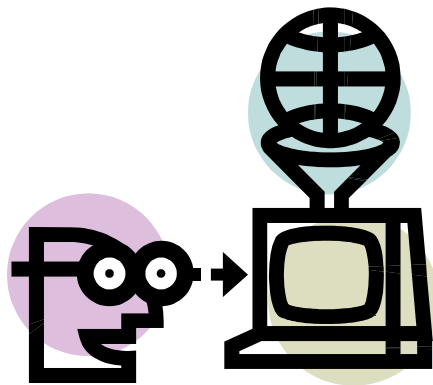


# Medier og læring

i skolens danskundervisning

Sven Erik Henningsen



Syddansk Universitet  
Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Kolding

## Forord

Med dette projekt har jeg fået mulighed for at realisere et ønske om fordybelse i en central mediepædagogisk problemstilling inden for faget dansk. Ideen til projektet opstod i et udviklingsarbejde, som jeg sammen med en kollega ved Ribe Statsseminarium deltog i fra 1995-98. I forbindelse med dette arbejde blev min opmærksomhed rettet mod mediedimensionens enten manglende eller beskedne integration i danskundervisningen såvel i læreruddannelsen som i skolen. På trods af at flere elever af og til gav udtryk for ønsket om at arbejde mere med medier og medietekster i undervisningen, lykkedes det ikke eleverne at få lærerne til at imødekomme ønsket. Med afsæt heri formulerede jeg en projektbeskrivelse, hvis hovedindhold dels er at undersøge omfanget af medieteksters integration i danskundervisningen i skolens 9. klassetrin, dels at undersøge, hvilken læring der finder sted, når elever analyserer og producerer medietekster i danskundervisningen.

En forudsætning for at den første kvantitative undersøgelse har kunnet gennemføres er, at Undervisningsministeriet velvilligt har stillet arkivmateriale i form af tekstopgivelser til rådighed for undersøgelse. Uden et tæt og frugtbart samarbejde med to skoler, to dansklærere og deres respektive 7. klasser ville den kvalitative undersøgelse have været umulig. Tak til lærere og elever i de to klasser for deres medvirken. Det var en stor fornøjelse at være del af jeres fællesskab i observationsperioden.

Den tidsmæssige og økonomiske forudsætning for projektet skyldes min arbejdsplads. CVU-Vest, Ribe Statsseminarium. Tak til ledere og kolleger for støtte og hjælp undervejs.

Endelig ville jeg takke mine vejledere, professor dr.phil. Kirsten Drotner, Syddansk Universitet og lektor Jørgen Gleerup, Syddansk Universitet for bistand og kritik undervejs i realiseringen af dette projekt. Tak til forskerskolen ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, SDU og til Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, SDU for inspirerende seminarer.

Til slut vil jeg takke lærer Jørgen Christensen for hjælp til udformning af diagrammer, lektor Mette Tønnesen, skoleleder Roll Præstegaard, lærer Inge Granhøj for kritisk gennemlæsning af afhandlingen.

Institut for Pædagogisk Forskning og Udvikling, Kolding 2004

Sven Erik Henningsen

<b>INDLEDNING.....</b>	<b>9</b>
<b>EMNEAFGRÆNSNING OG BEGREBSAFKLARINGER.....</b>	<b>10</b>
HVAD ER MEDIEPÆDAGOGIK? .....	10
<b>MÅLSÆTNING ER:.....</b>	<b>14</b>
<b>HYPOTESER: .....</b>	<b>14</b>
HVAD ER EN MEDIETEKST?.....	15
<b><u>KAP 1: MEDIEUNDERVISNING I FOLKESKOLEN – ET HISTORISK RIDS .....</u></b>	<b>17</b>
<b>MEDIER I FOLKESKOLENS UNDERVISNING FØR 1958 .....</b>	<b>17</b>
<b>MEDIEDIMENSIONEN I FAGET DANSK FRA 1958 .....</b>	<b>18</b>
<b>MEDIEUNDERVISNINGEN FRA 1975 .....</b>	<b>20</b>
CUR-DEBATTEN .....	24
<b>MEDIEUNDERVISNINGEN I FAGET DANSK FRA 1984 .....</b>	<b>26</b>
UDVIKLINGSARBEJDER I MEDIEUNDERVISNING I FOLKESKOLEN.....	28
<b>MEDIEUNDERVISNINGEN I DANSKFAGET FRA 1995 .....</b>	<b>30</b>
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>31</b>
<b><u>KAP. 2: MEDIETEORIER.....</u></b>	<b>33</b>
<b>MEDIEFORMIDLET KOMMUNIKATION .....</b>	<b>34</b>
<b>SOCIOLOGISKE MEDIETEORIER .....</b>	<b>34</b>
USES AND GRATIFICATIONS .....	37
KRITISK MEDIETEORI .....	38
<b>HUMANISTISKE MEDIETEORIER.....</b>	<b>39</b>
TEKSTSEMIOTIK .....	41
RECEPTIONSTEORI.....	42
RECEPTIONSTEORI I MEDIEFORSKNINGEN.....	44
RECEPTIONSTEORI INDEN FOR CULTURAL STUDIES .....	45
MEDIEETNOGRAFISK FORSKNING INDEN FOR CULTURAL STUDIES .....	47
MEDIEETNOGRAFISK FORSKNING I DANMARK .....	50
MEDIEETNOGRAFIEN OG DENS GRÆNSER .....	51
HVILKEN TYPE TEORI KAN MAN SKABE I MEDIEETNOGRAFISKE UNDERSØGELSER? .....	52
REFLEKSIVITET .....	54
HVIS MEDIEETNOGRAFIEN ER SVARET, HVAD VAR SÅ SPØRGSMÅLET? .....	55
AT FLYTTE KONTEKST: MEDIETNOGRAFI I KLASSERUMMET .....	57
MEDIER OG LÆRING I EN SKOLEKONTEKST.....	58
<b><u>KAP. 3: LÆRINGSTEORI OG MEDIELÆRING.....</u></b>	<b>61</b>
<b>TO HOVEDTRADITIONER INDEN FOR LÆRINGSTEORI.....</b>	<b>61</b>
<b>LÆRINGENS TRE DIMENSIONER .....</b>	<b>63</b>
<b>LÆRINGENS KOGNITIVE DIMENSION .....</b>	<b>65</b>
SKEMABEGREBET.....	66
SKEMA OG MEDIELÆRING .....	68

NARRATIVE SKEMAER (NARRATIVE SCHEMAS) .....	70
KARAKTERSKEMAER (CHARACTER SCHEMAS).....	70
SETTING SKEMAER (SETTING SCHEMAS).....	71
TEMATISKE SKEMAER (THEMATIC SCHEMAS).....	71
RETORISKE SKEMAER (RHETORICAL SCHEMAS) .....	72
<b>FORANDRER DE NYE MEDIER DEN MENNESKELIGE BEVIDSTHED? .....</b>	<b>73</b>
MEDIER SOM LÆRINGSPOTENTIALE.....	74
<b>LÆRINGENS SOCIOKULTURELLE DIMENSION .....</b>	<b>76</b>
MEDIERING OG TÆNKNING.....	78
BRUNERS KULTURPSYKOLGISKE FORSTÅELSE AF KOGNITION .....	79
UDØVELSE OG VIDEN SOM HANDLING .....	80
DEN IKONISKE REPRÆSENTATION .....	82
DEN SYMBOLSKE REPRÆSENTATION .....	83
<b>LÆRINGENS AFFEKTIVE DIMENSION.....</b>	<b>84</b>
INTER-AFFEKTIVITET.....	86
AFFEKTIV AFSTEMNING.....	86
KATEGORIALFØLELSER OG VITALITETSFØLELSER .....	87
<b>DET INSTITUTIONELLE LÆRINGSMILJØ.....</b>	<b>88</b>
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>91</b>

## **KAP. 4: MEDIEKOMPETENCE .....** **92**

<b>LITERACY .....</b>	<b>93</b>
<b>MEDIA LITERACY: FORSKELLIGE DEFINITIONER I FORSKELLIGE KONTEKSTER .....</b>	<b>95</b>
<b>MEDIA LITERACY I DEN ANGLO-AMERIKANSKE KONTEKST .....</b>	<b>96</b>
DEN TEKNISK-INSTRUMENTELLE DIMENSION AF MEDIA-LITERACY .....	100
DEN SOCIOKULTURELLE DIMENSION AF MEDIA LITERACY .....	100
KOGNITIV DIMENSION AF MEDIA LITERACY.....	103
BEGRÆNSNINGER I POTTERS BEGREB OM MEDIA LITERACY .....	107
<b>MEDIEKOMPETENCE I EN TYSK KONTEKST .....</b>	<b>107</b>
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>110</b>
<b>MEDIEKOMPETENCE I EN NORDISK KONTEKST .....</b>	<b>111</b>
<b>DISKURSER OM MEDIEKOMPETENCE .....</b>	<b>114</b>
MEDIEKOMPETENCE SOM BESKYTTELSE MOD NEGATIV PÅVIRKNING.....	115
PRODUKTIONSASPEKTET SOM ELEMENT I UDVIKLING AF MEDIEKOMPETENCE .....	116
MEDIEKOMPETENCE OG POPULÆRKULTUR.....	117
MEDIEKOMPETENCE SOM LED I EN POLITISK, IDEOLOGISK DAGSORDEN.....	118
MEDIEKOMPETENCE I FORHOLD TIL SKOLENS INDHOLDSORGANISERING .....	119
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>121</b>

## **KAP. 5: METODE .....** **122**

<b>PRÆSENTATION AF UNDERSØGELSESFELTET .....</b>	<b>122</b>
SYDKLASSEN.....	122
NORDKLASSEN.....	124
<b>FORSKNINGSETISKE PROBLEMSTILLINGER.....</b>	<b>125</b>
<b>KLASSERUMSFORSKNING MED BRUG AF ETNOGRAFISK METODE.....</b>	<b>126</b>

ROLLEN I FELTET .....	129
REGISTRERING AF DATA.....	132
<b>EN BRED VIFTE AF METODER .....</b>	<b>134</b>
ELEVERNES DAGBØGER SOM KILDE.....	134
LÆRERNES DAGBØGER SOM KILDE .....	135
ELEVPRODUCEREDE TEKSTER SOM KILDE .....	135
INTERVIEW.....	136
FORDELE OG ULEMPER VED DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVIEW .....	137
KODNINGSPROCES SOM FØRSTE ANALYSE.....	138
<b>AFSLUTTENDE, GENERELLE BEGRUNDELSER FOR VALG AF METODER.....</b>	<b>140</b>
OM REFLEKSIVITET I FELTARBEJDET .....	142
EKSTERN VALIDITET .....	143

## **KAP. 6: MEDIETEKSTER I DANSKUNDERVISNINGEN: EN KVANTITATIV UNDERSØGELSE.....** 144

<b>UNDERSØGELSENS FORMÅL .....</b>	<b>145</b>
<b>UNDERSØGELSENS KONTEKST .....</b>	<b>145</b>
UNDERVISNING I MEDIER PÅ TO GYMNASIER 1991-1995.....	146
BØRN, UNGE OG DET NYE MEDIELANDSKAB .....	146
<b>UNDERSØGELSESMETODE .....</b>	<b>148</b>
STIKPRØVE.....	152
<b>PRÆSENTATION AF UNDERSØGELSENS RESULTATER .....</b>	<b>153</b>
HVILKE AVISTEKSTER FORETRÆKKER DANSKLÆREREN AT BRUGE I UNDERVISNINGEN?.....	156
HVILKE BLADTEKSTER FORETRÆKKER DANSKLÆREREN AT BRUGE I UNDERVISNINGEN?.....	156
HVILKE FILMTEKSTER FORETRÆKKER DANSKLÆREREN AT BRUGE I UNDERVISNINGEN?.....	157
HVILKE TEKSTER FRA LYDMEDIER FORETRÆKKER DANSKLÆRERE AT BRUGE I DANSKUNDERVISNINGEN?.....	158
HVILKE TV-TEKSTER FORETRÆKKER DANSKLÆREREN AT BRUGE I UNDERVISNINGEN?.....	158
MEDIETEKSTERNE FORDELT PÅ TID.....	160
HVORDAN TILRETTELÆGGER DANSKLÆREREN UNDERVISNINGEN I MEDIETEKSTER? .....	161
<b>UNDERSØGELSENS SAMLEDE RESULTATER .....</b>	<b>163</b>
<b>DISKUSSION OG PERSPEKTIVERINGER .....</b>	<b>164</b>

## **KAP. 7: PRODUKTION OG RECEPTION AF MEDIETEKSTER I SYDKLASSEN .....** 166

<b>SYDSKOLEN.....</b>	<b>166</b>
LÆRERPROFIL .....	166
KLASSEN: 7./8.A .....	169
UNDERVISNINGSFORLØBENE.....	169
<b>UNDERSØGELSENS SPØRGSMÅL OG PROBLEMSTILLINGER.....</b>	<b>170</b>
<b>LÆRINGSPOTENTIALER I PRODUKTION AF MEDIETEKSTER I FOLKESKOLENS DANSKUNDERVISNING .....</b>	<b>172</b>
<b>HVORDAN REAGERER ELEVERNE MOTIVATIONELT SET PÅ ARBEJDET MED MEDIER?.....</b>	<b>174</b>
BILLEDER I ØRET .....	175
AT SKABE LYDFORTÆLLINGER .....	178
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>180</b>

<b>HVORDAN UDVIKLER ELEVERNE DERES FORSTÅELSE AF LYD- OG BILLEDMEDIERNES KODER OG TEGN, GENRER OG NARRATIVE KONVENTIONER? .....</b>	<b>181</b>
ELEVERNES RECEPTION AF ET HØRESPIL .....	181
FRA TEGNESERIE TIL HØRESPIL .....	183
FRA EVENTYR TIL HØRESPIL .....	187
OBSERVATØRENS TOLKNINGER AF EVENTYRET .....	188
ANALYSER AF ELEVERNES HØRESPIL .....	188
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>191</b>
<b>HVAD MENER ELEVERNE, DE HAR LÆRT AF PRODUKTIONSFORLØBET? .....</b>	<b>192</b>
JONAS .....	192
HENRIK .....	195
ELLEN .....	196
LISBETH .....	198
LONE.....	201
LEON.....	203
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>205</b>
<b>HVILKEN BETYDNING HAR DET SOCIALE PRAKSISFÆLLESSKAB FOR LÆRINGEN I PRODUKTIONSPROCESSEN? .....</b>	<b>206</b>
SOCIALE OG INTERAKTIVE LÆREPROCESSER .....	207
KONFLIKTFYLDTE LÆREPROCESSER.....	209
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>210</b>
<b>HVILKE AFFEKTIVE SIDER AKTUALISERES OG UDVIKLES GENNEM PRODUKTION OG RECEPTION AF LYD- OG BILLEDMEDIETEKSTER? .....</b>	<b>210</b>
IMITATIONSPØRGSMÅLET .....	214
AFFEKTIV AFSTEMNING OG EMOTIONEL INVOLVERING .....	217
FILMOLEVELSE SOM KROPSLIG-EMOTIONEL AKTIVERING.....	219
FILMOLEVELSE SOM EMOTIONEL INVOLVERING .....	220
FILMOLEVELSE SOM OVERRASKELSE OG FORVENTNINGSBRUD.....	221
FILMOLEVELSE SOM AUTENTICITET OG REALISME.....	222
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>223</b>
<b>KONKLUSION OVER MEDIEFORLØBET PÅ SYDSKOLEN .....</b>	<b>223</b>
<b><u>KAP 8: PRODUKTION AF MEDIETEKSTER I NORDKLASSEN .....</u></b>	<b><u>227</u></b>
<b>LÆRERPROFIL: JAN .....</b>	<b>228</b>
LÆRERENS MÅL MED DANSK- OG MEDIEUNDERVISNING .....	230
<b>KLASSEN: 7.B .....</b>	<b>231</b>
<b>UNDERVISNINGSFORLØBET .....</b>	<b>234</b>
ANNA .....	235
CHRISTIAN .....	235
HJALTE .....	236
KRISTINE.....	237
MARTIN .....	237
SABRINA .....	238
<b>MOTIVATION .....</b>	<b>240</b>
MOTIVATION SET I RELATION TIL ORGANISATIONSFORMER.....	240
MOTIVATION SET I RELATION TIL ARBEJDSFORMER .....	243
MOTIVATION, SELVTEMATISERING OG IDENTITETSAFPRØVNING .....	246

<b>FRA PROCES TIL PRODUKT: LÆREPROCESSER I PRODUKTION AF MEDIETEKSTER .....</b>	<b>248</b>
FØRSTE FASES PRODUKTIONSPROCES .....	249
FØRSTE FASES PRODUKTER .....	251
<b>SAMMENFATTENDE VURDERING AF FØRSTE FASES PRODUKTIONER .....</b>	<b>255</b>
ANDEN FASES PRODUKTIONSPROCES .....	256
ANDEN FASES PRODUKTER .....	261
<b>SAMMENFATTENDE VURDERING AF ANDET PRODUKTIONSFORLØB.....</b>	<b>264</b>
KONSTRUKTIONSBEVIDSTHED.....	264
<b>SAMLET KONKLUSION OVER MEDIEPRODUKTIONSFORLØBET.....</b>	<b>267</b>

**KAP. 9: MEDIETEKSTER OG RECEPTION: OM ELEVERNES FORSTÅELSE AF MEDIETEKSTER. ....** **268**

<b>RECEPTIONENS KONTEKSTUELLE RAMME .....</b>	<b>268</b>
<b>DEFINITION AF BEGREBET FORSTÅELSE OG DETS ANVENDELSE.....</b>	<b>270</b>
FORSKERENS FORSTÅELSE AF DE TO KORTFILM FRA MEDIEFORLØBET .....	275
SABRINAS LÆSNING OG FORSTÅELSE AF <i>SKA´ VI VÆRE KÆRESTER?</i> .....	279
SABRINAS LÆSNING OG FORSTÅELSE AF <i>VALGAFTEN</i> .....	281
ANNAS LÆSNING OG FORSTÅELSE AF <i>SKA´ VI VÆRE KÆRESTER?</i> .....	282
ANNAS LÆSNING OG FORSTÅELSE AF <i>VALGAFTEN</i> .....	284
CHRISTIANS LÆSNING OG FORSTÅELSE AF <i>SKA` VI VÆRE KÆRESTER?</i> .....	287
CHRISTIANS LÆSNING OG FORSTÅELSE AF <i>VALGAFTEN</i> .....	288
LÆRERENS TOLKNING AF ELEVERNES FILMFORSTÅELSE .....	291
<b>SAMMENFATNING .....</b>	<b>291</b>

**KAP. 10: SAMLET KONKLUSION .....** **294**

<b>KONKLUSIONER AF DEN KVANTITATIVE UNDERSØGELSE.....</b>	<b>294</b>
<b>KONKLUSIONER AF DEN KVALITATIVE UNDERSØGELSE .....</b>	<b>295</b>
<b>VEKSELVIRKNING MELLEM ANALYSE OG PRODUKTION: OM AT OVERSKRIDE TO KLASSISKE LÆRINGSDISKURSER.....</b>	<b>298</b>
<b>AT LÆSE, PRODUCERE OG BRUGE MEDIETEKSTER: EN MODEL FOR UDVIKLING AF MEDIEKOMPETENCE .....</b>	<b>300</b>
<b>MEDIEPÆDAGOGISK DISKUSSION OG PERSPEKTIVERING .....</b>	<b>304</b>
KOGNITIV TILGANG.....	304
DEN SOCIALISATIONSTEORETISKE TILGANG.....	306
ET BREDT LÆRINGSBEGREB.....	307
EN KULTURANALYTISK TILGANG .....	310
<b>MEDIEPÆDAGOGISKE POSITIONER.....</b>	<b>312</b>

**SUMMARY .....** **315**

**REFERENCER.....** **331**

<b>BILAG.....</b>	<b>338</b>
<b>INTERVIEWGUIDE TIL ELEVERNE.....</b>	<b>338</b>
<b>INTERVIEWGUIDE TIL LÆRERNE.....</b>	<b>339</b>



## Indledning

Hvorfor er der i disse år så megen opmærksomhed rettet mod mediers integration i undervisningen? Svaret på dette spørgsmål falder forskelligt ud afhængig af, hvem man spørger. For elever i skolen kan svaret have selvfølgelighedens karakter, fordi de er vokset op med alle tænkelige medier, og som mediebrugere i fritiden oplever de medierne som upåfaldende og hverdagsagtige. Medierne betragtes af dem som tilstedeværende og fuldt integrerede dele af hverdagen, så hvorfor skulle de ikke også indgå i skolens undervisning?

For forældre og lærere, som ikke er vokset op med de nye medier, kan svarene være præget af større forbehold, fordi de ofte stiller spørgsmål om virkninger af forskellige mediers brug i både fritid og undervisning. For eksempel vigtige spørgsmål om forskellige mediers indvirkning på børns og unges kognitive, fysiske, følelsesmæssige og moralske udvikling.

For uddannelsespolitikere kan svarene være betinget af, hvilke medier, der skal integreres og med hvilke formål. Mange politikere vil i deres svar lægge vægt på, hvorvidt integrationen af de nyeste medieteknologier vil forøge effektiviteten af undervisnings- og læreprocesser og i sidste instans dermed reducere omkostningerne inden for uddannelsessystemet. De vil også lægge vægt på, at de nyeste mediers integration i undervisningen er del af og forudsætning for, at Danmark kan udvikle sig til en førende it-nation med livslang læring, e-handel, digital offentlighed. De samme politikere kan samtidigt arbejde for, at skolen skal fastholde eller forøge satsningen på den danske kulturarv og den gode kunst.

Endelig er der stærke kommercielle og økonomiske interesser forbundet med spørgsmålet. Den nuværende regering har afsat et stort millionbeløb øremærket til anskaffelse af medieteknologi i skolerne. Så det er ikke så mærkeligt, at globale medieselskaber i stort omfang interesserer sig for uddannelsesmarkedet og understøtter politiske processer, der fører til integration af medier i undervisningen.

I denne afhandling er begrundelsen for at beskæftige sig med medier og læring hverken teknologisk, økonomisk eller af effektivitetshensyn, men først og fremmest fordi medierne i dag er blevet centrale dannelsesmidler på samme måde som bogen og avisen var det for 200 år siden. I dag henter vi store dele af vores forståelse af os selv og omverden fra medier. Medierne spiller en afgørende rolle i den offentlige debat, i forhold til demokrati, ytringsfrihed og ytringsduelighed. Derfor er det vigtigt at beskæftige sig med medier i skolen. Ligesom alle andre kulturudtryk kræver baggrundsviden og tolkningskompetencer således også mediernes. At lære om og med medier og deres forskellige udtryksformer i skolen er derfor vigtigt og afgørende for det senmoderne menneskes muligheder for at forstå sig selv og sin omverden i et nutidigt og fremtidigt perspektiv

Som underviser inden for danskfaget i læreruddannelsen og med tæt kontakt til folkeskolens danskundervisning har jeg gennem de sidste mange år fulgt de forandringsprocesser, som har fundet sted med hensyn til integration af medier. Den subjektive vurdering er, at både læreruddannelsen og folkeskolen kun i beskedent omfang har integreret medier i danskundervisningen. Det er først i de seneste år, ikke mindst affødt af de politisk-økonomiske interesser i sagen, at mediedimensionen for alvor er kommet ind i den faglige og pædagogiske diskussion, mens der inden for andre områder af faget er sket større forandringer. Samtidig har skolen stort set sprunget to generationer af medier over, nemlig radio og tv til fordel for den nyeste medieteknologi.

Ser man specielt på litteraturundervisningen har den i nogen grad ændret sig fra den typiske klasserumssamtale, styret af læreranalysen til en mere åben og eksperimenterende litteraturpædagogik. Her spiller eleven eller den studerende som læser en langt større rolle end tidligere. Med inspiration fra receptionsteorier og reader-response teorier er læseren blevet synliggjort som medskaber og meddigtende i arbejdet med den litterære tekst. Tekstoplevelsen og tekstfortolkningen har fået en ny og anderledes betydning i danskfaget.

Det samme gælder arbejdet med elevens mundtlige og skriftlige sprog. Her er det især inspirationen fra de procesorienterede skriveteorier, der har betydet en ændring af den pædagogiske praksis. Inden for begge de nævnte områder af danskundervisningen integreres it-teknologi, oftest i form af elevernes brug af tekstbehandling, men også ved, at de f.eks. anvender og selv konstruerer hypertexter.

Medieundervisningen har efter min opfattelse ikke undergået samme udvikling. Selvom massekommunikationstekster intentionelt har været en del af danskfagets tekstkorpus siden 1975, har området ikke haft samme bevågenhed blandt dansklærere som de øvrige områder, hverken i folkeskolen eller i læreruddannelsen. Ganske vist er der både før og efter 1975 forsket en del i medier og mediepædagogik på universitetsniveau, men denne forskning har kun i begrænset omfang inspireret til en fornyelse af den mediedidaktiske praksis i læreruddannelsen og i folkeskolen. Den skriftsproglige tekst på papir danner fortsat *udgangspunkt* for hovedparten af de undervisnings- og læreprocesser, som finder sted i skolen.

## Emneafgrænsning og begrebsafklaringer

Det følgende forskningsprojekt skal ses i denne sammenhæng. I et overordnet perspektiv er projektet mediepædagogisk. Det skal altså ses i forlængelse af den række af mediepædagogiske forskningsarbejder, der er udført i dansk og nordisk sammenhæng fra ca. 1980 til i dag, f.eks. (Drotner 1995, Holm Sørensen 1994, 1999, Tuftte 1995, Christensen & Kryger 1995, Erstad 1997, Tønnesen 1999). I en nordisk kontekst defineres mediepædagogik bredt, som det, der har med børns og unges brug af medier at gøre – både i fritiden og i skolen. Mediepædagogisk forskning foregår hovedsageligt i tre regi: 1) Som et særligt område inden for den almene pædagogiske forskning. 2) Som et særligt område inden for medievidenskab. 3) Som forskning i en specifik pædagogisk praksis, oftest knyttet til et eller flere fag eller fagområder i skolen. Mit forskningsprojekt skal ses i forlængelse af det sidstnævnte område.

### Hvad er mediepædagogik?

Begrebet mediepædagogik er et relativt nyt begreb i nordisk uddannelsessammenhæng. Det er således ikke optaget i *Den Store Danske Encyklopædi* (1994) og findes heller ikke beskrevet i *Dansk mediehistorie* (2001) eller *Mediehåndbogen* (1990). Det er først i 1960'erne at begrebet begynder at finde fodfæste som et forskningsfelt i Danmark på det tidspunkt mest knyttet til filmmediet som påvirkningsfaktor af børn og unge.

I det følgende vil jeg forsøge at indkredse, hvad man i nordisk sammenhæng kan forstå ved mediepædagogik, dels ved at referere til definitioner, som foreligger i to doktordisputater inden for området, dels ved at forsøge at give min egen begrebsforståelse.

Fra midten af 1990'erne og frem foreligger tre doktordisputater inden for nordisk medieforskning. Den danske medieforsker Birgitte Tuftes afhandling *Skole og Medier* (1995) og to norske afhandlinger af henholdsvis Ola Erstad *Mediebruk og medieundervisning* (1997) og Elise Seip Tønnesen *Sesam til fjernsynsteksten* (1999), som alle behandler mediepædagogiske problemstillinger. De to først nævnte har udgangspunkt i skolens medieundervisning. Den sidst nævnte behandler norske børns møde med en ny fjernsynskultur uden for skolen, den norske udgave af Sesam-Street. I samme tidsrum skrives en række andre afhandlinger og artikler, som også har mediepædagogik som emne bl.a. Kirsten Drotner (1995, 1999, 2000, 2001), Birgitte Holm Sørensen (1994, 1999) og Christa Lykke Christensen (1999a, 1999b). Forskningsområdet er i nordisk sammenhæng således relativt nyt, hvilket også afspejler sig i forståelsen af, hvad mediepædagogik som begreb rummer. Nogle anvender begrebet meget snævert, fx som en betegnelse for en metode i

en undervisningspraksis. Andre anvender begrebet meget bredt, som en betegnelse for alt, der har med medier, børn og unge, opdragelse og undervisning at gøre. Man kan hævde, at mediepædagogik som forskningsfelt befinder sig i en afklaringsfase, hvor begrebsdefinitioner er en nødvendig forudsætning for at kunne afgrænse det felt, der ønskes undersøgt. I denne afhandling tages der udgangspunkt i Birgitte Tuftes og Ola Erstads forståelser af mediepædagogik, fordi de begge har fokus på skolens medieundervisning.

I Tuftes afhandling indkredses mediepædagogikkens genstandsfelt i to niveauer. Det første niveau er mediepædagogik som forskningsfelt:

1) Mediepædagogik defineret som videnskabeligt genstandsfelt ligger i spændingsfeltet mellem massekommunikationsforskningen og den pædagogiske forskning.

Mediepædagogisk forskning er at studere de læreprocesser, som knytter sig til undervisning og opdragelse i forhold til medier. Her tænkes på hele spektret af massemedier omfattende de trykte medier, de elektroniske lyd - og billedmedier, film samt de nye interaktive medier (multimedier). Teoretisk og metodisk må der bygges på eksisterende forskningstraditioner, og mest nærliggende er da massekommunikationsforskning og den pædagogiske forskning.

2) Mediepædagogisk forskning og udviklingsarbejde er:

- at studere forholdet børn, unge og massemedier i relation til deres øvrige socialisation
- at studere og evaluere medieundervisning ud fra mediedidaktiske betragtninger i forhold til mål, indhold og arbejdsområde. Mao. analyser og vurderinger, der indeholder teoretiske, metodiske og praktiske perspektiver i forhold til mediepædagogisk udviklingsarbejde (Tuft 1995: 319).

Som det ses af denne definition er mediepædagogisk forskning en tematisk syntese af vidensområder fra medieforskningen og den pædagogiske forskning. Tuft skelner mellem mediepædagogik i bred forstand, hvori indgår pædagogiske kernebegreber som læreprocesser, undervisning og socialisation i forbindelse med børns og unges brug af medier og et mere snævert felt, der omfatter studier i medieundervisningens mål, indhold og arbejdsområde, altså mediedidaktik.

Hvordan forholdet mellem de to områder defineres, fremgår ikke. Tuft anfører videre, at: ” ..det ikke vil være et mål at sigte mod en egentlig og specifik mediedidaktik, men snarere om at udvikle didaktiske tilgange i det tværfaglige arbejde, der, med udgangspunkt i de respektive fags fagdidaktik, har som mål at udvikle nye former for didaktik” (Tuft 1995: 323).

Tuft har altså ikke som mål at udvikle nogen egentlig mediedidaktik, men ønsker derimod at udvikle en mediepædagogik, der kan danne udgangspunkt for mediedidaktiske tilgange i det tværfaglige arbejde. Hun lægger i sin forståelse vægt på tværfagligheden, hvorfor de enkelte fags særlige tilgange til mediearbejdet overlades til fagets egen didaktik.

Ola Erstads udgangspunkt for en bestemmelse af begrebet mediepædagogik er et andet. Her står læring og læringsprocesser i deres forskellige afskygninger centralt i forståelsen af mediepædagogik. Et af grundelementerne i pædagogik som videnskab er studiet af læring. Inden for mediepædagogik vil studieområdet derfor i særlig grad blive rettet mod forholdet mellem menneskelig læring og medier, i og uden for skolen. Det vil sige, hvordan medier indvirker på og kan bruges i forhold til forskellige læringsprocesser. Fordelen ved at tage udgangspunkt i læringsbegrebet, siger Erstad, er, at det er omfattende og at det gælder grundlæggende elementer ved menneskelig udvikling, samtidig med, at det er anvendeligt til at skabe en fælles platform for en forståelse af, hvad mediepædagogik er. Herefter opstiller Erstad en tredeling af det overordnede begreb mediepædagogik:

A. Læringsprosesser i et utvidet perspektiv.

Dette innebærer betraktninger omkring forholdet mellom medier og barn/unges vekst og utvikling knyttet til oppdragelses- og sosialiseringproblematikk, med læring som kjernebegrep. Innsikt i de unges kulturelle rammer, aktiviteter, forestillinger og meningsskaping innenfor fritidssfæren må trekkes inn.

B. Det å undervise om medier.

Relatert til dette brukes begrepene mediedidaktikk og mediekunnskap/medielære. Mediedidaktikken er de overordnede pædagogiske betraktningene for medieundervisning når det gjelder mål, innhold, arbeidsmåter og evaluering. "Mediekunnskap" eller medielære brukes som begrep for selve metodikken og som betegnelse for faget i skolesammenheng. Elevenes aktiviteter, knytter seg til begrepslæring, holdningsskapning, praktiske ferdigheter og emosjonell eksperimentering bl.a gjennom bruk av videokamera.

C. Det å undervise med medier.

Dette bliver mer aktuelt i og med den teknologiske utvikling og de pedagogiske spørsmål som dette reiser. Det jeg først og fremst tenker på er fjernundervisning som eget forskningstema. Det er viktig å få dette inn som et tema innenfor det mediepædagogiske virksomhets-feltet, først og fremst fordi de mediepædagogiske betraktningene er grunnleggende for fjernundervisningens fremtidige utvikling. Elevenes aktiviteter preges i denne forbindelse av å bruke medier og teknologiske hjelpemidler til å skaffe seg kunnskap og informasjon (Ola Erstad 1997: 25).

Mediepædagogik er hos Erstad en overordnet kategori, inden for hvilken studiet af læringsprosesser knyttes til undervisning og opdragelse inden for mediefeltet. Som en underkategori inden for mediepædagogikken finder vi mediedidaktikken ("Det å undervise om medier"). Mediedidaktikkens særlige område er således den del af mediepædagogikken, der vedrører mediefagets mål, indhold, arbejdsformer og evaluering. Den tredje kategori ("Det å undervise med medier") er f.eks. fjernundervisning, hvor aktiviteterne går på tværs af fagene og rettes mod kommunikation og informationsbehandling. Erstad understreger, at der vil være en del overlapninger mellem de forskellige områder. F.eks. vil mediepædagogikkens generelle betragtninger over socialisering og mediebrug ligge til grund for mediedidaktikken, ligesom det også er vanskeligt at skelne mellem at *undervise i* medier og *undervise med* medier. Endelig understreger Erstad betydningen af, at relationen mellem mediepædagogik og medieforskning fastholdes. Ellers vil mediepædagogikken ikke kunne udvikle sig som forskningsområde.

Sammenligner man Tufte og Erstads forståelse af mediepædagogik, er der nogle ligheder og forskelle. Først lighederne: De er enige om vigtigheden af koblingen mellem forskning i pædagogik og medieforskning. Mediepædagogikkens forskningsfelt opstår i syntesedannende temaer hentet fra såvel pædagogikken, didaktikken som medieforskningen. De er også enige om, at mediedidaktikken må bygge videre på de mediekompetencer, som børn og unge opnår gennem deres mediekulturelle hverdagsbrug og endelig er de enige om, at mediedidaktikkens område er medieundervisningens mål, indhold, arbejdsformer og evaluering.

Det, der adskiller deres begrebsdefinition er især, at Erstad bruger *læring* som udgangspunkt for sin begrebsforståelse. Det betyder, at tilgangen til det mediepædagogiske felt kan ses fra den lærendes synsvinkel: Hvad kan børn og unge bruge medierne til i en læringsproces? Dette spørgsmål rejser et andet spørgsmål: Er mediepædagogikken en del af den almene pædagogik eller er den et område inden for medieforskningen? Dette spørgsmål tager hverken Tufte eller Erstad stilling til, men man må formode at svaret er, at mediepædagogikken hverken tilhører det ene eller

det andet område, men netop er en syntese af elementer fra begge område. Altså et tværvidenskabeligt felt.

I min egen begrebsforståelse ligger jeg tættest på Erstad. Det, der tiltaler mig, er hans redegørelse for, hvordan han forstår forholdet mellem mediepædagogik og mediedidaktik. Imidlertid finder jeg det uklart, hvorfor han udskiller fjernundervisningen som et område under mediepædagogikken, der primært handler om undervisning med medier. Ved brug af computerbaseret informationsteknologi i undervisningen underviser man ikke kun *med* medier, men principielt også *i* medier. Vil man f.eks. producere en multimedierepræsentation, som et led i et undervisningsforløb, vil der både indgå undervisning i brugen af computerprogrammer til fremstilling af en multimedierepræsentation, men medierne vil også blive brugt til formidling af produktet.

Min foreløbige begrebsdefinition vil ligge tæt op ad Erstads:

Mediepædagogisk forskning er tværfaglig. Den henter sine teorier og metoder i såvel medieforskningen som i den pædagogiske forskning. Dens genstandsfelt er de menneskelige læringsprocesser, hvori medier indgår - både i og uden for skolen som en del af hverdagskulturen. *Mediepædagogik* er et overbegreb for alle pædagogisk relevante overvejelser, der har med medier at gøre. Som fagterm dukker det først op i 1960'erne og er i dag et "paraply"-begreb for mediedidaktik, mediekundskab, medieopdragelse osv.

Inden for dette brede felt udskiller der sig et relativt selvstændigt område, medieundervisning, som underbegreb til mediepædagogik. Mediedidaktisk forskning anvender jeg som betegnelse for forskning i de af skolen særligt planlagte og tilrettelagte undervisnings- og læreprocesser i og med medier. Det kan enten være inden for selvstændige fag, fx valgfaget "Medier", som integreret del i tværfaglige forløb eller som et område inden for et andet fag, som fx i dette tilfælde inden for faget dansk. I sidst nævnte tilfælde er mediedidaktikken en del af fagdidaktikken.

Mediedidaktik udøves på mange niveauer i uddannelsessystemet lige fra folkeskolen over ungdomsuddannelserne til læreruddannelsen og universiteterne. Men inden for alle niveauer er mediedidaktikkens væsentligste opgave at begrunde sig selv som område ud fra overordnede mediepædagogiske refleksioner: Hvorfor undervise i og med medier? Hvad er målet? Hvilket indhold skal en medieundervisning have? Hvilke kriterier vælges der indhold efter? Hvilke undervisnings- og arbejdsformer kan der benyttes i arbejdet med indholdet og hvorfor? Hvilke forforståelser (psykologiske, sociale og kulturelle) har deltagerne? Hvilke rammebetingelser har undervisnings- og læreprocesserne? Hvordan kan undervisningen og læringen evalueres både som proces og som produkt ?

Mediedidaktikken kan ikke ses isoleret fra mediepædagogikken. Det er der flere grunde til. Slipper medieundervisningen forbindelsen til de overordnede og almene mediepædagogiske indsigter risikerer medieundervisningen at tabe mange elevers oplevelse af relevans og interesse. Med en alt for snæver fagopfattelse vil undervisningen i og med medier lukke sig om sig selv i selvtilstrækkelighed og mangle en overordnet forståelse for børn og unges mediekultur, deres udvikling og læring, interaktion i klasserummet og en række andre problemstillinger, der er bredere end fagets eller områdets egne. En undervisning uden tæt forbindelse til elevernes hverdagskulturelle liv og til skolens øvrige fag og områder vil mangle evnen til at åbne sig i et samarbejde med andre fag.

En medieundervisning uden grundig indsigt i medieforskningens områder – og for skolefagernes vedkommende i mediefaglige områder – kan resultere i en løs snak om medier og medietekster, hvor det, der er særligt for netop dette område ikke bliver foldet ud, eller det kan resultere i en for krampagtig holden sig til analysemetoder og modeller af lukket og instrumentel karakter. Det analytiske arbejde med fx medietekster vil kunne udvikle sig til mekaniske udfyldninger af analysemodeller, ligesom en lærer uden faglig sikkerhed og selvtillid også let bliver afhængig af tilfældige færdigt producerede undervisningsmaterialer, netop fordi han eller hun

mangler viden og indsigt i fagets/området muligheder set i relation til de konkrete undervisningssituationer.

Endelig vil en medieundervisning uden forståelse for, hvad der foregår i samfundet og kulturen lige nu, og uden indsigt i børn og unges mediekultur, risikere at miste mening for eleverne og skabe frustration hos lærere, der oplever en bestandig større afstand mellem de høje mål, de sætter sig, og det, der kommer ud af undervisningen, fordi undervisningen er tænkt uden forståelse for den modsætningsfyldte tilværelse, som nutidens unge lever i, og som udgør en del af undervisningens rum.

Mediedidaktikken må således forholde sig til og rumme indsigt fra:

- Det pædagogisk/psykologiske og almen didaktiske område – herunder bl.a. teorier om børn og unges udvikling og læring.
- Medieforskningens områder /mediefaglige områder – herunder teorier og metoder om medier og medietekster.
- Det samfundsmæssige og kulturelle område.

De tre sider udgør tilsammen mediepædagogikken. Indlejret heri findes mediedidaktikken, der kan udformes organisatorisk på forskellig vis i forskellige uddannelser. Den kan være organiseret som et selvstændigt fag, den kan være et integreret område af et fag og endelig kan den være et tværfagligt område.

I dette mediedidaktiske forskningsprojekt undersøger jeg således eksempler på mediepædagogiske praksisser i folkeskolens danskundervisning. Det er altså sådanne særligt planlagte og tilrettelagte undervisningsforløb inden for faget dansk, der har min interesse. Når jeg har givet mit projekt titlen ”Medier og læring i faget dansk” er det dels et udtryk for, at jeg ser mit eget arbejde i forlængelse af denne type mediedidaktiske forskningsarbejder, dels som et udtryk for en optagethed af medier som resurser i læringsprocesser, specielt i folkeskolens danskundervisning. I stedet for Erstads skelnen mellem at undervise *om* og *med* medier, som er lærerens perspektiv, vil jeg primært undersøge læringen set i elevens perspektiv. Det betyder, at jeg skelner mellem tre tilgange: at lære *om* medier, at lære *med* medier og at lære *af* medier. Det er alene de to førstnævnte tilgange, der interesserer mig, da den sidstnævnte i reglen omfatter medier som læremiddel fx undervisningsprogrammer i tv og særligt tilrettelagte computerbaserede undervisningsprogrammer. Uanset hvilke tilgange, der vælges, bygger medieundervisning på den antagelse, at den kan have en positiv indvirkning på undervisnings- og læreprocesser i skolen.

Min afgrænsning af forskningsfeltet er hermed foretaget. I forhold til en bred forståelse af mediepædagogik som ”Studiet af læringsprocesser knyttet til undervisning og oppdragelse på mediefeltet” (Erstad 1997:26), er mit fokus begrænset til at omfatte studiet af læring i forbindelse med medieundervisning i faget dansk i skolen. Denne afgrænsning betyder som nævnt, at mit arbejde primært er af mediedidaktisk karakter, hvis

### **Målsætning er:**

- at undersøge, hvor mange og hvilke typer af medietekster, der indgår i skolens danskundervisning i 9. klasse. (Kvantitativ undersøgelse)
- at beskrive, analysere og fortolke eksempler på medieundervisningspraksis, som integreret del af danskundervisningen i folkeskolen med særlig vægt på en undersøgelse af sammenhængen mellem medietekster, arbejdsformer og elevernes læring. (Kvalitativ undersøgelse)

### **Hypoteser:**

Det er min antagelse:

- at de fleste dansklærere i folkeskolen underviser i medietekster, som et led i danskundervisningen i 9. klasse, men at genrerrepræsentationen er smal. Det vil sige få typer af medietekster.
- at antallet af medietekster, som angives som pensum, er væsentligt mindre end omfanget af bogligt-litterære tekster.
- at arbejdet med medietekster sjældent integreres i danskfagets øvrige tekstlæsningsaktivitet
- at en undervisning i medietekster, der veksler mellem analytiske og praktisk-produktive arbejdsformer rummer mulighed for, at eleverne kan opnå kritisk-teoretisk indsigt i mediernes erfaringsbearbejdning og samtidig tilegne sig ekspressive kulturteknikker, der åbner for æstetisk-refleksiv fortolkning af egne medieerfaringer.

De metodiske tilgange til at få af- eller bekræftet mine antagelser er af både kvantitativ og kvalitativ art. Dem vil jeg behandle senere i afhandlingen, ligesom det medie- og læringsteoretiske grundlag vil blive fremstillet i selvstændige kapitler. Det er imidlertid nødvendigt kort at præcisere endnu et begreb som anvendes ofte i det følgende, begrebet *medietekst*

### **Hvad er en medietekst?**

Projektets medieteorietiske grundlag er receptionsorienteret og medieetnografisk, hvorved jeg mener en tilgang som både beskæftiger sig med mediernes symbolske former, dvs. deres betydningsbærende karakter og deres sociale og kulturelle kontekstbestemthed. Den engelske mediesociolog, John B. Thompson har med inspiration fra medieetnografisk forskning uddybet denne tilgang ved at understrege: ”at kommunikationsmediernes har en ikke-reducerbar symbolsk dimension: De beskæftiger sig med fremstilling, lagring og distribution af materialer der indeholder *betydning for* de mennesker, der frembringer og modtager dem. Det er let at tabe denne symbolske dimension af syne og blive optaget af kommunikationsmediernes tekniske træk” (Thompson 2001:19).

Thompson underkender ikke betydningen af mediernes tekniske sider, men de må blot ikke få lov til at overskygge den kendsgerning, at ”kommunikationsmediernes udvikling grundlæggende indebærer en omdannelse af det sociale livs symbolske karakter. Der sker en omorganisering af de måder information og symbolsk indhold bliver fremstillet og udvekslet på i den sociale verden, og en omstrukturering af de måder mennesker forholder sig til sig selv og hinanden på” (Thompson 2001.: 20).

Medieret kommunikation er altid et kontekstbestemt socialt fænomen. Den er, ifølge Thompson, altid indlejret i sociale kontekster, der er strukturerede på forskellige måder og som selv har en strukturerende effekt på den kommunikation, der foregår. Man kan som eksempel nævne, hvordan tv-mediet og dets symbolske former medvirker til at strukturere hverdagsliv- og rytme i familier og hvad der tales om både under og efter bestemte tv-udsendelser og hvilke betydninger sådanne samtaler kan have for seerne. I denne sammenhæng er det ikke primært teknologien, der er interessant, men mediernes tekstlige/symbolske former.

Man kan således i forlængelse af Thompson skelne mellem den medierede kommunikations tekniske side og dens symbolske former:

Ved frembringelsen af symbolske former og deres udbredelse til andre benytter man i almindelighed et teknisk medium. Det tekniske medium er de symbolske formers materielle grundlag – dvs. de materielle elementer med hvilke, eller ved hjælp af hvilke, information eller symbolsk indhold fikseres og overføres fra ophavsmand til modtager. Alle processer for udveksling af symboler involverer et teknisk medium af en slags (Thompson 2001: 28).

På grundlag af denne definition anvender jeg begrebet *medietekst*, som betegnelse for symbolske former kommunikeret af et eller flere tekniske medier. En tv-dokumentarudsendelse er således en medietekst, hvis materielle grundlag er tv-mediet som teknisk medium og hvis symbolske former består af forskellige tegn, repræsentationsformer eller udtryksmodi, der indgår i kombination, så som sprogtegn (tale- og skriftsprog), akustiske tegn (lyde og musik) og visuelle tegn (billeder). Medietekster er intenderede kommunikative handlinger, der udveksles gennem et teknisk medium og udtrykkes i en kombination af forskellige repræsentationsformer. De medietekster, som er i centrum for dette projekt, er netop de typer, der udtrykker sig gennem kombinationer af forskellige repræsentationsformer. Det gælder fx lydmediets tekster som hørespil, lydfortællinger og montager, der kombinerer det talesproglige med det akustiske. Det gælder tv- og filmmediets tekster, spillefilm, dokumentar og kortfilm som kombinerer det tale- og skriftsproglige med det akustiske og det visuelle og computermediers tekster, der muliggør anvendelse af alle kombinationer af repræsentationsformer og delvise ”oversættelser” heraf fra den ene form til den anden, fx. fra tale til skrift eller omvendt. I denne afhandling defineres en medietekst, som medieret kommunikation uanset dets format. I den betydning omfatter medietekster så forskellige symbolske former som trykt tekst, grafik, animation, tegneserier, lyd, faste og bevægelige billeder. Medieteknologi defineres som disse teksters materielle og tekniske grundlag, og som kan bruges til at transmittere dem. I denne betydning inkluderer medieteknologi fænomener så forskellige som bøger, film, radio, tv og internettet.

I det følgende kapitel vil jeg som uddybende baggrund for afhandlingen skitsere, hvilke forestillinger uddannelsespolitikere har haft om medier og medieteksters integration i folkeskolens danskundervisningen set i et historisk perspektiv.



## Kap 1: Medieundervisning i folkeskolen – et historisk rids

Selvom tyngdepunktet i projektet ligger i en undersøgelse af, hvilken læring, der finder sted i danskfagets medieundervisning, er jeg samtidig interesseret i at undersøge, hvordan formulerede intentioner, sådan som de kommer til udtryk i lovgivningen, bekendtgørelser og læseplaner er blevet implementeret i skolens undervisning. Det er således den historiske baggrund for både den kvantitative og den kvalitative undersøgelse, der her skal gives.

Jeg vil derfor først i korte træk beskrive medieundervisningens historie i folkeskolen. En sådan beskrivelse kan danne baggrund for en dybere forståelse af, hvordan de samfundsmæssige og medieteknologiske forandringer har påvirket politikernes, myndighedernes og skolens læseplanstænkning. De ændringer, som finder sted i læseplanerne, er samtidig udtryk for de interesser og behov et samfund på forskellige historiske tidspunkter har i børnenes uddannelse.

Fremstillingen af det historiske rids over medieundervisningen bygger ikke på, hvad der rent faktisk er foregået med hensyn til medier i folkeskolens undervisning gennem tiderne. En sådan historie kan kun vanskeligt skrives, fordi kildematerialet er yderst begrænset. Derfor kommer min fremstilling til at bygge på de intentioner, myndighederne har haft, suppleret med offentlig debat og udvalgsbetænkninger. Perioden, der hovedsagelig behandles, afgrænser jeg fra 1958 til i dag. Begrundelsen er, at medier ikke omtales i hverken lovgivningen eller bekendtgørelse før 1958. Men det betyder ikke, at der ikke har været undervist i såvel det trykte, som det visuelle medium før 1958.

### Medier i folkeskolens undervisning før 1958

Før hele verden fik mulighed for at komme ind i klasseværelset via aviser, film, radio, tv og internet, kunne børn og lærere gøre brug af anskuelsesbilleder. Oplysningstidens pædagoger i 1700-tallet slog til lyd for, at naturen og historien skulle anskueliggøres for eleverne gennem billeder. Med opfindelsen af en ny litografisk trykkemetode blev der skabt mulighed for masseproduktion af billeder til ophængning i skolestuer, hvor de gav liv til mange ord. Brugen af anskuelsesbilleder kan anses for at være den første undervisning *med* billedmediet, men det var først ved begyndelsen af 1900-tallet, at der skete en epokegørende udvikling af forskellige medier.

De første film fra begyndelsen af 1890erne var korte uklippede optagelser, som tilskueren selv med et håndsving drejede frem i en stor kasse, opstillet fra 1894 i tivolier og spillehaller, ligesom videospil i dag. Derefter opstod forevisning med projektion af filmen på et lærred i en sal, der blev til biografen. Der var fra starten forsøg på at synkronisere filmen med lyd, og snart efter blev det også muligt at erstatte sort/hvide billeder med farver. Radioteknikken blev opfundet omkring år 1900, men var forbeholdt militærbrug indtil 1920erne, hvor almindelig radiovirksomhed langsomt vandt udbredelse. I 1896 kom grammofonen i almindelig handel, og fotos var ved at vinde indpas i den trykte presse sammen med tegneserier. Thomas Edison betragtede filmen, som en ting uden egentlig brugsværdi, men den kunne givetvis få en vis videnskabelig interesse. Nogle så den i forlængelse af avisbilledet som en måde at fastholde aktuelle begivenheder på, andre så den i forlængelse af *laterna magica*´en som legetøj og gøgl. Atter andre så den i forlængelse af teatret og romanen som en måde at fortælle historier på. Alle fik ret.

Udviklingen af fx filmmediet gjorde det muligt at anvende levende billeder til pædagogiske formål. De første egentlige skolefilmforevisninger i Danmark fandt sted i 1912 og det kan som et kuriosum nævnes, at der samme år oprettedes den første forening, der tog sig af billedmedier i skolen: *Lærernes Lydbilledforening*. Reformpædagogen Vilhelm Rasmussen skriver i

sin bog *Naturstudiet i skolen*: ”til anskueliggørelse af det stof, der ikke direkte kan iagttages, bør forskellige slags billeder, bl.a. levende billeder anvendes i stor udstrækning” (Rasmussen 1909:7)

Men det er først i mellemkrigstiden, at de levende billeder vandt indpas i skolen. Det skete i kraft af flere initiativer. Dels dannedes de første importfirmaer med henblik på at skaffe skolefilm til landet, dels oprettedes der filmordninger for skolevæsenet i København, og i 1924 blev den første skolebiografordning indført i Århus. Endelig blev *Skolernes filmcentral* oprettet i 1925, hvilket betød en systemiseret udlånsordning af undervisningsfilm til skoler i hele landet. Mange skoler anskaffede sig i den periode de første filmforevisningsapparater.

Det er et karakteristisk træk, at den første medieundervisning i skolen alene var en undervisning *med* medier. Især billedmediet blev brugt som middel til formidling af historiske, geografiske og naturfaglige emner. Det er først med skoleloven af 18.juni 1958 og den efterfølgende *Undervisningsvejledning for folkeskolen af 1960*, at undervisningen i medier er en mulighed, der nævnes.

## Mediedimensionen i faget dansk fra 1958

I undervisningsvejledningens afsnit om faget *dansk* nævnes aviser, radio, film og fjernsyn enkelte gange. Det gælder således i omtalen af ”Mundtlig dansk” i 8. og 9. klasse, hvori det hedder: ”På disse klassetrin kan elevforedrag, redegørelser for virksomhedsbesøg, ”anmeldelser” af bøger, film og fjernsyn, drøftelse af samfundsmæssige og etiske spørgsmål, der kan formodes at have umiddelbar interesse for eleverne, samt af mere personlige problemer, der optager dem, med stort udbytte inddrages i undervisningen” Eller det hedder i samme afsnit:

at eleverne forsat gennem avislæsning, aflytning af radiodiskussioner o.l. vænnes til en personlig vurdering af fremsatte påstande, således at de i nogen grad får mulighed for at skelne mellem på den ene side det sagligt underbyggede og neutralt oplysende og på den anden side det, der – tilsluttet eller ubevidst, men ofte i en besnærende og tilforladelig form – er vildledende, ligesom eleverne bør vænnes til at være på vagt over for fremstillinger, der ofte ved brug af særlige sproglige virkemidler tjener propagandistiske formål (Undervisningsministeriet 1960: 64),

Også andre steder i fagbeskrivelsen nævnes massemedierne, men oftest i defensive vendinger. Massemedier blev opfattet som mulige manipulatoriske trusler, man skulle lære at forsvare sig imod. Dette kan ses i lyset af de erfaringer, som blev gjort med brugen af massemedier i propaganda øjemed under anden verdenskrig, ligesom det var en fremherskende teori inden for samtidens sociologiske medieforskning, at medierne havde en meget stærk påvirkningseffekt af modtageren, der opfattedes som et forsvarsløst, passivt offer, den såkaldte effektteori.

Imidlertid har vejledningen også et selvstændigt afsnit om undervisning i *Teater- og filmkundskab*. Her hedder det, at drama og film i undervisningen udover at være værdifulde hjælpemidler til anskueliggørelse og til at engagere eleverne i det rent faglige også kunne være værdifulde personlighedsdannende faktorer:

Den kendsgerning, at mange børn og unge uden for skoletiden søger en væsentlig del af deres underholdning og oplysning ved film og fjernsyn, må ikke alene give anledning til, at eleverne i skolen ved referat og samtaler gør rede for den erhvervede viden; men skolen må også hjælpe børnene til den bedst mulige forståelse af disse audiovisuelle meddelelsesmidlers programmer. Dette kan ske ved indføring i de udtryksmidler, filmen og fjernsynet betjener sig af. Ved at skabe forståelse af de tekniske og kunstneriske virkemidlers anvendelse kan undervisningen give tilskueren mulighed for at få det fulde udbytte af det set samt skærpe interessen for en

kunstnerisk og indholdsmæssig vurdering. Da mange børn og unge har en ukritisk indstilling over for film, må det være af betydning at lære dem at se og vurdere film, ligesom man i skolen søger at lære dem at læse og vurdere litteratur (Undervisningsministeriet 1960: 94).

I forlængelse heraf betoner vejledningen vigtigheden af, at der hos de unge skabes mange muligheder for en udviklende udnyttelse af den forøgede fritid, f.eks. gennem undervisningen i film: ”Det pres, stofmængden øver på skolens timetal, må ikke hindre, at værdifuldt personlighedsudviklende stof fra teatrets og filmens verden finder plads i undervisningen selv om teater- og filmkundskab ikke har fået afsat særlige timer på planerne”. Herefter angives målet for filmkundskab: ”Undervisningen i filmkundskab tilstræber – ved at opøve en forståelse for filmens udtryksformer – at skærpe evnen til kunstnerisk vurdering af film og derved give elevernes en kritisk indstilling til de vurderinger og synspunkter, der fremsættes i film” (Undervisningsministeriet 1961: 95).

Undervisningsstoffet deles i følgende områder:

1. Filmens historie
2. Filmens teknik og udtryksmidler
3. Analyse og vurdering af film
4. Gennem produktion af elevfilm at indføre eleverne i filmens teknik og udtryksmidler.

Undervisningen kan tage sit udgangspunkt i hvilket af de fire områder, det skal være, men spørgsmålet om, hvilket stof man skal medtage, afgøres dels af elevernes modenhed, dels af lærerens forudsætninger for at behandle det pågældende stofområde. Herefter følger grundige og detaljerede forslag til undervisningens tilrettelæggelse. Vejledningen henviser endvidere til et særlig bilag, der rummer såvel et forslag til læseplan, som en metode for filmundervisningen og en række konkrete undervisningsforløb, der har været gennemført i 7. 8. og 9. klasser, eksemplificeres.

Som nutidig læser kan man ikke være i tvivl om de gode hensigter med at inddrage medier i undervisningen. Disse hensigter blev imidlertid ikke fulgt op af en tildeling af særlige timer på undervisningsplanen. Der var heller ikke mange lærere, der havde forudsætninger for en kvalificeret undervisning, da læreruddannelsen ikke rummede undervisning i medier. Derfor var der kun få lærere med særlig interesse for området, der inddrog det i deres undervisning. Dertil kom, at udbudet af undervisningsmateriale var begrænset. Samlet set var der få eksempler på, at vejledningens intentioner blev omsat til undervisningsmæssig praksis.

Selvom skoleloven af 1958 og undervisningsvejledningen fra 1960 endnu lagde hovedvægten på den sikre viden og de reale kundskaber, afspejler den de gennemgribende samfundsmæssige og kulturelle forandringer i samtiden. Arbejdstiden blev kortere og fritiden længere, kulturtraditioner og livsstile var i opbrud. Skønlitteratur blev til massemedium via billigbogsrevolutionen, tegneserier, film, radio og tv forandrede det kulturelle landskab. Disse forandringer afspejler sig også i den pædagogiske tænkning, i uddannelsesdebatten, i skolelovgivningen og i opfattelsen af fagene i skolen. I undervisningsvejledningen kom det især til udtryk ved, at den på én gang fastholdt kulturarven og samtidigt ønskede en fornyende åbning: ”Afgørende vægt lægges på kulturelle, moralske og åndelige værdier på samme tid, som man i stigende grad må se skolens læseplaner i relation til samfundets materielle problemer, dets økonomiske og sociale udvikling (Undervisningsministeriet 1960: 24.)

Også i sine pædagogiske holdninger udtrykte vejledningen ønsket om fornyelser. Læseplanerne bør, ifølge den, lægge så nær ved børnenes behov og forudsætninger som muligt. Denne tendens fører naturligt over i bestræbelserne for at anbringe børnene i meningsfulde situationer, så den formelle træning træder i baggrunden til fordel for mere funktionel oplæring.

Et paradoks kommer herved til syne, som har betydning for vejledningens formuleringer om brug af medier i undervisningen. Da tegneserier, radio og især film havde vundet stor udbredelse som en del af børn og unges fritidskultur, måtte skolen forholde sig til denne kultur, dels på grund af samfunds- og kulturudviklingen, dels af pædagogiske grunde. Det gøres ved – i beskedent omfang – at inddrage *medier som læremiddel* i fagene, men ikke som studieobjekt i sig selv. Når medierne indgår i faget dansk er det med den begrundelse, at eleverne skal udvikle et kritisk beredskab over for deres manipulatoriske strategier. Eleverne skal lære at beskytte sig mod deres farlighed, ikke ved at studere deres udtryksformer i sig selv, men som medium eller kanal for andre menneskers forførelser. Samtidigt rummer betænkningen i sit forslag til *mediekundskab* en bemærkelsesværdig åben holdning over for det nye stofområde og fremsynethed i sine målformuleringer og indholdsbeskrivelser.

Tre træk er her karakteristiske for beskrivelsen af faget. For det første ses filmmediet som en mulig kunstnerisk udtryksform og som et vigtigt dannelsespotentiale, der sidestilles med litteraturen. Ligesom eleverne i danstimerne skal lære at læse litteratur for at få æstetiske oplevelser og en kritisk vurderende holdning, skal de i arbejdet med filmens udtryksform opnå noget lignende.

For det andet er det bemærkelsesværdigt, at indholdsbeskrivelsen indeholder formuleringen om egenproduktion med henblik på at indføre eleverne i filmens teknik og udtryksformer. Den faglig-pædagogiske antagelse bag denne formulering er, at skal eleverne lære at forstå teknologien og dens udtryksformer, må de selv arbejde produktivt med mediet ud fra et selvvalgt indhold. Der er altså relativt tidligt i medieundervisningens historie formuleret tanker om, at arbejdet med medier ikke kun kan være analytisk, men også produktivt.

For det tredje peger vejledningen flere gange på vigtigheden af at tage udgangspunkt i elevernes erfaringer: ”Af pædagogiske grunde må undervisningen altid tage sit udgangspunkt i elevernes personlige erfaringer” (Undervisningsministeriet 1960: 96).

Samlet set tegner undervisningsvejledningen af 1960 et modsætningsfyldt billede af et - i dansk sammenhæng - nyt fagområde. I fagene skal medierne først og fremmest bruges som læremiddel. Hvis der er særlige gode grunde til det, kan læreren bruge radioudsendelser, film eller tv, som formidler af et undervisningsrelevant indhold. Holdningen til medier er skeptisk, defensiv og kritisk. Paradoksalt tegner den samme betænkning et billede af faget *mediekundskab*, hvor filmmediet selv gøres til genstand for undervisningen. En sådan undervisning rummer – ifølge vejledningen – ”værdifulde personlighedsdannende faktorer”, den kan ”skærpe elevens evne til at opleve og medvirke til at vække den kritiske sans” og ”skærpe interessen for en kunstnerisk og indholdsmæssig vurdering”.

Denne dobbelthed hænger formentlig sammen med hele betænkningens dobbelthed: på en gang at fastholde traditionen med den boglige skole, dens forestilling om sikker viden og reale kundskaber og samtidig ønsket om fornyelse og forandring aktualiseret af den samfundsmæssige, kulturelle og pædagogiske udvikling. At børn og unges fritidskultur har udfordret skolens traditionelle danneskultur er der adskillige tegn på i betænkningen: ”Imidlertid er det en kendsgerning, at tegneserier bliver stadig mere populær læsning, og en del opdragere indtager derfor den holdning, at man hellere må anerkende genren og inddrage den i undervisningen” (Undervisningsministeriet 1961: 42).

## Medieundervisningen fra 1975

I 1975 fik folkeskolen en ny lov. Med den blev den udelte skole indført, hvilket betød, at alle elever herefter fik det samme undervisningstilbud fra 1.- 9. klasse. Skolens opgave blev bredt og omfattende defineret. Den skulle nu løses i et samarbejde med forældrene, og undervisningens

planlægning og tilrettelæggelse skulle i videst muligt omfang foregå i samarbejde med eleverne. Der blev lagt vægt på at opdrage til medansvar og deltagelse i demokratiet og på at udvikle det enkelte barns personlighed: ”Folkeskolen må i hele sit arbejde søge at skabe sådanne muligheder for oplevelse og selvvirksomhed, at eleven kan øge sin lyst til at lære, udfolde sin fantasi og opøve sin evne til selvstændig vurdering og stillingtagen” (Undervisningsministeriet 1975: 1)

Fagene blev vægtet anderledes end under den tidligere lov, idet 1975-loven skelnede mellem *obligatoriske fag* for alle, *tilbudsfag*, der *skulle* tilbydes, og *valgfag*, der *kunne* tilbydes. Blandt rækken af tilbudsfag var bl.a. fotolære og filmkundskab.

Den udelte skole gjorde det meget synligt, hvor forskellige børns sociale, miljømæssige, kulturelle og sproglige baggrund var. Mens *Den kulørte Debat* i 1950'erne var udtryk for en modsætning mellem den kultur/litteratur, som skolen ønskede at formidle, og den mediekultur, som børnene faktisk var brugere af i deres fritid, så er denne modsætning i midten af 1970'erne blevet forvandlet til en kløft mellem finlitteraturen og mediekulturen. Mange af skolens børn havde fået deres fritidsbrug af litterære tekster suppleret med et stort forbrug af massemedier, især tegneserier, blade, film og tv. I de akademiske forskningsmiljøer inden for litteratur- og sprogvidenskab udviklede der sig en stigende interesse for massemedier. Som eksempler kan nævnes to projekter ledet af Johan Fjord Jensen: *Søndags-B.T. Rapport om en succes* (1971) og *Tegneserier. En ekspansionshistorie* (1973). I samme periode udkom Frands Mortensens: *Kommunikationskritisk analyse af 22-radioavisen* (1971). Disse forskningsprojekter markerede en åbning af de klassiske litterære- og sproglige områder mod bredere kulturstudier i nogle tilfælde inspireret af de samtidige engelske kulturstudier.

Også i andre henseender blev der kortlagt kløfter. Den engelske sociolog Basil Bernstein udviklede sin såkaldte *kodeteori* ved at undersøge forholdet mellem social baggrund, sprog og skolesucces. Hans resultater viste, at middelklassebørn i England havde langt bedre sproglige forudsætninger for at klare sig i skolen og i et videre uddannelsesforløb end børn fra arbejderklassen. Bernsteins resultater gav herhjemme anledning til forøget forskning og pædagogisk diskussion af forholdet mellem social baggrund, sprog og undervisning. *Projekt Skolesprog* (1979), som var et bredt anlagt stykke klasserumsforskning, havde som en målsætning, at undersøge om Bernsteins resultater også var dækkende for danske skolebørn. Her viste det sig, bl.a., at kønsvariablen var mere fremtrædende end den sociale variabel.

De nævnte forhold fik bl.a. konsekvenser for og afspejlede sig i udformningen af læseplanen for faget dansk i 1976. *Dansk 76* brød på en række punkter med undervisningsvejledningen fra 1960. I fagmålet blev der således lagt vægt på, at eleverne skulle styrke deres muligheder for at indgå i et mangesidigt sprogligt fællesskab, at undervisningen fremmede deres muligheder for at vurdere, tage stilling og handle, og at eleverne fik et middel til erkendelse af deres egen og andre menneskers situation. Desuden lagde fagmålet vægt på, at eleverne gennem sproget fik et redskab for kontakt og kommunikation. Danskfaget blev et kommunikationsfag, og som konsekvens heraf blev også tekstbegrebet udvidet:

Den type undervisningsmateriale, der er kendetegnet som henvendelser med en bestemt hensigt, kaldes tekster. Ved begrebet tekst forstås derfor ikke blot et trykt eller skrevet udtryk formet i ord. En ordtekst kan også siges og høres. Dertil kommer, at lyd- og billedmæssige udtryk, der ikke er på ordform, spiller en stedse større rolle som meddelelsesmidler. Tekstbegrebet må derfor udvides til at omfatte: skrevne og talte ordtekster, lyd, f.eks. i form af ”lydbilleder”, samt tegnede, fotograferede og filmede billedforløb. Hertil kommer forskellige kombinationer af ord, lyd og billede ((Undervisningsministeriet 1976a: 23)

Det betød, at tegneserier, reklamer, radioudsendelser, film og tv skulle indgå på lige fod med de traditionelt anvendte skønlitterære tekster. Alle tekster var kommunikation og med en udvidelse af tekstbegrebet blev det muligt at trække børnenes egne brug af tekster og teksttyper ind i undervisningen og ad den vej bygge på elevernes egne tekst- og medieerfaringer. Det blev også muligt at vælge tekster, som i højere grad end tidligere var i overensstemmelse med elevernes forskellige sociale og kulturelle erfaringer. Når eleverne i danskundervisningen kunne arbejde med deres egen tids og kulturs tekster, var det en fornyelse, som yderligere kunne understøttes af elevernes medindflydelse på undervisningens indhold. I undervisningsvejledningens kapitel 5 under overskriften ”Særlige emner”, har radio, tv og film fået en særskilt beskrivelse. Her hedder det:

Det er fortsat væsentligt, at eleverne lærer at læse og forstå skrevne tekster. Det er lige så vigtigt, at der gøres et systematisk arbejde med at inddrage lyd- og billedbaserede tekster, dels fordi disse udgør en stigende del af elevernes hverdag, dels fordi eleverne bør vænnes til at forholde sig vurderende over for disse stærke og direkte påvirkningsmidler.... Hertil kommer, at radio, tv og film kan formidle oplevelser og informationer, som eleverne ikke på anden måde har adgang til. Radio, tv og film kan derved komme til at fungere som udgangspunkt, variation, sammenligningsmulighed og konklusion i forbindelse med mange andre danskaktiviteter, hvad enten hensigten er at tilføre oplevelser og oplysninger eller at analysere og vurdere informationernes form, holdning og dermed bærekraft (Undervisningsministeriet 1976a: 56).

Ved en nærmere analyse af vejledningens formulerede intentioner om at inddrage lyd- og billedmedierne i danskundervisningen kommer to forhold til syne. Først og fremmest var danskfaget – fra at have været et sprogligt-litterært fag - blevet et sprogligt-kommunikationsfag. Det betød, at færdighedssiden og kundskabssiden blev vægtet stærkt. Dannessiden, forstået som almen dannelse, var væk. Det hænger sammen med, at man i et samfund med værdispluralisme ikke ville fastholde, at alle børn – uanset baggrund – skulle indføres i en boglig litterær dannelsesstradition, der havde sine rødder i en elitekultur. I 1970'erne var denne dannelsesstradition definitivt brudt sammen, og i stedet for måtte det sted, hvor lærer og elever mødtes, i skoleklassen, i dansktimen, være stedet, hvor det mangesidige sproglige og kulturelle fællesskab kunne udfolde sig. Her mødtes lærer og elever ikke om én kultur, men om flere. Og det er i samspillet mellem de mennesker, der er bærere af de forskellige kulturer, at fællesskabet kunne opstå. Derfor måtte faget udvide både sit sprogbegreb (det mangesidige sprog) og sit tekstbegreb (det udvidede tekstbegreb) til også at omfatte massemediernes sprog og udtryksformer, samt andre sociale lags udtryk fra tidligere tid fx skillingsviser og folkeeventyr. Det herskende kulturbegreb, historie- og dannelsessyn måtte reformuleres (Henningsen & Sørensen 1995, 1999).

For det andet har den generelle fagkritiske forskning og pædagogiske debat i 1970'erne tydeligvis præget vejledningens udformning. Inden for sprogvidenskab ved universiteter og højere læreanstalter var det især pragmatikken og sociolingvistikken, der medførte, at man begyndte at opbygge projekter omkring sprog og kommunikation i skolen. Vigtige temaer var her målingen af den indflydelse, som hjemmets sprog har på børnenes skolegang og de sproglige sider af forholdet mellem elev og lærer. Inden for tekstvidenskab var det ideologikritikken og semiologien, der på trods af deres forskellige teoretiske udgangspositioner forholdt sig kritisk til både den klassiske litteratur og populærkulturen, men samtidig medvirkede til at udvide interessefeltet for andet end den litterære tradition. For semiologiens vedkommende kunne den samtidig tilbyde et begrebsapparat, der var anvendelig i analysen af medietekster.

Inden for den pædagogiske debat var det især erfaringspædagogik og kritisk pædagogik, der satte dagsordenen. Forholdet mellem elevernes erfaringer og elevernes virkelighed var her et centralt tema: Børnenes *opfattelse* af deres virkelighed svarer ikke nødvendigvis til den såkaldte

objektive virkelighed. Når den kritiske erfaringspædagogik derfor ville tage udgangspunkt i elevernes erfaringer, var det for at udvikle indsigt og bevidsthed om den objektive virkelighed, dens forudsætninger og dens konsekvenser. Virkeligheden er det, som er tingenes væsen, bag deres fremtrædelsesformer. Det er de naturgivne og samfundsskabte betingelser for menneskets livsudfoldelse. I et kritisk erfaringspædagogisk perspektiv skal danskundervisningen ikke være en verden udskilt fra den virkelighed, som omgiver den. I den virkelighed, børnene færdes i uden for skoletiden:

bombarderes de med meddelelser. Fra TV, ugeblade, tegneserier, reklamer m.m. kommer der en stadig strøm af kommunikation. Den altovervejende tendens i denne kommunikation påvirker dem i retning af passivt forbrug via letfordøjelige lykkebilleder. Når denne massive påvirkning er barnets (og den voksnes) virkelighed, er det gamle tekstbegreb, som mest rendyrket kom til udtryk i den traditionelle læsebog, helt utilstrækkeligt. Massemediernes tekster må tages op i undervisningen, dels fordi de rent faktisk er der, dels for at børnene i fællesskab får lejlighed til at skabe modbilleder, erfare vrængbilledernes karakter for ad denne vej at komme til at stå mindre værgeløse over for dem (Jørgensen m.fl.1982: 29).

En sådan tolkning af undervisningsvejledningens formuleringer om medieundervisningen inden for faget dansk kunne finde sit belæg i at "Undervisningen skulle fremme elevernes mulighed for at vurdere, tage stilling og handle" (Undervisningsministeriet 1976a:9). Handlingsbegrebet må i denne tolkning forstås som mere end sproghandling. Det syn på medier og medietekster, som citatet afspejler, genfinder man i Frankfurterskolens kritiske teori, hvor medierne opfattes som en kulturindustri, der producerer varer til et marked, hvor målet er profit. Brugere eller rettere sagt forbrugere antages at være passive, når man ser bort fra deres beslutninger om, hvad de vil købe. Efterspørgslen er ikke styret af egentlige menneskelige behov, men manipuleret af medierne selv bl.a. gennem reklamer. Medierne skaber "letfordøjelige lykkebilleder" eller "vrængbilleder", som binder bevidstheden og forhindrer dannelsen af selvstændige, kritiske og bevidst vurderende individer. som er forudsætningen for et demokratisk samfund. Medierne skal inddrages i undervisningen med henblik på at afsløre deres manipulation af forbrugeren og som afsæt for at skabe modbilleder (jfr. kapitel 2 om mediet teori)

Med *Dansk 76* skete der tre afgørende ændringer i forbindelse med medieundervisningen i forhold til den tidligere vejledning:

1. Mediernes udtryksformer indgår på lige fod med andre tekster.  
Lyd- og billedmediernes tekster defineres mere konkret ud fra form og indhold.  
Undervisningen ønskes afgørende ændret fra en undervisning *med* lyd- og billedmediet til en undervisning *i* lyd- og billedmediet.
2. Medierne sættes i relation til samfundet.  
Der kan fokuseres på produktions- distributions- og konsumptionsforhold i undervisning, ligesom man kan arbejde med mediernes påvirkning, meningsdannelse og socialisation.
3. Muligheder for egenproduktion.  
Vejledningen rummer ikke direkte formuleringer, der peger på elevernes produktive brug af forskellige medier. Men de generelle anvisninger om, både at læse og udtrykke sig i forskellige kommunikationsformer, giver også mulighed for, at lyd- og billedmedier kan bruges som udtryksformer.

Selvom ovennævnte tre intentioner kan læses ud af undervisningsvejledningen, er det ikke ensbetydende med, at de blev realiseret i praksis. Og når de blev det, kan det, som i det tidligere citerede, være ud fra et ønske om kritisk at forsvare eleverne mod de påvirkninger, der kommer fra massemediernes. Set i et nutidigt perspektiv var styrken ved *Dansk 76* dens åbning mod

samfundet og dens udvidelse af tekstbegrebet. Dens svaghed var en for stor kommunikationsteknisk begejstring og en uklar fagdidaktisk forståelse. Den formulerede således ikke eksplicit et dannelsesgrundlag, hvori den medtænkte de nye mediers betydning for børn og unge.

Medieteksterne behandles i vejledningen på verbalsprogets kommunikative præmisser.

Udover den medieundervisning, som ønskedes gennemført inden for danskfagets rammer, åbnede 1975-loven også mulighed for, at eleverne kunne *vælge* faget filmkundskab. I faghæftet om *Filmkundskab* hedder det: ”Formålet med undervisningen i filmkundskab er, at eleverne erhverver sig viden om film- og tv-mediers udtryksformer og om de særlige betingelser for produktion og modtagelse, der er baggrunden for mediernes funktion som formidlere af oplevelse og oplysning.” (Undervisningsministeriet 1976b:7).

Fagets målformulering lægger vægt på tilegnelsen af *viden* om film- og tv-mediers udtryksformer. Der er ikke primært tale om, at faget ser mediernes udtryksformer som æstetiske, informative, sociale, kulturelle eller psykologiske ressourcer, som børn og unge kan anvende til at forstå sig selv og deres omverden med, ligesom de æstetisk produktive muligheder heller ikke indgår. Elevernes mulighed for at få oplevelse og oplysning via medierne er omtalt i en bisætning. Faget er tænkt som et kundskabs fag, nøjagtig som fagbetegnelsen angiver. I vejledningen beskrives både en filmanalysemodel og en model for tv-analyse. Tager man de to modeller som helhed, kan man sige, at der er udviklet en fagmetodisk tilgang, der både rummer ”nærlæsningsanalyse”, kompositions – og indholdsanalyse og en narrativ analyse, samt endelig en mediekritisk analyse. Særlig for tv-analysens vedkommende lægges der vægt på tekniske og institutionelle forhold: den organisatoriske opbygning af tv-monopolet, publiceringsregler osv. Den mediekritiske analyse har ikke nogen fremtrædende plads i vejledningens beskrivelser.

Samlet set er vejledningen et forsøg på at formulere en didaktik for lyd- og billedmedier på et meget snævert vidensbaseret grundlag, idet den ikke medtænker mediernes æstetiske, kulturelle, sociale og psykologiske funktioner. Dens fagmetodiske brug af analysemodeller kunne lægge op til en meget instrumentel medieundervisning. Imidlertid medførte 1975-loven, at medieundervisningen nu fik status som et valgfag, hvilket betød at undervisningen i medier kunne komme ind i skolens hverdag på en anden måde end som et element i de øvrige fag. En række lærere begyndte at undervise i mediekundskab ud fra en personlig interesse og fik større mulighed for at udforme rammerne for deres egen undervisning.

## **CUR-debatten**

I 1978 bad den daværende undervisningsminister, Ritt Bjerregaard *Det centrale Uddannelsesråd* (CUR) om at udarbejde en redegørelse for modersmålsundervisningens vilkår i de næste 15 år. Arbejdet med opgaven resulterede i en række konferencer, udredningsarbejder, debatoplæg og diskussioner, som alle er samlet i arbejdsrapporter, rapporter og i en afsluttende redegørelse, forskningsrapport nr.1 med titlen *Skønlitteratur og billedmedier* (1981). Denne rapport er et led i debatten, men samtidig en arbejdsbog, der henvender sig til dansklærere med interesse i fagets situation og forskningen omkring det. Som titlen antyder, er bogens centrale tema forholdet mellem skønlitteraturen og billedmedierne. Et af udgangspunkterne er ”.. at inddrage såvel skønlitteraturens og massemediernes receptionsproblematik og i videst muligt omfang sam- analysere dem. Billedmedierne udgør en væsentlig andel af de unges fiktionsforbrug. Derfor har vi ønsket at se på, hvilken stilling billedmedierne og særligt deres fiktionselementer har og kan have i danskundervisningen”. Rapporten rummer en række forskellige forskeres indlæg og indbyrdes diskussion herom. I konklusionen hedder det bl.a.:

Den forskydning, som er sket i samfundet fra tekst til billede også inden for fiktionen, betyder (...) at eleverne har anvendt billedmedierne privat, i stort omfang og med en i selvforståelsen



betydelig sikkerhed, inden de institutionelt gives bearbejdning. Det samme gælder stort set trivialkulturelle medier og reklamer mv. Derimod oparbejdes beskæftigelsen med tekster, specielt de ”seriøse”, i institutionerne inden de kan bruges af eleverne. Heri ligger to typer af problemer: Det ene er, at det er begrænset, hvad man ved om unges læsning specielt er en kvalitativ belysning af læsemåder, det indholdsmæssige samspil mellem brug af tekst- og billedfiktion og læsningens egentlige indflydelse på de unges dannelsesproces underbelyst i forskningen, som påpeget af Torben Weinreich.

Det andet problem har at gøre med skellet mellem den ”seriøse” og den ”trivielle” fiktion, som bl.a. Tage Skou-Hansen var inde på. I stedet for udelukkende at knytte forskellen an til det fiktive udtryk, kan den også ses i forhold til forskellige anvendelsessituationer og til forskellige behov: mange læser både ”triviallitteratur” og ”seriøs litteratur” og ser produkter af begge slags på tv. Men det sker i forskellige brugssammenhænge (Det centrale Uddannelsesråd 1981: 257-58).

I konklusionen peger man videre på et pædagogisk problem, idet ideologikritikken som analysemetode nok har kvalificeret sig ved bl.a. at gøre tekstbegrebet bredere, men samtidigt gjort sig selv utroværdig og uanvendelig i den udstrækning, den har karakter af rettergang over den fiktion, eleverne kender. Den øger skellet mellem institutionel og privat brug, idet eleverne i skolen hurtigt kan lære at tage afstand fra den trivialkultur, som de så i øvrigt kan bruge efter skoletid. Rapporten peger derfor på, at det brede tekstbegreb gør det nødvendigt at udvikle nye analyseformer, men samtidigt er det vigtigt, at man ikke taber det brede tekstgrundlag og det erkendelsespotentiale, som ideologikritikken har insisteret på.

*Det centrale Uddannelsesråds* anbefalinger til uddannelsespolitikkerne blev ikke fulgt op i form af lov- og bekendtgørelsesrevisioner, fordi landet fik et politisk systemskifte fra en socialdemokratisk domineret regering til en borgerlig regering med Bertel Haarder som undervisningsminister. Han nedlagde *Det centrale Uddannelsesråd* og udpegede i stedet for to udvalg, som skulle forberede en revision af læseplanen for henholdsvis faget *historie* og faget *dansk* i folkeskolen ud fra andre præmisser. Når jeg alligevel har fundet det væsentligt at nævne CUR-debatten, skyldes det to forhold:

Det første er, at det udredningsarbejde, som blev igangsat, viste, at medieforskningen ved universiteterne på trods af dets korte historie efterhånden kunne få indvirkning på udformningen af mediedidaktisk virksomhed. Grundlaget var nye teoridannelser og metodeudvikling fx receptionsteoriene, men det var også en begyndende systematisk forskning i medieudviklingen set i et bredere samfundsmæssigt, kulturelt perspektiv, fx i bogen *TeleVisioner – fremtidens mediesamfund* (Lund mfl.1983).

Det andet forhold, som CUR-debatten skabte var et tvær-institutionelt samarbejde, hvor forskere og undervisere kunne mødes og diskutere, hvor behovene for de forskningsmæssige- og pædagogiske indsatser lå i 1980ernes uddannelser. Flertallet pegede i CUR-sammenhæng på nødvendigheden af at styrke undervisningen i billedmediernes fiktion, som en integreret del af danskundervisningen.

CUR-debatten blev af nogle af dens deltagere opfattet som den siddende regerings ønske om, at uddanne fremtidige ”kommunikationsgrydeklare” danskere ud fra forudsætningen om, at et øget evne til kommunikation kunne udjævne sociale og kulturelle skel. En sådan teknisk-instrumentel tænkning fandt ikke grobund blandt debattens deltagere. Set i nutidens perspektiv var CUR-debatten et vigtigt skridt i opgøret med ideologikritikkens kontra-produktive virkninger i medieundervisningen. De første skridt i retning af at inddrage populærkulturens medietekster ud fra positive begrundelser og med nye læsemåder med vægt på den læsendes aktive, medskabende rolle var dermed taget.

## Medieundervisningen i faget dansk fra 1984

Set i et medieundervisningsperspektiv er Undervisningsvejledningen for folkeskolen, *Dansk 84* et tilbageslag. De mediepædagogiske og mediedidaktiske overvejelser, som kom til udtryk i *Dansk 76* og som blev videreført, uddybet og kvalificeret op igennem 1980'erne, bl.a. i den faglige- og pædagogiske debat, i den forskningsmæssige diskussion (Mortensen og Holm 1984) og CUR-debatten fik ikke megen indflydelse på fagbeskrivelsen i 1984. Der var naturligvis stadigvæk mulighed for at arbejde med forskellige slags medietekster i danskundervisningen, men holdningen til medierne var defensiv. De åbenlyse resurser, som medierne også udgør i børns liv, især påpeget af den begyndende receptionsforskning, blev ikke tænkt ind i faget, først og fremmest fordi fagets dannelsesgrundlag var den litterære kulturarvs.

Selvom undervisningen i medier er indskrevet i danskfagets mål, som "andre udtryksformer", og selvom medierne har fået en særskilt beskrivelse i læseplanen og vejledningen op igennem klassetrinnene, må man alligevel sammenfattende sige, at medieområdet er svagt repræsenteret i *Dansk 84*. Ofte bliver der brugt ordet "kan" i stedet for ordet "skal". Det overlades herved til den enkelte lærers skøn at afgøre, hvorvidt området er en nødvendig del af undervisningen.

I de tilfælde, hvor medietekster *skal* inddrages vægtes det analytiske arbejde højt. Elevernes egen produktion af medierede udtryksformer nævnes kun sporadisk. En egentlig sammenhængende metodisk beskrivelse gives heller ikke. Det antydes blot, hvordan der kan arbejdes med medier på de forskellige klassetrin. Det ville have været muligt at søge mod forskellige metodiske tilgange eftersom, billedmedierne for alvor kom ind i danskundervisningen med *Dansk 76*, efter otte års erfaringer og faglig debat om placeringen af dem i en fagdidaktisk sammenhæng.

Et andet kritikpunkt, der kan fremføres, er, at vejledningen ikke giver anvisninger på, hvordan en kontinuerlig medieundervisning med progression kan opbygges gennem skoleforløbet. Endelig giver vejledningen heller ikke råd og anvisninger om, hvordan medierne kan indgå i tværfaglige sammenhænge, således at arbejdet både *med* og *i* medierne kan belyses alsidigt.

I vejledningens beskrivelse af de enkelte forløb op igennem klassetrinene (fra 1. – 10.kl.) indgår en nærmere og mere konkretiseret anvisning på, hvilke medier der kan arbejdes med og hvordan. I samtlige delforløb nævnes stillbilleder, tegneserier, film og videogrammer, radio og tv. Om undervisningen i 3. forløb (fra 7. – 9. klassetrin) hedder det således:

Et karakteristisk træk ved det moderne samfund er den stærke stilling, billederne har fået i hele kommunikationen. Nutidens skoleelever lever i en verden, der i vid udstrækning er beskrevet for dem ved hjælp af billeder. Og selv om faget dansk prioriterer elevernes verbalsproglige udvikling, vil det være urimeligt at se bort fra, at eleverne i høj grad henter oplevelser, viden og erfaringer gennem billeder og billedmedier.

Derfor bør også færdigheden i at læse billeder videreudvikles i dette forløb gennem arbejde med beskrivelse, analyse og tolkning af billeder

Om film og videogrammer hedder det, at eleverne på dette trin bør have opdaget, at disse udtryksformer er udvalgte og bearbejdede fremstillinger og tolkninger af verden, selvom de kan virke autentiske. Massemedierne, som kommunikationsmidler bør – siger vejledningen - i det hele taget i stigende grad appellere til analyse af og personlig stillingtagen til mediernes udsagn. Elevproduktioner kan i givet fald indgå som supplement til skriftlig fremstilling. Og til slut sammenfatter vejledningen:

Billeder, tegneserie, radio, film og tv kan indgå i danskundervisningen på forskellige måder. De kan inddrages sammen med skrevne tekster i undervisningssituationer f.eks. et tema, et motiv

eller et forfatterskab. Man kan imidlertid også i en periode udelukkende beskæftige sig med et enkelt af medierne for at undersøge dets egenart. Endelig vil en behandling af stof, gerne med samme handling, i forskellige medier kunne vise forskelle og ligheder mellem medierne og føre til frugtbare drøftelser af deres muligheder og begrænsninger (Undervisningsministeriet 1984: 42,43).

Da daværende undervisningsminister Bertel Haarder i december 1982 som nævnt nedsatte et udvalg, der skulle udarbejde et nyt formål for dansk i folkeskolen og en ny undervisningsvejledning, var det ud fra et ønske om at ændre danskfaget således, at traditionen og den fælles kulturarv igen kunne få sin plads i undervisningen. Hans opfattelse var, at den danske kultur og dens særlige værdier måtte fremmes som modtræk mod *Dansk 76* og dens værdipluralisme og det udvidede tekstbegreb:

Hvordan gør vi i højere grad skolen til et sted, hvor eleverne møder vores fælles kulturelle erfaringer, som er nedfældet i bøger, billeder, sange, kunst og kristendom?.. Det glemte man i begyndelsen af 70'erne, da man var så optaget af at gøre op med fortidens "dannelsesskole", det vil sige det forudlagte pensum af kvalitetstekster med tilhørende personhistorie, samt kongerækkerne, remserne over floder og byer i geografi osv. (Haarder 1987, her citeret efter Rasmussen 1996: 17).

Bertel Haarders ønske om en material retraditionalisering kom også til udtryk i ønsket om at få udarbejdet en kanon af klassiske tekster, der burde anvendes i alle skoleformer. Hans initiativer kan ses i lyset af 1980ernes kulturkamp mellem fornyelse og reaktion. Den amerikanske kulturkritiker Allan Bloom var den stærkeste fortalere for material retraditionalisering. I sin bog *The Closing of the American Mind* (1987) gør han op med den udbredte kulturrelativisme, som han mener, at de studerende på de amerikanske universiteter i udtalt grad bekendte sig til. Ikke ved at fremhæve en kultur frem for en anden, men ved at hævde, at der findes værdier, som har overkulturel eller evig status. Sådanne værdier findes i de alment anerkendte klassiske tekster fra skønlitteraturens og filosofiens hovedværker. Disse bøger udtrykker det bedst sagte og tænkte i verden, de er lærdommens højdepunkter.

For Bertel Haarder, der var stærkt inspireret af Bloom, blev revisionen af danskfagets begrundet i et ønske om at vende tilbage til læsning af traditionens skønlitterære tekster, myten, fortællingen og det levende ord. Fagets kerne blev digtningen, der blev defineret som fiktionslitteraturen. Begrundelsen var, at dansk er dansk, dvs. at overbegrebet er dansk sprog, og digtningen er det sted, hvor sproget kommer friest og mest nuanceret til udfoldelse.

Det betød imidlertid ikke, at danskfaget fra nu af alene skulle beskæftige sig med sprog og digtning. Også andre medier som fx. billeder, tegneserier, film og tv blev en del af fagets genstandsområde, men digtningen skulle fastholdes som den centrale kerne: "Eleverne skal udvikle deres sans for perspektiver og værdier samt deres udtryks- og læselyst gennem oplevelse og analyse, forståelse og vurdering af ældre og nyere digtning såvel som andre udtryksformer"

Begrebet "andre udtryksformer", anvendes her som en samlende betegnelse for lyd- og billedmedier. Undervisningsvejledningens holdning til medier er defensiv. Mange formuleringer giver således udtryk for betænkelighed ved de stærke virkninger af billedmedierne: "Et omfattende forbrug af elektroniske medier, skiftende billeder og hurtig lektur kan true børns identitetsfølelse og selvopfattelse, hvis de ikke også har mulighed for at bearbejde indtrykkene, sprogligt, tankemæssigt, relatere dem til virkeligheder og værdier. Fantasien kan blive et passivt offer for kaotiske billedannelser" ((Undervisningsministeriet 1984: 9,10).

Lyd- og billedmedierne er her skrevet ind i en diskurs, hvor ord som ”true” og ”passivt offer”, danner forestillinger om medierne som farlige og angribende i forhold til de ubeskyttede børn. Det er eksempelvis ikke fremhævet, at også lyd- og billedmedierne kan rumme stærke kunstneriske oplevelser - ligesom digtningen.

## Udviklingsarbejder i medieundervisning i folkeskolen

I perioden fra 1984 til 1995, hvor den næste revision af danskfaget fandt sted, skete der en voldsom forandring i medieudviklingen. Nye medieteknologier som videoen, cd-afspilleren, computeren kom til. Mediestructuren ændrede sig radikalt. Danmarks Radios monopol opløstes og TV 2 med regional tv opstod. Dertil kom en række andre danske og udenlandske tv-kanaler, som via satellit kunne modtages i Danmark. Tv-udbudet udvidedes voldsomt. Videoen udbredtes i denne periode samtidig med computeren. Blandt andet som følge af denne medieudvikling igangsatte *Folkeskolens Udviklingsråd* i slutningen af firserne nogle mediepædagogiske udviklingsarbejder i folkeskolen. I alt blev 35 udviklingsprojekter iværksat inden for forskellige fag og fagområder, heriblandt faget dansk.

Udviklingsarbejderne blev evalueret af en projektgruppe under det daværende Danmarks Lærerhøjskole med Birgitte Tufte som projektansvarlig<sup>1</sup>. Evalueringen peger bl.a. på områder, hvor medieundervisningen især har haft betydning. Mediefagligt har eleverne fået en ny kompetence, som både er af analytisk og produktiv karakter. Mange af de involverede lærere giver, ifølge evalueringsrapporten, udtryk for, at eleverne er blevet bedre recipienter, idet de er blevet dygtigere til at afkode tv-skærmens billeder. Med hensyn til den produktive del er mange af lærerne af den opfattelse, at eleverne har fået nye midler til at udtrykke sig med. Eleverne har desuden været meget motiverede for at arbejde med medier: ”Forklaringen på dette kan være, dels at der i medieundervisningen ligger nogle særlige og usædvanlige læreprocesser, som bryder med den traditionelle klasseundervisning, og dels at de elektroniske medier er ”børnenes medier”, forstået på den måde, at de er fortrolige med disse medier fra livet uden for skolen og nysgerrige efter at stifte nærmere bekendtskab med disse” (Tufte mfl. 1991:126).

Endelig nævner evalueringsrapporten, at de stille elever især i forbindelse med produktionsprocesser, hvori der indgår drama-prægede aktiviteter, både verbalt og kropsligt folder sig mere ud set i forhold til den øvrige undervisning.

Med hensyn til lærernes begrundelser for medieundervisningen peger evalueringsrapporten på, at næsten alle ser medierne som noget ”farligt” for børn og dels udtrykker bekymring og pessimisme med hensyn til f.eks. tv’s påvirkning og passiverende funktion. Denne holdning støttes ikke af nyere forskning om børns medieanvendelse. Ifølge rapportens forfattere udgør medierne derimod et væsentligt potentiale til viden og oplevelse – og at børn generelt forholder sig aktivt betydningsdannende under sening, afhængig af hvilke programmer de ser. Dette peger på, at børn skal have mulighed for at udnytte det oplevelses- og videnspotentiale, som medierne rummer.

Få år efter nedsatte Statsministeriet *Medieudvalget*, som i 1996 kom med en *Betænkning om børns og unges brug af massemedier*. Her beskrives situationen således:

Flertallet af børn og unge lever i deres fritid i en *blandet mediekultur* forstået på tre måder. For det første gør de fleste brug af mange medier: de bruger både elektroniske og trykte medier. For det andet har mange et aktivt og ligefremt forhold til computeren, der netop integrerer tekst, lyd og billeder, som ingen medier tidligere har gjort. For det tredje udfylder medierne hverdagen

---

<sup>1</sup> En dyberegående analyse af udviklingsprojekterne er foretaget af Birgitte Holm Sørensen i Ph.d.-afhandlingen: *Medier på begyndertrinet*. Danmarks Lærerhøjskole, 1994.

”tidslommer” mere end tidligere: mange medier (aviser, blade, walkman mv. er mobile eller umiddelbart tilgængelige, hvor unge færdes (f.eks. spillecomputere i ungdomsklubber) og bruges derfor i stigende grad til at udfylde en ledig stund.

Den blandede mediekultur er en ny tendens og udtrykker et skift i ”mediegenerationerne”: De, der voksede op i mellemkrigstiden, tilhører radio- og filmgenerationen; efterkrigsgenerationen blev en tv- og musikgeneration, og i dag kan man tale om en multimedie-generation. Aviser og ugeblade har dog spillet en vigtig rolle i hele perioden (Medieudvalget 1996:12).

Medieudvalget konstaterer, at denne blandede mediekultur står i et vist modsætningsforhold til den mediekultur, der opleves og indlæres i uddannelsessystemet. Mens uddannelsessystemet grundlæggende er bærer af skriftkulturen og den mundtlige kommunikation, så er børns og unges fritid forbundet med de elektroniske billedmedier og den kultur der er knyttet hertil. Og den kultur gøres kun i begrænset omfang til genstand for systematisk undervisning. Herefter fremsætter Medieudvalget en række forskellige begrundede forslag til, hvordan en medieundervisning kan bygge bro mellem de to kulturer. Udvalget foreslår bl.a. at medieundervisning gøres til et selvstændigt fag gennem hele skoleforløbet.

Sideløbende med dette udvalgs udredningsarbejde foregik et andet udvalgsarbejde iværksat af Undervisningsministeriet. Det såkaldte *Meister-udvalg* fik som kommissorium at komme med forslag til skolens fremtidige undervisning i og med elektroniske billedmedier. Meisterudvalget understreger i dets rapport om de levende billeder: ”Det ligger os stærkt på sinde, at børn og unge bliver udrustet med de nødvendige værktøjer til at dechiffrere og behandle og tumle og beherske også denne påtrængende del af deres hverdagsliv. Ligesom skolen har givet eleverne værktøjer til at klare tallene og bogstaverne for bedst mulig at sætte dem i stand til at komme videre i livet” (Meisterudvalget 1996:7). Udvalget formulerer ti teser om medieundervisning i skolen, som en katalysator for en debat og afslutter dets rapport med en række anbefalinger, hvoraf to af dem går ud på, at billedmedierne integreres i alle eksisterende fag og at lærer- og efteruddannelsen af lærere skal styrkes med henblik på billedmedierne.

Samtidig med at de to nævnte udvalg arbejder med fremtidens medieundervisning i skolen sættes et nyt læseplansarbejde i gang i folkeskoleregi. Læseplansarbejdet, der fulgte i kølvandet af folkeskoleloven fra 1993, mandede i 1995 ud i en række faghæfter for alle fag og obligatoriske emner. Det faglige hierarki kom til at bestå af de centrale bindende tekster: folkeskolens formål, fagformål, centrale kundskabs- og færdighedsområder – og de tekster, som er vejledende for kommunerne: læseplaner og vejledning.

Spørgsmålet er herefter: Hvordan blev medieundervisningen tænkt ind i dette faglige hierarki og mere specifikt, hvordan blev medieundervisningen tænkt ind i faget dansk?

Først og fremmest kan man konstatere, at medieundervisning ikke blev indført som et selvstændigt, obligatorisk fag i grundskolen, som senere foreslået af Medieudvalget. Medier blev et valgfag sammen med fotolære, filmkundskab, tekstbehandling, teknologi, m.m.

IKT- undervisningen blev – fra at være et særligt område i særlige timer med en særlig læseplan – omdefinert således, at det ifølge kravet fra folkeskoleloven fra 1993, skal integreres i alle fagene. Og endelig blev områder af medieundervisningen lagt ind i nogle af skolens obligatoriske fag, først og fremmest dansk og billedkunst, men også i sprogfagene og samfundsfag.

## Medieundervisningen i danskfaget fra 1995

I faghæftet for *Dansk 1995* anvendes – ligesom faghæftet fra 1984 – begrebet *udtryksformer* som en term, der dækker både trykte udtryk såvel som elektroniske og digitale lyd- og billedmedieudtryk. I fagformålet står der:

Formålet med undervisningen i dansk er at fremme elevernes oplevelse af sproget som en kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, der bygger på æstetisk, etisk og historisk forståelse.

Stk.2. Undervisningen skal fremme elevernes lyst til at bruge sproget personligt og alsidigt i samspil med andre. Eleverne skal styrke deres bevidsthed om sproget og udvikle en åben og analytisk indstilling til *deres egen tids og andre perioders udtryksformer*. De skal opnå udtryks- og læseglæde og øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og *anden fiktion* (Undervisningsministeriet 1995:9, mine kursiveringer).

Brugen af begrebet *sprog* må forstås bredt. I denne sammenhæng som en betegnelse for det danske sprog, men det må samtidig rumme en bredere betydning, hvor det udover at omfatte det talte og skrevne sprog også omfatter mediernes sprog dvs. lyd- og billedsprog eller mediernes forskellige udtryksformer.

Faghæftets holdning er, at disse medier – med deres udtryksformer og sprog – skal være en integreret del af faget, sammen med de klassiske udtryksformer: det talte og skrevne ord. Det ses, når der i fagmålet står, at eleverne skal ”udvikle en åben og analytisk indstilling til deres egen tids og andre perioders udtryksformer”. Og det hedder videre, at de skal: ”øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og anden fiktion”. Går man videre til fagets beskrivelse af de centrale kundskabs- og færdighedsområder, står der under afsnittet om andre udtryksformer: ”Undervisningen omfatter kundskaber om trykte og elektroniske medier, billedkunst, film og drama. Der arbejdes med mediernes sprog og æstetik. Eleverne udvikler færdigheder i at iagttage og anvende forskellige udtryksformer”.

I faghæftets læseplan for de enkelte delforløb fra 1. til 10. klasse er der ligeledes en angivelse af, hvad, der skal arbejdes med op igennem forløbene. I 3. forløb hedder det således: ”Der arbejdes med nutidens og andre perioders udtryksformer, herunder medier samt teater og drama, i samspil med de øvrige faglige områder. I arbejdet indgår fortolkning, vurdering og produktion. Der arbejdes med indhold, genrer, fortælleformer, udtryk og æstetik.” (Undervisningsministeriet 1995:11,20)

Endelig rummer faghæftets undervisningsvejledning et fyldigt afsnit om undervisningen i medier. Her beskrives ideer til, hvordan dansklæreren kan arbejde med lydmediet, det faste billede, lyd- og billedmediet, lyd- og levende billeder og multimedier. Det foreslås, at elevernes tilegnelse skal ske efter denne progression, hvor det simple ( i betydningen enkle) kommer før det mere komplekse: Først lyd, så stillbillede, dernæst lyd og stillbillede sammen, så levende billeder, først uden lyd og dernæst med lyd, så levende billeder med lyd (video) og til sidst multimedieproduktioner. Sammenfattende kan faghæftets krav til arbejdet med medier i danskundervisningen fortolkes således:

- undervisningen i medier skal indgå i samspil med de øvrige faglige områder
- undervisningen i medier skal indgå i hele skoleforløbet
- undervisningen i medier skal rumme både en analytisk, æstetisk dimension og en produktiv, æstetisk dimension
- undervisningen i medier skal rumme en historisk dimension (både nutidens og andre perioders udtryksformer).

I undervisningsvejledningen, som ikke har foreskrivende karakter, men netop vejledende, foreslås

det, at:

- undervisningen i medier følger en progression fra det enkle til det komplekse
- undervisningen i medier veksler mellem produktion og analyse
- undervisningen i medier skal foregå gennem hele skoleforløbet

Mediedimensionen er med *Dansk 95* blevet indskrevet i danskundervisningen som en integreret del. Den har forsat ikke samme status som den sproglige og litterære dimension, men medierne anses ikke længere som farlige, noget man skal beskytte og forsvare børn imod. Den nyeste forskning inden for børns mediebrug synes at have fået indflydelse på faghæftets udformning af danskfagets mediedimension. Her tænkes i særlig grad på receptions- og medieetnografisk forskning.

## Sammenfatning

I denne korte gennemgang af medieundervisningens historie, sådan som den kommer til udtryk i nationale love, bekendtgørelser, betænkninger, læseplaner og undervisningsvejledninger og andre officielle dokumenter, har jeg lagt vægt på at beskrive de formulerede mål og intentioner.

Siden 1960 har der i den danske folkeskole været intentioner om at inddrage medieundervisning. Fra begyndelsen har den været tænkt ind i fagene, men næsten udelukkende som et middel i undervisningen. Bemærkelsesværdigt er det dog, at ”Teater- og filmkundskab” fik en selvstændig beskrivelse i *Undervisningsvejledningen af 1960*. Her åbnedes der mulighed for ikke kun at undervise med medier, men også i medier (film og fjernsyn). Der blev dog ikke afsat særskilte timer til at undervise i området. Det er også bemærkelsesværdigt, at elevernes egen produktion skulle indgå i undervisningen.

Fra 1975 får medieundervisningen en mere fremtrædende plads i skolen, dels fordi filmkundskab tilbydes som valgfag, dels fordi danskundervisningens tekstbegreb udvides til at omfatte alle typer af tekster, herunder også medietekster. Billeder, tegneserier, radio, film og tv skal nu indgå i danskundervisningen op igennem alle klassetrin. Undervisningen i og med medier har nu fået fodfæste i skolen, men holdningen til de nye medietekster er defensiv. Medietekster skal eleverne især arbejde med for at udvikle en kritisk holdning og derved undgå uheldig påvirkning og manipulation.. De ideologikritiske analyser og den kritiske erfaringspædagogik fik en fremtrædende plads.

Fra 1984 ændres intentionerne. Set i et medieundervisningsperspektiv er revisionen af danskfaget et tilbageslag. Den litterære kulturarv genindsættes som fagets centrum og kerneområde. Medierne træder i baggrunden og anses for - ved et omfattende forbrug - at være en trussel mod børns identitetsfølelse og selvopfattelse. Billeder, tegneserier, billed-/lydmedier indgår dog i danskundervisningens forløb fra 1. – 10. klasse, men vejledningens anvisninger er præget af mange formuleringer med ”bør” og ”kan”, og få med ”skal”.

Fra 1995 tildeles medierne igen en mere central placering. Udover faget *filmkundskab*, som havde eksisteret siden 1975, kunne faget *mediekundskab* også tilbydes som valgfag. IKT- undervisning skal nu integreres i samtlige af skolens fag og medieundervisningen skal indgå i tværfaglige forløb og forsat integreres i visse af skolens obligatoriske fag. Det gælder således billedkunst, sprogfagene, samfundsfag og dansk. I faghæftet *Dansk 95* er det forsat det talte og skrevne sprog, herunder især litteraturen, der er fyldigst og mest detaljeret beskrevet. Det gælder især i fagmålet, de centrale kundskabs- og færdighedsområder og i læseplanen. Derimod giver undervisningsvejledningen en fyldig, detaljeret og konkret anvisning til dansklæreren om, *hvad* der kan undervises i og *hvordan* det kan gribes an. Den defensive holdning til medierne og deres udtryksformer er forsvundet og der lægges større vægt på deres æstetiske potentialer i såvel analytisk som i produktiv øjemed.

Det, der synes at have været problemerne med medieundervisningen i skolen indtil 1995, er, at intentionerne har været for upræcise og ukonkrete, som operationelle størrelser i en undervisningsplanlægning. Indholdet har manglet konkretisering og der har været få forslag til undervisningsforløb. Dertil kommer, at det i vid udstrækning har været overladt til lokale initiativer at udforme læseplanernes indhold og omsætte dem i praksis. Det giver store forskelle fra kommune til kommune, fra skole til skole, ja fra klasse til klasse, fordi undervisningens indhold og form kommer til at afhænge af den enkelte lærers prioriteringer, tolkning af mål, indhold og form. Det er først fra 1995 og senere revisioner i 2001 og 2004, at målene og de centrale kundskabs- og færdighedsområder præciseres og det er først i 1990'erne, at mediedimensionen *skal* indgå i læreruddannelsen.



## Kap. 2: Medieteorier

Udover spørgsmålet om, hvordan medier og medietekster historisk set er tænkt ind i skolens læreprocesser, er et andet spørgsmål inden for mediepædagogikken centralt: Hvordan virker medierne og deres budskaber ind på børn og unge. Og omvendt: Hvordan bruger børn og unge medierne i hverdagslivet? Ikke andre temaer har fyldt så meget i medieforskningens historie, som netop disse spørgsmål, og på trods af intensiv forskning er man kun nået frem til modsigelsesfyldte resultater.

I hverdagslivets common-sense ræsonnømenter er en række virkningsforestillinger af mediebudskaber velkendte. Det er således ikke ualmindeligt at møde forestillingen om, at megen vold i forbindelse med reception af tv, film og computerspil har afsmittende virkning på børn og unge. Imidlertid er det interessant at iagttage, at de fleste, der repræsenterer dette synspunkt ikke selv mener, at de bliver påvirkede, fordi de har tilstrækkelig modstandskraft til at modstå påvirkning. En række varianter af denne forestilling går ud på, at vold i mediebudskaber fører til vold i virkelighedens verden, eller, når der nu bliver brugt så mange penge på fx reklamer i alle medier, må de også have en virkning; eller, hvis denne eller hin type af udsendelser påvirker ”mig så stærkt, må den også påvirke andre modtagere”. Hvis virkningsteoriene var så enkle, ville medieforskningen ikke have problemer med at forstå dette spørgsmål.

Forskning i forholdet mellem børn, unge og medier har altid været selektiv og synes i nogen grad at have været styret af to forhold. Det ene er, at hver gang et nyt medium udvikles og bliver del af børn og unges kultur, så ledsages denne proces ofte af en moralsk ”panik” og en debat, hvis indhold oftest har karakter af forskrækkelse over mediets indflydelse på børn og unge (Drotner 1992). Eksempler på dette fænomen er ”Den kulørte Debat” i 1950’erne, hvor det var debatten om populærlitteratur, men især masseudbredelsen af tegneserier og deres påvirkning af børn og unge, der var genstand for offentlig debat. Senere blev det tv, video og i dag computerspil, der giver anledning til mediepanikker. Det andet forhold, der har været styrende for medieforskning i forhold til børn og unge er anvendelsessynspunktet. Det kan være kommercielle interesser, men også socialpolitiske og pædagogiske interesser.

Da den pædagogiske interesse bag dette projekt er at undersøge forholdet mellem medier og elevers læring, er det nødvendigt nøjere at undersøge, hvilke medieteorier der er relevante til belysning heraf. Det vil sige teorier, der beskæftiger sig med medieformidlet kommunikation med særligt fokus på forholdet mellem medietekst og modtager.

I det følgende vil jeg således gøre rede for nogle centrale medieteoretiske problemstillinger i forhold til børn og unge. En yderligere afgrænsning er foretaget ved, at der kun fokuseres på de typer af medieteori, som beskæftiger sig med forholdet mellem medietekst og modtager, idet netop de teoretiske forståelser af denne relation er et centralt grundlag for afhandlingens kvalitative-empiriske undersøgelse.

Fremstillingen er bygget op efter følgende principper: Med afsæt i en definition af medieformidlet kommunikation vil jeg kort redegøre for to hovedtraditioner inden for medieteori og medieforskning, nemlig den samfundsvidenskabelige hovedtradition med udgangspunkt i Nordamerika og den humanistiske tradition med rødder i Europa. Til sidst vil jeg indsnævre perspektivet til at præsentere og diskutere de aktuelle medieteorier, der er særligt relevante for dette projekt. Det gælder primært de teorier, der har interaktionen mellem medietekst og modtager som fokus. Disse teorier vil jeg behandle med fokus på problemstillinger og nøglebegreber, som jeg anser for at være operationelle i forhold til min empiriske undersøgelse. I den forbindelse vil jeg argumentere for en dialogisk transaktionsteoretisk forståelse af forholdet mellem medietekst og læser og pege på forståelsesbegrebet som et centralt begreb i læserens møde med medieteksten.

## Medieformidlet kommunikation

I indledningen til denne afhandling definerede jeg, hvad man kan forstå ved en medietekst med henvisning til John B. Thompsens skelnen mellem medieteknologi og dens symbolske former. Denne skelnen mellem to dimensioner eller to synspunkter på medieformidlet kommunikation foretages også af den amerikanske medie- og kulturforsker James Carey, idet han opererer med *kommunikation som transmission*: "whereby messages are transmitted and distributed in space for the control of distance and people" og *kommunikation som ritual*: "a process through which a shared culture is created, modified, and transformed" (Carey 1989: 15,43).

I transmissionssynspunktet ses kommunikation som de konkrete teknologier, hvormed afsenderen transporterer meddelelser til modtagere inden for bestemte sociale og kulturelle rammer med henblik på overtalelse, holdningsbearbejdelse, adfærdsændring og socialisation. Megen medieforskning med focus på børn og unge kommer ud fra dette synspunkt til at handle om mediebudskabers virkninger, fx med hensyn til vold, sex og kriminalitet. I ritualsynspunktet er det de symbolske, tegnformidlede processer og former, hvormed både afsendere og modtagere skaber mening i det, de ser, hører og læser, der er i centrum. Her er nøgleordene "sharing", "participation", "association", og "fellowship". Medieforskning med focus på børn og unge kommer ud fra dette synspunkt til at handle om børns og unges mediekultur, hvor medier anskues som resurser i deres hverdag og som vigtige i deres bemestring af omverden. Tilgangen er med andre ord langt mindre problemorienteret end i transmissionssynspunktet.

Begge dimensioner bør principielt indgå i medieanalyser, og for dette projekts vedkommende er begge relevante, idet de undersøgte læreprocesser *i* og *med* medier involverer både elevernes konkrete brug af forskellige medieteknologier og deres menings- og betydningsskabelse i arbejdet med medietekster, produktivt og analytisk. Størst vægt lægges der dog på kommunikation som ritual.

Careys skelnen kan samtidigt bruges som afsæt for den følgende præsentation og diskussion af medieteoriers hovedveje. Den socialvidenskabelige tradition har indtil for få år siden primært interesseret sig for mediet som transmission, dvs. som informationsoverførsel og teknologien i samfundet, mens den humanvidenskabelige tradition primært har interesseret sig for mediet som ritual dvs. som betydningsskabende potentiale.

## Sociologiske medieteorier

Mit eget medieteoretiske udgangspunkt er receptionorienteret, kulturanalytisk og medieetnografisk. Hvad jeg ser som medieteorierne "blinde pletter" vil således blive set i receptionsteoriernes og medieetnografiens lys, hvilket i sig selv rummer nogle begrænsninger og skævheder. Receptionsteoriene og medieetnografien har også sine "blinde pletter". De vil blive diskuteret senere i dette kapitel.

Den første fase i den socialvidenskabelige medieforskning har i høj grad været et forsøg på at besvare spørgsmål om mediernes påvirkning af modtagere. Allerede i 1920'erne begyndte sociologer og psykologer mere systematisk at undersøge mediernes effekter. Det var især filmen, der som det nye massemedium påkaldte sig opmærksomhed, og det var især de unge, der stod i fokus. Udover propaganda fokuserede man på, hvilken effekt medieviolence, kriminalitet og sex havde på modtagerne.

Ideen bag en lang række undersøgelser, der blev foretaget frem til slutningen af 1950'erne, og som stadig foretages, var kvantitativt at måle indholdet i et større antal film, for at finde frem til hvor meget de var domineret af fx vold og kriminalitet. Indholdsanalysen kunne således bestå i at

optælle, hvor hyppigt mord eller vold forekom i en bestemt slags film. Derefter udspurgte man et repræsentativt udsnit af befolkningen, hvad de kunne huske fra filmene, og hvordan de opfattede dem, evt. gentaget over nogle gange for at undersøge, om hukommelsen ændrede sig. Derved håbede man på at kunne påvise, at film påvirkede på en bestemt måde. Ikke overraskende set i samtidens sociale og kulturelle klima, kom mange forskere til den konklusion, at de moderne medier havde en stor og direkte effekt.

De første betydningsfulde undersøgelser om børn, unge og massemedier inden for denne tradition blev foretaget i USA fra 1929-32. I *The Payne Fund Studies* deltog 10.000 børn og unge og de omhandlede filmens påvirkning af børn og unge. De væsentligste temaer i disse undersøgelser var volds- og kriminalitetspåvirkning og forskerne interesserede sig især for sammenhængen mellem børns og unges sening af film, der handlede om vold og kriminalitet og deres udøvelse af vold og kriminalitet (Shuttleworth og May 1933). Disse temaer og sammenhænge har lige siden været væsentlige forskningsområder i den del af effektforskningen, som beskæftiger sig med børn, unge og medier. Således præger effektforskningen stadig fx undersøgelser af forholdet mellem medier og vold, hvor man navnlig fokuserer på børns og unges brug af tv (oversigt i Holm-Sørensen 1995).

Den amerikanske forsker Harold D. Lasswell, nævnes som et eksempel på en effektforsker, der med baggrund i studier af propaganda og kommunikation i mellemkrigstiden udviklede den såkaldte *kanyleteori*, netop fordi medierne opfattes som kanyler, hvis indhold sprøjtes direkte ind i folk, så deres holdninger, viden eller adfærd forandrer sig ligesom ved indtagelse af medicin eller narkotika. Den grundlæggende ide er simpel: Mediebudskaber modtages af hvert enkelt medlem af publikum på en fuldstændig ensartet måde og reagerer umiddelbart og direkte på mediebudskabernes stimuli. Derfor beskrives kanyleteorien ofte som en stimulus-respons model, hvor afsender, medium og meddelelse ses som en samlet stimulus, der rammer den menneskelige organisme, modtageren, hvilket afføder en respons, en effekt. Den centrale problemstilling for medieforskningen inden for denne tradition er: Hvad gør medierne ved modtagerne? Modtagerne fremstår som passive ofre overfor de almægtige mediebudskabers påvirkning. (Die Allmachtsthese der Medienwirkung, Vollbrecht: 2001). Hvilken form, disse budskaber havde, og hvilken social og individuel sammenhæng, de blev anvendt i, var uden for de fleste forskeres fokus.

Kanyleteorien må i dag anses for at være alt for simpel og naiv. Set i et mediepedagogisk perspektiv består dens svagheder blandt andet i, at den for det første ikke tager hensyn til, at den enkelte modtager/barnet i forvejen har en række meninger og holdninger, at den for det andet afviser, at modtageren/barnet besidder evnen til fortolkning og derved kan ignorere eller forvrænge mediernes budskaber, og at den for det tredje anser modtageren/barnet for at være passiv. De fleste læringsteoretikere vil i dag hævde at, den psykologiske forståelse af børns og unges læring, som ligger til grund for effektteoriene, kun vil kunne føre til imitationslæring. Ikke desto mindre fik effektteoriene stor indflydelse på den måde politikere og lærere tænkte mediedimensionen ind i danskfaget på omkring 1960.

På trods af de nævnte mangler, som førte til afvisning af teorien, fortsatte en fornyet forskning i mediernes effekter på modtagerne. Et eksempel er Albert Bandura (1973), som udviklede en social læringsteori til at forstå mediernes effekter. Han argumenterede for, at aktører i medierne er indflydelsesrige rollemodeller, idet deres handlinger og informationer danner baggrund for den enkelte modtagers efterligninger. Han hævdede endvidere, at medierne var de mest effektive i læringen af nye adfærdsformer, specielt når der var tale om børn og unge. De kunne hurtigere lære ny adfærd og løsning af problemer med færre omkostninger end i hverdagslivets interaktioner. Gennem en række laboratorieforsøg viste han således betydningen af imitativ adfærd. Netop det metodiske grundlag i Banduras arbejde har været genstand for megen kritik, ikke mindst fordi det ser bort fra de bredere sociale kontekster inden for hvilke læring finder sted. For mediepedagogikken indebar den tidlige effektteori, at barnet og den unge måtte beskyttes og

forvares over for mediernes påvirkninger, mens Banduras sociale læringsteori så positive muligheder i brugen af medier.

Gradvist afdækkede forskningen stadig flere vigtige faktorer, som ligger mellem medieindholdet og virkningen. Disse mellemliggende faktorer er egenskaber ved modtageren og egenskaber ved indholdet, som svækker eller forstærker virkningen af budskabet. Modtageren af mediebudskaber foretager selektive perceptioner og tolkninger af, hvad han eller hun ser, hører og læser alt efter tilbøjelighed, anlæg og forudsætninger.

En stor vælgerundersøgelse *The People's Choice* (1948) foretaget af Paul Lazarsfeld (1901-76) og hans kolleger i USA op til et præsidentvalg i 1940 dokumenterede, at medierne ikke havde nogen umiddelbar effekt. Derimod viste undersøgelsen, at familie, venner og arbejdskammerater fungerede som et vigtigt filter i kommunikationsprocessen, idet de mest medieinteresserede viderebragte informationer til de mindre interesserede. Hermed var grundlaget for *two-step-flow modellen* skabt. Den nye drejning af effektteoriene medtænker således, at mennesket befinder sig i forskellige sociale grupper, familien, skolen, kammeratskabsgruppen, arbejdspladsen, og at vi ofte fortolker og modtager mediernes budskaber igennem disse grupper. Det er også ofte i disse grupper medieoplevelser diskuteres og bearbejdes gennem ansigt-til-ansigt kommunikation i tiden efter medieoplevelsen. Disse grupper og deres opinionsledere fungerer som en slags fortolkningsfællesskab, således at modtagerne ikke direkte får deres meninger fra medierne, men indirekte.

I senere undersøgelser af mikro-sociologisk art også foretaget af Lazarsfeld og andre forskere er det blevet vist, at opinionslederen inden for den enkelte gruppe ikke er nogen formel eller statistisk størrelse, men kun har indflydelse på gruppens meningsdannelse for så vidt den pågældende anses for: 1) kompetent og troværdig inden for bestemte emneområder i det pågældende miljø, 2) har gode kontakter og kommunikationsevner og 3) er i overensstemmelse med gruppens normer.

Det vigtigste resultat af denne forskning består i erkendelsen af, at medierne ikke havde den vidtgående direkte virkning på modtageren, som oprindeligt antaget. Set ud fra et nutidigt mediepædagogisk synspunkt er det værdifulde i two-steps-flow-forskningen, at den pegede på modtagernes selektivitet og betydningen af de interpersonelle relationer i virkningsprocessen. Derved var den medvirkende til at flytte tyngdepunktet fra mediet og medieindholdet over mod barnet og den unge som selektive og aktive i deres brug af medier. Senere forskning har dog ført til en modificering af opinionslederteorien. Den er således blevet kritiseret for at have en forenklet opfattelse af kommunikationsprocessen, for at have en uklar opfattelse af, hvordan indflydelse udøves, ligesom antagelsen om, at valg af en film, et produkt, en mode eller en politisk kandidat er resultatet af samme proces. Det er mere sandsynligt, at medierne i nogle valgsituationer spiller en mere afgørende rolle end i andre. Desuden leverer modellen ingen forklaring på, hvorfor det kun er opinionslederen der er aktiv, mens flertallet af andre modtagere er passive.

Sammenfattende kan man om de ældre virkningsmodeller med sociologisk baggrund sige, at de anser mediernes indhold og deres virkninger på modtageren som medieforskningens hovedinteresse. Modtageren er passiv, mens medierne tillægges stor virkning. Virkning bliver defineret som ændringer af adfærd, holdninger, meninger og kundskaber hos modtageren, som et resultat af mediepåvirkningen. Forholdet mellem medieindholdet og virkningen hos modtageren bliver anset for en lineær, monokausal proces. Det vil sige, at virkningen af medierne på modtageren bliver opfattet som et årsags- virkningsforhold. Herved kommer man for det let til at forveksle årsag og virkning. Som beskrivelse af eller forklaring på mediernes virkning på børn og unge er den lineære model, som har været udgangspunkt for omfattende forskning om børn, unge og medier i mange lande i flere årtier, imidlertid ikke dækkende. Two-step-flow modellen åbnede - på trods af dens svagheder - for en mere kompleks forståelse af medieeffekter. Fx har den givet os

indsigt i betydningen af ansigt-til-ansigt- kommunikation som en formidling mellem medierne og det enkelte individ.

## Uses and Gratifications

Two-steps-flow forskningen førte til erkendelse af, at mediernes virkning ikke kan beskrives ved en enkel overføringsproces, men at der er tale om temmelig komplekse processer, hvor barnet er en selektiv og aktiv medspiller. Dette er i dag alment accepteret viden blandt forskere. Udgangspunktet for de traditionelle effektstudier er spørgsmålet: "Hvad gør medierne ved modtagerne?". I *uses and-gratifications*-traditionen har man vendt problemstillingen om og spurgt: "Hvad gør modtagerne med medierne?", dvs man er optaget af folks brug af medier: omfanget, valg af indhold og holdninger til medier og til medieindholdet. Man prøver at få indsigt, i hvilke behov der ligger til grund for mediebrugen, hvilke motiver og forventninger folk har til det, de vælger at se, høre eller læse. Og man prøver at indfange forholdet mellem forventninger og den faktisk opnåede tilfredsstillelse: I hvilken grad influerer modtagernes forventninger på de reaktioner, som medieindholdet udløser? (Werner 1999).

Et tidligt eksempel på en undersøgelse inden for denne tradition er Himmelweits, Oppenheim og Vines *Television and the child* fra 1958. I den komparativt tilrettelagte undersøgelse af fire store byer med og uden tv indgik 4.500 børn. Der blev fokuseret på børns anvendelse af tv, programpræferencer, tv's indflydelse på børnenes generelle viden, koncentrationsevne og interesse i skolen, vurderinger, læsning, fritid, socialt samvær i og uden for skolen, passivitet og familieliv. Undersøgelsen når bl.a. frem til, at tv opfylder forskellige behov hos forskellige børn afhængig af de individuelle og sociale forskelle, og den afkræfter effektteoriernes opfattelse af barnet som den passive modtager.

I dag er uses-and-gratifications nok den vigtigste teoretiske retning inden for den internationale forskning i børn, unge og medier. Den anvender primært kvantitative metoder, som i dag raffineret og sofistikeret ved hjælp af avanceret computerteknologi, ligesom dens socialisationsteoretiske grundlag er blevet nuanceret. To nordiske eksempler på forskning inden for dette område er dels medieforskere ved Lunds Universitet, som har fulgt en gruppe svenske børn op igennem deres opvækst indtil det tyvende år (Rosengren og Windahl 1989), dels en stor norsk tilrettelagt længdesnitsundersøgelse foretaget af Werner (1972,1986), som studerede, hvordan indførelsen af tv i Nordnorge i 1967 virkede ind på børns forhold til kammerater, forældre, fritid og skole. Hovedkonklusionerne af den norske undersøgelse var, at tv først og fremmest gik ud over brugen af andre medier som biografbesøg, radiolytning, tegneserielæsning og i nogen grad boglæsning.

Mediepædagogisk set er sådanne undersøgelser værdifulde, fordi de peger på kontekster for mediebrugen og på børn og unge som aktive medspillere. Ved at tage udgangspunkt i barnet og den unge selv og se på mediernes rolle i forhold til andre virkningsfaktorer, opnås en helhedstænkning som indbefatter et samspil og en vekselvirkning mellem barnet/den unge og henholdsvis forældre, lærere, skolen, kammerater, fritid og brugen af en række forskellige medier. Begrænsninger ved uses-and-gratifications-tilgangen er et for ensidigt socialiseringsperspektiv. Med dens sociologiske og socialpsykologiske baggrund bliver medier set som socialiseringsagent på lige fod med familie, venner og skole, men oftest i et tilpasningsperspektiv. Det hænger formentlig sammen med at undersøgelserne koncentrerer sig om børn og unges mediebrug i fritiden og ikke som led i formelle læreprocesser.

## Kritisk medieteori

Mens uses-and-gratifications teorien er mikro-sociologisk orienteret i sin forskning er kritisk medieteori makro-sociologisk. Den beskæftiger sig med mediernes rolle i samfundet som helhed og kan føres tilbage til 1930ernes Frankfurterskole og dens analyser af massekultur og massemedier. Effektteorier fra mellemkrigstiden lever videre i en anden skikkelse i *efterkrigstidens kritiske teori*, hvor også marxisme og psykoanalyse danner grundlag for kulturindustrihypotesen. Medierne opfattes her som led i en kulturindustri, som producerer varer for et marked, hvor formålet er profit. Begrebet kulturindustri antyder, at de kulturelle produkter, bevidsthed og ideologi bliver produceret industrielt på samleband. På overfladen ser de måske forskellige ud, men dybest set er de ens, har den samme funktion og det samme budskab. Massemediernes ideologiske funktion er derfor at aflede opmærksomheden fra de virkelige sociale og kulturelle forhold og fordreje folks opfattelse af virkeligheden.

De senere generationer af kritisk teori bevarer effektteoriens almagts-tese, men sociologen Jürgen Habermas ser i sit tidlige arbejde mediernes udvikling som en uadskillelig del af dannelsen af det moderne samfund, hvor udbredelsen af trykte medier i det tidlige moderne Europa spillede en afgørende rolle i overgangen fra enevælde til liberalt-demokratiske styreform, og var et afgørende træk ved moderne, demokratisk liv, hvor en kritisk offentlig opinion kunne komme til udtryk gennem medierne.

Metodisk set anvendte den kritiske teori ideologikritiske analyser for at afdække den virkelighedsfremstilling og ideologi, som medierne formidler. Analysestrategierne blev udviklet på baggrund af marxistisk samfundsteori og freudiansk personlighedspsykologi. I relation hertil har man antaget, at det fremanalyserede i medieprodukterne på en mere eller mindre ubevidst måde har sat sig igennem hos modtagerne. Da de mediekritiske analyser ikke blev afprøvet empirisk på konkrete børn og unge, kunne man således inden for rammerne af den kritiske teori ikke udtale sig om deres faktiske oplevelser og betydningsdannelser. Et andet kritikpunkt mod den kritiske medieteori, har været dens antagelse af, at medietekstens bevidsthedsindhold overføres til passive, modtagende individer. Her følger teorien effektforskerne ved at tillægge medierne stor og direkte indflydelse. Endelig bygger teorien i sit principielle samfundssyn på en solidaritet med de undertrykte modtagere, mens den i sine konkrete analyser ofte fremstod med en formynderisk holdning.

Oskar Negt og Alexander Kluge er med deres bog *Offentlighed og erfaring* (da. oversættelse 1974) repræsentanter for en kritisk videreførelse af denne traditions medieteori. Når de skal nævnes i denne sammenhæng, er det først og fremmest fordi de former begrebet modproduktion. Det er Negt og Kluges opfattelse, at den enkelte seer ikke kan kritisere fx tv-udsendelser ud fra de oplevelser, vedkommende får under afkodningen. Foran skærmen fremtræder alle udsendelser som et sammenhængende hele, et program. De enkelte udsendelser er ligeledes tilrettelagte, redigerede. Ud fra den færdige form er det ikke muligt at gøre andet end at vurdere hver udsendelse for sig. En egentlig kritik mod udsendelserne måtte rette sig mod deres produktionsbetingelser; den måtte rette sig mod de institutionelle rammer og vilkår, som den enkelte producent i sin fortolkning heraf lader sig styre af. Kritikken af produktet, mener Negt og Kluge, er i sig selv uden synderlig effekt: " "En blot skriftlig og mundtlig kritik må over for et industrielt storapparats virkelige producer næsten altid forblive uvirksom. Produkter lader sig kun effektivt imødegå af produkter" (Negt og Kluge: 1974: 110).

Det er med dette modproduktionsperspektiv, at Negt og Kluge har haft størst betydning i den danske mediepædagogik i 1970erne og 1980erne. Birgitte Tufte har således været inspireret af modproduktionstanken i sin udvikling af den såkaldte zig-zag-model i børns egenproduktion med medier (Tufte 1995) og den har også via Tuftes arbejde fået plads i danskfagets undervisningsvejledning i folkeskolen.

Kritisk teori satte sig også spor i tidens undervisningsbøger (Olivarius m.fl. 1976, Seeberg Friis m.fl. 1976), hvor man supplerede de metodiske tilgange til læsning af medietekster med inspiration fra den samtidige franske semiologi, som kunne tilbyde en teori om tegn, der ikke kun omfattede det verbale sprog, men også billeder, lyde og kropssprog. Netop i forhold til undervisning af børn og unge har interessen i kritisk medieteorier og semiologi været at udvikle analysemåder med henblik på at afdække medieproduktets ideologi og med henblik på at udvikle en kritisk bevidsthed.

Den væsentligste kritik der kan rettes mod kritisk medieteorier i dens tidlige varianter, er antagelsen om, at der i formidlingen af en medietekst uden videre sker en bevidsthedsoverførsel til modtageren. Effektteoriens opfattelse af den passive modtager ligger implicit i den tidlige kritiske teori. Det er først med Birminghamskolens fornyede brug af kritisk teori, Althussers nymarxisme og semiologien at denne antagelse forlades (Hall 1980).

I det seneste årti er sociologien, sådan som den fx repræsenteres af englænderen John B. Thompson, begyndt at trække på humanistisk hermeneutiske videnskabstraditioner. Derved lægges der vægt på, at receptionen af symbolske former – herunder medieprodukter – altid indebærer en kontekstbestemt og kreativ fortolkningsproces, hvor det enkelte menneske trækker på de resurser, vedkommende har til rådighed for at forstå de meddelelser, som han eller hun modtager. Ved at understrege vigtigheden af fortolkninger, som aktive, kreative og konstruktive processer, der er socialt og kulturelt indlejret, nærmer Thompson sig en forståelse af hermeneutikken som nyere receptions- og medietnografisk forskning beskæftiger sig med. Dette skift, hvorved de sociologiske og de humanistiske videnskabstraditioner løber sammen, fører til en ændring af mediepædagogikken sådan som det afspejles i læseplanen for faget *Dansk* fra 1995 og frem til i dag. Det medieteoretiske grundlag for denne ændring er emnet for det følgende.

## Humanistiske medieteorier

De typer af teori, som humanistisk medieforskning bygger på er primært hentet fra lingvistik, litteraturteori, pragmatik, antropologi og etnografi.

Det, der bl.a. adskiller de tidlige sociologiske medieteorier fra humanistisk medieteorier, er de to hovedretningers forskellige opfattelser af *kommunikation*. De tidlige sociologiske medieteorier lagde stor vægt på kommunikation som transmission eller transport. Et budskab blev transporteret ved hjælp af et medium til en modtager. Budskabet eller informationen ses her som en mental størrelse i afsenderens hoved, som kodes i et sprogligt udtryk eller et andet tegnsystem for at kunne sendes via mediet til modtagerens hoved, hvor budskabet blev afkodet og igen fremstod som en mental størrelse. Denne såkaldte *lineære kommunikationsmodel* forudsætter, at budskabet er klart på forhånd dvs. før kommunikationshandlingen og at budskabet er sammenfaldende med afsenderens intention. Endvidere forudsætter den, at afsenderens kode svarer til modtagerens kode, dvs. tillægger tekstens tegn de samme betydninger. I den lineære opfattelse af kommunikation er det vigtigt at reducere, eller i det mindste være klar over, alle former for ”støj” på vejen fra afsender til modtager. Støj kan være alt fra utydelig tale til rystede billeder. Støj skaber kommunikationsproblemer eller fører til sammenbrud i kommunikationen, men den kan reduceres ved at udvikle dygtighed i at kommunikere.

Fra et semiotisk synspunkt kan kommunikationsproblemer i lige så høj grad være et spørgsmål om kulturelle forskelle mellem afsender og modtager. Misforståelser opstår faktisk netop med udgangspunkt i sådanne kulturelle forskelle. Semiotikkens definitionen på kommunikation er produktion og udveksling af mening. Her er man primært optaget af, hvordan *tegn*, eller tekster som er sammensat af flere tegn, giver mening for læseren. Mening bliver til gennem en aktiv proces fra læserens side og er påvirket af læserens sociale, kulturelle og personlige historie.

Tegnbegrebet defineres forskelligt. I traditionen fra Ferdinand de Saussure (1857-1913), der er grundlægger af den moderne sprogvidenskab, lingvistikken, defineres sprogtegn som forskellig fra de fleste andre tegn, ved for det første at være umotiveret og arbitrært, for det andet ved at dets udtryksside giver det en dobbelt artikulation og for det tredje ved at dets udtryk og indhold, primært beror på forskels- og lighedsrelation til andre tegn.

Tegn blev før Saussure opfattet som en nomenklatur. Saussure kalder det selv for nomenklaturesyndromet og udtrykker hermed en afstandtagen. I nomenklaturopfattelsen forstås tegn som et sæt af navne til virkeligheden. En hund er en hund, fordi den hedder en hund. Tegnet "hund" er tegn for dyret hund. Sådan forholder det sig ikke, argumenterer Saussure. Det vigtige ved tegn er, at de er fjernet meget længere fra virkeligheden end regulære navne er. Navne er etiketter, der er klæbet til virkelighedens genstande, mens sprogtegn er fjernet endnu et trin fra virkeligheden. Virkeligheden findes i vores mentale verden som repræsentationer. Der er ikke nogen hund i min hjerne, men der er et tegn. Dette tegn har et indhold og et udtryk. Begge disse størrelser er mentale dvs. de findes kun i vore tanker. Hvis de ikke gjorde det, ville der være en reel forbindelse mellem verden og sproget, som ville gøre det umuligt at forstå, at vi har mange sprog.

Ud fra denne argumentation for det arbitrære tegn, ligger der implicit en del indvendinger mod det syn på tegn, som kommer til udtryk i den lineære kommunikationsmodel. Tegnindkodning og tegnafkodning som indpakning og udpakning af budskaber er ikke en holdbar forståelse af kommunikation. Vi har ikke umiddelbart adgang til hinandens mentale forestillinger. De er altid repræsentationer, tegn, *hvis indhold kan være flertydige og dermed fortolkelige på flere måder.*

Herved bliver forestillingen om kommunikation, som en transmission af et budskab, som blot rekonstruerer afsenderens hensigt også anfægtet. Kommunikation må også forstås som en betydningskonstruktion foretaget af modtageren, der kan være forskellig fra afsenderens intention. Hertil kan føjes en anden vigtig forskel mellem den lineære kommunikationsmodel og den semiotiske. Bag den førstnævnte ligger den forudsætning, at enhver kommunikation definerer sin egen kontekst, mens den sidstnævnte hævder, at:

Kommunikationens kontekst defineres yderst sjældent af de involverede subjekters bevidste hensigter og kompetencer eller af budskabets objektive indhold, således som rørposten (den lineære kommunikationsmodel, min tilføjelse) forudsætter i og med resten anses for at være irrelevant eller støjende. Ja, vi omgiver os frivilligt med telefoner, telefaxer, mobiltelefoner, e-mail og åbner for radio, tv-apparater og går på informationsjagt på internettet, og gør dermed muligheden for indgreb udefra til det normale. Vi kan aldrig fuldt ud kontrollere hvilke subjekter der blander sig i fortolkningen, uanset hvor bevidste vi er om hvad vi siger. Ejheller hvilke modtagere der får fat i budskabet (...). De kommunikerende subjekter må danne eller udvælge deres kompetencer i og med de indgår i kommunikation. Den konstituerer subjekter snarere end den forudsætter dem (Larsen 1995: 172).

Der er to vigtige indvendinger imod den lineære kommunikationsmodel. Den ene er dens grundlæggende forståelse af sproget - eller et andet repræsentationssystem - som udvendigt. Sproget opfattes som et signalsystem, som mere eller mindre uproblematisk afspejler en ydre virkelighed eller en mental idé i en afsenders hoved. Den anden indvending retter sig mod selve transmissionstanken, som også er problematisk. Det er ikke afsenderens intention, som alene skaber budskabet. Modtagerens læsning er lige så vigtig i betydningsproduktionen, hvis tegnet er flertydigt.

Når mennesker alligevel forstår hinanden ved at tegn har betydning for os, er det fordi vi har erfaring med, hvordan tegn bruges i praktiske, sociale sammenhænge. En sådan opfattelse kom til udtryk samtidigt med, at Saussure udviklede sin sprogteori. I USA formulerede filosofen Charles



S. Peirce (1839-1914) sin generelle semiotik, som dannede grundlag for den nordamerikanske pragmatisme, hvor man betoner relevans og praktiske virkninger. Med sit triadiske tegnbegreb nåede Peirce frem til, at tegnet aldrig kan nå en endegyldig betydning. Interpretationen bliver et nyt tegn, der resulterer i en ny interpretation, således at betydningen fortaber sig i det uendelige. Peirce taler om ”Den uendelige semiosis”. (Johansen, Dines og Larsen 1994)

## Tekstsemiotik

Mens Saussure selv fokuserede på studiet af sprogsystemet og Peirce havde udarbejdet sin generelle semiotik var det først med Roman Jakobsen (1896-1982) og Louis Hjelmslev (1899 – 1965), at en mere systematisk semiotik så dagens lys. Den såkaldte *tekstsemiotik* gjorde oprør mod strukturalismen, og i særlig grad den strukturalisme, der lå i lingvistikken. Skoler som den russiske formalisme, Prager-skolen og Sovjetsemiotikerne inspirerede til kritik af og løb sammen med den franske semiologi. Det blev først fra begyndelsen af 1960'erne, at semiologien og semiotikken blev udviklet, også som et af flere grundlag for medievidenskab. Her skal nævnes Roland Barthes (1915-80), A.J. Greimas (1917-92) som eksempler.

Greimas var inspireret af den russiske formalisme (Vladimir Propp ) og Saussures lingvistik , og som litteraturforsker ønskede han at overføre strukturalismens tankegang på sprogets indholdsmæssige sider. Han udarbejdede en strukturel semantik, gennem hvilken han forsøgte dels at formalisere teksters (i dette tilfælde eventyrs) narrative struktur, dels at formalisere dybereliggende strukturer i tekster ved at se på de indholdsmæssige træk, der gik igen gennem hele teksten. Hermed videre- udviklede han narratologien og en betydnings grundstruktur, som siden 1960 haft stor betydning for litteraturanalyser. Da Greimas ikke tillagde litteraturen stor vægt, men så på litteraturen som sprogstrukturer og derved ikke satte noget skarpt skel mellem det litterære kunstværk og andre slags tekster, kom han til at pege frem mod den senere udvikling af en semiologi, som i princippet påtager sig at analysere samtlige kulturprodukter som tegn med betydning. Det gælder således også mediernes kulturprodukter. Alle kan de analyseres som tegnbrug.

Roland Barthes leverede et prototypisk eksempel på en semiologisk tilgang til mediernes udsagn. Med bogen *Mythologies* (1957/73), hvori han bl.a. analyserede reklamer og film, viste han ved hjælp af begreber lånt fra lingvistikken, *denotation* og *konnotation*, hvordan tegnenes struktur er med til at fastholde både modtagerens verdensbillede og kulturens som sådan i en bestemt, ideologisk form.

