facebook Y8 YouTube Eleveltra |

Illustration 10: Uddrag af medieregistrering, piger og drenge 4. klasse

Uddraget viser, at drenge og piger i disse interview nævner meget forskellige netsteder og spil. Kun fire netsteder/services nævnes af både drenge og piger, når det gælder computerbrug, spil og Internet. Det betyder ikke nødvendigvis, at drengene aldrig bruger fx Skype, når dette netsted ikke nævnes i interviewene (og dermed ikke optræder i registreringen). Det betyder derimod, at drengene taler om nogle andre ting, når snakken falder på computer- og internetbrug samt spil. Drengene vil hellere tale om spil og pigerne om Skype og mobiltelefoner. Medieregistreringen giver dermed en indikation af præferencer og interesser, der naturligvis er konstrueret i netop den interviewsituation, som deltagerne har befundet sig i.

Eleveltra bruges af nogle skoler, og det er en integreret del af hverdagskommunikationen mellem skole og elev. YouTube nævnes også af begge køn, men netstedet udfylder åbenbart forskellige funktioner: Drengene ser 'funny videos' (drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 476-481), og pigerne ser og hører musikvideoer fx med unge kvindelige kunstnere som Hilary Duff og Infernal (Pernille 4. kl. Vestergårdsskolen: 614-615, Emilie 4. kl. Vestergårdsskolen: 596, Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 208, 221-230).

Både piger og drenge taler om Facebook. Man skal være 13 år for at oprette en Facebookprofil, og deltagerne i 4. klasse er derfor ikke gamle nok til at have deres egen profil. Nogle har det alligevel, fordi de har snydt med deres alder. Andre bruger forældres profiler, hvilket naturligvis sætter visse begrænsninger i forhold til Facebooks funktion som netværkssite, da de ikke har deres egne

venner⁴³. Begge grupper taler i nogen grad om Facebook til både spil og som socialt netværksite (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 515-520, pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 211-219), men spil er for denne aldersgruppe Facebooks ubetingede raison d'être. Stort set alle spiller på Facebook; der spilles Restaurant City, Farm Ville og Pet Society⁴⁴. Bo fra Kochs Skole er en behændig Facebookspiller, og han viser mig i det individuelle interview, jeg foretog med ham, hvordan han spiller Farm Ville med blandt andet sin fætter, kusine, klassekammerater, mor og far. Mens vi sidder foran computeren og spiller, modtager han flere gaver (i spillet) fra sin far (Bo 4. kl. Vestergårdsskolen: 551-715). Det spil, Bo bruger mest tid på, er dog Restaurant City, og i passagen nedenfor demonstrerer han for mig, hvordan det spilles:

Bo: Ja, vise dig det. Så er det sådan en restaurant, min hedder (YouTube), aner ikke hvorfor, det gør den. Godt. Nu øh skal vi lige give dem mad.

Stinne: Er der en, der skal til at rydde op?

Bo: Jeg kan også hjælpe ham. Hov.

Stinne: Hvorfor trykker du på kagerne der?

Bo: Fordi øh så kan de arbejde.

[...]

Bo: Hov, der (...), nu er jeg begyndt. Åh nej, nu er der nogen, der har fået lidt ekstra tid. Det var ikke så godt, så har jeg brugt pengene på ingenting. Jo, og øh, nå lige meget. [Pause]. Det er bare fordi, at der.

Stinne: Hvad er det, du giver dem der?

Bo: Hvad? Jeg giver dem ikke noget, jeg hjælper dem med at rydde op.

Stinne: Okay.

Bo: Prøv at se, så kan man få sådan nogen specielle ting.

(Bo 4. kl. Vestergårdsskolen: 739-752)

Bo spiller Restaurant City med sin nabo, flere klassekammerater og storebror, og bonussen ved at have en veldrevet restaurant er, at man får lærere retter og større sortiment – endda drinks (Bo 4. kl. Vestergårdsskolen: 873 ff.). Spillene på Facebook handler altså om kæledyr (Pet Society), om at drive et landbrug med jordbrug og dyreavl (Farm Ville) og om at drive en restaurant (Restaurant City).

⁴³ Emnet omtales i flere interview: Julie 4. kl. Kochs Skole: 312-333, drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 530-533, Pernille 4. kl. Vestergårdsskolen: 320-328, kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 260-272.

⁴⁴ Yderligere eksempler på Facebook som spilsite: Julie 4. kl. Kochs Skole: 319, pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 129-137, Mads 4. kl. Vestergårdsskolen: 87-88, Pernille 4. kl. Vestergårdsskolen: 320, Emilie 4. kl. Vestergårdsskolen: 521-528, pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1188-1205.

Y8 er et gratis spilsite, hvor der er mange forskellige spil til rådighed, og både drenge og piger omtaler denne side (Mads 4. kl. Vestergårdsskolen: 83-88, 339-341, Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 507, Pernille 4. kl. Vestergårdsskolen: 287-296). I de individuelle interview med Emilie fra Vestergårdsskolen og Julie fra Kochs Skole brugte vi lang tid foran computeren, hvor de spiller på Y8. De spiller begge det samme Hotdogspil og forklarer, hvordan man kan opgraderes til også at servere burger, pommefrites og cola (Emilie 4. kl. Vestergårdsskolen: 346-353, Julie 4. kl. Kochs Skole: 462 ff.). Desuden taler Julie om restaurantspil (Julie 4. kl. Kochs Skole: 433), og Emilie om et Svampebobspil, hvor man laver burgere (Emilie 4. kl. Vestergårdsskolen: 425), om spillet *Cooking Show*, hvor man er i fjernsynet, mens man laver mad (Ibid: 436), et spil hvor man laver lammekebab (Ibid: 440) og *Kødking* (Ibid: 313). I spillene skal man udføre forskellige opgaver; i hotdogspillet skal man lave flest mulige hotdogs til det stigende antal kunder i butikken, noget tilsvarende gælder for mange af restaurantspillene, og i nogle spil skal der håndteres råvarer:

Det er sådan nogen øhm, ja altså hvor man skal lave mad, og så (...) så får du sådan nogen opgaver, så viser de så, hvordan man skal gøre, og så bruger man så for eksempel musen som et pisseris eller en kniv, og så skærer man ting over og pisser det sammen og sådan noget.

(Emilie 4. kl. Vestergårdsskolen: 80)

Det, der er interessant omkring disse madrelaterede spil på Y8 og de tilsvarende restaurantspil på Facebook og Farm Ville (der har at gøre med madproduktion), er, at de fleste deltagere på tværs af køn kender spillene. Dog kan undersøgelsens fokus på netop mad og medier have genereret et uforholdsmæssigt stort fokus på lige netop disse spil. Madspillene blev omtalt i de første interviews, og de blev derfor et fokus, som jeg fulgte op på i de følgende interviews og spurgte ind til, hvis deltagerne ikke selv bragte dem på banen. Dermed kan omtalen af disse spil have fået større vægt i interviewene, end de reelt har i deltagerens faktiske mediebrug. Om det er tilfældet vides ikke, og det ændrer imidlertid ikke ved, at langt de fleste deltagere spiller madspil i et eller andet omfang. Spillene nævnes ikke, når jeg spørger ind til, hvor deltagerne 'møder' mad i medierne, hvilket jeg vender tilbage til s. 186-190, og det kan måske indikere, at deltagerens mediebegreb – og madbegreb – måske ikke inkluderer disse repræsentationer af mad.

Det, medieregistreringen kan sige noget om i forhold til Internet- og computerpræferencer, er, at der i disse drenge- og pige grupper opstår samtaler, der har fokus på forskellige netsteder og

netservices, og at de netsteder, som nævnes i både drenge og pige grupper (fx YouTube) bruges til forskellige ting (s. 92). Medieregistreringen supplerer altså de kvalitative udtalelser omkring Internettet (i dette eksempel) ved at belyse det fokus og de strukturer, der opstår i de forskellige grupper: Hvilke netsteder og netservices har deltagerne lyst til/brug for at vise os, at de kender. Pointen er, at børnene kender til disse netsteder. De har måske ikke alle kendskab til medierne på et individuelt niveau, men de har et kendskab, der gør, at de kan bruge medierne som en fælles mediereferenceramme.

4.1.2. NETVÆRKSPIGER OG GAMERDRENGE

En kønsforskel, som er udtalt hos den yngre del af målgruppen, er pigernes diskussioner om sociale netværksmedier, der er fraværende hos drengene.

Zehra: Øhm, jeg er tit på Skype, og så spiller jeg Habbo og Sims og Facebook og så noget andet.

Stinne: Hvad kan man lave på Skype ud over at snakke med nogen? Kan man noget andet?

Zehra: Se hinanden og skrive med hinanden.

[...]

Anna: Hvornår var du på?

[...]

Zehra: Fra klokken tre til fem eller sådan noget, så holdt jeg op.

Anna: Ej, jeg kom på kvart over fem.

Zehra: Nå.

Karen: Går I nogen gange på Skype sådan og sidder og snakker sammen sådan efter skoletid?

Anna: Ja.

Zehra: Ja.

(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 146-161)

I pige gruppen på Vestergårdsskolen bruger pigerne MSN i stedet for Skype, men funktionen er den samme (Emilie 4. kl. Vestergårdsskolen: 518-520). I det individuelle interview taler jeg med Julie om spillene Habbo og Movie Star Planet, og nogle af de features, som hun fremhæver ved spillene, er chatfunktionerne (Julie 4. kl. Kochs Skole: 43, 283, 356-360, 395, 405). Julie har ikke Skype, men bruger Habbos chatfunktion som erstatning for Skype (Ibid: 375-385). Desuden taler pigerne om mobiltelefoner, fri sms og mms (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 434-371, Emilie 4. kl. Vestergårdsskolen: 134, 154). Drengene derimod har et andet fokus. De taler ikke om mobiltjenester men om Nintendo DS og Wii, Playstation og Xbox 360 Plus (Drengegruppe 4. kl.

Vestergårdsskolen: 1375, 1518, 1545, Patrick 4. kl. Vestergårdsskolen: 189, 334 og drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 337-339, 546, 865-869, Bo 4. kl. Kochs Skole: 411). Hardwarebegejstringen er så stor, at Patrick ikke kan dy sig for at liste en Wii ind i sin collage, der ellers skulle vise madpræferencer⁴⁵.



Collage 1: Patrick, Vestergårdsskolen

I det individuelle interview med Patrick er det tydeligt, at det ikke er de sociale netværksmedier, der trækker i ham, og citatet nedenfor indikerer også, at Patricks kompetence ikke ligger i *small talk*, som de sociale netværksmedier til en vis grad fordrer:

- Stinne: Har du øhm, hvad hedder sådan noget, profiler? [Facebook]
 Patrick: Nej.
 Stinne: Det bruger du ikke?
 Patrick: Nej.
 Stinne: Hvad med Messenger? Er det sådan noget, I bruger til at snakke sammen med?
 Patrick: Næh.
 Stinne: Næh. Sms'er I?
 Patrick: Nej

⁴⁵ Alle collager kan ses i bilagsmappe I.

Stinne: Nej? Ringer I til hinanden?

Patrick: Nej.

Stinne: Heller ikke det? Har du en mobiltelefon?

Patrick: Nej.

Stinne: Nej? Jamen, så er det jo også svært at sms'e, kan man sige. Hvad så når I går hjem her i eftermiddag?

Patrick: Så øhm.

Stinne: Går I så hjem til Mads, tror du?

Patrick: Ej. Øhm ja. Fordi jeg har nemlig DS med. [Nintendo]

Stinne: Okay.

Patrick: Og så øh, det er fordi, han har nemlig også en derhjemme, og så kan vi sidde og spille.

(Patrick 4. kl. Vestergårdsskolen: 785-802)

I den ældre gruppe er der en lidt mere ligelig fordeling af diskussionen om netværksmedier blandt kønnene. Drengene taler også om Facebook og Skype (drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 776, Mark 9. kl. Forældreskolen: 70-83), men de taler ligesom de unge drenge stadig meget om forskellige computerspil fx Counterstrike, Fifa, GTA, Foldboldmanager 2010, Call of Duty og Battlefield (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 808 og drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 699 ff.) De ældre pigers engagement i spil er begrænset til Syvkabale og Goldminer og et netsted, hvor der kan spilles Ludo og puslespil (pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1299 ff. og pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1548 ff.).

Birgitte Tufte har beskrevet en lignende forskel i en lidt ældre undersøgelse, der løb fra 1998-2001. Studiet blev gennemført på et tidspunkt, hvor Internetadgang endnu ikke var allemandseje: "[...] we find that boys tend to play computer games more than girls, whereas girls – if they use computers and have Internet acces – use their computers to chat." (Tufte 2003: 72). De samme overordnede forskelsparametre var på spil for mere end et årti siden, men pigernes 'svage tilknytning' til computeren og Internettet ser unægteligt anderledes ud i denne undersøgelse, hvilket jeg vender tilbage til i næste afsnit om teknologiforståelse og alsidig mediebrug. En norsk undersøgelse af teenagere og mobiltelefoner fra samme tidsrum som Tuftes undersøgelse beskriver, at flere piger end drenge lægger vægt på SMS-funktionen. For drenge er mobiltelefonens kvalitet knyttet til funktionelle, praktiske og instrumentelle funktioner, hvorimod det for pigernes vedkommende i højere grad er de symbolske og ekspressive funktioner særligt i forhold til sociale og interpersonelle relationer, der værdsættes (Skog 2002: 268).

Gitte Stald skildrer i *Billeder af børns og unges mediebrug* (s. 29-30), at der omkring årtusindeskiftet skete et skred i forskellene mellem drenge og pigers mediebrug, fordi 'multimediecomputeren' tilbyder aktiviteter, som piger vælger i højere grad end gamle medier. Stald fremhæver, at litteratur fra før 2000 beskriver en større forskel på mediebrug mellem kønnene end litteraturen efter årtusindeskiftet (Stald 2004). Denne undersøgelse peger imidlertid på, at forskellene mellem kønnenes præferencer stadig er der. Pigerne er kommet på banen med de digitale medier og Internet, men på de forskellige medieplatforme er kønnenes veje ligeså disparate, som de var før de digitale medier og 'multimediecomputeren'. Den rekontekstualisering af mediebrug, der er sket de senere år, betyder, at teknologier ændrer vores praksisser, men omvendt fordrer vores praksisser også ændring og udvikling af teknologier. Jeg vil derfor stille spørgsmål ved, om kønsforskellene mindskes i forbindelse med denne rekontekstualisering. Jeg mener, at forskellene nærmere forrykkes end formindskes. Det vil sige, at hvor det tidligere var et spørgsmål om forskelle på teknologi- og medieplatformsniveau, er det i dag i højere grad et spørgsmål om forskelle på genreniveau, og det kræver et kvalitativt blik som dette at få øje på disse forskelle.

Pigerne bruger altså i høj grad digitale medier men på en anderledes måde end drengene: Pigerne er socialt netværksorienterede og bruger diverse digitale medier til dette formål, hvorimod drengene bruger de digitale medier til at spille, og det gør de ofte sammen (jf. forudgående citat; Patrick og Mads spiller på hver deres Nintendo – sammen). Spil på diverse medieplatforme er altså ikke blot en isoleret aktivitet, medier er et led i børn og unges samvær (Drotner 1991). Man kan sidde sammen, når man spiller, og det kan også være et spørgsmål om at være på forkant med det seneste nye indenfor spil for at kunne deltage i snakke og indgå i sociale sammenhænge, hvor der spilles og tales om spil (Aarsand 2007).

4.1.3. PIGER MED TEKNOLOGIFORSTÅELSE OG ALSIDIG MEDIEBRUG

Selvom drenge i større undersøgelser (ex *EU Kids Online* s. 29) ser ud til at have lidt større grad af e-skills og digital literacy, beskriver nogle undersøgelser også, at kompetente piger faktisk udgør en betydelig andel af mediebrugerne. I en norsk undersøgelse af mediebrugstyper (s. 28) er 33% af gruppen *advanced users* piger. Dem møder jeg også i denne undersøgelse. Den mest bemærkelsesværdige af dem er 16-årige Halima på Vestergårdsskolen:

Det, det, ja, jeg er sådan, når jeg har min computer med i skole, så kommer du [Halima] hen eller så kommer Lise hen eller sådan noget ”du skal have det her Internet, og så skal du have Opera, og så skal du have.”

(Ditte pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1072)

Halima: Den virker som et tv.

Ditte: Hun kan alle de gode links.

Lise: Halimas computer den er bare rødguldende.

(Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1813-1815)

Halima er tilsyneladende ikke den eneste pige med teknologiforståelse i sin klasse. Lise, som omtales i første citat, kaldes senere for både computerguru og downloadguru (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1090-1091). I denne samtale bruges *værre* (Ibid: 1089) til at beskrive Lises kompetencer i forhold til Halimas, og værre betyder i denne sammenhæng, at hun er bedre, at hun ved mere om computere. Efter at pigerne har fortabt sig i en diskussion om forskellige antivirusprogrammer (Ibid: 1093-1099), spørger jeg ind til, hvor Halimas interesse for og viden om computere stammer fra:

Halima: Nej, det er nok fordi, jeg ved ikke, altså.

Jamilla: Du har også fire storebrødre.

Halima: Jeg har også, ja, og de, de er også meget, hvad kan man sige, du ved, hightech, ingeniører og sådan noget, jeg er ikke så, jeg har sådan lært rimelig meget af det, jeg kan gøre [(utydeligt)].

(Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1104-1106)

Det lyder her som om, at Halima undskylder for sin teknologiske indsigt, eller at hun har denne forståelse, *fordi* hun har fire storebrødre, som hun har lært færdighederne af. Dette kan pege tilbage til rapporten om danske gymnasieelevers it-kompetencer (s. 30). Halima taler sin digital literacy ned, selvom hun i denne undersøgelse synes at være den mest digital native.

I den yngre aldersgruppe er der også piger med et bemærkelsesværdigt mediebrug. Hvor meget viden, denne brug rummer, er dog sværere at sige noget specifikt om. Zehra fra pigegruppen på Kochs Skole er atypisk i forhold til den måde, som hun meget ærligt og bramfrit italesætter sin mediebrug, og hun forekommer også at bruge mere tid på særligt spil end andre piger i undersøgelsen:

Og spiller computer. Det er noget af det, jeg gør mest.
(Zehra pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 818)

Måske kan jeg, jeg kan godt finde på at spille computer fire timer eller sådan noget.
(Zehra pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 852)

Men Zehra er ikke ensidig i sin mediebrug. Hun er også en af de piger, der taler meget om Skype og Facebook (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 146), og hun forklarer, at man på skolens hjemmeside både kan spille spil og skrive med hinanden (Ibid: 246-249). Hun er altså samtidig netværksorienteret. Desuden byder hun også ind på alle andre medier:

Jeg har tonsvis af blade derhjemme
(Zehra pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 279)

Zehra læser Vi Unge, Olivia, Wendy diverse ugeblade, og så har hun abonnement på Anders And (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 281, 304, 313-315, 318). Hun siger selv, at hun læser sjove bøger (Ibid: 328), men når de andre piger nævner bøger i andre genrer, har hun også læst dem (Ibid: 377). Zehra har lige været i biografen og se Avatar (Ibid: 568-570), hun er den eneste pige, der nævner, at hun har en Nintendo DS (Ibid: 816), hun hører og ser musik på The Voice og MTV (Ibid: 232, 430, 774), og så har hun en mobiltelefon, som bliver brugt flittigt:

Zehra: (Utydeligt) eller, jeg er tæt på at skulle betale min egen regning, fordi jeg kom til at misbruge min mobil lidt.

Karen: Okay, til hvad dog?

Stinne: Ja?

Zehra: Til et spil.

Karen: Nå for søren [griner].

Zehra: Så fik jeg en regning på sådan tusind.

Karen: Uh!

Zehra: Og så skulle jeg betale tusind eller sådan noget.

Stinne: Hvad synes dine forældre om det?

Zehra: De blev sure, og så måtte jeg ikke spille computer på det der spil i sådan en uge eller sådan noget.

(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 440-449)

Zehra er ikke kun en flittig mediebruger. Hun dyrker sport og spiller håndboldkamp hver weekend (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 872), og det skorter heller ikke på andre sportslige aktiviteter og en af de fritidssysler, som flere af pigerne taler om; at tegne og rydde op på sit værelse, mens der høres musik (Ibid: 904)⁴⁶. Zehras aktivitetsniveau er højt både i forhold til sport og fritidsaktiviteter og i forhold til mediebrug.

Hendes eksempel synes, at understrege tesen om *the more the more*; jo mere tid børn bruger på sport og andre aktiviteter, desto mere tid vil de også bruge på medier. Her er altså ingen indikation af *displacement* trods bredt og tidsmæssigt stort mediebrug (s. 27).

Som modstykke til Zehras alsidige mediebrug er Patricks meget ensidige Counter Strike interesse:

Stinne: Emilie, og hun spiller mange sådan nogen madspil. Gør du også det?

Patrick: Nej, jeg spiller ikke madspil, jeg spiller mere sådan nogen (...) voldelige nogen.

Stinne: Nogen voldelige spil?

Patrick: Ja, jeg kan bedst lide vold.

(Patrick 4. kl. Vestergårdsskolen: 500-503)

Patrick møder jeg i 4. klasse på Vestergårdsskolen. Han er nævnt i det forudgående afsnit, hvor han gør klart, at sociale netværksmedier, mobil m.m. ikke siger ham noget. Jeg møder Patrick to gange; i fokusgruppen, hvor jeg fornemmer hans spilinteresse, og i det individuelle interview, hvor ensidigheden bliver tydelig. Patrick spiller Counter Strike med sin far (s. 76), og han lærer mig med begejstring om de forskellige karakterer i spillet, og tester efterfølgende om jeg kan genkende dem (Patrick 4. kl. Vestergårdsskolen: 585 ff.). Patrick er så optaget af karaktererne på computeren, at jeg gentagne gange må bede ham slukke computeren, inden han med et øv gør det (Ibid: 765, 777).

En af undersøgelsens forforståelser var, at social status betyder noget i forhold til børns mediebrug. Undersøgelsen *EU Kids Online* beskriver, at børn fra hjem med en høj social status har et bredere repertoire af online aktiviteter samt større færdigheder end børn fra hjem med lav social status (s. 29). I Zehras og Patricks tilfælde har den sociale status muligvis også en betydning. Zehra går på Kochs Skole, bor i hus og den ene forældre er højtuddannet. Patrick går på Vestergårdsskolen, han bor i boligblokkene ved siden af skolen. Forældrene er skilt, faren har ikke

⁴⁶ Kirsten Drotner beskriver tilbage i 1991 pigers værelseskultur, som en vigtig del af hverdagen (Drotner 1991: 52). Flere af pigerne i denne undersøgelse omtaler værelset, som den hyggelige ramme for afslapning, men da skolekonteksten er rammen for denne undersøgelse, er dette aspekt ikke yderligere inddraget.

noget fast arbejde, og moren går på en daghøjskole. Det er tydeligt, at Zehra har et bredere repertoire af online aktiviteter end Patrick, hvor færdigheder online er sværere at vurdere ud fra mine data.

4.1.4. LÆSEHESTE OG TV-NARKOMANER

Endnu et eksempel på, hvor forskellige medier henholdsvis drenge- og pige grupper omtaler, kan ses nedenfor og tager afsæt i medieregistreringen af tv-programmer, tv-kanaler og læsning i 9. klasse. Her er ligeledes kun få gengangere mellem, hvad drengene og pigerne omtaler.

| TV-sening | Piger 9. klasse | Drenge 9. klasse | Fælles |
|---------------|---|--|--------------------|
| TV-kanaler | DR1, DR2, TV2, TV3, Disney Channel, Kanal 4 | MTV, Disney Channel, Discovery, TV3+, TV2, TV2 Zulu, DR1, DR2, Playboy Channel, Playboy Action, Playboy Classics, Playboy History / TV1000 Action | DR 1 DR2 TV2 |
| TV-programmer | 24 Timer, Ultimatum, X Factor, Disney Sjøv, The Daily Show, Saturday Night Live, De Unge Mødre, fodbold, Scrubs, Basta, program om de kongelige, Spise med Price, Helvedes Køkken, Hammerslag, Dagens Mand, Paradise Hotel, Premiere, Project Runway, Top Model, Praksis, dokumentarer, satire, Binko Banko, Krøniken, Friends, Sex & The City (på tv og DVD), Aftenshowet, Nyhederne, tegnefilm (Phineas & Ferb), TvAvisen, Jamie Oliver, Du er hvad du spiser | Two and a half men, Simpsons, Top Gear, Zulu Kvægræs, Den anden side, Paradise Hotel, Station 2, X Factor, Hell's Kitchen, sport (fodbold, badminton, håndbold VM) | Paradise Hotel |

Illustration 11: Uddrag af medieregistrering 9. Klasse

| Læsestof | Piger 9. klasse | Dreng 9. klasse | fælles |
|-------------|---|--|--------------|
| Tegneserier | Manga og Animé | Anders And | |
| Bøger | Evermore, Harry Potter, Twilight, Prada-bog, Hærværk, Dreamland, Pardon preatures, skuespil: Romeo & Juliet, Pans hemmelighed, Koranen | Harry Potter | Harry Potter |
| Blade | Frikvarter, boligblade, Gaffa, Chili, KFUM/KFUK-blad, Cover, Bo Bedre, Costume, Ude & Hjemme, Kig Ind, Se & Høre, Triatlonmagasin, I Form, Gymnast, Vogue, Elle, Marie-Claire, Alt for Damerne, Wendy, Olivia | M!, Vi Unge, FHM, Bilmagasinet, Goal, Gear, GMax | |
| Aviser | Politiken – kultur, BT, Ekstra Bladet, Boligmagasinet, JP - Living | Sportssektionen | |

Illustration 12: Uddrag af medieregistrering 9. klasse

Pigerne breder sig over mange forskellige genrer indenfor tv-programmer, drengene nævner til gengæld mange tv-kanaler, men de er knap så informative omkring det mere specifikke programindhold. Det eneste tv-program, som omtales i både drenge og pige grupperne, er Paradise Hotel. I forhold til trykte medier nævner pigerne igen langt flere bøger, blade og aviser end drengen. Pigerne nævner både nichémagasiner, gratismagasiner, ugeblade, hvorimod drengene holder sig til at tale om udgivelser, der er specifikt rettet mod dem; mandemagasiner, biler og gear og sport. På avissiden gør noget lignende sig gældende, drengene taler om sportssektionen, og avisen er unavngiven, pigerne diskuterer boligtillæg, kultur og næver Politiken, BT, JP og Ekstra Bladet.

I den ældre drengegruppe på Vestergårdsskolen bliver Hennings Anders And-læsning brugt som en form for eksklusion:

Kevin: Anders And, ikke også Henning?!

Nicolai: Læser du stadig det?

Henning: Mange år siden.

Stinne: Mange år siden?

Henning: Fem.

Bo: Uger?

Henning: År.

Nicolai: Det er sgu da ikke fem år siden, du læste Anders And!

Henning: Nej nej.

Kevin: Hvad snakker du om?

Nicolai: Du læste altså Anders And i ottende eller syvende klasse eller sådan noget.

Henning: Okay, det er også.

Nicolai: To år.

Henning: Stadigvæk.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 929-942)

Hennings læsning af Anders And (for ikke alt for længe siden) falder tydeligvis udenfor den norm, som drengene i denne gruppe har. Kort efter udvekslingen kommer Henning dog på banen igen og fortæller, at han læser artikler om fodbold i aviserne (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 950). Han forsøger via sport at genoprette sin autoritet og position i gruppen. I en Goffmansk terminologi foregår der i denne interaktion en hel del *facework* (Goffman 1969). Jeg vender tilbage til sport i den kvantitative analyse af mediebrug (s. 114), da dette emne netop synes at udgøre en central rolle i drenges sociale interaktion på samme måde som computerspil.

På et spørgsmål om læsning og bøger svarer drengene på Vestergårdsskolen således:

Stinne: Okay. Læser I?

Nicolai: Nej.

Bo: Overhovedet ikke.

Stinne: [Griner]. I bliver da tvunget til at læse et eller andet i skolen?

Nicolai: Jo, i skolen så gør vi, altså.

Stinne: Men hvad med aviser og blade?

Nicolai: Jo, blade det kan jeg, en (enkelt gang) kan jeg læse.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 860-866)

Og senere forsøger jeg at få lidt mere at vide men forgæves:

Stinne: Hvad med bøger og sådan noget?

Nicolai: Nej, er du sindssyg!

Bo: Det har jeg eddermame ikke tid til!

Stinne: Okay.

Kevin: Hvad er bøger?

Bo: [Vi venter jo bare på, at filmen udkommer].

Henning: [Fodboldartiklerne], fodboldartiklerne i aviserne. [Det kan jeg godt finde på at læse].

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 943-953)

Og drengene i 9. klasse på Forældreskolen beskriver også, hvordan de fx læste Harry Potter, da de var yngre, men i dag læser de ikke engang det, de skal til skolen. Gruppen ironiserer over forklaringen, som de mener, skal findes i alkohol. Da den kom ind i deres liv ødelagde den alt, og nu er de ordblinde (Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 851-868). I den kønsblandede gruppe i 9. kl. på Thyregod Skole er drengene knap så kategoriske i forhold til bøger og læsning, men det er trods det tydeligt, at bøger ikke har første prioritet (Kønsblandet gruppe 9. kl. Thyregod Skole: 304-318). Dette er et eksempel på, at præferencerne trækkes knap så skarpt op i de kønsblandede grupper. Altså – enkønnethed ser ud til at forstærke kønskonformitet i denne undersøgelse. I modsætning til drengene er der mange piger både yngre og ældre, der fortæller, at de har gang i flere bøger samtidig⁴⁷, og at de elsker at læse⁴⁸. Halima, der har stor indsigt i computere og software og meget gerne fortæller om det, fremsætter det hypotetiske valg mellem computer og bøger og siger, at hun afgjort ville vælge bøger frem for computer (pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1827). Der er altså en tydelig forskel mellem det, drenge og piger fortæller om læsning og den måde, hvorpå der i de respektive grupper dannes præcedens for læsningens status. Dette er et af flere steder, hvor undersøgelsens kønsopdelte grupper formentlig er med til at tegne et (for) polariseret billede af pigers og drenge mediebrug. Pigerne viser i grupperne, at de har et bredt repertoire i forhold til læsestof, og de taler om deres begejstring for bøger: Deres selvfremstillinger skildrer videbegærlige søde piger (analytisk kategori udfoldes s. 127-129), der opfylder skoleforpligtelser til punkt og prikke – og måske også de forventninger, vi som interviewere/autoriteter kunne have til dem. Drengenes selvfremstilling bygger på andre parametre. Her fylder det pligttopfyldende ikke, det gør derimod fest og alkohol og fritidsjob; livet uden for skolen. De forbehold, som bør tages i forhold til undersøgelsens design med kønsopdelte gruppeinterview og de konsensusdannelser, som dette kan medføre, understøtter kombinationen af disse kvalitative iagttagelser med kvantitative analyser af mediebrug, og som det senere vil fremgå, ligger de kvantitative analyser om boglæsning godt i tråd med disse deltageres (køns)forskellige interesse i bøger.

⁴⁷ Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 346, 360, pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 235ff.

⁴⁸ Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1469ff. Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1823-1826.

4.1.5. ANDERLEDES PRÆFERENCER: MORTEN KORCH OG LOKALAVISEN

I den yngre kønsblandede gruppe på Thyregod Skole blev der i snakken om mediebrug nævnt nogle ting, som jeg ikke mødte andre steder. Lørdag aften blev der set Morten Korch film (Næsbygård-sagaen) sammen med familien:

Sofia: Jeg tror mest, jeg ser det om, om aftenen om lørdagen.

Lisa: Ja, det gør jeg også.

Sofia: Der kommer der for det meste gamle danske film. Næsbygård eller. De er gode.

Stinne: Kan du godt lide dem? Okay. Ser du dem sammen med din familie?

Sofia: Ja, for det meste.

Stinne: Okay.

Mads: Jeg ser meget med min familie.

Stinne: Mmm.

Mads: Sådan danske film (...) eller når de to er lagt i seng.

Stinne: De to små?

Mads: Ja.

Stinne: Okay

Mads: Så ser vi sådan nogen gange nogen danske film også.

(Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 185-197)

Mads og Sofias lørdags tv-hygge består blandt andet af gamle Morten Korch film, som bliver set sammen med familien. Denne gruppe er også den eneste, der nævner en lokalavis:

Bastian: Artikler om nogen, man kender.

Mads: Ja. For eksempel eller billeder, man kender nogen af.

(Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 347-348)

Mediebrugen ser altså på disse parametre anderledes ud i denne gruppe i Thyregod. Ingen andre grupper nævner denne genre af film og lokalaviser. Det kan spille en rolle, at det er en landskole, og det kan også spille ind, at der er både drenge og piger i denne gruppe. Det er bemærkelsesværdigt, at denne gruppe samt den kønsblandede pilotgruppe nævner markant færre spil og Internettjenester end de rene pige grupper og drengegrupper i 4. klasse. Nedenfor illustreres forskellen ved medieregistreringens kategori: 'Computerspil/playstation (online/offline) og tjenester på internettet'.

| | |
|---|---|
| Drengegrupper 4. klasse | Counterstrike, Counterstrike Saws, FIFA 10, Need for Speed, Raft Wars, VMax, Adventure Quest, Restaurantini, Lego Batman, GTA, Plains vs. Zombies, Stakewar, Harry Potter, Lego Racers, Poker, Dragon Ball, Battleoncamp, Findus og peddersen, madspil (Y8), Formel 1, Y8, Y3, YouTube, (Funny Videos), Facebook (spil / chat), elevintra, se sport; fodbold, brydning, wrestling |
| Pigegrupper 4. klasse | Facebook (Pet Society, Restaurant City), Habbo, Arto, Sims, Happy Island, MSN, Skype (chat), elevintra, YouTube (musikvideo fx. Hilary Duff og Infernal), Mario, Go Supermodel, Y8 (restaurantspil), Doktor Rago, Moviestar Planet, Kindergarden, Club Penguin, Matematik i Måneby, Svampe Bob spil, Cooking Show |
| Kønsblandede grupper: Thyregod Skole + pilotgruppe 1 | RuneScape, Habbo, Facebook |

Illustration 13: Uddrag af medieregistrering 4. klasse

De to kønsblandede grupper kommer kun omkring Facebook, RuneScape og Habbo, hvorimod både drenge- og pige grupper italesætter et betydeligt større repertoire⁴⁹. I gruppen på Thyregod Skole udspiller der sig en længere samtale, da jeg spørger ind til computerbrug. Sofia siger, at hun hader at spille computer, at det er kedeligt (Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 224, 227). Lisa følger op med, at hun mest bruger computeren til lektier, og når hun endelig spiller på den, er det kun kort tid, fordi det hurtigt bliver kedeligt (Ibid: 225). Jeg spørger herefter drengene i gruppen, der har forholdt sig tavse i denne snak, om de spiller computer, og får svaret:

Bastian: Nej, lidt [griner]

Stinne: Hm. Hvad spiller I så?

Bastian: Øh, alt muligt.

(Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 228-230)

Herefter nævnes spillet, RuneScape, som de fleste tydeligvis er godt bekendte med. Lisa forklarer, hvad spillet handler om, og det resulterer i denne reaktion fra Bastian:

Bastian: Og så klager I over os?

Ditte: Ja, men vi spiller det heller ikke ret tit.

⁴⁹ Medieregistreringen for de rene drengegrupper og pige grupper rummer foruden to gruppeinterview også enkeltinterviews, hvilket også kan være en del af forklaringen på den store forskel på antallet af medier, der nævnes.

Lisa: Jeg har kun været inde på det en gang, så kunne jeg ikke finde ud af det mere. Så har jeg ikke spillet det lige siden.

Sofia: Jeg har også spillet lidt sådan noget Habbo, men (...) jeg havde min kode en dag, og så havde jeg glemt den.

(Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 244-247)

Citatet belyser, at der er noget på spil mellem drengene og pigerne. Pigerne har tilsyneladende klaget over, at drengene spiller (for meget?) computerspil, og Lisa og Sofia har travlt med at forklare *hvor* lidt/kort tid, de har spillet det pågældende spil. Der kan altså være tale om en form for censur, som kønnene udøver overfor hinanden, hvilket kan være med til at forklare den betydeligt kortere remse af spil og Internettjenester, som de kønsblandede grupper har. Interaktionen viser også en form for nedtoning af mediebrug, som jeg ser i starten af nogle af gruppeinterviewene, og som jeg beskriver indledningsvist. Denne vogten på hinanden eller censur, som disse drenge og piger tilsyneladende udøver over for hinanden, underbygger mit argument for overvejende at arbejde med enkønnede grupper.

Analysen af deltagernes mediebrug tegner således et billede af, at drenge og piger bruger medier til forskellige ting. Der nævnes fx meget forskellige netsteder, og i eksemplet med YouTube, som omtales i både pige- og drengegrupper, viser det sig, at de bruger netstedet til to forskellige ting. Det ser desuden ud som om, at pigerne har et bredere repertoire på mange medier. Jeg vil i det følgende se på, hvordan disse analytiske pointer står i forhold til en analyse af et repræsentativt udsnit af 10-16-åriges mediebrug.

4.2. EN KVANTITATIV ANALYSE AF MEDIEBRUG

I dette afsnit beskrives de kvantitative data hentet i gemiusAudience (netbrug) samt i flere af Gallups databaser: Gallup TV-Meter (TV-brug), Index Danmark/Gallup, Børne Index Gallup (BIG) (trykte medier) og Gallup Radio Meter (radio)⁵⁰. Det kvantitative blik på mediebrug har til formål at skitsere, hvordan dele af mediebruget ser ud hos et repræsentativt udsnit af danske 10-16-årige. Analyserne tager delvist afsæt i den kvalitative analyse og medieregistrering i den forstand, at nogle af de medietekster, -genrer og -platforme (fx YouTube, chat, Næsbygård sagaen), der behandles i den kvalitative analyse også undersøges i de kvantitative data.

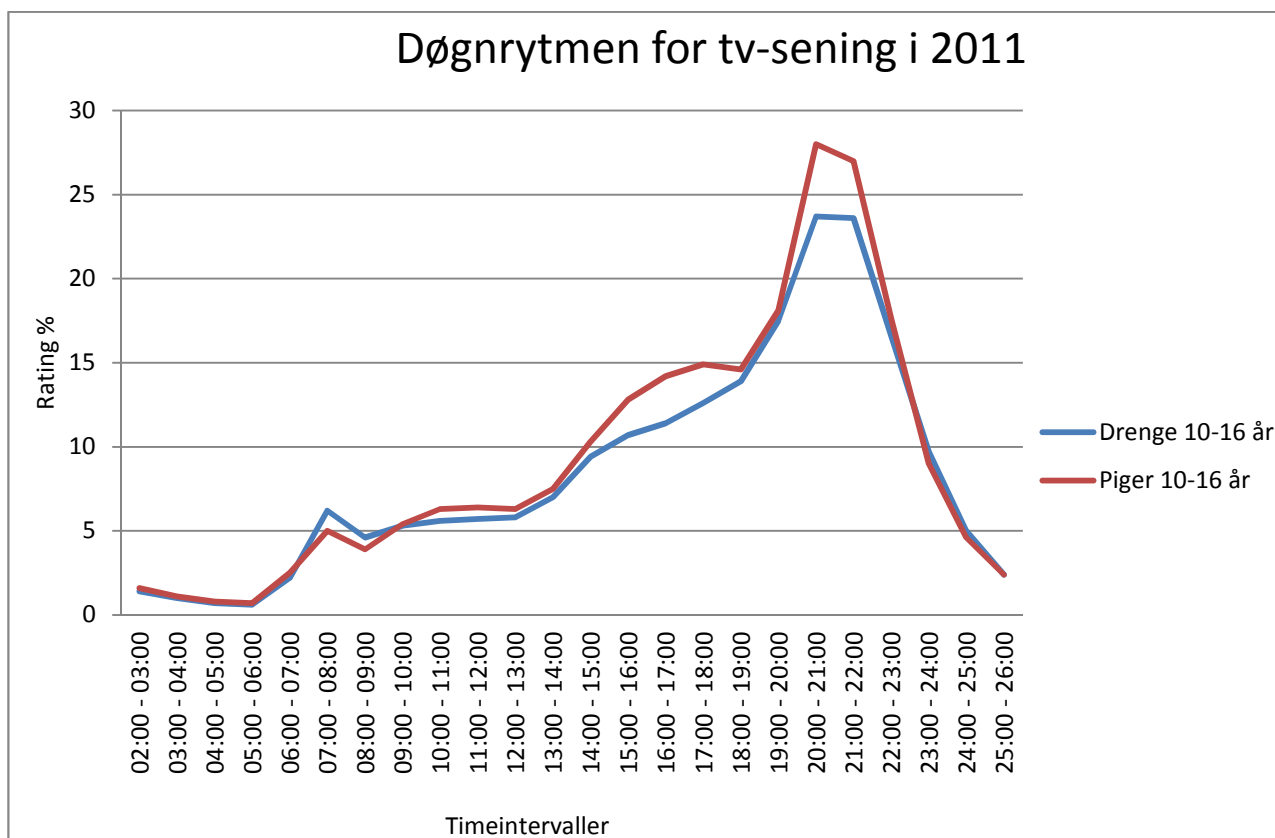
⁵⁰ Alle dataanalyser forefindes i bilagsmappe I, og i det følgende vil de enkelte analysers titel være angivet i noter.

4.2.1. TV-SENING

Data er hentet fra TV-Meter og bygger på helår 2011. Stikprøven består af 109 drenge og 126 piger mellem 10-16 år. Der foretages grundet stikprøvens størrelse ikke yderligere aldersinddeling, da stikprøvestørrelserne i så fald ville blive for små til blot tilnærmelsesvis at kunne bidrage med statistisk signifikante resultater. Det vil sige, at hvor jeg i den kvalitative undersøgelse opererer med 4. klasse (10-11-årige) og 9. klasse (15-16-årige), vil der i de følgende kvantitative analyser af tv-sening ikke blive skelnet mellem disse klassetrin. Derfor vil køn nødvendigvis blive forklaringsparameter i den følgende analyse, da alderen ikke er i spil.

Medieregistreringen viser, at pigerne i den kvalitative undersøgelse nævner flere tv-programmer end drengene (s. 102), og i TV-Meteranalysen har jeg set på, om det skyldes, at pigerne tidsmæssigt ser mere tv end drengene. I løbet af en gennemsnitsdag i 2011 ser drenge 122 minutters tv og piger 133 minutter. 55% af drengene mellem 10-16 år har set en halv times tv, hvorimod det hos pigerne er 57,7%⁵¹. Pigerne ser således lidt mere tv end drengene, men i forhold til gennemsnitsdanskere, der ser 198 minutter tv om dagen, ser de 10-16-årige altså betydeligt mindre tv. Tv-seningens fordeling henover et døgn er illustreret i diagrammet på næste side: Pigerne ser mere tv end drenge om eftermiddagen, men det er i særdeleshed om aftenen mellem klokken 20 og 22, at de har et større tv-forbrug end drengene. Derimod er der om morgenen en større andel af drenge, der ser tv.

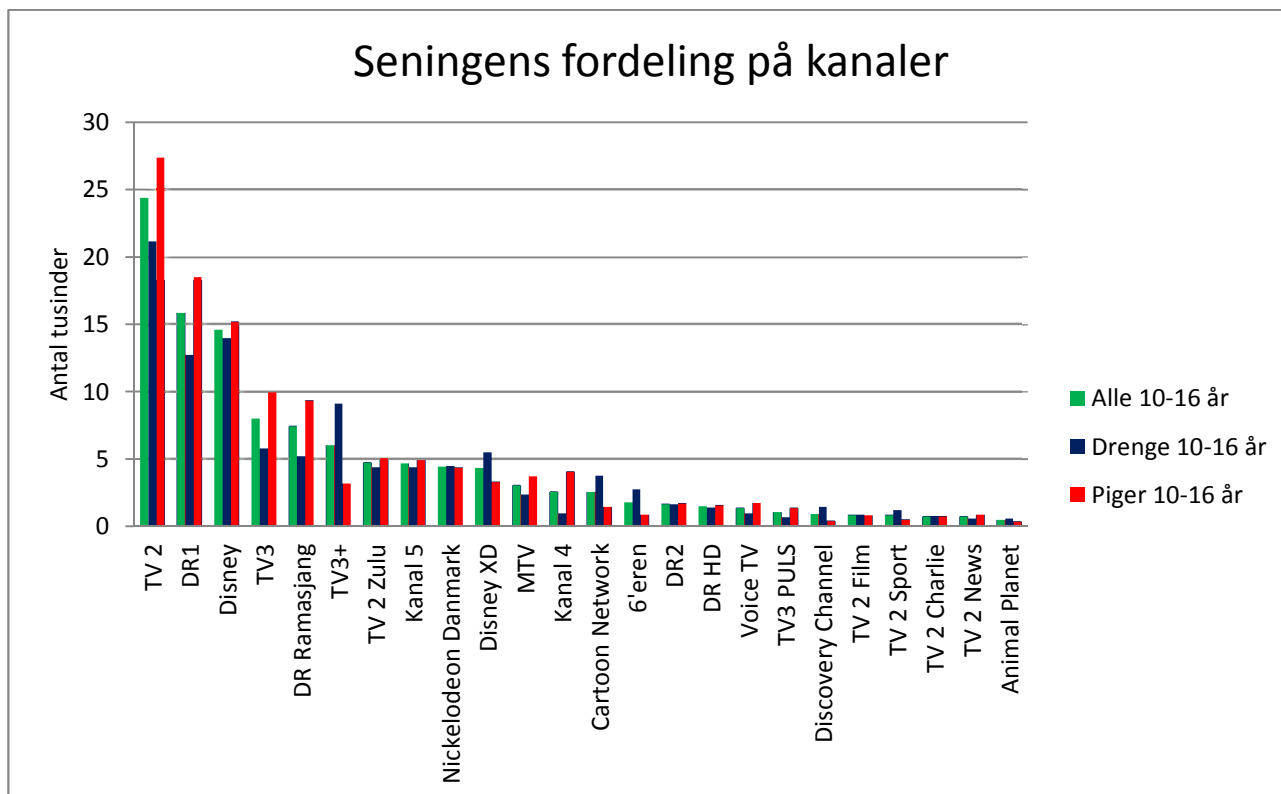
⁵¹ Analyse: Hvornår og hvor meget tv ser drenge og piger.



Figur 1: Døgnrytmen for tv-sening i 2011 (kilde: Gallup TV-Meter 2011)

Det, som diagrammet især viser, er, at pigernes røde kurve ligger over drengenes det meste af døgnet. Pigerne ser altså lidt flere minutters tv, men hvilke programtyper ser henholdsvis piger og dreng? Og ser pigerne flere forskellige programmer, som medieregistreringen indikerer? Jeg besvarer disse spørgsmål via en kanalfordelingsanalyse og en programanalyse. Kanalfordelingsanalysen dækker 108 minutter ud drengenes 122 minutters sening og 121 minutter ud af pigernes 133 minutters sening⁵². I diagrammet på næste side illustreres fordelingen af seere på kanalerne.

⁵² Analyse: Dreng og piger fordelt på kanaler samt Kanalfordeling excel. Det er ikke muligt at dække alle minutters tv-sening ind via disse analyser, da visse programtyper ikke kategoriseres på de respektive kanaler (yderligere beskrivelse i bilagsmappe I under kanalfordeling).



Figur 2: Seningens fordeling på kanaler (kilde: Gallup TV-Meter 2011)

TV2, DR1 og Disney er de utvetydigt mest sete kanaler blandt 10-16-årige. I forhold til drengene ser pigerne ekstra meget TV2, DR1, TV3, Ramasjang, Kanal 4 og MTV. I forhold til pigerne lader drengene omvendt til at se ekstra meget 3+, Disney XD, Cartoon Network, 6'eren og Discovery Channel. Det kan altså se ud som om, at drengene ser mere tegnefilm end pigerne, da Cartoon Network og Disney XD ligger højt på deres rangliste. Desuden ser de Discovery Channel og 6'eren, som generelt henvender sig til et mandligt publikum. Pigerne ser til gengæld Kanal 4, som henvender sig til kvinder, og så bruger de mere tid på de traditionelle fællesskabskanaler TV2 og DR1 end drengene. Den kvalitative undersøgelses medieregistrering af kanaler viste, at drengegrupper og pigergrupper i 9. klasse faktisk nævnte DR1, DR2 og TV2 (s. 100-101). For den yngre gruppe på 10-11 år i 4. klasse var der lidt flere gengangere på tværs af køn: Disney Channel, Cartoon Network, Ramasjang og DR1⁵³.

⁵³ Medieregistrering i bilagsmappe I.

Det overordnede billede af drenge og pigers kanalpræferencer indkredses via en programanalyse, der rubricerer programmer i forskellige programtyper⁵⁴. I løbet af en dag i 2011 udgør kategorien "Natur/kultur (fakta)", der blandt andet dækker over livsstilsprogrammer og herunder madprogrammer, 9 minutter af drengenes og 13 minutter af pigernes tv-sening. Kategorien "Fiktion, musik og ballet" bruger drengene 33 og pigerne 43 minutter på, og det er værd at bemærke, at det altovervejende er fiktion, altså film og tv-serier, der ses. 31 minutter ud af drengenes i alt 33 minutter i denne kategori bruges på fiktion, og for pigernes vedkommende er det 40 ud af 43 minutter. Der bliver kun set ganske lidt musik og ingen ballet. Kategorien "Underholdning" som fx dækker over en seermagnet som *X Factor* bruger drengene 9 minutter på og pigerne 15 minutter, og kategorien "Sport" trækker otte minutter af drengens daglige tv-sening men kun fire minutter af pigernes. Generelt ser pigerne lidt mere end drengene i de fleste kategorier undtagen sport, hvilket stemmer overens med, at de også samlet ser lidt flere minutters tv. Den ubetinget største andel af den daglige tv-sening går med at se film og tv-serier. Tallene beskriver altså en forskel på drenge og pigers tv-sening for så vidt angår specifikke kanaler og de 4 programkategorier, som er inddraget i analysen.

I den kvalitative undersøgelse nævner deltagerne også et bredt udvalg af amerikanske og danske tv-serier som fx: *The Good Wife*, *Friends*, *Desperate Housewives*, *2900 Happiness*, *Krøniken*, *Hannah Montana*, *Navy CIS*, *Sex & The City*, *Scrubs*, *Lærkevej*, *Livvagterne*, *Store Drømme*, *Pagten* (julekalender). Film tales der lidt mindre om⁵⁵. Deltagerne i den kvalitative undersøgelse er altså velorienterede i den tv-seningskategori, som et repræsentativt udsnit af deres aldersgruppe bruger mest tid på.

4.2.1.1. JULEKALENDER OG X FACTOR

For at komme endnu tættere på det specifikke programniveau har jeg genereret en hitliste med de mest sete programmer i løbet af året, som kan supplere fordelingen på de seks programtypekategorier⁵⁶. I hitlisten er det tydeligt, at drengene ser de store sportsbegivenheder som VM og EM: Der optræder tre gange sport i drengenes top 10 og yderligere to gange sport i top 20. Ellers er drengenes hitliste præget af julekalenderen, *Ludvig og julemanden*, og *X Factor*.

⁵⁴ Analyse: Drenge vs. Piger vedr. fiktion mm, Piger vs. drenge vedr. natur og kultur, Piger vs. drenge vedr. regionale nyheder, Drenge vs. piger vedr. samfundsforhold, Piger vs. drenge vedr. sport, Piger vs. drenge vedr. underholdning.

⁵⁵ Medieregistreringen.

⁵⁶ Analyse: Drengenes top 50 i 2011 og Pigernes top 50 i 2011.

For pigernes vedkommende ses *Ludvig og julemanden* endnu mere, de ser også lidt mere *X Factor* end drengene, og der sniger sig desuden en omgang *Voice* (sangkonkurrence) ind i top 20 og *Melodi Grand Prix* i top 50. De mest sete programmer kan samle mellem en fjerdedel og en tredjedel af drengene og mellem en tredjedel og halvdelen af pigerne. Det vil sige, at større grupper af piger end drenge samles til 'de store seninger'.

Foretages hitlisten på en udvalgt uge i 2011 (uge 43) specificeres tv-seningen yderligere⁵⁷. For drengenes vedkommende betyder det, at sport forsvinder ud af top 10. Sportsudsendelser figurerer dog stadig på 11., 19., 21. og 36. pladsen. Af disse ligger to af udsendelserne (*Fodboldmagasinet* og *Sportslørdag*) lige efter en nyhedsudsendelse, og det forklarer til dels, hvorfor de ses (drenge ser nyheder, hvilket jeg udfolder nedenfor). Drengene ser altså sport, men ikke i så stort omfang i dagligdagen, som hitlisten (for hele 2011) kunne tyde på⁵⁸. Denne ugespecifikke hitliste, passer bedre overens med de otte minutter, som drengene bruger på sport dagligt (jævnfør programtypekategorianalysen). Pigerne procentandel er langt højere end drengenes på langt de fleste programmer. Der er markant flere piger på næsten alle programmer i top 10, og forskellen på antal seere til programmet på første pladsen og tiende pladsen er stor men ikke så stor, som den er for drengenes vedkommende. Det er altså sværere at samle drenge i 'store klumper' modsat piger. Der er ingen nyhedsudsendelse i pigernes top 20, de ser mere blød underholdning som fx *Live fra Bremen* og *Vild med Dans*, og disse programmer samler rigtig mange piger. Drengene derimod har *21 Søndag* på en 12. Plads, *TV-Avisen* på en 14. Plads og *Fodboldmagasinet* og *Vejret* indenfor top 20. Det vil altså sige, at pigerne samles om store underholdningsprogrammer, hvorimod drengene ser flere nyheder. Piger ser altså i højere grad det samme i tv, end drenge gør.

I den kvalitative undersøgelse nævner både drenge og piger i 4. klasse, at de ser *Nyhederne*. I 9. klasse nævner pigerne, at de ser *Nyhederne*, *TV-Avisen* og *Aftenshowet*, hvorimod drengene ikke nævner nogen nyhedsudsendelser. Det vil altså sige, at nyhedsovervægten er til pigernes side i de kvalitative data modsat denne kvantitative analyse. Det kan måske være fordi, pigerne i højere grad end drengene 'viser' os (interviewere), at de er velinformerede. Både drenge og piger i 9. klasse nævner *X Factor*, og i 4. klasse nævnes programmet i de kønsblandede grupper og i

⁵⁷ Analyse: Pigerne top 20 i uge 43, 2011 og Drengenes top 20 i uge 43, 2011.

⁵⁸ Her skelnes mellem dagligdag og tv-højtider, der i forhold til sport kunne være VM, EM, OL osv.

drengegrupperne⁵⁹. Drengene i 9. klasse nævner sport og herunder mere specifikt fodbold, badminton og håndbold VM. Drengene i 4. klasse nævner også sport men ikke specifikke udsendelser, og genren er også med i de kønsblandede grupper i 4. klasse. Sport er tydeligvis også i den kvalitative undersøgelse et yndet samtaleemne blandt drengene. Det ser altså ud som om, at sport fylder en del i den kvalitative undersøgelse, men de kvantitative analyser viser, at sporten ikke fylder så meget tidsmæssigt. Det kan være fordi, deltagerne i den kvalitative undersøgelse ikke er repræsentative i forhold til sening af sport i tv, men det kan også tænkes, at sport udgør en form for socialt kit for drengene: Sport er noget man går til og taler om og derfor holder sig informeret omkring, men det betyder ikke nødvendigvis, at man ser mange minutters sport i tv.

I den kvalitative undersøgelse nævnte den yngre gruppe i Thyregod, at de så gamle danske film (Morten Korch-klassikeren Næsbygård), men ingen andre deltagere talte om denne genre af film (s. 105-106). Jeg har i den følgende analyse undersøgt, om der er tale om en generel tendens: Ser 10-16-årige, der bor på landet, flere gamle danske film end jævnaldrende i byerne? Analysen bygger på 10 filmtitler (forskellige gamle danske film), der er udsendt fredag, lørdag eller søndag aften i løbet af 2011⁶⁰. Der er ikke tale om statistisk signifikante forskelle i tallene, men tendensen peger på, at filmene ses mere på landet. Aldersgruppen på landet har i gennemsnit brugt 124 minutter på at se de 10 film tilsammen, hvorimod de i byerne har brugt 81 minutters tv-sening på filmene. 19% af de 10-16-årige på landet har været omkring en af de her film, hvorimod det er 16% af gruppen i byerne. Desuden har seerne i byerne brugt kortere tid på filmene end seerne på landet. Der er altså en større andel på landet, der har set filmene, og de har set dem i længere tid end de, som har set dem i byerne. Disse tendenser kan være indikative for relevante mønstre, der kan undersøges i videre forskning. Dette projekt er eksplorativt og lægger dermed op til nye undersøgelser fx af, hvorvidt børns mediebrug på landet er mere 'traditionelt' end i byerne.

4.2.2. INTERNETBRUG

Den følgende analyse er genereret i gemiusAudience, og alle tal er for januar 2012. Analysen bygger på en anden stikprøve end tv-analysen, og det er derfor muligt at skelne ikke blot mellem køn men også aldersgrupper. Det er begrænset, hvad vi har til rådighed af data på netbrug, idet

⁵⁹ Her skal tages i betragtning, at interviewene er gennemført på forskellige tidspunkter, hvor forskellige tv-højtider vil være present i deltageres tv-sening.

⁶⁰ Analyse: By-børns vs landbørns seening af gammel dansk fiktion.

gemiusAudience ikke måler på samtlige netsteder end ikke samtlige danske netsteder. Som udgangspunkt måles kun på de netsteder, der er medlem af FDIM (Foreningen af danske interaktive medier)⁶¹.

I den kvalitative undersøgelse talte flere deltagere om forskellige madrelaterede spil på gratisstilletet Y8 og på Facebook (s. 91-94). I gemiusAudience er det ikke muligt at få data for disse netsteder, men derimod er der tal for gratisstillet.dk, der er et netsted, som ligner Y8. I løbet af januar 2012 har ca. 17% af de 10-16-årige været på dette netsted⁶². Af de 10-12-årige er det lige knap 16% og af de 13-16-årige er det godt 18%⁶³. Til gengæld bruger de 10-12-årige, der kommer her lidt mere tid, og de kommer lidt oftere (8,5 gange i januar) end de ældre brugere (knap 7 gange i løbet af måneden). Forskellene er ikke store, men tendensen er, at der er flere af de ældre end af de yngre, der er omkring netstedet, men de yngre spenderer mere tid på gratisstillet.dk. Det kan måske være med til at forklare, hvorfor der i den kvalitative undersøgelse tales en hel del om denne form for spil i grupperne i 4. klasse.

Opdeles gruppen af 10-16-årige derimod i køn, er det knap 14% af drengene og godt 20% af pigerne, der har været på gratisstillet.dk. Drengene kommer lidt sjældnere (6,4 gange pr. måned) og bruger godt tre kvarter på netstedet, hvorimod pigerne kommer oftere end drengene (7,6 gange pr. måned), og de bruger godt en time på netstedet. Der er altså flere piger, der bruger dette netsted, og når pigerne er på gratisstillet.dk bruger de længere tid end de drenge, som også benytter netstedet. Det kan altså se ud som om, at pigernes spil forgår online via computeren. Drengene i den kvalitative undersøgelse taler meget om spillekonsoller som Nintendo, Wii, Playstation og Xbox 360, hvilket kan være med til at forklare, hvorfor de ikke er så længe på netsteder som gratisstillet.dk: Deres spilletid ligger måske andre steder.

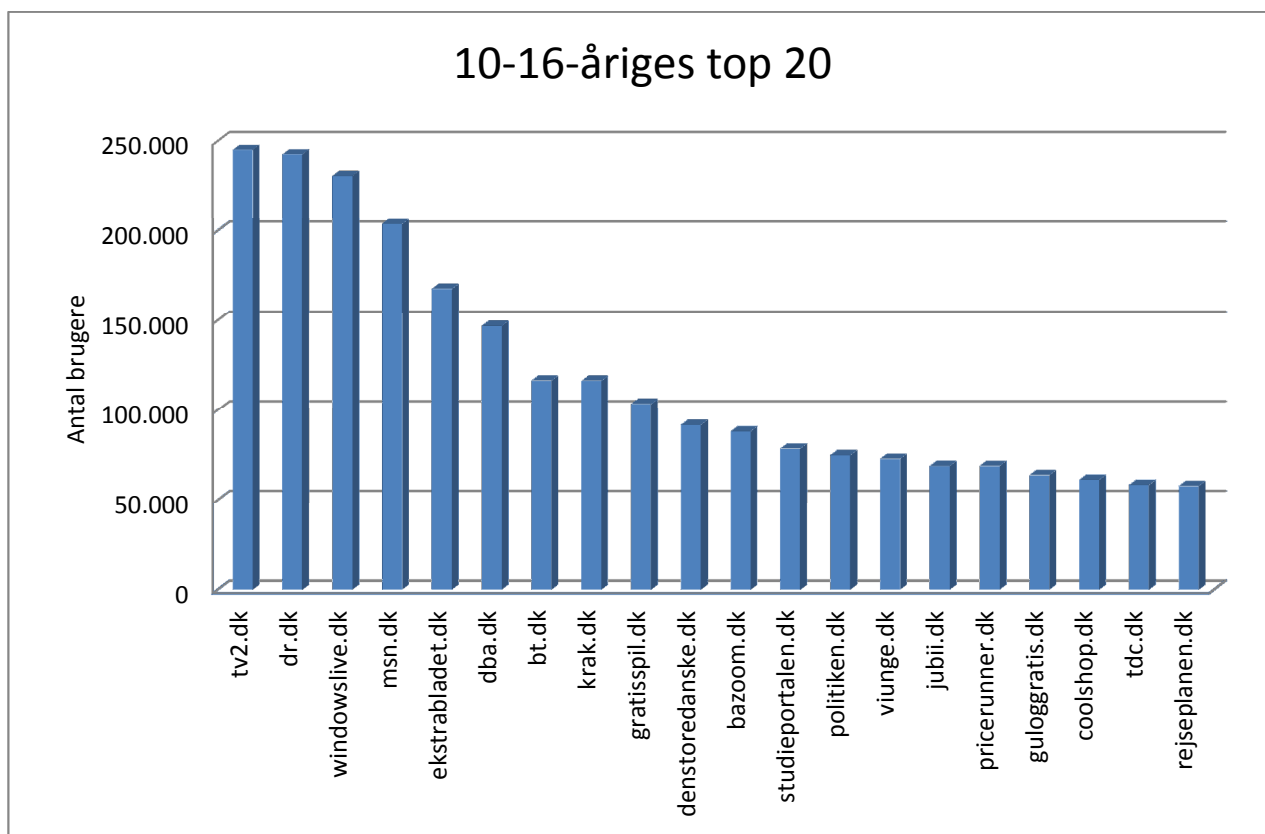
For at få et overblik over hvilke netsteder børn og unge bruger, genereres en top 20 hitliste blandt de målte netsteder i gemiusAudience for 10-16-årige. Den ser således ud⁶⁴:

⁶¹ Der måles også på de 200 største netsteder, der ikke i forvejen indgår i gemiusAudience, men disse målinger foretages først fra 15 år og opefter.

⁶² Analyse: Top 20 for 10-16.

⁶³ Analyse: Top 20 for 10-12, Top 20 for 13-16.

⁶⁴ Hitlisten er genereret ud fra antal brugere, da det er det mest oplagte sammenligningsparameter (msn.dk ligger højt på hitlisten fordi, hvis man har en hotmailkonto og logger af denne, videresendes man automatisk til msn.dk, hvilket forklarer sidens høje placering).



Figur 3: Top 20 blandt 10-16-årige (kilde: gemiusAudience januar 2012)

Det er værd at bemærke, at gratisspil.dk ligger på en 9. plads, og coolshop.dk på 18. pladsen er en netshop med forskellige spil, særligt computerspil og spillekonsoller. Inddeles hitlisten i drenge og piger, sker der ikke store ændringer i den øverste halvdel af hitlisten, men i nederste halvdel sker der nogle udskiftninger⁶⁵: For pigernes vedkommende kommer dmi.dk, kogeboen.dk og netdoktor.dk ind på henholdsvis 16., 19. og 20. pladsen, og pricerunner.dk, tdc.dk og coolshop.dk forsvinder ud af top 20. I drengenes top 20 sniger coolshop.dk sig op i top 10, og gratisspil.dk går ned af listen til en 15. plads. To andre netsteder kommer ind i nederste del af drengenes top 20; bold.dk (sport) og retardo.dk (spil og humor).

Underopdeles gruppen 10-16 år i 10-12 år og 13-16 år i stedet for i køn, er 10-12-åriges top 20 meget lig de 10-16-åriges illustreret ovenfor. Kogeboen.dk er med på en 20. plads på bekostning af studieportalen.dk. Ellers er det de samme sider som i diagrammet ovenfor, men rækkefølgen er dog ændret en smule: De 10-12-årige har ikke studieportalen.dk med i top 20 og denstoreDanske.dk ligger længere nede af top 20. Det vidner formentlig om, at jo ældre man bliver, desto mere fylder skolearbejde, som disse netsteder bruges til. De 13-16-åriges top 20

⁶⁵ Analyse: Top 20 for 10-16 piger og Top 20 for 10-16 drenge.

består af præcis de samme netsteder som de 10-16-åriges i diagrammet. Rækkefølgen er også næsten den samme med undtagelse af rejseplanen.dk, der er rykket nogle pladser op af listen.

Det er interessant at finde ud af, hvilke netsteder målgruppen bruger og hvor længe og ofte, de bruger dem. Der, hvor gemiusAudience imidlertid kommer til kort, er i forhold til, hvad brugerne laver på de respektive netsteder. Mange netsteder udbyder i dag en række forskellige muligheder, og det er derfor ikke længere tilstrækkeligt at vide, hvilke netsteder en given målgruppe bruger, da brugen på selve netstedet kan variere meget.

4.2.2.1. YOUTUBE FOR ALLE

Analyserne i gemiusAudience suppleres i det følgende med forskellige analyser fra BIG, Børne Indeks Gallup. De data, jeg har til rådighed, er fra 2010, og den store forskel på disse data og data fra fx gemiusAudience er, at de bygger på selvoplevede/selvoplyste tal. I mine analyser opdeles i 10-12-årige (stikprøve på 505 personer) og 13-16-årige (stikprøve på 763) herunder også i køn⁶⁶. Medieregistreringen i den kvalitative undersøgelse viste, at YouTube var et af de ganske få netsteder, som både drenge og piger nævnte. Dette billede bakkes op i analysen i BIG⁶⁷.

| youtube.com | 10-12 | 10-12 ♀ | 10-12 ♂ | 13-16 | 13-16 ♀ | 13-16 ♂ |
|-------------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|
| Dagligt | 29% | 31% | 27% | 54% | 55% | 53% |
| Aldrig | 10% | 10% | 11% | 3% | 2% | 3% |
| Stikprøve | 505 | 272 | 233 | 763 | 435 | 328 |

Tabel 1: Brug af www.youtube.com (kilde: Børne Indeks Gallup 2010)

Knap en tredjedel af de yngste og over halvdelen af de ældste er på YouTube dagligt, og det er kun ganske få, der aldrig er på YouTube. Piger og drenge i de to aldersgrupper bruger netstedet nogenlunde lige meget, men det er tydeligt, at jo ældre man bliver desto mere er man på YouTube. Gratisspil.dk, som er med i både BIG og gemiusAudience, bruges ifølge BIG også af begge køn – piger en smule mere end drenge. Andelene er dog ikke nær så store som for YouTube⁶⁸.

⁶⁶ Analyse: Internet 10-12 og Internet 13-16.

⁶⁷ De følgende tabeller er genereret ud fra analyserne: Internet 10-12 og Internet 13-16.

⁶⁸ Det er kun den yngre gruppe, der spørges til brug af dette netsted. Jeg har derfor ikke data fra BIG om de 13-16-årige.

| | | | |
|--------------|-------|---------|---------|
| gratispil.dk | 10-12 | 10-12 ♀ | 10-12 ♂ |
| Dagligt | 7% | 7% | 8% |
| Stikprøve | 505 | 272 | 233 |

Tabel 2: Brug af www.gratispil.dk (kilde: Børne Indeks Gallup 2010)

I BIG spørges der også mere bredt til, hvor ofte respondenterne spiller på Internettet. Det er overvejende en drengaktivitet: Der er flere drenge i begge aldersgrupper, men der er ikke stor forskel mellem drenge og piger i den yngre aldersgruppe. Derimod er forskellen i den ældre gruppe mere markant. Det er knap en tredjedel af de yngre piger, der spiller på Internettet dagligt, men det er lige under en sjettedel af de ældre piger. Det vil sige, at der er halvt så mange 13-16-årige piger, der spiller på Internettet dagligt, som 10-12-årige.

| | | | | | | |
|---------------------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|
| Spil på Internettet | 10-12 | 10-12 ♀ | 10-12 ♂ | 13-16 | 13-16 ♀ | 13-16 ♂ |
| Dagligt | 34% | 30% | 38% | 25% | 14% | 35% |
| stikprøve | 505 | 272 | 233 | 763 | 435 | 328 |

Tabel 3: Spil på Internettet (kilde: Børne Indeks Gallup 2010)

I den kvalitative undersøgelse viste der sig en forskel i den yngre gruppe mellem pigernes interesse for chat og sociale netværksmedier og drengenes mangel på samme. I BIG har jeg hentet data på brug af chattjenester som fx MSN og åbne chatrum.

| | | | | | | |
|-------------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|
| Chat fx MSN | 10-12 | 10-12 ♀ | 10-12 ♂ | 13-16 | 13-16 ♀ | 13-16 ♂ |
| Dagligt | 13% | 16% | 11% | 38% | 47% | 31% |
| Aldrig | 53% | 46% | 60% | 18% | 10% | 25% |
| Stikprøve | 505 | 272 | 233 | 763 | 435 | 328 |

Tabel 4: Chat via tjenester som MSN (kilde: Børne Indeks Gallup 2010)

| Åbne chatrum | 10-12 | 10-12 ♀ | 10-12 ♂ | 13-16 | 13-16 ♀ | 13-16 ♂ |
|--------------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|
| Dagligt | 5% | 4% | 5% | 13% | 13% | 13% |
| Stikprøve | 505 | 272 | 233 | 763 | 435 | 328 |

Tabel 5: Chat i åbne chatrum (kilde: Børne Indeks Gallup 2010)

Chat via tjenester som MSN er overvejende en pigeaktivitet. Forskellen mellem 10-12-årige drenge og piger, der chatter dagligt, er ikke stor, men der er en overvægt af piger. Forskellen mellem piger og drenge i denne aldersgruppe, der aldrig chatter, er dog noget større. I den ældre gruppe er forskellen tydeligere. Knap halvdelen af de 13-16-årige piger chatter dagligt, hvorimod det er knap en tredjedel af drengene. En fjerdedel af de 13-16-årige drenge chatter aldrig, hvorimod det kun er en tiendedel af pigerne, der aldrig chatter. Anderledes ser det imidlertid ud, når vi ser på åbne chatrum. Andelen er for det første betydeligt mindre, og der er kun en ganske lille kønsforskel i den yngre gruppe. Åbne chatrum er ikke noget, der bruges særlig meget i den yngre aldersgruppe, og blandt de 13-16-årige er det kun godt hver 8., der chatter dagligt i et åbent chatrum.

En anden måde at have kontakt på Internettet er via e-mails, men det er der ikke mange i målgruppen, der bruger. Mindre end hver 10. svarer, at han/hun sender eller modtager e-mails dagligt. For deltagerne i den kvalitative undersøgelse var e-mails heller ikke noget, der blev talt meget om.