I første omgang interesserede Roland Barthes sig for filmtegnet, men flyttede snart sin interesse fra tegnet til syntagmet, fra den interne relation mellem *signifiant* og *signifié* til den eksterne relation mellem tegnene. Hermed havde han åbnet for et problemfelt som en anden fransk filmforsker Christian Metz (1931-93) arbejdede videre med: Skulle filmens betydning findes på tegnets eller på syntagmets niveau? Metz måtte som svar på dette spørgsmål konkludere, at filmsproget ikke er et sprog i lingvistisk forstand. Det rummer ikke som verbalsproget dobbelt artikulation. Verbalsprogets mindste ikke-betydningsbærende enheder er fonemer. Disse enheder kan kombineres til selvstændige betydningsbærende enheder morfemer/monemer. Filmsprog har ikke denne dobbelte artikulation. Filmtegnet har ikke ”fonemer”. Tegn, der ikke har nogen dobbelt artikulation, kan nok være kommunikative, men de har intet sprogsystem. Et sådan sprog er filmsproget, det visuelle filmsprog. Det blev derfor hurtigt klart for Metz, at filmisk betydningsdannelse i langt højere grad foregår på syntagmets niveau, dvs. i forbindelsen mellem et element og det forudgående og efterfølgende element. Så snart to af filmens billeder sættes efter hinanden, fremstår de ikke som to af hinanden uafhængige størrelser. De ”smitter” så at sige af på hinanden, forlæns og baglæns. Dermed flyttede Metz sit fokus til filmens narrativitet. Hans fortsatte

arbejde bestod i en undersøgelse af filmens storsyntagmatik, som filmen betjener sig af, når den fortæller en historie.

Men hvad er det så biografgængerer er så optaget af ved at se film? Det spørgsmål bliver Metz optaget af i midten af 1970'erne. Han inddrog her psykoanalysen i sin besvarelse af spørgsmålet og trak samtidig modtagerens/tilskuerens reception ind i filmforskningen. Med psykoanalytiske begreber som identifikation, voyeurisme og fetichisme kunne han analytisk beskrive almene forhold ved tilskuernes filmoplevelse: Vi ved godt, det er en film, men vi lever os ind i den, som var den virkelighed, mens vi ser den. I voyeurismens proces ser vi på de agerende i filmen, som ikke lader sig mærke med at de bliver set. De mørke omgivelser i biografsalen giver en slags nøglehul-effekt.

Denne kombination af semiologi og psykoanalyse fik også et andet udtryk i en feministisk optik, idet den engelske filmteoretiker Laura Mulvey i sin artikel "Visuel Pleasure and Narrative Cinema" fra 1975 kritiserede psyko-semiotikken for kønsblindhed. Mulvey tilslutter sig Metz' forståelse af filmoplevelsen som en erotiseret oplevelse, fordi tilskueren er voyeur, men hævder at tilskuerens blik på lærredet ikke er neutralt. Den klassiske (Hollywood) film tilbyder i sin måde at anskue kvinder på kun en mandlig optik eller to modaliteter: den fetichistiske og den sadistiske. Der er således sjældent nogen "kvindelig" tilskuerposition for den kvindelige tilskuer.<sup>2</sup>, eller enklere sagt: kvinder i film ses ofte på med en mands øjne. Mulvey har senere (1981) modificeret dette synspunkt. Fra midten af 1980'erne og frem blev filmsemiologien voldsomt kritiseret, især fra filmforskere med en kognitiv tilgang (Grodal 1994). Et af kritikpunkterne har været psyko-semiotikkens overdrevne vægt på den ubevidste side af filmoplevelsen.

I såvel ideologikritikken som i den psyko-semiotiske medieforskning har der været en vidtrækkende tilbøjelighed til at drage konklusioner om medieteksternes virkning på modtagerne. Der er en afgørende forskel på "modtageren i teksten", som semiotikken har redegjort for, og "modtagerne i konteksten", som den empiriske samfundsvidenskabelige forskning og i de sidste 20 år den humanistiske receptionsforskning har undersøgt: "Teksterne tilbyder modtagerne en position for deres fortolkning og handling ud fra teksterne, men det er et empirisk spørgsmål, i hvilket omfang modtagerne faktisk indtager denne position. Det er i den forstand, at semiologien har haft meget at sige om tegnene, men kun lidt at sige om tegnenes videre liv gennem modtagerne" (Jensen 1986: 403). En stringent semiotisk analyse af medieteksters konstituerende træk er udbytterig, men er en ufuldstændig måde at undersøge kulturfænomener på set med empiriske briller, fordi teksterne enten bliver analyseret enkeltvis eller i deres intertekstuelle spil, som et mål i sig selv uden henvisning til tekstens producent, hensigter og resurser, eller den måde modtagerne anvender og forstår dem.

## Receptionsteori

Det er netop tegnenes videre liv gennem modtagerne, der interesserer den empiriske receptionsforskning. Selvom ideologikritikken, som dominerende retning i 1970'erne lagde stor vægt på afsender- og indholdsanalyser, var der i samme periode ansatser til en humanistisk receptionsforskning, hvor modtageren og forskellige modtagerpositioner i forskellige tekster begyndte at få teoretisk og forskningsmæssig interesse. Receptionsteorier blev i særlig grad udviklet inden for litteraturvidenskab. Der kan udskilles to hovedretninger inden for receptionsanalyse, den teoretiske og den empiriske. Den teoretiske receptionsforskning "undersøger hvilke tekstlige træk, der muliggør forskellige receptioner af samme tekstforlæg, mens den sidstnævnte med anvendelse

---

<sup>2</sup> Den danske medie- og kulturforsker Bodil Marie Thomsen har i sin bog *Filmdivaer* (1997) problematiseret Mulveys synspunkter

af empiriske metoder undersøger forskellige modtageres faktiske reception af foreliggende tekst(er)” (Højbjerg 1994: 20).

Inden for den litterære receptionsteori er diskussionen af forholdet mellem tekst og læser central: Hvilken status har teksten i forhold til læseren? Hvilken rolle har læseren i forhold til teksten? Er der grænser for fortolkning af en tekst, eller er en teksts mening altid ustadig, flydende og uden grænser? Svarene på disse spørgsmål er imidlertid meget forskellige og viser sig at afhænge af, hvilke teoretiske udgangspunkter de har og hvilken metodisk skole de tilhører. Ser man på Wolfgang Iser og Umberto Eco som repræsentanter for den europæiske receptionsteori, er det karakteristisk, at de trods deres forskellige udgangspunkter i henholdsvis fænomenologi og semiotik begge fastholder at teksten rummer betydningspotentiale, som kan aktualiseres af en aktiv medskabende læser. De anerkender kontekstens betydning for aktualiseringen af teksten, men teksten har grænser. Derfor er der også grænser for fortolkning. Heroverfor står den Nordamerikanske reader-response tradition repræsenteret ved Stanley Fish, som anser teksten for tom. Da teksten ikke har nogen intention, kan den underkastes en mangfoldighed af læsninger bestemt enten af fortolkningsfællesskabet eller af læserens forventninger. Teksten indgår i et uhyre netværk af andre tekster og kontekster og har derfor ingen grænser. Derved åbnes der for en uendelig mangfoldighed af mulige tolkninger, hvoraf ingen er mere sand end andre.

Et fællestræk ved begge retninger er, at de i deres teoretiske funderinger arbejder med diskursive læsere. Det vil sige læsere i teksten og ikke primært læsere af kød og blod, altså faktiske læsere. Et af kritikpunkterne har bl.a. været uklarheder om, hvornår der i de respektive teorier tales om diskursive læsere, og hvornår der tales om faktiske læsere. Hvad dækker begreberne ”modellæser” hos Eco og ”ideallæser” hos Iser. På samme måde kan man spørge til begrebet fortolkningsfællesskab hos Fish, et begreb der i øvrigt ikke er opfundet af ham, men stammer tilbage fra Peirce: Hvad konstituerer et fortolkningsfællesskab? Er det fælles social og kulturel baggrund? Er det fælles køn, alder og uddannelse eller er det fælles bevidsthed? Set i forbindelse med mediereception er der ifølge Drotner m.fl. ikke nogen entydig sammenhæng mellem sociale grupperinger og fortolkningsfællesskaber:

mediebrugere opfatter sig normalt ikke som ”medlemmer” af fortolkningsfællesskaber, sådan som man gør i andre sociale grupper, fx de uddannelsessøgende i Danmark eller danske pensionister. Derfor er det mere konkret og præcist at tale om fortolknings-repertoarer (Potter og Wertherell 1987), som forskellige mediebrugere anvender i praksis og måske på tværs af demografiske skel. Det er især disse fortolknings-repertoarer, som den empiriske receptionsforskning i dag forsøger at beskrive og forklare (Drotner mfl. 1996: 339).

De to beskrevne retninger kan man under en fælles overskrift kalde en receptionsæstetisk tilgang, fordi de rent teoretisk er optaget af forholdet mellem tekst og læser og med forskellig vægt arbejder med tekstlæsninger og herudfra ønsker at forholde sig til mulige læsninger. Men der er som antydnet i ovenstående citat også andre indfaldsvinkler til humanistisk receptionsforskning af mere empirisk art med inddragelse af faktiske læsere. Med inddragelse af observation, interviews af grupper og enkeltmodtageres brug af medier blev det muligt at nuancere den teoretiske receptionsanalyses antagelser. Sammen med disse empiriske indfaldsvinkler blev receptionsforskningen en central retning inden for dansk litteraturforskning og medieforskning op igennem 1980erne.

Når især den empiriske medieforskning fik en central position i denne periode og frem skyldes det flere forhold, som ikke kun havde at gøre med medieforskningen selv. Dens genstand forandrede sig voldsomt. Tre vigtige ændringer skal nævnes. Nye medier så som computeren fik efterhånden stor udbredelse og de øvrige elektroniske medier blev dereguleret og kommercialiseret. Det betød,

at modtagerne ikke længere samlede sig, som brugere og forbrugere af nogle få mediekanaler og mediebudskaber, men spredtes over mange. Det blev derfor også vanskeligere at kategorisere modtagerne entydigt, sådan som man havde gjort i fx de tidligere nævnte samfundsvidenskabelige modtagerundersøgelser.

For det andet medvirkede de kommercielle medier også til at ændre det etablerede kulturhierarki. Hvad der tidligere af mange blev opfattet som kunst, æstetisk kvalitet ud fra en normativ, essentiel og universel betragtning, blev nu – især af unge mediebrugere relativiseret. Rockmusik, tv-serier og computerspil bliver dele af en massekultur, som rummer andre og nye æstetiske udtryk, der ikke kan måles efter den anerkendte kunsts værdinormer og målestokke. Mange medieforskere og undervisere måtte som en konsekvens heraf revurdere deres eget grundlag.

Endelig skabte de ændrede rekrutteringer til den akademiske verden nye udgangspunkter og fundamenter for medieforskningen, idet flere kvinder og flere etniske grupper fik adgang. Som eksempel på en nye indfaldsvinkel kan nævnes den feministiske medieforskning, som er omtalt i forbindelse med Laura Mulvey. Den humanistiske receptionsforskning inden for medier bl.a. af de ovennævnte grunde blevet orienteret i retning af empiriske, kvalitative studier.

I den afsluttende del af dette kapitel vil jeg derfor nærmere gøre rede for væsentlige træk af den empiriske, kvalitative receptionsforskning og medieetnografisk forskning, som jeg ønsker at anvende som grundlag for min undersøgelse.

## **Receptionsteori i medieforskningen**

Som nævnt skelner Højberg (1994) mellem to traditioner inden for receptionsforskningen. Den første anvender empiriske analyser af modtagernes reception af en medietekst. Vægten lægges her ofte på en kvalitativ tilgang, specielt på de kvalitative empiriske modtageranalyser. Disse kombineres i mere eller mindre grad med analyser af medietekster og afsenderforhold. I de kvalitative modtageranalyser indgår der færre modtagere, og det åbne dybdeinterview er en meget anvendt metode. Den anden tradition undersøger, hvilke muligheder for forskellig reception, der ligger i medieteksten, hvorved en dybtgående tekstanalyse bliver den vigtigste metode.

Da det er den empiriske receptionsanalyse der har størst interesse for dette projekt, vil jeg kort skitsere forskellige teoretiske positioner og derudfra pege på, hvad der vil blive dette projekts teorigrundlag. Hovedinteressen inden for den empiriske receptionsforskning ligger i afkodningsprocessen, men der er uenighed om, hvorvidt det hovedsagelig er medieteksten, der er afgørende for modtagerens betydningsdannelse eller om det er modtagerens psykiske, sociale eller kulturelle forudsætninger, der er bestemmende. Denne uenighed genfindes, som vi har set i den litterære receptionsteori. En radikal position inden for denne diskussion indtager Schrøder, når han skriver: ”Teksten” eksisterer først i mødet med en ”læser” ... ”teksten er intet, læsningen af den er alt”. (Schrøder 1988: 109). En konsekvens af dette synspunkt på forholdet mellem tekst og læser er, at der kun findes læsninger. Teksten er mere eller mindre prægivet den betydning, som fortolkeren lægger ned over den. Det bliver alene modtagernes læsninger, der bliver genstand for analysen, hvilket også understreges af hans begreb om ”faktiske” læsninger dvs. empiriske læsninger. Når synspunktet må karakteriseres som radikalt, er det fordi teksten ”forsvinder”. Man må derfor, i lighed med kritikken af Stanley Fish, spørge om, hvad læsningen er en læsning af?

Overfor dette står Klaus Bruhn Jensen, der ser medieteksten som et struktureret betydningspotentiale, mens modtageren er i besiddelse af et fortolkningspotentiale (Jensen 1988:121). Modtageren arbejder videre med det potentiale af betydninger, som vedkommende bliver stillet over for i en reception. Der foregår således en proces, hvor modtageren udvælger, vægter og udformer sit eget ”budskab” på grundlag af det potentiale, der angiveligt er tilstede. På det metodiske plan anvender Bruhn Jensen i receptionsanalysen både det empiriske materiale (interviews) og indholdsanalyse. Han ser indholdsanalysen som et redskab i den samlede

receptionsanalyse, idet den har tre vigtige funktioner: Først ved at analysen danner udgangspunkt for de empiriske data om receptionen, dernæst ved at analysen er et redskab til en sammenlignende analyse af medieteksten og reception, og endelig ved at den er grundlag for en samlet tolkning.

Diskussionen om teksten eller modtageren som den afgørende part i betydningsdannelsen er kompleks, idet den også rummer forhold, der rækker ud over tekst-modtagerforholdet, bl.a. en række kontekstuelle forhold. Den empiriske receptionsforskning har påvist, at modtagerne er aktive, medskabende betydningsdannere i receptionen, hvilket også betyder, at modtagernes sociale og kulturelle normer og værdier er bestemmende for, hvordan medietekster fortolkes. Dette medfører, at oplevelser og betydningsdannelser bliver forskellige for forskellige modtagere jf. fortolkningsfællesskaber eller fortolkningsrepertoire som sociokulturelle konventioner for store grupper. Graden af forskellighed vil være afhængig af aldersmæssige, psykiske, sociale og kulturelle forudsætninger og medietekstens karakter.

Som teoretisk grundlag for de kvalitative receptionsanalyser i dette projekt, vil jeg i forlængelse af Klaus B. Jensen argumentere for, at man i en receptionsanalyse må forstå samspillet mellem medieteksten og modtageren som et afgørende udgangspunkt. Også en anden dansk medieforsker, Christa Lykke Christensen deler dette synspunkt, idet hun som teorigrundlag for sine empiriske undersøgelser af forholdet mellem tekst og læser støtter sig til den amerikanske litteraturteoretiker Maria Rosenblat. Lykke Christensen skriver om forholdet mellem tekst og læser:

Nok fungerer teksten åbnende for et principielt uendeligt antal tolkninger, men den fungerer samtidigt begrænsende for mulige forståelser. Disse to funktioner afhænger af flere forhold: af selve teksten og dens beskaffenhed, af den sammenhæng, teksten optræder i, af den brug, modtageren skal gøre af teksten og af den holdning, læseren har til teksten. Således forstår jeg reception som en proces, hvor tekst og modtager er to, for så vidt, lige aktive ”parter”. Det er med andre ord ikke af underordnet betydning, hverken hvem modtageren af teksten er, eller hvad teksten er for en størrelse, når man vil undersøge, hvordan den opfattes. Det interessante er at belyse, på hvilke måder både teksten og modtageren indgår i receptionen. At der findes forskellige oplevelser og fortolkninger af samme tekst, giver mig ikke anledning til at konkludere, at tekstgrundlaget så er ligegyldigt i forhold til modtageren, men at fastholde, at tekstens betydning ligger i, at den lægger spor ud til modtageren, som afstedkommer forskellige former for respons, hvor nogle respons-former må vurderes som værende mere adækvate eller ”oplagte” i forhold til tekstgrundlaget end andre, og dermed muligvis også siges at være mere gyldige, i det mindste set i et forståeligheds- perspektiv” (Christensen 1999a: 245).

Når jeg tilslutter mig Lykke Christensens definition på reception skyldes det dens transaktionsteoretiske forståelse af forholdet mellem medietekst og læser. Begge instanser er lige aktive. Teksten giver plads for læserens aktive medskaben, men er samtidig styrende for, at ikke alle forståelser er mulige inden for tekstens rammer. Hvordan mødet mellem tekst og læser etableres og udvikles er et centralt anliggende for receptionanalysen. I mine receptionsanalyser af elevers møde med lydfortællinger og kortfilm har jeg især lagt vægt på den kognitive forståelse og den affektive interaktion med medieteksterne. Som jeg ser Lykke Christensens definition er den imidlertid begrænset af, at den ikke i så høj grad medreflekterer receptionens kontekst. For at kunne udbygge receptionsteori med en bredere forståelse af mediebrug i kontekster, vil jeg i det følgende inddrage dele af medieetnografi, som bl.a. har sit udspring i *cultural studies*

## **Receptionsteori inden for Cultural Studies**

Ligesom den danske medieforskning først og fremmest udsprang af humaniora (sprog- og litteraturvidenskab), således er også *cultural studies*, et begreb, som opstod i England i 1970'erne,

udsprunget af litteraturvidenskab. Grundlæggeren af Center for Contemporary Cultural Studies (CCCS) Richard Hoggart havde i 1957 med bogen *The Uses of Literacy*, hvori han kritisk forholdt sig til populærkulturen, lagt den første sten på vejen til dannelsen af Cultural Studies, som i 1964 fik sit akademiske og institutionelle hjemsted i Birmingham. Hoggart bidrog afgørende til, at den første videnskabelige, ikke elitære forskning i hverdagskultur blev indført i Storbritannien. Siden overtog Raymond Williams, dernæst Stuart Hall og Richard Johnson ledelsen af CCCS. Det betydeligste fundament fra 1970'erne og frem blev skabt af Stuart Hall. Her skal især nævnes en af hans teoretiske grundlagsartikler som fik stor indflydelse på kultur- og mediestudierne i og uden for England: "Encoding/Decoding" (1973/80).

Et centralt tema i Cultural Studies er forholdet mellem kultur, medier og magt. I artiklen "Encoding/Decoding" undersøger Hall, hvilken ideologisk indflydelse medier kan have på modtagerne. Han afgrænser sig fra to - i 1970'erne og begyndelsen af 1980'erne - herskende forestillinger inden for medieforskningen. På den ene side den klassiske marxismes forståelse af forholdet mellem økonomi og kultur som et determinationsforhold, altså, at det er økonomien, der i sidste instans bestemmer den menneskelige bevidsthedsform, og på den anden side den Laswellske lineære kommunikationsmodel med afsender - budskab - modtager. Som alternativt grundlag vælger Hall at bygge sin model på den strukturalistisk inspirerede nymarxist, Louis Althusser og den tidlige semiotik med udgangspunkt i Roland Barthes.

Althusser ser ikke, som i den traditionelle marxisme, sprog, ideologi og kultur som sekundære processer, der er determineret af de socio-økonomiske forhold, men snarere som relativt autonome med en vis egen logik. Hall finder også belæg for en sådan tolkning i Marx' *Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomi* (1857), hvoraf det fremgår, at det ikke kun er produktionen, der bestemmer konsumtionen, men også konsumtionen, der bestemmer produktionen. Overført på massekommunikationens område betyder dette, at hver komponent i kommunikationsprocessen, "encoding" og "decoding", må forstås som artikulation, som et relativt autonomt fænomen, ud fra hvilket man ikke automatisk kan slutte sig til det andet. Derfor afviser Hall også forestillingen om kommunikation som en transparent proces, hvori stabile betydninger transporteres fra en afsender til en modtager. Der er med andre ord ikke tale om korrespondance mellem de indkodede betydninger i produktionen af en tekst og virkningen af den i receptionen. Dermed må man også forlade forestillingen om medieteksten som formidlende en dominerende ideologisk magt over receptionen. Interessen hos Hall forskydes dermed til spørgsmålet om, hvordan, og under hvilke sociale/klasse-mæssige omstændigheder receptionen foregår.

I sin forståelse af medieteksten, som polysemisk, dvs. flertydig, støtter Hall sig til Roland Barthes begreber om denotation og konnotation. En denotativ læsning af en tekst er forholdsvis enkel og eventuelle forskelle i læsningen lader sig let opklare, hvorimod en konnotativ læsning åbner for forskellige læsemåder netop på grund af, at teksten har polysemisk karakter. En konnotativ læsning har ifølge Hall ikke et kommunikativt grundlag, men et samfundsmæssigt: "They signify the "message" level the structural conflicts, contradictions and negotiations of economic, political and cultural life" (Hall 1993: 32). Som følge heraf opstiller Hall tre idealtypiske læsepositioner:

1. *Dominant-hegemonic position*, foreligger i de tilfælde, hvor en læser af en medietekst "overtager" dens konnotative betydning. Det budskab, som afsenderen har indkodet i teksten afkodes af læseren på en accepterende og loyal måde.
2. *Negotiated position*, foreligger i de tilfælde, hvor læseren af en medietekst ikke umiddelbart accepterer tekstens budskab/betydninger, men i interaktionen med teksten konstruerer sin egne sociale og lokale betydninger af teksten. Læseren forhandler med tekstens betydninger.
3. *Oppositional position*, foreligger i de tilfælde, hvor læseren af en medietekst er helt uenig i

i forhold til tekstens betydning. Læseren forstår hensigten, men tolker den inden for en anden, ofte alternativ betydningsramme, ofte i opposition til en herskende kode.

Betragter man disse tre idealtypiske læsepositioner, er de et klart udtryk for opgøret med den form for ideologikritik, der opfatter læseren som offer for kulturindustriens manipulationer. Magten lokaliseres ikke alene hos medieproducenten, der med sin fremstilling af bestemte begivenheder på bestemte måder lægger op til en foretrukken læsning, men også hos medierecipienten, der ikke påtvinges en bestemt betydning, men kan forholde sig forhandlende eller oppositionel til den foreslåede betydning. Hall opfatter sin opdeling som idealtypisk, hvilket indebærer flere varierende overgangsformer. Desuden er positionerne ikke sociologiske beskrivelseskategorier forstået på den måde, at de er udviklet som et resultat af empirisk undersøgelse: "It remains for empirical work to say, in relation to a particular text and a particular section of audience, which readings operate" (Hall 1994: 265). Med sin "encoding/decoding"-model lagde Hall grunden for de senere empiriske receptionsundersøgelser foretaget af fx David Morley, Silverstone, Libes og Katz og Ien Ang.

Hall har senere i et interview i 1994 radikaliseret sin forståelse. Han giver et rammende eksempel på tankegangen fra Shakespeare-forskningen. Siden det 17. århundrede har der været givet utallige fortolkninger af *King Lear*. Et faktum, som måske ville have været utåleligt for Shakespeare, hvis man går ud fra den forudsætning, at han ville fortælle noget bestemt med sit stykke. Den vilje til gestaltning er, ifølge Hall, forankret i dramastykkets struktur, der trods dette kan fortolkes på forskellige måder. På samme måde forholder det sig med medietekster. Medieproducentens forsøg på at fikser tekstens betydning mislykkes, fordi selve sprogets/tegnenes mulighedsbetingelse, ifølge Derrida, er en uendelig differens, eller med Pierce en uendelig semiosis. Hall accepterer denne grundlæggende bestemmelse af tekstualiteten, men afviser dens mest radikale dekonstruktive konsekvenser: "I use ideology as that which cuts into the infinite semiosis of language. Language is pure textuality, but ideology wants to make particular meaning (.....) I think it's the point where power cuts into discourse, where power overcuts knowledge and discourse" (Hall 1994: 263). Ideologi er altså for Hall forsøget på midlertidigt at stoppe den uendelige semiosis eller den uendelige differens og derigennem så at sige patentere en bestemt betydning eller tolkning af teksten. I mediedidaktisk sammenhæng er tankegangen interessant, først og fremmest fordi undervisning i medietekster foregår i et magtrum præget af en vis institutionel tvang. Læseplaner, trinmål, eksamensbestemmelser er regulerende mekanismer, som læreren skal forvalte. Selv om flere af disse bestemmelser rummer mulighed for fortolkninger, rummer de visse uomgængelige krav, der også sætter sig igennem i konkrete læsninger af medietekster: Lærerens vægtninger og prioriteringer kommer til udtryk i, at han eller hun ikke bare vælger bestemte tekster, men også lægger vægt på at læse dem på bestemte måder. Disse måder er ofte bestemt af, hvad der lægges vægt på til eksamen fx begrebsforståelse og begrebsanvendelse, altså en stærk kognitiv diskurs, mens elever ifølge mine observationer lægger mest vægt på de oplevelsesmæssige og æstetiske sider af medieteksten, altså en emotiv/affektiv diskurs. Man kan med Hall sige, at det er i konflikten mellem disse to diskurser, at "power overcuts knowledge and discourse".

I den empiriske receptionsforskning tillægges modtageren som tidligere nævnt en central rolle. Modtageren ses som en aktiv deltager i betydningsproduktionen, som den, der mere eller mindre aktualiserer medietekstens betydning i kommunikationsprocessen. Reception kan således siges at være den betydningsdannelse, der skabes hos modtageren under og efter et kommunikationsforløb i en bestemt kontekstuel situation.

### **Medieetnografisk forskning inden for cultural studies**

Medieetnografisk forskning udvider dette perspektiv og ser tilegnelsen af medieteksten ikke blot i forhold til den situation, som receptionen foregår i, men også i forhold til mediebrugerens hele

hverdagsliv. Tilegnelsen af medieteksten ses som en bearbejdningsproces, hvor modtagerens psykiske, kønsmæssige, sociale og kulturelle forudsætninger træder i et dynamisk interaktionsforhold til medieindholdet indlejret i hverdagslivets forskellige kontekster

Inden for de engelske kulturstudier er det især David Morley, som repræsenterer en medieetnografisk tilgang til modtagerforskningen. Sammen med Charlotte Brundson udførte han inden for rammerne af CCCS først receptionsstudier af tv-nyhedsudsendelser, der udkom under titlen "The Nationwide Audience", 1980. Disse studier opstod under inspiration fra Stuart Halls teoretiske grundlagsartikel "Encoding/decoding" (1980).

Senere har han udvidet sin tilgang til modtagerforskningen med medieetnografi. I bogen *Television, Audience & Cultural Studies* (1992) indgår et kapitel om medieetnografi "Towards an Ethnography of Television Audience", hvori han formulerer sit teoretiske ståsted. I det følgende vil jeg resumere hovedtrækkene herfra og senere relatere Morleys teoretiske udgangspunkter til den danske medieetnografi.

Kapitlet "Towards an Ethnography of Television Audience" er tænkt som et bidrag til diskussionen af den medieetnografiske tilgangs muligheder og begrænsninger. Morley bevæger sig gennem tre trin i sin argumentation for en medieetnografisk tilgang til publikumsforskning. Det første trin er et kritisk opgør med den kvantitative empiriske publikumsforskning. Inden for denne tradition er modtagernes, eller publikums, egenart og rolle blevet undersøgt temmelig detaljeret, især har positivistiske forskere forfulgt målet: at isolere alle faktorer i kommunikationsprocessen, som under forskellige betingelser og blandt forskellige grupper af mennesker udøver påvirkning på et publikum. En sådan forskning er, ifølge Morley endt i en blindgyde, fordi man troede, at et fjernsynspublikum kunne betragtes som klinisk rent, dvs. at tv-sening er en aktivitet, som er rensat for andre former af samtidige aktiviteter, og, at tv-sening som aktivitet metodologisk kunne isoleres og abstraheres fra sin konkrete brugskontekst, hvilket vil sige modtagelsesaktivitetens hverdagsagtige karakter.

En sådan publikumsforskning hviler, ifølge Morley, på fire antagelser:

1. At tv-sening ikke i sig selv bliver undersøgt, men at andre forskellige faktorer bliver målt, fx om tv-apparatet er tændt, hvem, der er tilstede i rummet, som indikatorer på tv-sening.
2. At det tændte tv-apparat udtrykker ønsket om at ville se et bestemt program, selvom det ligeså godt kan være en reflekshandling eller et udtryk for at "man nu er kommet hjem". En tredje mulighed er, at man bruger det tændte tv til at undgå deltagelse i den almindelige hjemlige interaktion uden derfor at ville se et bestemt program.
3. At tv-sening uden videre er et resultat af en individuel beslutningsproces, selvom tv-sening oftest er en kollektiv aktivitet, hvori magten er ulige fordelt: Hvem sidder med fjernbetjeningen og hvem bestemmer dermed, hvilken kanal eller hvilket program, der skal ses? Ofte gøres beslutninger af den art til genstand for forhandling, men i nogle tilfælde vil det resultere i, at enkelte familiemedlemmer ser tv på en "påtvunget måde", fordi de ikke ønsker at forlade rummet. Dette forhold gør sig også gældende selvom et hjem har flere tv-apparater, idet der oftest er et fælles tv i dagligstuen.
4. At beslutningen om at se tv er en kontekstfri og lige-værdig aktivitet for alle dvs. at den har ens betydning for alle. Dermed ignorerer man, at den samme udsendelse kan skabe vidt forskellige betydninger for den enkelte seer afhængig af dennes opmærksomhed, koncentration og fortolkning. Fjernsyn kan man som bekendt se med forskellige grader af opmærksomhed, fra fuldstændig fordybelse til kig med jævne mellemrum, der gør en i stand til at følge løseligt med, eller blot som "baggrundstæppe" for en række andre samtidige aktiviteter fx lektielæsning.



Tager man denne argumentation alvorligt, må man i en alternativ forskningstilgang søge bag om bestræbelserne på at måle og kvantificere publikum og deres reaktioner og i stedet fokusere på aktiviteten ” at se fjernsyn”, som en integreret del af hverdagens rutinemæssige og praktiske aspekter. Hvad der sker i receptionssituationen må fortolkes under hensyntagen til de sociale og kulturelle netværk, som omgiver den individuelle seer. Det er med andre ord behov for en kvalitativ empirisk publikumsforskning.

Det andet trin i argumentationen består i at nå frem til en række begrundelser herfor. I forlængelse af Ien Ang, spørger Morley, hvilke erkendelser en kvalitativ empirisk publikumsforskning kan skabe? Eller med andre ord, hvad går medieetnografiske undersøgelser af publikum ud på? Morley understreger, at forskning af den art i sig selv er en diskursiv praksis. Den kan kun gøre sig forhåbninger om at skabe historiske og kulturelt specifikke erkendelser, idet den altid er fortolkninger af en virkelighed skabt ud fra en bestemt position. Radikaliserer man dette synspunkt i konstruktivistisk retning, som Fiske og Hartley har gjort, når man frem til at begrebet ”publikum” er en konstruktion uden empirisk realitet. Vi må, sådan lyder Hartleys argumentation, erkende den konstruktivistiske forskningsprocesses karakter og opgive ideen om, at vi kan udforske publikum som det er. Morley støtter ikke dette synspunkt, men indrømmer, at det kan være en sund modgift mod en alt for naiv realisme i forskningsprocessen. Han indrømmer også, at forskningsprocessen har en konstruktivistisk dimension, men at det er ikke ensbetydende med, at ”publikum” udelukkende eksisterer i en diskursiv praksis. Det er at sammenblende et erkendelsesteoretisk problem med et ontologisk. Naturligvis er empirisk forskning bundet af fremstilling og dermed på ingen måde en transparent genspejling af en allerede eksisterende virkelighed. Den bygger derimod på fortolkninger af et mediepublikums udsagn og reaktioner og det er netop her tyngdepunktet i den kvalitative empiriske forskning ligger: den skal holde fortolkninger åbne for det konkrete og det særlige, for det uventede, men naturligvis understøtte sine fortolkninger med dokumentation og argumentation.

I det tredje trin i Morleys argumentation, når han frem til at begrunde brugen af medieetnografi i udforskningen af tv-publikum. Han anvender et billede, lånt fra Silverstone, til at illustrere, hvad medieetnografi indbefatter. Billedet omhandler den kinesiske kunst at tegne en karpe:

Den kinesiske mester påpeger, at det ikke er tilstrækkeligt at kende en karpes morfologi, at undersøge dens anatomi eller at forstå dens fysiologiske funktion for at kunne tegne den. Det er ligeså nødvendigt at betragte det siv, den støder mod hver morgen, når den søger efter føde eller den aflange sten bag hvilken den gemmer sig, eller de krusninger, der opstår, når den møder vandoverfladen. Disse elementer skal på ingen måde forstås som fiskens omgivelser, som dens udviklingsmiljø eller naturlige baggrund for det tegnede. De tilhører karpen selv. Karpen må opfattes som en bestemt kraft, som påvirker verden, og som bliver påvirket af den (Morley 1992:173, i min oversættelse).

Den kinesiske tegnemester og medieetnografen står, ifølge Morley, over for samme opgave. For Morley er en etnografisk tilgang derfor helhedsorienteret og beskæftiger sig grundlæggende med handlingers kontekster. En aktivitet, som det at se fjernsyn, må begribes inden for rammerne af strukturer og dynamikker i hele det hjemlige hverdagsliv, hvori tv-brug selv er en bestanddel. Udgangspunktet for hans undersøgelser er således hjemmet og familien, fordi det er her dens medlemmer som regel først kommer i berøring med tv. Her finder den første artikulation af betydning sted samtidig med, at familien er indlejret i et omfattende samfundsmæssigt og kulturelt system gennem sine hverdagslige interaktionsmønstre, sin kultur og familiens forhold til identitetsdannelse. Hjemmet og familien er således et ”laboratorium” for naturalistisk undersøgelse af forbrug og produktion af betydning. Den etnografiske tilgang muliggør, ifølge Morley, at tv-

sening kan forstås i denne større sammenhæng, hvori både brug af tv som symbolsk og materiel proces indgår. Som kvalitativ forskning handler det om at opnå en dybere forståelse af de processer, hvori kommunikationsteknologien bruges i betydningsdannelser i forskellige sociale og kulturelle praksiser. I sin artikel henviser Morley adskillige gange til amerikaneren James Lull og hollænderen Ian Ang og englænderen Janice Radway. Det fælles for disse medieforskere er, at de arbejder med empiriske, kvalitative projekter med udgangspunkt først i receptionsanalyser og siden hen udvider deres tilgang med medieetnografi. Udvidelsen af receptionsforskningen sker på to områder, dels det empiriske område, idet mediekonteksten, hvori mediets budskaber afkodes udvides, dels det metodiske område, idet deltagerobservation kombineres med et sæt af andre kilder fx dybdeinterviews og dagbøger.

### **Medieetnografisk forskning i Danmark**

Den danske medieforsker, Kirsten Drotner indskriver sig i denne internationale medieforskning, men forholder sig samtidig kritisk til dens forståelse af medieetnografien. I to artikler, ”Medieetnografiske problemstillinger – en oversigt” (1993) og ”Medieetnografi: om grænser i kvalitativ medieforskning” (1994) samt som medforfatter til bogen *Researching Audiences* (2003) har hun gjort rede for sin opfattelse af medieetnografiens vigtigste problemstillinger, muligheder og begrænsninger. Et hovedsynspunkt hos Drotner er, at medieetnografien epistemologisk set må defineres som et alternativ til receptionsforskningen og ikke, som hos Lull og Morley blot en udvidelse af receptionsforskningens kontekstbegreb.

Som tidligere diskuteret i dette kapitel, er det receptionsanalysens stadig tilbagevendende problem, hvor betydningsdannelsen sker i mødet mellem medietekst og modtager. Drotner formulerer problemstillingen således:

Relationen mellem tekst og modtager forbliver en ekstern analytisk relation: hvis man har tekstanalysen som sit udgangspunkt, bliver modtagerne kontekst for analysen og omvendt. Denne analytiske grænsedragning er fundamental for et af modtagerforskningens genkommende teoretiske problemstillinger, nemlig: hvor skabes mediernes mening? Hos afsenderne? I teksten? Eller hos modtagerne? Er der fx grænser for, hvor forskelligt en tv-avis fra *public-service* institutionen Danmarks Radio kan afkodes trods allehånde forskelle i modtagernes alder og køn, race og region (Drotner 1993: 7).

Da denne problemstilling hænger snævert sammen med medieanalysens kontekst, spørger Drotner, om vi kan forklare og forstå mediebrug ved at undersøge bestemte programmer og spørge til deres afkodning? Skal vi gå ud over selve modtagekonteksten i vores modtageranalyser? Drotner mener, ligesom Morley, at det er nødvendigt at overskride den grænse, som den empiriske receptionsanalyse har sat for modtagekonteksten, nemlig forestillingen om, at der er en medietekst, som afkodes i en bestemt situation i en bestemt kontekst, og at forskningen ved hjælp af fx kvalitative interviews kan gøre rede for modtagerens reception af den pågældende tekst. Hun ser medieetnografien som en af mulighederne for at bygge bro mellem tekst- og kontekstdimensionerne og derved overskride den dualisme-tænkning, der ligger bag receptionsforskningen. Hun kritiserer imidlertid den anglo-amerikanske medieetnografi for at være for fokuseret på et medium. Med afsæt i et bestemt medium oftest tv, koncentrerer den sig (i 1980'erne) om forholdet mellem medietekst og modtager i en bestemt kontekst, familien og hjemmet. Derved viderefører den, ifølge Drotner nogle af de problemer som den tidligere kvalitative modtagerforskning kæmpede med.

Som alternativ til den anglo-amerikanske medieetnografis *brede* definition af medieetnografi, foreslår Drotner en mere *snæver* definition for at ”skærpe det analytiske blik” og for at kunne udvikle nye arbejdsredskaber. I den snævre definition er udgangspunktet for det første en bestemt gruppe af mennesker, snarere end et bestemt medium. For det andet undersøges gruppens medieproduktion og mediereception, og man relaterer mediekulturen til gruppens øvrige hverdagsliv, dvs. man definerer gruppen som kulturbrugere. For det tredje følger man gruppen i forskellige sammenhænge (hjemme, på arbejde, på indkøb, i sportsklubben osv.). For det fjerde opholder man sig så længe hos sine informanter, at man begynder at drage sine egne kulturelle selvfølgeligheder i tvivl.

### **Medieetnografien og dens grænser**

Man kan på baggrund af en sådan opdeling spørge, hvilke fordele og ulemper en snæver definition af medieetnografien rummer? Den medfører for det første den fordel, at man bliver i stand til at kunne specificere forskellige retninger inden for kvalitativ medieforskning. Kim Schrøder (1993) har således i en debat om den medieetnografiske bølge og receptionsforskning foreslået, at man skelner mellem *medieetnografi*, der defineres i forlængelse af Drotners snævre definition og *kvalitativ mediesociologi*, som udforsker hverdagslivets mediebrug gennem arrangerede dybdeinterviews. Som eksempel nævner han her Morley, og endelig *receptionsforskning*, der udforsker læsninger af medietekster. En sådan skelnen kan være nyttig som teoretisk afklaring og ”begrebshygiejne”, mener Schrøder. Den vil med andre ord gøre det klarere, hvilke typer af forskningsprojekter, der arbejder inden for hvilke retninger, men det medfører ikke, at man ikke med fordel kan bruge receptionsanalyse som en del af et medieetnografisk projekt. Der må dog være visse kriterier, der skal overholdes for at man kan tale om medieetnografisk forskning fx det at lægge vægt på hverdagslivets interpersonelle situationer, deltagende observation, længere tidsforløb og flere lokaliteter.

Differentieret på denne måde kan man se danske eksempler på receptionsforskning med særligt henblik på unges brug af medietekster bl.a. repræsenteret ved Christa Lykke Christensen, når hun undersøger unges filmoplevelser (2001), kvalitativ mediesociologi repræsenteret ved Anne Jerslev, når hun studerer unges videoaftener som ungdomskulturelt fællesskab (1999) og medieetnografi repræsenteret ved Kirsten Drotner (1991) og Tove Arendt Rasmussen (1995), når de fx for den førstnævntes vedkommende studerer unges identitetsdannelse i forbindelse med videoproduktion eller for den sidstnævntes vedkommende studerer actionsfilm og drengekultur.

En anden fordel ved at tage udgangspunkt i en snævre definition af medieetnografi er, at den med sit nye perspektiv på medierne kan kaste lys tilbage på receptionsteori og institutionsanalyse. Drotner uddyber ikke, hvad hun mener hermed, men man kan formode, at det handler om det klassiske problem med medietekst- modtagerrelationen i receptionsteoriene og med intentions- og modtagerrelationen i forbindelse med institutionsanalyser. Det vil sige spørgsmålet om, hvordan medieteksten rekontekstualiseres i modtagersituationen og ikke nødvendigvis afkodes i overensstemmelse med produktionskontekstens intention. Endelig, som en tredje fordel, kan man nævne, at den snævre definition minimerer faren for, at man overfortolker bestemte produktions- og receptionsmønstre ud fra ét bestemt medium.

I den brede definition er udgangspunktet ét medium. Det giver mulighed for at undersøge, hvordan den ene genre inden for mediet låner fra den anden, og hvordan disse lån forplanter sig til fx elevproduktioner i skolekonteksten eller bliver en del af børns mediekultur i øvrigt. I den snævre definition tager man udgangspunkt i brugerne og får derved mulighed for at undersøge, hvorledes forskellige medier og medieformer spiller mod og med hinanden. Brugeren holder sig ikke inden for ét medium, men anvender et helt repertoire af medier, hvorfra der hentes ideer og inspiration til fx egenproduktion (bøger, tegneserier, tv. film, computerspil osv.). Observationer gjort i forbindelse

med dette projekt viser, hvordan elever i en gruppe, som forberedelse til deres egen produktion af en kortfilm er i gang med at skrive manuskript. Af deres forhandlinger om plot og sceniske situationer fremgår, at de meget ofte refererer til en række medieudtryk fra deres mediekultur, fx ved følgende udsagn ”Kan I huske den scene fra Harry Potter nr. 2 med edderkoppen, skal vi ikke prøve at lave den situation ligesådan” eller ”Kan I huske den reklame, hvor moderen hele tiden kommer ind på værelset og afbryder det unge par. Det er sådan, jeg forestiller mig vi kunne lave det” (feltdagbog 5.9.03).

Et andet spørgsmål, som Drotner diskuterer er, hvorvidt resultater af medieetnografiske undersøgelser kan generaliseres? Hertil svarer hun, at de selvfølgelig ikke kan generaliseres til at gælde alt og alle, men det betyder ikke, at de ikke kan indeholde generelle aspekter, der rækker ud over sig selv. Hun henviser til diskussionen om brug af induktive og deduktive metoder. Opfatter man medieetnografi som ”grounded theory”, der ad induktiv vej ved hjælp af indsamling, systematisering og analyse af empiriske data konstruerer kategorier og begreber, så må disse begreber opfattes som led i udvikling af teori, der kan rumme generelle aspekter inden for områder af mediekulturen. Her er hun på linie med Kim Schrøder, der i sin kritik af medieetnografiske undersøgelser henviser til Morley, Radway og Ang, der alle afviser muligheden af at generalisere resultaterne af deres undersøgelser. Det skyldes som oftest det lille antal informanter (familier), der indgår i undersøgelserne, og det kan skyldes homogeniteten i enten geografiske, etniske eller klasse-mæssige forhold.

Det er naturligvis vigtigt at være forsigtig med generaliseringer ud fra en kvalitativ undersøgelses resultater, men vi må, ifølge Schrøder, forsøge at ”give vore bud på nogle kategorier, man kan tænke den moderne medievirkelighed i, selv om vi godt ved, at det er noget vi konstruerer”. De kategorier, som man ad induktiv vej kan fremkonstruere af sine empiriske data, kan i det mindste bruges som grundlag for en diskussion af multimedie og multikanal samfundets virkelighed. ”Hvad ville overhovedet relevansen være af at præsentere en profil af familiers medievaner i X-købing. hvis ikke den formentlig mindede om familiers i Y- købing og Z-købing?”, spørger Schrøder (Schrøder 1993: 74).

### **Hvilken type teori kan man skabe i medieetnografiske undersøgelser?**

I samfundsvidenskabelig forskning skelnes mellem makro-analyser og mikro-analyser. Betegnelserne dækker over størrelsesforhold i analyserne. En undersøgelse af, hvilken rolle kommunikationsmedierne har spillet i tilblivelsen af de moderne samfund og hvordan vi skal forstå de sociale virkninger af informationsformidling og nye kommunikationsformer, er, som den John B. Thompson har gennemført i *Medierne og moderniteten* (2001) en makro-analyse, mens en undersøgelse af en gruppe elevers læreprocesser i forbindelse med fremstilling og læsning af medietekster i skolen må betegnes som en mikro-analyse.

Medieetnografiske undersøgelser er mikro-analyser og som sådan har de aktualiseret en diskussion af forholdet mellem makro- og mikro-analyser. Således er de blevet kritiseret for at være politisk tandløse og ukritiske set i forhold til makroanalyser, der undersøger økonomiske, politiske og institutionelle magtforhold i medieverdenen. Drotner refererer her til Corner, som eksponent for denne kritik, men hun afviser hans indvendinger med, at han forveksler undersøgelsens skala, dvs. størrelsesordenen med dens politiske rækkevidde. En undersøgelse af mindre størrelsesorden kan have ligeså stort kritisk potentiale i sig som en stor og omvendt. Men det afhænger naturligvis også af undersøgelsens relevans.

Forsvinder medierne ikke ud af etnografens synsfelt, mens han/hun følger sine informanter i mindste detalje og blæser konteksten op til en nærmest uendelig ballon? Spørgsmålet er rejst af Schrøder og Drotner selv. For Schrøders vedkommende som en replik i det tidligere nævnte temanummer om medieetnografi, som tidsskriftet ”Mediekultur” udgav i 1993. Der

er grund til at opholde sig lidt mere udførligt ved denne kritik, fordi indvendingerne efter min mening er væsentlige og relevante. Schrøders egen baggrund er den empiriske receptionsforskning og det er ud fra nogle af dens forudsætninger og den præmis, at medieforskningen må have medierne, som sit centrum, at han sætter sin kritik ind af medieetnografien. Han anerkender dens nødvendighed og ser dens udviklingshistorie som en konsekvens af en række forskningsinterne og forskningseksterne forhold. Af forskningsinterne forhold nævner han bl.a. medieetnografiens udspring i den britiske cultural studies-tradition og dens stærke interesse for ungdomskulturelle fænomener, der så at sige studeres indefra, for at kunne begribe, hvordan unge inden for forskellige grupper subjektivt set udvikler en oppositionel adfærd i efterkrigstiden og frem.

Af forskningseksterne forhold lægger Schrøder vægt på de ændringer, der sker i samfunds- og kulturlivet de seneste tiår. De vestlige samfund bliver stadig mere komplekse, og det bliver derfor vanskeligt at forstå ud fra de forklaringsmodeller, der benytter generaliserende begrebsrammer, som klasse, køn, ideologi osv. "Forskning søger derfor ned på det samfundsmæssige mikroniveau, for at finde de subjektive logikker, der gennem interpersonelle handlingsmønstre vokser frem og bliver til synlige "bevægelser" i samfundslivet – på mediernes dagsorden". (Schrøder, 1993: 72 )

Samtidig "mediaseres" samfundet, vores liv bliver gennemsyret af medier og vi har kontakt med hele verden og hinanden gennem medierne. "Vi lever efterhånden i et væv af medieudspændte betydninger og informationer, som vi ofte ikke længere kan spore til deres oprindelse. Det er derfor ikke så underligt, at samfunds- og medieforskere vender sig imod modtagerne for at undersøge, hvordan vi hver især på mikroniveau af mediebombardementet konstruerer vores individuelle bevidstheds-collage, og om der kan findes mønstre i alt dette på højere niveau"( Schrøder 1993: 72)

Receptionsforskning og medieetnografien bliver for Schrøder, nogle af svarene på de spørgsmål denne udvikling rejser. Empiriske receptionsforskere fra den første generation (Lull, Morley og Ang) finder imidlertid hurtigt ud af, at det er "uholdbart at undersøge folks læsning af ét program eller én genre, fordi de derved kun opnår indsigt i én lille brik, mens det store puslespil forbliver lukket land for dem. Etnografiens ambition er netop at begribe hverdagslivets store puslespil, den organiske helhed, som det enkelte medie indgår i i folks livssammenhæng" (Schrøder 1993:72).

Schrøder citerer herefter Morley: "Jeg prioriterer forståelsen af selve den aktivitet, det er at se tv, højere end forståelsen af den konkrete oplevelse af bestemte programmer" (Morley, her citeret efter Schrøder 1993: 72) . Schrøder finder det ikke nødvendigt, at foretage dette valg mellem enten at undersøge, *hvordan* der ses i forhold til *hvad* der ses. Begge dele er vigtige og mange medieetnografer inddrager da også medietekster og receptionerne heraf i deres undersøgelser. Faren er imidlertid, hævder Schrøder, at medierne forsvinder ud af rampelyset for i stedet at glide tilbage som bagtæppe for undersøgelserne. Han nævner konkret to eksempler, David Morley og Tove Arendt Rasmussen. Morley erklærer i *Family Television* (1986) en interesse i at undersøge de betydningsprocesser, der har med receptionssituationen at gøre, men Schrøder hævder at denne hensigtserklæring hurtigt skrider til fordel for en interesse for "programvalg" og oplevelse af "programtyper" i den sammenhæng han kalder for "dagligstuenes magtkamp". Tove Arendt Rasmussen, der har undersøgt en gruppe skrappe drenges brug af actionfilm, kritiserer Schrøder for samme tilbøjelighed. Undersøgelsen giver ingen viden om de indtryk, filmen efterlader i drengenes bevidsthed. Man får derimod god besked om, hvordan en film bruges i gruppen til at opretholde og udvikle de enkelte drenges sociale og kommunikative position i gruppens hækkeorden. Mediet, filmen, forsvinder ud af fokus og bliver kun baggrund for gruppehierakiets relationer.

Drotner medgiver Schrøder at denne kritik kan være berettiget. Dog er der en række medieetnografiske forskningsprojekter, der inddrager analyser af medietekster. Det gælder udover Drotner selv, Tove Arendt Rasmussen og Fornäs mfl.(1988 ), men det er samtidigt vigtigt at understrege at tekstanalysen har en anden funktion end i de klassiske receptionsanalyser. Det skyldes først og fremmest, at man følger en defineret gruppe af mediebrugere over tid og netop

dette giver mulighed for at undersøge, hvilke mediekomponenter, der indgår i mediebrugernes hverdag, hvilke kompetencer de måtte udvikle i brugen af dem, og hvordan de indgår i deres selv- og identitetsdannelse: "I medieetnografien undersøger man, hvorledes medieret mening bliver til, idet medierne bliver brugt" (Drotner 1994: 161).

## Refleksivitet

Hvordan, hvornår og hvorfor er medieetnografen kommet frem til sine resultater?

Disse spørgsmål er vigtige at overveje i forbindelse med medieetnografiske undersøgelser. De viser hen til kravet om refleksivitet eller selvrefleksion i alle faser af forskningsprocessen, såvel i epistemologi, metodologi som i formidlingen. Når medieetnografiens epistemologiske grundlag er induktivt, indebærer det, at vores hverdagsviden og vores videnskabelige viden hænger sammen. Det, der adskiller dem, er, at vi som forskere er forpligtet på at reflektere over denne sammenhæng.

I det metodiske arbejde er det især vigtigt at være selvrefleksiv som deltagende observatør. Hvilken rolle indgår jeg i som deltagende observatør i en 7. klasse med både drenge, piger, lærere og ledere. Opfatter de mig som en ekstra lærer i klasserummet? Som en man kan skabe en fortrolig relation til (faderrollen) eller en mere eller mindre tilfældighed person, som fx en vikar? Hvordan påvirker min tilstedeværelse processen og aktiviteter af forskellig art? Forsøger de at yde en ekstra indsats, når de ved, at jeg er der for at undersøge deres læreprocesser, når de bruger medier af forskellig slags? Eller er de dybest set ligeglade og gør, hvad de plejer? Spørgsmål af den art må overvejes når systematisering og analyse af de indsamlede data foretages.

I formidlingen af medieetnografiske undersøgelser er refleksivitet forbundet med overvejelser af, hvordan man repræsenterer den virkelighed, som man har iagttaget. Det spørgsmål har også væsentlige ontologiske og epistemologiske implikationer. De postmodernistiske positioner i etnografien har skabt en voldsom debat om dette spørgsmål: Hvad er det man beskriver? Er det et forsøg på at gengive virkeligheden, eller er det en konstruktion, som skribenten foretager? De postmodernistiske etnografer hævder, at den traditionelle form for etnografi lever i illusionen om, at den kan repræsentere en slags objektiv, transparent virkelighed, som etnografen har erkendt og som kan fremstilles af en slags alvidende fortæller. I formidlingen af hans/hendes resultater er det skribenten som beskriver, analyserer, fortolker og repræsenterer virkeligheden som en slags omnipotent forsker. Men dette er, ifølge Clifford, ren og skær fiktion: "all constructed truths are made possible by powerful "lies" of exclusion and rhetoric. Even the best ethnographic texts – serious, true fictions – are systems, or economies, of truth" (Clifford 1986:7).

Med den postmoderne bølge af etnografer opstår nye former for formidling, der er mere relativistiske end realistiske. De bygger på den forudsætning, at den viden som den etnografiske tekst formidler ikke er uafhængig af forfatteren, og det man kan vide kun er partielt. Der er ikke én sandhed, ikke én enkelt forklaring på noget, men mange overlappende sandheder på forskellige niveauer, der skifter inden for samme område. Det sociale liv er mangesidet og komplekst. Van Maanen (1988) har sammenfattet, hvilke genrer etnografiske undersøgelser formidles i. Han opererer med tre former: 1. Den realistiske fortælling, der er den traditionelle form. Den lægger vægt på realisme og objektivitet, hvor skribenten indtager en upartisk rolle og beskæftiger sig med videnskabelige kriterier for at validere forskningen. 2. Den konfessionelle fortælling, hvor skribenten ser sig selv som part i forskningsprocessen og "tilstår" problemer og begrænsninger i sit forskningsarbejde såvel metodisk som i egne handlinger i forskningsprocessen. 3. Den impressionistiske fortælling (den postmoderne fortælling), som lægger stor vægt på, at give plads til andre "stemmer" i undersøgelsen. Det vil sige de personer, som bliver betragtet som undersøgelsens "subjekter". Skribenter af impressionistiske fortællinger gør ofte brug af forskellige litterære teknikker for at fremkalde situationer og erfaringer, vække følelser, stimulere tanker, understrege forskelle og variationer i fremstillingen af den foranderlige sociale realitet.

Man kan se disse forskellige former for formidling, som et udtryk for forskellige epistemologier. De postmodernistiske etnografer vil hævde, at der er sket et paradigmeskift, hvorefter det ikke længere er muligt, at repræsentere virkeligheden, men at den kun er til stede i sin diskursivitet.

De postmoderne etnografer er blevet stærkt kritiseret af bl.a. Clifford Geertz, som fastholder, at virkeligheden eksisterer, også selv om den ikke gøres til genstand for beskrivelse, og at forskeren godt kan beskrive og forstå denne mangfoldige og komplekse virkelighed velvidende, at der er tale om fortolkninger: "Anthropological writings are themselves interpretations, and second and third order ones to boot. (By definition, only a "native" makes first order ones: it's *his* culture). They are, thus, fictions" (Geertz 1973: 15).

Drotner understøtter og viderefører denne kritik af den postmoderne etnografi, bl.a. fordi: "Det klassiske spørgsmål om forskningens validitet – undersøger vi nu faktisk det, vi vil undersøge – bliver i postmoderne etnografi rykket et niveau så at sige, nemlig fra forskeren til læseren: læser jeg nu faktisk det, forskeren undersøgte? Man besvarer imidlertid ikke spørgsmålet om, hvilke ressourcer læseren så skal besidde for at kunne foretage dette tolkningsarbejde" (Drotner 1993:16). Endvidere henviser Drotner til, at den postmoderne etnografi medvirker til at dekonstruere rationalismens begreb om subjektet som en enhed eller en "kerne", der er i stand til at tænke og handle. Denne radikale relativisme er imødegået af forskere, som netop repræsenterer den andethed, som postmoderne etnografer ønsker at sætte i centrum. Drotner citerer den amerikanske historiker Nancy Hartsock, der spørger, hvorfor det er sådan, at netop i det øjeblik hvor mange af os, der har været tavse, begynder at kræve retten til benævne os selv, at handle som subjekter i stedet for objekter i historien, at netop da opstår begrebet om det problematiske subjekt.

Jeg deler Geertz's og Drotners kritik af den postmoderne position inden for etnografien, men det er samtidig vigtigt at understrege, at den har betydet en effektiv modgift mod en alt for naiv forestilling om, at kunne repræsentere en transparent virkelighed. Den har aktualiseret kravet om refleksivitet og udvidet etnografiens mulige repræsentationsformer. I sin mest radikale og relativistiske form må den afvises, fordi dens eneste sandhedsbegreb da ligger i at kunne konstruere en god og overbevisende tolkning.

### **Hvis medieetnografien er svaret, hvad var så spørgsmålet?**

Medieetnografiens udbredelse og vækst kan som nævnt tidligere ses som et svar på en række af de spørgsmål, som rejses i forlængelse af samfunds- og kulturudviklingen gennem de seneste tyve år. Det gælder forandringer i medieverdenen, forandringer i det kulturelle fundament og forandringer af forskningsintern art.

Skal man kort karakterisere nogle væsentlige træk i forandringerne inden for medierne selv, kunne nogle nøgleord være kommercialisering og globalisering. Medieindustriens sociale og økonomiske historie i det tyvende århundrede er historien om vækst, konsolidering og koncentration. Vækst- og konsolideringsprocesser har ført til øget koncentration af resurser i mange dele af medieindustrien, så færre organisationer råder over større andele af markedet. Gennem fusioner, overtagelser og andre former for diversifikation er der opstået kæmpemæssige kommunikationskoncerner, der har indtaget en stadig vigtigere rolle på medieområdet. De store kommunikationskoncerner er transnationale multimedieorganisationer med interesser i en lang række industrier inden for information og kommunikation. Det er disse enorme koncentrationer af økonomisk og symbolsk magt, der udgør det institutionelle grundlag for produktion af information og symbolsk indhold og dets verdensomspændende distribution.

På det nationale plan afspejles dele af den udvikling bl.a. ved, at Danmarks Radio mistede sin monopolstatus, og der åbnedes mulighed for kommercielle medieinteresser. Dermed voksede antallet af både nye medier og kanaler, der gav publikum mange valgmuligheder. Med de nye valgmuligheder åbnedes også for en høj grad af differentiering og omskiftelighed i modtagernes

mediebrug. Det hidtil kendte begreb om publikum opløstes som en samlebetegnelse, ligesom begrebet massekommunikation forsvinder ud af den medievidenskabelige diskurs. Derved tvinges den hidtidige modtagerforskning til at ændre kurs, forfine sit genstandsfelt for bedre at kunne begribe den mangfoldige og modsætningsfyldte mediekultur. Medieetnografien var et af svarene på denne udvikling.

Men også forandringer i selve det kulturelle fundament spiller en afgørende rolle for medieetnografiens udbredelse. Som jeg viser i den kvantitative undersøgelse ( kap. 6) over dansklæreres valg af medietekster til undervisningen i skolen i , er der fortsat en stærk tilbøjelighed til at foretrække skriftsmedierede tekster til danskundervisningen. Ovenikøbet tekster, der kan beskrives som traditionsformidlende kulturudtryk. Derimod fylder de audio-visuelle mediers udtryksformer meget lidt i det samlede billede. De har ikke i særlig stor udstrækning fundet vej til skolens danskundervisning, mens de i høj grad er integreret i hele det kulturelle og æstetiske kredsløb i samfundet, ikke mindst i børne- og ungdomskulturen, således at det i dag ikke er muligt at skelne mellem højkultur og populærkultur, elitekultur og folkekultur. Disse dikotomier er for længst undermineret. Kunsten med stort K lader sig inspirere af tegneserier, film, tv og computerspil. Reklamer trækker finkulturen ind i sit univers ved at citere, ironisere eller parodiere kendte kunstværker. Intertekstualitet er et grundlæggende træk ved kulturens symbolske former. Ja man kan sige, at det næsten er blevet et nyt tegn på kulturel dannelse, når man besidder evnen til se dette uendelige spil i sammenvævningen af tekster.

En sådan udvikling stiller ændrede krav til medieforskningen, medieforskeren og lærere i hele uddannelsesystemet (ikke mindst dansklærere). De skal kunne håndtere et bredere spektrum af interkulturelle og intertekstuelle tegn, hvormed mennesker udtrykker og tolker deres verden. Medieetnografien kan her ses som et svar på, hvordan vi kan forstå og begribe de symbolske formers forandringer i forskellige kontekster.

Også inden for de bredere sociale rammer for forskningen er der sket forandringer. Drotner peger på, at en af forklaringerne på medieetnografiens udbredelse er, at den har sin rod i en ”etnificering” af det globale samfund og en pluralisering af kulturerne. Samtidig med:

at medieetnografien vokser frem eller måske lidt før, begynder fx ungdomsforskere og etniske forskere i en række lande at anvende og udvikle etnografiske tilgange. At disse nye miljøer ofte tyer til etnografien, skyldes i høj grad, at det præcis er unge, kvinder og ikke-hvide, som tydeligt erfarer en anderledeshed, og mange af dem hører til de første, der markerer mere multikulturelle og internationale strømninger i moderniteten. Da disse grupper fra 1970erne og frem vinder indpas på de akademiske parnasser, tvinger deres tilstedeværelse i randen af eller i opposition til etablerede fagtraditioner både mænd og kvinder, unge og gamle, hvide og ikke-hvide, til at omtolke velkendte faggrænser. At mange faktisk gjorde det, er medieetnografiens hastige udbredelse et af de tydelige tegn på (Drotner 1993: 9).

Til sidst nævner Drotner en fjerde grund til medieetnografiens udbredelse. Vesteuropæisk tænkning har siden Platon været stærkt præget af dualisme-tænkning. Den har manifesteret sig inden for alle områder og mange videnskaber. Som eksempel kan nævnes den klassiske sociologi med individ-samfund som dualisme, inden for psykologien subjekt - objekt, inden for lingvistikken udtryk - indhold. Den engelske sociolog Anthony Giddens har peget på og vist begrænsningerne i disse dualismer og foreslår i sin strukturationsteori at opgive dem. Han tænker i stedet for i aktør-struktur modellen, hvor den handlende aktør virker ind på strukturen og strukturen på aktøren. Giddens hovedformål med denne strukturationsteori er, at skabe en dynamisk teori, der søger at undgå tidligere teoriers grøftegravning i enten aktørsynspunkter eller struktursynspunkter. Giddens forsøger at lægge sig imellem disse to synspunkter, forstået sådan, at han vil sammenbygge dem til



en sammenhængende og fyldestgørende teori. Hans grundtanke for social praksis er altså, at individ og struktur er lige afhængige af hinanden. Aktøren er agent for at udvikle og bevare strukturen, samtidig med, at strukturen definerer de forhold, agenten udvikler sig udfra. Dette forsøg på at overskride dualismetænkningen hænger godt sammen med medieetnografisk tilgang, fordi den er helhedsorienteret og dynamisk.

Drotner, der selv henviser til Giddens, er dog forbeholden over for forsøget på at opbygge, hvad hun kalder nye "grand theories". Hun ser større muligheder i at udvikle en kaleidoskopisk tilgang, for at skabe brugbare analyseredskaber, hvormed den samfundsmæssige kompleksitet kan forstås og forklares.

Som afslutning på redegørelsen for medieetnografi vil jeg vende tilbage til den kritik, som er fremført imod den. Jeg har tidligere nævnt Kim Schrøders kritik af medieetnografiens tilbøjelighed til at se bort fra mediet og medieteksten i sine undersøgelser. Men derudover hævder Schrøder, at medieetnografien favoriserer de interaktive medier, dvs. medier som tv, video og delvis biograffilm, som hovedsageligt bruges i kollektive receptionssammenhænge med fælles oplevelser, og hvor dele af betydningsproduktionen er fælles for grupper af mennesker. I familiens dagligstue ser man oftest tv sammen, unge samles i uformelle videoklubber og ser videofilm sammen osv. Samtidig med at man ser og hører og læser fx en film kan man gøre mange andre ting. Den medieetnografiske tilgang ønsker at udforske den slags hverdagssituationer, hvori forskellige grupper af mennesker bruger medierne.

Schrøder stiller sig kritisk over for nødvendigheden af at udforske disse rammer, hver gang man ønsker at undersøge folks oplevelser af et aspekt ved de medier, de benytter. Han anfører følgende grunde. For det første har vi efterhånden en generel viden om disse ting, som vi kan trække på i forbindelse med enkeltinterview undersøgelser af fx. nyheder, reklamer. For det andet varierer betydningen af det situationsinteraktive perspektiv med interaktivitetens intensitet. Det vil sige, at fx trykte medier ikke i samme omfang lægger op til interaktivitet, fordi det er en relativ individuel tilegnelsesproces. For det tredje kan det være svært at afgøre, hvor man skal sætte grænsen for alle de interaktive situationer, som måtte være relevante for brugen af en bestemt medietekst.

I forbindelse med min egen kvalitative undersøgelse kunne man spørge om det er den interaktive situation mellem elever og lærer i klasserummet, som udløses i forbindelse med den fælles samtale om en kortfilm, eller det er den samtale to eller tre elever har om filmen på vej hjem fra skole, eller er det samtalen med en søster hjemme på værelset samme dags aften, der er vigtig.

Medieetnografien vælger, ifølge Schrøder, som regel én interaktiv situation som undersøgelsesobjekt (familien, ungdomsgruppen): "Men et individ fungerer jo – og har i sit livsløb fungeret – i en lang række interaktive situationer og tolkningsfællesskaber, som hver især påvirker dets adfærd, opfattelsesberedskab og betydningsprocesser. Ved at vælge én sådan situation løber man som forsker risikoen for at overvurdere betydningen af de roller og mønstre, som netop denne situation opviser" (Schrøder 1993: 74).

### **At flytte kontekst: medieetnografi i klasserummet**

Schrøders kritik af medieetnografien finder jeg som nævnt relevant og væsentlig, men den er ikke af så grundlæggende art, at den formindsker medieetnografiens styrkesider og potentiale. Jeg er enig i det synspunkt, at medieteksterne ikke må forsvinde ud af medieetnografiens synsfelt. Det er vigtigt at fastholde, at brugerne af medierne skaber betydninger i omgangen med mediernes tekster, og at disse betydninger - alt afhængig af mediernes art - ikke blot skabes individuelt, men også i forhandling med andre i og uden for den konkrete brugskontekst.

Jeg er uenig med Schrøder, når han hævder, at vi ved nok om de rammer, hvori brugen af bestemte medietekster foregår. Det er fx en af begrundelserne for, at jeg anser nærværende projekt for væsentligt. Der findes ikke mange medieetnografiske undersøgelser, der forsøger at lokalisere

læreprocesser i elevers arbejde med medietekster i en klasserumskontekst. Der er lavet adskillige etnografisk orienterede klasserumsundersøgelser, men ikke set i et medielæringsperspektiv. En sådan kontekst adskiller sig på en række punkter fra familiens kontekst eller ungdomsgruppers kontekster, først og fremmest fordi eleverne ikke i samme omfang har indflydelse på, hvilke medietekster der skal bruges, og hvordan de skal bruges. Eleverne tilbringer en stor del af dagen inden for skolens institutionelle rammer, som de ikke selv har været med til at definere, og de er underlagt en anden type symbolsk magt end hjemme i dagligstuen foran tv-skærmen eller computeren. Skolen tilbyder imidlertid også børn og unge udviklings- og læringsmuligheder, som kan være forlængelser af de uformelle læreprocesser, som fritidens forskellige kontekster rummer.

Med hensyn til afgrænsningsproblemet i forhold til alle de mulige interaktive situationer, som medieetnografien kommer til at skræve over, forholder det sig vel sådan, som ved alle andre kvalitative undersøgelser, at en afgrænsning er nødvendig, og at denne bl.a. må være styret af forskningsprojektets problemstilling eller forskningsspørgsmål. Befinder man sig således i en formel læringskontekst vil den rumlige afgrænsning naturligt være i klasserummet i skolen. De interaktive situationer, der opstår her indenfor er imidlertid også mangfoldige, og spørgsmålet om relevans og væsentlighed trænger sig hurtigt på. Man må som medieetnograf søge at lokalisere læreprocesser i børns arbejde med medietekster og da vælge de interaktive situationer ud, hvor eleverne interagerer med medietekster, og hvor de i fællesskab eller individuelt ”forhandler” med teksten og hinanden om at skabe betydning og mening. Jeg er således både interesseret i, hvilke betydninger elever skaber ud af konkrete medietekster (receptionsforskning) og samtidig undersøge det, som Tove Arendt Rasmussen (1993) kalder en kontekstuel, relationel og situationel forståelse af mediereception og medieproduktion som læreproces (medieetnografisk forskning).

## **Medier og læring i en skolekontekst**

Til slut vil jeg skitsere en model, der som alle modeller, er en forenkling af det komplekse iagttagelsesfelt jeg beskæftiger mig med. I centrum for mine iagttagelser, har jeg placeret elevernes produktion og reception af medietekster, idet begge typer af aktiviteter indgår i læringsforløbene. Produktionssiden kan med Halls begreb kaldes en ”encoding” dvs. kodning af medietekster, der dels forudsætter en vis beherskelse af en relevant medieteknologi og de dertil knyttede symbolske former. I de tilfælde, hvor eleverne har produceret videofilm forudsætter det altså, at de kan eller skal lære at håndtere et videokamera og bruge et editeringsudstyr, men derudover forudsætter produktionen af en medietekst også, at eleverne besidder eller tilegner sig viden om og færdigheder i at udtrykke sig i mediernes symbolske former. Det vil fx sige lydlig- og visuelle koder og konventioner, genrer, komposition, dramaturgi, narrativitet osv. Produktionsprocessen foregår som regel i et praksisfællesskab som udvikler sig og ændrer sig over tid jfr. kapitel om læringsteori. Denne tidsdimension kan ikke anskueliggøres i en statisk model, men det er afgørende, at forstå den som dynamisk og relationel. Undervisnings- og læreprocesser i et fag eller fagområde foregår i tid og rum, de er kontinuerlige eller ind imellem diskontinuerlige, men deres udformning er præget af praktiske, kollektive erfaringer. De udvikler og ændrer sig over tid, påvirket af mange forskellige forhold. På makro-niveau kan ændringer ske ud fra politiske og samfundsmæssige begrundelser f.eks. ved afskaffelse eller indførelse af nye fag og fagområder. På mikro-niveau kan der være tale om længere eller kortvarige undervisningsforløb inden for et fag. Læreprocesser kan her skifte karakter på grund af lærerens ønske om at vægte særlige forhold ud fra refleksioner og kritiske vurderinger af det hidtidige forløb. Eller læreprocesser kan skifte retning, fordi eleverne selv fremprovokerer det. Der kan opstå midlertidige ”afbrydelser” i forløbet p.g.a. ferier, eller større institutionelle fælles arrangementer el. lign. At modellen er relationel betyder, at en ændring i et element medfører ændringer i alle de andre elementer. Skiftes den ene medietekst ud med en anden

ændres receptionssituationen, skiftes en gruppe af elever ud med en anden ligeså, ændres rammebetingelser og kontekster, ja så ændres både receptions- og produktionsbetingelserne.

På receptionssiden er mødet mellem medieteksten og eleverne som recipienter afgørende, idet eleverne som aktive med-skabere af tekstens betydning står i et udvekslingsforhold til teksten og samtidig forhandler tekstens betydning indbyrdes. Det gælder uanset om medieteksten er produceret af elever i klassen eller af professionelle mediefolk. Det fællesskab, der opstår i fortolkninger af medieteksten, kalder jeg med Peirce og Fish et fortolkningsfællesskab, og det rummer altså hele det repertoire af fortolkninger, som klassens elever når frem til i deres forståelse af teksten. I denne proces indgår der, set med læringsteoretiske termer, såvel kognitive, affektive som sociale processer. Man kan her skelne mellem et primært, sekundært og tertiært niveau.

Produktions- og receptionsprocesserne er imidlertid situerede og kontekstualiserede. De finder sted som et led i en formel læringskontekst, nemlig et bestemt tilrettelagt undervisningsforløb i et bestemt fag, i en konkret klasse, på en konkret skole, i et bestemt tidsrum med en vis varighed. Disse forskellige kontekster er vist med kasser, der indrammer læringens situationelle forløb. De påvirker og påvirkes af, hvad der sker i læringsforløbet. Som eksempler på, hvad der påvirker læreprocesser og dermed muliggør eller forhindrer, at elever kan udvikle mediekompetencer, kan nævnes en række forhold. Klassens sammensætning af elever og deres baggrund, forforståelser og forudsætninger, klassens lærer og hans eller hendes pædagogiske praksis, klassens kultur, atmosfære, stemning osv. Derudover spiller det fysiske rum og de udfoldelsesmuligheder, det giver, ind, ligesom udstyr og materialer kan begrænse eller muliggøre arbejdet med medietekster. Skolens særlige profil og prioriteringer, som de kommer til udtryk i skolens lovgrundlag og læseplaner, ledelsens holdninger og lærerholdninger. Endelig spiller elevernes forskellige mediekulturelle kontekster uden for skolen ind på læreprocesser i skolen: Hvilke medier bruger de i deres fritid, i hvilke sammenhænge, sammen med hvem og til hvad?

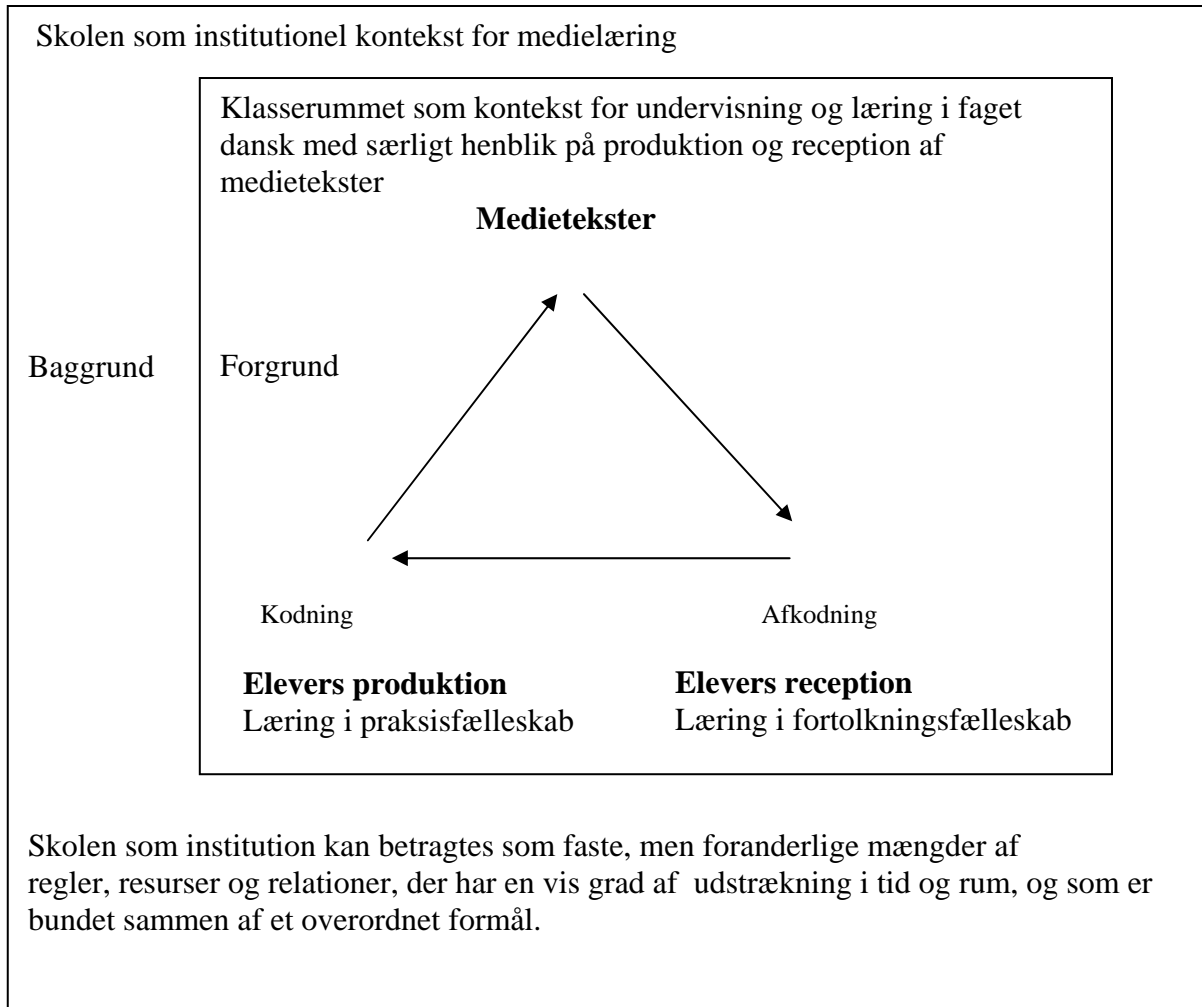
Omvendt kan læreprocesser i skolens medieundervisning også føre til ændringer af elevernes forståelse af sig selv som mediebrugere, deres selv- og omverdensforståelse. Den kan - måske kun midlertidigt - ændre de relationelle forhold mellem elever i en klasse og lærere og elever indbyrdes. Den kan medføre ændringer af undervisningspraksis<sup>3</sup> både i henseende til indholdsvalg, men også i forhold til undervisningens organisering og arbejdsformer. Den kan medføre overskridelser af de institutionelle rum, hvori megen læring foregår. De elever, som er fulgt i dette projekt, opholdt sig sammenlagt i tid noget mindre i klasserummet end i den øvrige danskundervisning. I produktionsprocesserne brugte de typisk mange locations ud over skolens forskellige rum. Det var fx byens gader, parken, ved stranden eller hjemme hos en af eleverne. Endvidere arbejdede de ofte uden for skolen i eftermiddagstimer og i week-enden. Læreprocesser i medieundervisning involverer også elevernes medietekstlige forforståelser fra fritidsfæren, men hvorvidt den ændrer deres måde at se, lytte, læse og bruge medietekster på i fritiden er usikkert. Nogle af mine informanter siger, at de nu fx ser tv på en mere kritisk måde end de gjorde tidligere, og at dette ikke mindst skyldes læreprocesser knyttet til produktionssiden. Hvorvidt det skyldes medieundervisningen eller andre faktorer kan ikke afgøres.

Modellen illustrerer de forskellige kontekstuelle lag for en medieetnografisk undersøgelse af elevers læreprocesser i produktion og reception af medietekster i skolens danskundervisning.

---

<sup>3</sup> Den ene lærer, hvis undervisningsforløb, jeg fulgte, havde året efter i forbindelse med den mundtlige afgangsprøve søgt om tilladelse til at gennemføre synopsiseksamen, hvor en gruppe af elever selv havde ønsket at arbejde med audiovisuelle tekster. Hun blev afvist af en fagkonsulent i undervisningsministeriet med den begrundelse at fagets kerne er skriftsproglige tekster.

## Model for kontekstuel og institutionel medielæring



## Kap. 3: Læringsteori og medielæring

Hvad og hvordan lærer elever, når de læser, dvs. oplever, analyserer, fortolker, vurderer og selv producerer medietekster? Hvilke særlige kognitive, sociokulturelle og affektive læreprocesser fremmes i arbejdet med medier og medietekster? Disse spørgsmål vil blive søgt besvaret igennem udforskningen af konkrete elevers arbejde med medietekster i en skolekontekst i den kvalitative undersøgelse. En af forudsætningerne for at kunne nærme sig mulige svar på den slags spørgsmål er, at man gør sig sin egen for forståelse klar, også med hensyn til det læringsteoretiske grundsyn. Det kapitel skal derfor udgøre afhandlingens læringsteoretiske ramme.

Oplevelse, analyse, fortolkning og produktion af medietekster indebærer forskellige kommunikative, mentale, emotionelle og sociokulturelle processer hos eleverne. Mens der i oplevelsen, forståelsen og tolkningen af en medietekst sker en transaktion mellem tekst og læser, der kan føre til verbalsproglige udsagn om forståelsen, vil der i produktionsprocessen både være en kommunikativ proces, en indre mental proces og en ydre synliggørelse af denne proces i et produkt.

Arbejdet med medietekster vil i den produktive form oftest være kollektiv og forudsætte brug af redskaber, i dette tilfælde en eller anden form for kommunikationsteknologi gennem hvilken man kan udtrykke sig i symbolsk form. Når elever arbejder sammen om at skabe et medieudtryk, vil der ligeledes foregå en række ikke-sproglige, dvs. kropslige og gestiske interaktioner børnene imellem.

Skal disse processer beskrives som læring, må man vælge læringsteorier, der begrebsliggør sådanne processer både i et kognitivt, psykodynamisk og i et sociokulturelt perspektiv. Da min grundlæggende opfattelse af forholdet mellem medietekst og læser er receptionsteoretisk og derfor forudsætter, at læseren ikke er et passivt registrerende væsen, som blot modtager sanseindtryk fra omverdenen, men er aktivt og skaber meningsfulde helheder af det, som sanses/læses, vil jeg hente min læringsteoretiske ramme inden for forskellige varianter af konstruktivismen, der grundlæggende også opfatter menneskelig tænkning og læring ud fra samme antagelser. Det gælder således den kognitive konstruktivist, schweizeren Jean Piaget og socialkonstruktivisten, russeren Lev.S. Vygotsky og deres senere fortolkere.

### To hovedtraditioner inden for læringsteori

Den videnskabelige forskning i læring står i dyb gæld til de to hovedtraditioner, som disse to forskere kom til at repræsentere. Piaget med udgangspunkt i biologien. Vygotsky med udgangspunkt i sprogvidenskab. De er begge født i 1896 og formulerede deres første tanker om menneskelig udvikling og læring i 1920'erne og 1930'erne. Vygotsky døde meget tidligt (1934) og efterlod sig ikke så omfangsrigt et forfatterskab som Piaget, der døde i 1980. Begge forskere er dybt optaget af, hvordan mennesker lærer og udvikles, men ud fra forskellige perspektiver.

Piaget var som nævnt biolog af uddannelse, men hans vej mod udforskning af børns udvikling og læring gik via intelligensmåling. Gennem et ophold i Paris, hvor han arbejdede som assistent for opfinderen af intelligensstest, Alfred Binet (1857-1911), blev Piaget interesseret i børns intellektuelle evner, men han opfattede intelligensmålinger som alt for tvivlsomme og statiske måder at anskue børns kognitive udvikling på. Han ønskede i stedet at få fat på, hvordan børn tænker, ræsonnerer og forestiller sig verden. Hvilke tankeprocesser, forestillinger ligger bag ved børns måde at svare på? Hvordan udvikles deres iboende intellektuelle kapaciteter? Dette spørgsmål blev afgørende for Piagets forskning i læring og udvikling og viser samtidigt, at hans udgangspunkt er, at tænkning udvikles indefra. Den afgørende og vigtige indsats Piagets forskning frembragte var, at der er forskel på børns og voksnes måder at tænke på. Ikke blot kvantitativt, forstået som mere eller mindre af en vis evne, men også kvalitativt, forstået som en forskel i at tolke, forstå og tale om

verden. Børns verdensbillede og logik er forskellige fra voksnes og kan i væsentlige henseender ikke have samme målestok, som påstået af intelligensforskningen.

Vygotskys udgangspunkt var anderledes. Udover at være uddannet inden for sprogvidenskab, levede han under nogle samfundshistoriske forhold, der var meget forskellige fra Piagets. Tiden umiddelbart efter den russiske revolution var præget af et materialistisk og marxistisk verdensbillede. Dette betød, at oppositionelle holdninger og vurderinger måtte omgås med forsigtighed og fremsættes i subtile former, hvilket Vygotskys tekster også vidner om. Hans vej mod udforskningen af menneskers udvikling og læring gik først og fremmest gennem et opgør med flere samtidige teorier. Det gælder behaviorismen repræsenteret ved E.L.Thorndike (1874-1949), gestaltpsykologien repræsenteret ved Kurt Koffa (1886-1941) og det gælder dele af Piagets forskning. Jeg skal i denne sammenhæng ikke komme nærmere ind på Vygotskys opgør med behaviorismen og gestaltpsykologien, men blot kort redegøre for uenigheden med Piaget.

Piaget byggede som nævnt på den antagelse, at tænkning udvikles indefra og at udviklingen af de kognitive strukturer skulle være uafhængige af og gå forud for muligheden for at lære gennem instruktion, fx undervisning og social interaktion. Udviklingsforståelsen ses altså som en udfoldelse af en iboende potentiel kognitiv udviklingslinie, der som en allerede foreliggende plan folder sig ud i takt med trinvis udvikling af de kognitive strukturer. Instruktion kan nok påvirke hastigheden, hvormed udviklingen sker, men den har ingen indflydelse på den trinvis udvikling. Det vil ud fra den betragtning være nyttesløs at instruere eller undervise et barn, hvis ikke de nødvendige logiske operationer allerede er udviklet og blot venter på at blive omsat i lærevirksomhed. Det er naturligvis rigtigt, at visse udviklingsbetingelser skal være til stede før en undervisning kan nytte, men en af Vygotskys indvendinger mod Piaget retter sig netop mod dette forhold. Han mener, at den kognitive udvikling i høj grad kan påvirkes af instruktion ude fra, især når det gælder de højere mentale funktioner, hvormed menes de mere komplicerede intellektuelle kompetencer, så som abstrakt, analytisk tænkning, sprog og begrebsdannelse.

I modsætning til Piaget, der ifølge Vygotsky mener at ”instruktion rider på halen af udviklingen, at udvikling må fuldføre bestemte cykler eller stadier eller bære bestemte frugter før instruktion er mulig..”, hævder Vygotsky at: ”Forskning indikerer, at *zonen for nærmeste udvikling har større betydning for de dynamiske forhold i den intellektuelle udvikling og for instruktionens succes end det aktuelle udviklingsniveau*” (Vygotsky 1987: 195, 209). Med begrebet om zonen for nærmeste udvikling menes kort sagt afstanden mellem barnets aktuelle udviklingstrin for problemløsning og dets potentielle mulige udviklingstrin for problemløsning under støtte fra voksne eller mere vidende jævnaldrende.

Med begrebet om *zonen for nærmeste udvikling* skabte Vygotsky et alternativ til Piagets stadieteori. Samtidig fremhæver han betydningen af støtte udefra, dvs. fra en mere kompetent anden. Denne uenighed bliver afgørende for senere fortolkere af Piaget og Vygotsky, men det hører med til historien, at Piaget gennem sit lange forskerliv flere gange reviderede sine teorier. Hvad Vygotsky forholder sig til er den *tidlige* Piaget dvs. i 1930erne. Den senere Piaget slår fast, at: ”.. individet ikke ville være i stand til at organisere sine operationer i et koherent hele, hvis ikke det var fordi, han indgik i tankeudveksling og samarbejde med andre” (Piaget 1947/1967: 174).

Efter at have peget på nogle få overordnede træk og forskelle mellem Piagets og Vygotskys indfaldsvinkler til deres forståelse af læring og udvikling, vil jeg i det følgende gå mere i dybden med udvalgte begreber fra de to hovedtraditioner, som jeg anser for at være væsentlige og relevante for den kvalitative undersøgelse. Jeg anser ikke de to hovedtraditioner for hinandens modsætninger, men som komplementære. Den enes svaghed er den andens styrke og omvendt. En af de mange forskere som har genfortolket både Piaget og Vygotsky er den amerikanske kulturpsykolog Jerome Bruner, som jeg vil vende tilbage til senere i kapitlet.

## Læringens tre dimensioner

Også en række danske uddannelsesforskere bl.a. Mads Hermansen (1996), Jens Rasmussen (1996) og Knud Illeris (1999) har i deres fremstillinger af læringsteorier forholdt sig til de nævnte udenlandske forskningstraditioner. Således har både Hermansen og Illeris forsøgt at udvikle og beskrive en sammenhængende og dækkende læringsforståelse, hvori de sammentænker nogle af disse forskellige læringsteoretiske positioner. I det følgende vil jeg kort gøre rede for Illeris' læringsforståelse for ad den vej at afgrænse, hvilke indfaldsvinkler og læringsbegreber, jeg anser for vigtige i forbindelse med det foreliggende projekt. Alle de nævnte danske læringsteoretikere opfatter læring som et meget komplekst fænomen. Illeris skriver herom:

Hvis man skal have et dækkende billede af hvad der sker, må man både være i stand til at forholde sig til forløbet som helhed og samtidig analytisk kunne uddifferentiere de forskellige facetter. Der er således tale om ret komplicerede forhold, og det har derfor også gennem hele læringsteoriens historie været et problem, at forskellige opfattelser og fremstillinger ikke har indfanget hele kompleksiteten og måske endda ikke har været opmærksom på eller klargjort, at det kun er en del af en sammenhængende helhed, der er behandlet – mens andre har tilstræbt eller hævdet at beskæftige sig med helheden uden at det reelt er lykkedes at få det hele med (Illeris 1999:16).

Ud fra målsætningen om at beskrive og udvikle en sammenhængende og dækkende læringsforståelse redegør Illeris derefter for sin grundlæggende opfattelse af læring, som en:

*integreret proces der omfatter to sammenhængende delprocesser som gensidigt påvirker hinanden:*

For det første samspilsprocessen mellem individet og dets omgivelser – et samspil der kan foregå ved direkte kontakt eller være formidlet gennem forskellige medier (det betragtes således også som en samspilsproces når man læser i en bog eller lytter til et bånd..) For det andet den indre psykiske tilegnelses- og forarbejdningsproces som fører frem til et læringsresultat. (Illeris 1999:16).

Denne læringsforståelse siges herefter at omfatte tre forskellige dimensioner. For det første har al læring et færdighedsmæssigt- eller betydningsmæssigt indhold. Tilegnelsen af dette indhold er først og fremmest en *kognitiv proces*. Det er denne side af læringen, som læringspsykologien traditionelt har været optaget af og som bl.a. er repræsenteret ved Piaget og Vygotsky.

For det andet er læring også altid en *psykodynamisk proces*, dvs. en proces der involverer psykisk energi, formidlet via følelser, holdninger og motivationer, som både kan virke mobiliserende og samtidig selv kan påvirkes gennem læring. Denne side af læringen har kun været perifert behandlet i den traditionelle læringspsykologi, men har derimod været central for udviklings- og personlighedspsykologien. Som grundlag bruger Illeris her Freud og nogle af hans senere fortolkere bl.a. amerikaneren Hans G. Furth, der sammentænker Piaget og Freud.

For det tredje er læringen desuden en *social og i sidste ende samfundsmæssig proces*, dvs. en proces på to sammenhængende niveauer: et direkte socialt, mellemmenneskeligt samspilsniveau og et indirekte bagvedliggende samfundsmæssigt niveau. De mellemmenneskelige samspilsprocesser er en side af læringen, som til en vis grad er behandlet i gruppe- og socialpsykologien, mens den samfundsmæssige side af læringen især er behandlet i socialisationsteorier. Hos Illeris er grundlaget her i nogen grad Karl Marx, men da Marx aldrig har formuleret nogen læringsteori, er det især hans nyfortolkere, og især teoretikere fra Frankfurter- og Hannoverskolen, men også en række andre teoretikere har beskæftiget sig med læringens sociale aspekter. Her tænker jeg især på amerikanske

antropologer og psykologer som Jean Lave og Etienne Wenger. De har således kun delvist et sociologisk udgangspunkt, delvist et antropologisk. I denne afhandling vil jeg i forlængelse af Illeris bruge begrebet læring som grundkategori og overbegreb for alle de nævnte aspekter af læreprocesser.

Illeris gengiver, diskuterer og sammentænker en række læringsteoretikere, som på forskellig vis repræsenterer positioner inden for de forskellige læringsdimensioner, og når til sidst frem til sin sammentænkte og udviklede læringsteori:

Selve læringen opfatter jeg som en integreret proces der altid indbefatter både en kognitiv, en psykodynamisk og en social og samfundsmæssig dimension. Den omfatter dels en direkte eller medieformidlet samspilsproces mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, dels en indre psykisk tilegnelsesproces. Der indgår således i læringen altid både et individuelt og et socialt, i den sidste ende et samfundsmæssigt element, og læringsresultatet er et individuelt fænomen, der samtidig altid er socialt og samfundsmæssigt præget.

Samspilsprocesserne mellem individet og dets omverden, der udgør læringens ”råstof”, kan som hovedkategorier have karakter af hhv. perception, formidling, oplevelse, imitation, virksomhed eller deltagelse. Disse kategorier skal ikke opfattes som adskilte muligheder, men som kendetegn ved samspillet der i den enkelte situation kan være mere eller mindre fremtrædende (Illeris 1999: 181)

Hensigten med denne meget korte gengivelse af Illeris` læringsforståelse, er ikke at diskutere den og dens meget forskellige videnskabsteoretiske udgangspunkter, men blot at bruge den som en model for de mulige indfaldsvinkler, som en dækkende læringsforståelse må rumme. Det at forholde sig til konkrete læringsforløb rejser uvægerligt spørgsmålet om, hvordan det er muligt at indfange og analysere alle de faktorer, der har indflydelse på dem og ligeledes alle de facetter, der indgår i den. Mine egne analyser af medielæringsforløbene viser nødvendigheden af et bredt læringsbegreb, men peger samtidig på, at det kan være forbundet med store vanskeligheder at indplacere og anvende læringsteoretiske begreber i praksis. Hvis man opfatter centrale læringsteoretiske begreber som analyseredskaber, viser det sig, at nogle af dem er velegnede til at trænge ind bag det empiriske materiale på en måde, jeg ikke ville have kunnet uden. På den anden side viser det sig, at læringsteoretiske begreber langt fra løser alle analyseproblemer. Det er ofte sådan, at et analyseredskab oplyser en del af ens empiri og efterlader andet i mørke. Det er derfor nødvendigt at bruge en række begreber hentet fra forskellige læringsteoretiske udgangspunkter for at opnå en vis grad af kompleksitetsforståelse af det empiriske materiale.

Inden for rammerne af det foreliggende projekt er det ikke muligt, at give en fuldt dækkende analyse af de konkrete læringsforløb. En selektion er nødvendig. Det, jeg er optaget af, er at undersøge samspillet mellem medieteksten og de lærende i en klasserumskontekst. Det er så at sige den kvalitative undersøgelses centrum. Lægger man vægt på det medietekstuelle perspektiv indebærer det, at teksten tildeles stor vægt i samspillet mellem tekst og læser (den lærende). Lægger man derimod stor vægt på oplevelsen, forståelsen eller erfaringen hos læseren, bliver teorisynspunktet mere rettet mod læseren (den lærende) som aktivt bearbejdende og konstruerende. Lægger man, som en tredje mulighed, hovedvægten på, hvordan læserne (de lærende) i et socialt samspil fx i form af gruppearbejde interagerer med teksten, vil de sociale og kulturelle sider af læreprocessen få stor betydning – og så fremdeles. Der bliver på denne måde tale om at træffe nogle valg eller prioritere, blot er det vigtigt at være sig bevidst, at ikke alle sider af læringens sammensathed hermed er tilgodeset.



Læring er indlejret i et institutionelt rum og i situationelle forløb. I dette tilfælde skolen, klassen, danskundervisningen. I sin mere specifikke form er der altså tale om bestemte skoler, bestemte klasser med bestemte elever og lærere, i en bestemt tid og lokalitet. Skolen er på én gang fælles for alle, men samtidig også forskellige fra sted til sted, afhængig af de lokale myndigheders, skolelederes og læreres fortolkning af skolens opgave. Den institutionelle læringskontekst må således indgå som et led i forståelsen af, hvad konkrete børn lærer og hvordan de lærer, og ud fra hvilke forudsætninger eller forforståelser de lærer.

## Læringens kognitive dimension

Først vil jeg gå nærmere ind i en redegørelse for den kognitive dimension af læreprocessen. Det er selvsagt umuligt og heller ikke særlig relevant i denne sammenhæng at redegøre for alle kognitive teorier om læring. Jeg har valgt en række centrale begreber ud, som jeg finder særlig velegnet til at beskrive medielæring med. Det gælder især *skemabegrebet*. Her tager jeg udgangspunkt i Jean Piagets forståelse af dette begreb og især i, hvordan det er blevet defineret af hans senere fortolkere.

Piagets kognitive teori om læring har haft og har fortsat stor indflydelse på, hvordan undervisere tænker læreprocesser, både herhjemme og i udlandet. I USA er Piaget-teori især blevet forbundet med hans velkendte stadieteori og er blevet brugt som en model for megen læseplanstænkning. Jerome Bruner var på et tidligere tidspunkt i sin forskning meget inspireret af Piaget, men skiftede i en senere periode fokus og tog mere udgangspunkt i Lev Vygotskys kulturhistoriske opfattelse. Her vil jeg ikke komme nærmere ind på Piagets stadieteori, men mere forholde mig til hans opfattelse af, hvordan børn tilegner sig viden.

At tilegne sig viden forudsætter en proces, hvor barnet forholder sig aktivt. Motorisk aktivitet er grundlag for al viden i dens første former. De kropslige og motoriske manipulationer med og i verden sætter sig som indre spor i form af skemaer, som således kommer til at repræsentere verden i barnet. De første former af viden er således bundet til barnets motoriske aktivitet. Senere, når barnet tilegner sig sprog – også gennem aktiviteter – sætter disse spor sig som skemaer: ”Et skema er en hypotetisk konstruktion eller et billede på, hvordan aktiviteterne fæstner sig som repræsentationer i hjernen. Skemaerne ændrer sig og omstruktureres, og mange nye dannes hele tiden hen over læringen.” (Hermansen 1996: 40). Denne definition fordrer et par præciseringer.

For det første: Hvad betyder aktivitet? Aktivitetsprincippet fremhæves ofte som noget meget grundlæggende i Piagets opfattelse af læring. Det udtrykkes som den væsentligste forudsætning, at børn og voksne for at lære noget må være aktive. Den danske psykolog og Piagetfortolker, Hans Vejleskov (1999) understreger, at aktivitet ikke betyder manipulation med ting. Det er en almindelig udbredt misforståelse, at Piaget skulle mene, at børn kun lærer sig noget ved at arbejde med konkrete ting. Det gælder selvfølgelig børn i den sanse-motoriske periode og senere er det da en fordel, selv for ældre børn og voksne, at konkretisere, prøve noget i praksis, tilføjer Vejleskov, men hævder derefter, at det centrale ved aktivitet er *interesse* og *refleksion*. Interesse er det samme som engagement og involvering. Det vil sige, hvad enten barnet udfører praktiske handlinger eller tænker, så er det en aktivitet, *hvis* barnet er personligt engageret og involveret. Det svarer godt til den kulturhistoriske traditions opfattelse af virksomhed, der er knyttet til mening og motivation. Refleksion betyder, at man må lade det, man gør eller tænker, projicere eller kaste tilbage på genstanden for ens handlen eller tænken<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Ifølge Vejleskov bruger Piaget det franske udtryk *réfléchissante* med en dobbeltbetydning: 1) en metaforisk betydning af at noget projiceres over på et andet (højere) plan af en spejlende flade og 2) betydningen af ”at gå tilbage i tanken”. Men det behøver ikke at betyde, at man er sig fuldt bevidst om proces og ræsonnement.

Disse kriterier for aktivitet er nøje forbundet med to processer, som hos Piaget kaldes de *figurative* og de *operative* processer. Den figurative form for erkendelse eller tænkning kan ikke adskilles fra den operative, men rent analytisk kan man definere forskellen på følgende måde: Figurativ erkendelse drejer sig om ting og deres egenskaber – og hænger sammen med ”fysisk læring” og evnen til at abstrahere til en overordnet kategori, mens operativ erkendelse drejer sig om handlinger og deres konsekvenser – og hænger sammen med analytiske evner og evner til at abstrahere til overordnede operationer. I Hermansens fortolkning (1996: 40) af de Piagetske begreber skriver han, at den figurative erkendelse er knyttet til fremtrædelsesformerne, til overfladen, det umiddelbart perceptuerede, mens den operative erkendelse forholder sig til den indbyggede struktur, sammenhæng eller sagsforholdets væsen. Den første form for erkendelse griber helheden, den sidste elementer eller analysen.

Som et dagligdags eksempel på figurativ erkendelse kan man nævne barnet, der opdager, at alle sten på strandkanten er runde og som i den operative erkendelse fører til forståelsen af, hvordan og hvorfor de er runde. Hos Piaget er de to erkendeformer ikke rangordnet i den forstand, at den ene er bedre end den anden. De er forbundne og forudsætter hinanden. Jeg finder dette forbundne begrebspar vigtig i en pædagogisk sammenhæng, fordi en adskillelse af dem let kan føre til en skævvridning: Hvis man ikke er opmærksom på, hvordan børn opererer konkret med ting eller formelt med udsagn, men kun hæfter sig ved, hvad de ved om ting og forhold i verden, risikerer man at ende i ”tom verbalisme” (Vygotsky) i stedet for ægte forståelse. Også i relation til min kommende analyse af medieforløbene kan begrebsparret være vigtigt, idet der heri indgår både praktisk-produktive delforløb, der skifter og spiller sammen med analytiske processer.

## Skemabegrebet

For det andet: Hvordan dannes skemaer? I svaret på dette spørgsmål vil jeg benytte den tolkning af Piagets skemabegreb, som gives af Ernst von Glasersfeld. I dansk sammenhæng er det bl.a. Jens Rasmussen, som har introduceret Glasersfeldts tolkning af Piaget. Det, der ifølge Rasmussen adskiller denne tolkning fra fx amerikanske tolkninger, er, at Glasersfeldt *ikke* tillægger Piaget et substantielt vidensbegreb. Det vil sige den opfattelse, der bygger på, at viden er noget, som eksisterer som en substans uafhængigt af subjektet. Det indebærer, at fokus må flyttes fra den ontologisk eksisterende verden og i stedet rettes mod en verden som subjektet erfarer. Der er kun den verden som subjektet erfarer. Derfor kan viden ikke forstås som et billede eller en kopi af virkeligheden: ”Det iagttagede eller et ”faktum” er altid fra det øjeblik, det iagttages, fortolket” (Rasmussen 1996:113).

Hele denne diskussion er erkendelsesteoretisk interessant, men vil føre alt for langt væk fra mit egentlige ærinde, så derfor vil jeg nøjes med at henholde mig til, hvordan Glasersfeldt udlægger Piaget. Han peger på, at viden ikke kan være en repræsentation af virkeligheden og at repræsentation derfor bør staves *re*-præsentation, som et udtryk for, at der er tale om en genafspilning eller rekonstruktion på baggrund af ens hukommelse af en tidligere gjort erfaring og ikke et billede, en repræsentation af virkeligheden. Hvis vi forestiller os viden som repræsentation af virkeligheden, ville det være muligt at opnå et realistisk billede, som viser tingene, som de er.

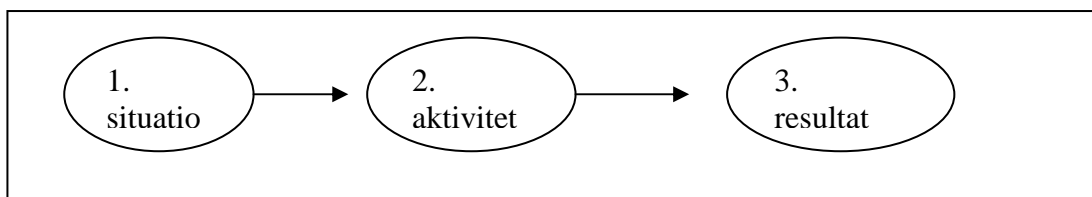
Men enhver ved, at vi er selektive i vores sansninger, alt efter vores forudgående iagttagelser og erfaringer, vores rettedhed mod noget bestemt og vores sociale og kulturelle baggrund. Som illustrativt eksempel kan jeg nævne, at jeg af og til oplever, hvordan studerende med en anden etnisk baggrund end dansk, konstruerer en helt anden mening ud af fx en kortfilm som *Valgaften* end danske studerende gør.

Hvordan konstrueres viden så? Ifølge Piaget sker det i skemadannelser og de dannes i en adaptationsproces, hvori nøglebegreber som *assimilation* og *akkommodation* indgår. Også her er der uenighed i fortolkningen af Piagets begreber, og Glasersfeld hævder, at Piaget ofte er blevet

misforstået. I hans udlægning af begrebet assimilation drejer det sig ikke om, som hævdet af mange, at assimilation betyder processer, hvorved skiftende elementer i omverdenen indoptages i allerede eksisterende mentale strukturer, dvs., at skemaet tilføjes nye elementer ved, at noget ydre føres ind i erkendelsen. En sådan opfattelse afvises af Glasersfeld. Han hævder derimod, at assimilation er at behandle nyt materiale som et tilfælde af noget kendt. For at illustrere processen bruger han et billede fra en gammeldags hulkortmaskine. ”Assimilation svarer til den gammeldags måde at sortere hulkort på. En maskine kan sammenligne et stort antal kort med et modekort. med fx tre udstukne huller, og den kan udtage alle de kort, der har netop disse tre huller, uanset at kortene ellers måtte have andre huller. Maskinen er ikke sat i stand til at se disse andre huller, hvorfor den betragter alle de kort den udtager som lig med modekortet. Der er ikke tale om, at maskinen afviser kort med andre huller end dem i modekortet, den kan simpelthen ikke se eller percipere dem” (Rasmussen 1996: 114)

Altså kan Glasersfeld hævde med baggrund i den sene Piaget, at det erkendende subjekt kun assimilerer det, som det kan passe ind i de strukturer, som det allerede besidder, men dette kan kun forstås på baggrund af Piagets begreb om skemaer og disses sammenhæng med assimilation og akkommodation. Det er derfor nødvendigt at undersøge nærmere, hvordan disse to processer forløber i dannelse af skemaer:

Skema:



Modellen er gengivet efter Jens Rasmussen (1996: 117)

Opstillingen viser, ifølge Jens Rasmussen, i forenklet form et skema bestående af tre dele: 1) en perciperet eller genkendt situation, 2) en særlig (motorisk eller kognitiv) aktivitet knyttet til denne situation og 3) et tilfredsstillende eller forventet resultat, det vil sige forventningen om, at aktiviteten fører til et særligt på forhånd ventet resultat. Lad os undersøge de enkelte dele trin for trin. Jens Rasmussen forklarer processen således:

Genkendelsen i første del er altid et resultat af assimilation i den forstand, at situationen genkendes som begyndelsespunkt for skemaet, hvis den tilfredsstillende de betingelser, som den tidligere har været karakteriseret ved. Hvis situationen tilfredsstillende særlige betingelser, passer til strukturen, så afsikrer (trigger) den, den tilknyttede aktivitet. Selve aktiviteten (del 2) frembringer et resultat, som subjektet vil forsøge at assimilere til dets forventninger (del 3). Hvis det ikke er muligt, opstår der en forstyrrelse (perturbation). En forstyrrelse er med andre ord og med Bateson i erindringen en forskel, der gør en forskel. Forstyrrelsen, der kan have enten skuffelse eller overraskelse som resultat, kan føre til alle mulige tilfældige reaktioner, men en er dog, ifølge Glasersfeld, mere sandsynlig end andre. Hvis det er muligt at fremdrage den oprindelige situation igen, så må den inspiceres på ny, men denne gang ikke som igangsættende situation men, som en samling af sanseelementer for at kigge efter karakteristika, som blev overset ved assimilationen. (Rasmussen 1996:117).

Som det ses af Rasmussens fortolkning af Glasersfeld er der god overensstemmelse med det tidligere præsenterede begrebspar figurativ og operativ erkendelse. Hvis assimilation (figurativ erkendelse) ikke umiddelbart kan finde sted på grund af en forstyrrelse, så vender det sansende subjekt tilbage til udgangspositionen for at undersøge dvs. foretage en operativ analyse af situationens elementer og deres karakteristika. Som det også ses skelner Glasersfeld mellem to typer af reaktioner på en eventuel forstyrrelse. Den kan enten resultere i *skuffelse* eller i *overraskelse*. Hvis den resulterer i skuffelse kan den operative analyse føre til ændring i det genkendelsesmønster, som vil udløse fremtidige aktiviteter. Hvis den fører til overraskelse i forhold til det forventede dannes et nyt genkendelsesmønster, som indbefatter nye karakteristika, hvorved der dannes et helt nyt skema. I begge tilfælde er der tale om en læreproces. Det er her vigtigt at holde fast i, at Glasersfeld ikke adskiller assimilation og akkommodation. De to processer er samtidige og forudsætter hinanden.

Til illustration af tankegangen vil jeg anvende et eksempel fra min egen empiri. En elev i 8.a har valgt at skrive en stil om filmen *The Blair Witch Project*. Heri fremstiller hun sin oplevelse og forståelse af filmen. Det fremgår af hendes fremstilling, at hun forventede at se en autentisk film om tre filmstuderende, som drager af sted på en todags tur ind i Black Hills skovene ved Burkittsville i staten Maryland, USA. Hun omtaler selv filmen som en dokumentarfilm. Hun aktiverer sit i forvejen eksisterende skema for den slags film, dvs. en genreforståelse, som bl.a. indebærer, at filmens personer og begivenhedsforløb har en virkelighedsreference. Det er ud fra disse forventninger, hun søger at tolke og forstå personerne, deres handlinger og begivenhederne. I læringsteoretiske termer forsøger hun i sin kognitive aktivitet at assimilere filmen til sit eksisterende genreskema om dokumentarfilm. Men dette viser sig at være vanskeligt, da der i filmen optræder en række forstyrrende elementer set i forhold til hendes eksisterende genreskema, fx en heks. Forstyrrelsen fører for elevens vedkommende til en vis skræmthed, men også til overraskelse og interesse. Derfor vender hun mentalt set flere gange tilbage til sin oprindelige filmoplevelse og søger sammen med sin ældre bror yderligere oplysninger om filmen på internettet. Efterhånden går det op for hende, at filmen er ren fiktion, dvs. iscenesat *som om* det var en dokumentarfilm. De forstyrrende elementer i den oprindelige forståelseskabende akt af filmen har ført eleven til en akkommodationsproces. Det eksisterende skema yder ikke det forventede resultat. Det må derfor udvides eller omdannes, hvorved hun opnår et mere differentieret genreskema i forhold til film: ”Selvom jeg nu ved, at intet fra filmen er sket i virkeligheden, kan jeg stadig godt komme i tvivl, men på internettet har jeg læst, at filmen har skovlet godt 1 milliard kr. ind, og at filmens skuespillere Heather Donahue, Joshua Leonard og Michael Williams, var ukendte skuespillere, og bare spillede sig selv, så formentlig sidder de lige nu og fryder sig over alle de penge, de har tjent på blot en uges optagelser” (Lones stil, 8a).

Skema-begrebet er nyttigt, når man ønsker at begrebsliggøre læreprocesser, men det er næppe dækkende for en forståelse af læreprocessens komplekse karakter. Kognitive processer er empirisk utilgængelige for så vidt som, man ikke har adgang til den enkelte elevs tankeprocesser. Det er kun muligt at undersøge spor af læreprocesser gennem elevens udtryk, adfærd og produkter, som i tilfældet med den danske stil.

## **Skema og medielæring**

Skemastrukturer er imidlertid mere udviklede end den foranstående redegørelse dækker. Det, jeg her har fokuseret på, er en af de grundlæggende definitioner af skemabegrebet, og i det følgende vil jeg bruge denne definition som afsæt på en mere specifik anvendelse af begrebet i forbindelse med medielæring. Gennem et barns opvækst og udvikling danner det en uhyre kompleks struktur af skemaer, som tjener til at interagere med verden. Skemaer fyldes op, ændres således, at vi bliver i stand til at handle i og begribe vores omgivelser. Det gælder de mennesker vi omgås, begivenheder,

ting, ideer, oplevelser og erfaringer osv. Forskellige kognitivt inspirerede forskere har opdelt skemaer i forhold til typer. Det gælder bl.a. den nordamerikanske medieforsker, W. James Potters brug af skematyper i forbindelse med medielæring. Potter (1998) opstiller følgende typer:

- *Personlige skemaer* (Self Schemas), som omfatter alle de billeder, vi har af os selv. De fleste mennesker har flere skemaer og mere differentierede skemaer om dem selv end om noget som helst andet.
- *Personskemaer* (Person Schemas), som omfatter skemaer for alle de personer, vi kender. Ethvert af disse skemaer omfatter de fysiske karakteristika og personlighedsmæssige træk og er mere differentieret for de personer vi er tæt på end for de personer, vi kun kender overfladisk.
- *Rolleskemaer* (Role Schemas) er de skemaer, som omfatter vores forventninger til, hvordan folk opfører sig i forskellige situationer. Vi har således rolleskemaer for, hvordan man opfører sig som lærer eller elev i et klasserum, som jobsøger i en interviewsituation, som gæst ved en fest osv.
- *Begivenhedsskemaer* (Event Schemas), som er forestillinger og forventninger, som udvikler sig over tid og rum. De kan også betegnes som "drejebøger" eller *scripts*. I et langt perspektiv har vi forestillinger om, hvad vi gerne vil gøre, lave, arbejde med over en årrække. I det korte perspektiv har vi scripts for, hvad vi vil sige i en samtale, hvordan vi udfører en bestemt handling i en rækkefølge, for et restaurantbesøg osv.

Når skemaer bliver indlejret i hinanden og bliver en sekvens af skemaer i en tidsrækkefølge, så tager de form af scripts af narrativ karakter. Denne typologi af skemaer er udviklet til at forklare, hvordan vi interagerer med hinanden og verden omkring os, men den kan også anvendes i vores omgang med medietekster. Der er dog, ifølge Potter tre hovedforskelle mellem det at bruge sådanne skemaer i interpersonelle relationer og i forhold til medietekster.

For det første præsenterer medierne en lang række af personer, situationer, handlinger og begivenheder for os, som vi ikke nogensinde vil møde i det virkelige liv. Tænk fx på de aktører, situationer, handlinger og begivenheder, vi møder, når vi ser en film som *Ringenes Herre*. Vi har derfor udviklet - eller må udvikle - en række skemaer, som gør det muligt at bearbejde sådanne medietekster.

For det andet har medier en vis autoritet knyttet til sig. Mange medietekstbrugere og især børn har ofte den opfattelse, at en begivenhed, der har været vist i fx. tv-avisen, som en nyhed, har stor sandhedsværdi. De mange gentagelser af samme begivenhed dagen igennem forstærker denne effekt.

For det tredje, hævder Potter, er vores grader af personlig involvering højere i, fx ansigt-til-ansigt-kommunikation end i forhold til medietekster. Mennesker er mere aktive i søgningen efter skemaer og bearbejdningen af dem i interpersonelle relationer end i forhold til medietekster, fordi vi er mere tilbøjelige til at forhandle i interpersonelle relationer og derfor også indstillet på at ændre vores skemaer. Når det gælder interaktionen mellem medietekst og bruger, søger vi tidligt i receptionen de skemaer, som passer bedst til vores forventninger og fastholder dem, tilføjer Potter.

Dette synspunkt passer ikke særligt godt med mine observationer af interaktionen mellem medietekst og bruger i en skolekontekst. Der er – i overensstemmelse med Potter - flere eksempler fra mit empiriske materiale på, at elevens mediereception ikke fører til modificering af eksisterende skemaer, men der er ligeså mange eksempler på, at det sker. Mit eksempel med Lones stil, viser en modificering. Men uanset om Potter gør sig skyldig i en for grov generalisering, så må man give ham ret i, at der er forskel på at bruge skemabegrebet i forhold til vores almindelige interaktion med omgivelserne og så i forhold til medietekster. Det betyder, at man må undersøge, hvilke specifikke

skemaer, der bringes i anvendelse, når en person interagerer med en medietekst, f.eks. et tv-program, en film eller et computerspil. Disse mere specifikke skemaer er:

*Narrative skemaer*

*Karakter skemaer*

*Miljø skemaer (Settings)*

*Tema skemaer*

*Retoriske skemaer*

## **Narrative skemaer (Narrative Schemas)**

Når vi får fortalt en fortælling, må vi danne os en mening og forståelse af det fortalte. Det sker gennem en processuel bearbejdning af fortællingens mange elementer og deres indbyrdes sammenhæng i fortællingens helhedsstruktur. Vi har alle på et vist niveau lært os fortællingens konventioner gennem opvæksten i den kultur, vi er deltagere i, og vi bidrager selv dagligt til det store arsenal af fortællinger, som indgår i kulturen. Fælles for alle fortællinger, uanset om de er fiktive eller om de stammer fra dagligdagens virkelighed, er, at de har nogle grundlæggende træk, som er søgt beskrevet af forskellige narratologer. Den russiske folkemindeforsker Vladimir Propp har således udformet en teori om folkeeventyrets almene narrative struktur og fik dermed afgørende betydning for den franske strukturalist, Algirdas Julien Greimas, som i sin strukturelle semantik udviklede den såkaldte *aktantmodel*, som beskriver fortællingens forløb ved hjælp af aktanter og aktører, der fungerer i myter, fiktive fortællinger og hverdagslivets tekster.

Disse modeller har for længst bestået deres prøve og kan også anvendes i forhold til narrative medietekster. Også den amerikanske kulturpsykolog, Jerome Bruner har beskæftiget sig med fortællingen både ud fra en tekstteoretisk og en kognitiv indfaldsvinkel: "Når jeg skitserer ni måder, på hvilke narrative konstruktioner giver form til de virkeligheder, de skaber har jeg fundet det umuligt at skelne skarpt mellem, hvad der er en narrativ tænke måde, og hvad der er en narrativ "tekst" eller diskurs. Hver af dem giver form til den anden, ligesom tanken ikke kan skilles fra det sprog, der udtrykker den og i sidste instans former den..." (Bruner 1998: 208).

Grundlaget for Bruners forståelse af fortællingen er, at den både er en mental model og en tekst. Vi har alle mentale modeller eller skemaer for fortællinger og deres mange variationer fx et for situationskomedier i tv, et for kriminalfilm, et for tv-serier osv. I hvert tilfælde har vi en "skitse" af de elementer, som genererer netop disse genrer. Vi har således et skema for, hvordan detektiven i en kriminalfilm søger at opklare en forbrydelse, hvordan konflikten optrappes og løses, ligesom vi også har skemaer til at opfatte, hvornår en scene er et flash-back, en drømmescene eller et flash-forward. Mange af de narrative genrer, vi møder ved at se tv, har en genkendelighed, som betyder at vi ikke behøver at bruge megen energi til at forstå plottet. Det bliver repetitioner af en velkendt struktur. I nogle tilfælde er der tale om mere komplekse narrative genrer, som viser sig ved at overskride de kendte genrekonventioner. Brud med kendte genrekonventioner giver anledning til overraskelse eller forstyrrelser, der enten kan medføre skuffelse og afvisning (zapper over til en anden tv-kanal) eller den kan forøge den emotionelle og kognitive involvering. Dette forudsætter at recipienten kontinuerligt søger efter evt. danner nye skemaer for at kunne skabe mening og forståelse af det set og hørt.

## **Karakterskemaer (Character schemas)**

I den daglige brug af medietekster, især inden for fiktionsgenrer, møder vi en mængde stereotyp skildrede karakterer – protagonister og antagonister, som er let genkendelige for de fleste film- og tv-seere. Det er vore karakterskemaer, som gør dem let at genkende og skabe mening ud af disse karakterer og deres indbyrdes relationer. Eksempler på sådanne stereotype karakterer er:

slem dreng, der efterstræber den pæne pige, den hårdkogte detektiv, der bruger ukonventionelle metoder i sin opklaring af forbrydelsen. Den omsorgsfulde moder, der har skøre børn og en idiotisk mand, osv.

Sådanne stereotyper kan ifølge Potter være både hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige. De er hensigtsmæssige i den forstand, at de skaber orden i en kaotisk og forvirrende strøm af informationer, og som sådan er de nødvendige i informationsbearbejdningen. De er uhensigtsmæssige, fordi de ofte er inadækvate og fejlagtige og derfor fører til en forenklet forståelse af den sociale realitet. Den nordamerikanske kognitive psykolog Howard Gardner har beskrevet denne type af forenklinger og stereotyper i skoleelevers arbejde med litterære og historiske tekster. Gardner hævder, at selv, når det er en fortællende form, der bruges, er det ikke nødvendigvis enkelt at identificere den pågældende ”drejebog” (script):

En historie om en magtfuld leder, der mishandler sine fjender, fremkalder måske en hævnplan, og i succesfilm fra Hollywood eller i en tv-serie vil der helt sikkert og forudsigeligt følge en sådan hævn. Men i den historiske virkelighed bliver magtfulde ledere undertiden ved med at være tyranniske uden at få den straf, de fortjener. Kränkelsen af standarddrejebogen, hvori uretfærdigheden straffes og dyd belønnes, kan give problemer her” (Gardner 1998: 239).

Selv når elever forsøger at gå bag om fortællingen og forsøger at forstå de spørgsmål, der ligger i begivenhederne, kommer de ud for en række problemer, hævder Gardner, idet en almen tendens er at kaste sig ud i frimodig, stereotyp tænkning, fx at antage, at personerne opfører sig på bestemte måder, fordi de tilhører et klassemedlemsskab (”Alle jøder.... Alle indvandrere....”). Den samme form for forenkling og stereotyp tænkning kommer til udtryk, når nogle elever forsøger at læse en fiktionstekst som om den var faktuel, eller når den bogstavelige læsning af en tekst hæmmer forståelsen af en symbolsk eller allegorisk fortolkning. Endelig nævner Gardner, at når de antagelser, som knytter sig til bestemte karakterer i bestemte genrer, ikke kan tages i anvendelse, må eleven skabe eller revidere sine egne mentale modeller.

### **Setting skemaer (Setting Schemas)**

Ligesom vore skemaer styrer de narrative forventninger og vore forventninger til karakterer, så styrer skemaer om miljøer også vore forventninger til de rum, som medietekster udspiller sig i. Hvis en film placerer en drikfædig person på en bænk i en forstad til en storby, vil dette miljø blive tolket på en anden måde end, hvis en drikfædig person er placeret på en bænk i en luksus ferieejendom i Sydfrankrig.

### **Tematiske skemaer (Thematic Schemas)**

Disse skemaer giver os mulighed for at kunne identificere og evt. genkende en medieteksts temaer. De er af højere orden end de tidligere nævnte mentale skemaer, som danner grundlag for, at vi som seere og lyttere kan drage slutninger om medieteksters temaer. Når vi fx ser en spillefilm, observerer vi, hvordan karakterer handler for at nå et mål i et bestemt miljø ved hjælp af bestemte midler. Vi iagttager, hvad der driver handlingen frem og hvilke problemer, der opstår undervejs, hvilke konsekvenser problemerne måtte få for personerne og hvordan de evt. løses eller ikke løses.

Ud af de mange elementers samspil i filmens forløb drager vi, som tilskuere slutninger om filmens tema eller morale. Et eksempel kan vise, hvordan: I den danske instruktør Per Flys *Arven* (2003) fortælles en dramatisk historie om, hvordan en yngre mand må overtage ledelsen af en stor virksomhed efter faderens selvmord. Filmen, der udspiller sig i et dansk overklasse miljø, fortæller om hvilke økonomiske, familiære, ægteskabelige og følelsesmæssige problemer, der opstår i kølvandet på den unge arvinges overtagelse af den gamle familievirksomhed. Filmens dramatiske

ramme giver publikum en rød tråd og en handling at engagere sig i. Dens tema kan aflæses som en klassisk konflikt mellem pligt og lidenskab. Filmen fortæller således om, hvilke menneskelige dvs. følelsesmæssige og eksistentielle omkostninger, der er forbundet med at skulle følge miljøets uskrevne traditionsspligter. Tilskuere drager forskellige slutninger på baggrund af aktivering af forskellige skemaer og når derfor også frem til forskellige forståelser af filmens tema og morale.

### **Retoriske skemaer (Rhetorical Schemas)**

Retoriske skemaer tages i anvendelse, når vi drager slutninger om medieteksters intention eller hensigter. Er der tale om information, underholdning, overtalelse eller regulering? Forsøger teksten at retlede os moralsk eller inviterer den til æstetisk nydelse? Er historien tragisk, humoristisk, ironisk, satirisk og i givet fald hvordan? Hvordan er fortællerens forhold til det fortalte? Med hvilken autoritet eller mangel på samme fortælles historien, i hvilken ramme og med hvilket motiv? Giver medieteksten anledning til symbolske eller allegoriske læsninger? Enhver beskæftigelse med medietekster – det være sig praktisk produktivt eller teoretisk analytisk – forudsætter en viden om de mediespecifikke udtrykselementer. Det gælder viden om genrer, komposition, fortælleteknik, farver og lys, klipning, lyd og dramaturgi osv. Alle de stillede spørgsmål peger som eksempler på skemaer, der kan aktualiseres i læserens møde med en medietekst. Fælles for alle disse skemaer er, at de søger at svare på, *hvordan* en medietekst skaber betydning. Hvilke skemaer der aktiveres hos den enkelte bruger af medieteksten afhænger af dennes almindelige viden om verden, særlige erfaringer med medietekster, alder, køn, social og kulturel baggrund.

Potter karakteriserer skemaer som brugbare måder at behandle information fra medier på. Hvis en tilskuer skulle konstruere alle disse strukturer fra bunden hver gang, man læste en medietekst, ville arbejdet blive uoverstigeligt stort:

People do not want to work this hard, especially when they simply want to be entertained. Instead, they simplify by using the schemas they have developed in past viewing. As people watch a new program, they can make adjustments to their schemas; with formulaic television programs, however, the adjustments are very minor. If a new show requires too great an adjustment, viewers will find it unpleasant and reject the program (Potter 1998: 55).

Potters pessimisme med hensyn til tilskueres manglende lyst til at ændre eksisterende mentale skemaer kan være begrundet i receptionssituationer, hvor brugen af medietekster er knyttet til afslapning og underholdning. Men selv i sådanne situationer kan man forestille sig, at tilstrækkeligt vedkommende medietekster kan udløse ”forstyrrelser”, der lades med positive, emotive energier og derved fører til revision af eksisterende skemaer eller i piagetsk forstand til akkommodation, dvs. læring. I en skolekontekst, hvor receptionssituationen normalt ikke vil være præget af afslapning og underholdning, vil elevernes forforståelser, motivationer, medietekstens art, lærerens tilrettelæggelse af læringssituationen osv. have afgørende betydning læreprocessen og dens resultater. De mediedidaktiske konsekvenser bliver ret åbenlyse.

Aktiveringen af skemaer finder ikke sted, som en lineær eller succesessiv proces. Først det ene skema, så det andet osv. Skemastrukturer er uhyre komplekse og indlejret i hinanden. De aktualiseres i samtidige og rekursive processer. Potter peger på tre vigtige processer som sættes i spil: *Matching*, *Bridging* og *Pruning*.<sup>5</sup>

*Matching* er den proces, hvorved recipienten gennemsøger de mentale skemaer, som passer til situationen. Ser vi f.eks. et nyhedsprogram i tv, vil vi gennemsøge de relevante skemaer, som passer

---

<sup>5</sup> Der findes ikke en dækkende oversættelse til dansk for disse begreber. Derfor vil jeg bruge de engelske begreber som W. James Potter anvender.



bedst til den type programmer. Ved at aktivere netop dette skema vil vi opnå en slags "vejviser", der gør det muligt for os at skabe mening af det forløb, som folder sig ud for os. Der er således en form for korrespondens mellem træk ved medieteksten og aktiveringen af mit indre mentale skema. Dernæst afgør vi, om valget af skema er relevant, dvs. passer det godt eller dårligt i forhold til programmet, vi ser. Hvis det passer dårligt, vil vi søge efter et andet skema, som passer bedre. Hvordan afgør vi nu, hvilke elementer ved medieteksten, der er nøgleelementer, som vi bør fokusere på i matchingen? Ved at aktivere filtre, som skærmer af for de fleste detaljer og trækker de centrale elementer frem i perceptionen. Et element er centralt, hvis det er væsentligt for plottet. I kortfilmen *Valgafsten* (Anders Thomas Jensen, 1998) er matchingen ikke besværlig, idet lyssætningen, valg af synspunkt og klipning gennem hele filmen er med til at udpege filmens centrale elementer.

*Bridging* er den proces gennem hvilken, vi forbinder eller skaber bro mellem flere skemaer samtidigt. Når vi ser en film som *Valgafsten* aktivere vi flere skemaer samtidigt, et for hovedkarakteren og de øvrige roller i filmen, et for plottet, et for temaet og flere retoriske skemaer afhængig af vores baggrundsviden og forforståelser. Det er en proces, hvor flere skemaer interagerer med hinanden i et komplekst netværk for at skabe mening og sammenhæng i medieteksten, og det er en dynamisk og foranderlig proces.

*Pruning* er den proces gennem hvilken vi over tid ændrer og tilpasser vore skemaer. En filmseer kan således have konstrueret et meget specifikt skema om hovedkarakteren i en film, f.eks. hovedkarakteren i *Det bliver ikke bedre*, spillet af Jack Nichol森. Skemaet, som aktiveres, rummer i begyndelsen af filmen få skitseagtige elementer som rig, asocial, ondskabsfuld, rapkæftet, tvangshandlinger, arrogant osv. Efterhånden som filmseeren lærer ham bedre at kende gennem filmens forløb, opdages flere positive kvaliteter f.eks. hjælpsom, omsorgsfuld, generøs osv. Filmseeren tilføjer disse elementer til sit eksisterende skema, men fordi mange af disse kvaliteter er specielle for hovedkarakteren i netop denne film og ikke passer til hovedkarakterer i andre film, vil vi ofte fjerne de specifikke kvaliteter og danne generelle skemaer for den slags personer.

Skemaer ændrer sig gennem brug: "With more usage, schemas become more organized, thus becoming more efficient. With more usage they also become more accurate as they assimilate more information. They also often become less general, so we must construct new schemas so we have a set that ranges from specific to the general" (Potter 1998: 59).

Sammenfattende: I kognitiv skemateori konstruerer vi vore egne skemaer, som mentale *re*-præsentationer af tidligere gjorte erfaringer. Disse skemaer tilegner vi os gennem socialisation, som finder sted i det samfund, de institutioner og den eller de kulturer, vi lever i. Skemaer forandrer sig, idet vi udvider, raffinerer og ændrer dem i takt med indtryk og bearbejdningsprocesser, vi foretager. Forstyrrelser af eksisterende skemaer kan føre til assimilation og akkommodation dvs. læring. I vores brug af medietekster er der særlige skemaer, som konstrueres, aktiveres og udvikles og som gør det muligt for os at skabe mening og betydning af dem.

Hidtil har jeg mest beskæftiget mig med, hvordan en læser bærer sig ad med at skabe mening med en medietekst. I det følgende afsnit vil jeg vende problemstillingen om og spørge:

## **Forandrer de nye medier den menneskelige bevidsthed?**

Dette spørgsmål kan der ikke gives noget sikkert svar på, men en række formodninger om, at det er tilfældet, har været fremsat af kognitive psykologer og medieforskere. Potter refererer til J.M. Healy, som i sin bog *Endangered Minds* (1990) argumenterer for at børns tænkning og bevidsthed er forandret gennem de seneste årtier, og at denne forandring skyldes påvirkning fra medierne, ikke mindst brugen af computerspil. Børn, der spiller meget computerspil, tænker ifølge Healy parallelt og ikke sekventielt, hvilket kan medføre vanskeligheder for dem, når de skal udføre sekventielle

opgaver så som at læse og ræsonnere matematisk – begge er lineære og analytiske. Healy hævder, at børn, der kommer i skole, på nogle områder er klogere for hvert år der går, men på andre områder har de dårligere forudsætninger for at indfri skolens krav. De er således dårligere til at lytte opmærksomt, hvilket enten kan skyldes det informationsbombardement, de modtager fra medierne i fritiden og derfor lukker af for informationer i skolen, eller det kan skyldes, at læreren ikke kan konkurrere med mediernes evne til stadig stimulation, hvorfor børn keder sig i skolen. De visuelle medier, specielt tv og computerspil, er ifølge Healy ansvarlige for denne overstimulation, idet disse medier med deres spatiale orientering i højere grad stimulerer højre hjernehalvdel, mens de ignorerer den venstre hjernehalvdel. Den venstre side udvikles derfor langsommere end den højre, hvilket fører til, at børn får problemer med læsning, aritmetik og andre traditionelle akademiske emner.

Det kan næppe afvises at de nye medier forandrer børns tænkning og mentale indretning. I Healys forståelse af de elektroniske mediers påvirkning af børns tænkning, har de en ødelæggende virkning set i forhold til faldende standarder i læsning og matematisk tænkning i skolen. Det er sikkert rigtigt, at de elektroniske medier kan have en uheldig og negativ indvirkning på børns og unges mentale beredskab, men det er min opfattelse, at den ødelæggende virkning i så fald ikke skyldes medierne selv, men den måde de eventuelt bruges på. Såfremt de elektroniske medier bruges fornuftigt dvs. alsidigt og aktivt, rummer de et stort potentiale for læring og udvikling. De elektroniske medier giver unge mentale færdigheder, som er forskellige i forhold til dem, der udvikles ved læsning og skrivning. Tv er fx et bedre medium end det skrevne ord til at overføre bestemte typer af information, og gør læring tilgængelig/ mulig for grupper af børn, som ikke er gode til at læse. Computerspil bringer børn og unge i aktive situationer, hvor de selv skal skabe reaktioner og informationer som et led i spillet. Disse synspunkter vil jeg understøtte med en række forskningsresultater som nordamerikaneren Patricia Greenfield dels selv har skabt gennem egne undersøgelser, dels ved hendes henvisninger til andre forskeres resultater.

## **Medier som læringspotentiale**

Patricia Greenfield (1984) har undersøgt forholdet mellem bevidsthed og medier med udgangspunkt i Marshall McLuhans kendte sætning: Mediet er budskabet ("the medium is the message"). Bag denne meget brugte sætning ligger forestillingen om, at ethvert medium producerer sin særlige sociale og psykologiske effekt på sit publikum, særlige sociale relationer og særlige bevidstheder eller måder at tænke på, som er helt uafhængig af, hvilket indhold mediet transmitterer. Disse effekter konstituerer mediets budskab. Det er med baggrund heri, at Greenfield ønsker at redegøre for, hvordan hvert medium kan udvikle børn. Hvordan socialiseres vi af de enkelte medier hver for sig eller i kombination? Hvilke læringspotentialer rummer medierne?

For mange mennesker er det skrevne ord stadigvæk tættest forbundet med uddannelse og dannelse og er den standard mod hvilken alle andre medier skal måles. Mennesker med dette synspunkt, bl.a. Healy, opfatter tv, film og andre nye elektroniske medier som en trussel mod det skrevne ord. I virkeligheden, siger Greenfield, repræsenterer hvert medium sit synspunkt eller sin synvinkel på et givet emne. Det giver derfor meget lidt mening at privilegere et bestemt mediums status, således som det etablerede uddannelsessystem gør det i forhold til det skrevne ord. Et mediums styrke er et andets svaghed, derfor er medierne komplementære og ikke modsætninger. En balanceret og alsidig udvikling kræver en alsidig "diæt" sammensat af forskellige medier. Ved brug af forskellige medier i undervisningen vil alsidige færdigheder kunne udvikles: "Properly used, every medium, without exception, can provide opportunities for human learning and development. The task is a niche for each medium, so that each can tribute to a creative system of multimedia education" (Greenfield 1984:7).

Greenfield gør i forlængelse af dette synspunkt rede for, hvordan film og tv er særlig velegnet til at præsentere to typer af indhold: information om handlingers dynamiske processer og transformation og information om rum. De levende billeders formidling af bevægelse kan støtte børns læring. Først fordi bevægelse tiltrækker børns opmærksomhed. For det andet fordi børn husker bedre information om bevægelse. Undersøgelser af børns evne til at huske en historie fortalt henholdsvis gennem still-billeder/billedbog og levende billeder, viser, at børnene bedre kunne huske historien fortalt i levende billeder (Meringoff 1980). På samme måde forholder det sig med dynamiske processer. Også her viste man grupper af børn to forskellige måder at fremstille en dynamisk proces på (en version bestående af en række still-billeder, der viste et korn, der spirer, gror og bliver til et træ for at ende som telefonpæl og en animeret filmversion af samme proces). Børn huskede bedst den animerede version af den dynamiske proces. Greenfield henviser endvidere til en schweizisk undersøgelse af børns evne til at lære om rumlige forhold gennem levende billeder. Den viste, at børn havde lettere ved at lære om disse forhold ved at se levende billeder end ved at høre den samme information gennem f.eks. radio: "This experiment shows that television can help a child learn by demonstrating of spatial relationship that the child cannot yet construct from purely verbal information (Greenfield 1984: 30).

At bruge tv aktivt er en forudsætning for at kunne udnytte dets læringspotentiale. Det vil i denne sammenhæng sige at forholde sig bearbejdende og reaktivt på tv-teksten. Også tv-mediets formater har betydning for evnen til at forstå et program. Erfaringer med genren kan tjene til forståelse og rekonstruktion af indhold. Greenfield giver tv-serien *Hill Street Blues* som eksempel på et komplekst format med mange sideløbende handlinger. Film, tv har en særlig evne til at fortælle historier med mange sideløbende bi-handlinger, i modsætning til det skrevne ord. Et komplekst format med flere samtidige handlinger kræver parallelle og simultane bearbejdningsprocesser, mens ordtekster kræver serielle processer. Kendskab til komplekse genrer har værdi i forhold til forudsigelser og forståelse fx i form af meddigtning.

Greenfield konkluderer, at der er to måder at bruge tv på. Den passive, som ikke nødvendigt forudsætter en bearbejdning af filmsprogets koder og en aktiv bearbejdende brug, som indebærer forudsigelser, meddigtning og forståelse. Forholdsmåden har ikke noget med mediet i sig selv at gøre, men er mere afhængig af holdninger til tv og af den sociale kontekst brugen finder sted i. Og netop kontekstens betydning viste sig også vigtig i en anden undersøgelse, som refereres af Greenfield. Her var det ikke spørgsmålet om, hvad børn lærte af mediet i sig selv, men om, hvad børn kan lære af tv's indhold og af dets måde at skildre den sociale realitet på.

Formålet var, at undersøge, hvordan man kunne ændre fastlåste kønsrollestereotyper hos børn i 9-12 års alderen i forbindelse med et tv-program, kaldt *Freestyle*. Programmet blev set af børn i deres hjem og i andre tilfælde i skolen:

The show had a stronger effect on the group that viewed the program at school; for instance more children came to believe that husbands are capable of doing housework and that traditionally female jobs such as secretary and nurse are held by men as well as women. While the effects of simply viewing *Freestyle* were already considerable, they were both intensified and expanded when the show was discussed in class (Greenfield 1984: 40).

Erfaringer fra dette projekt peger på, at stereotyper kan ændres og at tv anvendt i en klasserumskontekst med samtaler har et væsentligt læringspotentiale i så henseende. Et andet væsentligt træk, som også har betydning for læringspotentialet, er forskellen mellem film (set i biografen) og tv (set i hjemmet eller skolen). Film lægger mere op til identifikation, mens tv lægger mere op til genkendelse. Det skyldes, ifølge Greenfield, at tv har synlige "fire hjørner" og derved indrammer billedet i et mindre format, mens film på grund af dets større format sætter

indramningen ud i periferien af synsfeltet. Derved ”opsluges” seeren lettere i identifikatoriske processer, hvorimod tv appellerer til genkendelse. Genkendelse gør det lettere at forudsige, hvad der vil ske i en film, mens identifikationen gør det vanskeligere. Den større psykiske distance ved tv-sening giver plads for refleksive processer.

Sammenfattende kan man sige, at forskere er uenige i spørgsmålet om, hvordan de nye medier forandrer vores bevidsthed i positiv eller negativ retning. I dette afsnit har jeg kort præsenteret to synspunkter. Et der siger, at de nye medier har en skadelig indvirkning på børns forudsætninger for at indfri skolens traditionelle krav til læsning og matematisk tænkning, og et der siger, at hvert nyt medium repræsenterer hver sin svaghed og styrke og, at medierne derfor er komplementære og ikke modsætninger. En balanceret og alsidig udvikling kræver en alsidig sammensætning i brugen af medier. Ved brug af forskellige medier i undervisningen vil alsidige færdigheder kunne udvikles. Jeg tilslutter mig det sidste synspunkt og finder det i øvrigt understøttet af den nyeste kognitive forskning i intelligenser af Howard Gardner.

Hermed er dele af den kognitive dimension i et bredt læringsbegreb præsenteret og diskuteret. Den har sin klare styrke i at kunne begrebsliggøre, hvordan en recipient skaber forståelse i mødet med en medietekst. Dens begrænsninger er, at den kaster en skygge over andre væsentlige sider af receptionen, nemlig den kontekstuelle situation eller i bredere forstand den sociale sammenhæng og den/de kulturer, som medietekst og læser er indlejret i. De kognitive teorier har en stærk tilbøjelighed til at isolerer læringsprocesser til individer og intrapsykiske processer som fx i skemateorier, og bliver derved let blinde for kulturens formende betydning, for, ”man kan ikke forstå mental aktivitet uden at man tager den kulturelle ramme og dens ressourcer i betragtning, selve de ting, der giver bevidstheden dens form og omfang. At lære, at huske, at tale at forestille sig: alt dette bliver kun muligt ved at tage del i kulturen” (Bruner 1998:39). I det følgende afsnit vil jeg således udvide perspektivet og undersøge, hvad et sociokulturelt perspektiv kan bidrage med i en forståelse af de læringsprocesser, som finder sted i mødet mellem medietekst og læser.

## Læringens sociokulturelle dimension

Som nævnt i indledningen til dette kapitel er der en markant forskel mellem den tidlige Piaget og Vygotskys opfattelse af læring og udvikling. Den basale antagelse i Vygotskys læringsteori er, at: ”... instruktion og udvikling hverken er to fuldstændige uafhængige processer, ej heller en enkeltstående proces. Fra vores synspunkt er der tale om to processer, der indeholder en kompleks gensidighed ” (Vygotsky 1987: 201).

Lære- og udviklingsprocesser optræder i dialektisk vekselvirkning, forstået på den måde, at læreprocesser sætter gang i udvikling af mentale funktioner og strukturer, hvorefter de udviklingsmæssige fremskridt muliggør ny læring i en spiralbevægelse mod stadigt mere veludviklede kognitive og handle-mæssige kompetencer. Udviklingen har således ikke et slutpunkt, som i Piagets stadieteori, men kan principielt fortsætte livet ud. Udvikling kommer ikke alene indefra, men igangsættes også udefra i kraft af sociale interaktioner:

”Enhver funktion i barnets kulturelle udvikling viser sig to gange eller på to niveauer (...) Først dukker det op mellem mennesker som en interpsykisk kategori og derefter i barnet selv som en intrapsykologisk kategori.” (Vygotsky citeret efter Linden 1997: 48).

Dette berømte og ofte citerede sted har dannet og danner forsat udgangspunkt for mange forskellige fortolkninger og diskussioner af Vygotskys læringsteori. Citatet rummer to nøglebegreber det *interpsykiske* og det *intrapsykiske*. Det interpsykiske betyder samspillet *mellem* mennesker dvs. interaktioner og kommunikationsprocesser. Intrapsykisk dækker over de processer og funktioner, som finder sted *i* mennesket, dvs. mentale processer. De intrapsykiske processer kan man genkende, som centrale inden for Piaget-traditionens læringsopfattelse, mens de interpsykiske

processer er afgørende for Vygotsky-traditionens. I den lærer mennesker ved at deltage i praktiske og kommunikative samspil med andre. Den svenske forsker i pædagogik og psykologi, Roger Säljö, har i sin tolkning af Vygotskys læringsteori pointeret, hvordan han forstår de to nøglebegreber:

De måder at diskutere og tolke virkeligheden på, som vi møder i interaktionen, bruger vi senere som ressourcer til forståelse og kommunikation i fremtidige situationer. Tænkning (intrapsyriske funktioner) hos individet er således i sociokulturel forstand former for kommunikation (interpsyriske funktioner), som individet har mødt, tilegnet sig og anvender som ressourcer i fremtidige situationer. Vores tanker og ideer har ligesom vores måde at håndtere situationer på en ægte social og interaktiv oprindelse. Således er vi som individer nært forbundet med vores miljø, dets historie, forestillingsverden og sociale praksisser. Kommunikation og tanke henter billedlig talt næring i samme stof (Säljö 2003:114).

I forlængelse heraf diskuterer Säljö Vygotskys forståelse af relationen mellem det interpsyriske og det intrapsyriske. Vygotsky anvendte udtrykket *internalisering*, om den proces hvorved samtaler mellem mennesker bliver til samtaler i mennesker. Kommunikation har så at sige to sider: en der vender ud ad mod andre, en yderside, og en der vender ind mod individet selv og dets tænkning, en inderside. Det som først læres i interaktion og kommunikation med andre fx ord og begreber, bliver senere – via internalisering – til en del af det indre, en indre tale. Ikke forstået som bearbejdning af abstrakte kategorier, men som noget der foregår ved de intellektuelle/sproglige redskaber og kategorier, som vi har lært at anvende gennem kommunikative erfaringer. Säljö finder forestillingen om internalisering problematisk, fordi:

Det risikerer at genskabe den forskel mellem det ydre (kommunikationen mellem mennesker) og det indre (tænkning), som er uforenelig med et sociokulturelt perspektiv, dvs. den dualisme, som vi forbinder med rationalistiske og empiristiske perspektiver. Der er ingen grund til at hævde, at der er noget – information, viden, færdigheder, eller hvad vi nu vil kalde dette fænomen – som i bogstavelig forstand går fra det sociale (eller fra den mere kompetente person) til den, der lærer. (...) Ordet internalisering signalerer desuden, at læring påvirker os på et dybt indre plan. Dette er, som vi skal se, slet ikke nogen nødvendig antagelse (Säljö 2003.:115)

Som modbillede til internaliseringsbegrebets tendens til at adskille kroppen fra tanken, intellekt fra fysiske og sociale handlinger, hævder Säljö, at:

Læringsproblemet handler om, hvilke erfaringer mennesker gør i en situation, og hvilket indhold, hvilke tolkninger og handlingsmønstre de bringer med sig til andre kontekster senere i livet. Læring handler om at få del i viden og færdigheder og være i stand til at anvende dem produktivt inden for rammerne af nye sociale praksisser og virksomhedssystemer. Der er således ingen grund til at tage udgangspunkt i en adskillelse af det ydre og det indre. Hvad kommunikation angår, er der ingen grænser mellem tale og tænkning (Säljö 2003:163).

I forlængelse af Rogoff mener Säljö derfor, at forståelse, indhold og betydning udvikler sig mellem mennesker i kommunikative praksisser. Det er noget vi både deltager produktivt i og anvender. Det er noget vi deler med andre, ikke noget, vi flytter fra det ydre til det indre. Sammenfattende definerer Säljö derefter læring på følgende måde:

I et sociokulturelt perspektiv fungerer psykologiske og fysiske redskaber som strukturerende ressourcer, der sætter deltagere i i sociale praksisser i stand til at tolke og handle kompetent i nye

situationer. Det, der sker, når vi lærer, er, at vi tilegner os evnen til at handle med nye intellektuelle og fysiske redskaber som mere og mere kompetente aktører i en ny virksomhed. Samspillet har til følge, at vi som individer forandres med hensyn til intellektuelt og kommunikativt repertoire og beherskelse af fysiske redskaber. Vi øger vores evne til at forstå, hvordan sociale aktiviteter er strukturerede, og hvad de indebærer; det er ikke noget i det ”ydre”, som kommer ind i det ”indre” (Säljö 2003:164).

Man kan hævde, at Säljö hermed har ”udrenset” det indre til fordel for det ydre og dermed placeret det lærende menneske som en position i et sprogspil, men så radikal opfatter jeg ham ikke. I og med sprog og tænkning ikke kan adskilles, kan det ydre ikke skilles fra det indre. Der er snarere tale om en slags fusion eller to sider af samme mønt. Jeg kan ikke gå dybere ind i denne diskussion af internalisering her, men vil henvise til en grundig diskussion af spørgsmålet, som er foretaget af Per Mylov (1998). Derimod er det i denne sammenhæng vigtigt, at fremhæve redskabernes betydning for læreprocesser.

### **Mediering og tænkning**

Som det fremgår af Säljö's definition af læring anvender og udvikler mennesket både fysiske og sproglige redskaber, som kulturelle ressourcer i hverdagen. Tænk på alle de redskaber, som findes i et moderne hjem og på arbejdspladser fx telefoner, båndoptagere, tv-apparater, computere osv. Det er alle menneskeskabte redskaber, som gør det muligt at kommunikere, transmittere, oplagre tekster, modtage tekster, distribuere tekster, skrive og læse tekster, interagere med dem i samtaler med andre. Det er redskaber (teknologier og deres symbolske former), som historisk set har forvandlet vore referencerammer og forestillinger om verden på dramatisk vis gennem de sidste 50 år. Men i hvilken forstand kan man sige at disse redskaber er en del af vores fysiske og intellektuelle ressourcer?

Säljö giver et rammende eksempel fra dagligdagen: en lommekalender og en pen. Med disse to redskaber kan man gøre notater, lave små lister med vigtige telefonnumre, notere fødselsdage, mødeaftaler, huskesedler. Man kan rive enkeltsider ud og bruge dem som kladde til notater, tegne vejruiter til ukendte adresser osv. Det samme redskab kan på denne måde have forskellige funktioner og brugeren kan afhængig af situation og behov ”omdefinere” redskabets oprindeligt tænkte funktion. Uden lommekalenderen ville det være svært at fastholde og strukturere alle de ting, vi skal, og som er nødvendige for at kunne fungere i en almindelig hverdag, og den sparer os samtidig for at skulle bruge en masse mental energi på at huske alle mulige ting. Man kan sige at lommekalenderen bliver hukommelsens og tænkningens protese, ligesom stokken bliver den blindes protese for det manglende syn og derved muliggør, at han eller hun alligevel kan orientere sig i verden. Fjern-synet kan som redskab også opfattes som en protese. Det muliggør, at vi kan se og høre om hændelser og begivenheder samtidig med, at de sker på den anden side af kloden og uden vores fysiske tilstedeværelse. Disse redskaber er ikke alene døde genstande. De rummer også en akkumuleret menneskelig viden, indsigter, konventioner og begreber, som er indbygget i apparaterne og er således noget vi interagerer med, når vi bruger dem. Måske er vi ikke altid bevidste om det eller ved, hvilken viden, der ligger gemt i dem, men den aktiveres så at sige, når vi trykker på knappen. En computer eller et andet teknisk redskab er i sig selv ikke noget særligt interessant. Det er først når en kompetent bruger anvender redskabet, at det kan indgå i avancerede og komplekse, sociale, kommunikative og intellektuelle samspilsprocesser.

Set i et sociokulturelt perspektiv er fysiske og sprogligt/intellektuelle redskaber grundlæggende i forståelsen af læring. De *medierer* virkeligheden for mennesker i konkrete virksomheder. Begrebet mediering betyder i denne sammenhæng, at mennesket ikke er i direkte umiddelbar og ufortolket kontakt med omverdenen:

Vi håndterer den tværtimod ved hjælp af forskellige fysiske intellektuelle redskaber, som er integrerede dele af vores sociale praksisser. Hvis vi skal forstå læring som en del af sociale praksisser, hvor mennesker for eksempel bruger mikroskoper, kasseapparater eller voltmeter, kan vi ikke analysere disse apparater i sig selv og derefter undersøge den ”rene” menneskelige tænkning. Vi må indse og forstå, hvordan tænkning udøves af mennesker, som agerer i sociale praksisser ved hjælp af artefakter. Når vi fjerner redskaberne og den sociale praksis og studerer tænkning eller læring ”i sig selv”, har vi tabt vores fænomen af syne og undersøge nogle ret hjælpeløse individer, som er berøvet deres sociokulturelle ressourcer (Säljö 2003: 87).

Vi møder således ikke verden i ufortolket form. Vores tænkning og forestillingsverdener er vokset frem og farvet af vores kultur og de fysiske, og sproglig/intellektuelle redskaber vi har udviklet og anvender. Et vigtigt spørgsmål bliver herefter, hvordan eller gennem hvilke redskaber og artefakter, vi fortolker verden – hvordan vi re-præsenterer den? Hvilke forskelle er der mellem at mediere/repræsentere den i handling, i ikonisk eller i sproglig form? I diskussionen af disse spørgsmål vil jeg inddrage den tidligere nævnte Vygotsky-fortolker, den nordamerikanske kulturpsykolog Jerome Bruner.

### **Bruners kulturpsykologiske forståelse af kognition**

Bruner har gennem et langt liv beskæftiget sig med kognitiv psykologi, men efterhånden udvidet sit felt med inspiration fra mange forskellige forskningstraditioner uden for psykologien. Det gælder først og fremmest antropologi, sociologi, lingvistik, litteratur- og kommunikationsteori, historievidenskab, filosofi og jura. Bruner arbejder tværfagligt og ikke-reduktionistisk og tror ikke, at der findes én model eller teori, som dækker mangfoldigheden i børns tænkning og læring. Bruners forskning har ført ham væk fra den klassiske positivistisk funderede psykologi over mod en hermeneutisk fortolkende psykologi. I de seneste værker arbejder han således på at grundlægge en ny kulturpsykologi, hvor mening og meningsdannelse er den grundlæggende kategori. Udviklingen i Bruners forfatterskab går fra et fokus på individuel videnskonstruktion til fokus på social konstruktion af viden.

I begyndelsen var han således påvirket af Piaget og den individuelle videnskonstruktion, men blev senere mere optaget af Lev Vygotskys og Alexander Lurias kulturhistoriske teorier: ”Hans (Lurias, seh) begejstrede fortale for sprogets og kulturens rolle for bevidsthedens funktioner underminerede snart min tillid til den dominerende Jean Piagets mere selvtilstrækkelige, formalistiske teorier, som ikke levede megen plads til kulturens betydning for mental udvikling.” (Bruner 1998:42). Udviklingen gennem forfatterskabet kan ses som en vægtforskydning bort fra det individorienterede, intrapsykiske, hvor læring fortrinsvis foregår i hovedet på den enkelte over mod det modstående synspunkt, at al mental aktivitet er situeret i og støttet af et mere eller mindre behjælpeligt kulturelt miljø. Ifølge den sene Bruner er børn ikke blot isolerede bevidstheder med varierende evner, man så kan forsyne med færdigheder.

Hvor godt eleven lærer at beherske og anvende færdigheder, viden og tænkemåder afhænger af, hvor gunstigt eller behjælpeligt et ”værktøjssæt”, læreren forsyner den lærende med. Det er i virkeligheden kulturens symbolske værktøjssæt, der realiserer den lærendes egentlige evner og oven i købet bestemmer, om de kommer til anvendelse i nogen praktisk forstand. De kulturelle kontekster, der fremmer mental udvikling, er først og fremmest og uvægerligt interpersonelle, for de involverer symbolske udvekslinger og inkluderer forskellige fælles forehavender med ligemænd, forældre og lærere. Gennem den slags samvirke får det opvoksende barn adgang til kulturens ressourcer, tegnsystemer og selv dens teknologi. Og det er ethvert barns ret at få lige

adgang til disse ressourcer (Bruner 1998:129).

Skiftet fra Piaget inspirationen til Vygotsky viser sig også i Bruners stadige revisioner og gentænkning af tidligere formulerede teorier. I et af sine sene værker *Uddannelseskulturen* (1998, eng. udgave 1996) vender han tilbage til et klassisk problem inden for den kognitive psykologi, nemlig problemet om de måder, på hvilke mennesker repræsenterer verden eller bedre opfanger de invarianser i erfaringer og handlinger, som vi kalder "virkeligheden". Dette problem havde Bruner sammen med Patricia Greenfield og Olver Rose beskrevet allerede i 1966 under inspiration fra Piaget. Her foreslår Bruner tre faser i den kognitive udvikling, mens Piaget som bekendt havde fire faser:

- udøvelse
- billeddannelse
- konstruktion af tegnsystemer

Mennesket repræsenterer verden gennem handlingsrutiner, ikoner eller symboler. Den første erkendelse er knyttet til motorisk aktivitet, som sættes i gang på grundlag af reflekser, instinkter eller behov. Efterhånden som barnet udvikler sig, internaliseres den mekaniske aktivitet til indvendige strukturer. Disse strukturer svarer til Piagets skemaer. I løbet af udviklingen fra baby til mere eller mindre voksen går man igennem disse faser, som er karakteriseret ved forskellige kognitive kvaliteter. Mens erkendelsen først er knyttet til motoriske aktiviteter, aftager disses betydning for senere at blive afløst af billeder af virkeligheden eller forestillinger og som et sidste led i denne udvikling, kan også billeder og forestillinger erstattes af symboler og tegn. De tre faser i erkendelsesudviklingen er tre trin i en progressiv udvikling. Man fornemmer her Piaget-inspirationen hos Bruner i 1966, men tredive år senere siger Bruner: "Dengang mente vi, at udviklingen fra handling gennem billeder til symbolsk repræsentation er en progression, men det mener jeg ikke længere. Jeg synes dog stadig, det er nyttigt at skelne mellem de tre forskellige former for repræsentation, men ikke fordi det har noget med udvikling at gøre." (Bruner 1998:237)

### **Udøvelse og viden som handling**

Når Bruner opgiver progressionstanken, men ønsker at fastholde de tre former for repræsentation, skyldes det formentlig en erkendelse af, at alle mennesker uanset modenhed forholder sig handlingsorienteret og interaktiv i deres udveksling med "virkeligheden". De tre forskellige repræsentationsformer gør sig ikke gældende som udviklingstrin, men som parallelle former, der kan virke ind på hinanden. Ved hjælp af udtrykket *viden som handling* har Bruner redegjort for sin nye forståelse af repræsentationsformerne.

Bruners synspunkt er, at praksis oftest går forud for nomos. Eller sagt på en anden måde: Handling, forstået som målrettet aktivitet, går forud for begrebsliggørelse. Dette synspunkt argumenterer Bruner for ved at henvise til Vygotsky: "Hverken hånden eller intellektet er i sig selv til megen nytte; værktøjet og hjælpemidler fuldender (eller færdiggør) tingene". (Bruner 1998: 233). Dette citat er oprindeligt et Francis Bacon-citat, som Vygotsky anvender i sin bog om *Tænkning og sprog* (da. oversættelse 1982). Da Bruner i forbindelse med den engelske oversættelse i 1962, skrev forord til bogen, tolkede han dette citat, som et udtryk for, at værktøj og hjælpemidler tjener samme funktion i dannelsen af tanker som ordene, men denne tolkning mener han nu er forkert. Hvad Vygotsky mente var: "De værktøjer og hjælpemidler, som færdiggør tingene, har overhovedet ikke den samme rolle i udformningen af bevidstheden som det ordforråd og den grammatik, der skaber vores tanker. Vygotsky og Bacon refererede til de værktøjer og hjælpemidler, som i første omgang *definerer* vores arbejde, allerede før vi gør det færdigt" (Bruner 1998:233).

Bevidstheden er med andre ord en forlængelse af de hænder og værktøjer, man bruger, og af de job, man bruger dem på. Vi er hermed, siger Bruner, kommet i meget nær kontakt med et meget



centralt spørgsmål, hvis man vil forstå, hvordan en kultur frembringer en rebus<sup>6</sup> til kognitiv aktivitet og kognitiv vækst. At være medlem af en kultur indebærer, at man gør ting, og man gør, hvad tingene kræver af en. Og som oftest ved vi, hvordan vi skal gøre de ting, længe før vi begrebsmæssigt er i stand til at forklare, hvad det er vi gør eller hvorfor vi gør det. Bruner giver et illustrativt eksempel på dette fænomen.

Under et besøg hos en bekendt i Italien går hun og Bruner en tur i Alperne. Bruner bemærker, at hans bekendte, der havde tilbragt mange somre der siden sin barndom, hilste pænt på alle, de mødte på deres vej, indtil de kom ned til foden af bjergene ved landsbyen. Her holdt hun op med at hilse, og da Bruner fortsatte med at hilse sagde hun, at det skulle han ikke. "Ikke når vi allerede er ved at være inde i landsbyen". Adspurgt om, hvorfor, havde hun svært ved at svare. Efter nogen tid kom hun dog frem til, at grunden måtte være, at når man hilste på hinanden oppe i bjergene, måtte det være fordi den "fremmede" kunne være en mulig angriber og at man ved at hilse pænt udtrykte sin gode vilje og hensigter. "Hm, sagde hun, det har jeg aldrig tænkt over før, interessant, ikke?". Bruner kommenterer situationen med en kort analyse: En fuldstændig kulturel skillelinie mellem "i sikkerhed hjemme" og "i fare ude" skrevet ind i et simpelt hilseritual. Dette viser, hvad en række forskere som Goffman og Bourdieu ud fra andre eksempler har funderet over som *kulturen som implicit praksis*.

Bruner bruger i sin begrebsliggørelse heraf to udtryk. *Konventionalisering og distribution*. Konventionalisering henviser til, at vores færdigheder i at gøre ting afspejler implicite tilknytningsformer til en kultur, som ofte går ud over, hvad vi "ved" i eksplicite former. Det at hilse/ ikke hilse i bestemte situationelle kontekster er en implicit tilknytningsform til en kultur, men ofte ved vi ikke, hvorfor vi gør det. Distribution henviser til den tankegang, at intelligens ikke kan lokaliseres i ét enkelt hoved. Den findes i lige så høj grad i hovederne og vanerne hos de venner, man interagerer med, også i de situationer man socialt er kommet til at tage for givet. Det har noget at gøre med at træde ind i et fællesskab, hvis udvidede intelligens man får del i. "Det er denne raffinerede "fælleshed", som udgør den distribuerede intelligens. Ved at træde ind i et sådant fællesskab indtræder man ikke blot i et sæt konventioner om praksis, men også en måde at udøve intelligens på" (Bruner 1998: 236).

Et godt eksempel på distribueret intelligens kan være en velfungerende klasse af elever i skolen. Mange undervisere har gjort den erfaring, at "niveauet" for samtalen og samarbejdet stiger væsentligt, når intelligensen distribueres og bliver en del af det fælles. En lærer bliver "bedre" og eleverne bliver "bedre" i sådanne situationer. Vi er ikke blot fælles om konventioner, men fællesheden indlejrer os i en praksisverden, der er større end det enkelte individ, en praksis, som for overhovedet at fungere afhænger af at være distribueret i fællesskabet.

Vender vi nu tilbage til de tre repræsentationsmåder, kan man herefter se, hvordan Bruner har ændret sin forståelse af den første repræsentationsmåde, den udøvende. Den anses nu at være vigtig for styringen af handlingen og især for færdighedstyrede handlinger. Bruner vil i dag kalde den procedureorienteret. Den er indlejret i en kulturel praksis, oftest som implicit tilknytningsform, den er konventionaliseret og distribuerbar. Denne opfattelse udløser et andet begreb som Bruner henter fra den franske kulturteoretiker Ignace Meyerson, nemlig *oeuvre*, som er betegnelsen for den særlige slags kulturprodukter, der skabes i sådanne handlingsfællesskaber. Dette begreb vil blive nærmere udfoldet og anvendt i forbindelse med analysen af min empiri over elevers fremstilling af medieprodukter.

---

<sup>6</sup> Ifølge Bruner er en rebus betegnelse for, hvordan ting snarere end ord kan kontrollere vore handlinger.

## Den ikoniske repræsentation

Den anden repræsentationsform i Bruners kognitive model er den ikoniske repræsentationsform. Sådan som jeg forstår den, kan den både være en indre billeddannelse på baggrund af ydre/indre påvirkninger/perceptioner og en ydre billedliggørelse af verden, begivenheder eller genstande. Blinde mennesker kan udmærket danne sig indre billeder af verden uden at kunne se. Lydmediet lægger i form af lydfortællinger og montager i høj grad op til, at lytteren skal danne sig indre mentale billeder af personer, handlinger, forløb osv. Det særegne ved billeder er, siger Bruner, at de ikke kun fastholder begivenheder og genstande. De afføder og tjener som prototyper på klasser af begivenheder og udgør standarder, som man kan holde op mod enkelt tilfælde, der kandiderer til medlemskab i disse klasser. På den måde udstyrer vores evne til at gengive verden i form af billeder os meget tidligt med en slags før-begrebslig struktur ved hjælp af hvilken vi kan fungere i verden. Men billeder er ikke blot prototyper på kategorier, men også frosne enkeltbilleder fra handlinger i en fortælling. Når handlinger bliver ikonisk repræsenteret i visualiserede forløb tager de ofte form af fortællinger og hermed er vi så inde på et område Bruner tillægger afgørende betydning i sin udformning af en kulturpsykologi, det narrative. Det narrative eller fortællingen er både en måde at tænke på, organisere social erfaring, og et udtryk for en kulturs syn på verden: "Det er først og fremmest gennem vore fortællinger, vi konstruerer en version af os selv i verden, og det er gennem sine fortællinger, en kultur giver sine medlemmer modeller for identitet og handling" (Bruner 1998:43).

Når Bruner anvender begrebet fortælling er det i en bred forståelse. Det omfatter alle de fremstillingsformer, der er narrativt organiserede, dvs. rummer aktør, begivenheder, miljø osv., herunder også billeder, film osv. Et eksempel kan illustrere Bruners tankegang: Mens dette kapitel skrives er de danske medier, især aviser og tv, fyldt af nyheder og reportager fra krigen i Irak. Tirsdag den 8.april 2003 bragte de tre største dagblade i Danmark det samme forsidebillede fra et af krigens "højdepunkter", de amerikanske soldaters indtog i et af Saddam Husseins paladser i Bagdad. Billedet, der er et fotografi, forestiller seks soldater, der opholder sig i et af paladsets fornemme stuer. I forgrunden sidder en amerikansk soldat i en lænestol med spredte ben og en cigaret mellem fingrene, mens han skuer ud af billedet mod lyset. Han har lagt sin hjelm fra sig på et lille sofabord sammen med sin maskinpistol. De øvrige personer er flankeret rundt om ham, to af dem også siddende i baggrunden. De andre tre stående dels med ryggen til, dels med blikretning mod fotografen. Billedet er meget enkelt i sin æstetiske komposition En hovedperson, hvormod opmærksomheden samles og de øvrige personer, som lukker billedet i hver side. Dette billede fastholder en begivenhed, men ikke en hvilken som helst begivenhed. Det er en begivenhed som tildeles stor symbolsk betydning for alle som ser på det og formentlig også af den fotograf, som har taget det og de avisredaktører, som har formidlet det. Den symbolske tolkning af billedet gives dagen efter i Politiken, som en slags selvkritisk metakommentar. Per Folkvergenkender således billedet fra flere andre "sejrsbilleder": "Hovedpersonen er badet i et himmelsk lys, der starter uden for billedet. Det er næsten rembrandsk i sin opbygning og læserens øjne vil automatisk søge hen mod personen i midten. Derfor er det også hans henslængte og selvtilfredse udtryk, man hæfter sig ved. Det totale overtag. Samtidig med at han er helt bevidst om fotografens tilstedeværelse. Det er et ikonbillede på en sejr" (Klarskov 2003: 2.sek s. 1).

Billedet kandiderer til medlemskab af den klasse af billeder, som vi kalder sejrsbilleder og på den måde indgår det i en lang række af billeder af vestlig kulturs selvforståelse, både ved sin form og i sit indhold. Billedet afspejler vores fælles politiske og kulturelle udgangspunkter, hvor vi har samme trang til at beskrive virkeligheden i smukke former. Derfor har vi opbygget et stort lager af billeder, som rummer den slags motiver og følelser. Det kan som i dette tilfælde være sejrherre, i andre tilfælde kan det være offerbilleder, som f.eks. den lille pige, der blev ramt af napalm under Vietnam-krigen. De udgør alle billeder i vores fælles erindringsrum. Men at billedet overhovedet

eksisterer skyldes, at fotografen har fået lov til at følge med de amerikanske tropper ind i Husseins palads. Denne kendsgerning giver en bestemt type billeder, billeder af sejr. Det er det fotografen fokuserer på. Dette "valg" af perspektiv udelukker andre mulige valg. Ved at billeddække sejrherrens fremgang på slagmarken, dækker fotografen samtidig over det, der ikke vises: de irakere som blev dræbt eller lemlæstet under indtagelsen af paladset.

Dette enkelte billede er imidlertid et led i en større dramatisk billed- og historiefortælling, hvori amerikanernes fremmarch i Irak skildres. Berlingske Tidendes nyhedsredaktør, Anders Jørgensen sætter billedet ind i en større narrativ: "Det står som et ikonagtigt billede på den meget dramatiske fremmarch, som amerikanerne har præsteret de seneste dage. Alle havde ventet på, at republikanergarden ville træde i karakter og i det mindste forvare Saddam Husseins paladser. Men det skete ikke, og nu er koalitionen kommet ind, hvor den gerne vil være. Men billedet er også et pusterumbillede, der viser en pause i krigen" (Klarskov 2003: 2.sek s. 1).

Den ikoniske repræsentation af verden kan være en effektiv måde at fremkalde handlingsrelaterede måder at håndtere verden på. Den har stor retorisk kraft. Når irakiske og andre arabiske medier viser billeder af krigens ofre og heltebilleder af Saddam Hussein, er det selvsagt en opfordring til at kæmpe mod koalitionsstyrkernes invasion. Når vestlige medier viser billeder af krigens ofre, kan det udløse større indsamlinger af nødhjælp osv.

## Den symbolske repræsentation

I denne repræsentationsform anvender mennesker symboler for kundskab. Når Bruner adskiller ikonet fra symbolet, betyder det, at han tolker symbol som tegn, der ikke har nogen lighed med det, som det træder i stedet for. Hans distinktion mellem symbol og ikon er hentet fra Charles Sanders Peirce semiotiske tegnbegreb, hvori der netop skelnes mellem ikoniske, indeksikalske og symbolske tegn. Det menneskelige sprog, her forstået som det talte og skrevne sprog, er det vigtigste redskab i den sociokulturelle teori og læring. Det er gennem sproget vi kan lagre viden og indsigter, opnå forståelse, udtrykke tolkninger, kommunikere erfaringer og delagtiggøre andre i dem. Vi kan sammenligne og lære af vores erfaringer gennem *begrebslig* tolkning af en begivenhed. Forudsætningen for at mennesker kan opfatte og fastholde viden og informationer er således, at vi har kategorier og begreber til ordning af vores oplevelser. Det er også gennem sproget vi distribuerer viden og information. Vi låner, deler og bytter hele tiden information, viden, og færdigheder gennem kommunikation med hinanden. Ikke mindst telefonen og computeren har muliggjort en hurtig og effektiv distribution af information og viden. Hvis min computer ikke virker, kan jeg hurtigt ringe til en bekendt og spørge, hvad jeg skal gøre, for at få den til at virke. Han kan hurtigt ud fra min beskrivelse af problemet stille en diagnose og foreslå, hvad jeg kan gøre. Det kan virke som trivielle dagligdags fænomener, men det er i virkeligheden en ret bemærkelsesværdig menneskelig evne, som vi har i kraft af sproget.

Ud over at brugen af sproget i sig selv kan betragtes som en handling, kan det både ledsage, igangsætte og bruges til at analysere vore fysiske handlinger. Sproget kan så at sige "oversættes" til handling: Kontroller lige om kablerne til din computer virker!, siger min bekendte til mig, hvorved sproget udløser en handling. Eller: Nu har jeg kontrolleret alle kabler, strømtilslutningen osv. kan du så sige mig, hvad der kan være galt?, hvorved sproget anvendes til analytisk formål. Vi analyserer og diskuterer vores konkrete handlinger og får på denne måde ideer og forudsætninger for nye aktiviteter: Når du nu har tjekket, alle tilslutningsmuligheder, kan du prøve at.... I kraft af at vi ikke blot udfører handlinger, men også kommunikerer om, hvordan vi gør, er vi i besiddelse af et vigtig ressource til dannelse og formidling af indsigter og praktiske færdigheder. Menneskets viden er i stor udstrækning af sproglig eller diskursiv art.

Denne tredeling af repræsentationsformer, udøvelse som viden i handling, den ikoniske og den symbolske, anvender Bruner til at forklare, hvorledes mennesket konstruerer sin opfattelse af

verden. Eftersom mennesket koder verden, skaber det sig en model af den. Modellen af verden dvs. opfattelsen af den, overtager individet fra kulturen og tilpasser den til individuelt brug.

Da en af denne afhandlings hensigter er at undersøge, hvorvidt vekselvirkningen mellem at fremstille og analysere medietekster, rummer særlige læringsmuligheder, antager jeg, at Bruners tredeling kan kaste lys over betydningen af denne samspilsproces, idet alle de nævnte repræsentationsformer indgår heri. Elevernes produktion af medietekster indebærer brug af redskaber, medieteknologier, som gør det muligt at mediere/repræsentere verden dels ved udøvelse af handling, dels gennem ikoniske repræsentationen dvs. billedliggørelser, dels gennem symboldannelse dvs. sprogliggørelser af verden. Den receptive side dvs. analysen af medietekster indebærer en afkodning med henblik på at skabe mening og forståelse af medietekster, dvs. udvikling af en semiotisk kompetence.

## Læringens affektive dimension

I det foregående har jeg behandlet sider af den individorienterede kognitive og den socio-kulturelt kognitive dimension af læringsbegrebet med relevans for mediellæring. Det, der er fælles for de to dimensioner, er, at de interesserer sig for, hvordan vi lærer noget fx danner os forestillinger, begreber og mening, i dette tilfælde om et fagligt indhold. I det følgende afsnit vil jeg behandle *den affektive dimension* af læreprocesser, hvormed der sættes fokus på de følelsesmæssige aspekter af læringen. Illeris (1999:52) hævder, at det ofte er den dimension der udgrænses af læringspsykologien, fordi de psyko-dynamiske aspekter netop ikke beskæftiger sig med konkret tilegnelsen af viden, færdigheder og kompetencer, men med spørgsmålet om, hvordan vi bliver dem vi er. Han henviser i denne sammenhæng til den rent sproglige forskel mellem at *lære noget* og at *udvikle sig*.

Når jeg finder det relevant også at belyse elevers arbejde med medietekster i et affektivt perspektiv, skyldes det, at både de receptive og de produktive sider af dette arbejde er stærkt affektivt "besat". I mit feltarbejde observerede jeg gennem en længere periode, hvordan eleverne involverede stærke følelser i deres arbejde med medietekster. Det kom bl.a. til udtryk i deres dagbøger og skriftlige produkter, der rummer mange emotivt ladede udtryk knyttet til både analyse- og produktionsprocesserne. Disse træk peger på behovet for en mere nuanceret tilgang til spørgsmålet om emotionel involvering i læreprocesser knyttet til medier af forskellig art. Det, der interesserer mig, er med andre ord spørgsmålet om, hvordan eleverne bliver følelsesmæssigt involveret og stimuleret i det de ser, hører og selv frembringer? Hvilke medietekstlige strukturer bidrager til dette emotionelle engagement? Og i videre forstand spørgsmålet om, hvorvidt dette emotionelle engagement i medietekster bidrager til udvikling af et følelsesberedskab eller en oplevelsessevne, der peger hen mod den oprindelige betydning af begrebet *æstetik*, som læren om sansemæssig erkendelse?

For at kunne nærme mig nogle mulige svar på disse spørgsmål, er det nødvendigt at vælge nogle centrale psyko-dynamiske begreber der kan belyse dem. Knud Illeris forsøger at skabe en syntese af den kognitive og den affektive dimension af læring, idet han lader sig inspirere af den amerikanske Piaget-specialist Hans Furth, der med sin bog *Knowledge As Desire* (1987), sammentænker Piaget og Freud. Udfra Furths sammentænkning af Piaget og Freud konkluderer Illeris:

I forbindelse med læring kan man skelne imellem den kognitive eller erkendelsesmæssige side, der vedrører læringens indhold, og den psykodynamiske, motivationelle og affektive side, der vedrører læringens dynamik. Gennem de kognitive processer udvikles erkendelsesmæssige strukturer og skemaer, mens affektive erfaringer udvikler følelsesmæssige mønstre af forholdsvis stabil karakter. Både de kognitive strukturer og de affektive mønstre

ændres og udvikles gennem et samspil af assimilative (tilføjende, konsoliderende) og akkomodative (overskridende, omstrukturerende) processer. I forbindelse med assimilation fungerer den følelsesmæssige side typisk overvejende ubevidst, men den i forbindelse med akkomodation typisk bliver af mere bevidst karakter (Illeris 1999: 59).

Illeris vælger her at skelne mellem kognitive *strukturer* og affektive *mønstre* selvom de to sider synes at følge samme udviklingsprincipper. Hvad der er begrundelsen for denne skelnen er uklart og forstærkes yderligere af, at den affektive side i begyndelsen af citatet bestemmes som den side, der vedrører læringens dynamik og således ikke har indflydelse på, hvad der læres. Uklarheden giver anledning til nøjere at diskutere, hvorvidt den affektive side er et ledsagefænomen til den kognitive side eller omvendt. Illeris kommer selv ind på spørgsmålet, dog uden at begrunde sin skelnen. Han mener, at den følelsesmæssige side af læringen altid vil præge læringsresultatet, også selv om det ikke påvirker selve erkendelsesindholdet. Den kognitive læring er altid affektiv "besat" dvs. der er altid knyttet følelsesmæssige toninger og prægninger til de erkendelser, der udvikles.

Dette synspunkt støttes af Noel Carroll (1997), som især har undersøgt følelsernes rolle i forbindelse med æstetiske udtryk. Han fremhæver kognition som konstituerende for emotion, idet han betragter en emotionel tilstand som både foranlediget af og rettet mod "noget", dvs. at den emotionelle tilstand man kan befinde sig i, er bestemt af den kognitive tilstand, fx de forestillinger, man gør sig om de ting, som er genstand for en emotionelle tilstand. En gysfilm kan tjene som eksempel. Det gys, som fremkaldes i en tilskuer ved den første knirkende dør, er foranlediget af de forventninger og den forudgående viden om, hvad der kan ske inden for rammerne af denne filmgenre. Den kan være et forvarsel om noget uhyggeligt. Den emotionelle involvering er bestemt af kriterier, siger Carroll. For at kunne komme i en bestemt emotionel tilstand må man samtidig befinde sig i en relevant kognitiv tilstand. I det øjeblik man indser, at der ikke er noget farligt ved den knirkende dør, kan man slappe af indtil den næste uhyggesituation opstår, hvad den hurtigt gør, fordi man nu er indstillet på den emotionelle stemning og så at sige scanner filmen for tilsvarende uhyggeelementer. Det er måden, hvorpå teksten er kriteriemæssigt præfokuseret på, der skaber det bestemte emotionelle fokus hos publikum.

Det betyder imidlertid ikke, at seernes erfaringer ingen rolle spiller, men det er kombinationen af det personlige emotionelle beredskab og måden, hvorpå teksten formår at gribe fat i og aktualisere disse dispositioner, der afgør karakteren af den emotionelle involvering i teksten. Relationen mellem tekst og emotionel erfaring er, ifølge Carroll, indlejret i en bredere kulturel kontekst i det, han kalder "the culture of emotions". Hvad han mener hermed fremgår ikke, men den danske medieforsker, Christa Lykke Christensen tolker hans udsagn sådan: "at det refererer til selve de måder, vi går til tekster på af forskellig slags. Altså, at man individuelt, udover at være biologisk, personligt og erfaringsmæssigt disponeret for emotionel respons, er del af en større kulturel sammenhæng, hvor emotionel respons i en eller anden forstand er nødvendig for at kunne forholde sig på kulturelt set relevante måder til diverse teksttyper"

Man må således gå ud fra at få eller ingen seere græder, når de ser en tv-avis, mens mange gør det, når de ser en tragisk kærlighedsfilm. Det skyldes ikke alene teksternes æstetiske forskellighed, men også den emotionelle parathed, der forhåndsbestemmer responsen. Den kulturelle sammenhæng er med til at skabe den emotionelle respons. Den kan i bestemte sammenhænge legitimere bestemte typer af respons, f.eks. opfatter de fleste i vores kultur det for helt legitimt at græde over en tragisk kærlighedshistorie, mens det anses for mindre legitimt at græde over en tv-avis. "Hermed er der tale om kulturelle konventioner, der kræver kompetencer i form af særlige emotionelle tilgange til forskellige typer af tekster", konkluderer Lykke Christensen. (Christensen 2001:46).

På baggrund af Carroll og Lykke Christensen, kan man sammenfattende sige, at emotionelle processer altid er rettet mod noget, enten som en forhåndsindstilling eller som en følge. Kognitionen er konstituerende for emotionen. I de nævnte eksempler med medietekster spiller den emotionelle parathed en afgørende rolle. Den er ikke alene funderet i en biologisk, personlig og erfaringsmæssig disposition, men også formet af kulturen, som legitimerer forskellige former for emotionel involvering i forskellige teksttyper. Omsat i læringsteoretiske termer, må man således give Illeris ret i, at læringen altid er emotionel "besat", og at dette altid vil præge læringsresultatet.

### **Inter-affektivitet**

Lykke Christensen har ved hjælp af psykologen Daniel N. Stern nærmere undersøgt karakteren af de følelser, som specielt er forbundet med mediekulturelle udtryk. Stern har ikke beskæftiget sig med medier, men bruger af og til eksempler fra kunstens verden for at illustrere sine begrebsdannelser. Hans ærinde er først og fremmest at undersøge, hvordan det spæde barn udvikler en selv-fornemmelse inden for et interpersonelt univers. I det følgende bygger jeg dels på Stern selv, men også i vid udtrækning på Lykke Christensens brug af ham.

Stern bygger på den antagelse, at det nyfødte barn er et dynamisk væsen, der fra fødslen er parat til at indgå sociale relationer. Barnet er "fra selve fødselsøjeblikket dybt socialt i den forstand, at det er formgivet til at engagere sig i og opleve de særlige og karakteristiske træk i samspillet med andre mennesker" (Stern 1995:245). Det skal forstås på den måde, at barnet er socialt indstillet fra fødslen, det er ikke noget, som det skal udvikle sig til, men det er noget som under bestemte betingelser får mulighed for at udfolde sig under opvæksten. Det, som barnet lærer, er de konventioner, som gælder for forskellige former for social adfærd i en given kultur. Et vigtigt led i denne proces er inter-affektivitet, som Stern definerer på følgende måde: "Spædbørn foretager en sammenligning imellem den følelestilstand, som de oplever inden i sig selv, og den som de ser "på" eller "i" en anden, en sammenligning som vi kan kalde *inter-affektivitet*" (Stern 1995: 142).

### **Affektiv afstemning**

Inter- affektivitet er en måde at dele subjektive oplevelser på. Følelser er tidligt i livet både kommunikationens primære medium og dens primære indhold. Spørgsmålet er herefter, hvordan følelsesudvekslingen mellem barnet og den anden foregår. Hvordan deler barnet og fx moderen følelser med hinanden, hvordan kommunikerer de dem? Sterns svar er, at det sker gennem affektiv afstemning, som er en adfærdsform, der udfoldes mellem mor og barn og som rummer det gensidige forsøg på at forstå hinandens følelser ved en særlig indlevende og imiterende adfærd. Det særlige ved adfærden er, at den kan minde om imitation, men for at der er tale om afstemning, må den adskille sig fra imitation ved, at det ikke er den ydre adfærd der er i fokus, men derimod den underliggende betydning, handlingen kan have. Barnet behøver således slet ikke at efterligne den voksne, men skal forstå og vise, at det har opfattet den følelse, der ligger bag samhandlingen. Hvis en mor i en pusle-situation deler sin glæde med barnet ved at puste det mellem tæerne, reagerer barnet jo ikke ved at puste på moderen (i så fald ville der være tale om imitation), men ved latter og gensidig øjenkontakt. Der er altså tale om, at barnet oplever et emotionelt fællesskab med en anden person. Evnen til affektiv afstemning er ikke en pludselig opstået færdighed hos barnet, men derimod resultatet af en gradvis læreproces. Man må forestille sig en række forsøg på at identificere den andens følelser og den fælles stemning – og på at justere sin egne følelser efter dette eller på at forandre stemningen hos partneren. Det indebærer, at afstemningen er en kontinuerlig proces, der kan udvikles i relationen mellem barnet og den voksne. Den er indlejret i hverdagens rutiner og er senere i livet grundlaget for at vores måde at fungere socio-emotionelt: at være sammen med andre mennesker, at nære sympati, at reagere meningsfuldt, at føle sig forstået, at have indflydelse på en anden, at lade en anden have indflydelse på sig selv, at kunne regulere og lade sig regulere af en

andens følelser. Kort sagt er evnen til affektiv afstemning forudsætningen for gensidigt samvær, at opbygge, vedligeholde og udvikle personlige og sociale relationer mellem mennesker. Det er gennem affektiv afstemning, at mennesket bliver til som intersubjektiv partner.

En anden vigtig del af den affektive afstemning er de følelsesformer der er i spil. Her skelner Stern mellem *kategoriale følelser*, som f.eks. glæde, vrede, lykke, frygt, afsky, tristhed, behag og ubehag og *vitalitetsfølelser*. I udviklingsprocessen forbindes de grundlæggende kategoriale følelser med sociale erfaringer, hvorved barnets repertoire af basale følelser differentieres og nuanceres. Man kan bl.a. forestille sig at børn og unges brug af medieæstetiske udtryksformer kan spille en centrale rolle i denne udviklingsproces, fordi de ofte er følelsesinvolverende. Problemet er imidlertid at vores viden om de basale følelser ikke tilgodeser en lang række mere diskrete følelsesformer af stor betydning. Her tænkes på de mere flygtige former for stemninger, som udgør væsentlige dele af både børn og voksnes oplevelsesverdener, f.eks. oplevelsen af en vandretur i skoven, en solnedgang, en rock-koncert eller en film. Oplevelsen heraf kan aktivere en række mere flygtige følelses kvaliteter, som ikke alene kan beskrives som kategorifølelser.

### **Kategorialfølelser og vitalitetsfølelser**

Stern anvender betegnelsen vitalitetsfølelser til at benævne disse mere komplicerede stemningskvaliteter. For det første dækker de et langt bredere register af følelser end kategorial følelser, for det andet angår de også kvaliteten af følelser: ”Disse flygtige kvaliteter får man bedre fat på ved dynamiske eller kinetiske betegnelser såsom ”brusende”, ”blegnende”, ”flydende”, ”eksplosiv”, ”crescendo”, ”decrecendo”, ”bristende”, ”langtrukket”, osv.” (Stern 1995: 64).

Ved at rette opmærksomheden mod selve følelseskvaliteten opnår Stern en udvidelse og en nuancering af det menneskelige følelsesregister sammenlignet med de kategoriale følelser. Når vi aflæser et smilende ansigt som udtryk for glæde er det en kategorifølelse. Men i modsætning til en sådan traditionel forståelse af signaler, som noget, der skal afkodes og som rummer en bestemt betydning, er vitalitetsfølelser knyttet til en hel kropslig ”koreografi” af ansigts- og kropsudtryk, stemmens højde, styrke, hvisken, gråd, gestikulation, kropslig nærhed og distance samt bevægelser som konstant udføres. Disse adfærdsformer rummer ikke nogen enkel eller entydig signalværdi: ”Den mere præcise signalværdi afdømmes af, hvad der skete lige før, i hvilken retning tilvejebringelsen tenderer, og andre faktorer. Separate bevægelser har ikke i sig selv kun begrænset betydning; de får specifik betydning inden for hele sekvensens sammenhæng” (Stern 1995: 227).

Vitalitetsfølelser ligger principielt i al adfærd, også i den som i almindelighed ikke opfattes som særlig følelsesbetonet. Stern giver et eksempel med en person som pludselig rejser sig fra en stol. En sådan pludselighed kan sagtens forbindes med kategorialfølelsen ”vrede”, men personen kunne også have rejst sig af alle mulige andre grunde, fx fordi vedkommende skulle på toilettet. Der er mange måder at smile på, mange måder at rejse sig fra en stol på, ja mange måder at gøre alt muligt på og hver af dem frembyder sine forskellige vitalitetsfølelser. Hvis vi kun var i besiddelse af kategoriale følelser, skulle vi sidde at vente på, at en af disse følelser ville vise sig, for at vi kunne afstemme os i forhold til den. Men sådan virker den affektive afstemning ikke i den dagligt indlejrede rutine. Den afventer ikke afgrænsede følelsesudbrud: ”den må kunne fungere i forhold til praktisk talt al adfærd. Og det er de store fordele ved vitalitetsfølelserne. De er manifesterede i al adfærd og udgør således et næsten allestedsnærværende afstemningsfelt. De angår hvorledes en adfærd, hvilken som helst adfærd, og al adfærd udføres, ikke hvilken adfærd, der udføres” (Stern 1995:165).

Det er altså *måden*, hvorpå fx. en person rejser sig fra en stol der er afgørende og ikke selve det, at personen rejser sig. Vitalitetsfølelser er altså knyttet til formen og ikke indholdet, eller rettere sagt formen er retningsgivende for, hvilken stemning og tilstand det forekommer relevant at være i. At afstemme sig affektivt til andre ved hjælp af vitalitetsfølelser gør det muligt at få en mere nuanceret fornemmelse for den andens følelser og sindsstemninger – ikke blot, at den anden fx er

glad eller ked af det, men på hvilken måde eller i hvilken grad den anden er glad eller ked af det. Ofte er det meget vanskeligt at give sproglig udtryk for sådanne forhold, men det er altså hvad Stern forsøger at udvikle begreber og udtryk for.

Det interessante i denne sammenhæng er, hvorvidt en teori, der differentierer følelsesbegrebet på denne måde, er brugbar i en analyse af børn og unges oplevelse og forståelse af medietekster. Christa Lykke Christensen har, som tidligere nævnt gjort det i forbindelse med en analyse af unge gymnasieelevers oplevelser af film. Hun søger her at få svar på, hvorvidt der i forbindelse med de unges billedoplevelser foregår affektive afstemninger i forhold til det set, hvordan de foregår, og om man kan konkludere, at billedmedierne bidrager til artikulering og udvikling af et følelsesberedskab som i videre forstand er med til at fremme en øget selv-fornemmelse. Forudsætningen for at teorien kan anvendes er, at man drager analogier mellem menneskelig adfærd og æstetiske udtryksformer, altså, at der er paralleller mellem at sanse en andens ydre adfærd, som udgør et følelsespotentiale og at sanse et medieæstetisk udtryk, som også giver anledning til aktivering og involvering af menneskelige følelser. Lykke Christensen går ud fra, at en sådan analogi er mulig, fordi aflæsning og afstemning af vitalitetsfølelser er knyttet til måden, hvorpå adfærd udføres, hvorved hun ser en parallel mellem adfærdsstil og medietekstlig stil og følelser. I sin konklusion skriver hun bl.a.:

At se en film kan flytte grænser, også uden at man nøjagtigt ved hvordan. Men følelsen af, at man efter filmen er i en opløftet stemning, taler sit tydelige sprog: man fornemmer en større bemestring af sin tilværelse. Mødet med filmens billeder, med det blot og bart udtryksfulde, er med andre ord i stand til at vække genklang i den enkelte seer, som afstemmer sig affektivt i forhold hertil og hermed opnår en imaginativ form for social udveksling, der øger den vitale selv-fornemmelse (Christensen 2001: 55).

Lykke Christensens brug af Sterns teori finder jeg både inspirerende og produktiv, også set i et læringsperspektiv. Først og fremmest fordi hun med sine analyser af unges filmoplevelse får tydeliggjort, hvad de unge selv lægger stor vægt på, når de ser film, og hvad de får ud af det. For det andet fordi hun med brug af Sterns begreber om affektiv afstemning og vitalitetsfølelser giver mulighed for, at begrebsliggøre, hvordan stil og følelser hænger sammen i receptionen af medietekster og hvordan medieteksters æstetik i videre forstand kan bidrage til udviklingen af elevers følelsesberedskab. Jeg vil derfor lægge Sterns følelsesbegreb og Lykke Christensens brug af det til grund for mine analyser af de affektive sider af elevernes læreprocesser i arbejdet med medietekster.

Sammenfattende kan man om de affektive sider af læreprocesser sige, at de er knyttet til den kognitive side dvs. de har altid en rettedhed mod noget, enten som motivation eller som følgefænomen og dermed i samspil med kognitive læreprocesser. Læreprocesser er altid affektivt ”besat” og dette præger læringsresultatet. Følelsesmæssig afstemning finder sted gennem inter-affektiv kommunikation, som kan aflæses gennem mange forskellige adfærdsformer, der udgør et følelsespotentiale, der kan udfoldes og udvikles gennem livet både ved samvær med andre mennesker og ved brug af medietekster.

## **Det institutionelle læringsmiljø**

Læring er en integreret del af en social praksis. Læring finder sted i alle former for menneskelig virksomhed fx i leg, samvær i kammeratskabsgruppen, i fritidsjobbet, i familien, men også i institutionerne – lige fra børnehave til universitet. Man kan således skelne mellem *uformelle* og



*formelle* læreprocesser, hvor de uformelle læreprocesser finder sted uden for de institutionelle miljøer og de formelle læreprocesser, som finder sted inden for de institutionelle miljøer.

Skolen er i dag den institution, som i sin egen selvforståelse, men også legitimeret af samfundsmæssige og politiske interesser, anses for at være en af de vigtigste læringskontekster for børn og unge. I skolen er læring og undervisning først og fremmest et mål i sig selv. Det man gør, motiveres i høj grad af, at man skal lære noget, mens det man gør uden for skolesituationen oftest motiveres af noget andet.

Et dagligdags eksempel kunne være at fremstille en medietekst. I skolekonteksten vil produktion af medietekster være begrundet i at lære, *hvordan* man gør fx anvender det tekniske udstyr, benytter de genremæssige konventioner, komposition, billedsd- og lydssprog osv. Selve medietekstens indhold, vil være mere eller mindre ligegyldigt. Produktion af medietekster uden for en skolekontekst vil derimod først og fremmest være motiveret i andre hensyn fx i indholdet, hvilket vil sige i ønsket om netop i denne situation at meddele sig om dette specifikke emne til konkrete modtagere. Ud fra dette eksempel, hvor fremstilling af medietekster i skolesituationen løsrives fra det miljø, hvor mennesker agerer og producerer i en hverdagslig virksomhed, kan man se, hvordan en sådan aktivitet dekontekstualiseres i skolens virksomhed. Form bliver vigtigere end indhold, og adressaten bliver fiktiv.

Et andet træk, som også er konsekvensen af dekontekstualiseringen, er, at der ikke nødvendigvis er nogen tidsmæssig og psykologisk sammenhæng mellem de behov, eleven oplever her og nu, og det, der sker i skoletimen. Aktiviteternes forløb og karakter er styret af, hvad der står på skemaet og de krav som faget stiller. Denne dekontekstualisering af læring er både en forudsætning for læring i et komplekst samfund og samtidig medvirkende årsag til de læringsvanskeligheder, som vi ifølge mange nationale og internationale undersøgelser har eksempler på. Ingen menneskelige handlinger kan dog være dekontekstualiseret i abstrakt forstand. Løsrivelse fra en sammenhæng fx det at fremstille en medietekst i en hverdagskontekst indebærer i stedet en rekonstekstualisering inden for rammerne af en ny virksomhed, fx at fremstille en medietekst i skolen. Med andre ord produktion af medietekster vil fortsat være situeret, men nu i en kontekst med læring og kommunikation som det overordnede mål.

I det senere år har *situeret læring og mesterlære* (Jean Lave og Etienne Wenger, 2003) været væsentlige temaer i den pædagogiske debat. Situeret læringsteori, som i øvrigt også henter sit teoretiske grundlag i Vygotsky-traditionen, retter opmærksomheden mod læring som et forandrende aspekt ved hverdags- og arbejdslivet. Dens antropologiske undersøgelser af læring i sociale praksisfællesskaber, som fx mesterlære, har bidraget til en væsentlig kritik af skolen som institutionelt læringsmiljø, men der er afgørende forskelle mellem lærlingen i mesterlærens sociale praksisfællesskab og eleven i skolen. Den læreproces som lærlingen deltager i, først som det Lave og Wenger kalder legitim perifer deltager og senere som fuldgyldig deltager, er underlagt en produktionslogik med økonomiske interesser som drivkraft, mens eleven i skolen ikke deltager i en materiel produktion, der skal føre til varer, der kan sælges. Denne forskel medfører, at skolen i højere grad kan tillade sig at være eksperimenterende og kreativ med det stof, den arbejder med. I vestlige skoler lægges der stor vægt på, at elever kan prøve sig frem i læreprocesser, mens lærlingen i mesterlæren er underlagt mesterens autoritet og forpligtet på at efterligne og kopiere kendte rutiner og praksisser. Det betyder imidlertid ikke, at skolen har frihed til at gøre, hvad den vil. Den er blot underlagt en anden logik, hvor målet er undervisning, læring og dannelse styret af skolens formål, fagenes mål, lærernes tolkninger heraf. At være elev i skolen kræver, at man lærer at se sine egne præstationer i relation til disse mere abstrakte læreprocesser, fordi det er sjældent, at de fører til konkrete produkter, der har brugsværdi i en anden social praksis. Læringen bliver med andre ord

tæt forbundet med sproglige og kommunikative processer. Som i eksemplet med produktion af medietekster er skolens kommunikative praksis karakteriseret ved nogle træk, som er forskellige fra andre kontekster:

Når det drejer sig om institutionaliseret kommunikation, er det i høj grad tekster, der styrer, hvad man foretager sig, og hvordan man udtrykker og opfatter mening. Men alligevel er det (...) ikke teksten i sig selv, som er afgørende for, hvordan vores kognitive evner udvikles, men derimod de kommunikative praksisser, som udvikles omkring tekster i sådanne miljøer, der er bestemmende. Det centrale er, hvordan man udtrykker og opfatter mening i disse miljøer, og hvordan mennesker lærer at identificere disse kommunikative mønstre (Säljö 2003: 226).

Säljö formulerer her to forhold som er centrale i et sociokulturelt perspektiv på institutionel læring. Det ene er, at teksten i sig selv ikke er afgørende for, hvordan vores kognitive evner udvikles, men snarere hvordan den indgår i skolens kommunikative praksis dvs., hvordan den læses, hvordan der tales skrives, produceres, diskuteres, ræsonneres og argumenteres med og om teksten. Det andet forhold er, hvordan man udtrykker og opfatter mening. At udtrykke og opfatte mening ved hjælp af tekster bygger ifølge Säljö på en anden indstilling til udsagn end i fx i talesproglige sammenhænge. I ansigt-til-ansigt-kommunikation samarbejder de to samtalende parter om at etablere, opbygge, opretholde eller udvikle en forståelse. Gennem talesprogets turtagning og med brug af non-verbale udtryk som gestus, mimik, pauser, øjenkontakt bidrager man til forståelsen, og i nogle tilfælde er disse paralingvistiske træk afgørende for, hvilken mening, man tillægger hinandens udsagn. Samtale er på den måde samarbejde. "At *samtale* er at *samtænke*" (Säljö 2003: 2005).

En skreven tekst eller en anden form for medieret tekst er derimod udleveret til sin læser og dennes tolkninger. Kommunikationen går typisk kun en vej, afsenderen er ikke tilstede og har så at sige overladt teksten til læserens forgodtbefindende. Afsenderen kan have indbygget dialogiske muligheder i sin tekst, som åbner for flere læsestrategier og forskellige læserpositioner, men afsenderen kan ikke, som i den talesproglige sammenhæng, gribe ind i læserens fortolkning af teksten. Dermed er de kommunikative betingelser for tolkninger af tekster under læsning anderledes end i ansigt-til-ansigt-kommunikation. I den skrevne eller anden form for medieret tekst er afsenderen nødt til at indbygge en række af de træk, som er parallelle eller underforståede i den talesproglige kommunikationssituation. Afsenderen må udtrykke sig på en sådan måde, at teksten i højere grad bliver autonom. Teksten skal styre læserens opmærksomhed og tolkninger på en sådan måde, at læseren fastholdes inden for den betydningsramme som teksten forudsætter. (jfr. afsnittet om receptionsteori). Omvendt skal læseren socialiseres til at tolke budskaber ved at være følsom over for tekstlige virkemidler, særlige fremstillingsformer, kompositionsmønstre, fortællestrukturer, argumenter og diskursive positioner som afsenderen har taget udgangspunkt i. Det er i høj grad op til læseren og hans/hendes forforståelse, interesse og kompetence, hvilken mening, der skabes med teksten, ligesom de situationelle betingelser og kontekster har afgørende betydning herfor. Det kræver derfor en særlig kognitiv læreproces at opfatte meninger af en tekst, og i vores samfund er det især i skolen og uddannelsessystemet, at den form for læreproces kan finde sted.

Säljö fremhæver også et andet væsentligt træk ved, hvordan tekstlige budskaber modtages og forstås i skolens virksomhed. I kraft af teksters permanens, hvilket vil sige de tekniske muligheder for at lagre/opbevare og dermed gense tekster i form af bøger, film, lyd- og videobånd, cd, disketter, harddisk, er det muligt at udvikle og lægge vægt på en særlig kritisk-analytisk indstilling til budskaber. I modsætning til ansigt-til-ansigt-kommunikationens flygtighed, hvor de sagte ord forsvinder så snart de er formuleret, gør medieteknologiens forskellige lagringsteknikker det muligt at arbejde med den samme tekst flere gange. Teksten kan underkastes en nøjere analyse og man kan

med baggrund heri forholde sig kritisk til dens budskab. I skolens praksis anvendes en hel række af begreber og kategorier til dette formål. Disse diskursive redskaber eller den særlige form for kommunikation er karakteristisk for skolens virksomhed: "At lære mønstrene for det, der menes med det, som siges, er en skoling i avancerede kommunikative mønstre" (Säljö 2003:214)

## Sammenfatning

I dette kapitel er der blevet præsenteret og diskuteret et bredt læringsbegreb bestående af tre dimensioner, en kognitiv, en sociokulturel og en affektiv. Forskelle og ligheder mellem de tre tilgange til begrebsliggørelse af læring skal til slut kort sammenfattes. Hele kapitlet hviler på den forudsætning, at ingen af de tre dimensioner af læring kan undværes, hvis man vil forstå læringens kompleksitet.

I det "individ-centrerede" Piagetske perspektiv på læring opdager barnet omverdenen på egen hånd og gennem forskellige former for aktiviteter. Skemadannelsen er blevet trukket frem som en afgørende og central del af denne erkendelse, og den har vist sin brugbarhed som grundlag for en mulig forståelse af mediekompetence. Men skemabegrebet har samtidig vist sin begrænsning ved at isolere den lærende og mediet i forhold til den sociokulturelle kontekst.

Et sociokulturel tilgang understreger heroverfor kommunikationen og den rolle, som omgivelserne antages at spille i læringen. Den understreger samspillet mellem mennesker og de værktøjer og redskaber, de udvikler, som medierende faktorer i forhold til omgivelserne. Gennem samtale og samspil kan vi låne kognitiv kompetence fra mere erfarne personer og derved få indsigt i, hvordan man løser problemer inden for en bestemt virksomhed.

Ingen af de to kognitive hovedtraditioner har i nævneværdig grad beskæftiget sig med læringens affektive sider. Det har derfor været nødvendigt at gribe til teorier, som i sit udspring ikke er læringsteorier, men udviklingsteorier af psykodynamisk art. De affektive sider ledsager de kognitive processer, idet læringen altid er affektiv "besat". Den inter-affektive kommunikation, den affektive afstemning og vitalitetsfølelserne har en væsentlig betydning for udviklingen af menneskets socio-emotionelle beredskab. De affektive teorier synes anvendelige som grundlag for en begrebsliggørelse af recipienters oplevelse af og interaktion med medieæstetiske udtryksformer og den dermed forbundne menneskelige følelsesudvikling.

Endelig er læring sat ind i sin institutionelle kontekst. Skolens virksomhed har læring som en vigtig overordnet målsætning. Den kan i vidt omfang betragtes som en forberedelse af eleverne til at håndtere en kommunikations- og tekstbaseret virkelighed. Skriftsproget har været og er fortsat i skole- og uddannelsesmiljøer det vigtigste medierende redskab, men menneskets evne til at udvikle nye kulturelle redskaber, som fx nye medier udfordrer denne tradition. Medieteknologier ændrer forudsætningerne for læring og formel undervisning; de både løser og skaber nye problemer. De påvirker vores måde at tolke virkeligheden på, de påvirker forholdet mellem lærer og elever, mellem hvad vi gør i hovedet, med vores krop og med de tekniske redskaber vi bruger. Skolens kommunikative tradition med skriftsproget i centrum opstod i et informationsfattigere samfund. Ud fra det, vi nu oplever som et samfund med kolossale mængder af information, der medieres på mangfoldige måder, sættes skolens kommunikative tradition under pres. Det er derfor vigtigt, at eleverne forberedes til at håndtere de nye medieteknologiske redskaber og deres symbolske former. Mediekompetence bliver hermed et nøglebegreb. Hvad der kan forstås herved, skal udfoldes i det følgende kapitel.

## Kap. 4: Mediekompetence

Gennem de to forrige kapitler om henholdsvis medieteori og læringsteori ledes man naturligt frem til begrebet mediekompetence eller det engelske *media literacy*, som er et nøglebegreb i mediepædagogikken. Det er i dette begreb synteser af medieteori og læringsteori kan skabes og udvikles. Derfor vil jeg i dette kapitel diskutere begrebet *media literacy* med henblik på at kunne operationalisere begrebet i forhold til den kvalitative undersøgelse af, *hvordan* elever i danskundervisningen tilegner sig mediekompetence.

Det engelske begreb *media literacy* er ikke nyt. Det har været diskuteret og forsøgt defineret siden 1970'erne, især aktualiseret af paradigmeskiftet inden for medievidenskaben med fremkomsten af "Uses and Gratification"-forskningen, men også inden for socialvidenskaben og pædagogikken sker der i løbet af 1970'erne ændringer, som medfører en interesse for mediekompetence. Her tænker jeg især på den anden generation af Frankfurterskolens kritiske teori, bl.a. repræsenteret ved sociologen Jürgen Habermas og inden for pædagogikken med en fornyet interesse for reformpædagogikken, bl.a. repræsenteret ved John Dewey og Paulo Freire.

Når begrebet her ved århundredskiftet er blevet re-aktualiseret skyldes det mediepædagogikkens ønske om at kunne reagere tidssvarende på informationssamfundets/mediesamfundets udfordringer. Mennesker, der lever i den vestlige verden, er vidne til en dramatisk teknologisk revolution, som betyder ændringer i stort set alt, der har at gøre med vores hverdag, både i arbejdet og i fritiden. Computerteknologien og den tiltagende mediekonvergens, hvorved en række tidligere adskilte medieteknologier nu smelter sammen i et supermedium, har muliggjort udveksling af mange forskellige typer af information og kommunikation på tværs af landegrænser med en hastighed og et omfang, som ikke er set tidligere. Disse forandringer fortolkes af nogle som en udvikling fra industrisamfund til informationssamfund, videnssamfund eller netværkssamfund. Uanset hvilke betegnelser man måtte bruge om disse forandringer af samfund og kultur, tilskrives uddannelse en central rolle i forhold til dem. Men frem for at definere brugerne i dette medielandskab: "som blot og bart økonomisk arbejdskraft eller forbrugere i virtuelle og virkelige varehouse, må vi betragte dem som borgere med en bred vifte af behov og her bliver en afgørende dimension sammenhængen mellem medier og kompetenceudvikling" (Drotner: 2000: 36). I dynamiske samfund ændres kravene hele tiden til, hvilke grundlæggende kundskaber og færdigheder, de opvoksende generationer skal have, men når talen er om medier, er uenigheden stor. Disse uenigheder vil jeg vende tilbage til senere i kapitlet. Man kan imidlertid slå fast, at den medieteknologiske udvikling stiller uddannelsessystemet over for store krav. Den nordamerikanske medie- og uddannelsesforsker, Douglas Kellner skriver herom: "This great transformation poses tremendous challenges to educators to rethink their basic tenets, to deploy the media in creative and productive ways, and to restructure schooling to respond constructively and progressively to the technological and social changes that we are now experiencing" (Kellner 2002: 90).

Samtidig med de medieteknologiske forandringer sker der radikale ændringer i de fleste nationalstaters befolkningssammensætning. Immigration har betydet, at en række landes befolkninger nu er sat sammen af forskellige etniske grupper og derved er blevet multikulturelle. Det medfører et krav til uddannelsessystemerne om at skabe lige muligheder for, at folk med forskellig social, etnisk og kulturel baggrund kan tilegne sig kompetencer, som gør dem i stand til at deltage i den stadig mere komplekse og foranderlige verden.

I forhold til disse forandringer, som mediepædagogikken selv er del af, må den stille sig selv en række grundlæggende spørgsmål: På hvilken måde kan medierne indgå i uddannelses- og dannelsesøjemed? Kan medieundervisning i skolen føre til, at eleverne opnår en konstruktiv, selvstændig, kritisk forholdsmåde til alle medier? Hvordan opnår man det? Er det tilstrækkeligt at pege på begrebet *media literacy*/mediekompetence og definere dets indhold? Eller er det ligeså vigtigt at

undersøge, hvordan, gennem hvilke processer og under hvilke forhold elever ved brug af medier i skolen kan udvikle mediekompetence?

Hvad man i mere præcis forstand kan forstå ved begrebet media-literacy/mediekompetence vil jeg redegøre for i det følgende. Først vil jeg følge begrebets etymologiske forandringer fra dets udgangspunkt i skriftkulturen. En vanskelighed ved media-literacy som begreb er netop, at det er knyttet til literacy, en kulturel diskurs, hvor skriftsproget i form af bogen, oftest som kunstnerisk udtryk, har været norm- og smagssættende for forståelsen af literacy, mens de øvrige medier er blevet forbundet med populærkulturen. En sådan forståelse af høj- og lavkultur knytter sig fortsat til henholdsvis bogen og de øvrige medier, men den kan i længden ikke opretholdes, fordi bogen og de øvrige medier i dag indgår i kulturelle og æstetiske udvekslinger med hinanden. Set i det lys kan det derfor være god mening i at udvide begrebet til *media literacy*. Imidlertid har literacy-begrebet ikke været det eneste udgangspunkt for udformningen af et kompetencebegreb inden for mediepædagogikken. I en tysk og delvis nordisk kontekst er mediekompetence oftere knyttet til det mere generelle begreb om kommunikativ kompetence eller et dannelsesbegreb. Jeg vil derfor også komme ind på, hvordan mediekompetence forstås i en tysk og en nordisk kontekst. Til sidst sættes begrebet i spil mellem forskellige diskurser om media literacy/mediekompetence.

## Literacy

Når jeg i denne sammenhæng gør brug af det engelske udtryk literacy skyldes det, at vi på dansk ikke har et tilsvarende begreb. Slår man op i en engelsk-dansk ordbog oversættes literacy som ”det at kunne læse og skrive (mods. analfabetisme); boglig dannelse” (Gyldendals røde Ordbøger 1987). Ordets etymologi er altså knyttet til skriften og rummer, som opslaget viser, to betydninger: 1) færdigheden i at kunne læse og skrive og 2) boglig dannelse. Den sidste betydning er noget mere omfattende end den første og giver anledning til, at nogle oversætter begrebet literacy til den form for dannelse, der er forbundet med litteraturlæsning og skrivning. En ”literate” er således en person, der kan læse og skrive og derigennem tilegner sig boglig dannelse. De to grundlæggende kulturteknikker - at læse og skrive - forbindes således med dannelse.

Begrebet literacy er præget af dets definition inden for en vestlig kultur med dens specielle brug af skriften. Skriftkulturen opfattes af kulturen *selv* som en universel kultur, og anvendes ofte som norm, når den bedømmer andre, fremmede kulturer. Dette begrænsede perspektiv er blevet kritiseret fra mindst tre forskellige sider.

Først og fremmest har den antropologiske forskning sat spørgsmålstegn ved tanken om, at den specifikke vestlige brug af skriften er en forudsætning for, at mennesket kan opnå højere tankeformer og kultur. Mundtlige kulturer og kulturer med forskellige blandinger af mundtlighed og skriftlighed er ikke a priori underlegne kulturer.

For det andet er der også inden for den vestlige skriftkulturs egen sammenhæng sat kritiske spørgsmål ved dens normativitet. Det er især den sociolingvistiske og kulturalanalytiske forskning, som med udgangspunkt i analyser af forskellige socio-kulturelle gruppers brug af skriftsproget, der har peget på, hvordan forskellige gruppers brug af sproget har befundet sig uden for den dominerende skriftsprogskultur og at afvigelserne herfra er blevet betragtet som mangel på beherskelse af det korrekte og udviklede sprog. Derfor har denne forskning villet udvide begrebet literacy til også at omfatte de forudsætninger og den funktion, som brugen af tale og skrift kan have i forskellige sociale og kommunikative situationer. Dermed har man anfægtet forestillingen om, at der bare findes én legitim form for literacy og er begyndt at slippe de ”fremmede” sprogkulturer ind i varmen.

Det tredje udgangspunkt for en problematisering og udvidelse af literacy-begrebet kommer i kraft af medieteknologiens forandringer og fra medievidenskaben. Siden 1900-tallets begyndelse har

fremkomsten af de nye medier repræsenteret en "fremmed" kultur i forhold til den ældre skriftkultur. Centrale debatter i den kulturelle og pædagogiske offentlighed har handlet om disse nye mediers nedbrydende og skadelige virkninger på den herskende skriftkultur. Nogle har i forlængelse af denne debat ment, at visse medier burde forbydes. Det gælder fx i "Den kulørte Debat" i 1950'erne, som særligt handlede om tegneserier og film. Andre har ment, at de nye medier er undervurderet og har argumenteret for en kritisk analyse af mediers betydning, atter andre har ment og mener, at mediekulturen er udtryk for en ligeværdig kultur i forhold til skriftkulturen, og derfor bør beskæftigelsen med mediekultur være en ligeså respektabel foreteelse, som beskæftigelsen med skriftkulturen.

Uanset hvilken opfattelse man måtte have af mediekulturen, er det en kendsgerning, at den har medvirket til en udvidelse af indholdet i begrebet literacy. Slår man ordet op i et engelsk opslagsværk over kultur og kommunikation, får man denne definition: "The social institution of writing; by extension the social institution of communication" (O'Sullivan, 1994, her citeret efter Thavenius, 1995: 176). Literacy er, ifølge denne definition, ikke nogen isoleret individuel formåen eller en objektiv teknisk færdighed. Den er ikke alene begrænset til skriften som sådan, men omfatter al form for kommunikation. Begrebet er blevet socialt og kulturelt situeret.

Den svenske litteraturprofessor, Jan Thavenius, hvis fremstilling jeg her bygger på, sætter i sin analyse af literacy begrebet ind i en skolekontekst, idet han citerer den franske forsker Yves Reuter: "Det handlar inte om att läsa i skolan, det handlar om att läsa vissa saker på ett visst sätt." (Thavenius 1995: 177). I fortsættelse af Reuter skriver Thavenius, at det ikke er selvindlysende, hvad eleverne skal læse i skolen. Teksterne er valgt ud af nogen – i de fleste tilfælde læreren og/eller lærebogsforfatteren - ud fra bestemte motiver, og andre er valgt *fra*. Teksterne bestemmes af, hvordan de læses og hvilken sammenhæng, de sættes ind i. Visse sider af dem bliver herved synlige, andre ikke. Selve undervisningsformen bidrager til at definere teksternes status. Det er ikke den samme tekst, når den anvendes til kontrol af læseforståelse, som når den er udgangspunkt for en samtale i klassen, eller når læreren analyserer teksten i forhold til elevernes egen analyse af den. Det er heller ikke den samme tekst, når eleverne skal læse den som lektie i skolen i forhold til læsning af den i fritiden for fornøjelsens skyld. De forskellige kontekster og kommunikative situationer medvirker til at konstituere hvad der læses/skrives, hvordan der læses/skrives og hvorfor.

Reuter har skabt begrebet *compétence idéologique* for denne udvidede betydning af ordet literacy. Han skelner mellem en teknisk og en ideologisk brug af begrebet. Den tekniske brug betegner han som evnen til at kunne læse eller kunne skrive. Den ideologiske derimod som det at kunne læse og skrive bestemte tekster på en bestemt måde. De grundlæggende kulturteknikker, at læse og skrive, er, som sammensætningen af ordet antyder, netop blevet betragtet som en teknisk færdighed, og det er en sådan opfattelse, som har været udsat for stor kritik og derved vist nødvendigheden af et nyt indhold. De tekniske færdigheder eksisterer ikke som en objektiv teknik i et socialt og kulturelt vacuum og slet ikke i skolens undervisning.

I sin fortsatte udredning af begrebets betydning henviser Thavenius til Peter McLaren, der giver en oversigt over aktuelle standpunkter i diskussionen. McLaren ser to tendenser. Den ene indebærer en indsnævring og teknificering af begrebet, den anden en udvidelse. Mere præcist udskiller han tre forskellige standpunkter og nogle underafdelinger. Han giver de tre hovedstandpunkter overskrifterne, *functionel, cultural og critical literacy* og definerer dem på følgende måde:

Definitions of functional literacy vary, but generally include the ability to read somewhere between the fourth- and eight-grade levels on standardized reading test. Cultural literacy refers to the acquisition of a broad range of factors which accompany functional literacy, such as a familiarity with particular linguistic traditions or bodies of information (...) Critical literacy, on the other hand, involves decoding the ideological dimensions of texts, institutions, social

practices, and cultural forms such as television and film, in order to reveal their selective interests (MacLaren 1988: 213).

De nævnte standpunkter er fortsat aktuelle – også i den danske pædagogiske offentlighed. Den store interesse for den *funktionelle* læse- og skrivefærdighed herhjemme skyldes ikke mindst en række internationale læseundersøgelser, der viser, at danske skolebørn læser dårligere end mange af de andre landes skolebørn, som vi ofte sammenligner os med, fx svenske og finske. Det problem ønsker mange politikere og nogle læseforskere at løse ved at intensivere læseundervisningen gennem analytiske og dekontekstualiserede indlæringsmetoder, der favoriseres på bekostning af metoder, som tager hensyn til sprogets helhed og den sociale og kontekstuelle sammenhæng, de indgår i. Andre læseforskere har som kritik af denne opfattelse peget på, at sådanne metoder virker dysfunktionelle i forhold til de mere illitterære og resurssvage elever.

Inden for *cultural literacy* identificerer McLaren to modsatte retninger. Den ene ønsker en kvalitetsforøgelse af skolens litteraturundervisning ved at etablere en kulturel kanon, som undervisningen skal formidle. Den ønsker at styrke standardsprogets stilling og modarbejde mediernes og ungdomskulturens indflydelse. Den mest kendte repræsentant for denne retning er amerikaneren Allan Bloom, som også i Danmark fik stor indflydelse på uddannelsespolitikken i midten af 1980'erne, bl.a. ved at inspirere Bertel Haarder til revisioner af danskfaget og historiefaget i folkeskolen og ved hans nedsættelse af det såkaldte "Kanonudvalg". Den anden retning inden for *cultural literacy* opfatter *elevernes egen kultur og sprog* som legitime og vigtige dele af undervisningen og ønsker at forholde sig åben og eksplorativ i forhold til nye medier og deres kulturelle udtryksformer.

McLarens definition af *critical literacy* afspejler også en tendens i begyndelsen af 1980'erne, den ideologikritiske læsning af tekster. Ideologikritikken medvirkede til at udvide det traditionelt skriftfikserede tekstbegreb til også at omfatte andre mediers udtryksformer, f.eks. radio, ugeblade, film og tv. Men dens udøvelse i undervisningsmæssig praksis viste sig ofte at være kontra-produktiv, når elevers egen brug af mediekultur blev gjort til genstand for kritisk undersøgelse. Det vil sige, at mange elever reagerede modsat det, der var hensigten. Skolens kritik af elevernes egen mediekultur skabte hos eleverne et forsvar for den og efterlod dem ofte i en følelse af, at deres egen kultur var utilstrækkelig, underlødige og underlegen.

Det meste af McLarens beskrivelser genkender man fra den danske pædagogiske debat og forskning. Det gælder den første læseundervisning, de nye mediers påvirkning, ungdomskulturens farer, kulturarvens udsatte position, og ideologikritikkens kontra-produktive effekter hos eleverne. Disse kontroversielle debatter har i dag aktualiseret sig i form af andre spørgsmål om de grundlæggende kulturteknikker, kernefaglighed og hvilke kompetencer eleverne har brug for i fremtiden. Men literacy-begrebet har gennem de sidste tyve år fået udvidet sit betydningsindhold.

## **Media literacy: forskellige definitioner i forskellige kontekster**

Det er i lyset af literacy-begrebets udvidelse og ændrede indhold, at begrebet *media literacy* skal ses. I en vis forstand har begrebet *media literacy* undergået en tilsvarende semantisk udvidelse, blot tidsmæssigt forskudt i forhold til literacy. Hvad er da *media literacy*? Også her er den danske betydning af det engelske ord svær at kortlægge. Sættningen virker som en selvmodsigelse, da literacy, som nævnt, etymologisk set er knyttet til skriften. Og da nogle, anser medierne for at være en trussel mod netop literacy, synes sammenstillingen at være en særdeles uheldig alliance. Det er da også kun inden for en sociokulturel eller kognitiv teori, at sammenstillingen giver mening.

Begrebet media literacy kan oversættes til mediekompetence eller mediedannelse. Begge de sidstnævnte begreber bliver anvendt i både tysk og dansk mediepædagogik, men begreberne anvendes på lidt forskellig måde. Argumentet for at oversætte media-literacy til mediekompetence er, at begrebet kompetence knyttes til både sprog, litteratur og kommunikation, idet der i den internationale forskningslitteratur tales om sprogkompetence, litterær kompetence og kommunikativ kompetence. Argumentet imod brugen af begrebet kompetence er, at der er gået mode i det. Der tales i meget forskellige sammenhænge om både økonomisk- og følelsesmæssig kompetence, det kompetente barn osv. Jeg fortsætter med at bruge det engelske udtryk, men vil ind imellem også bruge begreberne mediekompetence og mediedannelse afhængig af den kontekst, de indgår i. Herved bekræfter jeg samtidig begrebernes provisoriske status.

## Media literacy i den anglo-amerikanske kontekst

Media literacy er et begreb som i anglo-amerikansk sammenhæng bliver brugt som en meget bred betegnelse for en række områder, der dækker "public policy issue", "critical cultural issue", "a set of pedagogical tools for elementary school teachers", "suggestions for parents", "McLuhanesque speculations", "a topic of scholarly inquiry from a physiological, cognitive or anthropological tradition" (Christ & Potter 1998:5). Begrebet knyttes også til studiet af tekstfortolkning, kontekst, ideologi og publikum. Endelig bruges begrebet som synonymt med eller del af medieundervisning (media education). Som underbegreber eller tilknyttede begreber møder man ofte begreber som fx "visual literacy" eller "computer literacy".

Media literacy opfatter jeg som overbegreb og vil derfor ikke gå ind i en nærmere redegørelse for de enkelte underbegreber, men i forskningslitteraturen om emnet diskuteres netop ofte, hvilket medium, der er vigtigst, når talen er om literacy. Er det "television literacy", "film literacy", "computer literacy". Hvor bredt skal begrebet opfattes? Skal det først og fremmest forstås som en færdighed, en vis mængde af viden eller et perspektiv på verden? Uenigheden er stor, og i et forsøg på at nå frem til en vis konsensus om centrale elementer i begrebet media literacy blev der i 1992 afholdt en konference i USA, hvor medieforskere med interesse for mediepædagogik, samledes for at diskutere sig frem til en vis fælles forståelse af media literacy. Her nåede man trods uenighed frem til følgende definition, som har vist sig at blive et almindeligt accepteret udgangspunkt i den anglo-amerikanske kontekst:

"A media literate person – and everyone should have the opportunity to become one – can access, analyze, evaluate and produce both print and electronic media. The fundamental objectives of media literacy is critical autonomy relationship to all media."

Som baggrund for denne definition går man ud fra følgende:

- media are constructed, and construct reality
- media have commercial implications
- media have ideological and political implications
- form and content are related in each medium, each of which has a unique aesthetic, codes and conventions
- receivers negotiate meaning in media.

(Aufderheide 1992: 1)

Som det ses, består definitionen af fire vigtige elementer: *access*, *analyze*, *evaluate* og *produce*. Disse elementer og deres indbyrdes relationer er der ikke nærmere gjort rede for i grundlagsrapporten fra "The National Leadership Conference on Media Literacy" (1992). Jeg vil



derfor med afsæt i definitionen udfolde, hvad man kan forstå ved de enkelte elementer og deres indbyrdes relationer:

*Acces* kan have flere betydninger. Først og fremmest betyder det at have adgang til information fra forskellige medier. For det andet kan det betyde færdigheden i at afkode medietekster i mere elementær forstand. Det vil sige at kunne læse skrift, tale og audio-visuelle tegn. Som sådan er acces betingelsen for, at der overhovedet kan udvikles media literacy. Endelig kan udtrykket rumme betydningen af at kunne skaffe sig adgang til medier med henblik på at formidle egne budskaber.

*Analyze* er evnen til at analysere og undersøge, hvordan medietekster er konstruerede, hvad enten der er tale om trykte, talte, visuelle eller multi-medialetexter. At analysere eller de-konstruere medietekster kan foregå på mange måder, men skal processen sammen med de øvrige elementer føre frem mod kritisk autonomi må analyse også forstås som evnen til at læse medietekster på flere måder, bl.a. som forhandlende eller oppositionel læsning set i forhold til den aktuelle medieteksts intenderede mening. Herved bliver analysen en forudsætning for vurderingen af medieteksten

*Evaluate* er evnen til at vurdere eksplicite og implicite budskaber set i forhold til ens egne eller fortolkningsfælleskabets etiske, æstetiske, moralske og/eller politiske holdninger eller principper.

*Produce* er evnen til selv at skabe eller konstruere medietekster ved brug af forskellige medieværktøjer fx fotografiapparat, båndoptager, videokamera, computer, redigeringsudstyr. Produktionsprocessen indebærer evner til samarbejde fra idéudvikling, over planlægning og organisering gennem manuskriptskrivning, drejebog og skudlister, til optagelser og optræden foran et kamera, eller fx at kunne designe sin egen hjemmeside eller konstruere en hypertext.

Denne definition af media literacy rummer mulighed for at lægge accenten på et eller flere af de elementer, der indgår i den. Nogle mediepædagoger vil således lægge stor vægt på analyse- og tolkningssiden, mens andre vil lægge større vægt på produktionssiden, atter andre vil vekselvirke mellem analyse og produktion. Endelig vil nogle lægge vægt på, at media literacy udvikles i undersøgelser og forståelser af, hvordan den økonomiske infrastruktur fungerer inden for medieverdenen, mens andre først og fremmest ser værdien af at undersøge og studere de æstetiske og kulturelle udtryksmuligheder, som særlige medier giver.

En begrænsning ved definitionen er, at den ikke omfatter de bredere sociale- og kulturelle og historiske kontekster, hvori den kan udvikles. Den amerikanske medie- og uddannelsesforsker Douglas Kellner har 10 år senere medtænkt denne dimension i sin definition:

”Literacy” in my conception comprises gaining competencies in effectively using socially constructed forms of communication and representation. Learning literacies involves attaining competencies in practices in contexts that are governed by rules and conventions. Literacies are socially constructed in educational and cultural practices and involved in various institutional discourses and practices. Literacies evolve and shift in response to social and cultural change and to the interests of the elites who control hegemonic institutions.

Literacy thus involves gaining the skills and knowledge to read and interpret the text of the world and to successfully navigate and negotiate its challenges, conflicts and crises. Literacy is thus a necessary condition to equip people to participate in the local, national and global economy, culture and policy (Kellner 2002: 92).

Kellners definition er tydeligvis inspireret af ”The National Leadership Conference on Media Literacy”- definitionen fra 1992, idet han omtaler kommunikations- og repræsentationsformer som socialt konstruerede, og at literacy dels indebærer opnåelse af færdigheder i og viden om at læse og fortolke ”the text of the world”, dels at kunne navigere iblandt dem og forhandle dem. Dertil føjer Kellner, som ekstra dimensioner i sin definition, følgende tre vigtige forhold. 1. Betydningen af den institutionelle og kulturelle praksis, hvori literacies udvikles, 2. Begrebet gøres dynamisk, idet dets indhold ændrer sig i takt med de sociale, kulturelle og historiske forandringer og i forhold til aktuelle magtinteresser. 3. At literacy har afgørende betydning i forhold til det, man kunne kalde den politiske dannelse, altså at en befolkning aktivt kan deltage i lokal, national og global politik og kultur.

Ud over beherskelsen af de traditionelle kulturteknikker, som at læse og skrive trykte tekster, understreger Kellner nødvendigheden af at udvikle nye media literacies som en konsekvens af den teknologiske udvikling. Nye medier og nye kulturformer kræver nye færdigheder og kompetencer og hvis uddannelse skal være relevant i forhold til de problemstillinger, som samtidens samfunds- og kulturliv rummer, må media literacybegrebet udvides, læseplaner og pædagogik må ændres.

Disse synspunkter kommer også til udtryk i australske medieforskeres statusopgørelse over, hvordan brugen af nye medieteknologier og deres udtryksformer har skabt behov for nye literacies – ikke mindst i uddannelserne. I en artikelsamling med den sigende titel ”Page to Screen” (1998), redigeret af sprog- og literacy-forskeren Ilana Snyder, behandler forskellige forskere og undervisere bl.a. fremkomsten af nye literacies under en række forskellige synsvinkler. Fælles for alle er, at de ikke ser medieteknologiens udvikling som lineær, forstået på den måde, at en ny teknologi afløser en gammel. Udviklingen af computerteknologien har f.eks. muliggjort brug af e-mail, men det betyder ikke, at folk er holdt op med at bruge pen og papir. Begge teknologier bruges samtidigt, men til forskellige formål og i forskellige situationer. Det private eller personlige brev, noter, huskesedler skriver mange fortsat med pen og papir, mens e-mails bruges til andre kommunikative formål. Begge former eksisterer samtidigt, men interagerer med og supplerer hinanden. Det betyder, at de klassiske literacies, som det at skrive og læse ikke forsvinder, men de forandres og udvides.

Uanset hvilke former - om det er tekstbehandling, e-mail, hypertext, chat osv. - så forandrer de sproget, både det skrevne, det talte og det visuelle, og de forandrer samtidigt vores måde at læse og skrive på. Hyperteksten er et eksempel, idet den kun eksisterer som skærmt tekst. Den er sat sammen af en række tekstelementer, der kan bestå af både skreven og talt tekst, lydsekvenser, stillbilleder, videooptagelser og animationer. Disse tekstelementer er forbundet af *links*, som tilbyder læseren forskellige ”stier” i sin vandring gennem tekstens landskab. Teksten er i modsætning til de fleste skriftsprogstekster således ikke-lineær og ikke-hierarkisk organiseret. Den tilbyder flere læseveje og læsemåder og åbner derved for, at læseren kan skabe sine egne læsninger af teksten. Samtidig ophæves den skarpe grænse mellem læser og skriver, da læseren bliver medproducent af teksten. Tekstens grænser bliver principielt uendelige, og den har ikke noget centrum.

Forskellene mellem en trykt tekst på papir og en hypertext viser, hvordan hypertexten som tekstualitet, dels forudsætter andre måder at læse og skrive på, dels andre måder at undervise og lære læsning og skrivning på og hvordan media-literacy defineres. Brugen af computerteknologien influerer og forandrer med andre ord tilblivelsen, opbevaringen, distributionen og receptionen af tekster. Denne komplekse sammenhæng mellem medieteknologi og media literacy har som nævnt implikationer for den pædagogiske praksis.

Undervisere kan, ifølge de australske forskere, ikke ignorere den kendsgerning, at de elektroniske og digitale medier er blevet en væsentlig del af det moderne liv, i arbejdet, i fritiden og i skolen og at tilstedeværelsen af dem og brugen af dem er forbundet med ændrede krav til kompetencer. Kløften mellem elever og lærere vil vokse, hvis skolen ikke indstiller sig på at inddrage medierne i undervisningen. Ved fjernsynets fremkomst i 1950'erne troede mange, at det ville ændre den

pædagogiske praksis. Ved mikro-computerens fremkomst i 1970'erne troede man det samme. I dag er skoler og klasseværelser i et vist omfang udstyret med computere, men spørgsmålet er om de har medvirket til at ændre den pædagogiske praksis – selvom de er tænkt ind i diverse læseplaner. I artikelsamlingens indledning skriver Snyder: "this book argues that as literacy educators we must consider ways in which the new technologies might be employed for useful purposes in literacy education at all levels. Just because we have remained largely impervious to technological changes does not mean that this is how we should continue to respond." (Snyder 1998: 4).

Når jeg tidligere kaldte artikelsamlingen en statusopgørelse, skyldes det, at den i vidt omfang samler erfaringer op, som er gjort med hensyn til brugen af nye medier i undervisningen i Australien, men også i England og USA. Resultaterne giver anledning til, at forskerne hverken udtrykker stor optimisme eller dyb pessimisme. De fleste indtager et standpunkt midt imellem, som jeg vil karakterisere som oplyst skepticisme. Det kommer til udtryk på flere måder. Først og fremmest afvises forestillingen om *teknologisk determinisme*, hvorved Snyder forstår:

"I mean the assumption that qualities inherent in the computer medium itself are responsible for changes in social and cultural practices" (Snyder 1998: 132). Medieteknologien opfattes ikke som en selvstændig agent, der skaber ændringer, en slags maskine som driver udviklingen frem efter en bestemt logik. En tænkning af den art afspejler sig ofte i en sproglig diskurs som fx "Hypertekster demokratiserer og transformerer undervisningen.." eller "Hypertekster frisætter læseren og skriveren". Udsagn som disse reducerer et komplekst forhold mellem medieteknologi og menneskets brug af den i specifikke sociale og kulturelle kontekster til en mekanisk logik. Den overser menneskelige handlinger som en integreret del af de teknologiske forandringer og fortolker dem som noget, vi ikke har indflydelse på. Dette teknokratiske synspunkt afvises sammen med synspunkterne om, at computere og netværk vil skabe et bedre samfund i kraft af let adgang til information, bedre og hurtigere kommunikation, og at brugen af forskellige kommunikationsformer kan løse sociale og menneskelige problemer.

I stedet for efterlyser forskerne teorier om nye literacies, som er dynamiske, kritiske og reflektive. Forfatterne til bogens artikler giver hver især sit bidrag hertil, men den eneste, der forsøger at give en samlet definition er medieforskeren Cathrine Beavis, som særligt har arbejdet med computerspil i undervisningen: "The new literacies need to include the capacity to "read" and "write" the new technologies, and to understand what is entailed in the operation, reception and production of their texts.". Beavis foreslår fire nye kompetenceområder:

- multimedia authoring skills
  - multimedia critical analysis
  - cyberspace exploration strategies
  - cyberspace navigation skills
- Til disse fire områder føjer Beavis et femte:
- the capacity to negotiate and deconstruct visual and verbal images
- (Beavis 1998: 224)

I den anglo-amerikanske kontekst lægges der ofte stor vægt på et sæt af tekniske og intellektuelle færdigheder af en bestemt slags og et vist mål af kundskaber om medier, der kan vejes om måles i form af tests, men en anden mere omfattende forståelse af begrebet, som jeg har sat fokus på her, inkluderer alt fra at afkode, analysere, tolke og vurdere og producere medietekster til at have visse kulturelle referencerammer, kende til skiftende udtryksformer og genrer. Denne definition svarer stort set til danskfagets opfattelse af mediedimensionen. Endelig er der definitioner, der ser media literacy som kulturelt betingede kompetencer, som kan udvikles på forskellige måder afhængig af etniske, sociale, kulturelle og kønsmæssige forskelle og de kontekster, de udvikles i. I forlængelse

heraf er der nogen, der betoner en betydnings- og kulturskabende evne, en kommunikativ kompetence eller en almen reflekterende og vurderende holdning. I det følgende vil jeg uddybe tre centrale dimensioner ved media literacy:

1. Den teknisk-instrumentelle dimension
2. Den socialt-kulturelle dimension og
3. Den kognitive dimension

### **Den teknisk-instrumentelle dimension af media-literacy**

Den teknisk-instrumentelle indfaldsvinkel til forståelse af media-literacy lægger vægt på to forhold. At brugeren af de forskellige medier har kendskab til og i et vist omfang kan beherske teknologien. Det vil fx sige at kunne bruge en båndoptager, videoudstyr eller en computer til tekstbehandling, e-mailing, informationssøgning eller konstruere hypertexter. Den lægger også vægt på, at brugeren kan "læse" og "skrive" tekster ved hjælp af disse teknologier og deres tilknyttede symbolsystemer. Sådanne færdigheder er nødvendige forudsætninger for at kunne anvende medierne i et senmoderne samfund, og når det i kraft af politiske beslutninger og store økonomiske investeringer er lykkedes at indføre brugen af computeren i skolen, skyldes det først og fremmest, at den set i et teknisk-instrumentelt perspektiv formodes at ville kunne medføre en effektivisering og rationalisering af literacy. Den kan i en uddannelsesmæssig sammenhæng ses som ønsket om at *kvalificere* arbejdskraft. Men dermed isolerer man også en bestemt anvendelse af medier til fordel for en række andre muligheder, fx som æstetisk oplevelse, som underholdning, som spil osv. Det samme forhold gør sig gældende, når man generelt set inden for denne optik isolerer medierne fra deres kulturelle og sociale kontekster, hvori de fungerer, og fra en diskussion af de holdningsmæssige og politiske implikationer, dette måtte have, fx for medieundervisningen. Når både medietekster og brugere (i denne sammenhæng vil det sige elever og lærere) isoleres fra de brede sociale og kulturelle sammenhænge, hvori betydningerne og tolkningerne produceres og cirkulerer, så skævvrides og forvrænges forståelsen af medierne og deres betydning ofte. Det ses bl.a. af de stadigt tilbagevendende diskussioner af medier og vold. Ses dette forhold alene som et kausalt forhold mellem medium og bruger, vil man få en forenklet og skæv opfattelse af den måde hvorpå, medierne påvirker børn og unge. Isoleringen af medierne resulterer ofte i den tidligere omtalte determinisme, som har to former. Den optræder i en teknologisk form, som går ud på, at medieteknologien har afgørende indflydelse på mediebrugen, og den optræder i en tekstuel variant, som forudsætter, at medieteksten har bestemmende magt over tolkningen. En sådan reduktiv opfattelse af mediekompetence må i dag betegnes som utilstrækkelig. Den mest ekstreme form optræder, når media literacy ses som en isoleret færdighed, et menneske enten har eller ikke har uafhængig af ydre omstændigheder.

En mediepedagogik, der bygger på en teknisk-instrumentel forståelse af mediekompetence, vil vise sine begrænsninger på anden måde: Hvis fx en af skolens målsætninger er, at udvikle en kritisk og selektiv holdning hos eleverne til tv-programmer eller computerspil, så antager man, såfremt målet nås, at eleverne vil bære denne holdning med sig i ud i livets forskellige sammenhænge. Det viser sig imidlertid sjældent at være tilfældet (Ola Erstad 1997). Undervisningen vil snarere kunne komme til at fungere kontra-produktivt dvs. modarbejde sig selv. Hvis undervisningen savner en forståelse af elevernes egne mediekulturelle erfaringer og ser bort fra de funktioner medierne har i børn og unges daglige liv, vil den miste væsentlige sider af sine læringspotentialer.

### **Den sociokulturelle dimension af media literacy**

I en række studier gennem de seneste år har den engelske medieforsker og mediepedagog, David Buckingham analyseret modsætningerne mellem, hvad han kalder henholdsvis sociale og ikke-

sociale teorier og derved understreget behovet for at bryde med den teknisk-instrumentelle tilgang til forståelse af media literacy:

I have argued for a broader notion of literacy – a notion which is concerned with cultural and communicative competencies, irrespective of the medium in which they are exercised, and which therefore necessarily includes the competencies which are developed in relationship to the so-called "new" media. I have also argued for a view of literacy which sees it in social, cultural and political terms, and not simply as a set of technical or intellectual skills (Buckingham 1993c:26).

Hvis mediekompetence ses i et socialt og kulturelt perspektiv involverer den - ud over de teknisk-instrumentelle færdigheder - opnåelse af evner og viden, der er relateret til den kulturelle og institutionelle kontekst, som den udøves i. At "læse og "skrive" ved hjælp af et hvilken som helst medium indebærer, at recipienten eller producenten trækker på eksisterende viden, tidligere erfaringer og den sociale og kulturelle kontekst, som mediekompetencen udvikles i.

Mediekompetencens art og grad er altså afhængig af de processer, den er lært i, det formål den er brugt til og de institutioner, den finder sted i. Den indebærer også evnen til at kunne analysere, reflektere, evaluere og producere mediernes udtryksformer, men vil man undersøge udviklingen af børn og unges mediekompetence, må man spørge: Inden for hvilke sociale og kulturelle kontekster finder receptionen og produktionen sted?<sup>7</sup> Her kan der skelnes mellem forskellige niveauer af kontekster fx den globale, den nationale og den lokale kontekst. Man vil endvidere kunne skelne mellem en fritidskontekst og en skolekontekst, inden for hvilke, der kan konstitueres en række subkontekster afhængig af kommunikationssituation, handlinger og praksis.

Til den globale kontekst hører bl.a. de multinationale mediekonzerners omfattende produktion og distribution af medietekster. Den vestlige verdens mediekultur er stærkt domineret af amerikanske film og tv-serier. Det gælder også Danmark. Og selvom tv-serier som fx *Taxa* og *Rejseholdet* er dansk produceret, henter de deres genreforbilleder i amerikanske tv-serier. Erfaringer med kommercialiseringen af dansk tv viser endvidere, at vi får mere af det samme, hvorved tv-formater let kommer til at stivne i faste former og ikke giver plads for det, der er anderledes, det eksperimentelle. Det, der stimulerer fantasi, følelse og eftertanke. Det er fx svært at forestille sig, at dansk tv i stedet for amerikanske film og tv-serier ville sende sribetext af indiske eller japanske film og tv-serier fredag aften i prime-time. Film og tv har mange kulturelt betingede udtryksformer, nogle er japanske, andre indiske eller amerikanske, men i den vestlige verden herunder den danske, er det ofte en ret snæver opfattelse af, hvordan en historie skal skæres og serveres. Visse fortælleformer, dramaturgiske mønstre og genrekonventioner synes at være dominerende.

I en lokal dansk skolekontekst, der i stigende grad præges af en elevsammensætning, der er multikulturel, kan spørgsmålet om mediekompetence aktualiseres på denne måde: I hvilket omfang forstår, bearbejder og forhandler børn og unge med forskellige etniske baggrunde de dominerende udtryksformer og konventioner, som den vestlige mediekultur repræsenterer? Hvilke andre erfaringer, baggrundsviden og forforståelser trækker elever på for at skabe betydning af en medietekst? Hvordan er dette influeret af etnicitet, social baggrund, alder og køn?

Børn og unge tilegner sig givetvis mediekompetence gennem deres brug af medier i fritiden uden for den formaliserede uddannelsessammenhæng. De oprindelige motiver til at indføre medieundervisningen i skolen, var bl.a. at de unge brugte så meget tid på de nye medier og at disse

---

<sup>7</sup> Birgitte Tufte har i sin afhandling "Skole og medier" (1995:292ff) givet en fyldig oversigt over mediepædagogikkens internationale udviklinger og tendenser. Heraf fremgår det, hvor forskelligt de enkelte lande opfatter mediekompetence. I Latinamerika forbindes mediekompetence således primært med frigørelses- og demokratibestræbelser.

medier antoges at have en stor indflydelse på dem. I begyndelsen gik man ud fra, at den mest var af negativ art. Med tiden er det blevet stadigt tydeligere, at nye generationer skaffer sig stor fortrolighed med de nye medier, ofte større end den lidt ældre generation. Det er fortsat et centralt spørgsmål, hvilke kompetencer børn og unge tilegner sig i deres brug af medier i fritiden. David Buckingham skriver herom: "What children are exposed to – what they are increasingly participating in – is an elaborate system of intertextuality, a system which crosses the boundaries between traditional media forms. And what they are developing (...) is a very particular kind of sophistication, a highly form of literacy which is probably unrecognisable (and unrecognised) by most of us". (Buckingham 1993c: 22).

Også Kirsten Drotner har undersøgt spørgsmålet og skriver bl.a.:

Børn og unge bliver ikke computereksperter i fritiden, fordi det er der, de anvender computere mest – og fordi de der har det nyeste hard- og software. De kommer heller ikke til skolen med færdige mediekompetencer. Men de opøver i fritiden en række uformelle læreprocesser, der mediemæssigt er mere komplekse, varierede og tillige ofte mere interaktive og kreative end dem de møder i skolen. Udviklingen og anvendelsen af disse uformelle læreprocesser er stærkt præget af kønsmæssige og i nogen grad sociale og aldersmæssige forskelle (Drotner 2001:148).

Der hviler således, ifølge både Buckingham og Drotner, et stort ansvar på skolen, hvis vigtige og vanskelige udfordring er at opfange og udvikle sådanne læreprocesser, så de i videst muligt omfang bliver fælles kompetencer og at prioritere, hvilke læreprocesser og hvilke medier, der skal danne grundlag for pædagogiske processer.

Ser man i denne sammenhæng på danskundervisning er det almindeligt at introducere undervisningen i medier ved at indføre eleverne i billedanalysens grundbegreber. Det sker ved, at læreren vælger enten et kunstbillede, et still-billede fra et blad eller en reklame fra en avis, som dernæst nær-analyseres ved hjælp af en række begreber. At valget falder på et still-billede, skyldes ikke alene teoretiske begrundelser, men har ligeså ofte at gøre med praktiske forhold. Fx kræver still-billedet ikke en videoafspiller og en tv-skærm eller en computer, men kan bare kopieres og udleveres til eleverne. Der kan naturligvis være gode læringsmuligheder i arbejdet med still-billeder, men spørgsmålet er, om en undervisning, der fokuserer meget på still-billeder ikke taber nogle læringsmuligheder over for elever, der efterhånden har kendskab til en lang række forskellige medieteknologier og deres tilknyttede symbolsystemer. Antagelsen om, at undervisningen skal bygges op trinvist således at man begynder med still-billeder, for dernæst at inddrage levende billeder osv – i et forsøg på at rekapitulere medieteknologiens historie – kan diskuteres i lyset af elevernes adgang til og brug af de komplekse medieudtryk, som findes i en nutidig mediekultur.<sup>8</sup>

Jeg har allerede flere gange anvendt udtrykkene at "læse" og "skrive" i forbindelse med medietekster. Disse udtryk er sat i citationstegn, fordi de skal opfattes metaforiske eller analogiske. Selvom udtrykkene efterhånden er ved at være relativt etablerede, signalerer de alligevel skriftsprogets førerstilling. Læsning og skrivning er først og fremmest forbundet med skriften. Når jeg alligevel anvender udtrykkene, skyldes det, som tidligere nævnt to forhold: En bred forståelse af mediekompetence vil også omfatte trykte medier, hvori skriftsprog indgår. Desuden hviler min grundlæggende forståelse af medietekster på en semiotisk tekstteori, der opfatter enhver tekst – uanset dens repræsentationsform – som tegn. Selvfølgelig skifter en tekst karakter, når den "oversættes" fra et medium til et andet. Når vi læser en tegneserie, vil den være forskellig fra at se

---

<sup>8</sup> Klare Mål – Dansk – Faghæfte 1(2001). Undervisningsministeriets vejledning for faget dansk i folkeskolen foreslår, at medieundervisningen tilrettelægges efter en sådan progression.

den som tegnefilm eller lytte til den som en lydfortælling. Vi har brug for forskellige sæt af færdigheder til bearbejdning af teksternes forskellige tegn- eller symbolsystemer, men der er også et fælles sæt af beslægtede evner til at bearbejde en hvilken som helst medietekst.

Forståelsen af en medietekst er således delvist afhængig af læserens evne til at afkode eller kode teksten (i de tilfælde, hvor det handler om selv at skabe en tekst) i de specifikke koder og tegn, som mediet udtrykker sig igennem. I en skolekontekst kan man spørge: På hvilken måde opnås denne forståelse, og hvordan er den artikuleret? Nogle medieforskere hævder, at det f.eks. ikke kræver nogen særlig forudgående visuel læsefærdighed at forstå, hvad der repræsenteres i et billede. Den amerikanske, kognitive medieforsker, Paul Messaris spørger: "Kræver visuel kommunikation indlæring af et "sprog", forstået som et vilkårligt system af betydningsmæssige og syntaktiske principper, som seere gradvist over tid må gøre sig fortrolige med?" Messaris' svar på dette spørgsmål er benægtende, idet han argumenterer for, at evnen til at forstå visuel kommunikation hænger sammen med den generelle kognitive evne og erfaring, som et menneske har fra det virkelige liv. "At lære at forstå billeder kræver ikke den langvarige indførbæringsproces, som karakteriserer tilegnelse af sprog" (Messaris 1995: 55/64).

Andre medieforskere og medieundervisere vil hævde, at medieteksters koder og tegn skal læres på samme måde som sprogets. I danskundervisningen er en af måderne, hvorpå man kan udvikle elevernes sproglige viden og bevidsthed at lære traditionel grammatik og syntaks m.m. Selvom den tidlige strukturalismes antagelse om, at det visuelle tegn havde et antal mindste elementer, svarende til verbalsprogets fonemer, som kunne kombineres til større betydningsbærende enheder efter visse syntaktiske regler, ikke kan underbygges og derfor er blevet forkastet, vil jeg dog argumentere for, at de visuelle og lydige tegnsystemer rummer kulturelt skabte regler og konventioner, som må læres for at kunne forstås og anvendes. Tænker man fx krydsklipningsprincipper i filmsproget, vil de konventioner og regler ikke kunne forstås på baggrund af de generelle kognitive evner og erfaringer, som et menneske har fra det virkelige liv. Det samme glæder brug af lydtegn, fx rådhusklokkernes lyd kan betyde flere ting, en gammel dansk folkemelodi, dels en tidsangivelse, dels indledning til radioavisen kl. 12.00. Der kunne opregnes en række andre eksempler, der viste begrænsningen i Messaris opfattelse. I stedet for at opfatte den kognitive og den semiotiske indfaldsvinkel som hinandens modsætninger vil, jeg som antydet tidligere, se dem som supplerende hinanden. Der er forskel på forskellige mediers koder og tegnsystemer og forståelsen af dem kræver bestemte færdigheder, men mennesket er også på baggrund af generelle evner og erfaringer fra det virkeligt levede liv i stand til at forstå medietekster.

Media literacy er - set i lyset af en socio-kulturel teori – en social praksis forbundet med bestemte symbolske systemer og deres relaterede teknologier. At udvikle mediekompetence er forbundet med at være aktiv og fortrolig med disse praksisser og deres kulturelle og institutionelle indlejring. På et mere konkret plan kan man med Cary Bazalgette formulere mediekompetence som:

Most people agree that fully literate readers bring many understandings to a text: they can recognize what kind of text it is, predict how it will work, relate it to other texts in appropriate ways. They can thus understand it critically, enjoying its pleasures, engaging with its argument, reading "between and beyond the lines" (...) Every medium can be thought of as a language. Every medium has its own way of organizing meaning, and we all learn to "read" it, bringing our own understandings to it, and extending our own experience through it (Bazalgette 1991, her citeret efter Thavenius 1995: 185).

### **Kognitiv dimension af media literacy**

Ud over Messaris, som især har beskæftiget sig med "visual literacy", har den tidligere omtalte amerikanske medieforsker W. James Potter skrevet alment om *Media Literacy* (1998). Potters

teoretiske udgangspunkt er nyere kognitive teorier, hvilket tydeligt afspejler sig i hans definition af media literacy: "Media literacy is a perspective from which we expose ourselves to the media and interpret the meanings of the messages we encounter. We build this perspective from knowledge structures. To build our knowledge structures, we need tools and raw material. The tools are our skills; the raw material is information from the media and from the real world" (Potter1998: 5).

Potter nævner følgende karakteristiske træk ved mediekompetence:

*Mediekompetence er et kontinuum og ikke nogen kategori.* Det vil sige, at alle mennesker har mediekompetence, men de har det i forskellig grad afhængig af alder, modenhed, omfanget og arten af mediebrug, færdigheder og vidensstruktur. Nogle mennesker har således en høj grad af mediekompetence, fordi de omgås medier ud fra et bredt og stærkt perspektiv. De bruger aktivt deres højt udviklede færdigheder til at placere en medietekst inden for en veludviklet vidensstruktur. Det gør dem i stand til at fortolke teksten ud fra flere forskellige vinkler og dermed mulighed for at vælge mellem flere forskellige betydninger. Ikke alle valg er, ifølge Potter, lige gode. Højt kompetente mediebrugere ved, hvordan de skal sortere mellem de forskellige valg af betydninger og udvælge den, der er mest brugbar ud fra forskellige synspunkter, kognitive, emotionelle, æstetiske og moralske.

Modsat forholder det sig med mennesker, der i den anden ende af skalaen har en lav grad af mediekompetence. Deres perspektiv på brugen af medier er snævert og begrænset, fordi de har en smallere, mere overfladisk og mindre velorganiseret vidensstruktur. Det giver dem en usikker og upræcis kontekstuel baggrund for at tolke medieteksters betydninger. De er ofte uvillige og uinteresserede i at bruge deres færdigheder i bearbejdningen af medietekster, og deres færdigheder forbliver derfor uudviklede. Som et resultat heraf vil de ikke være i stand til at konstruere flere forskellige betydninger af teksten, men ofte hæfte sig ved dens overfladiske betydning.

*Mediekompetence skal udvikles.* Som en følge af at mediekompetence opfattes som et dynamisk begreb, i et kontinuum eller skala, der går fra lav til høj, kan den forbedres eller forringes. En måde at forbedre eller udvikle mediekompetence på, er gennem den menneskelige modningsproces. Et barn har selvsagt ikke den samme evne til abstraktion som en voksen. Også den følelsesmæssige og moralske udvikling fra barn til voksen spiller en central rolle. Men modningsprocessen gør det ikke alene. Færdigheder og vidensstrukturer må også udvikles, og det sker gennem en aktiv bearbejdningsproces af de mediebudskaber, vi modtager i vores mediekulturelle hverdag og det levede liv. Et konstant "flow" af medietekster udvider ikke uden videre en persons vidensstruktur med mindre personen aktivt opsøger og bearbejder en stor variation af informationer. Medmindre en person vedvarende forholder sig aktivt bearbejdende til medietekster, vil vedkommendes mediekompetence forringes og dermed dale til en lavere grad i kontinuummet.

*Mediekompetence er flerdimensional.* Ifølge Potter er der fire dimensioner, som relaterer sig til mediekompetence: *den kognitive, den emotionelle, den æstetiske og den moralske.* Hver af disse fire dimensioner indgår i en persons mediekompetence og dens kontinuum. En dimension kan dog være mere udviklet end en anden, således kan den emotionelle dimension være højere udviklet end den kognitive eller moralske. Vigtigt er det dog, at en højt udviklet mediekompetence typisk forudsætter en synergi mellem de fire dimensioner.

Den kognitive dimension omfatter de mentale processer og tænkning. De kognitive evner hos en person varierer fra simpel genkendelse af symboler til en kompleks forståelse af, hvordan medietekster er produceret og hvorfor de har fået den udformning, som de har. At forstå denne kompleksitet afhænger af veludviklede færdigheder og en veludviklet vidensstruktur.



Den emotionelle dimension rummer et menneskes evne til at opleve følelser i brugen af medietekster. Nogle mennesker er meget sensitive over for træk i bestemte medietekster, som fremprovokerer følelser, andre er mindre. Tænk fx på både børn og voksne som sidder foran fjernsynsskærmen parat til at holde sofapuden op foran ansigtet, når de hører en dramatiserende underlægningsmusik i en thriller. Oplevelsen af følelser som angst, had, lyst og hævn forudsætter ikke nogen særlig høj grad af mediekompetence. Det gør derimod de mere sammensatte og ambivalente følelser.

Den æstetiske dimension rummer evnen til at opleve glæden ved samspillet mellem det sanselige medieudtryk og dets indhold. At værdsætte en medietekst ud fra en æstetisk synsvinkel forudsætter, at modtagerens opmærksomhed rettes mod tekstens virkemidler og modtagerens evne til at opfange og skelne mellem forskellige medieteksters forskellig brug heraf.

Den moralske dimension er ifølge Potter evnen til at slutte sig til underlæggende værdier i en medietekst. Fx spørgsmålet om, hvordan en konflikt løses i en given kriminalfilm. Repræsenterer forbryderen entydigt det onde, det kaotiske, det destruktive og detektiven det gode, ordenssamfundet og det retfærdige. Eller bærer disse karakterer begge dele i sig. Løser medieteksten konflikten på en sådan måde, at nogle bestemte værdier, sejrer over andre. Eller rummer den mange, åbne tolkningsmuligheder for læseren? Alle de her nævnte dimensioner indgår i relationer til hinanden i et kontinuum fra lav til høj mediekompetence.

*Målet med at udvikle mediekompetence er at give os mere kontrol over fortolkninger af medietekster. Alle medietekster er fortolkninger. Et nyhedsindslag i en tv-avis er en fortolkning af et udsnit af virkeligheden. Et underholdningsprogram er en fortolkning af sider af det menneskelige liv og menneskelige relationer osv. Også som læsere, tilhørere og seere kan vi konstruere vore egne tolkninger af disse medieteksters fortolkninger. For Potter er målet med at udvikle så høj en grad af mediekompetence som muligt derfor:*

”The reasonable response to the flood of media messages is to be more active in processing them in order to get the information and experience you want and value. By developing a higher level of media literacy, you gain control over the media influence process.” (Potter 1998: 10)

Det sidste led i Potters definition af mediekompetence udgør så at sige selve grundlaget for at kunne udvikle den. Det handler om at opbygge en stærk *vidensstruktur*. En sådan opbygges af følgende elementer: råmateriale og værktøj. Råmaterialet er informationer fra såvel medietekster som fra det virkeligt levede liv, værktøjet er vore færdigheder. Hvis vi har mange informationer, men svagt udviklede færdigheder, er vi ikke i stand til at skabe ret megen mening ud af informationerne. Hvis vi har veludviklede færdigheder og få informationer, vil vores vidensstruktur blive begrænset og uafbalanceret. Mange informationer fra flere forskellige kilder, såvel tekstlige som ikke-tekstlige vil sammen med højt udviklede færdigheder til bearbejdning af disse informationer føre til en stærk vidensstruktur og derved øge muligheden for at udvikle en høj mediekompetence.

Information er således vigtigt i opbygningen af vidensstruktur, men Potter mener, at den blotte tilstedeværelse af information ikke er tilstrækkelig. En person, der ved meget om, fx en tv-serie, dens karakterer, skuespillerne og deres privatliv, hvilke andre serier eller film, skuespillerne har optrådt i osv., er ikke af den grund særlig mediekompetent, fordi en sådan viden er overfladisk. For at kunne bevæge sig opad i kompetencegraderne må informationer organiseres, struktureres og gøres brugbare. Det gør vi først og fremmest ved at være bevidste om både *dybde* og *bredde* i informationer. Ved dybde forstår Potter evnen til at gå under overfladen af informationer og se efter mønstre, retning og tendens, forskelle og ligheder: ”We need to seek answers to the questions of ”How” and ”Why” in order to understand the values operating in the media industries, the themes

and patterns in the content, and the wide range of subtle effects those messages exert on us over time” (Potter 1998:10).

Ved bredde i informationer forstår Potter fire træk. Først behovet for viden om medieteksters symboler, symbolsystemer, genre og konventioner og de indholdsmæssige mønstre og strukturer, disse producerer. For det andet behovet for viden om medieindustrien, dens fremkomst og udvikling, dens økonomiske interesser og strukturelle kontekster, så som ejerskab og statslige reguleringsmekanismer osv. For det tredje behovet for at forstå, hvordan medier ser på os som publikum. Og for det fjerde behovet for et bredt perspektiv på medieeffekter. (Hvad gør medierne ved os? Hvad gør vi ved medierne?). Endelig nævner Potter behovet for en stærk vidensstruktur om faktuelle informationer dvs. informationer, som ikke står til diskussion (f.eks. antallet af aviser i Danmark, hvem der ejer dem osv.) og om sociale informationer, dvs. informationer som kan diskuteres og forhandles. Mennesker der har en bred række af erfaringer fra den virkelige verden har også en bredere basis, fra hvilken de kan værdsætte og analysere medietekster. Et eksempel herpå kan være erfaringer med selv at producere medietekster i forskellige medier, ligesom personer, der selv kører cykelløb, har en dybere og bredere vidensstrukturel baggrund for at forstå f.eks. den årlige tv-transmission af cykelløbet ”Tour de France”. Information er altså det råmateriale, som ved hjælp af færdigheder bearbejdes til en vidensstruktur.

Med hensyn til færdigheder - værktøjet til bearbejdning af information - skelner Potter mellem *rudimentære færdigheder* og *avancerede færdigheder*.

Med rudimentære færdigheder mener han eksponeringsfærdigheder, dvs. færdighed i at finde frem til det medium, man ønsker at benytte, færdigheden i at bruge det i mere teknisk forstand. Ønsker man at deltage i et interaktivt on-linespil, forudsætter det færdigheder i brug af computer, brug af internet osv. Når man har opnået denne eksponering, må man dernæst kunne genkende de symboler, som præsenteres. Nogle af disse symboler er ord, hvis betydningsindhold man må kunne aflæse og forstå også i deres syntaktiske og semantiske kontekster. Nogle af symbolerne er elementer i billeder, hvorfor vi må have færdighed i at kunne aflæse billedsymboler, rum, perspektiv, motiv osv. I nogle tilfælde er billederne ”levende” og vises på en skærm, de symboler, som anvendes her, må vi også kunne genkende. Det kan fx være brugen af klipning, zoom, nedtoning og optoning. Endelig kan nogle symboler være lydige, hvorfor vi må have færdigheder i at kunne genkende brugen af lydsymboler, lydeffekter, underlæsningsmusik osv.

Når vi genkender symboler af forskellig art, må vi kunne knytte mening eller betydning til dem. Fra vores erfaringer med at bruge medietekster af forskellige art, bliver vi fortrolige med ”læsning” af disse symbolsystemer. Så fortrolig, at processen bliver automatiseret. Fordelen ved automatiseringen er, at man ikke længere, behøver at bruge energi på selve afkodningen af symbolsystemer. Ulempen er, at den meget let fører til en ”bevidstløs” aflæsning af medieteksters betydningsmæssige overflade, mener Potter. Disse grundlæggende færdigheder udvikles i løbet af barndommen og mange mennesker forbliver på dette funktionelle niveau af mediekompetence resten af deres liv, men den kan udvikles med mere avancerede færdigheder. Avancerede færdigheder er resultater af en anden og mere bevidst proces. De vedrører evnen til at forstå og vurdere budskaber, mening og betydning i medietekster. Det kræver større koncentration og fordybelse at gå bagom medieteksten og det kræver et kritisk perspektiv:

”Applying advanced skills requires concentrated thinking. This means that with the advanced skills, we do not take messages for granted. Instead, we have a skepticism that guides our interaction. We critically challenge messages and the meaning they imply. These advanced skills are analysis, comparison/contrast, evaluation, synthesis, and appreciation” (Potter 1998: 13).

## Begrænsninger i Potters begreb om media literacy

”Just remember that there is a difference between people who stay at the lower stages because they are unable or unwilling to operate at higher stages and people who are able to operate at all stages but occasionally choose to take it easy at the lower stages” (Potter 1998: 16).

Dette citat af Potter viser på en gang styrken og begrænsningen i Potters bestemmelse af mediekompetence. Styrken finder jeg i begrebets dynamiske karakter. Vi befinder os ikke på et fast og statisk defineret niveau for mediekompetence, men man kan afhængig af medium, medietekstens art, brugerens forudsætninger, situation og behov glide frem og tilbage mellem niveauerne. Svagheden består i, at Potter ikke relaterer sin forståelse af mediekompetence til den sociale, kulturelle og institutionelle kontekst, som den udvikles i. Det kognitive grundlag for Potters opfattelse af mediekompetence trækker tyngdepunktet over mod den individuelle udvikling, bundet til den enkelte persons informationsbearbejdelse, færdighedsudvikling og vidensstruktur. Det er naturligvis en vigtig forudsætning for udvikling af mediekompetence, men den er ikke tilstrækkelig. Dette er bl.a. fremført af en anden amerikansk kognitivist, Jerome Bruner, som i sit opgør med de tidligere opfattelser af kognitionspsykologien, grundlagte kulturpsykologien. I forbindelse med spørgsmålet om, hvordan betydning opstår og udveksles, om konstruktionen af selvet og følelsen af handleevne, om tilegnelsen af symbolske færdigheder og især om den kulturelle ”sitetthed” af al mental aktivitet siger Bruner: ”...man kan ikke forstå mental aktivitet uden at man tager den kulturelle ramme og dens ressourcer i betragtning, selve de ting, der giver bevidstheden dens form og omfang. At lære, at huske, at tale, at forestille sig: alt dette bliver kun muligt ved at tage del i en kultur” (Bruner 1998: 39).

Uden at tænke den kulturelle og - vil jeg tilføje - den sociale ramme med for den mentale aktivitet, kommer lav mediekompetence til at fremstå som noget den enkelte er ”uvillig” til at ændre på. Medtænker man derimod disse rammer, vil udvikling af mediekompetence være afhængig af sociale og kulturelle opvækstbetingelser, køn og etnicitet.

Når jeg alligevel har valgt at redegøre for Potters mediekompetencebegreb er det, fordi han sammen med de øvrige definitioner leverer en kognitiv dimension til forståelse af begrebet, som jeg mener er uundværlig, når man vil undersøge læreprocesser. Medielæringens natur kan næppe begribes medmindre man også inddrager de kognitive sider af læringen, de er blot ikke tilstrækkelige. Derfor vil jeg supplere Potters kognitive forståelse af mediekompetence med det tidligere beskrevne sociokulturelle perspektiv.

## Mediekompetence i en tysk kontekst

Inden for den tyske mediepædagogik anvendes *mediekompetence*, som et nøglebegreb, men i modsætning til den anglo-amerikanske tradition er begrebets historie og udvikling knyttet til andre udgangspunkter end skriften. Den tyske medieforsker Ralf Vollbrecht (2001) henviser i sin diskussion af kompetencebegrebets historie til biologien, hvor det anvendes som betegnelse for en tidsmæssigt begrænset proces i den embryonale celledeling. De celler som har en vigtig og afgørende indflydelse på menneskets tilblivelse kaldes kompetente celler. Denne biologiske definition bliver betydeligt udvidet af lingvistikken og socialvidenskaben.

Inden for lingvistikken er det især amerikaneren Noam Chomsky, der har præget kompetencebegrebets indhold. I sit opgør med behaviorismen dannede Chomsky begrebsparret *competence* og *performance*. Kompetencen er den evne, som ethvert individ har til at producere og genkende et utal af ytringer efter regler, som sikrer, at disse ytringer tilhører det samme sprog, også selvom disse ytringer aldrig har været produceret før. Denne evne er medfødt, men skal ikke forstås på den måde, at fx vi danskere er født med evnen til at konstruere netop dansk. Evnen består i, at vi

kan konstruere et sprog på basis af det, der bliver sagt til os. *Competence* er for Chomsky noget karakteristisk for mennesket og det, der adskiller det fra dyr.

*Performance* er derimod individuel og betegner selve talen, sådan som den faktisk ytres. Den kan være præget af afbrydelser, ufuldstændige sætninger, stammen, støj og forvrængninger. Alt dette skal man se bort fra, når man skal beskrive sproget og den bagvedliggende sprogstruktur, som taleren har en intention om at ville udtrykke. Når forvrængninger er skrællet bort, når man tilbage til det, der afspejler den sproglige kompetence. I Chomskys lingvistiske teori er kompetence en analytisk kategori og altså ikke et pædagogisk mål. Begrebet dækker over det regelsystem, som gælder for alle naturlige sprog og menneskets evne til at producere et uendeligt antal ytringer og forstå dem.

Chomskys teori har været udsat for heftig kritik og bl.a. anklaget for at være alt for biologisk, men det er, ifølge Vollbrecht, vigtigt at fastholde ”dass es bei Kompetenz grundsätzlich um processhafte mentale Strukturen geht, die nicht durch biologische Reifung allein erreicht werden können” (Vollbrecht 2001: 55).

Jürgen Habermas låner Chomskys kompetencebegreb, da han i 1970erne overvejer jeg-identitetens udviklingsbetingelser og derigennem former sit begreb om den *kommunikative kompetence* som centralt socialisationsmål. For at kunne forstå meningen med et udtryk, må vi ifølge Habermas indgå i en (tænkt eller reel) kommunikativ relation med afsenderen. Dette er kernen i den hermeneutiske tilgang, som Habermas mener, bør være den primære inden for samfundsvidenskaberne, og som han har givet sin egen udformning gennem teorien om kommunikativ handling. Inden for rammerne af en sådan teori må man sigte mod en rationel rekonstruktion af den know-how, der spontant kommer til udtryk i sprog- og handlingskompetente subjekters hverdagspraksis. Habermas ændrer dermed indholdet af Chomskys kompetencebegreb i tre henseender: Han anvender det som udtryk for pragmatiske talehandlinger, og løsriver dermed begrebet fra dets biologiske udgangspunkt. Han udvider det til at omfatte alle kommunikative ytringer, altså ikke kun sproglige ytringer, men også handlinger, gestik, mimik og andre sekundære ledsageudtryk. Endelig anvender han begrebet som en samfundskritisk kategori, både som forudsætning og som mål for en ideal herredømmefri diskurs.

Det skal samtidig bemærkes, at Habermas ser medierne som en forstyrrende faktor, når det handler om at udfolde kommunikativ kompetence, da medier i hans dikotomi mellem livsverden og systemverden tilhører systemverdenen. Inden for systemverdenen hersker ikke de samme tvangsfrie regler for kommunikativ handling, som i livsverdenen. På trods af dette kan kommunikativ kompetence godt bruges som pædagogisk målsætning, den kan blot ikke inden for rammerne af Habermas' samfundsteori nås alene ved pædagogiske midler, men forudsætter strukturelle forandringer af samfundet.

På baggrund af Habermas teori om kommunikativ kompetence udformer germanisten og medieforskeren Dieter Baacke en egentlig mediedidaktik. Med sit værk ”Kommunikation und Kompetenz – Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und der Medien” (1973), kommer han til at præge den tyske mediepædagogiske tænkning op til i dag, ikke mindst begrebet mediekompetence spiller en vigtig rolle i hans konception af mediepædagogik. Idet kommunikativ kompetence er et generelt begreb, hvilket vil sige, at det dækker alle arter af kommunikation, så er det samtidig forudsætning for det mere specielle begreb, *mediekompetence*, som Baacke definerer: ”als die Fähigkeit, in die Welt aneignenderweise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen” (Baacke 1996: 119) Definitionen røber ikke noget om, hvori mediekompetence som selvstændigt begreb består eller, hvori det adskiller sig fra det mere generelle begreb om kommunikativ kompetence. Baacke giver da også selv udtryk for visse svagheder ved sin definition: ”Die stärkste, vielleicht auch am leichtesten zu behebende besteht darin, dass er weit und darum auch empirisch ”leer” bleibt. Wie

”Medienkompetenz” im Einzelnen aussehen soll, welche Reichweite das Konzept hat, dies alles sagt der Begriff selbst nicht, und auch seine theoretischen Hintergründe malen dies nicht aus.” (Baacke 1996: 119)

Baacke opstiller på trods af ovennævnte forbehold en række delområder, som opgaver for en mediepædagogik, der kan føre til mediekompetence. Disse delområder rummer forskellige dimensioner:

- *mediekritik*, der omfatter dels en *analytisk dimension* med det formål at kunne erkende fx virkningen af mediekoncentrationer, dels en *refleksiv dimension* med det formål at kunne anvende den analytisk tilegnede viden på sig selv og sine egne handlinger og dels en *etisk dimension* med det formål at kunne reagere socialt ansvarlig
- *mediekundskab*, der skal forstås som viden og kunnen. Området omfatter en *informativ dimension* som f.eks. viden om medietekniske forhold, som i spørgsmålet: Hvad er et digitalt kamera. En *instrumentel-kvalifikatorisk dimension*, dvs. færdighed i at kunne betjene medieapparatur, fx. det at kunne bruge et digitalt kamera.
- *mediebrug*, der rummer en *målorienteret brug af medier* dvs. en foretrukken/prioriteret reception af medier såvel som en interaktiv brug af mediebudskaber.
- *medieproduktion* (Medien-Gestaltung), der kan uddifferentieres i to dimensioner. En innovativ dimension med det mål at forandre og videreudvikle mediesystemet, og en kreativ dimension, med det mål at udtrykke sig i æstetiske processer og derved om muligt at overskride kendte kommunikationsrutiner (Baacke 1996:120).

Man fornemmer Baackes binding til Habermas' begreb om kommunikativ kompetence og dens mulige realisering i livsverdenen/det menneskelige hverdagsliv. Der er dog en vigtig forskel mellem Baacke og Habermas i vurderingen af mediernes rolle, idet Baacke *ikke* ser medierne som en fare for livsverdenen, men som en mulighed for at udvikle mediekompetence. Baacke vender så at sige perspektivet om og ser det fra mediebrugerens synspunkt.

Der findes en række andre varierende uddifferentieringer af begrebet mediekompetence, som jeg ikke vil gå i dybden med her, men blot nævne som eksempler på en mediepædagogisk tradition forankret i Habermas' begreb om kommunikativ handlen. Ida Pöttinger (1997) udskiller f.eks.:

- Iagttagelseskompetence (Wahrnehmungskompetenz), som evnen til at gennemskue medier, deres struktur, gestaltungsformer og deres virkningsmuligheder
- Brugskompetence, som evnen til at kunne bruge mediers tilbud målrettet og passende
- Handlingskompetence, som evnen til at bruge medier aktivt, som udtryk for ens personlighed og interesse.

Medieforskeren Bernd Schorb har på lignende måde udskilt fire dimensioner. 1. En kognitiv dimension, der indebærer tilegnelse af orienterings- og strukturviden (jfr. Potter). 2. Kritisk refleksivitet (jfr. Baackes delområde om mediekritik). 3. Handlingsevne, som dels omfatter det bevidste valg mellem forskellige audio-visuelle tilbud, dels evnen til selv at producere og distribuere medietekster. 4. Evnen til kreativ, social interaktion, hvilket omfatter udveksling og forhandling af mediers symbolske former mellem mediebrugere (Schorb 1998: 21).

Sammenligner man disse tre forskellige definitioner af mediekompetence, viser de stor lighed med hinanden. De er således fælles om at lægge vægt på det kritisk-refleksive aspekt og på handlingsaspektet, men det forbliver uklart, hvordan og i hvilket omfang de enkelte områder eller dimensioner bidrager til udvikling af mediekompetence.

Ralf Vollbrecht kritiserer de ovenfor nævnte forståelser af mediekompetence. Først og fremmest fordi de ikke rummer en præcisering af, hvad der sker i begrebsskiftet fra kommunikativ kompetence til mediekompetence:

Das wäre nicht weiter schlimm, wenn der Begriff Medienkompetenz im strengen Sinn von kommunikativer Kompetenz verwenden würde. Genau das ist aber eher selten der Fall. In der gebräuchlichen Verwendung mutiert "Medienkompetenz" vielmehr zu einer medienpädagogische Zielvorstellungen, bei der aus einer von vornherein gegebenen Kompetenz nun ein Bündel von Fertigkeiten wird, das Kinder, Jugendliche und auch Erwachsene sich anzueignen hätten, um "kompetent" mit Medien umgehen zu können (Vollbrecht 2001: 57).

Vollbrechts kritik baserer sig primært på en kognitiv tilgang til forståelse af mediekompetence og repræsenterer derved en anden og afvigende forståelse i forhold til den tidligere nævnte kritisk teoretiske hovedtradition i tysk mediepædagogik. Han definerer mediekompetence på følgende måde:

Unter Medienkompetenz werden hier also medienbezogene (kognitive) Schemata und Skripts verstanden, die das Handeln nicht festlegen, sondern ihre Funktion gerade darin haben, Spielräume für frei gewähltes Handeln zu erzeugen und das Gedächtnis zu strukturieren. Nu so sind ja auch Veränderungen (durch Lernprozesse) möglich, die das Schema selbst verändern (Vollbrecht 2001: 58).

Mediekompetence er altså evnen til at omgås viden om medieret kommunikation og viser sig mindre ved, at man f.eks. kan betjene et computerprogram, men mere ved at man har *lært at tilegne* sig dette program. Dette sker i form af *skema* og *skript*, begreber som Vollbrecht henter hos Niklas Luhmann, som igen har lånt dem i den kognitive psykologi. Ifølge Vollbrecht er den Luhmannske konception af begreberne, at et skema skal forstås som regler for udførelse af operationer, således er skemaet for en cirkel *ikke* billedet af en cirkel, men reglerne for at kunne tegne en cirkel, mens skript er en tidlig organisering af skemaer. Skriptviden består således ikke i at kunne genfortælle handlingen i en kriminalfilm, men i regelviden om detektivens opklaringsarbejde. Derfor genkender vi efter få sekunder inde i filmens forløb, hvilken genre filmen tilhører.

Vollbrecht ser to fordele ved den kognitive tilgang: Man undgår for det første opdelingen af mediekompetence i en række delområder, hvis indbyrdes relationer og vægtforhold er uklare. Opnåelse af mediekompetence bliver i den kognitive tilgang mere et spørgsmål om at tilegne sig vidensstrukturer og tankegange til forståelse "an denen sich das Erschließungspotential entwickelt." (Vollbrecht 2001:59). For det andet opnår man mulighed for at niveau-differentiere mediekompetence, i modsætning til den tidligere viste indholdsdifferentiering. Her ses en parallel til Potters skelnen mellem mediekompetence som kategori og som kontinuum. Forstår man mediekompetence som vidensstruktur, kan den ikke alene opnås gennem formidling af medierelevant viden i systematisk og ekspliciteret form, da det i højere grad er vigtigt at tilegne sig kendskab til reglerne for mediekompetent handlen. Af samme grund lader mediekompetence sig ikke indholdsmæssigt uddifferentiere, mener Vollbrecht.

## Sammenfatning

Sammenligner man de her præsenterede tyske definitioner med de anglo-amerikanske definitioner af media literacy/mediekompetence, er der nogle vigtige ligheder og forskelle. I begge kontekster omfatter mediekompetence en instrumentel-teknisk, en socio-kulturel og en kognitiv dimension,

men vægten lægges på forskellige steder. Da hovedtraditionen inden for tysk mediepædagogik er præget af Frankfurterskolens kritiske teori, især Habermas, lægger denne tradition i sine definitioner af mediekompetence stor vægt på evnen til kritisk-refleksivitet og handlekompetence, mens de anglo-amerikanske definitioner lægger stor vægt på evnen til at afkode, analysere, fortolke, vurdere og producere medietekster af enhver art med henblik på at kunne interagere med dem og forhandle om forskellige fortolkninger af dem i konkrete brugssituationer indlejret i en socio-kulturel kontekst. Den tyske konception af mediekompetence kan siges at hvile på et epistemologisk vidensbegreb, mens den angelsaksiske hviler på et relationelt vidensbegreb.

I begge kontekster er der eksempler på kognitivt baserede definitioner af mediekompetence, hvilket indebærer, at begrebet dynamiseres og niveaudifferentieres i stedet for at være indholdsdifferentieret dvs. bestående af forskellige additive elementer.

## Mediekompetence i en nordisk kontekst

Der findes mig bekendt ingen ”selvstændige” definitioner af begrebet mediekompetence inden for nordisk mediepædagogik, dvs. definitioner som ikke står i gæld til enten den tyske eller anglo-amerikanske tradition. De medieforskere og mediepædagoger, som har anvendt begrebet refererer primært til enten en anglo-amerikansk tradition eller en tysk tradition.

Den norske medieforsker Ola Erstad, gør i sin doktorafhandling *Mediebruk og medieundervisning* (1997) ikke eksplicit brug af begrebet mediekompetence. Hans indfaldsvinkel er læringsteoretisk. Med udgangspunkt i et socio-kognitivt læringsbegreb dvs. en kombination af et kognitivt og kulturelt orienteret perspektiv undersøger han, hvilken indvirkning medieundervisning som læreproces kan have for *begrebslæring* og det, han kalder *erfarings sfære*. ”Slike sfærer oppstår i de sociale og kulturelle nettverk en forholder seg til gjennom opveksten og etableres som et grundlag for vaner, kunnskaper og holdninger” Spørsmålet er så, om medieundervisningen kan etablere en erfarings sfære, som eleverne kan tage med sig videre i livet og til forskellige tolkningssituationer. ”*Mediekunnskap som erfarings sfære* vil kunne gi unge erfaringer av praktisk og teoretisk karakter som en ikke får tilgang til andre steder. Dette kan sies å være erfaringer som vil kunne påvirke de fortolkninger de gjør av medietekster, men også i andre sammenhenger” (Erstad, 1997:142).

Begrebet erfarings sfære knyttes til tre forhold: Hvordan medieundervisning eventuelt giver sig udslag i og forankres i unges *medievaner*, deres *kundskaber* om forskellige sider af audio-visuelle mediers form og indhold og *holdnings/fortolkningsstrategier* over for medietekster. Erstad understreger, at man i læringssammenhæng må tage udgangspunkt i den kompetence eleverne har etableret og bygge denne ind i nye sociale, kulturelle og individuelle dimensioner, som får konsekvenser for den enkeltes indsigt og analytiske refleksioner, men også for hvordan denne indsigt bygges ind i og anvendes i sociale sammenhænge.

Erstads begreb om erfarings sfære svarer i flere henseender til et socio-kulturelt og kognitivt funderet mediekompetencebegreb med stor vægt på kundskabssiden og lidt vægt på den emotionelt-æstetiske side.

En anden norsk medieforsker med et lignende lærings- og udviklingsteoretisk grundlag, Elise Seip Tønnessen, har med afsæt i den anglo-amerikanske media literacy-tradition formet begrebet *tolkningsberedskab*. I sin receptionsundersøgelse (Tønnessen 1999) af førskolebørns forståelse af tv-tekster, i dette tilfælde den norske udgave af den amerikanske *Sesame Street*, fokuserer hun på tre dimensioner ved førskolebørns forståelse af teksten: 1. Børns opfattelse af sammenhæng og helhed bl.a. som den kommer til udtryk ved opmærksomhedsgrader, evnen til at genfortælle teksten og strukturen i genfortællingen (tekstskemaer). 2. Børns opfattelse af metaforer, symboler og karakteristikker dvs. evnen til at forstå/fortolke medietekstens merbetydninger. 3. Børns opfattelse af tekstens realitetsstatus dvs. modalitet som fiktion, non-fiktion eller blandingsformer.

Udvikling af tolkningsberedskab synes som udgangspunkt at være forbundet med det medium, hvormed barnet har de største teksterfaringer. Først senere i udviklingen ser det ud til, at de udvikler et mere generelt tolkningsberedskab, som kan anvendes på tekster fra forskellige medier. De udviklingsmønstre, som undersøgelsen viser drøftes dernæst i den mere almene kulturkontekst, som børnene lever i.

Seip Tønnessens ”tolkningsberedskab” er som jeg ser det begrænset til at omfatte to aspekter af en mere bred forståelse af mediekompetence, først og fremmest børns beredskab for at analysere og fortolke bestemte sider af medieteksten og til en vis grad selv at producere den. Den konkrete receptionssituation og kontekst, brugernes evne til at forhandle om tekstens betydning i og efter visningen, synes ikke at indgå i begrebet. Tolkningsberedskab er således ét aspekt af en mere bred forståelse af mediekompetence.

Inden for dansk mediepædagogik har medieforskeren Birgitte Tufte (1995) anvendt udtrykket ”den parallelle skole” om børn og unges mediekultur i fritiden. Som en integreret del af børn og unges hverdagsliv er det især de audio-visuelle medier, der fungerer som dannelsesfaktor – sammen med andre faktorer. Børn og unge bruger de levende billeder i form af film, musikvideoer og computerspil som en slags ”dåseåbner” til voksenlivet for at få svar på spørgsmål, de ikke altid får i hverdagen. I samvær med kammerater omkring tv, video og computer skaffer de sig frirum og etablerer en egen kultur. Det er, ifølge Tufte, en kultur, som ligger langt fra skolens skriftsprogskultur og dannelsesideal. Hun argumenterer for, at det er i spændingsfeltet mellem de to kulturer, at mediepædagogikken skal udvikles. I sin konklusion skriver Tufte om kompetence:

Målet for fremtidens mediepædagogik er således at kvalificere til demokratisk og autonom brug af medier både på det udtryksmæssige plan og det analytiske plan.