Det ser således ud som om, at YouTube har en kønsneutral favoritstatus, når vi ser på et repræsentativt udsnit af de 10-16 årige, ligesom netstedet har i den kvalitative undersøgelse. YouTube har desuden rigtig mange brugere blandt de 10-16-årige. Netstedet gratispil.dk, der indholdsmæssigt minder om Y8, som deltagerne i den kvalitative undersøgelse talte om, er ligeledes et sted, der bruges af både piger og drenge. Udfoldes spilleaktiviteten til 'spil på Internettet', er det godt en tredjedel af de 10-12-årige, der spiller dagligt og en fjerdedel af de 13-16-årige med en synlig overvægt til drengene. Analyserne i BIG bekræfter også, at chat på fx MSN er noget, som piger gør i højere grad end drengene. Det er også en aktivitet, der stiger med alderen – særligt for pigerne, hvor knap hver anden chatter dagligt.

4.2.3. TRYKTE MEDIER: BØGER, BLADE OG MAGASINER FOR PIGER OG TEGNESERIER FOR DRENGE

I undersøgelsen af læseinteresser i BIG spørges til, hvor interesserede respondenterne er i blade/magasiner, tegneserieblade og bøger⁶⁹. Interessen for tegneserier er klart størst blandt de yngre mellem 10-12 år. Desuden er drengene mere interesserede end pigerne. I forhold til blade og magasiner viser der sig ikke nogen særlig forskel på alder, men derimod er forskellen stor mellem drenge og piger: 17% af de 10-12-årige piger og 16% af de 13-16-årige piger svarer, at de er meget interesserede i at læse blade/magasiner, hvorimod det gælder 3% af de 10-12-årige drenge og 2% af de 13-16-årige drenge. Interessen for bøger er entydigt størst hos de yngre, og det er i begge aldersgrupper pigerne, der trækker andelen op. Over hver fjerde 10-12-årige pige er meget interesseret i at læse bøger, og det er knap hver femte 10-16-årige pige, der har samme grad af interesse for bøger. Derimod er det kun hver 20. dreng mellem 13 og 16 år, der er meget interesseret i bøger.

| | | | | | | |
|--------------------|-------|---------|---------|-------|---------|---------|
| Bøger | 10-12 | 10-12 ♀ | 10-12 ♂ | 13-16 | 13-16 ♀ | 13-16 ♂ |
| Meget interesseret | 21% | 27% | 16% | 12% | 19% | 5% |
| Stikprøve | 505 | 272 | 233 | 763 | 435 | 328 |

Tabel 6: Interesse i bøger (kilde: Børne Indeks Gallup 2010)

Den måde, hvor på deltagerne i den kvalitative undersøgelse taler om interessen for bøger, ser altså ud til at gentages som mønster i et repræsentativt udsnit af drenge og pigers interesse i bøger. Mange piger i den kvalitative undersøgelse – særligt de 10-11-årige – talte rigtig meget om bøger (hvilket jeg har beskrevet tidligere), modsat de 15-16-årige drenge, der vægrede sig, når diskussionen centrerede sig om bøger. Medieregistreringen kan også være med til at illustrere forskellen på, hvad diskussionen om bøger i de respektive grupper genererer (s. 104-105). Det vil sige, at den konsensusdannelse eller de selv fremstillinger, der skabes i fx drengegrupperne i den kvalitative undersøgelse måske nok forstærkes som resultat af de enkønnede grupper, men det ser på baggrund af analysen i BIG også ud som om, at et repræsentativt udsnit af drenge i aldersgruppen har en lignende lav interesse i bøger.

⁶⁹ Analyse: Læseinteresser.

4.2.4. RADIOLYTNING

Radiomediet er taget med, fordi deltagerne i den kvalitative undersøgelse taler ganske lidt om det, og jeg ønsker derfor at undersøge, om målgruppen generelt hører så lidt radio, som deltagerne i den kvalitative undersøgelse giver udtryk for. Deltagerne i den kvalitative undersøgelse taler en del om musik, men det er ikke radioen, der er gruppens primære musikkilde. Det er derimod YouTube og til dels MTV (s. 92).

I analysen udgør de 10-16-årige 59 ud af samlet 725 deltagere i Radio-Meter-panelet. Med en så lille stikprøve vil analyser af de 10-16-åriges adfærd vanskeligt skille sig signifikant ud fra befolkningen som helhed. Det kræver ret markante forskelle i estimaterne for henholdsvis de 10-16-årige og befolkningen som helhed, før denne forskel kan afskrives som blot værende udtryk for tilfældige udsving grundet stikprøvens størrelse⁷⁰.

I løbet af en gennemsnitsdag i 2011 vil 77% af os (alle danskere 12+) lytte til radio i mindst 5 minutter. Blandt de 10-16-årige er det 60%. På en gennemsnitsuge vil 92% af os lytte til radio i mindst 15 minutter, hvorimod det er 87% af de 10-16-årige. En gennemsnitsdansk lytter til radio i 2 timer om dagen (121 minutter), men de 10-16-årige lytter i 54 minutter. Det vil altså sige, at de unge lytter til halvt så meget radio som gennemsnitsdanskeren. Omvendt lytter de altså næsten i en time dagligt, så de hører noget radio, men analysen stemmer fint overens med, at mediet ikke er særligt present i den daglige mediebrug.

4.2.5. MEDIEBRUG KVALITATIVT OG KVANTITATIVT – ET GODT STYKKE AF VEJEN

De kvantitative analyser af tv, net, radio og trykte medier viser, at deltagerne i den kvalitative undersøgelse på flere punkter giver udtryk for at have et mediebrug, der ligner gennemsnittet i deres aldersgruppe: Pigerne nævner flere tv-programmer særligt tv-serier, og analysen i TV-Meter viser, at de bruger lidt mere tid på at se tv – særligt film og tv-serier – end drengene. Det er drenge, der taler om sport i den kvalitative undersøgelse, hvilket bakkes op i de kvantitative analyser. Både i den kvalitative og den kvantitative undersøgelse har radioen en mindre betydning for 10-16-åriges daglige mediebrug. Bøger er et af de medier, hvor det tydeligste sammenfald mellem den kvalitative og den kvantitative analyse viser sig. Det er udpræget piger, der læser, og

⁷⁰ Analyse: 10-16-åriges forbrug af radio.

det er i særdeleshed de ældre drenge, der undslår sig dette medie. I forhold til netbrug slår YouTube igennem både i den kvantitative og den kvalitative undersøgelse. Den kvantitative undersøgelse viser, at begge køn bruger YouTube i høj grad. I den kvalitative undersøgelse er der udelt interesse for netstedet fra begge køn, men analysen fremskriver en tydelig forskel mellem drenge og pigers brug af netstedet: Drenge ser 'funny videos' og piger ser musikvideoer. Denne forskel er ikke mulig at prøve efter i de kvantitative data. Mange netsteder består i dag af en række features og muligheder, hvorfor det ikke nødvendigvis gør os klogere at vide, at en gruppe bruger et netsted; vi skal vide, *hvad* de bruger det til. Vi har altså brug for at vide mere om, hvad mediebrugere laver på de respektive netsteder.

Trianguleringen af det kvalitative og det kvantitative studie gør mig i stand til at konkludere, at de 61 deltagere i det kvalitative studie på udvalgte områder er repræsentative mediebrugere for deres aldersgruppe. Kombinationen af de to metoder skærper imidlertid pointen fra den kvalitative mediebrugsanalyse: Jeg argumenterer for (s. 98), at kønsforskelle, som tidligere manifesterede sig i teknologier og medieplatforme, i dag skal findes på genreniveau. Denne forskel kræver flere kvalitative undersøgelser, og disse undersøgelser bør følges op af mere specifikke kvantitative studier. Vi mangler altså mere viden om de kvalitative forskelle, der er på denne gruppes mediebrug (og andre grupper) og det særligt i forhold til digitale medier. Vi ved fx, at både drenge og piger bruger digitale medier. Jeg argumenterer for, at pigerne i høj grad bruger disse medier til at pleje det sociale netværk, hvorimod drengene bruger digitale medier til at spille. Drengene handler således *med* mediet ved fx at spille spil, og pigerne handler *igennem* mediet ved at bruge det til at holde kontakter ved lige.

4.3. MEDIEBRUG, MADPRÆFERENCER OG KØNNEDE POSITIONER

Det følgende afsnit (4.3.) er bygget op som en tretrinsraket: Først en interaktionsanalyse med afsæt i kønsstereotyper og etnicitet og dernæst en analyse af madpræferencer. Tredje del bygger på disse to analyser og integrerer interaktion og køn i en analyse af, hvordan medier og mad bruges i kønnede performances.

Jeg har i den teoretiske rammesætning gjort rede for undersøgelsens socialkonstruktivistiske for forståelse og dennes åbenbare anknytning til en teoretisk forståelse af køn og for den nye barndomssociologi. Her skal tilføjes, at barndommen er en historisk og social konstruktion, som

ikke fandtes før i 1200-tallet. Philippe Ariès beskriver i *Barndommens historie*, at der før 1200-tallet ikke fandtes børn i billedkunsten men små voksne, og først fra omkring 1200-tallet begynder der at dukke børn op, som klædes anderledes og har legetøj. Før den tid gik barnet fra ikke at kunne klare sig selv til at blive voksen uden at gennemgå barn- og ungdom (Aries 1982: 49 ff.). Den grundlæggende konstruktion som ligger i forståelsen af barndom gælder også for køn: Køn er noget, vi gør, en praksis, og kønnet identitet konstrueres eller performes gennem genkendelige og acceptable udtryk. Der findes forskellige måder at agere på og hermed konstruere sin kønsidentitet. Man kan ikke vælge at lade være at udtrykke eller performe noget, der har affinitet til køn eller alder; man kan ikke vælge ikke at blive forstået i forhold til køn i et samfund som vores, hvor køn er et gennemgående konstruktionselement i den sociale orden (Søndergaard 1996). Judith Butler argumenterer i *Bodies that Matter* for at se subjektet som en kønnet matrix af relationer. Det betyder, at man må spørge efter de betingelser, som subjektet udvikles og fungerer igennem:

"[...] gendering is, among other things, the differentiating relations by which speaking subjects come into being. [...] The "I" neither precedes nor follows the process of this gendering, but emerges only within and as the matrix of gender relations themselves."
(Butler 1993: 7)

Køn er dermed også noget, børn gør, og konstruktionen af kønsidentitet vil ofte være mest presserende i den periode, hvor kønstegnene dannes, det vil sige i puberteten og i præpuberteten. Fra ca. 8-9 års alderen til de sene teenageår og for pigerne tidligere end drengene (Sommer 1998). I min empiri ses der forskellige måder *at gøre dreng og pige på*.

4.3.1. KØNSSTEREOTYPER OG INTERAKTION

Analysen af kønsstereotyperne *friske drenge* og *søde piger* fokuserer på interaktion i grupperne⁷¹. Interaktion og reaktion er som altid i fokusgrupper interessant set i forhold til designet af undersøgelsen, der netop konstruerer de vilkår, hvorunder deltagerne reagerer, interagerer og i denne undersøgelse fx er friske eller søde (Morgan 1997). Denne analyse udgør således også

⁷¹ Af den todelte datagenererede kategori: *Kønsstereotyper: friske drenge og søde piger* (se kategorier, bilagsmappe I).

grundstenen for og rammen om de efterfølgende analyser, hvor jeg diskuterer, hvorledes medier og mad indgår i kønnede selvfortællinger og interaktioner i denne undersøgelseskontekst.

4.3.1.1. FRISKE DRENGE

På Kochs Skole mødte jeg nogle friske 10-11-årige drenge i 4. klasse. En fri stemning var kendetegnende fra starten. Jeg måtte flere gange meget tydeligt bede deltagerne om at lade magasinerne ligge, indtil collageproduktionen skulle gå i gang (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 2-6). Desuden forholdte Otto sig ikke afventende, men tog selv teten. Han førte an og initierede den rækkefølge, som deltagerne skulle præsentere sig i (Ibid: 151 og 157). Gennem hele interviewet testede Otto på forskellige måder rammerne for interviewet og collageproduktionen. Når han spurgte, var det ikke som mange andre deltagere i andre grupper for at sikre sig, at han udførte opgaven korrekt, derimod spurgte han gentagne gange om det samme for at teste eller forhandle interviewets strukturelle rammer. Forud for citatet nedenfor har Otto adskillige gange forsøgt at forhandle sig frem til at klippe tøj og toiletter ud og blive fri for at lime udklippene på karton (Ibid: 1004-1008, 1043). Han er altså ikke i tvivl om, hvordan opgaven skal udføres:

Otto: Må man godt klippe telefoner ud?

Stinne: Nej, for det kan man jo ikke spise.

Otto: Skal det være noget, man kan spise?

Stinne: Ja, det skal det. Eller drikke.

Otto: Jeg kan godt lide kamera.

(Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1197-1201)

Allerede inden disse forhandlinger udmærkede også Asbjørn sig ved at kommentere på, at jeg kiggede i mine papirer: "Du læser bare op eller hvad?" (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 66). Otto forsøgte lidt senere at kigge i min interviewguide, selvom den var placeret med teksten nedad på bordet (Ibid: 354), og senere igen spurgte Otto: "Skriver I alt muligt ned, spørger jeg bare" (Ibid: 504). Den nysgerrige og udfordrende facon blev senere i interviewet kombineret med, at Otto, Asbjørn og Noah gentagne gange forsøgte at rive magasiner og tilbudsaviser over på trods af, at de lige så mange gange blev bedt om at lade være (Ibid: 1499, 1520, 1574, 1802, 2058-2060, 2115-2116), og da medinterviewer krævede oprydning, fordi drengene kastede med papirkugler, udspillede denne samtale sig:

Otto: Asbjørn, han [Bertil] sagde, vi skal rive alt i stykker.
Christian: I ved godt, I selv skal rydde op efter jer, ikke?
Otto: Nej
Noah: Nej
Christian: Det skal I.
Bo: Nej, det kunne du godt have sagt noget før.
Christian: Når man roder, så rydder man selv op.
Otto: Bertil, det er din skyld!
Christian: Sådan er det i skolen, og sådan er det selvfølgelig også (utydeligt).
Bertil: Jeg sidder bare og smider det ned på gulvet.
Christian: Ja, det gør du nemlig. Og det bliver rigtig træls, når du skal ned og samle det op fra gulvet.
Noah: Stakkels Bertil. Han ved slet ikke, hvad det er.
Christian: Jeg sidder tæt på døren, men så kan I prøve at kravle ud af vinduet selvfølgelig. Men så fanger Stinne jer.
Bertil: Jeg kan godt løbe igennem væggen.
Noah: Så nakker vi bare hende der med en limstift.
Bertil: Jeg ved godt, hvad jeg gør.
Stinne: Det lyder sejt.
Christian: Åh nej, de har en limstift.
Noah: Vi limstifter dig ihjel.
Otto: Nej, vi limer hende fast til en mur.
Stinne: Det er jo noget, jeg har respekt for, må man sige.
Noah: Vi limer dig fast til en væg.
(Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1717-1738)

Senere fulgte Otto op på medinterviewers (Christian) ironiske bemærkning om at kravle ud af vinduet, og han forsøgte tre gange at stikke ud af vinduet (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1862, 2008, 2017). Det er i særdeleshed Otto, der er frisk, Asbjørn kommer også på banen af og til uden, at han skal opfordres og Bertil, Noah og Bo følger trop i forskellige sammenhænge. Otto indtager en førerposition i denne gruppe, men de fleste drenge i gruppen er friskere end drengene i de andre grupper.

På Vestergårdsskolen er der også nogle friske drenge i gruppen i 4. klasse, og i denne gruppe som i gruppen på Kochs Skole står medinterviewer, Christian for mål for en del af friskheden. I starten af interviewet italesættes medinterviewer som en stor mand (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 193), hvilket hen mod slutningen af interviewet bliver til mega-manden:

Mads: Hvem vil være med til at kalde ham mega-manden resten af dagen?

Patrick: Mig!

Morten: Mig!

Makin: Mig!

(Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1918-1921)

Da koncentrationen svigter i slutningen af interviewet går Patrick, Mads og Makin på rov i vores tasker efter mere slik, og Patrick har lidt svært ved at efterlade slikpapiret i taskerne, da han bliver bedt om det (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1942-1958). De friske drenge spiller op til medinterviewer, Christian, som ikke er bleg for at udfordre drengene. Den spejling og identifikation, som Christian synes at være genstand for, skaber en særlig dynamik i drengegrupperne: Christian er voksen, ung og smart og den let ironiske tilgang, som han har til drengene, gør måske, at de giver los.

De friske drenge i denne undersøgelse har umiddelbart flere træk tilfælles med forskellige teoretiske kategorier i kønsforskningen. Susanne V. Knudsen udpeger i *Køn i skolen* seks forskellige køn: vildkøn, stillekøn, drengepigekøn, pigedrengkøn, legekøn og netværkskøn, hvoraf de friske drenge i denne undersøgelse har flere fællestræk med både vildkøn, der er larmende og forstyrrende og bevæger sig så snart de får muligheden, og legekøn, der udviser rastløshed og er ukoncentreret og gerne vil more sine klassekammerater og læreren og fungerer som klassens klovn (Knudsen 2010). I en ældre udgivelse om kønssocialisering i 80erne opererer Katrin Hjort med fire overordnede køn: en svag og en stærk pige og en svag og en stærk dreng. Den stærke dreng er en rask dreng. Han er initiativrig og energisk ligesom de friske drenge i denne undersøgelse, han har ingen tålmodighed og er sjældent koncentreret om noget i særlig lang tid af gangen. Han trives, når han er i fuld aktivitet, og hvis noget går ham imod, råber og raser han (Hjort 1987).

I hjerneforskningen har man blandt andet påvist, at der er forskel mellem mænds og kvinders hjerner; mænds hjerner vejer i gennemsnit 100 gram mere end kvinders, og mænd har ca. 10% flere hjerne celler. Denne form for hjerneforskning har en lang tradition bag sig indenfor lægevidenskaben og psykiatrien og har de senere år fået en renæssance indenfor kognitionsforskningen. Blandt andet har Ann-Elisabeth Knudsen fremhævet forskellen på drenge og pigers hjerner og beskrevet de konsekvenser, som disse forskelle har. Hun gengiver i *Seje drenge og superseje piger* (Knudsen 2007) og i *Pæne piger og dumme drenge: hvorfor er der ingen*

børn, der opfører sig, som de har hjerne til? (Knudsen 2008) at pigers hjerne modnes ca. 1½ år tidligere end drenges, hvilket betyder, at drengene har koncentrationsproblemer i de tidlige skoleår. Derudover er piger bedre til at koble de to hjernehalvdele end drenge, hvilket har betydning for blandt andet indlæringen af sprog. Hun bruger disse biologiske forskelle til at forklare forskellene på drenge og pigers kvalifikationer og lege: piger er gode til sprog, til at læse og koncentrere sig og drenge er gode til at finde vej, geometri, atomfysik og fodbold, men de kan ikke koncentrere sig, hvilket også delvist passer på denne undersøgelses friske drenge (Knudsen 2010). I denne form for kønsforskning forklarer fysiske forskelle og forskelle i kromosom- og hormonsammensætning, hvorfor drenge og piger er forskellige, og forskellene har udviklet sig til en form for stereotyper, der bygger på gennemsnit og en bestandig todimensionel køns kategorisering i modsætning til fx Knudsens kategorier, hvor flere går på tværs af det biologiske køn. Det er indlysende, at der både er kultur og natur på spil i denne undersøgelse. Mit afsæt i medieforskningen gør, at jeg arbejder ud fra en kulturel forståelse af køn, hvorfor de biologiske forklaringer blot forbliver et perspektiv.

4.3.1.2. SØDE PIGER

De friske drenge fra Kochs Skole går i klasse med nogle søde piger. Pigernes omgang med hinanden var voksen, de var høflige overfor hinanden, de udviste pli og de hjalp hinanden. Desuden udviste de omsorg for hinanden og empati, og de besad endvidere stor kommunikativ kompetence til at indgå i fokusgruppen, hvilket jeg også har beskrevet metodisk (s. 59). Disse sociale og kommunikative kvaliteter kommer til udtryk på forskellige måder. I flere situationer hjælper de hinanden med udklip (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1185, 1870-1881, 2010-2016), i andre sammenhænge kender de hinandens præferencer og falder de over noget, som de ved, en anden godt kan lide, udveksler de materiale (Ibid. 1190-1191, 1536-1539). Når der forhandles konkret om udklip og blade er tonen høflig (Ibid: 1209-1210, 1337-1344, 1486), og et par gange ses også empati og omsorg. I eksemplet nedenfor har Zehra netop fortalt, om dengang hun fik bøjle på, og Julie følger op:

Du sad bare "av, av, av". Ej, det var virkelig synd. Og jeg synes også, det var vildt synd for dig, og vi sad bare sådan, ej okay, og vi sad og spiste, og du sad bare "jeg kan ikke spise".
(Julie pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 2045)

Julie understreger *hvor* synd, det var for Zehra, som havde ondt og intet kunne spise. På et tidligere tidspunkt i interviewet er det Julie selv, der modtager opmærksomhed for en udtalelse (Pigegruppe 4. Kl. Kochs Skole: 967-973). Pigerne ikke blot opfører sig høfligt, de italesætter også sig selv som velopdragne. Medinterviewer spørger pigerne, om der er chips m.m. i skabene hjemme hos dem (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 2276), og om pigerne nogen gange tager noget af det (Ibid. 2284).

Julie: Altså, jeg tager aldrig uden at få lov.

Anna: Heller ikke mig.

Julie: Jeg spørger altid, og hvis det er nej, så er det nej.

Anna: Ja

(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 2286-2289)

Som man også kan se af displayet over spisepraksissen i grupperne (s. 173), skal vi opfordre pigerne i denne gruppe til at spise af snackskålene. Der går 48 minutter, inden de på vores opfordring rører skålene. Da der endelig er hul på snackingen, udviser pigerne stor appetit og formulerer det i vendinger som: "Åh, nu kan jeg ikke holde de der kanelsnegle tilbage!" (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1434) "[...] nu bliver jeg altså nødt til at tage en." (Ibid: 1435) "Åh, jeg elsker det her!" (Ibid. 1437).

Endnu en kontrast mellem drengegruppen og pigegruppen på Kochs Skole er den naturlige forpligtelse, som pigerne udviser i forhold til oprydning efter klippe-klistre-arbejdet. Oprydningen gav en del tumult i gruppen med de friske drenge, men de søde piger i denne gruppe rydder op på eget initiativ (Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1748), og da vi siger tak for i dag, svarer de efter alle høflighedskunstens regler: "Tak i lige måde" (Ibid: 2476), "Det var så lidt" (Ibid: 2449, 2450), "Det var bare så hyggeligt" (Ibid. 2445).

I den ældre gruppe af piger på Vestergårdsskolen bruges ros. Lea fortæller, at Halima vil være psykolog (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1122ff.) og Halima har tilsyneladende holdt terapiesessioner med Ditte, som hun roses for. I citatet nedenfor diskuterer pigerne uddannelse og karriere, og Dittes personlighed vendes i forhold til en fremtid som pædagog:

Jamilla: Jamen, det er også fordi, du har den der personlighed til det, du ved.

Ditte: Ja.

Jamilla: Du er meget (utydeligt), bare man er sammen med dig en time, så ved man.

Halima: [Det er fordi, du når ind til børnene].

Jamilla: [Du er også nem at snakke med og sådan noget].

(Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1163-1168)

Pigerne bygger hinanden op, og støtter hinanden i uddannelsesvalg på baggrund af en vurdering af personlighed og kunnen. De sætter også hinanden i fokus, fx da Lea fortæller, at Halima vil være psykolog.

Harriet Bjerrum Nielsen og Monica Rudberg har på baggrund af observationer i skoleklasser beskrevet, hvordan pigers kønssocialisering betyder, at de opfører sig relationsorienterede og omsorgsfulde. Gennem opdragelsen både i hjemmet og i skolen lærer piger, hvordan de skal opføre sig. Men de to forfattere argumenterer for, at de ikke bare har lært, hvordan de skal opføre sig, de har også lært at have lyst til at opføre sig på denne måde. Opførslen er delvist pålagt udefra, men samtidig en kategori de aktivt kan agere i indefra. Endvidere beskrives pigers og drenges adfærd i klassesituationen som meget forskellig, hvorfor de også bliver behandlet forskelligt af lærerne. Pigerne svarer pligtopfyldende på spørgsmål, hvorimod drengene afbryder og kommenterer de ting, som de selv finder interessant. Hermed sættes pigerne i den klassiske elevrolle, hvorimod drengene bryder den ved at afbryde og kommentere frem for at række hånden op og svare. Hermed skabes en arbejdsdeling, hvor pigerne tager sig af pligtarbejdet og drengene af det, de selv finder interessant (Bjerrum Nielsen & Rudberg 1991: 175-193). Denne beskrivelse passer på de søde piger, jeg her har skildret.

4.3.2. ISOLERET KØN FORSTÆRKER STEREOTYPER

På engelsk er der to ord for køn: sex, der betegner det biologiske køn og gender, som betegner det sociale og det konstruerede køn. På dansk har vi kun køn, der rummer begge betydninger, og derfor giver det mening at bruge udtrykket socialt køn, fordi det giver mulighed for at se flere måder at konstruere køn på både indenfor femininiteter og maskuliniteter men også på tværs af tokønnetheden (Knudsen 2010). Knudsen opererer under det sociale køn med en distinktion mellem et eksistentielt og et konstrueret køn.

Det eksistentielle køn er det køn, som vi er socialiseret eller opdraget til at varetage. Den franske eksistentielist Simone de Beauvoir indleder 1. kapitel af andet bind af *Det andet køn* (Beauvoir 1989) således: "Man fødes ikke som kvinde – man bliver det. Den skikkelse, menneskehunden antager i samfundet, er ikke én gang for alle fastlagt af en biologisk, psykisk eller økonomisk skæbne." Hertil indvender Judith Butler, at formuleringen fordrer agens, én som tager dette køn på sig og som for så vidt kunne tage et hvilket som helst andet køn på sig. For Beauvoir er det indlysende, at 'man' bliver kvinde men også, at det sker under kulturel tvang, og denne tvang kommer ikke fra det biologiske køn (Butler 2011: 47-48).

Indenfor teorier om det konstruerede køn er *Doing gender* en betegnelse for at undersøge køn i forskellige kontekster, situationer og processer (Knudsen 2010: 46-48). Køn er ikke noget, vi har eller er, men 'det at gøre køn' ligger implicit i vores hverdagshandlinger på samme måde som andre aktiviteter: "[...] doing gender as an ongoing activity embedded in everyday interaction." (West & Zimmerman 1987: 130). Handlingerne, der konstituerer køn, kan være mere eller mindre konforme eller avantgarde i forhold til de herskende kønsnormer, og der forhandles køn både, når køn gøres konformt men også, når det gøres utraditionelt og avantgarde. At gøre køn er et praksissystem, der holder den sociale struktur stangen: "Doing gender furnishes the interactional scaffolding of social structure, along with a built-in mechanism of social control." (West & Zimmerman 1987: 147).

Det, jeg kan sige noget om i forhold til deltagerne i denne undersøgelse, er, hvordan de *gør køn* i den kontekst, hvor jeg er sammen med dem. Det kan se ud som om, at *dreng* og *pige* gøres på én måde i rene kønsgrupper og anderledes i kønsblandende grupper: De friske drenge og de søde piger er mest synlige i deres respektive enkønnede grupper. I de enkønnede grupper skaber interaktionen en form for kønskonformitet. I de blandede grupper i Thyregod og i Pilotinterview 1 ser jeg ikke de samme strukturer. Der er naturligvis også deltagere, som gør deres køn anderledes – og endda uforståeligt; disse optræder også i de enkønnede grupper, og dem vender jeg tilbage til (s. 145 ff.). Desuden møder jeg også modsætningerne – friske piger og søde drenge, og det er netop denne diversitet, der gør, at de tydelige mere generelle forskelle bliver bemærkelsesværdige. Kategorien 'Kønsstereotyper: friske drenge og søde piger' giver kun mening som følge af *de andre*, der falder uden for og netop præciserer, hvad det er, der *gør* friske drenge og søde piger.

Det kan desuden se ud som om, at der knytter sig forskellige værdier og kodekser til (kønnet)opførsel i de forskellige skolemiljøer. Fx giver drengene på Forældreskolen som de eneste hånd, da de kommer ind i lokalet til gruppeinterviewet, og de agerer efter alle høflighedskunstens regler ved afslutningen af interviewet, da jeg siger tak for hjælpen. På disse parametre agerer de som de søde piger, men indbyrdes er tonen ikke, som den er blandt de søde piger. Forskellige strukturer rammesætter således den måde, hvorpå kønnet identitet udfolder sig, og den ramme, som undersøgelsen udgør, skærper muligvis stereotyperne. I 4. klasse sidder deltagerne (forholdsvist) stille, de samtaler og laver en finmotorisk visuel opgave. I 9. klasse sidder deltagerne stille, de samtaler og de samarbejder om en kommunikativ opgave. I begge aldersgrupper rammer typen af opgaver måske bedre ind i generelle pigekompetencer og -præferencer, hvorfor kønsstereotype karaktertræk står tydeligere frem: Mange piger agerer i interviewsituationen som ål i vandet, nogle drenge skubber til rammerne for undersøgelsen, måske fordi den ikke passer optimalt til de kompetencer og præferencer, som de har.

4.3.3. HVOR KØN OG ETNICITET SKÆRER HINANDEN SOM SOCIALE KATEGORIER

Med udgangspunkt i socialkonstruktionisme kan man se etnicitet ligesom køn som en relation mellem diskurs og performance. En social kategori der også beskrives som:

”Strukturerende principper for mellemmenneskelig interaktion. Sociale kategorier er orienteringsredskaber med hvilke vi aflæser, konstruerer og positionerer. De er sorteringsredskaber, der bruges til at forbinde og adskille, in – og ekskludere, over- og underordne.” (Staunæs 2004: 60)

Jeg mødte Halima og Jamilla i pigegruppen i 9. klasse på Vestergårdsskolen. I denne gruppe deltog fire etniske danske piger og Halima og Jamilla, der begge har somalisk og muslimsk baggrund (Jamilla 9. kl. Vestergårdsskolen: 189). Jeg har beskrevet Halimas computerinteresse og -kompetence s. 98-100. Den viden og nysgerrighed, som karakteriserer Halima i forhold til software og firewalls, går igen i flere henseender, og hun er kendt i gruppen for sine mange og anderledes interesser:

Lea: Og Halima du læser vel også japanske blade?

Halima: Joo, det gør jeg også. [...] Oversat, jeg får dem oversat jo. Altså, jeg har nogen venner, jeg har connections. [...] Det er fordi, jeg vil gerne øh, jeg er i gang med at lære japansk. [...] Øhm, det startede ud med, altså jeg fik jo hele den her interesse for det, da jeg var tretten, der var det Manga og Animé og deres, du ved, tegnefilmene, men så hen ad vejen så lagde jeg mærke til, at jeg kunne fatte, hvad de sagde uden underteksterne på en eller anden, og så lige siden er jeg så begyndt at prøve og lære det, du ved. [...] Ja, jeg hører også meget musikken. [...] Den er, deres (popkultur) er så meget anderledes end vores, og det er nok det, der tiltrækker mig.

(Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1950-1966)

Jeg elsker, du ved, koreanske dramaer og japanske dramaer, fordi de har en hel anden humor og en hel anden måde at se det fra, hvor de amerikanske der har de det der med, at pigen skal beskyttes, og.

(Halima pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 2060)

Både Halima og Jamilla læser engelske bøger på originalsprog, fordi oversættelserne ikke er gode nok (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1887-1892), Halima fortæller, at hun lærte sig selv engelsk som lille ved at se BBC børnefjernsyn, der ikke var teksten (Ibid: 1510), hun taler også mest engelsk med sine forældre og sine brødre (Ibid: 1515-1534). Halima fortæller, at hun skal tage 10. klasse på en anden skole, der har en boglig linje, som er gymnasieforberedende (Ibid. 1185-1194). Jamilla går til modersmålsundervisning i somalisk, og ved siden af lærer hun arabisk (Jamilla 9. kl. Vestergårdsskolen: 189 ff.). Halima og Jamilla arbejder sammen på skolebiblioteket, hvor de sætter bøger på plads i spisefrikvarteret og tjener lommepenge på den måde (Ibid: 120-107). Halima vil være psykolog (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1122-1123) og Jamilla børnelæge (Ibid: 1138). De to piger er vidende, og særligt Halima har mange interesser. De er ambitiøse, og Halima siger selv, at hun har noget at leve op til med storebrødre, der er ingeniører og økonomer (Ibid: 1116).

Halimas mor er førtidspensionist på grund af slidgigt (Ibid: 1761), og Halima har hjulpet hende med at få trænet:

Nej, det er fordi, ja, jeg går der også nu, det er fordi, min mor hun går til sådan noget fysioterapeut og alt muligt mærkeligt, ikke, så det er fordi, hun har slidgigt, så skal hun nogen gange bevæge sig rimelig meget, ikke, så jeg tager bare, jeg plejede at tage med hende derover, men så begyndte jeg også selv at gå derover, så, og nu tager jeg med min mor derover og træner.

(Halima pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1220)

Halima ved ikke helt, hvad hendes far laver, men han er i London, da interviewet foregår, og han har tidligere boet der (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1534, 1759-1761). Jamillas far er rengøringsmand (Ibid: 1769), og hendes mor arbejder ikke, hun har gift ligesom Halimas mor (Ibid: 1765). Jamillas mor har læst økonomi i Somalia i tre år, men har ikke kunnet bruge uddannelsen i Danmark (Ibid: 333-336).

Jamilla og Halima var ikke de eneste i undersøgelsen med anden etnisk baggrund end dansk. I 4. klasse på samme skole deltog Israh (med muslimsk baggrund) i gruppeinterviewet med pigerne. Hun skilte sig ikke ud i samme omfang som Jamilla og Halima, men der var indikationer på, at Israh havde en stærk familiemæssig ballast. Hun fortalte blandt andet om computerspilsregler i hjemmet, der skulle sikre, at de tre søskende fik lige meget tid ved computeren (Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 171), fiskeolietabletter fordi ingen af børnene brød sig om fisk (Ibid: 1848), og om fredag aften, hvor hun og hendes søskende måtte bestemme aftensmaden og altid valgte takeout-pizza (Ibid: 354 ff.).

I den ældre drengegruppe på samme skole deltog Jawad og Kevin. Jawad har muslimsk baggrund og Kevin asiatisk. Kevin skilte sig markant ud, hvilket jeg vender tilbage til senere i analysen. Jawad gjorde ikke meget væsen af sig, og blev nogle gange afkrævet deltagelse af de andre i gruppen (s. 175). I den yngre drengegruppe på samme skole deltog Makin, der ikke skilte sig betydeligt ud fra de andre drenge i gruppen.

Det vil sige, at de tre piger med anden etnisk baggrund end dansk skiller sig positivt ud i grupperne. I forhold til de ældste piger, Jamilla og særligt Halima er der tale om to piger, der håndterer to kulturer og udmærker sig på bredden af viden, interesser og ambitioner i forhold til deres fire etnisk danske klassekammerater. "Sociale kategorier ikke bare gennemskærer (intersect) hinanden, men låser sig sammen (interlock) og etablerer ny betydning" (Staunæs 2004: 66). Her skærer køn og etnicitet hinanden som kategorier. Pigerne med anden etnisk baggrund end dansk 'brænder igennem' og har tilsyneladende en ballast, der gør, at de klarer sig godt i et ellers socialt udfordret miljø, hvor deres skole ligger. Staunæs beskriver det store bekymringsnarrativ i forhold til 'de etniske andre' som en af de dominerende diskurser i relation til

etnicitetsdiskussionen⁷². Det har været med til at fastholde en 'andetgørelse' af de ikke-danske. De forbliver således 'de andre'; de er ikke subjekter og aktører men de passive objekter (Staunæs 1998: 56). Det synes imidlertid langt fra at være tilfældet i forhold til Halima, Jamilla og måske også Israh. Hvad angår de tre drenge med anden etnisk baggrund end dansk skiller Jawad og Makin sig ikke særligt ud fra deres klassekammerater i grupperne, det gør Kevin derimod, men ikke på samme måde som Jamilla og Halima, hvilket jeg vender tilbage til s. 151.