At forholde sig selvstændigt og kritisk udvælgende er kompetencer, som medieundervisningen i dens bedste form udvikler. Skal skolens elever kvalificeres til fremtidens

kommunikationssamfund og være i stand til at opfylde de krav, som vil blive stillet, når elevernes kvalifikationer omfatte at kende, forstå og bruge tidens sprog (Tufte 1995: 325).

Tufte anvender ikke eksplicit begrebet mediekompetence, men citatet viser, hvad hun forestiller sig en mediekompetent elev skal kunne: at udtrykke sig ved hjælp af medier og analysere medietekster med henblik på at kunne bruge medierne autonomt og demokratisk. Dertil kommer, at eleven skal kunne forholde sig selvstændigt og kritisk udvælgende. I citatet indgår udtryk som *kvalifikationer* og *kompetencer*, men der synes ikke at være klare analytiske skel i begrebsanvendelsen. Man skal således *kvalificere* sig til demokratisk og autonom brug af medier, mens det at forholde sig selvstændigt og kritisk udvælgende er en *kompetence*.

Christa Lykke Christensen deler Birgitte Tuftes opfattelse af medierne som en parallel skole, men hun går et skridt videre. Hun mener, at forudsætningen for, at mediepædagogikken kan få en passende plads i skolen er, at dens skriftbaserede dannelsesbegreb på den ene side gøres mere elastisk, så den kan forholde sig til, at der i samfundet eksisterer flere kulturer, som gør krav på gyldighed, og på den anden side at det samfund, som i stigende grad består af flere kulturelle stemmer, samles i en fælles bestræbelse på at danne grobund for at forskelligheden kan trives. Lykke Christensen bruger begrebet *mediedannelse* om denne udvidede pædagogiske opgave. Hermed mener hun først og fremmest skolens forpligtelse til at inddrage medie- og populærkulturen, men også nogle kvalitativt funderede parametre, som børn og unge kan foretage deres medievalg på baggrund af. På samme måde som det ikke overlades til børn og unge selv at finde vej gennem fortidens og nutidens litterære tekster, er det ligeså væsentligt, at eleverne i skolen får redskaber til at orientere sig i mediekulturens labirinter:



Ikke med det formål blot at skabe en ny populærkulturel kanon, men med det formål at skærpe blikket for, at ethvert medieudtryk har sin særlige æstetik, og at enhver æstetisk fremstilling ”udsiger” og ”gør” noget forskelligt. Og at det er i relation til måden hvorpå der ”udsiges” og ”gøres”, at værdi- og smagsnormer kommer i spil og brydes (Christensen 1998: 30).

Mediedannelse vil i den forbindelse være at danne sig et overblik over historisk skiftende måder at bearbejde virkeligheden æstetisk og en større evne til at kunne skelne mellem godt og dårligt. Når begrebet mediedannelse anvendes i stedet for mediekompetence skyldes det i min tolkning, at dannelsesbegrebet i højere grad knyttes til valg af undervisningens indhold. For Lykke Christensen er det således afgørende, at skolen tager børn og unges mediekultur alvorligt og ikke blot afviser den som underlødigt tidsfordriv. Mediekulturens æstetiske udtryksformer skal analyseres og vurderes med henblik på at skabe æstetisk bevidsthed dvs. at forstå dem som konstruerede former, fx: Hvad gør en række levende billeder med lyd til en gyserfilm? Disse æstetiske former er foranderlige. En ekspressionistisk gyserfilm fra 1920'erne er forskellig fra en nutidig. Den æstetiske bevidsthed må derfor også rumme en historisk dimension. Endelig må den rumme nogle kvalitetskriterier ud fra hvilke der kan skelnes mellem godt og dårligt.

Lykke Christensens begreb om mediedannelse retter fokus mod medieundervisningens indhold, mediernes æstetiske udtryksformer, deres foranderlighed og kvalitet. At være mediedannet vil efter dette begreb sige, at være æstetisk, kritisk og historisk bevidst i sit forhold til mediekulturen. Sammenligner man med Tuftes forståelse af mediekompetence/kvalifikationer bliver forskellen synlig: Mens Tuftes lægger hovedvægten på den politiske dannelse og samfundsborgerkvalifikationer, lægger Lykke Christensen vægten på den æstetiske dannelse.

Et tredje eksempel på, at danske medieforskere har forholdt sig til mediekompetence/mediedannelse er projektet ”Pigers og drenges hverdagsliv og mediekultur – i spændingsfeltet mellem det globale og det lokale” (Ole Christensen m.fl. 2002). Forskerne, der alle er knyttet til Danmarks Pædagogiske Universitet, har fulgt 12 børn i alderen 8-14 år gennem 2 ½ år i familier og skoler fordelt på tre forskellige geografiske områder i Danmark. Et af målene med undersøgelsen var at belyse, hvordan børn i denne aldersgruppe brugte medierne i familien og hvilke mediekulturelle kompetencer, de udviklede gennem denne praksis.

Kompetencebegrebet henter forskergruppen hos W. James Potter, idet hans skelnen mellem grundlæggende færdigheder og avancerede færdigheder, anvendes som operationelle begreber i analysen. I den danske udlægning af Potters media literacy skelner forskergruppen mellem almene og analytiske mediekulturelle kompetencer. De defineres på følgende måde:

I relation til vores undersøgelse finder vi det derfor frugtbart at skelne mellem almene og analytiske mediekulturelle kompetencer. Ved almene kompetencer forstår vi evnen til at håndtere mediet i hverdagen, til at danne sig overblik og selv at betjene teknik og udstyr. Ved analytisk kompetence menes evnen til at analysere og vurdere mediet og medieudtrykket i kulturel sammenhæng. Det er et spørgsmål om medie- og genrekendskab og evnen til at analysere form og indhold.

Med baggrund i Potters begrebsdifferentiering og forskningsgruppens egen analyse nås følgende konklusion:

Vi er overbeviste om, at denne mediebrug (børnenes fritidsbrug af medier, min tilføjelse) er med til at udvikle perceptionsberedskabet hos børnene. Børnene i vores undersøgelse har – i modsætning til mange af forældrene – i bemærkelsesværdig grad udviklet navigationsværktøjer, der gør dem i stand til at agere i det nye medielandskab. De er i stand til at ”skifte” hurtigt

mellem forskellige medier og udtryk, og de ved meget om medier på et mere faktuel plan. Det er samtidig bemærkelsesværdigt, at børnene på et dybere dannelsesmæssigt plan mangler viden om de enkelte mediers udtryksform og sjældent evner at forholde sig analytisk og kritisk til medieudtrykket. De har f.eks. ofte svært ved at bestemme genren på det, de ser i fjernsynet. Dette gælder især de nye blandingsformer, der er opstået under betegnelsen reality-tv (Robinson Ekspeditionen, Big Brother, Baren mm.) (Christensen & Tufte 2002: 8).

En meget vigtig pointe i Potters definition af ”media literacy” er dets dynamiske karakter. Det vil sige at kompetencen for den enkelte person skifter afhængig af medium, genre, brugsituation og kulturel kontekst. Det fremgår ikke af forskergruppens analyser, hvorvidt denne dimension er medtænkt i begrebsanvendelsen. Den viser sig heller ikke i analysen.

De nævnte danske medieforskere, der enten har beskæftiget sig teoretisk eller empirisk med mediekompetence, er enige om, at børn og unge udvikler mediekompetence i deres brug af medier i fritiden. De er også enige om, at disse kompetencer ikke er færdigt udviklede set i relation til de krav et nutidigt og fremtidigt samfund vil stille til dem, hverken som arbejdskraft, som forbruger, som oplyst borger i et demokrati eller som kulturbruger og kulturskaber. De tre sider vægtes forskelligt.

I regeringen og det politisk-administrative system er der stærke fortalere for at øge befolkningens mediekompetencer, som fx IT-arbejdskraft, for at Danmark kan konkurrere i den øvrige europæiske og globale økonomi. Denne teknisk-instrumentelle indfaldsvinkel til forståelse af mediekompetence er snæver og peger primært på de kvalifikationsmæssige aspekter. Den kognitive og socio-kulturelle indfaldsvinkel, som flere medieforskere lægger vægt på i deres forståelse af mediekompetence er bredere og peger på nødvendigheden af, at udvikle brugernes tolkningskunderskaber- og færdigheder:

Det er simpelt hen afgørende for at kunne begå sig i det voksne liv – og ikke blot i arbejdslivet – at man besidder nogle grundlæggende redskaber til at kunne tolke medierne, så man selv kan anvende deres budskaber og udtrykke sig igennem medierne. De større krav til tolkningskompetencer indebærer også, at dem, der kommer til at mangle disse kompetencer, bliver endnu vanskeligere stillet både socialt og kulturelt (Drotner 2000:38).

En sådan forståelse trækker mere i retning af at anvende udtrykket *mediedannelse*, fordi, fortsætter Drotner, de ”samvirkende medier er en grundlæggende del af vores kultur og vores mulighed for demokratisk handling på moderne vilkår”. De moderne kulturudtryk kræver ligesom alle andre kulturudtryk tolkningsnøgler for at kunne forstå dem. Derfor er medierne en del af en moderne dannelse.

## **Diskurser om mediekompetence**

Som det gerne skulle fremgå af den foregående diskussion giver begrebet mediekompetence anledning til uenighed og debat. Forskere og undervisere med baggrund i forskellige fagområder som fx medievidenskab, litteraturvidenskab, kulturvidenskab, samfundsvidenskab eller psykologi giver hver deres særlige tolkning af, hvad man kan forstå ved begrebet. I det følgende vil jeg med inspiration i den amerikanske medieforsker Renée Hobbs artikel ”The Seven Great Debates ind the Media literacy Movement” (1998), gøre rede for nogle af de vigtigste diskurser om media literacy/mediekompetence.

## Mediekompetence som beskyttelse mod negativ påvirkning

Imens dette kapitel skrives foregår der en debat i de danske medier, som er sat i gang af en tragisk begivenhed, hvori en 14-årig pige med en kniv dræber sin ældre bror. Pigen har angiveligt, ifølge dagbladet Politiken (18.nov.2003) været påvirket af gyserfilmen *Maskernes nat*. I den film myrder en seksårig dreng sin storebror med en kniv iført kedeldragt og maske. Da politiet efter en dramatisk biljagt pågriber den 14-årige pige, er hun iført en blå kedeldragt og senere finder politiet også en maske.

Denne begivenhed og nyhedsmediernes beretninger herom giver i de følgende dage anledning til en offentlig debat i aviser og tv om spørgsmålet: Er fremstillinger af vold, mord og kriminalitet i medierne med til at skabe vold, mord og kriminalitet blandt børn og unge på gaden og i hjemmet? Og kan vi gøre noget for at beskytte børn og unge mod dens slags negative påvirkninger? Mange forældre og pædagoger er bekymret over ”den syndflod af mæg” som kommer fra medierne og bekymringen er stigende, fordi voksne ikke længere kan kontrollere børn og unges adgang til medierne på samme måde som tidligere.

Debatten afspejler to reaktionsmåder. Den ene går på, at forhindre børn og unge i at få adgang til medier, der formidler vold, kriminalitet, mord og pornografi. Det kan f.eks. ske ved hjælp af tekniske løsninger som at sætte spærrefilter ind i mediet. Den anden reaktionsmåde går ud på, at forældre, skolen, ungdomsklubber osv. skal medvirke til at børn og unge udvikler mediekompetencer, der beskytter dem mod mediernes negative påvirkning.

Den tekniske løsningsmodel er blevet problematiseret af den tyske mediefilosof Joseph Weizenbaum (1984), der står for det synspunkt, at menneskelige problemer ikke kan løses ad teknisk vej. Den sproglige forbindelse mellem ”problem” og ”løsning” implicerer en reduktion af menneskelige konflikter til tekniske spørgsmål. Som eksempel giver han en skilsmisse. Ægteskabsproblemer kan ikke løses ved at lade sig skille, problemerne forvandler sig blot til andre problemer, som man så håber bliver lettere at leve med. På tilsvarende vis, siger Weizenbaum, kan man ikke løse problemer og konflikter, der udløser vold, kriminalitet og mord ved at indsætte et spærrefilter i en computer.

Den anden reaktionsmåde indebærer, at man ad mediepædagogisk vej skal udvikle mediekompetencer, der beskytter børn og unge mod mediernes negative påvirkning. Dette synspunkt formuleres ofte af personer eller instanser, som ikke har deres daglige arbejde inden for skole- og uddannelsesmiljøer, og det formuleres ofte i retoriske vendinger overfor lærere og skolemyndigheder med henblik på at overbevise dem om relevansen af mediekompetence som beskyttelsesfaktor. Et eksempel er Medierådet for Børn og Unge, der udarbejder såkaldte skadelighedskriterier for vurdering af film. Rådet udtrykker sin opfattelse af mediernes påvirkning således: ”at tilegnelse af medier er en aktiv proces, hvor børn og unge dels får oplevelser, information, viden og erfaring, og dels kan udsættes for påvirkninger, der kan være skadelige. Det er Medierådet for Børn og Unges mål at medvirke til at skabe grundlag for, at voksne kan sætte rammer omkring børnenes mediebrug” (Medierådet 1999: 5).

Et andet eksempel: I forbindelse med mit feltarbejde i skolen oplevede jeg flere tilfælde, hvor forældre henvendte sig til læreren med appeller om at gøre noget ved ”emnet PC-narkomani”. En mor skriver således til læreren: ”Med baggrund i vedlagte artikel vil jeg gerne spørge/bede dig tage emnet op på klassen, da jeg synes, det er yderst relevant. Vi har herhjemme talt meget om brugen af sinPC-spil – især de voldelige, som der er flest af, og vi er i den heldige situation at Morten endnu er meget lydhør overfor vores råd og meninger. Men jeg/vi kan jo også høre på Morten, at der er mange unge omkring ham, som spiller meget på PV/Playstation” (Brev til læreren, jan. 2003). Beskyttelsessynspunktet fokuserer, som i dette tilfælde, oftest på alle problemområder i børn og unges mediekultur. Det kan foruden vold, kriminalitet, pornografi også være mediernes fremstilling af racer, etniske mindretal, kønsstereotyper m.m.

Synspunktet, at mediekompetence kan beskytte børn og unge mod mediernes negative påvirkning, er problematisk for mange medieforskere og undervisere. Særligt i England har der været rejst tvivl og kritik af det. David Buckingham (1993) angriber synspunktet for at være elitært og baseret på et for tyndt grundlag af socialvidenskabelig forskning. Ved at fokusere så ensidigt på de problematiske områder af mediekulturen, ignoreres børns og unges emotionelle engagement, deres glæde ved medietekster af forskellig art og deres muligheder for rolle- og identitetsafprøvninger. Også fra pædagogisk side er synspunktet problematisk, idet det ofte medfører en stærk lærerstyring af undervisningen. Læreren bliver den, der skal skille skidt fra kanel, og pege på mediernes manipulationer og mulige negative virkninger, mens eleverne lytter, tager notater og nikker. En sådan medieundervisning vil let miste sin autenticitet og relevans i forhold til elevers hverdagsliv.

### **Produktionsaspektet som element i udvikling af mediekompetence**

En del forskere og undervisere hævder, at elevernes egen produktion af medietekster er en vigtig forudsætning for at udvikle mediekompetence. Uden selv at gøre erfaringer med, hvordan man idéudvikler, skriver manuskript, laver drejebøger, skudlister, optager billeder og lyd, redigerer, distribuerer, designer web-sider, konstruerer hypertekster osv. kan man ikke udvikle en kritisk, analytisk, selv-refleksiv forståelse af medierne og deres udtryksformer. Ud fra dette synspunkt er mediekompetencen altså mangelfuld, hvis man ikke har gjort mange erfaringer med selv at være aktiv producent af medietekster i forskellige former. I både den anglo-amerikanske, den tyske og danske mediepædagogiske kontekst anses medieproduktion for at være et væsentligt led i udvikling af mediekompetence.

Produktionsaspektet kan deles op i to forskellige retninger med hver deres målsætning. Den ene retning lægger vægt på det *ekspressive* med det formål at udvikle elevernes kreative-æstetiske udtryksformåen. De æstetiske læreprocesser er her afgørende og eleverne skal derigennem opnå indsigt i forskellige mediers udtryksmuligheder, tegn, koder og konventioner med henblik på at udtrykke deres egen "stemme". I den tyske mediepædagogik lægges der inden for denne retning stor vægt på, at egenproduktion skal være af overskridende karakter, dvs. udfordre de kendte og rutineprægede medieformater.

Den anden retning lægger vægt på det *erhvervs- eller professionsrettede* i medieproduktionen. Den ser som sit vigtigste formål, at eleverne opnår indsigt i selve produktionsprocessen, udvikler samarbejdsevner i produktionsgrupper, lærer at planlægge arbejdsprocessen, opnår indsigt i produktionsforhold, som ligner dem, der er inden for medieindustrien.

Nogle undervisere og forældre til børn i skolen er skeptiske over for elevernes egen produktion af medietekster. De undrer sig over, hvad børn og unge mon lærer, når de laver deres egne videoer eller hypertekster. De anser det for "leg" og "ligegyldigt tidsfordriv", noget som ikke hører skolen til. En forældre til en elev på en af skolerne, sagde under mit ophold til læreren: "Hvorfor skal mit barn lave videofilm. Det får hun jo ikke brug for, når hun skal være advokat."

En anden indvending, især fremført af medieforskere der er imod medieproduktion i en skolekontekst, er, at den let fører til en simpel reproduktion af medieindustriens kommercialitet og hierarkiske strukturer. Når produktionsprocesser foregår i skolen, er de dekontekstualiserede og giver eleverne et overfladisk og falsk indtryk af de faktiske forhold i medieindustrien: "The great risk with practical work ... is that students will simply learn to ape the professionals, and that a critical, analytical perspective will be lost" (Stafford 1992: 81).

Endelig kommer en tredje indvending mod elevers egen produktion til udtryk, især blandt lærere og skoleledere. De hævder, at produktionsprocesser er meget tids- og resursekrævende. Dels forudsætter medieproduktion teknisk udstyr, som ikke alle skoler har eller ønsker at anskaffe, fordi de økonomiske resurser er knappe, eller fordi de ønsker at prioritere anderledes. Dels skal lærerne kunne beherske brugen af det tekniske udstyr, hvilken ikke alle lærere kan, og endelig skal der

afsættes tid og rum til produktionsprocesserne. En klassisk opdeling af skoledagen i lektioner med forskellige fag passer ikke godt sammen med længerevarende produktionsprocesser (uden at de hele tiden afbrydes og derved forstyrrer sammenhængende læreprocesser.)

## **Mediekompetence og populærkultur**

For nogle år siden kendte jeg en lærer, som havde valgt at undervise sine elever i tegneserier, som del af danskundervisningen. Hun fandt tegneserier relevante, fordi børnene selv læste mange af dem i deres fritid. De indgik som samtaleemne blandt børnene i skolen, og tit udvekslede de serier med hinanden i frikvartererne. I børnenes skriftlige arbejder så hun spor, af tegneserieudtryk og flere børn kunne godt lide selv at fremstille tegneserier. Hun ville derfor sammen med børnene nærmere undersøge nogle af de tegneserie-universer og deres udtryksformer, som var mest populære. Det gik hun og klassen så i gang med, men til hendes store overraskelse reagerede forældrene voldsomt mod projektet. De anså tegneserier for underlødige, og ønskede ikke, at de skulle indgå i klassens danskundervisning, når nu der fandtes som megen god dansk litteratur.

På baggrund af denne episode kan man rejse endnu et centralt spørgsmål vedrørende mediekompetence: Når skolen skal medvirke til udvikling af børn og unges mediekompetence, skal der så også fokuseres på mediernes populærkultur? Når spørgsmålet er kontroversielt skyldes det, at det berører selve grundlaget for meget af danskundervisningens/ skolens virksomhed. Først og fremmest holdes populærkulturen ude af klasserummene, fordi den af forældre, skolemyndigheder og nogle lærere anses for underlødige. De hævder, at mediekompetence i givet fald lige så godt kan udvikles ved brug af kunstbilleder og gode fotografier i lærebogssystemer eller gennem klassiske film. Populærkulturen i dens elektronisk medierede former anfægter selve skolens dannelsesgrundlag, der fortsat hovedsageligt hviler på skriftkulturen, endda i dens kanoniske udgaver. Et karakteristisk træk for børns og unges fritid er et stort forbrug af populærkultur, mens skolens danskundervisning er præget af skriftkulturens finlitterære former.

En del forskere argumenterer for, at medie- og populærkulturen skal indgå i skolens undervisning og som led i udvikling af mediekompetence. For dem er det samfundsmæssigt og kulturelt uholdbart, at kløften mellem børn og unges mediekultur og skolens skriftkultur vokser:

Konsekvenserne af den moderne medieudvikling er ganske enkelt ikke blevet tænkt ind i forhold til skolens forestilling om det dannelsesgrundlag samt de kundskaber og færdigheder fremtidens samfundsborger skal have. Problemet er, at man ikke har anerkendt, hvor stor betydning det har for et samfund og en kultur, at kommunikationsformerne både udvikler og ændrer sig. Skolen opererer stadig med, at skriften og bogen er det primære dannelsesgrundlag, hvorimod den brede mediekultur, som i høj grad baserer sig på de såkaldte nye mediers billeder og lyd prioriteres langt lavere og ikke tilkendes nogen afgørende rolle i forhold til diskussionen om dannelse (Christensen 1998: 27).

Lærere, der deler dette synspunkt, anvender mediekulturens populære udtryksformer i deres undervisning, dels fordi de anser dem for at være værdifulde udtryk, som kan stille op til æstetisk vurdering, dels fordi de ofte rummer mulighed for, at børn og unge kan tematisere relevante problemstillinger i forhold til deres hverdagsliv. Ud fra dette synspunkt er det nødvendigt at vælge tekster, som børn og unge kan relatere sig til, når deres mediekompetence skal udvikles. Endelig hævder de samme lærere, at undervisning i børn og unges mediekultur flytter grænser mellem lærere og elever i undervisningen. Elevernes forforståelser og baggrundsviden er ofte større end lærerens, og de interaktive medier kan forstærke de lærendes egne aktiviteter og medansvar for læreprocesser. Problem- og procesorienterede arbejdsmønstre lader sig ud fra dette synspunkt lettere gennemføre i en mediepædagogik med udgangspunkt i elevernes egen mediekultur.

Endelig rejser denne debat et centralt empirisk spørgsmål: I hvilket omfang lader færdigheder og viden tilegnet inden for et område, som i dette tilfælde populærkulturelle genrer og symbolske former, sig overføre til andre? Anlægger man en kognitiv synsvinkel på mediekompetence, vil svaret være bekræftende. Der er transferværdi til andre former for medietekstlige konstruktioner, såfremt der er udviklet en tilstrækkelig vidensstruktur. Hvor vidt det også er tilfældet ud fra en instrumentel-teknisk eller sociokulturel tilgang er mere usikkert. Set i et sociokulturelt perspektiv kan man ikke se bort fra kontekst og situation, fordi den er med-strukturerende for, hvordan kompetencer udvikles og anvendes. Man kan imidlertid konstatere, at undervisere, der mener at mediekompetence bør udvikles i relation til mediernes populærkulturelle udtryksformer, gør det med den begrundelse, at der skal være transferværdi i forhold til elevernes fritidsbrug af medietekster.

### **Mediekompetence som led i en politisk, ideologisk dagsorden**

Går man ud fra en grundantagelse om, at medier er konstruerede, og at de konstruerer en virkelighed, med kommercielle, ideologiske og politiske implikationer, og at mediekompetence bl.a. består i at kunne erkende dette, så inviterer mediekompetence samtidig til at undersøge de magtstrukturer og økonomiske interesser, der er forbundet med produktion af mediebudskaber og forbruget af dem. Hvordan skal man som mediebruger fx forholde sig til globale mediekonglomerater som Murdock og Bertelsmann, der erobrer en stadig større del af det kommercielle mediemarked? Hvordan påvirker de udbudet af nyheder og andre medietekster? Hvilken politisk betydning har de? Hvordan ændrer de vilkårene på public-service medierne? Spørgsmål af den art viser, at mediekompetence også involverer diskussion af politiske, økonomiske og ideologiske mål?

Nogle medieundervisere finder det vigtigt at bruge mediekompetence som et værktøj til at fremme diskussioner af ovennævnte art med henblik på at fremme betydningen af mediernes rolle i den demokratiske proces? De ønsker at udvikle, hvad man kunne kalde en politisk mediedannelse dvs. autonome, myndige, kritiske, socialt og etisk ansvarlige samfundsborgere. For dem er mediekompetence forbundet med disse eksplicite mål, uden hvilke mediekompetence vil degenerere til en slags erstatning for handling.

Andre medieundervisere lægger mere vægt på, at mediekompetence kan åbne børns og unges øjne for holdninger til racisme, sexismen, vold og undertrykkelse. David Buckingham advarer undervisere med sådanne politisk, ideologiske mål:

Students may respond to the propagandist approach of... teachers in one or two ways. Either they will choose to play the game in which case they may learn to reproduce the "politically correct" responses without necessarily investigating or questioning their own position. Or they will refuse to do so, in which case they will say things they may or may not believe, in order to annoy the teacher and thereby amuse themselves (Buckingham 1993a: 290).

De fleste medieundervisere vil nok støtte det synspunkt, at udviklingen af mediekompetence er et mål i sig selv. De ser ikke sig selv som personer, der i kraft af undervisnings- og læreprocesser, skal medvirke til at skabe radikale, sociale og politiske forandringer. I stedet vil de lægge vægt på, at deres elever i omgang med medier tilegner sig viden og færdigheder, der gør dem i stand til at analysere kritisk, at vurdere, at reflektere, tage stilling og handle. Bag dette synspunkt ligger en opfattelse af medier, som en resurse, der gennem reception og produktion kan give eleverne forudsætninger for at opleve, forstå, vurdere og handle i forhold til deres eget liv, i forhold til det kulturelle liv, i forhold til det sociale liv og i forhold til at kunne deltage aktivt i demokratiet. Didaktisk set vil disse lærere lægge vægt på et socio-kulturelt læringsbegreb.

## Mediekompetence i forhold til skolens indholdsorganisering

Renée Hobbs (1998: 24) har med baggrund i egne og andre forskeres undersøgelser vist, at mediekompetence bedst udvikles i skoler, hvor lærere, forældre og elever deler opfattelser af deres kærligheds- og had forhold til mediekulturen. De mest succesfulde forsøg på at udvikle mediekompetence tog mindst to år med henblik på at opbygge en klart defineret forståelse af begreber som relaterede sig til medieundervisningspraksis. Hun hævder endvidere, at forsøg på at udvikle kritiske seer-færdigheder i 1970ernes USA ikke lykkedes, fordi undervisningsprogrammerne ikke var tilstrækkeligt sensitive over for de realiteter, som herskede inden for skolekulturer og skoledistrikter.

Disse resultater peger altså på vigtigheden af, at medtænke hele skolens kultur, når medieundervisning skal indføres og praktiseres. En central realitet i de fleste danske skoler er, at undervisningen for den største parts vedkommende er fag- og lektionsopdelt, i perioder afløst af tværfaglige forløb, emneuger og projektarbejder. Set i forhold til medieundervisning har denne realitet, aktualiseret spørgsmålet om, hvor medieundervisning bedst placeres i skolens indholdsorganisering. I øjeblikket er medieundervisning som obligatorisk indhold for alle elever i folkeskolen placeret i faget dansk. Medieundervisning *kan* også indgå i fagene historie, samfundsfag og billedkunst. Desuden tilbydes det i form af valgfagene *medier*, *filmkundskab* og *fotolære*. Endelig kan medieundervisning indgå i de tværfaglige forløb og i projektopgaven.

Der har været og er nogen uenighed om, hvor og hvordan mediekompetence bedst udvikles i forhold til skolens indholdsorganisering. Skal det være et obligatorisk selvstændigt fag? Er det bedst placeret som integreret del af et andet fag? Skal det være et tværfagligt emne? Eller en kombination af kursusforløb og tværfaglige forløb? Den sidstnævnte model finder Birgitte Tufte mest hensigtsmæssig: ”De samlede kursus- og projektprægede forløb vil muliggøre en faglig fordybelse dels i de tidkrævende produktionsprocesser og dels i elevernes tilegnelse af nye begreber og teorier. I de tværfaglige forløb bliver der givet mulighed for – ud fra nogle overordnede emner – at arbejde mere helhedsbetonet og problemorienteret. Der er med andre ord tale om en ”model”, der giver mulighed for vekselvirkning mellem faglighed og tværfaglighed, hvilket må anses for frugtbart for medieundervisningen.” (Tufte 1995: 266). De fleste undervisere, der har erfaring med tværfaglige tilgange til arbejdet med medier i skolen, giver udtryk for to meget forskellige holdninger. Enten skaber det et forøget engagement og en forøget vitalitet i lære- og undervisningsprocesser eller de oplever, at det resulterer i en usammenhængende forståelse og præsentation af nøglebegreber. Dertil kommer ofte diskussioner om, hvem der har ansvar for at mediedimensionen også indgår i de tværfaglige forløb.

På næsten samme tid, som Tufte støttede tværfagsmodellen, anbefalede det såkaldte Meister-udvalg (Meister 1996), nedsat af Undervisningsministeriet, at alle medier inddrages i danskundervisningen, mens Statsministeriets medieudvalg (Statsministeriet 1996) anbefalede, at oprette et selvstændigt mediefag på alle skoletrin. Ingen af anbefalingerne er blevet fulgt op politisk i form af lov- og bekendtgørelsesændringer.

Gennem de sidste par år er diskussionen genoptaget i forbindelse med det af Undervisningsministeriet nedsatte udvalg for ”Fremtidens danskfag” (2001). Udvalget er kommet med anbefalinger for udviklingen af danskfaget og danskundervisningen på alle niveauer, bl.a. med henblik på at afdække vigtigt kernestof og kompetencer. I den sammenhæng blev også mediedimensionen diskuteret. I såkaldte ”indspil” til udvalget fremsatte en række medieforskere og undervisere deres synspunkter på sagen.

Gunhild Agger argumenterer for, at mediedimensionen fortsat bør være integreret i danskfaget (på gymnasieniveau). Selvom mediedimensionen igennem mange år har levet under det, hun kalder

”tålt ophold”, er der gode grunde til at fastholde og udvide bestræbelserne på at gøre den til en central del af danskfaget. Mediehistorien er det element, der skal binde faget sammen:

Mediehistorien handler bl.a. om overgange – fra mundtlig kultur til skriftkultur, fra trykt kultur til audiovisuel kultur og til den multimediekultur, vi har i dag... Den handler også om de genrer, der udviklede sig inden for de enkelte medier. Dette felt opviser både konvergens og divergens. Den samme genre kan antage de samme udtryk i forskellige medier (gyseren), en genre kan flytte sig fra det ene medie til det andet (føljetonen fra dagblade til fjernsyn), talegenrer kan få udtryk både i de trykte medier og i film (prædikenen) ( Agger 2002: 4).

Heroverfor står Ib Bondebjerg, som i sit indspil vil bevæge sig ud over, hvad han kalder ”den traditionelle fagopfattelse og fagchauvinisme” (Bondebjerg 2002:3) ved at foreslå et nyt mediefag i gymnasiet, som et centralt, moderne dannelsesfag, hvor elementer fra film- og tv-faget, fra danskfaget, fra samfundsfaget og fra edb/it. forenes. Det skal rumme alle moderne medier (aviser, radio, film, tv og computermediet) og alle centrale genrer inden for både fakta og fiktion, og de skal belyses under 4 dimensioner: en historisk, en sociologisk, en æstetisk-sproglig og en praktisk-formidlingsmæssig dimension. Et hovedargument for forslaget er, ifølge Bondebjerg, at: ”danskfaget har tydeligvis ikke formået at udvikle sig til det mere moderne litteratur- og kommunikationsfag, som det var på vej til før den seneste revision, der skruede udviklingen baglæns. Det er endvidere ikke muligt indenfor danskfagets rammer at tage højde for at medierne er indskrevet i en efterhånden fuldstændig globaliseret verden (Bondebjerg 2002:3).

Kirsten Drotner repræsenterer, hvad man kan kalde et enten-eller synspunkt. Hun mener, at danskfaget befinder sig ved en afgørende skillevej, hvorfra man i fremtiden kan følge to hovedruter, den eksklusive og den inklusive:

Man kan vælge at lade danskfaget være et traditionsbevarende dannelsesfag, der baseres på en monokulturel kulturopfattelse og en national identitetsforståelse. Man kan også vælge at lade danskfaget blive et innovativt, dannelses- og kundskabsfag, der baseres på en pluralistisk kulturopfattelse og en differentieret identitetsforståelse, hvor der ikke nødvendigvis er sammenfald mellem individets, grupper og nationens kultur og identitet.

Går man den eksklusive vej udelukker man andre medier end de trykte, går man den inklusive vej ligestilles alle medier som midler til og mål for læring og undervisning. Vælger man den eksklusive vej gøres danskfaget til et traditionsbevarende fag, og dermed ”er den eneste proaktive løsning at oprette et særligt mediefag og gøre det på alle uddannelsesstrin. Gør man ikke det, risikerer man at forskærtse mulighederne for at udvikle elevernes fremtidssikrede kompetencer” (Drotner 2002: 4-5).

Ib Poulsen opstiller fire fremtidige scenarier for medieundervisningens fremtid:

*Et nyt mediefag*, i lighed med det, Bondebjerg foreslår. Det ville befri danskfaget for en forpligtelse til at inddrage medier, og det ville betyde, at faget kunne samle sig om sprog og litteratur, evt. etablere tværfagligt samarbejde med det nye mediefag. Ulempen ville, som også fremført af Drotner, være at dansk på lidt længere sigt ville blive reduceret til ”et mere eller mindre afsondret residual for national kulturpleje” (Poulsen 2003: 6).

*Integration af mediefaget*, hvilken vil betyde, at hele det mediefaglige område og ikke kun den æstetiske tilgang, skal indgå i dansk. Ulempen er, at det vil skævvride faget, fordi det skal give



plads og tid til det produktionsorienterede, det sociologiske, det institutionelle sammen med de globale aspekter ved medierne.

*Afskaffelse af dansk som fag*, kunne medføre, at man i stedet oprettede et litteraturfag, et sprogfag og et mediefag. Hvert fag kunne på denne måde sikre, at alle områder blev varetaget uden de nødvendige kompromisser, som skal indgås ved at være under et fag. Opdelingen ville også give muligheder for at integrere såvel nationale og internationale strømninger.

*Dansk inklusiv en national forankret mediekultur*. Dette synspunkt indebærer, at danskfaget bevares men udbygges med en mediedimension, der især fokuserer på dansk mediekultur og ”den måde, hvorpå denne til stadighed iscenesætter og forhandler forholdet mellem en national tradition og det fremmede, og derigennem formidler et billede af danskhed og dansk kultur.” (Poulsen 2003 : 7) En sådan løsning, som Poulsen synes at støtte, vil indebære, at skolens fagrække suppleres med et globalt orienteret mediefag, som kunne koncentrere sig om de almene aspekter af det mediefaglige område inden for produktion, teknik, økonomi, institutionsanalyse, herunder ikke mindst udviklingen inden for IT.

## **Sammenfatning**

Hvordan den indholdsmæssige placering af medieundervisning i skolen, i eller uden for danskfaget end diskuteres og relateres til spørgsmålet om mediekompetence, så tilbagestår et andet vigtigt spørgsmål: Hvordan udvikler børn i skolen faktisk og under de nugældende betingelser mediekompetence, som et led i danskundervisningen? Gør man mediekompetence til mål for mediepædagogik, betyder mediekompetence ikke blot tilegnelse af instrumentelle-tekniske færdigheder og faktaviden, men også en evne til på selvstændig vis at omgås medier og medietekster med viden og færdigheder, der gør det muligt for brugerne at anvende dem til egne formål, at kunne *udtrykke sig ved hjælp af dem*, at kunne *analysere, fortolke, kritisk vurdere og reflektere* over medier og medierede tekster af enhver art samt forhandle deres betydninger med andre. Det er med baggrund i denne operationalisering af begrebet mediekompetence, de gennemførte medieforløb vil blive undersøgt. Hvordan og hvilke mediekompetencer børn og unge udvikler i en skolekontekst, bliver afhængige af deres individuelle forudsætninger, forforståelser, mediekulturelle præferencer, de sociale og kulturelle kontekster i hvilke de lever og lærer. Stiller man spørgsmålet på denne måde, bliver det sandsynligt, at skolen som centralt lærested, spiller en større rolle end almindeligt antaget.

## Kap. 5: Metode

Denne afhandling rummer to empiriske undersøgelser, en kvantitativ og en kvalitativ. Den kvantitative undersøgelse danner baggrund for den kvalitative, idet jeg gør rede for i hvilket omfang og hvilke typer af medietekster, der indgår i folkeskolens danskundervisning på de ældste klassetrin (9.klasse), mens den kvalitative undersøgelses overordnede formål at beskrive, analysere og fortolke to eksempler på medieundervisningspraksis, som en integreret del af danskundervisningen i folkeskolen med særlig henblik på at undersøge sammenhængen mellem medietekster, arbejdsformer og læring. Med andre ord: Først en systematisk kortlægning af omfanget og typer af medietekster, der indgår i danskundervisningen. Dernæst en fortolkende undersøgelse af, hvad og hvordan de udvalgte elever lærer, når de arbejder med medietekster i danskundervisningen.

Når jeg i den kvalitative undersøgelse også har valgt at fokusere på, om der kan spores kønsforskelle i både receptions- og produktionsprocesserne, skyldes det dels en almindeligt forekommende fordom om, at piger ikke er så optaget af den tekniske side af medietekstproduktion som drenge, dels at eventuelle kønsmæssige forskelle må få konsekvenser for en fremtidig mediepædagogik i skolen.

Af analytiske og fremstillingsmæssige grunde har jeg valgt at udskille undersøgelsens to sider, således, at jeg hovedsageligt analyserer og fremstiller receptionsdelen for sig selv og produktionsdelen for sig selv. I undervisningens praksis foregik de i en vekselvirkning, men da det er vanskeligt og uoverskueligt at fremstille sådanne skiftende processer uden at miste overblikket, har jeg valgt at fremstille dem hver for sig, dog i den klare bevidsthed, at de netop hænger sammen i et interaktivt samspil.

For at kunne undersøge de nævnte områder har jeg måttet træffe nogle valg med hensyn til metode og gøre nogle overvejelser over de problemer, der har været forbundet med det empiriske arbejde. I det følgende vil jeg derfor gøre rede for de anvendte metoder og de problemstillinger, det har medført. De metodiske overvejelser og beslutninger i forbindelse med den kvantitative undersøgelse vil blive præsenteret sammen med resultaterne af undersøgelsen i det næste kapitel, mens de metodiske overvejelser i forbindelse med den kvalitative undersøgelse gives i det følgende.

### Præsentation af undersøgelsesfeltet

Den kvalitative empiriske undersøgelse har været begrænset til to danskklasser fra hver sin skole. En 7. klasse, der i løbet af observationsperioden blev til en 8. klasse i en af en mindre sydvestjysk kommunes folkeskoler og en 7. klasse fra en privatskole i en større provinsby, herefter benævnt Sydklassen og Nordklassen. I det følgende vil jeg kort beskrive de to klasser og den skolekultur, de er indlejret i.

#### Sydklassen

Sydklassen består af 23 elever, 9 piger og 14 drenge. Klassen er sammensat af elever fra fire forskellige skoler, hvoraf tre af skolerne er såkaldte "fødeskoler" til den større byskole. De tre fødeskoler er placeret i landdistrikter omkring Sydskolens. Klassens dansklærer er nyansat på skolen, men har 17 års undervisningserfaring. Igennem sin tidligere undervisning har hun erfaringer med medieundervisning som en del af faget dansk, i hvilket hun har liniefagsuddannelse fra lærerseminariet. Hun er vant til at arbejde med stillbilleder, avistekster og reklamer i undervisningen, men har ikke tidligere undervist særskilt i lydmediet eller i forløb, der indeholder produktionsaspektet.

Skolen er valgt, fordi den har en relativ høj prioritering af medieundervisning, ikke blot som en dimension i danskundervisningen, men også som valgfag. Skolen har derfor anskaffet sig udstyr og materialer til brug for medieundervisningen. I et selvstændigt lokale i skolens kælder er der således indrettet et medieværksted, der rummer mulighed for både lyd- og billedredigering. Her findes videokameraer, transportable båndoptagere, mikrofoner, bånd og arbejdspladser til mixning af lyd og billeder m.m.

En anden af skolens lærere, som har opsyn med lokalet, underviser i billedkunst og i mediekundskab som valgfag. Han indgår som vejleder i forbindelse med projektarbejder, hvor medier indgår. Han var også knyttet til denne 7. klasse i den periode, hvor eleverne arbejdede med i et billedmedieforløb.

Skolen rummer alle spor fra børnehaveklasse til og med 10. klasse. Den har derudover - som noget specielt for netop denne skole - et stort undervisningscenter for elever med særlige undervisningsbehov, dvs. specialklasser for psykisk og fysisk udviklingshæmmede. Den sammensætning af elever vurderes af skolens ledelse som god:

”På en måde er der tale om et videnscenter med mange vinkler på undervisning, uddannelse og personale. Vi har flere hænder at arbejde med, kan lettere arbejde med holddannelse og vi arbejder i meget forskellige holdstørrelser. Man kan sige om eleverne på Sydskolens, at de får alt det andre også får, men de får endnu mere, da den sociale forståelse udvikler sig automatisk” (Skoleleder, nov. 2002)

Specialcentrets elever kommer fra et stort geografisk område, mens den øvrige del af eleverne i normalklasserne kommer fra et mere begrænset geografisk område. Det generelle træk er her, at hovedskolens elever kommer fra, hvad skolelederen betegner som ”overskudsfamilier” dvs. hjem der er karakteriseret ved god økonomi, gode boligvilkår og høj uddannelse. Sydbyen har i århundreder været præget af embedsmandskultur og handels- og forretningsliv, mens der er meget lidt industri. Skolen modtager især elever fra den indre by og forudsætningen for at kunne bo her er, at familieøkonomien er god. De øvrige elever kommer som nævnt fra landet omkring byen, som dels består af mindre parcelhuskvarterer, der er vokset frem omkring oprindelige landsbyer, dels fra egentlige selvstændige landbofamilier, der lever af at drive landbrug. ”Solide familier med en klippetro på, at skolen gør det rigtige og bedste”, som skolelederen udtrykker det.

Til skolens profil hører også en lærergruppe med stor faglig bevidsthed. Det vil sige, at lærerne lægger vægt på, at deres undervisning skal have et solidt fagligt indhold, uden at det skal være på bekostning af klassens trivsel og sociale liv. Samtidig gør skolen i disse år mange bestræbelser på at indføre den praktisk- musiske dimension i dagligdagen. I forlængelse heraf kan det også nævnes, at skolen blandt forældre er kendt for at arrangere gode emnedage med udstillinger af elevprodukter, fremlæggelser eller opførelser af dramastykker i forbindelse med velbesøgte skolefester. Skolens daglige liv bærer præg af dette. Går man gennem skolens lange gange, er det bemærkelsesværdigt i hvor høj grad vægge og døre bliver anvendt til at præsentere elevernes arbejder i de forskellige fag. Derudover smykkes vægge i større fællesrum af kunstudstillinger, idet hver lærer betaler 100 kr. og skolen 8.000 kr. om året til en kunstklub, som arrangerer vandrende udstillinger på skolen.

Under mine ophold på skolen som deltagende observatør ( fra 2. marts 2000 – til slutningen af november 2001, kun afbrudt af sommerferien) blev skolerne i Syd Kommune af byrådet pålagt at udarbejde mål-, handle- og evalueringsplaner, som skulle konkretisere og præcisere, hvilke mål den enkelte skole ville sætte inden for de enkelte fag op igennem skoleforløbet fra 1.- 10. klasse; hvordan disse mål skulle nås og hvordan skolen og dens lærere havde tænkt sig at evaluere og dokumentere, hvorvidt målene blev opfyldt? Disse planer skulle for hver enkelt skole danne grundlag for en ”kontrakt” mellem de enkelte skoler og Syd Kommune, bl.a. om resursetildeling.

Dette kommunale initiativ udløste nogen frustration og irritation hos flere af skolens lærere. De opfattede det som ”endnu en kontrolforanstaltning og mistænkeliggørelse af ens arbejde”, og mente i øvrigt, at skolens lærere aldrig fik ejerskab til et sådant projekt, hvis det ikke voksede nedefra.

Det, der gør skolen til en ganske almindelig folkeskole er, at den som sit grundlag arbejder efter den nationale folkeskolelov, og at den som grundlag også har de fælles nationale fagmål for de enkelte fag, sådan som de kommer til udtryk i undervisningsministeriets faghæfter ”Klare mål” fra 2001.

## **Nordklassen**

Nordklassen, der består af 20 elever, 12 drenge og 8 piger, er fra en privat realskole i den indre by. Den adskiller sig fra Sydklassen på flere måder. Først og fremmest ved at de fleste elever kommer fra resurcestærke og økonomisk velkonsoliderede hjem, der bevidst har valgt at lade deres elever gå i den pågældende skole, enten fordi det er en tradition i de pågældende hjem, eller fordi forældrene er utilfredse med folkeskolen, hvor eleverne, ifølge disse forældre, lærer for lidt og hvor der er for lidt disciplin. Skolen modtager også tidligere elever fra folkeskolen, der ikke trivedes, og forældrene til disse elever derfor har valgt den private skole som et alternativ.

Skolen er en selvejende institution, underlagt love og bekendtgørelser for ”De frie Grundskoler”. I sin egen formålsbeskrivelse nævner skolen, at den lægger vægt på at undervise og udvikle elever fra børnehaveklassen til 10. klasse ud fra traditionelle danske kulturelle værdier. Den lægger vægt på at skabe et trygt og levende miljø, som ramme for tilegnelse af faglig basisviden og personlig udvikling, at eleverne lærer at samarbejde med andre og at de lærer selvstændighed. Om undervisningens holdningsdannende aspekter skriver skolen:

”Skolen er holdningsdannende. Det forventes, at forældrene igennem positivt samarbejde med skolen medvirker til at fremme:

- ansvarsbevidsthed
- medmenneskelighed
- tolerance
- respekt for andres synspunkter
- gode omgangsformer
- kammeratskab og sammenhold
- international forståelse

Vi anser det for vores pligt og ansvar sammen med forældrene at påvirke vore elever, så de får det bedst mulige grundlag for at blive aktive og velfungerende borgere i et demokratisk samfund.” (Nordskolen 2003).

Skolen og klassen er valgt, fordi jeg i undersøgelsen ønskede at undersøge to forskellige skoleklassers (og skolekulturers) arbejde med medietekster som del af danskundervisningen. Fra mit arbejde som seminarielektor vidste jeg, at den pågældende skole lagde stor vægt på de boglige fag, dvs. dansk, matematik, sprogfagene, geografi, historie og biologi, mens de musik-kreative fag ikke tildeltes samme betydning. De to skoler og deres danskklasser ville derfor udgøre et godt grundlag, fordi de formentlig ville fremstå som meget forskellige i deres prioriteringer, holdninger, værdier og normer.

Klassens mandlige dansklærer er relativt nyuddannet. Han blev ansat på skolen umiddelbart efter sin lærereksamen og har nu arbejdet på skolen i fire år. Han har dansk og engelsk som sine to liniefag og har derudover haft mediekundskab, som valgfag i læreruddannelsen. Siden ansættelsen på skolen har han kæmpet for at få indført medieundervisning som valgfag, og det er lykkedes ham at få skolens ledelse til at afsætte økonomi til at indkøbe det nødvendige tekniske udstyr og få etableret et valghold. Skolen disponerer således over to digitale videokameraer og to sæt digitale editeringsanlæg samt fremvisningsfaciliteter.

Klassens lærer vægter integrationen af medietekster højt i sin danskundervisning. Det har mødt nogen modstand fra grupper af forældre, der tillægger den boglige dimension højest værdi. ”Hvad skal de (eleverne, seh) med medieundervisning. Det har de ikke brug for i deres fortsatte uddannelse” er en kommentar fra en af forældrene.

I dagligdagen har forældrene stor indflydelse på skolens virksomhed. Det kommer bl.a. til udtryk ved mange forældrehenvendelser, breve og telefonsamtaler, hvori forældre giver udtryk for, hvad de anser for væsentligt og relevant indhold i undervisningen, og hvordan undervisningen bør organiseres. Under min observationsperiode fik læreren således henvendelser, hvori forældre klagede over, at deres barn skulle arbejde i gruppe sammen med bestemte andre børn; eller breve, hvori forældre ønskede, at læreren skulle tage bestemte problemstillinger op, helst her og nu, uden hensyntagen til den mere langsigtede planlægning. Disse forældrehenvendelser udøver et stort pres på den pågældende lærers ønske om at vælge indhold og form i sin undervisning, og de støder ofte imod hans pædagogiske grundsynspunkt: når eleverne er i klassen, er alle ligeværdige.

Lærerne på skolen er delt i to næsten lige store grupper. De ældre lærere, som er meget loyale over for skolens faglige og pædagogiske grundholdninger og de yngre lærere, som ønsker fornyelser og forandringer, især i retning af team-samarbejde, tværfaglige perioder og mere vægt på de musik-kreative sider af skolens virksomhed.

En påfaldende forskel mellem de to skoler kommer til udtryk i fx skolens udsmykning. Mens Sydskolens bærer præg af elevernes ekspressive aktiviteter i form af udstillinger, plancher, tegninger og andre former for elevarbejder, så bærer Nordskolen præg af sin boglige orientering. Der er kun få udstillede elevarbejder, nogle få reproduktioner på væggene, opslagstavlerne bruges til praktiske meddelelser af forskellig art og de anbragte glasskabe på enkelte af gangene rummer udstoppede dyr. Lokalerne, der bruges til musik, billedkunst og sløjd er meget sparsomt udstyret med materialer.

## **Forskningsetiske problemstillinger**

Hermed er kort præsenteret to skoler, de to danskklasser og de to dansklærere, som jeg har fulgt i mit undersøgelsesarbejde. Kontakten til de to skoler er i første omgang skabt via en telefonisk henvendelse til de to lærere, for at forhøre mig om, hvorvidt de overhovedet ville være interesserede i at deltage i projektet. Efter et bekræftende svar blev lederne af de to skoler derefter spurgt. Rækkefølgen i henvendelserne er ikke helt ligegyldig, da det var vigtigt for mig, at de enkelte lærere var positivt indstillet overfor projektet og villige til at lægge både klasser og ”sig selv” til et sådant undersøgelsesarbejde. At have en fremmed person på besøg som observatør over en relativ lang periode er en ekstra belastning i det daglige arbejde, og det kan af læreren opleves som sårbart, fordi man i bestemte situationer uundgåeligt bliver vidne til konflikter og problemer af mere personlig art, som læreren skal håndtere undervejs i undervisningsprocessen.

Kort tid efter at både lærere og skolernes ledelser havde sagt ja til at deltage, holdt jeg et møde med de to lærere, hvori jeg forelagde dem min projektbeskrivelse. Jeg lagde i den forbindelse vægt på, at det primært var elevernes læreprocesser, jeg ville observere, at skolen, lærere og elever ville blive anonymiseret og at eleverne og deres forældre blev spurgt, om de var villige til at deltage. Lærerne og ledelsen af skolen orienterede forældrene både gennem brev og ved afholdelse af forældremøde på skolen. Forældrene gav deres tilladelse til, at deres børn deltog i projektet, og jeg fik derefter mulighed for at præsentere mit projekt for børnene i de to klasser.

Under de forberedende møder med lærerne var det vigtigt for mig, at undervisningsforløbene blev planlagt efter kriterier og hensyn, som den enkelte lærer selv valgte, dog sådan at både undervisere og forsker var enige om, at der skulle indgå såvel analyse som produktion af medietekster i forløbet. Ansvar for undervisningens planlægning og gennemførelse er lærernes, men jeg deltog som

forhandlingspart i dele af indholdsvalget og arbejdsformen. Undervejs i forløbet har jeg fremlagt mine foreløbige observationer for lærerne og vi har i fællesskab drøftet ændringer og små justeringer af undervisningsforløbet. Foreløbige arbejdsplaner er blevet forelagt de to lærere, ikke til godkendelse, men diskussion.

Lærere og elever blev bedt om at føre dagbog under forløbet, en praksis, der var ny for begge parter, og jeg fik derudover lov til - af eleverne - at bruge de forskellige produkter, som de fremstillede undervejs i forløbet. Disse forskellige data vil blive grundigere beskrevet senere i kapitlet, ligesom undervisningsforløbene vil blive detaljeret beskrevet, analyseret og fortolket i den kvalitative undersøgelse senere. På den metodiske plan må den kvalitative undersøgelse ses som klasserumsforskning med brug af etnografisk inspirerede metoder.

## **Klasserumsforskning med brug af etnografisk metode**

Klasserumskulturer er levende, komplekse og dynamiske, og de undervisnings- og læreprocesser, der finder sted i disse kulturer er unikke og ugentagelige, forstået på den måde, at ingen lektioner ligner hinanden, og selv med samme stof, samme lærer, samme elever, samme rum vil nøjagtig samme forløb aldrig kunne gentages. Læreprocesser i sådanne kulturer lader sig vanskeligt og kun i begrænset omfang indfange ved hjælp af traditionelle videnskabelige metoder fra samfundsvidenskab (statistik, spørgeskema og interviews) eller videnskabelige metoder fra humaniora (tekstanalyse) alene. Jeg har derfor valgt at anvende klasserumsforskning med brug af etnografiske metoder, fordi etnografien i vidt udtrækning kombinerer metoder fra samfundsvidenskab og humaniora. I det følgende vil jeg ved hjælp af metodelitteratur kort definere, hvad der kan forstås herved.

Den norske islandske klasserumsforsker, Sigrun Gudmundsdottir (1998) definerer klasserumsforskning som forskning i praksis. Genstanden for forskningen er således det, der foregår inden for klasserummets fire vægge. Med en så bred definition på klasserumsforskning bliver feltet uhyre komplekst, hvilket betyder, at de fleste klasserumsforskere må begrænse sig til at fokusere på bestemte forhold i klasserummet. Et aspekt er således lærerrollen, især hvordan læreren iscenesætter og realiserer undervisningen. Et andet er kommunikations- og interaktionsformer inden for klasserummets fire vægge. Et tredje er implementeringsorienteret forskning, hvor man bl.a. fokuserer på, hvordan læseplaner bliver realiseret. Et fjerde er fagdidaktiske problemstillinger inden for bestemte fag. Et femte er undersøgelser med fokus på elevernes interaktion i klasserummet. De nævnte aspekter i klasserumsforskningen er kun nogle få eksempler på områder, der har optaget forskere. Som det ses er klasserumsforskning ikke noget entydigt begreb. Det kan ikke reduceres til et tematisk fokus, eller en særskilt videnskabelig metode. Klasserummet er snarere mødestedet for en mangfoldighed af tematiske og metodiske indfaldsvinkler.

I et forsøg på at nå frem til en mere præcis afgrænsning, vil jeg i det følgende støtte mig til to oversigter over klasserumsforskning som forskningsfelt. Den ene er af Kirsti Klette (1998) og den anden er af Sverker Lindblad og Fritjof Sahlström (1998).

I sin artikel "Introduktion til klasserumsforskning som forskningsfelt" henviser Kirsti Klette til Harrit Bjerrum Nielsen, som bruger termen "pædagogiske hverdagsbeskrivelser", da hun i begyndelsen af 1980'erne argumenterede for nødvendigheden af at rette blikket mod klasserummet for at få indsigt i pædagogiske processer. Med udtrykket "de pædagogiske hverdagsbeskrivelser" mener Bjerrum Nielsen beskrivelser af, hvordan lærings- og socialiseringsprocesser udspiller sig i specifikke historiske og institutionelle kontekster, men også i lyset af de deltagende individers livssammenhæng og livshistorie. Klasserummet som forskningsfelt, hævder hun, giver mulighed for at iagttage procesperspektivet og individperspektivet, to perspektiver hun identificerer som meget

centrale for den pædagogiske forskning. Med baggrund i Bjerrum Nielsens præciserende bestemmelser når Klette frem til følgende definition: ”Samlet kan vi hevde at klasseromsforskning er forskning på praksis i den forstand at man søger å belyse individer og processer innenfor den institusjonaliserede, historiske enhet som klasserommet representerer. Videre gir klasseromsforskningsperspektivet informasjon om hvordan individene fortolker og agerer i ulike situasjoner” (Klette 1998: 15). Det tiltalende i Klettes definition er dens betoning af procesperspektivet. Set i forhold til min problemstilling vil definitionen langt hen ad vejen være dækkende, idet jeg ønsker at undersøge elevernes læringsprocesser i deres arbejde med medietekster inden for en klasserumskontekst. Betoningen af individperspektivet er også centralt, men kun i det omfang man ser læringsprocesser i forhold til en kognitiv dimension. I såvel det analytiske som det produktive arbejde med medietekster kommer eleverne til at arbejde sammen i sociale interaktionsprocesser. Individperspektivet vil derfor ikke være tilstrækkeligt. Det må suppleres med et socialt og interaktionelt perspektiv.

I den anden oversigtartikel, ”Klasserumsforskning” sætter Sverker Lindblad og Fritjof Sahlström fokus på interaktion og elever. De indleder med at begrunde klasserumsforskning som en særdeles meningsfuld disciplin: ”Klasserumsforskning opbygger viden nedefra ved at registrere den konkrete interaktion og ved at forstå læreres og elevers perspektiv og strategier i den virksomhed, de udfører” (Lindblad mfl. 1998:224). Derefter ridser de med baggrund i den nordamerikanske klasserumsforsker Arno Bellack to hovedtraditioner op inden for klasserumsforskningen: Et naturvidenskabeligt inspireret hovedspor og et alternativt humanistisk orienteret mindre spor. Ifølge Bellack ser hovedsporet det som sin vigtigste opgave at øge undervisningens effektivitet ved at forskningen skal kunne give retningslinier for lærerens måde at handle på. Hovedspørgsmålene er: Hvad karakteriserer den gode lærer og den mest effektive undervisningsmetode? Interessen er her gentagelse og progression. Under hensyn til en række faste forhold kan man gentage en proces og opnå det samme resultat, og man kan progressivt forudsige, at hvis man gør sådan og sådan under de og de betingelser, vil resultatet blive sådan. Undersøgelsesmetoderne er oftest kvantitative, men efterhånden begynder man også at konstruere analyseskemaer til direkte observation i klassen og sammenholder dem med undervisningens resultater fx i form af prøver og tests.

Det andet alternative humanistiske spor, som i 1970erne var det mindste, men som nu er blevet det dominerende spor, opstod som en reaktion mod det naturvidenskabelige spor. I modsætning til dette spors brug af kvantitative metoder, anvender det humanistiske spor forskellige typer af kvalitative forskningsmetoder, der bygger på en række indbyrdes forskellige traditioner såsom fænomenologi, symbolsk interaktionisme, etnometodologi og antropologi. Her beskæftiger man sig med forståelsen af aktørernes handlinger og de forudsætninger, de hviler på. Gennem deltagende observation forsøger man at indfange strømmen af begivenheder i klasselokalet og den betydning, disse har for de forskellige aktører. Hensigten er ikke at fortælle lærerne, hvordan de kan effektivisere deres undervisning, men at øge indsigten i de pædagogiske processer.

Siden 1970erne er der således sket et skift i dominansforholdet mellem de to traditioner. Skiftet finder sted samtidig med ”the linguistic turn” inden for en række discipliner med relevans for klasserumsforskningen. Her nævner Lindblad og Sahlström sociolingvistikken og sproghandlingsteoriene, men også inden for sociologien vendte man sin interesse mod interaktion. Der udvikler sig således forskellige retninger inden for det nu humanistiske hovedspor. Lindblad og Sahlström skelner mellem tre typer: *Etnografisk klasserumsforskning*, *lingvistiske studier i interaktion i klasseværelset* og *pædagogiske studier af interaktion i klasseværelset*.

Flere af disse nye retninger har visse fællestræk med det, man med en bred betegnelse kan kalde etnografisk inspirerede metoder, som står i centrum i dette projekt. Her benytter forskeren sig – i skiftende udstrækning – af deltagende observation, interviews, lyd- og videooptagelser og andre teknikker, som bruges som led i feltforskning for at kunne indfange en kultur, dens praksisser,

normer og regler. Termen etnografisk er uheldig, fordi den knytter sig til et akademisk fag og dets omfattende teoretiske og metodiske indhold. Man må derfor forstå udtrykket "etnografisk" som en bredt dækkende betegnelse for det forskeren gør, når han/hun som den professionelle fremmede træder ind i klasserummet og iagttager andre, spørger erfarne fagfolk, lytter til beretninger og centrale hændelser og gennemgår relevante tekster. Metoden bygger på et krav om refleksivitet, nemlig at man forstår sine analyser og slutninger i forhold til de forhåndsantagelser, der benyttes, og den information som indhentes.

De spørgsmål, som den etnografisk inspirerede forskning stiller, er først og fremmest: Hvad sker der i klasseværelset? Hvordan opfatter og fortolker elever og lærere det, der sker? Hvilke erfaringer gør de? Hvilke perspektiver udvikler de, og hvordan hænger disse perspektiver sammen med kategorier som køn, social og kulturel baggrund? Det vil ikke være muligt at indfange kompleksiteten i en undersøgelse af alle disse spørgsmål. Det er derfor nødvendigt at foretage en reduktion og dermed vælge et perspektiv.

I Lindblad og Sahlströms tilfælde sker det ved en opdeling af den etnografiske klasserumsforskning efter det fokus, den enkelte forsker har haft: 1) Læreres perspektiv og strategier 2) Elevers perspektiv og strategier og 3) Interaktion i klasserummet.

Med hensyn til det første perspektiv er det lykkedes etnografiske klasserumsforskere:

at synliggøre forskelle og ligheder hos lærere og pege på grundlæggende træk i deres arbejdskultur. Desuden har man beskrevet og analyseret, hvordan læreres livserfaringer påvirker deres måde at håndtere arbejdet og dets krav på, og hvordan arbejdet forandrer betydning over tid. Det fremføres, at hvis man forstår, hvordan lærerne ræsonnerer, og hvad de vil opnå, så bliver også undervisningen mere forståelig og dermed mere mulig at forandre (Lindblad og Sahlström 1998:230).

På tilsvarende måde har forskere, der har arbejdet ud fra elevers perspektiv og strategier kunnet påvise, hvordan konformisme eller oprør har udviklet sig hos elever. Det gælder fx den engelske klasserumsforsker D. H. Hargreaves (1967), som undersøgte en skole med niveau-delning og som udelukkende bestod af drenge. Han kunne bl.a. påvise, at de elever, der havde høj status i disse klasser, var dem, der klarede sig dårligst i skolen, som pjækkede mest og begik kriminalitet. Hvad skolen opnåede gennem en sådan organisationsform, var at skabe en kulturel reaktion, som i praksis hang sammen med sociale tilhørsforhold. Når indlæringsmæssig succes er det, der tæller i skolen, er der adskillige elever, som ikke har mulighed for at få succes. Fordi de ikke har adgang til midlerne på grund af strukturelle forhold i skolen, forkaster de en del af dem og hævder sig på anden vis.

Den engelske ungdomskulturforsker Paul Willis nåede frem til lignende resultater (1977/1981), idet han viste, hvordan en gruppe drenge skabte en modstandskultur, som fik næring fra deres hjem og den kultur, som havde udviklet sig på grundlag af erfaringer fra forældrenes arbejdspladser. Modstandskulturen indebar at drengene ikke accepterede skolen som retfærdig. De stillede spørgsmål til lærernes autoritet og skolens regler og skabte deres egne frirum, når de ikke pjækkede. I stedet for betonedede de værdien og betydningen af praktisk arbejde.

I den tredje type af klasserumsforskning forsøger man at indfange det, der sker mellem forskellige aktører, som har forskellige hensigter og ambitioner. Grundantagelsen er her, at der ikke foreligger en konsensus eller enighed mellem de forskellige aktører. Lærere og elever og eleverne indbyrdes må skabe og tilpasse sig til forskellige situationer og udvikle fremgangsmåder i deres hverdagsliv i en institution med relative klare autoritetshierarkier, kundskabsopfattelser og relationer mellem forskellige roller.



De etnografiske studier er særligt følsomme over for det specifikke. Det vil sige det, som særligt gælder i konkrete klasserum med deres udformning og udsmykning. I dette miljø udvikles særlige omgangsformer, regler og rutine med henblik på at håndtere og forhandle om de krav og forventninger, som skolen stiller som institution. Herudover kan der være måder at forvalte opdelingen af skoleåret i forskellige dele, at inddele dagen i lektioner efter skoleskemaer, at opdele de enkelte lektioner i sekvenser eller faser. For både lærere og elever gælder det om at kende disse forskellige faser og se hvilke krav og muligheder, der følger med dem. Undervisningen handler også om forhandlinger dvs. hvilke regler skal følges, hvilke opgaver skal udføres, hvad er acceptabel eller uacceptabel adfærd.

Eleverne må også lære visse regler inden for kammeratskabsgruppen, og hvordan de skal samarbejde og balancere mellem forskellige ofte uforenelige hensyn og krav. ”At lære sig at mestre skolen som institution indebærer en socialiseringsproces, som former sig forskelligt for forskellige grupper af elever med forskelligt kulturelt og socialt tilhørsforhold” (Lindblad og Sahlström 1998: 233).

Som afsluttende bemærkninger om etnografiske studier i klasseværelset anfører Lindblad og Sahlström nogle kritiske punkter. Det første punkt vedrører selve det metodologiske udgangspunkt. Den etnografiske metode indebærer *refleksivitet*. I praksis kan det imidlertid være svært at kombinere distance og refleksion med rollen som deltagende observatør gennem længere tid. Risikoen for at forskeren i sit arbejde mister distancen til den gruppe, som han eller hun sætter fokus på er til stede, således at forskeren kommer til at fremstille og præsentere fx de unges selvforståelse som forskningsresultatet. På den anden side er det også nødvendigt, at forskeren opbygger indlevelse og empati med de mennesker, der udgør gruppen, for at kunne opnå adgang til deres livsverden. Det andet kritiske punkt er, at definere eleverne og deres kultur med udgangspunkt i dem, der dominerer i klassen. Det er ofte de mest talende, de mest dominante i adfærd, der tiltrækker sig opmærksomhed. Dette hænger ofte sammen med det tredje kritiske punkt, som har at gøre med relationen mellem *interaktionen i klassen og sociale og kulturelle forhold* som køn, social klasse og etnisk tilhørsforhold. Etnografer betoner konteksters betydning for, hvad der sker i klasserummet, men har haft problemer med at udvikle en tanke, der påviser, hvordan f.eks. elevers køn eller sociale tilhørsforhold har påvirket interaktionen i klasserummet. Det fjerde kritiske punkt vedrører problemer med at indfange *kompleksiteten* i klasserummet. Når der fx er 30 elever i en klasse, som på forskellige måder interagerer over et længere tidsrum, producerer et sådant forløb en mængde data. Det kræver ikke blot et klart fokus for forskningen, men også en god organisering af data, ligesom det kræver velegnede teknikker og strategier for at indfange interaktionens kompleksitet.

*Som et led i den kvalitative undersøgelse har jeg anvendt etnografisk klasserumsforskning med fokus på eleverne og deres læringsproces i arbejdet med forskellige typer af medietekster.* I det følgende afsnit vil jeg gå mere konkret til værks, idet jeg gør rede for de metodologiske overvejelser og problemer der har været knyttet til undersøgelsen.

I overensstemmelse med metoden har jeg deltaget som observatør i to klasserum gennem tre læringsforløb, som sammenlagt udgør ca. 6 måneder. For hver enkelt lektion har jeg lavet feltoptegnelser ud fra en række forskellige fokusområder, men med hovedvægt på elevernes fremstilling og analyse af medietekster, deres interaktioner og forhandlinger herom (se bilag).

## **Rollen i feltet**

Rollen som deltagende observatør har bestået i følgende: Jeg har som nævnt deltaget i samtaler om planlægningsarbejdet sammen med de to dansklærere før selve undervisningsforløbenes gennemførelse. I disse samtaler har jeg fremlagt mine interesser i forhold til forskningsprojektet for skolernes ledelser og de to dansklærere. Dansklærerne har herefter fremlagt deres ideer og

intentioner med undervisningsforløbene. På denne baggrund udarbejdede hver lærer sin undervisningsplan, som derefter dannede ramme for undervisningens gennemførelse. Det var vigtigt for mig gennem alle samtalerne med lærerne, at *de* skulle planlægge og gennemføre deres "eget" undervisningsforløb og ikke mit, således at de følte ejerskab til undervisningen.

I løbet af undervisningens gennemførelse har jeg observeret undervisnings- og læringsprocesser med særligt fokus på elevernes arbejde med forskellige typer af medietekster uden at involvere mig i selve undervisningen. Jeg har været tilstede i et halvt år i den ene klasse og seks uger i den anden, hvor undervisningen fandt sted. Forskellen i varigheden af opholdet skyldes de to skolers forskellige prioriteringer af mediedimensionen i danskundervisningen. I det ene tilfælde ønskede man inden for det pågældende skoleår ikke at bruge flere undervisningstimer end ca. seks uger til et medieforløb, mens man i det andet tilfælde gerne ville afsætte flere timer, fordi bl.a. fordi en særlig valgfagsordning muliggør flere timer til mediedimensionen i undervisningen.

Jeg har dagligt lavet observationsnotater undervejs i processen, notater som umiddelbart efter er blevet skrevet over i tekstbehandling. Denne transformationsproces giver anledning til en række overvejelser. Den rummer to trin. Det første trin vedrører sprogliggørelsen af observationer af ikke-sproglig karakter, fx kropssprog, gestik, mimik og bevægelser i rummet osv. Hvordan gør man det? Videoptagelser kunne være et muligt svar, men også de rummer deres begrænsninger. De elever, jeg har observeret, har sammenlagt ikke tilbragt den længste tid i klasserummet, men har bevæget sig rundt på skolens forskellige lokaliteter og områder uden for skolen. En sådan mobilitet vanskeliggør videoptagelser. Jeg besluttede mig derfor til, ud fra tidligere erfaringer med udviklingsarbejder, at anvende skriftlige observationer og forsøgte så godt som muligt at optegne både direkte sproglige udsagn, såvel som kropssprog og bevægelser, men samtidig mellem disse fænomener indebærer med nødvendighed en første selektion, fordi man ganske enkelt ikke kan nå at indfange processen. Det næste trin er transformationsprocessen fra feltdagbog til tekstbehandling. I denne proces renskriver man ikke blot sine optegnelser, man begynder så småt at redigere, selektere og reflektere over sine egne observationer. Man kan sige, at det første spæde trin i analyseprocessen allerede sætter ind her. Det anser jeg ikke for at være en begrænsning, men et potentiale. Forskningsprocesser af den art begynder i feltet og er i en vis forstand principielt uafsluttede.

Undervejs i processen har jeg haft uformelle samtaler med lærere og eleverne både i forskellige situationer og i forskellige institutionelle rum dvs. i både i lektionerne og i frikvartererne – også når eleverne arbejdede produktivt med medier uden for skolens område.

Min rolle i feltet blev ikke kun, hvad jeg selv i begyndelsen ønskede (at være fluen på væggen), men i høj grad også, hvad de deltagende aktører ville give mig. Ønsket om at være fluen på væggen var begrundet i læsningen af etnografisk metodelitteratur, hvori der flere steder anbefales at observatørens tilstedeværelse skal være så upåfaldende som vel muligt, idet man ikke må gribe forstyrrende ind i den levede dagligdag. En sådan position er efter min erfaring ikke mulig. For lærernes vedkommende var min tilstedeværelse i begyndelsen en belastning. De var begge vant til at undervise alene i klasserummet og det påvirkede dem, at jeg var tilstede og skrev notater, mens de underviste. Efterhånden opbyggede vi gennem de daglige samtaler et gensidigt tillidsforhold, ikke mindst fordi jeg ikke lagde skjul på, hvad jeg havde observeret og skrevet i mine feltoptegnelser. Efterhånden som datamaterialet fra undervisningen blev indsamlet, og jeg begyndte bearbejdningen, skrev jeg små udkast, som jeg forelagde dem - ikke til godkendelse, men for at skabe offentlighed om mit forehavende. Denne åbenhed, tror jeg, er nødvendig i et feltarbejde, hvis der skal opnås et tillidsforhold mellem lærer og deltagende observatør.

I perioder oplevede jeg det også selv som belastende at være til stede i klasserne. At opholde sig i blandt elever og lærere for at skaffe sig informationer, samle indtryk, datamateriale og spørge uden at give noget tilbage, oplevede jeg som et skævt bytteforhold, både i forhold til lærerne og eleverne.

Denne følelse kan være vanskelig at håndtere, og indimellem forsøgte jeg at kompensere for den ved at tilbyde min hjælp med andre ting.

Også i forhold til eleverne i de to klasser oplevede jeg ind imellem observatørrollens vanskelige balancegang mellem nærhed og distance. I begyndelsen af undervisningsforløbene havde jeg over for klassen pointeret, at jeg ikke var hjælperlærer og ikke ville blande mig i undervisningen eller gribe ind i eventuelle konflikter, der måtte opstå undervejs i forløbet. Min rolle i undervisningsforløbene ville være at iagttage og notere ned, hvad der skete. I de første timer af forløbene var eleverne meget nysgerrige og spurgte tit, hvad jeg havde skrevet i min bog. De kom ofte efter undervisningen og viste mig deres arbejder og spurgte mig af og til om faglige spørgsmål og problemer, når læreren ikke var til stede. I sådanne situationer svarede jeg så godt jeg kunne, men ellers henviste jeg oftest til læreren. Også i frikvarterer og når eleverne på egen hånd var uden for skolens område i forbindelse med optagelser, var jeg tilstede. Her opstod af og til situationer, hvor eleverne brød med skolens regler. Her greb jeg ikke ind. Disse træk tolkede jeg som et udtryk for tillid til min person, et forhold som jeg også finder centralt for at kunne gennemføre et feltarbejde. Det er vigtigt, at eleverne ønsker at tale med observatøren, fortælle om livet i klassen, arbejdet med stoffet, forholdet til klassekammerater, dagligdagsoplevelser osv. Feltarbejderen som person er en vigtig del af ”metoden”. Man skal imidlertid ikke foregøgle sig, at man blot kan være upåvirket eller upåvirkende til stede i klasserummet. Det er vigtigt at være klar over, at man udøver en slags uigennemskuelig magt på aktørerne. De ved ikke på hvilket tidspunkt, observatøren retter sit blik mod dem, hvad han eller hun ser på, hvorledes observationer skal bruges senere, eller hvem der får del i dem. Et eksempel fra feltarbejdet kan illustrere, hvordan dette magtforhold kommer til udtryk:

Elev: Hvad har du skrevet i din bog i dag. Du fik vel det med om Lise og Bente, der kom op at skændes?

Observatør: Ja, det var jo vigtigt, fordi det handlede om, hvilken slags film de ville lave i den gruppe!  
eller

Læreren: Hver gang jeg ser dig, tænker jeg på, hvad du har observeret i dag. Fandt du noget interessant?

Observatør: Ja, se her, hvad jeg har noteret!

Magtaspektet mellem observatør og aktører var stærkest i begyndelsen af feltarbejdet. Da der var gået nogen tid, udviklede det sig til et tillidsforhold mellem observatør og aktører. Men det krævede relationelt arbejde fra begge parter. Baggrunden for ændringerne i relationerne mellem observatør og lærer kan beskrives mere principielt ud fra et par centrale begreber i sociolingvistikken, magt og solidaritet. Magt kan defineres som et asymmetrisk forhold mellem mennesker, som bunder i ulige fordelinger af samfundsmæssige goder som fx penge, kundskaber eller social, politisk og arbejdsmæssig status. Begreberne symmetri og asymmetri bruges ofte i sociolingvistikken til at betegne om forholdet mellem parterne er præget af lighed eller ulighed. Om rollerne i en samtale er præget af ligeværdighed eller ikke-ligeværdighed.

Ordet rolle er i almindelighed knyttet til teater, men bruges også i sociologien og psykologien til at udtrykke det faktum, at mennesker i et samfund indtager forskellige funktioner og relationer afhængig af alder, køn, social status, uddannelse og erhverv m.m. I denne sammenhæng er det ligeså vigtigt at fremhæve de diskursive roller og rollerelationer, som afsender og modtager indgår i, som både skabes i, opretholdes af eller ændres i diskursen. I et interview vil rollerne mellem den udsørgende og den udsørgte være anderledes end i den uformelle samtale. Et andet eksempel kan være, når læreren i klassen taler med sine elever i frikvarteret om dagligdagens små hændelser og

han eller hun pludselig hæver sin stemme og siger: ” I den her time skal I huske at...” . Dermed er givet et sprogligt signal, hvorved han eller hun ændrer sin rolle fra den ligeværdige deltager i en uformel snak, til at være læreren med en bestemt autoritet i en anden type samtale. Dermed er også antydnet, at de sociale relationer ikke kun er organiseret i en enkelt magt eller status dimension, men også i en solidaritetsdimension. Det vil sige den psyko-sociale afstand eller nærhed til andre i samfundet eller i samtalen. Graden af solidaritet afhænger af, hvor godt man kender hinanden, deler fælles erfaringer, alder, køn nationalitet, geografisk tilhørsforhold osv., og hvor personligt man er indstillet på at være. Vi indgår alle i sociale netværk, som er mere eller mindre stærke afhængig af solidaritetsdimensionen.

Sætter man disse begreber ind i en forståelse af relationen mellem observatør og aktører i feltarbejdet, kan magtdimensionen afløses af en solidaritetsdimension gennem et relationelt arbejde, der især består af at skabe nærhed, dele fælles erfaringer, være sensitiv, åben og lyttende. Eleverne og lærerne ”tildelte” mig i begyndelsen rollen som ”forsker” i klassen og dermed i et asymmetrisk forhold til dem. Efterhånden som vi lærte hinanden at kende opfattede eleverne mig som en anden voksen, der bare var med i klassens daglige liv. I et skoleblad skriver en af eleverne fra Nordklassen: ”Vi har både haft det svært og sjovt på samme tid i medietimerne/dansktimerne. Jeg takker Jan Søtrup for at vi måtte producere filmene og Sven Erik for at hjælpe” (Skolebladet nov. 2003: 18). Som det ses er den sproglige formaliseringsgrad lavest i omtalen af observatøren (læreren med efternavn, observatøren uden efternavn).

## **Registrering af data**

I løbet af de tre undervisningsforløb har jeg observeret og indsamlet data i form af optegnelser i en feltdagbog. Undersøgelsens fokus var rettet mod elevernes læringsprocesser i deres arbejde med medietekster og mod deres indbyrdes interaktion. I alle undervisningsforløbene har eleverne skiftevis været samlet i klasserummet og i gruppearbejde rundt om på og uden for skolens område. Det har derfor ikke været fysisk muligt at følge alle elever hele tiden gennem alle forløb. Som en konsekvens heraf har jeg udvalgt 6 nøgleinformanter i hver klasse. Disse seks elever har jeg specielt observeret både i klasseundervisningssammenhæng og i gruppearbejder. Informanterne blev valgt efter en bredt anlagt observationsperiode. Kriterierne var, at der skulle være en ligelig repræsentation af køn, tre piger og tre drenge, en repræsentation af aktive og mere passive i forhold til undervisnings- og læreprocesser, og endelige skulle der være en repræsentation af elever med forskellig social og kulturel baggrund.

Der er dog forbundet vanskeligheder med systematisk at forholde sig til disse enkle principper i sine observationer. Nøgleinformanterne var ind imellem fraværende eller flyttede skole undervejs i processen. Begge dele skete i løbet af min observationsperiode i den ene klasse. Bestemte aktiviteter kan være af større interesse end andre uafhængig af hvem, der deltager i dem, fordi de gentager bestemte episoder eller handlinger eller belyser tidligere episoder. Konflikter kan opstå og må forfølges. Undervisnings- og læringssituationer er svære at afgrænse og er ofte indbyrdes relaterede på måder, der vanskeliggør systematisk iagttagelse. Alle observationer har dog taget udgangspunkt i de arbejdsopgaver, lærerne har stillet eleverne overfor. Det gælder såvel de analytiske opgaver af medietekster som de produktive. Problemet har igen her været, at dette princip medførte, at jeg nok kunne gå rundt til alle grupper, når de arbejdede samlet i klassen med tekstanalyse og lign. opgaver, mens jeg kun kunne følge en gruppe ad gangen, når de var på optagelse eller redigerede deres optagelser. I de tilfælde foreligger der således kun observationer af den gruppe, som jeg i de aktuelle tilfælde har fulgt. Det har derfor været nødvendigt at kombinere observationen med andre metoder så som elevdagbøger, lærerdagbøger, elevprodukter og interviews.

Feltobservationerne er derfor meget selektive også i selve registreringsøjeblikket: Hvad er væsentligt og hvad er uvæsentligt at tage med? Disse spørgsmål stiller man hele tiden sig selv som observatør. Mange elever befinder sig i samme rum, de bryder ind i hinandens dialoger og aktiviteter, de kommenterer og snakker i munden på hinanden, bryder op og søger mod et andet lokale, forhandler om løsninger på bestemte problemer. Det er umuligt at registrere alt, og det er umuligt at forholde sig til alt, hvad der finder sted. For overhovedet at overføre de mange kaotiske indtryk til tekst er det uundgåeligt, at registreringen er udtryk for selektion. ”At registrere er således ikke et neutralt teknisk indsamling af empirisk råmateriale. Det, som skrives ned, indeholder allerede subjektive fortolkninger, for der findes ingen uformidlet måde at repræsentere den sociale verden på i tekstlig form” (Gulløv 1999: 30).

Der findes ikke i denne type undersøgelser objektive indsamlingsmetoder, ingen ”ren” empiri eller analyse, men kun fortolkninger. Forskeren befinder sig i en stadig dialog mellem empirien og de forskellige fortolkninger, begreber og teorier, som findes i empirien og i det akademiske felt. Min egen forforståelse præger således observationerne, som er fundament for den senere analyse. Her henviser jeg til afhandlingens teoretiske afsnit om medier og læring, som er de ”briller” gennem hvilke jeg har observeret og analyseret det empiriske materiale. En medieetnografisk tilgang og et bredt læringsbegreb implicerer en bred vifte af metoder for at kunne forstå, hvordan elever udtrykker sig i og tilegner sig medietekster i situationelt forankrede hverdagskontekster med interpersonelle dynamikker.

I datafortolkningen får min forforståelse den konsekvens, at jeg tillægger elevernes handlinger en intention. Det går igen i såvel observation som i fortolkningen af disse i den senere analyse. En fortolkning af de handlinger, der iagttages forudsætter en tilskrivning af intention, og en kontekstualisering i forhold til det sociale rum, eleverne agerer i. I forhold til en metodisk diskussion betyder det, at handlingerne ikke blot tilskrives intentionalitet, men at de også fortolkes i deres sociale sammenhæng som udtryk for bestemte motiver. Jeg vil give et eksempel fra min observation af en gruppeforhandling, hvor elever skal omsætte et eventyr til en lydfortælling:

Gruppen består af to piger og tre drenge. De har allerede fordelt rollerne i hørespillet imellem sig og går nu i gang med at skrive replikker. En af pigerne er den mest initiativrige. Hun sidder med teksten foran sig og kommer med ideer til replikker. Den anden pige er sekretær og skriver ned, efter at gruppen har diskuteret hendes forslag. Den ene af de tre drenge deltager ikke i den faglige diskussion. Han sidder mest og leger med en tegnestift på bordet. Af og til kommenterer han forslagene, ellers bruger han det meste af tiden til at forsøge på, at få drengen ved siden af til at snakke om noget andet, men det lykkes ikke helt. Hver replik, der bliver godkendt af gruppen og skrevet ned af sekretæren, skal den, der har rollen, prøve at sige for de andre. De bruger altså høremetoden: ”Nej det lyder ikke rigtigt!”. En ny ide kommer på bordet og afprøves og så fremdeles ind til de finder en replik, som de alle synes passer til karakteren og situationen. I løbet af timen, når eleverne i gruppen frem til at udforme alle replikkerne til deres hørespil. Det kniber dog med den sidste replik. Den, der skal rumme stykkets pointe. I slutningen af timen kommer læreren hen til gruppen og lytter til deres forskellige forslag. Hun griber ind i diskussionen og forærer dem replikken: ”Ja, så er du en virkelig prinsesse, så følsom, som du er!”

Eksemplet er en illustration af, hvordan enhver observation nødvendigvis tilskriver enhver person en intention og fortolker deres handlinger i lyset af mere generelle indsigter i de sociale relationer i gruppen. Eksemplet giver dårligt nogen mening med mindre man knytter det til konteksten, og det er ikke muligt at registrere den ikke-sproglige kommunikation mellem de to drenge uden at tillægge bevægelser en intention. Observatørens fremstilling viser, at der i situationen for den ene drengs

vedkommende kan være tale om at skabe en alliance med anden dreng imod de ”flittige” piger. Men denne fortolkning er baseret på observatørens kendskab til eleverne og deres indbyrdes forhold. Når ”det ikke lykkes helt” er det en formulering, jeg tolker situationen med, men er sådanne tilskrivelser af intentioner ikke forudsætningen for at forstå andre menneskers handlinger?

## **En bred vifte af metoder**

På trods af disse problemer, som feltstudier af etnografisk karakter altid vil give, håber jeg at have bibeholdt de pædagogiske, sociale og læringsmæssige fænomeners kompleksitet og autenticitet i min undersøgelse.

Begrænsningen ved alene at anvende observationer ligger således i den tolkende subjektivitet allerede i optegningsøjeblikket og at feltet iagttages ud fra observatørens eget perspektiv. Til gengæld ligger styrken i en metodologisk understregning af at komme i tæt kontakt med de personer/elever og lærere som undersøgelsen omfatter. De levende og praktiske processer kan ikke udforskes og følges over tid og sted med mindre en bred vifte af måder, hvorpå, der kan iagttages og spørges, tages i anvendelse. Den brede vifte af metoder i feltforskningen omfatter udover feltforskerens observationsnotater

- elevernes dagbøger
- lærernes dagbøger
- elevproducerede tekster
- båndoptagede elevinterviews.
- skriftlige interviews med lærerne

Man kan under et betragte de fem forskellige kilder som dokumenter, der indgår som råmateriale i forskerens fortolkning af læringsforløbene. De har dog en forskellig status og skal derfor kommenteres hver for sig.

## **Elevernes dagbøger som kilde**

Eleverne i de to fulgte klasser blev bedt om at skrive dagbog efter hver endt lektion. Der blev af læreren afsat tid til skrivningen. Hver elev fik uddelt et særligt hæfte, hvori de skulle skrive dato for hver optegnelse og svare på følgende tre spørgsmål: Hvad skete der? Hvad lærte jeg? Hvordan bar jeg mig ad med at lære det? Betegnelsen dagbog er problematisk, fordi den som genre forbindes med det private, det associative, selvrelaterede og det følelsesmæssige. Dagbogen er - set i en kommunikativ sammenhæng - ikke rettet mod andre end dagbogsskriveren selv. Da eleverne ikke frivilligt valgte at skrive dagbog, men blev bedt om det af hensyn til observatøren, skrev eleverne ud fra en klar bevidsthed om, at den skulle læses og bruges til forskningsformål. Selv den kendsgerning giver elevernes dagbog en særlig status som tekst. Det er ikke en dagbog i almindelig forstand men en logbog, der lægger op til at reflektere over læring i konkrete situationelle forløb. Endvidere er de stillede spørgsmål styrende for elevernes optegnelser, hvilket indebærer det problem, at dagbogsskriveren kan komme til at springe væsentlige emner over, fordi de ikke indgår i dispositionen.

De fleste elever har skrevet fra en halv til en kvart side pr. optegnelse. Den fyldigste del af hver optegnelse udgøres af svaret på første spørgsmål: Hvad skete der? Mens de to øvrige spørgsmål er relativt kort besvaret. Da de to sidste spørgsmål er af metakognitiv karakter er det selvsagt også de sværeste at svare på. I begyndelsen af læringsforløbene holdt eleverne sig strengt til de stillede spørgsmål, men efterhånden blev optegnelserne præget af mere spontane indfald, beskrivelser af arbejdsprocesser, konflikter i gruppen og følelsesmæssige reaktioner i forbindelse med det udførte

arbejde eller mangel på samme. Som kildemateriale er det meget uensartet. Nogle elever har skrevet meget, andre lidt.

### **Lærernes dagbøger som kilde**

Også lærerne blev bedt om at føre dagbog for hver endt lektion, en praksis som ingen af dem var vant til. Her gælder de samme forhold vedrørende genren, som nævnt tidligere. Lærerne var fra begyndelsen bevidste om, at den førte dagbog skulle anvendes i forbindelse med en kvalitativ undersøgelse af elevernes medielæring, hvilket kan have påvirket deres selektion og vurderinger. Lærernes dagbøger er væsentligt fyldigere end elevernes. Hver optegnelse fylder således mindst en halv A-4 side, sommetider en hel side i tekstbehandling. Optegnelserne rummer fyldige timereferater med facts og data, men også lærerens tolkninger af, hvad hun/han syntes var godt og dårligt og hvad der kan gøres anderledes og måske bedre. Lærerne har skrevet om deres indtryk, deres problemer med undervisningen eller enkelte elever og deres glæde, når noget lykkes. Den ene lærer fører dagbog ved at være mest sagligt registrerende og ikke meget vurderende. Det modsatte gælder for den anden lærer. Man kan generelt sige, at lærernes dagbøger har to funktioner: Den fungerer som en refleksion over det, der sker i klassen og den er samtidig en kilde til, hvordan læreren har tænkt og reageret i bestemte situationer. Den giver et successivt billede af undervisningens gennemførelse og lærerens antagelser af elevernes læreprocesser.

### **Elevproducerede tekster som kilde**

I forbindelse med undervisningens gennemførelse skulle eleverne løse en række opgave af analytisk og produktiv art. Disse aktiviteter udløste en række elevproducerede produkter af såvel skriftlig, som medietekstuel karakter. Disse produkter indgår som dokumenter i datamaterialet. Konkret er der tale om lydfortællinger, videoproduktioner, og stile, som i en række tilfælde indgår som dokumenter i analysen af det samlede læringsforløb. Da tilblivelsesprocessen for disse produkter er et led i en procesorienteret pædagogik, er der også responser, der knytter sig til de enkelte grupper produkter. Oplysninger om disse responsrunder fremgår dels af lærernes dagbøger, dels af observatørens optegnelser, dels af elevernes dagbøger. Som et særligt og konfliktfyldt delforløb skal nævnes tilblivelsen af den sidste videoproduktion i Sydklassen, hvor den tilknyttede videolærer greb ændrende ind i elevernes færdige produktioner ved at tilføje nyt billedmateriale og ændre underlægningsmusik. Disse produkter har jeg i analysen valgt at se bort fra, som kilde, fordi de ikke er udtryk for elevernes eget arbejde.

På trods af de forskellige kilders/dokumenters karakter er de i den foreliggende undersøgelse blevet beskrevet, analyseret og fortolket. Formålet med at præsentere dem kort her og senere lade dem indgå i deres situationelle kontekst er at samle deskriptive data på en sådan måde, at andre kan læse og forstå dem, så de kan drage deres egne konklusioner. Dataanalyserne skal således fokusere på de nødvendige informationer og forberede læserne på de kommende resultater/tolkninger.

Der findes ingen standardiseret metode til at foretage analyse af datamateriale, fordi de afhænger af emnet og analysens formål. Da formålet med denne undersøgelse er at finde ud af, hvad og hvordan elever lærer, når de arbejder med medietekster i danskundervisning, er det centralt at finde tegn og spor, der viser hen til sådanne processer. En relevant tekstmetode i forhold hertil er den semiotiske (jfr. medieteorif afsnittet)

Konkret har jeg bearbejdet datamaterialet på følgende måde: Efter indsamlingen af det samlede datamateriale har jeg udarbejdet en procesbeskrivelse, hvor jeg har fulgt læringsforløbenes kronologi fra begyndelsen til slutningen. Et problem i en sådan rekonstruktion af undervisningen er materialets relation til undervisningsforløbet. Selve den gennemførte undervisning er historie. Den er forbi og dokumentationen dækker naturligvis ikke helheden med alle dens detaljer. Af den grund er det nødvendigt at vælge ud fra erkendelsesinteresse og den fokusering, som projektet har. I

overensstemmelse hermed fokuserer procesbeskrivelsen derfor på elevernes læsning og produktion af medietekster. Jeg har udvalgt og lagt vægt på de faser og hændelser, som viser arbejdet med centrale medietekster i undervisningen. Hvilke problemer og hvilke læreprocesser kan udskilles i medieundervisningen efter zig-zag modellens undervisningsmetode? Dette hovedspørgsmål har været styrende for valget af en serie faser og afgørende hændelser, om hvilke jeg koncentrerer min analyse. Men som det vil fremgå trækker medieteksterne en række andre aspekter med sig ind i læringsforløbene. Analyserne berører også interaktionen mellem eleverne, produktionsgruppernes praksisfælleskab, kønsforskelle osv.

Endelig udformede jeg på baggrund af grundige læsninger af de indsamlede dokumenter og procesanalyserne en række centrale temaer, der blev formuleret som forskningsspørgsmål. Som eksempler anføres følgende:

Hvordan udvikler eleverne deres forståelse af lyd- og billedmediers koder og tegn?

Hvordan udvikler eleverne deres forståelse af genrer og narrative konventioner?

Hvilken betydning har de gruppedynamiske processer for social læring i praksisfællesskaber?

Hvordan udvikler eleverne refleksioner over proces og produkt?

Deltagerobservation og dokumenterne fra såvel lærere som elever kombineres i analysen som et led i kildetrianalysen.

## Interview

Som afslutning på forløbene i både Sydklassen og Nordklassen interviewede jeg seks elever fra hver klasse (nøgleinformanterne) og de to dansk lærere. Ved at interviewe nøgleinformanterne har jeg samtidig fået alle grupper repræsenteret i klassernes arbejde med medietekster.

Interviewene fandt sted ved afslutningen af forløbene og i det klasselokale, som eleverne opholdt sig i til daglig. Hver enkelt elev blev interviewet ca. 60 min. ud fra en interviewguide (se bilag 1), der rummede en række i forvejen valgte temaer: Elevens baggrund, fritidsinteresser, forholdet til skolen, forholdet til faget dansk, forholdet til medier, forholdet til de to gennemførte undervisningsforløb i medier, mere specifikke forhold vedrørende arbejdet med de konkrete medietekster i forløbet (både det analytiske og det produktive arbejde), forholdet til klassens øvrige elever, forholdet til samarbejdet i grupperne. Disse semistrukturerede interviews forhindrede ikke, at der undervejs blev stillet uforberedte spørgsmål eller at områder, der ikke var valgt ud i forvejen ikke blev trukket ind i samtalen. Da jeg gennem mit ophold i klassen gennem længere tid havde lært eleverne godt at kende, forløb interviewene i en rolig og tillidsfuld atmosfære. Det genererede tilsyneladende ikke eleverne at blive interviewet, og at de blev optaget på bånd.

Steiner Kvale (1984) definerer det kvalitative forskningsinterview som et interview, der har til formål at indhente beskrivelser af den interviewedes livsverden, så man kan *fortolke* betydningen af de beskrevne fænomener og dermed *forstå* den interviewedes livsverden. Det kvalitative forskningsinterview kan beskrives som *sagsrettet*, *specifikt* og *fokuseret*.

Når det beskrives som *sagsrettet* skyldes det, at det retter sig mod sagen og ikke personen. Er emnet medielæring, vil man i det kvalitative interview prøve at afdække, hvordan eleverne har bearbejdet, fortolket og forstået forskellige typer af medietekster, hvad de selv synes, de har lært ved det, hvordan de har udtrykt sig gennem brug af forskellige medier og hvad de synes, de har lært ved det. Hertil kan føjes vigtige relationer mellem medielæring og det sociale samspil i klassen, køn, hjemlig baggrund, fritidsinteresser og mediekultur.

Når det beskrives som *specifikt* er det som modsætning til det generelle. I det kvalitative interview er man interesseret i at få oplysninger om mange specifikke situationer omkring det emne som undersøges. I mine interviews var jeg især interesseret i at få informanterne til at fortælle om konkrete situationer fra læringsforløbene, fx ud fra spørgsmålet: Fortæl om, hvordan I lavede den



video om ”Stævnemødet”? Prøv at give mig nogle eksempler fra jeres arbejde med videoen, hvor du synes, at du lærte noget nyt? Hvad synes du var let? Hvad synes du var svært?

Når det kvalitative forskningsinterview beskrives som *fokuseret*, peger det på, at interviewerens skal holde sig til bestemte temaer og ikke tabe tråden, men forsøge at få belyst de valgte temaer ud fra synsvinkler, han eller hun selv finder vigtige. Fordelen ved at have et fokus på bestemte temaer er også at man sikrer sig, at man får de samme fænomener belyst af de forskellige informanter og derved får mulighed for at sammenligne de forskellige elevers forståelser af, hvad der skete. Imidlertid er interviewsituationen en balance mellem det styrende og det åbne. Det er vigtigt at være åben over for nye dimensioner, som rejses af den interviewede. Som eksempel kan jeg nævne, at alle elever, jeg interviewede, uopfordret udtrykte deres følelsesmæssige engagement i forhold til bestemte dele af det gennemførte forløb. De havde et stort behov for at fortælle om, hvad der var sjovt, interessant eller kedeligt. Dette sidetema, havde jeg oprindeligt ikke lagt vægt på i min forberedelse af interviewene. Bagefter har jeg undret mig over, hvorfor det umiddelbart efter interviewet undrede mig. Det fortæller lidt om, hvilken forforståelse interviewerens spørger ud fra og dermed også om de begrænsninger, der kan ligge i interviewet som metode.

## **Fordele og ulemper ved det kvalitative forskningsinterview**

Her støtter min fremstilling sig på en systematik, der er hentet hos den danske psykolog Emil Kruse (2002):

- \* Den ansigt-til-ansigt kommunikation og kontakt, der etableres i interviewsituationen er værdifuld i forskningsmæssig forstand, fordi man udover de båndoptagne samtaler får mulighed for at registrere en række ledsagetegn til det talte sprog, så som mimik, gestik og kropssprog. Derudover er det også lettere at gendanne sig billedet af interviewssituationen, når man senere skal udskrive interviewene.
- \* Det er let at gennemføre øjeblikkelige opfølgninger, så man kan få præciseret uklarheder og gentage spørgsmål i omformuleret form, hvis den interviewede ikke forstår dem.
- \* Interviewet er en nyttig metode til at opdage komplekse relationer fx mellem hjemlig baggrund, køn og medielæring i skolen.
- \* Dataindsamlingen foregår i elevernes naturlige omgivelser
- \* Interview letter analyser, kontrol af validitet og triangulering
- \* Metoden letter opdagelser af nuancer i den studerede kultur
- \* Interviewets oplysninger giver kendskab til baggrundssammenhænge, der kan bruges til fokus på aktivitet, handlinger og begivenheder
- \* Svarene er nyttige som udgangspunkt for at opdage det subjektive perspektiv om en gruppes eller organisations processer.

Som ulemper eller begrænsninger ved det kvalitative forskningsinterview vil jeg især fremhæve følgende:

- \* Værdien af oplysningerne afhænger af en relativ lille gruppe af nøglepersoner og deres samarbejdsvilje. Seks informanter fra hver klasse er ca. en fjerdedel af det samlede antal elever i klassen. Det ville naturligvis være bedre at have interviewet alle, men en så stor opgave var umulig inden for rammerne af dette projekt. Desuden er interviewet i dette tilfælde kun én metode ud af et større metodedesign. I forbindelse med gennemførelsen af interviewene oplevede jeg stor samarbejdsvilje, hvilket imidlertid ikke betød, at alle interview forløb gnidningsfrit. Når jeg insisterede på at få svar på visse spørgsmål fx ved at vende tilbage til dem flere gange, kunne jeg fornemme en vis irritation hos nogle af de interviewede. Det er svært at gentage kvalitative interviews, fordi proceduren ikke altid er eksplicit, og spørgsmålene afhænger af personlige interaktioner.

- \* I forskningsinterviewet er rollefordelingen mellem den udspørgende og den udspurgte relativ klar, den er asymmetrisk i den forstand, at forskeren spørger og forventer svar på sine spørgsmål. Atmosfæren, stemningen og det indbyrdes forhold mellem de to parter i interviewet er vigtigt. Det har givetvis haft betydning, at jeg kendte eleverne godt efter et halvt år. Svarene på mine spørgsmål kan – udover min foromtalt påtrængenhed – være påvirket af graden af mit tillidsforhold til eleverne. Nogle virkede åbenhjertige, andre mere afdæmpede. Jeg mener ikke, det er så vanskeligt at vurdere, om nogle elever har været ærlige eller uærlige i deres svar, om de har svaret, hvad de troede, jeg forventede som svar eller blot svarede, som de oplevede det. Det er min vurdering, at informanterne var ærlige, først og fremmest fordi de ikke havde grund til at være uærlige og for det andet fordi, jeg stillede det samme spørgsmål flere gange i forskellige situationer med lidt forskellige formuleringer og fik det samme svar. Oplysningernes validitet er således stærkt afhængige af de interviewedes ærlighed. Der er imidlertid indbygget et paradoks i det kvalitative forskningsinterview: Det er på en gang en forudsætning for at kunne skaffe sig oplysninger, men samtidig påvirker oplysningernes karakter, omfang osv.
- \* Endelig vil jeg nævne, at oplysningernes værdi er afhængig af interviewerens opfindsomhed, indsigt i området og spørgehorisont. Som nævnt tidligere er forskeren også begrænset af sin egen forforståelse af de temaer, der spørges ind til. I mit ”bevidsthedslandskab” spillede de emotionelle aspekter i arbejdet med medietekster ikke nogen større rolle. Derfor spurgte jeg ikke eleverne om disse aspekter.

### **Kodningsproces som første analyse**

Efter at interviewene var gennemført og forelå som båndoptagelser, gik jeg i gang med at udskrive båndene til tekst. I dette arbejde opstod den første tætte kontakt med datamaterialet fra interviewene. Det første samlede overblik over de udskrevne interviews fik jeg gennem en grundig læsning samtidig med, at jeg skrev korte dækkende overskrifter i marginen ud for diverse afsnit. Dernæst gennemlæste jeg elevdagbøgerne, lærerdagbøgerne og mine egne feltoptegnelser efter samme princip. Endelig blev hele datamaterialet gennemanalyseret ud fra begreberne/temaerne *motivation, forståelse, konstruktionsbevidsthed, begrebstilegnelse, interaktivitet og refleksivitet*. Med en farveblyant understregede jeg alle de tekstdele i datamaterialet, som vedrørte de nævnte begreber således, at *motivation* fik farven grøn, *forståelse* farven blå osv. De relevante tekstdele inden for hvert begreb blev herefter skrevet ind i et skema, som dannede grundlag for den fortsatte analyse og fortolkning af datamaterialet.

Som nævnt under afsnittet om procesanalysen af læringsforløbene nåede jeg frem til at opstille en række centrale begreber eller analyse-temaer med udgangspunkt i de opstillede mål for undersøgelsen. Ved et analyse-tema forstår jeg en del af det undersøgte fænomen, her medielæring, som afgrænses ved en bestemt etape af analysefasen. Under analysen af det samlede datamateriale vælger man det fra datamaterialet, der drejer sig om det valgte begreb/tema. I opstillingen af begreber har udgangspunktet dels været nogle genkommende mønstre i datamaterialet selv, dels har jeg hentet inspiration fra Kim Schrøder, som har udviklet en multidimensional model for analyse af kvalitative receptionsinterviews. Ved at følge den får man en analysesystematik ”der nok er præskriptiv, men som samtidig er genstandssensitiv i forhold til feltet ”mediereception”, fordi den er udledt induktivt af mine erfaringer med empirisk receptionsforskning gennem en årrække” (Schrøder 2003:63). Da Schrøders model alene vedrører analysen af kvalitative receptionsinterviewdata og således ikke medieteksters produktionsprocesser, har jeg tilføjet nogle ekstra dimensioner til modellen. Schrøders model er anskueliggjort som en pyramide med seks elementer, der er forbundet. I pyramidens top er *tekst*-dimensionen placeret, i bundens fire hjørner de øvrige dimensioner, som er *motivation, forståelse, konstruktion, og holdning*, mens *handling* er placeret i pyramidebundens midte. Schrøder understreger, at modellen ikke er en procesmodel

forstået på den måde, at de forskellige oplevelses- og læsningsdimensioner ikke skal ses i en bestemt rækkefølge. Derimod prøver modellen at indfange betydningsdimensioner, der sker samtidig eller næsten samtidig med mediebrugen. Denne model har jeg brugt som udgangspunkt for et kode- og analyseskema for hele mit empiriske datamateriale, idet jeg altså har tilføjet nogle ekstra dimensioner og gjort modellen dynamisk, idet det har været afgørende at undersøge, hvordan de forskellige dimensioner forandrer sig i læringsforløbets tid og rum, (se bilag 2).

Det første begreb/analysetema er *motivation*, som jeg har underopdelt i henholdsvis receptionsprocessen og produktionsprocessen:

- A. Receptionsprocesser: Hvor motiveret er eleverne for det analytiske arbejde med medietekster i skolen. Er det pligt- eller lystfyldt? Er det teksten eller brugssituationen, der er vigtig for eleverne? Hvilke relevans-relationer er der mellem medieteksten, dens brugssituation og elevernes livsverden, dvs. bruges teksten til identifikation, distance, skaber den nysgerrighed, interesse, aktiverer den erindringer osv.
- B. I forhold til elevernes egen produktion af medietekster vil følgende spørgsmål inden for temaet være relevante: Hvor motiveret er eleverne for at producere medietekster? Er det selve produktionsprocessen af teksten der er vigtig? Er det produktet? Er det samarbejdet med de andre elever i skabelsesprocessen. Er det præsentationen af produktet for de andre i klassen? Med hensyn til relevans-relationen kan man spørge: Giver produktionen af medietekster anledning til identitetsafprøvninger og selvtematiseringer?

For at kunne undersøge eventuelle forandringer i motivationen har jeg opdelt læringsforløbet i tid: i begyndelsen, undervejs og ved slutningen. Det gælder for alle de nævnte temaer, hvorfor det ikke vil blive nævnt i det følgende.

*Forståelse/holdning* er spørgsmålet om, hvordan eleverne har forstået medietekstens indhold, både denotativt og konnotativt. Forståelsesbegrebet er i forhold til Schrøders model her slået sammen med holdning, da det kan være vanskeligt at adskille de to dimensioner i det foreliggende datamateriale. I forbindelse med produktionsprocessen kan forståelse/holdning knyttes sammen med den intention, eleverne vil udtrykke med deres medietekst.

- A. Receptionsprocesser: Hvordan forstår eleverne medietekster denotativt og konnotativt? Hvordan forholder de sig til medieteksten? Accepterende/ afvisende eller delvist accepterende og afvisende?
- B. Produktionsprocesser: Hvad vil eleverne udtrykke med deres egen producerede medietekst? Hvilke holdninger vil de gerne formidle? Bliver deres medietekst forstået i overensstemmelse med dens intention?

*Konstruktions-bevidsthed* er spørgsmålet om i hvor høj grad eleverne oplever medieteksten som en konstruktion, en form for kritisk, æstetisk bevidsthed over for medieteksten. Forholdet mellem teksten og eleven aktualiserer spørgsmålet om, hvorvidt eleven er tekstens med-skaber eller ”offer”. I forbindelse med produktionsprocessen er spørgsmålet om, hvorvidt eleverne selv opbygger en konstruktions-bevidsthed om medietekster gennem planlægning og udførelse af produktive processer.

- A. Receptionsprocesser: Hvilke virkemidler hæfter eleverne sig ved i oplevelsen og analysen af medietekster: genre, dramaturgi, fortællekonventioner, billedæstetik, lydelige virkemidler, intertekstualitet, ironi, humor og parodi.
- B. Produktionsprocesser: Hvor henter eleverne deres inspiration fra i deres egen konstruktion af medietekster? Hvilken rolle spiller kendte genreforbilleder? Er elevernes eventuelle lån af genreforbilleder udtryk for imitation eller en selvstændig bearbejdelse? Hvilken betydning har det, at eleverne selv gør erfaringer med produktionsprocessens faser fra ide til færdigt produkt?

*Begrebstilegnelse/anvendelse* er spørgsmålet om, hvorvidt eleverne tilegner sig mediefaglige begreber gennem læringsforløbet med henblik på at kunne anvende dem både i analyse og produktion af medietekster.

- A. Receptionsprocesser: Hvordan tilegner eleverne sig mediefaglige begreber i forbindelse med analyse af medietekster?
- B. Produktionsprocesser: Hvilken rolle spiller mediefaglige begreber i produktionsprocessen?

*Interaktivitet* er spørgsmålet om, hvilken betydning samtaler og forhandlinger har i forbindelse med reception og produktion af medietekster.

- A. Receptionsprocesser: Hvilken funktion har samtaler om og forhandlinger af medieteksters betydning i klassen eller gruppen?
- B. Produktionsprocesser: Hvilken rolle spiller gruppedynamiske processer i produktionsprocessen af medietekster. Hvilken betydning har køn i disse processer? Hvilken betydning har det for læreprocessen, at der skiftes mellem analyse og produktion i forløbet? Hvordan påvirker de to processer hinanden?

*Refleksivitet* er spørgsmålet, om der kan spores en forandring i elevernes evne til at reflektere over sig selv som mediebrugere i hverdagen.

- A. Receptionsprocesser: Er eleverne mere bevidste i deres valg af medietekster? Lægger de mærke til andre sider af medietekster end tidligere? Hvilke?
- B. Produktionsprocesser: Er de selv begyndt at producere medietekster uden for skolen?

Ud fra disse begreber/ temaer og deraf afledte spørgsmål har jeg systematiseret mit datamateriale, som dernæst var afsat for den videre analyse og fortolkning.

## **Afsluttende, generelle begrundelser for valg af metoder**

Når valget netop er faldet på disse metoder til indsamling af empiriske data skyldes det flere forhold.

For det første ligger det i den etnografiske metodes selvforståelse (og dens epistemologi), at den er optaget af livet som levet liv, af ting som sker, af situationer, som de udvikler sig fra dag til dag fra øjeblik til øjeblik i serier af episoder og begivenheder i virkelige situationer. Etnografer opsøger levede erfaringer i virkelige situationer. I almindelighed undgår de at gribe forstyrrende ind i sådanne situationer og er derfor upåfaldende i deres metodeanvendelse. Man søger så vidt muligt at indsamle data, der i så høj grad som muligt kaster lys og reflekterer, hvad der sker. De valgte metoder er med andre ord procesorienterede. I en undersøgelse af elevers læringsprocesser i en skolekontekst er elevernes dagbøger, lærernes dagbøger og produkter fremstillet af eleverne i forskellige læringssituationer eksempler på dokumenter, som udgør vigtige vidnesbyrd om sådanne situationer. Derfor indgår de som centrale data i min undersøgelse.

Man kan diskutere, hvorvidt sådanne "virkelige situationer" findes og om de overhovedet kan repræsenteres i en undersøgelse. Kun få forskere, der anvender kvalitative metoder, vil i dag hævde, at der findes en objektiv realitet, hvorom alting kan vides. De fleste vil formodentlig støtte et mere modificeret synspunkt: at der ikke findes en objektiv realitet, at viden om virkeligheden altid er repræsenteret i tegn og tekster og kun kan erkendes delvist, men jo mere man raffinerer metoderne og anvender dem formålstjæntligt, jo tættere kommer man på en forståelse af den repræsenterede

virkelighed. "The social world is an interpreted world...(Analytic realism) is based on the value of trying to represent faithfully and accurately the social worlds phenomena studied" (Altheide and Johnson 1994: 489, her efter Woods 2002 )

For det andet er etnografiske feltforskere – som en følge af det førstnævnte forhold – optaget af relative lange studieophold i det miljø, som ønskes udforsket. En skoleklasses sociale og pædagogiske hverdagsliv er komplekst og varieret, præget af modsætninger og konflikter på forskellige niveauer og med forskellige betydninger og konsekvenser. Det er derfor nødvendigt, at feltforskeren er tilstede i miljøet så lang tid som muligt for at få adgang til og blik for disse forhold. Her spiller økonomiske, institutionelle og uddannelsespolitiske forhold ind, idet langvarige ophold i felten kan være bekostelige for forskerinstitutionen og fordi der i et projekt som dette også er indbygget tidsterminer for færdiggørelse af undersøgelsens resultater. Der kan være institutionelle barrierer for forskeren, der betyder, at man ikke umiddelbart kan få adgang til ophold i miljøet, og endelig kan der være juridisk kontroversielle problemstillinger, fx kan man som feltforsker ikke få adgang til alle hverdagssituationer i skolen. Her tænker jeg især på prøver og eksaminer.

For det tredje forsøger den etnografiske feltforsker at undersøge deltagernes betydningsdannelser i relation til deres adfærd, hvordan de tolker situationer og hvad deres perspektiver og synspunkter er på forskellige emner; hvordan bestemte situationer kan influere på deres adfærd, synspunkter og perspektiver. I forhold til min undersøgelse har det således været vigtigt at undersøge, hvilke betydningsdannelser eleverne udtrykker i deres møde med forskellige medietekster i læringsforløbets forskellige faser og situationer. Undersøgelsesmetoderne må derfor være sensitive over for deltagernes perspektiver og tolkninger og samtidig give mulighed for indsamling af data over tid og sted. Hverdagslivet i skolen er en fortløbende proces, som på en gang er meget stabil og foranderlig. Den strukturelt opdelt hverdag i lektioner og frikvarterer er eksempler på stor stabilitet, mens der samtidig sker vigtige forandringer af social og psykologisk karakter i de interaktioner mellem stof, elever og lærere, som undervisning og læring forløber i over tid. Læringsprocesser er i dette perspektiv kulturskabende aktiviteter, hvis udformning hovedsagelig bestemmes af praktiske og kollektive erfaringer og institutionelle rammer. Læringens processuelle karakter understreger nødvendigheden af at følge hele processen og indsamle data herfra. I modsat fald vil samlingen af empirisk materiale blive skæv og føre til fejlslagne analyser.

Et fjerde forhold, som er vigtigt i en etnografisk tilgang, er teoriens rolle. Når jeg tidligere har nævnt at man kan vælge at nærme sig feltet på en relativ a-teoretisk måde, er det naturligvis en illusion. Faktisk findes der ikke nogen egentlig a-teoretisk måde, hvorpå man kan "se" på et "objekt". Objektet opfattes og forstås gennem en intern organisering af data, som formidles via begrebmæssige konstruktioner og måder at anskue verden på. Den endelige fremstilling af nogle elevers læringsforløb, siger lige så meget om iagttageren som om elevernes processer og udbytte.

Fremstillingen kan med henvisning til Paul Willis så at sige læses bagfra for at afdække og tydeliggøre iagttagernes bevidsthed, kultur og teoretiske baggrund. Når jeg alligevel vil argumentere for at deltagerobservatørens relation til teori i første omgang skal være relativ uafklaret (visse antagelser er dog nødvendige) skyldes det, at forskeren må kunne lade sig overraske. At han/hun kan opnå viden, der ikke er forudset i udgangspositionen. Ellers kan forskningen ikke producere ny viden. En færdig udbygget teori om medielæring vil kunne gøre forskeren blind over for nye overraskende processer, som empirien måtte rumme. Den teoretiske udgangsposition må dog skitseres og erkendes i ethvert stykke forskning. Det skal indeholde holdninger til det udsnit af den sociale virkelighed, som i dette tilfælde er medier, læringen og læringens kontekst i bred forstand, inden for hvilken forskningen finder sted, Den må rumme teorier og opfattelser af kognitive, affektive og sociale relationer inden for denne virkelighed og dens fundamentale bestemmelser, og en ide om den analytiske procedure, som skal bruges for at producere den endelige fremstilling. Den skal også forklare, hvorfor bestemte emner i det hele taget er blevet

udvalgt. Den engelske etnograf Peter Woods har i artiklen ”Ethnografic Methods in the Creative Teaching Research” sammenfattet den induktive analyse og ”grounded theory” på følgende måde: ”Ethnographers do not, on the whole, start with a theory which they aim to test and prove or disprove, though there is no reason why they should not do that if they wished. They mainly work the other way round, seeking to generate theory from data. The theory is then said to be grounded in the social activity it purports to explain” (Woods 2002: 6).

## Om refleksivitet i feltarbejdet

Undersøgelsesfeltet i en pædagogisk proces er subjekter (elever, lærere og deres gøren og laden) og skal forstås og præsenteres på samme måde som forskerens egen subjektivitet. Dette er grundlæggende for validitet i sådanne kvalitative studier. Erkendelsen af dette betyder dog ikke, at man skal se stort på al form for objektivitet. Der må tilstræbes at bruge metoder som kan efterprøves, som mindsker fejlslutninger og forvrængninger, men som ikke giver sig ud for at være rationalistisk naturvidenskab. Skellet mellem ”Verstehen” og ”Erklärung” er her vigtigt. Mens naturvidenskaber vil angive forklaringer på det undersøgte fænomen dvs. årsager som ligger uden for fænomenet selv, vil humanistiske videnskaber forsøge at forstå det pågældende fænomen dvs. forstå, hvordan fænomenets elementer hænger sammen og giver mening for den person, der skal forstå det. Grunde er noget, der ligger inden for eller i fænomenet. Forståelsen, det meningsfulde, forudsætter et kommunikativt fællesskab, mellem den, der forstår, og det, der forstås. For dette projekt betyder det, at der ikke søges efter forklaringer på elevers medielæring, men efter en forståelse af fænomenet. Hvilke elementer består det af, hvordan hænger de sammen, og hvordan giver det mening at tale om det?

De empiriske data viser en række elevers og læreres subjektive perspektiver, tolkninger, meninger og følelser. Ligesom forskerens personlige tolkninger og meninger vil komme frem i observationsoptegnelserne. Hvis mit formål er en dybere forståelse af, hvilke læringsprocesser der finder sted i arbejdet med medietekster, så må jeg interessere mig for pålideligheden af de data, jeg anvender. Peter Woods skelner her mellem intern og ekstern validitet: ”Internal validity refers to the accuracy of the account being presented as it applies to the case or cases researched. External validity refers to generalisation to other cases” (Woods 2002:7).

I fortsættelse heraf uddyber Woods den interne og eksterne validitet ud fra følgende karakteristika: Intern validitet opnås gennem brug af:

- uforstyrrende og længerevarende metoder som fx observation, ustrukturerede interviews eller samtaler, brug af nøgleinformanter og studier af dokumenter.
- responderende validitet. Hvis målet er at forstå de deltagende personers meninger, tolkninger og perspektiver på det undersøgte emne, må man spørge dem selv og dermed teste, hvor dækkende og pålideligt de er blevet fremstillet. Denne form for intern validitet er ikke uproblematisk, da forskeren i nogle tilfælde kan blive fanget i interne politiske slagsmål eller blive taget til indtægt for evt. kritik i sådanne interne institutionelle konflikter.
- Triangulering. Triangulering har at gøre med, hvordan man drager slutninger og bekræfter tolkninger af data, som bl.a. er af kvalitativ natur – den type data, som findes i dette projekt. I korthed indebærer triangulering at samme fænomen studeres, analyseres og tolkes ud fra forskellige perspektiver og positioner. Der findes forskellige typer af triangulering Den metodiske eller tekniske triangulering, som indebærer at forskellige dokumentations- og analysemetoder anvendes til at analysere samme fænomen. Den teoretiske triangulering, som indebærer at samme fænomen analyseres ud fra forskellige teoretiske positioner. Forskertriangulering, hvor forskellige forskere analyserer og tolker samme fænomen uafhængig af hinanden og ud fra forskellige positioner og perspektiver. Endelig er der datatriangulering eller kildetriangulering, som indebærer, at samme fænomen dokumenteres ved hjælp af

forskellige kilder, som belyser sagen fra forskellige sider. Kildetriangulering skal altså forstås som krydsvalidering af kvalitative data fra forskellige kilder. Tankegangen bag denne metode er, at der er større sandsynlighed for at konstatere, om nogle resultater er korrekte, hvis der er overensstemmelse mellem forskellige kilders oplysninger, end hvis disse kun stammer fra én kilde. Det man undersøger er, hvorvidt der er konsistens mellem perspektiver eller synspunkter som mennesker på forskellige niveauer har om det samme emne fx lærere, elever og observatør – uden at man dermed kan konkludere, at afvigende synspunkter eller perspektiver ikke kan være gældende. Tværtimod kan man hævde, at netop modsætninger, konflikter eller modsigelser kan afdække interessante lag i en læringskultur. I dette forskningsarbejde er der anvendt datatriangulering. Først og fremmest fordi man opnår en større nuancerigdom i forståelsen af elevernes læringsprocesser og dernæst fordi dette metodiske greb giver mulighed for at vise de forskellige parter forståelse af processerne. Ved at sammenholde elevernes dagbøger, lærerens dagbøger og mine egen observationsoptegnelser med hinanden, og ved at sætte elevernes arbejdsprodukter og elevinterviewene sammen med disse dokumenter kan man opnå, hvad Eisner (1991: 110) kalder ”structural corroboration” – ”a means through which multiple types of data are related to each other to support or contradict the interpretation and evaluation of a state of affairs” (Her citeret efter Woods, 2002: 8).

Den interne validitet er i dette studie søgt opnået ved brug af de tre nævnte træk, dels ved brug af de uforstyrrende og længerevarende metoder, dels ved at præsentere mine undersøgelser for lærere og elever, som har deltaget i projektet, dels ved at triangulere de indsamlede data i analyse- og tolkningsfasen.

### **Ekstern validitet**

For at opnå ekstern validitet kan forskeren sammenligne sine egne undersøgelsesresultater med andre tilsvarende undersøgelser. Min egen undersøgelse er at betragte som en form for case-studie, hvis generaliseringsværdi i sig selv derfor er begrænset. Men hvis andre tilsvarende studier med brug af sammenlignelig empiri, metode og teori peger i samme retning som mine egne resultater, forøger det undersøgelsens eksterne validitet. Endelig kan man på baggrund af studiets evne til at generere teori og begrebsdannelser gøre disse tilgængelige for andre, som så kan afprøve eller modificere deres gyldighed. I afhandlingens præsentation af de empiriske undersøgelser er der således refereret andre forskeres resultater, som kan sammenholdes med den foreliggende undersøgelse.

## Kap. 6: Medietekster i danskundervisningen: en kvantitativ undersøgelse

”De fleste didaktiske teorier betragter spørgsmålet om, hvad der skal være undervisningens indhold, som didaktikkens centrale anliggende. Det er indholdet, der skal give undervisningen mening. Man kan ikke undervise, hvis man ikke underviser i noget” (Fibæk Laursen 1999:74). Sådan indleder didaktikforskeren Per Fibæk Laursen et kapitel i sin bog om *Didaktik og kognition*. Fibæk Laursen repræsenterer en kognitiv tilgang til didaktikken med inspiration fra Howard Gardner, Jerome S. Bruner og makkerparret Thomas L. Good og Jere E. Brophy. At tilgangen er kognitiv vil i korthed sige, at den interesserer sig for udvikling af elevernes viden og forståelse. Det er derfor ikke overraskende, at undervisningens indhold betones så stærkt i hans didaktiske teori. Indholdet er ifølge Fibæk Laursen ikke blot stof i traditionel forstand, altså f.eks. noget, der står i bøger og tekster. Indholdet er også færdigheder, faglige metoder, samarbejdsformer og holdninger. Altså det, som underviseren søger, at eleverne skal lære. Med baggrund i de nævnte amerikanske pædagogiske og psykologiske forskere opstiller han derefter en liste over de kvaliteter, som et velvalgt undervisningsindhold skal rumme:

- Det er brugbart ikke blot i skolen, men også i livet uden for skolen.
- Indholdet kan bruges i mange sammenhænge. Det giver en grundlæggende forståelse, der sætter eleverne i stand til selv at arbejde videre og lære mere.
- Indholdet er udvalgt, således at eleverne både får erfaringer med at gå i dybden og samtidig får overblik over et større vidensområde.
- Indholdet er organiseret omkring nogle få markante pointer.

Det næstvigtigste er, hvad eleverne gør i forhold til dette indhold. Her opregner Fibæk Laursen følgende kvaliteter:

- Eleverne skal søge at skabe mening, sammenhæng og struktur i indholdet.
- De skal sætte indholdet i relation til de opfattelser, de allerede har af de pågældende emner, og kritisk vurdere såvel deres forhåndsopfattelser som den nye viden.
- Eleverne skal søge at bruge deres viden og kunnen også uden for skolen.

Fokus i denne didaktik er undervisningens indhold og dette indholds kvaliteter. Nu findes undervisningens indhold på flere niveauer i skolen. På det øverste niveau har vi fagene, som undervisningens indhold. På det mellemste niveau har vi fagenes indhold, og på det laveste niveau har vi de enkelte lektioners eller undervisningsforløbenes indhold inden for fagene. Fagene er institutionelle konstruktioner, og bag deres oprettelse ligger historiske omstændigheder, der ofte har været og er præget af magtkampe og interessemodsætninger. Fag oprettes og nedlægges, udvides og indskrænkes ved politiske, administrative og professionelle beslutninger. Den nuværende fagrække i skolen er således ikke en naturgiven størrelse, men et udtryk for en lang tradition og politiske prioriteringer. Folkeskolens eksisterende fagrække er fastlagt i folkeskoleloven og for så vidt givet, men naturligvis under stadig diskussion.

Det samme gælder til en vis grad fagenes indhold. Også det er under stadig diskussion og revision. Fagenes indhold er beskrevet i læseplaner og vejledninger, som er åbne for fortolkninger og derfor muliggør valg, der udtrykker vægtninger og prioriteringer af bestemt indhold inden for definerede rammer. I denne sammenhæng skal prøvebekendtgørelser også nævnes, idet de har en tilbagevirkende indflydelse på valget af undervisningens indhold.



Hvad angår undervisningens indhold i de enkelte forløb og lektioner, er det dels bestemt af den enkelte lærers fortolkning af fagets mål, hans eller hendes fag- og selvforståelse, elevernes forudsætninger, interesser og forforståelser, praktiske og kollektive erfaringer, rammebetingelser, herunder hvilke undervisningsmaterialer, der er tilgængelige osv.

Fibæk Laursens didaktik er normativ. Det vil sige, at han forsøger at give nogle forskrifter eller normer for, hvilke kvaliteter et godt indhold i undervisningen bør have. Et sådant forehavende forudsætter nogle kriterier, hvorefter der kan vælges indhold. Han foreslår fire kriterier, som indholdet bør have:

- udbredelse i vores kultur
- vækstmuligheder
- særligt symbolsystem
- særlig logik

Jeg skal i denne sammenhæng ikke gå nærmere ind i en diskussion af disse kriterier, men blot pege på, at han hermed vil forsøge at konkretisere det overordnede formål for skolen: at den skal indvi eleverne i en forståelse af de centrale vidensområder i vores kultur.

Når jeg som indledning til dette kapitel om brug af medietekster i danskundervisningen, har valgt at tage udgangspunkt i Fibæk Laursens didaktiske teori, skyldes det, at jeg i lighed med ham er optaget af spørgsmålet om: Hvad er et væsentligt og relevant indhold i skolens danskundervisning? Men i modsætning til Fibæk Laursen vil mit udgangspunkt for en diskussion af dette spørgsmål ikke være normativ, men deskriptiv. I stedet for at interessere mig for, hvad der *bør* være undervisningens indhold, vil jeg undersøge, hvad der *faktisk* er undervisningens indhold i faget dansk, når der undervises i medietekster. Min begrundelse for at lave en kvantitativ beskrivende undersøgelse af medieteksters forekomst er således fagdidaktisk: hvilket indhold vælges rent faktisk? Jeg er klar over, at jeg dermed ikke kan udtale mig om, hvordan, hvorfor og med hvilken læringsmæssig værdi, arbejdet med det valgte indhold har været for eleverne. Et forsøg på at svare på disse spørgsmål forudsætter en kvalitativ undersøgelse af undervisningen. En sådan vil jeg gennemføre, som en senere del af projektet.

## Undersøgelsens formål

Med dette kapitel har jeg altså til hensigt at redegøre for en undersøgelse af, hvor mange og hvilke typer af medietekster, der forekommer i tekstopgivelserne for år 2000 ved folkeskolens afgangsprøve i faget dansk. Undersøgelsen er søgt gjort så bred og udtømmende som muligt, men stoffets store omfang har gjort visse indskrænkninger nødvendige, ligesom kildernes kvalitet har sat visse grænser. Endelig har mit særlige sigte influeret på udvælgelsen af stof. Dette vil jeg uddybe senere i en særligt afsnit om undersøgelsesmetoden. Min antagelse før undersøgelsens gennemførelse var:

- at de fleste dansklærere i folkeskolen underviser i medietekster, som et led i danskundervisningen i 9. klasse, men at genrepræsentationen er smal. Det vil sige få typer af medietekster.
- at antallet af medietekster, som angives som pensum, er væsentligt mindre end omfanget af bogligt-litterære tekster.

## Undersøgelsens kontekst

Denne kvantitative undersøgelse af medieteksters forekomst i folkeskolens danskundervisning er

enestående i den forstand, at der ikke tidligere er gennemført en så omfattende undersøgelse heraf i dansk sammenhæng.<sup>9</sup> Der findes dog to andre undersøgelser inden for tilgrænsende områder. Den ene, som er foretaget af Kirsten Drotner, omhandler børn og unges mediebrug i en samvirkende mediekultur, herunder bl.a. forholdet mellem mediebrug i fritiden og i skolen (Drotner 2001). Den anden er en mindre undersøgelse af, hvad der er blevet undervist i inden for massemedier på to gymnasier i Roskilde i årene 1991-95 foretaget af Ulrik Lehrmann (Lehrmann 1996). I det følgende vil jeg kort redegøre for disse to undersøgelses hovedkonklusioner, da de vil indgå i sammenligninger, perspektiveringer og diskussion af min egen undersøgelse. Først vil jeg kort redegøre for Lehrmanns resultater, da de er ældst.

### **Undervisning i medier på to gymnasier 1991-1995**

For at dokumentere, hvordan gymnasiebekendtgørelsens og vejledningens formuleringer for faget dansk er blevet forvaltet i den daglige undervisning, har Ulrik Lehrmann undersøgt, hvad der er blevet undervist i inden for massemedier på to gymnasier i Roskilde i årene 1991-95. Ved hjælp af pensumindberetninger fra 50 afsluttede gymnasieklasseforløb fandt han frem til, hvor meget massekommunikation fylder i den daglige undervisning. Konklusionerne af hans undersøgelse var følgende:

- Undervisningen i medietekster fylder overraskende lidt og bliver ofte tilgodeset ved et mindre selvstændigt undervisningsforløb, der ikke ser ud til at have ret meget at gøre med resten af undervisningen.
- Undervisningen i medietekster er ahistorisk. De tekster der undervises i er i alt overvejende grad meget aktuelle.
- De tekster, der inddrages i undervisningen i medier, er næsten udelukkende faktatekster. De læste tekster var hovedsagelig eksempler på nyhedsformidling, reklamer og faktion (tv-dokumentar og *new journalism*. Til gengæld kan det undre, at tv-fiktion (såvel dansk som udenlandsk) glimrer ved sit fravær.

Sammenfattende vurderer Lehrmann, at forudsætningen for at dansklærere finder anledning til at inddrage medietekster i undervisningen, dels er, at undervisningen kan baseres på en allerede etableret tekstanalytisk tradition, dels at der foreligger lettilgængeligt undervisningsmateriale. Når f.eks. reklamer og faktion optræder som de mest brugte medietekster skyldes det, at der findes egnede undervisningsbøger til emnerne.

Lehrmann peger selv på, at undersøgelsens begrænsning ligger i dens repræsentativitet. 50 klasser fra to gymnasier i Roskilde er et alt for lille udsnit af det samlede antal i i hele landet. Derfor er undersøgelsens gyldighed også begrænset, men den kan pege på nogle tendenser, som jeg også finder bekræftet i min egen undersøgelse.

### **Børn, unge og det nye medielandskab**

Den anden tilgrænsende undersøgelse med relevans for min undersøgelse er foretaget af Kirsten Drotner. I sin bog "Medier for fremtiden: børn, unge og det nye medielandskab" fra 2001, der udgør den danske del af en stor europæisk undersøgelse af, hvordan *brugerne* omgås og forstår den nye samvirkende mediekultur, redegør hun bl.a. for forholdet mellem mediebrug i fritiden og i skolen. Undersøgelsen bygger på en kombination af kvantitative og kvalitative metoder, der muliggør dybtgående og nuancerede svar på, *hvor meget, hvordan og hvorfor* børn og unge bruger medierne og hvilken betydning de har for dem.

---

<sup>9</sup> Der foreligger dog en mindre undersøgelse inden for samme område foretaget af Undervisningsministeriet (1997): *Prøver, Evaluering, Undervisning, Dansk 1997*.

I denne sammenhæng vil jeg nøjes med at trække konklusionerne ud af det kapitel i bogen, som omhandler brug af nye medier i skolen hos de 9 - 16 årige. Drotners undersøgelse viser:

*at børn og unge i deres fritid anvender et spektrum af computeraktiviteter, der både er bredere og mere avanceret end det, skolen prioriterer og udnytter. Hertil skal lægges hele det spektrum af medier og medierelaterede erfaringer, som de fleste børn og unge prioriterer højest, og som stort set udgrænses i skolehverdagen (radio, tv, video, musik (Drotner 2001:140).*

På baggrund af dette resultat af undersøgelsen af forholdet mellem mediebrug i fritiden og i skolen anbefaler Drotner, at skolen – hvis den ønsker at udnytte de mangeartede og komplekse interaktionsformer, som moderne multimedier muliggør – sætter mere fokus på at udvikle elevernes mediekompetencer, vel at mærke inden for et bredt udtryksregister, der både omfatter tekniske, sproglige og æstetiske aspekter. Hvad Drotner her peger på er to afgørende forhold.

For det første er det vigtigt at forstå forholdet mellem børns og unges mediebrug i fritiden og deres mediebrug i skolen. Når computeren bruges dobbelt så meget i hjemmet som i skolen, og når skolen især fokuserer på brug af computer til skrivning og matematik, mens fritidens computeraktiviteter spreder sig over en bredere vifte, hvor kommunikation, produktion og interaktivitet bliver stadig vigtigere, og hvor det informative og emotionelle flettes sammen, rejser spørgsmålet: *Er skolen modstander eller medspiller i børns og unges tilegnelse af mediekompetencer?* Drotner mener, at den hidtidige IKT-pædagogik i folkeskolen især synes at hvile på en opfattelse af medier og kommunikation, der stammer fra den første generation af computere og den første generation af kommunikationsforskning. Ud fra denne tankegang defineres kommunikation som en transmission af information, og computeren anskues for sig selv som et redskab eller værktøj, der på rationel og effektiv vis bruges til at håndtere information. I modsætning hertil hviler børns og unges brug af computer på en anden forståelse. For dem rummer computermediet en adgang til en række forskellige kommunikations- og interaktionsprocesser, der indgår i en samlet mediekultur, hvor relevans og vedkommenhed er afgørende brugskriterier. Som eksempel nævner Drotner den 11-årige pige, der surfer rundt på nettet efter billeder af sine idoler. For hende er det ligegyldigt, om det er computeren, hun anvender til formålet, og søgningen er under alle omstændigheder et led i et langt større mediekredsløb, hvori ugeblade, musik, film og tv-serier er en del.

Denne samvirkende mediekultur fører frem til det andet afgørende forhold, som er af pædagogisk karakter. Selvom børn og unge i højere grad bruger computermediet og andre medier oftere i deres fritid end i skolen udvikler de sig af den grund ikke til medieeksperter. Gennem de uformelle læreprocesser opnår de en række spredte og fragmenterede mediekompetencer, der dog ofte er mere varierede, interaktive og kreative end dem, de møder i skolen. De er også præget af kønsmæssige, sociale og aldersmæssige forskelle. Det er derfor, ifølge Drotner, skolens vigtige og vanskelige udfordring at opfange og udvikle sådanne læreprocesser, så de i videst muligt omfang bliver til fælles kompetencer.

Når jeg så relativt grundigt har refereret denne del af Drotners undersøgelse skyldes det, at den også har relevans for min undersøgelse. Mens Drotner fokuserer på børns og unges brug af nye medier i skolen som helhed, koncentrerer min undersøgelse sig om mediebrugen i danskundervisningen i de ældste klasser. Min undersøgelse er mere snæver i sit sigte og i sin metodiske tilgang end Drotners. Min undersøgelse ses – ligesom Drotners i et udefra - ind perspektiv, men i modsætning til Drotners, som ses i et nedefra-oppe perspektiv, ses min undersøgelse så at sige i et oppefra-ned perspektiv, idet tekstopgivelserne ikke siger noget om elevernes faktiske brug af de opgivne tekster, men hvad lærerne har valgt skulle være

undervisningens indhold i overensstemmelse med deres fortolkninger af gældende læseplaner. Disse forskelle til trods, mener jeg dog at de nævnte undersøgelser kan supplere og perspektivere hinanden og derved danne et solidt billede af, hvilken brug, der gøres af medier og medietekster i skolens undervisning. Dette kan herefter danne grundlag for en fortsat diskussion af mediepædagogikkens rolle i skolens danskundervisning og i skolen som helhed.

## Undersøgelsesmetode

I en kvantitativt beskrivende undersøgelse som denne, er formålet at beskrive et fænomen med hensyn til dets udbredelse, omfang, kontekst m.m. Man søger svar på spørgsmål af typen: hvor, hvor mange, hvor meget, hvor ofte, under hvilke omstændigheder etc. Undersøgelsens funktion er at indkredse en problematik, at kvantificere den, dvs. at fremdrage hyppigheder og frekvenser og pejle mere kvalitative aspekter, som evt. kan belyses mere præcist gennem andre undersøgelsesmetoder.

Det er af stor betydning, hvilken fremgangsmåde man anvender for beskrivelsen. Det er f.eks. en udbredt opfattelse, at kvantitativt beskrivende undersøgelser er mere neutrale og forudsætningsløse end andre undersøgelses- og erkendeformer (Andersen m.fl. 1994). En sådan opfattelse beror på en misforståelse. En beskrivelse er en repræsentation af et område af virkeligheden ved hjælp af symboler. Disse er sociale konstruktioner og derfor præget af de sociale sammenhænge, de er opstået og udviklet i. F.eks. er tekstopgivelser snævert knyttet til skolens prøvesystem og nogle kriterier for, hvilke tekster der *skal* opgives til prøven, og hvilke der eventuelt *kan* opgives. Dette er afgørende for, hvor mange og hvilke typer af tekster, der opgives og hvilke, der *ikke* opgives af den enkelte dansklærer. I en undersøgelsessammenhæng må man derfor se nærmere på, om de tilstedeværende oplysninger svarer til ens formål og hvilke begrænsninger, de indeholder.

I en beskrivende undersøgelse må der nødvendigvis anvendes kategorier til beskrivelsen. Disse vil være defineret inden for et bestemt begrebssystem. I dette tilfælde, hvor undersøgelsen omfatter tekster og tekstarter, er begrebssystemet hentet fra tekst- og medievidenskabens kategoriseringer af tekster i forskellige genrer. Beskrivelsesrammens anvendelighed, dens muligheder og begrænsninger vil blive diskuteret i et efterfølgende afsnit.

Endelig er det vigtigt at forholde sig til dataindsamlingsmetoden. Den er bestemt af formålet med undersøgelsen, det empiriske grundlag, og den mængde af tid og resurser, der står til rådighed. I den foreliggende undersøgelse har jeg valgt at bruge den dokumentariske metode. Det vil sige en indirekte iagttagelse af, hvad der har været danskundervisningens indhold ved hjælp af overleverede produkter, her i form af tekstopgivelser. Mit valg af dataindsamlingsmetode har især været begrundet i formålet med undersøgelsen og i den begrænsede tid og resurse, der står til rådighed.

Ved hjælp af eksisterende arkivmateriale, mener jeg inden for visse grænser at kunne beskrive, hvor mange og hvilke medietekster, der har været indhold i skolens danskundervisning i de ældste klasser. Den dokumentariske metode er i denne sammenhæng den bedst mulige, fordi kilderne har en høj grad af troværdighed. Ved at anvende en alternativ metode, f.eks. en spørgende kan der af mange grunde være en vis tilbageholdenhed fra lærernes side ved at oplyse om valg af tekster til deres undervisning.. Den dokumentariske metode er den tids- og resurse-mæssigt mest overkommelige i et individuelt projekt som dette, i forhold til, at jeg selv skulle ud og indsamle de tilsvarende oplysninger.

En karakteristik og en svaghed ved den dokumentariske metode er at materialet er styret dvs. fastlagt på forhånd. Det har derved begrænset mine muligheder for at arbejde med bestemte variabler f.eks. dansklærernes alder og uddannelsesbaggrund.

Når man anvender eksisterende datasamlinger i en ny undersøgelsessammenhæng, er der en række kildekritiske problemer, som må klarlægges, før en egentlig bedømmelse af materialet kan finde sted:

1. Hvem har frembragt det pågældende materiale?
2. Med hvilket formål?
3. Er materialet fuldstændigt?
4. Er materialet troværdigt?
5. Rummer materialet de ønskede oplysninger?
6. Ville man kunne få det samme resultat ved gentagelse af undersøgelsen?

I det følgende vil jeg svare på disse spørgsmål i forhold til min konkrete undersøgelse:

Emnet, som jeg undersøger statistisk, kan i korthed bestemmes således: *læse- og eksamensspensa til den mundtlige prøve i faget dansk ved folkeskolens afgangsprøve for år 2000, sådan som de kommer til udtryk i de tekstopgivelser, der indsendes på fortrykte blanketter til Undervisningsministeriet.*

Undervisningsministeriet har stillet dets arkivmateriale til rådighed for denne undersøgelse. Materialet er ordnet i mapper efter skolenumre, som følger en kommunal og amtlig opdeling. Hver mappe rummer mellem 90 og 110 tekstopgivelser, og med de i alt 43 mapper udgør det totale omfang af tekstopgivelser 4300. Opgivelserne stammer fra alle de grundskoleformer, der har lov- og bekendtgørelsesmæssigt grundlag for at føre elever til afgangsprøve, dvs. folkeskoler, efterskoler og friskoler.

Den enkelte tekstopgivelse er udarbejdet af den dansklærer, som har haft ansvaret for undervisningen i den pågældende danskklasse på den pågældende skole. Tekstopgivelsen er underskrevet af skolens inspektør, som den øverste faglig-pædagogisk ansvarlige og dernæst indsendt til Undervisningsministeriet. Op til prøvesituationen sendes tekstopgivelsen sammen med prøveoplæggene til en censor.