Etnicitet, køn og alder er således dominerende sociale kategorier i undersøgelsen. Køn og alder trænger sig på i de fleste af de følgende analyser, hvorimod etnicitet er mindre dominerende. Jeg har ikke systematisk undersøgt variabler som fx indkomst, der ville gøre mig i stand til at sige noget om andre sociale kategorier.

4.3.4. KØNNEDE MADPRÆFERENCER

Et af de steder, hvor kønnet synes at manifestere sig tydeligt, er i forbindelse med mad. Det sker i særdeleshed i talen, men også i deltagernes kreative co-produktioner og i snackingen under interviewene, og jeg vil i det følgende trække på alle disse former for data.

4.3.4.1. DRENGE OG KØD: KØDETS STYRKE

Jeg var engang på en eller anden bar i øh England, eller USA, hvor at man kunne for 100, nej 50 dollars kunne man få en bøf, der vejede 100 kg. Og hvis man ikke havde nået at spise den, eller hvis man havde nået at spise den inden for en time, så øh skulle man ikke betale.
(Bertel pilotinterview 1: 947)

Som nævnt i metodekapitlet er dette citat et prægnant eksempel på en af de mest evidente præferencer for mad: Mange drenge ekspliciterer den appetit, som de har på kød. Det sker på forskellig vis; i form af narrativer, som eksemplificeret ovenfor, hvor kød er omdrejningspunktet, og i form af mindre udsagn og udvekslinger, som det nedenfor:

Otto: Vi har en ottendedel ko derhjemme.

⁷² Dorthe Staunæs' beskrivelse af bekymringsnarrativet er i artiklen relateret til asylansøgere, men jeg mener, at den diskurs som et sådan narrativ giver udtryk i vil ramme bredere og tage de fleste af 'de andre' under én kam, og det vil derfor også i nogen grad påvirke velintegrerede indvandrere.

Stinne: Er det lækkert?

Otto: Ja.

Noah: Vi har en hel halv gris derhjemme.

Otto: Vi har købt en ottendedel ko, så vi har bare mega meget kød i fryseren.

(Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1062-1069)

Desuden aktiverer collageproduktionen en lang række præferenceudbrud som dette, hvor essensen er kød: "Åhr, jeg fandt lige sådan et mega lækkert stegt stykke kød. Uh, det smager godt!" (Asbjørn, Kochs Skole 4. klasse: 3)⁷³. Præferencen for kød udtrykkes ligeledes i nogle af collagerne. Nedenfor ses Bertels collage. Bertel havde ikke plads til alt det kød, han havde klippet ud, og han tog derfor også bagsiden i brug. Bos collage indeholder mindre kød og flere andre fødevarer, men der er til gengæld diverse udgaver af den røde oksefilet, lammekølle og svinesteg. Noah har flæskestegen med og et par røde stege⁷⁴.



Collage 2: Bertel, pilotinterview 1 (forside)

⁷³ Yderligere eksempler: Lucas, Pilotinterview 1: 525, Bertel Pilotinterview 1:440 – 443, 1040, 1106, 1188 og Noah Kochs Skole 4. klasse: 1011, 1054 og 1363 og Bo: 1098 og Mads Vestergårdsskolen: 106, 909 og 978 og Bastian Thyregod Skole 4. klasse: 1219.

⁷⁴ De følgende analyser af collager bygger af et udvalg af de 35 collager. Analyserne her og i det følgende arbejder ud fra eksemplariske collager. Det vil sige, at der fx er flere, der er bygget op efter en nogenlunde ens æstetik eller præference (fx Bertel og kød ovenfor), hvorfor jeg kun vælger at inddrage 1 eller 2 i selve analysen. Det gælder også for analyserne i afsnittet om form versus indhold fra side 159 og frem.



Collage 3: Bertel, pilotinterview 1 (bagside)



Collage 4: Bo, Kochs Skole



Collage 5: Noah, Kochs Skole

Samtlige eksempler i det forudgående er fra 4. klasse, og den eksplicitte præference for kød forekommer mest udtalt eller i al fald mest italesat/visuelt fremtrædende hos den yngre del af deltagerne, om end den også dukker op hos de ældre⁷⁵. I en snak om, hvilke retter deltagerne laver hjemme, dukker denne samtale op⁷⁶:

Stinne: Hvad laver I så?

Mark: Ravioli.

Daniel: Spaghetti med kødsauce.

Jakob: Ja, det er altid godt.

Mark: Ja, kød.

Stinne: Kød?

Bastian: Kød. Hvis der er kød, så kan man godt lave det.

Stinne: Er det særlig godt med kød?

Mark: Ja.

⁷⁵ De to forskellige co-produktive metoder i 4. og 9. klasse har aktiveret deltagerne på forskellig vis. Collageproduktion lagde i høj grad op til præferenceudbrug både visuelt og i talen, hvorimod den kommunikative medieopgave trak på deltagerens repertoire af mediediskurser, hvilket kan forklare en del af, hvorfor 4. klasserne udtrykker præferencer for kød i så høj grad.

⁷⁶ To andre eksempler fra 9. klasse: Kønsblandet gruppe Thyregod Skole: 1216-1220 og drengegruppe Vestergårdsskolen: 1364-1370.

Bastian: Ja, kød.

Mark: Ris og pasta – nej. Kød.

Stinne: Kød?

Mark: Bare kød, ikke andet.

(Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1184-1195)

Drengene kan ikke bare lide kød, de kan tilsyneladende også godt lide at tale om det, og i denne gruppe fungerer snakken om kød også som socialt klister. Det er ikke kun den positive præferencetilkendegivelse for kød, der skærper opmærksomheden på en affinitet mellem drenge og kød. I den yngre drengegruppe på Vestergårdsskolen bruges en 'modsat' præference, en feminiseret præference for grønt som eksklusion eller stempling af Morten, der spiser mange tomater:

Grunden til at tomaterne ikke bliver taget, det er kun fordi han [Morten] kan lide dem [pause]. Det er kun ham, der kan lide dem.

(Mads drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1313)

Hertil kommer at Morten er en stille og måske en sød pigedreng ligesom de søde piger, og han laver en collage med bær, søde sager og masser af røde farver, som jeg kommer nærmere ind på s. 142.

Drengenes udtalelser afdækker ikke nyt land indenfor den sociologiske og antropologiske mad- og kønsforskning. Vi har i mange år vidst, at mænd spiser meget kød i forhold til andre madvarer og i forhold til den mængde af kød, som kvinder indtager. Mænd spiser mere af alle kødprodukter, og i særdeleshed er de røde kødtyper i høj kurs (Holm 2003). Mange teoretikere har redegjort for kødets centrale plads i fødevarerhierarkiet og søgt at forklare, hvorfor mænd indtager kød i det omfang, som de gør i vores kultur. Det røde kød troner øverst i hierarkiet, men umiddelbart herunder findes de lysere kødarter som kylling og fisk. Næste plads i rækken indtages af andre dyriske produkter som æg, mælk og ost og nederst findes de vegetabiliske produkter som korn, grønt og frugt. Kødets hierarkiske placering betyder, at det ofte udgør det centrum, som måltider struktureres omkring, men samme høje status betyder også, at kødet er nærmest det, som er tabu; det prisværdige og hellige kan ligeledes være det farligste og mest besmittende som følge af den styrke og kraft, som giver det status (Holm 2003). Kødets og andre dyriske levnedsmidler kan også fremkalde idiosynkrasier som vegetabiliske fødevarer ikke formår. Dele af dyr, som ikke spises

– brusk, nogle indvolde, blodårer, kløer m.m. vækker afsky som vegetabiliske spildprodukter som kerner, skaller osv. ikke gør (Holm 2003). Flere deltagere gengiver myter (som i dette tilfælde stammer fra YouTube), som opretholdes af netop denne væmmelse overfor de ikke-spiselige dele af fx kyllinger eller kød fra heste, som ikke er almindelig spise i vores samfund:

Nicolai: Der er også mange, der siger, at de hælder heste ned og kværner det sammen med.
Henning: Ej, det er kun nuggets, de gør det med, det er kylling, der bare er blevet smidt i en blender.

Nicolai: Det er også noget, du kun har hørt jo.

Henning: Hva?

Nicolai: Du er helt sikker på det?

[...]

Henning: Det er McDonald's, de hakker hovederne af dem, piller dem og så bare kommer dem i en blender.

Nicolai: Altså, det der er udenpå.

Henning: (De kører med knogler).

Kevin: Og nogen gange så glemmer de hovedet!

Henning: Nej nej, det kommer af, og så.

Kevin: Nej nej, de glemmer hovedet, har du ikke set det der klip, hvor de blender hovedet?

Henning: Så blender de det til en fars.

Stinne: Med knogler og indmad og?

Henning: Med det hele. Så det bliver helt.

Bo: De tager nok ikke tarmene med.

Nicolai: Ej, det tror jeg sgu altså heller ikke, Henning.

Henning: Ej, de tager ikke tarmene, men de tager knoglerne med.

Malte: Knoglerne?

Stinne: Det lyder altså ikke så lækkert.

Kevin: Det er det da.

Nicolai: Jamen, også det der med, at de bare hælder heste og sådan noget i, det passer også.

Kevin: hvad snakker du om?! Heste!

Nicolai: Det er det sgu da også, [har du ikke set det inde på YouTube og alt muligt]?

Kevin:[Hvem fanden siger, det er heste]?

Nicolai: Så hælder de bare sådan nogen køer og heste og sådan noget ned i en blender, og så.

Kevin: Hvem fanden siger, de blender heste, mand?!

Nicolai: Det har de sgu da også gjort!

Kevin: Altså, jeg har spist hestebøffer i 16 år eller hvad?

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 603-636)

Der findes mange mytologiske forklaringer på kødets hierarkiske og associative status. Pierre Bourdieu skriver i *Distinction*: "Meat, the nourishing food par excellence, strong and strong-

making, giving vigour, blood, and health, is the dish for men [...]” (Bourdieu 1986: 192). Roland Barthes skriver i sine mytologier, at enhver som spiser bøf optager tyrekraft i sig (Barthes 1969). Kødets tvetydige status er altså bundet op på forbindelsen til det dyriske, både fordi det kan fremkalde idiosynkrasier men også fordi, kødet begunstiger visse dyriske egenskaber hos den, der inkorporerer det i sig: styrke, aggression, passion, virilitet, seksualitet – alle egenskaber, der tillægges menneskets dyriske natur (Holm 2003).

”Det sangvinske er bøffens *raison d’être*: man angiver ikke dens stegningsgrad i varmenheder, men lader blodet udtrykke den; bifstecken *bløder* (og minder derved om det slagtede dyrs pulsåreblod), eller den er *blå* (og det er det tunge, overdådige veneblod som den purpurviolette farve, der er den røde farves superlative tilstand, får én til at tænke på).” (Barthes 1969: 65)

Barthes definerer bøffen ved at trække på de fire temperament, hvoraf det sangvinske (af latin *sanguis* = blod) er associeret med kardinalvæsken blod. Den tætte forbindelse mellem kød og blod er central på grund af de mange inhærente symbolske betydninger, der knytter sig til blodet. Blodet bruges som et tegn på menneskets karakter som fx varm- og koldblodig, og det knytter an til det lidenskabelige i mennesket (Holm 2003). Det blødende kød er også med på både Bos og Bertels collage (s. 132-133). Bo har en rød krondyr- og oksefilet og på Bertels collage er den røde bøf på forsiden og en stor indbunden oksesteg på bagsiden, og Noah har også det rå, røde kød med. De dyriske og lidenskabelige egenskaber, som indtagelsen af kød fremmer, er som ovenfor nævnt blandt andet seksualiteten, og der er diverse symbolske overlap mellem menneskets instinktive drifter i forhold til mad og sex:

”In many cultures, eating is a sexual and gendered experience throughout life. Food and sex are metaphorically overlapping. Eating may represent copulation, and food may represent sexuality.” (Counihan 1999: 9)

Thomas Gregor beskriver fx, hvordan det at have sex blandt Mehinaku Indianere er defineret som:

“[...] to eat to the fullest extent [...] The essential idea is that the genitals of one sex are the “food” of the other’s. The act of sexual relations from this perspective is joining together of body parts that actually engage in eating.” (Gregor 1985: 70)

Både samleje og spising symboliserer social samhørighed og intimitet, hvorfor begge også er potentielt farlige, såfremt de gennemføres under ugunstige forhold eller med utroværdige personer. Derfor har alle kulturer regler og tabuer til at regulere mad og sex og til at definere passende bordskikke og sengekammerater (Counihan 1999).

Man kan komme vidt omkring via kødets symbolske betydninger, og visse facetter af disse kan synes fortænkte. Ikke desto mindre er det interessant at inddrage de kødelige konnotationer i denne analyse, fordi de madmæssige præferencer for begge køn er så absolut utvetydige. Derfor kalder kødet på perspektiver, der går ud over det faktum, at mange af de drenge, som deltager i undersøgelsen, er i puberteten/præpuberteten, de vokser og de er sultne, hvorfor de gerne vil have meget og mættende mad. Det vil sige, at biologien ikke alene kan forklare drenges trang til kød.

4.3.4.2. PIGER OG FRUGT: FRUGTENS FRISKHED

Kødets pendant hos pigerne er frugt og bær. Nedenfor ses nogle af de collager, hvor frugt og bær er repræsenteret.



Collage 6: Mai, pilotinterview 1



Collage 7: Israh, Vestergårdsskolen

Collage 8: Noa, pilotinterview 2 (nedenfor)



Det, der er interessant ved pigernes collager, er at der på langt de fleste af dem figurerer frugt og i særdeleshed røde og mørke bær som blåbær, hindbær og jordbær. De visuelle præferencer bliver i lige så høj grad, som det er tilfældet hos drengene, bakket op i talen. Ofte er det udbrud, der er affødt af frugt og bær i bladene: "Uh melon, melon, melon!" (Minna pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1231) og "Er det jordbær? Lad mig se! [Stort gisp]!" (Pernille pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 613)⁷⁷. Men det er også i forhold til snackskålene på bordet, hvor bærrerne får mange appetittilkendegivende kommentarer med på vejen⁷⁸. Præferencen for bær er også til stede i den ældre gruppe, men det italesættes ikke i samme omfang:

Marie Louise: Jeg får lyst til at spise bærrerne.

Olivia: Ja, det gør jeg også.

Frederikke: (Jeg har lyst til at tage et hindbær).

(Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 543-545)

Pigernes præference for frugt og bær er heller ikke ny viden. Adskillige kostundersøgelser foretaget i mange lande siden starten af 1970'erne viser, at der er systematiske forskelle på, hvilken slags mad forskellige befolkningsgrupper spiser. Disse undersøgelser peger også på nogle gennemgående forskelle på mænds og kvinders kostvaner. Kvinder har fx en stærk præference for og et højere forbrug af frugt og grønt, de spiser flere mejeriprodukter og de har en forkærlighed for søde sager (Jensen 2003). Deborah Lupton skriver, at det er påvist, at kønnene har en gensidig klar forståelse af hvilke retter og madvarer, der opfattes som maskuline og feminine, og både kvinder og mænd opfatter tilsyneladende sig selv som henholdsvis mere feminin eller maskulin, såfremt de spiser i overensstemmelse med disse mønstre (Lupton 1996).

En forklaring på disse kønnede madmønstre går på, at der sættes lighedstegn mellem en madvare og den, der spiser den. Altså at der skabes associationer mellem mad og den, som fortærer, som i tilfældet med mænd og kød, hvor mænd symbolsk tildeles de dyriske kvaliteter via kødet. Lupton skriver, at mejeriprodukter og sukker er associeret med sødme, blødhed og hvidhed, som overføres til feminine karaktertræk, hvilket igen kommer til udtryk i, hvordan brudekjoler ser ud

⁷⁷ Andre eksempler på lignende udbrud: pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 914, 919-920, 1204, 1363-1364, 1512, 1840, 1958. Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 605, 766, 614, 615-617. Piger i blandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 480. Piger i Pilotgruppe 1: 671, 777, 806, 1036-1038, 1056-1058.

⁷⁸ Eksempler på italesættelse af bærsålene: Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1493, 1798-1801, 2313-2318. Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1, 384, 1481, 1958. Piger i blandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 1364-1368.

(Lupton 1996). Carole J. Adams fremsætter et lignende argument i forhold til dekorative og delikate egenskaber ved grøntsager, som associeres med femininitet. Adams laver også en mere etymologisk og kritisk feministisk analyse af relationen mellem kvinder og grønt, som tager afsæt i, at den patriarkalske magt i det vestlige samfund legemliggøres i mænds kødforbrug. I sin oprindelige betydning er *vegetable* (eng.) lig med "to be lively, active". I dag har *at vegetere* ændret betydning til kedelig, monoton og passiv (Adams 1990: 36-37). Grøntsager betragtes som kvindemad, det passive overføres til kvinderne, og på den måde indskrives de kønnede spisepraksisser i en patriarkalsk diskurs, hvor kvinder og dyr (kød) underordnes mænd. Kvinden kan gøre oprør ved at forsage kød, at være vegetar, hvorved hun afviser den patriarkalske dominans og bestyrker kvindens position og respekt for naturen (Counihan 1999: 10). I forlængelse heraf spiller myter om Edens Have, som det vegetariske paradys ind (Holm 2003: 126). En anden forklaring fremsat af Bourdieu i *Distinction* er, at den sociale struktur overføres på madvarer. Altså at madvarer tildeles samme sociale status, som de, der spiser dem. Mænd har generelt en højere social status end kvinder og i at med, at mænd spiser meget kød, får kødet højere status end mejeriprodukter og frugt og grønt, som kvinder med lavere social status spiser mest af (Bourdieu 1986).

Barthes beskriver mad som "[...] a system of communication, a body of images, a protocol of usages, situations, and behavior." (Barthes 1997: 20). Maden som kommunikationssystem fungerer i alle kulturer, fordi madpraksisser ordnes i systemer, der er parallelle med andre kulturelle systemer. Barthes beskriver videre maden som et tegnsystem, og bruger betegnelsen "grammar of foods" (Barthes 1997: 22) og "food is an organic system" (Barthes 1997: 26). Denne opfattelse af maden som kommunikation, tegn og system går igen i Mary Douglas' *Deciphering a meal*, hvor hun bruger betegnelsen *code* om mad: "If food is treated as a code, the message it encodes will be found in the pattern of social relations being expressed. (Douglas 1997: 36). Altså; du bliver, hvad du spiser, og det ikke kun i en ernæringsoptik men i ligeså høj grad symbolsk. Maden er "[...] the link between social and bodily expressions of control, being both an aperture of the body and a social entrance and exit." (Bell & Valentine 1997: 44). Et sidste perspektiv på maden som symbol og tegn, som her skal nævnes, illustreres af Lévi-Strauss. Forskellige dyr udvælges som totem: "[...] not because they are "good to eat" but because they are "good to think." (Lévi-Strauss 1964: 89). Nogle af disse perspektiver forekommer mere oplagte end andre i

relation til deltagerne i denne undersøgelse, men alle aspekter bidrager til at forme det *tegnsystem* for nu at fortsætte i Bartheske termer, som deltagerne taler og agerer ind i. 'Du blir, hvad du spiser' i en symbolsk såvel som ernæringsmæssig forstand er i høj grad på spil hos både drengene og pigerne⁷⁹, maden bruges aktivt i grupperne til at gøre køn, og denne viden refererer implicit til diskurser omkring mad og sundhed. Det kan være svært at præcisere, hvor disse diskurser kommer fra, fordi medier gennemsyrrer vores hverdagsliv og hverdagskultur. Det er altså ikke altid muligt at udskille medier fra kultur og omvendt. Ikke desto mindre bliver det nemmere at identificere medierede diskurser, når deltagerne arbejder med den kommunikative co-produktion, hvilket jeg kommer nærmere ind på fra s. 170.

Drengene, der elsker kød og pigerne, der elsker frugt og bær opfylder for så vidt gældende normer og forventninger om, hvordan de respektive køn bør opføre sig i relation til mad: De gør deres køn traditionelt via konventionelle madtegn. At mange af disse deltagere opfylder traditionelle normer for sammenføjnngen af køn og mad bliver først for alvor indlysende, når andre deltageres adfærd afviger og sætter de konforme praksisser i perspektiv. Jeg vil i det følgende netop se på nogle deltagere, som ikke går ind under de konventionelle mad- og mediepræferencer og efterfølgende to deltagere, der gør deres køn markant anderledes via blandt andet mad og medier.

4.3.5. AT GØRE KØN ANDERLEDES VIA MAD OG MEDIER

I det følgende skal mediebrugsanalyserne, analysen af kønsstereotyper, etnicitet og interaktion samt de kønsteoretiske pointer og analysen af madpræferencer kobles sammen i en argumentation for, hvordan medier og mad bruges til at gøre køn i denne undersøgelse.

4.3.5.1. RACHELS SULT & MORTENS FEMININE MADPRÆFERENCER

Med pigernes frugt og bærcollager in mente, falder collagen på næste side godt ind. Den synes blot endnu mere eksplicit i sin præference for bær, rødt, lyserødt og sødt. Forskellen er, at collagen nedenfor er lavet af Morten.

⁷⁹ Statens Husholdningsråd stod i 1986/87 for en skolekampagne under sloganet "Du bli'r, hvad du spiser", og dette slogan verserer stadig.



Collage 9: Morten, Vestergårdsskolen

Morten er 10 år og den fysisk mindste dreng i gruppen på Vestergårdsskolen. Morten siger selv: "Og jeg er den mindste." (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 198). Morten er også den mest stille i gruppen, han byder ikke meget ind, og når han gør det, er det ofte med udtalelser, der lægger sig i slipstrømmen af noget, en anden har sagt: "Det kan jeg også godt lide." (Ibid: 261), "Og jeg kan også godt lide at se Avatar." (Ibid: 268). Ellers responderer han ofte kort som fx: "Det ved jeg ikke." (Ibid: 546), "Undskyld." (Ibid: 820) eller "Ja." (Ibid: 828). Der er episoder, hvor de andre deltagere overser Morten ved at afbryde ham (Ibid: 1671 ff.,) eller de overtager styringen for ham ved at svare for ham. Da Morten er færdig med sin collage og giver mig den, uspiller denne interaktion sig:

Stinne: Der er også rigtig mange bær på den. Dem har du [Morten] været god til at finde.

Mads: Det er fordi, han elsker jordbær.

Stinne: Mmm.

Mads: Han kan ikke lide andet. (Utydeligt) hele verden.

Morten: Nej, jeg kan lide masser af andre ting.

Mads: Nej, du kan ikke lide slik. Nej! Du får eksem. Rico.

(Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1678-1683)

I forhold til mediebrug skiller Morten sig lidt mindre ud. Det ser ud som om, han prøver at følge trop på de parametre, man som dreng *bør* være med på:

Morten: Og så Danmark, de vandt 3-1 over USA i går. Nej, ikke i går, for noget tid siden.

Mads: Nej, nej det er lang tid siden.

Morten: Ja, det ved jeg godt.

(Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 278-280)

I en diskussion af reality programmet Robinson byder han også lidt ind (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1263), han bidrager ganske kort til en snak om tv-serien Hannah Montana (Ibid: 1700), og han deltager en smule mere da det handler om et program på Cartoon Network (Ibid: 245). Derimod holder han sig ude af en snak om "den eneste kanal kun for mænd" og programmet Gladiator (Ibid: 1395). På et tidspunkt begynder Morten at tale om "modekrise", og han forklarer, at han har det fra en tegnefilm og fortæller videre, at det handler om "dårligt look" og "dårlig makeup" (Ibid: 1878-1886). Da Makin og Patrick diskuterer Counter Strike trækker Morten parallellen mellem deres præference for blodige computerspil og sin egen præference for blodige bøger (Ibid: 448-454). Morten læser, og de andre drenges interesse retter sig mere mod spil (computer, Nintendo, Wii m.m.). Morten er altså med på nogle af fællesnævnerne på mediesiden, men han afviger også ved at tale om modekrise og makeup i en tegnefilm og eksplicite sin læselyst.

Efter gruppeinterviewet inviterede jeg Morten (via klasselæreren) til et individuelt interview, men han havde ikke lyst til at deltage. Mortens tvillingesøster Stephanie deltog i pigegruppen på Vestergårdsskolen og fortalte således om Morten:

Stephanie: Min bror kan ikke lide kød.

Rachel: Hvad?! Er han vegetar?

Stephanie: Nej!

(Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 664-666)

Morten bryder sig altså ikke om kød. Han har en stærk præference for frugt, bær og sødt, og han fortæller (og Mads understreger), at han er den eneste i klassen, der ikke kan lide sodavand (Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1611). Da de andre drenge i gruppen taler om chips, byder Morten ind med, at han godt kan lide asparges (Ibid: 1722 ff.), og Morten kan ikke 'følge

med på snackingen', han er ved at få mavepine, mens Patrick og Makin fylder hænderne med slik. Morten er klein, kan ikke spise så hurtigt/meget som de andre drenge i gruppen, og han har anderledes madpræferencer. Her kan Mortens fysik og biologien måske spille ind: Ingen tegn på pubertet og sult. I Katrin Hjorts klassificering af kønnene er Morten en svag dreng, der ikke kan følge trop med de raske drenge (Hjort 1987), og i Knudsens terminologi er Morten enten stillekøn eller pigedrengkøn (Knudsen 2010).

På Vestergårdsskolen møder jeg også Rachel. Hun er modsat Morten den største pige i sin pigegruppe. Rachel skiller sig også ud men på en anden måde end Morten. Rachels collage er fyldt med søde sager og intet andet, og den er meget feminin i sit udtryk med blandt andet en lyserød kage pyntet af lyserøde rosenblade og en stor cremefarvet engelsk rose.



Collage 10: Rachel, Vestergårdsskolen

Rachel giver udtryk for den gængse pigepræference for bær (Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 384), hun har pigede mediepræferencer (Facebook, Ibid: 211), (2900 Happiness, Ibid: 80-82), (pigemagasinet Olivia, Ibid: 257-259), men ulig mange piger italesætter Rachel, at hun er sulten: "Ja, jeg er altid sulten." (Ibid: 1472), og hun viser tydeligt fra start (som den eneste i gruppen), at

hun er draget mod slikskålen på bordet: "Slik." (Ibid: 17), "Jeg kan totalt meget godt lugte slik." (Ibid: 296). De andre i gruppen har formodentligt også lyst til at spise af snackskålene, men Rachel er den eneste, der siger det. Under en snak om det mest usunde pigerne kender, tager Rachel som den første hul på snackingen, og begynder med slikskålen (Ibid: 387 ff.). Rachel fortæller også, at hun udover tre rugbrødsmitter får en franskbrød med pålægschokolade med i madpakken hver dag (Ibid: 461), og at hun spiser en bolle med nutella til morgenmad (Ibid: 1889-1891), hvilket prompte resulterer i sundhedsformynderi fra Israhs side (Ibid: 1892). Rachel viser altså ikke tilbageholdenhed i forhold til snackingen på samme måde som de andre i gruppen, og måske hendes fysik og sult spiller ind her med modsat fortegn af, hvad den gør for Morten. Morten og Rachel skiller sig ud i forhold til madpræferencer, i forhold til sult og Morten også delvist i forhold til medier. De sætter dermed både de friske drenge, de søde piger og de kønnede madpræferencer i perspektiv. Marie Louise og Kevin, som jeg beskriver i det følgende, skiller sig mere markant ud end Morten og Rachel både i forhold til mad og medier.

4.3.5.2. MARIE LOUISES MASKULINE FEMINITET

Marie Louise deltog i 9. klasse pigegruppen på Forældreskolen. Hun er en høj, slank og bemærkelsesværdigt smuk pige med langt, tykt lyst hår, som hun havde samlet i en stor knold øverst på hovedet. Marie Louise begyndte forholdsvist hurtigt at skille sig ud i gruppen, ikke fordi hun var udenfor men via den diskurs og de præferencer, som hun gav udtryk for.

Gulerødder det er til kaninerne.

(Marie Louise pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 462)

Vi får altid sådan noget kaninføde.

(Marie Louise pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 862)

Disse to udtalelser er så godt som faste vendinger, ofte vil de dog kædes sammen med en maskulin afsender. Marie Louises udtalelser gik dog ikke kun på en degradering af grønt, hun sværger også til bearnaisesauce og bøf:

Olivia: Så vil jeg hellere have en stor fed bøf eller sådan noget.

Marie Louise: Ej, jeg kan altså også godt klare sådan en stor rød bøf der.

Olivia: Ja.

Frederikke: Man får det bare dårligt bagefter, jeg synes, man har det virkelig sådan.

Marie Louise: Nej!

Frederikke: Jeg har det meget bedre, når jeg spiser sundt, jeg kan godt lide at spise [det, der ligger let].

Emilie: [Minestrone suppe med alt muligt forskelligt i, det er virkelig godt].

Liv: Man ved, man forbrænder det igen, hvis man dyrker nok sport.

Frederikke: Ja, men det er stadigvæk sådan, det er ikke sådan en dårlig samvittighed om, at jeg har spist usundt, det er slet ikke det, det er bare mere sådan.

Emilie: Uhf.

Frederikke: Ja, man får det bare dårligt, altså.

Olivia: Det ligger tungt i maven eller hvad?

Marie Louise: Ej, man bliver sgu da vildt tilfreds og får lyst til at lægge sig ned og tage en god lur.

[...]

Olivia: Det har bare været en kamp at spise den der bøf, så.

Emilie: Ej, jeg kan altså også godt lide det. Bearnaisesauce.

Marie Louise: Nu må I stoppe, bearnaisesauce og så grillmad, så er sommeren reddet.

(Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 890-908)

Marie Louise og Olivia er enige om bøffens fortræffeligheder, men det er Marie Louise, der argumenterer. Hendes sidste udtalelse lukker diskussionen, og interviewet bevæger sig i en helt anden retning herefter. Det interessante i citatet er ikke kun, at Marie Louise elsker bøf og bearnaisesauce; det gør Olivia også og Emilie indrømmer mod slutningen af udvekslingen, at hun også godt kan lide bearnaisesauce. Det, der gør Marie Louise anderledes end Olivia, er måden, hvorpå hun argumenterer og de rationaler, hun kommer frem til. Marie Louises argumentation er ikke som de yngre søde piger på Kochs skole høflig og inkluderende. Hun er kontant og humoristisk, og forholder sig overhovedet ikke til sundhed eller forbrænding, som Liv og Frederikke. Hun ser ikke fordelen ved at føle sig let som Frederikke, men derimod glæden ved at være træt og tung og have lyst til en lur efter en stor bøf. Hun understreger den næsten hedonistiske nydelse og det kødelige frås.

Marie Louises sprog er ikke kun anderledes i forhold til argumentationsform, hun bander også⁸⁰:

⁸⁰ Andre eksempler på, at Marie Louise bander: Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 588, 663, 807, 1219, 1488, 1673.

Liv: Ja, jeg fik bøf og, hvad hedder det, bagte kartofler og så noget salat.

Marie Louise: Uuh for satan, Liv!

Liv: Der var ingen sauce til, Lou.

Marie Louise: Nå.

Liv: [Griner].

Marie Louise: Kunne du ikke lige have ringet til mig? For satan.

(Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1598-1603)

Marie Louise understreger her med 'for satan' sin lyst til bøf med tilbehør, som Liv fik aftenen i forvejen, og klandrer ironisk Liv for, at hun ikke ringede til hende og adviserede om den lækre middag. Senere i interviewet diskuteres de snackgulerødder, som er i den ene skål, og Marie Louise fremfører, at de lige mangler lidt salt og ketchup (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1353 ff.) til stor undren for de andre deltagere, og med den afsluttende bemærkning fra Olivia: " Du er så freaky, når det kommer til mad." Det er altså tydeligt, at Marie Louise skiller sig ud, når det kommer til madpræferencer, og at hun indgår i mundtlige forhandlinger anderledes end de andre piger i gruppen – og anderledes end resten af pigerne i undersøgelsen. Men hun har også en anderledes fysisk fremtoning. Hun er elitegymnast (Ibid: 671), og hendes fysiske fremtoning er tilbagelænet og skødesløs, og hun fortæller åbent om sin kæreste og første gang hun besøgte ham, hvor der blev serveret fisk:

Jeg tror, jeg slugte det meste af det [...] Nej, det var fordi, første gang jeg var hjemme og spise ved Sander, så fik vi suppe med torsk og laks, og jeg kan bare ikke spise torsk, laks kan jeg godt lige klare, så var jeg nødt til at sluge det der, fordi de også havde gæster. Det var altså ikke rart.

(Marie Louise pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1664-1666)

Marie Louise sluger fisken; det er en lidet graciøs handling, men hun fortæller om det, hvorimod en pige som Frederikke fortæller mest om sin interesse for mode og modeblogs (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1267-1269) og Olivia om, at hun træner om morgenen inden skole og læser engelske bøger (Ibid: 772, 1506). Der er altså forskellige historier, forskellige selvfortællinger på spil.

I forhold til medier er Marie Louise stærk fortæller for Paradise Hotel, hun ironiserer over showet og fortæller om sin far, der siger, at det er på niveau med Bamse og Kylling, men hun lægger ikke skjul på, at hun nyder at se det. Liv er med på Paradise Hotel bølgen, men Frederikke, Olivia og

Emilie giver udtryk for, at de er trætte af det. Olivia ser derimod Premiere på DR2 og Frederikke og Emilie understreger deres modeinteresse ved at se Project Runway og Topmodel (Ibid: 919 ff.). Da snakken falder på bøger, og Marie Louise fortæller, at hun holder af at læse, overrasker det nogle af de andre piger i gruppen, og til det svarer hun:” Ej, og et eller andet sted så er det sådan lidt, folk de tror det ikke om mig, men jeg kan virkelig bare sidde med en bog og bare ikke ville slippe den.” (Ibid: 1480). Marie Louise er altså klar over, at hun opfattes anderledes, og nok mindre intellektuel end hun er, men synes ikke at tage sig af det. Olivia og Emilie understreger som med tv-programmer også deres mode- og mere intellektuelle eller højkulturelle interesser i forhold til bøger. Emilie fortæller, at hun har købt en kæmpe tyk Prada-bog (Ibid: 1519), og Olivia at hun er i gang med tre engelske bøger og blandt andet har hun lige læst Shakespeares *Romeo and Juliet* (Ibid: 1501 ff.). Pigernes mediebrug er således med til at skabe deres selvfortællinger.

I forhold til madpræferencer bruger Marie Louise maskuline koder, men som Lotte Holm skriver, er de kønnede spisemønstre ikke rigide. Der er ikke strikte normer og sanktioner i fald, man ikke lever op til de gængse mønstre (Holm 2003). Det er altså ikke tabu, at Marie Louise elsker bøffer og bearnaisesauce men ved, at Marie Louise passer ikke ind i de kønnede spisemønstre, ved sine maskuline madpræferencer, sin antiintellektuelle mediebrug, sin kontante argumentations-form, grove sprogbrug og upretentiøse selvfortællinger gør hun sit køn anderledes. Hendes yderst feminine ydre står i kontrast til meget af det andet, som jeg ser i dette interview. Det forekommer, at de maskuline madpræferencer, den upretentiøse mediebrug samt sprogbrug og ageren bestyrker hendes femininitet. West & Zimmerman anfører: “[...] to ”do” gender is not always to live up to normative conceptions of femininity or masculinity; it is to engage in behavior *at the risk of gender assessment.*” (West & Zimmerman 1987: 131). Marie Louise skubber til rammerne for hunkøn, hun lever ikke op til gængse opfattelser af femininitet, og hun risikerer en ’kønsvurdering’. Hun gør sit køn utraditionelt, men selvom de koder, hun bruger ikke er traditionelt feminine, er hun en forståelig repræsentant for sin kønskategori (Knudsen 2010), hvilket ikke gør sig gældende for Kevin, som jeg vil komme ind på i det følgende.

4.3.5.3. UFORSTÅELIGE KEVIN

Kevin skiller sig ud på en mere eksplicit eller bemærkelsesværdig måde end Marie Louise. Han er anderledes i gruppen, og de andre deltagere er bevidste om det, men han skiller sig ligesom Marie

Louise også ud i undersøgelsen som helhed. Kevin deltager i drengegruppen i 9. klasse på Vestergårdsskolen. De første seks sekvenser af interviewet med denne gruppe forløber således:

Kevin: Det er smagsprøver!

Stinne: Hvad siger du?

Kevin: Det er smagsprøver, ikke?

Stinne: Det er smagsprøver, ja.

Kevin: Se, hvad jeg siger! Og hvis vi spiser det hele, så refiller I, ikke også?

Stinne: Det ved jeg ikke helt, om vi kan klare.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1-6)

Dette er det eneste interview, hvor snackskålene bliver kommenteret på en så eksplicit måde og som det første overhovedet. Kevin fortsætter interviewet igennem med at kommentere prompte på forskellige ting, og han sættes på plads og underkendes af nogle af de andre deltagere næsten ligeså mange gange. Under forhandlinger om hvilket produkt, drengene skal vælge til kampagnen, taler Kevin for en McDonald's menu, men hans forslag synes ikke at blive taget med i overvejelserne:

Kevin: Nu har vi en menu, ikke også. Prøv at slå den!

Bo: Er det ikke bare at sige, at vi tager tre, eller, skal vi ikke tage kylling? Der kan du sige for og imod?

Kevin: Hvorfor ikke menuen?

Bo: Du kan altid sige hvorfor.

Henning: Vi tager en kylling så.

Kevin: For helvede.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 105-110)

Og kort tid efter får Kevin denne besked:

Bo: Kevin, du skal ikke skrive, så kan vi ikke læse det.

Kevin: Så skriv ordentligt! Hvis du vil selv.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 113-114)

Kevin bliver altså flere gange kritiseret eller underkendt i diskussioner⁸¹. Han synes dog ikke at tage notits af det, idet han ufortrødent fortsætter stilen. Kevins selvfortælling er noget broget; han er ironisk og svær at få et entydigt alvorligt svar fra. Han har asiatiske rødder, og han spiller på det:

Kevin: Fordi det er os, der producerer dem. Altså, jeg er ikke dansker, men altså.

Nicolai: Nåh nej.

Bo: Du er ikke dansk statsborger eller hvad?

Henning: Jo, han er.

Bo: Du er bare ikke dansker.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 341-345)

Kevin: Jeg var i Vietnam

Henning: Ja, du var bare (outsider).

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1218-1219)

Nicolai: Ja, men det er jo udlændinge det hele.

Kevin: Hvad har du imod udlændinger?

Nicolai: Ingenting.

Bo: Har du noget imod dig, Kevin?

Nicolai: (Det er sådan nogen små piger, der har) Arto.

Kevin: Lad være med at røre mig.

Drengene: [Griner].

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1290-1296)

Desuden fortæller Kevin også flere gange om sit fritidsjob på en kinesisk restaurant (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1121-1145), og der verserer en joke i gruppen om chinabokse: "Jeg arbejder i chinaboks." (Ibid: 1125). Kevin bruger fritidsjobbet til at understrege eller ironisere over sin etniske forskellighed.

I citaterne ovenfor ligger altså både det indledende aspekt om, at Kevin er anderledes. Han kaldes outsider, og der insinueres, at han 'har noget imod sig selv'. Desuden bringes det kønnede og seksuelle aspekt i spil: I denne sammenhæng at nogle små piger via børne- og ungdomsnetværksstedet Arto har noget imod Kevin. Her insinueres en form for pædofili. Det seksuelle og kønnede dukker op flere gange; det tages både op af de andre deltagere men også af Kevin selv. I en snak om Paradise Hotel:

⁸¹ Flere eksempler på at Kevin underkendes: Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 515-531, 1739.

Stinne: Ser du det hver gang?

Kevin: Ja, så kommer der en ny ind.

Stinne: Okay.

Kevin: Ja. Og det var en dreng.

Stinne: En ny dreng?

Kevin: Ja.

Henning: Og det var du glad for.

Stinne: Var han lækker?

Kevin: Det ved jeg ikke, fordi jeg skrev med en person på samtidig, så jeg kunne ikke multitaske.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 737-745)

Da slikskålen indtages, er det Kevin, der lægger ud, og han kommenterer det således: "Den første, der slår hul på øh, på slikket, ikke også, er bøsse." (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1225), og herefter siger han, at han ofrer sig, og tager først og ofrer sig således som bøsse. Han kalder også en lærer bøsse (Ibid: 1650-1652), fortæller om en bøssebar (Ibid: 1319), kalder et slogan for homo (Ibid: 576). På et tidspunkt fortæller en deltager, at Kevin ikke har tysk eller engelsk i skolen, og Nicolai siger, at lærerne vurderede, at han ikke var god nok. Kevin selv siger, at det "sgu var for stressende" (Ibid: 1730), og Bo fører den videre: "Han lærte at sige "böse", og det troede han betød bøsse." (Ibid: 1731). Kevin fremstår altså her som fagligt svag. Senere fortæller han, at han har snydt til terminsprøven ved at være på MSN under prøven. De andre reagerer ret voldsomt, hvorefter Kevin trækker udtalelsen tilbage og siger: "Men øh det, ikke også, det var sgu bare noget, jeg fandt på." (Ibid: 989-1007). Kevin udstilles på mange parametre, og han udstiller sig selv. Han fortæller om sin familie og kalder sin mor en *bitch* (Ibid: 1547), han siger, at han hader sin familie (Ibid: 1551). Af flere omgange fortæller han, at han aldrig har drukket, og at han aldrig har været i byen (Ibid: 693-702, 1340-1344). Det er svært at afgøre, hvor meget af det, Kevin siger, er rigtigt. I forbindelse med om han må drikke, reagerer nogle i gruppen mistroisk, men samtidig fortæller andre, at han kun drikker saftvand og sodavand. Kevin bruger ofte en 'pattet' attitude fx i forbindelse med, at han ikke må drikke og gå i byen, den understreger hans anderledes position i gruppen, da ingen andre 9. klasses drenge i undersøgelsen opfører sig tilnærmelsesvist ligedan.

Det er også Kevin, der flere gange taler om porno. Han fortæller om alle de Playboy kanaler, han har (Ibid. 790-798), og da jeg spørger deltagerne, hvad de bruger Internettet til henfører Kevin straks snakken på porno, men holder sig derefter ude af samtalen:

Kevin: Hun presser os til at sige porno, men altså vi holder det i os.
Stinne: [Griner] I må gerne sige det, men jeg presser jer ikke.
Christian: Der er ingen, der bruger nettet til porno, hvis man spørger dem.
Nicolai: Overhovedet ikke, aldrig set det. Hvad er det for noget?
Christian: Er der porno på nettet? Det ved jeg ikke.
Nicolai: Hvad er det?
Christian: Det ved jeg ikke noget om.
(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 961-967)

Den interaktion, som Kevin indgår i med de andre i gruppen, er dybt ironisk – til tider sarkastisk. Han er i interviewsituationen syndebuk og gruppens klovn, og det er han delvist selvudråbt. Det kan tyde på, at det ikke kun er i denne sammenhæng, at Kevins rolle ser sådan ud. Der ligger tydeligvis noget historik og nogle mønstre bag alle deltagernes opførsel i gruppen, som der altid gør, når fokusgrupper sammensættes af folk, der kender hinanden. Pigerne fra samme klasse fortæller om drengene, at de er nogle *dramaqueens* (Pigegruppe 9. kl Vestergårdsskolen: 888 ff.), og at Kevin er uvenner med en eller flere af de andre drenge i klassen. Senere i interviewet med pigegruppen, hvor Kevin er blevet nævnt nogle gange⁸², spørger medinterviewer ind til ham:

Lise: Hvis jeg kender Kevin ret, så havde han bare taget alt det der usunde og bare alle skålene hen, og så bare siddet.
Karen: I snakker rigtig meget om Kevin, jeg kender ikke Kevin, hvordan er han?
Ditte: Ja, det er Kevin!
Pigerne: [Griner].
Lea: Bortset fra.
Ditte: Han er virkelig, men sin cap.
Lise: Han er sjov.
Ditte: Og sine Paris Hilton.
Halima: En meget speciel person i klassen.
Jamilla: Han spiser meget junk food.
Halima: Ja, han arbejder.
Stinne: Spiser han meget junk food?
Halima: Ja, og så arbejder han også i Halong. Den der vietnamesiske.
Stinne: Ja, de snakkede meget om china box.
(Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 1369-1382)

Kevin kaldes en meget speciel person og sjov, og pigerne antyder også her den kønnede skævhed ved "Og sine Paris Hilton" (henviser til noget beklædning med/af Paris Hilton). Kevins gentagne

⁸² Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 322, 593.

referencer til og brug af ord som bøsse, homo, porno og playboy, og de andre deltageres italesættelse af ham som interesseret i andre mænd eller små piger skaber et tvetydigt og uforståeligt køn. Han fremstår ikke som homoseksuel, heller ikke som heteroseksuel, og i det hele taget er hans selvfortælling tvetydig. Kevins fritidsjob, 'china boksen' bliver synonymt med ham og hans asiatiske ophav, og i hans selvfortælling indgår medier og mad anderledes end hos fx Marie Louise. Kevin insinuerer mere, end han fortæller om konkrete præferencer og vaner, hvorfor det i mange sammenhænge er svært at afgøre om mediepræferencerne er alvor. I nogle få tilfælde falder Kevin også ind i almindelige præferenceudvekslinger om fx mandemagasinet M! (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 865 ff.), Wii (Ibid: 824 ff.) og The Voice (Ibid: 845). Medieinteresserne (playboykanaler, porno m.m.) italesættes både af Kevin selv men også af de andre deltagere, og det er svært at vide, hvor grænsen går mellem indforstået ironi og drilleri og faktiske præferencer. Ikke desto mindre er de andre deltageres seksuelt ladede diskurser om fx Kevins interesse i småpiger på netstedet arto.com med til at forme Kevins selvfortælling.

4.3.5.4. FORSKYDNINGER I KØNSNORMER: KEVIN OG MARIE LOUISE

Butler videreudvikler Michel Foucaults begreber diskurs og performance. Diskurs er de socialt og kulturelt prægede måder, hvorpå vi taler om fx køn i en given kontekst og situation. Der er forskellige socialt og kulturelt forankrede stemmer at tale med som tilhørende et bestemt køn, bestemt alder, race, seksuel orientering, og disse diskurser kan have forskelligt niveau af åben- og lukkethed, og dermed tillade mere eller mindre rum for performance (Scott Sørensen 2002). Performativiteten skal forstås som en citeringspraksis, som udgør diskursens subjektive side: "[...] performativity must be understood not as a singular or deliberate "act", but, rather, as the reiterative and citational practice by which discourse produces the effects that it names." (Butler 1993: 2). Som beskrevet tidligere er det ikke muligt at træde ud af denne praksis og dermed undlade at blive forstået indenfor rammerne af den diskursive praksis:

Der er ingen mulighed for en handlekraft eller en realitet uden for den diskursive praksis, der giver disse begreber deres forståelighed. Opgaven er ikke at gentage, men hvordan man gentager eller endda at gentage og gennem en radikal mangfoldiggørelse af socialt køn, *at forskyde* selve de kønsnormer, der muliggør gentagelsen." (Butler 2011: 245)

Det vil sige, at gentagelserne – performet på forskellig vis – kan forrykke eller forskyde diskursen. Scott Sørensen anfører, at der kan være tale om små, langsomme forskydninger men også mere radikale performances, som sår tvivl om etablerede diskurser (Scott Sørensen 2002). Betragtes Marie Louises og Kevins måder at gøre deres køn på i forlængelse heraf, synes Marie Louises performance at være mere forståelig end Kevins. Marie Louise er en begribelig repræsentant for hunkøn, om end hun bruger maskuline koder, har maskuline madpræferencer, groft sprog og upretentiøse mediepræferencer. Kevin er uforståelig i sine kønnede koder; han bruger både heteroseksuelle og homoseksuelle koder, og hans diskursive praksisser er utilgængelige. Han dyrker seksuelle referencer i forhold til sin mediebrug, og han bruger mad i form af fritidsjob til at iscenesætte sig selv som etnisk anderledes. Han er en grænsefigur; en der gør sociale kategorier skævt og forstyrrer normativiteten, og han er en figur, der lever ved hetero- og etnonormativiteternes grænse (Staunæs 2004: 43, 68, 70). Dorthe Staunæs beskriver, at kategorierne 'hetero' og 'homo' er påtrængende kategorier for drenge i skolealderen og dermed også kategorier, der kræver forhandling. Hun skriver endvidere, at drenge synes mindre i farezonen for promiskuøs stempling end piger (Staunæs 2004: 63-64). Det er tydeligt, at disse kategorier presser sig på for Kevin, og det er tydeligt, at han bevæger sig på grænsen af normativiteten.

Et element, som er nødvendigt at inddrage i denne analyse, er niveauet af åben- og lukkethed i de kontekster, hvor Marie Louise, Kevin og de andre deltagere gør køn. Det ser ud som om, at de enkønnede grupper både forstærker kønnene, og gør de, som gør deres køn utraditionelt, mere iøjnefaldende. I de blandede grupper er der færre, som skiller sig ud, og dem, der skiller sig ud, gør det ikke i så udtalt grad som i de enkønnede grupper. Kønnene *holder hinanden i skak* fx i form af computerspilscensur i 4. klasse på Thyregod Skole (s. 108), hvorimod enkønnede grupper forstærker kønnet samt afvigere.

Medier og mad bruges således som elementer i kønnede performances, og der tegner sig nogle mønstre for såvel mediebrug som madpræferencer. Analysen af Marie Louise og Kevin som cases peger på, at når man gør køn anderledes, betyder denne 'anderledeshed' også noget for, hvad man gør med medier og mad. Piger og drenge kan til en vis grad afvige fra disse mønstre, men afviger man for meget eller på for mange punkter risikerer man at optræde som en uforståelig repræsentant for sit køn.

4.4. CO-PRODUKTIONER: FORM, INDHOLD OG MEDIEREDE DISKURSER

Co-produktionernes funktion i 4. og 9. klasse var i høj grad at anspore til tale og refleksion via reaktionen på mediebilleder. Disse reaktioner skulle fungere som supplement til interviewspørgsmålene. Produktionerne har dog også en *egen* autonom funktion som datamateriale, hvorfor de i det følgende gøres til genstand for en analyse på disse præmisser. Collagerne fremstår affotograferede og i 'original form'⁸³, hvorimod kampagnerne er deduceret af transskriptionerne og gruppernes noter og indført i et display for analyserbarhedens og formidlingens skyld (s. 169).

4.4.1. COLLAGER: FORM OG ÆSTETIK

Åh, ser det ikke bare lækkert ud? Jeg ved ikke, hvad det er, men det ser lækkert ud.
(Emilie pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1057)

Den er så vidunderlig smuk.
(Stephanie pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 938)

Emilie taler om et billede af glaserede løg. Hun ved ikke, hvad det er men synes, at det ser lækkert ud. Stephanie taler om et billede af en vidunderlig smuk pæretartin, som hun heller ikke ved, hvad er. De to piger reagerer altså på formen, på billedernes æstetik⁸⁴. Blikket for form og æstetik afspejles i nogle af collagerne. Der er vidt forskellige formudtryk eller æstetikker på spil – fra overdådighed og farverigdom til systematik, hvilket eksemplificeres af de tre collager på de følgende sider.

⁸³ Alle collager er i bilagsmappe I.

⁸⁴ Andre eksempler på reaktioner på form: pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1070, 1804. Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1016-1018, 1158-1163, 1178-1179, 1492, 1650-1654, 1744-1745.



Collage 11: Ditte, Thyregod Skole



Collage 12: Pernille, Vestergårdsskolen



Collage 13: Emma, Kochs Skole

Det er ofte collager lavet af piger, der har en mere udpræget formmæssig æstetik, ligesom det også de fleste gange er piger, der reagerer på billeders æstetik. De tiltrækkes tilsyneladende af smukke billeder, og de forholder sig ofte æstetisk vurderende til både billeder i blade, egen og meddeltageres collager, klippe- og collageteknik:

Det blev da godt klippet ud det her. Det er også bare virkelig, virkelig flot klippet ud.
(Anna pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 955)

Den er fin. Så er jeg færdig, så skal jeg bare lime.
(Emma pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1492)

Den vurdering, som er på spil i disse citater, skal naturligvis også ses i lyset af, at vi befinder os på deltagerens skole i skoletiden. Situationen kan ikke undgå i en eller anden grad at være behæftet med præstation og dygtighed og et ønske fra deltagerens side om at mestre opgaven så godt som muligt. Der er dog ikke den store forskel på disse piger og pigerne i pilotgrupperne, også i pilotinterviewene, der foregår i deltagerens hjem, spiller dygtighed udi æstetik og sundhed ind.

Det vil altså sige, at på trods af de meget forskellige interviewsituationer, oplever jeg ikke mærkbar forskel på deltagernes (i denne sammenhæng pigernes) ønske om at udfylde opgaven så pænt og 'sundhedsinformeret' som muligt. Dittes, Pernilles og Emmas collager byder hver især på meget forskellige æstetikker, og de er repræsentative for forskellige slags collager, som deltagerne lavede (se note 74, s. 135): Dittes collage er fyldt næsten helt ud, kun på få, mindre områder anes kartonen. Collagen er præget af stærke farver og de fleste udklip har runde former. Fokus i collagen er spejlægget omkranset af kartofler og skinnende røde halve cherrytomater og basilikumblade. Billedet er placeret i øverste, højre del af midten, og tiltrækker sig fokus med sine klare hvide, gule og røde farver. Collagen består udelukkende af tilberedt og anrettet mad. På de fleste billeder er kød eller fisk anrettet med kulørte grønsager. Det er ikke alle retter, der umiddelbart lader sig identificere mere specifikt end som kød med grønt. Det er bemærkelsesværdigt, at der intet sødt er, hverken i form af slik, kage eller frugt. Billederne viser sunde, veltilberedte retter med en høj kompleksitetsgrad både billedmæssigt og råvaremæssigt forstået således, at mange billeder består af flere mere eller mindre genkendelige elementer. Der er mange farver og former, og billedkompositionen – både de enkelte billeder af mad og Dittes måde at arrangere billederne på – gør, at retterne flyder ind i hinanden. De er ikke skarpt afgrænsede fra hinanden som i fx Emmas collage. Det konnotative niveau i Dittes collage formidler en madlidenskab, en overdådighed af kompleksitet og en moden og kultiveret smags- og æstetikpræference. Denne collage er særegen blandt de 35 collager; ingen andre har samme kompositionsæstetik og kompleksitetsgrad. Præferencemæssigt kombinerer den grønt og kød, men undlader fuldstændig frugt, bær og sødt, som ellers kendetegner pigernes collager.

Pernilles collage er midtercentreret, og der er anvendt både kantede og runde udklip i stærke farver. Der er betydeligt færre og større udklip i Pernilles collage end i Dittes og Emmas, og de forskellige billeder kan let skilles ud fra hinanden modsat billederne i Dittes komposition. Midt i collagen er en lakse-grønsagsret, som er omkranset af fire forskellige dekorative og overdådige kager, røde og sorte bær, flødeskum, et stort billede af en hasselnød i sin skal og et stykke rødt kød. Billederne er lettere at afkode indholdsmæssigt end de billeder, Ditte har brugt, og æstetikken er en anden: Pernilles udvalgte kager er overdådige (julekager), men de er letaflæselige og genkendelige prototyper af ekstravagante kager, der konnoterer festlighed, sødme og blidhed (det hvide: Kager og flødeskum), som Lupton skriver om mejeriprodukter og

sukker (s. 143). Pernilles præferencer er feminine; hun har bærrerne med i collagen og en overvægt af det søde i form af smukke kager.

I Emmas collage er der overvejende brugt skarpkantede udklip, og udklippene er placeret på collagen efter en lineær systematik, der passer til de firkantede og rektangulære former. Billederne er farverige, men tonerne er mere afdæmpede end farverne på de to andre collager. De fleste billeder er af tilberedte retter, men modsat Dittes collage fylder maden ikke udklippene ud. Det vil sige, at der fx er burgere, wrap, muffin og højt belagt smørrebrød anrettet på tallerkener. I disse udklip har maden en kontekst fx en musselmalet tallerken. Emmas collage konnoterer i modsætning til Dittes struktur, overskuelighed og kontrol. Umiddelbart forekommer Emmas præferencer snævrere; collagen indeholder tre billeder af næsten ens burgere, tre glas med en form for smoothie/kakao og tre poser med tørret frugt fra Urtekram. Disse poser er de eneste billeder, der afslører afsender, og afsenderen repræsenterer kvalitet, økologi og luksus. Emmas og Dittes collager er formmæssigt og æstetisk unikke: Der er ikke andre collager, der har helt samme kompleksitetsgrad som Dittes eller helt samme skarpe struktur som Emmas. Alle tre collager er komponeret næsten udelukkende af billeder fra gourmet-, mad- og livsstilsmagasiner. Her er altså ikke anvendt tilbudsaviser og varekataloger. Disse collager belyser udover madpræference også disse pigers mediepræference: De går efter æstetiske udtryk i form af glossy magasiner i denne sammenhæng. Det er væsensforskelligt fra mange af drengenes mediepræference, der retter sig mod det konkrete indhold, hvilket jeg udfolder i det følgende.

4.4.2. COLLAGER: INDHOLD OG GENKENDELIGHED

Flere drenge modsat pigerne ovenfor reagerer på billeder af specifikke madvarer, som de kender og derfor kan genkalde sig smagen af. For nogle skal det være de helt rigtige produkter, og de skal se ud, som de plejer.

Tak. Jeg vil gerne have den der almindelig Cocio, jeg kan ikke lide Cocio Light.
(Patrick drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1018)

Stinne: Prøv at se, der er noget pizza her.

Makin: Pizza! Må jeg få den?

Morten: Ja.

Makin: Nej tak.

Stinne: Gider du ikke have den? Vil du have den, Makin?
Makin: Nej tak.
Stinne: Nej tak.
Patrick: Hvad for en?
Stinne: Det er pizza med smeltet ost.
Patrick: Give me, give me, give me.
Stinne: Vær så god.
Makin: Mad (...) mad.
Patrick: Ej, den ser klam ud.
Stinne: [Griner]. Hvorfor?
Patrick: Det synes jeg bare.
Stinne: Hvad er det med den, der er klamt?
Mads: Okay, jeg har ikke mere plads.
Patrick: Så kan du få et nyt papir.
Stinne: Patrick, hvad er det ved den, der er klamt?
Patrick: Blade.
Stinne: Åh, det grønne? Salaten?
Patrick: Hmm.
(Drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1290-1311)

Maden på billederne skal altså se bekendt ud. Det afspejles i drengenes collager, hvor mange billeder er af genkendelige dagligvarer. Disse drenge brugte i høj grad tilbudsaviser fra diverse dagligvarebutikker i deres produktioner, hvilket ses på collagerne nedenfor. Ud over at varerne var kendte, brugte nogle drenge også helsider med slik, chips, kage eller lignende fra tilbudsaviserne, der udgjorde en halv collage.



Collage 14: Patrick, Vestergårdsskolen



Collage 15: Bastian, Thyregod Skole



Collage 16: Asbjørn, Kochs Skole



Collage 17: Mads, Vestergårdsskolen

De fire collager repræsenterer to forskellige former for collage. Patrick og Mads' collager består af en eller to helsider fra tilbudsaviser og derudover nogle få udklip. Billederne er ikke sirligt klippet ud, som de er i Ditte, Pernille og Emmas collager, og Mads og Patrick har ikke fyldt kartonen ud. I Mads og Patricks gruppe tog produktionslysten godt fat, og Mads nåede at producere to collager, den ene med bagside. Patrick lavede to og Makin lavede også to collager. Kun Morten i denne gruppe lavede en enkelt collage som de andre deltagere i de andre grupper. Patrick rev et udklip af sin ene collage, og han klistrede ikke et nyt på for at dække over resterne af billedet, der hang fast i limen. På Mads' helside med juleslik har han ikke klippet rækken af juleblomster af, og det er tydeligt, at siden er revet/klippet ud af tilbudsavisen uden den store opmærksomhed på akkuratessse. Mads og Patricks collager har fokus på indhold frem for æstetik, de formidler deres præference for slik, chips, kage og sodavand – alle genkendelige produkter og brands. Alle billeder er endvidere af emballerede varer på nær Patricks side med kager, som vi er vant til at se i Bilkas og Føtexs bageri. Der optræder ingen råvarer eller tilberedt mad i den forstand som på pigernes collager. Det er billeder af færdige produkter, der kan pakkes ud af emballagen og spises/drikkes med det samme.

Asbjørns og Bastians collager er af en anderledes beskaffenhed; her er kartonen næsten fyldt ud, som i Dittes collage. Der er betydeligt flere billeder, og mange af dem er klippet til, så collageudtrykket er mere komprimeret. Kompositionsmæssigt er collagerne dog ikke ens. Bastians minder om Dittes collage, billederne er nogenlunde klippet ud i madens mere organiske former, hvorimod Asbjørns billeder er kantede, og collagen har en mere lineær struktur ligesom Emmas collage. I forhold til billedernes indhold har Bastian mange forskellige: Der er tilberedt mad fx andesteg, æbleskiver og frikadeller, der er råvarer i form af et fersk stykke kød, og der er emballeret mad og snacks som pølser, chips, slik og chokolade. Andestegen, det ferske stykke kød og slik/chokoladeområdet skaber fokus i collagen. De tre ting udgør næsten hele højre halvdel af collagen, og farverne er klare. Den glinsende andesteg, det lyserøde ferske kød og slikposernes mange, stærke farver – i modsætning til collagens venstre halvdel, der er mere grumset i brunlige nuancer i form af æbleskiver, frikadeller og pølser.

Asbjørns mere kantede collage har afdæmpede farver, fordi de tilbudsaviser, han har brugt, er mindre glittede. Asbjørn har også forskellige varer tilberedte og emballerede, men modsat Bastians har alle Asbjørns billeder en kontekst. Det vil sige, at de fleste af hans billeder er med logo

og pris. Hvor Bastian på nogle billeder (også fra tilbudsaviser) har 'klippet ind til benet', det vil sige ind til maden, så har Asbjørn medtaget hele billedet således, at maden fremstår i den kontekst, som tilbudsaviserne fremstiller den i.

Sammenlignes Mads, Bastian, Asbjørn og Patricks collager med Ditte, Pernille og Emmas først i afsnittet er forskellen tydelig. På pigernes collager optræder der intet sted tekst, priser, logo eller lignende, og det er i høj grad tilberedt og anrettet mad fra mad- og livsstilsmagasin i modsætning til drengenes billeder af kulørte pap og plastikindpakninger, som vi kender dem fra hylderne i supermarkedet og fra varekataloger.

I første pilotinterview italesættes en vurdering af magasiner og tilbudsaviser. Bertel og Lucas er tydeligvis godt tilfredse med tilbudsaviser fra Bilka og Fakta:

Laura: Jeg har ikke et særlig madglad blad.

Bertel: Jeg skal lige have noget laks, jeg elsker laks.

Stinne: Prøv lige at se her.

Lucas: Jeg har fået det gode blad fra Bilka.

Bertel: Jeg har det gode blad fra fakta.

(Pilotinterview 1: 507-511)

Der er naturligvis også nogle drenge, som reagerer på form, og drenge der gør sig æstetiske overvejelser omkring collageproduktionen:

Bertil: Det her ser lækkert ud.

Christian: Ved du, hvad det er?

Bertil: Nej.

Christian: Nej.

Bertil: Men det ser lækkert ud.

Christian: Hvorfor, hvorfor det?

Bertil: Der er farver.

Christian: Der er farver.

(Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1110-1117)

Patrick, man kan ikke bare tage en hel side, man skal klippe tingene ud, det er derfor, jeg klipper mine bananer ud.

(Mads drengegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 968)

Og der er piger, som laver collager med billeder fra supermarkedets tilbudsaviser:



Collage 18: Lisa, Thyregod Skole

Det er interessant, at æstetiske yderpoler som fx Lisas og Dittes collager begge er lavet i gruppen i Thyregod. Det siger noget om, at æstetikken ikke kun er noget, der forhandles og opnås konsensus omkring. Der er forskel på, hvilke medieudtryk deltagerne reagerer på: Nogle reagerer altså på form og andre på indhold, og det ses i talen men i særdeleshed i produktionerne. Materialerne, der bruges til collagerne, kommer i dette lys til at repræsentere hver sin funktion. Mad- og livsstilsmagasinerne tilbyder form til æstetikerne og tilbudsaviserne genkendeligt indhold. Det er overvejende piger, der bruger mad- og livsstilsmagasinerne til collagerne, og de fleste drenge holder sig til tilbudsaviser. Æstetikken og formsiden spiller en meget forskellig rolle for drenge og piger, og det er interessant i forhold til medier mere generelt betragtet: Hvilke billeder og medieudtryk appellerer til henholdsvis drenge og piger.





Som jeg nævner s. 78 kunne noget tyde på, at collageproduktionen i mange henseender appellerede mere til pigerne end drengene. I al fald er det for mange piger vigtigere at lave en pæn produktion. Man kan sige, at de to forskellige typer af collager dækker to forskellige elementer i den opgave, deltagerne blev stillet. Opgaven lød: 'Lav en collage med de ting, som du godt kan lide, og de ting, som du synes, ser lækre ud'. Mange drenge forholder sig til første del af opgaven; det de godt kan lide, den repræsenterede mad. Mange piger er mere fokuserede på det,

som de synes, ser lækkert ud. Altså et skel mellem billeders indhold og form, og således også et skel imellem hvilke typer af mediebilleder drenge og piger i denne undersøgelse reagerer på. På denne måde bliver madpræference også en mediepræference: De fleste piger går efter magasiner, altså mad som repræsenteret æstetik. De fleste drenge bruger kataloger og dermed mad som materialitet.

4.4.3. KAMPAGNER: MEDIEDISKURSERES METAMORFOSE

I 9. klasse laver deltagerne en kommunikativ medieopgave i grupper. De skal formulere mediekampagner for og imod et produkt eller en kategori af mad. Der er seks deltagere i grupperne, og de deles i to hold med tre på hver. Ud fra laminerede billeder af mad (udsnit af billederne s. 70), skal de vælge det produkt, de vil arbejde med. Efter udvælgelsen inddeles de i hold og får enten opgaven, hvor de skal argumentere for produktet eller imod. De får udleveret papir og blyant, som nogle grupper bruger til at skrive 'spot-speaks' ned, mens andre undlader at nedfælde noget og holder sig til en mundtlig diskussion. På følgende side er de otte kampagner stillet op i et display⁸⁵.

⁸⁵ Teksten er uddraget af interviewtransskriptionerne og suppleret med deltagerens noter (i de tilfælde hvor der er nogle). Metodisk beskrivelse s. 69-71.

| Gruppe + produkt | For (afsender) | Imod (afsender) |
|--|---|--|
| Piger Vestergårdsskolen  | Tema: Familiesammenføring. "Nu er hele familien samlet". En reklame om familien, som skændes om penge, men så tager de på McDonald's og der er billigt. Det er make up, fordi at, det er så billigt, og de har lige råd til det, hvorimod hvis de havde taget på en anden restaurant, dyr restaurant, så ville det have været dyrt, så ville det have været meget dyrere, og så ville de ikke være taget med sådan et bedre sind. | "Har du lyst til pap med sukker til frokost?" En reklamefilm. Billede af en fed mand frem, der står med et stykke pap (fra papkasse), hvor han drysser sukker på og spiser det. Og så "Nej vel? Drop McDonald's". Derefter slutmelodien "I'm hatin' it". Man kunne hænge billeder rundt omkring i byen, med billeder af den mand, og så skulle der stå "Det er fedt, det er det virkelig", og "virkelig" det skulle sådan staves på de unges måde med apostrof og det hele, og så skulle der stå den der "McDonald's, I'm hatin' it". |
| Piger Forældreskolen  | Stiller sulten hurtigt, hurtig energi, mellemmåltid, snack, billigt, godt til mange, til at starte med. Lettilgængeligt. Lækker indpakning signalerer kvalitet og relativt sundt | Indhold af fedt, det kan erstattes af sundere ting der er bedre for kroppen, samvittigheden |
| Drengene Vestergårdsskolen  | Fødevarestyrelsen Kylling er sundt og fedtfattigt, så spis kylling. Det er nemt at lave og smager godt. Og det er billigt, og kan være med til at gøre dit liv bedre. Og det er danske kyllinger, og derfor er det altid friskslagtet. Og økologisk. Slogan: Spis sundt, lev godt, spis kylling | WSPA Kampagnenavn: Bedre forhold for kyllinger. Salmonella – hvis man ikke tilbereder ordentligt. Burhøns, de går og træder oven på hinanden. Lang transport hvor de Heller ikke har gode pladsforhold. slogan: Kyllingen har også følelser Andre slogans: Hvem ka' – kylling ka'! |
| Drengene Forældreskolen  | Bacardi Vi får det sjovt, når vi drikker. Det kan give sammenhold. Det åbner det op for nye mennesker. Det smager godt! Bliver stiv. Du skal drikke vand ved siden af. | Mødre Man kan få det dårligt. Det kan også blive træls. Man kan blive sur og ked af det. Det kan splitte folk ad. Man kan miste også mennesker ved at drikke. Skal pisse. Du kan dehydrere af at drikke det. |

Display 2: Mediekampaner 9. klasse

Der var stor forskel på, hvordan grupperne gik til kampagneopgaven, men fælles for dem var, at de alle var forholdsvis bredt informeret, og det var tydeligt at identificere medierede diskurser i deres produktioner. To grupper genbrugte reklamediskurser: "McDonald's, I'm hatin' it" (McDonalds reklame kendingsmelodi "I'm lovin' it") og "Hvem ka' – kylling ka'!" (Hvem ka', Bilka!), en gruppe anvendte en klassisk sundhedskampagnediskurs: "Spis sundt, lev godt, spis kylling", og andre igen arbejdede med og ironiserede over kampagnetemaer og -navne: "Bedre forhold for kyllinger" og "Familiesammenføring". Det var interessant, hvordan de forskellige grupper inddrog den viden, som de havde. Mest eklatant er forskellen mellem pigernes kampagner på Vestergårdsskolen og pigernes på Forældreskolen. Begge grupper udviste mere eller mindre eksplicit viden om medierende diskurser, men der var stor forskel på, hvordan disse blev brugt, omsat, videreudviklet og ironiseret over. Gruppen på Vestergårdsskolen tænkte i tema, slogan, målgruppe og tværmedialitet i forhold til en kampagne. I kampagnen for McDonald's burgeren, der i denne sammenhæng repræsenterer McDonald's mere generelt, benyttede pigerne en social vinkel og byggede videre på det image, som McDonald's forøger at skabe som familierestaurant. Kampagnen imod McDonald's tager afsæt i historier om næringsværdien af en McDonald's burger og formidler dette i en ironisk reklamefilm med en fed mand, der spiser et stykke pap med sukker på. De forvandler McDonald's reklame kendingsmelodi: "I'm loving it" til "I'm hating it", og kampagnen skal optræde på flere forskellige medieplatforme – en reklamefilm, der suppleres af trykte medier i byrummet, der via en ungdommelig diskurs rammer målgruppen. Pigerne brugte lang tid på opgaven, og de var meget engagerede.

Gruppen på Forældreskolen gik til opgaven på en anderledes måde; der blev hurtigt skabt konsensus om chips ud fra et argument om, at der "bare skulle vælges noget". De kastede sig ikke ud i slogans, målgruppediskussioner og temaer, men forholdte sig mere nøgternt til opgaven og stillede facts op overfor hinanden.