Da tekstopgivelserne skal angives på en af ministeriet fortrykt blanket, har de en ret ensartet karakter. Der synes at have udviklet sig en praksis i retning af, enten først at nævne kortere tekster under emnemæssige eller tematiske overskrifter, som f.eks. kærlighed, vold, Tove Ditlevsen, reklamens magt osv. eller at nævne en tekstrække bestående af forskellige genrer i tilfældig rækkefølge. I førstnævnte tilfælde er hovedværker og de andre udtryksformer ofte integreret i den emne- eller temaorganiserede opdeling. I tilfælde af det sidstnævnte anføres de læste hovedværker og andre udtryksformer for sig selv til slut. Endelig rummer tekstopgivelserne oftest oplysninger om, hvor teksterne stammer fra, forfatternavn, årstal for udgivelsen og oplysninger om normalsidetale. Kilderne må samlet set således karakteriseres som både troværdige, ensartede og konstante.

Valget af årgang 2000 er begrundet ud fra følgende overvejelser: Det er den femte årgang, som afslutter skoleforløbet under Undervisningsministeriets bekendtgørelse nr. 639 af 21. juli 1995, hvori der *for første gang kræves*, at der foruden skrevne tekster opgives eksempler på mindst to andre udtryksformer. Et vigtigt led i undersøgelsens formål er at dokumentere, i hvilket omfang bekendtgørelsens krav er slået igennem i tekstopgivelserne efter et femårigt forløb. Det skal dog bemærkes, at der har været åbne muligheder for at inddrage medietekster i danskundervisningen siden 1975 - også til afgangsprøven i mundtlig dansk - uden at det har været et bekendtgørelsesmæssigt krav. Endelig var årgang 2000 den årgang, der tidsmæssigt lå tættest på tilblivelsen af projektbeskrivelsen for denne afhandling.

Undersøgelsens eneste kilde er som nævnt tekstopgivelser til folkeskolens afgangsprøve. Ved en ”tekstopgivelse” i faget dansk forstås de til undervisningen benyttede tekster, altså hovedsagelig

den række af tekster, som en dansklærer sammen med en given 9. eller 10.klasse klasse har arbejdet med i undervisningen i årets løb. En tekstopgivelser funktion er således at danne forbindelse mellem årets undervisning og den mundtlige prøve. Den er også et juridisk dokument, der på én gang både skal afspejle årets arbejde med forskelligartede tekster og samtidig danne grundlag for valget af prøveopgaver, hvorved den via en censors mellemkomst skal sikre, at eleverne har en baggrund for arbejdet med disse i prøvesituationen. I Undervisningsministeriets bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver mv. er kravene til en tekstopgivelse formuleret således:

Til den mundtlige del af prøven opgives et alsidigt sammensat udvalg af ældre og nyere litteratur og sagprosa samt anden fiktion og ikke-fiktion. Opgivelserne skal fortrinsvis være af dansk og nordisk oprindelse. Opgivelserne skal omfatte et udvalg på 60-100 normalsider af kortere tekster samt to større fiktive værker, hvoraf mindst ét skal være en dansk roman. Foruden skrevne tekster opgives eksempler på mindst to andre udtryksformer (Undervisningsministeriet 1995a: §28, stk.9).

Ved betegnelsen ”andre udtryksformer” skal her forstås billeder, lyd, film, tv, tegneserier m.m. Undervisningsministeriet har i dets årlige evalueringer præciseret og eksemplificeret sin forståelse af kravene til tekstopgivelserne ved hjælp af følgende figur:

	Fiktiv	Ikke-fiktiv
Tekst	Ældre og nyere litteratur (noveller, lyrik, roman og drama m.m.)	Sagprosa
Andre udtryksformer	Film, hørespil, maleri, teater m.m.	Reklame, reklamefilm, tv-avis m.m.

Kilde: Undervisningsministeriet (1998): *Prøver, Evaluering, Dansk 1998*. København

Som det ses er den skematiske opstilling en oversigt over den citerede bekendtgørelse § 28, stk.9. Her skelnes mellem skrevne tekster og andre udtryksformer, som igen opdeles i fiktion og ikke-fiktion. Udtrykket ”andre udtryksformer” signalerer et forhold mellem noget centralt og noget perifert. I denne sammenhæng forholdet mellem den skriftbårne litteratur som den centrale og de ikke-skriftbårne tekster som det perifere. Under andre udtryksformer og som ikke-fiktiv gives reklame som et eksempel. En sådan kategorisering opfatter jeg som problematisk. Ved at rubricere reklamer som sagprosa-tekster tilkender man dem samtidig en virkelighedsreference, som de kun delvist har. De fleste reklamer rummer iscenesatte situationer eller mindre narrative forløb, hvis æstetiske funktion er at skabe opmærksomhed. Reklamegenren er med andre ord en blandingsgenre, som både ved sin billedlige og tekstlige iscenesættelse skaber et fiktivt univers, men som intentionelt samtidig skal afstedkomme en bestemt målbar effekt: at sælg en vare. Reklamen er med andre ord henvist til at formidle sig gennem et æstetisk fiktivt univers for at kunne kommunikere sine saglige sider. På samme måde forholder det sig med placeringen af film under kategorien fiktiv. Ikke alle film er fiktive. Det gælder f.eks. dokumentarfilm, nogle er delvist fiktive, nogle er blandingsformer af fakta og fiktion. Det gælder fx doku-soaps, eller doku-drama osv. Måske hører en sådan genreopdeling en særlig skoleverden til. Ministeriets evalueringsrapporter kunne tyde på det. Jeg anser derfor denne beskrivelsesramme for at være *mindre anvendelig*.

I den foreliggende undersøgelse har jeg derfor valgt at anvende begrebet *medietekster*, som grundlag for min analyse. Begrebet er defineret i afhandlingens indledende del, som de symbolske former, der kommunikerer ved hjælp af medieteknologier. *Ved medietekster vil jeg forstå alle de former for tekster, såvel skrevne som ikke skrevne og blandingsformer heraf, som kommunikerer ved hjælp af massemedier og interaktive medier. Det vil sige tekster medieret af aviser, blade, tegneserier, radio, tv, film, cd og computer*<sup>10</sup>.

Teksterne kategoriseres i genrer inden for hver sit medium, således at jeg opererer med avisartikler, bladartikler, avisdebat, tv-debat, bladreklamer, tv-reklamer osv. Genreopdelingen er foretaget ud fra et pragmatisk princip: Med baggrund i en mindre pilotundersøgelse af tekstopgivelser fra Ribe Amt har jeg ved hjælp af 30 tekstopgivelser fra 30 forskellige skoler kunnet opstille en liste over de hyppigst forekommende genrekategorier. På grundlag heraf har jeg udarbejdet et registreringsskema, der indeholder de anvendte genreopdelinger inden for de forskellige medier.

Oplysningerne fra tekstopgivelserne rummer også mulighed for at undersøge fordelingen af medietekster over tid. Det vil sige, hvor mange ældre, nyere og helt nye medietekster, der opgives som pensum.

Ud over rækken af kortere tekster, hovedværker og andre udtryksformer benævnt med forfatter, titel og årstal for udgivelse rummer tekstopgivelserne oftest også oplysninger om, hvilken sammenhæng teksterne har været anvendt i. Det kan fx være som led i periodelæsning, genrelæsning, temalæsning, forfatterskabslæsning eller mere mediespecifikke forløb. I de tilfælde, hvor en sådan kort undervisningsbeskrivelse ikke oplyses, nævnes teksterne alene som en liste over de læste tekster og værker med oplysninger om forfatter og årstal for udgivelse.

Endelig rummer oplysningerne mulighed for at undersøge, hvilke filmiske hovedværker der oftest indgår i pensum. Alle de nævnte oplysninger er indarbejdet i registreringsskemaet, som derefter er anvendt til optællingsarbejdet.

Hver tekst uanset dens længde er talt som en enhed. En roman er talt op som én tekst ligesom en tv-reklame er talt op som én tekst. Ud af den samlede mængde af tekster er medieteksterne herefter udskilt, optalt og kategoriseret efter de beskrevne genreopdelinger.

Kvaliteten af oplysningerne i tekstopgivelserne er solide og præcise, når det gælder brug af mindre skrevne tekster, hovedværkerne og de fleste medietekster, mens kvaliteten af oplysningerne om brugen af teksterne i bestemte undervisningssammenhænge er skiftende. Da jeg ikke har haft mulighed for at bruge andre kilder til belysning heraf, må konklusionerne herom tages med et vist forbehold.

Tekstopgivelsernes oplysninger om to bestemte kategorier af medietekster, reklamer og billeder, er mindre præcise. Nogle lærere skriver fx, at der er arbejdet med ”diverse reklamer og billeder” uden i øvrigt at oplyse om antal, kilde/medium eller årstal. I disse relativt få tilfælde har jeg valgt at tælle en sådan oplysning for én reklametekst og/eller én billedtekst (kunstbillede) i den statistiske opgørelse. Det betyder, at det antal reklametekster, der figurerer i statistikken muligvis ville have været lidt større eller lidt mindre, såfremt oplysningerne havde været mere præcise.

Som helhed kan man sige, at tekstopgivelserne ikke rummer et totalt billede af, hvilke tekster, der har været arbejdet med i danskundervisningen i 9.klasserne i Danmark år 2000. Visse tekster har lærere og elever ikke kunnet opgive. Det gælder således egenproducerede tekster, som ikke må indgå i pensum ifølge bekendtgørelsen. Men det gælder måske også mere eksperimenterende tekster, herunder ikke mindst medietekster, som formentlig ikke er kommet med, fordi

---

<sup>10</sup> Computermediet er ikke alene et massemedium, men kan også bruges i interpersonel kommunikation. I denne sammenhæng er der dog tænkt på brugen af computermediet som massekommunikativt medium f.eks. som transmission af internettekster.

tekstopgivelserne også er forpligtende i forhold til et prøveoplæg. Nogle lærere har på grund af faglig usikkerhed over for bestemte medietekster måske valgt ikke at opgive dem som læst tekst, fordi det ville bringe både eksaminator og eksaminand i en sårbar position ved prøven.

Alt i alt kan man sige, at tekstgrundlaget, som fremgår af undersøgelsen, måske tegner et lidt for fantasiløst og konserverende billede af tekstarbejdet i folkeskolen, men til gengæld udpeger det også det centrale grundlag for medieundervisning som del af danskundervisningen. Begrænsningerne i undersøgelsen er imidlertid ikke kun affødt af, at min eneste kilde har været tekstopgivelserne. Undersøgelsen omfatter langt fra totalmassen af dette materiale. En repræsentativ udvælgelse har været nødvendig. I det følgende vil jeg redegøre for denne udvælgelse.

## Stikprøve

Efter at have optalt antallet af samtlige tekstopgivelser til afgangsprøven for år 2000, har jeg for at sikre repræsentativiteten i undersøgelsen udvalgt hver 10. opgivelse. Af det samlede antal på 4300 opgivelser udgør hver 10. tekstopgivelse 466 svarende til 10,8%.

Der er tale om lutter 9. klasser og dermed altså udelukkende opgivelser til Folkeskolens Afgangsprøve. Alt i alt omfatter undersøgelsen således 466 klasser med sammenlagt 7908 elever. Der er således også her tale om mere end 10% af årgangen i 9.klasse. Den geografiske fordeling af klasser ses af nedenstående tabel.

**TABEL 1: Skolers geografiske fordeling, undersøgte klasser, antal opgivne tekster, heraf medietekster i tal og procenter.**

Område	Antal klasser	Antal opgivne tekster	Antal medietekster
København og Frederiksberg Kommune	25	615	142 (23%)
Københavns Amt	43	997	234 (23%)
Frederiksborg Amt	25	530	125 (23%)
Roskilde Amt	20	457	110 (24%)
Vestsjællands Amt	33	759	174 (23%)
Storstrøms Amt	24	532	133 (25%)
Bornholms Amt	4	87	21 (24%)
Fyns Amt	54	1252	314 (25%)
Sønderjyllands Amt	27	571	153 (26%)
Ribe Amt	24	559	146 (26%)
Vejle Amt	34	804	170 (21%)
Århus Amt	54	1292	280 (21%)
Ringkøbing Amt	28	670	156 (23%)
Viborg Amt	23	513	109 (21%)
Nordjyllands Amt	48	1119	266 (23%)
I alt	466	10757	2533 (23,5%)

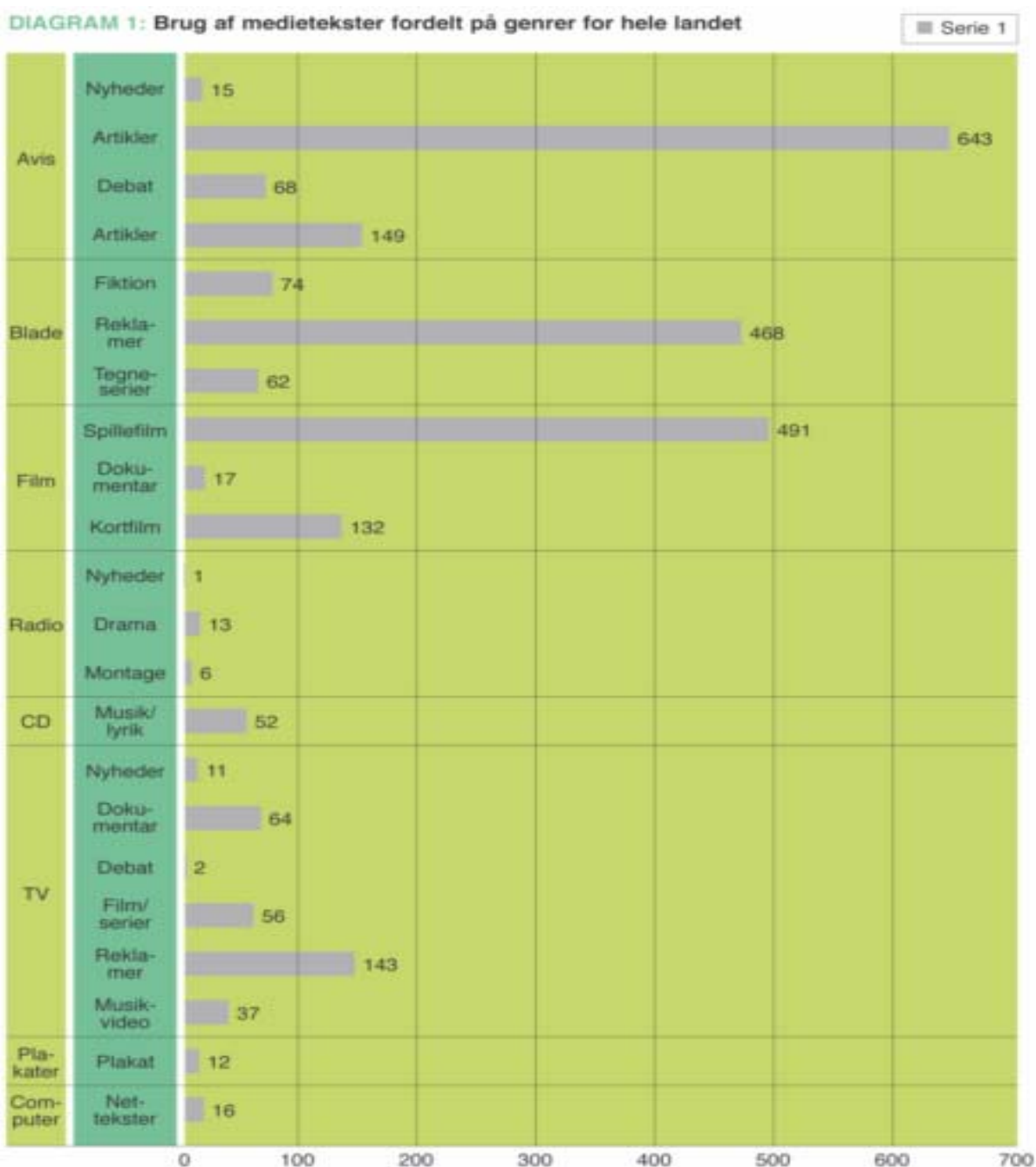
For hver skoleklasses tekstopgivelse er følgende oplysninger registreret. Skolens navn og klassetrin, postadresse og amtlig tilhørsforhold. Antallet af elever, antallet af opgivne tekster i alt, heraf antallet af medietekster. For hver udvalgt tekstopgivelse er der ført en liste over, hvilke hovedværker, der er læst, herunder også om der er opgivet en større medietekst som hovedværk.



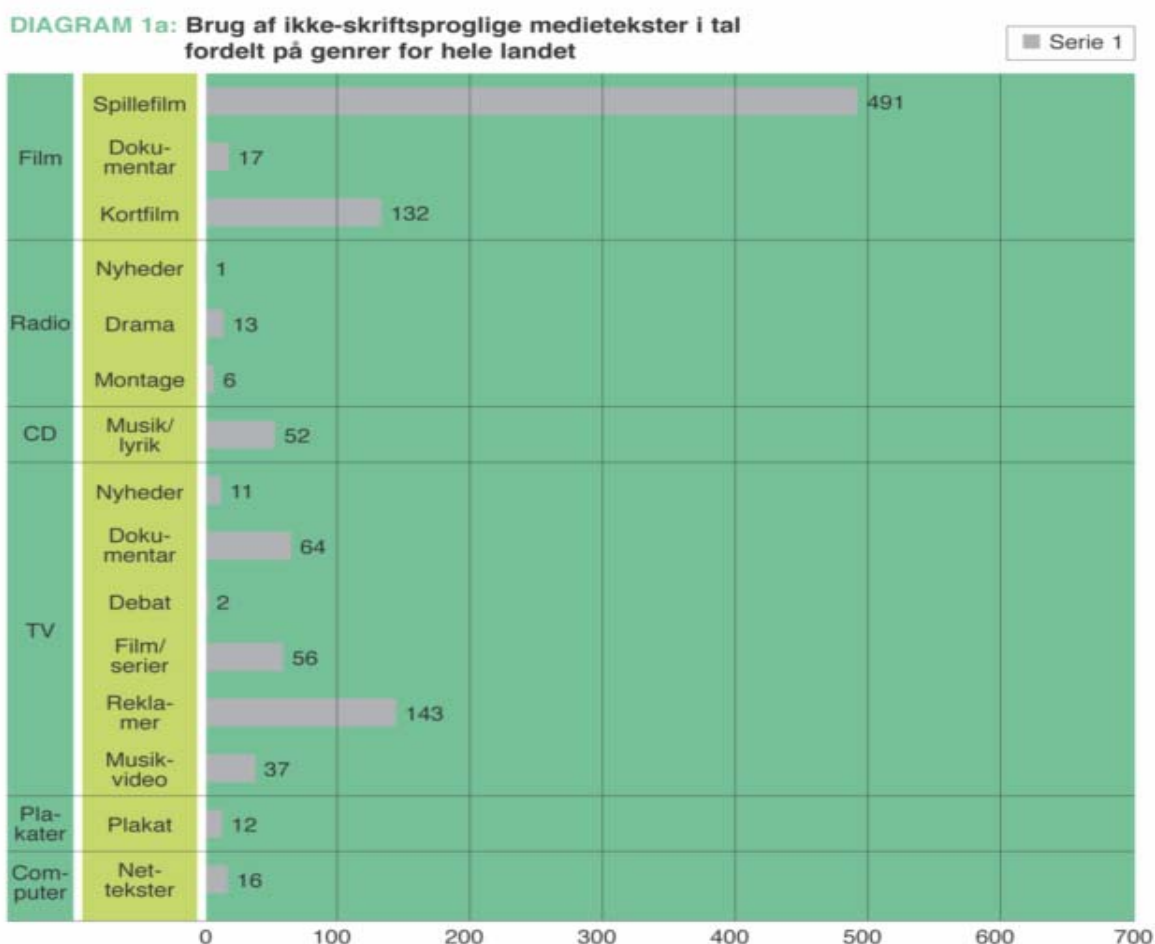
Endelig er der registreret oplysninger om, i hvilken undervisningsmæssig sammenhæng de opgivne tekster er læst. Antallet af medietekster er til slut fordelt på genrer og tid.

## Præsentation af undersøgelsens resultater

Det gennemsnitlige antal medietekster for hele landet udgør 23,5 %. Det vil sige at godt og vel hver 5. tekst, der læses som pensum i 9.klasse i faget dansk er en medietekst. Som det ses af tabel 1 er der ikke stor forskel fra amt til amt. Ribe- og Sønderjyllands Amter ligger højest med 26%, mens Vejle, Århus og Viborg Amter ligger lavest med 21%. De øvrige amter ligger omkring gennemsnittet. Gennemsnitsprocenten skjuler større variationer fra skole til skole inden for kommuner og amterne. Enkelte skoler opgiver ingen eller meget få medietekster, mens andre opgiver langt flere. Ser man nærmere på, hvilke typer af medietekster, der hyppigst forekommer ser billedet således ud:



Tre genrer udgør hovedparten af de anvendte medietekster i danskundervisningen. Det gælder avisartikler, bladreklamer og spillefilm. Tilsammen udgør de 1602 af de 2533 medietekster i alt, svarende til 63 %. Dernæst følger artikler fra blade, tv-reklamer og kortfilm. Samlet udgør disse genrer 17%. Lavest repræsenteret er radio og tv-mediets genrer. For radiomediets vedkommende 20 i tal, svarende til under 1%, og for tv-mediets genrer 276 tekster svarende til 11%. Med i opgørelsen er også talt plakater og down-loadede internettekster. Også disse tekster er repræsenteret med meget lave tal, henholdsvis 12 og 16, hvilket er under 1%. Samlet set kan man konkludere, at avis- og bladmediets faktagenrer har vundet fodfæste som medietekster i skolens danskundervisning. Også reklamegenrer fylder godt, mest som fast reklame, i mindre grad som levende reklame fra tv. Endelig synes spillefilmen at være en vigtig medietekstgenre. Af tekststopgivelserne fremgår det, at her er det især filmatiseringer af kendte romaner som anvendes. Dette vil blive uddybet senere i redegørelsen for undersøgelsen. Derimod må man konstatere, at de elektroniske mediers repræsentationsformer generelt set ikke har fundet vej til skolens danskundervisning. Udskiller man den type tekster, som jeg her har kaldt ikke-skriftsproglige medietekster, fordi deres symbolske form ikke primært er båret af skriften, ser brugen heraf således ud:



Antallet af ikke-skriftsproglige medietekster udgør 1037 af i alt 2533, svarende til 41%. Heri er ikke medregnet internettekster, da der blot er tale om skriftsproglige tekster, der er transmitteret via nettet. Som det ses af diagrammet, er spillefilm den absolut hyppigst valgte ikke-skriftsproglige

medietekst i danskundervisningen med 47%, mens den næsthøypigste er tv-reklamen med 14 % og kortfilmen med 13%. Tv-dokumentar, Musik/lyrik (CD), tv-film og serier udgør henholdsvis 6%, 5% og 5%. De øvrige ikke-sproglige medietekstgenrer, f.eks. musikvideo, dokumentarfilm, radiodrama, radiomontage, radionyheder, tv-nyheder, tv-debat og plakater udgør hver især under 3 % af det samlede antal. Man kan således konkludere, at de ikke-skriftsproglige medietekster er repræsenteret med ca. 40% af det samlede antal medietekster anvendt i danskundervisningen. Spillefilmen er den hyppigst anvendte, derefter følger tv-reklamen og kortfilmen, men med langt mindre procenttal. De øvrige genrer vælges stort set ikke som indhold i danskundervisningen.

Den faktiske undervisning i medietekster falder inden for tre hovedområder: 1) Faktatekster fra aviser og blade, 2) spillefilm og 3) reklame- og billedtekster, fortrinsvis fra blade, i mindre grad fra tv. Når det er disse tre områder, der i særlig grad undervises i, og ikke f.eks. fiktionsserier og underholdningsudsendelser fra tv, der jo er langt de mest sete typer af programmer i børn og unges fritid, skyldes det med ret stor sikkerhed følgende forhold.

For det første foreligger der en ret lang forskningstradition inden for de nævnte områder. Den tidligste medieforskning herhjemme udspringer af humaniora. Specielt sprog- og litteraturforskningen har spillet en stor rolle i den tidlige medieforskning. Derfor var der fra begyndelsen en nær tilknytning og forbundethed med danskfagets sprog- og litteraturanalyse.

For det andet, og det er en delvis følge af det første, foreligger der inden for de tre højt prioriterede områder en række undervisningsmaterialer i form af fx "Avisen i undervisningen", arbejdsbøger til brug i arbejdet med filmatiserede romaner og endelig en række bøger og antologier med tilhørende diasserier og videoer, der omhandler arbejdet med billedanalyse, herunder analyser af reklamer og kunstbilleder. Først inden for de sidste 5 år er der udgivet undervisningsmateriale rettet mod folkeskolens ældste klasser, der også omfatter radioen, tv-mediet og multimedierne. (Henrik Poulsen *Mediebogen 1998*, Malene Bendix og Katrine Østlund Jacobsen *Billeder i øret, 1999*, Mette Johansen m.fl. *Radiomontager- om lyd der skaber billeder, 1998*). Dette sidste forhold er ikke uvæsentligt, idet måske især ældre dansklærere uddannet under en læreruddannelse, som ikke rummede medietekster som særligt område af danskfaget eller andre af uddannelsens fag, kan føle sig fagligt usikre over for arbejdet med de nyeste medier, som derfor let udgrænses i forhold til danskfagets øvrige genstandsområde.

Endelig vil jeg nævne et tredje forhold som en mulig forklaring på, at de nyeste elektroniske mediers tekster ikke i væsentlig omfang har fundet vej til folkeskolens danskundervisning i de ældste klasser. Når dansklærere skal vælge medietekster til danskundervisningen kan der indgå overvejelser af

- teknisk art fx muligheder for at overspille radio- og tv-udsendelser eller cd-rom
- ophavsretlige forhold som umuliggør brugen af bestemte medietekster
- kulturelle og æstetiske normer og værdier forbundet med valget, idet nogle dansklærere måske opfatter bestemte mediers tekster som underlødige og derfor ikke egnet til undervisningsformål.

Disse kvalitative vurderinger kan jeg naturligvis ikke hente belæg for i denne undersøgelse, men i stedet for vil jeg forsøge at vise, hvilke medietekster dansklæreren foretrækker at bruge, når der skal vælges tekster fra de enkelte medier.

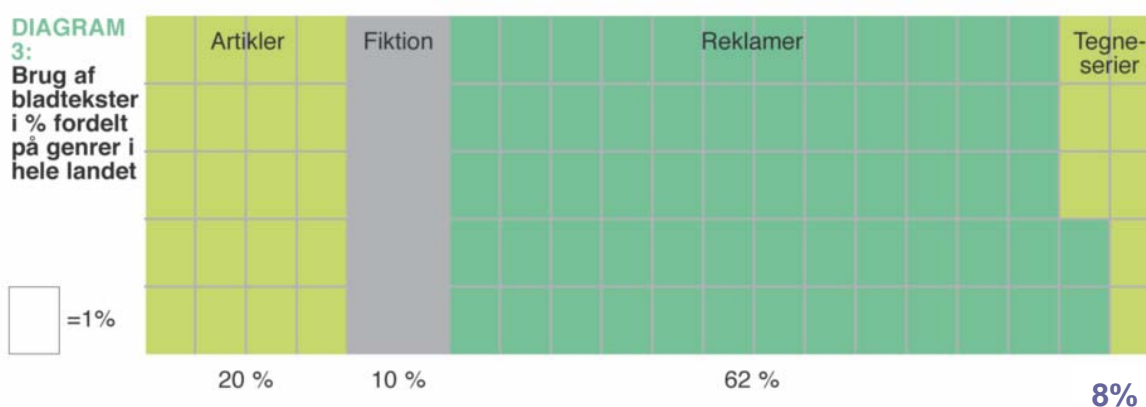
## Hvilke avistekster foretrækker dansklæreren at bruge i undervisningen?



Ser vi først på avismediet er det, som tidligere nævnt *artikler* herfra, dansklærere foretrækker. 89% af de tekster som vælges fra avismediet tilhører denne kategori. Det er her vigtigt at huske på, at artikler fra avismediet udgør den oftest valgte teksttype inden for de valgte medietekster totalt set. Avisens øvrige genrer bruges i meget begrænset omfang. Det gælder både nyheder og debattekster fx kronikker og læserbreve.

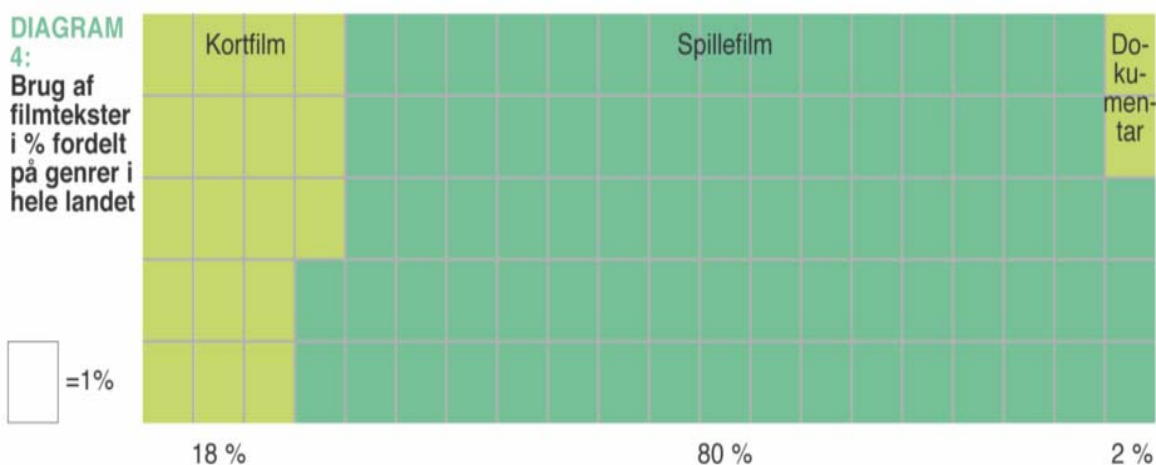
For dansklæreren er avisen altså primært det medium, hvorfra der hentes relevante fakta-tekster til undervisningen. Ud fra en skønsmæssig vurdering af artiklers overskrifter synes det især at være aktuelle temaer om kriminalitet, vold, narkomisbrug, krig og indvandrerspørgsmål, der foretrækkes. Avisen er med andre ord leverandør af de fleste sagtekster til undervisningsbrug. Mediet bruges primært som artikelmedium.

## Hvilke bladtekster foretrækker dansklæreren at bruge i undervisningen?



Bladmediet er for dansklærere først og fremmest et reklamemedium. Herfra vælges faste reklamer til brug i danskundervisningen, idet 62% af mediets tekster udgøres af reklamer i tekstopgivelserne, mens 20% er artikler fra mediet, 10% er fiktion og 8% er tegneserier. Variationsbredden i brugen af teksttyper fra bladmediet er således lidt større end for avisens vedkommende. Udover tekster til reklame- og billedanalyse bruges fra mediet altså også i en vis udstrækning sagtekster, populærfiktion og tegneserier.

## Hvilke filmtekster foretrækker dansklæreren at bruge i undervisningen?



Blandt de ikke-skriftsproglige medier er filmmediet det oftest anvendte som leverandør af især spillefilm til danskundervisningen, idet 80 % af de anvendte film, er spillefilm. Resten er kortfilm, herunder også novellefilm med 18 % og til sidst dokumentarfilm med kun 2 %. Når spillefilm er den foretrukne genre i danskundervisningen, skyldes det formentlig, at de kan indgå i pensum på to måder. De kan enten opgives som selvstændige hovedværker på lige fod med romaner, eller de kan bruges som et led i en komparativ medieanalyse med en læst novelle eller roman. Det betyder, at de mest brugte film er filmatiseringer, fx *Hosekræmmeren*, *Barndommens gade* eller *Pelle Erobreren*.

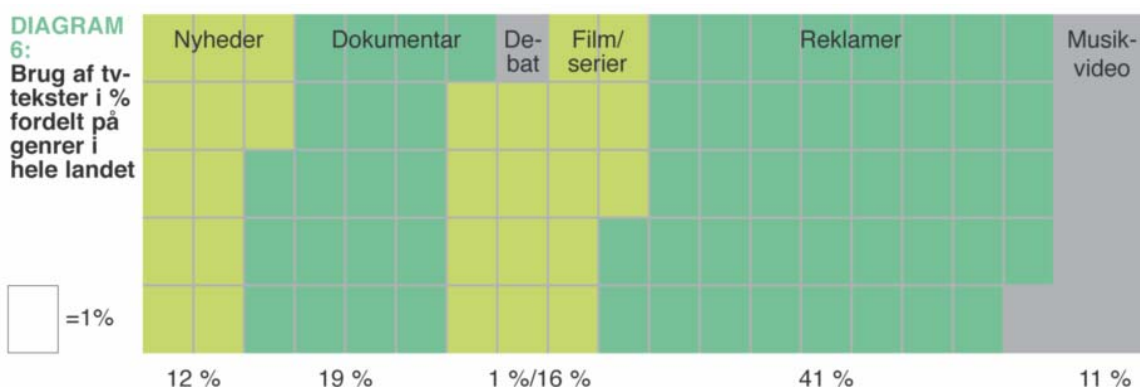
Kortfilm synes at være en filmgenre, der er ved at finde vej til skolens danskundervisning. Blandt de eksempler, som opgives, kan nævnes nogle af de prisbelønnede danske kortfilm som *Ernst og lyset*, *Valgaften* begge af Anders Thomas Jensen.

## Hvilke tekster fra lydmedier foretrækker dansklærere at bruge i danskundervisningen?



Radioen er det mindst brugte medium i danskundervisningen, sammenlagt fylder det mindre end 1% af de anvendte medier. Placerer man brugen af CD, som medium for musik/lyrik sammen med brugen af radiomediets tekster, stiger procenten til 3. Brugen af lydmediets tekster er således først og fremmest karakteriseret ved brug af musik/lyrik. Når dansklærere skal vælge lyriktekster til danskundervisningen gør de det enten ved at vælge klassisk, lyriske tekster af fx Tove Ditlevsen, Benny Andersen, Dan Turell eller de gør det - i noget mindre omfang - ved at vælge indspillede rock-tekster af fx TV2 eller Gnags med tekst og musik i kombination. Af diagram nr. 5 kan man således se, at 73% af lydmediets tekster kommer fra CD med musik og lyrik, mens den øvrige meget beskedne brug af radiotekster omfatter drama (hørspil) og montager. Radioen som nyhedsmedium spiller slet ikke nogen rolle i skolens danskundervisning. Det kan forekomme tankevækkende, at radiomediet - trods sin forholdsvis lange historie og højfrekvente brug i dagligdagen, i hvert fald som nyheds- debat og dramamedium - ikke fylder mere i skolens danskundervisning. Især hørespil og montager ville være genrer, som let lod sig integrere i den litterære side af danskundervisningen.

## Hvilke tv-tekster foretrækker dansklæreren at bruge i undervisningen?



Samlet set fylder tv-mediets tekster lidt mere end radiomediets, nemlig 12% af alle anvendte medietekster. Undersøger man nærmere, hvilke tv-tekster der foretrækkes i skolens danskundervisning, tegner der sig et billede som vist i diagram nr. 6. Tv-mediet synes især at være

interessant som formidler af reklamer, idet 41 % af mediets tekster optræder i tekstopgivelserne. De øvrige genrer, som optræder i tekstopgivelserne ser således ud: dokumentarudsendelser med 19 %, film/serier med 16 % og endelig musikvideo med 11 %, nyheder med 12 % og debat med 1%.

Igen kan det undre, at fiktionsfilm/serier fylder så lidt. Især når man tager i betragtning, at tallene for tv-film og tv-serier dækker over et særligt forhold. Det er således én bestemt tv-film, der optræder højt frekvent som opgaven tekst, og som derfor er forklaringen på de 16 % og det er tv-versionen af St. St. Blichers: Hosekræmmeren, *Cecilia*, instrueret af Hans Chr. Nørregaard. Det er altså ikke tv-fiktionsserier, der vælges som tv-tekst i danskundervisningen, men tv-versioner af klassisk litterære tekster.

En anden genrekategori, som er helt fraværende i tekstopgivelserne, er tv-underholdning i form af talkshows, quizprogrammer, sportsprogrammer, som sammen med tv-serierne udgør en meget stor del af unges foretrukne fritidsforbrug af tv (Drotner 2001). Disse genrer indgår ikke i dansklærerens faktiske stofudvælgelse.

Af øvrige medietekster, som kun fylder meget lidt i skolens danskundervisning, under 1%, skal nævnes plakater og tekster *down-loaded* fra internettet. Brugen af plakater - og her menes primært plakater for film, udstillinger osv. - ses ofte i sammenhæng med brug af andre medietekster. De er hvad den engelske medieforsker kalder *sekundære tekster* i et mediekredsløb (Bondebjerg 1993). Det vil sige tekster, som set fra brugerens synsvinkel udvider og understøtter brugen af de primære tekster, som i denne sammenhæng typisk er en film, en udstilling eller en mediebegivenhed, som en skoleklasse har fulgt. Analysen af en plakat giver herved mulighed for at skabe det, som John Fiske kalder en tertiær tekst, dvs. udveksling af informationer, oplevelser og erfaringer, som virker tilbage på interessen for den primære tekst.

Brugen af tekster, *down-loaded* fra internettet, adskiller sig principielt ikke fra brugen af de øvrige skriftsproglige medietekster, som anvendes i undervisningen. Det viser sig at være artikler, om bestemte sagsforhold eller søgning af informationer i forbindelse med tværfaglige projekter og projektopgaven i 9. klasse. Computerspil eller andre interaktive spil glimrer ved deres fravær.

Sammenfattende om brugen af de enkelte mediers tekster i danskundervisningen kan man sige:

- Avismediets tekster er altovervejende repræsenteret ved artikler, som anvendes til læsning af fakta-tekster i undervisningen.
- Bladmediets tekster er altovervejende repræsenteret ved reklamer og i mindre grad artikler, som anvendes til reklame- og billedanalyse samt sagtekstlæsning i undervisningen.
- Filmmediets tekster er i altovervejende grad repræsenteret ved spillefilm, som regel filmatiseringer og i mindre grad kortfilm. For spillefilmenes vedkommende anvendes de enten som et led i hovedværklæsningen eller som et led i en komparativ medieanalyse (roman/film)
- Radiomediets tekster, herunder lydmediet CD, anvendes i altovervejende grad som musik/lyrik medium, i mindre grad som medium for hørespil og montager. CD bruges som eksempler på læsning af den lyriske genre i danskundervisningen.
- Tv-mediets tekster er primært repræsenteret ved reklamer og i mindre grad ved dokumentarudsendelser, film/serier og musikvideoer. Når der arbejdes med tv-film er det næsten udelukkende tv-versioner af klassisk litterære tekster, som f.eks. *Cecilia*, *Fiskerne* osv.
- Af øvrige medietekster, som er meget lidt repræsenteret i danskundervisningen, er plakater og tekster fra internettet. Plakater anvendes som led i billedanalyse og som en sekundær tekst i forhold til arbejdet med film, udstillinger eller andre mediebegivenheder. Nettekster anvendes som led i tværfaglige projekter.

Den faktiske undervisning i medietekster inden for faget dansk i skolens ældste klasser falder således hovedsagelig inden for tre områder:



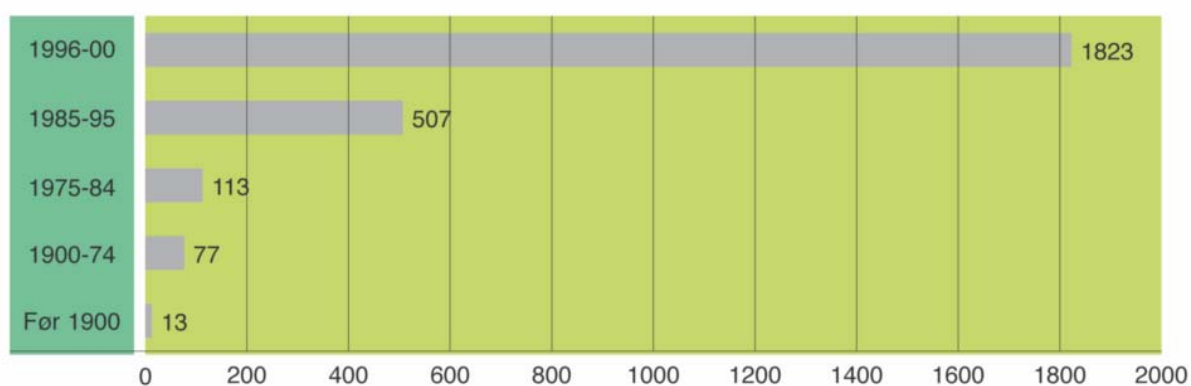
1. Sagtekstlæsning i aviser og blade
2. Reklame- og billedanalyse i blade og tv
3. Filmanalyse af filmatiserede hovedværker i dansk litteratur.

Brugen af de enkelte mediers genrer er gennemgående smal, dvs. få dominante genrer fra hvert medium. De enkelte medier kommer herved til at fremtræde som enten typiske artikelmedier, typiske reklamemedier, typiske musik/lyrikmedier osv. Et andet karakteristisk træk er fraværet af en række medietekstgenrer, så som tv-serier, talkshows, quiz-programmer. Det er vigtigt at understrege, at dette mønster er det generelle billede af brugen af medietekster for hele landets skoler på 9. klassetrin. En nærmere analyse af dette mønster inden for de enkelte amter og kommuners skoler viser en vis variation i brugen af tekster fra de forskellige medier både i antal og art. Enkelte skoler opgiver således langt flere medietekster og med større bredde i genrepræsentationen end gennemsnittet for hele landet, andre et mindre antal og med kun en enkelt bestemt genre, atter andre opgiver slet ikke medietekster.

### Medieteksterne fordelt på tid

Et andet spørgsmål, som rejser sig, er i hvor høj grad, de anvendte medietekster spreder sig over tid. Indgår de forskellige medietekster fx i periodelæsning eller historisk læsning sammen med andre skønlitterære tekster eller er det fortrinsvis de nyeste aktuelle medietekster, der foretrækkes af dansklærerne? Følgende diagram viser medieteksternes fordeling over tid:

**DIAGRAM 7: Antal medietekster fordelt på forskellige tidsperioder**



Diagrammet viser en markant tilbøjelighed til at vælge de nyeste og mest aktuelle medietekster i danskundervisningen, idet de faktiske antal omregnet i procent viser, at 72 % af samtlige medietekster er fra perioden 1996- 2000, mens 20% er fra perioden 1985-95. De øvrige 8% er fra før 1984.

Danskfagets historiske dimension er således næsten usynliggjort, når det drejer sig om undervisning i medier. Det er der for såvidt en vis logik i, eftersom de fleste dansklærere i overensstemmelse med læseplanen også skal undervise i de nyeste elektroniske/digitale visuelle medier. Som undersøgelsen viser, er det imidlertid ikke dem, der fylder mest i danskundervisningen, men derimod de trykte mediers tekster, avistekster, bladtekster, og blandt de visuelle medier er det spillefilm. Den markante tilbøjelighed til at vælge de nyeste medietekster har ingen sammenhæng med, at det er de nyeste medier, der er kommet ind i danskundervisningen, da det er de mest aktuelle tekster fra de ældste medier, der vælges.



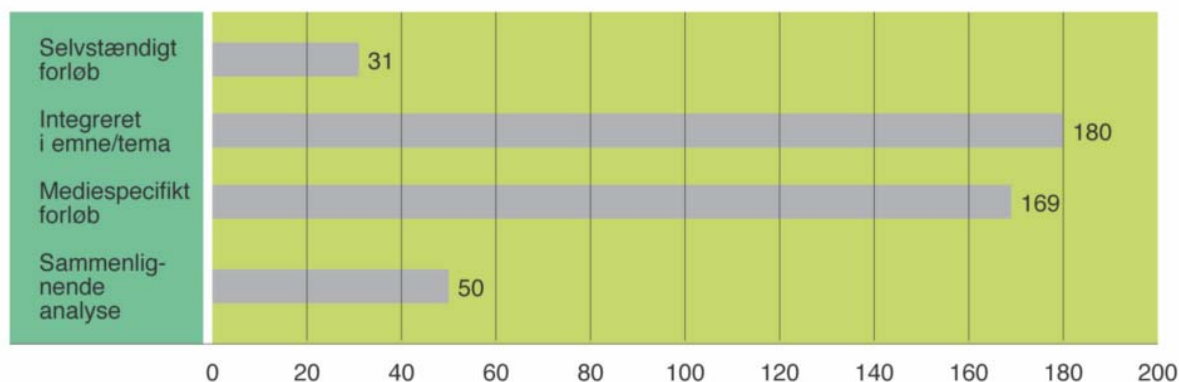
Når undervisningen i medietekster orienterer sig mod de mest aktuelle, her og nu problemstillinger, pålægger den sig selv en unødigt nærsynethed. Oplagte muligheder for at lade medieområdet indgå i danskfagets traditionelle arbejde med ældre tekster, periodelæsninger, historisk læsning udnyttes ikke. Det er således påfaldende få eksempler fra de 466 udvalgte tekstopgivelser, hvor ældre avistekster indgår i arbejdet med periodelæsning. På samme måde kan man undre sig over, at radiomontager og ældre spillefilm ikke i større omfang indgår i både periodelæsning og historisk læsning inden for faget. Til gengæld synes medieteksterne ofte at indgå i temaforløb i danskundervisningen.

## Hvordan tilrettelægger dansklæreren undervisningen i medietekster?

Der er fire hovedprincipper, hvorefter de fleste dansklærere tilrettelægger og organiserer deres undervisning i tekstarbejde, herunder også arbejdet med medietekster:

- Som selvstændige forløb, hvor forskellige typer af medier og medietekster anvendes til analytiske formål. Disse forløb er typisk adskilte, selvstændige forløb, set i forhold til den øvrige danskundervisning.
- Som integrerede forløb, hvor medietekster indgår i arbejdet med et tema eller emne. Her er ofte flere forskellige typer af medietekster repræsenteret, f.eks. faktatekster fra aviser og blade, reklamer eller film
- Som mediespecifikt forløb baseret på et medium eller en medieteksttype. Det er i mange tilfælde avisen som medium eller et forløb med reklametekster.
- Som sammenlignende analyse af forskellige medietekster. Typisk er sammenligner man roman og film.

**DIAGRAM 8: Brug af medietekster i forskellige typer af undervisningsforløb**



Diagrammet ovenfor viser hvilke typer af forløb, der er de dominerende. Af de i alt 466 undersøgte tekstopgivelser fremgår det, at der i 180 tilfælde har været undervist i *integrerede tema- eller emne forløb*, mens der i 169 tilfælde har været undervist i *mediespecifikke forløb*. Det er altså disse to tilrettelæggelsesformer, der er mest populære. Herefter følger andre tilrettelæggelsesformer med væsentlige lavere tal. Det gælder *sammenlignende analyse af medier*, der kun forekommer i 50 tilfælde og endelig *selvstændige forløb*, der forekommer i 31 tilfælde.

Denne del af undersøgelsen skal imidlertid tages med et vist forbehold, idet der er 36 af de undersøgte opgivelser, som ikke har oplyst, hvordan undervisningen har været tilrettelagt. Denne usikkerhed forstærkes yderligere af, at den samme tekstopgivelse i nogle tilfælde rummer flere af de nævnte tilrettelæggelsesformer. Tendensen er imidlertid ret tydelig: Det er tema- eller

emnebaserede forløb og mediespecifikke forløb, der praktiseres mest, når der arbejdes med medietekster i danskundervisningen i skolens ældste klasser. Ofte nævnte temaer i tekststopgivelserne er *kærlighed, vold, kriminalitet, gys og gru*. Temaet *kærlighed* undersøges f.eks. gennem forskellige mediers udtryksformer: en litterær novelle som St. St. Blichers: *Hosekræmmeren* nævnes ofte, ugebladernes populærfiktion, en CD's rocktekst eller en musikvideo kan som eksempler indgå i sådanne forløb. Et tema kan på denne måde være det sammenhængsskabende moment i elevernes undersøgelse af forskellige mediers udtryksformer.

I de mediespecifikke forløb nævnes ofte avisen som det medium, der undersøges nærmere. En mulig forklaring herpå er, at Danske Dagblades Forening, der driver forlaget "Avisen i undervisningen" udover at udsende pædagogisk tilrettelagt materiale til brug for undervisningen i avisen, også hvert år udskriver en konkurrence om at fremstille den bedste avis. Mange skoler bruger materiale fra "Avisen i undervisningen" og deltager i denne konkurrence. Dette afspejler sig bl.a. i tekststopgivelserne i 9. klasse. Et andet ofte valgt medie- og genrespecifikt forløb er reklamer, både faste reklamer fra de trykte medier og levende reklamer fra tv. Også til dette område findes der en stor mængde af fagligt-pædagogisk tilrettelagt materiale, bl.a. af Asger Liebst (Libest:1985/92, 1988). Når reklamer og fakta-tekster har fået en stor plads i skolens danskundervisning, skal det ikke mindst ses på baggrund af, at dansklærere her teoretisk og analytisk befinder sig på hjemmebane.

Et andet medium, som synes at have fået en fast og stor plads i skolens danskundervisning, er spillefilmen. Den anvendes dels i sammenlignende analyser med et litterært hovedværk, dels som et selvstændigt hovedværk på lige fod med eller som erstatning for et litterært hovedværk. En optælling af, hvilke spillefilm, der bruges mest, viser følgende:

Af i alt 111 spillefilm, herunder er medregnet tv-versionerede fiktionsfilm, udgør følgende de 10 mest sete.

**Tabel 2: Hyppigst sete film**

Instruktør	Filmtitel	Årstal	Hyppighed
Hans Chr. Nørregaard	Cecilia (tv-film)	1990	50
Astrid Henning-Jensen	Barndommens gade	1986	46
Bille August	Pelle Erobreren	1987	37
Peter Schröder	Det forsømte forår	1993	31
Søren Kragh-Jacobsen	Drengene fra Sankt Petri	1991	30
Bille August	Tro, håb og kærlighed	1984	19
Knud Leif Thomsen	Hosekræmmeren	1971	15
Torben Willum Jensen	Kærlighed ved første hik	1981	13
Kaspar Rostrup	Jeppe på bjerget	1981	10
Lukas Moodysson	Fucking Åmål	1998	9

Sammenligner man herefter med, hvilke romanhovedværker der er mest læst, viser det sig, at de foretrukne film først og fremmest filmatiseringer af kendte danske romaner:

**Tabel 3: Hyppigst læste romaner**

Forfatter	Titel	Årstal	Hyppighed
Klaus Lynggaard	Martin og Victoria	1985	91
Kirsten Holst	Min ven Thomas	1987	77
Bo Green Jensen	Dansen gennem sommeren	1981	45
Hans Scherfig	Det forsømte forår	1940	29
Tove Ditlevsen	Barndommens gade	1943	26
Kim Fupz Aakeson	De gale	1992	25
Bjarne Reuter	Drengene fra Sankt Petri	1994	23
Bjarne Reuter	Når snerlen blomstrer	1983	18
Arne Berggren	Stillemanden	1993	15
Leif Panduro	Rend mig i traditionerne	1958	15

Antallet af titler på skrevne hovedværker, der nævnes i tekstopgivelserne, er i alt 202. De ti hyppigst anvendte værker ses af ovenstående tabel. Af de 466 undersøgte klasser har 91 læst Klaus Lynggaards *Martin og Victoria*, 77 klasser har læst Kirsten Holsts *Min ven Thomas*, 45 klasser har læst Bo Green Jensens *Dansens gennem sommeren* osv.

Sammenligner man titlerne på de anvendte film med romanhovedværkerne, ses at fire af de ti mest sete film også er blandt de ti mest læste romaner. Der synes med andre ord at være stærke kræfter i filmatiseringer af romaner. Hvorfor de er specielt attraktive at bruge i undervisningen kan der gives forskellige forklaringer på. Sammenholder man det med, at 50 af de undersøgte tekstopgivelser også arbejder med sammenlignende analyser af medier, er det nærliggende at antage, at det, der sammenlignes, er roman og spillefilm. Hvilke ligheder, hvilke forskelle? Hvad kan romanen som filmen ikke kan? Hvor har filmen til gengæld sine styrkesider? Det fremgår ikke af statistikken hvor mange af filmene, der har været opgivet som større fiktive værker alene, men sammenfaldet af titlerne på de mest sete film og de mest læste romaner giver grund til at formode denne sammenhæng. Endelig kan man ikke udelukke, at nogle lærere har lettere ved at få eleverne til at læse en roman, når han eller hun stiller i udsigt, at de bagefter skal se filmen, altså at film bruges som motivationsfaktor for læsning af klassiske romaner.

## Undersøgelsens samlede resultater

Samlet set bekræfter undersøgelsen mine antagelser:

- Næsten alle dansklærere arbejder med medietekster i danskundervisningen i folkeskolens ældste klassetrin
- Medietekstvalget viser sig imidlertid i antal og i forhold til de bogligt-litterære tekster at være begrænset og i genrebredde at være smalt repræsenteret. Gennemsnitlig 23% af det samlede antal tekster er medietekster, svarende til at ca. 2 ud af 10 er medietekster.
- Medievalget er smalt, idet der fortrinsvis bruges medietekster fra aviser, blade og film, mens radio, tv og computermediernes tekster er meget lidt repræsenteret.

- Inden for det enkelte medium vælger dansklærere primært bestemte og få genrer til brug i undervisningen. Fra avisen vælges primært artikler, fra blade vælges primært reklamer, fra radioen/CD-en vælges primært musik/lyrik, fra tv vælges primært reklamer, og computeren bruges mest/ alene til søgning af information på internettet. De øvrige genrer, som de enkelte medier også udtrykker sig i, er enten meget lavt repræsenteret eller slet ikke repræsenteret.
- Undervisningen i medietekster er ahistorisk, idet meget få ældre medietekster indgår i skolens danskundervisning.
- Undervisningen tilrettelægges oftest som temaforløb, hvor medietekster sammen med andre af fagets tekster integreres, eller som et mediespecifikt forløb, hvor elever og lærere arbejder med et bestemt medium eller en bestemt genre.
- Spillefilm har som visuel-auditiv udtryksform vundet fast fodfæste i skolens danskundervisning. Det gælder ikke mindst den række spillefilm, som samtidig er filmatiseringer af kendte og meget brugte hovedværker i danskundervisningen i skolen.

## Diskussion og perspektiveringer

Som jeg tidligere har beskrevet i afsnittet om medieundervisningens implementering, er den forsøgt løbet i gang flere gange siden 1975. Man må imidlertid konstatere, bl.a. på baggrund af denne undersøgelse, at undervisningen i de nyeste medier aldrig rigtig er blevet en vigtig del af faget i skolen. Nok har avis- og bladtekster sammen med spillefilmen fået en vis plads, men de elektroniske og digitale medier har ikke vundet fodfæste. Hæfter man sig yderligere ved, at tekstopgivelserne viser en meget smal profil i medietekstvalget, får man en klar fornemmelse af, at mange dansklærere enten ikke tør eller ikke kan bevæge sig ud over de skrevne tekster, reklamer, kunstbilleder og film, hvor de føler sig på nogenlunde sikker grund i forhold til fagets traditionelle stof og de analytiske tilgange. Når kortprosatteksten, romanen, avisartiklen og bladreklamen er meget brugte genrer, skyldes det formentlig flere forhold. Her skal især to fremhæves. Det første forhold peger bl.a. Kirsten Drotner på i sin undersøgelse af brug af nye medier i skolen:

I videre forstand indgår den fremherskende IKT-pædagogik i en hierarkisk forståelse af kultur, hvor information, rationalitet og kritisk sans står øverst som ønskværdige værdier i pyramiden, mens oplevelse, emotion og indlevelse er pyramidens nødvendige fundament, som man helst vil glemme – eller, i mere trendy stil, overlade til børnene (eleverne) selv at opbygge. I toppen af et sådant kulturelt hierarki findes bogen, den seriøse morgenavis og film samt computerens informationsteknologiske sider. I bunden findes – resten (Drotner 2001: 148).

Tekstvalget og prioriteringerne herindenfor, sådan som det tegner sig i min undersøgelse, bekræfter udsagnet i dette citat. Mere end 80% af de opgivne tekster tilhører spidsen af det nævnte kulturelle hierarki, mens resten findes i bunden. Det udelukker dog ikke, som antydnet af Drotner, at skolens danskundervisning bidrager med væsentlige oplevelser forbundet med elevers læsning af bøger f.eks romaner, noveller og lyrik.

Det andet forhold, som skal fremhæves, er at de fleste dansklærere føler sig fortrolige med den skrevne tekst og dens forskellige former. Når avisartiklen, som medietekst har fået en solid plads i danskundervisningen set i forhold til de elektroniske mediers tekster, skyldes det også, at mange dansklærere er fortrolige med den kommunikationskritiske tradition fra 1970'erne og den sproglige analyse, som også udsprang af pragmatikken inden for samme periode. Medieområdet bliver herved let reduceret til leverandør af tekster til sproglig kommunikationsanalyse. Dette støttes af Lehrmanns tidligere omtalte mini-undersøgelse fra danskpena i gymnasiet. Herom skriver han at:

Selvom det er svært at vurdere alene ud fra pensumindberetningerne, ser det ud til, at undervisningen i massekommunikation i en lang række tilfælde ”reddes i land” ved at reducere massemedier til sagprosa, hvor vægten lægges på en mere eller mindre ren sproglig analyse. Her tabes ganske muligheden for at lade medieområdet være mødested for danskfagets sprogligt og litterært analytiske traditioner (Lehrmann 1996:150).

Den samme tendens finder jeg bekræftet gennem min egen undersøgelse inden for danskfaget i skolen. Der kan dog spores en udvikling i retning af, at undervisning i det visuelle sprog får større plads i danskfaget. Det gælder især i forbindelse med billedanalyse af kunstmalerier, reklamer og film. Derimod synes lydmediets tekster, tv-mediets centrale tekster for unge og computermediernes spiltekster at være defineret ud af faget.

## Kap. 7: Produktion og reception af medietekster i Sydklassen

Det første feltarbejde fandt sted i 2000/01 på Sydskolens, der som institutionelt læringsmiljø er beskrevet i generelle vendinger i afhandlingens metodiske del. Som optakt til den følgende beskrivelse, analyse og fortolkning af medieundervisningsforløbene i 7.a og 8.a, skal der her gives et kort signalement af centrale træk i skolens kultur, af dansklæreren, som forestod gennemførelsen af undervisningen og af klassen, hvis elever var de lærende aktører.

### Sydskolens

Skolen er geografisk placeret i udkanten af en mindre sydvestjysk provinsby. Dens elevgrundlag er sammensat af elever fra by og land. Det vil sige, at nogle elever på skolen kommer fra byens gamle kerne, hvor huspriser er høje og derfor fordrer en god familieøkonomi. Forældrene til disse børn er typisk veluddannede og fx ansat i den offentlige administration, uddannelsessystemet eller det private erhvervsliv. Andre elever kommer fra landet og de omkringliggende landsbyer med udbyggede parcelhuskvarterer. Befolkningen herfra er erhvervsmæssigt set en blanding af landmænd, faglærte arbejdere, funktionærer og akademikere.

Sydskolens, der er én af kommunens elever skoler, rummer et specialcenter for fysisk og psykisk handicappede. Som helhed består skolens elevgrundlag af alle typer af elever, dog med relativt få elever med anden etnisk baggrund end dansk.

Skolekulturen kan karakteriseres ved åbenhed, samarbejdsvilje og et personale med faglig-pædagogisk stolthed, der lægger vægt på faglig fordybelse uden at give køb på et godt socialt liv i skolens hverdag. Skolen lægger vægt på den musik-æstetiske dimension i undervisningen, hvilket bl.a. kommer til udtryk ved, at skolens klasseværelser er udsmykkede med elevarbejder, ligesom der ofte i forbindelse med emneuger arbejdes med drama og dramaforestillinger. Skolen har gennem flere år tilbudt medier, foto og filmkundskab som valgfag, og en særlig "båndordning" er indført med henblik på, at alle elever i perioder arbejder med forskellige medier i undervisningen. De teknisk-materielle forudsætninger for dette er et rimeligt godt udstyr af båndoptagere, mikrofoner, videokameraer, redigeringsudstyr, computere og tv-skærme. Skønt der, som nævnt i det metodiske kapitel, findes modsætningsforhold mellem ledelsen og lærerpersonalet og mellem den yngre og ældre del af dette personale, må skolen som helhed siges at være udviklingsorienteret. Det kommer bl.a. til udtryk ved teamsamarbejde, tværfagligt samarbejde mellem lærere, der har samme årgang, fælles undervisningsplanlægning og fælles gennemførelse af projektforsøg. Lærere, der ønsker at afprøve nye faglige og pædagogiske initiativer opmuntres og støttes heri.

### Lærersprofil

Anne-Marie er dansklærer og klasselærer for 7.a. Hun er uddannet med dansk og idræt som liniefag, og herudover underviser hun i fagene billedkunst, samfundsfag og kristendom. Hun har sytten års erfaring som lærer og har undervist alle årene i folkeskolen. For fire år siden skiftede hun arbejdsplads til Sydskolens. Hun er således relativt ny lærer her, men faldt hurtigt godt ind i skolens hverdagsliv og betragtes som en dygtig kollega, der har et godt og fortroligt forhold til sine elever. I den klasse, som jeg observerede, underviste hun i dansk, idræt, samfundsfag og kristendom. På spørgsmålet om, hvad hun finder vigtigt i skolens danskundervisning, svarer hun

Anne-Marie: Jeg anser det for vigtigt, at eleverne opnår kompetencer, der sætter dem i stand til at bruge og forstå det danske sprog i mange forskellige sammenhænge. Det er desuden vigtigt, at de igennem fx litteratur, film får oplevelser der giver dem indsigt i

andres og deres eget liv. Jeg håber ligeledes, at de tilegner sig nogle redskaber, der gør dem i stand til at forholde sig kritiske over for f.eks. det mediebombardement, de bliver udsat for (Am. Int 6.5.00)

Som det ses lægger Anne-Marie som dansklærer vægt på tre områder: Sproget, litteratur og medier og redskabstegnelse. Hendes opfattelse af sproget, som det overordnede begreb for faget, er pragmatisk orienteret. Det er vigtigt, at eleverne lærer at bruge sproget i så mange forskellige situationer og sammenhænge som muligt, både mundtligt og skriftligt. At eleverne udvikler færdigheder i at læse og forstå, at udtrykke sig i et varieret, sammenhængende og forståeligt sprog anser hun for en af sine hovedopgaver som dansklærer. I forbindelse med litteratur- og medieundervisningen lægger hun vægt på, at eleverne får oplevelser og indsigter i andres liv og deres egne liv. Den hermed formulerede dannelsesopfattelse er således ikke snævert knyttet til litteraturen, men omfatter også film og andre medier. En forudsætning for at eleverne dannes i deres møde med litteraturen og andre medier er, at eleverne tilegner sig redskaber og begreber. Anne-Marie lægger i sin undervisning stor vægt på dette aspekt. Det kommer bl.a. til udtryk i det analytiske arbejde med still-billeder, reklamer, film. Hun har ingen tidligere erfaringer med elevers egenproduktion af medieudtryk, men en del erfaringer med den analytiske indfaldsvinkel. Zigzagmodellen som undervisningsmetodisk princip har hun heller ingen erfaring med, men anvender procesorienteret skrivepædagogik, som i flere henseender minder om den.

Anne-Marie: Jeg tror, at det er vigtigt, at eleverne præsenteres for forskellige arbejds- og organisationsformer, men jeg synes, at jeg har haft nogle meget gode erfaringer med bl.a. projektarbejde, hvor jeg har oplevet, at hovedparten af eleverne - efter at være blevet fortrolige med arbejdsformen i 7.klasse - er blevet rigtigt dygtige og selvstændige, og de formår at tilegne sig og omsætte en stor faglig viden (Am.Int. 6.5.00)

Anne-Marie repræsenterer en blanding af den traditionelle og den eksperimenterende lærer. En del af den undervisning, hun har ansvar for, er organiseret som lærerstyret klasseundervisning. Det er især i forbindelse med præsentation af nyt stof og analyse af tekster. Læreren styrer her samtalen ved at stille spørgsmål til klassens elever, som typisk reagerer ved at række hånden op og svare på de stillede spørgsmål. Spørge-svare dialogen går mellem lærer og elever, men i nogle tilfælde også mellem elever indbyrdes. Denne undervisningsform er lærercenteret og lærerkontrolleret og indebærer ofte, at det er de samme elever i klassen, der deltager i samtalen. Lærerstyrede timer indebærer ikke nødvendigvis en rollefordeling, hvor læreren er den aktive og at eleverne er de passive. Tavse elever kan være mentalt aktive både i relation til læringsindholdet og dialogen om det. Lærerstyringen kommer til udtryk ved, at det er læreren, der har planlagt forløbet af timen, valgt læringens indhold og styrer arbejdsformen eller dialogen.

Den anden del af Anne-Maries undervisning er stærkt elevcentreret, dvs. at eleverne selv planlægger og udfører en række aktiviteter som f.eks. i projektarbejder og i det aktuelle tilfælde i elevers egenproduktion af medietekster. Som oftest giver læreren en ramme for arbejdet i form af en tidsgrænse, en genre eller et motiv. I projektarbejdet har eleverne den største frihed til selv at målsætte, planlægge og organisere deres arbejde. Lærerens rolle er her reduceret til igangsætter, vejleder og rådgiver. Når Anne-Marie ønsker at præsentere eleverne for forskellige arbejds- og organisationsformer, bygger det på den opfattelse, at variation mellem lærerstyrede og elevstyrede timer er vigtige for læringen. I de lærerstyrede timer kan hun bl.a. præsentere eleverne for læringsredskaber og måden at bruge dem på, mens eleverne i de andre timer selv kan vælge læringsredskaber og anvende dem i forhold til et selvvalgt indhold. I det medieforløb, som jeg

observerede i 7./8.a skiftede Anne-Marie mellem de to arbejdsmønstre. Det viser, at hun ikke lader sig placere i en traditionel fagcentreret eller i en progressiv elevcentreret retning.

Anne-Maries interesse for medier som del af danskundervisningen er begrundet i hendes syn på den rolle, de spiller i børns og unges hverdagsliv

Anne-Marie: Medier spiller en uhyre stor rolle for børn og unge, det er fra medierne, de har deres primære referencer. Det kommer til udtryk ved det, de unge taler sammen om, gennem deres sprog og i deres værdisæt. De unge identificerer sig med de rollefigurer, de bliver præsenteret for i medierne, f.eks. reklamefigurer som *Polle fra Snave*, popmusikere, sportsfolk. Helt aktuelt er det typisk for drengenes vedkommende, at programtyper som *Banjøs Likørstue* og *Jack Ass*, er forbilleder for dem. Det er sproget, humoren og det grænseoverskridende både i sprog og handling, de fascineres af. Normerne for "almindelig" adfærd forskydes og f.eks. at mobbe, chokere, provokere andre er helt legalt og betragtes som underholdende, men jeg er helt overbevist om, at de kan skelne mellem realitet og humor i bl.a. *Banjøs likørstue*. Jeg tror, at de unges forkærlighed for den programtype hænger sammen med, at de er trætte af de problemorienterede udsendelser og tendensen til, at alt er blevet teoretiseret. En gruppe unge kendetegnes ved manglende empati, for man er sig selv nærmest. Sammenstillet med, at der også fra mediernes side ligeledes er meget fokus på forælderrollen, så mange børn er "projektbørn", der for enhver pris skal have succes... mange af nutidens børn er individualister. Den enkelte i centrum betyder meget for de unge. Det, mener jeg også, hænger sammen med mediernes indflydelse, f.eks. bygger mange programmer på individualitet frem for samarbejde, det ses bl.a. i udsendelser som *Baren*, *Robinson*, *Det svageste led* og *Stjerne for en aften*. Eleverne har qua medierne en meget stor almen viden, men for manges vedkommende er det en meget overfladisk viden. Mange er zappere, og det tror jeg ligeledes har betydning, for os i lærerrollen, da der er en større forventning om underholdning og hurtige skift. Jeg har oplevet, at samfundsspørgsmål og politik ikke har den store interesse hos de unge, specielt ikke pigerne i min klasse. Hovedparten synes, at det er uvedkommende, og de mener ikke, at de har en reel mulighed for indflydelse. På det udenrigspolitiske område, tror jeg også, at de vælger at lukke af, da problemerne virker for overvældende og uvedkommende og for fjerne. I flere tilfælde mener de, at problemerne er selvforskyldte, så må de også selv rede sig ud af det. (AM. Int. 6.5.00)

Det er fra medierne børn og unge henter deres opfattelse af sig selv og omverdenen. Ifølge Anne-Marie kommer det til udtryk ved det, børn og unge taler om, måden de taler på og de holdninger og værdier, som de identificerer sig med. Gennem medierne modtager eleverne informationer, oplevelser og viden, men der er tale om en overfladisk viden, som skolen må uddybe, nuanceret, diskutere og perspektivere sammen med eleverne. Samtidens mediekulturelle udtryk aflæser hun parallelt med bredere kulturelle tendenser som "projektbørn" og individualisering og subjektivering. Medieundervisning ser hun som vigtig, fordi medier er en grundlæggende del af børns og unges kultur og fordi medierne og deres udtryksformer kræver både et tolknings- og udtryksberedskab for at forstås som del af et demokrati under senmoderne vilkår.



## Klassen: 7./8.a

Klassen består af elever fra forskellige skoler, der er fødeskoler for Sydskolens. Skoleskiftet har betydet at de 23 elever, som altså er sammensat af elever, der kommer fra fire forskellige skoledistrikter, kun har været klassekammerater i ca. otte måneder. Hverken elever eller lærer har tidligere arbejdet med lydmediet i skolens danskundervisning, hverken analytisk eller produktivt. Men læreren har gennem flere danskforløb i andre klasser integreret trykte reklamer, tv-reklamer og film. Arbejdsklimaet i klassen er i almindelighed godt. De fleste elever tager aktivt del i undervisningen. Det gælder både, når der er tale om klasseundervisning med lærerstyring, og når der er tale om selvstændigt arbejde i form af projektførøb med gruppearbejde og individuelt arbejde. Enkelte elever virker dog uinteresserede i faget og skolegang, især et par af drengene er mere optagede af andre ting end undervisnings- og læreprocessen. Men de får af de andre elever ikke lov til at forstyrre undervisningssituationerne. Læreren karakteriserer elevsammensætningen, elevernes holdning til skolen og danskfaget på følgende måde:

Generelt var 7.-8. klasse en yderst positiv klasse, hvor stort set alle havde en positiv indstilling til lærere, skolen og skolearbejdet. Der var kun to elever, som ”faldt udenfor”, og det skyldtes ikke problemer i skolen, men psykiske og sociale problemer i hjemmene. Begge elever forlod skolen. De to omtalte var på ingen måde holdt ude af de sociale sammenhænge, specielt den ene havde høj social status. Begge havde faglige vanskeligheder (AM. Int. 6.5.00)

Eleverne er ifølge læreren fagligt kendetegnet ved en lille meget suveræn top, en meget stor homogen mellemgruppe og en relativ lille gruppe af svage elever. Sammensætningen giver gode undervisningsbetingelser for læreren, da toppen og mellemgruppen er gode til at trække alle opad fagligt set. De fleste elever giver udtryk for, at de er glade for danskfaget. To af drengene har problemer hvad angår skriftligt dansk og har i den forbindelse store blokeringer, når ord skal på papir. Den ene elevs problem er at erkende, at han har vanskeligheder med stavning og skriftlig fremstilling. Han ønsker ofte ikke at tage imod hjælp, for at afbøde problemerne. Noget atypisk for klassen er, at drenge udgør den faglige top i klassen, og at de sammen med fire til fem piger er meget aktive mundtligt. Klassen er god til at diskutere og forhandle, og der kommer mange meningsudvekslinger, som foregår i en god tone og med stor tolerance over for forskelle i meninger.

## Undervisningsforløbene

Der er tale om to undervisningsforløb. Et med vægt på lydmediet og et med vægt på billedmediet. Læreren formulerer følgende mål for undervisningen *i* og *med* lydmediet:

- At udvikle elevernes sans for lyd som æstetisk udtryk
- At eleverne lærer at forstå og anvende lydmediets udtryksmidler gennem analyse og produktion. Det vil sige, hvordan lyd skaber billeddannelser hos lytteren (hørebilleder), og hvordan en lydfortælling bygges op af lyde.

Undervisningens indhold er bygget op af dele af et lærebogsmateriale skrevet af Malene Bendix m.fl. *Billeder i øret* (1999). Materialet består af en teoretisk del og en praktisk del, der giver eleverne grundlæggende redskaber til selv at producere enkle lydfortællinger. Endvidere rummer materialet en ”værktøjskasse” med begreber og øvelser, der kan anvendes både i det analytiske og det produktive arbejde med lydfortællinger. Endelig er der vedlagt tre lydfortællinger på en CD, hvoraf de to indgår i forløbet, *Afsked* – en lydfortælling om at miste et menneske og *Zap* – en lydfortælling om at gøre op med andres forventninger. I forlængelse af dette indhold vælger læreren dels et uddrag af tegneserien *Tintin*, dels H. C. Andersens eventyr om *Prinsessen på ærten*, som eleverne sammen med læreren skal analysere, hvorefter eleverne skal omsætte de to tekster til

lydfortællinger. Forud for og som optakt til elevernes egne lydproduktioner får de i en transportabel båndoptager og en mikrofon i hånden med henblik på at eksperimentere med lyd, fx at fortælle en kort historie gennem lyd, at skrive en historie ud fra et lydforløb. Som afslutning på lydmedieforløbet skal eleverne skriftligt analysere og fortolke lydfortællingen *Zap*.

Den valgte undervisningsmetode er den såkaldte zig-zag model (Tuftte 1995), hvor undervisningen skifter mellem en produktiv og en receptiv arbejdsform. Det vil sige, at eleverne skiftevis arbejder med selv at producere medietekster og læse, analysere og fortolke andres, både elevproducerede og professionelt producerede medietekster. Man kan også beskrive arbejdsformen som en vekselvirkning mellem praksis og teori. I de teoretiske faser lytter elever og lærer til f.eks. professionelle lydfortællinger og læreren indfører gennem undervisningens samtale eleverne i lydmediets forskellige virkemidler. I de praktisk-produktive faser skal eleverne selv anvende lydmediets udtryksformer i konkrete små lydproduktioner. Det er vigtigt, at processen vekselvirker, således, at eleverne skiftevis arbejder analytisk og produktivt.

*Billedmedieforløbet* gennemføres i begyndelsen af 8. klasse.

Ved begyndelsen af forløbet udleverer læreren et ark til eleverne, hvoraf det fremgår, hvad der er målene med undervisningen:

- At eleverne udvikler deres evne til at iagttage og anvende forskellige filmiske udtryksformer
- At eleverne sideløbende med det analytiske arbejde med medietekster udvikler kendskab til virkemidler således, at de også produktivt kan eksperimentere med dem i deres egne udtryk
- At fremme elevernes forståelse af billedmediers muligheder for både oplevelse og manipulation.

Undervisningens teoretiske indhold henter læreren fra Henrik Poulsens: *Mediebogen for folkeskolen*. (1998), kapitel 1: Medier & Kommunikation og fra et uddrag af Tove Heidemanns undervisningsmateriale *Video - sådan!* (1992). Disse tekster danner baggrund for lærerens introduktion af teori og analysebegreber, som hun ønsker anvendt i både det analytiske og det produktive arbejde med medietekster. Til analyse af medietekster vælger hun Anders Thomas Jensens kortfilm *Valgften* (1998), Tv-doku-soapen *Dahlgaards tivoli* (1997) og Lukas Moodyssons ungdomsfilm *Fucking Åmål* (1998). Derudover indgår diverse tv-reklamer og elevers egne produktioner.

Undervisningsmetoden er den samme som i lydmedieforløbet, zigzag-modellen.

Organisationsformen skifter mellem klasseundervisning, gruppearbejder i såvel analysefaserne som i produktionsfaserne. Ved gruppefremlæggelser af produkter gives respons fra klassekammerater og lærere med henblik på forbedringsforslag. Forløbet afsluttes med en individuel opgave, hvor eleverne skal skrive en stil over en selvvalgt film. (Lærerens dagbog: Oplæg til undervisningsforløb d. 10.8.00)

## Undersøgelsens spørgsmål og problemstillinger

Med basis i data fra de to gennemførte undervisnings- og læringsforløb vil jeg diskutere nogle spørgsmål og problemstillinger, der knytter sig til centrale temaer, som delvist er fremanalyseret af de indsamlede data delvist inspireret af anden forskningslitteratur om emnet. Mit fokus er elevernes læreprocesser. Det gælder spørgsmålet om motivation: Hvordan reagerer eleverne motivationelt set på arbejdet med medier?

Det gælder spørgsmålet om mediespecifikke udtryksmodi: Hvordan tilegner og forstår eleverne lyd- og billedmediers koder, tegn, genrer og narrative konventioner?

Det gælder spørgsmålet om mediearbejdets sociale dimension: Hvilken betydning har det sociale praksisfælleskab for læringen?

Og endelig mediearbejdets affektive dimension: Hvilke affektive sider aktualiseres og udvikles hos eleverne gennem produktion og reception af medietekster?

Et centralt led i begge undervisnings- læringsforløb er elevernes egen produktion af medietekster. I lydmedieforløbet producerede eleverne således flere lydfortællinger og hørespil i vekselspil med analyse af egne og professionelt producerede lydfortællinger. Vekselvirkningen mellem produktion og analyse er et almindeligt anerkendt pædagogisk princip inden for nyere mediepædagogik, både herhjemme og i udlandet. Tankegangen er, at der i det pædagogiske arbejde fastholdes en fremadskridende zigzag- bevægelse mellem elevernes egenproduktion, refleksion over egen produktion, ny egen produktion, analyse af egen produktion og endelig analyse af professionelle medieproduktioner. Denne didaktiske metode ses afspejlet i Undervisningsministeriets vejledning for faget dansk, *Dansk*, faghæfte 1 (2001). Og det er i overensstemmelse med danskvejledningens anvisninger, at læreren i 7. og 8.a. har planlagt de beskrevne forløb, og det er i øvrigt også en parallel til den måde, arbejdet med læsning og skrivning ofte foregår i skolens danskundervisning, idet den procesorienterede skrivepædagogik er indarbejdet i elevernes arbejde med skriftlig fremstilling..

I det følgende vil jeg af analytiske grunde fokusere på produktionsaspektet vel vidende, at dette ikke kan ses isoleret fra den sammenhæng, det indgik i. Derfor vil der i et vist omfang også indgå analyser af elevernes reception af andres lydfortællinger. Analyser af billedmedieforløbet fra Sydskolens vil indgå de steder, hvor det er relevant for problemstillingen ellers ikke. Det skyldes, at arbejdet med billedmediet udførligt behandles i det andet feltarbejde, som fandt sted på Nordskolen.

Når elevernes egen produktion af medietekster ofte vægtes så højt, er der flere begrundelser. Birgitte Tufte nævner i sin doktorafhandling *Skole og Medier* (1995) følgende:

”At have ”grejet” i hånden er ikke blot nødvendigt ud fra en traditionel pædagogisk ”hands on”- synsvinkel, men også fordi det at producere lyd og billeder fremmer en erkendelse af mediernes muligheder og begrænsninger. Et andet vigtigt perspektiv i forhold til arbejdet med medieproduktion, i det givne tilfælde videoproduktion, er at det styrker danskfaglige discipliner som *samtalen* og *den skriftlige udtryksform*, idet det er kvalifikationer, som er nødvendige i samarbejdet om planlægning af en produktion (Tufte 1995:322).

Udover disse begrundelser anfører Tufte, at eleverne i produktionsarbejdet udvikler kendskab til det teknisk/æstetiske, som bevirker, at medieanalysen kan gå fra det konkrete plan via diskussioner om bl.a. billedkomposition, synsvinkler og perspektiv til et mere abstrakt niveau, som omfatter symbolsprog o.l. Endelig bliver elevernes selvstændighed, evnen til samarbejde, organisationsevne, autonomi, kreativitet og tålmodighed styrket i kraft af medieproduktionens demokratiske processer. Endelig nævner Tufte, at eleverne lærer at forholde sig udvælgende, nydende og kritisk til medierne på en anden måde, end før de har arbejdet med medieproduktion og analyse. Kort resumeret kan elevens egenproduktion (i samspil med analyse) begrundes i:

- at den fremmer erkendelsen af mediernes muligheder og begrænsninger
- at den styrker danskfaglige færdigheder i samtale og skriftlige udtryksformer
- at den udvikler kendskab til det teknisk/æstetiske og bevirker en kvalificering af medieanalysen
- at den ved hjælp af de demokratiske processer styrker en række færdigheder og evner af social og personligt udviklende karakter
- at den udvikler evnen til at forholde sig til medierne på en ny måde.

Disse konklusioner rejser en del spørgsmål vedrørende medieproduktionens rolle og betydning i en danskundervisningskontekst. Et hovedspørgsmål, som står uafklaret i Tuftes begrundelser, er:

Hvordan er forholdet mellem den praktiske produktion af elevernes egne medietekster og den kritiske analyse af egne og andre medietekster? Er egen produktion først og fremmest begrundet i elevernes evne til at opnå begrebsforståelse og analytisk beredskab i forhold til medierne og deres udtryksformer eller er det en aktivitet, som kan begrundes i sig selv? Og vigtigst af alt, hvad lærer eleverne faktisk af selv at producere tekster i forskellige medier? Det forholder sig næppe, således at mediefaglige- og sociale færdigheder eller personlig udvikling uden videre ”springer ud” af produktionsarbejdet. I dette kapitel vil ovennævnte spørgsmål blive nærmere undersøgt og diskuteret.

## Læringspotentialer i produktion af medietekster i folkeskolens danskundervisning

De fleste, der underviser i medietekster i skolen i dag, hælder, som nævnt til den opfattelse, at vekselvirkning mellem analyse og produktion kan føre til en udbytterig læring. Jeg vil nu vende tilbage til de tidligere formulerede spørgsmål og problemstillinger og ved hjælp af analyse af den indsamlede empiri fra de to læringsforløb, hvori dette vekselvirkningsprincip er anvendt, søge at afdække om denne påstand holder. I forlængelse heraf vil jeg søge afklaring på spørgsmålet om, hvad eleverne i de to forløb lærer ved selv at producere medietekster?

I tilknytning til det analytiske og produktive arbejde har eleverne skrevet dagbøger, hvori de har beskrevet, vurderet og reflekteret over deres eget arbejde. De har endvidere givet hinanden gensidig kritik ved fremlæggelser af deres egne produktioner med henblik på forbedringsmuligheder. Undervisningsforløbet kan således beskrives som en spiralbevægelse, hvor der gennem hele forløbet skiftes mellem aktion og reaktion, og hvor arbejdet med medietekster bliver mere omfattende og dyberegående, efterhånden som forløbet skrider frem.

Især i forbindelse med produktionsprocesserne er aktiviteterne simulerede. Det vil sige, at eleverne træder ind i bestemte roller, som ”fiktive” medieproducenter. I begge forløb er der tale om at fordele roller, som f.eks. ”lydmand”, ”kameramand”, ”interviewer”, ”offer” eller rollen som ”fiktiv aktør” i et selvskrevet eller omskrevet manuskript. Disse forskellige roller implicerer, at eleverne på én gang kan udtrykke *sig selv* gennem mediet, udvikle særlige tekniske færdigheder, opnå egne erfaringer med og derved komme til at forstå lidt mere af, hvordan medieudtryk bliver skabt, hvilke begrænsninger og muligheder forskellige medier, medieformer og mediegenrer rummer. Sådanne aktiviteter er nærmest designet til at forbinde teori og praksis. De opmuntrer elever til at træffe valg, som de ideelt set kender fra deres forståelse af fritidens mediekultur og deres teoretisk-analytiske arbejde med medietekster i skolen. Og de åbner mulighed for at eleverne efterfølgende kan reflektere over og diskutere med hinanden, hvilke konsekvenser disse valg har haft for udformningen af deres produkter. Når jeg fremhæver, at dette sker *ideelt set* i skolen, skyldes det, at praksis kan vise noget andet.

Mine feltstudier i 7. og 8. a viser, at det teoretisk-analytiske arbejde ofte bliver privilegeret, især hvad angår begreblæring. Dansklæreren understreger gang på gang i sine dagbogsoptegnelser, at eleverne synes at have tilegnet sig en række vigtige analytiske begreber, og hun vurderer ofte deres produkter ud fra en målestok, der viser i hvor høj grad de er udtryk for en begrebsforståelse. I arbejdet med både lyd- og billedmediet, lægger hun f.eks. stor vægt på, om eleverne er i stand til at skelne mellem brug af forskellige slags lyd, symbollyd, reallyd og effektlyd og i forbindelse med billedmedieforløbet skriver hun bl.a.: ”Jeg synes, at eleverne havde fået godt fat i de forskellige begreber, og at de brugte dem fint i praksis, da de selv lavede en tegneserie” (Lærerens dagbog 14.8.00).

Hvad der præcist tæller som bevis for begrebsforståelsen, og hvordan den udvikles, er et åbent spørgsmål. I min tolkning af lærerens intentioner, som jo bl.a. kommer til udtryk i den realiserede undervisningsplan med dens rækkefølge af aktiviteter, ligger der en implicit antagelse om, at begrebsforståelse *først* udvikles gennem en teoretisk-analytisk tilgang til medietekster, som *dernæst* anvendes i produktionen af egne medietekster. Beviset for begrebstilegnelsen og forståelsen heraf kommer så endelig til udtryk i elevernes evne til at bruge en kritisk diskurs om medietekster. En sådan opfattelse af forholdet mellem analyse og produktion negligerer elevproduktioners læringspotentiale i deres egen ret, idet analysen har forrang og produktionen blot er stedet for anvendt begrebsforståelse. *I stedet for denne opfattelse vil jeg - i forlængelse af Buckingham - argumentere for, at i hvert fald visse sider af medierne og deres tekster ikke fuldt ud kan begribes eller begrebsliggøres ad teoretisk-analytisk vej, men at vigtige sider og en fyldigere forståelse opnås ad produktionens vej.* Der er således visse dele af mediernes måder at fungere på, der kun kan forstås gennem egen erfaring med produktion, og at der er en fundamental forskel mellem at tilegne sig medieudtryk gennem kritisk analyse og den aktive viden man tilegner sig gennem produktion/handling. Omsat til et konkret eksempel: Det er naturligvis muligt at nå frem til en forståelse af begrebet "kontinuitetsklipping" ad teoretisk-analytisk vej. Det gør eleverne bl.a. ved at analysere tegneserier og kortfilm med "skud for skud" opdelinger og diskussioner af, hvordan en films scener er skruet sammen af forskellige typer af indstillinger, som danner små forløb. Men den forståelse, som eleverne når frem til ved selv at producere og editere, er kvalitativt forskellig fra den teoretisk-analytiske forståelse, fordi den ikke adskiller viden om, *hvorfor* med færdigheden i *hvordan* man gør. Dette medfører, at produktion bliver mere end blot anvendelse af i forvejen eksisterende teori. Produktionsprocesser involverer og aktualiserer erfaringer og læring, som man ofte ikke kan gøre adækvat rede for, fordi de omfatter områder, som ikke fuldt ud kan beskrives i eksisterende læringstermer. I medieproduktionsprocesser indgår *kropsudfoldelser*, når elever skal optage, redigere, spille roller osv. I medieproduktionsprocesser indgår *æstetiske læreprocesser*, hvor følelser, intuition, humor, satire og ironi spiller en stor rolle. Den affektive side af læringen spiller for eleverne en større rolle i produktionsprocessen end den kognitive side. Modsat forholder det sig med læreren, hvis primære intention er at fremme læringens kognitive indhold.

I medieproduktionsprocesser indgår *sociale og subjektive relationer* mellem elever, *identitetsafprøvnings- og identitetseksperimenter*, som ofte kan tage sig ud som leg og ikke som traditionel skolastisk læring. Mange af de nævnte udtryk ville i 1970'ernes mediepædagogik være bandlyste, men det er netop i udforskningen af disse områder og i forsøget på at reflektere og teoretisere dem, at medieproduktionens uddannelses- og dannelsesmæssige potentiale kan findes. Ved hjælp af observationer fra 7. og 8. a's produktionsprocesser vil jeg herefter forsøge at reflektere og teoretisere over medieproduktionsprocessers læringspotentiale.

Som også andre klasserumsundersøgelser har vist (Buckingham og Sefton Green, 1995), har medieproduktion sin egen dynamik. Den er i det ydre en proces, som ikke kan forudbestemmes af en tidsplan. I didaktisk henseende passer den således ikke særligt godt ind i den strukturerede skolehverdag, med timeopdelinger, frikvarterer, lokale-, fag- og lærerskift. Medieproduktionsprocesser kræver længere sammenhængende forløb uden alt for mange afbrydelser. Både elever og lærer gav flere gange udtryk for, at det var ødelæggende for både processen og produktet, at de gang på gang skulle afbryde deres proces til fordel for den styrende time- og lektionsopdelte skoleplan.

I den følgende analyse vil jeg forsøge at svare på fire spørgsmål, som også vil være strukturerende for min fremstilling, idet hvert spørgsmål behandles i hvert sit afsnit. Da der er en vis overlapning mellem nogle af spørgsmålene, er det ikke muligt at afgrænse diskussionen af dem så præcist som struktureringen af dem antyder.

1. Hvordan reagerer eleverne motivationelt set på arbejdet med medier?
2. Hvordan udvikler eleverne deres forståelse af lyd- og billedmediernes koder og tegn, genrer og narrative konventioner? Kort sagt mediernes retoriske sider. (Læringens kognitive sider)
3. Hvilken betydning har det sociale praksisfællesskab for læringen i produktionsprocessen? (Læringens sociale sider)
4. Hvilke affektive sider hos eleverne aktualiseres og udvikles gennem produktion og reception af lyd- og billedmedietekster? (Læringens affektive sider)

## Hvordan reagerer eleverne motivationelt set på arbejdet med medier?

Dette afsnit bygger hovedsagelig på den del af empirien, som stammer fra undervisningsforløbet i lydmediet.

Det er torsdag den 2. marts og vi befinder os hos 7. a i et klasserum i en barak, som midlertidigt anvendes til undervisningsformål, mens skolen er under renovering og ombygning. Rummet bærer præg af det midlertidige. Børnenes overtøj hænger i et hjørne på en garderobestang. Den lille rulletavle står for enden af klasserummet, og der er kasser med undervisningsmaterialer placeret rundt om i lokalet. På væggene hænger et par plakater af musikgrupper, opslag med informationer til eleverne og elevprodukter, der stammer fra undervisningen. I midten af rummet er der placeret 6 borde med elever ved hvert bord, 23 elever i alt i et forholdsvis lille lokale. På lærerens bord står en CD-afspiller, hvorfra lyden af tre forskellige stemmer kommer. Den første pigestemme fortæller om, hvad hun og veninderne laver i deres fritid og hvor de mødes. Den anden stemme, som tilhører en ung fyr, fortæller om det sted, hvor han bor og om udsigten derfra og den tredje stemme, som også er en ung mands, fortæller om barndommens legekammerater og deres lugt. Mens eleverne lytter intenst til de forskellige stemmer skriver de stikord ned i deres dagbog: Hvordan forestiller du dig, at personerne ser ud? Hvilket temperament har hun/han? Hvilke koder ligger i de forskellige stemmer? Eleverne lytter til disse stemmer "uden ansigt" en for en, og når de er færdige med at notere stikord ned, skal de med udgangspunkt i ovennævnte spørgsmål forsøge at tegne et portræt af hver stemme. Eleverne er meget aktive. De fleste er gode til at lytte efter væsentlige detaljer, f.eks. hvordan stemmernes accent er, regionale træk, og hvad graden af affekterthed kan fortælle om personen. De sætter hurtigt alder og køn på stemmerne og kommer med udspil om udseende, livsstil og personlighed. Nogle af eleverne gætter "vildt" uden at have nogen egentlig begrundelse for deres slutninger i lydligte iagttagelser. (Observatørens dagbog 2.3. 2000)

Ovenstående undervisningsbillede stammer fra begyndelsen af lydmedieforløbet i 7.a. I undervisningslektionerne umiddelbart forud for denne, er eleverne blevet præsenteret for emnet, målet med forløbet, planen og det videre arbejde. Eleverne har ikke haft indflydelse på valget af emnet, eftersom det var aftalt mellem skolens dansklærer og observatøren før sommerferien. Som en del af denne aftale indgik, at eleverne hver dag ved lektionens afslutning skulle skrive dagbog. Formålet med dagbogen var, at eleverne skulle lære at bruge dagbogsskrivningen som et led i deres læringsproces. Den skulle give mulighed for refleksioner over læring og undervisning. Generelt afspejler elevdagbøgerne ikke megen refleksion. Som hovedregel rummer de i stedet udsagn om motivation for arbejdet. Ord som "kedelig", "spændende", "irriterende" og "sjovt" går igen. Samlet set, udtrykker dette ordvalg noget om elevernes grad af *motivation* for arbejdet med medier. Som det vil kunne ses af det følgende, er motivationen forskellig fra elev til elev og den skifter karakter gennem forløbet. Motivationsfaktoren er med andre ord vigtig, hvilket dele af den tidligere refererede forskning, har kunnet dokumentere.

I den følgende sammentrængte beskrivelse af undervisningens gennemførelse, er der citeret fra elevernes dagbøger. De citater, der anvendes, er repræsentative holdninger fra klassens 23 forskellige elever. Der er naturligvis nuancer, som går tabt ved en sådan udvælgelse, men hovedtendenserne lader sig repræsentere ved denne udvælgelse..

Efter at læreren havde præsenteret emnet for eleverne, gennemgik hun i korte træk radioens historie fra dens spæde begyndelse og op til i dag. I forbindelse hermed foretog læreren en lille uformel lytterundersøgelse, der viste, at 20 af de 23 elever hver dag lyttede til radio. Den mest almindelige brug af radiomediet var som funktionsradio, dvs., at radioens udsendelser ”kører som lydtafet” i baggrunden for andre aktiviteter, f.eks. morgenmadsspising og lektielæsning. Tolv af de 23 elever valgte selv at tænde for et radioprogram i løbet af dagen. De foretrukne programmer var her P3’s musikudsendelser og lokalradioen. To af eleverne lyttede til P1’s programmer engang imellem. Her var de populærvidenskabelige udsendelser de foretrukne.

Som afslutning på lektionen så klassen tv-undervisningsprogrammet *Lav selv radio*.

Hvordan oplevede eleverne denne introduktion til emnet? Tre repræsentative eksempler citeres:

En elev skriver i sin dagbog:

Foreløbigt har det ikke været vildt spændende. Vi startede med at snakke om hvornår radioen blev opfundet, om vi hørte radio, og hvad der ellers kom på tale. De første radioer eller lydbølger blev opfundet i 1902, det kom lidt bag på mig, for jeg troede at det var blevet opfundet meget før. Så det er vist godt, at vi skal arbejde med lyd m.m.

Vi lavede selvfølgelig også andet end at snakke. Vi så en video om en 10. kl., der arbejdede med det samme emne (næsten), som vi skal i gang med. Og om radioudsendelser, hvordan man holder mikrofonen og til sidst om dramatisering. Det var dog lidt ærgerligt at videoen var fra 80’erne, havde den været fra 90’erne havde vi nok fået lidt mere ud af den teknisk set. Jeg glæder mig til at vi skal arbejde med emnet, og især til at vi selv skal ud og optage.

En anden elev skriver:

Vi startede med at snakke om, hvad radioen betød for os, hvad vi bruger den til, hvad vi mest hører i radioen. Der er mange, der hører nyhederne i radioen og andre musik og underholdning. Jeg synes radioen er ret nyttig, f.eks. under orkanen den 3. dec. sidste år, sad jeg lænket til radioen for at høre det sidste nye om stormskader osv.

En tredje elev:

I dag startede vi projektet, Vi så et videobånd, der hed ”lav selv radio”, hvor vi blandt andet hørte om, hvor vigtigt det var hvordan man holdt mikrofonen (langt væk eller tæt på) og at man skulle bruge vindhætte og så skulle man også sløjfe ledningen..... Personligt synes jeg det er spændende at lære om lyd osv., men også meget kompliceret.

### **Billeder i øret**

I de efterfølgende lektioner arbejdede klassen med lærebogen ”Billeder i øret” (1999) Bogen ønsker at bevidstgøre eleverne om radiomediet, så de udvikler kritisk sans og kompetence som lyttere og spirende producenter. Fra denne bog har læreren kopieret afsnittene om lyd og stemmen og nogle af de tilknyttede øvelser. Om arbejdet hermed skriver en elev:

I dag fik vi et ark, hvor vi læste op fra. Der var også nogle opgaver til, vi skulle lukke vores øjne og se hvad vi så eller tænkte på, som vi så skulle skrive ned. Det var meget

kedeligt. Man kunne godt gøre det på en lidt mere spændende måde. På en måde så man fanger vores opmærksomhed.

En anden elev skriver:

Endnu en kedelig time er gået. Vi har lyttet til lyde og skrevet ned hvad det lød som. Det lyder måske lidt pessimistisk (min mening), men hvorfor er det altid os der skal være forsøgskaniner? Der kunne i det mindste være noget sjovere materiale. Vi lærer jo ikke noget, hvorfor skal vi have om det hvis vi ikke lær noget? Det er bare endnu et unødvendigt fag, som man skal bestå til eksamen.

En tredje elev skriver:

I dag læste vi om lyd, om alt det tekniske, frekvens og svingninger. Vi lavede også øvelser med lyde, f.eks. skulle vi fortælle, hvad lydene fik sat i gang inde i hovedet, og vi skulle skrive det ned med lukkede øjne. .... Vi skulle danne billeder af personer, og det lykkedes. Der var nogle sjove stemmer imellem. I dag fremlagde vi vores resultater fra stemmeanalyserne, og det var sjovt. Med en teenager fra Skærbæk, en junkie fra Nordsjælland og en fransk bøsse var banen kridtet op til en sjov time. Det var da også sjovt og jeg tror vi alle har lært noget (for en gangs skyld).

En fjerde elev skriver:

I dag har vi læst om, hvordan lyde og toner dannes i munden. Det sker ved at ..... Vi hørte også nogle bånd hvor vi skulle skrive hvad vi kom i tanke om i forbindelse med lyden, som for eksempel en oplevelse, hvor den lyd optrådte i. På et andet bånd skulle vi skrive om, hvordan den pågældende person så ud udfra hans stemme accent, historie og så videre: Det blev kaldt ” at give de usynlige stemmer ansigt”..... Det var ret interessant, selv om jeg godt vidste det i forvejen.

I lærerens dagbog står der:

De (eleverne,sh) kom dernæst med deres bud på hvem, der tonede frem på deres indre skærbillede. Nogle gættede helt vildt, uden egentlig at have noget konkret at knytte gættene sammen med. Andre var meget præcise i deres beskrivelser ( f.eks. accent, hjemland, egn, politisk overbevisning og livsstil, alder m.m.) og de kunne nøje argumentere ud fra konkrete detaljer på båndet. Der var mange bud, og alle var deltagende ( dvs. fulgte med men markerede nødvendigvis ikke) Nogle syntes, at processen var lidt langtrukken.

Observatørens optegnelser:

Eleverne er meget aktive. De er gode til at lytte efter detaljer. De er gode til at lave slutninger og danne sig billeder ud fra det hørte. Nogle elever gætter mere vildt end andre. Kun ganske få elever deltager ikke i samtalen. Andre, især to drenge ligger henslængt på bordet med hovedet hvilende på bordkanten. Det virker nærmest, som de sover.

Læreren stiller åbne spørgsmål og følger op på elevernes svar, men eleverne går ikke i dialog med hinanden. Klasserumssamtalen går hele tiden over læreren, der udfordrer med nye spørgsmål, som eleverne så reagerer på. Samtalen er grundig. Mange aspekter ved stemmerne drages ind i karakteristikken.



Som det fremgår af elevdagbøgerne er reaktionerne på det indledende arbejde med teori og analytiske øvelser med lydmediet i danskundervisningen meget forskellige. Nogle elever har store forventninger, mens andre er negative, nærmest afvisende. De positivt forventningsfulde elever opfatter arbejdet med lydmediet som nyttigt eller interessant. For dem er radioen et medium, der kan bruges i dagligdagen til underholdning og information og i særlige situationer f.eks. under en orkan. Som en vigtig del af forventningen indgår også, at de selv skal ud at optage og selv fremstille lydfortællinger.

De afvisende elever reagerer på flere ting. Dels ønsker de ikke at deltage i ”forsøget”, dels opfatter de arbejdet som endnu et område, de skal til eksamen i. Bag denne holdning fornemmer man en ikke særlig positiv indstilling til emnet, faget og skolen. Det viser sig imidlertid, at flere af de elever med negative forventninger, skifter holdning undervejs, især da de selv skal til at producere små lydfortællinger.

Lærerens tolkning af undervisningens optakt peger på et stort og generelt engagement fra elevernes side, selvom de fagligt set reagerer forskelligt. Hun gør dog også opmærksom på, at nogle elever synes, det var langtrukket. Det samme billede tegnes af observatøren. Han bemærker, at klasesamtalen er lærerstyret og at kommunikationen altid går gennem læreren og ikke mellem eleverne indbyrdes. Hvorvidt det er denne organisationsform eller undervisningens indhold, der keder et par af drengene er usikkert, men de er ikke aktivt deltagende.

I hele projektet har elevernes egen produktion af lydtekster været et vigtigt element. En udtalt målsætning, præcis som når det gælder skriftlig dansk, var at eleverne efterhånden skulle betragte sig selv som lydproducenter. Produktionsforløbet skulle hele tiden understøttes af praktiske øvelser og analytiske indslag, således, at eleverne også tilegnede sig de begreber, der anvendes i forbindelse med medieanalyse og medieproduktion. Med baggrund heri var det derfor ganske naturligt, at elevernes lydproduktion kom til at fylde meget i forløbet.

## At skabe lydfortællinger

Den næste fase i arbejdet med lydmediet er derfor et produktionsforløb. Opgaven går nu ud på, at eleverne skal gå på lydjagt, dels med henblik på at blive fortrolige med optageteknikken, dels for at opdage forskellige lyde og lydrum/akustiske muligheder i deres nærmeste omgivelser.

Læreren skriver i sin dagbog:

Båndoptagerne var kommet, eleverne var blevet inddelt i grupper. Rene drengegrupper og rene pige-grupper. Et bevidst valg fra min side, for at pigerne også blev tvunget til at få styr på teknikken og ikke blev skubbet til side af drengene. Eleverne var meget ivrige efter at komme i gang i praksis. Der var kamp om at få fingrene i de digitale mini-cd'ere. De elever, der ikke var hurtige nok slog sig til tåls med de "gamle" med lovning om, at alle ville få lov til at arbejde med de forskellige typer båndoptagere og blive fortrolige med dem. Det kom nok som en overraskelse for mig, at det nye "kram" havde så stor interesse, især for drengene: De var nærmest ved at trampe mig ned i kampen om den nyeste teknik. Eleverne fik derefter lov til at gøre deres egne erfaringer ..... Ellers var det typisk for grupperne, at de alle gik direkte til opgaven, og alle i grupperne var med. Der var ingen som pjattede eller meldte sig ud af samarbejdet.

Generelt virkede emnet LYD meget samlende på klassen (sammenlignet med arbejdet med en litterær tekst). Der blev talt videre i frikvartererne om gruppernes arbejde, også på tværs af grupperne. Eleverne virkede arbejdsivrige, og der var en lettere opløftet stemning, som før en større begivenhed går løs. Eleverne var meget fantasifulde på deres jagt. Teknisk havde alle styr på at optage. Ud over at lede efter lyde, bad jeg grupperne om at udvælge to lyde eller lyd-sentenser, som de gerne ville spille for klassen. På deres "uden tilsyn af lærer" jagt efter lyde blev flere elever mødt af en vis portion skepsis fra de øvrige lærere og elever: "Hvem har givet jer lov.....?" "Hvad laver I her?", "Skal I ikke være i klassen?"

For mit eget vedkommende oplevede jeg, at teknikken virkede lidt overvældende, når man som jeg stod "næsten" forudsætningsløs inden for emnet. Jeg forsøgte således at eksperimentere derhjemme for at være lidt på forkant med eventuelle problemer og spørgsmål. ( modsat mig havde eleverne slet ikke denne "teknikfrygt" og nervøsitet for at trykke på noget forkert. Det havde været ønskeligt, hvis der havde været mulighed for kursus og evt. højere grad af samarbejde med kolleger.

En elev skriver:

I dag fik vi endelig udleveret vores radio-udstyr. Der var næsten mini-discs nok til alle, men vores gruppe fik en ældre model. Vi skulle ud og optage en masse lyde fra skolen eller i nærheden af den. Den var ret svær at betjene, men det gik da. Vi optog lyde fra forbi kørende biler, men de blev ødelagt af vinden (hård kuling med vindstød af orkanstyrke), der i høj grad også kom med på båndet. Dernæst gik vi ind og optog lyde fra Kaspers mobiltelefon samt rumlen fra frysere og køleskabe. Vi optog også lyde fra en 9. klasse, der støjede kraftigt.

En anden elev skriver:

Nej, hvor var det sjovt i dag, ligesom jeg forventede. Vi (Johanne, Christina og jeg) var så heldige at få en mini-disc, den var skide god, vi optog en masse lyde f.eks. løbende vand, en smækkende dør og en sten, der faldt ned af et rør. Alle lydene blev gode bortset fra at man kan høre vores stemmer i baggrunden. Jeg glæder mig til mandag hvor vi skal fortsætte hvor vi slap.

En tredje elev skriver:

I dag gik dagen alt for hurtigt fordi at vi skulle optage med et mini-anlæg, jeg var sammen med Line og Lisbeth. Det var bare lidt utydeligt men det må vi se om vi kan gøre bedre på mandag

Da alle grupper var færdige med at optage og eksperimentere med lyde samledes de i klassen og afspillede dem for hinanden. Hver gruppe fremlagde deres lydoptagelser efter tur, og de øvrige grupper skulle herefter gætte, hvad de hørte. Som det fremgår af elevernes og lærerens dagbøger, er der nu sket et skift i holdningen til arbejdet med lydmediet. Nogle af de mest negativt indstillede elever har efter det produktivt-eksperimenterende arbejde med lyd, skiftet holdning og er blevet meget optaget af arbejdet med mediet. De i forvejen positivt indstillede elever forstærkede deres involverende engagement.

Læreren hæfter sig ved flere centrale forhold. 1. Eleverne er ivrige efter at komme i gang med produktionsarbejdet, de kæmper om at få den nyeste medieteknologi i hænderne, og de går målrettet i gang med produktionsprocessen. 2. Produktionsarbejdet virker samlende på klassen. Ikke alene arbejder grupperne indbyrdes godt sammen i denne fase, men også på tværs af grupperne diskuteres produktionsarbejdet, både i timerne og i frikvartererne. 3. Elevernes motivation forbinder læreren dels med en tiltagende beherskelse af medieteknologien, dels med en "fantasifuld" brug af mediet. Endelig udtrykker hun sig om sine egne begrænsninger i forhold til teknikken, hvilket hun ikke genfinder i elevernes lyst til at eksperimentere. De går uden forbehold i gang med at udforske mediet. 4. Produktionsarbejdet foregår ikke under lærerkontrol i klasseværelset, hvorfor det skaber en vis skepsis hos nogle kolleger.

Næste fase i arbejdet er, at eleverne i de samme grupper, skal producere en lille lydfortælling. Læreren kommer med en række forskellige forslag til overskrifter:

"Min skolevej", "Jagten på skolen", "Indbrud på skolen", "Frikvarter i børnehaveklassen", "Rumvæseners invasion på skolen". Eleverne supplerer med yderligere forslag til fantasifulde lydfortællinger. I tilknytning til de enkelte forslag gør læreren opmærksom på, hvordan man kunne relatere den tidligere gennemgåede teori til den aktuelle lydproduktion ved at være bevidste om brug af rum og akustik, realyd, symbollyd og stemmer.

En elev skriver:

I dag fik vi en time til at optage lyde.... Vores gruppe lavede en dokumentar om at lærerne torturerede og hjernevaskede de stakkels elever, og vi har også bevis for at rumvæsener bruger skolen som base. Nogle rumvæsener har så valgt at blive her og arbejde som skolelærere og vores optagelser beviser det.

En anden elev:

I dag lavede vi et radioskuespil, som vi kaldte det. Det gik ud på at vi skulle opdigte en lille historie, hvorefter den skulle indspilles på et bånd. Det var sjovt nok, og svært var det heller ikke. Det eneste der var lidt svært var at finde de rigtige omgivelser, så lydene blev perfekte. Vores lille lyd historie handlede om et monster, der åd to piger. Der hvor monstret æder den ene pige lyder det slet ikke rigtigt men ellers gik det godt nok.

Lærerdagbogen fortæller om arbejdet med lydfortællingerne:

Eleverne havde arbejdet meget seriøst med opgaven. Alle grupper havde været meget fantasifulde. Specielt pige grupperne brugte deres stemmer, og de lavede

montagelignende lydhistorier. Drengene eksperimenterede mere med lydeffekter. Eleverne gav hinanden positiv og negativ kritik: Hvad var en "fed" lyd? (deres definition) Hvilke symbollyde var virkelighedstro? Hvor var der indlevelse eller ikke indlevelse? Eleverne var gode til at relatere de faglige begreber, som vi tidligere havde gennemgået. Jeg kunne nu fornemme, at deres behov for selv at være aktive ud i marken var ved at være dækket ....

Denne fase i arbejdet med lydmediet er et vendepunkt. Af de tidligere citerede elevdagbøger kan man læse, at den første introducerende del af forløbet blev oplevet meget forskelligt. Nogle elever var meget forventningsfulde og glædede sig til arbejdet, mens andre var meget afvisende og negative. Denne forskellighed i motivation er nu helt forsvundet. Stort set alle elevdagbøger fortæller – efter at eleverne selv fik mediet i hænderne - om et stort engagement i alle grupper. Alle udtrykker glæde ved arbejdet og synes, de har haft gode dage. Et gennemgående træk i elevernes optegnelser fortæller, at de arbejdede koncentreret og målrettet. Der har tilsyneladende ikke været konflikter mellem de enkelte gruppemedlemmer. De har selv inden for de afstukne rammer kunnet vælge et - for dem - relevant indhold, og de har oplevet lydmediet som et spændende og udfordrende udtryksmiddel. Motivationen stiger i takt med, at de bliver mere fortrolige med både medieteknologien og dens mulige udtryksmodi.

Genreforbilleder fra de elektroniske medier bliver afprøvet, f.eks. lyddokumentaren, hørespillet eller "radio-skuespillet", som en gruppe kalder deres produktion. Bevidstheden om lydmediets æstetiske udtryksmuligheder synes at være voksende.

Fælles for alle grupper er, at de finder arbejdet med de nye mini-CD`ere mest spændende, hvorimod de gamle kassetebåndoptagere ikke værdsættes ret højt. Drengene er meget fokuseret på teknikken og dens muligheder for at skabe mange lydeffekter, hvorimod pigerne er mest interesseret i indholdet, uden at de dog ønsker at gå på kompromis med lyd kvaliteten.

Når denne fase kan fortolkes som et vendepunkt i medieforløbet skyldes det først og fremmest, at den får betydning for resten af forløbet. Den tidligere konflikt mellem pligtarbejde og engagement opløses i eksperimenterende leg. Det er først for alvor her, at det går op for eleverne, hvilke muligheder mediet rummer af udtryksmuligheder. At de kan udtrykke sig om et indhold i en form, som de selv har indflydelse på, og at de ikke nødvendigvis skal sidde i klasselokalet og modtage undervisning for at lære om mediet, men selv være aktive, undersøgende og eksperimenterende.

## Sammenfatning

Min vurdering af, hvorfor der opstår et holdningsskift hos flere elever er, at de nu selv i høj grad kan være med til at sætte betingelserne for deres arbejde. Først og fremmest er det afgørende, at eleverne har fået mediet i hænderne. Det muliggør, at de som lærende selv kan organisere, restrukturere og repræsentere, hvad de ved, ønsker at vide eller ønsker at udtrykke. I læringsteoretisk forstand opfatter jeg holdningsskiftet som forbundet med undervisningsforløbets to pædagogiske paradigmer. Den indledende optakt præget af lærerens stofgennemgang med instruktioner og øvelser hentet fra lærebogens materiale og den friere, men rammesatte læringssituation med vægt på at skabe et læringsmiljø inden for hvilket de lærende selv kan bruge medier som redskaber for en række kognitive, sociale og affektive processer (jfr. afhandlingens læringsteoretiske del om konstruktivisme)

En elev skriver:

I timen efter skulle vi lave et hørespil... Vi brugte en stor del af timen til at gå rundt på skolen

for at lede efter et lokale, der havde en vask og at der var stille. Da vi fandt det, indspillede vi et hørespil, hvor vi med symbollyde legede med vand, og skreg og skreg og andet. Det skulle lyde som om, at der i fysiklokalet blev blandet væsker, der blev til et monster, der gik rundt og dræbte folk på skolen. Vi kaldte hørespillet ”Monsteret i fysiklokalet”

## **Hvordan udvikler eleverne deres forståelse af lyd- og billedmediernes koder og tegn, genrer og narrative konventioner?**

Det mediefaglige brændpunkt i produktionsforløbet er arbejdet med to tekster, der skal omsættes til hørespil. Den første tekst er et uddrag fra Tintin-tegneserien *Flight no.714*. Den anden tekst er eventyret *Prinsessen på ærten* af H. C. Andersen.

Arbejdet med de to tekster begynder den 8. marts og slutter den 25. maj. Læreren giver to begrundelser for, at eleverne skal arbejde med at omsætte disse to tekster til et hørespil. Først og fremmest skal eleverne ved at transformere fra et medium til et andet blive bevidste om, hvilke forskelle der er mellem tegneseriens måde at fortælle en historie på og et hørespils. For det andet skal de gerne opdage de forskelle, der er mellem et rent skriftsprogsmidie i forhold til et hørespil. Eleverne skal med andre ord både skifte medium og skifte mellem roller som lytter og producent.

*Tintin* er en klassisk tegneserie, bygget op som en film, hvor de ”levende billeder” er fastfrosset. Handlingen ligger først og fremmest i billederne og i taleboblernes replikker. Billederne understøtter ordene. Tegneserien er et hybridmedium, et blandingsmedium, der rummer elementer af det visuelle medium og det skrevne medium, herunder fortællingen og dramaet.

Når eleverne skal omsætte et tegneserieførløb til et lydligt forløb består opgaven først og fremmest i at gøre sig bevidst, at lytteren af et hørespil er ”blind”. Lytteren har i kraft af mediet kun sine ører at høre med. Det, der umiddelbart kan ses i en tegneserie, fx personer, der er i gang med at udføre en handling, f.eks. at tale i telefon, skal altså omsættes til lyde: Ringelyden af en telefon, lyden af en person, der tager røret og taler ind i det. At telefonsamtalen finder sted i en hall kan jo umiddelbart ses i en tegneserie, men den må i lydmediet omsættes til en akustik, en cleansound, som er med til at skabe rummet i lytterens indre forestillingsverden. På samme måde må den skrevne replik i tegneseriens taleboble omsættes til en talt replik med betoning, pauser, prosodi, der alt sammen afspejler stemmen og dermed personens karakter og aktuelle sindstilstand. Stemmen bliver sindets talerør.

De kompetencer, som eleverne med dette delforløb kan udvikle, er evnen til at skelne mellem de to mediers forskellige formidlingsformer og evnen til at danne scenarier (indre forestillingsbilleder) og inferenser (psykologisk slutninger) ud fra deres baggrundsviden og forforståelse. Arbejdet med at omsætte tekster fra et medium til et andet kan virke tilbage og eventuelt udvide elevernes baggrundsviden og forforståelse.

### **Elevernes reception af et hørespil**

Arbejdet med tegneserieuddraget indledes med, at eleverne samlet lytter til et professionelt indspillet lydbånd af en anden Tintin-tegneserie (”Det hemmelige våben”). Opgaven, som læreren stiller, i forbindelse med aflytningen lyder på, at eleverne skal notere:

Hvor mange scener uddraget består af? Hvilke personer, der optræder i uddraget? Giv eksempler på symbollyd og reallyd? Find eksempler på brugen af stemmer?

Find eksempler på brug af rum? (akustik)

Inden afspilningen var læreren indstillet på, at eleverne skulle lytte til uddraget mere end én gang, dels fordi, lydmediet er et flygtigt medium og dels fordi, det for nogle elever kan være vanskeligt at

opfange eksempler fra lydfortællingen på de forskellige spørgsmål. Det viste sig ikke at være noget problem. Læreren skriver i sine dagbogsnotater herom:

Da jeg efter første gennemspilning spurgte, om nogle af eleverne ønskede yderligere en gennemspilning, var der overraskende nok ingen, der ønskede det. Ved den efterfølgende gennemgang af opgaverne var drengene mest aktive.... De verbalt- og skriftsprogligt svage drenge var også meget ivrige efter at deltage i gennemgangen. Det var tydeligt, at de havde nemmere ved at afkode det lydæssige produkt frem for en litterær tekst. Pigerne var mere tilbageholdende med at sige noget. Til gengæld var de meget aktive med at skrive notater, da lydhistorien blev spillet. Ved efterrationalisering ville et kort gruppearbejde inden gennemgangen af opgaverne have fået flere piger frem på banen..

Elevernes dagbøger rummer for denne lektion mange stikord og udsagn, der viser, at de har opfattet tegneseriens virkemidler. To tredje del af eleverne registrerer med stor sikkerhed skift i rum via akustikkens forskellighed. De opfatter tegneseriens forskellige lydige virkemidler og er i stand til at skelne mellem reallyd og symbollyd. Tegneseriens stemmer karakteriseres omfattende og nuanceret.

Dagbøgerne fra den sidste tredjedel af eleverne rummer kun få og spredte notater om deres lytteragttagelser. Nogle elever har problemer med at skelne mellem, hvornår en lyd er reallyd og hvornår den er symbollyd. Vanskeligheden i at skelne skyldes, at den samme lyd kan have flere betydninger. Lyden af et tordenvejr kan således være en reallyd i en bestemt kontekst: En handling eller en situation kan foregå under et tordenvejr i så fald er der tale om en reallyd, men den kan i samme sammenhæng tillige udtrykke en persons indre tilstand og kan da opfattes som en symbollyd. Denne dobbeltydighed opfanges ikke af alle elever i klassen, det kan skyldes flere forhold. 1. Begrænset viden om lydmediets udtryksmodi. 2. Begrænset baggrundsviden om det specifikke område og 3. Forskellig grad af fortolkningskompetence, idet *nogle* elever ikke kan læse lydtegn dobbeltydigt, mens *andre* kan.

Observatørens dagbog fortæller om denne lektion:

Ud fra de opstillede punkter tager læreren nu hul på en samtale om personer og deres stemmer. Fx siger nogle elever om Tintins stemme, at den er lys og at hans måde at tale på virker ung og naiv, men, at den samtidig også fortæller, at han er god og nysgerrig. Modsat kaptajn Haddock, hvis grove, dybe stemme virker som om, han er lidt rå, forvirret og sommetider beruset. De andre personers stemmer og karakter gennemarbejdes på samme måde. Flere elevers svar og reaktioner viser, at de generelt har let ved at opfange lydfortællingens kompleksitet. De har godt styr på hvem, der taler, hvornår, med hvem, hvordan og med hvilken virkning. De har også godt styr på de akustiske virkemidler og skiftene mellem de forskellige rum og tegneseriens to handlingstråde. Men en del elever opgiver også undervejs. De første allerede under afspilningen, hvor de skal skrive notater. "Jeg kan ikke finde ud af det" hvisker en elev.

De mest aktive er de drenge, som i forvejen læser tegneserien *Tintin*. De viser stor forforståelse af personer og deres karaktertræk, ofte sådan, at de slutter sig til noget, der ikke rigtig er belæg for i lydversionens fortolkning af stemmerne. Det er de samme elever, der i deres svar viser, at de er gode til at danne scenarier og lave inferenser. De fleste piger er tavse. Kun enkelte markerer og deltager aktivt i samtalen. De øvrige skriver imidlertid flittigt ned undervejs. De virker opmærksomme og interesserede.

Samtalen er i denne situation organiseret som en lærerstyret klasserumssamtale. Det betyder, at interaktionen og kommunikationen går gennem læreren, som stiller nye eller uddybende spørgsmål, lytter til elevernes svar og viser i nogle tilfælde høj værdsætning af elevernes svar ved at nikke med hovedet. Læreren indoptager elevernes svar i sine uddybende spørgsmål og bruger dem herved i den fortsatte samtale. Hun viser herved respekt for elevernes bidrag til samtalen og udnytter dem som en resurse i læringsprocessen. Begrænsningen i samtalen viser sig i, at eleverne ikke kommer i dialog med hinanden for derved at lære at udnytte den indbyrdes dialog som en resurse i læreprocessen. Den indbyrdes forhandling mellem eleverne om tekstens betydninger kommer ikke til udfoldelse.

Læreren og observatøren er i deres iagttagelser enige om, at drengene og pigerne reagerer forskelligt i receptionen af Tintin-hørespillet. Drengene er generelt mere aktive i lytteprocessen og i samtalen om hørespillet. De demonstrerer en nuanceret forståelse af hørespillets hovedkarakterer, de anvender deres viden om lydmediets udtryksmåder og hørespillets narrative struktur i deres forståelsesproces. Læreren bemærker, at de læse- og skrivesvage drenge var ivrige efter at deltage i samtalen, mens pigerne var tavse, men ikke uopmærksomme. Observatøren bemærker, at enkelte elever opgiver at følge med. Klasserumssamtalen om elevernes reception af Tintin-hørespillet viser, at drenge og piger reagerer forskelligt og aktualiserer deres forståelse forskelligt afhængig af deres baggrundsviden om og forforståelse af genren.

## Fra tegneserie til hørespil

I de efterfølgende lektioner skal eleverne selv omsætte et uddrag af Tintin-tegneserien *Flight no. 714* til et lydligt forløb og fremlægge det for hinanden i klassen. Inden dette arbejde går i gang, gennemgår læreren sammen med eleverne et teoretisk afsnit om ”Stemmen som sindets talerør” fra *Billeder i øret*. Formålet er, at eleverne skal udvikle deres forståelse af stemmens betydning for måden at fortolke et menneskes sindstilstand og troværdighed på. Øvelserne skal samtidigt danne baggrund for en karakterisering af tegneseriens figurer og deres stemmer. Herefter læser eleverne tegneserieuddraget og efter endt læsning går eleverne gruppeopdelt i gang med at udarbejde en drejebog til deres hørespil.

Uddraget fra *Flight no 714* handler om en situation, hvor Tintin og kaptajn Haddock er taget til fange og anbragt i en bunker. Uden for står bevæbnede vagter og passer på, at de ikke skal undslippe. Pludselig dukker hunden Terry op og gnaver rebet om deres bagbundne hænder over. Af lutter glæde råber kaptajn Haddock flere gange ”Hurra”, hvilket naturligvis opfanges af vagterne uden for. De åbner derfor døren ind til bunkeren, men overmandes af Tintin og kaptajn Haddock, som derefter bagbinder deres vogtere.

Episoden er altså dramatisk, hvilket fremgår både af billeder og tekst. Handlingens situation skildres gennem totalbilleder, men efterhånden som konflikten tilspidnes, anvendes nærbilleder til at vise personernes psykologiske tilstand. Samtidig ”krydsklippes” der mellem handlingen inden for i bunkeren og uden for i skoven. Disse to handlingstråde mødes til slut i det endelige opgør. Taleboblerne med tekst markerer, dels i kraft af boblens form, dels i størrelsen og formen af bogstaverne, hvordan replikkerne er tænkt fremført.

Elevernes opgave er nu at omsætte disse visuelle og tekstlige virkemidler til et rent lydligt forløb. Hvordan griber de den opgave an?

En dreng fra klassen fortæller herom i sin dagbog:

I dag fik vi udleveret mini-disc. til at indspille Tintin-hørespillet. Eftersom den foregår i en bunker, gik vi ind i et rum med ekko, og medbragte en skål med vand til dryppelyde. Vi fandt heldigvis en sæk med tæpper, som vi vil bruge til en kampscene. Jonas fra min gruppe havde lavet en drejebog derhjemme. Det er nogle sider, hvor der er indskrevet replikker og lyde

der forekommer, hvor og hvornår.. .....I dag blev vi endelig færdig med vores Tintin-hørespil. Til kampscenen måtte vi bruge nogle atlasser til at slå da vi gik ind i parallelklassen og optog det. Vi havde ikke meget tid, men nåede det..... I dag fremlagde vi hørespillet og vi kunne høre, at vi nok skulle have øvet replikkerne bedre, så det ikke lød, som når man læser det op fra en tekst. Vi opdagede også at mikrofonen var for langt væk til at høre nogle af lydeffekterne. Så lærte vi det.

Denne elev fortæller om noget karakteristisk for produktionsarbejdet. Gruppens elever trækker på en række erfaringer gjort i begyndelsen af forløbet om, hvordan man kan skabe lydige effekter, som et led i udviklingen af hørespillet. Ud fra en drejebog og en ”passende” situativ kontekst opbygger eleverne en episodisk handling af dramatisk karakter. Det færdige resultat giver anledning til selvevaluerende tanker både om rollespillet og om tekniske mangler. Af lærerens dagbog fremgår, hvordan hun oplevede situationen:

Grupperne arbejdede koncentreret med at fordele roller, replikker og øvrige arbejdsopgaver. Dernæst gik de på jagt efter oplagte steder til optagelser. De var meget frustreret over skolens nuværende omgivelser (renovering) med larmende maskiner, håndværkere m.m. Det er svært for dem at gengive forskellen i skift af ”rum” f.eks. ude/inde (larm alle vegne). Resultatet var, at de ikke selv var tilfredse med resultaterne (...). I denne fase kom det tydeligt frem, at arbejdet med lyd er meget sårbart, og der skal meget lidt til, før resultatet bliver dårligt. Arbejdet går i stå, når en fra gruppen er fraværende, for de kan ikke komme videre med replikker. Det virker meget frustrerende for de øvrige gruppemedlemmer. En der ikke kan koncentrere sig om sit job kan også nemt ødelægge det for andre. Men jeg synes, at eleverne var gode til at stille krav til hinanden.

Læreren fokuserer i sine refleksioner især på det ”sårbare” element i produktionsarbejdet. Det kan således påvirkes af ydre omstændigheder, der griber forstyrrende ind i læreprocessen, som i dette tilfælde den aktuelle renovering af skolen, eller læreprocessen kan hæmmes af fraværende eller ukoncentrerede medlemmer af gruppen.

Af observatørens dagbog fremgår:

I denne time skal eleverne fremlægge deres produktioner for hinanden. Alle grupper er ikke blevet færdige, hvorfor kun to drengegrupper kan fremlægge deres arbejde. Læreren giver eleverne besked på, at de under aflytningen skal notere ned, hvad de synes er godt, og hvad de synes er mindre godt og som derfor kan forbedres.

Efter den første gruppes fremlæggelse fremføres følgende kritik af forskellige elever:

- rigtigt godt at I brugte stemmerne forskelligt for at vise, hvem de forskellige personer er
- at der er for lange pauser mellem nogle replikker
- at der mangler flere lydeffekter, f.eks. da snoren bides over af Terry
- at skiftet mellem rummene ikke er tydeligt
- at I ikke brugte skift mellem ”nærbilleder” (mikrofonen tæt på) og ”totalbillede” (mikrofonen på afstand”)
- at der ikke var indlevelse og spontanitet nok i stemmerne.

Eleverne i produktionsgruppen lytter til kritikken, men forsvarer sig med, at de ikke havde tid nok og at det var vanskeligt at finde egnede lokaler til optagelserne.

Dernæst fremlægger den næste gruppe. Efter gennemlytningen er der følgende reaktioner:

- kunne ikke rigtigt afgøre, hvem der talte, hvornår



- det lød ikke entusiastisk nok
- replikbehandlingen er god, men der er ikke indlevelse nok, f.eks. da Haddock råber "Hurra".
- der er irrelevante baggrundslyde.

Disse kommentarer udløser en kortvarig diskussion i klassen om, hvilke lokaliteter, der egner sig til at give den rigtige akustik for en bunker. Herefter skriver læreren de fremførte kritikpunkter op på tavlen og foreslår eleverne at lave en ny version af deres hørespil, hvor de prøver at forbedre det ud fra den fælles kritik. Det er de meget indstillet på. Men da der ikke i øjeblikket er flere ledige båndoptagere, er de nødt til at vente til næste gang, mens de andre grupper færdiggør deres produktioner. Det er især pigegrupperne, der ikke er nået så langt i deres produktion. Flere af pigerne udtrykker usikkerhed over for teknikken og spørger derfor, om de ikke kan få lidt hjælp hos nogle af de drenge, der er færdige. Det vil drengene gerne. I fællesskab får de samlet teknikken, tilsluttet mikrofon og høretelefon og går så ud for at lave optagelser. Resten af drengene læser i frilæsningsbøger, skriver skråskrift eller løser grammatikopgaver imens.

I de to efterfølgende lektioner skal pigegrupperne fremlægge deres Tintin-hørespil. Her viser det sig, at to af de tre pige grupper har produceret gode hørespil. De fremstår med en fin indlevelse i stemmeføring og replikbehandling, skiftene mellem de forskellige akustiske rum var velvalgte, tydelige og billedskabende. Og brugen af effektlyde var med til at understrege situation og handling. Den tredje pige gruppe nåede aldrig at blive færdig af tekniske grunde og sygdom i gruppen. En pige fra denne gruppe skriver i sin dagbog:

De andre grupper er blevet færdige og vi har lige hørt det. Det synes jeg lød rigtig godt. De levede sig rigtigt ind i deres roller som min gruppe aldrig ville gøre. De er så utålmodige i min gruppe, og de gider ikke gøre noget ud af det.... I morgen skal vi prøve igen med en mini-disc, men ærlig talt, så gider jeg det ikke mere, ikke fordi det er kedeligt, men jeg ville have fået mere ud af det, hvis jeg havde været i gruppe med nogle andre

Elevernes reception af Tintin-hørespillet viste en markant forskel mellem drengenes og pigernes reaktioner. Mens drengene var meget aktive og hurtige til at danne scenarier og lave psykologiske slutninger ud fra deres forforståelse og på baggrund af deres viden om lydmediets genre og virkemidler, sad pigerne tavse, men ikke inaktive. De noterede flittigt ned og fulgte opmærksomt med i samtalen. Begge køn var altså mentalt aktive, men deres møde med tegneseriens form og indhold skabte forskellige reaktioner.

Baggrunden for drengenes aktive deltagelse i samtalen kan være flere forhold. For det første har de, som nævnt, en baggrundsviden og en forforståelse, der gør, at de har let ved at identificere sig med tegneserieuniverset og dets helte- og skurkefigurer, de trækker i høj grad på deres erfaringer fra deres sociale og kulturelle kontekst i fritiden, hvor mange af drengene er tegneserielæsere. For det andet er hørespillet indholdsmæssigt kun befolket af mænd, og dets dramatiske handlinger med tilfangetagelser og slagsmål appellerer stærkere til drenge end til piger. Det forståelsesmæssige udbytte af mødet med hørespillet må derfor formodes at være størst for drengenes vedkommende.

Pigerne mødte derimod et for dem relativt fremmedartet hørespil. Deres mentale indsats i lytteprocessen var stor, men da de ikke viste tegn på at have samme baggrundsviden og forhåndsindstilling, eller nogle veludbyggede mentale skema i forhold til den konkrete tekst, var det vanskeligt for dem at deltage i diskussionen.

Den samme lydtekst kan altså være aktiverende og give oplevelser for en gruppe af elever og være delvis uforståelig og kedelig for en anden. Men det er - som her - ikke altid kønsrelateret. Det er relationen mellem teksten, elevens egenskaber og forhåndsindstillinger, der bl.a. betinger graden

af læring i undervisningssituationen. I dette konkrete tilfælde mødte drengene en lydtekst, der passede til deres mentale skema. De mødte den med en positiv forhåndsindstilling, med interesse, opmærksomhed og engagement. Derfor var betingelserne for, at en læring kunne finde sted skabt: Mental aktivitet er nødvendig for at læring kan finde sted. Opmærksomhed, interesse og engagement er vigtige elementer. Hvis dette er til stede og indhold og form er tilpasset modtagerens mentale skema muliggøres læring ( Antia Werner 1999).

Ser man på elevgruppernes egen producerede hørespil er forholdet næsten omvendt. Drengegruppernes hørespil er kvalitativt ringere end pigernes. Forklaringen herpå kan bl.a. være, at drengene i deres iver efter at optage slagsmål, kampscener og befrielse med mange ”fede” effektlyde ikke fik lavet et grundigt forarbejde i form af en drejebog. Mange begyndte straks at gå på lydjagt og lave optagelser. De fik ikke gennemtænkt, hvordan tegneseriens visuelle og tekstlige forløb skulle omsættes til et lydligt forløb. Det kom f.eks. til udtryk i, at de ikke havde arbejdet bevidst med akustiske muligheder (skift i rum), de havde ikke arbejdet bevidst med personkarakteristikken (brugen af forskellige stemmer og replikbehandling) og de havde heller ikke arbejdet bevidst med handlingens dynamik i form af dramaturgien. Det primære for drengene var at lege og eksperimentere med teknikken og effektlydene, især i forbindelse med slagsmålsscenen.

De modtog lærerens kritiske respons ved at henvise til en række praktiske begrænsninger i deres produktionsproces, men ville også gerne modtage forslag til forbedringer, som baggrund for en fornyet produktion.

Pigegrupperne arbejdede langsommere bl.a. fordi de var omhyggelige med at udarbejdede drejebøger. En af pigerne skriver i sin dagbog:

I dag har vi skrevet alle replikker ned og uddelt de endelige roller. Det er et besvær, fordi der er så mange replikker og det tager langt tid at skrive den alle ned.... Senere øvede vi det lidt igennem, men det kniber med at få det til at lyde rigtigt... Jeg tager arkene med hjem og skriver (drejebogen) ind på computer.

En anden af pigerne skriver i forbindelse med optageprocessen:

Jeg skal være Tintin. Det er sjovt, men igen svært at finde de rigtige rum. Foreløbig optager vi nede i foto, fordi det er et lille rum, hvor der lyder ligesom nede i en grotte. Vi nåede kun at optage en scene..... En rigtig lorte dag, hvis jeg selv skal sige det. Johanne var til sundhedsplejerske, og uden hendes hjælp nåede vi kun at optage en scene til og den var så dårlig at den sikkert skal optages om i morgen.... Endelig fik vi optaget scenerne færdige. De blev faktisk ret gode. Lydene blev vild gode nede i foto.... Vi fik meget ros for vores historie, mest fordi atmosfæren var god og lydene blev kastet tilbage hurtigt så man fik fornemmelsen af at stå i en grotte.

Kvaliteten af de forskellige elevgruppers hørespil hang nøje sammen med graden og grundigheden i det forberedende arbejde med at udarbejde en drejebog. Her var det et påfaldende mønster, at pigegrupperne planlagde, øvede sig, gik på opdagelse efter lydelige og akustiske muligheder *før* de begyndte optagelserne. Undertiden følte de sig under tidspres fra de hurtigt arbejdende drengegrupper, men som det fremgår af pigernes dagbogsoptegnelser vælger de hellere at lave en dårlig optagelse om, end at blive hurtigt færdige med deres produktioner. Pigegrupperne er generelt bedre til at organisere, disponere, planlægge og ikke mindst tage hensyn til hinanden, fordi de i produktionsprocessen er meget afhængige af hinanden, specielt hvad angår håndteringen af det tekniske udstyr.

Den højere kvalitet i deres hørespil hænger imidlertid ikke kun sammen hermed. Undervejs i produktionsprocessen har eleverne på skift fremlagt deres hørespil for hinanden og modtaget kritik af deres produkter. De første grupper, der fremlagde, var som nævnt drengegrupper, som modtog hård kritik. Betydningen heraf har givet også haft indflydelse på pigegruppernes egne krav til deres produktion. Der opstod et vist konkurrencemoment mellem de rene pige- og drengegrupper om at producere de bedste hørespil

Samlet set viser dette delforløb nogle kønsspecifikke forskelle i både reception og produktion af hørespil. Drengene er mere aktive og opnår en dybere forståelse af hørespillet i receptionen, mens pigerne opnår en begrænset forståelse. Omvendt forholder det sig i produktionen af hørespil. Her er drengene meget teknik- og effektfikserede og opnår ikke så kvalitativt gode, dvs. forståelige og lytteværdige hørespil som pigerne. Deres omhyggelige forarbejde, viser at de lægger vægt på historien og fremførelsen af den. De lydlig virkemidler er for pigerne også vigtige, men kun i det omfang de kan bruges til at understøtte historien.

Et andet træk i denne fase er, at gruppearbejdet efterhånden af nogle elever opleves som problemfyldt og konfliktfyldt og dermed påvirker kvaliteten af den mediefaglige proces. En elev siger i et interview med mig efter forløbet:

Elev: Det med Tintin var svært. Vi nåede ikke at blive færdig med vores, fordi det kneb med at få skuespillet til at fungere ordentligt, at sige det som det var: det var rigtigt svært.

Int: Lærte du noget af det?

Elev: Ja, at man ikke skal arbejde i grupper. Det ender altid med, at det er mig, der skal sidde og lave det hele, fordi jeg nok overtager det for meget”.

Denne elev, som er en af de fagligt dygtige piger, er bevidst om sin egen rolle i det sociale samspil i gruppen ”jeg overtager nok for meget” siger hun. Dette kan meget vel hænge sammen med hendes faglige ambition, ”skuespillet skal fungere ordentligt”. Hun stiller store krav til sit arbejde og kommer derved også let til at bære et stort ansvar i gruppen. Såfremt de øvrige gruppedeltagere ikke kan eller vil leve op til denne elevs ambitionsniveau, ser hun sig nødsaget til at gøre meget af arbejdet selv. Et interessant træk er, at hun bruger udtrykket ”skuespillet” i forbindelse med produktionen af et hørespil. Det kan skyldes to forhold. Enten er hun usikker i sin genreforståelse eller også er hun netop meget bevidst om at hørespil er ”skuespil”, hvor billederne bliver skabt inde i hovedet, mens man lytter.

## **Fra eventyr til hørespil**

Arbejdet med at omsætte *Prinsessen på ærten* til hørespil er en fortsættelse af det foran beskrevne delforløb. Det nye er, at eleverne skal arbejde med en litterær genre inden for skriftsprogsmidiet og tage stilling til, hvordan de vil transformere eventyret til et hørespil. Inden arbejdet går i gang har læreren besluttet sig for kort at repetere fagudtryk og begreber i tilknytning til lydmediet. Det sker ved, at eleverne skal udføre forskellige øvelser fra et undervisningsmateriale med båndet *Lyd i skolen*.

Ud fra en klar fornemmelse af det begyndende konfliktfyldte samarbejde i nogle af de rene pige- og drengegrupper, bliver klassens elever og lærer efter forhandling enige om en ny gruppeinddeling. Klassens elever bliver herefter fordelt i fire grupper bestående af både piger og drenge. Desuden stiller læreren denne gang et krav om, at alle grupper *skal* udarbejde en drejebog, som hun skal godkende, før grupperne går i gang med deres optagelser. Når eleverne er færdige med deres optagelser, skal de for første gang prøve - ved hjælp af et lydredigeringsanlæg - at mixe stemmer, lyde og eventuelt musik sammen til deres endelige hørespil.

Læreren udleverer eventyret, som læses i fællesskab af klassen. I samtalens form drøftes genren og dens karakteristiske træk, personerne karakteriseres, pointen diskuteres, stilen og sproget kommenteres.

De fleste elever kender eventyret i forvejen. Så hvorfor vælger læreren netop *Prinsessen på ærten*? Hendes begrundelser er for det første, at det er kort og dermed ikke stiller eleverne over for en meget omfattende bearbejdningsproces. For det andet har eventyret - i modsætning til Tintin – formodentlig en større appel til pigerne i klassen. For det tredje lægger eventyret op til forskellige fortolkningsmuligheder, som eleverne så kan udtrykke gennem deres udformning af hørespillet.

## Observatørens tolkninger af eventyret

*Prinsessen på ærten* handler som bekendt om en prins, der gerne vil have sig en *rigtig* prinsesse. Han rejser hele verden rundt, men finder ingen, hvorfor han bliver meget bedrøvet. En aften under et frygteligt uvejr banker det på byens port og en forpjuket pige står uden for og siger, at hun er en virkelig prinsesse. Den gamle dronning udsætter derefter pigen for en prinsesse-prøve: Hvis hun gennem 20 madrasser i en seng kan mærke ærten på bunden i nattens løb, er hun en virkelig prinsesse. Det kan pigen og hun accepteres derfor som en *virkelig* prinsesse og bliver gift med prinsen.

Eventyret er fortalt af en fortæller i en sammentrængt beretning med spring i tid og rum. Indlejret i den sammentrængte beretning er små sceniske situationer med direkte tale og korte beskrivelser. Først og fremmest af pigen, da hun ankommer til byens port og banker på. Personerne, vi præsenteres for i eventyret, er først prinsen, der ikke kan finde den rigtige prinsesse, hvorefter han trækker sig tilbage til eventyrets baggrund og først optræder til slut ved brylluppet. Dernæst er det kongen, som også spiller en meget tilbagetrukket rolle. I forgrunden står derimod pigen, som viser sig at være den virkelige prinsesse og dronningen som den, der udfører prinsesseprøven. Hovedfigurerne er altså prinsessen, dronningen og fortælleren.

Prinsessen - eller rettere sagt - den virkelige prinsesse er følsom. Det er ifølge eventyret kriteriet for at være prinsesse. Denne følsomhed er af indre karakter, da man jo ikke umiddelbart kan se på pigen, at hun er prinsesse. Tværtimod fremstår hun som en forpjuket pige i regnvejret ved byens port. Hun *er* med andre ord noget, som ikke er synligt i form af ydre pragt og rigdom. Den rigtige prinsesse kommer udefra – og det vil i eventyret sige socialt nedefra. Eventyret knytter derved en forbindelse mellem det følsomme og det at komme fra en outsiderposition i samfundet. Den socialt marginaliserede pige, er den følsomme prinsesse, der sejrer til sidst i dette eventyr. Dronningen er bekendt med følsomhed og bliver derved pigens hjælper.

En anden læsning af eventyret vil lægge vægt på, at den virkelige prinsesse er så følsom, at hun nærmest må betegnes som overfølsom. Hendes følsomhed er i hvert fald stærkt forstørret, når hun er i stand til at mærke en ært under tyve madrasser. Overdrivelsen kan virke komisk og i en sådan læsning vil fortællerens stemme få et skær af det let ironiske eller humoristiske.