En lignende forskel dog lidt mindre udtalt er der mellem drengegruppen på Vestergårdsskolen og drengegruppen på Forældreskolen. Gruppen på Vestergårdsskolen opererer med kampagnenavne og slogans og trækker på et Bilka slogan: "Hvem ka'? Bilka", der omformuleres til "Hvem ka'? Kylling ka'", og de formulerer det mere nyskabende slogan: "Kyllingen har også følelser" og laver en genfortolkning af et typisk sundhedskampagneslogan: "Spis sundt, lev godt, spis kylling". Gruppen på Forældreskolen holdt sig derimod fra slogans og kreativitet i den boldgade, derimod

kom præsentationerne til at forgå i en form for 'dialogisk-battle' (365 ff.). Denne gruppe var dog de eneste, der 'turde' vælge alkohol som objekt for kampagnerne.

Christian: Hvorfor tager I alkoholen?

Jakob: Fordi den er sjovest.

Daniel: Fordi det er sådan en stor del af vores liv lige nu.

(Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 117-119)

I gruppens alkohol-argumentation er der på trods af manglen på en egentlig kampagne/reklameform, tydelige forlæg for både for- og imod-argumenter. For-argumentationen bygger blandt andet på sociale relationer og sammenhold. Drengene i denne gruppe anvender en social vinkel, som mange alkoholdreklamer, der henvender sig til unge, også benytter sig af. Imod-argumentationen, som 'mødre' er afsendere af, trækker begribeligvis på (sundheds)kampagnegenren, men det kunne også se ud som om, at argumentationen finder tematisk næring i andre medietekster, der omhandler alkohol og de konsekvenser, som et misbrug kan have fx TV2s dokumentariske program *Ultimatum* og DRs *100 dage uden stoffer*, der også indgår i DRs skole-materiale (og kan bruges direkte i undervisningen i folkeskolen). Argumentationen trækker på det socialt ødelæggende aspekt, som alkohol kan rumme: "det kan splitte folk ad" og "man kan miste mennesker ved at drikke", udover de rent fysiologiske tømmermænd, som alkohol kan føre med sig. Deltagerne mimer altså blandt andet mediekampagner og bruger dem som intertekstuelle referencer, hvilket vil sige, at de kender genren godt og hermed konkrete eksempler, som de kan trække på.

Flere af de andre grupper kredsede i forhandlingerne om kampagneobjekt også om alkoholen i forskellige afskygninger⁸⁶, og det var tydeligt, at den tiltalte mange af deltagerne. Drengegruppen på Forældreskolen var også den gruppe, der talte mest om druk, fest og kærester; allerede tidligt bringer Daniel fest på banen, da han præsenterer sig. Måske netop fordi Daniel med opbakning fra de andre får temaet på banen så tidligt, tør de kaste sig ud i alkohol som kampagneemne, og snakken blev efterfølgende mere åben i relation til den slags tematikker.

Den forskellige grad af kreativitet og omfang af kampagnerne er elementer, som displayet er med til at formidle på en overskuelig måde. Fx ved illustrationen af lidt overfor meget tekst og citater af slogans. Pigerne på Forældreskolen virkede nærmest forlegne, da de blev sat til opgaven, og

⁸⁶ Pigegruppe Vestergårdsskolen: 51, 163-186, drengegruppe Vestergårdsskolen: 51, 87.

forhandlingerne og interaktionen tyder på, at de gerne vil have løst opgaven hurtigst muligt (Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 59). Der var ikke engagerede diskussioner som på Vestergårdsskolen, hvor næsten alle deltagerne havde en mening om, hvad de gerne ville arbejde med. Engagementet kan også illustreres tidsmæssigt. På Forældreskolen tager forhandlingen fra sekvens 59-89, hvorimod den på Vestergårdsskolen tager fra sekvens 45-250. Pigerne på Forældreskolen begav sig derimod ud i forhandlinger omkring form versus indhold i et af de billeder, som udgjorde afsættet for kommunikationsopgaven. Olivia reagerer på billedets form, og hun siger, at hun bliver sulten af at se på 'sådan noget gourmet halløjsa'. Marie Louise og Liv synes, at det ligner hundemad mere end frois gras, og de bliver ikke sultne af det æstetisk smukke billede (Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 808-823).

Engagementet i kampagnerne kan dog ikke tages til indtægt for deltagernes generelle snakkesalighed og forhandling i grupperne. I anden halvdel af interviewet efter kampagnerne var pigerne på Forældreskolen ganske meddelsomme og interagerede og forhandlede i høj grad. Det samme er tilfældet for drengene på Forældreskolen. De to grupper på Vestergårdsskolen tog opgavens kreative udfordringer op; de genfortolkede og ironiserede over mediediskurser, og mere eller mindre oplagte metamorfoser tog form i deres kampagner. Der tegnede sig således et billede af, at grupperne på de to forskellige skoler havde forskellige måder at gå til opgaven og udføre den på. Alle grupper udviste viden om mad og refererede til medierede diskurser omkring mad, men den måde, hvorpå denne viden blev brugt og omsat, var vidt forskellig. Det vil også sige, at det datamateriale, som denne metode genererede, er meget 'ujævnt', hvilket kan forklares af den formmæssigt forholdsvis åbne opgave, som jeg stillede deltagerne. I analysens delkonklusion s. 190-192 udfolder jeg, hvorledes man med fordel kunne strukturere denne metode mere stramt i form af fx en drejebog, hvor der skal udfyldes konkrete bud på afsender, kampagnetitel osv. Det vil måske kunne sikre, at produktionerne får en mere fast form, der måske i højere grad kan analyseres på.

4.5. SNACKING: NORMER, KONTEKST OG PRAKSIS

Snackingen er det element i interviewene, hvor kameraoptagelserne viste sig mest brugbare, hvilket jeg har beskrevet metodisk s. 55. Videoptagelserne har blandt andet været med til at dokumentere, hvornår de forskellige grupper tog hul på skålene, og hvilke snacks, der blev spist

først og mest af. Videoptagelser og transskription har dannet grundlag for en systematisk sammenfatning af spisepraksissen i grupperne ud fra disse tre parametre:

- *Hvornår* begynder gruppen at spise snacks (+ evt. hvem/hvordan)
- *Hvad* spiser de (evt. rækkefølge, først, mest)
- *Talen om* snackskålene (evt. hvornår, hvordan)

De tre elementer er sammenfattet i to displays (på efterfølgende sider); et for grupperne i 4. klasse og et for grupperne i 9. klasse. De to display er bygget op med navnet på de enkelte grupper i venstre vertikale kolonne og i højre kolonne er de tre punkter anført.

| 4. KLASSE: SPISEPRAKSIS + ITALESÆTTELSE AF SNACKS/SNACKHANDLINGER | |
|---|---|
| Pilotgruppe I (10-12 år) | <ul style="list-style-type: none"> • Spiser snacks fra starten. • Spiser alle snacks men først og mest slik. • Snackskåle omtales stort set ikke. |
| Pilotgruppe II (11 år) | <ul style="list-style-type: none"> • Spiser snacks fra starten. • Lægger ud med bær og grønt og går stille og roligt videre til slik. • Snackskåle omtales ikke meget dog lidt mere end i 1. pilot. |
| Piger, Vestergårdsskolen | <ul style="list-style-type: none"> • 20 min. inde i interviewet tager den største pige hul på snackskåle. • De spiser grønt og lidt bær. Først 30 min. inde i interviewet (under collagearbejdet) tages hul på slik og herefter går de til den: rift om de bedste stykker slik. • Snackskåle kommenteres meget fra start: man skal spise det sunde før det usunde. |
| Drenge, Vestergårdsskolen | <ul style="list-style-type: none"> • 16 minutter inde i interviewet opfordres deltagere af interviewer til at spise snacks. De kan knap fungere inden da, fordi særligt kanelgiflernes duft trækker i dem – tydelig fysisk lyst og fristelse. • De spiser mest grønt og bær i starten. • Snackskåle kommenteres meget i starten. Også hvordan man skal spise – grønt før sødt. |
| Drenge og piger, Thyregod Skole | <ul style="list-style-type: none"> • Dreng spørger inden briefing om snacks må spises, og de spiser fra start. • Starter med jordbær og spiser kun grønt og bær i starten. • Snacks kommenteres noget fra start. At man skal spise sundt før usundt og refererer til tema i skolen om tyk=usund / tynd=sund. |
| Drenge, N. Kochs Skole | <ul style="list-style-type: none"> • Spiser af snacks næsten fra starten. • De spiser mest grønt og bær i starten, men bløder hurtigt op og der bliver slåskamp om slikket. • Snacks kommenteres og her tales også om sund før usund. |
| Piger, N. Kochs Skole | <ul style="list-style-type: none"> • Først 48 minutter inde i interviewet tages der hul på snackskålene på opfordring af interviewer. • Da de endelig spiser, er det af alle skåle fra start – og alle skåle tømmes i en fart. • Tydelig lyst til snacks italesættes i starten, og italesættelse af snacks, igen da de endelig spiser af dem. |

Display 3: Spisepraksis i 4. klasse

| 9. KLASSE: SPISEPRAKSIS + ITALESÆTTELSE AF SNACKS/SNACKHANDLINGER | |
|---|--|
| Drenge og piger, Thyregod Skole | <ul style="list-style-type: none"> •30 minutter inde i interviewet tager den største pige hul på snackskåle i forbindelse med, at interviewere forlader bordet for at hente computere. De andre deltagere følger efter, der opstår meget fnisen. • Lægger ud med bær og grønt – ganske lidt slik og kanelgifler. Først da kamera slukkes ved slutning af interview giver de los i forhold til snacking – og så går det hurtigt •Snacks kommenteres ultrakort i starten og ved slutning – ellers ikke. |
| Drenge, Vestergårdsskolen | <ul style="list-style-type: none"> •Frembusende deltager spørger ind til snackskåle som stilles an og han spiser fra starten, de andre følger lidt mere tilbageholdende efter. • spiser mest det sunde i starten, men går hurtigt til det usunde og til slut er der kun sunde ting tilbage. •snack kommenteres nogle få gange. |
| Piger, Vestergårdsskolen | <ul style="list-style-type: none"> • 50 minutter inde i interviewet spises snacks på opfordring af interviewer. Tydelig lettelse da de endelig tager hul på snackskålene. •Spiser mest slik og bær hele tiden. •Eneste gruppe der italesætter snackskålene som test og ekspliciterer kameraets påvirkning af spisepraktisen = spiser sundt pga. kamera. |
| Drenge, Forældreskolen | <ul style="list-style-type: none"> • 40 minutter inde i interviewet tages der hul på snackskålene på opfordring af interviewer. • Snacker først og mest sundt og forlader interviewet uden at have tømt skålene. •Kun et par gange nævnes snackskåle. De siger: tak for slik/snacks til sidst . |
| Piger, Forældreskolen | <ul style="list-style-type: none"> •30 minutter inde i interviewet tages der hul på skålene på opfordring af interviewer. •I starten spises sundt senere mere slik og kanelgifler. •Snackskåle kommenteres som eksempel på snack men ellers ikke meget. |

Display 4: Spisepraktis i 9. klasse

Et af de elementer, som står tydeligst frem i de to display er, at der er stor forskel på, hvornår grupperne begynder på snackingen. Drengene er generelt hurtigere til at få hul på skålene end pigerne, og de ældre grupper skal i højere grad opfordres inden, de tager hul på skålene, og der går generelt længere tid, inden de spiser af dem. De ældre grupper taler også mindre om skålene end de yngre. Der, hvor forskellen er størst mellem drenge og piger, er på Kochs skole. Pigerne, som også tidligere er beskrevet i analysen som de søde piger, skal opfordres til at spise af skålene, og det er først 48 minutter inden i interviewet, at det sker. Drengene, som er behandlet i analysen som de friske drenge spiser af skålene næsten fra start. Der er altså forskel på, hvordan deltagerne

spiser i grupperne. Nogle af disse forskelle har tilsyneladende med køn eller alder at gøre. Der er også forskelle, der kan hænge sammen med de forskellige skolestrukturer, som er på de fire skoler. Jeg kan dog ikke udlede noget af disse forskelle, da det ligeså vel kan være et spørgsmål om sammensætning af den enkelte klasse eller lærerens udvalg af deltagere til interviewene, som det kan være de overordnede skolestrukturer. Hvad der dog er sikkert, er at snackingen selvfølgelig er påvirket af, at den foregår på skolerne i skoletiden, hvor børn og unge ikke normalvis 'trakteres' af folk udefra og slet ikke med snacks.

4.5.1. *NORMATIV SNACKING OG SOCIAL JUSTITS*

Fælles for deltagerne er, at de spiser snacks i samme rækkefølge. Den snackingrækkefølge, som Patrick beskriver (bl.a. s. 64-65), der går fra sund til usund, gengiver en norm, som tilsyneladende var dybt forankret i mange af deltagerne: Det sunde inden det usunde. Bell og Valentine skriver i *Consuming Geographies*, at mad kategoriseres i 'good' og 'bad' ud fra en historisk og kulturel kontekst. Definitionen af god og dårlig mad kan variere afhængig af variabler som religiøst tilhørsforhold, køn, alder, social klasse, etnicitet og livsstil. Denne kategorisering af mad gives videre fra forældre til børn: Børn belønnes for at spise den gode mad ved at få den dårlige mad efterfølgende, og den dårlige mad tilbageholdes, hvis den gode ikke spises: Hvis du ikke spiser dine grønsager, er der ingen dessert! Hermed konstrueres et hierarki, hvor den dårlige mad ofte er den mest efterstræbelsesværdige, og der holdes liv i madmoralen og normativiteten, der ligger tungt over mad og spisning (Bell & Valentine 1997: 46). Hertil kommer en sprogbrug omkring mad, der også er med til at betone den normative og moralske side. Religiøst associerede termer bruges til at beskrive spisevaner særligt dem på 'den dårlige side'; skyld, last, nydelse, afsavn, samvittighed, trøst og disse moralske vurderinger forskyder sig nemt fra maden til den, som indtager den (Backett 1992). Det vil sige, at termerne, der beskriver gode og dårlige spisevaner, kommer til at beskrive gode og dårlige individer, der har henholdsvis den ene og den anden slags vaner. Disse kulturelle normer understreger således de strukturer, der ligger til grund for deltagernes snacking og italesættelse af denne. Det usunde er belønning for det sunde, derfor spises gulerødder og tomater og bær først og dernæst belønnes det sunde indtag med kanelgifler og slik, rækkefølgen er utvetydig.

Normerne, der er observeret i grupperne, er netop normer, og det ser ud som om, at lysten og normerne retter sig mod forskellige snacks. I takt med at deltagerne føler sig tryggere i interviewsituationen nedtones den italesatte normativitet, og deltagerne afviger i nogen grad fra snackingprincipperne måske som følge af, at de har udtjent deres pligt i forhold til de sundere snacks. Det vil sige, at de spiser mere af det usunde, og de taler ikke så meget om regler og normer omkring mad og snacking senere i interviewene. Normativiteten i forhold til mad er altså tydelig i forhold til spisehandlingen i grupperne og italesættelsen af denne.

En anden form for normativitet giver sig udslag i social justits. I det følgende bruger pigerne i 4. klasse på Kochs Skole meget lang tid på at finde ud af, hvem den sidste kanelgiffel retfærdigvis tilkommer. Forhandlingen afbrydes af andre små-snakke markeret i citatet ved [...], men en af pigerne sørger hele tiden for at få uddelingen af kanelgiflen tilbage på sporet:

Emma: Hvor mange har du lige taget, Zehra?

Zehra: Tre.

Julie: Jeg har taget en.

Stinne: I må spise, indtil der ikke er mere.

[...]

Emma: Hvor mange gifler har du fået?

Julie: Hvad?

Emma: Hvor mange har du fået af dem?

Julie: Jeg har fået en.

Karen: Så skal jeg måske købe sådan nogen der?

Emma: Okay, så er det din.

Anna: De smager helt vildt godt.

Zehra: (Jeg har fået sådan en stor en her).

Emma: Hvor mange har du fået?

Minna: Jeg har fået en.

Emma: Så skal I dele den.

Minna: Hvor mange har du fået?

Emma: Jeg har fået to.

[...]

Julie: Anna?

Anna: Ja?

Julie: Hvor mange har du fået af dem?

Anna: Øh en.

Julie: Altså, jeg har også kun fået en.

Zehra: Åhr, jeg elsker dem her.

Anna: Jeg skal i hvert fald ikke have flere.

Karen: Holder I styr på, hvor mange I spiser af dem?

Zehra: Ja.
Anna: Øh ja, af kanelgifler.
Julie: Altså, jeg spurgte sådan, fordi at så.
Zehra: Jeg har taget mest af dem der.
Julie: Hvis jeg skulle tage en, så.
Zehra: (Kannelsnegle dem har jeg ædt af).
Julie: Der var andre, der ikke havde fået.
Karen: Mm-mm.
Julie: Jeg kan ikke lide at klippe så langt inde.
Stinne: Det er i hvert fald nemmest at tage skålene med hjem, hvis de ikke er fyldte.
Karen: Ja.
[...]
Karen: Så kan I jo dele.
Emma: Okay, vi deler den!
Zehra: Også med mig. Ej.
Anna: Du har fået alt for mange.
Zehra: Ja, jeg har fået tre. Nam nam. Fire. Tre-fire styks. Jeg elsker dem.
(Pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1828-2123)

Denne form for social justits eller millimeterdemokrati opstår i flere grupper⁸⁷. Deltagere som Zehra, der spiser mere af de usunde skåle og er knap så tynget af normer, pli eller anden social kontrol, bliver ofte holdt i kort snor af de andre. Det gælder også, hvis en deltager graver i slikskålen eller på anden vis bryder pli-konventionerne.

Den sociale justits går igen i forhold til gruppeproduktionerne i 9. klasse. Passive deltagere afkræves deltagelse; det sker for Jawad i drengegruppen på Vestergårdsskolen (Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 380-381) og for Daniel på Forældreskolen: "Kom nu, du har ikke sagt noget, din dumme jøde [griner]." (Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 190) og gentagne gange for Josefine i pigegruppen på Forældreskolen. Her bliver tonen spids⁸⁸:

Olivia: Josefine, gemmer du på de gyldne korn eller ... har du ikke rigtig nogen?
Emilie: Det håber jeg også.
Olivia: Josefine har i stilhed udviklet et genialt slogan.
(Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 368-370)

Josefine forholder sig tavs, og de andre deltagere er tydeligvis irriterede over, at hun ikke byder ind. Det bryder konventionerne at snylte på de andres arbejde.

⁸⁷ Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 902-904, 922 ff., 995.

⁸⁸ Andre eksempler: Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 114, 328.

Det vil altså sige, at det fælles, om det er mad eller opgaver, skal deles ligeligt. Alle skal have lige mange snacks og tage lige meget ejerskab. I denne normativitet og sociale justits ligger også en forståelse af, *hvordan man gør* snacking eller gruppearbejde – en praktisk forståelse af situationer, hvilket jeg vil udfolde i relation til mad i det følgende afsnit.

4.5.2. MAN GÅR JO IKKE PÅ MCDONALD'S OG KØBER GULERØDDER OG EN MÆLK

Forskellige kontekster foreskriver forskellige typer af mad. Deltagerne i denne undersøgelse udtrykker flere forskellige kontekster, hvortil der knytter sig forskellige madpraksisser. I det følgende ser jeg på, hvilken mad, der spises i hvilke situationer, og hermed også hvilke praksisser, der hænger sammen, og hvordan disse udføres eller performes. I citatet nedenfor instruerer Otto mig i, hvad jeg skal spørge om:

Otto: [(Utydeligt) fredagsslik].

Stinne: Skal vi spørge om det?

Christian: (Utydeligt) slik eller hvad?

Noah: Ja, vi får sådan måske fem minutter ti minutter før, der kommer Disney Sjøv.

Christian: Okay. Så er der slik?

Asbjørn: Vi får det.

Noah: Og chipsene de kommer frem, når der er X Factor.

(Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1225-1231)

I drengenes hjem er der en tradition for fredag aftens snacking, der er tæt forbundet med *Disney Sjøv* og *X Factor*, og denne praksis er langt fra enkeltstående for disse familier (Olsen og Povlsen 2010). Emilie på Forældreskolen gav også udtryk for, at visse praksisser eller steder foreskriver specifik mad⁸⁹:

Det er også så svært, altså jeg tror bare, det ville være så svært sådan at sige til alle folk, at man skal lade være med at spise slik og sådan noget, fordi det er usundt, fordi det er sådan noget, man kan finde på at spise i weekenden, eller hvis man er i biografen, hvis man er i biografen, så går man jo ikke hen og beder om en pose gulerødder eller sådan noget. (Emilie pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 432)⁹⁰

⁸⁹ Andre ex: Kristine pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 423.

⁹⁰ Mark på Forældreskolen giver udtryk for en lignende sammenhæng mellem biograf og spisning (Mark 9. kl. forældreskolen: 454-466).

Man køber, man går jo ikke på McDonald's for at købe en pakke gulerødder og en mælk, altså. Det gør man jo ikke.
(Emilie pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 436)

De ældre drenge på Vestergårdsskolen bruger computerspillets tilhørende mad og drikkepraksisser til at forklare, hvorfor en Playstation er bedre end en Nintendo Wii. Cola er en integreret del af deres computerspilspraksis, og den ødelægges, hvis spillet kræver for meget bevægelse.

Bo: Altså, på en playstation der sidder du bare med et stik lige så stille, lænet godt tilbage og så to liter cola på bordet og så bare i gang.

Stinne: Så det hører sig til med colaen?

Bo: Ja.

Stinne: Og det kan man ikke så godt drikke, hvis man skal fare rundt og skyde til ting?

Bo: Nej, det er i hvert fald lidt svært, hvis du skal drikke samtidig med.

(Drengegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 835-839)

Eksemplerne viser, at særlige situationer og mediekontekster forbindes med specifikke mad- og drikkepraksisser. Her er altså tale om en forståelse af, hvordan man *gør* forskellige situationer. Denne forståelse var også på spil i det forudgående afsnit om snacking og social justits. Der er uskrevne regler for, hvordan man snacker i en kontekst som interviewet, ligesom der er forventninger om, at alle byder ind på et fælles gruppearbejde. Snacking og gruppearbejde er i denne sammenhæng specifikke situationer, der kræver "[...] en praktisk forståelse for hvad og hvordan, man skal gøre noget" (Halkier og Jensen 2008: 53). Til at belyse denne struktur vil jeg se på snackingen i interviewene ud fra Alan Wardes forståelse af praksisbegrebet. Warde beskriver en praksis som en sammenhængskraft mellem sayings og doings, og han kalder dette forhold neksus. En neksus består af tre komponenter (udfoldet i teorikapitlet s. 37-38):

1) Forståelse af hvad, der skal siges og gøres 2) fremgangsmåder for eksplicite regler og principper og 3) engagement eller teleoffective strukturer, der dækker over blandt andet følelser, overbevisninger, pligter, stemninger, hensigter.

Sættes komponenterne fra snackingen i interviewene ind i denne neksus, ser den således ud:

1) Forståelse af, at man bør bydes, før man spiser (og manglen på dette påvirker praksissen). 2) Vi burde byde, de burde spise sund før usund, og 3) at vi ikke byder til skålene skaber visse følelser, stemninger, overbevisninger fx at der ikke må spises af skålene eller usikkerhed, undren og strategier for at komme til at spise af skålene uden at være budt.

Denne struktur er naturligvis et overordnet mønster for snackingen. Sayings og doings varierer fra gruppe til gruppe og fra deltager til deltager (individet = bærer af praksissen). Det vil sige, at praksissen performes forskelligt, men den sociale situering i en gruppe vil påvirke individet, som bærer praksissen. Det er centralt at holde sig for øje, at der altså her ikke kan tales om et individniveau, der er upåvirket af konteksten. Neksusen kan være med til at strukturere og synliggøre en praksis, at synliggøre forholdet mellem sayings og doings. Det er dog væsentligt, at det meste af det, vi kan observere og undersøge, er sayings *om* doings. Det er kun få faktiske doings, der normalvis er til stede i interviewundersøgelser, men der kan i denne undersøgelse udkrystalliseres flere lag af saying og doings: Undersøgelsen består af tre kategorier med tre lag i hver.

Interviewet

Talehandlingen er en doing i sig selv → saying *som* doing

Sayings *om* denne doing (interviewet)

Doings i interviewet (fx bevægelse → kategorien friske drenge)

Produktion

Co-produktionen (selve produktet) *som* doing

Sayings *om* doing (co-produktionen)

Co-produktionen *som* doing *medfører* saying

Snacking

Snackingen (spisehandlingen) *som* doing

Saying *om* doing → snak om snackingen

Doing (snackingen) *medfører* sayings

Praksisteori kan belyse min anvendelse af co-produktion og snacking: De doings (co-produktioner og snacking), jeg igangsætter i interviewene, frembringer nogle sayings. Der foregår flere forskellige doings i gruppeinterviewene – parallelt med sayings om disse doings. Praksisteori skal altså i denne sammenhæng ses som en form for metodeteori, der er med til at ekspliciterer undersøgelsens forskellige datagenereringsteknikker, og denne måde at anvende praksisteori på ekspliciterer Orlikowskis pointe:

”[...] engaging with practice in research – whether through descriptions, interventions, appropriations or enactments – is itself a performance that helps to constitute particular kinds of practices and organizations.” (Orlikowski 2010: 30)

Jeg mener imidlertid, at man bør være meget stringent i forhold til at afdække de mange forskellige lag, der er i saying og doings, og det er netop disse lag eller nuancer, som de metoder, jeg har anvendt i denne undersøgelse, anskueliggør.

4.6. MEDIER, MAD OG KØN: HVOR LANGT RÆKKER UNDERSØGELSEN?

Medier, mad og køn har flere skæringspunkter. Forskellige medieaktiviteter kalder for eksempel på forskellige mad- og drikkepraksisser, som netop illustreret i forudgående afsnit. I nogle henseender er det dog sværere at finde ind til skæringspunkterne og relationerne i mellem de tre forskningsfelter. Undersøgelsen har skabt en række doings og sayings om disse doings, men hvorledes understøtter disse doings i metodedesignet undersøgelsens forsæt om at afdække mediers rolle i børn og unges holdninger og handlinger i forhold til mad? Og bidrager de kreative metoder – altså herunder doings og de sayings, som disse producerer, – med indsigter, som interviewet alene ikke formår? (s. 10). I det følgende vil jeg på baggrund af undersøgelsens metoder konkretisere, i høj grad de formår at besvare undersøgelsens forskningsspørgsmål samt metodiske mål. Altså hvilke indsigter de respektive metoder bidrager med, og om de kommer til kort. Afslutningsvis vil jeg sætte undersøgelsen i relation til udvalgte eksemplariske studier inden for børne-, medie- og madforskning, inden jeg samler op og breder perspektiverne mere ud i afhandlingens sidste kapitel.

4.6.1. MEDIEREGISTRERING

Skønt medieregistreringen ikke er en datagenereringsmetode (som collager, kampagner og snacking) men derimod kan betragtes som et led i databearbejdningen af interviewene, får den et par ord med på vejen i det følgende. Medieregistreringen er en yderligere 'nær-kategorisering' af medieudsagnene. I selve kategoriseringen opereres med de fire kategorier relateret til medier: 'Medier', 'Mediediskurs, mediereference', 'Medier: Socialt netværk/kontakt' og 'Medier og mad'. I medieregistreringen er alle interview gennemlæst og medietekster, -genrer og -platforme registreret systematisk i skemaer delt ind i køn og alder. Det vil sige, at medieregistreringen supplerer kategoriseringen af interviewdata med en mere specifik kategorisering af netop medietekster, mediegenrer og medieplatforme.

Denne bearbejdning har hjulpet til at strukturere et meget omfattende datamateriale og til at danne et billede af, hvilke medier, der omtales af drenge og piger, i kønsblandede grupper og i 4. og 9. klasse. Formålet med at inddrage medieregistreringen aktivt i analysen af mediebrug har været at illustrere, hvilke mediediskussioner, der opstår i de forskellige interview. Medieregistreringen viser således ikke deltageres mediebrug men derimod de konstruktioner og italesættelser, der opstår i interviewsituationerne; bringer én person et medie eller en medietekst på banen, spiller denne ind i medieregistreringen. Det vil også sige, at de medietekster, der optræder i medieregistreringen ikke nødvendigvis nævnes af alle deltagere i det givne interview.

Medieregistreringen kan derfor fungere som et billede på, hvor vidt diskussioner om medier kommer omkring i de forskellige aldersgrupper og på tværs af køn. I hvilke grupper remses der et hav af medietekster op, og i hvilke grupper gør der ikke? Det er denne forskel, der er interessant, og det er dette billede, der blandt andet kan afspejle, at der er noget på spil (censur) mellem kønnene, når remsen er ganske kort i kønsblandede grupper og lang i enkønnede grupper (s. 108). Det vil sige, at medieregistreringen siger noget om konstruktionen i interviewsituationerne og ikke nødvendigvis noget om deltageres faktiske mediebrug; hvilke medietekster har deltagerne 'brug for/lyst til' at vise os (som interviewere) og deres kammerater i gruppen, at de kender? Disse konstruktioner skal også ses i forhold til, at interviewene foregår i en skolekontekst; her kan være tale om, at deltagerne demonstrerer deres ekspertise og repertoarer af medieviden overfor os som interviewere og lærersubstitutter.

Medieregistreringen viser altså, hvad piger og drenge taler om i forhold til medier i de situationer, som denne undersøgelse skaber, og den viser måske også, at medier er mere kønsspecifikke, end vi tror? Dette spørgsmål lægger op til flere kvalitative studier med nye eksperimentelle metodedesigns.

4.6.2. CO-PRODUKTIONER

Collage- og kampagneproduktion skal som metoder og dataproduktion også betragtes ud fra den situationsbestemte konstruktion, som de er blevet til i. Skolekonteksten var et vilkår for undersøgelsen (s. 51-52), og denne kontekst har formentlig påvirket interviewene og dermed også de forskellige metoders output (collager, kampagner og snacking). Derudover har formuleringen af opgaverne samt det materiale, som jeg stillede til rådighed, defineret co-produktionerne. Disse aspekter udfolder jeg i de følgende afsnit.

4.6.2.1. COLLAGEPRODUKTION: HVOR BLIVER MEDIERNE AF?

Collageproduktion blev valgt, fordi den er en kendt aktivitet for aldersgruppen (s. 43); den er i forskningssammenhæng fremhævet som en alternativ ressource, der ikke prioriterer mundtlige kompetencer, som oftest har første prioritet i skolesammenhænge (s. 46); og den fungerede godt i pilotinterviewet, hvor den aktiverede lystforestillinger, forhandlinger, associationskæder og smagserindringer (s. 44-47). Disse kvaliteter indfrieede collageproduktionen også i det endelige design, men collagernes bidrag til at indkredse en forståelse af sammenhængen mellem medier og mad var ikke så stor. Glimtvis tegnes der paralleller eller konkrete berøringspunkter mellem medier og mad, fx når Pernille, Emilie og Rachel under collagproduktionen diskuterer Gordon Ramsay, hans tv-programmer og hans 5 femstjernede restauranter (Pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 1410-1433), eller når Gordon Ramsay indgår i Mies collage.



Collage 19: Mie, pilotinterview 1

Når 10-årige Bo fortæller, at han elsker at kigge i tilbudsaviser (han sidder og kigger på tilbudsaviserne på bordet), fordi han er vild med mad (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 450-454), og en flok 10-11-årige drenge, der taler om, at de elsker at se *Spise med Price*, fordi de laver god mad og er sjove (Drengegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1127 – 1138). Maden i medierne bliver således italesat og reproduceret visuelt, men det er i begrænset omfang. Det kan ganske enkelt skyldes, at det ikke var en del af opgaven i forbindelse med collageproduktionen. Deltagerne blev spurgt til "hvad de kunne lide" og "hvad de synes så lækkert ud". Havde opgaveformuleringen i stedet rummet både medier og mad: "Hvad kan du lide" og "Hvad bruger du" med et afsæt i billeder af både mad og medie(mad)personligheder, medie(mad)tekster, elektronisk 'gear' som computere, spillekonsoller osv. havde metoden måske været i stand til at indkredse relationen mellem medier og mad i højere grad.

Det var ikke blot i collagerne, at relationen mellem mad og medier var svær at indkredse. Det var få deltagere i 4. klasse, der adspurgt kunne italesætte, hvor i medierne de støder på mad, og madspillene, som jeg beskriver som fælles aktivitet for den yngre del af gruppen, blev flittigt brugt, men deltagerne koblede ikke spillene (hvor man laver hotdogs, sandwich, driver restauranter og

dyrke afgrøder) med mad i medierne. Mads' svar nedenfor er meget symptomatisk for de yngre deltageres refleksion over mad i medierne:

Karen: [...] så du kan slet ikke sådan komme i tanke om nogen reklamer, du har set, det kunne også være andre steder, du har set nogen reklamer for mad, som du synes, var vildt lækker.

Mads: Nej, men vi har sådan en madkøgebog.

Karen: Ja.

Mads: Hvor der er ting i.

Karen: Ja. Og der er noget, der ser godt ud der?

Mads: Ja.

(Mads 4. kl. Vestergårdsskolen: 321-326)

Mads fremhæver en køgebog godt hjulpet på vej af interviewerens, og det er typisk for deltagerne i 4. klasse, at de ikke har let ved at nævne steder i medierne, hvor de støder på mad. Deltagerne i 4. klasse talte ikke meget om mad i medierne, og jeg mødte ikke drømmende og lyststyrede beskrivelser af billeder af mad fra medierne under interviewene. Derimod kom lystfantasierne i spil, da deltagerne arbejdede visuelt med collageproduktionen. De reagerede med et nærmest fysisk begær på billeder, som de synes var lækre eller ved genkaldelsen af en kendt smag fra tilbudsavisernes billeder. Dette aspekt er en af collageproduktionens særlige bidrag til undersøgelsen, om end det ikke gør mig i stand til at svare på, hvordan relationen mellem medier og mad er hos deltagerne i 4. klasse. Når deltagernes promptes af mediebilleder af mad, reagerer de – og taler om mad, lyst og præference på en helt anden måde, end når jeg spørger dem.

Den fysiske lyst eller begæret, som ses i collageproduktionerne (s. 46-47) er et af de elementer, der rammesætter aktiviteten som en form for 'æstetisk produktion', der bygger på lystfyldte processer (Drotner 1991): "At erkende gennem sanserne er altså en proces, hvor det at føle, tænke og gøre hænger sammen i en og samme oplevelse. Gennem denne oplevelse frembringer man noget konkret" (Drotner 1991: 56-57). Den æstetiske praksis rummer ifølge Drotner tre niveauer: Et individuelt, et socialt og et kulturelt (Ibid. 58-63)⁹¹. På det individuelle niveau er det muligt at eksperimentere med sin egen identitet, man kan følge sine egne lyster og impulser. Drotner fremhæver her, at de unge, der deltager i hendes undersøgelse, ikke er underlagt læreres eller forældres vurdering – kun kammeraters. I min undersøgelse er deltagerne ikke fritaget fra et

⁹¹ Det følgende afsnit bygger på kapitel 3 'Æstetisk produktion' i Drotner 1991.

vurderingsniveau, fordi vi som interviewere – i skolen – i et eller andet omfang vil have en form for lærersubstitutfunktion. Det sociale niveau består af, at der stilles spørgsmål til hinandens forestillinger, og der argumenteres for egne valg og tanker; den æstetiske praksis bliver således katalysator for gensidig refleksion. Dette niveau er også tydeligt i collageproduktionen og beskrevet metodisk s. 45-47. Arbejdet med billederne og de individuelle produktioner skaber refleksioner og 'erindringsspor', som rammesætter situationen og stemningen. Det kulturelle niveau i den æstetiske praksis tydeliggør, at processen er en særlig måde at kommunikere på, symbolsk kommunikation, der udspringer af hverdagskulturen og ligeledes er med til at tolke kulturen ved at give den symbolsk form. I collageproduktionen bruger deltagerne et specifikt udvalg af mediekulturen, trykte reklamemedier og livsstilsmedier, og som Drotner beskriver vægter nogle "det harmoniske og det håndværksmæssigt stabile, nogle provokerer, animerer eller kritiserer, atter andre udtrykker sig med humor og ironi eller blander disse udtryksformer." (Drotner 1991: 62). Jeg ser det samme om end i mindre omfang og styrke i collagerne. Processen har de samme niveauer, og produktionernes udtryk er forskellige i det æstetiske udtryk. Diversiteten er dog mindre eller sværere at få øje på, hvilket måske hænger sammen med det materiale, som deltagerne er begrænset til at bruge (magasiner & tilbudsaviser), opgaveformuleringen og den skolesituation, som den æstetiske produktion har fundet sted i. Drotner understreger i sin undersøgelse af æstetisk produktion blandt unge (Drotner 1991), at det er en aktivitet, de unge indgår i i deres fritid (på ungdomsskolen), og det er væsentligt for de lystfyldte processer, som ligger til grund for den æstetiske praksis. Min undersøgelse foregår i skoletiden, hvilket rammesætter produktion og praksis anderledes: Her vil måske være et større fokus på at udfylde opgaven tilfredsstillende, og som jeg også beskriver i analysen, synes denne ramme at have forskellig indflydelse på deltagere og grupper (jf. friske drenge og søde piger). Omvendt blev interviewene opfattet som et rart og sjovt 'frikvarter', en kærkommen pause i skoletiden (s. 194).