Spørgsmålet er nu, hvordan *eleverne* vælger at bearbejde eventyret og omforme det til et hørespil? Den følgende beskrivelse vil i hovedsagen lægge vægt på elevernes valg i bearbejdningsprocessen ud fra de produkter, de nåede frem til.

## Analysen af elevernes hørespil

Alle grupper har valgt en meget ensartet fortællestruktur i deres hørespil, idet de har fulgt forlæggets forløb. De har en gennemgående fortællerstemme, som indimellem afløses af replikker og replikudvekslinger mellem hørespillets personer. Replikkerne er dels hentet fra eventyret dels selv tildigtet af eleverne.

Alle grupper har også valgt at bruge real- og symbollyde. Reallyde bliver af eleverne typisk anvendt for at understøtte eller formidle handling. F.eks. ved overgangen mellem scenerne i

hørespillet. En scene indledes f.eks. med lyden af et voldsomt torden- og regnvejr. Efter nogen tid kommer lyden af en person, der banker på en tyk dør, så lyden af den knirkende dør, der åbnes. Dernæst lyden af en pigestemme, der siger sin replik

Symbollyde anvendes især i forbindelse med angivelse af tidsforløb. I eventyret står der f.eks.: ”Der skulle nu prinsessen ligge om natten. Om morgenen spurgte de hende, hvorledes hun havde sovet”. I et af hørespillene er denne sætning omsat på følgende måde: Først lyden af hanegal, efterhånden også lyden af en vågnende person, der vender sig i sengen og derefter en stemme, der spørger: ”Hvordan har I sovet i nat? Generelt for alle grupper gælder det, at anvendelse af real- og symbollyde er velvalgte og velbegrundede i hørespillets indhold og form.

Alle grupper har valgt at bruge musik som underlægning til hørespillet. Musikken virker eventyrloyal. Det vil sige, den er med til at understrege eller skabe atmosfære og stemning i hørespillets forskellige scener. Tre af grupperne har valgt forskellig musik til de forskellige scener (morgenmusik, bryllupsmusik osv.), mens en enkelt gruppe har valgt at lade den samme musik være gennemgående i hele hørespillets forløb.

Alle grupper har arbejdet ihærdigt med hørespillets roller og stemmer. Der er dog stor forskel på resultaterne. Nogle demonstrerer store evner til at udtrykke prinsessens følsomhed, naturlighed og skiftende sindstilstand, mens andre noget mere monotont og pligtskyldigt afleverer deres replikker.

Tre af grupperne viser gennem deres hørespil, at de meget bevidst har arbejdet med at omsætte eventyruniverset til nogle akustiske rum, som hos lytteren (observatøren) skaber fantasifulde indre forestillinger af et slot og dets forskellige rum. Med rumklang og ekko, med nærhed og afstand, forgrund og baggrund, har lytteren let ved at skabe sig forestillinger om personernes placering i rummet og deres indbyrdes forhold, når de taler med hinanden.

Hvad eleverne endnu ikke behersker, er at bygge deres hørespil op i en klar komposition og med en *spændingsskabende dramaturgi*. Hørespillene afspejler, at alle grupper har udarbejdet en drejebog med sceneopdelinger osv. Men i det færdige produkt, dvs. efter redigeringen af deres optagelser, viser de ikke evner til at opbygge deres hørespil efter et dramaturgisk mønster med med f.eks. anslag, præsentation, konflikt, klimaks og aftoning eller et andet bevidst valgt dramaturgisk forløb. Der er fine eksempler på, hvordan eleverne har lavet overgange, der viser skift i rum, forløb og tid, men overordnet peger montagen af hørespillene ikke på bevidste overvejelser over komposition og dramaturgi.

Forklaringen herpå kan først og fremmest være, at der i undervisningen indtil nu ikke har været lagt særligt vægt på dette område. Samtidig kan man som observatør undre sig over, at eleverne i andre sammenhænge i forløbet har vist stor genrefortrolighed med andre medietekster, som normalt har indbygget en klar narrativ struktur og dramaturgi og ikke anvendt denne viden i deres arbejde med eventyret.

I omsætningsprocessen fra eventyr til hørespil har eleverne også skullet forholde sig til, hvordan de ville udtrykke deres forståelse/tolkning af eventyret i hørespillet. Ingen af elevernes dagbøger vidner om, at de i bearbejdningsprocessen direkte har diskuteret fortolkningsspørgsmålet. Dagbogsoptegnelserne viser derimod, at eleverne har været meget optaget af at omskrive eventyret til replikker, opdele forløbet i scener og rum, arbejde med overgange mellem scenerne og bruge lydeffekter og underlægningsmusik. Observatørens iagttagelser fra 23.3.00 fortæller:

Gruppen består af to piger og tre drenge. De har allerede fordelt rollerne i hørespillet imellem sig og går nu i gang med at skrive replikker. En af pigerne er den mest initiativrige. Hun sidder med teksten foran sig og kommer med ideer til replikker. Den anden pige er sekretær og skriver ned efter, at gruppen har diskuteret hendes forslag. Den ene af de tre drenge deltager ikke i den faglige diskussion. Han sidder mest og leger med en tegnestift på bordet. Af og til kommenterer han forslagene, ellers bruger han det meste af tiden til at forsøge at få drengen ved siden af til at

snakke om noget andet, men det lykkes ikke helt. Hver replik, der bliver godkendt af gruppen og skrevet ned af sekretæren, skal den, der har rollen, prøve at sige for de andre. De bruger altså høremetoden: ”Nej det lyder ikke rigtigt!”. En ny ide kommer på bordet og afprøves og så fremdeles indtil de finder en replik, som de alle synes passer til karakteren og situationen. I løbet af timen, når eleverne i gruppen frem til at udforme alle replikkerne til deres hørespil. Det kniber dog med den sidste replik. Den, der skal rumme stykkets pointe. I slutningen af timen kommer læreren hen til gruppen og lytter til deres forskellige forslag. Hun griber ind i diskussionen og ”forærer dem replikken: ”Ja, så er du en virkelig prinsesse, så følsom, som du er!

Gruppens arbejde med at omsætte eventyret til hørespil viser, at samarbejdet ikke fungerer helt tilfredsstillende. Socialformen indebærer i dette tilfælde, at det i det væsentligste er de to piger, der bærer ansvaret og initiativet for arbejdet. Den ene dreng er også aktivt medvirkende i at skabe ideer og komme med forslag, mens de to andre drenge er mere pjattede og ukoncentrerede og ind imellem forsøger de at afspore diskussionen med drilske ideer og påfund.

Den sprogligt-kommunikative kompetence er meget forskellig hos gruppens medlemmer. Det høres i samtalsforløbet og i forslagene til replikker. De to piger og den ene dreng vender og drejer sætningerne og leger med forskellige ordvalg (f.eks. hvad er den betydningsmæssige og stilistiske forskel mellem at bruge ordet ”savner” overfor ordet ”mangler” ). De afprøver replikkerne i forhold til genren og spørger hinanden om stilen og tonen passer til den situation, som replikken skal siges i. De er helt fortrolige med genren, formen og stilen i eventyret. De bruger begrebet *fortæller* helt selvfølgeligt og de taler om, at eventyret ikke er ”logisk”. De har en klar forståelse af eventyrets forløb, rækkefølgen i episoderne, og de har også en forståelse af, at måden personerne taler på, har en sammenhæng med deres egenskaber, sindstilstand og tænkemåde. En af pigerne siger f.eks. i en diskussion af en replik: ”Så skal jeg (personrollen) jo tænke ...og hvordan skal det så siges?”

Tre af gruppens fem medlemmer viser i deres bearbejdningsproces af eventyret en god genreforståelse. De har sans for, hvordan de kan omsætte eventyrets stil, tone og atmosfære til hørespilletets tegn og virkemidler. De har også en forståelse af eventyrets personer og reaktioner, men de forsøger ikke at diskutere mulige tolkninger af eventyret. Deres afsluttende uafklarende diskussion af den sidste replik peger i den retning.

Lytter man (observatøren) til gruppens produkt, det endelige hørespil, bekræftes denne hypotese: Hørespilletets forløb følger eventyrets. Først hører man et stykke stemningsskabende underlægningsmusik, der nedtones, da en fortællerstemme træder frem i hørespilletets forgrund og fortæller om prinsens eftersøgning af en *virkelig* prinsesse. I slutningen af denne scene er der indflettet et par replikker, som siges af prinsen. Underlægningsmusikken forsvinder og den nye scene intones af lyden af et voldsomt torden- og regnvejr. Efter kort tid høres en banken på en dør. Dernæst lyden af døren som åbnes, og samtidig *fades* lyden af et stykke dramatiserende/romantisk underlægningsmusik langsomt ind. Kongen modtager prinsessen med nogle hyggelige og imødekommende replikker og fører hende til dronningen. Musikken fades ned. Herefter toner fortællerstemmen igen frem og beretter om, hvordan hun vil gennemføre prinsesseprøven med ærten under de mange madrasser.

Den næste scene i hørespillet er i forhold til forlægget tildigtet af eleverne. Her optræder forskellige hofdamer, der én efter én frembærer de mange madrasser. Lydligt er dette anskueliggjort ved reallyden af fodtrin og en lille klokke, der ringer for hver ny madras, der bæres frem. Der er dog foretaget handlingsforkortende tidsspring ved hjælp af fortællerstemmen ( formentlig overført fra tegneseriemediet). Den næste scene indledes med snorkelyde, hanegal og opvågning, derefter dialog mellem dronningen og den opvågnende prinsesse. Slutscenen indledes med den samme musik, som ved begyndelsen af hørespillet og nedtones som underlægning, da fortællerstemmen træder frem i forgrunden og beretter om det afsluttende bryllup.

Gruppens hørespil demonstrerer, at den er i stand til at omsætte eventyrets plot til et hørespil ved at omskrive dele af det til replikker og dialog. De har omsat eventyrets forløb til scener, der via akustiske rum skaber indre billeder i lytterens bevidsthed. De har ved hjælp af reallyd og symbollyd understøttet og forstærket denne billeddannelse og samtidigt også kunnet skabe en tidsmæssig dynamik bl.a. ved brug af symbollyde. Gennem valg af underlægningsmusik har de formået at skabe eventyrstemning- og atmosfære i dele af hørespillets forløb. Fortællerstemmen er en levendegjort oplæsning af eventyrets fortæller uden over- eller undertoner af humor eller ironi. Og hørespillets personer har fået hver deres karakter: Kongen, som den runde og hyggelige, prinsessen, som den naive og troskyldige, dronningen som den udspekulerede og prinsen som den opgivende og følgagtige.

Hørespillet viser, at eleverne i denne gruppe først og fremmest har hæftet sig ved plottet, dynamikken og personerne. De har ikke beskæftiget sig med en underliggende helhedsforståelse af eventyret. Korrelationen mellem høj og lav, ydre og indre ( prinsessen, der kommer ude fra og ligner en outsider, men i det indre er en virkelig prinsesse), indgår ikke i deres forståelse af eventyret. Måske er den tildigtede scene med hofdamerne, der én efter én frembærer de mange madrasser, et udtryk for en forståelse af det overdrevne og derfor let komiske i prinsessens følsomhed. Det må her understreges, at eleverne går i 7. klasse, at det er første gang de arbejder med hørespil og lydfortællinger, og at de på indeværende tidspunkt ikke var trænede i at læse tekster på en så abstrakt fortolkende måde. De læser, som deres hørespil viser, i højere grad efter tekstens plot.

## **Sammenfatning**

En af forudsætningerne for at kunne vurdere en udvikling af elevernes mediekompetence er, at klargøre, hvilke grundlæggende krav arbejdet med lydfortællinger og hørespil stiller eleverne over for. Aktiviteterne stiller for det første krav om, at de lærer at beherske lydmediets teknik ( at kunne betjene en båndoptager, en mikrofon og lave optagelser, at kunne foretage overspilninger og ved hjælp af en mixerpult redigere i og sammensætte deres optagelser til en lydlig helhed). Da eleverne i det beskrevne og analyserede forløb fik medieteknologier i hænderne begyndte de ivrigt at eksperimentere med dem, og efterhånden som de lærte at beherske dem steg motivationen. Ved slutningen af forløbet viste de fleste elever, uanset køn en varierende, men velfungerende brug af medieteknologien. Det vil sige, de var i stand til at udtrykke sig sammenhængende og forståeligt ved hjælp af de tekniske redskaber.

For det andet stillede aktiviteterne krav om, at de i samarbejde kunne gennemføre de forskellige stadier i en produktionsproces ( fra bearbejdning af tegneserie/eventyr over udarbejdelse af drejebog til optagelse og redigering og præsentation af det endelige produkt). Ikke alle elever/grupper gennemførte denne proces. Drengenes teknik- og effektfiksering trak opmærksomheden væk fra den planlæggende og forberedende arbejde med at skabe hørespil, mens pigerne i deres grundige forarbejde lagde vægt på at konstruere en god historie, hvor de lydlige virkemidler anvendtes i dramaets eller fortællingens tjeneste. Dertil kom stigende samarbejdsproblemer i nogle af grupperne, hvilket vanskeliggjorde processen.

For det tredje stillede aktiviteterne krav om en forståelse af forskellen mellem henholdsvis tegneseriens koder, tegn /genre, hørespillets og eventyrets koder, tegn /genre og lydfortællingens. ditto. Endelig fordrede aktiviteterne en mere generel evne til at konstruere en sammenhængende og forståelig fortælling for andre end gruppen selv, i dette tilfælde for deres øvrige klassekammerater, lærer (og observatør). Som vist i beskrivelser og analyser af elevernes roller som recipienter og producenter er der gradforskelle i forståelsen af de aktuelt anvendte medietekster, men generelt kan

man hævde, at eleverne udvikler viden om forskelle mellem de tre mediers udtryksformer, og at de kan omsætte udtryksformer fra et medium til et andet, således at det bliver forståeligt for andre end producenterne selv.

Det står herefter klart, at kompleksiteten i de krav og udfordringer som eleverne stilles over for involverer en høj grad af analytisk evne, refleksion, symbolbeherskelse, teknisk formåen og samarbejde for at få disse forskellige elementer til at hænge sammen. Det er i lyset af disse krav 7. a's selvproducerede lydfortællinger og hørespil kan ses. De repræsenterer et kontinuum fra høj til middelhøj mediekompetence ud fra de nævnte krav.

## **Hvad mener eleverne, de har lært af produktionsforløbet?**

Det er meget vanskeligt at identificere og dokumentere, hvordan eleverne udvikler deres evne til at lytte til og udtrykke sig i lydmediet ved at lave deres egne lydfortællinger: Hvordan når eleverne frem til at forstå, hvad der er en god komposition i en lydfortælling? Hvordan bruger de deres evner til at lytte i udviklingen af deres færdigheder i selv at skabe lydfortællinger? I de ovenfor beskrevne eksempler på små lydfortællinger og hørespil, er det svært at fine ud af, om de er et resultat af en medfødt lytte sensibilitet, en slags spatial intelligens (Howard Gardner), om de er kulturelt betinget, eller om de er resultatet af et langvarigt og stort forbrug af tegneserier og deres lydlig ækvivalenter i form af lydfortællinger? Der kan også være tale om en række andre mere tilfældige forhold, der har indflydelse på, hvordan læreprocesser af den art forløber f.eks. uenigheder og konflikter i arbejdsprocessen. Hvis man - som jeg ofte gjorde undervejs i produktionsprocessen - spurgte eleverne om, hvorfor de valgte netop at udforme denne eller hin scene med de lyde og denne akustiske baggrund, var de med få undtagelser ikke i stand til at forklare eller motivere deres valg. De producerede tilsyneladende mere ud fra intuitive og eksperimentelle positioner end ud fra bevidst viden og bevidst reflekterede valg. Ud fra iagttagelser af deres handlinger i situationen, ud fra deres dagbogsoptegnelser sammenholdt med lærerens og observatørens observationer, mener jeg at kunne dokumentere, at eleverne i forskellig grad udvikler mediekompetence. Spørgsmålet er, om eleverne mener det samme, når man spørger dem om, hvad de har lært?

For at kunne besvare dette spørgsmål, har jeg udvalgt seks elever, tre piger og tre drenge, af de i alt 23 elever i 7./8.a, som repræsentative eksempler for hele klassen. Dem har jeg foretaget et dybdeinterview med (ca. 1 ½ måned) efter forløbets gennemførelse. Interviewet, som blev foretaget med hver enkelt elev for sig, fandt sted på skolen i det klasseværelse, hvor eleverne normalt arbejder i dansktimerne. Det enkelte interviews varighed var ca. en time og tilrettelagt som et temafokuseret interview, idet jeg i forvejen havde planlagt en række temaområder, som jeg ville spørge ind til, herunder også spørgsmålet om, hvad de selv syntes, de havde lært ved at arbejde med lyd- og billedmediet. De båndoptagne interviews er dernæst skrevet ud og på baggrund af disse udskrifter vil jeg i de følgende elevportrætter forsøge at give et indblik i forskellene mellem eleverne i klassen, både hvad angår køn, social og kulturel baggrund, elevernes forhold til skolen, danskundervisning og mere specielt deres produktive arbejde med medietekster.

### **Jonas**

Jonas, som var en af de mest entusiastiske producenter af medietekster i klassen, anses af dansklæreren for at være klassens fagligt dygtigste elev. Han er en af de nytilkomne drenge i klassen, som efter 6. klasse skiftede til den nuværende skole. Han bor ca. syv kilometer uden for byen sammen med sin lillebror og sine forældre, der er socialpædagoger. Han er faldet godt til i den nye klasse og er respekteret af sine klassekammerater, som en god samarbejdspartner. Jonas er aktiv mundtlig og skriftlig uden at dominere i klassen. Han kan godt lide at læse og skrive både i skolen og i fritiden, som han i øvrigt bruger til at spille rollespil, læse bøger, tegneserier, se tv og video



sammen med venner og engang imellem spille computerspil eller lave lidt ”programmering for sjov”. Han er endvidere en flittig biblioteksbruger og biografgænger. Hans lån af bøger, som i det væsentligste består af romaner og populærvidenskab, er styret af anmeldelser, som han læser i aviser og tidsskrifter. I modsætning til de fleste af hans klassekammerater er han ikke interesseret i musik

Han kan godt lide at gå i skole og foretrækker her de boglige fag, især faget dansk. Her er det både de litterære og sproglige sider, han finder interessant. Specielt kan han godt lide at skrive stil, men det skal helst være inden for rammer, hvor han har en vis frihed til selv at vælge. I medieforløbet var han meget aktiv og engageret. Han var idérig, tog mange initiativer og kastede sig uden forbehold ud i eksperimenter både med de tekniske sider og de udtryksmæssige sider af produktionsarbejdet. Han er i øvrigt en af de elever, som synes allerbedst om lydmedieforløbet:

Jonas: Jeg synes det var sjovt. Æh, jeg synes, at det var sjovt det med det at finde rum, høre rumklang og lydeffekter og finde de sjoveste ting at lave lyde med. Hvis noget skulle lyde som en hest, tog du to halve kokosnødder og slog sammen.

int: Havde du prøvet det før?

Jonas: Jeg havde set det i en film, i en Monty Python, hvor væbneren render rundt bagved og laver lyde med de der kokosnødder. Der fik vi ideen.

int: Kan du huske en situation fra lydforløbet, hvor du tænkte: Her lærte jeg noget?

Jonas: Ja, hvordan man arbejder med en mikrofon og i forbindelse med at det hele skal mikses sammen, fordi det virkelig skal gøres med millimeter præcision, da lærte vi godt nok noget om at det virkelig skal være præcist....

int: Hvad synes du var mest lærerigt: Det at producere selv eller det at lytte og analysere andres produkter?

Jonas: Jeg tror, det var bedst det med selv at producere, men jeg tror også helt klart, det hjalp at kunne høre de andres lyde, fordi det er altid rart at kunne høre, at her snakker de i et meget lille rum, og sådan kommer det til at lyde, så du ikke hele tiden skal gøre nye forsøg, som du ved, vil gå galt, så man ikke kunne bruge det til noget.

int: Synes du, at du er blevet en bedre lytter i kraft af de erfaringer, du har gjort som producent?

Jonas: Ja, jeg tror i hvert fald, når man hører noget andre har lavet, så tænker man sig om en ekstra gang, inden man begynder at give kritik, fordi man ved, at det er så svært at lave ordentligt. Det er svært at få det hele til at passe sammen.

(...)

Int: Har du bemærket om du efter arbejdet med lydforløbet i skolen lægger mærke til nye ting, når du lytter til radio?

Jonas: Man lægger mere mærke til rumklang, hvis der er rumklang. Det er der normalt ikke i radioen, men så snart det sker, lægger man mærke til det.

Int: Hvad med lydsiden på film og video?

Jonas: Jo, men nu tror jeg altid, man lægger meget mærke til lydsiden på film. Der er jo mange film, hvor lydsiden er halvdelen af hele filmen med lydeffekter og musik

Int: Kan du huske de første øvelser fra begyndelsen af lydforløbet?

Jonas: Vi skulle ud at optage en masse lyde forskellige steder fra og afspille dem for hinanden og høre, hvor de var fra?

Int: Så skulle I lave ”TinTin” om til et hørespil. Hvad kan du huske fra det?

Jonas: Jeg kan huske vi fik en tegneserie, så skulle vi på en eller anden måde lave det om til lyd og så fik vi først det hele skrevet om i en drejebog. Derefter skulle vi finde lydeffekter, så fandt vi en kælder i byen, som skulle være en bunker. Jeg tror faktisk aldrig, vi kom til at bruge den kælder,

fordi vi havde så travlt. Så brugte vi lokalet ved siden af. Men det gav stadig en god rumklang, fordi der var så højt til loftet.

Int: Kan du huske det endelige resultat eller produkt, der kom ud af det?

Jonas: Ja, lige præcist "TinTin"-produktet synes jeg, var ganske udmærket. Det var godt i forhold til, at det var det første vi lavede.

Int: Kan du huske noget fra arbejdet med "Prinsessen på ærten"?

Jonas: Jamen, jeg kan huske vi stod nede i lydstudiet, hvor mixeranlægget står. Og der lærte vi i hvert fald, at man ikke måtte skrue højere op end syv (volumenknappen), så begynder mikrofonen at skratte. Især når man sidder og mixer med hovedtelefoner på, så kommer den der høje skrattende lyd. Da var vi lige ved at gøre Christian døv. Det gik udmærket, men det skal koordineres rigtigt med folk, der snakker, og der er jo et begrænset antal lydkilder, du kan køre ind over mixeren. Skal man bruge baggrundsmusik, skal der f.eks. være en cd, fordi der er kun indgang til en mini-disc.

Int: Diskuterede I, hvordan I ville omsætte eventyret til hørespil?

Jonas: Ja, det gjorde vi, for vi besluttede, at vi ikke ville lave for meget.... vi ville prøve at lave den sådan nogenlunde stilren. Altså ligesom det stod i historien. Så vi tog nogle af de replikker, der var i historien og lavede dem lidt om og så lagde vi nogle lydeffekter ind i mellem, f.eks. med hestene og regn osv.

Int: Snakkede I noget om, hvordan I havde forstået eventyret?

Jonas: Altså, vi læste det jo igennem og snakkede om, hvordan den skulle være, men jeg tror ikke vi direkte diskuterede om... det virkede rimeligt klart, hvordan den skulle være.

Int: I havde ikke inde i jeres diskussion at lave en helt moderne version af eventyret?

Jonas: Det var der nogen, der gjorde. Det vil sige vores lærer foreslog det, men vi fik at vide, at vi havde så og så lang tid, så vi vidste ikke rigtig om vi havde tid til det. Så vi besluttede at lave den "normal" og sætte lidt flere lyde på.

Int: Er det spændende i sådant et arbejde at finde de rigtige lyde til sådan et eventyr?

Jonas: Ja, at finde de rigtige lyde og få dem fordelt de rigtige steder.

I den række af svar, Jonas giver i interviewet om produktionsforløbet af lydfortællinger, er tre forhold især iøjnefaldende. For det første den store værdi som tillægges den sociale læringsdimension og graden af frihed til selv at vælge inden for visse fastsatte rammer. Dette er et forhold, som nævnes af samtlige af de interviewede elever i klassen.

For det andet den store vægt, der lægges på de tekniske færdigheder og det sprog, som disse beskrives i (rumklang, lydeffekter, mixe osv). Jonas udtrykker sig naturligt i en teknisk fagterminologi, som han med ret stor sikkerhed bl.a. har tilegnet sig gennem lydmedieforløbet. Det er for så vidt ikke særlig overraskende. Mere overraskende for mig, var det imidlertid, at han sammen med andre elever i klassen, blev så glad for at udtrykke sig i lydmediet, (da netop dette medium oftest er et sekundært medium for unge i hans alder), og at han faktisk synes, at han har lært en del om at bruge en mikrofon, at skabe lydeffekter, mixe lyde sammen og at finde velegnede akustiske muligheder, som et led i opbygningen af de rumlige og miljømæssige omstændigheder for en lydfortælling. Min tolkning af den høje grad af motivation, som opstår hos Jonas og flere andre elever i klassen for at udtrykke sig i lydmediet, er, at det er muligheden for at bruge lydmedieteknologien, plus samarbejdet med kammerater og frihed til at vælge, plus invitationen til struktureret leg med visse foretrukne genrer, som greb eleverne så stærkt.

For det tredje er det påfaldende, at Jonas ikke udtrykker sig særligt præcist om, hvordan han sammen med sin gruppe faktisk transformerede de to forskellige tekstlige forlæg til lydfortællinger. I forbindelse med tegneserien *Tintin*, som skulle laves om til et hørespil, siger han "så skulle vi på en eller anden måde lave det om til lyd". På spørgsmålet om, hvorvidt han og gruppen diskuterede,

hvordan de ville omsætte eventyret *Prinsessen på ærten* til hørespil, siger han: ”Ja, det gjorde vi for vi besluttede, at vi ikke ville lave for meget... vi ville prøve at lave den sådan nogenlunde stilren. Altså ligesom det stod i historien. Så vi tog nogle af de replikker, der var i historien og lavede dem lidt om, og så lagde vi nogle lydeffekter ind i mellem f.eks. hestene og regn osv.”.

Ingen af disse svar røber bevidste refleksioner over forskelle mellem mediernes forskellige koder, tegn og narrative konventioner. Som nævnt tidligere synes transformationsprocessen fra et mediums udtryksform til et andet at foregå som en intuitiv, spontan afprøvende proces, hvori bevidste valg ikke spiller en væsentlig rolle. Man kunne så formode, at den efterfølgende proces, hvori eleverne skulle give hinanden gensidig kritik af deres produkter, ville udløse sådanne overvejelser, men også her synes eleverne at reagere på produkternes tekniske styrkesider og mangler. Dette rejser et væsentligt mediepædagogisk spørgsmål: Hvordan udvikler man gennem undervisningens planlægning og tilrettelæggelse elevernes *refleksioner* over mediers forskellige udtryksformer og bevidste valg heraf? I Jonas' tilfælde synes effekten af selv at have produceret lydfortællinger dog at komme til udtryk i, at han som lytter er blevet mere opmærksom, at han i højere grad hæfter sig ved lydige virkemidler fx akustiske, og han er blevet mere bevidst om de vanskeligheder, der er forbundet med at lave gode lydfortællinger.

## Henrik

En anden elev i klassen, Henrik, er meget optaget af musik, især jazzmusik. Han spiller selv på saxofon og vil engang i fremtiden gerne kunne leve af at spille musik. Han er vokset op i en familie, der for faderens vedkommende professionelt har dyrket musik et helt liv som organist, mens moderen er bibliotekar. Henrik bruger i øvrigt fritiden på at være sammen med sine kammerater, se tv-serier, læse musiktidsskrifter, populærvidenskabelige tidsskrifter, gå i biografen og gå på netcafé for at spille computerspil.

I skolen og i klassen trives han godt. Han hører ligesom Jonas til den nye gruppe af elever, der efter 6. klasse er flyttet fra en af omegnens skoler ind til den større byskole. Han beskriver klassens arbejdsklima som ”rart, stille, med arbejdsro”. Han kan godt lide gruppearbejde og har i denne sammenhæng ikke bestemte klassekammerater, han foretrækker at arbejde sammen med. Om sin egen rolle i gruppearbejdet siger han: ”Det er ikke sådan, at jeg går og siger, nu skal vi lave det og det. Det er sådan meget delt”. Han opfatter ikke sig selv som en der ”bare hænger på”, men en ”der godt vil få noget lavet”. Af skolens fag foretrækker han musik og dansk. Især kan han godt lide at skrive dansk stil, men også den mundtlige side af faget og tekstlæsning kan han godt lide. I den seneste tid er ”jeg begyndt at læse flere bøger. Jeg har lige læst de to sidste ”Harry Potter”-bøger. Det synes jeg er meget spændende, jeg læser dem på engelsk, så det tager lidt længere tid. Og nogle fantasy-bøger er jeg også kommet i gang med”.

I interviewet om lydmedieforløbet fortæller han:

Henrik: Vi fik nogle mini-disc, og så skulle vi optage nogle lyde, jeg kan ikke huske præcist, men jeg mener, det var nogle reallyde, som vi skulle bygge en historie op af, og derefter var der noget med en Tintin-tegneserie vi skulle lave. Og så hørte vi alle de historier, hvor vi skulle prøve på at gætte, hvad der var rigtig og forkert, om vi kunne høre det på deres stemmer og så videre.

(...)

Int: Kan du i lydforløbet pege på en situation, hvor du lærte noget?

Henrik: Altså, jeg lærte og bruge en mini-disc, og jeg lærte sådan at kende forskel på reallyd og andre lydbegreber, ja, så har jeg lært at kende forskel på, om man taler sandt eller om det bare var løgn.

Int: Ser og lytter du til medier på en anden måde nu?

Henrik: Altså i perioden imens og lige efter gjorde jeg det meget, men det gør jeg ikke sådan rigtig nu.

Int: Er der billedlige situationer du kan huske?

Henrik: Ja, der var dem der fortalte, da dannede man sig billeder, hvordan de ser ud og sådan . Det gjorde vi vel alle sammen. Der var f.eks. én, der lød, som han var på stoffer, og sad på en bjergtop på Himalaya. Det kan jeg tydelig huske.

Int: Hvad synes du bedst om, det at producere selv eller at lytte og analysere andres produkter,

Henrik: Det er nok, jeg ved det snart ikke.... det er nok. æh.... selv at producere. Så var der mere gang i den, så var der mere, man skulle hele tiden. Det var jo sjovt at skulle finde på lyde selv, men det var også meget sjovt at sidde og analysere de andres, men jeg synes det var sjovest selv at lave hele historien.

Int: Kunne man hente inspiration til sin egen produktion ved at lytte til andres?

Henrik: Ja. det tror jeg, ja det kunne vi godt. Jeg synes, det er godt at skifte mellem produktion og analyse. Jeg tror man lærer mest af at være i en lille gruppe, fordi man er færre, og man kan selv spørge.

Int: Er du blevet bedre til at samarbejde i kraft af produktionsforløbene?

Henrik: Ja, det synes jeg, jeg synes jeg er blevet bedre til at analysere billeder og lyd. Ja. vi har lært en række ord, som kan bruges.

Int: Er du blevet bedre til at producere medietekster?

Henrik: Ja, det er jeg nok blevet bedre til.

I Henriks udsagn er der en række parallelle træk til Jonas´ opfattelse af, hvad han har lært. Også Henrik hæfter sig ved de tekniske sider af produktionsarbejdet, idet han fremhæver, at han har lært af bruge en mini-disc-båndoptager. Han værdsætter også medietekstens socialt interaktive og distributive proces. Derudover lægger han vægt på, at han har tilegnet sig en række begreber for forskellige lydtegn og begreber, der kan anvendes i analyse og produktion af billeder og lyd, men mest bemærkelsesværdigt er, at han er blevet sig bevidst, at mediet kan bruges til manipulation: ”ja, så har jeg lært at kende forskel på, om man taler sandt eller om det bare var løgn”. Og om mediets kognitive og æstetiske læringsmuligheder, fremhæver han den billeddannende virkning ved at lytte og de inspirationsmuligheder dette afføder for det produktive arbejde med egne medietekster.

Ligesom det er tilfældet med Jonas, synes Henrik heller ikke at have gjort sig bevidste overvejelser om mediernes forskellige koder, tegn og genrekonventioner. Om arbejdet med at transformere eventyret til hørespil siger Henrik: ”Nå ja. Vi skulle omskrive og selv arrangere historien med lyd og tale og sådan noget”. De præcise overvejelser og valg, der må træffes, når man skal omsætte en litterær tekst til lydmediets udtryksmodus, er ikke reflekteret i Henriks udsagn. Det samme forhold viser sig også i billedmedieforløbet. Her siger Henrik, at han lærte at redigere, at bruge et kamera, at optage og instruere. På spørgsmålet om han - efter selv at have prøvet at producere medietekster - nu lytter til eller ser medietekster på en anden måde end tidligere, svarer han, at det gjorde han meget, *imens* arbejdet stod på, men ikke rigtig nu. Med hensyn til billedmediet svarer han: ” Ja, jeg lægger meget mere mærke til kameraet, hvordan det manøvrerer. Jeg har nok fået mere forståelse for, hvorfor det er så svært at lave film”.

## Ellen

Ellen er også ny elev i klassen. Hun bor sammen med sin far, mor og lillesøster i en af omegnens mindre landsbyer. Moderen er sygeplejerske og faderen er vejmand. Ellens store fritidsinteresse er gymnastik, som hun dyrker på højt plan. I en alder af 14 år er hun allerede gymnastikleder og drømmer om et fremtidigt arbejde inden for gymnastikken. Det, hun især godt kan lide, er motionen, den kropslige udfoldelse og det sociale samvær. Herudover er hun barnepige for at tjene

lidt penge, ellers bruger hun resten af sin fritid til at læse bøger og blade, se tv eller lytte til musik sammen med kammerater. Af skolens fagrække synes hun bedst om faget dansk, særlig det at skrive stil, men også tekstlæsning og mundtligt fremstilling, synes hun om. Hun foretrækker afvekslende organisationsformer, herunder gruppearbejde. Hun befinder sig godt i klassen: ”Jeg synes det er godt. Det er en fin klasse”, siger hun, selvom hun ikke omgås så mange af de andre klassekammerater i fritiden. I forbindelse med produktionsforløbet svarer hun på spørgsmålet om, hvad hun har lært :

Ellen: Jamen, det var da vi fik den der opgave med *Prinsessen på ærten* , hvor vi selv skulle lave den om med alle de lydeffekter til at fortælle historien med. Når man f.eks. skulle finde lyd, der fortalte, at en dør blev åbnet.

Int: Havde I et godt gruppearbejde om den opgave.

Ellen: Ja, det synes jeg, vi havde. Johanne var ret god til den tekniske del, og jeg var meget ivrig med at komme med ideer til, hvordan man kunne gøre det og det.

Int: Hvad kan du ellers huske fra arbejdet med ”Prinsessen på ærten”?

Ellen: At vi brugte rigtig lang tid på at redigere den. Det var der faktisk andre, der blev lidt sure over, men det var bare om at få det hele gjort så perfekt så muligt. Før redigeringen lavede vi en drejebog, hvor vi helt præcis skulle finde ud af hvilke scener og hvor lange de skulle være, så det hele kom til at passe, når vi skulle klippe det hele sammen. Det synes jeg egentlig talt gik fint, men også da vi skulle klippe det sammen, skrev vi også ned, hvor lang tid vi skulle bruge af hver (scene, min tilføjelse). En sad med et ur. Det skulle være meget præcist.

Int: Synes du, det var et meningsfuldt arbejde?

Ellen: Ja, når man så resultatet, så var det godt. Det var sjovt at høre det man selv havde lavet, men der var også nogle fejl. Der var nogle overgange nogle steder, som ikke var helt i orden, men vi kunne ikke have gjort det bedre.

Int: Var der noget særligt ved den produktion, du synes var rigtig godt?

Ellen: Jeg kan huske, vi sad nede i gymnastiksalen, hvor vi lavede en scene med en konge, som skulle gå hen over gulvet. Vi havde været nede at hente nogle sko. Det var sjovt. Jeg kendte godt eventyret i forvejen. Da jeg var lille, havde min mor læst det så mange gange, at jeg næsten kunne det udenad.

Int: Har du nogensinde tænkt over, hvad det betyder, det eventyr?

Ellen: Ikke sådan rigtigt.

Int: Synes du, der var et særligt samspil mellem det at producere og analysere?

Ellen: Ja, man kunne godt bruge noget af det at analysere ved produktion, f.eks. at vide, hvordan man skal bygge noget op. Vi kunne også hente ideer til stemmerne i Tintin ved at lytte til professionelle indspilninger og f.eks. synes jeg, det var rigtig godt at finde et rum, der giver de rigtige lyde, nede i foto, synes jeg, det var rigtig godt i forbindelse med Tintin.

Noget af det vi skulle læse om lyd var lidt langtrukket, men jeg kan da godt se, det er nødvendigt for at vide noget om det, og at man kan gå tilbage til det, hvis man ikke kan finde ud af det. Det har vi selvfølgelig også lært noget af.

Int: Synes du, at du har kunnet bruge noget af det, du har lært i dette forløb?

Ellen: Jeg har selv købt en mini-disc, som jeg bruger til at optage, når jeg skal nogle steder hen. Det er på grund af det her forløb. Også engang når vi skal lave projektopgaver, tror jeg, at jeg kan få brug for det.

Int: Har det påvirket din måde at lytte til radio og se fjernsyn?

Ellen: Nej.

I modsætning til de to drenge er Ellen ikke så fokuseret på den tekniske side af produktionsforløbene. Hun ser sig selv som den idévinklede i sin gruppe og ønsker at finde ud af, hvordan ”man kunne gøre det og det”. Hun er den af de interviewede elever, der tydeligst udtrykker en høj grad af bevidsthed om lydmediets udtryksmodus. Når hun f.eks. siger, at ”vi selv skulle lave den (eventyret, min tilføjelse) om med alle de lydeffekter til at fortælle historien med. Når man f.eks. skulle finde lyd, der fortalte, at en dør blev åbnet”, så viser en sådan formulering en klar forståelse af, at lydmediet udtrykker sig i og fortæller historien ved hjælp af forskellige lyde, der skal sættes sammen til en helhed.

Hun lægger endvidere stor vægt på, at produktionsprocessen er godt planlagt og struktureret. Ord som ”præcis”, ”perfekt” og ”det hele kom til at passe”, fortæller om hendes krav til den tekniske og æstetiske udformning af det endelige produkt. Lykkes det, er hun stolt af sit arbejde, men hun formår alligevel at have en selvkritisk distance: ”men der var også nogle fejl. Der var nogle overgange nogle steder, som ikke var helt i orden, men vi kunne ikke have gjort det bedre”.

Hun bruger ligeså selvfølgeligt som de to drenge et metasprog til at udtrykke sin forståelse af produktionsprocesserne i. Hun ved således, hvad en ”drejebog” er, hvad den bruges til, hvordan ”scener” bygges op og sættes sammen i ”redigeringsprocessen” og hvilke problemer dette kan give med hensyn til ”overgange”. Hun er bevidst om brugen af lyd og akustik i fortællingens tjeneste. Et andet sted i interviewet, som ikke er citeret her, siger hun f.eks.: ”Vi fik en tegneserie, som vi skulle lave om til et lydforløb. Jeg kan huske vi optog det nede i foto, et meget lille rum, hvor lydene kommer let tilbage, så er det ligesom at være nede i en grotte. Jeg var Tintin og Stina var vist kaptajn Haddock. Det synes jeg hun gjorde rigtigt godt. Hun kunne lige lave den stemme der”. Ellen fremhæver også værdien af at prøve noget på egen hånd – uden at der er en der siger: ”Nu skal i gøre sådan og sådan”. Friheden til at bestemme selv er et vigtigt led i arbejdet med at skabe medietekster.

Samspelet mellem analyse og produktion har virket understøttende for begge processer. At vide hvordan et hørespil bygges op, er en vigtig forudsætning, når man selv skal forsøge at producere et, at lytte til professionelle indspilninger kan give inspiration og forbilleder for egenproduktion såvel med hensyn til brug af stemmer som til brug af effektlyde og akustiske virkninger. Selvom det analytiske arbejde kan virke langtrukket, anser Ellen det for nødvendigt.

Det paradoksale moment i Ellens udsagn er, at hun på trods af disse fremhævede læringskvaliteter, ikke mener, hun har lært noget konkret. (Hun har i parentes bemærket dog anskaffet sig en båndoptager til privat brug i fritiden). Hun har ikke ændret måden, hvorpå hun lytter til radio eller se tv. Hun mener ikke at have lært noget konkret af billedmedieproduktionerne. Måske er hun den elev i klassen, som faktisk har lært mest om at udtrykke sig i lyd- og billedmedietekster, sådan som jeg fortolker hendes arbejdsproces og udsagn. Dette paradoks viser noget om, de begrænsninger, som ligger i alene at bygge en empiri på, hvad eleverne i sådanne kvalitative interviews, faktisk selv mener, de har lært. Det er nødvendigt at undersøge nærmere, hvilke kontekstuelle processer og refleksioner disse har affødt i elevernes konkrete arbejde med at lave egne medietekster.

## **Lisbeth**

”Skolen er bare noget man skal igennem, så man kan komme ud i byen og more sig lidt”. Sådan siger Lisbeth om sit forhold til skolen. Hun synes, at skolen er kedelig. En af de få opmuntrende sider ved skolelivet er dog frikvartererne og spisepauserne. Disse frirum giver Lisbeth mulighed for at mødes og snakke med venner, og det betyder meget for hende, for ”de fleste af mine venner bor inde i byen, så det er lidt svært at se dem i week-enden. Det er ikke altid nogen gider cykle syv kilometer for at være sammen med én i to til tre timer”.

Lisbeth, som har været elev på skolen siden børnehaveklassen, bor i udkanten af byen sammen med sin storebror, far og mor. Faderen er anlægsgartner og moderen er under uddannelse.

Lisbeths store fritidsinteresse er at gå i byen, at se på tøj og købe tøj. Derudover ser hun tv og lytter til musik. Hun læser ikke mange bøger, går sjældent i biografen, men når hun gør, skal det helst være action-prægede film.

Det eneste af skolens fag, som hun fremhæver som lidt interessant, er engelsk, mens resten af fagene er kedelige. Om faget dansk siger hun, at ”nogen gange kan det vi laver virke meningsløst. Det er f.eks., når vi er i gang med at læse en bog og læser op fra den og hun (dansk læreren, min tilføjelse) giver os to kapitler sådan cirka om ugen at læse.” Det eneste i faget dansk, hun synes, er godt, er at skrive dansk stil.” Det er nok det jeg er bedst til”, siger hun. Også medieforløbet fandt Lisbeth generelt kedeligt, men der var dog visse dele, hun godt kunne lide:

Lisbeth: Jeg kan huske vi havde om nogle lydfortællinger, hvor vi skulle tale om, hvordan personen så ud, og om det fiktivt eller rigtigt. Det kan jeg huske. Og så er der ikke rigtig mere, for det er et stykke tid siden.

Int: Synes du, at du lærte noget?

elev: Det er nok da vi kom til at lytte til nogle udsendelser, jeg synes at...

Int: Kan du huske nogle af dem, I lyttede til?

Lisbeth: Ja, jeg kan huske en om, hvor hendes far var død. Og så var der også en anden, hvor hende der pigen, hun lukkede sig inde. Det var dem jeg husker bedst.

Int: Er der noget af lydsiden, du husker fra de to programmer?

Lisbeth: Nej det kan jeg faktisk ikke, det er ikke sådan noget jeg tænker mest over.

Int: Hvad synes du bedst om, at producere lydfortællinger eller at lytte til dem?

Lisbeth: Det var nok sjovest selv at lave, men altså det skulle have været lidt mere fri. Det er lidt kedeligt, hvis man bare får, f.eks. en tegneserie, og får at vide: I skal bare lave den om. Sådan noget kan jeg ikke lide. Det må godt være lidt mere frit.

Int: Hvad forstår du her ved frit?

Lisbeth: Hvor vi selv må bestemme nogle situationer, og måske nogen der er lidt sjovere.

Int: Skal det være helt frit?

Lisbeth: Nej, det skal det ikke. Vi skal have en ramme og så skal vi selv finde på situationer – ligesom vi gjorde, da vi havde om video... ja...

(...)

Int: Var der en situation i videoforløbet, hvor du lærte noget?

Lisbeth: Ja, i den frie opgave. Jeg elsker at stå foran kameraet, har jeg fundet ud af.

Int: Fortæl om den frie opgave?

Lisbeth: Men altså, da vi skulle lave den der drejebog, gik det ikke særlig godt, fordi vi ikke kunne blive enige om en ide, men da vi endelig kom ud for at optage, gik det bare som smurt. Da fik vi alt optaget på to timer og det blev rimelig godt. Det gik bare perfekt.

Int: Hvordan gik redigeringen?

Lisbeth: Det var lidt kedeligt, fordi jeg havde sagt noget på video – og jeg vidste ikke den var tændt – og så ...

Int: Da I var færdige med at redigere billedsiden, så skulle I lægge lyd og musik på. Hvordan gik det?

Lisbeth: Det gik ikke særlig godt, fordi vi ikke havde særlig lang tid til det – til at finde noget musik og vi skulle også have haft en lydeffekt på - og den kunne vi heller ikke finde. Vi har bare haft så minimal tid til det.

Int: Hvordan blev så resultatet?

Lisbeth: Det ved jeg ikke rigtig, fordi det var nærmest ikke vores produkt. Det var bare ham der nede (videolæreren), der havde lavet om på det hele. Jeg kan ikke rigtig huske hans navn. Han

havde bare lavet om. Han havde lavet en slutning på og sat musik på, så det nærmest ikke var vores. De blev helt anderledes. Jeg synes den blev god, men det var irriterende.

Int: Hvis man sammenligner det at lave en video og skrive en stil, hvad foretrækker du så?

Lisbeth: At filme, det er det sjoveste, med et kamera og så i gang.

Int: Hvad tror du, at du lærer mest af?

Lisbeth: Man lærer ikke noget ved at skrive en stil, så det er nok det at filme. Man reagerer helt anderledes, når man står med eller foran et kamera selv. Det opleves helt anderledes. Jeg synes det er svært at forklare. Jeg er ikke fotogen. Det er jeg virkelig ikke, og min stemme er total lys.

Int: Men du kunne lide det alligevel?

Lisbeth: Ja.

Int: Er du begyndt at se tv på en anden måde end du gjorde tidligere?

Lisbeth: Ah, jeg lægger lidt mere mærke til skuespillerne, hvordan de ser ud, og jeg prøver hele tiden at finde fejl i udsendelser, for at se om de gør noget forkert. Jeg ved ikke, hvorfor. Det er bare sådan en dårlig vane jeg har fået.

Int: Ser du også på klipning?

Lisbeth: Ja,

Int: Hvad med lydsiden?

Lisbeth: Det ved jeg ikke rigtig, jeg lægger mærke til musikken, den der baggrundsmusik.

Int: Synes du, at du er blevet en bedre seer og lytter?

Lisbeth: Jeg lægger mere mærke til ting. Det gør jeg. Jeg ved ikke hvorfor.

Lisbeths generelle holdning til skolearbejdet er, at det "kedeligt". Det gælder også arbejdet med medier. Som eksempel herpå fremhæver hun arbejdet med at omsætte tegneserien til hørespil. En sådan opgave er for bundet, synes hun. Der er dog momenter af forløbet, som hun karakteriserer som "sjovt". At noget er sjovt forbindes især med friheden til selv at definere en opgave inden for bestemte rammer. Og i Lisbeths tilfælde bestod denne frihed i at kunne optræde, som skuespiller foran et kamera i en selviscenesat situation: "Jeg elsker at stå foran et kamera, har jeg fundet ud af". Dikotomien mellem "kedelig" og "sjov" kobles således sammen med et andet modsætningspar, nemlig bundethed og frihed til selv at bestemme. De affektive sider er i hendes bevidsthed nært knyttet til arbejdsformen og socialformen. Hun fremhæver i løbet af interviewet flere gange vigtigheden af at fungere godt sammen i en gruppe, og omvendt også de problemer, der opstår når gruppearbejdet ikke fungerer. Læreprocessen ses i hendes optik primært som en social proces.

Hendes udtalelser om læreprocessens mediefaglige sider er ganske få og korte. Hun har således opdaget, at "man reagerer helt anderledes, når man står med eller foran et kamera. Det opleves helt anderledes. Jeg synes det er svært at forklare" Hun lægger også mere mærke til skuespillerne i tv og på film efter medieproduktionsforløbet, ligesom hun prøver at finde fejl. "Jeg ved ikke, hvorfor. Det er bare sådan en dårlig vane jeg har fået". Hun er også begyndt at hæfte sig mere ved baggrundsmusikken, når hun ser film og tv. Disse udsagn viser begyndende opmærksomhed over for sider af mediernes funktionsmåder og afspejler også en begyndende kritisk "læsning" af medietekster. Til gengæld viser hun i sine udtalelser ingen tegn på refleksioner over de forskellige mediers, her lyd og billedmediers, særlige udtryksmodi og genrekonventioner. Den væsentligste erfaring med det produktive arbejde synes at være, at hun godt kan lide at optræde foran et kamera og at hun reagerer og oplever det anderledes, når hun gør det. Hun viser *ikke* - i modsætning til de tidligere beskrevne elever - at hun har tilegnet sig et differentieret metasprog til beskrivelse af mediefaglige fænomener og processer.



## Lone

Lone bor sammen med sin far, der er ejendomsmægler, moderen, der er sundhedsassistent og storebroren, der går i 10. klasse i et parcelhus i udkanten af byen. Her har hun indtil 6. klasse gået i en mindre skole, hvor hun befandt sig rigtig godt. Skoleskiftet var ikke problemløst. ”Jeg kunne bedre lide at gå på den lille skole, fordi dér kendte man alle og dér var lærerne sådan.. ja, dér kendte man dem. Dér oplevede man skoletimer mere rart, i stedet for sådan en stor skole. Det er sådan noget, man lige skal vænne sig til”. Hun har ikke fundet nye venner i sin klasse, men færdes mest sammen med de gamle klassekammerater, som også er flyttet ind på den nye skole. I fritiden spiller hun klaver, spiller fodbold, går til korsang, læser ungdomsbøger og ugeblade og ser tv-serier. En gang om måneden samles hun og venner fra nabolaget i en videoklub, hvor de natten igennem ser lejede videofilm. Hun foretrækker at se filmkomedier, humoristiske film eller historisk-autentiske film. Men i virkeligheden er det ikke så meget filmene, hun er interesseret i. ”Det er hygge, jeg tror det er hygge. Det er ikke så meget filmene, fordi vi er ikke enige om filmstilen. Der er nogen, der hellere vil se science fictionfilm. Det gider jeg ikke”.

Selvom hun synes, det har været svært at skifte skolemiljø, befinder hun sig godt i den nye klasse. Især i fagene tysk og dansk synes hun, undervisningen er vigtig og spændende. ”Det skal være spændende at lære. Det har meget at gøre med, hvordan læreren planlægger sin undervisning”. I faget dansk er det den skriftlige dimension Lone bedst kan lide. Hun opfatter sig selv som en, der er god til at fortælle historier og omhyggelig med at udtrykke sig ”Da er jeg perfektionist med det der. Det skal bare være i orden”. Til gengæld er hun ikke særlig aktivt deltagende i fagets mundtlige sider: ”Da siger jeg ikke ret meget. Det gør jeg ikke, fordi jeg ved godt, at når jeg svarer er det nok rigtigt, men jeg er lidt i tvivl altid. Så er det nemmere at lade andre sige det, og så vente med at se, at det var rigtigt nok, det man tænkte”. Om arbejdet med at omsætte *Prinsessen på ærten* til hørespil siger Lone:

Lone: Da var forløbet bedre. Da var vi flere i gruppen, jo det gik bedre. Da måtte vi selv lave manuskript til jo. Det var sådan mere sjovt i stedet for ved *Tintin*, det var noget mere kunstigt noget. Jeg var fortæller, jeg kan godt lide at spille skuespil og sådan noget.

Int: Var der nogle problemer med at omsætte eventyrteksten til hørespil?

Lone: Ja, det var at få det til at lyde ægte, at få de rigtige lyde ind.

Int: Det var også første gang, I skulle prøve at redigere noget, hvordan var det?

Lone: Jeg kunne ikke finde ud af det, men dem jeg var i gruppe med kunne godt. Jeg havde mere styr på, hvordan teksten skulle komme osv.

(...)

Int: Kan du huske en situation fra lydforløbet, hvor du syntes du lærte noget?

Lone: Jeg kan ikke huske særlig meget fra det, og det interesserer mig ikke særlig meget.

Int: Vi skal mere over i noget med bøger?

Lone: Nej, video! Ja. det var sjovere at arbejde med. Jeg kan bedre lide at arbejde med billeder og lyd. Lyd alene er lidt tamt. Jeg er kommet til at tænke meget på det, efter det vi har haft det med video, altså hvordan de har klippet det sammen og lyde, og sådan noget om, hvordan det virker og hvad billeder siger. Vi har lige haft projektopgave og her lavede vi film, og der har vi brugt alt det vi har lært i videoforløbet. Det har jeg lært meget ved. Hvordan man skal redigere og bruge et kamera. Det synes jeg var rigtig sjovt.

Int: Ideen med noget af forløbet var, at I selv skulle producere og se på noget andre havde lavet, skiftevis. Bliver man en bedre seer af at producere video selv?

Lone: Ja, det synes jeg. Man ved, hvor svært det er at lave sådan noget. Det finder man ud af ved selv at lave det. Det er hvad jeg har at sige om det.

Int: Ser du fjernsyn eller film på en anden måde, efter du har arbejdet med video?

Lone: Ja, efter video gør jeg i hvert fald. Virkemidler og klipning og hvor mange scener de lige har brugt dér, men ikke så meget skuespillet.

Int: Er du blevet mere kritisk?

Lone: Ja, det er jeg. Jeg kan ikke lige nævne en situation, men jeg har mange gange syntes sådan, hvor jeg enten synes, det var dårligt eller en fejl.

Int: Hvad synes du om at analysere film?

Lone: Jeg vil hellere selv lave dem, altså til projektopgaven lavede vi en slags dokumentarfilm om mine bedsteforældre. Da sad jeg også og skrev alt ned, hvad de sad og sagde og planlagde alle scener i filmen. Det tog lang tid og prøvede ligesom på at finde ud af, hvor vi skulle stoppe og have noget andet ind, og sådan noget. Det synes jeg altså var svært.

Int: Tror du, jeres film blev bedre af det?

Lone: Ja, så ved man, hvor scener skal være. Det var godt, vi sad og skrev ned, ellers ville vi ikke vide, hvor hele filmen skulle stoppe. Så det skal man.

(...)

Int: Var der en bestemt situation i film- og videoforløbet, hvor du synes du lærte noget vigtigt?

Lone: Ved at sidde selv at redigere film, og hvordan man skal opbygge en film, og jeg er blevet bedre til at se på andres film.

Int: Når du laver film om dine bedsteforældre, hvad får du så ud af det?

Lone: Så er det sjovt at lave. De fortalte mig noget om en tid, jeg ikke vidste noget om, det var værdifuldt for mig at vide.

Int: Kunne du ikke ligeså godt have skrevet en stil om det?

Lone: Nu skriver vi så mange stile om alt muligt, og så vil jeg synes, det ville være kedeligt at høre dem sidde og snakke hele tiden. Så var det en bedre form at formidle i billeder. Det bliver mere levende. Vi havde også noget, hvor de sad og så ”Matador”.

De var vist rimeligt nervøse. De er ikke så meget for det der med at filme.

Int: Er det noget du kunne tænke dig at arbejde videre med?

Lone: Det kunne godt være. Det ved jeg faktisk ikke, men det kunne godt være. Vi har ikke et videokamera, men det ønsker jeg mig. Min moster har et, og vi har lavet mange film sammen med min storebror. Så det kan jeg godt lide. Vi låner det også når vi skal på ferie. Så er det godt at have på film. Men vi har også lavet små film sammen med en anden fra vores klasse. Det er meget sjovt.

Int: Hvad laver du så?

Lone: Jeg spiller hovedperson i de film. Jeg kan også godt lide og filme og her på skolen er jeg som regel instruktør. Jeg har ikke spillet nogle roller her, sådan.

Int: Synes du jeres produkter blev gode?

Lone: *Stævnemødet* blev godt. Det var meget psykologisk. Det var det. De andre forstod det ikke, fra vores klasse, de forstod ikke selve handlingen i den, men det gjorde vi selv.

Int: Synes du ikke det kan være et problem, når man gerne vil udtrykke noget at andre ikke forstår det?

Lone: Men det var fordi de andre så, at det ikke var vores manuskript, det der. Det var ikke sådan det skulle være, men vi ville lave en anden slags *stævnemøde*

Det fremgår af interviewet med Lone, at hun ikke fandt arbejdet med lydmediet interessant. Man kan da også se af hendes udtalelser, at hun ikke ”ser” sig selv som producent af lydfortællinger. Det hun hæfter sig mest ved og tillægger størst værdi er, at hun og de andre elever selv måtte lave et manuskript, og at hun som fortæller skulle indgå i en rolle i lydfortællingen. Hun bruger karakteristisk nok udtrykket ”skuespiller”, på trods af at hørespillet ikke stiller sine roller til skue, men i langt højere grad lægger op til, at lytteren selv skal danne sig indre billeder af de enkelte personroller og deres stemmer. Hun viser enkelte tegn på, at hun har opnået en dybere forståelse af

forskellene mellem eventyrets og hørespillet koder, tegn og genrekonventioner. Bevidstheden herom kan måske anes i formuleringen om, at det var svært ”at få det til at lyde ægte, at få de rigtige lyde ind”. Hvad hun forstår ved ”ægte” og ”rigtige” er uklart. Det kan såvel betyde genrerigtigt, dvs. i overensstemmelse med genrens konventioner som intentionelt ægte, og rigtigt, dvs. udtrykke en lydlig tegnækvivalent i forhold til forlægget eller det kan endelig betegne en emotionel autenticitet dvs. udtrykke de ægte eller rigtige stemnings- og følelseskvaliteter i hørespillet. Hvilke af disse tolkningsmuligheder, der er den mest dækkende er usikkert, og man kan derfor ikke slutte sig til, hvorvidt ordene udtrykker nogen dybere forståelse af de mediespecifikke udtryksmodi.

Til gengæld kan der spores både en væsentlig større interesse for og en mediefaglig udvikling gennem videoproduktionsforløbet. Her kan man med baggrund i en række af Lones formuleringer pege på to væsentlige læreprocesser.

Den første vedrører Lone som videoproducent. Hun fremhæver, at hun nu er kommet til at tænke meget over, hvad billeder siger, hvordan de kan klippes sammen og ledsages af lyde og hvordan de virker. Hun fremhæver også, at hun har lært at bruge et kamera og at redigere. Hun ved, hvordan man bygger en film op og kategoriserer den i en genre. Hun har således i videoproduktionsforløbet valgt at lave en *psykologisk videofilm* over motivet ”Stævnemødet” og bagefter i et projektarbejde selv valgt at lave en *dokumentarfilm* om sine bedsteforældre. Hun reflekterer over medievalget, dets muligheder og begrænsninger. Det kommer bl.a. til udtryk i følgende udsagn: ” Nu skriver vi så mange stile om alt muligt, og så vil jeg synes, det ville være kedeligt at høre dem sidde og snakke hele tiden. Så var det en bedre form at formidle i billeder. Det bliver mere levende. Vi havde også noget, hvor de (bedsteforældrene, min tilføjelse) sad og så *Matador* ”. Hun udtrykker sig i et metasprog om både produktionsprocessen og receptionsprocessen. Det vil sige, at hun i arbejdet hermed har tilegnet sig et sprog til at udtrykke sig bevidst om processernes art og karakter.

Den anden vedrører Lone som medierecipient. Hun nævner, at hun efter videoproduktionen lægger mere mærke til brug af virkemidler, klipning og komposition i tv og film, ofte med kritiske øjne. Men den samme kritiske forholdsmåde over for egne medietekster kniber det tilsyneladende med. I forbindelse med fremvisningen af den psykologiske video siger Lone: ”De andre forstod det ikke, fra vores klasse, de forstod ikke selve handlingen i den, men det gjorde vi selv”. På spørgsmålet om, hun ikke synes det er et problem, svarer hun ved at henvise til, at de ville lave en anderledes videofilm. Lone synes ikke at have noget problem med den ”uforståelige” video. For hende er det tilstrækkeligt, at de i gruppen selv forstod den. Dette rejser et problem, som ikke kun gælder Lones gruppe, men som af og til viste sig i forbindelse med fremlæggelser af elevernes egne producerede medietekster. Flere af de producerende elever kunne eller ville ikke acceptere, at deres tekster af og til var uforståelige for deres publikum ( klassekammerater og lærer), at teksterne faktisk ikke kommunikerede deres intentioner. Forklaringen herpå kan enten skyldes manglende medieudtryksfærdigheder eller manglende bevidsthed om kommunikationssituationen. Måske er det også et udtryk for aldersgruppens manglende evne til at de-centrere, dvs. manglende forudsætninger for at ”læse” deres egne tekster fra et modtagersynspunkt. Spørgsmålet er, om denne distance og evnen til kritisk selvrefleksion kan opnås gennem yderligere praksisproduktion over tid, eller om den kan læres som en nødvendig del af det analytiske arbejde med fremsstilling af egne medietekster? Den rekursive proces mellem analyse og produktion synes at pege i den retning, især når den kobles sammen med undervisningsmæssige tilskyndelser til refleksioner.

## Leon

Den sidste nøgleinformant er Leon. Han bor sammen med sine forældre og en lillebror lidt uden for byen, i en oprindelig landsby, som nu er blevet et parcelhuskvarter. Her har han gået i den lokale skole indtil 6. klasse. Faderen arbejder som anlægsgartner og moderen er kassedame i Netto. Leon har i lange perioder af sit liv befundet sig dårligt i skolen. Han er blevet mobbet af de andre

klassekammerater, og det har i høj grad præget hans opfattelse af skolen og holdningen til skolearbejdet. I perioder har han pjækket meget fra skole, men fra og med syvende klasse er det blevet bedre. Han har svært ved at beherske de grundlæggende kulturteknikker, at læse og at skrive. Derfor er hans mediebrug i fritiden heller ikke præget af netop de trykte medier. Han foretrækker at bygge modelfly, spille på computer, se tv og film, evt. at læse tegneserier, hvorfra han henter ideer og inspiration til egne tegninger. Han kan godt lide de kreative fag i skolen, billedkunst og sløjd, men bryder sig ikke om sprogfagene, heller ikke dansk. Om lydmedieforløbet og dets produktionsaspekter siger Leon:

Leon: Det var lidt for meget, tror jeg. Det var ikke lige mig, må jeg nok sige.

Int: Hvad mener du, når du siger, det ikke lige var dig?

Leon: Jeg kunne bedre lide billedmediet. Jeg skal helst have noget at sætte lyden i forbindelse med. Når jeg fx har hørt noget musik i radioen, så har jeg set musikvideoen inden, og så bliver det jo sat sammen.

Int: Kan du komme i tanke om en situation, hvor du syntes, du lærte noget?

Leon: Jeg lærte, at omgivelserne har en uhyggelig stor berøring på det, du laver. Hvis der f.eks. er meget larm, når du optager, kan man næsten ikke høre, hvad du selv siger. Og lydindstillingen skal helst være perfekt.

Int: Skal det forstås sådan, at du først og fremmest synes, at du lærte noget om det tekniske?

Leon: ja.

(...)

Int: Hvordan gik billedmedieforløbet?

Leon: Der kan jeg næsten huske det hele.

Int: Prøv at fortælle om, hvad I lavede?

Leon: Vi startede med at skulle lave et forløb i tre billeder. Det havde vi lidt problemer med i starten, men det gik. Det næste vi skulle lave var *Stævnemødet*. Det gik meget..... jeg spillede en dum hund, der løb rundt i baggrunden. De havde et stort hundekostume nede i .. drama. Det skulle jeg så trække på ... jeg havde ikke troet, det var så varmt. Derefter skulle vi lave den fri opgave, hvor vi faktisk alle sammen var lidt sure, for vi havde ikke tid nok. Ikke nok med det, da vi så havde fået det redigeret færdigt, så... vores ”nye” lærer, han gik ned og redigerede om på det. Og det var der ikke nogen, der var ret glade for. Det blev helt anderledes, end vi havde forestillet os.

Int: I så også nogle film?

Leon: Vi skulle lave et sceneforløb over fx. et program, der hedder *Dahlgaards tivoli*. Og så skulle vi have flere forskellige film, der hedder fx. *Valgafteften*. Den skulle vi også sidde og dele op i scener og få på plads.

Int: Hvad kan du bedst lide at producere selv eller analysere andres produkter?

Leon: Jeg kan bedst lide at arbejde med kameraet. Det synes jeg er sjovest?

Int: Er det også det, du synes, du lærer mest ved?

Leon: Ja, det gør man måske æh.. det gør man nok ikke, man lærer nok mest ved det andet, men det var altså det, jeg bedst kunne lide. Man lærer nok mest ved det andet.

Int: Hvorfor mener du det?

Leon: Hvis du lærer.....du lærer hvordan du kan klippe det fra hinanden og sætte det sammen igen. Hvis du ikke kan det, har du et problem?

Int: Kan man ikke lære det ved at producere?

Leon: Joh, det har vi også prøvet. Vi fik optaget nogle scener og fik det redigeret sammen. Det kom bare ikke til at ligne, så vi blev nødt til at lave det hele om. Det gjorde vi bare. Det tog ikke særlig lang tid.

Int: Og det blev det bedre af?

Leon: Ja, der kunne man nok se sine egne fejl.

Int: Er det noget man lærer af?

Leon: Ja.

Det er det praktisk produktive arbejde med billedmediet, Leon mener at have lært mest af. Især de tekniske aspekter spiller en vigtig rolle. Det er ikke overraskende kameraarbejdet, han finder mest interessant, da det synes at have en klar sammenhæng med hans store interesse for tegning. Han forekommer at være mest visuel orienteret i sin tilgang til verden, jævnfør Howard Gardners begreb om den spatiale intelligens (Howard Gardner 1997: 38). At en sådan tolkning er sandsynlig understreges af hans vanskeligheder med at læse og skrive. Arbejdet med lydmediet var ”ikke lige noget for mig” siger han karakteristisk nok, da dette medium og de genrer, som eleverne her skulle udtrykke sig i, jo også i væsentlig grad aktualiserer et behov for verbalsproglige færdigheder.

Om forholdet mellem det analytiske og det produktive arbejde med medier, fremhæver Leon, at han bedst kan lide at producere, men at man nok lærer mest ved at analysere. Hvis man ikke kan analysere så har ”du et problem”. Hvori dette problem består udfoldes ikke nærmere, men en sandsynlig tolkning kunne være, at danskundervisningens og dansklærerens krav om, at eleverne skal kunne analysere tekster værdsættes højt i forhold til de mere kreativt skabende processer. Og at det er denne vægtning, der influerer på Leons forståelse af, hvad der er vigtigt at lære. På trods heraf foretrækker han det produktive arbejde med billedmediet og udtrykker også en erkendelse af, at man kan opnå analytiske færdigheder igennem produktionsprocessen f.eks. ved at redigere scener sammen. Og selvom det ikke kom til ”at ligne”, har han erfaret, at man ved se sin egne fejl og dernæst ”lave det hele om”, kan lære, hvordan man kan forbedre sit resultat.

I modsætning til nogle af de tidligere beskrevne elever, viser Leon ikke tegn på, at han har tilegnet sig et større metasprogligt begrebsapparat til at beskrive de mediefaglige processer i. Han bruger dog enkelte udtryk som ”sceneforløb” og ”redigering” og viser også gennem sine forklaringer en vis forståelse af disse mediefaglige fænomener. Men hvad der karakteriserer billedmediets udtryksmåder og genrekonventioner, røber han ingen tegn på forståelse af. For ham blev billedmedieforløbets produktive processer fortrinsvis til en læreproces i, hvordan man teknisk set kan bruge et kamera til optagelser af scener og hvordan man efterfølgende kan redigere disse sammen til en eller anden form for helhed, som han ikke har begreb om i form af fx genrekategoriseringer.

## Sammenfatning

Disse elevportrætter illustrerer, hvor stor spændvidden er mellem eleverne i 7./8. a. Gennem deres egne udsagn og mine tolkninger heraf, er det nu blevet synligt, hvor forskellige læringsbaner de enkelte elever gennemløber afhængig af deres køn, deres sociale og kulturelle baggrund, deres holdning til skolen, faget og medieproduktionsforløbet. I forhold til køn synes følgende at være karakteristisk:

Drengene er mest optaget af at undersøge den medietekniske side af produktionsprocessen. De eksperimenterer med lyd- og billedmediets tekniske muligheder. De undersøger, hvordan man med en båndoptager og mikrofon skaber forskellige slags lyde og lydeffekter og hvordan man med en lydmixer kan sætte disse lyde og lydeffekter sammen til en eller anden form for helhed uden en større bevidsthed om mediets koder og genrekonventioner. Derimod er de mindre fokuseret på mediernes udtryksmodi og genrekonventioner. Elevernes udsagn om deres egen læring synes på dette område at bekræfte de tidligere beskrevne observationer og tolkninger.

Med pigerne er det i nogen grad omvendt. De lægger størst vægt på idéudviklingen af det indhold, der skal udtrykkes og er mere optaget af, i hvilke lyde og i hvilke billeder, de ønsker at fortælle deres historie. Nogle undersøger fx hvordan en skriftligsproglig tekst eller en tegneserie kan omsættes til en lydfortælling, så det virker ”rigtigt” eller ”ægte”. De viser herigennem en større forståelse af de forskellige mediers udtryksmåder og genrekonventioner end drengene. De fremhæver også værdien af eller problemer med produktionsprocessens sociale karakter. For pigerne er det vigtigt, at samarbejdet og interaktionen i produktionsgrupperne fungerer godt, ligesom nogle af dem har opdaget, at de godt kan lide at optræde som aktører eller skuespillere i deres selviscenesatte historie og fortællinger. Nogle af dem er også meget bevidste om, at de kollektive og kollaborative processer ikke altid er læringsbefordrende.

Der synes også at være en forskel mellem eleverne, når man ser på forholdet mellem deres sociale, kulturelle baggrund, fritidsinteresser, holdning til skole og fag og deres aktive indstilling til at bruge medier som udtryksform. De mest aktivt producerende elever, og dem der opnår det højeste niveau i udtrykskompetence, både med hensyn til beherskelse af teknologien og mediernes særlige symbolsystemer, er de elever som også har en positiv indstilling til skolearbejdet og faget. Det er samtidigt de elever, som kommer fra hjem, hvor mindst en af forældrene har en mellemlang uddannelse og hvor eleverne har særlige fritidsinteresser, hvad enten det er rollespil, musikudøvelse eller gymnastik. Alle elever er fælles om i deres fritid at have et relativt stort og bredt medieforbrug, men enkelte af dem er dog særligt fokuseret på brug af enten tv, film, eller musik.

Jerome Bruner hævder, at vi lærer på tre måder, ved at handle, ved at skabe visuelle billeder af det, som vi skal lære, og ved at reformulere det i ord. Medieproduktionsforløbene inkluderer alle tre og det er måske – set i et kognitivt perspektiv – grunden til at læringsprocesser falder så forskelligt ud i en klasse, hvor de enkelte elever har deres individuelle styrkesider og svage sider.

## **Hvilken betydning har det sociale praksisfællesskab for læringen i produktionsprocessen?**

En anden side af medieproduktionens dynamik er, at den involverer en kompleks balance mellem individuelle, sociale, subjektive og objektive hensyn. Netop fordi produktion - især når det gælder lyd- og billedmedietekster, der skal skabes fra bunden - forudsætter et tæt og længerevarende samarbejde mellem en gruppe af elever. Gruppens sammensætning, gruppens sociale og interaktive processer kommer her til at spille en vigtig rolle for produktionsforløbet. En nærmere undersøgelse af medieproduktionens læreprocesser må derfor omfatte en beskrivelse af de sociale og interaktive processer. Gennem hele produktionsprocessen – fra idéudvikling, over manuskriptskrivning, udarbejdelse af drejebog og optagelser, til den endelige redigering og præsentation – er der indlejret sådanne processer, hvor eleverne inden for en gruppe skal forhandle sig frem til en fælles idé, og i fællesskab løse problemer og udføre et konkret, praktisk stykke arbejde. Dette giver anledning til vigtige læreprocesser, men aktualiserer samtidig hos nogle elever modstand og dermed konflikt. Det er langt fra givet at arbejdet i sig selv udløser og udvikler samarbejdsevner eller demokratiske beslutningsprocesser.

I det følgende vil jeg beskrive nogle udvalgte procesdele fra elevernes arbejde med at fremstille medietekster. Den første procesdel omhandler de sociale og interaktive læreprocesser, som redigeringsarbejdet aktualiserer. Den anden procesdel omhandler enkelte elevers sociale position i det producerende praksisfællesskab.

## Sociale og interaktive læreprocesser

Som det er fremgået af den tidligere beskrivelse af de to læringsforløb var eleverne meget ivrige efter at producere medietekster. Forventningen og motivationen var høj, og de blev i forskellig grad indfriet gennem hele forløbet. I forbindelse med det tredje trin i produktionsforløbet skulle eleverne for første gang prøve at redigere deres optagelser. Observatørens dagbogsoptegnelser (1.9.00) fra den proces viser, hvordan:

Redigeringsrummet ligger i skolens kælder, et mørkt rum, som også anvendes til arbejde med foto. Rummet er rektangulært, ved den ene væg er der skabe og hylder fyldt af videokameraer, bånd, mikrofoner osv. Ved den anden væg er der opstillet et redigeringsanlæg, bestående af en mixerpult til lyd, en editeringspult og tre tv-skærme. Foran editeringspulten står der seks stole, placeret i en halvcirkel. Den gruppe, som i øjeblikket skal til at redigere, får af læreren anvist en plads med forskellige siddepositioner foran editeringspult og skærme. Læreren forklarer, at positionen lige foran editeringspulten skal besættes af den elev, som skal begynde at redigere. Til højre for denne elev skal der sidde en anden elev, som skal være den næste, der skal editere og så fremdeles. Den elev, der sidder til venstre for den editende elev, vil således være den mere erfarne, den der har prøvet og besidder "ekspertviden". Vedkommende giver råd og vejledning, men betjener ikke det tekniske apparatur. Alle elever i en gruppe kommer herved til at editere og videregive erfaringer, færdigheder og viden om redigeringsprocesser.

Læreren demonstrer først selv, hvordan udstyret virker. Ved hjælp af nogle tidligere optagelser, viser han eleverne, hvordan de kan redigere deres optagelser og lægge lyd og musik på til sidst. Eleverne følger interesseret med i de forskellige delprocesser og stiller undervejs spørgsmål til læreren. Derefter er det gruppens tur til at redigere. Læreren udpeger den elev, der skal sidde først ved editeringspulten og de andre elever placerer sig i stolene i halvcirklen rundt om anlægget. Den editende elev sætter gruppens bånd med optagelser i den ene videoafspiller og et rent bånd i den videomaskine, der skal overspilles til. Dernæst ser eleverne først deres optagelser igennem, spoler frem og tilbage flere gange og diskuterer, hvilke af de optagne skud de vil bruge i deres redigerede version af "Forbi-gangen". Læreren kommenterer en gang i mellem, griber ind og viser, hvordan man kan klippe på bevægelse og retning, således at de enkelte indstillinger kommer til at hænge sammen. Læreren henviser til tegneserien *Tintin*: "Den sorte ø" som eleverne har arbejdet med tidligere, hvor netop dette fænomen er tydeligt. Eleverne lytter, mens læreren også viser, hvordan det virker, hvis man ikke overholder denne fortællekonvention. Sådan indføres eleverne gruppevis og på skift i redigering.

Med fokus på denne gruppe kan det iagttages, hvordan processen forløber. Gruppen arbejder godt sammen og der er en god stemning og megen munterhed i arbejdet. Eleverne er hurtige til at opfatte den tekniske side af redigeringsprocessen og forvalter rokeringsreglerne gnidningsfrit. Der er ikke nogle observerbare forskelle på drengenes og pigernes forhold til beherskelsen af den tekniske side af processen i denne del af forløbet. Det mest bemærkelsesværdige er, at eleverne er gode til at støtte og hjælpe hinanden, både når der opstår tekniske problemer, og når der skal træffes valg om, hvilke klip, der skal bruges i deres endelige video. De eksperimenterer og forsøger sig frem med forskellige muligheder for at skabe sammenhæng i det lille handlingsforløb: "Prøv at sætte dette klip efter dette klip, hvad sker der så? Nej det virker ikke godt!" Processen er dynamisk og undersøgende. Nogle elever i gruppen verbaliserer, diskuterer og argumenterer samtidig med at de bruger kropssprog, gestik og mimik ved at pege, udpege og forklare, hvordan de opfatter forskelle i billedklip. Andre henviser til eksempler på medietekster, som de kender fra deres fritidsbrug: "Det kunne være sjovt at gøre ligesom i den dér Coca-cola-reklame!". En enkelt elev spørger den

editerende elev: "Hvordan gjorde du det?". "Sådan" svarende han og viser med højre hånd, hvordan han overspiller et klip til masterbåndet. Andre i gruppen bruger næsten ikke sproget i redigeringsprocessen, men finder ved hjælp af nik, rysten på hovedet og latterudbrud frem til, hvilke klip der skal med i deres endelige version af videoen."

Det tekniske redigeringsudstyr, hvad enten det som i dette tilfælde er analogt, eller det i andre sammenhænge er et digitalt computerbaseret redigeringsudstyr, er designet til individuelt brug. En elev sidder foran redigeringspulten/tastatur og mus og styrer redigeringsprocessen med støtte fra to tv-skærme. Denne tekniske begrænsning, set i et pædagogisk perspektiv, kompenserer læreren og eleverne for ved hurtigt at etablere en social kontekst. Eleverne transformerer en intenderet individuel proces til en gruppeaktivitet, som defineres ved interaktivt socialt samspil.

Der er flere typer af interaktivt samspil i denne situation. At redigere en videofilm er en kollektiv proces, hvor eleverne må hjælpe og støtte hinanden for at kunne løse den mediefaglige opgave. Trods det, at enkelte elever ikke viser stor færdighed i at bruge editeringssystemet, så viser de både glæde og stolthed over at have gjort det, bagefter. Uden hjælp og støtte fra de øvrige kammerater i gruppen ville sådanne elever formentlig ikke have kunnet løse opgaven. Eleverne er som gruppe betraget i et interaktivt samspil med den konkrete medietekst, som de er i gang med at producere. De prøver sig frem ved at "klippe" forskellige indstillinger sammen til små episke forløb. De kasserer en række af deres forsøg, afprøver nye, diskuterer og forhandler om, hvad de synes virker godt og hvad der virker mindre godt.

Eleverne i gruppen giver og modtager forslag, instruktioner og strategier til løsning af de øjeblikkelige problemer. Deres dialog indikerer også, at de bygger bro mellem reception af medietekster hjemme og produktion af medietekster i skolen ved at henvise til kendte mediegenerer. Samtidig viser de gennem deres meta-kommentarer i forhold til den konkrete redigeringsopgave, som de sidder med, at de kender andre mulige løsningsforslag, som kunne realiseres, hvis f.eks. teknikken tillod det.

Endelig peger redigeringsprocessen på, at gruppen opfatter sig selv som et producerende praksisfællesskab. I forbindelse med arbejdet i redigeringsrummet dukker der en elev op fra en anden klasse, som har et ærinde. Hun spørger: "Hvad laver I?" En af de elever fra gruppen, som har været temmelig tavs, svarer: "Vi redigerer vores videofilm". I stedet for at referere til den elev, som aktuelt sidder ved redigeringsanlægget, henvises til et kollektivt "vi". Ejerskabet til både proces og produkt er der ingen tvivl om hos eleverne: Det er det producerende fællesskabs. Også selvom man ikke direkte er aktiv, men tilskuer.

Den tavse tilskuer synes også at spille en rolle i redigeringsprocessen. Efter at have observeret alle gruppernes redigeringsproces, kunne jeg i hver gruppe udpege en eller to som mest så på, mens resten af gruppen var aktiv. Dette kunne let opfattes som mangel på deltagelse, men en sådan tolkning beror på en misforståelse af den sociale kontekst. Gennem uformelle samtaler med disse elever blev det mig klart, hvorfor de også spiller en vigtig rolle i gruppen. De tavse tilskuere forstår sig ikke som inaktive medlemmer af gruppen, men som en slags "publikum" for de øvrige producenter. De nikker, smiler eller ler, som reaktion på de udspil, som opstår i redigeringsprocessen. Interaktionen mellem eleverne i gruppen er både verbalsproglig og ikke-verbalsproglig. Den ikke-verbalsproglige side kommer til udtryk som kropslige gesti, mimik og handlinger. Det er en vigtig pointe, at den fælles proces, som eleverne og læreren er involveret i, er en læreproces som ikke alene er verbalsprogligt funderet. Produktion af medietekster involverer og aktualiserer erfaringer og læring, som man ofte ikke kan gøre adækvat rede for, fordi de omfatter forhold, der ikke kan beskrives i eksisterende læringstermer. Det nærmeste er, at beskrive disse processer om intuitive, kropslige og æstetiske læreprocesser.



## Konfliktfyldte læreprocesser

I flere af grupperne i 8.a opstår der undervejs i processen konflikter, som oftest, fordi et eller flere af gruppens medlemmer ikke deltager aktivt i gruppens arbejde, men enten forstyrrer eller direkte modarbejder andre gruppemedlemmer i gruppens forsøg på at skabe et fælles produkt. Den enkelte elevs position i det producerende praksisfællesskaber viser sig her at være afgørende. Et eksempel fra en gruppe, der havde flere sociale konflikter undervejs i deres produktionsproces, kan vise hvordan:

Leon er, som nævnt tidligere, en dreng som gennem det meste af underskolen er blevet mobbet af de andre børn i klassen. I interviewet siger han: "Det var en pest for mig hver dag. Ja, jeg gjorde det, at jeg pjækkede fra skole på grund af det." Da han i 6. kl. flytter skole, ændrer billedet sig lidt, men ikke væsentligt. Han bliver fortsat mobbet. I 7. klasse skifter han til en ny klasse, som alle andre børn gør på skolen, fordi den modtager nye børn fra omegnens såkaldte "fødeskoler", og det forbedrer hans situation noget. Men mange af klassekammeraterne irriteres over hans urolige, opfarende og klovneagtige adfærd. Han har således ikke nogen høj status i klassen som helhed. Men tolerancen over for ham er større i den nye klasse end tidligere. Han forklarer selv mobningen med "at det bare er fordi jeg har et voldsomt temperament". I alle de gruppearbejder, som Leon har deltaget i gennem medieforløbet, har jeg som observatør, kunnet se, at han sjældent deltog aktivt og seriøst i gruppens projekter. Hans bidrag bestod ofte i at komme med "skøre" og "skæve" bemærkninger eller blot være passivt medlem af gruppen, helst med en blyant og et stykke papir, hvorpå han tit tegnede figurer fra tegneserier, film og tv. Han havde således nogle specifikke færdigheder, som i danskundervisningen ikke talte ligeså meget, som fx læsning og skrivning. De to sidstnævnte områder var i høj grad hans svage punkter. Hvad der var årsag og virkning, skal ikke diskuteres her, men hans beskedne læse- og skrivekompetencer medvirkede ikke til at give ham større status i klassen.

Denne baggrundshistorie er en væsentlig forudsætning for at forstå, hvordan en af medieforløbets produktionsopgaver ændrede Leons sociale position i klassen, i hvert fald midlertidigt. Eleverne skulle lave en lille fortælling i billeder og lyd over motivet "Stævnemøde". Grupperne skulle således ikke bruge tid på at diskutere og forhandle sig frem til et emne, men koncentrere sig om, hvordan de skulle konstruere et plot over motivet, iscenesætte det, optage det og editere det - både på billede- og lydside. Gruppen, som Leon var medlem af, fandt relativt hurtigt frem til, hvordan de ville skildre et stævnemøde. I plottet skulle indgå forskellige roller i fuld overensstemmelse med *scriptet* for et stævnemøde: Et kærestepar, der mødes på et aftalt sted. I gruppens version var det ved en bænk i en park. Men som et væsentligt moment i handlingen indgik også en hund, der afstedkom morsomme og lidt groteske situationer. Leon meldte sig som den, der gerne ville spille rollen som hund. Han fandt frem til et kostume i dramarummet og spillede rollen på en meget overbevisende og morsom måde under prøverne til optagelserne.

Som observatør blev jeg opmærksom på, hvordan Leon skridt for skridt bevægede sig fra periferien af gruppens praksisfællesskab hen mod centrum. Han kom i den endelige version af videofilmen til at bære den lille billedfortællings humoristiske pointe. Derved opnåede han både ros, accept og anerkendelse for en uopdaget/skjult kompetence, der pludselig kom til udfoldelse, og som i høj grad var knyttet til hans kropslige udtryksevne. Det at have status eller være domineret af andre, at være *perifer deltagende* eller *centralt deltagende* i elevens produktionsprocesser er således ikke statiske størrelser. Dynamikken i processen kan, som i Leons eksempel, beskrives som en ændring af social position, hvorved han rykker ind mod centrum i praksisfællesskabet, fordi han faktisk viser nogle skuespilevner, der bliver vigtige for gruppens arbejde.

Men det modsatte kan også være tilfældet. Et perifert deltagende elev kan forblive perifer i gruppens praksisfællesskab. Det gjaldt for Henrik H, som "bare venter på at skulle skifte skole". Han er oppositionel ikke alene i forhold til skolen. Han modsætter sig også gruppens forhandlinger

og beslutninger. Han kommer til at fremstå som ”røvirriterende” i de andre gruppemedlemmers øjne. I lydmedieforløbet, hvor eleverne skulle omsætte et eventyr til hørespil, opstår der en klar rollefordeling mellem gruppedeltagerne både i forberedelsesfasen og i produktionsfasen. En centralt positioneret pige indtager rollen som den, der hele tiden kommer med ideer og udspil til, hvordan opgaven kan løses, en anden får rollen som sekretær, en tredje som kommentator og endelig Henrik H, som får en meget perifer placering i gruppen. Han deltager ikke i gruppens forhandlinger eller afprøvende muligheder inden for replikbehandling og karakteropbygninger. I stedet for sidder han og vipper på sin stol og søger at aflede opmærksomheden fra det egentlige arbejde ved at stikke et af de andre gruppemedlemmer med et tegnestift. Henrik H forbliver gennem alle gruppearbejdsforløbene udgrænset fra produktionsarbejdet. Han udviser ingen interesse i deltagelse, han forsøger end ikke at deltage i dialogen eller forhandlinger om, hvordan eventyret kan omsættes til hørespil. Det samme billede tegner sig i billedmedieforløbet, hvor han deltager i en anden gruppes arbejde med at fremstille et portræt af gruppens medlemmer. Han forbliver passivt siddende bagerst i lokalet og begrundet sin manglende lyst til deltagelse i, at han jo blot venter på at skifte til en efterskole.

## **Sammenfatning**

Gruppearbejderne kan vel ikke på baggrund af de to beskrevne eksempler siges at kondensere alle de sociale forskelle/ problemer og konflikter i klassen, men de rummer væsentlige aspekter heraf. Medieproduktionen i de to forløb forudsætter et socialt samspil, for at den kan lykkes. Samarbejde og vidensdeling er centrale. Den kan fremkalde ændringer i elevers sociale position, fordi den aktualiserer ikke-sproglige, men kropslige udtryksevner. Men den aktualiserer samtidig konflikter, som kun sporadisk kommer til udtryk i den lærerstyrede og kontrollerede klasseundervisning.

## **Hvilke affektive sider aktualiseres og udvikles gennem produktion og reception af lyd- og billedmedietekster?**

Samtidig er produktionsprocessen, den tilhørende socialform og de rammesatte opgaver, også et mulighedsfelt, et rum som giver eleverne anledning til at investere følelser og foretage identitetsafprøvninger, som af eleverne opleves som langt mere subjektive og fyldt af leg end den kritiske analyse af en medietekst. I forbindelse med lydforløbets første produktionsopgave (den 9.3.00) skriver tre elever i deres dagbøger:

Nej, hvor var det sjovt i dag, ligesom jeg forventede. Vi (Johanne, Christina og jeg) var så heldige at få en mini-disc, den var skide god, vi optog en masse lyde f.eks. løbende vand, en smækkende dør og en sten, der faldt ned af et rør. Alle lydene blev gode bortset fra at man kan høre vores stemmer i baggrunden. Jeg glæder mig til mandag hvor vi skal fortsætte hvor vi slap.

En anden elev skriver:

I dag fik vi en time til at optage lyde... Vores gruppe lavede en dokumentar om at lærerne torturerede og hjernevaskede de stakkels elever, og vi har også bevis for at rumvæsener bruger skolen som base. Nogle rumvæsener har valgt at blive her og arbejde som skolelærere og vores optagelser beviser det.

En tredje elev skriver:

I dag lavede vi en radio skuespil, som vi kaldte det. Det gik ud på at vi skulle opdigte en lille historie, hvorefter den skulle indspilles på bånd. Det var sjovt nok, og svært var det heller ikke. Det eneste der var lidt svært var at finde de rigtige omgivelser, så lydene blev perfekte. Vores lille lyd historie handlede om et monster der åd to piger. Der hvor monsteret æder den ene pige lyder det slet ikke rigtigt, men ellers gik det godt nok.

Om den samme produktionsopgave skriver læreren:

Eleverne fik derefter lov til at gøre deres egne erfaringer... Ellers var det typisk for grupperne, at de alle gik direkte til opgaven, og alle grupperne var med. Der var ingen som pjattede eller meldte sig ud af samarbejdet. Generelt virkede emnet LYD meget samlende på klassen (sammenlignet med arbejdet med en litterær tekst). Der blev talt videre i frikvartererne om gruppens arbejde, også på tværs af grupperne. Eleverne virkede arbejdsivrige, og der var en lettere opløftet stemning, som før en større begivenhed går løs. Eleverne var meget fantasifulde på deres jagt. Teknisk havde de styr på at optage. Ud over at lede efter lyde, bad jeg grupperne om at udvælge to lyde eller lydsentenser, som de gerne ville spille for klassen. På deres "uden tilsyn af lærer" jagt efter lyde blev flere elever mødt af en vis portion skepsis fra de øvrige lærere og elever: "Hvem har givet jer lov...?", "Hvad laver I her!?", "Skal I ikke være i klassen!?" (Lærerens dagbog 9.3 00).

Da eleverne har afsluttet den første produktionsopgave, evaluerer læreren i sin dagbog forløbet på følgende måde:

Eleverne har arbejdet meget seriøst med opgaven. Alle grupper havde været fantasifulde. Specielt pige grupperne brugte deres stemmer, og de lavede montage lignende lyd historier. Drengene eksperimenterede mere med lydeffekter. Eleverne gav hinanden positiv og negativ kritik: Hvad var en "fed" lyd? (deres definition). Hvilke symbollyde var virkelighedstro? Hvor var der indlevelse eller ikke indlevelse?. Eleverne var gode til at relatere de faglige begreber, som vi tidligere havde gennemgået. Jeg kunne nu fornemme, at deres behov for selv at være aktive ude i marken var ved at være dækket... (Lærerens dagbog 17.3.00 )

Sammenligner man elevernes dagbogs optegnelser med lærerens, tegner der sig to delvist forskellige tolkninger af produktionsforløbet. Eleverne og læreren er enige om, at grupperne har arbejdet aktivt og engageret med at producere lyd fortællinger. De citerede elever bruger udtryk som "sjovt", "jeg glæder mig til", "ellers gik det godt nok". Læreren bruger udtryk som "arbejdsivrige", "lettere løftet stemning, som før en begivenhed går løs" og karakteriserer generelt elevernes arbejde som "seriøst". Der synes således at være en høj grad af fælles, intersubjektiv tolkning af produktionsforløbet emotionelt engagerende processer.

I observatørens vurdering hedder det om forløbet, at: "Meget af arbejdet havde karakter af leg, men alvoren og forpligtetheden var samtidig til stede." (Observatørens optegnelser). Selvom udtrykkene har forskellig valør, "taste" (Baktin), rummer de dog en bred fælles forståelse af processens motiverende karakter. Men her slutter så også enigheden. Jeg mener, at kunne aflæse et konfliktuelt mønster, der har flere latente lag i sig.

Mens eleverne i høj grad oplever produktionsprocessen som et frirum, der muliggør kropslig udfoldelse, eksperimenter med udtryk og indhold, brug af humor, ironi og satire, så tillægger læreren produktionsprocessen værdi, for så vidt som den ud over fantasi og eksperimenter også viser, at eleverne har tilegnet sig en kognitiv begrebslighed i arbejdet med at fremstille deres lyd fortællinger: "Eleverne var gode til at relatere de faglige begreber, som vi tidligere havde

gennemgået”. Det, der tæller i lærerens tolkning er først og fremmest begrebstilegnelsen, mens det, der tæller i elevernes arbejde er de æstetisk-emotionelt ladede processer.<sup>11</sup> Det spørgsmål som herefter kan rejses er: Hvordan bevæger man sig i didaktisk sammenhæng fra oplevelsen til refleksionen i vekselvirkningen mellem analyse og produktion af medietekster? Dette spørgsmål skal ikke diskuteres her, men må gøres til genstand for overvejelser i en fremtidig mediedidaktik. En sådan må også reflektere over, hvordan den produktive del af medieundervisningen ikke kun bliver et spørgsmål om at udvikle en kritisk modtagerholdning hos eleverne. Ud over at medvirke til indsigt i de kulturelle medietyper, deres repræsentationsformer og produktionsforhold, må medieproduktion også være et mål i sig selv, således som det da også fremtræder i elevernes bevidsthed. Endvidere må medieproduktion - ud over de færdighedsmål, som læreren ønsker at fremme - også rumme demokratibestræbelser, som folkeskoleloven på det overordnede plan lægger op til. Her tænker jeg på, at elevernes erfaringer med at skabe medietekster kan styrke deres ytringsduelighed, som forudsætning for ytringsmuligheder i et demokratisk samfund.

En anden latent konflikt kan aflæses af forløbet. Der er her tale om et modsætningsforhold mellem den subjektive, æstetisk-emotionelle proces, som produktionsforløbet synes at generere, og skolens/lærernes institutionelt begrundede krav/ønske om at bevare eller udøve faglig-pædagogisk kontrol. Her tænker jeg på det forhold, at eleverne i deres eksperimenter med at finde egnede lokaliteter til deres lydoptagelser, mødes af andre læreres mistænkeliggørelser: ”Hvad laver I her”, ”Skal I ikke være i klassen!?. Sådanne spørgsmål kan tolkes som udtryk for, at lærerne ikke opfatter denne type læringsprocesser, som legitime i en skolekontekst. Læring foregår i et klasselokale, i den lektionsopdelte undervisning styret af en lærer i et fag. Dette konfliktmønster kommer også til udtryk i billedmedieforløbet, men på en anden måde. Her handler det ikke om den ”fysiske” kontrol af elevernes læring, men om den faglige-pædagogiske kontrol. Om denne begivenhed beskriver observatøren i sin dagbog således:

Torsdag den 28.9 samles alle i 8.a's klasseværelse for at se og kommentere hinandens videoproduktioner. Alle elever har set frem til at skulle præsentere og evaluere deres videoproduktioner sammen med deres dansklærer og videolærer. Gennem hele produktionsprocessen har eleverne talt om deres arbejde, hvilke ideer de ville prøve at realisere, sjove eller vanskelige episoder under optagelserne eller hvordan de andre elever mon vil reagere på deres produkt. Efter endt arbejdsdag lægger alle grupper deres indspillede og redigerede bånd i et skab i redigeringsrummet. Videolæreren(PL) har nu – denne torsdag – medbragt alle elevernes bånd og indleder timen med at sige, at enkelte grupper ikke havde nået at få lagt musik på, eller lydeffekter, så han har ”ordnet lidt hist og her”. PL beder desuden eleverne om at komme med selvkritik og kritik til de øvrige grupper. Han ønsker især, at eleverne skal kommentere, hvad brugen af forskellige effekter bevirker og hvad musikvalget gør ved udtrykket. Herefter sætter han den første gruppes produktion i videoafspilleren. Da fremvisningen er færdig er gruppen tydeligvis meget overrasket og utilfredse med, at PL har ændret i deres færdige version. Dette gentager sig i de efterfølgende fremlæggelser og stemningen i klassen præges af ophidselse og utilfredshed. Flere elever protesterer med hvisken og uro, og de nægter at kommentere hinandens videoproduktioner, men PL forklarer, at han med sine ændringer har villet vise dem noget om ”brugen af

---

<sup>11</sup> En lignende fortolkning ses i Tufte m.fl. (1991). Af evalueringen af udviklingsarbejder i medieundervisning i folkeskolen fremgår det, at produktion af medietekster har en fremtrædende plads, men at der kun er få mål, der vedrører produktion. Rapporten tolker dette paradoks, som et udtryk for at medieproduktion af lærerne ses som et middel til at nå det overordnede mål: at udvikle en analyserende og vurderende holdning til medier.

forskellige effekter (Observatørens optegnelser 28.9.00).

Om den samme begivenhed skriver en elev, som samtidig udtrykker, hvad alle elever i lidt forskelligt ordvalg udtrykker: ”Men det var jo ikke gruppens færdige resultat, vi fik. Det var blevet rettet og ændret af en af vores lærere og det synes jeg var irriterende. Jeg glæder mig også til at se de andres. Jeg håber bare ikke, at der er pillet ved vores ”værk””. (elevdagbog)

At læreren har ”pillet” ved deres ”værk” opleves af eleverne som en stærk provokation. Hvorfor nu det? I det daglige arbejde med skriftlig fremstilling må eleverne gang på gang opleve lærere, der piller ved deres værker uden en tilsvarende stærk reaktion. Hvad betinger, at eleverne netop i dette produktionsforløb reagerer med voldsomme følelser? Mulige svar på dette spørgsmål kan findes ved hjælp af Jerome Bruners (1998) begreb *oeuvres*. Begrebet henter han fra den franske kulturpsykolog, Ignace Meyerson. Bruner skriver om begrebet: ”I korte træk var det Meyersons opfattelse, at hovedfunktionen i al kollektiv kulturel virksomhed er at frembringe ”værker” – *oeuvres*, som han kaldte dem, som så at sige opnår et eget liv. I det store perspektiv omfatter de en kulturs kunst og videnskab, institutionelle strukturer som dens love og markeder og selv dens ”historie”, forstået som en kanonisk udgave af fortiden” (Bruner 1998: 73).

Med baggrund i denne definition af begrebet føres det af Bruner over i en skolekontekst, idet *oeuvres* også kan findes, som mindre gruppers ”værker”, som giver stolthed, identitet og en fornemmelse af sammenhæng hos dem, der deltager i frembringelsen af dem, uanset hvor indirekte. *Oeuvres* er ofte rørende lokale og beskedne, men alligevel identitetskabende, som netop eleven udtrykker det gennem sin sidste sætning i ovenstående: ”Jeg håber bare ikke, at der er pillet ved vores ”værk””.

Bruner hævder videre tre vigtige fordele ved at ”eksternalisere” den slags fælles produkter til *oeuvres*, som er blevet overset. Den første fordel er, at kollektive *oeuvres* frembringer og opretholder gruppesolidaritet. De hjælper til at *skabe* et fællesskab, et fællesskab af *gensidigt lærende*, men det er ligeså vigtigt, at de fremmer en fornemmelse af arbejdsdeling, som er en nødvendig forudsætning for at frembringe et produkt. Som vist gennem de foranstående eksempler fra elevernes produktionsprocesser fandt de hurtigt frem til hensigtsmæssige arbejdsfordelinger. Leon bliver gruppens gode skuespiller. Maria bliver gruppens manuskriptforfatter. Jonas bliver ekspert i redigering osv. Dertil kommer, at grupperne efter endt produktion samles i klassen for at give hinanden respons og kritik af deres produkter, hvorved mere overordnede metakognitive processer end gruppernes individuelle kan genereres. Når læreren i forbindelse med lydforløbet skriver, at emnet virkede mere samlende på klassen, end et tekstlæsningsforløb, skyldes det måske, at klassens fælles *oeuvres* netop bliver fælles skabende og gjort til genstand for fælles diskussion.

Den anden fordel ved at frembringe *oeuvres* i et klasserum er, ifølge Bruner, at de som værker, og værker, der er ved at blive til, skaber fælles og forhandlelige måder at tænke på i en gruppe. Dette kan illustreres af Jonas fra 8.a. I et interview fortæller han, at han i sin fritid spiller rollespil sammen med sine kammerater i skoven, og interviewereren spørger om der er en sammenhæng mellem det at producere en videofilm og spille rollespil:

Jonas: Ja, men altså vi spiller jo en rolle, vi har jo også rammer derude. Vi får en eller anden form for profession, du kan være præst eller troldmand eller urtekoger eller kriger eller noget i den stil. Så – efterhånden som du bliver mere vigtig for historien – får du større del i historien og dermed få indflydelse på det hele.

Int: Er man meget afhængig af samarbejde der også?

Jonas: Ja det er man, fx har alle troldmænd en gruppe, de kalder konklave, som alle troldmænd er medlemmer af, og for at man kan sætte sig ud over sine personlige ting, som de nu er uenige om, er

det nødvendigt, at alle troldmænd skal arbejde sammen. Det er meget vigtigt, at folk kan sætte deres egne behov til side for at kunne arbejde. Man er nødt til at give sig lidt på nogle punkter. (Jonas. Int. 6.5.00)

Den tredje fordel, Bruner ser ved at eksternalisere mentalt arbejde i et mere håndgribeligt oeuvre, er at det "frembringer en dokumentation af vore mentale præstationer, som findes "uden for os" snarere end mere vagt "i hukommelsen". Det minder lidt om at udarbejde et udkast, en grov skitse, en "model". "Den" drager vores opmærksomhed til sig som en selvstændig ting, der måske mangler et overgangsafsnit her eller et mindre frontalt perspektiv der, eller en bedre "introduktion". "Den" befrier os i nogen grad fra den altid vanskelige opgave at "tænke over vore egne tanker", mens den ofte opfylder det samme formål. "Den" legemliggør vore tanker og hensigter i en form, der er mere tilgængelig for refleksion. Tænkeprocessen og dens produkt bliver vævet ind i hinanden...".(Bruner 1998: 74).

Ekternalisering betyder at indre kognitiv aktivitet ændres fra implicit til eksplicit, hvorved den gøres mere offentlig, forhandlelig og "solidarisk". Samtidig bliver den mere tilgængelig for efterfølgende refleksion og metakognition.

Vender vi nu tilbage til spørgsmålet om elevernes reaktioner på lærerens ændringer af deres – i Brunersk forstand - *oeuvres*, bliver det forståeligt, hvorfor de er så stærke. Lærerens indgreb virker som et overgreb på deres stolthed og deres identitetskabende aktivitet, som er nedlagt i deres endelige produkter. Han tilsidesætter deres forventninger om og glæde ved at have skabt et fælles produkt, som de offentligt lægger frem til fælles forhandling og diskussion. Det er indlysende, at elevernes produkter ikke kan hamle op med professionelt skabte medietekster, og det er næppe lærerens begrundelse for at gribe ændrende ind i dem, men snarere et ønske om pædagogisk kontrol over læringsprocessen og dens produkter. Eleverne bruger lyd- og billedmedierne til at skabe små fortællinger og udforske faglige områder, som læreren ikke havde tænkt sig. Læringsmiljøet som herved udvikles orienterer sig mere mod det undersøgende og udforskende end det i undervisningsplanen fast strukturerede.

Til de subjektive sider hører også elevernes forskellige grader af motivation, forforståelse, engagement i forhold til arbejdet med medier, at det faktisk undervejs skifter som i en bølgedal, det analytiske opleves af de fleste elever som "kedeligt", det produktive er for de fleste elever "sjovt og spændende". Nogle synes fra begyndelsen, at også det produktive arbejde er kedeligt, men ændrer holdning undervejs. Modsætningsforholdet mellem det subjektive og det objektive ses afspejlet i, at eleverne helst vil producere (lystfyldt, humoristisk, ironisk, satirisk, parodisk, personligt, følelsesmæssigt vedkommende, identitetsafprøvende og udviklende) over for lærerens krav om at det analytiske og begrebsmæssige tæller meget i skolens regnskab. Man kan i denne sammenhæng heller ikke se bort fra en nært forestående eksamen, med dens krav om analytiske færdigheder.

### **Imitationsspørgsmålet**

I forbindelse med min tidligere omtale af David Buckingham's ansatser til en teori om medieproduktion i en skolekontekst nævntes imitationsspørgsmålet, som især blev rejst af 1970'ernes og 1980'ernes mediepædagogik. Her blev produktionsaspektet kritiseret for at være en bevidstløs imitation af de herskende medieformer og de herskende ideologier. Ved at bruge eksisterende medieformer- og genrer overtog eleverne, ifølge den tids herskende mediepædagogik, automatisk de værdier, som disse former og genrer rummede. Dette synspunkt må, set fra den nyeste mediepædagogiks position, afvises. Buckingham's egne klasserumsundersøgelser viser det modsatte. Eleverne er her aktive og selv-bevidste i deres gen-bearbejdning af eksisterende, kendte medieformer- og genrer, ofte ved brug af parodi, ironi og humor. Disse processer kan i langt højere

grad forstås som en form for intertekstualisering eller dialogisk kommunikation i Baktinsk forstand end en slavisk imitation. De parodiske medietekster er ofte flertydige og rummer ofte oppositionelle markeringer, som de samtidig selv underminerer. Mine egne feltstudier og observationer peger i samme retning.

Jeg vil derfor argumentere for, at elevproduktion af medietekster rummer værdifulde læringsprocesser, der ikke blot kan reduceres til et spørgsmål om imitation, men som i højere grad må forstås som udtryk for omskabende, medskabende intertekstuel leg og en form for social dialog. Det skal imidlertid også understreges, at elevproduktioner er begrænset af en række forhold, som dels skyldes forholdet mellem elever og lærer, forholdet mellem eleverne indbyrdes og den sociale og kontekstuelle situation, produktionen finder sted i. Endelig sætter teknologierne og de kulturelt bestemte udtryksformer også grænser for, hvad der kan blive produceret og sagt.

Eleverne i 7.a henter i deres lydproduktioner tydeligvis inspiration i forskellige mediers genrer, men de imiterer dem ikke uden videre. Således skriver en elev i sin dagbog om en af gruppens første produktioner:

”Vores gruppe lavede en dokumentar om at lærerne torturerede og hjernevaskede de stakkels elever, og vi har også bevis for at rumvæsener bruger skolen som base. Nogle rumvæsener har valgt at blive her og arbejde som skolelærere og vores optagelser beviser det...” ( elevdagbog). En anden elev skriver: ” I dag lavede vi en radio skuespil, som vi kaldte det. Det gik ud på at vi skulle opdigte en lille historie, hvorefter den skulle indspilles på bånd. Det var sjovt nok, og svært var det heller ikke. Det eneste der var lidt svært var at finde de rigtige omgivelser, så lydene blev perfekte. Vores lille lyd historie handlede om et monster der åd to piger. Der hvor monsteret æder den ene pige lyder det slet ikke rigtigt, men ellers gik det godt nok.” (Elevdagbog).

I det første eksempel har eleverne hentet inspiration i to forskellige genrer, dokumentargenren og science fiction genren. Disse to former blandes sammen, således at personinventaret for science fiction genren bringes ind i elevernes skolehverdag og forvandles til ”lærere”, der torturerer og hjernevasker de ”stakkels elever”. Dokumentargenren er i elevernes bevidsthed tydeligvis den genre, der ved sine optagelser beviser rigtigheden af deres påstand. Ved at blande de to genrer sammen opstår en parodi på dokumentargenren. Den hævder i kraft af sin genre at ville dokumentere og bevise, som eleverne skriver, men de forholder sig selvsagt ironisk til genren ved at tilføje den elementer fra en fantastisk genre. Den underminerer sig selv. Den rummer samtidig en oppositionel markering i forhold til skolen og lærerne, der som forklædte rumvæsener, torturerer og hjernevasker elever. Men også dette må læses tvetydigt. Det er på engang alvor og spøg, og denne tvetydighed gør det umuligt for modtageren at fastholde elevernes intentioner med medieteksten.

Det andet eksempel fra elevernes lydproduktioner viser inspiration fra horrorgenren. Den handler om et monster, som æder to piger. Som det fremgår af elevernes formuleringer, er de meget optaget af at få lyden til at være ”rigtig”. I min tolkning af ordet ”rigtig” betyder det genererigtigt, dvs. effektivt. De har nemlig produceret et lille narrativt forløb, hvor to piger opdager, at der bor et monster i kælderens under deres hus. Monsteret kommer frem en nat og æder de to piger. En stor mængde af lydeffekter bl.a. med skrig og overdrevne lyde af en gnaskende mund osv. spiller en vigtig rolle i eleverne fremstilling af deres lille horror-show. De intertekstuelle henvisninger er åbenbare, hvor der på engang spilles på at repetere lyde og iscenesættelser fra kendte film og samtidig ved sine overdrivelser at forholde sig ironisk, humoristisk til dem. Medieforskeren Anne Jerslev har i artiklen ”Mellem latter og gru: Horrorfilmen og ungdomspublikummet” beskrevet den moderne horrorfilm på følgende måde:

En række horrorfilm synes at svinge i et felt mellem horror og komik. De har da også påkaldt sig en ny genrebetegnelse, nemlig *splatstick*. Mere end andre synes disse horrorfilm at være sig bevidst, at genre altid er både at repetere og at danne nye stereotype skemaer og figurer

oven på de gamle. Så har genren i årtier, som så mange myter, drejet sig om kampen mellem gode og onde kræfter, drejer den sig i dag om sig selv som genre; det er en genre om genre (Jerslev 1996: 92).

Jerslev understreger betydningen af, at horror-effekterne på den ene side er blevet flere og voldsommere, på den anden side at de tenderer mod hyperrealisme, mod det groteske og overdrevne. Med det resultat at den tilskuerreaktion, de inviterer til, synes mere blandet, at gys, gru og kvalmen bliver iblandet andre affekter. Eleverne forsøger at udtrykke sig i det Jerslev kalder splatstick, og selvom det ikke helt lykkes for dem at få det til at lyde "rigtigt", er det især den affekt, der hedder latter, som eleverne ønsker at fremkalde hos deres publikum. Om der så i dette tilfælde er tale om en parodi på parodien er uklart for mig, idet jeg ikke kender det præcise forlæg, som eleverne måtte have for deres egen produktion.

Også i forbindelse med billedmedieforløbet kan der spores en klar tendens til parodierende fremstillinger af kendte mediegener. "Bjarkes morgen" - en parodi på tv-doku-soap-genren, "Kristina børnehjørne" - en parodi på et børne tv-program, alias Bubber, og endelig en parodi på gyserfilmen *The Blair Witch Projekt*. Brug af parodi og ironi er naturligvis ikke et særtræk ved elevfremstillede medietekster. Som det fremgår af Jerslevs genrekarakteristik af de nye horrorfilm, er parodi og ironi en del af denne filmgenres udviklingstræk, ligesom brug af parodi og ironi i øvrigt også er et udbredt træk ved den brede, moderne mediekultur, og det ville være fejlagtigt blot at celebrere sådanne elevproduktioner, som udtryk for en form for kritisk engagement i sin egen ret.

Hvad produktionerne derimod vidner om er, at eleverne ikke uden videre og tankeløst overtager og reproducerer kendte genrers former og indhold, som hævdet af 1970'ernes og 1980'ernes mediepædagogiske forskere. De omskaber dem derimod ud fra deres egne ideer og forestillinger, men støtter sig til deres forbilleder som udgangspunkt for deres eget udtryk. I fremstillingen af egne medietekster henter de ideer, inspiration fra deres mediekultur, blander genrer, eksperimenterer herigennem og skaber ofte små fortælleforløb, hvor de formulerer egne holdninger og betydninger, som de med stolthed og oplevelse af selvværd fremlægger for deres klassekammerater til forhandling, diskussion. Som jeg tidligere har nævnt ligger der imidlertid også heri nogle begrænsninger. Som et konkret eksempel kan jeg henvise til en gruppe, som ønskede at lave en moderne, parodisk hørespilsversion af H.C. Andersens *Prinsessen på ærten*. I et interview siger Ellen fra gruppen:

Ellen: Ja, det måtte vi ikke. Vi skulle tage den gamle historie. Så snakkede vi om, at vi senere kunne lave en moderne, men det fik vi ikke tid til.

Int: Hvis du skulle have lavet en moderne version, hvad kunne den så handle om?

Ellen: Man kunne prøve at lave lidt sjov med den. Det kunne måske foregå i et moderne parcelhus og at replikkerne blev lavet om, så det blev lidt sjovere.

Som det ses af elevens udtalelser, blev der fra lærerens side lagt begrænsninger ind i gruppens arbejde med at omsætte dette klassiske eventyr til en moderne lydfortælling. Det fremgår ikke af lærerens dagbog, hvorfor hun pålagde eleverne disse begrænsninger, men en mulig forklaring er, at der forud for produktionsprocessen var gået en fase med fælleslæsning af teksten, hvorefter læreren i samtalen formønstret ønskede at få teksten karakteriseret som eventyr, herunder dens stiltræk og sprogtone. Udfra denne indfaldsvinkel ønskede hun formentlig, at eleverne skulle omsætte teksten til en eventyrloyal lydfortælling. Denne uerklærede hensigt fulgte de fleste grupper op ved at skabe lydfortællinger, der var meget eventyrloyale.

En enkelt gruppe forsøgte sig dog med en mere "grænseoverskridende" version, idet den indlagde en let parodierende scene med overdrivelsen som virkemiddel, idet tjener efter tjener frembærer den



ene edderduns dyne efter den anden. Scenen er for så vidt loyal over for eventyret, men dens særlige lydige og gentagende iscenesættelse gør den humoristisk-parodisk.

Lærerens grænsesættende rolle i denne kontekst og situation hænger måske også sammen med, hvordan hun vurderer og værdsætter elevernes egenproduktioner. Som jeg tidligere har nævnt reagerede begge lærere, men i forskellige situationer, med en vis nervøsitet og angstelse over at "slippe" eleverne løs i forbindelse med produktionsopgaverne, men med forskellige begrundelser. Dansk læreren ønskede en vis faglig kontrol for at sikre sig at der først og fremmest fandt en begrebstilegnelse sted, mens videolæreren ønskede både en mediefaglig, men i høj grad også pædagogisk/socialpædagogisk kontrol over situationen og de produkter, som processerne udløste. For dansk lærerens vedkommende betød dette, at hun i sine vurderinger og værdsættelser lagde vægt på om eleverne gennem fremstillingen af medietekster demonstrerede, at de kunne udtrykke sig genreadækvat, at de havde faglige begreber for og kunne skelne mellem reallyd, symbollyd, effektlyd, indstilling, scene, sekvens, komposition, dramaturgi osv. For videolærerens vedkommende var vurderinger og værdsættelser af elevernes medietekster forbundet med deres evne til at udtrykke sig æstetisk bevidst, og det vil i denne sammenhæng sige gøre brug af de medietekniske faciliteter på en hensigtsmæssig måde for at kunne udtrykke sig i en medietekst, hvor form og indhold hænger sammen. I et tilfælde viste det sig – som tidligere omtalt – at disse kriterier afsatte sig som meget håndfaste krav, idet læreren griber ind og ændrer elevernes medietekster, således at de kommer til at stemme overens med hans egne krav og derved tilsidesætter elevernes egne oevres. Han kommer herved til at skabe det, som Illeris kalder "modstand mod læring", idet eleverne afviser at gå ind i refleksioner og metakognitive overvejelser over deres egne oevres.

### **Affektiv afstemning og emotionel involvering**

Eleverne blev af deres dansk lærer bedt om som hjemmearbejde at skrive en dansk stil over emnet "En film" som afslutning på medieforløbet. Oplægget til stilemnet stammer fra en afgangsprøve i skriftlig fremstilling for 9. klasse. Under overskriften "En film" er følgende retningslinier formuleret: Skriv om en film, du har set. I din besvarelse kan bl.a. indgå

- en beskrivelse af din oplevelse
- en anmeldelse af filmen
- en vurdering af dens virkemidler.

Resultatet af den stillede opgave skulle vise sig at blive en omfattende tekstproduktion, idet de 23 elever tilsammen skrev over 150 sider. Opgaven aktualiserede et stort udtryksbehov hos eleverne. Af de 22 besvarelser af stilemnet fremgår det, at alle elever har forstået film som identisk med spillefilm. Alle elever har skrevet om film, der har været vist i biografen eller i tv gennem de seneste år, bl.a. Ridley Scotts *Gladiator* (2000), og *Blade Runner* (1982), Daniel Myrich og Eduardo Sanchezs *The Blair Witch Project* (1999), Curtis Hansons *Hånden som rører vuggen* (1991), Mel Gibsons *Braveheart* (1995) og Susanne Biers *Den eneste ene* (1999) m.fl. Enkelte tegnefilm er også repræsenteret, f.eks. Disney tegnefilmen *Løvernes Konge* (1994).

Et generelt træk i besvarelserne er, at eleverne har fulgt oplæggets forslag til retningslinier, idet de alle har skrevet om deres *oplevelse* af den film, som de har valgt. Derudover rummer besvarelserne ret fyldige referater af filmens forløb og en afsluttende vurdering af filmen. Bemærkelsesværdigt er det imidlertid, at næsten ingen af eleverne forholder sig fortolkende til filmens betydningsindhold. Det er ikke først og fremmest spørgsmålet om, hvad meningen med filmen er, der optager de enkelte elever, men derimod den virkning filmen har haft på dem. Det er selve tilegnelsesprocessen og oplevelsen af filmen, som beskrives og fremhæves.

Dette kan belyses med en stilbesvarelse skrevet af Jonas. I det følgende vil jeg derfor anvende hans oplevelsesbeskrivelse af Ridley Scotts spillefilm *Gladiator*, og ved hjælp af analysen heraf undersøge filmoplevelsens kategoriale indhold. Når jeg netop har valgt denne besvarelse er det, fordi den i flere henseender er eksemplarisk for de fleste elevers filmoplevelser. I stilens indledning skriver Jonas:

Lyset dæmpes, man lader sit dovne kadaver falde blødt ned i de luksuriøse læderstole. Poser med slik bliver åbnet, og alle sidder og venter på, at de obligatoriske reklamer bliver færdige. Endelig sker det; lyset slukkes og introen starter. Som det er traditionen på en tirsdag kan man mærke den overdimensionerede bas trykke på ens stakkels trommehinder. Filmen, og selve oplevelsen den er, er i gang (Jonas stil).

Her er det receptionssituationen med dens karakter af kropslig og sanselig parathed, der danner afsæt for den filmiske oplevelse. Filmen aktiverer selve oplevelsen som proces og det er den, der interesserer eleven og ikke så meget resultatet af denne proces. At den beskrevne filmoplevelse ikke er enestående, men et stadigt tilbagevendende fænomen, understreger blot recipientens rettet mod den. Christa Lykke Christensen har, som et led i en større undersøgelse af unge menneskers oplevelser af forskellige billedmedier, analyseret hvordan gymnasieelever oplever film med udgangspunkt i deres stile. Hun når bl.a. frem til, at det først og fremmest er:

filmens *måde* at være film på, der interesserer eleverne – ikke *hvad* den handler om. Ikke sådan at forstå at det er af fuldstændig underordnet betydning, hvad filmens indhold er, men det, som de unge tydeligvis har præference for, er dens måde at fortælle en historie på. Det er film, som er i stand til at foranledige en effekt, der ”rykker” dem i især fysisk og følelsesmæssig forstand. Det, som optager dem er, at film er i stand til at formidle et indhold på så udtryksfulde måder, at de som tilskuere uvilkårligt føler sig berørt af og trukket ind i filmene (Christensen 2001: 51).

Mine analyser af elevstile fra 8.a kan bekræfter Lykke Christensens iagttagelse af unges filmoplevelser. Dog er der den forskel, at alle elever i 8. klasse også er optaget af filmens handling, dens narrative forløb og filmens personinventar. Det kommer til udtryk i Jonas stil, hvori han efter den allerede citerede indledning, giver en grundig beskrivelse af filmens handlingsforløb og dens væsentligste personer og konfliktsituationer. I stilens afslutning skriver han om sin oplevelse:

*Gladiator* er en film, der skal opleves på et stort lærred, med et godt lydanlæg. Filmens visuelle effekter, for eksempel de spektakulære kampe i arenaen, er et godt eksempel på, at det er muligt at lave god action uden at involvere diverse cyberkrigere. Hele filmen er også eminent med hensyn til kostumer og man har virkelig fanget sammenholdet og enigheden i den romerske hær med de måske 1000 statuer, der i starten udgør den romerske hær i kamp mod barbarerne. Filmen har en god historie, der bestemt ikke bliver værre af den overraskende slutning, og indeholder måske alt hvad en film-freak kan ønske sig: action og spænding.. Lydsiden er fantastisk, en blanding af god musik og geniale lydeffekter, mest reallyd (.....) Scott har evnen til at efterlade en på kanten af stolen, gispende efter vejret, mens man chokeret prøver at fatte de fantastiske scener. De visuelle effekter er lige til en Oscar, ikke særlig mange instruktører kan lave en scene, hvor en soldat bliver skåret overbevisende over af et hjul på en stridsvogn. Ikke kun i kampscenerne er filmen god, i dialog-scenerne er der bygget kulisser, der kunne få selv den mest ekstravagante indretningsarkitekt til at gå i gulvet. Søjler og buer præger det indendørs miljø, mens den sandede arena er gengivet perfekt i Italiens bagende sol. *Gladiator*

er en film, der ikke har fået nok opmærksomhed i aviser og blade, og den er meget undervurderet. (Jonas stil).

Fire karakteristiske træk ser jeg komme til udtryk i Jonas' beskrivelse af sin filmoplevelse. For det første forbindes den med en *kropslig-fysisk aktiveringsproces*. Filmen får ham som tilskuer frem på kanten af stolen, og han gisper efter vejret ved de chokagtige scener fra filmen. For det andet forbindes den gode filmoplevelse med *overraskelser og forventningsbrud*, f.eks. det forhold, at filmen får en overraskende slutning, giver den en ekstra kvalitet. For det tredje synes filmens æstetiske virkemidler, dens lydige, visuelle effekter, og dens iscenesættelse at spille en stor rolle for hans *emotionelle involvering*. Som læser af hans stil fornemmer jeg hans begejstring. Han føler sig løftet og godt tilpas efter at have set filmen, hvilket han også udtrykker i sin sidste sætning i stilen: "Det er alt sammen en oplevelse af største klasse". Et fjerde karakteristisk træk er, at filmen skal virke overbevisende: "Ikke særlig mange instruktører kan lave en scene, hvor at en soldat bliver skåret overbevisende over af et hjul på en stridsvogn". Et oplevelsesmæssigt kvalitetstræk er således, at filmen virker sandsynlig. I andre besvarelser sættes oplevelsens overbevisende kraft i forbindelse med *autencitet og realisme*. Ud fra den nu rejste systematisering, hvor jeg i store træk følger Lykke Christensens kategoriseringer, vil jeg analysere og kommentere eksempler på andre elevstile

### **Filmoplevelse som kropslig-emotionel aktivering.**

"Da jeg så filmen, sad jeg ikke i sofaen, men dybt inde i Black Hills i Maryland, hvor jeg kunne føle panikken begynde at tage fat, da der skete ting, der bare ikke kan ske".

Sådan skriver Lone om sin oplevelse af filmen *The Blair Witch Project*. Selvom hun fysisk befinder sig i sofaen, sammen med sin bror, mor og far, føler hun sig trukket ind i filmens univers og føler panikken "tage fat". Mange elever bruger - ligesom Lone - metaforiske omskrivninger, der peger direkte mod kropslige og fysiske forhold. Udtryk som at få "klumper i halsen", at blive "opslugt" af filmen, at føle "pulsens dunke", at gå "grinende" derfra, at blive "fyldt af rædsel" er typiske omskrivninger, der peger på den kropslige og emotionelle aktivering. Måden, hvorpå eleverne føler sig trukket ind i filmen, varierer afhængig af genre, forventninger og receptionssituationen. I Jonas' beskrivelse er receptionssituationen afgørende. Han har set filmen i biografen, hvor rummet, mørket, det store lærred og den stærke lyd og poser af slik forlener hans oplevelse med en ekstra dimension. Han går ofte i biografen og situationen har næsten rituel karakter. Hans foretrukne genre er actionfilm og hans beskrivelse heraf vidner om stor fortrolighed med genren.

I Lones tilfælde er genrefortroligheden langt mindre. Den genrekontrakt, hun først indgår med filmen *The Blair Witch Project*, betyder en ekstra følelsesmæssig og kognitiv komplikation, idet hun forventer at se en dokumentarfilm og derfor tror, at filmen henviser til en faktisk stedfunden begivenhed. Sådan iscenesætter filmen i øvrigt også sig selv, men senere finder Lone ved hjælp af sin storebror ud af, at filmen er fiktion, hvilket betyder en stor følelsesmæssig lettelse:

Jeg var meget skræmt, da jeg skulle til at sove, så skræmt at jeg sov inde hos min storebror den nat. Jeg gik altså til ro i den tro, at der fandtes hekse, og at filmen var nogle studerendes virkelige optagelser. Min storebror fandt senere ud af, at filmen ikke var autentisk. Jeg blev meget lettet, og kunne igen begynde at tænke på andet end studerende forfulgt af en heks inde i en skov. *The Blair Witch Project* er en film, der mest påvirker folk med en livlig fantasi, f.eks. min far faldt i søvn midt i filmen, og det beviser at han fandt den lidt kedelig, men nå ja, han falder altid i søvn, når han ser en film, men min storebror og jeg selv blev utrolig skræmte, og vi

faldt i hvert fald ikke i søvn under filmen, det var vi for skræmte til.

(Lones stil)

Receptionssituationen er her dagligstuen derhjemme og filmen ses i væsentligt mindre format end i biografen. Lone og hendes storebror kan i deres fælles opskræmthed over filmen bruge hinandens nærvær, tale sammen om filmen og overnatte i samme rum – alt sammen effekter af filmreceptionen, som ytrer sig i fysiske og følelsesmæssige reaktioner.

### **Filmoplevelse som emotionel involvering**

Andre udtrykker deres filmoplevelse i mindre kropslige reaktioner og omskrivninger, men mere som en emotionel involvering. Ellen, der skriver om spillefilmen *Hånden som rører vuggen*, udtrykker sin oplevelse i en række direkte kategorialfølelser så som ”sørgelig” og ”trist”:

Filmene som sådan er lidt sørgelige, man føler sig så trist, og man kan virkelig føle, hvordan det må have været at få sit barn stjålet, blive beskyldt for at have taget piller og ikke mindst at ens mand og bedste veninde ikke tror en, men på den anden side forstår jeg godt Rita, der sådan ønsker sig et barn med Frank. Men det der gjorde størst indtryk på mig, var da Jane sidst i filmen grædende går hen mod sin datter, tager hende op og siger: ”Hej, skat, kom op til mor.” Det var noget, der næsten fik tårerne frem (Ellens stil).

Af beskrivelsen kan man implicit aflæse Ellens følelsesidentifikationer med filmens nøglefigurer. Hun føler uretfærdigheden, vreden, sorgen og glæden aktiveret af personernes handlinger, relationer, motiver, og adfærd i fiktionen. En stor kvalitet ved filmen er for Ellen, at den giver mulighed for, følelsesudsving, modsatrettede følelser, følelsesintensitet. Hun skifter således mellem sorg og glæde i sin følelsesmæssige identifikation med den kvindelige hovedkarakter, men kan samtidigt indleve sig i skurkekarakterens ønsker og vilje. Disse sammensatte og modsatrettede følelser giver hende en særlig følelsesintensitet mest forårsaget af filmens personkonstellationer og dramaturgi.

Henrik, der skriver om science fiction filmen *Blade Runner*, forbinder meget direkte filmens effekter med hans oplevelse: ”*Blade Runner* er en af mine yndlingsfilm, og det er utroligt, hvis man ser på, hvornår den er lavet (1982) og selv effekterne er i topklasse. Musikken er i klasse A, og man får virkelig en følelse af spænding, ”fremtid” og på en eller anden måde ensomhed og længsel efter et eller andet” (Henriks stil).

Også stemninger, uanset om de er dystre og mørke eller lyse og glade vurderes direkte eller indirekte som en kvalitet:

Byens meget futuristiske udseende kommer til udtryk i lyset, der strømmer ud fra de store bygninger, samtidig med at den suppeagtige tåge kvæler solens stråler og forhindrer dem i at oplyse byen. Regnen står ned i evigt lange stænger og bader indbyggerne i syre og andre affaldsstoffer. Det er en meget mørk og dystert stemning, så man får indtryk lige fra starten af, at det altså ikke er for sjovt (Henriks stil)

Filmene afsætter her i Henriks oplevelse en særlig stemning, der karakteriseres som mørk og dystert. Stemningen beskrives ved hjælp af metaforer som ”den suppeagtige tåge”, der ”kvæler” solens stråler. Regnens mængde beskrives som ”evigt lange stænger” og indbyggerne ”bader” i syre(regn). Disse sproglige omskrivninger skaber fremtidsscener præget af uklarhed, mørke, kulde og forurening. Men selvom den triste stemning skabes i Henriks bevidsthed, betegner han filmen som sin yndlingsfilm. På trods af dens fremtidspessimisme, løfter dens æstetik og den bliver for Henrik et væsentlig del af en god filmoplevelse. Det vigtigste for alle elever og det, der er fælles for deres

beskrivelser af deres filmoplevelser er, at filmene rummer æstetiske effekter, der aktualiserer og aktiverer deres kropslige og emotionelle tilstedeværelse i receptionen.

### **Filmoplevelse som overraskelse og forventningsbrud.**

Flere elever har valgt at skrive om film med åbne eller overraskende slutninger. Filmens hovedpersoner optræder i overraskende situationer eller gør overraskende ting. En filmskuespiller optræder i en overraskende rolle, eller en film har en overraskende pointe. Film, der skifter overraskende mellem flere genrer eller blander genrer sammen har også en høj prioritet hos eleverne. Et sådan vigtigt fascinationstræk ses i Lones filmoplevelse af *The Blair Witch Project*

Filmen foregiver at være en autentisk, dokumentarisk beretning om tre studerendes forsvinden, men viser sig at være en fiktionkonstruktion, der så tvinger beskueren til at skifte genrekontrakt, og dermed overraskes i sin oplevelse af hele filmen. Den skræmthed Lone oplever, afløses af lettelse og giver hende en ekstra oplevelse, der provokerer hende til at tænke videre. I overraskelsen ligger et brud på det forventede. Og et sådant brud opleves af eleverne som intenst.

Forventningsbruddet kan være knyttet til forskellige sider af filmens æstetik. For Jonas er filmens dramaturgi væsentlig: "Filmen har en god historie, der bestemt ikke bliver værre af den overraskende slutning, og indeholder måske alt hvad en film-freak kan ønske sig, action og spænding" (Jonas stil).

Jonas forventninger til filmens slutning er, at helten til sidst sejrer, men det sker ikke, helten dør. At disse forventninger ikke indfries, fører ikke til, at han forkaster filmen. Tværtimod værdsætter han netop dette som en ekstra kvalitet ved filmen, at den bryder hans forventninger. Denne oplevelse af pludselig omslag i handlingen ser jeg, i lighed med Lykke Christensen, som "både udadrettet mod filmgenren generelt, fordi den dermed markerer sin anderledeshed over for mange andre film, men også indadrettet mod drengen selv, idet han tydeligvis forbinder en positiv oplevelse med at blive konfronteret med egne forudfattede opfattelser. Han "rykkes" i oplevelsen" (Christensen 2001: 53)

Et andet eksempel på noget lignende ses i flere elevstile. I Henriks stil om *Blade Runner* er orkestreringen, karaktererne og skuespillerne som fortolker disse roller i filmen en vigtig del af forventningsbruddet: "Harrison Ford spiller selvfølgelig eminent, og det er vist ingen overraskelse. Hans tomme, men stadig dramatiske blik overrasker mig gang på gang" (Henriks stil).

Her ligger forventningsbruddet i skuespillet. Eleven har en selvfølgelig forventning til skuespilleren Harrison Fords præstationer, men netop i denne film overrasker han ved et særligt dramatisk blik. Dette forbindes senere i Henriks beskrivelse af sin filmoplevelse med den åbne slutning. Her ligger også et forventningsbrud, men nu forbundet med filmens slutning. Harrison Ford spiller hovedrollen som "Deckard", der får til opgave at eliminere seks Replikanter, som har kapret en rumfærge, dræbt hele dens besætning og er fløjet tilbage til jorden. Det lykkes efter lange nervepirrende kampe at udrydde de farlige Replikanter, men:

Filmen slutter med at Deckard finder en lille papirfigur uden for sin dør, som forestiller en enhjørning. Det er en person, som har fulgt Deckard hele filmen igennem, som har lavet figuren (...). Det der fortælles med enhjørningen er, at Deckard selv er Replikant og nogle af hans minder er papirmandens, fordi man så på et tidspunkt Deckard drømme om en enhjørning. Det er tit blevet diskuteret om Deckard overhovedet er Replikant, men for nogle måneder siden bekendtgjorde Ridley Scott, at Deckard er en Replikant, uden at Deckard selv ved noget om det. (Henriks stil)

Oplevelsen af den overraskende slutning, som for Henrik først finder sin endelige forløsning efter instruktørens udtalelse, sætter ham i et følelsesmæssigt paradoks. Med helten - og Harrison Ford i

rollen som denne - er han i stand til at føle en stærk indlevelse og sympati, men den overraskende pludselige omvending i filmens slutning gør at han nu samtidig må føle sympatien knyttet til filmens forbryderverden. Filmen fanger således seeren i et paradoks: at skulle håndtere modsatrettede følelser på en gang. Noget som Henrik finder fascinerende.

For de fleste elevers vedkommende handler den gode filmoplevelse om at blive overrasket i sine forventninger eller udtrykt med Lykke Christensens ord: "Det er fryden over at være udleveret til et konstant skiftende – og flydende – følelsesregister og over at være dén, der fortolker dette, som er central" (Christensen 2001: 53).

Det fjerde aspekt som karakteriserer flere elevers filmoplevelse er værdsættelsen af autenticitet og realisme. Eller forholdet mellem film og virkelighed.

### **Filmoplevelse som autenticitet og realisme.**

"Jeg vil ikke bruge lang tid til at fortælle, hvorfor det lige var denne film, jeg valgte, da det vil komme senere inde i stilen. Men hovedsagelig var det nok fordi den er så autentisk...". Lidt længere inde i stilen skriver Ellen: "Det første jeg tænker på, når jeg ser filmen er, om sådan noget kan ske i virkeligheden. Er der virkelig ikke mere styr på tingene på sådanne hospitaler"

Her forstås begrebet autenticitet som lig med virkelighedsgengivelse. Det, som denne elev først og fremmest forholder sig til, er hvorvidt filmen skildrer et sandfærdigt billede af virkeligheden. Er filmen en troværdig og sandfærdig beretning om et virkeligt tilfælde, eller fordrejer den virkelighedens verden? De elever, der beskriver og værdsætter en filmoplevelse, bl.a. fordi den referer til en autentisk begivenhed, stiller samtidigt krav om realisme i fremstillingen. Vurderingen af filmen afhænger derfor af, i hvor høj grad filmen kommer tæt på den genkendelige virkelighed.

Autenticitet er i denne elevs forståelse et spørgsmål om filmens forhold til virkeligheden. Men autenticitet og realisme kan også have en anden betydning i elevers oplevelse af film. Når Jonas i sin omtale af *Gladiator* skriver, at ikke særlig mange instruktører kan lave en scene: "hvor en soldat bliver skåret overbevisende over af et hjul på en stridsvogn", så ligger der bag denne formulering et krav om at fremstillingsformen dvs. billed- og lydsproget skal være overbevisende og livagtigt. Der er altså i denne opfattelse af autenticitet og realisme ikke noget krav om virkelighedsefterligning, men snarere tale om, at filmen skal demonstrere en beherskelse af udtrykket, der virker livagtig og overbevisende på beskueren. I denne sidste betydning af autenticitet har filmen ikke nødvendigvis nogen virkelighedsforpligtelse. Film kan således i elevernes øjne tage forskellige effekter i brug for at skabe denne sidste form for autenticitet: "Denne optagemåde er med til at gøre filmen mere realistisk og ægte, fordi man ser filmen som hovedpersonerne oplever den, med deres øjne" (Lones stil)

Her er det brug af håndholdt, subjektiv kamera i *The Blair Witch Project*, der virker overbevisende, livagtigt og ægte på en elev, mens der i *Gladiator* er tale om brug af mange "special effects". Men uanset hvilke æstetiske virkemidler, der tages i brug, skal filmene i elevernes øjne forekomme livagtige, overbevisende og troværdige. Og heri er indbygget endnu et paradoks, der af Lykke Christensen tolkes på følgende måde:

Paradoksalt nok skal selv de mest fantastiske special effects på en måde forekomme upåfaldende. Filmen skal have effekt ved at være så perfekt, at filmens karakter af film diffunderer. For vurderingskriterierne er baseret på, hvorvidt filmene forekommer de unge troværdige og overbevisende, hvilket er tegn på, at filmenes æstetiske udtryk også bliver underlagt en vis form for fakta-orienteret læsning. Mange af de unge nyder netop at se sådanne film, fordi de oplever, at de lærer noget om historien og verden ved at se dem (Christensen 2001:54).

## Sammenfatning

Eleverne hæfter sig i oplevelsen af film ikke først og fremmest ved mulige forståelser/tolkninger af dem, men giver snarere udtryk for den psyko-dynamiske virkning af selve tilegnelsesprocessen i forhold til filmens form og indhold. Gennem en analyse af deres filmoplevelsesbeskrivelser kan man kortlægge fire væsentlige egenskaber ved en værdsat filmoplevelse. Nemlig, at den virker kropslig-emotionelt aktiverende, at den er emotionelt involverende, at den giver anledning til forventningsbrud og overraskelser og at den skal give anledning til oplevelse af autenticitet dvs. enten forstået som et krav om virkelighedsnær realisme eller som livagtige, overbevisende og troværdige æstetiske indtryk.

Med henvisning til afhandlingens læringsteoretiske afsnit om *Læringens affektive dimension* kan man begrebsliggøre elevernes filmoplevelser som affektive afstemninger gennem hvilke en række vitalitetsfølelser aktiveres og nuanceres. På samme måde som man i det kognitivt analytiske arbejde med medietekster kan tale om udvikling af et forståelsesberedskab, kan man i det receptive møde mellem elever og film tale om udvikling af et følelsesberedskab.

## Konklusion over medieforløbet på Sydskolen

I de foregående afsnit er der redegjort for elevtolkninger, lærertolkninger og observatørtolkninger af læreprocesser i forbindelse med medieforløbet i 7.a/8.a på Sydskolen. Analyserne heraf har været samlet under fire hovedspørgsmål :1. Hvordan reagerer eleverne motivationelt set på arbejdet med medier? 2. Hvordan udvikler eleverne deres forståelse af lyd- og billedmediernes koder og tegn, genrer og narrative konventioner? 3. Hvilken betydning har det sociale praksisfællesskab for læringen i produktionsprocessen? 4. Hvilke affektive sider aktualiseres og udvikles hos eleverne gennem produktion og reception af lyd- og billedmedietekster?

I dette afsluttende afsnit skal svarene på disse spørgsmål sammenfattes i nogle konklusioner. Da der ikke i alle tilfælde er overensstemmelse mellem lærerens, elevernes og observatørens tolkninger af forløbet, er det nødvendigt at redegøre for forskelle og afvigelser. Udgangspunktet kan tages i lærerens tolkning af medieforløbet som helhed efter forløbets gennemførelse:

Anne-Marie: Alle gav udtryk for, at de var glade for medieundervisningsforløbet. Det var spændende, og de kunne godt lide arbejdsformen, vekselvirkningen mellem produktion og analyse. De fleste grupper fungerede godt, der var en god stemning, og stort set alle var aktive. Pigerne var i begyndelsen lidt nervøse for teknikken, men når de fik lov for drengene, blev de helt bidt af det. Ved samtalerne på klassen var både de fagligt svage og de fagligt stærke aktive, der var ingen, der følte sig underlegne, for de havde jo alle fået erfaringer og viden.

Efter 8. kl. forlod otte elever klassen for at tage på efterskole, og en enkelt elev rejste til Bornholm. Da der også var mange elever, som forlod de øvrige tre 8. klasser, valgte skolens ledelse at splitte en klasse op og fordele dem i de to øvrige klasser. For 9.a.s vedkommende betød det, at der kom 4 nye piger og en enkelt dreng i klassen. Set i forhold til medieundervisning var det tydeligt, at eleverne fra den "gamle" klasse var fortrolige med de faglige begreber inden for film- og billedanalyse, hvor de nye kun havde berørt dem meget overfladisk.

Int: Kan du komme på en eller flere situationer fra medieforløbet, hvor du syntes, at eleverne lærte noget vigtigt?

Anne-Marie: Jeg oplevede, at de lærte at blive gode til at samarbejde i de sammenhænge, hvor de arbejdede i grupper. De blev også gode til selv at løse problemer både de tekniske og samarbejds-mæssigt. Når de blev sat ved "teknikken" blev de gode til at mestre teknikken, uden at

frygte, at de gjorde noget forkert ved at røre ved forskellige knapper. De havde ikke den usikkerhed som vi voksne, især kvinder typisk har, når vi bliver sat over for teknik.

Int: Hvad mener du eleverne opnåede gennem medieforløbet i lyd og video?

Anne-Marie: De opnåede en stor sikkerhed i faglige termer inden for genrerne. De fik en social kompetence qua de arbejds- og organisationsformer, de blev sat i under forløbet. De er blevet mere kritiske og bevidste, når de præsenteres for f.eks. reklamer.

Int: Har du kunnet se tegn på/haft oplevelser med, at nogle af eleverne har opnået færdigheder eller kompetencer i deres omgang med medier, som kan have forbindelse med undervisningsforløbets erfaringer?

Anne-Marie: I blandt andet arbejdet med kortfilm, levende reklamer, trykte reklamer, billedanalyse i 9.kl har de tydeligvis benyttet redskaber, som de tilegnede sig i forbindelse med arbejdet lyd og billeder i 8.klasse. (AM. Int. 6.5.00)

For læreren fremstod klassens medielæring som motivationsskabende. Hun hæfter sig særligt ved at den anvendte arbejdsform, vekselvirkningen mellem produktion og analyse, som vigtig i denne sammenhæng. Denne tolkning er overensstemmende med observatørens og elevernes. Det er dog, ifølge analysen af medieforløbet, vigtigt at bemærke forskellene og skiftene mellem elevernes motivationsgrad gennem forløbet. Generelt er eleverne mere optaget af produktion af egne medietekster end analyse af andres. Det kan bl.a. skyldes en forskel i læringsbetingelser. I produktionsprocesser sætter eleverne i højere grad selv betingelserne for det skabende arbejde, de arbejder i læringsteoretisk forstand socialkonstruktivistisk, mens analysearbejdet er mere lærerkontrolleret og lærerstyret enten i form af den lærerstyrende klasserumsinteraktion eller i form af analysemodeller. Elevernes motivationelle reaktioner er forskellige. Størst motivation er knyttet til de læreprocesser, hvor eleverne får medier i hænderne og inden for visse støttende rammer får mulighed for at konstruere og producere egne medietekster. Mindst motivation er knyttet til det analytiske arbejde med professionelt producerede medietekster.