Collageproduktionen viser kønnede madpræferencer ud fra et snævert udvalg af trykte medier i form af trykte reklamemedier og livsstilsmedier. Collagerne har en væsentlig udsigelsesværdi i forhold til netop mad og køn. Her hersker forskellige præferencer, og billeder af mad bruges til at skabe kønnede selvforestillinger. Deltagerne bruger medier til at skabe forskellige medieudtryk og ud fra disse tegnes et omrids af, hvilke mediepræferencer deltagerne har.

Det kunne være interessant at følge undersøgelsen op med et nyt studie, der mere eksplicit fokuserer på mediebrug og -præferencer i forbindelse med mad. Dette kunne måske imødekommes ved at digitalisere collagepraksissen i en form for mashup⁹². I et sådan set up ville deltagerne kunne interagere med flere medier – i en levende audiovisuel collage. Det vil kræve mere teknisk indsigt og dermed måske appellere mere til drengene, omvendt vil det måske ikke være alle i denne aldersgruppe (4. klasse), der har de teknologiske kompetencer til at indgå i dette arbejde. Desuden skulle opgaven formuleres anderledes, således at mediedelen aktiveres. I et sådan set up vil det formentligt være nemmere at identificere en relation mellem medier og mad, og mediematerialet til rådighed ville være langt bredere. Det vil altså sige, at opgaven til produktionen skal binde langt mere konkret an til medier og mad, hvis det skal undersøges i en lavteknologisk såvel som en digital ramme. Kampagneproduktionen har mere potentiale i denne henseende, og det vil jeg udfolde i det følgende.

4.6.2.2. KAMPAGNEPRODUKTION: ET BEDRE GREB OM MEDIER OG MAD

Som metode opfylder kampagnerne i 9. klasse sit forehavende bedre end collagerne gør i 4. klasse. Det har at gøre med metoden men også de begrænsninger og muligheder, der ligger i deltagerens alder. Deltagerne i 9. klasse blev med kampagneproduktionen skubbet ud i refleksioner omkring, hvor i medierne maddiskurser og billeder af mad optræder. Den mediemad, som deltagerne i 9. klasse talte mest om, var reklamer for fastfoodkæderne McDonald's og Burger King. Pigerne på Forældreskolen taler om, at der er langt fra McDonald's reklamebilleder til virkeligheden (Pigegruppe 9. kl. Forældreskolen: 533 ff.), og drengene på Forældreskolen udpeger grunden til, at det først og fremmest er fastfoodkæderne, der tænkes på, når det handler om mad i medierne:

Stinne: Er der andre steder, hvor I sådan synes, at I støder på mad eller drikke i forskellige medier?

Jakob: Burger King

Stinne: Som I har lagt mærke til? Burger King reklamer?

Jakob: Ja.

⁹² Mashup betegnelsen bruges her om et netsted, hvor forskellige materialer samles og kombineres på nye måder: Levende billeder, lyd, tekst m.m.

Mark: McD.

Mads: de har mange kampagner.

Mark: Reklamer. Men det er altid sådan noget fast food, det er jo ikke sådan et eller andet, du kan gå ind på en sushibar eller.

Stinne: Mm.

Mads: Det er der faktisk nogen gange i biografen.

Mark: Nå, det ved jeg ikke.

Mads: For sushi. Nogen gange.

(Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen: 1437-1447)

Kampagnerne giver i nogen grad indblik i deltagernes viden om medierede diskurser om mad, og der kan i alle otte kampagner identificeres madrelaterede mediediskurser. Hvordan disse bringes i anvendelse er derimod meget forskelligt. Nogle lægger sig tæt op ad (om end ironiserende og parafraserende) eksisterende reklametekster, andre trækker mere indirekte og tematisk på medietekster (fx alkohol s. 173). Det er selvsagt i overvejende grad reklame- og kampagne-diskurser, som deltagerne trækker på, og det er derfor disse diskurser, som skinner igennem co-produktionerne. Repertoiret af viden omkring mad og drikke spænder dog forholdsvist vidt fra eksempelvis dyrevelfærd, ernæringsdiskussioner, misbrugsproblematikker og sundheds-bekymringer som salmonella og kvalitetsbevidsthed i forhold til økologi, og dele af denne viden stammer formentligt fra medierne. Påvirkningsforholdet mellem mediereception og medieproduktionen er tydelig, og inden for den ramme, som deltagerne bliver pålagt, opstår der i nogle grupper stor kreativitet og opfindsomhed til at arbejde selvstændigt ind i formen.

Desværre er kampagnerne som datamateriale også meget svingende eller ujævnt forstået på den måde, at grupperne agerer forskelligt i den meget løse ramme, som jeg lægger ned over kampagneproduktionerne. De har kun papir og blyant til rådighed samt en stak billeder at lade sig inspirere af, og det er ikke et krav, at de skriver noget ned. For nogle grupper fungerer denne løst strukturerede opgave fremragende, for andre bliver den en hæmsko, der måske er medvirkende til, at de ikke får produceret en egentlig skitse for en reklame eller en kampagne men kun når til at diskutere henholdsvis for eller imod, ikke fordi de ikke får tid nok, men fordi de simpelthen ikke kaster sig ud i 'formgivning'. Det gælder for både piger og drenge på Forældreskolen.

Erfaringen fra denne metode er derfor, at den fungerer bedre i den ældre aldersgruppe end collager hos de yngre til at illustrere en relation imellem medier og mad, men som greb bør metoden måske rammesættes mere struktureret. Det kunne gøres ved at stille et større materiale

af billeder og tekst til rådighed, som deltagerne skal tage afsæt i og dertil kræve, at deltagerne reflekterer over afsender, medie, kampagne/reklamenavn og slogan mere systematisk, end jeg har gjort det i denne undersøgelse. Det kunne eventuelt operationaliseres ved at udlevere en 'drejebog', som deltagerne skal udfylde, hvilket kan gøres både i en lavteknologisk udgave og en digitaliseret. Endelig kunne man også bruge kameraet, som var til stede ved disse interview mere aktiv, og bede deltagerne lave en reklamefilm, der optages. En strammere struktur (drejebog) eller en optaget reklamefilm kunne formentligt have gjort, at alle grupper var kommet frem til et mere færdigt produkt. En ulempe ved en højere struktureringsgrad kunne være, at det måske kunne spænde ben for de mere kreative, der navigerede fortrinligt i den løse opgave. Om en strammere og mere ensrettende struktur vil åbne for mere eller bedre analytiske indsigter af selve produktionerne, kan vi kun få at vide ved at eksperimentere med nye undersøgelser.

4.6.3. SNACKING

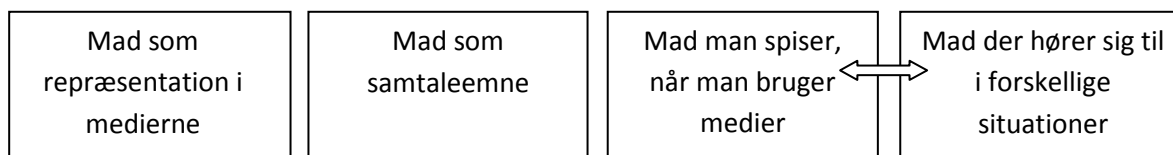
Snackskålene fungerer som prompts. De giver anledning til mange fortællinger om mad, hverdagsaktiviteter og normer, strukturer og praksisser omkring spisning og mad. I nogle få tilfælde handler disse fortællinger om relationen mellem mad og medier fx om sammenhængen mellem Disney Sjov, biografdure og slik og mellem computerkonsoller og coladrikning (s. 181-182). Desuden giver snackingen indblik i den lyst, som nogle af skålene vækker:

Jeg kan totalt meget godt lugte slik
(Rachel pigegruppe 4. kl. Vestergårdsskolen: 296)

Åh, nu kan jeg ikke holde de der kanelnegle tilbage!
(Zehra pigegruppe 4. kl. Kochs Skole: 1434)

I de fleste grupper i 9. klasse blev snackskålene ikke omtalt i samme grad som i grupperne i 4. klasse. De ældre deltagere viste ikke samme tiltrækning til skålene, som citaterne fra 4. klasse ovenfor viser, eller de var i al fald bedre til at skjule lysten. Da de først indtog skålene, udviste de dog samme appetit som de yngre.

Der tegnes et billede af, at mad fylder i både de yngre og de ældres (medie)verden. I nogle sammenhænge er de dog mindre bevidste om madens tilstedeværelse. Der kan ud fra denne undersøgelse udledes en typologi med fire hovedtyper af mad:



Figur 4: Typologi af mad

Mad indgår naturligvis også i andre former, men det er disse fire typer eller funktioner, som maden oftest indgår i.

Snackskålenes største bidrag er imidlertid de normative forhandlinger, som de fremprovokerer, og det er heri, at snackingens funktion som doing skal findes. Metodens bidrag, der først og fremmest består i at få deltagerne til at tale om mad uden at spørge (de fortæller om, hvordan man bør spise sundt før usundt), var ikke blevet anskueliggjort, hvis skålene ikke havde været der – altså via talen alene. Skålene har derfor bidraget med indsigter, som interviewet eller italesættelsen ikke kan generere. Metoden har dog samme grundlæggende problem som collageproduktionen: Medierne forbliver forholdsvis usynlige, da de normative udtalelser, som skålene aktiverer, kun i ringe grad sætter medier i spil. Kunne jeg arbejde videre ad dette spor, ville jeg sætte grupper til producere 'tv-køkkenet'-indslag. På samme måde som man kan stille opgaven: lav en reklamefilm, kan man få deltagere til at mime et madprogram og optage det. Endelig kunne metoderne lægges an på en lidt mere etnografisk inspireret tilgang, hvor man på baggrund af medieudtryk af mad (fx madprogrammer: *Spise med Price, Nak & æd, Det søde Liv*) laver mad sammen med børnene – mad som tager afsæt i et medieprodukt og genskabes i en partcipatorisk undersøgelsesramme. Erfaringen fra snackingen er, at skal den have udsigelsesværdi i forhold til medier, må medierne tydeliggøres i retning af, hvad de er i kampagneproduktionen. Omvendt ville jeg, hvis jeg skulle lave en ny undersøgelse af denne art, bibeholde et element af spisning i interviewsituationen. Projektet og de applicerede undersøgelsesmetoder reflekterer det blik, jeg havde på feltet, da jeg kastede mig ud i undersøgelsen. Retrospektivt er det tydeligt, at jeg opererede med en implicit antagelse om, at medier og mad 'hænger sammen', og at denne sammenhæng kan undersøges.

Der dukkede hurtigt åbenlyse empiriske sammenhænge op, der handlede om henholdsvis medier og køn og om mad og køn, men relationen mellem medier og mad er mere utydelig i empirien.

4.6.4. BØRN, SKOLE, FORSKNINGSMETODER – OG MAGT

Nogle af de ældre piger i undersøgelsen udtrykte deres glæde ved at deltage i fokusgruppeinterviewet: "Det er dejligt, fordi vi sidder bare og spiser og" (Pigegruppe 9. kl. Vestergårdsskolen: 2054), en yngre gruppe med både drenge og piger plagede om lov til at blive længere "Kan vi ikke godt være her en time mere?" (Kønsblandet gruppe 4. kl. Thyregod Skole: 1999 ff.). Det generelle indtryk var, at interviewene konstituerede en form for frikvarter eller pause for deltagerne i løbet af en hverdagslig skolerutine: Deltagerne følte sig forkælede, blandt andet fordi der var forplejning, som ikke normalvis hører til i skoletiden. Denne følelse af forkælelse i forhold til mad, og det at være objekt for andre voksnes (ikke læreres) interesse er en af de ting, der adskiller pilotstudiet, som foregik i private hjem i fritiden og den endelige undersøgelse i skoleregi. I pilotundersøgelsen blev snackskålene stort set ikke omtalt, de indgik som naturlig del af samværet i hjemlige omgivelser i fritiden, herudover var forskellene mellem pilotundersøgelsen og interviewene i 4. klasse på skolerne ikke store. Nogle grupper i det endelige studie var mere forsigtige end gruppen i pilotstudiet, mens andre var mere 'kække' og fremme i skoene. Jeg mener derfor ikke betydningen af, at undersøgelsen foregår i skoleregi kan isoleres. Jeg kan ikke afgøre præcis, hvad skolekonteksten betyder; det ser ud som om, at det kan have en betydning i nogle grupper, på nogle skoler men ikke den samme betydning i andre grupper.

I et studie af 10-årige børns egen oplevelse af tidsforbrug i Nordengland beskriver Pia Christensen og Allison James (Christensen and James 2008: 156-172), hvorledes 'Being a schooled child' kan influere på den opgave, som børnene stilles. Børnene skal vurdere deres eget tidsforbrug og illustrere det i et 'pie chart' (en rund cirkel som de selv udfylder med tekst eller billeder). Opgaven udføres enten hjemme eller i skolen, og for nogle af børnene i undersøgelsen gælder det, at de opfatter opgaven som en skoleopgave og påtager sig den med en vis vagtsomhed, der følger med de magtstrukturer, som skolearbejde er underlagt. Noget lignende gælder for min undersøgelse. Det er ikke svært at se, at skolekonteksten betyder mere for nogle deltagere end andre, og denne betydning har at gøre med en form for magt eller hierarki, som ligger i skolens læringsfunktion. Christensen og James belyser endvidere denne struktur, idet deres deltagere efterspørger

guidelines til den opgave, de stilles (ibid.: 162). Det samme gør nogle af deltagerne i mit studie, og disse elementer understreger kontekstens indvirkning på undersøgelserne. Ikke desto mindre har konteksten altid en mere eller mindre synlig og isolerbar indvirkning på data. Paul Conolly beskriver i forbindelse med et engelsk studie af 5-6-åriges 'peer culture' (Conolly 2008: 173-188), at binære modsætninger omkring køn og magt ikke er faste universelle kategorier. De forandres i kontekster og reflekterer den måde, hvorpå magtrelationer, deriblandt dem som ligger i en forskningsproces, rekonfigureres over tid og sted. Det vil sige, at magtrelationer kommer man som forsker ikke omkring ved at holde sig fra at undersøge i en skolekontekst, det er blot nogle andre magtrelationer, der rammesætter andre kontekster.

I en mere etnografisk boldgade har forskere i Göteborg (Göteborgskolen) undersøgt 10-11-åriges 'foodscapes' (alle de steder, hvor børnene er i kontakt med mad og spising) (Brembeck et al. 2010, Johansson et al. 2010). Også denne undersøgelse tager afsæt i skolen og inddrager endvidere lærere og fritidsklubledere samt forældre. Undersøgelsen har et interessant empowerment-forsæt, der blandt andet betyder, at børnene tager mere aktivt del i forskningsprocessen og dermed fungerer som med-forskere (co-researchers). Denne status som med-forskere skal medvirke til at undvige hierarkiske processer og understøtte lige eller symmetriske relationer mellem voksne og børn. Undersøgelsen kombinerer mange forskellige aktiviteter, som børnene deltager i ud fra interesse: De arbejder blandt andet med at analysere TV-reklamer, besøger dagligvarebutikker, pizzeria og skolekantine, interviewer forældre, tager billeder af deres 'foodscapes', og forfatterne konkluderer ud fra alle disse forskellige tilgange, at børn er kompetente og vidende i forhold til mad. Metodisk har studiet været en inspiration for nærværende undersøgelse (s. 43), og forfatterne ræsonnerer, at forsøget på at undvige hierarkiske processer er en udfordring; fordi det i skoleregi er svært at agere som voksen uden at blive positioneret i en kategori af enten lærer eller forælder. Det emancipatoriske forehavende i undersøgelsen er sympatisk og eksemplarisk for forskningen. Samtidig mener jeg, at hensigten forbliver netop en hensigt idet, forfatterne for at klæde børnene på til at indgå i denne undersøgelse som med-forskere, laver en 'forskningsskole': De forudsætter altså en skolestruktur og gentager de hierarkiske processer, som de forsøger at bryde ud af for at gøre børnene i stand til at indgå undersøgelsen. Jeg tror ikke, vi som forskere i et børneperspektiv (og heller ikke i et voksenperspektiv for den sags skyld) kommer udenom hierarkier og asymmetriske relationer, men

jeg tror, at vi ved hjælp af inddragende metoder, fx som dem Göteborgskolen arbejder med, måske kan mindske betydningen af magtrelationerne.

The mosaic approach, som Alison Clark har arbejdet med, minder i nogle henseender om Göteborgskolens metoder (Clark 2001). The mosaic approach er en multimetodisk ramme, der ud over traditionelle metoder som interview og observation inkorporerer partcipatoriske redskaber som brug af fx kamera, rollespil, mind-mapping og tegning. Hver af disse metoder udgør en del af mosaikken. Tilgangen blev udviklet i et forsøg på at lytte til små børn (under 4 år), og Clark beskriver at *lytte* som en teknik, der er kontekstbundet og værdiladet. De forskellige partcipatoriske redskaber *lytter* på hver deres måde til børnenes fortællinger (verbale, visuelle osv.). Ud over det multimetodiske aspekt, som Göteborgskolen og *The mosaic approach* deler, understreger forfatterne på hver deres måde vigtigheden af, hvad børnene får ud af at deltage i projekterne: Læring, selvtillid, refleksion og forståelse.

Et sidste perspektiv, der skal nævnes her, er Birgitte Holm Sørensens medieetnografiske undersøgelse *Børns opvækst med interaktive medier – i et fremtidsperspektiv* (Sørensen 2000). Undersøgelsen kan næsten beskrives som en *media-mosaic approach*: Over en periode på otte måneder kommunikerer og samarbejder to 8. klasser med hinanden via nettet. Deltagerne gennemgår et projektforsløb i skolen, hvor der bruges interaktive medier, og deltagerne kommunikerer i særligt tre fora; diskussionsrum, nyhedsrum og chatrum. Disse interaktive data kombineret med observation og interview i både en skolekontekst, i fritidsordningen og hjemme udgør undersøgelsens metoder – (mosaic)delene.

Fælles for de studier, som jeg har nævnt her, er et fokus på *vidensproduktion* fremfor den mere klassiske (både kvalitative og kvantitative) *vidensindsamling*. Med dette fokus følger også en vægtning af processer og ikke kun resultater, da det er gennem processerne, at vidensproduktionen genereres. Dette fokus har været en inspiration for min undersøgelse, og jeg har forsøgt at inkorporere (produktions)processer, som jeg betegner *doings* i designet, hvilket jeg følger op på i sidste kapitel s. 201-203. Det byder imidlertid på nogle udfordringer, når man arbejder i en interviewramme, og dermed ikke 'har tiden med sig' i etnografisk forstand. Resultatet er, at kompleksiteten til tider er blevet for stor, så mediernes rolle i børn og unges handlinger og holdninger i forhold til mad er nedtonet.

Ikke desto mindre er mine resultater ikke kun "situationsbestemte" af mine metoder, de leverer valide udsagn om de sammenhænge, de udtaler sig om: Medier – køn og mad – køn. Disse resultater belyser desuden indirekte sammenhængen mellem medier og mad: Det gælder dels i de forskellige produktioner, som deltagerne selv laver (kampagner mere end collager), dels via brugen af prompts i medieform, som giver anledning til refleksioner om mad.

Min ambition for forskningen med afsæt i de forudgående forbilledlige eksempler og min egen undersøgelse er, at vi via kreative og participatoriske metoder er med til at mindske de hierarkiske strukturer, som ligger i forskningsprocesser, om de foregår blandt børn eller voksne, i skoleregion eller ej. I modsætning til Göteborgskolen anser jeg det ikke for muligt at undgå disse magtstrukturer, hvorfor vi bør stræbe mod at håndtere dem på bedste vis. Hertil bør vi i højere grad fokusere på, hvad (børne)deltagere får ud af at deltage i forskningsprocesser på samme måde som Clark og Göteborgskolen gør. Jeg konkluderer, at interviewsituationerne i min undersøgelse konstituerer en form for åndehul for deltagerne i skolelivet, og jeg er sikker på, at langt de fleste deltagere nød at deltage, men hvad de får ud af deres deltagelse herudover, har jeg ikke forholdt mig til hverken før undersøgelsen eller efter.

5. PERSPEKTIVER OG SLUTNINGER

Afhandlingens primære indsigt er, at mediepræference og mediebrug er meget kønnet. Mediebruget kan skitseres således: Pigerne læser meget, de ser tv, og de er optagede af sociale netværksmedier. Drengene spiller computer og ser (og taler om) sport. De digitale medier tiltrækker begge køn, men der er en tydelig kvalitativ forskel på, hvad drenge og piger bruger de digitale medier til. Ligeledes er madpræferencer langt mere kønnede, end jeg havde forestillet mig, da jeg kastede mig ud i denne undersøgelse. Drengene viser (i collager og talen) en klar præference for kød i mange afskygninger, og pigerne taler meget om frugt og bær. Endvidere er det tydeligt, at de fleste deltagere på tværs af køn udviser et praktisk kendskab til og en selvfølgelighed i at gå ind i den mediebearbejdning, som ligger i co-produktionerne. De kender altså genrerne, og de kan bruge og genbruge dem. Jeg har på forskellig vis belyst relationer mellem mad og køn og mellem medier og køn. I forhold til medier og mad kan jeg på baggrund af kampagneproduktionen udtale mig om, at disse unges viden om mad er mættet af mediediskurser. Derudover kan jeg ikke præcisere en relation imellem medier og mad nærmere: Den er der, som jeg antog, da jeg påbegyndte denne undersøgelse, det viser særligt kampagnerne, men den er måske sværere end som så at belyse. Hvorom alting er, kan dette eksplorative undersøgelsesdesign delvist besvare projektets forskningsspørgsmål, og det bør følges op af flere undersøgelser med andre designs.

Afhandlingen har ved hjælp af metoderne tegnet et billede af, hvad børn og unge gør med henholdsvis medier og mad ud fra parametrene: Køn og alder og jeg vil i det følgende samle op på de analytiske, metodiske og teoretiske pointer og perspektiver. Først konkluderer jeg på afhandlingens analytiske indsigter, og dernæst på den metodiske ambition om at prioritere sayings og doings i designet, der også griber uløseligt ind i de analytiske pointer. Derefter redegør jeg for, at afhandlingen kan ses som et bidrag i retning af at undersøge medier i hverdagskontekster og mediebrug på tværs. Endelig vil jeg sætte afhandlingens resultater i relation til tidligere forskning og teori, stikke perspektiver ud mod fremtidig forskning i feltet samt betragte afhandlingens indspil i Cool Snacks.

5.1. ERNÆRING OG REPRÆSENTATION

Jeg skriver s. 32, at mad traditionelt er blevet undersøgt som enten ernæring eller repræsentation, og først de senere år er videnskaberne begyndt at interessere sig for relationen imellem de to projekter som fx Cool Snacks. Det kan være en del af forklaring på, hvorfor deltagerne i denne undersøgelse umiddelbart havde svært ved at forbinde de to dimensioner. Madens tvedeling går igen i deltageres gengivelse af mad. De er generelt vidende om madens ernæringsdel, men adspurgt har de sværere ved at nævne, hvor i medierne de møder mad. Derimod skaber det ikke problemer, når de bliver promptet af repræsentationer af mad: Det aktiverer præferencer i forhold til indhold og æstetik hos de yngre og kommunikative mediediskurser hos de ældre. Via arbejdet med collager og særligt kampagnerne har deltagerne altså lettere ved at forene madens ernærings- og repræsentationsdimensioner, da de netop her skal forholde sig til og videreudvikle på medierede udgaver af maden.

Den måde, hvorpå deltagerne bruger og genbruger repræsentationer af mad, er i nogen grad forankret i faste former for æstetik. De ældre deltagere bruger diskursive repræsentationer; de forandrer dem og ironiserer til tider over den normativitet, der synes at ligge i nogle af diskurserne fx 'mødre imod Bacardi Breezer' (Drengegruppe 9. kl. Forældreskolen). De yngre begejstres af smukke eller genkendelige billeder af lækker mad, slik og kage, og appetitten vækkes. Co-produktionerne, det kreative og legende element får deltagerne til at italesætte normative holdninger og tilbyder andre indgangsvinkler til mad, lyst, præference og delvist medier, hvilket var et af mine forsæt ved at anvende disse metoder. Der er sikkert en masse, som ikke italesættes via disse metoder, men når deltageres fokus rettes mod medieproduktionen, løsner talen sig, og der opstår snakke omkring produktionen. Dermed er metoden effektiv på en helt anden måde end direkte spørgsmål.

Madens ernæringsaspekt er tæt knyttet til normative strukturer. Deltagerne ved, hvad de *bør* spise, hvor de så end har det fra: Forældre, skolen, medierne m.m. De fysiske snacks blev spist efter normative og kønnede mønstre. Snackingen var i udgangspunktet organiseret efter en sundhedsvurdering – fra sundt til usundt. Det korrekte (det sunde) blev spist først, og senere i interviewene rykkede fokus sig fra grønt og bær til kanelgifler og slik. Der viste sig også tydelige kønnede spisemønstre i gruppen. Deltagerne i undersøgelsen bruger maden som kommunikationssystem, og forhandler og performer således deres kønsidentitet i forhold til

maden. For snackingen som for medieproduktionen gælder, at det forskudte fokus skaber samtale på anden vis, end hvis jeg havde spurgt deltagerne direkte til deres præferencer.

Dorte Marie Søndergaard skriver, at køn kan være svært at få øje på, fordi kategorien ofte splittes eller gennembøres af andre kategorier som social klasse, alder, etnicitet osv. Det er også af og til brugt som et argument for, at køn som kategori ikke giver mening (Søndergaard 1996). Køn synes dog i denne undersøgelse at være netop det skæringspunkt, hvor forskelle i forhold til italesættelsen af medier og mad bliver meget tydelige. Dermed gælder en form for intersektionalisme altså også relationerne mellem medier, mad og køn: Alle tre søjler gennemskæres af mange andre kategorier, men køn synes samtidig i al sin kompleksitet både at være en kategori i sig selv og en relation til de andre to kategorier.

5.2. ET FORSØG PÅ AT PRIORITERE DOINGS

Afhandlingen er metodisk funderet i en lang forskningstradition inden for receptionsstudier og kvalitativ mediesociologi, der udforsker hverdagslivets mediebrugsmønstre. I dette afsæt har jeg integreret kreative og praktiske metoder, hvilket i forskningssammenhænge er forholdsvist nyt. Konstellationen har overordnet vist sig frugtbar i dette projekt; nogle metoder dog mere anvendelige end andre og det har skærpet min og forhåbentligt også læserens forståelse for, hvilke indsigter og metodiske problemstillinger de forskellige former for data kan generere – hver for sig og tilsammen.

En af de faldgruber, der kan være ved at anvende kreative, visuelle og praktiske metoder som del af forskningspraksis, ligger i den kritik som David Buckingham kalder "naïve empiricism" (Buckingham 2009: 635). Der har været en tendens til at påberåbe sig lovlig meget sandhed via såkaldte kreative metoder, da metoderne modsat talen skulle give forskere privilegeret adgang til, hvad folk virkelig synes eller tænker, *den virkelige sandhed*. Buckingham efterlyser en højere grad af refleksivitet indenfor dataindsamlingsmetoder generelt og særligt indenfor brugen af kreative metoder i forskning, da traditionen stadig er relativt ny: "We need to understand how research itself establishes positions from which it become possible for participants to speak." (Buckingham 2009: 635). En af overvejelserne forud for undersøgelsen var netop jf. citatet, om metodekombinationen ville tilvejebringe en fornuftig position for deltagerne at tale ud fra. Usikkerheden omkring metodernes intendede funktion versus den reelle funktion, altså i hvor

høj grad de data, der kom ud af italesættelse, co-produktioner og snacking i kombination ville bidrage til at besvare forskningsspørgsmålet, var netop anledning til pilotstudiet.

Afhandlingens empiriske undersøgelse sætter mig i stand til at udlede et klart svar på undersøgelsens metodiske hensigt: Kombinationen af det traditionelle forskningsinterview med kreative og praktiske elementer *kan* understøtte indsigter om empirien, som italesættelsen alene ikke rummer. Disse indsigter består i den forskel, der er på, hvad deltagerne i gruppeinterviewene siger (italesættelsen), hvad de laver (kreative co-produktioner), og hvad de gør (hvordan de spiser af snackskålene). Det er som sådan ikke overraskende, at deltagerne siger ét og gør noget andet. Det interessante ligger i den kvalitative forskel mellem de tre former for data.

Deltagerne i 4. klasse talte ikke meget om mad i medierne; et par gange faldt snakken på et billede i en kokebog og på kendiskokken Gordon Ramsay. Det lykkedes ikke at få deltagerne til at italesætte mad, mad i medierne og kun i mindre grad deres præferencer og appetit i forhold til mad. Da de blev sat i gang med collageproduktionen ændrede engagementet i mad sig imidlertid. Tilbudsavisernes og magasinernes farverige repræsentationer af mad fremkaldte gang på gang begejstring og appetit, der manifesterede sig fysisk ved bevægelse, høje udbrud, gestik og mimik. Præferencetilkendegivelser og det modsatte i form af vrængende ansigtsudtryk og brækmimik, når et billede vækkede afsky, vældede frem. Deltagernes reaktion på snackskålene var imidlertid der, hvor forskellen mellem italesættelse og praksis eller mellem saying og doings blev tydeligst. I mange grupper blev skålene omtalt men ikke rørt det første lange stykke tid. Italesættelsen af skålenes indhold var skåret over samme læst: sund før usund, og skålene blev rangeret efter ernæringsværdi: grønsager, bær, kanelgifler, slik. Da deltagerne havde spist af skålene i nogen tid, så snackingen dog anderledes ud. Slikskålens sidsteplads i italesættelsens ernæringsoptik blev vendt til en klar favoritplacering fulgt forholdsvist tæt af kanelgiflerne, og for pigernes vedkommende var bærrerne også attråværdige. I de fleste grupper lå et par enlige tomater og gulerødder tilbage som det eneste i de fire skåle ved interviewenes afslutning.

Deltagerne i 9. klasse kunne i højere grad italesætte, hvor i medierne de møder mad. De reagerede ikke så umiddelbart og lystbetonet på billeder af mad som de yngre deltagere. Det var dog tydeligt, at billederne samt det kommunikative samarbejde aktiverede latent viden og i forskellig grad kreativitet. Opgavens præmis var anderledes end den, de yngre deltagere fik, hvilket også er med til at forklare den forskellige grad af umiddelbarhed og refleksion og

medieinddragelse. I forhold til snackingen var forskellen mellem de yngre deltagere og de ældre, at de ældre talte mindre om snackskålene både før de spiste af dem, og efter der var taget hul på dem. Derimod var snackingenstrukturens udgangspunkt det samme som hos de yngre deltagere sund først og usund sidst, og senere i interviewet fik slik og kanelgifler størst opmærksomhed.

Forholdet mellem saying og doings er skævvredet, da langt det meste, vi har at gøre med, er sayings *om* doings. I dette undersøgelsesdesign har jeg forsøgt at prioritere doings i form af co-produktionerne og snackingen, men disse doings fungerer også som katalysatorer for sayings: Jeg har fået svar på spørgsmål, som jeg ikke vidste, at jeg havde. Det er derfor oplagt at inkorporere produktion og handling, når man, som i denne undersøgelse, arbejder eksplorativt og forsøger at lave grundlag for og oplæg til videre studier.

Jeg har forsøgt at undersøge samme fænomener via tre forskellige metoder. De forskellige data fungerer som led i en fortolkningsproces, hvor delene kontinuerligt forholdes til det stadigt mere klare billede af den virkelighed, jeg undersøger. Desuden har brugen af metoderne ansporet deltagerne til at reflektere over eller reagere på ikke-refleksive rutiner og praksisser på forskellig vis. Co-produktionerne og snackingen har bidraget med et anderledes billede af 10-16-åriges madpræferencer og mediebrug end talen, og kombinationen af metoder er adgangsbillet til de indsigter, som jeg har opnået omkring skæringspunkterne mellem medier og køn og mellem mad og køn hos børn og unge. Jeg mener ikke, at jeg har fået, eller at man som forsker kan få, privilegeret adgang til *den virkelige sandhed* jf. Buckingham's kritik. I så tilfælde ville det konstruktivistiske fundament smuldre, da én sandhed eller virkelighed ikke findes.

Metodisk betragtet ligger afhandlingens nyhedsværdi i spisepraksissen under interviewet, samt den betydning som snacking og reaktion på de fysiske snacks tillægges i kombination med italesættelsen og den kreative co-produktion. Kampagneproduktion er nyskabende som co-prooduktion i interviews i modsætning til collager, der længe har været brugt i mange sammenhænge. Kampagnerne har desuden vist sig at være den af de anvendte metode, der i højeste grad formår at sætte mad og medier i spil samtidig.

5.3. MEDIEFORSKNINGEN OG BREDE KONTEKSTFORSTÅELSER

Afhandlingen er forankret i et syn på medier som en så indlejret del af samfund og hverdagsliv, at vi ikke kan tale om betydning, forhandling og praksis uden, at medier indgår implicit eller eksplicit.

Nick Couldry plæderer for et nyt paradigme for medieforskningen, hvis formål er:

“[...] to decentre media research from the study of media texts or production structures (important though these are) and to redirect it into the study of the open-ended range of practices focused directly or indirectly at practices.” (Couldry 2004: 4)

Couldry beskriver en bevægelse væk fra et snævert fokus på publikumspraksisser til at se på en hel række af praksisser, som er orienteret mod medier og mediernes rolle i ordningen af andre praksisser i den sociale verden (Couldry 2004). Jeg forstår denne afhandlings forsøg på at afdække relationen mellem medier og mad som et eksempel på det, Couldry kalder medieforskningens nye paradigme. At tænke medieforskningen i denne ramme kræver en klarlægning af, hvor epicentret for nye forskningsspørgsmål skal ligge, hvis det, som Couldry taler for, ikke længere er tæt knyttet til medieteksten eller mediernes produktionsøkonomi (Couldry 2004). Livingstone og Drotner efterspørger en lignende udvikling, idet de taler for, at medieforskningen bør bevæge sig væk fra at spørge til mediernes effekt til at spørge til mediernes rolle i en given kontekst. Det kræver, at vi som medieforskere lægger 'mediecentrismen' fra os og tænker i brede kontekstforståelser (Livingstone & Drotner 2008). Denne afhandling har forsøgt at bevæge sig væk fra 'mediecentrismen' og stræbt mod en bred kontekstforståelse, der hviler på et rummeligt mediebegreb. Jeg lægger mig op ad Klaus Bruhn Jensens definition af medier i tre grader, hvor mad og krop, der er fremtrædende i denne undersøgelse, udgør medier af første grad (Bruhn Jensen 2002). En af undersøgelsens problematikker bunder måske netop i forsøget på arbejde ind i en bred kontekstforståelse: Jeg har prøvet at strække de metodiske rammer i et forsøg på at undersøge en mediebrugsrelation. Kombinationen af fokusgrupper og dybdeinterview og co-produktive og praksis-orienterede elementer *kan* rumme brede kontekstforståelser og et bredt mediebegreb. Metoderne, som jeg har brugt, bør videreudvikles og raffineres, så de mere specifikt får de delelementer i spil, som udgør kernen i dette projekt (samt andre).