Som helhed differentierer læreren ikke i sin opfattelse af læringsforløbet mellem de forskellige elevs forskellige læreprocesser og udbytte heraf. Hun hævder, således at *alle* elever har opnået stor sikkerhed i faglige termer inden for genrerne og at de er blevet mere kritiske og bevidste i deres omgang med medier. Denne opfattelse divergerer i nogen grad med nogle af elevernes egne udtalelser og observatørens tolkninger heraf. Der er snarere tale om en skala med et kontinuum, hvor nogle af eleverne opnår en høj grad af sikkerhed i brug og forståelse af mediernes koder, tegn, narrative og dramaturgiske konventioner, mens andre opnår en lav grad. Kønsdifferentieringen er her synlig, idet pigerne generelt udvikler en højere grad af bevidsthed om mediernes udtryksmodi end drengene, som derimod er mere teknikfikserede. De fleste elever er sammen med læreren enige om, at vekselvirkning mellem produktion og analyse forøger den kritiske opmærksomhed i reception af medietekster.

Den samme generaliserende tendens afspejler sig i lærerens forståelse af elevernes brug af teknikken. Her mener hun ikke, at der er nogen afgørende forskel mellem drengenes og pigernes brug af medieteknologien. Også her divergerer hendes tolkninger med elevernes og observatørens. Drengene synes især at værdsætte arbejdet med mediernes teknologi. De fremhæver selv med stor vægt teknologiens eksperimentelle muligheder. At optage billeder og lyd og at redigere med brug af effekter er for dem det centrale i mediearbejdet. Derimod er de i mindre grad optaget af mediernes udtryksmodi og genrer. Det omvendte synes af være tilfældet for flere af pigernes vedkommende. Disse piger finder idéudvikling og transformationsprocessen fra skriftfikseret tekst til lydfortælling, fra manuskript til videofilm mest interessant og lærerigt. At undersøge de forskellige mediers symbolsystemer interesserer nogle af pigerne mere end de fleste drenge. Her er der også tale om et kontinuum fra høj til lav.



Læreren lægger stor vægt på, at eleverne opnår sikkerhed i faglige termer og begreber i forbindelse med både produktion og reception af medietekster. Målestokken for opnåelse heraf er bl.a., at eleverne er i stand til at benytte disse termer og begreber i forbindelse med analyser af kortfilm, levende reklamer og billedanalyse senere i forløbet. Set i et kognitivt perspektiv kan en sådan anvendelsesorienteret brug af lærte begreber være udtryk for en vigtig forståelse af medieteksters udtrykssystem og må derfor anses for at være værdifuld. Men selve det at bruge medieproduktion som kulturel praksis. Det at skabe et kulturelt-æstetisk produkt i sin egen ret, der kan udtrykke viden, følelser, holdning og viderebringes til en modtager, tillægger læreren ikke større betydning. Det at producere medietekster er i hendes optik en anden måde at lære sig vigtige mediefaglige og teoretisk-analytiske begreber på. En sådan opfattelse står i nogen grad i modsætning til elevernes og observatørens.

For dem har produktion af egne medietekster en betydning, der rækker ud over at være et middel til begrebslæring, fordi det involverer vigtige sociale og emotionelle sider af læringen. Selvom flere elever viser, f.eks. i interview med observatøren, at de har tilegnet sig mediefaglige begreber, er det ikke den side at produktionsarbejdet, som de tillægger størst værdi. Det er derimod det eksperimentelt legende med selve teknologien, undersøgelse af forskellige mediers udtryksmåder, de affektive, kropslige og sociale aspekter af produktionsprocessen og produktet. For eleverne er produktion af medietekster især forbundet med muligheder for at udtrykke subjektive, følelsesmæssige og æstetiske aspekter. To diskurser støder her sammen. Den institutionelle læringskonteksts ønske om at udvikle abstrakte begreber, som kognitive redskaber i analyser af medietekster og elevernes egen diskurs, der først og fremmest ser medieproduktion som redskab for subjektive, emotionelle og æstetiske udtryk.

Om den selvproducerede medietekst faktisk fungerer som kommunikation bliver for både elever og lærer med hver deres optik mindre vigtigt. Dette kommer bl.a. til udtryk, når eleverne fremlægger deres medietekster for hinanden til gensidig kritik. Her er fokus sjældent rettet mod dette spørgsmål. Læreren retter elevernes opmærksomhed mod brug af vigtige begreber, mens eleverne er mest optaget af brug af virkemidler, tekniske mangler/ fortrin eller medietekstens emotionelle virkning: Er den sjov, komisk, satirisk anderledes? Set i et mediepædagogisk perspektiv rejser dette et centralt spørgsmål: Er det vigtigt, at eleverne lærer at skabe medietekster, der kan kommunikere? Eller er det vigtigere, at eleverne gør grundlæggende erfaringer med selve produktionsprocessen?

En af de vigtigste erfaringer, som jeg mener at kunne identificere hos eleverne i min analyse, og som eleverne selv giver udtryk for at have gjort gennem produktionsprocesserne, er, at de forandrer receptions måde af medietekster. Gennem produktionsprocessen opnår eleverne en vis konstruktionsbevidsthed. Skiftet fra den sædvanlige rolle som recipient til producent fremkalder indsigt i, hvordan en medietekst bliver skabt både i kraft af medieteknologien og ved valg af bestemte medieæstetiske virkemidler. Den herved opnåede indsigt virker tilbage på receptionen, således at eleverne i flere tilfælde forandrer receptions måde. De mister så at sige deres mediemæssige ”uskyld”. Når elever selv har gjort erfaringer med at producere en medietekst rettes deres opmærksomhed som recipienter typisk mod andre medieteksters brug af æstetiske virkemidler. For nogle betyder det, at de får vanskeligere ved ”bare at se” eller ”nyde”, til gengæld bliver de mere krævende og kritiske i deres måde at se/lytte på.

Med hensyn til lærerens opfattelse af elevernes evne til at arbejde sammen og løse konflikter er der en ret høj grad af overensstemmelse i tolkningen heraf mellem lærer, elever og observatør. Man kan også her finde forskel mellem enkelte elever og grupper af elever. Enkelte elever, som i klassens daglige liv normalt udgrænses, optages i gruppens fælles projekt, som byder på et bredt spektrum af udfoldelsesmuligheder, hvorved særlige evner og færdigheder kan komme til sin ret. Enkelte andre indgår ikke eller ønsker ikke at indgå i gruppes sociale praksisfællesskab. Enkelte elever udtrykker

som en erfaring, at de faktisk helst vil arbejde selv. De fleste elever i klassen kan godt lide at arbejde i grupper, hvor de får defineret en ramme – et stillads - som de med en vis grad af frihed kan ”bygge” deres produkter op inden for. Medieproduktionsforløb forudsætter i høj grad evne til samarbejde, problem- og konfliktløsning og selvom der i perioder opstår konflikter mellem elever inden for de enkelte grupper, kan man finde mange eksempler fra feltobservationerne og elevinterviews, der viser at de fleste elever kan leve op til og udvikle disse færdigheder. I mange tilfælde er det fejlagtigt at konkludere, at den viden, der kræves for at kunne udføre en opgave, som fx at skabe en medietekst, alene findes i hjernen hos den enkelte elev. Denne viden kan ”distribueres” dvs. at en vellykket gennemførelse af en opgave kan løses afhængig af en gruppe af elever, hvor ingen har al den nødvendige ekspertise, men som ved at arbejde sammen er i stand til at udføre opgaven på ordentlig vis.

Elevernes produktion og reception af medietekster er affektivt ”besat”. Analysen af deres filmoplevelser peger på, at der foregår en affektiv afstemning og en emotionel involvering, som kan medvirke til at udvikle deres følelsesberedskab i mødet med spillefilms æstetiske iscenesættelse af lyd og levende billeder.

## Kap 8: Produktion af medietekster i Nordklassen

En forårsdag i 2003 ankommer jeg for første gang til Nordskolen med henblik på at indlede et samarbejde med en af skolens dansklærere og hans elever i 7.b. Når man går rundt på skolens område for første gang er det umiddelbare indtryk, at skolen ligner en typisk byskole. Bygningerne, hvoraf de ældste er fra 1920'erne og de yngste fra slutningen af 1970'erne, ligger på en stor hjørnegrund, således at der er adgang til skolens område fra to gader. Denne ene indgang går gennem skolegården. Den anden, som er skolens hovedindgang, fører videre til en lille aula, der er skolens fælles samlingsrum. Her står et flygel, enkelte borde er placeret langs en vinduesrække, hvor nogle få elever sidder stilfærdigt og læser. I den modsatte side af aulaen findes en lille scene med et forhæng. Her er nogle elever i gang med at lave prøver på en lille dramastykke i engelsk, som de senere vil optage på video. Går man tværs gennem aulaen, kommer man ud i skolegården, som i frikvartererne er fyldt med børn, der leger; nogle hopper i sjippetov, andre spiller fodbold. Flere lærere er til stede som gårdvagter. De taler med børnene, leger med dem og medvirker til at løse de små konflikter, der opstår i børnenes leg undervejs. Atmosfæren virker venlig, tryk og imødekommende. Da skolens ringeklokke lyder stormer alle børn ind i bygningerne, op ad trapper, langs smalle gange og ind i klasseværelserne.

Den venlige, imødekommende og støttende atmosfære er også karakteristisk for forholdet mellem lærer og elever i den mere formelle undervisningssituation i klasserummet. Selve klasserummet, som jeg sammen med læreren og de 20 elever opholder mig i, er relativt lille. Det betyder, at de fysiske udfoldelsesmuligheder er begrænsede, ja nærmest umulige. Borde og stole fylder sammen med elever og lærere rummet ud. Bordopstillingen er traditionel, idet eleverne sidder i rækker med front mod tavlen og læreren. På væggene hænger oplagstavler med et skoleskema, der viser hen til den fag- og lektionsopdelte hverdag for både elever og lærere. Derudover hænger der enkelte eksempler på plancher udarbejdet af elever i biologiundervisningen. Bag indgangsdøren findes en reol med papirer, tekstbøger og et par ordbøger samt en transistor, som bruges af eleverne til musikaflytning i frikvarteret. Transistoren er det eneste medieteknologiske islæt, der minder en om, at man opholder sig i et klasserum i en informationsteknologisk tidsalder.

Undervisningssituationen er – ligesom bordopstillingen og rummets øvrige artefakter - præget af tradition. De første to lektioner, jeg observerer, er præget af en stærk lærerstyring med meget lidt elevindflydelse på både indhold og arbejdsform. Læreprocesserne er primært knyttet til lærerens tale, arbejdet med opgaver fra tekstbøger, spørge-svar kommunikation efter 2/3 dels-princippet, dvs. læreren taler 2/3 del af tiden, mens eleverne som parentesudfylder i lærerens tale har ordet 1/3 del af tiden. Den stærke styring og kontrol afløses i andre lektioner af friere aktiviteter så som meddigtningsopgaver i tilknytning til en læst tekst. Observatørens feltdagbog kan vise et eksempel:

Eleverne har hjemme læst en novelle af Bjarne Reuter, som de har skullet bearbejde efter nogle retningslinier udstukket af læreren. Læreren indleder lektionen med at stille en række spørgsmål på baggrund af elevernes forberedelse. Mange elever er aktivt deltagende i spørge-svar kommunikationen, og det, de siger, viser en god beherskelse af en række tekstlæsningsbegreber, f.eks. 3.personsfortæller med indre og ydre syn. Dialogen om teksten går mellem lærer og elever og ikke mellem eleverne indbyrdes. Det lægger bordopstillingen heller ikke op til, da eleverne sidder med ryggen til hinanden uden umiddelbar øjenkontakt. Halvdelen af eleverne deltager ikke i dialogen, men lytter og følger tilsyneladende med. Der er klare turtagningsprincipper med håndsoprækninger og læreren, som den der leder og fordeler rækkefølgen af spørgsmål og svar.

I den sidste del af dobbelttimen skal eleverne individuelt arbejde med en meddigtningsopgave ud fra Reuter-novellen (Observatørens feltdagbog, 19.5 03).

Det medieteknologiske udstyr i klasserummet var som nævnt minimalt. Her er det trykte og talte ord udgangspunkt og medium for kommunikation og læreprocesser. Men en lidt senere rundvisning på skolen afslører, at skolen i et større, aflangt lokale har indrettet et computerrum med et antal computere, der kan benyttes af lærere og elever, heriblandt to I-Mac'er, som er indkøbt med særlig henblik på videoredigering. I samme lokale findes der et særligt aflåst skab med to digitale videokameraer, mikrofoner og andet relevant udstyr. Computerne og de digitale videokameraer er nyanskaffelser som er nødvendiggjort af, at skolen efter pres fra dansklæreren og en anden kollega, nu tilbyder medier som valgfag på 8. klassetrin.

Mit første møde med Nordskolen gav indtryk af et undervisnings- og læringsmiljø præget af tryghed, trivsel og tradition. Dette indtryk bekræftedes senere i såvel uformelle samtaler med lærere og elever som i de interviews jeg foretog ved afslutningen af mit ophold. De seks informanter fra 7.b, fortæller alle, at de trives godt på skolen, at de finder miljøet trygt og sikkert og at de først og fremmest synes, at de lærer noget. En elev siger f.eks.: ”Her da skal man lære noget. De andre steder kan man gøre nogenlunde, som man vil”(Int.22.10 03).

Dansklæreren i 7.b er enig med sine elever, når det gælder relationen mellem lærer og elever: ”Jeg synes jeg har et rigtigt godt forhold til alle elever. Jeg kender alle eleverne og har et tæt forhold til dem. På den måde har jeg ingen problemer. Jeg føler mig respekteret og afholdt af dem” (Int 22.10.03)

Springer man frem til afslutningen af mit ophold på Nordskolen er det vanskeligt at observere store ydre synlige forandringer i skolens/klassens undervisnings- og læringsmiljø. Klasserummet så stort set ud, som da jeg ankom, men på nogle områder kunne der iagttages markante ændringer. Medierne var synligt og konkret kommet ind i klasserummet som et led i danskundervisningen, og undervisnings- og læreprocesserne ændrede delvist karakter. I det følgende vil jeg nærmere beskrive og analysere disse forandringer, først og fremmest med henblik på at undersøge om eleverne gennem forløbet udviklede deres mediekompetence. Men først lidt om aktørerne og selve undervisningsforløbet.

## Lærerprofil: Jan

Jan er relativ nyuddannet som lærer. Han blev ansat på Nordskolen umiddelbart efter lærereksamen i år 2000 og har således fungeret som lærer i tre år. Hans liniefag fra læreruddannelsen er dansk og engelsk. I øjeblikket underviser han i begge sine liniefag samt mediekundskab, psykologi og filosofi som valgfag. Derudover underviser han i biologi og natur og teknik.

Jan karakteriserer Nordskolen som en ”traditionsrefererende privatskole med en boglig, meget boglig profil” (Int. 5.11 03). Det kommer blandet andet til udtryk ved, at de æstetisk- kreative fag nedprioriteres til fordel for en gymnasieforberedende undervisning med prøveeksaminer fra 7. klasse. Teamsamarbejde og tværfaglige perioder er noget nyt på skolen, så nyt at det endnu ikke kan siges at fungere: ”Vi har noget, der hedder emnedage og det er emnedage, der ikke er tværfagligt tænkt eller planlagt. Det er hovedsageligt noget rammestyring, som så skal fyldes ud med en eller anden aktivitet. Fagene er ikke tænkt ind som elementer i et større forløb” (Int.7, 2003:1)

Lige siden sin ansættelse på skolen har Jan kæmpet for at få medier integreret i undervisningen og for at få skolen til at tilbyde medier som valgfag. Det er lykkedes ham sammen med en anden kollega at overtale ledelsen til at oprette faget som et valgfag i 8. og 9. klasse.

Initiativet er således kommet nede-fra og ikke oven-fra. Dette er et velkendt fænomen i dansk mediepædagogik. Mange mediepædagogiske initiativer er taget af enkelte ”ildsjæle” på skoler, som med baggrund i et stærkt fagligt og personligt engagement har igangsat forsøgs- og udviklingsarbejder (Tufte m.fl.: 1991). At medieundervisningen bæres af et stærkt engagement er

selvsagt af stor betydning, men det kan også have store personlige og faglige-pædagogiske omkostninger, når det bæres af enkeltpersoner. Under mit studieophold U.S.A. ved University of Georgia, The Department of Instructional Technology fik jeg lejlighed til at besøge en privatskole, Athens Academy, som igennem de sidste 10 år har arbejdet med integration af medier i alle undervisningsfag. Dette storstilede udviklingsarbejde, som støttedes økonomisk af Bertelsmann Fonden, blev fulgt af en række forskellige forskere, som løbende har evalueret projektet. En af dem var etnografen Cornelia Brunner, som evaluerede projektet i fasen fra 1993 – 1995. I sin rapport “Integrating Media into the Curriculum: Lessons from Athens Academy” (1997), diskuterer hun fordele og ulemper ved det, hun kalder “top-down, whole-school, full integration approach to media education and technology integration” (Brunner 1997:6). Hun anvender fire kategorier i sin analyse:

*Synlighed:* Når en hel skole på én gang beslutter sig for at integrere medier i alle undervisningsfag, bliver mediedimensionen meget synlig for alle. Det kan anspore lærere og elever til at tage mediedimensionen alvorligt. På den anden side lægger synligheden et pres på lærere, gør eksperimenter mere risikofyldte og kan derved fremme en vis lukkethed om, hvilke medieundervisningsaktiviteter, der er produktive.

*Udveksling af viden og erfaring:* Når alle er indstillet på at integrere medier i undervisningen, muliggøres udveksling af viden og erfaringer mellem lærerne og dermed også muligheden for at eleverne kan udvikle en bredere mediekompetence. Udvekslingen af viden og erfaringer forudsætter imidlertid en vis åbenhed, rum, tid og støtte til at udvikle sig gennem.

*Læringsfællesskab:* Integration af medier i alle undervisningsfag skaber læringsfællesskaber blandt lærere, hvilket er af stor betydning for succesen af et innovativt projekt. Læringsfællesskaber skal understøttes af god tid til samtaler, udveksling af ideer og erfaringer, støtte hinanden i forsøgene på at integrere medierne i deres undervisningspraksis. Uden disse muligheder vil mange lærere ende med at overtage andres ideer og praksis på en ureflekteret måde.

*Medieundervisning for alle elever:* Integration af medier i alle skolens fag sikrer, at alle elever vil få mulighed for at blive kompetente brugere af medier og ikke kun de elever, som tilfældigvis har en ”ildsjæl” som lærer. For at nå frem til målet om fuld integration af medier, må flere modsætninger overvindes, særlig dem, der knytter sig til en traditionel, boglig tolkning af læseplanen og en traditionel lærerformidlende undervisningsform. Medier som nyt indhold i undervisningen får først sit fulde læringspotentiale i nye undervisningsformer, hvori eleverne selv er aktive, skabende og konstruerende.

Mens Athens Academys ambitiøse projekt kan beskrives som top-down styret, kan Jans integration af medier i noget mindre målestok beskrives som bottom-up styret. I bottom-up modellen kommer initiativet fra nogle få undervisere, som af egen fri vilje ønsker faglig og pædagogisk fornyelse og forandring. I Jans tilfælde fik han ledelsen af skolen overtalt til at købe teknisk udstyr og materiale med henblik på at udvikle medieundervisningen, og for Jan med det håb, at han kunne udvikle en model for medieundervisning for kollegerne på skolen. Men sådan går det sjældent. De få innovative lærere ender ofte med at blive isoleret i skolemiljøet. I sin dagbog skriver Jan: ”Ikke en eneste kollega (ud over Finn og Søren) har spurgt til forløbet. Jeg opfatter det som et spørgsmål om mediernes lødighed, lærerkulturen på skolen og noget jantelovsagtigt, Der er samtaler den 30. 9., og jeg er spændt på forældrenes reaktioner” (Lærerens dagbog 22.9.03).

Den enkelte lærer i et bottom-up styret delprojekt må bære ansvaret selv og føler ofte, at de ikke bliver støttet af kolleger, ledelsen og administrationen. Sommetider føler de oven i købet, at de må

skjule deres erfaringer for ledelsen, fordi de kan skabe uro og ”bølger” i skolekulturen. I sådanne situationer kan den innovative lærer let ”brænde ud” efter adskillige ekstra timers forberedelse, efter at have sat sig ind i nye medier og ny teknik, efter at have risikeret fejltrin og postyr og efter kritiske spørgsmål og stor skepsis fra forældre. Derudover vil man kunne opleve, at den lærer, som igennem et eller to år har arbejdet med integration af medier i sin undervisning og nu begynder at se resultater af sit arbejde, må aflevere sin klasse til en anden kollega, som hverken ved noget om medier eller interesserer sig for det, og som derfor ikke vil bygge videre på det i sit eget undervisningsarbejde med klassen.

Jans ønske om at integrere medier i undervisningen, som individuelt bottom-up projekt har meget imod sig. Det bliver let usynligt i skolens undervisningsmiljø, han har få muligheder for at udveksle viden og erfaringer med andre kolleger, han indgår ikke i et kollegialt læringsfællesskab, og det er kun hans elever, der får muligheder for at udvikle en kompetent brug af medier. Helt alene var han dog ikke. En anden kollega gik ind i samarbejdet og støttede især med den tekniske side af medieundervisningen: ”Der er ingen tvivl om, at den tekniske side (redigeringsfasen) er det kritiske punkt i min bevidsthed, og jeg værdsætter Finns vilje til at hjælpe med det tekniske. I det hele taget har dagen i dag mindet mig om, hvilke fordele der ville være ved at være to lærere i dette forløb” (Lærerens dagbog, 15.9). På trods af de nævnte vanskeligheder, som læreren møder i dele af skolens kultur har han lige siden sin ansættelse forsøgt at integrere medier i sin danskundervisning.

### **Lærerens mål med dansk- og medieundervisning**

På spørgsmålet om, hvad han finder vigtigst i faget dansk i folkeskolen siger han, at han ikke synes at noget er vigtigere end andet, men at de forskellige områder af faget har hver deres berettigelse, som supplement til hinanden. Sproget, litteraturen og mediedimensionen er lige vigtige:

Jeg vil gerne flytte dem (eleverne, sh) fra ”opleveri” til ”oplevelse. Jeg vil gerne have de bliver kritiske over for de tekster og de ting, de foretager sig. Jeg vil gerne have de bliver gode til at kommunikere. Kommunikation i det hele taget fylder meget for mig hele vejen igennem. Jeg vil gerne have, at de bliver gode til at bruge sproget i bestemte situationer i forhold til de formål, de sætter sig selv.(...) Som jeg ser det handler det om mening, altså danskfaget. Hvis vi trækker på den humanistiske tradition, så handler danskfaget bl.a. om at producere mening med vores liv – den måde vi forstår os selv og andre på. Og det er medierne med til, derfor hører de hjemme her. Alternativt skal de være et selvstændigt fag, men så frygter jeg, at de ikke får lov at supplere hinanden, de her to områder (de trykte medier og de elektroniske medier, sh), fordi de er ikke to modsætninger, medieområdet er ikke en modsætning til danskfaget. Kun hvis vi forstår det som materiale, bogen forstået som lavet af papir og medier som elektronik. Den skelnen skal vi væk fra. Det handler om at skabe mening. Tekster består af tegn, nogle gange som billeder, ord eller lyd. I kombinationer bliver de bare mere komplekse. Medietekster spiller ikke den rolle de burde i danskundervisningen (Jan, Int. 5.11.03)

Om målet for det mere specifikke undervisningsforløb, hvori medietekster indgår, understreger han, at han har lagt vægt på, at eleverne skal udvikle:

- en forståelse af, hvad genrer er,
- at de skulle udvikle deres smag, at de bliver bevidste om, hvorfor de foretrækker noget frem for noget andet,
- at de bliver i stand til at vælge de medietekster og de medier, der passer til deres livssituation eller det formål de har,
- at de udvikler en bevidsthed om æstetik, men også tænker bagud i forhold til dem, der har skabt medieteksten:

Der er to interessante pointer i det, som læreren siger. For det første ser han ikke medierne, som et fremmedelement i danskundervisningen, men en resurse, der på lige fod med de øvrige trykte medier, kan supplere og berige hinanden i forhold til hans tolkning af fagets overordnede dannelseshensigt. Tekster er tegn, og nogle transmitteres ved hjælp af papir og bøger, andre ved hjælp af elektronisk eller digital medieteknologi. At opretholde en skarp skelnen mellem teknologiformerne er efter hans opfattelse meningsløst, fordi alle tekstformer som tegn er udsat for tydning, hvis formål for læseren er at skabe mening.

For det andet lægger Jans undervisningsplanlægning for medieforløbet op til, at eleverne får mulighed for at udvikle vigtige sider af mediekompetence: At læse medietekster kritisk, at udvikle forståelse af genrer, at udvikle deres smag og sans for æstetik, at skabe bevidsthed om, hvordan medietekster kommunikerer og hvordan de konstrueres ved at lade eleverne gå ind i rollen som producenter. Dette skal ske gennem en undervisningsmetode, hvori der veksles mellem analyse og produktion af medietekster, hvorved der lægges op til både aktion, reaktion(respons) og refleksion.

Jans læringssyn kan beskrives som konstruktivistisk. Han lægger vægt på, at elever skal arbejde selvstændigt med stoffet, at de trinvis skal bygge deres viden op ud fra deres forforståelser og tilegne sig vigtige begreber. Han er i min fortolkning meget orienteret mod de kognitive sider af elevernes læring, idet han lægger stor vægt på begrebstilegnelse og anvendelse. De affektive og sociale sider betydning i læreprocesserne er han blevet opmærksom på i forbindelse med medieundervisningen. Man kan sige, at han i øjeblikket nærmer sig en socialkonstruktivistisk læringsforståelse. Han har gennem sin relative korte erfaring som dansklærer arbejdet bevidst med procesorienteret skrivning og giver altid sine elever respons med henblik på forbedringer af deres skriftlige arbejder. Respons er en meget vigtig del af lærerens arbejde, også i en medieundervisning, der veksler mellem analyse og produktion. Eleverne får en følelse af at blive udfordret og taget alvorligt. Der bliver forventet et seriøst stykke arbejde af dem og samtidig bliver de støttet og får et løfte om, at de ikke vil blive ladet i stikken undervejs i processen. Specielt for de svage elever med lav selvtillid er dette vigtigt.

## **Klassen: 7.b**

Klassen har ikke tidligere været undervist i medier. Den består af 20 elever, 12 drenge og 8 piger. Som helhed virker klassen interesseret i og optaget af danskundervisningen. Den domineres af nogle meget dygtige drenge og piger med høj selvtillid og social status i klassen, mens nogle af de fagligt svage piger og drenge har svært ved at komme til orde. Alle giver dog udtryk for, at de trives i klassen. Under observationsperioden opstår der en større konflikt blandt pigerne, fordi nogle følte sig udelukket fra deres fællesskab i klassen. Både elever og lærer er enige om, at denne konflikt ikke opstod på grund af medieforløbet, men at den havde sit udgangspunkt tidligere og et andet sted i klassens fælles liv og hverdag. I det hele taget deler drengene og pigerne, med få undtagelser, ikke et fællesskab i frikvarterer og uden for skolen. De er sammen hver for sig. Flere af drengene er sammen i fritiden f.eks. om sport, computerspil og rollespil, ligesom grupper af piger er sammen om deres fritidsinteresser f.eks. sport og videoaftener. Men de er sjældent sammen på tværs af køn, kun når forældre arrangerer fælles udflugter for klassen som helhed.

Jan overtog klassen fra en lærer, som gik på pension, da eleverne skulle rykke op i 6. klasse. Dette lærerskifte medførte forandringer både fagligt og pædagogisk for såvel lærer som elever. For læreren betød det, at han skulle undervise i en klasse, hvis elever var vant til at arbejde efter lærer- og lærebogsstyret undervisning:

”Det er andet år jeg har dem nu. De har været vant til at sidde på deres pladser og høre på læreren og løse opgaver fra sider i lærebogen. På den måde er vi stadigvæk i en overgangsperiode, hvor de

skal vænne sig til at tingene ikke er struktureret på den måde, at alle gør det samme” Heroverfor stiller Jan sit egen undervisningsstil:” Jeg holder meget af at give et kort oplæg og så lade dem arbejde selv og så vende tilbage, måske efter 20 minutter, samle og diskutere og finde ud af, hvor vi er: Forstod de, hvad jeg lagde op til? Fandt jeg ud af hvad de kunne/ ikke kunne forstå?”( Int. 5.11.03).

Ifølge Jan har den tidligere danskundervisning medført en alt for snæver opfattelse af faget hos eleverne:

Den måde dansk har været opfattet på har været lidt som matematik. Det hedder ikke ”vi arbejder med dansk”, nej, ”vi skal rette dansk i dag”. Tingene bliver bedømt som rigtige eller forkerte. Og der vil jeg godt have, de bliver mere nuancerede og får en mere nuanceret opfattelse af, hvad dansk er. Og det er svært at pille den opfattelse ud af dem. Så når du tidligere spurgte, hvordan medieforløbet adskilte sig fra danskundervisningen i øvrigt, så er det blandt andet ved, at det har været meget mere situationsorienteret. At situationen har stor indflydelse på, hvad de lærer. Sådant har det ikke været før, da var det læreren som afgjorde, om den enkelte elev havde lært noget eller ej (Jan, Int. 5.11.03).

For eleverne betød lærerskiftet og den nye undervisningsstil en ny interesse for faget. Martin kan stå som eksponent for et stort flertal i klassen, når han svarer på følgende spørgsmål:

Int: Er der bestemte fag, du bedst kan lide?

Martin: Æh.. Jeg kan rigtig godt lide dansk. Det er spændende.

Int: Har du altid kunnet det?

Martin: Nej, den gang jeg havde den tidligere dansklærer.. hun lærte os altid tingene på en kedelig måde. Så jeg har aldrig rigtig kunnet lide dansk før Jan han kom. Jeg synes det var så kedeligt. Da var mit favorit fag matematik, men nu er det dansk.

Int: Hvad er det ved faget du godt kan lide?

Martin: Det er, at vi altid lærer nogle spændende ting. Jeg kan godt lide at skrive, f.eks. at anmelde noget, så skal man bruge hjernen, man skal ikke bare.. man skal tænke selv, selv finde oplysninger, og man får ikke så mange svar på tingene. Det kan jeg godt lide (Martin,Int. 22.10.03).

I den periode jeg havde kontakt med klassen og dens dansklærer var overgangen fra den ene pædagogiske strategi til den anden ikke afsluttet. I løbet af perioden blev overgangsprocessen intensiveret ikke mindst på grund af medieundervisningens integration i danskundervisningen, og navnlig i de faser af undervisningsforløbet, hvor eleverne selv skulle producere medietekster med brug af medieteknologier, så som videokamera, digital redigeringsudstyr osv.. Her fik eleverne selv mere kontrol over planlægning, valg af indhold og udtryksformer. Men det tog tid for eleverne at give slip på den type lærerkontrol, som de gennem alle skoleårene havde ment var nødvendig, når man skulle ”lære at finde ud af hvad der var rigtig og forkert”. Skolen er fortsat for nogle elever i 7. klasse et sted, hvor de ønsker besked på, hvad de skal gøre eller ikke gøre og deres valgmulighed består i enten at gøre det eller lade være. Den slags elever tager ikke uden videre med glæde mod et større ansvar for og medbestemmelse i læringssituationen. I lærerens tolkning af medieforløbet siger han herom:

Der er enkelte elever, der har haft svært ved det, som har stået magtesløse. Jeg ved ikke om de har været kede af det, men de har været frustreret over at skulle vælge og træffe beslutninger. De har fået at vide, f.eks., at de skulle producere en film, som skulle vare i så og så lang tid, så det er



klart, når mange af dem er vant til at få et klart mål, de skal arbejde hen imod, så har det været svært for dem at træffe beslutninger. Nogle af dem har savnet - tror jeg - en autoritet, der sagde til dem: Gør det! Hvor de nu skal vænne sig til at føre en dialog i grupperne, hvor jeg ikke har været der og ikke ville være der for at træffe beslutninger ( Jan, Int. 5.11.03).

Andre elever tog med glæde og engagement et større ansvar på sig i de mere undersøgende og eksperimenterende medielæreprocesser. Læreren udøvede en slags rammestyring, som elever så på mere eller mindre selvstændig vis selv skulle udfylde:

Det er altid vigtigt for mig at arbejde med genrer, fordi heri ligger tvangen, men samtidig friheden til at udfylde den med noget vedkommende, noget der motiverer dem, nogle interesser, følelsesmæssige identitetslementer. De har været bærende i det her forløb. Så på den måde er de mere eksperimenterende og undersøgende. Det er der ingen tvivl om. Man kan også sige, at de er kommet op af stolene - i mere end fysisk forstand. Skolen som struktur har været opløst. De har bevæget sig rundt og siddet til langt ud på natten for at arbejde med medier i den her periode (...). De har alle sammen været begejstrede, på den måde de har deltaget i de her ting

Int: Hvad har været drivkraften, tror du?

Jan: Det er jeg overhovedet ikke i tvivl om. Det har været en modsætning til den herskende undervisningsform og den boglighed, som jeg omtalte før. Plus det - tror jeg - at de har kunnet omsætte nogle af deres indtryk fra dagligdagen i deres eget udtryk. De har også eksperimenteret med sig selv, deres status eleverne imellem, som er blevet flyttet i perioder og det at kunne iagttage sig selv undervejs og udtrykke en eller anden forståelse af noget som f.eks. ligger forud i deres liv. Det har virket som et utroligt alternativ til deres traditionelle skolehverdag i deres øjne. og dermed bliver det også spændende (Jan, Int. 5.11.03).

Sammenfattende kan undervisnings- og læringsmiljøet i 7.b karakteriseres ved at befinde sig midt i et paradigmeskifte, som i sig rummer en velkendt pædagogisk kontrovers mellem undervisning og læring. I den aktuelle pædagogiske debat har denne modstillingen, som har sin historiske rod i to forskellige dannelsesopfattelser konciperet i sidste halvdel af 1700-tallet af henholdsvis Immanuel Kant og Jean-Jacques Rousseau, fået mange nyere varianter. Det vil føre for vidt at redegøre for dem her, men det er vigtigt at understrege, at begge traditioner har haft og har stor indflydelse på dansk pædagogisk tænkning og praksis.

Den tidligere dansklærer i klassen kan således siges at afspejle en nyere variant af den kantianske traditions pædagogiske grundopfattelse. I sin praksis byggede hun undervisningen på et fast og sikkert pensum, som skal formidles til eleverne ved hjælp af lærebøger, øvelser, opgaveløsninger og instruktioner. Læring består i transmission af viden til eleven.

En sådan instruktivistisk praksis ønsker den nuværende dansklærer ikke at videreføre. Hans læringsopfattelse bygger på Luhmannsk inspireret konstruktivisme, der repræsenterer et opgør med de to nævnte traditioner. Her kan læreren ikke overføre viden til eleverne eller som i erfaringspædagogikken arrangere læringssituationer for eleverne. Den konstruktivistiske læringsopfattelse tillægger kommunikation en central rolle. Undervisning er specialiseret kommunikation, der ønsker at forandre personer.<sup>12</sup>

Ved hjælp af kommunikation mellem lærer og elever, elever indbyrdes og elevernes kommunikation med stoffet, dvs. undervisningens indhold, sættes læreprocesser i gang såfremt de

---

<sup>12</sup> Kommunikationsbegrebet, som det kendes i klassiske afsender-meddelelse-modtager model, afvises af Luhmann. I stedet udvikler han sin egen forståelse af kommunikation, som i øvrigt har træk fælles med semiotikkens forståelse af kommunikation. Se herom i (Rasmussen 1993: 87)

sker på baggrund af parring eller irritation. Det er derfor afgørende, at læringens indhold først og fremmest fremstår som et problem for eleverne. Det skal være noget, som de føler sig ramt af, pirret eller irriteret over, og som de derfor har lyst til at undersøge nærmere. Som det er fremgået af den hidtidige beskrivelse, og som det vil fremgå yderligere i en senere del af dette kapitel, følte eleverne sig stærkt pirret af medieforløbet, hvilket gav dem stor lyst til at beskæftige sig med emnet. For det andet må eleverne i et vist omfang have mulighed for på egen hånd at arbejde med stoffet uden at være overladt til sin egen forforståelse. Dette skete i store dele af forløbet dels ved, at eleverne arbejdede sammen og gennem interaktion fik mulighed for at tage stilling til, om de havde forstået de læste og selvfremlagte medietekster, dels ved, at læreren udfordrede eleverne i deres forståelse.

## Undervisningsforløbet

Undervisningsforløbet i 7.b var planlagt af læreren. Tidsrammen for gennemførelsen af hele forløbet var ca. to måneder, fra 1. september 2003 til den 27. oktober 2003. Målet med undervisningsforløbet fremgår af afsnittet om lærerens mål med dansk- og medieundervisningen i dette kapitel. Hovedprincipperne bag forløbet var, for det første, at medietekster skulle integreres i danskundervisningen, dvs. indgå på lige fod med en række andre danskaktiviteter så som skrivning og læsning af trykte tekster, mundtlige aktiviteter, herunder samtaler, diskussion og fremlæggelser, dramatiske aktiviteter bl.a. at spille roller i selvproducerede film. For det andet skulle det undervisningsmetodiske princip, hvori der veksles mellem analyse og produktion, være styrende. I praksis betød dette, at eleverne skal skifte mellem at analysere (egne og professionelt producerede medietekster) og selv producere eksempler på små medietekster.

Konkret tog læreren udgangspunkt i analyser af en række anmeldelser af bøger, musik og film. I forbindelse med analyserne introducerede han en række analysebegreber, som skulle medvirke til at skærpe elevernes opmærksomhed mod genrens karakteristika. Dernæst skulle eleverne selv skrive en anmeldelse af Birger Larsens kortfilmen *Ska' vi være kærestes?* (1996).

Anden fase bestod i, at eleverne selv skulle producere en kort videofilm over samme motiv (stævnemødet), som fremstilles i ovenfor nævnte kortfilm uden i øvrigt at skulle redigere, men alene ved at skrive et kort manuskript og dernæst optage efter princippet "klip-i-kamera". På baggrund af lærer- og elevrespons blev der fremsat forbedringsforslag med henblik på næste produktion.

Sideløbende hermed skulle klassen udarbejde en skriftlig analyse af Anders Thomas Jensens kortfilm *Valgaften* (1998). I forbindelse hermed introducerede læreren en række filmiske analysebegreber til hjælp for elevernes analyse.

I tredje fase skulle eleverne producere deres anden videofilm, hvor emnet og genren var fri. Her skulle eleverne gennemføre hele processen fra idéudvikling, over manuskriptskrivning, evt. rollebesætning, udarbejdelse af drejebog og skudlister før optagelserne, og efter optagelserne skulle de redigere deres optagelser og lægge lyd på, hvis de ønskede det. Som afslutning på deres produktionsforløb skulle de præsentere deres film for klassens øvrige elever og modtage respons på deres produkt.

Hele forløbet sluttede med, at eleverne skulle skrive en anmeldelse af en selvvalgt film.

De elever, som optræder i dette kapitel, er alle fra Nordskolens 7.b. Som særlige informanter har jeg udvalgt seks elever efter følgende kriterier: ligelig fordeling af køn, idet jeg har valgt tre piger og tre drenge, forskellige baggrundsmiljøer, idet der er børn fra hjem, hvis forældre arbejder i det private erhvervsliv, børn opvokset i akademiske hjem og børn opvokset i funktionærhjem. Endelig

er eleverne valgt ud fra deres faglige niveau i faget dansk, idet nogle af eleverne hører til klassens dygtigste, mens andre hører til den svagere del af klassen.

## **Anna**

Anna er 12 år gammel. Hun bor i den indre del af byen, sammen med sin far og mor. Faderen er produktionschef i et stort byggefirma og moderen er sundhedsplejerske på to af byens skoler. Anna har en større søster og en mindre bror, som er handicappet.

Hendes fritidsinteresser er præget af sport, børnepasning, lektier og mediebrug.

Hun spiller håndbold fem til seks gange om ugen i en af byens klubber, hvor hun foruden træning sammen med sit hold også deltager i turneringer. Ud over selve spillet, kan Anna godt lide klublivet: "Man får mange nye venner, fordi det er en holdsport, så man skal jo nærmest være sammen hele tiden" (Int. 22.10.03). Derudover passer hun en lille pige to gange om ugen, og laver mange lektier ("vi har mange afleveringsopgaver nu")

Anna har sit eget værelse i det hus, hvori familien bor. Værelset er udstyret med mange medier. Hun har således en computer, som dels benyttes til skolearbejdet, dels til internetsurfing, mail, og chat. Hun har et tv, som mest benyttes til at se serier og film i de sene aftentimer. Video- og dvd-afspilleren bruges dels til optagelse af film og serier fra tv, dels til afspilning af lejede videoer: "Det er mest, når jeg skal være sammen med mine veninder, og vi skal ligge og hygge os lidt og sådan noget, men det er ikke ofte. Så går jeg mere i biografen, hvor jeg også mest går efter kærlighedsfilm" (Int.22.11.03)

Endelig har Anna et fotografiapparat og en mobiltelefon. Sidstnævnte bruger hun mest til at tale med veninder i, ikke så meget til at sende og modtage sms-beskeder.

I dagligdagen bruger hun mest computeren og tv. Radioen bruges til at lytte til musik "mens jeg laver lektier eller hjælper min mor med at støvsuge og lave mad. Det er så dejligt afslappende at høre på" (Int.22.11:03).

Anna læser sjældent avis, kun når der er nogle fængende overskrifter. Derimod læser hun flere blade. De foretrukne er "Vi Unge", "Se & Hør", "Kig Ind" og "Hollywood". Hun kan godt lide at læse om de kendte, selvom hun mener, at det halve nok ikke passer.

På spørgsmålet om hvilke af de nævnte medier, hun mener er ældst, svarer hun: "Fjernsyn er det ældste medium og mobiltelefon er yngst, men det er ikke vigtigt for mig, hvad der er ældst og yngst. Jeg bruger dem bare, hvor jeg synes de bedst opfylder mine behov, og jeg er lidt ligeglad med, hvad andre synes om mig"

Anna trives godt i skolen. Hun har tidligere gået i en folkeskole, men er nu flyttet til den private skole: "Jeg tror ikke man lærer så meget på en anden skole, som man gør på den her" (Int.2, 2003:2)

## **Christian**

Christian er 13 år. Hans forældre er skilt, hvorfor han bor sammen med sin mor i hverdagen og sammen med sin far i weekenden. Faderen har i en lang periode arbejdet i København, men er nu flyttet tilbage til hjembyen, hvor han arbejder for et større entreprenørfirma som indkøber. Moderen sælger forsikringer for et stort forsikringsselskab. Christian bor sammen med sin mor, en lillebror og en halvsøster i et villakvarter. Hjemme hos faderen er der to halvsøstre.

I sin fritid spiller Christian ishockey, næsten hver dag. Ellers er han sammen med kammerater fra klubben og skolen. Sammen spiller de fodbold og computerspil. En gang imellem ser de også lejede videofilm sammen. Af øvrige medier, som Christian bruger i sin hverdag uden for skolen, nævner han radio og CD: "Jeg lytter rimeligt meget til musik i radio og CD. Når jeg sidder ved min egen computer, sætter jeg musik på, og når jeg er alene hjemme, så kan jeg godt finde på at sætte noget musik på CD'en. Men jeg lytter ikke til musik, når jeg laver lektier. Så kan jeg ikke koncentrere mig om det" (Int. 22.11.03)

Christian. læser sjældent avis, kun når noget ser spændende ud. En gang imellem læser han i ugebladet "Se & Hør", men "det er bare for at læse sådan alle mulige sjove ting, men det er sikkert meget af det, der ikke passer, men jeg synes, det er sjovt nok at læse".

Da han var mindre læste han mange Anders And blade, men det er han holdt op med. Nu er det Harry Potter bøgerne, der har hans store interesse. Dem læser han om aftenen i sengen, før han skal sove. Christian. går sjældent i biografen, men når det sker, er det sammen med venner for at se en actionfilm.

Om sit forhold til skolen siger Christian: "Jamen, jeg har det fint, der er ikke sådan noget specielt. Jeg trives godt i klassen og jeg kan rigtig godt lide at gå på skolen (...sh.) Jeg synes, man lærer meget (...) Lærerne forlanger meget af os her på skolen".

Christians foretrukne fag er idræt, "fordi det er lidt anderledes at komme ud at løbe og sådan noget. Og her på det sidste er jeg blevet helt vild med dansk, fordi jeg elsker medier. Det synes jeg bare er godt... Det der med udsagnsord osv. med alle de regler, dem kan jeg ikke huske, men jeg lytter mig til, hvordan det skal være. Det at skrive stil er ikke lige det, jeg er bedst kan lide, bortset fra det om medier." (Int.5, 2003: 2). Heller ikke det daglige tekstarbejde/tekstanalyser finder Christian interessant: "Ja, man lærer jo noget, men det er ikke altid lige sjovt, fordi så skal man f.eks. skrive en slutning, analysere, bestemme genre osv.. Det er ikke så sjovt synes jeg".

Christians dagbog omhandler stort set kun produktionsaktiviteter i forbindelse med medieforløbet. Han nævner meget kort, at klassen har set nogle film og at de har bearbejdet dem på forskellig vis, men han forholder sig ikke til filmene i emotionelle eller vurderende vendinger.

## Hjalte

Hjalte er 13 år og bor sammen med sin far, mor, lillebror og storebror i centrum af byen. Faderen er læge og moderen er lærer. Hjaltes fritidsinteresser er tennis og svømning.

For tiden er han inde i en periode med megen læsning. Det er især Harry Potter-bøgerne han er optaget af. Tidligere kunne han bedst lide at læse tegneserier, nu læser han kun de tegneseriestriber, der findes i avisen, som han ellers ikke læser meget i. Det bliver kun til tv-oversigten og en enkelt artikel, hvis den har en spændende overskrift.

Computerspil og spil på konsol bruger han en del tid på, ofte sammen med sin storebror eller nogle af kammeraterne fra skolen: "Jeg synes det er sjovt, spændende. Det er spændende at kigge på. Det synes jeg er sjovt at se på, at min storebror han spiller. Ham har jeg lært meget af." (Int.23.10.03) Computeren bruger han også til at downloade musik.

Tv ser han hver dag. Det foretrukne program for tiden er "Troldspejlet" – et program om computerspil, tegneserier og film: "Det snakker vi så om, hvis det er et spil, vi kender godt eller et spil, som vi godt kunne tænke os. Min storebror har lige fået et nyt spil, og det så vi så en anmeldelse af der". Når Hjalte en sjælden gang går i biografen er det for at se en actionfilm, han bryder sig ikke om kærlighedsfilm

Hjalte trives i skolen, især kan han godt lide at være sammen med vennerne, som han spiller rollespil med den første lørdag i hver måned: "Vi går f.eks. til rollespil sammen, hvor vi går rundt i en skov og forestiller os, at det er middelalder med tøj og våben og det hele. Der er så bestemte regler, man skal følge, som er fastsat af spilledelen. Man kan så selv vælge roller i f.eks. "Ringenes Herre".

På spørgsmålet om, hvordan han synes atmosfæren i klassen er, svarer han: "De eneste konflikter, der er i klassen, er dem mellem pigerne. Jeg har fået fortalt, at de jo er mere oppe at skændes, men drengene har det godt sammen. Vi er alle sammen venner, vi mødes tit uden for skoletiden".

Det betyder meget for Hjaltes trivsel i skolen, at han føler sig sikker." Ved sikkerhed forstår han, at man bliver godt behandlet af lærerne og de andre elever, at han kan føle sig tryk, og at man lærer

noget. Hans foretrukne fag i skolen var tidligere fysik og billedkunst, men nu er det faget dansk: ”fordi vi har haft det her medieforløb”

## **Kristine**

Kristine er 13 år, hun bor i byens centrum sammen med sin far, mor og lillesøster. Faderen er sælger inden for det private erhvervsliv og moderen ejer et arkitektfirma.

I fritiden går Kristine til dans og spejder. ”Jeg har ikke tid til andet på grund af skolen”, siger hun. Hun kan godt lide at bruge sin krop, bevæge sig og udtrykke sig gennem den, og dette behov får hun opfyldt dels gennem dansen og dels ved friluftslivet som spejder.

Hun bruger ikke megen tid på læsning. En gang imellem kan hun om aftenen godt lidt at læse Anders And blade, som hun har ”arvet” efter sin mor. Af bøger læser hun kun dem, hun *skal* som forberedelse til undervisningen i skolen. Aviser læser hun sjældent, og kun, når der er en fængende overskrift. Radio lytter hun kun til, når hun sammen med sin far eller mor kører i bil.

En gang imellem ser hun tv-avis. Ellers følger hun - sammen med den øvrige familie - kun med i de danske tv-serier som f.eks. ”Nikolaj og Julie”. Det, hun allerbedst kan lide at se i tv, er de gamle danske film: ”Jeg er helt vild med gamle danske film. Dem er der bare ikke så mange af mine jævnaldrende, der gider at se. Så dem ser jeg sammen med min bedstefar og bedstemor, når jeg nogen gange besøger dem, eller sammen med min familie fredag og lørdag aften” (Int.4, 2003:1). På spørgsmålet om hun under eller efter at have set filmene, taler med sin familie om dem, svarer hun: ”Ikke med min mor og far. De falder altid i søvn, når vi ser dem” (Int.24.10.03).

Kristine lytter sjældent til musik, selvom hun har et musikanlæg på sit værelse. Hun bruger også sjældent computer: ”Nej, jeg er ikke sådan en computerfreak, men min mor har bestemt, at hun vil give mig et computerkursus, for jeg tager alt for lang tid om at bruge den. Jeg er ikke så god til computer, men *det* skal jeg så lære”.

Kristine trives godt i skolen. Hun synes, hun har gode lærere, selvom om ”nogle af dem godt kan være lidt specielle nogen gange”. Forholdet til kammeraterne er godt, men i den seneste tid har der dog været nogle konflikter mellem pigerne i klassen: ”Altså nu har vi lige haft alt det med pigerne, men nu synes jeg, det er blevet godt igen. Det har været en stor misforståelse, men det har blandt andet handlet om at lukke nogen ude og sådan noget. Men vi er blevet gode venner igen”

Kristine kan godt lide faget dansk, specielt kan hun godt lide at skrive, mens læsning som nævnt ikke har hendes store interesse. Om undervisningsformen i den daglige danskundervisning siger hun: ”Altså, jeg synes, altså indtil videre synes jeg det er fint. Det har foregået meget på den måde, at læreren stiller spørgsmål og vi har så skullet svare på dem. Men nu her i forbindelse med medieforløbet har vi haft gruppearbejde. Vi har selvfølgelig også haft det før, men ikke så meget”.

## **Martin**

Martin, der er 13 år, bor sammen med sin mor og far i et villakvarter i udkanten af byen. Han er det yngste barn af tre. Faderen er revisor og har en lederstilling inden for området i en stor kommune. Moderen er kunstmaler.

Martins fritidsinteresser er især præget af tre sportsgrene, basketball, fodbold og golf. I huset, hvor familien bor, har han sin egen lille lejlighed. Den er med egen indgang og han disponerer over to værelser på 1. etage: et soveværelse og et arbejds- og opholdsrum. Sidstnævnte er udstyret med en række forskellige medier. En computer med netopkobling, som Martin mest bruger til at skrive på, men før i tiden ”sad jeg mest og spillede og var på internettet og sådan noget. Internettet bruger jeg mest til at søge oplysninger på, når jeg skal lave en opgave” (Int. 22.10.03). Derudover bruger Martin sin computer til e-mail, men han gider ikke chatte. Det er for kedeligt.

Martin har også en playstation. Han spiller af og til sammen med sin far, som også godt kan lide at spille. Ellers spiller han sammen med sine kammerater, men det er ikke hver dag. Foruden

computer og playstation har Martin et stort musikanlæg med surround-sound, et tv og en mobiltelefon: ”Jeg kan godt lide at lytte til musik, men jeg bruger mest computeren, fordi dér har jeg det meste på. Jeg ville gerne have nogle CD’ere, for jeg hører musik hver dag samtidig med at jeg laver noget andet, f.eks. lektier, og det svækker ikke, så det bliver dårligere. Jeg kan sagtens lave lektier, mens jeg sidder og hører musik”.

Tv bruger Martin fortrinsvis til at se film om fredagen og lørdagen. Derudover ser han de film, der kommer kl. 21 ( på TV- Danmark, eller Tv3, sh). Også om morgenen ser Martin tv på de dage, hvor han møder senere i skolen. Når familienmedlemmerne ser tv-film i weekenden sker enten sammen eller hver for sig ”hvis vi ikke gider se det samme”, går Martin op på sit værelse og ser filmene alene. Når filmene ses sammen i familien ” sidder vi altid og snakker, mere end vi faktisk ser, mens det kører. Så lærer man mere synes jeg”.

Mobiltelefonen er mest et praktisk redskab for Martin: ”Jeg går ikke op i telefoner. Hvis de kan ringe og skrive beskeder er det fint. Jeg behøver ikke sådan noget dyrt noget. Bare den virker, og det gør den jeg har fint”.

Biograftere er sjældne, højest en gang om måneden går Martin i biografen sammen med sin søster for at se en film. Han foretrækker enten en actionfilm eller en komedie. Men det, han først og fremmest går efter, er de medvirkende skuespillere. Nicolas Cage er således en af hans favoritter.

Læsning af blade, især Anders And er populært. Martin læser i dem næsten hver dag, f.eks. når han sidder og venter på noget ved internettet, eller når hans far lige skal bruge computeren og han sidder og venter på, at han skal blive færdig. Læsning af bøger får Martin også tid til. Han har lige læst ”de to Erik Mennekesøn-bøger, men jeg skal.. jeg er i gang med den tredje”.

Samlet set må man karakterisere Martins fritidsinteresser som alsidige og med brug af en bred medieprofil.

Martin trives godt i skolen. For tiden er han dog meget påvirket af en syg mor og en syg storesøster: ”... så der går meget tid med at tænke på sådan noget. Ellers kan jeg godt lide stedet her, jeg har hørt om mange andre steder, men jeg synes det er godt her. Her, da skal man lære noget. De andre steder kan man gøre nogenlunde, som man vil”(Int. 22.10.03).

Tidligere var Martins foretrukne skolefag matematik, men nu er det dansk: ”Jeg kan rigtig godt lide dansk. Det er spændende”. Baggrunden for holdningsændringen er den nye dansklærer. Han har altid ”planlagt, når vi skal lave noget” og han underviser på en afvekslende og inspirerende måde i noget, som er vedkommende.

## **Sabrina**

Sabrina er den næst yngste af en søskendeflok på seks. Faderen er politibetjent og moderen er sygeplejerske. Familien bor i udkanten af byen.

Hendes fritidsinteresser er sport, især basketball, som hun spiller to gange om ugen. Resten af fritiden anvendes til samvær i familien. Sabrinas mediebrug i fritiden er smalt. Det vil sige præget af få medier. Hun læser hverken aviser eller blade, lytter som regel kun til lokalradio, når hun sammen med sin familie kører i bil, og selvom hun har eget tv på værelset, bruger hun det ikke så tit. Hun følger dog med i forskellige aktuelle tv-serier, f.eks. ”Den syvende himmel” (TV-Danmark 1), som hun ser sammen med sin lillesøster. En gang imellem lejer familien en video, som typisk ses sammen i weekenden eller når Sabrina er alene hjemme. Hun foretrækker at leje kærlighedsfilm. Sabrina bryder sig ikke om at gå i biografen eller andre større offentlige arrangementer.

Familien har en computer, som hun mest bruger til at søge informationer over internettet, f.eks. til opgaver hun skal løse i skolen. Desuden chatter hun med nogle fra klassen. En gang imellem læser hun en ungdomsbog, men da hun har læsevanskeligheder tager det lang tid for hende at komme igennem en hel roman.

Sabrina føler sig godt tilpas i skolen. Hun synes lokalerne er lidt små, ”men lærerne er søde. De lytter til os, og jeg har kammerater i klassen både blandt pigerne og drengene” (Int.22.10.03). Fagligt har Sabrina vanskeligheder, især i matematik og dansk: ”Nogle gange er lektierne svære, rigtig svære. F.eks. matematik og stavning i dansk, det har jeg svært ved” og ”det at arbejde med tekster i klassen, synes jeg er svært. Det er svært at få mening ud af teksten”. Klassesamtalen som organisationsform gør det ikke nemmere ”Så er det svært at komme ind og sige, at det forstod jeg ikke. Det er ligesom om, vi skal nå det meget hurtigt, skynde os at komme i gang. Jeg når ikke at komme med i samtalen”. I sin dagbog fortæller Sabrina, at hun ofte må spørge nogle kammerater i gruppen, før hun har forstået en opgave eller et problem.

Sabrina er valgt som informant, fordi hun var meget stille, dvs. hun deltog sjældent i samtalen i klasserummet eller i gruppearbejdet. Hun lyttede og fulgte med, var aldrig urolig og lavede sine lektier. Selv om hun var forberedt til timerne, bidrog hun sjældent i de heftige forhandlinger, som grupperne ofte havde i forbindelse med deres produktion af medietekster. Sabrinas dagbogsoptegnelser fylder 8-10 linier pr. dag. De rummer en kort beskrivelse af, hvad der er sket i de enkelte lektioner, og hvad hun synes der har været svært, og hvad hun har lært. To typer af udsagn er gået igen i hendes dagbog: ”Det syntes jeg var svært” og ”Det lærte jeg ved at spørge Trine” (en anden elev i gruppen ,sh.).

Hermed er der givet en kort præsentation af Nordskolen som en boglig, traditionsrefererende privatskole, der i sin selvforståelse forholder sig skeptisk til integration af nye medier i undervisningen. En nyanset dansklærer, som repræsenterer et andet syn på medier og undervisning, ønsker at fremme en udvikling, hvor medier både integreres i danskfaget og tilbydes som selvstændigt valgfag på de ældste klassetrin. Dette initiativ møder modstand i skolens kultur, men det lykkes for læreren i et samarbejde med en kollega at få ledelsen overtalt til at afsætte penge til anskaffelse af teknisk udstyr og at få indført medier som valgfag på skolen. Derved er der skabt basis for, at såvel de receptive som de produktive aspekter af medieundervisningen kan realiseres. Et sådant bottom-up styret projekt er, som tidligere nævnt ikke uden problemer, og de brydninger og ”bølger” det skaber i skolekulturen er en vigtig baggrundsfaktor for det medieforløb, hvis indhold og aktører også er beskrevet. I det følgende vil jeg analysere medieforløbet nøjere, først med henblik på motivation.

## Motivation

Et karakteristisk træk ved medieforløbet i Nordklassen er elevernes stærke engagement i arbejdet. Det kommer til udtryk ved et højt aktivitetsniveau, især i forbindelse med produktionsprocesserne, hvor eleverne arbejder langt ud over den skemalagte tid. De tog således eftermiddage, aftener og weekender i brug for at realisere deres filmprojekter. Mens store dele af manuskriptskrivning, udarbejdelse af drejebøger og skudlister foregik i skolens dansktimer, foretog eleverne research og optagelser uden for skoletiden f.eks. hjemme hos eleverne privat, på gaden, i parker og ved stranden.

Det var ikke noget krav fra lærerens side, at eleverne skulle bruge deres fritid til dette formål. Drivkraften eller energien kom et andet sted fra; motivationen var forbundet med lysten til at fremstille sin egen lille videofilm. Set i et læringsteoretisk perspektiv, må sådanne processer begribes som affektive. Affektive processer refererer til følelsesmæssige og motivationelle mønstre i læreprocesser. Det er herfra dynamikken i læreprocesserne udgår, det er herfra den psykiske energi til læringen hentes. Mere konkret kan man derfor spørge:

*Hvordan indvirker arbejdet med medietekster i danskundervisningen på de følelsesmæssige og motivationelle dimensioner af læreprocesserne?*

Dette spørgsmål har været styrende for en analyse og fortolkning af de foreliggende data og svaret peger på en generel høj motivation hos eleverne, men også en vis motivationel differentiering. Man kan således udskille to aspekter. Et som har med motivationens intensitet at gøre, og et som har med motivationen set i forhold til tid og forløb at gøre. Disse kaldes aspekter, fordi de reelt ikke kan skilles fra hinanden. Det er kun muligt i analytisk øjemed.

Eleverne er således ikke alle sammen lige motiverede, og alle er ikke lige meget motiveret gennem hele forløbets forskellige faser. Med andre ord: Det følelsesmæssige og motivationelle mønster i læreprocessen er ikke på samme konstante høje niveau gennem hele forløbet. For nogle grupper og enkelte elevers vedkommende faldt engagementet hen mod slutningen af forløbet, angiveligt fordi forløbet oplevedes som for langt, mens det for andre var højest i midten af forløbet, fordi produktionsprocesserne her fyldte mest. Andre var mindre motiveret fra begyndelsen, f.eks. fordi arbejdsgruppen ikke fungerede godt, men oplevede et stigende engagement helt hen mod afslutningen af forløbet, fordi gruppen begyndte at fungere godt. Læringsforløbets følelsesmæssige og motivationelle "dramaturgi" var således forskellig for grupper af elever og for enkelte elever.

De forskellige grader af motivation synes at være forbundet med forskellige dele af undervisningsforløbets didaktiske elementer. Af særlig vigtighed er: *organisationsformen*, dvs. om undervisningen er organiseret som klasseundervisning eller som selvstyrende gruppearbejde, *arbejdsformen* dvs. den måde der arbejdes med stoffet på, om det f.eks. er analyse af medietekster eller egenproduktion, endelig er det vigtigt, om arbejdet med medietekster giver eleverne mulighederne for, *at tematisere deres "selv"* og eksperimentere med *fremtidige identiteter*.

Først vil jeg gøre rede for, hvilken betydning organisationsformen har for motivationen. Dette kommer bl.a. til udtryk, når man spørger eleverne, hvad der adskiller medieforløbet fra den øvrige danskundervisning.

### Motivation set i relation til organisationsformer

For Sabrina er motivationen især forbundet med to forhold: For det første, fordi arbejdet med medier giver anledning til, at den skemalagte undervisningsform med klasseundervisning ind i mellem opløses, og for det andet, fordi den alternative organisationsform med gruppearbejde giver anledning til nye interaktioner:

Sabrina: "...jeg vil helst have medier, fordi det er rigtig sjovt. I medier kommer man mere



ud og filmer og lærer nogen fra klassen at kende, som man ikke snakker så meget med. Det gør man ikke, når man sidder i klassen” (Int.22.10.03).

Når Sabrina tillægger disse to forhold særlig stor betydning, kan det ses på baggrund af hendes faglige vanskeligheder og hendes problemer med at deltage aktivt i den daglige klasseundervisning: ”Det at arbejde med tekster i klassen synes jeg er svært. Det er svært at få mening ud af teksten” På spørgsmålet om, hvordan det er at snakke om teksterne i klassen, svarer hun: ”Så er det lidt svært at komme ind og sige: ”Det forstår jeg ikke”. Det er ligesom om vi skal nå det meget hurtigt og skynde os at komme i gang. Jeg når ikke at komme med i samtalen” (Int 2003:1) Adskillige steder i Sabrinas dagbog skriver hun, at hun finder stoffet svært, men at hun ”lærte det ved at spørge gruppen”. Den vidensdistribution, som finder sted i gruppen, synes således at være et væsentligt bidrag til Sabrinas læreproces, først og fremmest fordi hun har kunnet hente drivkraften til den i socialformen.

At dette forhold ikke kun er vigtigt for en af klassens fagligt svage elever, men også gælder for en af de dygtige elever, er Christian et eksempel på: ”Jamen, det har været spændende, fordi vi har lært en masse nyt, hvor vi skulle ud for at prøve ting. Jeg hader de fag, hvor man bare skal sidde oppe i klassen og læse og sådan noget, historie og matematik og sådan noget, hvor der ikke sker noget, men det har der gjort i de her dansktimer, hvor vi har haft medier” (Int.22.10.03).

Christian fremhæver, at medieforløbet har været spændende, fordi det har været organiseret anderledes end den daglige undervisning. At lære noget nyt ved at komme ”ud for at prøve ting” er mere motiverende for Christian end den klasseundervisning, hvor ”man bare skal sidde oppe i klassen og læse..”. Den undersøgende og eksperimenterende del af medieforløbet, hvor han selv har skullet få ideer, planlægge og udføre arbejdet er positivt emotivt ”besat” (”det har været spændende..”), mens klasseundervisningen er negativt emotivt ”besat” (”Jeg hader de fag...”). En bemærkelsesværdig forskel mellem Sabrina og Christian er, at førstnævnte tillægger interaktionen mellem eleverne i gruppen størst betydning for motivationen, mens sidstnævnte finder friheden til at undersøge og afprøve tingene vigtigst. Denne forskel afspejler formentlig også en forskel i fagligt niveau.

Et tredje aspekt ved medieforløbets organisationsform er, som nævnt friheden til selv at bestemme, hvad, der skal være indholdet i læreprocessen. Når undervisningen ikke er forhåndsstruktureret efter klasseundervisningens klassiske model med lærerstyring og lærerkontrol, er en række valg og beslutninger overladt til eleverne selv. Som det ses i Christians tilfælde blev en sådan frihed højt værdsat, men i andre tilfælde kan den som i Annas tilfælde også udløse en vis frustration: ”Det har jo meget været sådan, at vi i timerne selv måtte bestemme, hvad vi ville lave. Hvis vi i timerne slappede af, så skulle vi jo bare lave endnu mere i fritiden. Men.. Æh.. det har været meget stressende på nogle områder, synes jeg, fordi vi jo ikke er vant til, at vi skal så meget fælles. Vi var også meget sammen i fritiden, så man skulle jo afsætte tid til det” (Int.22.10.03).

For Anna rummer friheden til selv at bestemme en dobbelthed. Den giver mulighed for selv at vælge, hvornår man vil arbejde eller slappe af, men den medfører også et ansvar for at få arbejdet gjort. Det stressende moment i organisationsformen er samarbejdet og ansvaret for at samarbejdet fungerer.

Anna tilhører gruppen af de aktive og fagligt dygtige piger i Nordklassen. Hun giver udtryk for, at hun sagtens kan følge med i faget, hvilket også bekræftes af hendes lærer. Hun er præstationsorienteret og forestiller sig en kommende karriere som advokat. I fritiden er hun ikke sammen med nogle fra klassen: ”Jeg synes ikke der sådan er nogen oppe i klassen, jeg kan lide at være sammen med” (Int 22.10.03).

Anna er den elev i klassen, som er mest skeptisk indstillet over for medieforløbet. Undervejs i forløbet, særlig i forbindelse med produktionsdelen, giver hun flere gange udtryk for at, hun ikke

kan se, hvad man skal med det, og at hun i øvrigt ikke synes at hun lærer noget af at ”producere vores egen film. Det har da været sjovt og hyggeligt, men jeg synes stadig ikke, at jeg har lært noget” (Dagbog 3.11.03). Hendes første dagbogsoptegnelser vidner om store vanskeligheder i begyndelsen af gruppearbejdet, men efterhånden som produktionsprocessen skrider frem forbedres relationerne mellem eleverne i gruppen. Årsagen til samarbejdsproblemerne i gruppen tolkes af Anna som et spørgsmål om dominans: ”Han blev ved med at sige, at jeg var meget dominerende, men jeg tror ikke engang han ved, hvad han mener med det (...), men det kan jeg jo ikke gøre noget ved, for hvis jeg ikke var dominerende eller tog initiativ, ville der ikke ske noget i vores gruppe” (Dagbog 1.9.03).

På den baggrund bliver det synligt, hvorfor motivationen for Annas vedkommende ikke primært kan hentes i organisationsformen.

Også for Kristines vedkommende er medieforløbet ambivalent. I modsætning til Anna er Kristine meget optaget af at producere film, først og fremmest af at skrive manuskript og spille roller. Derimod bryder hun sig ikke om computerredigeringen: ”Altså medier, altså i starten synes jeg, det var fint nok, men så synes jeg, det blev sådant lidt mere, sådan... Jeg synes ikke, man lærer så meget ved at sidde foran en computer. Det var kun de to drenge (i gruppen, sh), der lærte det. Det var dem, der sad og styrede det. Jeg ville da gerne prøve. (...). Det var spændende at lave film – at skrive manuskript og spille roller” (Int.24.10.03).

Den tekniske side af sagen synes hun ikke, hun lærer noget ved. Måske skyldes den manglende motivation ikke teknologien i sig selv, men snarere at hun af drengene i gruppen forhindres i at gøre erfaringer med den. Her virker den kønsblandede gruppesammensætning hæmmende eller hindrende for de motivationelle sider af læreprocesserne.

Læreren har også en række overvejelser over de sociale og motivationelle sider af læreprocesserne i relation til den valgte organisationsform. I begyndelsen af forløbet skriver han: ”Jeg kan iagttage, at grupperne ikke er ”lige” gode til at samarbejde. Selvom de sidder samlet, læser de hver især, og hver især skriver ned. Jeg håber, at dette forløb kan bidrage til, at de bliver bedre til at give andres opfattelser værdi/lytte og lade sig påvirke af andres meninger” (Lærerens dagbog 1.9.03).

Undervejs i forløbet registrerer læreren flere episoder, der viser elevernes begrænsede erfaringer med at arbejde sammen om at bearbejde stoffet, hvordan der opstår konflikter i forskellige grupper, fordi de ikke kan forhandle sig frem til enighed eller fordi nogle elever er mere indstillet på at yde et stykke arbejde end andre er. Hen mod slutningen af forløbet oplever læreren, at en del elever er blevet bedre til at samarbejde:

Det er en klasse, der ikke er vant til tætte samarbejdsformer (intimitet), og jeg mener faktisk, at en del af eleverne har fået øjnene op for værdien af flere stemmer og flere ører. Enkelte elever vil sikkert have opfattelsen af, at det var netop deres bidrag, det private bidrag, der gjorde udfaldet. Denne opfattelse skal læses i en kontekst, der handler om både skolekultur og forældrenes fokus på den individuelle præstation. Noget af det, jeg bemærkede var en ændring i den fysiske placering, når der skulle kommunikeres. I enkelte grupper startede man med at placere sig på en måde, så der faktisk ikke kunne kommunikeres, men senere i forløbet sad man over for hinanden. Jeg antager, at eleverne har lært noget om, hvilke faktorer, grænser og muligheder, der er i spil i denne form for arbejde” (Lærerens dagbog, 31.10.03).

Samlet set repræsenterer disse fire elever typiske eksempler på, at arbejdet med medietekster i skolen er motiverende (sjovt og spændende) fordi:

- Eleverne lærer hinanden at kende på nye måder dvs. at de sædvanlige sociale og faglige roller i klassen udfordres og forandres i mediarbejdet
- Eleverne får mulighed for at prøve ting, dvs. eksperimenter og opdage, som led i læringen ("hands-on", "learning by doing")
- Eleverne er ikke bundet til klasseværelset som læringsrum, dvs. det produktive mediarbejde skaber et bredere læringsmiljø omfattende hele skolen, dens omgivelser og lokalsamfundet
- Eleverne får lov til selv at bestemme, hvad de vil lave. Det vil sige, at rolle- og ansvarsfordelingen mellem lærer og elever i læreprocessen ændres, således at eleverne får større med-ansvar og dermed følelsen af ejerskab i forhold til proces og produkt
- Eleverne skal arbejde sammen, hvilket både opleves som besværligt, frustrerende, konfliktfyldt, men også lærerigt, fordi det udvikler evnen til løse relationskonflikter og til at dele viden..

### **Motivation set i relation til arbejdsformer**

Som nævnt under beskrivelsen af undervisningsforløbet blev der vekslet mellem teoretisk-analytiske arbejdsformer og praktisk-produktive arbejdsformer. I de teoretisk-analytiske arbejdsformer skulle eleverne analysere en række tekster bl.a. anmeldelser af film, og de skulle analysere to kortfilm. I de praktisk-produktive arbejdsformer skulle eleverne selv fremstille to små videofilm, hvori der indgik forskellige faglige aktivitetsformer så som manuskriptskrivning, udarbejdelse af synopsis og drejebog, skudlister, optagelser og redigering. I det følgende undersøges elevernes motivation set i relation til disse to arbejdsformer: den teoretisk-analytiske og den praktisk-produktive.

Datamaterialet indikerer, at alle eleverne med én undtagelse finder de praktisk-produktive arbejdsformer mest motiverende og engagerende. Tydeligst kommer dette til udtryk blandt drengene i klassen, som især er optaget af redigeringsprocessen. Christian siger: "Min interesse for medier er steget rigtig, rigtig, rigtig meget. Under den første produktion fandt jeg ud af, at jeg – indtil videre – gerne vil være noget med at redigere, når jeg bliver voksen" (Int 22.10.03). For Christian har selve processen i at fremstille en medietekst været det vigtigste i hele medieforløbet, især blev han meget optaget af redigeringsdelen: "Jeg synes, at det har været et rigtigt godt medieforløb, og vi har lært en masse ting, men det sjoveste har nok været at redigere. Jeg ved ikke hvorfor, men medier har rigtig fået fat i mig og jeg synes, at det er rigtig spændende" (Dagbog 1.11.03).

Den analytiske del af forløbet omtaler han kun i få sætninger i sin dagbog, og i interviewet siger han, at han finder analysen af kortfilmen *Ska' vi være kærestes?* "kedelig". Filmen kunne han godt lide første gang han så den, men da klassen havde set den flere gange med henblik på analyse mistede han interessen; "Den er jo underlig", siger han. "Det er ikke sådan at være dreng, som den film beskriver, fordi den er overdrevet" (Int, 2003: 3) Christian kan ikke knytte nogen relevansrelation til filmens univers, hvorfor han afviser den og forholder sig distancerende til den. Til gengæld kunne han godt lide at anmelde filmen. Den anden kortfilm, *Valgften*, fandt han mere interessant, fordi "den var mere realistisk, selv om den også var lidt overdrevet". Men ingen af de analyserede film gav anledning til identifikatoriske processer. At han opfatter analysearbejdet som kedeligt, kan således skyldes, at de valgte film ikke var relations-relevante for ham. En sådan tolkning kan underbygges af, at han ikke fandt de til filmene knyttede faglige aktiviteter kedelige, men derimod udfordrende og interessante. Han kunne godt lide både at anmelde *Ska vi være kærestes?* og lave en skriftlig analyse af *Valgften*.

Det samme gælder Hjalte. I sin dagbog skriver han stort set kun om de dele af medieforløbet som omhandler produktionsprocesserne, dvs. manuskriptskrivning, synopsis, drejebog, optagelser og frem for alt redigeringen af den endelige film. I interviewet efter forløbet bliver han spurgt:

Int: Hvad var du særligt optaget af ved at lave film?

Hjalte: Det var at redigere, altså med at sætte lydeffekter og finde musik til filmen.

Int: Hvad kunne du bedst lide: at producere eller analysere?

Hjalte: Det er nok at producere, fordi det er spændende og mere udfordring i det. Ja, analyse det er.. da sidder man bare og ser film og skriver tingene ned" (Int.23.10.03).

For Hjalte er redigering forbundet med størst lyst, men det er ikke ensbetydende med, at han også mener, at han har lært mest ved det. "Ved analysen lærer man mere om, hvordan filmene er bygget op og sådan".

Med hensyn til kortfilmen *Ska vi være kærester?* har den, ligesom i Christians tilfælde, ikke nogen høj relations-relevans: "Hvis man havde været mindre, ville den have været mere spændende. Det er mere en børnefilm, og jeg synes ikke den passer til min alder" (Int.23.10.03). Anderledes forholder det sig med *Valgaften*. Den finder Hjalte mere relevant, fordi den handler om racisme og "det findes jo her i byen. Nogle kalder de fremmede for "japsere". Det synes jeg er et grimt ord".

Martin er lidt mere forbeholden, når han siger: "At redigere, det er da sjovt, men man spilder så mange timer og får så mange lektier for" (Int.22.10.03).

På spørgsmålet om, hvad "sjovt" betyder siger han. "At det er spændende og at man godt kan lide at lave det. Det er det, jeg forbinder med det".

Martin er den blandt drengene, som finder analysearbejdet ligeså interessant og motiverende, som produktionsarbejdet. Han fremhæver, at han godt kan lide "at analysere og skrive tingene ned". For ham var kortfilmene heller ikke det egentligt motiverende, men den tilknyttede faglige aktivitet: at skrive en anmeldelse og udarbejde en skriftlig analyse.

Et fælles træk ved drengene i klassen er:

- at de alle blev meget optaget af produktionsarbejdet, især redigeringsdelen, som blev foretaget ved hjælp af computerredigering. Det var især denne teknologiske særlige muligheder for at lege og eksperimentere med "klip", lyde og musik, som greb drengene.
- at ingen af drengene fandt kortfilmen *Ska vi være kærester?* særligt spændende i sit indhold og tematik. Den havde ingen relations-relevans for dem, men nogle af dem kunne godt lide dele af dens filmsprog.
- alle drengene foretrak *Valgaften* frem for *Ska vi være kærester*, netop fordi den havde større relations-relevans. De faglige aktiviteter: at skrive en anmeldelse og at udarbejde en skriftlig analyse var mere motiverende end filmene i sig selv.

For pigerne er billedet lidt anderledes.

Den højeste motivation i forløbet er for flertallet af pigerne også forbundet med den praktisk-produktive arbejdsform, men det er andre faglige aktivitetsformer, som vægtes højt sammenlignet med drengene. Pigerne foretrækker at skrive manuskript og spille roller i filmene. Det, at udvikle en ide sammen med andre, at konkretisere den i et manuskript, hvori der indgår forskellige personkarakterer, der efterfølgende skal besættes med skuespillere, er det mest spændende ved produktionsprocessen. Det betyder ikke, at pigerne var uinteresserede i kameraarbejde og redigering, men for dem var det sjovere og mere udfordrende at optræde foran kameraet end bag ved kameraet,

og det var også sjovere og - ind i mellem noget mere pinligt - for dem at se og høre dem selv i de færdigt optagede film, end selv at redigere disse billeder og lyde sammen til en helhed.

Kristine er et eksempel: "Det var spændende at lave film, at skrive manuskript og spille roller", men: "Jeg synes ikke man lærer så meget ved at sidde foran en computer. Det var kun drengene, der lærte det. Det var dem, der sad og styrede det. Jeg ville da gerne prøve" (Int.24.11.03)

Af Kristines udsagn fremgår, hvad hun opfatter som spændende ved at lave film. Det er at skrive manuskript og spille roller. Af hendes dagbog fremgår også, at det er disse sider, hun er mest optaget af. Hun var meget aktiv i skriveprocesserne i sin gruppe og spillede vigtige roller i flere af klassens film, hvilket hun øjensynlig nød og gjorde godt. Det viste sig imidlertid, at det samtidig var den mest følsomme og konfliktfyldte del af produktionsprocessen i Kristines gruppe:

Man kan hurtigt finde ud af noget, når man arbejder i gruppe, men man kan også komme til at diskutere meget. Det gjorde vi i hvert fald i vores gruppe, fordi alle ville bestemme.... Det er sådan, at Karsten hele tiden tror, at vi er sure på ham og kun HAM. Vi er eller jeg er ikke sur på ham. Jeg siger bare noget til ham, når jeg er uenig. Men vi fik heldigvis det problem løst igen. Efter skole gik vi hjem til Karsten for at lave manus færdig, men det var kun Camilla og mig, der lavede noget. Karsten er meget sårbar, man skal passe på med, hvad man siger til ham (det er først nu jeg har fundet ud af at Karsten er så sårbar, som han er). (Dagbog 30.9.03).

Kristines motivation i forhold til det analytiske arbejde med kortfilm har en række træk, som ligner de tidligere beskrevne. En forskel er dog, at kortfilmen *Ska' vi være kærester?* har en høj relevansrelation for hende. Hun kan godt lide filmen og relaterer den til sin egen livssituation, når hun siger: "Altså sådan kan det også foregå... altså kærlighed mellem børn. Det er ikke ligesom de voksne" (Int.24.11.03).

Hendes forhold til kortfilmen *Valgaften* er mere delt: "Det er ikke en film, jeg ville gå i biografen for at se. Jeg synes den var fin, men lidt kort i det. Den var god nok, men når man har set den mange gange, bliver den lidt kedelig".

Et vigtigt træk, som Kristine deler med de andre elever i klassen er, at måden, der arbejdes med medieteksten på, er afgørende for motivationen. Kristine er motiveret for, føler lyst til at skrive om filmene: "Først skulle vi se den, så skulle vi skrive stikord ned om den og måske snakke lidt om den, og så skulle vi analysere den, skriftligt. Det synes jeg var en gode måde".

Anna er en undtagelse set i forhold til de øvrige elever. Hun var ikke særligt optaget af den produktive del af medieforløbet, og der var ikke dele eller elementer i forløbet, hun syntes var specielt spændende, engagerende eller lærerige. Om produktionsdelen skriver hun i sin dagbog: "Det har da været sjovt og hyggeligt, men jeg synes stadigvæk ikke jeg har lært noget". I sine øvrige dagbogsoptegnelser vedrørende produktionsdelen har hun opmærksomheden mest rettet mod sit samspil med de øvrige medlemmer af gruppen. Hun beskriver især relationskonflikter til en anden elev, som opfatter hende som meget dominerende. I interviewet efter forløbet siger hun imidlertid, at gruppen har fungeret godt, særlig i forbindelse med den sidste produktion.

Denne modsigelse kommer også til udtryk, da hun i interview efter forløbet bliver spurgt om, hvad hun synes hun har lært mest ved: at producere egne medietekster eller analysere professionelle medietekster? I dagbogen skriver hun, som nævnt, at hun ikke har lært noget ved at producere egne medietekster. Til gengæld mener hun, at: "Jeg har lært meget af at analysere og anmelde, fordi det har vi ikke rigtigt prøvet før" (Dagbog 3.11.03)

I interviewet efter forløbet siger hun imidlertid, at hun har lært mest ved at producere egne medietekster. Annas egne vurderinger af forholdet mellem motivation, arbejdsformer og læring rummer modsigelser. Sammenholder man hendes udsagn med hendes handlinger og forhandlinger

under produktionsprocessen af de to videofilm, indikerer dette, at Anna har været meget aktiv involveret, idéskabende og strukturerende i produktionsarbejdet. Når hun i sin dagbog, hævder, at hun ikke har lært noget ved at producere egne medietekster, kan det skyldes den korte tidsmæssige afstand mellem produktionsprocesserne og nedskrivningen af dagbogsoptegningen. I interviewet, dvs. i et mere tilbageskuende perspektiv forandrer den tidsmæssige afstand Annas indsigt i egen læreproces, hvorved hun når frem til en erkendelse af denne arbejdsforms betydning. Den tilsyneladende modsigelse forsvinder i denne tolkning og bliver i stedet et metodisk spørgsmål om, hvornår man spørger om *hvad* i et læringsforløb.

Annas motivation for det analytiske arbejde med de to kortfilm, skyldtes primært lærerens valg af faglig aktivitetsform: ”Jeg synes, det er måden at arbejde på, fordi hvis man arbejder med dem på en kedelig måde, så bliver filmene også kedelige. Anmeldelser er en god måde at gøre det på” (Int.2, 2003:6). Motivation hænger sammen med tekstvalg og faglig aktivitetsform. En ”kedelig” faglig aktivitetsform kan gøre en spændende film kedelig og en ”kedelig” film kan gøres spændende gennem en spændende aktivitetsform.

Annas holdning til de to film er tvetydig ”Det er ikke lige sådan mine yndlingsfilm... de er sådan lidt...men de var heller ikke dårlige” (Int. 22.10.03). Den delte holdning til de to film skyldes ikke en manglende relations-relevans. Hun sætter kortfilmen *Ska vi være kærester* i forhold til sin egen livssituation på følgende måde: ”Ja, hvis jeg nu godt ville have en kæreste, kunne jeg se, hvordan man kunne gøre, måske! Men altså det er jo en film og ikke sådan noget, der er sket i virkeligheden”. En lignende relations-relevans finder hun i filmen *Valgften*, idet hun identificerer sig med hovedkarakterens holdning til racismespørgsmålet.

For Anna, som for de øvrige elever i klassen, er de valgte faglige aktivitetsformer i det analytiske arbejde motivationelt set vigtigere end valget af interessante og vedkommende medietekster.

Der kan således identificeres nogle forskelle mellem drenge og piger i deres motivation set i forhold til arbejdsform. Begge køn finder for flertallets vedkommende den praktisk-produktive arbejdsform mest motiverende, men der er forskel på, hvilke faglige aktivitetsformer de foretrækker. Drenge kan bedst lide redigeringsprocesser, mens pigerne bedst kan lide de aktivitetsformer, der er knyttet til forarbejdet til redigeringen, dvs. ideudvikling, manuskriptskrivning og skuespillet.

I forbindelse med den teoretisk-analytiske arbejdsform er der ingen forskel mellem drenge og piger. Begge køn finder den faglige aktivitetsform motivationelt vigtigere end den valgte medietekst, selvom pigerne generelt finder kortfilmene mere relations-relevante end drengene.

## **Motivation, selvtematisering og identitetsafprøvning**

I dette afsnit redegøres der for, hvorvidt de praktisk-produktive arbejdsformer i medieforløbet har givet eleverne lyst til og anledning til at tematisere vigtige sider af deres selvforståelse/livssituation og afprøve fremtidige identitetsforestillinger.

Eleverne i 7.b er alle omkring 13 år gamle, de befinder sig i pubertetens første fase, nogle af pigerne er rent fysisk mere udviklede end andre, mens drengene generelt ikke er så fysisk forskellige i deres udviklingstrin; og selv om man kunne observere en klar adskillelse mellem en drengeverden og en pige verden i klasserummet og i frikvartererne, var det ligeså tydeligt at begge køn var begyndt at eksperimentere med deres nutidige og fremtidige identiteter, som unge mænd og kvinder, kærester og parforhold.

Dette kommer dog ikke til udtryk, hverken i elevernes dagbøger eller i forbindelse med interviewene af de seks informanter. Det gør det imidlertid i deres medieprodukter. Her kan der spores tydelige tegn på selvtematiseringer og indentitetsafprøvninger. Den følgende fremstilling bygger derfor først og fremmest på en analyse af elevernes medieprodukter som kildemateriale.

Som nævnt i beskrivelsen af undervisningsforløbet producerede eleverne to korte videofilm. Den første skulle bygges op over motivet ”stævнемøde” under inspiration fra kortfilmen *Ska vi være kærester*. I den anden produktion havde eleverne frit valg med hensyn til både form og indhold. Der er stor forskel mellem professionel medieproduktion og pædagogisk mediearbejde i skolen. I 7.b er det første gang eleverne selv producerer en videofilm. De har således ingen erfaringer med den tekniske, håndværksmæssige side af produktionsprocessen, hvilket også afspejler sig i deres produkter. Set med professionelle øjne forekommer de amatøragtige og ubehjælpssomme med deres rystede billeder, utydelige lydside og løse dramaturgi. Men set i et mediepædagogisk perspektiv er det begyndelsen til at lære håndteringen af teknik og udstyr med henblik på at kunne udtrykke sig ved hjælp af moderne medier.

Og det, de tilsyneladende først og fremmest udtrykker sig om, er dem selv og deres mulige fremtidige identiteter. For eleverne er det produktive mediearbejde både en måde at gå på opdagelse i en ny teknologi med nye udtryksformer og en måde at iscenesætte dem selv på. Deres produkter skal derfor ikke vurderes ud fra en professionel målestok, men ud fra deres læringsværdi set i forhold til skolens overordnede mål med mediearbejdet.

I forbindelse med den første produktion afskaffede alle grupper i deres omtale af egne film betegnelsen *stævнемøde*. I stedet brugte de den engelske betegnelse, *date* og man kan under ét læse deres produkter, som udtryk for deres forståelse af, hvordan *dating* foregår. Alle grupper producerede små fiktive filmfortællinger, hvori de spillede forskellige roller. Forholdet mellem de to køn er markant tematiseret i alle film I to af de fiktive videofilm etableres en date over internettet, en tredje ved en fest med indtagelse af rigelige mængder af alkohol, og i den fjerde film etableres daten i skolen.. I alle film spiller eleverne roller, hvori personkarakteren er ældre end de aktuelt er som elever. Forholdet mellem de to køn er i filmene karakteriseret ved gensidig nysgerrighed og ønsket om at være kærester, men dette umuliggøres af nogle konfliktsituationer, der handler om jalousi, hævn eller skuffelse. De aftalte dates fører ikke til et kæresteforhold, men ender uforløste eller som åbne spørgsmål. Pigerne fremstilles i de tre af filmene som de initiativtagende. De gør meget ud af forberedelserne til den aftalte date, lægger omhyggelig make-up, afprøver forskellige påklædningsmuligheder osv., mens drengene fremstilles som rodehoveder, ubehøvlede eller nogle, der svigter en aftale.

I forbindelse med elevernes anden produktion kan der spores en højere grad af sikkerhed i brugen af det tekniske udstyr og i billede- og lyd sproget. Optagelsernes kvalitet er forøget, billederne er mindre ”rystede”, der er arbejdet mere bevidst med perspektiv og synsvinkel. Billedfortællingen er blevet mere koncentreret og lyd siden rummer nu også både speak og underlægningsmusik. Det kan dog fortsat være vanskeligt at se den dramaturgiske sammenhæng i fortællingerne. De enkelte indstillinger forekommer flere steder usammenhængende, men redigeringsmuligheden har tilsyneladende medvirket til at forøge videofilmenes teknisk-æstetiske kvaliteter.

Ved valg af indhold og form var produktionsgrupperne igennem mange og lange forhandlinger. Generelt ville pigerne helst lave en kærlighedsfilm eller en komedie, mens drengene helst ville lave actionfilm. Forhandlingerne resulterede i kompromisser To grupper valgte at lave en kærlighedskomedie, den tredje en actionfilm med en indlagt kærlighedshistorie, hvori en prinsesse skulle befries. Forlægget hentede gruppen i Steven Spielbergs krigsfilm *Saving private Ryan* Alle film havde således også i anden produktionsrunde forelskelse og kærlighed som tema. Dette kunne flere af drengene godt acceptere, hvis der samtidig kunne indgå actionbetonede eller komiske scener i filmene.

I min forståelse af elevernes medieudtryk er de tæt knyttet til hverdagslivets rutiner, ritualer og små fortællinger. De er på én gang inspireret af de mediekulturelle former. f.eks. net-dating, populære spillefilm, tv-komedier og deres egen livssituation, som unge i puberteten, hvor de vil

afprøve forskellige ungdoms- og voksenroller. Denne tolkning er i overensstemmelse med lærerens tolkning, når han i interviewet siger:

Et gennemgående træk i deres produktioner var, at de alle spillede voksenroller i de fiktive film. Der var et stadium, der lå forud for dem selv, og ting som er relativt fremmed for en del i 7. klasse f.eks. kæresteri, kvindelighed osv. Og da der var frit valg med hensyn til indhold, var det ikke på nogen måde tilfældigt. De afprøver sig selv i nogle bestemte situationer, f.eks. hvor de leger voksne. Det er noget i den stil, de har prøvet. De gør sig forestillinger om, hvordan det vil være at have en kæreste. De opstiller nogle hypoteser om et senere liv med en kæreste. Det afspejler sig også i kønnet. Der er en pigeverden og en drengeverden med hver deres logikker, mening og adfærd. Der er en film, hvor drengene spiser, og det gør de på en ulækker måde. Den scene er skrevet af pigerne, men drengene ved det godt – de har selvironi nok til at se sig selv i den situation. Så kønsforskelle er de utroligt bevidste om og kan bruge dem i deres eget udtryk. (Jan.Int.5.11.03).

Motivationelt set er produktionsarbejdet i skolen forbundet med stor lyst og engagement, dels fordi det giver eleverne muligheder for at lege og eksperimentere med medieteknologier og deres udtryksformer, dels fordi de kan anvende medierne til at tematisere vigtige sider af deres livssituation og afprøve fremtidige identiteter. De affektive aspekter af læreprocesserne synes at spille en afgørende rolle som drivkraft. Det kan derfor undre, at skolerne tilsyneladende ikke ønsker at ”høste” denne motivationsgevinst ved at integrere medier i undervisningen.

## **Fra proces til produkt: læreprocesser i produktion af medietekster**

I det foregående er elevernes lyst og engagement som drivkraft i mediarbejdet beskrevet. Lyst og læring hænger uløseligt sammen. Man kan ikke lære noget, hvis man ikke har lyst til at lære. I det følgende skal det nærmere undersøges, hvad der sker, når man giver eleverne et videokamera i hånden og beder dem om at lave en lille film: Hvordan udvikler de færdigheder og kunnen i at producere videofilm? At søge svar på disse spørgsmål er vigtigt, da et væsentligt led i opnåelse af mediekompetence er elevernes evne til at skabe og udtrykke sig i en forståelig medietekst. I hvilken grad lykkes det for eleverne at udtrykke sig forståeligt i deres egen producerede videofilm?

Ved en *forståelig* medietekst, menes her en medietekst, der hænger sammen i form og indhold og som har en intention. Hvorvidt de elevproducerede medietekster er forståelige eller ej, er da et spørgsmål om, hvilke tekstuelle muligheder eller vilkår, teksten tilbyder sin modtager i forståelsesarbejdet, idet forståelse er resultatet af dette arbejde. Forståelighed er således primært et tekstligt fænomen, mens forståelse er et mentalt fænomen, noget som en empirisk modtager skaber<sup>13</sup>. Selvom forståelighed primært har med teksten at gøre, eksisterer der set med receptionsteoriens øjne ikke nogen tekstboende forståelighed. Det skyldes, at forståelse altid er forståelse for nogen dvs. en konkret modtager i en situation og i en kontekst. Forståelsen af tekstens mening vil derfor afhænge af mange ikke tekstlige forhold så som alder, forhåndsviden, interesse og selve den konkrete kommunikationssituation. Medieteksters forståelighed kan med andre ord ikke vurderes uafhængig af den, der forstår, den der udfører forståelsesarbejdet som mentalt fænomen.

I det konkrete tilfælde betyder det, at forståeligheden af 7.b's egenproducerede medietekster må ses i lyset af de muligheder og vilkår, de tilbyder de konkrete modtagere, som udfører et

---

<sup>13</sup> Denne skelnen mellem forståelighed og forståelse er hentet fra Jan Foght Mikkelsen, som anvender begreberne i en receptionorienteret analyse af en avistekst (Mikkelsen 1996: 49)



forståelsesarbejde af dem. Som modtagere af medieteksterne er klassens øvrige elever, læreren og observatøren.

Graden af forståelighed kan for de konkrete empiriske modtagere afhænge af tre dimensioner: a) *begribelighed*, som udgør medietekstens tema, dvs. hvad den i mere abstrakt forstand handler om, dens intention b) *anskuelse*, som er medietekstens brug af visuelle og auditive virkemidler og endelig dens c) *tilgængelighed*, som beror på producenterens evne til at skabe et univers, et rum, et forløb med et identificerbar personinventar fx hvem er hovedpersoner, hvem er bipersoner, hvori består eventuelle konflikter og hvordan udvikler disse konflikter sig. Komposition, dramaturgi og orkestrering spiller her en vigtig rolle.

At kunne gøre sig forståelig gennem en medietekst forudsætter beherskelsen af nogle grundlæggende tekniske og håndværksmæssige færdigheder så som – i dette tilfælde - at kunne betjene et videokamera og en computer med redigeringssoftware. Beherskelse af mediateknologien er en nødvendig, men ikke tilstrækkelig forudsætning for at kunne kommunikere forståeligt gennem en medietekst. Det forudsætter også et elementært kendskab til de koder og konventioner, som lyd- og billedsproget benytter sig af, kendskab til, hvordan forskellige typer af medietekster er konstruerede, kendskab til genrer, komposition og dramaturgi, og hvordan man forbereder og designer forskellige mediale udtryksformer. Endelig forudsætter en forståelig medietekst, at producenterne af den har en intention, som i en eller anden form, ønskes kommunikeret til en eller flere modtagere. Det særlige for den type kommunikationssituation, som foregår i skolen, er at produktionskonteksten og modtagerkonteksten er den samme, hvilket på én gang gør kommunikative handlinger lettere, fordi producenterne kender deres modtagere, men også uautentisk set i forhold til dagligdagens kommunikative handlinger, idet skolens læringsmiljø altid vil tildele teksten karakter af ”øvelse”. Det er således en kompleks proces at producere en medietekst, der skal være forståelig for andre end dem, der selv har medvirket i tilblivelsen af den. Den erfaring gjorde flere elever i 7.b.

I det følgende vil jeg forsøge at dokumentere, beskrive og analysere, hvordan eleverne som en del af medieforløbet, fremstiller videofilm og i hvilken grad det lykkes for dem at skabe forståelige medietekster som et led i udviklingen af mediekompetence. Analysen bygger på datamateriale fra observatørens dagbog, lærerens dagbog, elevernes dagbøger og elevernes egen producerede videofilm.

Som tidligere beskrevet i afsnittet om undervisningsforløbet planlagde læreren, at eleverne skulle producere to videofilm i hver arbejdsgruppe. Det lykkedes for alle fire grupper i klassen at producere korte videofilm. Tre af grupperne når at producere to små videofilm, mens den tredje gruppe på grund af interne konflikter, kun når at udarbejde en nyredigeret version af sin første film.

Produktionsprocesserne er delt i to faser. I den første produktionsfase, som er relativ kort, skal eleverne fremstille en kort videofilm på baggrund af et manuskript, men uden at redigere deres optagelser. Lærerens hensigt er, at eleverne skulle gøre deres første erfaringer med manuskriptskrivning og optagelser. I anden produktionsfase, som er relativ lang, skal eleverne fremstille en videofilm på baggrund af et grundigere forarbejde med idéudvikling, manuskriptskrivning (synopsis), drejebog, skudliste før optagelse og redigering. Forløbets to faser giver mulighed for at undersøge, om eleverne gennem arbejdet med at fremstille videofilm udvikler deres færdigheder i at udtrykke sig forståeligt.

## **Første fases produktionsproces**

Observatøren skriver i sin dagbog den 5.9.03 følgende:

Læreren begynder timen med at lægge op til den første egenproduktion af en kort videofilm.

Eleverne får følgende rammer at arbejde ud fra:

Videofilmen skal være færdigoptaget til mandag den 15 september. Den skal ikke redigeres.

Dvs. at eleverne skal udarbejde et manuskript og lave optagelser. Endvidere får de besked på, at de skal arbejde ud fra motivet ”stævnemøde”. Det samme motiv, som kortfilmen *Ska´ vi være kærestes?* er bygget op over. Videoen må højst vare fra 8 til 10 minutter. Tiden, de får til rådighed, er alle dansk- og biologitimer, og de må optage både på og uden for skolen. Derefter spørger læreren eleverne om, hvad et motiv er? Der kommer en enkelt reaktion på spørgsmålet, som viser sig at være udtryk for en forkert forståelse af begrebet. Læreren forsøger at forklare, hvad man kan forstå ved et motiv, men forklaringen fortaber sig i uro og ivrighed efter at komme i gang med manuskriptskrivning.

Eleverne finder hurtigt sammen i de etablerede grupper, og jeg følger den gruppe, der består af Patricia, Lisette, Bjørn og Maria (Christian, som også er medlem af gruppen, er i dag fraværende). Gruppen sætter sig nede i aulaen ved et bord. De går hurtigt i gang med at udvikle en idé til et manuskript. Patricia, som er den, der skriver ned, foreslår, at rammen eller udgangspunktet for deres film skal være en fest. I løbet af festen møder en dreng og en pige hinanden og udveksler nogle ord og deres mobilnumre. De følges ad hjem til pigen. Undervejs lejer de en videofilm og sætter sig hjemme på pigens værelse med cola og chips. De ser filmen og begynder at nærme sig hinanden. Hen på aftenen tager drengen hjem og går i seng. Under dynen begynder han at sende sms-beskeder til pigen. Det samme gør pigen til ham. Drengen spørger, om de skal være kærestes... og så skal filmen slutte. Ideen diskuteres i gruppen og accepteres. Plottet bliver konstrueret i fællesskab, men det er Patricia, der styrer og forsøger at holde de tre andre gruppedeltagere til ”dagsordenen”. Ofte bliver de nemlig meget vidtløftige i deres ideer.

Et karakteristisk træk er, at eleverne tænker i sceniske situationer, fx siger en af dem: ”Mens de sammen ser filmen, griber de samtidig ned i skålen efter chips og deres hænder rører ved hinanden”. Eller en anden elev siger: ”Hun sidder i vindueskarmen, mens moderen kommer ind på værelset og spørger...” .

Idéerne til filmen hentes her med klare referencer til ungdomsfilm og tv-reklamer. Bjørn siger på et tidspunkt: ”Og så kan vi gøre ligesom i Harry Potter filmen nr. 2, scenen, hvor de møder edderkoppen...”. Undervejs diskuterer de også, hvor de kan lave optagelserne, og hvornår de kan mødes. Det er svært at kombinere alle hensyn, for de har alle enten pligter, sport eller fritidsarbejde, som skal passes. Flere gange nævner de også situationer fra kortfilmen *Ska´ vi være kærestes?*. Særlig den scene, hvor moderen ”afbryder” Ludvigs rapsang, som han må synge for at kunne blive kæreste med pigen, danner inspirationsbaggrund for en scene, hvor gruppen forestiller sig en situation, hvor de to unge opholder sig på værelset og moderen kommer og bryder ind.

Det bliver tydeligt, at eleverne henter inspiration til deres produktion i egen mediekultur. De bruger fragmenter, situationer, scener fra tv-reklamer, spillefilm, som de stykker sammen til deres eget produkt. Gruppen viser også, at de har forstået, hvad motivet i filmen skal være ifølge oplægget. De tænker som nævnt i filmiske, sceniske situationer, når de konstruerer deres plot. Og i selve plottet indgår ofte medier som kontakt- og samværsskabende fænomener. De bruger hinandens udspil, som led i udviklingen af en idé, og tit ender det i sjove, groteske situationer, som så ikke bliver til noget alligevel i manuskriptet.

Gruppens idéudvikling går gnidningsfrit. Der er ingen konflikter, ingen ideer afvises uden videre af andre. Derimod diskuterer de hinandens ideer, nogle bliver til noget, det vil sige bliver skrevet ned på papir af Patricia, andre forsvinder og dukker ikke op igen. Det er tydeligvis Patricia, som er den mest målrettede og modne. Det er hendes idé der sætter gang i de øvrige gruppemedlemmers forslag til scener og situationer til filmen. I løbet af ca. tre kvarter lykkedes det for gruppen at få deres ide skrevet ned på papir, få konstrueret et plot over motivet stævnemøde og få aftalt, at de vil lave en fortsættelse af den planlagte film i deres næste produktion.

I gruppen diskuteres også, hvilke typer de to unge skal være. Lisette foreslår at drengen skal være

lidt ligesom Ludvig i filmen *Ska` vi være kærester?*, som de lige har set.. Det mener Bjørn ikke, han synes drengen skal være den usikre: ”Det er jo første gang han prøver at mødes med en pige på egen hånd. Han ved ikke rigtig, hvad og hvordan man gør i sådan en situation”. Bjørn fremstiller/forestiller måske sig selv i en sådan situation. At producere en film er for disse unge ikke kun et spørgsmål om at lære at beherske mediet i teknisk forstand, det er lige så vigtigt for dem at anvende udtryksformer som råstof/ mulighed for bearbejdelse af centrale temaer i deres eget liv: den første forelskelse, det første møde alene sammen med en pige eller en dreng.

I perioden fra den 5. september til den 15. september arbejder 7.b med to vekselvirkende forløb. Et, hvor de individuelt er i gang med at skrive en anmeldelse af kortfilmen *Ska` vi være kærester?*, og et, hvor de i grupper producerer en videofilm over motivet ”stævnemøde”. Den gruppe, hvis idéudviklingsfase vi lige har fulgt, mødes flere gange i og uden for skoletiden for at konkretisere deres idé og for at optage deres film hjemme hos en af eleverne. Optagelsesarbejdet er ikke dokumenteret, fordi observatøren ikke var til stede. Vi springer derfor frem til den 22. september, hvor gruppen for første gang præsenterer deres film for de øvrige elever, læreren og observatøren.

### **Første fases produkter**

Den endelige film blev ikke som planlagt: Rammen, er som oprindeligt tænkt en fest, hvor to unge mødes og aftaler en ”date”, men de øvrige planlagte scener med den fælles gåtur hjem til pigen, leje af videofilm og fælles hygge med efterfølgende sms-beskeder, er ikke kommet med i filmen. I stedet har gruppen valgt at bygge filmen op over skemaet: Ankomst til fest, dans og druk, ”daten” aftales under festen, men drengen bryder aftalen og ”dater” en anden pige. Han svigter altså sin aftale med pigen til fordel for en anden, hvilket udløser vrede og jalousi.

Det er filmens tema, og dens intention er at fortælle om, hvordan det er at blive svigtet. For så vidt let begribeligt. Men ved første gennemsyn virker filmen ikke umiddelbart forståelig, hvilket især skyldes mangler i både form og indhold. Det er først efter flere gennemsyn, at filmen for observatøren kan danne baggrund for konstruktion af mening. For formens vedkommende er det karakteristisk, at eleverne ikke har formået at fortælle deres lille historie i billeder og lyd, dvs. at lade billeder og lyd fortælle historien. I stedet har de – som typisk for nybegyndere - valgt at tage billeder og lyd af deres iscenesatte historie. Det kommer til udtryk ved, at historien primært fortælles i totalbilleder med et noget uroligt håndholdt kamera. De har tilsyneladende ikke overvejet eller tænkt på, at historien kunne fortælles i et mere varieret filmsprog med brug af nærbilleder, forskellige perspektiver og synsvinkler. Lydsiden er flere steder meget utydelig, så det bliver vanskeligt forståeligt, hvad personerne i filmen siger til hinanden. Filmen er med andre ord ikke anskueliggørende, den afspejler ikke noget bevidst forhold til visuelle- og auditive virkemidler. Den er snarere temmeligt ubehjælpelig i sit filmsprog.

Filmen savner fremdrift, den har en meget løs dramaturgi. Indholdsmæssigt er den især uklar med hensyn til orkestrering og karakterer, dvs. uklarhed om, hvem der er filmens egentlige hovedkarakterer og hvilke funktioner de øvrige personer har i den dramatiske konflikt. Med andre ord, dens tilgængelighed er lav.

Denne observatørvurdering af filmens forståelighed deles af lærer og elever i klassen. Under responsrunden efter fremlæggelse af gruppens film udvikler følgende dialog mellem lærer og elever sig:

L: Har I tænkt nok på seeren?

E: (fra producentgruppen) Nej, vi har nok tænkt mest på at have det sjovt! Vi tror, at seeren synes vores film er rodet!

L: (spørger ud over klassen) Hvordan har I faktisk oplevet den?

E: Den er forvirrende. Den er svær at få sammenhæng i. Jeg synes ikke der er nogen rigtig idé i

den.

E: (fra producentgruppen) Det var meningen, at drengen skulle være sammen med pigen, men at han til sidst svigter hende.

E: Det var heller ikke til at finde ud af, hvem der var hovedpersonen.

E: Og hvad var egentlig konflikten. Pludselig er de til fest og drengen laver en aftale med pigen, men kort tid efter kommer han sammen med en anden. Hvorfor. Hvad er der sket?

E: (fra producentgruppen): Det var for at vise, at drenge kan være dumme (siger en dreng)  
Samtalen mellem elever og lærer viser, at alle elever synes, at filmen har været rodet, forvirret, kedelig, urealistisk og uden psykologisk indlevelse, uden en ordentlig handling. At skuespillerne overspillede, og at der var gjort for lidt ud af arbejdet med lyden og kameraet. Urolig kameraføring, ingen nærbilleder (Observatørens dagbog 22.9.03).

De øvrige elever i klassen peger stort set på de samme kritikpunkter, som observatøren. De opfatter filmen som forvirrende, fordi den ikke har en klar sammenhæng, den mangler idé og intention, den har ingen tydelig hovedperson. Dertil kommer den stærk begrænsede brug af filmsprogets muligheder.

Selvom forarbejdet til filmen er præget af stor iderigdom, og på det planlæggende stadium er tænkt visuelt, er det ikke ensbetydende med, at filmen realiseres i overensstemmelse med ideen, planen og intentionen. Det er som sagt elevernes første forsøg med at udtrykke sig i videomediet, i hvert fald i skolesammenhæng, og de skal først nu til at udvikle fortrolighed med teknologien og dens udtryksmuligheder. Som et parallelt eksempel på elevernes læreproces, kan man forestille sig, hvad der ville ske, hvis man gav elever, der nok kunne læse skriftsprogstekster, men ikke havde erfaringer med selv at skrive tekster, en opgave, hvor de skulle skrive en novelle. Jeg vil formode, at dette ville bringe dem i samme vanskelige situation, som disse elever befinder sig i her.

Læringspotentialer ligger først og fremmest i, at eleverne bevidstgøres om brugen af mediets udtryksmuligheder. Det kan ske ved, at læreren præsenterer eleverne for nogle væsentlige træk i filmsproget, hvilket han beslutter sig for at gøre, dels ved at analysere en kortfilm sammen med eleverne, dels ved en mere detaljeret "shot-to-shot-analyse" af nogle af elevernes egne film, hvori han forklarer mangler og muligheder for forbedringer med henblik på den næste produktion. I forbindelse hermed skriver læreren i sin dagbog:

I dag så vi en elevproduktion, men på en anden måde. Her kom seerne i dialog med produktionsgruppen med det formål, at de ser/erkender forholdet mellem det tænkte (produktionsgruppens tanker) og seerne (den faktiske reception). Den enkelte seer skulle notere sig sin opfattelse af nogle hovedspørgsmål og efterfølgende skulle de enkelte grupper samles og diskutere individuelle opfattelser. Seerne skulle give et bud på, hvad produktionsgruppen ville fortælle, og det blev en noget rodet proces, fordi filmen havde mange svage punkter i såvel optagelsen som brug af filmiske virkemidler. Omvendt vurderer jeg, at responsgrupperne – i højere grad end tidligere – kunne sprogliggøre, hvad der ikke fungerede i denne film og altså hvordan det påvirker oplevelsen af filmen (Lærerens dagbog 19.9.03).

Læreren uddyber ikke, hvori filmens svage punkter består ud over at henvise til optagelser og filmiske virkemidler. Når processen karakteriseres som "rodet" henviser det formodentlig både til filmens forståelighed og receptionen af den: Hvor skal samtalen om forståelsen af en uforståelig film tage sin begyndelse og sin slutning. Læreren mener dog, at kunne iagttage et fremskridt i elevernes evne til at sprogliggøre kritikken af filmen.

Når jeg har trukket denne gruppes produktionsproces frem, der ender i et delvist uforståeligt produkt, er det ikke for at vise et repræsentativt eksempel for klassen som helhed, men for at

understrege den erfaring, som nogle elever gør, når de som producenter af en medietekst møder deres publikum: Det, som producenterne selv mener er forståeligt, viser sig vanskeligt forståeligt for andre. Den lave anskuelighed og tilgængelighed skyldes sandsynligvis elevernes manglende forudsætninger for at beherske teknologien, deres ikke-bevidste brug af mediets udtryksmuligheder og deres vanskeligheder med at omsætte et ellers gennemtænkt handlingsforløb i en dramaturgisk form.

De øvrige grupperes produkter var mere forståelige. Hvis man placerer de fire grupperes produktioner i et kontinuum fra vanskelig forståelig til forståelig, så udgør den beskrevne videofilm et eksempel på en vanskelig forståelig medietekst.

Det følgende eksempel er valgt, fordi det repræsenterer den anden ende af skalaen. Her lykkedes det i højere grad at fremstille en forståelig videofilm set med både elevens og observatørens øjne.

Gruppen diskuterer først, hvad deres film skal handle om. Eleverne bliver enige om, at de gerne vil fortælle om en "net-dating", hvor to unge etablerer kontakt med hinanden over nettet og aftaler en date. Derefter skrev de et kort manuskript, fordelte rollerne imellem sig, aftalte locations og gik i gang med optagelserne:

Vi startede med at optage Kristine oppe på hendes værelse, hvor hun sidder med en computer. Det blev godt, da vi optog hende i nattøj, så det så ægte ud. Martin blev sat nedenunder, hvor han blev optaget med en anden computer foran sig. Bagefter gik vi tilbage til skolen igen. Fik tysktimen overstået, og så i gang igen. Denne gang på kirkegården. Der optog vi, at Kristine mødte den anden og cyklede væk. Jeg var også med, sammen med Lars. Vi havde en birolle, men ellers optog jeg mest (Martins dagbog 11.9.03).

Gruppens forarbejde med hensyn til ideudvikling, forhandlinger om emnevalg, manuskriptskrivning og optagelser er her kun kort resumeret, fordi det i mange henseender minder om den tidligere beskrevne gruppes. Idéen til filmen vokser ud af elevernes kendskab til mediekulturen. Net-dating er et fænomen, der vinder større og større udbredelse både blandt unge og voksne. De fleste elever chatter over nettet, men ingen af dem har selv prøvet, at "net-date". Det er imidlertid en mulighed, som de synes kunne være "sjov" at afprøve i fiktionens form. Derfor vælger de, at deres film skal handle om net-dating. Gruppen gør meget ud af at finde de rigtige "locations" til deres optagelser og diskutere hvilke filmiske muligheder de rummer. Som det ses af fotografen Martins dagbogsoptegnelse, er det vigtigt, at rekvisitter som beklædning, computer osv. er valgt med omhu, for det det kan virke "ægte". Ved fremlæggelsen fire dage senere:

Læreren præciserer fremlæggelsesformen på følgende måde: "Nu, da alle er færdige med deres første produktion, skal vi i fællesskab gennemse dem. Den gruppe, som har produceret den første film, vi skal se nu, må ikke sige noget nu. Efter vi har set den skal I andre svare på spørgsmålet: Hvad var det vi så og hørte?"

Alle elever har blikket rettet mod tv-skærmen. Den lidt opstemte snak, før premieren, fornemmes tydeligt. Den producerende gruppe kan næsten ikke tie stille. Flere gange spørger de læreren: "Må vi ikke godt sige.... Nej, nej I må vente lidt, til de andre har set jeres produktion". Den første film løber over skærmen. Der udbryder latter, fnis og små kommentarer undervej i fremvisningen. Videofilmen viser to unge siddende i hver sit værelse med en computer foran sig. De er ved at chatte med hinanden over nettet. Dette vises i krydsklip mellem de to parallelle handlinger. De aftaler at mødes i en nærliggende park. Da pigen aldrig har set drengen før, lægges der op til en lille forvekslingssituation med en anden dreng, men det lykkes de to unge at møde hinanden på en bænk i en park. Her aftaler de at gå hjem på drengens værelse for at drikke te. På vejen hjem møder pigen et par veninder, som nysgerrigt spørger, om drengen, hun følges med, er hendes

kæreste. Det benægter hun, og de forsætter på cykel hjemad mod drengens værelse. Her drikker de te sammen, men forstyrres af drengens lillebror. Til slut spørger drengen om de skal komme sammen (Observatørens dagbog 15.9.03).

Filmen er let forståelig. Dens tema og intention er at fortælle, hvordan unge ved hjælp af internet-kontakt kan "date", derefter mødes i det fysiske rum og måske forelske sig. Filmen er, i modsætning til den tidligere gruppes, fortalt i billeder og lyd. Det ses blandt andet i en godt fortalt scene, hvor pigen pludselig bliver opmærksom på tiden – det aftalte mødetidspunkt – her bruges nærbillede af uret. Brugen af et stykke musik "on screen" understreger hendes hektiske omklædning og temaet i filmen antydes gennem musikstykkets titel *She's a girl and he's a boy*. Anslaget virker godt. Den efterfølgende scene i parken er skildret i nogle relative lange indstillinger i totalbilleder, indtil de mødes ved bænken, hvor der skiftes mellem forskellige synsvinkler og perspektiver. Som helhed virker disse skift i udtryk som personkarakteriserende "shots". I billederne af de to unge på bænken er der anvendt psykologisk velbegrundede totalbilleder, nærbilleder og synsvinkelskift. Den psykologiske "afstand" mellem de unge er først vist med brug af kropsafstandskoder i billedet af de to unge på bænken. Det vil sige, at de i begyndelsen sidder med god afstand til hinanden, senere rykker de tættere sammen. Dette er fint fortalt gennem et varieret brug af billedsproget. Generelt set er filmsproget anskueliggørende.

Brugen af hoved- og bipersoner virker velmotiveret. F.eks. kan der let opstå forvekslingssituationer, når man skal møde en, man aldrig har set før. Brugen af dette script er udnyttet med humor. På samme måde som "den nysgerrige veninde", der spørger: "Er det din kæreste?"

Alt i alt kan denne gruppes film af observatøren karakteriseres som begribelig, anskuelig og tilgængelig. Men hvordan vurderer klassekammeraterne filmens forståelighed?

Et uddrag af observatørens dagbog fortæller herom:

Alle, de elever som udtaler sig, kan på baggrund af det, de så og hørte, konstruere filmens handlingsforløb. Plottet hænger sammen og er forståeligt:

Elev: Ja, det lykkes for dem at fortælle en historie, fordi de fik alt det med, som er nødvendigt, for at man kan finde ud af, hvad den handler om.

Mange giver udtryk for, at de synes filmen var god og sjov. Lydeffekterne fremhæves som gode. f.eks. brug af musikken i anslaget, der passer godt til billederne. Det hastige tempo, hvorved pigen skal klæde om. Flere elever bemærker brugen af nærbilleder og forskellige vinkler, hvormed historien fortælles.

Læreren vælger at vise filmen en gang til. I andet gennemsyn stopper han videofremviseren efter hver scene, som han ønsker kommenteret. En større diskussion udvikler sig vedrørende brug af anslagets parallelklipning over for brug af splitscreen. Den producerende gruppe ville gerne have brugt splitscreen i stedet for parallelklipning, men det kunne ikke lade sig gøre ved optagelse i klip i kamera-teknikken. Læreren spørger, hvad der ville være forskellen mellem de to måder at fortælle på, men det har de svært ved at forklare.

Nu taler eleverne videre om filmens brug af forskellige perspektiver (normal, fugl, - og frø) og forskellige synspunkter (nær, halvnær, total osv. Ofte er disse tekniske termer fremprovokeret af læreren, enkelte elever kender begreberne, andre kan ikke huske dem selvom de for kort tid siden var blevet gennemgået (Observatørens dagbog 15.9.03).

De elever, der deltager i diskussionen, er ivrige efter at kommentere scenerne, også i forhold til personerne i filmen, altså rollerne. Pigen er "cool", men inderst inde er hun "vildt forelsket" i fyren. Drengen er meget "genert", "over nervøs" og ved ikke rigtig, hvordan han skal gribe

stævnemødet an. Mange af elevernes formuleringer viser her de tidligere nævnte selvtematiseringer. Produktionen har givet anledning til at tematisere vigtige følelsesmæssige og identitetsmæssige problemstillinger i deres liv. Hvordan finder de to køn ud af at nærme sig hinanden. Hvordan gør man, hvad siger man til hinanden? Hvad kan/skal man vise af sig selv – ikke vise af sig selv? Blufærdigheden understreges ved, at der i filmens sidste indstilling, hvor de unge kysser hinanden, holdes en hånd foran kameraet.

Der er stor forskel på elevernes mediefaglige forudsætninger. Nogle elever demonstrerer en tavs viden om filmsprog og genretræk, dvs. de har erfaringer med filmsproget uden at kunne sprogliggøre og begrebssætte disse erfaringer, mens andre i deres formuleringer og ordvalg viser en større bevidsthed om, hvad de ser, hører og gør. En elev siger om "scenen på bænken" i filmen: "Det er jo en klassiker- den måde at vise et stævnemøde på. Den findes i mange gamle film. Eleverne i denne gruppe har også hentet inspiration i kortfilmen *Ska` vi være kærester?*. Her er det scenen fra filmen, hvor forældrene griber forstyrrende ind i de unges stævnemøde, der i elevernes film er blevet til en scene, hvor en bror forstyrrer det unge par på værelset.

Et andet vigtigt træk viser sig ved fremlæggelsen. Da gruppen selv fortæller om deres ide med produktionen og hvilke overvejelser og beslutninger, de havde gjort, bliver det synligt, at selvom man som producent har en intention er det ikke sikkert at denne intention, opfattes/tolkes/opleves som tænkt. Flere elever synes det var rigtigt "fedt" med de rystelser af billeder, der opstår da broren forstyrrer de unge kommende kærester. Det viser jo den uro, det skaber i situationen. Til det svarer kameramanden: "Det var nu ikke det, der var meningen. Jeg stødte ind i en skab, og så kom jeg til at ryste kameraet". Eller brugen af den nævnte kropsafstands-kode mellem de to unge på bænken. En elev siger herom: "Det virker rigtig godt og viser drengens generthed, at de sidder på bænken med stor afstand i mellem sig". Pigen, der spiller rollen svarer: "Det var nu mest, fordi der også var fugleklatrer på bænken, hvor vi skulle sidde".

Selvom disse eksempler viser hen til "støj" i kommunikationen set fra producentens side, ja så bliver de afkodet som bevidste virkemidler med god virkning af modtageren. Et par elever peger ved afslutningen af fremlæggelsen på enkelte sider af filmsproget, som de ikke bryder sig om. En af dem siger: "De scener, hvor der bruges zoom ødelægger for meget. Her synes jeg, at de skulle klippe i stedet for".

Samlet set hæfter eleverne sig mest ved filmens anskuelighed. De lægger især mærke til, hvilke filmiske virkemidler producentgruppen har anvendt og med hvilken virkning. De er mindre optaget af filmens tema og intention. Man kunne på baggrund af det valgte tema forestille sig, at eleverne ville diskutere net-dating, men det skete ikke. Vigtigt er det dog at bemærke flere elevers interesse for persontegningen, som de finder både forståelig og interessant, måske fordi de kan spejle sig selv i dem. Filmens komposition og dramaturgi blev heller ikke berørt af eleverne i deres vurderinger af filmen.

## **Sammenfattende vurdering af første fases produktioner**

I første runde producerede 7.b en række videofilm, hvoraf nogle fungerede dårligt som kommunikation, fordi de ikke hang sammen, hverken i form eller i indhold, mens andre fungerede bedre som kommunikation, fordi de både formmæssigt og indholdsmæssigt hang sammen. Filmenes forskellige grader af forståelighed kan tolkes som et udtryk for forskelle i elevernes forudsætninger:

- elevernes beherskelse af medieteknologien er forskellig. Nogle elever er bedre til at håndtere et videokamera end andre
- elevernes grad af bevidsthed om kommunikation er forskellig. Nogle elever har som producenter en klar bevidsthed om, hvad de ønsker at kommunikere (intention) til hvem

(modtagere), mens andre ikke har. De anvender først og fremmest mediet til leg og til at udtrykke *sig i*, dvs. til selvtematiseringer og identitetsafprøvninger.

- elevernes grad af kendskab til mediets udtryksmuligheder er forskellig. Nogle elever har et større kendskab til, hvordan man konstruerer en filmfortælling i billeder og lyd end andre.

Et særligt problem synes at være producenternes intention med deres medietekst. I den planlæggende fase formulerer de fleste grupper en intention i forbindelse med ideudviklingen og manuskriptskrivning, men den synes i nogle tilfælde at forsvinde i løbet af den videre proces. Det kan der være forskellige forklaringer på. En af dem kan være, at eleverne ikke formår at omsætte intentionen i et medietekstlig udtryk, der er forståeligt for modtagere uden for produktionskonteksten på grund af begrænsede færdigheder i beherskelsen af både medieteknologien og dens symbolske former.

En anden forklaring kan hænge sammen med, at fremstillingen af medietekster foregår i et institutionelt læringsmiljø. Med henvisning til det læringsteoretiske afsnit om den institutionelle læring i denne afhandling, kan man hævde, at institutionelle kontekster ikke først og fremmest fokuserer på, *hvad* eleverne har at fortælle/formidle, men *hvordan* de gør det. Form er vigtigere end indhold. Dette grundtræk har præget megen danskundervisning i skriftlig fremstilling i skolen og vilkårene forandres ikke uden videre, når der undervises *i* og *med* medietekster. Man kan i forlængelse heraf hævde, at elever, der har gået i skole i syv år, er socialiseret til at lægge vægt på formens betydning og mere eller mindre se bort fra indholdet.

En tredje forklaring har at gøre med, at eleverne ofte imiterer andre kendte medietekster fra deres brug af medier i fritiden. Dette fænomen vil blive behandlet uddybende senere, men her er det tilstrækkeligt at pege på, at imitation i nogle tilfælde kan trække opmærksomheden væk fra intentionen med en egenproduceret medietekst. Når en gruppe elever, f.eks. vælger at imitere en film indebærer det ikke nødvendigvis en klar bevidsthed om, hverken den imiterede films intention, eller den imiterende films intention. ”Vil vi bare gøre grin med filmen”. Dette er naturligvis også en slags intention, men den har ikke samme konsekvenser for udformningen af en egenproduceret medietekst, som er blevet skabt fra grunden.

## Anden fases produktionsproces

I anden runde producerer grupperne videofilm, hvor de frit kan vælge indhold og form. Forløbet strækker sig i tid fra den 20.9 til 28.10. I denne periode arbejdes der både med analyse af kortfilm og produktion af egne videofilm. Forarbejdet skal i anden fase være grundigere og mere detaljeret, idet læreren kræver, at alle grupper skal:

1. Udvikle en ide
2. Formulere en præmis
3. Udarbejde en synopsis
4. Gøre klart hvem I ønsker at henvende jer til.

Læreren uddyber disse punkter med eksempler i et papir under titlen ”Kunsten at designe en film”, som uddeles til alle i klassen. Han forlanger at se gruppernes skriftlige overvejelser, før de går i gang med optagelserne. I det følgende begrænser jeg mig, ligesom i det foregående, til at behandle tilblivelsen af to videofilm fra klassen. Baggrunden for valget er ønsket om at følge forløbet fra proces til produkt og undersøge, om det lykkes for de to grupper at skabe en videofilm, som har intention og er forståelig for dens modtagere.

Den ene gruppe bestående af tre piger og tre drenge vælger at lave en parodi på Steven Spielbergs krigsfilm *Saving Private Ryan*. Arbejdstitlen på deres egen film er *Saving Prinsess Ryan*, en action-komedie. Genrebetegnelsen antyder gruppens intention om at gøre grin med Spielbergs film. I deres præmis for filmen skriver gruppen:



”Vi vil lave en film, som gør grin med filmen *Saving private Ryan*. Vi vil vise, at man kan lave en blodig krigsfilm om til en humoristisk komedie, idet vi tror, at en krigsfilm ville være sjov at lave om til en komedie”. (Gruppens synopsis). Om selve filmens handling, dens locations og de involverede personer forestiller gruppen sig: ”Tre generaler står og planlægger, hvordan de skal redde prinsesse Ryan. De sender soldater for at redde hende. Soldaterne går op af en strand og op til et hus, hvor prinsessen bliver holdt som fange. De skyder og dræber, mens de går op mod huset. De når ind i huset og redder prinsessen. De løber tilbage til båden og sejler væk, men den sænkes af en bombe” (Gruppens synopsis).

På det planlæggende niveau forestiller gruppen sig, at deres film skal være et ”blend” af to genrer, en action præget film og en komedie. Hvori det komiske eller humoristiske skal bestå, fremgår ikke af gruppens synopsis. Desuden synes også en tredje genre at være i spil, eventyret, der delvist deler narrativ grundstruktur og personinventar med den tænkte filmfortælling.

Efter at optagelserne er afsluttet, skal grupperne denne gang prøve at digitalredigere deres optagelser på en computer. En anden lærer på skolen, som er dens IT-ekspert, har tidligere assisteret ved at give nogle elever, en dreng fra hver produktionsgruppe, en indføring i, hvordan man redigerer. Det er så meningen, at disse elever skal undervise de andre i gruppen i redigering.

Sideløbende med gruppernes forarbejde introducerer læreren en række teoretisk-analytiske begreber inden for filmsproget, som eleverne skal forsøge at anvende både i forhold til deres egen produktion og i forhold til en analyse af kortfilmen *Valgaften*. Herved håber han, at eleverne udvikler en større viden om og brug af filmsproget, både når de selv skal producere og når de selv analyserer en professionel medietekst.

Gør de så det? Lykkes det for eleverne at fremstille videofilm i anden runde, der kommunikerer indhold og form på en forståelig måde? Er der sket en kvalitativ forbedring af deres videofilm med baggrund i de erfaringer, som grupperne gjorde i første runde, suppleret med de eventuelle teoretiske/analytiske redskaber præsenteret af læreren?

Undervejs i produktionsprocessen vurderer læreren, at eleverne læringsmæssigt har haft udbytte af den grundige forberedelsesfase: ”Jeg er ret sikker på, at de er ved at have fat i visualiseringen forud for selve indspilningen, nemlig det, at man i en eller anden grad kan forudsige noget om, hvordan andre reagerer oplevelsesmæssigt på ens produkt. Det at tænke gennem en seer, synes i stigende grad at blive en del af deres tænkemåde” (Lærerens dagbog 22.9.03).

Også i forhold til elevernes bevidste brug af filmsproget bemærker læreren: ”.. at flere denne gang kunne foreslå alternativer til de valg andre havde truffet. Det vil sige, at de kan iagttage både nogle forhold omkring anvendelsen af de filmsproglige virkemidler på afsenderside og på samme tid gå ind i rollen som seer” (Lærerens dagbog 22.9.03).

Er den lærertolkning i overensstemmelse med observatørens? De næste lektioner, opholder jeg mig i redigeringsrummet sammen med den gruppe, der er færdige med deres optagelser. De har nu med lidt teknisk hjælp fra IT-eksperten, fået overspillet deres optagelser til I-Mac'en. Herved har de foretaget den første grove redigering af deres materiale:

De er i gang med at ordne deres klip i en billedrækkefølge, så de får skabt et episk-dramaturgisk forløb. De er meget omhyggelige med at ”finpudse” de enkelte klip. Det vil sige finde frem til det, de mener er den rigtige længde af klippet, få bortredigeret rystelser/forstyrrelser i eller af billedet, få kortlagt, hvad der er de nødvendige handlingselementer i billedet osv.

Denne proces forløber stort set uden nogen tekniske problemer for eleverne. De behersker udstyret, de kender procedurerne, klikkene med musen løber let og hurtigt. Det er dog bemærkelsesværdigt, at det kun er de tre drenge, der er aktive i dette redigeringsarbejde, mens de tre piger, der har placeret sig i periferien af halvcirkelen omkring skærmen, ikke siger ret meget. De følger intenst med, griner sammen med drengene, når de har lavet nogle sjove klip, men de

kommer aldrig til tastaturet eller musen. Her er det Chr.E, der styrer, ind imellem afløst af Hjalte, der især er god til det med ”lyd”.

Måden, de arbejder sammen på, er uden mange ord, de henviser til skærbilledet med hånden, peger ud, hvad de synes skal redigeres væk, eller hvad de synes skal med i den endelige version. De er sjældent uenige. Da de ved hjælp af få eksperimenter opdager, hvordan de kan skifte mellem fast-motion og slow-motion inden for samme klip, skal det bruges i flere scener. Det synes de, ser sjovt ud. De tekniske muligheder bliver lidt af et fix for dem. (Observatørens dagbog, 29.9.03).

Det er bemærkelsesværdigt, at eleverne sjældent refererer til de filmsproglige begreber, som de har arbejdet med i den analytiske fase. De bruger ikke udtrykkene i deres forhandlinger om, hvordan de vil redigere deres endelige film sammen. De trækker, som under den første produktion, på en tavs viden eller en forudsathed/underforståethed, som gør, at de tilsyneladende forstår hinanden og ved, hvad de vil gøre. Jeg spurgte fx til et bestemt nærbillede (et gevær rettet mod et offer), om de havde planlagt afstand/ vinkel og så videre under udarbejdelsen af drejebog og skudliste. ”Nej”, svarede de. ”Her fik vi bare ideen under optagelserne”. Deres optagelser viser, at de i forhold til deres første produktion, er blevet mere bevidste om deres brug af filmsproglige virkemidler. F.eks. brug af nærbilleder i vigtige og følelsesintense øjeblikke. Brug af kulisser, dramatiske perspektiver i de actionprægede momenter af filmen.

Som helhed er jeg overrasket over den kvalitet, de har opnået i deres anden filmproduktion. På intet tidspunkt i redigeringsfasen hører jeg dem tale om filmens dramatiske forløb eller dens dramaturgi, anslag, højdepunkt, konfliktløsning eller udtoning. Så vidt jeg kunne observere indgik det heller ikke i deres redigeringsovervejelser, men måske ligger dramaturgien i bagehovedet på dem fra drejebogsfasen eller i deres genrevalg, krigsfilm, som de vil lave en parodi på.

Da gruppen var færdig med at redigere billedsiden, lagde de til slut lydsporet på deres film. De havde i forvejen valgt noget underlægningsmusik fra en CD, som de syntes passede til den dramatiske handling. Derudover var der i forvejen et lager af lydeffekter på computeren, som de kunne anvende. De vidste helt præcist, hvor de skulle bruge, hvilke lyde, og under arbejdet opdagede alle i gruppen, hvor meget lydsiden betyder for oplevelsen af billedsiden. Denne opdagelse fik dem til at lave nogle andre og flere lydeffekter end de planlagte. De prøvede sig frem og hurtigt fandt de frem til en lydside, de fandt ”perfekt”. Til allersidst lavede de rulletekster. Som Hjalte fra gruppen sagde, da han sammen med de andre havde set den endelige og færdigt editerede version: ”Jeg troede godt nok ikke, at vi kunne lave så god en film” (Observatørens dagbog 29/9).

Denne gruppes produktionsproces vidner om en højere grad af beherskelse af medieteknologien end i første fase. Det er især drengene i gruppen, som hurtigt og effektivt kan gøre brug af editeringsudstyret, mens pigerne ekskluderes af drengene i forhold til brugen af udstyret. Lærerens plan om, at de udvalgte drenge skulle dele deres viden og kunnen med pigerne realiseres ikke. Dette skaber en skævhed mellem piger og drenge i muligheden for at opnå færdigheder i brug af redigeringssteknologien.

Drengene bliver så optaget af de tekniske muligheder for at eksperimentere med billede- og lyd sproget, at det flytter opmærksomheden væk fra fortællingens opbygning, dramaturgi og personskildring. Der bliver tale om at vælge effekter for effekternes skyld. Til gengæld synes redigeringsprocessen at medvirke til et udvidet kendskab til mediets udtryksmuligheder. Når eleverne indbyrdes forhandler om redigeringen af deres film, anvender de *ikke* filmsproglige begreber som forhandlingssprog, men kropssprog i form af gestus og mimik. De fornemmer i deres sansninger, hvad der virker og ikke virker, og de afprøver forskellige muligheder ved hjælp af teknikken.

Sammenlignet med gruppens første produktion er der sket fremskridt i brugen af mediets udtryksmuligheder. Eleverne i denne gruppe er i stand til at konstruere en forståelig fortælling i billeder og lyd med brug af et større register af visuelle- og auditive udtryksformer end tidligere. Lærerens vurdering af, at eleverne er ved "at have fat i visualiseringen før indspilningen" og at de er begyndt at "tænke gennem en seer", når de producerer er i overensstemmelse med observatørens iagttagelser. Til gengæld er der forskel mellem lærerens og observatørens tolkning af, hvorvidt eleverne "bevidst" bruger filmsproglige virkemidler i egenproduktionen. I observatørens tolkning er der snarere tale om, at eleverne ud fra en "tavs viden" om mediesproglige virkemidler eksperimenterer sig frem til en udtryksform, som de finder passende.

De udviklingstræk, som er fremanalyseret i den oven for beskrevne gruppes arbejde med at fremstille en forståelig medietekst kan ikke spores i alle grupper. Det følgende er et eksempel på en gruppes produktionsproces, som ikke fører til et produkt, der er mere forståelig end i første rundes produktion. Vi følger gruppen under planlægningen og redigeringen af dens film:

Gruppen går ned på biblioteket. De placerer sig ved et bord således, at de tre drenge sidder ved den ene langside, mens de to piger sidder overfor ved den anden langside.

Eleverne har før denne lektion talt indbyrdes om, hvad de kunne tænke sig at lave, men som en af pigerne siger, så "kan vi ikke blive enige". Pigerne vil gerne lave en musikvideo, mens drengene gerne vil lave en actionfilm

En af pigerne siger: "Jeg vil ikke lave en actionfilm, for jeg kender ikke, de kendetegn, den har. Dem kan jeg ikke!"

En af drengene: "Vi kan også lave en komedie".

En af pigerne: "Vi kan lave en komedie ligesom *She is all that*, eller den, hvad hedder den nu? Det er noget med "Americans"

Nu kommer der flere henvisninger til komedieserier fra fjernsynet f.eks. *Venner*

En pige, som har taget et stykke papir frem, siger:

"Skal vi ikke lade være med at gå efter alle de film og finde vores egen idé."

Hun tegner en cirkel på et stykke papir med nogle streger ud fra og siger: "Nu laver vi en brainstorm"

Hun skriver komedie i midten af cirkelen, og siger til de andre, at de skal komme med nogle ideer til en komedie. Nogle siger, den skal være sjov, andre den skal være overdreven, men de har svært ved at få konkrete ideer til filmens handling og karakterer. De kommer hele tiden til at snakke om, hvem der vil være med til hvad. Om praktiske ting, om locations osv.

Pigen, der har taget initiativ til at skrive ned, siger:

"Vi skal finde ud af, hvad den skal handle om!"

En anden pige: "Vi kunne lave en kombination af komedie og kærlighedsfilm".

Ja, siger pigen, der skriver: "Vi kan lave en kærlighedskomedie"

Et af drengene: "Det kan vi da godt prøve Jeg vil ikke spille rollen som drengen i sådan en film, det vil jeg ikke!"

Gruppen ender efter yderligere forhandlinger om at fremstille en kærlighedskomedie, men kan ikke finde frem til en handling i deres film. De bliver efter nogen diskussion dog enige om, at deres film skal handle om to meget forskellige typer af drenge, der kæmper om den samme pige.

Så begynder de at udvikle "situationer" og "hændelser", hvor de to drenge skal optræde. Hvordan de skal se ud, f.eks. om den ene skal have store briller på og tit gå med en lille hund osv. De viser oftest – det er især de to drenge – med kropssprog og gestik, hvordan de forestiller sig situationen.

”Jeg kan være en birolle, der hele tiden går forbi” siger en dreng. Så kommer diskussionen til at gå på, hvad de to drenge ser i fjernsynet. Det, de ser i fjernsynet, er for eleverne med til at karakterisere dem som typer (hvad de vælger at se på samme tidspunkt derhjemme)

Diskussionen ”afspores” tit af at drengene kører videre ud ad en tangent.

Den skrivende pige forsøger at holde dem til ”dagsordenen”. Hun peger og henviser tit til lærerens papir og siger: ”Vi skal også finde filmens præmis. Hvad vil vi vise med vores komedie? Det er noget med budskabet og sådan noget!”

De andre går ikke ind i den diskussion. De vil i stedet for finde ud af rollebesætningen i deres komedie. Hvem skal spille hvilke rolle? Nogle gider ikke spille bestemte roller, andre vil gerne have en birolle, en enkelt vil helst slet ikke spille nogen rolle.

Hvad kom der ud af gruppens arbejde? I sin synopsis skriver gruppen under arbejdstitlen *Kampen om kærligheden*, at deres film skal være en kærlighedskomedie, ”der skal tegne et billede af, hvordan troen på styrke og kærlighed kan svigte, når man ikke kender hinanden”. (Gruppens synopsis). Om den konkrete handling skriver gruppen: ”Filmen følger to drenge og en pige. Vi ser kampen mellem de to drenge og deres kærlighed til pigen. Men pigen har et godt øje for en anden fyr. Hvad sker der? Hvem får hvem?” (Gruppens synopsis).

Gruppen får diskuteret nogle genremuligheder og valgte - efter nogen uenighed - at lave en kærlighedskomedie. I forsøget på at indkredse, hvad deres kærlighedskomedie skulle handle om, brugte de mange inspirationskilder fra deres mediekultur i fritiden, især tv-komedieserier blev trukket ind i samtalen. Da den skrivende – og diskussionsstyrede pige – siger, at de skal lave noget, der ikke efterligner andre, har de svært ved at udvikle ideer, og de søger hjælp hos observatøren. Med lidt støtte herfra, kommer de frem til, at deres film skal handle om to modsatte typer af drenge, der kæmper om den samme pige, altså et trekantsforhold. Da de har besluttet sig for det, begynder ideer til situationer og hændelser at blomstre. Det er især drengene, der her er aktive med forslag til komiske hændelser. Med hele deres kropssprog, demonstrerer de situationer, som de synes er morsomme. Pigerne ser til og griner. Det synes at være meget betydningsfuldt for dem, ja afgørende for genrevalg, plot og roller, hvem blandt eleverne, der kan/vil spille, hvilke roller i deres egen filmproduktion. Det berører deres forestillinger om dem selv, deres billeder af dem selv og hinanden i gruppen. De viser, at de er gode til at skabe sceniske situationer og episodiske hændelser, som de udvikler i den fælles samtale, men de har svært ved at skabe sammenhæng mellem disse situationer og hændelser.

På dette grundlag udarbejder gruppen en drejebog, som skal være styrende for deres optagelser, men som en af pigerne fra gruppen fortæller i et interview, så brugte de ikke drejebogen under optagelserne. Under gruppens redigeringsarbejde gør observatøren følgende iagttagelser:

En af drengene placerer sig ved tastatur og mus, sætter den lille videokassette i redigeringsmaskinen og tænder for computeren. Gruppen ser nu dens råoptagelser igennem, mens alle, men mest pigerne, sidder og kommenterer, hvad de ser, hvad de synes ikke skal med, fordi det er for pinligt, eller dårligt.

Pige: Nej, den scene kan jeg ikke lide

Pige: Det kan jeg heller ikke

Pigerne er meget enige om, hvad de kan lide og ikke lide. Det tager drengene ikke stilling til. Den ene dreng er mest ivrig med at hjælpe med de tekniske manøvrer, når det kniber med at finde ud af, hvordan man bortredigerer dele af en indstilling.