Jeg beskriver i teorikapitlet den diskussion og polarisering, som ligger i de mere deterministiske syn på medier i relation til børn. I den nyere forskning er den dikotomiske tænkning blevet udvidet

med et ønske om en drøftelse af, hvad omgangen med medier betyder for børns deltagelse i samfundet. Livingstone argumenterer for, at det sidste årtis medieforskning nu lægger op til, at vi forsøger at bringe forskningen videre:

” [...] not simply worrying about the risks children encounter online but asking what is meant by online risk and how it relates to offline risk; not simply asking whether children have the skills to engage with the Internet but whether these enable them to engage with their society in all its manifestations [...]” (Livingstone 2009: 3)

Så selvom der stadig hersker en del uenighed omkring børns status som kompetente eller sårbare i relation til medier, er den problematik måske ikke længere den tungest vejende i medieforskningsregi. I dag må vi søge indsigter, der i højere grad undersøger medier og mediebrug i en hverdagskulturel kontekst, måske som en erkendelse af, at der ikke findes entydige svar på, om børn er media-savvy N’Geners eller en eller anden form for det modsatte.

Der synes således at være en bevægelse mod at tænke medierne ind i et sociologisk helhedsbillede på mikro- såvel som makroniveau, en erkendelse af at samfundet i dag ikke kan tænkes uden medier. Samtidig stræbes der i nogle sammenhænge mod at løsrive medieforskningen fra teoretiske paradigmer eller dikotomier og tage afsæt i bredere kontekstforståelser, der kan hjælpe os til et mere nuanceret syn på det medialiserede samfund.

5.4. NY EMPIRI – NY OG GAMMEL VIDEN

Afhandlingens empiriske analyser skriver sig på flere måder ind i tidligere sociologisk forskning om mad og køn, hvorfor det kan give mening at understrege, hvori denne undersøgelses nye bidrag består i forhold til mad og køn. Undersøgelsens design har gjort mig i stand til at følge de kønnede spisemønstre og præferencer i talen men også i co-produktionerne og snackingen. Særligt collagerne er iøjnefaldende i forhold til madpræferencer, og undersøgelsen bidrager således med en konkretisering og en understregning af kønnede forskelle i relation til mad og medier. Endvidere viser denne undersøgelse, at de traditionelle kønnede madpræferencer ikke er forbeholdt voksne⁹³. Megen snak om mad centrerer sig omkring forandring på den ene eller den

⁹³ Der er lavet antropologiske studier af yngre børns kønsudtryk i relation til mad. Fx indsamling af 3-6-åriges opdigtede historier om madsymbolik, hvori der kan ses mindre forskelle på de historier drenge og pigers bruger til at betegne køn (Counihan 1999).

anden måde fx familiemåltidets forfald (Holm 2003). Denne afhandling har ikke undersøgt familiemåltidets forfatning, men i forhold til andre forandringer i madkulturen indikerer denne undersøgelse, at nogle elementer ikke har undergået forandring; deltagerne spiser efter nogenlunde de samme mønstre og kollektive normer, som vi har kendt til i mange år.

Hvad angår medier ændrer undersøgelsen billedet af, at teknologien siden årtusindeskiftet har været medvirkende til en kønsegalisering blandt børn (s. 98). Denne undersøgelse indikerer, at der på genreniveau er stor forskel på, hvad undersøgelsens drenge og piger bruger de fleste medier til. Det kan altså se ud som om, at kønsforskellen har forrykket sig. Hvor den før var et spørgsmål om teknologi og medieplatform, er den i dag mindre synlig, fordi den befinder sig på genreniveau, fx bruger drenge i dette studie digitale medier til at spille med og piger til at holde kontakt med det sociale netværk. Det vil sige, at det kan være ganske korrekt, at der er sket en kønsegalisering i forhold til fx brugen af computer og digitale medier, men det betyder ikke, at drenge og piger bruger computeren og de digitale medier til det samme.

Undersøgelsen har været guidet af formodningen om, at tre parametre ville have indflydelse på empirien; alder, social status/geografi og køn. Alder og særligt køn har vist sig at være afgørende, social status/geografi har derimod været mindre fremtrædende i empirien. Jeg berører social status kort i forbindelse med Patrick og Zehras onlinefærdigheder og onlinerepertoire, og geografien i forhold til de anderledes film- og avispræferencer, som deltagerne i Thyregod giver udtryk for. Men disse forhold har ikke været synlige i den grad, jeg havde forestillet mig. En af grundene til dette er, at jeg ikke ved nok om deltagerens sociale baggrund. Jeg kan slutte mig til nogle overordnede rammer ud fra skole, forældres profession (i de tilfælde, hvor jeg får det at vide) og andre tilfældige informationer, som deltagerne giver mig, men jeg har ingen systematiske data på dette parameter ligesom jeg har på alder og køn. Undersøgelsen peger på, at børn og unge er en slags forstørrelsesglas til at belyse de ting, som også er på spil i forhold til voksnes mediebrug: Køn og alder er afgørende, og det ser ud som om, at det er ekstremt udslagsgivende, når vi har med børn og unge at gøre.

Motivationen for at prøve kræfter med metodeudvikling i denne undersøgelse udsprang dels af ønsket om at bidrage med et komplekst billede af, hvad børn og unge gør med medier og mad i modsætning til offentlige debatters simplificerede årsagssammenhænge, der kan have anstrøg af moralsk panik. Dels af ønsket om at byde ind i Cool Snacks-projektet med anderledes data, der

kunne supplere allerede foreliggende empirisk-etnografiske undersøgelser (s. 40). I Cool Snacks sammenhæng har undersøgelsen bidraget med indsigter om, hvilke digitale medier, børn og unge bruger mest og derfor ville være oplagte som kommunikations- og reklameplatforme. De 10-11-årige piger som drenge spiller madspil og bruger YouTube (om end den kvalitative brug af YouTube er kønsforskellig). Indsigterne om kønnede madpræferencer (drenge forkærlighed for kød og pigernes hang til frugt og bær) har struktureret dele af prototypeudviklingen i Cool Snacks, og undersøgelsen har spillet ind i emballageudviklingen i forhold til medieæstetiske præferencer.

Som modsvar til simplificerede sammenhænge og bekymrede offentlige diskurser understreger denne afhandling, at vi ikke kan skære børn eller unge som kategori over én kam og sige noget samlende om dem lige så lidt, som vi kan om voksne. Børn og unge er lige så forskellige som voksne – ja, de er faktisk hele mennesker! - og vi skal have flere parametre i spil, hvis vi skal forsøge at skabe et fyldestgørende billede af deres medie- og madvaner. Det er desuden væsentligt, at deltagerne i denne undersøgelse i høj grad taler om samvær med venner og familie, sport og diverse fritidsaktiviteter. Faktisk har de af og til svært ved at svare på spørgsmål om gårsdagens mediebrug, fordi de ikke havde tid til medier på grund af håndboldtræning eller familiemiddag hos bedsteforældre. Dermed ikke sagt at de ikke ser tv, spiller computer osv., men mange af disse medier bruger de i mindre grad end gennemsnitsdanskeren, så måske er der ikke grund til den grad af bekymring, vi ofte møder i offentlige debatter?

REFERENCER

- Aarsand, P. A. (2007) "Children's consumption of Computer games" in Ekström, K.M. & Tufte, B. *Children, media and consumption: on the front edge*, NORDICOM, Göteborg.
- Adams, C. J. (1990) *The sexual politics of meat: a feminist-vegetarian critical theory*, Continuum, New York.
- Alasuutari, P. (2000) *Researching culture: qualitative method and cultural studies*, Repr. edn, Sage, London.
- Alasuutari, P. (1999) *Rethinking the media audience: the new agenda*, SAGE, Thousand Oaks, Calif.
- Anderson, D. R. & Hanson, K. G. (2009) "Children, media and methodology" *American Behavioral Scientist* vol. 52 no. 8 1204-1219.
- Ariès, P. (1982) *Barndommens historie*, Nyt Nordisk Forlag, Kbh.
- Backett, K. (1992) "Taboos and excesses: lay health moralities in the middle class families" *Sociology of Health and Illness* 14: 255-73.
- Bandura, A. (1978) "Social Learning Theory of Aggression", *Journal of Communication*, vol. 28, no. 3, pp. 12-29.
- Barthes, R. (1997) "Towards a Psychosociology of Contemporary Food Consumption" in Counihan, C. & Van Esterik, P. *Food and culture: a reader*, Routledge, New York.
- Barthes, R. (1969) *Mytologier: udvalgte essays om vor mytologiske hverdag*, Rhodos.
- Beauvoir, S.d. (1989) *Det andet køn*, Tiderne Skifter, Kbh.
- Bech, C. W., Dalsgaard, C., Degn, H.P., Gregersen, C. & Mathiasen, H. (2011) *Undervisningsorganisering, -former, og -medier – på langs og tværs af fag og gymnasiale uddannelser*. Overblikrapport, Aarhus Universitet.
- Bech-Larsen, T, Jensen, B.B. & Pedersen, S. (2010) "An exploration of adolescent snacking conventions and dilemmas", *Young Consumers*, vol. 11, no. 4, pp. 253-263.
- Belk, R., Ger, G. & Askegaard, S. (2003) "The Fire of Desire: A Multisited Inquiry into Consumer Passion", *Journal of Consumer Research*, vol. 30, no. 3, pp. 326-351.
- Bell, D. & Valentine, G. (1997) *Consuming geographies: we are where we eat*, Routledge, London.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. (1991) *The social construction of reality: a treatise in the sociology of knowledge*, Reprint. edn, Penguin, Harmondsworth.

- Bertilsson, M. & Järvinen, M. (1998) *Socialkonstruktivisme: bidrag til en kritisk diskussion*, Hans Reitzel, Kbh.
- Bjerrum Nielsen, H. & Rudberg, M. (1991) *Historien om piger og drenge: kønssocialisering i et udviklingspsykologisk perspektiv*, Gyldendal, Kbh.
- Blaikie, N.W.H., (1993), *Approaches to social enquiry*, Polity Press, Cambridge.
- Blumer, H. (1954) "What is Wrong with Social Theory?" *American Sociological Review*, vol. 19, no. 1, pp. pp. 3-10.
- Bourdieu, P. (1986), *Distinction: a social critique of the judgement of taste*, Paperback edition edn, Routledge, London.
- Boyhus, E. (1996) *Grønsager - en køkkenhistorie*, Gyldendal, København.
- Boyhus, E. (1978) *Komfuralderen*, Wormianum, Højbjerg.
- Bragg, S. & Buckingham, D. (2008) "'Scrapbooks' as a resource in media research with young people." In Thomson, P. *Doing visual research with children and young people*, Routledge, London.
- Bredsdorff, N. (2005) "Konstruktion af det sociale", *Social kritik*, vol. Årg. 17, nr. 98, pp. 54-56.
- Brembeck, H., Johansson, B. & Kampmann, J. (eds) (2004) *Beyond the competent child: exploring contemporary childhoods in the Nordic welfare societies*, Roskilde University Press, Frederiksberg.
- Brembeck, H., Johansson, B., Bergström, K., Hillén, S., Jonsson, L., Ossiansson, E. & Shanahan, H. (2010) "Emancipatory consumer research. Working with children as co-researchers", *The Roots and Fruits of the Nordic Consumer Research*, pp. 65-82.
- Brock, S. & Kayser Nielsen, N. (2009) *Børns spisevaner*. Upubl. arbejdsrapport.
- Bruhn Jensen, K. & Rosengren, K.E. (2006) "Five Traditions in Search of the Audience" in Cobley, P. *Communication Theories. Critical Concepts in Media and Cultural Studies*. Routledge, London.
- Bruhn Jensen, K. (2002) *A handbook of media and communications research: qualitative and quantitative methodologies*, Routledge, London.
- Brügger, N. (2011) "Tillykke til World Wide Web. WWW 20 år – og stadig mest tekst." <http://www.kommunikationsforum.dk/artikler/tillykke-til-world-wide-web>
- Buckingham, D. (2009) "Creative' visual methods in media research: possibilities, problems and proposals", *Media, Culture & Society*, vol. 31, no. 4, pp. 633.

- Burr, V. (2003) *Social constructionism*, 2. edition edn, Routledge, London.
- Butler, J. (2011) *Kønsballade: feminisme og subversionen af identitet*, THP, Kbh.
- Butler, J. (1999) *Gender trouble: feminism and the subversion of identity*, 10. anniversary ed. edn, Routledge, New York.
- Butler, J. (1993) *Bodies that matter: on the discursive limits of "sex"*, Routledge, New York.
- Chaffee and Hochheimer (1985) "The beginnings of Political Communication Research in the United States: Origins of the "Limited Effects" Model." in Rogers, E. M. & Balle, F. *The media revolution in America and in western Europe*, Ablex Pub. Corp., Norwood, N.J.
- Charmaz, K. (1983) "The grounded Theory Method: An Explication and Interpretation." In Emerson R. (ed.) *Contemporary Fiels Research* (pp.109-126) Prospect Heights, IL: Waveland Press.
- Christensen, T., Løvschal-Nielsen, P. og Nielsen, CV. (2012) "En Snack! Jamen, det er jo frugt..." – et antropologisk studie af børn og unges valg af en alternativ snack, Region Midtjylland, CFK Folkesundhed og Kvalitetsudvikling, Marselisborg-Centret, Forskning og Udvikling.
- Christensen, P. and James, A. (2008) *Research with children: perspectives and practices*, 2. ed. Routledge, New York, NY.
- Christensen, D. & Povlsen, K. (2008) "Mad, terroir og tv: Smag på Danmark!", *MedieKultur. Journal of media and communication research*, vol. 24, no. 45.
- Christensen, P. H., Bruns K., Romero Mikkelsen M. & Kümpel Nørgaard M. (2007) "Children's influence on and participation in the family decision process during food buying", *Young Consumers*, vol. 8, no. 3, pp. 197.
- Clark, A. (2001) "How to listen to very young children: The mosaic approach", *Child Care in Practice*, 7:4, 333-341.
- Conolly, P. (2008) "Race, gender and critical reflexivity in research with young children" in Christensen, P. and James, A. *Research with children: perspectives and practices*, 2. ed. Routledge, New York, NY
- Corsaro, W.A. (1997) *The sociology of childhood*, SAGE, Thousand Oaks, Calif.
- Couldry, N. (2004) "Theorising media as practice", *Social Semiotics - LA English*, vol. 14, no. 2, pp. 115.
- Counihan, C. (1999) *The anthropology of food and body: gender, meaning, and power*, Routledge, New York.

- Dahler-Larsen, P. (2005) *At fremstille kvalitative data*, Syddansk Universitetsforlag, Odense.
- Danermark, B. (2002) *Explaining society: critical realism in the social sciences*, Routledge, London.
- Dansk Oplagskontrols Reklameforbrugerundersøgelse www.do.dk
- Douglas, M. (1997) "Deciphering a Meal", *Daedalus*, vol. 101, no. 1, Myth, Symbol, and Culture, pp. pp. 61-81. Counihan, C. & Van Esterik, P. *Food and culture: a reader*, Routledge, New York.
- Drotner, K. (2000) "Bred mediebrug, bedre kompetencer? Om forholdet mellem medieanvendelse og kompetencer hos de 15-18-årige", *MedieKultur. Journal of media and communication research*, vol. 16.
- Drotner, K. (1996) *Medier og kultur: en grundbog i medieanalyse og medieteor*, Borgen, Valby.
- Drotner, K. (1991) *At skabe sig – selv: Ungdom, æstetik, pædagogik*, Gyldendal, Cph.
- Endestad, T., Heim, J., Kaare, B.H., Torgersen, L. & Brandtzæg P.B. (2011) "Media user types among young children and social displacement", *Nordicom Review - LA English*, vol. 32, no. 1, pp. 17-30.
- Esmann Andersen, S. (2007) *Brands som fortæller - fortællinger om brands: seks teenagepigers forbrug, fortolkninger og fortællinger om brands: Ph.d.-afhandling*, Center for Virksomhedskommunikation, Århus.
- Fischler, C. (1988) "Food, self and identity", *Social Science Information*, vol. 27, no. 2, pp. 275.
- Fürst, E. L. (1994) *Mat - et annet språk: en studie av rasjonalitet, kropp og kvinnelighet belyst med litterære tekster*, Akademika, Oslo.
- Gauntlett, D. (2005) *Moving Experiences: Media effects and beyond*, 2. ed. edn, John Libbey & Co., Australia, Eastleigh.
- Goffman, E. (1969) *The presentation of self in everyday life*, Penguin, Harmondsworth.
- Greene, J.C. (2007) *Mixing methods in social inquiry*, 1. ed. edn, Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Gregor, T. (1985) *Anxious pleasures: the sexual life and symbolism of an Amazonian people*, University of Chicago Press, Chicago.
- Gross, J. & Douglas, M. (1981) "Food and culture: Measuring the intricacy of rule systems", *Social Science Information*, vol. 20, no. 1, pp. 1.
- Gulløv, E. & Højlund, S. (2003) *Feltarbejde blandt børn: metodologi og etik i etnografisk børneforskning*, 1. udgave edn, Gyldendal, Kbh.

- Hacking, I. (1999) *The social construction of what?* 2. pr. edn, Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Halkier, B. (2010) *Consumption challenged: food in medialised everyday lives*, Ashgate, Farnham, Surrey.
- Halkier, B. (2002) *Fokusgrupper*, 1. udgave edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Halkier, B. & Holm, L. (2004) "Tillid til mad: forbrug mellem dagligdag og politisering", *Dansk sociologi*, vol. Årg. 15, nr. 3, pp. 9-26 86.
- Halkier, B. & Jensen, I. (2008) "Det sociale som performativitet: et praksisteoretisk perspektiv på analyse og metode", *Dansk sociologi*, vol. Årg. 19, nr. 3, pp. 49-68 93.
- Helles, R. og Køppe, S. (2003) "Kvalitative metoder" in Køppe, S. & Collin, F. (eds) *Humanistisk videnskabsteori*, 1. i.e. Ny udgave edn, DR Multimedie, Søborg.
- Hjort, K. (1987) *Piger og drenge: kønssocialisering i 80'erne*, Gyldendal, Cph.
- Holm, L. (ed) (2003) *Mad, mennesker og måltider: samfundsvidenskabelige perspektiver*, 1. udgave edn, Munksgaard Danmark, Kbh.
- Höijer, B. (2008) "Ontological assumptions and generalizations in qualitative (audience) research", *European Journal of Communication*.
- James, A., Jenks, C. & Prout, A. (1998) *Theorizing childhood*, Polity Press, London.
- Jantzen, C. & Østergaard, P. (2007) "NYD DET! NYD DET! Den moderne hedonisme og dens mentalitetshistoriske forudsætninger" in Jantzen, C. & Arendt Rasmussen, T. *Oplevelsesøkonomi: vinkler på forbrug*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Jensen, K. O. (2003) "Mad og identitet" in Holm, L. (ed) *Mad, mennesker og måltider: samfundsvidenskabelige perspektiver*, 1. udgave edn, Munksgaard Danmark, Kbh.
- Johansson, B., Brembeck, H., Ossiansson, E., Bergström, K., Jonsson, L., Shanahan, H., & Hillén, S. (2010) "Children as Co-Researchers – Problems and Possibilities", Paper, The 4th International Conference on Multidisciplinary Perspectives on Child and Teen Consumption. Interdisciplinarity, theory and practice. 2010.
- Johnsson-Smaragdi, U. (2001) "Media Use Styles Among the Young" in Livingstone, S. M. & Bovill, M. *Children and their changing media environment: a European comparative study*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Johnston, J. & Baumann, S. (2010) *Foodies: democracy and distinction in the gourmet foodscape*, Routledge, New York.

- Jørgensen, S. S. og Vinderskov, K. (2008) *Usund indfyldelse. En kortlægning af dansk og international viden om markedsføring af usunde fødevarer rettet mod børn*. Kontrabande & Danmarks Medie- og Journalisthøjskole.
- Kampmann, J. & Børnerådet (1998) *Børneperspektiv og børn som informanter*, Børnerådet, Kbh.
- Kayser Nielsen, N. (ed) (2003) *Madkultur: opbrud og tradition*, 1. udgave edn, Klim, Århus.
- Klitgaard Povlsen, K. (2007) "Smag, livsstil og madmagasiner", *MedieKultur. Journal of media and communication research*, vol. 23, no. 42.
- Klitgaard Povlsen, K. & Medieudvalget (1995) *Organisering af hverdagsliv og livsstil, ugeblade, magasiner og fagblade: rapport*, Statsministeriet, Kbh.
- Klitgaard Povlsen, K. (1986) *Blikfang: om kvindeæstetik og dameblade*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.
- Knudsen, A. (2008) *Pæne piger og dumme drenge: hvorfor er der ingen børn, der opfører sig, som de har hjerne til?* 1. udgave edn, Schønberg, Kbh.
- Knudsen, A. (2007) *Seje drenge og superseje piger: hjerne og hjerte hos de 10-18 årige*, 1. udgave edn, Schønberg, Kbh.
- Knudsen, S.V. (2010) *Køn i skolen: køn, pædagogik og pædagogiske tekster*, 1. udgave edn, Frydenlund, Kbh.
- Krotz, F. & Hasebrink, U. (2001) "Who Are the New Media Users?" in Livingstone, S. M. & Bovill, M. *Children and their changing media environment: a European comparative study*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Kvale, S. (2002) *Interview: en introduktion til det kvalitative forskningsinterview*, Hans Reitzel, Kbh. 7. opl.
- Lee, N. (2001) *Childhood and society: growing up in an age of uncertainty*, Open University, Buckingham.
- Lévi-Strauss, C. (1997) "The Culinary Triangle" in Counihan, C. & Van Esterik, P. *Food and culture: a reader*, Routledge, New York.
- Lévi-Strauss, C. (1964), *Totemism: (First publ. in France under the title: Le totemisme aujourd'hui)*, Beacon, Boston.
- Livingstone, S. (2009) *Children and the Internet: great expectations, challenging realities*, Polity, Cambridge.

- Livingstone, S. M. & Drotner, K. (2008) *The international handbook of children, media and culture*, SAGE, Los Angeles.
- Leitch R. (2008) "Creatively researching children's narratives through images and drawings" in Thomson, P. *Doing visual research with children and young people*, Routledge, London.
- Lupton, D. (1996) *Food, the body and the self*, Sage, London.
- McCracken, G. (1988) *The long interview*, Sage Publications, Beverly Hills, Calif.
- McGuigan, J. (1997) *Cultural methodologies*, SAGE, London.
- McNeal, J. (1992) "Children as a market of influencers" in McNeal, J. U. (Ed.) *Kids as Customers – A Handbook of Marketing to Children*; Lexington Books/The Free Press, New York, NY pp. 63-87.
- McQuail, D. (2000) *McQuail's mass communication theory*, 4th ed edn, SAGE, London.
- Medierådet <http://www.medieraadet.dk/html/computerspilsrap/html/sub102.html>
- Mennell, S. (1986) *All manners of food: eating and taste in England and France from the Middle Ages to the present*, Repr. edn, Blackwell, London.
- Meyrowitz, J. (1985) *No sense of place: the impact of electronic media on social behavior*, Oxford University Press, New York.
- Mielby, L. H. (2012) *Affective responses of adolescents towards fruit and vegetable based snacks – a methodological approach*, PhD Thesis, Science and Technology, Aarhus University.
- Morgan, D. L. (1997) *Focus groups as qualitative research*, 2. ed. edn, Sage, Beverly Hills, Calif.
- Neergaard, H. (2001) *Udvælgelse af cases i kvalitative undersøgelser*, 1. udgave edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Nyboe, L. (2009) *Digital dannelse: børns og unges mediebrug og -læring inden for og uden for institutionerne*, 1. udgave edn, Frydenlund, Kbh.
- Olesen, J. (1999) *Børn som publikum*, Syddansk Universitet, Esbjerg.
- Olsen, M. & Kelstrup, G. (1996) *Værk og læser: en antologi om receptionsforskning*, 1. udgave edn, Borgen, Kbh.
- Olsen, S. G. S. og Povlsen, K. K. (2010) "Eksperimenterende gruppeinterviews med børn om mad, medier og lyst" in Bjørner, T., (ed) *Den oplevede virkelighed: 11 eksempler på kvalitativ metode i praksis*, Aalborg Universitetsforlag, Aalborg.

- Orlikowski, W. (2010) "Practice in research: phenomenon, perspective and philosophy" in Golsorkhi, D., Rouleau, L., Seidl, D. & Vaara, E. *Cambridge handbook of strategy as practice*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Pahuus, M. (2003) "Hermeneutik" in Køppe, S. & Collin, F. (eds) *Humanistisk videnskabsteori*, 1. i.e. Ny udgave edn, DR Multimedie, Søborg.
- Pink, S. (2007) *Doing visual ethnography: images, media and representation in research*, 2. ed. edn, Sage Publications, London.
- Postman, N. (1982) *The disappearance of childhood*, Delacorte Press, New York.
- Poyntz, S. R. & Hoechsmann, M. (2011) "Childrens' Media Culture in a Digital Age", *Sociology Compass*, vol. 5, no. 7, pp. 488-498.
- Qvortrup, J. (1994) *Childhood matters: social theory, practice and politics*, Avebury, Aldershot.
- Qvortrup, J. & Københavns Universitet. (1994) Sociologisk Institut. *Explorations in sociology of childhood*, South Jutland University Center, Esbjerg.
- Ragin, C.C. (1996), *Constructing social research: the unity and diversity of method*, 3. printing edn, Pine Forge Press, Thousand Oaks.
- Reckwitz, A. (2002) "Toward a Theory of Social Practices", *European Journal of Social Theory*, vol. 5, no. 2, pp. 243.
- Reichertz J. (2007) "Abduction: The logic of Discovery of Grounded Theory" in Bryant, T. & Charmaz, K. *The SAGE handbook of grounded theory*, SAGE, London.
- Reilly J. (2006) "The impact of advertising on food choice: The social context of advertizing" in Shepherd, R. & Raats, M., *The psychology of food choice*, CABI Pub., Cambridge, MA.
- Rose, G. (2007) *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*, 2nd ed, 2. printing edn, SAGE, London.
- Schatzki, T.R. (1996) *Social practices: a Wittgensteinian approach to human activity and the social*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Schrøder, K., Drotner, K., Kline, S. & Murray, C. (2003) *Researching audiences*, Arnold, London.
- Schrøder, K. (2000) "Pionerdagene er forbi! - Hvor går receptionsforskningen hen?", *Mediekultur*, vol. Nr. 31 (2000), pp. 74-88.
- Schrøder, K. (1993) "Den etnografiske bølge og receptionsforskningen", *MedieKultur: Journal of Media and Communication Research*, vol. 9, no. 21.

- Scott Sørensen, A. (ed) (2002) *Pi'r, pink og power: en antologi om aktuel pigekultur*, 1. udgave edn, Gad, Kbh.
- Shanahan, H., Jonsson, L. & Bergström, K. (2010) "Children as co-researchers voicing their preferences in foods and eating: methodological reflections", *International Journal of Consumer Studies - LA English*.
- Sismondo, S. (1993) "Some Social Constructions", *Social Studies of Science*, vol. 3, no. 23, pp. 515.
- Skog, B. (2002) "Mobiles and the Norwegian Teen: identity, gender and class." In Katz, J.E. & Aakhus, M.A. *Perpetual contact: mobile communication, private talk, public performance*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Sommer, D. (1998) *Barndomspsykologi: udvikling i en forandret verden*, 8. opl. edn, Hans Reitzel, Kbh.
- Sonck, N., Livingstone, S., Kuiper, E., & de Haan, J. (2011) *Digital Literacy and Safety Skills. EU Kids Online*, London School of Economics & Political Science, London, UK. www.eukidsonline.net
- Stald, G. (2004) "Billeder af børns og unges mediebrug", *Dansk pædagogisk tidsskrift*, vol. 2004, nr. 1, pp. 36-59.
- Staunæs, D. (2004) *Køn, etnicitet og skoleliv*, 1. udgave edn, Samfundslitteratur, Frederiksberg.
- Staunæs, D. (1998) "Think twice!: grænser og kategorier i opbrud", *Kvinder, køn & forskning*, vol. Årg. 7, nr. 4, pp. 53-71.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990) *Basics of qualitative research: grounded theory procedures and techniques*, Sage, Newbury Park, CA.
- Strauss, A. L. (1987) *Qualitative Analysis for Social Scientists*, New York, Cambridge University Press.
- Søndergaard, D.M. (1996) *Tegnet på kroppen: køn: koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*, Museum Tusulanum, Kbh.
- Sørensen, B.H. (2000) "Nye medier – en udfordring for børnemedieforskningen", *MedieKultur* vol. Nr. 31, pp. 89-99.
- Tapscott, D. (1997) *Growing up digital: the rise of the Net generation*, McGraw-Hill, New York.
- Thomson, P. (2008) *Doing visual research with children and young people*, Routledge, London.

- Tingstad, V. (2007) "New Technologies, New Methods? Representing Children in Online and SMS Ethnography" in Ekström, K.M. & Tufte, B. (2007) *Children, media and consumption: on the front edge*, NORDICOM, Göteborg.
- Tingstad, V. (2006) *Barndom under lupen: å vokse opp i en foranderlig mediekultur*, Cappelen Akademisk Forlag, Oslo.
- Tingstad, V. (2003) *Children's chat on the net: a study of social encounters in two Norwegian chat rooms*, Department of Education/Norwegian Centre for Child Research, Faculty of Social Sciences and Technology Management, Norwegian University of Science and Technology, Trondheim.
- Tufte, B. (2003) "Girls in the new media landscape", *Nordicom Review - LA English*, vol. 24, no. 1, pp. 71.
- Tufte, B., Kampmann, J. & Hassel, M. (eds) (2003) *Børnekultur - et begreb i bevægelse*, Akademisk Forlag, Kbh.
- Warde, A. (2005) "Consumption and theories of practice", *Journal of Consumer Culture - LA English*, vol. 5, no. 2, pp. 131.
- Warde, A. (1994) "Changing Vocabularies of Taste, 1967-92: Discourses about Food Preparation", *British Food Journal*, Vol. 96 Iss: 9, pp.22 – 25.
- Wasko, J. (2008) "The Commodification of Youth Culture" in Livingstone, S. M. & Drotner, K. *The international handbook of children, media and culture*, SAGE, Los Angeles.
- West, C. & Zimmerman, D.H. (1987) "Doing Gender", *Gender & Society*, vol. 1, no. 2, pp. 125-151.

DANSK RESUMÉ

NÅR PIGER OG DRENGE BRUGER MEDIER OG MAD.

EN METODEEKSPERIMENTERENDE MEDIEBRUGSANALYSE I 4. OG 9. KLASSE.

Denne afhandling forsøger at svare på, hvilken rolle medier spiller i børn og unges holdninger og handlinger i forhold til mad. Ambitionen er at tegne et bredt billede af relationen mellem de tre genstandsfelter; medier, mad og børn/unge.

Afhandlingen tager afsæt i en eksperimenterende empirisk undersøgelse af 61 børn og unge i 4. og 9. klasse på forskellige skoler i Midtjylland. Undersøgelsen bygger på individuelle interviews og fokusgrupper, der inkorporerer kreative og praktiske elementer. I fokusgrupperne laver deltagerne co-produktioner med afsæt i medierede repræsentationer af mad. De yngre laver collager af mad, og de ældre laver mediekampanjer for og imod madvarer. Desuden snakker deltagerne under interviewet: Der er snackskåle med sunde og usunde snacks på bordet. Dette eksplorative kvalitative studie kombineres med en kvantitativ undersøgelse af mediebrug. Metoden spiller en afgørende rolle i undersøgelsen. Designet stræber mod at prioritere såvel sayings som doings i et forsøg på at indfange deltagernes holdninger og handlinger i forhold til medier og mad.

Den empiriske undersøgelse peger på, at vi ikke kan sige noget samlet om børn og unge som mediebrugere og madforbrugere. Børn og unge er ligeså forskellige som voksne, og derfor må vi have flere parametre i spil, hvis vi skal forsøge at svare på sammenhænge som disse: Køn viser sig at være det helt afgørende parameter, når det handler om både mediebrug og madpræferencer. I forhold til mediebrug er der kun få fællesnævnerne i drenge og pigers brug af digitale medier såvel som TV og trykte medier. Ikke overraskende udgør de digitale medier en central rolle i børn og unges hverdag, men piger og drenge bruger disse medier til vidt forskellige ting. Pigerne er socialt netværksorienterede og optagede af Facebook, mobiltelefon, Skype og andre lignende tjenester. Drengene derimod bruger de digitale medier til at spille. I relation til madpræferencer er drenge og pigers lyst også rettet mod forskellige ting. Drengene elsker kød i alle afskygninger, og kødet fungerer i flere sammenhænge som socialt kit i samtalen. Piger derimod taler meget om frugt og bær og laver collager med æstetiserede repræsentationer af bær. Udover køn viser alder og etnicitet sig at have afgørende indflydelse på mediebrug og madpræferencer. Afhandlingen peger

desuden på, at børn og unge deltager i mange sociale aktiviteter, og at deres mediebrug rammesættes af – og underordnes disse aktiviteter. Det betyder ikke, at de ikke ser tv, spiller computer og skriver sms'er, men mange af disse medieaktiviteter gør de i mindre grad end gennemsnitdanskeren, hvorfor de offentlige debatters bekymrede diskurser måske er overflødige?

ENGLISH SUMMARY

WHEN GIRLS AND BOYS USE MEDIA AND FOOD.

AN EXPERIMENTAL STUDY OF MEDIA USE IN 4TH AND 9TH GRADE.

This research analyses the connection between media and children/young people's attitudes and practices related to food. The ambition is to draw a broad picture of the relationship between the following three fields of research; media, food and children/young people. The point of departure for this research is an experimental empirical study of 61 children and young people in 4th and 9th grade at different schools in Midtjylland (central Jutland) in Denmark. This study structures around individual interviews and focus groups that incorporate creative and practical elements. In the focus groups, participants make co-productions, collaborative visual works using media representations of food; the younger participants make collages of food from photographs and, as a counterpoint, the elder group makes media campaigns in support of and against foods. As an additional component to this study, we observe the participants as they snack during the focus groups. We set out bowls of healthy and unhealthy snacks at the work table; while participants make visual works, we watch how they interact with food in practice. This exploratory qualitative study works in combination with the quantitative study of media use. The method plays an essential role in the study; the design strives to prioritize sayings as well as doings in an attempt to capture the participants' attitudes *and* practices in correlation with media and food.

The empirical study suggests that we cannot conclude collectively about children and young people as media users and food consumers. Children are as diverse as adults in terms of media use and food preference, and therefore we need to work with additional parameters if we want to say anything about these correlations. Gender turns out to be the crucial parameter when we deal with both media use and food preference. There are only few common denominators in boys' and girls' media use when it comes to digital media, TV and print media. Not surprisingly, digital media plays a central role in children and young people's everyday lives, but girls and boys use these media for very different purposes. Girls focus on social networks, Facebook, mobile phones, Skype and other similar services. Boys, on the other hand, use digital media for playing. When it comes to food preference boys and girls crave different things. Boys love meat of every shade, and meat

sometimes works as social stimulus in the conversation. In contrast, girls tend to talk a lot about fruits and berries; in our study, they often made collages with aesthetic representations of berries. In addition to gender, this research indicates that age and ethnicity have crucial influence on media use and food preference. Furthermore, our data supports the fact that children and young people participate in many face to face activities, and their media use is framed by and subordinated these activities. This does not mean that they do not watch TV, play the computer and text each other, but they engage in these media activities less than the average adult Danish person. Perhaps this final distinction challenges how the public prioritizes and perceives this subject: This study suggest that the public concern related to the role of media might be exaggerated.