En del af det materiale, som gruppen har på råbåndet, er pigerne utilfredse med. De foreslår derfor drengene, at de skal optage nogle nye scener. Det udvikler sig til en længere diskussion om, hvorvidt de skal bruge de optagelser, de har, eller om de skal lave nogle nye supplerende optagelser. Drengene er imod ny optagelser. De er mest interesseret i at bruge det, de har, men

pigerne argumenterer med, at de gerne vil have et godt produkt. ”Alle de andre i klassen har lavet nogle gode film. Det vil vi også”, siger de. ”Vil I ikke også gerne lave noget godt”, spørger de drengene. I forhandlingerne indgår også, hvornår de kan mødes, hvilke fritidaktiviteter eller lektier, det måtte gå ud over.

Uden at de når frem til en fælles beslutning, genoptager drengene redigeringen. De importerer det ene klip efter det andet, og imens kommenterer pigerne.

E: Der skal vi have lavet en overgang

E: Det synes jeg ikke vi skal

E: Der zoomer vi for meget

E: Der skulle vi have brugt mere lys under optagelserne

E: Det dér, skal ikke med!

E: Jo, det synes jeg ihverfald!

(Observatørens dagbog 20.10.03)

Sådanne små replikskifter er typiske for redigeringsituationen i gruppen. De markerer tit afvigende synspunkter, om hvad de synes er godt eller skidt, men de bruger sjældent mediespecifikke argumenter. De har ikke nogen klar helhedsidé om, hvordan deres film skal være, selvom de har gjort nogle grundlæggende overvejelser i planlægningsfasen. De diskuterer ikke deres valg af indstillinger, scener og sammenhængen mellem dem i forhold til deres intentioner med filmen. De diskuterer ikke genren, dramaturgien, vinkler og perspektiver. De leger, de prøver sig frem, sætter en lydeffekt på her og der og diskuterer, om det virker godt eller ej.

Denne gruppes redigeringsproces er karakteriseret ved, at drengene først og fremmest er optaget af medieteknologien, og ønsker at bruge deres energi på at eksperimentere med den, mens pigerne gerne vil fremstille en god film. Det vil sige en god filmfortælling. Da gruppens videooptagelser efter pigernes opfattelse ikke er tilstrækkelige til at opfylde dette krav, foreslår de nye optagelser, men dette afvises af drengene. Denne konflikt løses aldrig. Man kan med henvisning til et let omskrevet Dewey slogan sige, at drengene ”is learning by doing”, mens pigerne ”is learning by looking”

Gruppens deltagere kan heller ikke blive enige om, hvilke dele af deres optagelser, der skal med og hvilke dele, der ikke skal med i den endelige film. De refererer ikke til deres synopsis, deres præmis eller idé med filmen under redigeringsprocessen. Derfor bliver filmen stykket sammen af, hvad de lige nu kan enes om.

Uenigheden skyldes især stærkt afvigende opfattelser af, hvad de vil lægge vægt på i deres film og hvordan deres historie skal fortælles i billeder og lyd. Drengene vil gerne bruge effekter (jfr. deres oprindelige ønske om at lave en actionfilm), og pigerne vil lægge vægt på filmens handling og persontegning. Efter observatørens opfattelse lykkes det da heller ikke gruppen at fremstille en sammenhængende og forståelig film. Det skyldes ikke manglende kendskab til mediets udtryksmuligheder, idet gruppens deltagere klart formulerer, hvad de synes er godt eller dårligt, men det skyldes primært forskelle mellem drengene og pigerne i opfattelsen af, hvad de vil med filmen. Forhandlingerne om filmens form og indhold fører i første omgang til konsensus om genre og handlingsgang, men bag den tilsyneladende enighed ulmer gennem hele produktionsforløbet en uenighed mellem piger og drenge om, hvad de vil fortælle i deres film og hvordan de vil fortælle det. Drengene vil bruge mange filmiske effekter, mens pigerne først og fremmest vil fortælle en god historie.

## **Anden fases produkter**

Vender vi tilbage til spørgsmålet om, hvorvidt det lykkes de to grupper at producere forståelige og seværdig film, er svaret både ja og nej. For den ene gruppes vedkommende lykkes det i højere grad

end den anden. Elevernes egne vurderinger heraf kom til udtryk ved den afsluttende fremlæggelse den 27.10.03. Observatøren skriver i sin dagbog:

De forskellige produktionsgrupper skal i dag fremlægge deres sidste videofilm for hinanden. Fire grupper har arbejdet intenst de sidste par uger for at nå at blive færdige. En af grupperne har ikke nået det, dels på grund af interne konflikter, dels fordi det digitale kamera gik i stykker. Derfor har denne gruppe ikke noget at fremlægge, hvilket dens deltagere er meget kedede af. Læreren vil dog give dem lov til at lave en film, så snart kameraet er repareret. Ved ankomsten til klassen spørger en elev mig:

E: Glæder du dig ikke til at se vores film?

Obs: Jo, det kan du tro, jeg gør!

L: Har alle grupperne snakket om, hvordan de vil fremlægge deres film?

Der er ikke rigtig nogen reaktion på spørgsmålet. Derfor skriver læreren følgende spørgsmål op på tavlen:

Hvilken historie har I villet fortælle med jeres film?

Hvilke virkemidler har I brugt for at fortælle jeres historie?

Ud fra disse to spørgsmål får grupperne nu ca. 10 minutter til at forberede deres fremlæggelse inden klassen skal se de færdige film.

Herefter begynder fremlæggelsen. Alle elever i klassen virker spændte og forventningsfulde. En repræsentant fra hver produktionsgruppe fortæller:

*Gruppe 1:*

Vi har lavet en film, der viser, at man godt kan lave en blodig krigsfilm om til en action-komedie. Vi har lagt meget vægt på lyden i redigeringen af vores film og vi har tænkt meget inden vi lavede filmen og arbejdet på forskellige locations uden for skolen. Lyden har været vigtig, fordi vi ville lave en actionpræget film. Klipningen har vi også gjort en del ud af, og vi har også forsøgt at bruge set-up og pay-off. Den film, vi har lavet vores film ud fra, er Spielbergs *Saving Private Ryan*. Klipningen er hurtig, men ind imellem er der også brugt slow-motion, for at skabe spænding, men også fordi, det skulle være sjovere. Det er jo en action-komedie.

Efter den korte præsentation ser alle filmen. Der er fuldstændig ro i begyndelsen under forevisningen, alle ser koncentreret mod skærmen. Ind i mellem bryder der latter ud fra forsamlingen. Filmen er – set med observatørens øjne – ganske rigtig morsom og actionpræget. Filmen handler om befrielsen af en tilfangetaget prinsesse, men den udspiller sig i et nutidigt realistisk miljø. Temaet er, som nævnt af producentgruppen, lånt fra Spielbergs spillefilm *Saving Private Ryan*. Det ville man ikke uden videre kunne identificere, hvis man ikke havde fået oplysningen først. Der er eksperimenteret en del med redigeringsudstyrets tekniske muligheder for fast- og slowmotion; der er brugt mange effektlyde osv., men indholdsmæssigt kan det flere steder være svært at orientere sig i filmuniversets personer/figurer. Der er brugt nærbilleder, forskellige vinkler og perspektiver, som alt sammen er begrundet i handlingsgangen. Men det er uklart hvem, der er de onde, der har taget prinsessen til fange, og hvem der er befrielse. Filmens intention er uklar og dens tilgængelighed vanskeliggøres af en utydelig persontegning.

Filmen er opbygget af en række scener: en landgangscene som i Spielbergs krigsfilm, en scene i en mørk kælder, hvor prinsessen er taget til fange og en lang befrielse scene med heftige skudduelle. Det kan være svært som tilskuere at orientere sig i skiftene mellem de forskellige rum. Det genremæssige actionpræg opnås dels ved skudduelle, dels ved den dramatiserende underlægningsmusik og effektlyde. Det humoristiske islet kommer til udtryk ved, at personerne optræder som let karikerede, og ved forvekslingssituationer mellem, hvem der er de gode og hvem

der er de onde. På trods af en løs dramaturgi er det dog muligt at forstå, hvem, der handler, hvad der sker, hvori konflikten består og hvordan den løses.

Så vidt observatørens læsning af filmens forståelighed, men hvordan vurderer eleverne i 7.b. filmen:

Gruppens film får positive reaktioner. Alle klapper, da filmen er færdig og en af de første kommentarer blandt publikum er, at filmen er ”rigtig god”, men der er også kritiske indvendinger:

E: “Jeg fandt aldrig rigtig ud af hvem, der var hvem i filmen. Hvem var de gode og hvem var de onde?”

E: “Det var rigtigt godt, det musik I brugte, men måske var det lidt for meget. I sætter musik i gang hele tiden. Der, hvor I gør det for at skabe dramatik, virker det rigtig godt, men andre steder er det for meget!

E: “Personerne snakker ikke meget I jeres film. I har virkelig brugt “Don` t tell it, show it”.

Flere fremhæver tempoet som fint og godt afpasset efter actiongenren.

Andre fremhæver brugen af overbliksbilleder og efterfølgende nærbilleder.

En elev har bemærket, at den pige, der spiller prinsesse, pludselig “har skiftet tøj” i scenen som kommer umiddelbart efter. ”Det gør mig forvirret”.

Et stort flertal af eleverne er ivrige efter at give deres kommentarer. Der sidder dog en fem- seks stykker, (to drenge og 3 piger) som ikke deltager i samtalen.

#### *Gruppe 2:*

Gruppen præsenterer sin film som en kærlighedsfilm: ”Den handler om kærlighed ved første blik – som så ikke ender så lykkeligt. Vi har ikke tænkt ret meget på, hvordan vi ville redigere den. Vi har ikke tænkt på særlige effekter. Vi har ikke brugt nær så mange effekter, som de andre grupper har.” Filmens titel er “Kampen om kærligheden”

Ved visningen kan det være svært at følge med i handlingsforløbet. Den handler tilsyneladende om to drenge, der er forelsket i den samme pige og som i forskellige situationer forsøger at opnå kontakt med hende. Herved opstår en række komiske episoder. Disse episoder er meget løst knyttet sammen i et filmisk forløb uden brug af bevidste fortælletekniske eller filmsproglige virkemidler. I modsætning til observatøren, som har fulgt filmens tilblivelse, kender de andre elever, som er filmens publikum, ikke filmens forhistorie. Det præger også deres reaktioner:

E: “Vi ved ikke, hvor vi er?”

E: “Ja, filmen er lidt forvirrende, det gælder også på lydsiden.

E: “Den var ikke rigtig godt redigeret”

E: “For mange mørke scener”.

Denne kommentarer udløser en række andre replikker.

E: “Det gør ikke noget. Hvis det var hele filmen, der var sådan, så gad jeg ikke se den, men her var det jo kun to scener. Det gør ikke noget”

E: “Det var godt, at den ene person var sådan en “nørd”. Den spillede Anders godt. Det, at han hele tiden ville se Disney-sjov”.

E: “Det er tydelig nok et trekantsdrama, men jeg synes ikke genren rigtig passer. Den handler ikke meget om kærlighed.

E: “Nej, det er lidt utydeligt, hvem der er vild med hvem

E (fra produktionsgruppen): “Det med nørden har vi stjålet lidt fra “Olsen-banden”

E: “Ja, jeg synes at I spillede rollerne rigtig godt”

Sådan forhandler eleverne deres forståelse og vurdering af filmen.

De er meget kritiske over for hinandens produkter, men roser også, hvad de synes er godt.

De to viste film har alle efter rulleteksterne medtaget "fra-klip". På spørgsmålet om, hvorfor gives følgende svar:

E: Vi vil gerne vise, at vi også har haft det skide sjovt mens vi lavede filmen.

E: Fra-klip er der så mange film, der har nu om dage.

E: Hvis man har lavet en film om en person, der skal forestille at være ond f.eks., så kan man bagefter i et fraklip også vise andre sider af den person.

For mig virkede elevernes valg af fra-klip som en slags meta-kommentar til deres egen film og dens tilblivelsesproces. Måske undertreger det også en grad af konstruktionsbevidsthed hos eleverne: "Se, det var det vi havde valgt at tage med i vores film, men her er så det som I ikke fik set, noget af det sjove, det fjollede"

## **Sammenfattende vurdering af andet produktionsforløb**

Ved at følge to grupper produktionsproces frem mod det endelige produkt er det blevet synliggjort, hvilke vanskeligheder og udfordringer eleverne møder i læreprocesser af den art. I stedet for at sidde i klasserummet og modtage en planlagt, forstruktureret undervisning, hvis indhold og redskaber oftest er defineret af læreren, skal eleverne i det produktive mediarbejde selv træffe en række valg knyttet til en kæde af delprocesser, der går fra ideudvikling til det færdige produkt. Det stiller store krav til elevernes evne til samarbejde, interaktion og forhandling. Det stiller store krav til selvstændig planlægning og problemløsning. Men vigtigst af alt er, at de lærende selv skal fungere i en situation, hvor de kan udvikle sig til at blive herre over en medieteknologi, der kan bruges som værktøj til at repræsentere og udtrykke sig gennem. De lærende skal selv fungere som designere af udtryksformer, idet de bruger både medieteknologier og deres repræsentationsformer, som redskaber til at analysere verden, fortolke informationer, organisere deres personlige viden, følelser og holdninger og repræsentere dem for andre. At alt dette ikke kan lykkes lige godt for alle elever i en 7.klasse første gang, man i skolen giver dem medier i hånden og beder dem om at fremstille en forståelig medietekst, er indlysende. Det kræver længere tids øvelse og erfaring.

## **Konstruktionsbevidsthed**

Følger man mottoet om, at den sikreste vej til at lære noget, er at undervise andre i det, kan man på grundlag af elevernes praksisfællesskab og vidensdeling i de produktive arbejdsprocesser hævde, at eleverne er godt på vej til at lære, hvordan medietekster er konstruerede. At planlægge, designe, optage, redigere og præsentere en medietekst for andre udvikler elevernes konstruktionsbevidsthed.

Begrebet konstruktionsbevidsthed er lånt fra medieforskeren Kim Schrøder, som definerer det som "æstetisk bevidsthed om medietekstens paradigmatiske og syntagmatiske relationer, dens genre-karakteristika, dens intertekstuelle relationer, dens ironi og humor, dens grafiske udformning, osv.". (Schrøder 2003: 68). Schrøder anvender begrebet i empiriske receptionsundersøgelser bl.a. reklamelæsninger, hvor det i bred forstand omhandler relationen mellem tekst og modtager. I denne sammenhæng anvendes begrebet både om reception og produktion af medietekster, dvs. om relationen mellem producent og tekst og relationen mellem tekst og modtager. Med udgangspunkt i Schrøders definition kan man spørge:

- C. Receptionsprocesser: Hvilke virkemidler hæfter eleverne sig ved i oplevelsen og analysen af medietekster: genre, dramaturgi, fortællekonventioner, billedæstetik, lydelige virkemidler, intertekstualitet, ironi, humor og parodi. I hvilken grad er modtageren tekstens legende medspiller, medskaber eller modspiller?
- D. Produktionsprocesser: Hvor henter eleverne deres inspiration fra i deres egen konstruktion af medietekster? Hvilken rolle spiller kendte genreforbilleder? Er elevernes eventuelle lån af



genreforbilleder udtryk for imitation eller en selvstændig bearbejdelse? Hvilken betydning har det, at eleverne selv gør erfaringer med produktionsprocessens faser fra ide til færdigt produkt? Ved at udvide begrebets betydningsfelt til at omfatte såvel receptions- som produktionsprocesser giver det mig mulighed for at undersøge, hvorvidt elevernes egen produktion og konstruktion af medietekster påvirker deres reception af andres medietekster med henblik på udvikle en kritisk bevidsthed om disse teksters karakter af æstetisk konstruktion.

Den hidtige analyse viser, at eleverne ved selv at producere medietekster erfarer, hvordan de konstrueres fra ide til færdigt produkt. De opdager, hvilke medieæstetiske virkemidler, man kan anvende for at skabe en bestemt virkning hos modtageren. De finder inspirationskilder i deres egen mediekultur, hvorfra de henter genreforbilleder, som de typisk imiterer, ”blender” eller parodierer. I deres intertekstuelle leg med tekster bliver de på én gang deres medspiller og modspiller, som når en gruppe laver en parodi på en krigsfilm.

Spørgsmålet om, hvorvidt erfaringer fra egenproduktion af medietekster udvikler elevernes kritisk, æstetiske bevidsthed over for, fx professionelle medietekster, skal her undersøges lidt nærmere. Et par citater fra interview med informanterne efter forløbet viser, hvad eleverne selv mener, de har lært med hensyn til konstruktionsbevidsthed:

Martin: Den vigtigste forskel, det er, at jeg nu ser film på andre måder. Man kan bedre se, når en film er ringe. Sådan noget lægger du mærke til nu.

Int: Hvad lægger du mærke til?

Martin: Jeg så en horrorfilm, og der var blod og sådan nogen ting. Det var helt vildt dårligt lavet og lyset var sat forkert, og da kan man rigtig se, hvor ringe vampyrer og sådan noget er sminket, man kan se det er gummi og plastic. Det ser dårligt ud. Sådan nogen ting lægger jeg mere mærke til nu (Int.22.10.03).

Martin nævner også, at han efter erfaringer med egen produktion nu lægger mærke til, hvordan en film er klippet:

Martin: Der kommer næsten aldrig dårlige klip, men hvis der gør, lægger jeg også mærke til det. Men også hvordan kameravinkler er og hvordan lyset det er”.

Int: Hvad med lydsiden?

Martin: Den kan man næsten ikke undgå at lægge mærke til. Jeg så en film for nogle dage siden, da kunne man, da var der hele tiden musik. Det var faktisk det grundlæggende i den film. Det har jeg aldrig lagt mærke til før.

Int: Er du blevet mere kritisk i din måde at se og lytte på?

Martin: Man ser jo tingene på andre måder, og så lærer man noget på en anden måde end før. Før da så man jo bare for at se det, for at det var spændende, nu lærer man at se, hvordan de opfører sig. Det er fint” (Int.22.10.03).

Christian: ”Jeg har fået ”filmøjne”. Jeg holder øje med seje vinkler og jeg er blevet opmærksom på, hvad meningen med mange ting er fx når der bruges farver og hvad de kan betyde. Sådan nogle ting lagde jeg ikke mærke til før” (Int.22.10.03).

Kristine fortæller om, hvad hun har lært af at producere film selv:

Jeg lægger i hvert fald mærke til mange ting nu, hvis jeg ser en film, og vi har lært at samarbejde, og hvordan det foregår rigtigt, sådan. Jeg lægger mærke til mange små ting, f.eks. hvordan filmen er klippet og hvordan det kunne gøres bedre. Det kommer jeg nu automatisk til at tænke på. Nogle gange lægger jeg også mærke til lydsiden (Int.24.10.03).

Anna, som er den mest skeptisk indstillede pige i forbindelse med produktionsarbejdet, siger i det afsluttende interview:

Anna: Det er ret sjovt, synes jeg, fordi man ser alle de der fejl-scener, man har lavet.

Int: Kommer man til at tænke på, hvordan filmen er lavet?

Anna: Ja, helt klart. Det gjorde jeg overhovedet ikke før, da så jeg bare, nu lægger jeg mærke til alle mulige ting. Når man sidder og ser noget, sidder man og lægger mærke til f.eks.: Hov!, der kom et set-up. Dem jeg sidder og ser film sammen med siger, at de ikke fatter en brik af, hvad jeg siger.

Int: Tror du, det skyldes, at du selv har været med til at producere en film?"

Anna: Ja, det tror jeg helt klart. Jeg har jo set, hvad *jeg* har gjort og så kan jeg forestille mig, hvad andre måske også gør, selv om vores ikke er så professionel i forhold til de rigtige instruktører og alt det der (Int.22.10.03).

Martin skriver i et brev til læreren flere måneder efter medieforløbet: "...lige inden jeg havde været til det medieforløb, så kunne jeg stort set se alle slags film, uden at synes der var noget galt med dem. Men nu efter medieforløbet, så kan jeg mærke at det halve af de film jeg så før, som jeg endda kunne blive bange for, nu bare er ren skuespil". (Brev til læreren, marts 2004).

At producere egne medietekster synes at øge elevernes konstruktionsbevidsthed. De interviewede elever peger alle på, at de efter at have produceret videofilm, nu ser film på en anden måde. De har med Christians udtryk fået "filmøjne" dvs. at de hæfter sig mere ved de filmsproglige virkemidler så som brug af kameravinkler, lys, farve, lyd, dramaturgiske elementer og personkarakteristikken, herunder sminkning. Eleverne er nu bevidste om de valg af filmæstetiske virkemidler, som filminstruktøren har truffet med henblik på at skabe bestemte virkninger hos modtageren. De har med andre ord udviklet en kritisk brug af medietekster, især har de fået et kritisk blik for de æstetiske sider af medietekster.

Til gengæld er der ingen udsagn, hverken i elevernes dagbøger eller i interview med dem, der fortæller, om de også er blevet mere kritisk bevidste med hensyn til medieteksternes indhold f.eks. deres værdiunivers og måden personer repræsenteres på.

En triangulering af elevernes, observatørens og lærerens tolkning viser stor overensstemmelse::

Int: Hvad mener du eleverne har lært gennem forløbet?

Jan: Jeg håber og tror, at de nu ser tv med andre øjne, og bemærker de konstruktioner, der er undervejs. Jeg tror, de er blevet bedre til at kommunikere om medietekster, altså har fået et metasprog, hvori de kan begrebsliggøre deres oplevelse og forståelse. At de kan se medietekster som konstruerede æstetiske udtryk og forholde sig til dem. Jeg tror, at de nu ved, hvad en film er og hvordan det er selv at konstruere en.

På en eller anden måde er de også blevet bedre zappere, fordi de nu kan gå ud og ind af medietekstlige konstruktioner.

Så er der sket noget med dem selv – det er selvfølgelig svært at iagttage – men de har fået lov til at spille nogle følelser ud om f.eks. kæresteri og det andet køn osv.

Så har de tilegnet sig noget om genre og genretæk, som jeg og de vil kunne bruge i andre sammenhænge.

Int: Er de blevet bedre til at vurdere medietekster?

Jan: Ja, det er jeg ikke i tvivl om, at de er. De har fx skrevet to anmeldelser af medietekster i det her forløb. En i begyndelsen og en i slutningen – og sammenligner man de to, er de blevet bedre

til at vurdere. Men vi er ikke færdige. Jeg tror vi har fået lagt fundamentet (Jan, Int. 5.11.03).

På baggrund heraf kan det konkluderes, at det produktive mediarbejde, hvor eleverne anvender medieteknologier som redskaber til at repræsentere deres viden, holdninger og følelser i symbolske former forøger deres bevidsthed om, at medietekster er æstetiske konstruktioner. Denne erkendelsesproces fører til en ændret og mere kritisk brug af medietekster.

## **Samlet konklusion over medieproduktionsforløbet**

Beskrivelsen og analysen af den del af datamaterialet, som vedrører produktionsforløbene i 7.b på Nordskolen, indikerer en begyndende udvikling af visse elementer i en mediekompetence. Eleverne har således med stor lyst og engagement taget imod lærerens tilbud om, selv at udtrykke sig i videofilm. Læringsteoretikere med særlig interesse i læringens emotionelle og affektive sider (Illeris 1999) peger på betydningen af motivation som drivkraft i læreprocesser, og at elever lærer og husker et læringsindhold bedre, når det sker på en lystfyldt måde. At producere egne medietekster er for eleverne en lystfyldt opgave, som understøtter og forstærker læringens kognitive og sociale dimensioner i form af kritisk tænkning, refleksion, problemløsning, vidensdeling, forhandling og samarbejde. Analysen af de to produktionsforløb i 7.b peger på følgende vigtige træk i elevernes læreproces:

- At eleverne er på vej til at lære håndteringen af diverse medieteknologier (videokamera og redigeringssoftware) med henblik på at skabe egne filmfortællinger. Analysen dokumenterer her en kønsforskel, idet undervisningens organisationsform stiller sig hindrende i vejen for, at pigerne i samme grad som drengene får lejlighed til at gøre erfaringer med det tekniske udstyr og dets muligheder.
- At eleverne i rollen som producenter opnår indsigt i, hvordan en film kan planlægges og designes fra idé til færdigt produkt. Analysen dokumenterer her en forskel i interesse mellem drenge og piger, idet pigerne er mest optaget af idéudvikling, manuskriptskrivning og skuespil, mens drengene er mest optaget af redigeringsprocessen.
- At eleverne gør erfaringer med at omsætte skriftbaserede intentioner til små filmiske forløb, der kan kommunikere forståeligt for andre. Analysen dokumenterer, at dette lykkes i forskellig grad for de enkelte produktionsgrupper afhængig af indsigt i filmsproglige virkemidler og enighed i gruppen om intentionen med filmen. De producerede film er alle resultater af forhandlingskompromisser mellem pigernes og drengenes interesser og genrepræferencer. Derfor bliver genrevalget ofte "blends" dvs. genresammenblandinger som f.eks kærligheds-komedie eller action-komedie med udgangspunkt i lån fra kendte film, som imiteres og parodieres.
- At egenproduktion af medietekster øger elevernes æstetisk-kritiske bevidsthed i receptionen af egne og professionelt producerede medietekster.
- Til gengæld er det vanskeligt at spore en udvikling i elevernes mediefaglige begreber, når de selv producerer medietekster. Enkelte elever bruger i deres arbejde med at fremstille videofilm mediefaglige begreber, som "forhandlingssprog", men flertallet gør ikke. Til gengæld er de fleste, som erfarne mediebrugere i fritiden, ikke i tvivl om, hvad de synes fungerer eller ikke fungerer i en film.

## Kap. 9: Medietekster og reception: om elevernes forståelse af medietekster.

Det foregående kapitel har handlet om, hvilke sider af mediekompetencen, der udvikles i elevernes arbejde med at fremstille egne medietekster. I dette kapitel skal det nærmere undersøges, hvilke andre sider af mediekompetence, der udvikles eller ikke udvikles i elevernes reception af professionelt producerede medietekster. I dette tilfælde er der tale om to fiktionskortfilm. Gennem analyse af en undervisningssekvens, hvor lærer og elever taler sammen om en af filmene og gennem analyser af udvalgte elevers skriftlige arbejder i tilknytning til begge de viste film vil jeg vise, hvilke grader af *forståelse* eleverne opnår i deres reception af to forskellige kortfilm. Når begrebet forståelse er valgt som analytisk kategori er det ud fra to hovedbegrundelser. Begrebet er et af flere centrale begreber i Schrøders flerdimensionelle model for receptionsanalyse af medietekster (se det metodiske afsnit) og skolen som institutionelt læringsmiljø lægger stor vægt på, at eleverne lærer at læse og *forstå* medietekster. Som optakt til analyserne skal det derfor nærmere præciseres, hvordan de kontekstuelle rammer indvirker på eller styrer receptionsprocesser.

### Receptionens kontekstuelle ramme

Under henvisning til afhandlingens medieteoretiske ramme trækker jeg i det følgende på indsigter gjort af receptionsforskningen gennem de sidste tyve år. Inden for den kvalitative tradition er der foretaget en del undersøgelser af børns mediereception, men kun få af dem fokuserer på, hvordan børn udtrykker deres medieoplevelser. Undtagelser herfra er det banebrydende arbejde *Children and Television* (1986) af australske Bob Hodge og David Tripp, men også Buckingham (1993a,b,c) og Tønnesen (1999), har beskæftiget sig med børns mediereception. Det er i forlængelse af denne tradition jeg forstår reception som den meningskonstruktion, der finder sted, når læsere og lyttere/seere møder medietekster. Den transaktion, som finder sted mellem tekst og læser, inkluderer en række aspekter f.eks. indlevelse, distancering, genkendelse, identifikation, forståelse, holdning, kritisk afstandstagen osv. Hvad man lægger vægt på i en receptionsanalyse kan være afhængig af arten af det tekstkorpus, man undersøger, den erkendelsesinteresse man måtte have og den kontekst undersøgelsen finder sted i.

I det foreliggende tilfælde er den sociale og institutionelle kontekst fortsat Nordskolen og klassen er 7.b. Denne konteksts aktører, lærer og elever, indgår i et komplekst samspil, et dagligt forhandlingsforhold, dels mellem lærer og elever, dels mellem eleverne indbyrdes og dels med den institutionelle undervisnings- og læringskontekst, som bl.a. er bestemt af den lokale fortolkning af love, bekendtgørelser og læseplaner. Når jeg indledningsvist nævner denne kontekst, er det fordi, den har afgørende betydning for, hvordan receptionsprocesser forløber. Helt konkret er det afgørende for, hvilke typer af medietekster, der vælges, og den måde, der arbejdes på, f.eks. lægges der typisk stor vægt på analyse, fortolkning og vurdering i skolekonteksten i modsætning til en uformel fritidskontekst, hvor de oplevelsesbetonede og underholdende aspekter formentlig er mere fremtrædende. Med andre ord spiller de kognitive dimensioner af læreprocesserne en langt større rolle i skolen end i fritiden, hvor det især er de affektive og emotionelle aspekter der er fremherskende.

Disse forhold afspejler sig også i medieforløbet i 7.b på Nordskolen. Det valgte tekstkorpus er delvist bestemt af læreren, delvist af eleverne. I undervisningsforløbet indgår således to kortfilm og en medietekst efter elevernes eget valg. Den første kortfilm, som eleverne ser, diskuterer og bearbejder, er Birger Larsens *Ska` vi være kærestes?* (1996), den anden er Anders Thomas Jensens:

*Valgften* (1998), som eleverne analyserer, og endelig en selvvalgt film, som i alle tilfælde, undtagen ét, viste sig at være spillefilm, som eleverne skulle anmelde.

Lærerens valg af to kortfilm sker ud fra flere begrundelser. Først og fremmest skal valget kunne begrundes didaktisk, dvs. ud fra danskfagets mål, de centrale kundskabs- og færdighedsområder og den del af læseplanen, som omfatter det pågældende klassetrin (4.forløb: 7. - 9. klassetrin). Af disse juridisk bindende, men fortolkelige tekster, fremgår bl.a. at eleverne skal opnå:

- udtryks- og læseglæde og øge deres indlevelse og indsigt i litteratur og *anden fiktion* (min kursivering).(Formålet for faget, Fælles mål, Faghæfte 1, Dansk 2003: 11)
- at kunne ”fortolke, perspektivere og forholde sig til tekster og andre udtryksformer ud fra umiddelbar oplevelse og begyndende analytisk forståelse i samspil med andre” (Undervisningsministeriet 2003: 50).

Af læseplanen for det pågældende klassetrin fremgår, hvad der kan forstås ved *anden fiktion*. Det er f.eks. film, tegneserier, musikvideo, tv- og radiospil, computerspil. I forbindelse med disse medietekster skal eleverne arbejde med *at analysere, meddigte og fortolke*.

Det er med baggrund i disse bestemmelser læreren vælger de to kortfilm. Men også overvejelser over teksternes kvaliteter, de tilknyttede arbejdsformer og elevernes livssituation/ forforståelse indgår i lærerens planlægning. I et interview med læreren siger han herom:

Jan: Jeg har lagt vægt på de skal forstå, hvad genrer er. Jeg har lagt vægt på at de skulle udvikle deres smag, at de bliver bevidste om, hvorfor de foretrækker noget frem for noget andet. At de bliver i stand til at vælge de medietekster, og de medier, der passer til deres livssituation eller det formål de nu har. At de udvikler en bevidsthed om æstetik, men også at de tænker bagud i forhold til dem, der har skabt medieteksten. Jeg har tænkt det som en byggesten i et senere viderearbejde med medier. Så har jeg tænkt transfer, begyndende forståelse af analysebegreber, og hvad det er analysebegreber kan. Jeg kan se, nu hvor vi er begyndt at arbejde med sagprosa, at mange af begreberne har de taget med.

Int: Hvorfor valgte du netop *Ska` vi være kærester?* og *Valgften* som medietekster til analyse?

Jan: Det var der flere grunde til. For det første synes jeg, de var gode film. De var tilpas komplekse og havde en vis dybde, samtidig med at de var meget konkrete i deres handling. Jeg mener også, at *Ska` vi være kærester?* passer til deres udviklingstrin, sådan lige i førpuberteten.

Int: Hvad er formålet med at lære eleverne analyse af medietekster?

Jan: Det er at gøre tydeligt, at en medietekst består af forskellige elementer i en helhed, som hænger mere eller mindre godt sammen. Og at de kan bruge dem, når de skal udtrykke sig i forskellige kommunikationssituationer. Som analysebegreber er de i sig selv ikke vigtige. Hele tiden må man have fokus på de virkemidler, som bliver brugt og hvad de gør ved mig, når jeg ser og hører en medietekst. Og evt. opstille alternativer. Deri ligger der noget mediebevidsthed, og vi nærmer os noget af det jeg vil kalde at være kritiske. At kunne forholde sig til de valg af virkemidler, som er truffet, og hvad der ville ske, hvis man traf nogle andre.

Int: De to medietekster, som eleverne har arbejdet analytisk med, har det da været vigtigst at finde medietekstens intention?

Jan: Nej, nærmere resultatet af det de havde set. Hvorfor gør den her medietekst netop det ved mig?

Int: Hvorfor tolker eleverne medietekster forskelligt?

Jan: De sætter hele deres livssituation, opdragelse, forældrepåvirkning, kammeratskabsgrupper og deres brug af andre medier i spil. (Jan, int. 21.10 03)

Sammenholder man faghæftets intentioner med mediedimensionen i faget dansk med lærerens fortolkning heraf, bliver det synligt, hvor megen vægt, der lægges på analyse, fortolkning og perspektivering af medietekster i faghæftet. Indlevelse og læseglæde nævnes i det overordnede fagmål, men det følges ikke op i de mere præciserende bestemmelser i trinmål og læseplan.

For læreren er analyse og fortolkning også vigtig, men med den vigtige tilføjelse, at det er med henblik på at udvikle elevernes smag, deres æstetiske, kritiske bevidsthed. Målet er ikke alene at analysere og fortolke, men også at udvikle ”mediebevidsthed”, der gør eleverne i stand til at vælge medietekster, der, som læreren udtrykker det, passer til ”deres livssituation” og behov. For læreren er mediefaglige analysebegreber nødvendige i arbejdet med medietekster for så vidt som de hjælper eleverne til at blive bevidste om medieteksters virkninger på modtageren. Læreren ser mødet mellem medietekst og læsere (eleverne), som psykologiske eller mentale reaktioner på tekster. Disse reaktioner indgår i sociale kontekster, f.eks. skoleklassen, de er produkter af kulturelle og sociale erfaringer.

Hertil vil jeg føje, at de endvidere kan kommunikerer til andre, både mens man læser medieteksten og efter man har læst den, og de kan have betydning i andre sociale kontekster f.eks. i hjemmet. Men inden da må der i mødet mellem medietekst og eleven som læser finde en meningskonstruktion sted i det indre mentale rum.

Meningskonstruktion kan som nævnt rumme mange aspekter, men i den institutionelle læringskontekst synes *forståelse* gennem analyse at være afgørende. Jeg vil derfor bruge begrebet *forståelse*, som udgangspunkt for analysen af det datamateriale, som ligger til grund for elevernes reception af de tre nævnte medietekster. De affektive og emotionelle sider af elevernes reception af medietekster er nærmere undersøgt i forbindelse med Sydskolens, men det er vigtigt at understrege at forståelse som kognitivt fænomen altid er emotivt ”besat”.

## Definition af begrebet forståelse og dets anvendelse

Begrebet forståelse har jeg hentet i den gren af receptionsforskningen, som har et kognitivt grundlag. Det er bl.a. den svenske medieforsker Birgitta Höijer Höijer, der definerer begrebet således:

Forståelse kan betragtes som en aktivitet, hvor vi som læsere/lyttere eller tilskuere forsøger at forstå, hvad teksten handler om. Det er en kognitiv proces, hvor vi afkoder eller tolker indholdet i den verbale og visuelle diskurs, finder meningen i ordene, sætningerne og billederne, finder temaer og generelle betydninger (.....) forståelsesprocessen (er) en tolkningsproces, hvor vi finder mening i symboler. Det sker i en dynamisk og konstruktiv proces, hvor kulturelle og sociale erfaringer og viden aktiveres i læseren i samspil med de sproglige eller visuelle symboler i teksten. Forståelsesakten eller processen kan meget vel resultere i, at læseren finder sin forståelse af teksten i mytiske eller ideologiske betydninger, eller forståelsen kan være mere denotativ (Höijer 1998 :129).

Kort sagt opstår forståelse/tolkning imellem det der er *i* diskursen og det som er *i* tolkeren. Hvad er så det, der er i tolkeren, og som gør ham eller hende i stand til at tolke og forstå medieteksters symbolske former? Først og fremmest må tolkeren have viden om, hvordan man afkoder verbalsprog, billeder og lyd og hvordan disse tegnsystemer eller kombinationer af dem fungerer i konkret brug i forskellige situationer, dvs. have tidligere erfaringer med medier. For det andet må tolkeren have erfaringer om verden dvs. baggrundsviden og for det tredje må tolkeren kunne drage slutninger på baggrund af det læste og ud fra sin baggrundsviden

De kognitive, konstruktivistiske elementer i forståelsesprocessen kan begrebsliggøres i skemateoretiske termer. Dette er blandt andet gjort af W. James Potter (1998), som er fyldigt refereret i den læringsteoretiske del af afhandlingen. Han benytter skemabegrebet i sin redegørelse for, hvad han forstår ved *media literacy*. I en konkret undersøgelse af elevers forståelse af en medietekst kan man således spørge, hvilke specifikke skemaer, der bringes i anvendelse, når de interagerer med en medietekst f.eks. en kortfilm? Aktiveringen af forskellige, meget differentierede skemaer kan vidne om, hvordan de forskellige elever aktiverer forskellige skemaer i deres forståelsesproces af den pågældende medietekst ud fra deres baggrundsviden og evne til at drage slutninger.

Mine observationer af eleverne, mens de ser kortfilmen *Ska' vi være kærestes?* tyder på, at de aktiverer mange forskellige skemaer:

Vi bevæger os ned i biologilokalet, hvor videoafspilleren står, læreren sætter videobåndet i maskinen og de første billeder viser sig på skærmen. Børnene har faktisk set filmen en gang før sommerferien, så det er altså ikke første gang, de ser filmen. Mens den vises, sidder de fuldstændig stille og følger med i filmen. Enkelte elever skriver notater på et stykke papir. Deres umiddelbare reaktioner er ikke voldsomme, enkelte trækker på smilebåndet nu og da, f.eks. da de forjagede forældre ankommer og afbryder de to børns stævnemøde. Den hektiske biltur til koncerten fremkalder latter, men ellers ser de alvorlige ud i blikket. De virker koncentrerede og opmærksomme.

I den efterfølgende korte samtale mellem elever og lærer siger flere af eleverne, at de synes filmen var både sjov og alvorlig. Andre synes den var kedelig, og "det der kysseri til sidst er ulækkert", siger en af drengene (Observationsdagbog 4.9.03)

Opmærksomhed og koncentration er betegnende for receptionssituationen. Eleverne taler ikke med sidekammeraten under se- og lytteprocessen, som de ellers ofte gør. Deres opmærksomhed er rettet mod filmen, hvilket bl.a. kan hænge sammen med den institutionelle læringskonteksts forventning/krav om, at de bagefter skal skrive en anmeldelse af filmen, men det kan også skyldes filmformatet i sig selv. En fiktiv kortfilm, som i dette tilfælde har en varighed på 11 minutter, rummer en fortælle-mæssig tæthed, der er betydningsmættet og kræver tilskuerens fulde opmærksomhed i hvert eneste øjeblik, i modsætning til spillefilmen, hvor tilskueren kan følge med på en lidt mere tilbagelænet måde og momentant se væk fra skærmen og tale med en medtilskuer uden at gå glip af særlig meget.

I en klassesamtale om kortfilmen mellem lærer og elever, som finder sted den 11.9. - efter endnu en gang at have set filmen - uddybes forskellige aspekter af filmens indhold og form, bl.a. lydsiden, personrollerne/skuespillet, lyssætning, og filmens brug af billedsprog. Vi går ind i samtalen, hvor læreren spørger til filmens roller og skuespillet:

Hvad betyder det at være en god skuespiller? Ligeledes med brug af lydeffekter? Hvad er god brug af lydeffekter?

Det sidste spørgsmål diskuteres først:

En elev nævner brugen af fuglefløjt for at understrege stemningen under stævnemødet i båden.

En anden elev nævner brugen af reallyd, særlig de tydelige fodtrin i scenen, hvor moderen ankommer for at hente Ludvig. Han synes, de virker overdrevne.

Derefter (stadig styret af læreren) diskuterer gruppen, hvad en god skuespiller er:

Elev: "Der, hvor de sidder i båden, da spiller de faktisk godt".

L: "Hvad vil det sige, at spille godt?".

Nu kommer der bud fra flere elever. En siger, at det er ansigtsudtrykket, en anden siger,

kropssproget, en tredje, at det er at leve sig ind i rollen

Elev: ”Man skal reagere som den anden person, f.eks. hvis en person i en film er ked af det, ja, så skal man være god til at spille ”ked af det”.

I denne fase af klasses Diskussionen fungerer elevernes dialoger udvidende og nuancerende på filmiagttagelserne. De, der deltager, demonstrerer viden om, hvordan billed- og lydsproget fungerer i kortfilmen. De støtter og underbygger hinandens eksempler og argumenter, eller de diskuterer deres uenighed f.eks. om det nu er ansigtsudtrykket eller kropssproget som helhed. der er mest afgørende for, om en skuespiller er god eller mindre god. Diskussionen afspejler dog for et par elevers vedkommende, at de har svært ved at adskille skuespilleren og rollen i filmen. De opfatter ikke skuespilleren som et materiale – ligesom lys og lyd – der anvendes i filmen for at skabe en bestemt virkning på tilskueren. Dette leder læreren ind på en samtale om, hvordan man finder en skuespiller til en rolle i et bestemt filmmanuskript:

Han skriver begrebet ”casting” op på tavlen og spørger, om de ved, hvad det betyder. Der er ikke rigtig nogle reaktioner, hvorfor læreren forklarer, hvordan man f.eks. til en børne- eller ungdomsfilm ofte annoncerer i en avis efter skuespillere til bestemte roller. De bliver så prøvfilmet for at finde frem til den ”rigtige” skuespiller til denne bestemte rolle. Det vil sige et bestemt udseende, udstråling osv. Så på den måde finder man en bestemt person, som skuespiller til en rolle.

Læreren spørger derefter om de synes, den dreng, der spiller Ludvig i filmen, spiller rollen godt?

Elev: ”Ja, det må man faktisk sige. Han giver jo sine bedste ting væk!”

Læreren: ”Hvad med pigen, spiller hun rollen godt?”

Elev: ”Ja, måske, den måde hun snakker på!”

Eleverne har svært ved at sætte ord på, hvordan børneskuespillerne fylder deres rolle i filmen ud. f.eks. om pigen, der spiller Alice i filmen er overbevisende, fordi hun...., men begrundelserne udebliver.

Samtalen om rollerne i filmen fører over i et forsøg på at genrekaraktarisere kortfilmen. Flere elever nævner, at hvis den skulle oversættes til en skreven tekst, ville det nok være en novelle, andre nævner science fiction, eventyr, fantasy og romantisk komedie. En elev siger også, at der er noget tegnefilmagtigt over den. Han begrundet det i de overdrevne lydeffekter og skiftene mellem de billeder, der vises i hurtigt og langsomt tempo. Denne bemærkning udløser en anden kommentar om, at lydeffekterne er overdrevne og at de især er knyttet til de voksnes verden i filmen.

Elev: ”De voksne synes ikke det er alvorligt, det der foregår mellem de to børn og deres forsøg på at blive kæresten – derfor er der overdrevne lydeffekter (underforstået: de voksne latterliggøres i filmen som en slags tegneseriefikurur, mens børnene tages alvorligt). Det er det, der gør, at folk synes den er sjov”.

Læreren: Hvordan vil I anmelde lyden i filmen?

Elev: ”Lydeffekterne gør filmen mere spændende”

Læreren: ”Hvad med lyset?”

Elev: ”Det er faktisk spændende og godt lavet. Det røde lys, lamperne, der blinker rødt i gangen ved koncertsalen, bliver brugt til at vise noget om stemningen. Den er lidt faretruende”.

Den afsluttende samtale om filmen drejer sig om genren og filmens tema.

Elev: ”Den minder meget om en novelle, vi har læst om forholdet mellem barne- og voksenverdenen, men det er jo også en romantisk historie om kærlighed”.

Læreren: ”Synes I, der er noget eventyrligt over filmen?”



Det spørgsmål afviser flere af eleverne. De synes ikke, at de kan genkende nogle eventyrtræk i filmen.

Elev: ”Ja, man kan da sige at drengen, han skal igennem en prøve. Hvis han består den, kan han få pigen. Hvis han ikke kan, får han hende ikke”.

Så ringer klokken og eleverne samler deres ting sammen.

(Observationsdagbog 4.9.03)

Elevernes respons på *Ska` vi være kærestes?* er styret af lærerens spørgsmål, men samtalen afspejler, at eleverne samlet set aktiverer en række skemaer ud fra deres baggrundsviden og at de drager slutninger i deres ønske om at forstå filmen. Med baggrund i Potter kan samtalen om filmen mellem lærer og elever systematiseres på følgende måde: I dialogen om filmens lydside aktiveres elementer af *retoriske skemaer* f.eks. at fuglefløjt ofte bruges til at understrege stemninger i en film, at en tydelig markeret reallyd (overdreven) kan bruges til at fremhæve noget hektisk i voksenverdenen, som modsætning til det stemningsfyldte i barneverdenen, at skift mellem normal bevægelsen af billedet til fast-motion associeres til det tegnefilmsagtige, og dermed knyttes til et andet retorisk skema, *genreskemaer*, som nogle elever tilsyneladende har forskellig baggrundsviden om. Endelig viser en elevs iagttagelse af filmens lys- og farvebrug, hvordan han aktiverer betydninger og drager slutninger, der forbindes med noget faretruende.

I den del af samtalen, som handler om skuespil og roller aktiveres skemaer, der både er retoriske (Hvad vil det sige at spille godt?) og *karakterskemaer*, dvs. hvilke roller indgår i filmens fiktive univers. (Hvordan fremstilles hoved- og bi-karakterer, hvordan interagerer de?). Her viser det sig, at nogle elever ikke kan adskille skuespilleren fra rollen, hvilket vil sige, at skemaerne ikke er differentieret mellem retoriske skemaer og karakterskemaer. Samtale om filmens karakterer fører over i aktivering af *genreskemaer*, hvor eleverne afprøver forskellige muligheder: Er det en science fiction? Er det et eventyr? Er det en fantasyfortælling eller en romantisk komedie? Det fælles for alle de aktiverede *genreskemaer* er, at de er narrativer. Det vil sige, at de aktiverer deres *narrative skemaer i konstruktionen af filmens mening*. Eleverne synes således først at afprøve et generelt narrativt skema og dernæst specificere, hvilken slags narrativ, der kan komme på tale i læsningen af filmen. En af eleverne specificerer eventyr, som den type narrative, der passer til filmens forløb og struktur. En anden den romantiske komedie, formentlig fordi filmen handler om kærlighed og er morsom. En tredje afprøver fantasy, formodentlig fordi filmen har visse fantastiske elementer beslægtet med eventyret. Men hvorfor en elev foreslår science fiction er uvist, da ingen af filmens træk peger mod et fremtidigt univers. Elevernes forskellige forsøg på genreafprøvninger, som de finder passende i forhold til filmen peger på, at de har meget forskellige baggrundserfaringer med medietekstgenrer.

Endelig aktiverer eleverne elementer af *miljøskemaer* (settings), dvs betydninger knyttet til de konkrete fysiske rum og de lokaliteter handlingen udspilles i. I den aktuelle film foregår handlingen i tre forskellige lokaliteter: i en båd ved en sø i naturen, i en bil og i en koncertsal. Nogle elever drager slutninger *fra* de fysiske rum *til* psykiske eller symbolske rum. En barneverden, som er knyttet til naturen og båden og en voksenverden, som knyttes til bilen og koncertsalen. For disse elever har filmen en slags dobbelt landskab, det fysiske og det symbolske. En elev genkender dette *tematiske skema* fra en tidligere læsning af en novelle i klassen.

Ved hjælp af observatørens iagttagelser og tolkninger af en samtale mellem lærer og elever om filmen, er der her i kort form forsøgt vist, hvordan eleverne aktiverer en række forskellige, interagerende skemaer i deres læsninger. Narrative skemaer, genreskemaer, karakterskemaer, miljøskemaer(settings), tematiske skemaer og retoriske skemaer. Hvilke skemaer, der aktiveres, modificeres eller ændres i mødet med en medietekst afhænger af elevernes forudsætninger for at læse filmens billed- og lydprog, deres baggrund for at drage slutninger (fortolke) ud fra deres

forforståelser og baggrundsviden, dvs. deres erfaringer fra den verden, de lever i, deres vidensstruktur/begrebsverden, som igen er relateret til deres sociokulturelle baggrund, køn og endelig den kontekst, som læsningen foregår i.

Grundforestillingen er, at eleverne tolker og forstår ud fra lagrede skemaer, og at læsningen af en medietekst ses som aktivering af disse skemaer. Tolkningen og dermed forståelsen indebærer mindst to parallelle processer, en top-down proces og en bottom-up proces. Top-down processer går ud fra, at det er allerede etablerede skemaer, som styrer læsningen. Processen kaldes derfor *læserstyret*. Læseren går til teksten med forventninger og hypoteser og under læsningen bliver skemaerne bekræftet eller justeret. Bottom-up processer går ud fra, at det er teksten, som aktiverer skemaerne. Derfor kaldes disse processer for *tekststyrede*. Det er alment accepteret, at disse to processtyper er integrerede således, at de virker samtidigt i læseprocessen (Vagle m.fl.1993).

Analysen af undervisningssekvensen peger på, at begge processer er virksomme i elevernes læsninger, sommetider er den ene proces mere dominerende end den anden. Når en elev fx foreslår at kortfilmen *Ska'vi være kærester?* er en science-fiction, er det ikke ud fra en tekststyrede bottom-up proces, men en stærk læserstyret top-down proces. Omvendt er der eksempler på elever, der hæfter sig ved enkeltstående retoriske træk ved filmen, som ikke indføres i en mere omfattende og generaliseret forståelse af filmen, måske fordi de ikke har de nødvendige skemaer som forudsætning.

Analysen af undervisningssekvensen har ikke blik for *den enkelte elevs* fortolknings- og forståelsesarbejde med filmen. Den har heller ikke blik for, om der kan spores forandring og udvikling i den enkelte elevs forståelse af medietekster over tid. Derfor vil jeg i det følgende ved hjælp af Potters skemabegreber uddybe, hvordan tre forskellige elever skaber mening og forståelse i deres læsning af de to viste kortfilm, og undersøge om der kan spores forandringer i deres forståelse over tid. Receptionen af den første kortfilm fandt sted i begyndelsen af forløbet dvs. før klassen selv havde produceret deres første kortfilm, og før læreren havde introduceret filmfaglige begreber i mere systematisk forstand. Receptionen af den anden kortfilm fandt sted i midten af forløbet, efter at eleverne havde produceret deres første kortfilm, og efter at læreren havde gennemgået en række filmfaglige begreber med eleverne.

Fremstillingen er bygget op således, at jeg behandler de tre elevs læsning af de to kortfilm, to piger og én dreng. Valget af de tre elever er begrundet i flere hensyn. Først og fremmest har jeg ønsket at undersøge om der er forskel mellem de to køns læsning og forståelse af de samme film. For det andet er eleverne valgt ud på baggrund af en analyse af samtlige elevs skriftlige arbejder med filmene. De tre valgte elever repræsenterer tre niveauer i udviklingsgrad. En elev, Sabrina, repræsenterer en relativ lille gruppe af elever (ca. 4 elever), hvor der ikke kan spores væsentlige udviklingstræk i forståelsen af film, en anden elev, Anna, repræsenterer en større gruppe af elever (ca. 10 elever), hvor der kan spores en mærkbar udvikling, og endelig en tredje elev, Christian, som repræsenterer en gruppe på ca. 6-7 elever, hvor der på nogle områder kan spores en markant udvikling i forståelsen af film. De tre valgte elever (af de i alt 21 i klassen) repræsenterer således et udviklingskontinuum fra ingen observerbar forandring til stor observerbar forandring.

Datamaterialet er primært elevernes skriftlige anmeldelser og analyser af de nævnte film. Derudover indgår datamateriale fra interviews med de tre valgte informanter. Analysen rejser en række metodiske problemer. Først og fremmest er det umuligt ad empirisk vej at få direkte adgang til elevernes indre mentale rum, mens forståelsesprocessen foregår. Det betyder, at man strengt taget ikke kan vide, hvordan forståelsesarbejdet forløber. Det eneste man kan gøre er, at undersøge de "spor", som forståelsen har afsat i elevernes mundtlige og skriftlige udtryk. Analysen bygger derfor på den forudsætning, at "tanken ikke kan skilles fra det sprog, der udtrykker den og i sidste instans former den" (Bruner 1998:208). En anden begrænsning er, at forståelsesarbejdet af auditive og visuelle tekster er udtrykt i verbalsproget. Man kan meget vel tænke sig, at elever, specielt dem, der

har læse- og skrivevanskeligheder, kan aktivere en dybere forståelse af en visuel tekst, end de er i stand til at formulere i deres verbalsprog.

I analysen af elevernes skriftlige anmeldelser og filmanalyser støtter jeg mig til hjælpediscipliner inden for kognitiv semantik, pragmatik, tekstlingvistik og fortælle teori. Det har i den sammenhæng været særligt nyttigt at anvende *genreskemakomponenter* sådan som de præsenteres af Vagle m.fl. (1993:193ff). Et karakteristisk og velkendt skema er det narrative udtrykt ved fortællinger. Men også film, reklamer og tv-nyheder kan have narrativ opbygning. Fortællingens struktur kan bestå af følgende komponenter: *Orienteringskomponenten*, der fortæller læseren om handlingens situation, personer, tid sted og relevante tilstande. *Komplikationskomponenten*, der rummer en komplikation, konflikt eller forvikling, som bryder med etablerede rutiner, normer eller forventninger. *Løsningskomponenten*, der kan defineres som resultatet af handlingen, *afslutningskomponenten*, som i nogle tilfælde falder sammen med løsningskomponenten, i andre tilfælde er en slags tillæg, som udgør løsningens konsekvenser, moralske virkninger osv. Endelig har fortællinger en *fortællerkomponenten*, som er den del, der afdækker fortællerens holdning til det fortalte.

Inden jeg går over til analysen af de enkelte elevers forståelse af de to viste kortfilm, vil jeg kort præsentere og karakterisere dem ud fra min egen reception, ikke med den begrundelse, at min læsning skal være normgivende for elevernes forståelse af dem, men for at give læserne af denne afhandling et indblik i med hvilke ”briller” filmene læses af forskeren. Der er ikke tale om mesterfortolkninger ud fra hvilke elevernes forståelser skal vurderes som mere eller mindre korrekte. Sådanne findes ikke. Hvad der derimod er tale om er, at lægge præmisserne for forskellige tolkninger og forståelser åbent frem til forhandling og diskussion.

### **Forskerens forståelse af de to kortfilm fra medieforløbet**

Kortfilmen *Ska' vi være kærestes?* (1996) er instrueret af Birger Larsen. Genremæssigt kan den karakteriseres som en enkelt komponeret eventyrlig-humoristisk fiktionsfilm for både børn og voksne. Filmen handler om drengen Ludvig og pigen Alice, der sidder i en båd ved en sø. Naturen er deres omgivelse og fristed. Her sidder de og taler sammen. Hurtigt forstår vi, at Ludvig gerne vil være kæreste med Alice. Han forsøger at overtale hende med forskellige ting, som han værdsætter, men Alice er kostbar. Hun sætter som betingelse, at Ludvig skal rappe ”Under den hvide bro”, for at de kan blive kærestes. Nøgende går Ludvig med til at rappe sangen, men før han bliver færdig, afbrydes han af sine forældre, som kommer for at tage ham med til en klassisk ”lilleput-koncert”, hvor han skal spille flygel for et større publikum.

Bilturen på vej til koncerten foregår i et hastigt og forjaget tempo, da de er forsinket. Ved ankomsten til koncertsalen vises i billeder og lyd, hvordan situationen opleves som anspændt, forvirret og kaotisk af Ludvig. Det går da også galt i begyndelsen af koncerten. Ludvig spiller forkert og dirigenten må irettesætte ham. Men han kommer efter det og spiller til sidst smukt, indtil Alice pludselig dukker op. Hun gør nu tegn til ham om, at han skal rappe ”Under den hvide bro”, som aftalt i båden. Ludvig springer op, griber mikrofonen og synger sin sang. Alice kvitterer med at kaste sin halskæde med et sølvhjerter op mod ham. Den gribes af dirigentens taktstok og Ludvig ser blot Alice forsvinde ud af koncertsalen. Han må vende tilbage til flygelet og spille videre til koncerten er slut, hvor han modtager publikums hyldest.

Til sidst overrækker dirigenten halskæden med sølvhjerter til Ludvig. Filmen slutter med en scene, hvor de to børn igen sidder i båden, og som bevis for, at de nu er kærestes, kysser de hinanden.

Fra begyndelsen lægger filmen op til at se de to vigtigste karakterer, Ludvig og Alice, i et miljø eller et landskab med fred, ro og harmoni. Det er et fristed midt i naturen. Det er sommer, lyst og fuglefløjt i baggrunden. Her kan børnene på egne betingelser knytte kontakt og udtrykke følelser i forhold til hinanden og lave aftaler om deres forhold. Landskabet er både et fysisk og et symbolsk

rum. De voksne - repræsenteret ved Ludvigs forældre - griber forstyrrende ind i dette univers uden forståelse for dets betydning for børnene. De "bortfører" hovedkarakteren Ludvig, hvis historie filmen nu fokuserer på. Bilen og koncertsalen er forbundet med voksenverdenens rum. Her gælder dens regler, normer og konventioner, som børnene må underlægge sig. Denne hektiske og fortravlede verden præget af ambition, præstation og finkulturelle smagsnormer, står som stærk kontrast til filmens åbnings- og slutscene.

Uanset hvordan en tilskuer måtte fortolke filmens rum og deres symbolske karakter inviterer filmen til at aktivere miljøskemaer i forståelsesprocessen. Til disse miljøer er knyttet filmens forskellige karakterer. Filmen har person-fokus, dens historie tilhører primært Ludvig, men også interaktionen med Alice og de voksne er vigtig. Fra anden scene i filmen følger vi Ludvig gennem resten af filmfortællingen, hvilket signalerer, at det er hans historie der fortælles og det er hans karakteregenskaber, der udfoldes og kommer til udtryk, men fortsat i interaktion med Alice og filmens øvrige personer. Filmens højdepunkt findes der, hvor Alice interagerer med Ludvig under koncerten, og mod alle forventninger rapper "Under den hvide bro". Også her og gennem hele filmens forløb må tilskueren aktivere karakterskemaer og drage slutninger om filmens personer for at skabe forståelse og mening med deres adfærd og handlinger i det filmiske univers.

Udvikling og forandringer af karakterer i filmen er netop forbundet med personernes interaktion, konflikter og brud. I en filmfortælling som *Ska` vi være kærester?* følger vi hovedkarakteren fra begyndelse til slutning, et forløb i tid og rum. Som andre fortællinger er filmen struktureret efter et narrativt skema, der her minder om eventyrets: Hovedpersonen befinder sig i en tilstand af ro, orden og harmoni, men også en slags mangelsituation. Ludvig vil gerne være kæreste med Alice og indgår derfor en aftale (kontrakt) med hende. Det viser sig imidlertid, at aftalen ikke kan indgås, fordi forældrenes griber forstyrrende ind. Dette fører til kontraktbrud, hvor hovedpersonen rives ud af sin tilstand af ro og harmoni, og han må nu, som prinsen i eventyret, gennem en række prøvelser for at bevise sit mod (at spille flygel ved en klassisk koncert og rappe en sang foran et stort publikum) i et farligt ude-rum, de voksnes verden. Først når disse hindringer og prøvelser er overstået kan kontrakten reetableres. Det vil sige, at Ludvig kan få sin "prinsesse" Alice.

Som vist kan filmfortællingen læses som et eventyr. Men den er også åben for læsninger ud fra andre forventninger og narrative skemaer. Forudsætningen for at tilskueren skal kunne skabe mening og forståelse af filmens narrativ, er imidlertid, at relevante genreskemaer aktiveres. Den konkrete tilskuers forventninger, konteksten, baggrundsviden om filmgenrer osv. vil afgøre hvilke genreskemaer, der forsøges aktiveret i læsningen af den konkrete film.

Et andet væsentligt træk, som er afgørende for, hvilke genreskemaer en tilskuer aktiverer, er filmens retoriske virkemidler, dens måde at fortælle sin historie på. I denne sammenhæng er det ikke muligt i detaljer at gennemanalysere alle filmens virkemidler. Jeg vil derfor pege på nogle karakteristiske træk ved filmens billed- og lydsprog. Det kan gøres ved at se nærmere på to forskellige scener i filmen, som følger efter hinanden: Åbningsscenen, hvor Ludvig og Alice taler om at blive kærester og den efterfølgende scene, hvor moderen bryder forstyrrende ind i deres stævnemøde for at køre ham til koncerten. Billedetsproget i åbningsscenen er karakteriseret ved rolige, harmoniske overbliksbilleder, der skifter med halvtotale af Ludvig og Alice i de mere interagerende og følelsesladede momenter. Fortællerytmen er rolig, idet der dvæles ved enkeltbilledet med få klipninger. Billedsproget understøtter oplevelsen af harmoni og romantik. På lydsiden høres fuglefløjt, rappende ænder ellers intet ud over børnenes dialog og Ludvigs begyndende rapsang.

Den afbrydes i næste scene af moderen, der ankommer i bil til stedet. Billed- og lydsproget skifter straks karakter. Billederne af moderen er i fast-motion og ledsages af hakkende lyde fra høje hæle, og en svane, som flakser i flugt fra stedet. Inde i bilen er billederne urolige og rystede, der er mange nærbilleder af ansigter og ting der vælter rundt mellem hinanden i den hastige køretur.

Billedkompositionerne er præget af skæve og væltende linier, klipperytmen er ujævn og hurtig. På lydsiden høres larm fra bilmotoren, skramlen af inventar, tudende horn og hvinende dæk.

Efter ankomsten til koncertsalen følger vi Ludvig gennem lange gange, forbi prøvelokaler med blinkende rødt lys ved dørene, og grædende børn, alt sammen oplevet gennem Ludvig i kraft af subjektivt kamera. Tilskuere suges ind i stemningen og kan i deres identifikation med Ludvig opleve nervøsiteten, uroen og det angstfyldte i hans situation før selve koncerten. Lydsiden forstærker denne oplevelse med brug af disharmoniske instrumentlyde.

Hvis tilskuerens læsning af de to scener - og af filmen som helhed - skal føre til en forståelse af *hvordan* filmen skaber betydninger, må han eller hun aktivere en række retoriske skemaer, som giver baggrund for at tolke tekstens forskellige tegn, som betydningsskabende. Udover tolkningen af billeder og lyd lægger filmen op til at fokusere på særlige genstande og ting, som oplades symbolsk. Et sølvhjerte optræder gennem filmen som konkret udtryk for kærligheden mellem de to børn. Først i åbningsscenen, dernæst under koncerten, hvor Alice kaster det op mod Ludvig, men hvor det gribes af dirigentens taktstok for til slut at ende hos den rette modtager, Ludvig. Musikstykket, som Ludvig og symfoniorkesteret skal opføre, hedder *Le Coeur d'Argent*, sølvhjertet.

En række af de nævnte skemaaktiveringer, som danner forudsætning for at forstå filmens mening og betydning, må endelig koordineres i mere overordnede skemaer af mere abstrakt art, tematiske skemaer. For den aktive og opmærksomme læser vil to processer her virke parallelt, den omtalte bottom-up og top-down proces. I og med man som tilskuer får signaler om, hvad slags tekst dette er, begynder man straks at sætte de informationer, som teksten gradvist giver, sammen, for at danne sig en hypotese om, hvad teksten som helhed betyder. Det sker i en vekselvirkning mellem forståelsen af elementer og helhed. Helheden dannes i kraft af tilskuerens aktivering af tematiske skemaer. I forbindelse med *Ska'vi være kærester?* kan det f.eks. være Ludvigs kamp for at få Alice som kæreste på trods af voksenverdenens forhindringer. Andre muligheder vil være at læse filmen som en værdikonflikt mellem et børneunivers præget af gensidighed, fællesskab, mod og fascination af det populærkulturelle (at rappe "Under den hvide bro") og et voksenunivers præget af forjagethed, uro, ambition, præstation og dyrkelsen af det finkulturelle (den klassiske koncert).

*Valgften* (1998) er skrevet og instrueret af Anders Thomas Jensen. Den er mere kompleks og tvetydig i både form og indhold end *Ska'vi være kærester?*. Den kan læses som en ironisk-humorisk fiktionskortfilm med aktuelle kommentarer til debatten om racisme, demokrati og danskhed. Filmen er først og fremmest underholdende. Den tvister og drejer sine temaer på en humoristisk måde, så det kan være vanskeligt for tilskueren at finde ud af, hvilke holdninger filmen har til racisme og danskhed. Den er – med en henvisning til Klaus Rifbjergs digt om "Livet i badeværelset" som et stykke sæbe: "Den er ikke for fastholdere". Dens flertydighed gør, at den kan fortolkes og forstås på flere måder.

I filmen møder vi en yngre mand, Peter, som ankommer til en bar, hvor venen Carl sidder og læser avis, ryger og drikker øl. Der opstår en diskussion mellem Carl og Peter om racisme, dels fordi Carl ikke kan se meningen i, at Peter, som arbejder for en humanitær organisation, er med til at sende tæpper til det krigshærgede Albanien, dels fordi Peter bestiller en mexicansk øl, hvis navn han ikke kan udtale. Peter anklager både Carl og bartenderen for at være racister, hvilket de pure afviser. I løbet af denne diskussion, går det op for Peter, at han har glemt at stemme. På vej til stemmelokalet kører han i taxa med tre forskellige taxachauffører, en rendyrket racist, en nazist og en racistisk indvandrer. Hver på sin måde chokerer de tre mænd med nogle markante holdninger, som resulterer i, at Peter kommer for sent til stemmelokalet. Her møder han en sort kvinde, som er ved at lukke døren til stemmelokalet. Peter insisterer på at ville ind for at afgive sin stemme. Han sætter et ben i døren og forsøger at overtale kvinden til komme ind, ikke mindst af hensyn til sådan

”nogen som jer.. som dig”. Kvinden bliver vred over hans adfærd og bemærkninger og anklager ham for at være racist. En forbipasserende ung mand træder ind i konflikten og spørger, om han er ude på at genere ”perkerne” og giver ham et blå øje. Peter vender tilbage til baren, hvor venen Carl fortsat sidder og drikker øl. Han spørger, hvad der er sket, og Peter svarer, at han er faldet. Carl spørger om han nåede at stemme, hvortil Peter svarer ja. Derefter bestiller han en Hof og de skåler sammen.

For at forstå denne kortfilms historie må læseren aktivere en række skemaer. Med fokus på hovedpersonen Peter vil læseren skulle aktivere karakterskemaer. Hans udseende, hans beklædning, hans dialog og interaktion med Carl og bartenderen vil føre til slutninger om Peters karaktertræk og holdninger. Ikke mindst dialogen med Carl i filmens anslag vil kunne føre til forskellige slutninger om Peters holdninger. Hvis tilskueren opfatter Peter som en positiv engageret person, der går ind for humanitært arbejde (sender tæpper til Albanien), er åbent og tolerant indstillet over for andre kulturer (mexicanske øl) og vagtsom indstillet over for nedsættende og foragtende bemærkninger om etniske minoriteter (bartenderen), så vil venen Carl fremstå som den negative modpol. Hvis Peter derimod opfattes som en selvglad, fordømmende person, ivrig efter at vise andre, at han har de rigtige holdninger, vil tilskueren være mere forbeholden over for figuren Peter, og Carl vil fremstå som den lidt sure, men medgørlige, ræsonnable person, som ikke skammer sig over sine legitime præferencer, mens Peter er intolerant og dømmende, kort sagt en meget politisk korrekt person. I løbet af filmen bliver disse antagelser om filmens hovedkarakter sat på prøve. Når de tre taxachauffører identificeres som henholdsvis racister og nazister ved at tilsvarende karakterskemaer aktiveres, vil tilskueren kunne begribe de konfliktsituationer, der opstår i Peters møde med dem. Her synes filmens fremstilling af de forskellige taxachauffører at legemliggøre racisme på forskellige, morsomme, men meget håndfaste måder. De fleste tilskuere vil nok fatte sympati med Peters protester og reaktioner over deres vulgære og forkastelige bemærkninger om andre etniske grupper og kulturer. Peter positioneres som tilskuerens repræsentant i filmens univers. Han er ”vores mand”, når han går op mod disse uhyrligheder. Men tilskueren udsættes for forstyrrelser i sin sympati med hovedkarakteren hen mod slutningen af filmen. I scenen ved døren til stemmelokalet bruger Peter ufine midler. Han sætter en fod i døren og siger bemærkninger, som opfattes som fornærmende mod den kvindelige dørvagt. Peter overtræder en grænse, fysisk og normmæssigt, og får sin fortjente straf. I slutscenen fremstilles han da også som den slåede og forslåede person. Han har blå mærker i ansigtet, en snavset overfrakke, han lyver om både hvad der skete, og om, at han nåede at stemme. Den selvsikre holdning, han repræsenterede i de tidlige scener, er nu forandret til en mere ydmyg selvfremstilling. Symbolsk udtrykkes dette ved, at han bestiller en Carlsberg i stedet for den mexicanske øl, han bestilte i åbningsscenen. Dette fortæller os, at han nu selv afviser den position, han repræsenterede i begyndelsen af filmen.

Tilskuere må i sin læsning aktivere skemaer om filmens narrative forløb. At forstå hovedpersonens motiv er afgørende for forståelsen af filmens narrative forløb. Hovedpersonen Peter vil stemme på valgaftenen, fordi han tror på demokratiet og sin egen stemmes forandrende kraft. Derfor forlader han selskabet med venen ved baren og møder på sin vej den ene forhindring efter den anden i forsøget på at realisere sit mål. Nogle af de personer, der optræder i filmens univers, repræsenterer ideelt set de holdninger, som hovedpersonen i sit udgangspunkt sympatiserede med, f.eks. den arabiske taxachauffør. Han viser sig komisk-paradoksalt også at være racist.

Også tematiske skemaer må aktiveres, for at tilskueren kan forstå filmens præmis. At være vidne til, hvordan karakteren i *Valgaften* handler for at nå sit mål, og hvad der sker med ham, som en konsekvens heraf, kan føre til mere abstrakte mentale slutninger om filmens morale: *idealisten, der straffes af den uretfærdige verden, eller den selvretfærdige får sin fortjente straf*. Ikke alle tilskuere aktiverer de samme skemaer. Nogle tilskuere vil muligvis lægge vægt på den førstnævnte morale,

andre den sidstnævnte eller en tredje og fjerde mulig morale. Og ikke alle tilskuere vil følge den beskrevne procedure.

De retoriske skemaer aktiveres, når tilskueren bearbejder spørgsmålet om, *hvordan* filmen skaber sin betydning. Først og fremmest må tilskueren afgøre med sig selv om filmen genremæssigt skal forstås som en fiktiv fortælling eller en dokumentarisk beretning. Allerede i filmens første scene må man formode, at de fleste tilskuere vil etablere en fiktionskontrakt med filmen, idet filmens hovedkarakter og øvrige roller spilles af kendte danske skuespillere. Endvidere anvender filmen off-screen lyd fra et radioprogram, hvor en speaker-stemme, dels orienterer tilskueren om, at der endnu er halvanden time til, at valglokalerne lukker, dels annoncerer det næste musikstykke med sangerinden Ella Fitzgerald *Don't fence me in*. Disse retoriske træk signalerer fiktion. Det vil sige, at tilskueren må aktivere et skema, der fortæller, at den følgende film må læses uden henvisning til en faktisk eksisterende begivenhed. Den henviser til sig selv, idet den skaber sit eget opdigtede univers på trods af, at den udspiller sig i et genkendeligt københavnsk miljø. Den anvendte speakerstemme signalerer samtidig fortællerens position i forhold til det fortalte. Fortælleren informerer ved hjælp af radiospeakers tilskueren om, at valglokalerne snart lukker og gør derved tilskueren "klogere" end hovedkarakteren, der viser sig at have glemt, at det er valgaften. Denne overliggende fortællerbevidsthed/fortællerkomponenten i det narrative forløb kommer ligeledes til syne i billedsidenes skiftende synsvinkler og synspunkter (billedbeskæring) og gennem valg af underlægningsmusik, som gennem hele filmen kommenterer billedfortællingen. Fitzgeralds *Don't fence me in*, kan således læses som en lydlig metafor for hovedkarakterens holdning i begyndelsen af filmen, mens den tilsvarende lydlige metafor i slutningen af filmen, popmelodien *Blot slentre gennem regn*, kan læses dels som en fortællerkommentar til vejret, dels en kommentar til eller "udfordring" til hovedkarakterens psykiske tilstand efter alle hans genvordigheder. Også dele af filmens fysikalitet/setting bruges som metonym for filmens tema, baren, øldrikning og især ølmærket Hof kan i filmen læses som udtryk for danskhed, mens mexicansk øl kan læses som metonym for det multikulturelle samfund. Også retoriske skemaer, der vedrører komposition, klipning, dramaturgi, lys og farve vil i forskelligt omfang blive aktualiseret hos tilskueren. Læsningerne af disse to kortfilm er foretaget med henblik på at ekspliciterer forskerens fortolkninger og forståelser. De bærer præg af en mandlig, voksen persons sociokulturelle erfaringsbaggrund, akademisk skolet i læsninger af tekster ud fra en bestemt medie- og tekstteoretisk position. Læsningerne er med andre ord foretaget på baggrund af forskerens for- og selvforståelse. Begge film er åbne for flere mulige læsninger, og i det følgende skal der redegøres for, hvordan udvalgte elever fra 7.b har læst og forstået de to kortfilm.

### **Sabrinas læsning og forståelse af *Ska' vi være kærester?***

Mens Sabrina ofte udtrykker sig i positive emotive vendinger om det produktive arbejde med medietekster, gør det samme sig ikke gældende, når hun omtaler det analytiske arbejde. Det finder hun svært, og hun kæmper med at forstå de introducerede begreber i forbindelse med analysen af de to kortfilm. Hun kan godt lide de to valgte kortfilm, men aktivitetsformerne, henholdsvis anmeldelsen og analysen er svære: "Det var meget svært synes jeg. Det at skrive, hvad man synes om filmene" (Sabrina, int. 22.10.03: 1).

I sin anmeldelse af *Ska' vi være kærester?* giver Sabrina et kort referat af filmens handlingsforløb. Det at vælge nogle elementer ud af en film, som mere relevante og vigtige end andre, er en del af forståelses- og tolkningsprocessen. I fremstillingsformerne referat og resumé stilles der krav om udvælgelse. Det kan derfor være interessant at undersøge nærmere, hvilke elementer de enkelte elever trækker frem, og hvilke de udelader i deres referater af filmene, som udtryk for deres første forståelse af filmen.

Sabrinas referat følger i store træk filmens narrative forløb: 1. Åbningsscenen, hvor tilskueren præsenteres for filmens to hovedaktører, Ludvig og Alice og deres projekt. 2. Midterscenerne, hvor Ludvig "bortføres" af forældrene for at deltage i en klassisk koncert og 3. Afslutningsscenerne, hvor Ludvig og Alice bliver kærester.

I læsningen af åbningsscenen, som rummer filmfortællingens *orienteringskomponent*, bestående af tid, sted, aktører og situation, lægger Sabrina vægt på at præsentere aktørerne og deres projekt, mens tid og sted slet ikke nævnes. Fraværet af tids- og stedsdimensionen i hendes læsning af filmens handlingsramme afspejler, at *miljøskemaer* ikke aktualiseres. For hende er det uvigtigt, hvorvidt filmen i begyndelsen foregår i en båd ved en sø, en sommerdag, ligesom hun senere i sit referat ikke bemærker, at rummet ændres, først til det indre af en bil, dernæst til en koncertsal, for til slut igen at vende tilbage til naturscenen fra begyndelsen af filmen.

Fra filmens midterparti har Sabrina især hæftet sig ved, at Ludvig spiller forkert under koncerten, at Alice ankommer og opfordrer ham til at rappe den aftalte sang midt under koncerten, hvilket han gør, hvorefter de bliver kærester. Midterpartiet rummer filmfortællingens *komplikationskomponent*, der differentieres ud i en række situationer, men hvor det afgørende er filmens hovedkonflikt; den handling som oftest indebærer et brud med de etablerede normer eller forventninger. Handlingen er derfor både morsom, farlig og uventet. I Sabrinas læsning af filmen aktualiseres hovedkonflikten. Den ser hun som en fortsættelse af åbningsscenes kontrakt mellem Ludvig og Alice: Ludvig skal nu rappe sangen ikke for Alice alene, men foran det store publikum, for at de kan blive kærester. Hvad hun især hæfter sig ved i hovedkonflikten er, at Ludvig *gør* det "Ludvig skynder sig alt hvad han kan hen til mikrofonen og synger sangen for Alice. Alice tager sin halskæde af og kaster den op til Ludvig og så er de kærester" (Sabrinas anmeldelse). Det interessante er, at Sabrina tilsyneladende ikke forbinder Ludvigs handling med noget uventet, et brud på normen (at rappe under en klassisk koncert i forbindelse med et frieri), og at dette usædvanlige ikke opfattes som noget morsomt, humoristisk, fordi det er uventet og overraskende. Hendes aktualisering af filmnarrativens komplikationskomponent er tydelig, men den indgår ikke i en forståelse af, at den også rummer et brud på en norm. Måske fordi oplevelsen af et sådant brud forudsætter en kulturel erfaring, som er fremmed for Sabrina. Med henvisning til hendes sociokulturelle baggrund (jfr. elevportrættet) kan man formode, at hun næppe nogen sinde har deltaget i klassiske koncerter og derfor ikke har skemaer og scripts for denne type kulturelle arrangementer.

I sin læsning af filmens slutscene lægger hun vægt på, at løsningen på konflikten er afledt af narrativens komplikation. Løsningskomponenten forstås som en både temporal og kausal virkning af komplikationen ("og så blev de kærester").

Sabrinas forståelse af filmen som helhed viser, at hun aktualiserer filmfortællingens vigtigste narrative komponenter, orienteringskomponenten, komplikationskomponenten og løsningskomponenten, men at skemaerne for disse ikke er særligt udviklede. Hun er i stand til at aflæse filmens handlingsforløb og forstå handlingselementernes tidsmæssige- og kausale sammenhæng, men hendes narrative skemaer for fortællingen som genre - udtrykt ved hendes referat af filmen - er ret elementære. Hun aktualiserer elementære karakterskemaer i sine kommentarer til filmen, ligesom hun kun i sparsomt omfang nævner filmens retoriske sider ( baggrundslyde, skuespilspræstationer).

Dette indtryk af en yderst begrænset forståelse af filmen bekræftes af interviewet med hende efter forløbet, hvor hun bliver bedt om at genfortælle handlingen i filmen: "Filmen handler om en pige og en dreng, som vil være kærester. Og så skal Ludvig ind og spille klaver ved en koncert, og så kommer hende pigen ind og har en halskæde til ham, som hun kaster op til ham og så er de kærester" (Int.22.10.03). Som det ses at Sabrinas meget korte genfortælling af filmen er komplikationskomponenten nu væk, dvs. at den tidligere forståelse af filmen er yderligere reduceret. På spørgsmålet om, hvad hun mener filmen vil fortælle, svarer hun: "Hvordan man bliver



kærester". Hun aflæser således først og fremmest filmens denotative betydningslag. Det konnotative lag aktualiseres stort set ikke, hvilket kan indikere, at hun ikke drager slutninger på det mere abstrakte plan. Hun aktiverer således ikke tematiske skemaer, ej heller retorisk-æstetiske skemaer i sin læsning af filmen. På baggrund heraf kan man hævde, at Sabrina i sin læsning af filmteksten opnår en begrænset forståelse. Den omfatter stort set kun det elementært narrative og en forståelse af filmens denotative lag.

I midten af medieforløbet udarbejder alle elever i 7.b en analyse af *Valgaften*. Forud er eleverne blevet indført i en række filmsproglige analysebegreber, som læreren ønsker anvendt i analysen med henblik på at udvide elevernes forståelse af filmens indhold og form. Eleverne ser filmen igennem adskillige gange og får mulighed for at drøfte deres oplevelser og forståelser med hinanden i klassen inden de i skriftlig form skal udarbejde deres individuelle analyser.

### **Sabrinas læsning og forståelse af *Valgaften***

Sabrinas analyse af *Valgaften* består i hovedsagen af et referat af filmens handlingsgang. Nogle af de samme træk, som nævnt foran, gør sig gældende her. Det narrative grundskellet i filmen rekonstrueres i læsningen, men uden nogen differentieret forståelse af filmens forløb og struktur. Hun aktualiserer hovedkarakterens mål i sin læsning af filmens åbningsscene, uden at lokalisere tid, sted og situation, hun følger hovedkarakteren gennem komplikationsfasens genvordigheder, uden at forstå konflikternes art og karakter. Hun udelader således i sit referat "brudsituationen" og dermed hele den scene i filmen, hvor hovedkarakteren i sit møde med den sorte kvinde ved døren til stemmelokalet - mod det forventede - selv anklages for at være racist. Slutscenen læses ud fra en moralsk stillingtagen til, at hovedkarakteren lyver og ikke som en temporal og kausal virkning af komplikationskomponenten. Hun har i øvrigt ikke opmærksomheden rettet mod karakterens forandring fra begyndelsen til slutningen af filmen, og fortællerkomponenten, som den "stemme" i filmen der kommenterer og ironiserer indgår heller ikke i hendes forståelse af filmen. Udover en delvis forståelse af filmens narrative grundskellet, rummer analysen kun enkelte tilløb til en beskrivelse af filmens karakterer.

I forhold til filmens retoriske virkemidler hæfter Sabrina sig ved få af disse, så som et enkelt træk i brugen af lys og lyd (enkelte baggrundsløde) samt kameravinkler (hvis betydning hun ikke har styr på). Sabrinas brug og forståelse af de filmfaglige begreber er yderst begrænsede eller fejlagtige. Om kameravinkler skriver hun f.eks.: "De filmer ikke så godt, de filmer fx ikke på den, der snakker så man hved ikke hvem der snakker men ellers filmer de godt og klipper det rigtige steder, men den kunne godt have været bedre" (Sabrina analyse)

Som helhed når Sabrina frem til en elementær forståelse af filmens narrative struktur, men er ikke i stand til at aktualisere et differentieret genreskema. Karakterskemaer er begrænset til, at personer benævnes som "gode" og "søde"; miljøskemaer og tematiske skemaer er helt fraværende, mens de retoriske skemaer først er ved at skulle etableres. "Ordene og begreberne var svære, og dem har jeg ikke helt styr på, men jeg ved da noget om kameravinkler, lyd og lys" (Int.22.10.03).

Sammenfattende kan man sige, at Sabrinas forståelsesberedskab ikke er udviklet gennem medieforløbet. Hendes reception af filmene peger på, at hun primært aflæser filmenes narrative forløb. Hun aktualiserer skemaer som er for elementære og usammensatte til at kunne modsvare en bredere forståelse af filmens karakterer, miljøets betydning, retoriske virkemidler og filmenes temaer. Hun drager ikke slutninger om filmens mening eller betydninger, hvilket bl.a. kan skyldes følgende forhold: Hun har begrænset viden om filmsprog og *Valgaften* forudsætter tematiske set en erfaringsbaggrund og en viden om verden, som relativt få elever har i trettenårs alderen. Det er i den sammenhæng vigtigt at understrege, at hun generelt set er en elev som i skolen har store faglige vanskeligheder både med at læse og skrive, at hun i sin fritid hverken har et stort eller bredt mediebrug og at hun er den næst yngste pige af en søskendeflok på seks børn i en funktionærfamilie.

Disse faglige, familiære og sociokulturelle træk er kontekster for Sabrinas erfaringsdannelser og må som sådan ses i relation til aktualisering af skemaer i læsningen af filmene.

### **Annas læsning og forståelse af *Ska´vi være kærester?***

I modsætning til Sabrina er Anna relativt højt motiveret for det analytiske arbejde med medietekster. I sin dagbog skriver hun, at hun har lært meget af at anmelde og analysere film, fordi hun ikke rigtigt har det prøvet det før. Det har samtidig også været det mest udfordrende og krævende for hende: ”Det er først nu jeg har lært at lave en analyse. Det er faktisk det, jeg har lært mest af i det her forløb” (Anna ,int. 22.10.03)

Motivationen skyldes ikke primært lærerens valg af medietekster, men arbejdsformen. På spørgsmålet om, hvad der er vigtigst: At arbejde med en interessant og vedkommende medietekst eller måden at arbejde med den på, svarer hun: ”Jeg synes det er måden at arbejde på, fordi hvis man arbejder med den på en kedelig måde, så bliver filmen også kedelig. Anmeldelser er en god måde at gøre det på.”

Anna er delt i sin holdning til de to kortfilm, som klassen har arbejdet analytisk med: ”Det er ikke lige sådan mine yndlingsfilm. De er sådan lidt... men de var da heller ikke dårlige” ( Int. 2, 2003:3)

Hendes anmeldelse af *Ska´vi være kærester?* er bygget op af tre hoveddele. Først giver hun et kort resumé af filmen, idet hun uddrager essensen af sin læsning i abstrakt form: ”*Ska´vi være kærester?* er en kortfilm af Birger Larsen, som handler om kæresteri og forskellen mellem voksen- og barneverden” (Annas anmeldelse). Hun viser hermed, at hun har overblik over filmens makrostruktur, idet hun i nogle få sætninger kan sammenfatte filmens semantiske grundstruktur. I kraft af en række slutninger om filmens enkelte komponenter kan hun tolke filmens sammensatte semantiske informationer og nå frem til en tematisk helhedsforståelse..

I anden del af sin anmeldelse giver hun et referat af filmens handlingsgang. Det vil sige, hun her udfolder de elementer i filmfortællingen, som er styret af den narrative struktur. I læsningen af åbningsscenen lægger hun dels vægt på præsentation af hovedaktørerne, Ludvig og Alice, dels på stedet, hvor handlingen udspilles og endeligt på de motiver, der ligger til grund for deres handlinger. Med sin aktualisering af orienteringskomponenten i den narrative struktur udtrykker hun en differentieret forståelse af filmfortællingens ramme. I den fortsatte læsning af filmen aktiverer hun komplikationskomponenten i det narrative skema, idet hun lægger større vægt på, at konflikten vokser frem forårsaget af voksenverdenens forstyrrende indgreb i barneverdenen, at konflikten medfører en spænding, hvor den ene situation afløser den næste i en serie af handlinger, der fører til brud med normen eller det forventede. ”Faren(Søren Christensen) kører som en sindssyg, for de er lige ved at komme for sent. Ludvig skal til klaverkoncert, og der kommer Alice pludselig ind. Hun gør tegn til at han skal rappe sin sang. Dirigenten (Ole Schmidt) sætter koncerten i gang, men alt går galt for Ludvig og folk buer af ham” (Annas anmeldelse).

I sin videre læsning af kortfilmens komplikation fremhæver Anna bruddet med det forventede som noget afgørende: At Ludvig til stor morskab får rappet sin sang midt under klaverkoncerten. Dette brud har som konsekvens, at konflikten løses. Ludvig kan modtage sølvhjertet af Alice – symbolet på hendes kærlighed – og de kan blive kærester. Annas læsning af filmens komplikationskomponent er differentieret. Hun opnår herved en dybere forståelse af filmen som fortælling.

Løsningskomponenten aktualiseres som en temporal og kausal virkning af komplikationen. Filmens afslutningskomponent, hvor Ludvig og Alice er tilbage i naturen og hvor de giver hinanden et kys, er udeladt i Annas læsning. Måske fordi den reelt ikke har nogen fortællemæssig funktion ud over at afslutte historien. Psykologisk set finder filmen sin afslutning, da Ludvig modtager sølvhjertet af dirigenten, symbolet på, at Ludvig og Alice nu er kærester.

Generelt kan man sige, at Annas forståelse af filmens narrative struktur er dyb og differentieret, men den rummer ikke en aflæsning af *filmens* holdninger, fordi fortællerkomponenten ikke aktiveres i hendes læsning. Derved kommer filmens kritiske-humoriske fremstilling af de voksne som forjagede, ambitiøse og finkulturelle ikke til udtryk. At forvente det vil næppe være rimeligt set i forhold til hendes alder og i forhold til, hvad man kan kræve af en elev, der første gang skal forsøge at forholde sig analytisk til en film, men her ligger et muligt læringspotentiale.

I tredje del af anmeldelsen giver Anna en vurdering af filmen. Her fremhæver hun skuespillet og scenografien i filmen. Børnene roses som skuespillere for at fylde deres ”roller godt ud”, og scenografien, specielt stedet for optagelserne i naturen, landskabet med lyset, søer og træer, beskrives som ”rigtigt smukt” og ”romantisk”. Opfatter man disse to træk, som udtryk for Annas læsning af filmens retoriske side, er det de eneste træk, hun hæfter sig ved i sin læsning af filmen

I læsningen af filmens konnotative lag er det forståelsen af ”kæresteri” og forholdet mellem barne- og voksenverdenen, hun tillægger størst betydning. Om forholdet mellem filmens to børn siger hun i interviewet efter forløbet, at det undrer hende, at pigen ”forlanger” noget af drengen, for at hun vil være kærester med ham: ”Hvis Alice godt kunne lide Ludvig, kan jeg ikke forstå, hvorfor hun skulle have noget af ham, for at være hendes kæreste. Det skal man jo ikke have, hvis man rigtig godt kan lide hinanden. Ludvig skulle synge en sang for Alice, for at de kunne være kærester” (Anna, int.22.10.03). Når Anna stiller sig undrende over for ”bytteforholdet” mellem Ludvig og Alice i filmen, skyldes det at hun anvender et andet skema end eventyrets som grundlag for forståelsen af genren. Hun henviser til en forventning om realisme: ”Det skal man jo ikke have, hvis man rigtig godt kan lide hinanden”. Filmens implicite narrative reference til eventyret aflæses ikke. Dette bekræftes af andre træk, som hun også undrer sig over f.eks. børnenes ”tøj smag”, som hun karakteriserer som speciel. Filmens status som fiktion er hun ikke i tvivl om, men dens eventyrtræk aktualiseres ikke i hendes læsning. Hun er mere tilbøjelig til at læse filmen som en romantisk kærlighedskomedie, hvilket er hendes foretrukne genre i videokioskens udbud.

Om barn-voksen forholdet siger hun: ”De (voksne) kunne ikke rigtig sådan forstå børnenes verden, f.eks., at de sådan godt ville være sammen og være kærester. Så de brugte udtrykket ”at Ludvig ikke kunne lege med Alice”, og man leger jo ikke rigtig i den alder, de har”. (Anna, int. 22.10 03: 3). Anna identificerer sig med børnene i sin forståelse af barn-voksen forholdet. De voksne opfatter hun som nogen, der ikke kan forstå, at børnenes samværsforhold er alvorlig og ikke bare leg, for ”man leger jo ikke rigtig i den alder”. Som respons på filmens retoriske virkemidler aflæser hun fremstillingen af de voksne som værende uden forståelse for børnenes univers. På spørgsmålet om, hvordan forældrene i filmen er fremstillet svarer Anna:

”Det kommer an på, hvad for en verden du ser det ud fra. Fra børnenes verden var det helt klart negativt, fordi de voksne ser det jo på en helt anden måde end børnene” (Int.2, 2003:3).

Denne tolkning viser Annas evne til at skifte synsvinkel. I dette tilfælde både fra børne- og voksensynsvinkelen. Hendes læseproces skifter mellem identifikation og distance, hvorved hun demonstrerer forudsætninger for at decentere.

Anna forholder sig hverken accepterende eller afvisende over for filmen. Den hører ikke til kategorien af ”yndlingsfilm”, men hun synes heller ikke den er dårlig. Hun finder filmen for ”barnlig” i forhold til hendes alderstrin, men den ville være en ”god film for voksne at se, fordi så kunne de lære, hvordan det var at være i børnenes verden og sådan”.

Sammenfattende peger analysen af Annas læsning af den første kortfilm i medieforløbet på, at hun har en relativ differentieret forståelse af filmens narrative struktur. Hun er i stand til at sammensætte filmens vigtigste semantiske informationer til en helhedsforståelse ud fra subjektive slutninger. Hun aktualiserer primært narrative skemaer, der passer til den romantiske kærlighedshistorie som genre og anfægtes ikke af de signaler i filmen, der peger på eventyrets genretræk. Dette kobles sammen med aktivering af miljøskemaer, hvor hun netop hæfter sig ved

naturens og landskabet romantiske træk, men bortselekterer betydningen af filmens øvrige miljøer f.eks. at voksenalderen knyttes til bilen og koncertsalen, som sit domæne. Filmen giver hende anledning til at aktivere tematiske skemaer, især to hovedtemaer i filmen, mens de retoriske skemaer kun omfatter skuespillet og scenografien.

### **Annas læsning og forståelse af *Valgften***

Analyse af *Valgften* indleder Anna med et fyldigt referat af filmens handlingsgang. Dernæst følger en analyse af filmens komposition og dramaturgi, en karakteristik af filmens hovedkarakter og det miljø, handlingen udspilles i. Til slut beskriver hun nogle få, men vigtige sider af filmens retoriske virkemidler og sammenfatter sin forståelse af filmens overordnede tema.

En tættere analyse af Annas handlingsreferat viser, at hun forstår filmens narrative struktur. Hun aktualiserer alle relevante komponenter, deres rækkefølge og indbyrdes relationer, sådan som de kommer til udtryk i filmfortællingen. Hun læser filmen som en slags rammefortælling, hvor tilskueren i åbningsscenen præsenteres for hovedkarakteren og hans idealistiske og anti-racistiske holdninger og til slutscenen i filmen, hvor han er forandret: "Kortfilmen "Valgften" handler om Peter, som gør alt for verden og prøver at holde racisme ude af den" (Annas analyse). Med fokus og sympati for hovedkarakteren følger hun ham i sin genfortælling igennem aftenens trængsler, for at han i tide kan nå frem til stemmelokalet. Hendes opmærksomhed er her rettet mod, hvordan de tre forskellige taxauffører repræsenterer forskellige former for racisme og hvordan hovedkarakterens reaktioner er. Den kæde af handlinger, som følger efter hinanden i tid, giver hende anledning til at drage slutninger om hovedkarakterens stigende irritation og frustration, samtidig med, at hun som tilskuer forstærkes i sin spændingsoplevelse: "Så tænker man jo på, om han når at komme hen for at stemme" (Annas analyse).

Kulminationen på konflikten og bruddet med det forventede ser Anna i hovedkarakterens møde med kvinden ved stemmelokalet: "Han løber resten af vejen, men da han når frem, skal de lige til at lukke. Damen, som prøver at lukke døren, er sort, og Peter står og kommer med en masse gode grunde til, hvorfor han vil lukkes ind. Til sidst kommer han til at sige: "Jeg gør det også for jeres skyld. Altså sådan nogle som dig". Det misforstår damen og bliver sur på ham. En ven af damen kommer hen og spørger, hvad der foregår. Hun siger, at Peter står og fornærmer hende, og venen slår Peter ned." (Annas analyse).

At denne kulmination i fortællingens komplikation har karakter af brud i forhold til hovedkarakterens holdninger og mål kommer til udtryk i Annas referat ved, at hun bruger ordet "men" og ved at hun skriver: "Åh nej, hvad sker der nu?". Den identifikatoriske forståelse af hovedkarakteren sættes på prøve. Anna forsøger i sin læsning at "forsvare" hovedkarakteren, idet hun bruger formuleringer som "til sidst kommer han til at" eller "det misforstår damen". Peter opfattes af Anna som offer for en misforståelse. I virkeligheden mente han ikke det, han sagde.

Denne læsning af scenen, som er helt legitim, fordi den kan forsvares i tekstens tvetydighed, kan alterneres af en anden læsning, som lægger vægt på bestemte visuelle virkemidler og verbalsproglige handlinger i filmens fremstilling af konflikten. En indstilling i filmen viser, at Peter sætter en fod i døren, og at kvinden opfordrer ham til at flytte sin fod. Det nægter han, hvorefter kvinden kalder ham "et racistisk møgsvin". En forbipasserende mand træder ind i billedet:

Den forbipasserende: "Hvad sker der her?"

Kvinden: "Han vil ikke lade mig lukke døren. Han står og sviner mig til!"

Peter: "Nej, det gør jeg ikke!"

Den forbipasserende: "Luk døren!"

Kvinden: Svin! (hvorefter hun lukker døren)

Den forbipasserende: "Render du og sviner perkerne til, hva?" (Hvorefter han slår Peter ned)

I sin læsning af filmens forløb har Anna sympati for Peter i hans desperate forsøg på at få stemt ved valget, og hun forstår godt hans stærke reaktioner på de vulgære og forkastelige synspunkter, som de forskellige taxachauffører repræsenterer. Den beskrevne scene opfatter hun i forlængelse heraf som en misforståelse, godt nok forårsaget af Peter, men uretfærdigt behandlet af den mørkhudede kvinde ved døren til stemmelokalet.

En alternativ læsning kunne være, at Peter i denne scene går for vidt. Kvinden er i sin gode ret til at afvise ham, fordi afstemningen er afsluttet og stemmerne er ved at blive talt op. At sætte foden i døren og dermed forhindre kvinden i at lukke for adgangen til stemmelokalerne, er at ”træde over en grænse” og når han dernæst henviser til, at han *skal* stemme af hensyn til ”sådan nogen som jer.. som dig” må den sorte kvinde opfatte det som en fornærmelse. I en sådan læsning er Peter ikke et offer for en misforståelse, men gør sig i kraft af sin selvretfærdige holdning skyld i et normbrud ved at træde over en grænse for det acceptable, og derved placerer han sig selv i en svag og forsvarsløs position. Skønt det er et situationskomisk indslag, at den forbipasserende, som slår Peter, gør det fordi han generer ”perkerne” og at den sorte kvinde uretfærdigt karakteriserer ham som et ”racistisk møgsvin”, redder det ham ikke i tilskuerens øjne. Han har i nogen grad mistet sin status som rendyrket anti-racist. Den afsluttende scene i filmen må som konsekvens heraf vise Peter som den slåede og forslåede. Hans ansigt har blå mærker og hans frakke er beskidt, han lyver to gange- både om hvad der skete og om, at han nåede at stemme.

Annas tolkning af filmens konfliktløsning er, at Peter bliver racist: Han arbejder for at få racisme ud af verden. Men hen ad filmen bliver han helt forandret. Han bliver faktisk racist ” (Annas analyse). Når Annas forståelse af hovedkarakteren ender der, skyldes det ikke manglende forudsætninger for at forstå filmfortællingens komplikationskomponent. Hun foretager en række slutninger, der blot lægger vægt på andre elementer i scenen. Hvis hun havde aktiveret narrativens fortællerkomponent, ville hendes læsning af scenen måske ende anderledes. Åbningsscenen i filmen er tvetydig. Tvetydigheden etableres af fortællerkomponenten bl.a. i kraft af underlægningsmusikken fra Ella Fitzgerald: *Don't fence me in*. Musikken er en kommentar til det Peter gør: At han stempler vennen Carl som racist, fordi han finder det meningsløst at sende tæpper til det krigshærgede Albanien og fordi han ikke kan lide mexicansk øl. Set i det lys kan scenen ved stemmelokalet læses som filmens holdning til hovedkarakteren: Den selvretfærdige får sin fortjente straf, hvilket ikke er ensbetydende med, at han bliver racist. Annas forståelse af hovedkarakteren er præget af stærk identifikation, hvilket vanskeliggør en mere kritisk-distancerende læsning. (”jeg kan ikke lide racister. Jeg synes, de andre har lige så store rettigheder, som alle os andre” (Anna, int. 22.10.03).

Det billede, som tegner sig, efter en analyse af Annas handlingsreferat af *Valgaften*, er næsten identisk med det billede, som analysen af hendes referat af *Ska'vi være kærester?* viste. En relativ bred og differentieret forståelse af filmens narrative struktur. Hendes efterfølgende analyse af filmen viser imidlertid, at hun har tilegnet sig et større register af filmfaglige begreber, som hun anvender i sit forståelsesarbejde af filmens retoriske virkemidler. Det gælder først og fremmest en analyse af filmens dramaturgi. Her anvender hun berettermodellen til at afdække filmens spændingskurve. For hver plotpoint har hun i modellen indtegnet en stigning i spændingstilstanden (en for hver taxa, som hovedkarakteren kører med) og viser kulminationspunktet ud for scenen ved stemmelokalet. Samtidig har hun i samme model forsøgt at vise, hvordan hun tolker hovedkarakterens indre følelsesmæssige forandringer gennem forløbet. Som et led i den dramaturgiske analyse forsøger hun også at anvende begreberne *set up* og *pay off*, men lokaliseringen af dem i filmforløbet viser, at hun næppe har forstået deres funktion, idet hun forbinder dem med filmens overraskelses- og spændingsmomenter og ikke som et virkemiddel, hvor instruktøren planter en information eller en rekvisit, som senere i filmen skal vise sig at have

betydning for, hvordan publikum tolker det, de ser og hører. Den mexicanske øl, som Peter bestiller i åbningsscenen, men aldrig når at få drukket, kan læses som et set up, som får sit pay off i filmens slutscene, hvor han ikke drikker den, men i stedet bestiller en Hof.

Af andre retoriske virkemidler har Anna hæftet sig ved filmens brug af lys og lyd, men ikke billedsiden i øvrigt. Om lyset skriver hun, at filmen er holdt i low-key<sup>14</sup> belysning, hvilket hun både finder er ”godt og skidt. Jeg synes, at det er irriterende, fordi så kan man ikke se omgivelserne så godt. Men jeg tror, at det er meningen for at fremhæve det vigtigste” (Annas analyse). Lyden beskriver hun som synkron, idet hun hæfter sig ved brugen af underlægningsmusikken i filmen:

fx i den første taxa. Der sidder denne meget danske mand og hører *Kære lille mormor*. I den næste taxa sidder den nazistiske chauffør og hører tysk musik. I den sidste taxa sidder tyrkeren og hører noget ”Jalla, jalla” musik. Da han løber for at nå en taxi, er der sådan noget forvirrende og travlt musik. Og da han kommer til baren, er der helt rolig musik i baggrunden. Det er vist nok *Gem et lille smil*. Jeg synes, at det er meget vigtigt at finde musik, som passer dertil, for så får man et bedre indtryk af hvordan personerne er (Annas analyse).

Anna udtrykker en forståelse af disse virkemidlers æstetiske funktion som betydningskabende, at lyset kan bruges som en måde at udpege og fremhæve et centralt motiv i billedet og at musikken kan bruges som personkarakteriserende element i en film.

Annas fortolkning af hovedkarakteren er berørt i forbindelse med hendes forståelse af filmfortællingens narrative forløb. Hun ser Peter som bærer af hovedkonflikten, som en der kæmper for ”verdensfred” og ”for at få racisme ud af verden”, men i løbet af filmen forandres han. ”Han bliver faktisk racist. Det sker da han ikke bliver lukket ind af den dame ved valgstedet og senere bliver slået ned” (Annas analyse). I karakteristikken af hovedkarakteren kobler hun ham sammen med forståelsen af filmens miljø. Hun aktiverer skemaer for storbyer, konkret nævner hun København. Til dette skema hører ”en masse lys og reklamer”, folk der går i fint tøj, men som ikke kender hinanden, og hvor stamkunder i baren er alkoholikere. For Anna passer hovedkarakteren ikke ind i det miljøskema, som hun aktiverer i sin læsning af filmen: ”Hans tøj er ikke så fint, men det ser heller ikke fattigt ud. Også fordi han bare kan gå ind på baren, hvor alle kender ham. Det kan man for det meste ikke i en storby, for der kender man jo ikke alle. Hvis han skulle kende alle i baren i en storby, skulle han være stamkunde. Og han ligner ikke ligefrem en alkoholiker” (Annas analyse).

Forståelsen af hovedkarakteren og det miljø, han færdes i, grænser her til det stereotype. De til grundlæggende skemaer er ikke differentierede og nuancerede, hvilket kan skyldes Annas begrænsede socio-kulturelle baggrundserfaringer. Hun har formentlig ikke primärerfaringer om barlivet i storbyer af Københavns størrelse.

Genremæssigt opfatter hun filmen som en debatfilm. Hun anvender ikke denne betegnelse i sin analyse, men hun skriver i et afsnit om filmens idé og præmis: ”Jeg tror at folkene bag filmen har villet prøve at få folk til at tage stilling til racisme. Filmen spørger folk, om racisme er okay eller ej.” (Annas analyse). Hun læser filmen som fiktion, men ”meget realistisk fortalt”, fordi racisme også er en del af alles hverdag”. Hvorvidt hun opfatter realisme som en fortællestil eller som et fiktionsunivers, der ligner en mulig virkelighed, er vanskelig at afgøre. Under alle omstændigheder konkluderer hun om filmens tema: ”De store modsætninger i filmen er, at være racist eller ikke racist”.

Samlet set udtrykker Annas forståelse af *Valgafsten* en bredere aktivering af en række skemaer

---

<sup>14</sup> En lyssætning, der generelt er mørk i tonen og som desuden anvender skygger som et filmisk virkemiddel betegnes som en low-key belysning.

set i forhold til hendes læsning af *Ska`vi være kærester?*. Især er det bemærkelsesværdigt, at hun nu har udvidet og udnytter et større antal retoriske skemaer i sin læsning og forståelsesproces. Hun opnår herved en tydeligere forståelse af filmens æstetiske virkemidler og deres funktion i fortællingen som betydningsskabende. Man kan sige at hun udvikler sig fra at opfatte film som alle mulige andre fortællinger til at *se* film med filmæstetiske og filmkritiske øjne. Måske fordi hun i forbindelse med undervisningen har tilegnet sig nye forudsætninger i form af dele af et nyt sprog, filmsproget.

### **Christians læsning og forståelse af *Ska`vi være kærester?***

Christians anmeldelse af *Ska`vi være kærester?* er kort og kritisk. Han indleder med at give et kort handlingsreferat og afslutter med nogle få vurderende kommentarer af filmen.

En analyse af handlingsreferatet viser, at Christian har forstået filmens narrative struktur og dens grundkomponenter: Orienteringskomponenten kommer først, idet han trækker filmens to hovedaktører, Ludvig og Alice frem, lokaliserer åbningsscenens miljø og redegør for hovedaktørernes motiver: ”*Ska`vi være kærester?* er en kortfilm, der handler om børnene Ludvig og Alice. De sidder i en jolle og Alice vil have Ludvig til at rappe for at vinde hendes hjerte”(Christians anmeldelse). Derefter følger komplikationskomponenten, der i filmens handlingsgang kommer til udtryk ved at forældrene ”forstyrrer ham og slæber ham med til en lilleputkoncert, hvor han skal spille klaver”. Episoden ser Christian som det første led i en serie handlinger, som følger efter hinanden i tid. Først er forældrene ved at komme for sent til koncerten, hvilket bevirker, at Ludvig ikke bliver ordentlig klædt om: ”De har glemt hans sko, så han skal spille i fodboldstøver”. Dernæst spiller han i al forvirringen forkert, hvilken betyder at ”publikum, begynder at blive utålmodige”. Og endelig dukker Alice uventet op blandt publikum, hvorfra hun gør ”mundtegn og vifter med sølvhjertet”. Denne serie af handlinger fører til komplikationens højdepunkt, da Ludvig ”løber hen til mikrofonen og rapper”. Komplikationens højdepunkt læser Christian tilsyneladende ikke som et brud på, hvad man normalt ville forvente ved en klassisk koncert, da hans sproglige formuleringer ikke signalerer overraskelse eller brud i forhold til normen. På baggrund heraf kan det være vanskeligt at afgøre, om Christian faktisk har forstået pointen i filmfortællingen.

Løsnings- og afslutningskomponenten læser Christian som resultatet af filmfortællingens komplikation. De rummer tre elementer: Efter Ludvigs rapsang kaster Alice ”hjertet op mod ham og det lander på dirigentens taktstok. Det får han så. Til slut er de igen i parken”.

Som det fremgår af analysen af Christians handlingsreferat lægger han i sin forståelse størst vægt på filmfortællingens komplikation. Detaljeringsgraden er størst her, hvilket er forventeligt, da det meste af fortællingen og hensigten med at fortælle ligger i komplikationskomponenten. Handlingsreferatet i sig selv signalerer ikke nogen bevidsthed om, at filmen også har en fortællerkomponent. Det kommer imidlertid til udtryk i interviewet om filmen efter forløbet:

Int: Hvad vil instruktøren fortælle med sin film?

Christian: Jamen, han vil fortælle om forskellen mellem børne- og voksenverdenen. I starten er Ludvig og Alice lige ved at blive kærester, men det tager de voksne ikke seriøst. De er jo bare børn. Filmen fremstiller de voksne som dumme, der ødelægger det for dem. Børnene er fremstillet på en særlig måde. De går i det mest mystiske tøj, som jeg længe har set. Det kan jeg ikke rigtig se nogen idé i. Det virker ret kikset (Christian, int. 22.10.03: 3).

Disse udtalelser viser to vigtige træk i Christians forståelse af filmen som fortælling. For det første, at han i en samtale om filmen kan aktivere fortællerkomponenten som den del af fortællingen, der afslører fortællerens holdning til det fortalte. Det giver ham et blik for filmens fordeling af sym- og

antipatier. For det andet, at han drager slutninger om filmens betydninger på et abstrakt plan og derved når frem til en forståelse af et af filmens temaer. Gennem en aflæsning af filmfortællingens konkrete handlinger når han frem til en mening med teksten. At tolke en tekst så den giver mening vil sige at få de forskellige tekstdele til at passe sammen og få tekst og virkelighed til at passe sammen. Det sidste er hans forventning, men det giver ham problemer. Når han siger, at børnene er fremstillet på en særlig måde f.eks. i kraft af deres beklædning, og at han ikke kan se nogen idé i det, kan det skyldes, at han ikke kan få filmens fremstilling af børnene til at passe med hans virkelighedsopfattelse. Hans forventninger til filmen er, at den skal fremstille sine karakterer på en realistisk måde, dvs. genkendelig i forhold til hans virkelighedsopfattelse. Det gør filmen ikke, hvorfor han opfatter fremstillingen af børnene som ”ret kikset”. Det, som er i filmens fremstilling af børnene og det, som Christian aktiverer i sin meningsskabende proces, passer ikke sammen. Misforholdet skyldes, at Christian læser filmen som en realistisk fortælling og ikke som en eventyrlig fortælling. Han aktiverer med andre ord et genreskema, som ikke modsvares af filmens invitation til ham som læser, og undervejs i forståelsesprocessen skifter han tilsyneladende ikke læsestrategi, hvorfor han afviser filmen. På spørgsmålet om, hvorvidt han kan sætte filmen i relation til sit eget liv, siger han: ”Nej, det synes jeg ikke. Det er ikke sådan at være dreng, som den film beskriver, fordi den er alt for overdrevet” (Christian,int. 22.10.03).

I de vurderende kommentarer til filmen karakteriserer han da også filmen som ”lidt overdrevet”, ”underlig” og ”forvirrende”. Det eneste positive træk, han finder ved filmen, er dens brug af musik. Han går ikke ind i en vurdering af filmens dramaturgi, dens orkestrering og karakterer. Og udover filmens brug af musik har han kun få tilløb til en beskrivelse af filmens øvrige retoriske virkemidler: Han nævner filmens brug af sølvhjertet som symbol, og på det visuelle område nævner han brugen af fast-motion i scenen, hvor forældrene afhenter Ludvig.

Sammenfattende viser analysen af Christians læsning og forståelse af *Ska` vi være kærester?*, at han primært aflæser og forstår filmen som fortælling, dvs. som narrativ struktur med vægt på fortællingens komplikations- og løsningskomponent. Han drager slutninger om filmens betydning på det abstrakte plan og når frem til et af filmens temaer. I den meningsskabende proces aktualiserer han nogle realistiske genreforventninger, som filmen ikke kan indfri. Her læser han primært læserstyret. Derfor afviser han filmen. I og med han ikke aktiverer et bredere register af retoriske virkemidler i sin forståelsesproces, begrænses hans tolkningsmuligheder af filmen.

### **Christians læsning og forståelse af *Valgaften***

Sammenligner man Christians tekst om *Ska` vi være kærester?* med hans analyse af *Valgaften*, kan der observeres flere træk, der peger på et udvidet forståelsesberedskab. En analyse af handlingsreferatet af *Valgaften* viser en differentieret forståelse af filmens narrative struktur. I indledningen af referatet fokuserer han på filmfortællingens orienteringskomponent, idet hovedkarakteren præsenteres, lokaliseres i miljøet, hvorefter han retter opmærksomheden mod interaktionen mellem hovedkarakteren og filmens øvrige karakterer. Afledt heraf og med baggrund i hovedkarakterens motiv sættes filmens handling i gang. Christian genfortæller nu filmens komplikationskomponent, idet han følger hovedkarakteren i den serie af handlinger, som følger hinanden i tid og rum: De skiftende ophold ud og ind i forskellige taxi fremprovokeret af chaufførernes racistiske udtalelser, frem mod komplikationens højdepunkt, hvor hovedkarakteren afvises ved stemmelokalet og nu selv angribes for at være racist med ret håndfaste midler.

Komplikationen fører over i løsnings- og afslutningskomponenten, hvor hovedkarakteren ses som forandret: ”hovedpersonen kommer ind på pubben helt våd og med et blå øje. Karl spørger, hvad der er sket og om han fik stemt. ”Ja”, lyver han. Bartenderen siger, at hans mexicanske øl står og bliver varm. ”Nej, tak stil mig hellere en kold Hof.” (Christians analyse).



I Christians læsning af *Valgafte*n som filmfortælling lægger han vægt på hovedkarakterens interaktion med filmens øvrige karakterer gennem hele filmforløbet. Det er her han ser, at konflikterne har deres rod, det er her de udfoldes, udvikles og til sidst finder deres løsning. I modsætning til læsningen af det narrative forløb i *Ska`vi være kærester?* lægger han i sin læsning af *Valgafte*n vægt på, at komplikationen fører til brud. Han bemærker at han ”pifter” efter ”en dame, der er ved at lukke døren” og at ”han holder døren med en fod”. Den sympati, han som læser har haft med hovedkarakteren i fortællingens komplikation, slår over i skepsis, fordi han overtræder grænsen for det acceptable. Han får så at sige lov til at smage på den medicin, som han tildelte venen Karl i filmens åbningsscene. I Christians formulering lyder det: ”Så bliver han så lidt, man kan måske ikke kalde ham racist, men han skulle lige prøve det”.

En forudsætning for at nå frem til en sådan forståelse af hovedkarakterens udvikling er, at Christian aktualiserer filmens fortællerkomponent, dvs. at han i sin læsning gør sig tanker om, hvordan fortælleren forholder sig til filmens hovedkarakter. I modsætning til alle de øvrige elevs læsninger af *Valgafte*n i 7.b, hæfter Christian sig i sin læsning ved, at fortælleren flere gange i filmens forløb lægger afstand til hovedkarakteren. Det kommer til udtryk i referatet af filmens åbningsscene, hvor hovedkarakteren kalder venen racist, fordi han ikke kan se mening i at sende tæpper til det krigshærgede Albanien og fordi han ikke kan lide mexicansk øl. Christian citerer her bartenderens svar på hovedkarakterens angreb: ”Hold nu op, jeg kan sgu også bedre lide en kold Hof”. I sin kommentar til hovedkarakterens angreb på venen for at være racist, skriver Christian, at han ikke opfatter venen på denne måde: ”Altså ikke rigtig racistisk (...) Det er nok sådan de fleste er herhjemme” (Christians analyse). Christian tilslutter sig som læser ikke hovedkarakterens karakterstik af venen. Han læser åbningsscene med en vis distance til Peter, hvilket også understreges af Christians kommentarer til filmens brug af underlægningsmusik. Han bemærker at melodien *Don`t fence me in* bruges ved pubscenen og at ”musikken passer hele tiden, og det er som om, at når de spiller ovenstående musik på ovenstående steder, forstærker det seerens fornemmelse af de enkelte personer. Ja, man kan nærmest sige, at musikken er personlig, efter hvor og hvem man er sammen med i filmen” (Christians analyse).

De beskrevne træk i Christians læsning af *Valgafte*n som fortælling sammenlignet med hans læsning af *Ska`vi være kærester?*, viser, at han i *Valgafte*n opnår en dybere og mere nuanceret forståelse af filmfortællingen. Det skyldes formentlig, at han aktiverer flere og mere komplekse narrative skemaer i den anden læsning sammenlignet med den første læsning. Denne formodning kan understøttes yderligere af Christians egne bemærkninger i interviewet efter forløbet, hvori han sammenligner sin reception af de to kortfilm Om *Valgafte*n siger han:

”Den giver en hel anden mening end *Ska`vi være kærester?* gør. Den var anderledes, fordi den var realistisk, selvom den også var lidt overdreven f.eks. det med de tre taxaer” (Int.5, 2003:3).

Uden eksplicit at nævne genren, kan man af hans udsagn tolke, at han opfatter kortfilmen som realistisk og at realisme i hans forståelse af begrebet betyder genkendelig i forhold til egen virkelighedsopfattelse. Det er derfor ikke særligt overraskende, at han synes, at *Valgafte*n giver en hel anden mening end *Ska`vi være kærester?*, fordi hans genreforventninger og de genreskemaer, han aktiverer i sin læsning af *Valgafte*n passer til filmens intention. I dette tilfælde gør filmen så at sige ikke modstand mod at blive læst som en realistisk fiktionkortfilm, top-down og bottom-up processerne i læsningen fungerer samtidig og parallelle.

Også i henseender til forståelse af filmens hovedkarakter er der sket udvidelser. Mens Christian i sin læsning af *Ska`vi være kærester?* i ringe grad havde sin opmærksomhed rettet mod filmens hovedkarakterer, er det modsat i hans læsning af *Valgafte*n. Hovedkarakteren beskrives som en mand midt i 40`erne, stamkunde på en pub, hvor han ofte mødes med venen, som han kender godt ”måske ”de har gået i skole sammen eller lignende”. Han arbejder for en humanitær organisation (Christian misforstår og skriver en militær organisation). Han beskrives som en ”der tænker meget

på flygtninge” og ikke vil ”tolerere nogen, der sviner flygtninge til”. Christian lægger vægt på at hovedkarakteren forandrer sig i filmens forløb, han bliver ”omvendt”, ikke til racist, sådan som de fleste elever i 7.b læser filmens slutning, men til en mindre kategorisk dømmende person.

I overensstemmelse med Christians læsning af filmen som hørende til den realistiske genre lokaliserer han miljøet i København. Han henviser til genkendelige bygninger (Amalienborg og Folkets hus), men lægger ikke op til at fortolke de fysiske lokaliteter f.eks. i retning af symboler for danskhed og demokrati. I tilknytning til personkarakteristikken foretager Christian en række slutninger om hovedkarakterens baggrund. Det gør han bl.a. ud fra miljøet i pubben f.eks. at hovedkarakteren må være stamkunde, fordi han bliver spurgt, om han ønsker at drikke det sædvanlige. Christian synes i sin beskrivelse af miljøet at aktivere skemaer og scripts for pub eller barbesøg. Han ved, hvad man gør, hvordan man gør, .og at det kan være stedet for eventuel avislæsning og politiske diskussioner. Miljøskemaer er en central del af hans forståelsesproces af filmen *Valgaften*. Dem aktualiserede han ikke i sin læsning af *Ska` vi være kærester?*

Også de retoriske skemaer anvender han aktivt i læsningen af *Valgaften*. Han skitserer en berettermodel, der viser en stigende spændingskurve, der kulminerer ved dørlukningsepisoden ved Folkets Hus. Han forsøger at bruge begrebsparret set-up og pay-off, men misforstår betydningen af begreberne. Den dramaturgiske analyse understøtter hans forståelse af filmens psykologiske spændinger og konflikter. Han er i stand til at anvende en begyndende nytilegnet viden om filmiske virkemidler på en funktionel måde, således, at de viser, hvordan filmen skaber betydninger. Det fremgår af interviewet med ham efter forløbet:

Int: Hvordan er den fortalt i billeder og lyd?

Christian: Der er særlige scener f.eks. der hvor han løber er han filmet ovenfra. Det får ham til at fremstå som en lille person. Så er der en slags kendingsmelodier, hvis man kan sige det sådan. Hver gang han kommer ud af en taxa så signalerer den, at han er på farten igen. Nu skal han nå det. Inde i hver taxa er der ”personmusik”, som fortæller om personen. I den første taxa lyder ”Kære lille mormor”, i den anden taxa hører man march og i den tredje hører man etnisk musik. Det giver sådan en smag af den person. Til sidst i pubben lyder ”Gem et lille smil til det bliver gråvejr” (Christian, int. 22.10.03).

Christians forståelse af filmens tema kommer til udtryk, når han siger:

”Filmen fortæller en masse om racisme. Man følger jo hovedpersonen og det fortæller jo lidt om racisme igennem ham. Man kan måske ikke kalde ham racist, men han skulle jo lige prøve det” (Christian,int.22.10.03: 3). Hovedkarakteren ses som bærer af filmens tema. Uden at udnævne ham til at ende som racist, ser Christian ham som en person, der møder racismen i dens forskellige skikkelser for til sidst selv at blive anklaget for racisme. Dette får hovedkarakteren til at ændre holdning til racismespørgsmålet. At skabe en sådan samlet forståelse af filmen forudsætter, at han trænger bag om filmens ydre handlinger og hændelser og ser, hvad den handler om i mere abstrakt forstand. Det er ikke tilstrækkeligt at aflæse den narrative struktur, filmens måde at skabe betydninger indgår i tolkningen.

Sammenfattende om Christians læsning af *Valgaften* må den i sammenligning med læsningen af *Ska` vi være kærester?* karakteriseres som mere differentieret i den narrative forståelse, mere nuanceret i karakterforståelsen, men entydig fysisk i miljøforståelse, idet han alene opfatter miljøet som den realistiske kulisse for handlingen. Han anvender en viden om films retoriske virkemidler på en funktionel betydningsskabende måde i sin læsning og forståelse af filmen og når - sammen med de øvrige elementer – frem til en abstrakt helhedsbetonet forståelse af filmens tema. Ligesom for Anna`s vedkommende kan man spore udviklingstræk, der peger på, at han forandrer sig fra at

være film-genfortæller til at være filmæstetisk og filmkritisk i sin læsning og forståelse af filmtekster.

## Lærerens tolkning af elevernes filmforståelse

I interviewet med læreren efter forløbet, siger han om elevernes forståelse af *Ska´vi være kærester?* og *Valgaften*:

Det var der meget stor forskel på. Mange af dem, der ikke er begyndt at tænke i de baner (kæresteforhold, sh), de synes *Ska´vi være kærester?* var for barnagtigt, men det, de godt kunne lide - og det havde jeg ikke tænkt - var, at der optræder to voksne i den her film. Og det der blev synligt for dem var, at hvis de blev forelsket i en, så blev de set på med andre øjne, fra de voksnes optik, og dermed blev deres egen verden synliggjort. Det er der mange af dem, der har bemærket. *Valgaften* blev slet ikke oplevet på samme måde af dem, som jeg gør. Det, der var vigtigt for mig var *valg, demokrati* og sådan noget. Da har eleverne næsten udelukkende fokuseret på virkemidler i filmen, måske fordi de ikke har haft mulighed for at identificere sig med hovedrollen. Den samfundsmæssige side har de ikke læst i filmen, som jeg gør. De lægger mærke til racisme, og på den måde har de læst noget samfundsmæssigt i filmen, men de gør sig ikke overvejelser over, hvorfor det er så vigtigt for hovedpersonen at komme til at stemme (Jan.int.21.10.03).

## Sammenfatning

Analyserne af elevernes læsninger viser et differentieret billede. Nogle elever udvikler i receptionen af de to viste film hverken deres forståelse eller deres forudsætninger for forståelse. Andre elever udvikler en observerbar udvidet forståelse, mens atter andre udvikler en markant udvidet forståelse af filmtekster, men inden for forskellige delområder. De tre elevers tekster, der her er gennemanalyseret, repræsenterer disse tre niveauer af forståelse i klassen som helhed. *En mindre gruppe af elever i 7.b fra Nordskolen viser således ikke tegn på, at de udvikler deres forståelse af film undervejs i medieforløbet. De forbliver genfortællere af filmens handling, mens resten af eleverne i forskellig grad udvikler sig til at blive mere filmæstetisk- og filmkritisk bevidste.*

Når udtrykket ”niveauer” anvendes implicerer det en normativitet, som er uundgåelig i en pædagogisk kontekst. Lærere og skolen som institution er underlagt normative betingelser, idet elever skal vurderes ud fra mål defineret af folketing og regering. Det hører derfor til enhver dansklærers forpligtelse også at forholde sig vurderende til elevers forståelse af medietekster. I andre kontekster f.eks fritidens mange mediebrugssammenhænge vil de samme elever formentligt aktivere andre forståelser af medietekster, fordi de selv er herre over hvilke tekster de ønsker at bruge og med hvilke formål.

I nedenstående skema har jeg forsøgt at anskueliggøre de tre elevers forskellige grader af forståelse af henholdsvis *Ska´vi være kærester?* og *Valgaften*. Skemaet viser dels på hvilke områder eleverne har udviklet eller ikke udviklet sig i deres forståelse af film. Den førstnævnte film blev som tidligere nævnt vist og bearbejdet i begyndelsen af forløbet. Den sidstnævnte i midten af forløbet, efter lærerens gennemgang af filmsproglige begreber. Skemaet illustrerer udviklings/læreprocessen som et kontinuum inden for de udvalgte kategorier, der er analyseret ud fra. Det er her vigtigt at understrege, at de anvendte kategorier er analytiske. I selve forståelsesprocessen arbejder de sammen i et kompliceret indbyrdes samspil. Når skemaet læses lodret, kan man følge forandringer i den enkelte elevs læsning og forståelse af de to film over tid. Når det læses vandret kan man sammenligne de tre forskellige elevers læsning og forståelse.

**Skema til illustration af forskellige elevers forståelse af kortfilm:**

<b>Kortfilmen: Ska'vi være kærester?</b>	<b>Elev: Sabrina</b>	<b>Elev: Anna</b>	<b>Elev: Christian</b>
	Kontinuum:	Kontinuum::	Kontinuum:
<i>Narrative forståelse:</i>	Fra udifferentieret til differentieret forståelse -----X-----	Fra udifferentieret til differentieret forståelse -----X--	Fra udifferentieret til differentieret forståelse -----X----- -
<i>Karakterforståelse:</i>	Fra stereotyp til nuanceret forståelse -X-----	Fra stereotyp til nuanceret forståelse -----X-----	Fra stereotyp til nuanceret forståelse ---X-----
<i>Miljøforståelse:</i>	Fra fysisk til abstrakt symbolsk forståelse -X-----	Fra fysisk til abstrakt symbolsk forståelse -----X-----	Fra fysisk til abstrakt symbolsk forståelse --X-----
<i>Retorisk forståelse:</i>	Fra instrumentel til funktionel forståelse -X-----	Fra instrumentel til funktionel forståelse --X-----	Fra instrumentel til funktionel forståelse ---X-----
<i>Tematisk forståelse:</i>	Fra del til helhedsforståelse -X-----	Fra del til helhedsforståelse -----X-----	Fra del til helhedsforståelse -----X-----
<b>Kortfilmen: Valgaften</b>	<b>Elev: Sabrina</b>	<b>Elev: Anna</b>	<b>Elev: Christian</b>
<i>Narrative forståelse:</i>	Fra udifferentieret til differentieret forståelse -----X-----	Fra udifferentieret til differentieret forståelse -----X-	Fra udifferentieret til differentieret forståelse -----X-
<i>Karakterforståelse:</i>	Fra stereotyp til nuanceret forståelse -X-----	Fra stereotyp til nuanceret forståelse -----X-----	Fra stereotyp til nuanceret forståelse -----X---
<i>Miljøforståelse:</i>	Fra fysisk til abstrakt symbolsk forståelse -X-----	Fra fysisk til abstrakt symbolsk forståelse -----X-----	Fra fysisk til abstrakt symbolsk forståelse -----X-----
<i>Retorisk forståelse:</i>	Fra instrumentel til funktionel forståelse --X-----	Fra instrumentel til funktionel forståelse -----X-----	Fra instrumentel til funktionel forståelse -----X-----
<i>Tematisk forståelse:</i>	Fra del til helhedsforståelse -X-----	Fra del til helhedsforståelse -----X-----	Fra del til helhedsforståelse -----X-----

Udover de konklusioner, som er sammenfattet i ovenstående skema, kan følgende forhold trækkes frem ud fra en analyse af datamaterialet: Der synes ikke at være markante *kønsmæssige* forskelle i udviklingen af forståelse. Men der er forskelle i måden at læse den først viste film på, som berører, hvad der forstås. Et vigtigt træk er, at drengene i klassen generelt forholder sig delvist afvisende over for kortfilmen *Ska`vi være kærester?*, mens pigerne forholder sig accepterende.

Pigerne lægger i deres læsning af *Ska`vi være kærester?* vægt på kærlighedstemaet og læser typisk filmen ud fra genreskemaforventninger, der er forbundet med den *romantiske komedie*, mens drengene i deres forventninger om *realisme* generelt skuffes i deres forventninger. De hæfter sig mere ved konflikten mellem børneverdenen og voksenverdenen og fremhæver enkelte af filmens æstetiske kvaliteter. Identifikation med filmens hovedkarakterer er stærkest hos pigerne. De giver næsten alle udtryk for, at filmen for dem handler om "hvordan man bliver kærester". Drengenes læsninger er med ganske få undtagelser præget af distance. De giver udtryk for, at sådan som Ludvig er fremstillet i filmen "er det ikke at være dreng". Begge køn er enige om, at filmen er for barnlig for deres aldersgruppe. Her er der overensstemmelse mellem, hvad eleverne udtrykker og lærerens tolkning.

Elevernes læsning og forståelse af *Valgafsten* viser ikke observerbare forskelle i henseender til køn. Selvom eleverne med få undtagelser ikke kan relatere filmen til deres egen virkelighed, forholder de sig accepterende til dens måde at fremstille/repræsentere personer på og de tilslutter sig filmens racismetema ud fra forskellige tolkningspositioner. *Valgafsten* er sammenlignet med *Ska`vi være kærester?* en vanskelig forståelig film for elever i trettens års alderen, fordi den tematisk set er tvetydig, drilsk og ironisk og fordi den er mere kompleks i sit filmsprog end *Ska`vi være kærester?*

Skulle man pege på mulige forklaringer på, at eleverne udvikler deres forståelse og forståelsesberedskab af medietekster så forskelligt gennem medieforløbet, kan det relateres til de to films forskellige krav til sine læsere, til elevernes forskellige evner, forforståelse, baggrundviden og til deres sociokulturelle baggrund. De elever som eksempelvis har læse- og skrivevanskeligheder i skolen, synes også at have vanskeligheder med at udvikle deres forståelse og *forudsætninger for forståelse* (viden om filmsprog) af film. Omvendt er der også en klar sammenhæng mellem elever, der har gode skrive- og læsefærdigheder og disse elevers evne til at udvikle forståelse og forudsætninger for forståelse i reception af film. Dette hænger igen sammen med elevernes viden om verden og deres sociokulturelle baggrund. De svage læsere og skrivere synes til gengæld, at det praktisk-produktive arbejde med fremstilling af medietekster er mere motiverende end det analytiske og at det praksisfællesskab, som opbygges i det produktive arbejde er en støtte for læreprocesser, hvor videns- og erfaringsdeling i højere grad bliver muligt.

## Kap. 10: Samlet konklusion

Den empiriske del af denne afhandling består af to undersøgelser. 1. En kvantitativ undersøgelse, hvis formål er at undersøge, hvor mange og hvilke typer af medietekster, der indgår i skolens danskundervisning i 9. klasse, og 2. En kvalitativ undersøgelse, hvis formål er at beskrive, analysere og fortolke eksempler på medieundervisningspraksis, som integreret del af danskundervisningen i folkeskolens 7.klassetrin med særligt henblik på en undersøgelse af sammenhængen mellem medietekster, arbejdsformer og læring.

### Konklusioner af den kvantitative undersøgelse

Resultaterne af den kvantitative undersøgelse bekræfter to af de formulerede hypoteser, mens den tredje ikke kan bekræftes:

#### 1. Hypotese:

At de fleste dansklærere i folkeskolen underviser i medietekster, som led i danskundervisningen i 9. kl., men at genrepræsentationen er smal. Det vil sige få typer af medietekster.

#### 2. Hypotese:

At antallet af medietekster, som angives som pensum, er væsentligt mindre end omfanget af boglige-litterære tekster.

#### 3. Hypotese:

At arbejdet med medietekster sjældent integreres i danskfagets øvrige tekstlæsningsaktivitet

#### *Undersøgelsen viser:*

Når lærere vælger tekster til danskundervisning i folkeskolens ældste klasser er 23 pct. af de valgte tekster medietekster. Det betyder, at de fleste dansklærere underviser i medietekster, som del af danskundervisningen, men det er først og fremmest tekster fra de "gamle" medier (63% af de valgte medietekster stammer herfra). Det vil sige fra aviser, blade og film, mens tekster fra radio, tv og computermedierne er lavt repræsenteret (12% af de valgte medietekster kommer herfra). Dermed bekræfter undersøgelsen også antagelsen om, at antallet af medietekster, som angives som pensum er væsentligt lavere end antallet af bogligt-litterære tekster.

Undersøger man, hvilke typer af medietekster, der vælges til danskundervisningen, viser det sig, at genrepræsentationen er smal. Fra avismediet vælges primært artikler, fra bladmediet vælges primært reklamer. I de få tilfælde, hvor radioen/lydmediet indgår vælges primært musik/lyrik tekster, fra tv-mediet vælges reklamer og fra computermedierne vælges internet til søgning af informationer. De øvrige genrer, som de omtalte medieteknologier udtrykker sig i, er enten meget lavt repræsenteret eller slet ikke repræsenteret.

Computermedierne synes primært at være et middel og ikke et mål for danskundervisningen.

Undersøgelsen kan imidlertid ikke bekræfte den tredje hypotese, idet undervisningen i medietekster ofte viser sig at være tilrettelagt som temaforløb, hvor medietekster sammen med andre typer af tekster integreres. Denne tilrettelæggelsesform er den oftest anvendte. Den næst mest anvendte form er det mediespecifikke undervisningsforløb, hvor ét medium fx avisen tages op til nærmere granskning.

Undersøgelsen viser i øvrigt:

At undervisningen i medietekster er ahistorisk, idet meget få ældre medietekster indgår i danskundervisningen. Det største antal medietekster, der er valgt, stammer fra perioden 1996 – 2000.

Af de ikke-trykte medietekster har filmen vundet fodfæste i skolens danskundervisning. Det gælder især spillefilm, men i nogen grad også fiktionskortfilmen og tv-reklamer. De mest anvendte spillefilm er filmatiseringer af kendte og meget brugte litterære hovedværker i danskundervisningen i 9. klasse.

## **Konklusioner af den kvalitative undersøgelse**

*Hypotesen vedrørende den kvalitative undersøgelse var:*

At en undervisning i medietekster, der veksler mellem analytiske og praktisk-produktive arbejdsformer rummer mulighed for, at eleverne kan opnå kritisk-teoretisk indsigt i mediernes erfaringsbearbejdning og samtidig tilegne sig ekspressive kulturteknikker, der åbner for æstetisk refleksiv fortolkning af egne medieerfaringer.

Hypotesen bygger på den forudsætning, at der anvendes en bestemt arbejdsform eller undervisningsmetode, hvori der vekselvirkedes mellem analyse og produktion af medietekster i en fremadskridende proces. Herved skabes der mulighed for, at eleverne skiftevis lærer *om* og lærer *med* mediet og dets udtryksmodi.

I at lære *om* tilgangen er medierne selv genstand for læreprocessen. Eleverne lærer her om medieteknologier og deres udtryksformer, deres særlige koder, tegn, repræsentationsformer, virkemidler, genrer og funktioner. Dette sker typisk i forbindelse med undervisning i mediernes historie, læsning, analyse og fortolkning af medietekster og sammenligning af forskellige mediers udtryksformer.

I at lære *med* tilgangen er medieteknologier og deres udtryksformer redskaber for elevernes egne produktioner af medietekster. De lærende fungerer selv som planlæggere, designere og konstruktører af medietekster ved brug af forskellige medieteknologier som redskaber for at udtrykke sig om, analysere og fortolke egne erfaringer.

I de to tilgange er mediet mål for læreprocesser og antagelsen er, at når disse to tilgange kombineres ved at skiftes mellem dem i et fremadskridende forløb, vil eleverne kunne opnå mediekompetence.

Denne hypotese er altså reformuleret og operationaliseret til et spørgsmål om *mediekompetence*, som defineres på følgende måde: Som evnen til at omgås medier med viden og færdigheder, der gør det muligt for brugerne at anvende dem til egne formål, at kunne udtrykke sig ved hjælp af dem, at kunne læse, forstå, analysere, fortolke og kritisk vurdere medierede tekster af enhver art.

Analyserne af de empiriske data fra de to feltarbejder fra henholdsvis Sydskolens og Nordskolens har således fokuseret på elevernes udvikling af tre grundlæggende færdigheder: at producere egne medietekster med brug af medieteknologi og deres symbolske former (udtryksmodi). At læse egne og professionelt producerede medietekster med henblik på forståelse, fortolkning og kritisk vurdering. At bruge medier og medietekster selektivt, bevidst i forhold til egne formål og behov.

*Resultaterne af de kvalitative empiriske undersøgelser viser:*

At elevernes læring om og med medier i folkeskolens danskundervisning er meget motiverende.

Især synes elevernes egen produktion af medietekster at skabe et stærkt engagement og en høj grad af involvering. Dette gælder for begge køn og for såvel fagligt stærke som fagligt svage elever. Graden af motivation er skiftende gennem læringsforløbene. Den er lavest, når læreprocesser er lærerkontrolleret og lærerstyret og den er højest, når eleverne efterhånden opnår et mere selvstændigt og fortroligt forhold til mediet som redskab for egne udtryksmuligheder. Produktion af egne medietekster med brug af forskellige medieteknologier understøttes af et konstruktivistisk læringsmiljø, der giver eleverne mulighed for at skabe deres egen repræsentation af verden. Dette værdsættes højere af eleverne end at modtage, analysere, fortolke og vurdere andres repræsentationer. I de produktive processer er pigerne mest optaget af idéudvikling, manuskriptskrivning, drejebogsskrivning og rollespil, mens drengene er mest optaget af kamerabrug og redigeringsprocesser. Generelt er pigerne mere optaget af at planlægge, designe og konstruere medietekster end drenge. Mens drenge er mest optaget af eksperimenter med selve medieteknologien med henblik på at skabe særlige effekter og virkemidler. Denne forskel kan i nogen grad være betinget af undervisningens organisering og brug af socialform, som i Nordklassens tilfælde, hvor kun drenge fik en særlig instruktion i brug af redigeringsprogrammet.

De produktive processer synes ikke i væsentlig grad at udvikle elevernes mediefaglige begreber. Når elever selv skaber medietekster sker det ud fra intuitive fornemmelser og "trial and error"-forsøg. De henter oftest inspiration til deres medietekstlige produktion i kendte mediegenerer, som de imiterer, omformer, ironiserer eller parodierer. Den "tavse" viden, som eleverne har fra deres brug af medier i fritiden, omsættes ikke umiddelbart i begrebsliggørelser. Deres forhandlingsprog i produktionsprocesser er ikke typisk meta-sproglig, selvom mediefaglige begreber ind imellem forekommer. Gennem de delforløb, hvori eleverne i forbindelse med reception og analyse af medietekster præsenteres for mediefaglige begreber, synes der for flere elever at ske en tilegnelse og udvidelse af et meta-sprog om medier og medietekster, der kan understøtte en dybere refleksiv tænkning, som får betydning for senere produktionsprocesser.

En undervisningsmetode, hvori der veksles mellem analyse og produktion betyder, at de to forskellige arbejdsformer gensidigt understøtter hinanden i en samlet læreproces. De ekspressivt skabende aktiviteter er sjove, motivationsudviklende og har ofte karakter af leg, hvori der kan eksperimenteres med mediet, dets udtryksformer og elevernes egne fremtidige identiteter, men de er ikke særligt begrebsudviklende. De analytiske aktiviteter er præget af alvor, opleves af eleverne som kedelige, men de virker begrebsudviklende.

De produktive processer skaber konstruktionsbevidsthed, som danner basis for og sammen med de analytiske arbejdsformer understøtter kritisk refleksiv reception af medietekster. Skiftet fra rollen som bruger til rollen som producent fremkalder indsigt i, hvordan en medietekst bliver skabt både i kraft af medieteknologien og i kraft af bestemte medieæstetiske virkemidler. Den derved opnåede indsigt virker ind på elevernes reception af medietekster, således at flere elever forandrer receptions måde. Når først eleverne selv har gjort erfaringer med at producere, rettes deres opmærksomhed som recipienter typisk mod andre medieteksters brug af æstetiske virkemidler. For nogle betyder den kritiske forholdsmåde, at de får vanskeligere ved "bare at se" eller "nyde", til gengæld bliver de mere bevidste og krævende i deres måde at være recipienter på.

De produktive processer skaber rum for vigtige affektive og sociale læreprocesser. At anvende medier som redskaber for egne udtryk involverer viden og færdigheder af meget forskellig art. I de to beskrevne forløb gælder det færdigheder i at planlægge, at samarbejde og organisere, færdigheder i at håndtere det tekniske udstyr, færdigheder i og viden om mediernes repræsentationsformer, færdigheder i at præsentere, diskutere, forhandle og kritisk vurdere egne og andres medieprodukter. De nævnte områder - og flere til - indgår som vigtige dele i produktionsprocessen af en medietekst. For lærerne i begge forløb var det vigtigt, at eleverne tilegnede sig faglige termer og begreber både i produktionsarbejdet og i forbindelse med reception



og analyse af medietekster. Værdien af produktionsarbejdet blev målt på dets evne til at udvikle elevernes begrebsdannelse og ikke primært som en kulturel-æstetisk praksis i sin egen ret. Heroverfor står elevernes brug af medier, som et redskab for sociale og affektive læreprocesser.

Når elever producerer medietekster udvikler de små midlertidige sociale praksisfællesskaber, hvori der både løses sociale og faglige problemer, men hvori der også opstår og udvikles sociale og faglige problemer, som synliggøres på en meget direkte måde sammenlignet med almindelig klasseundervisning. I de tilfælde, hvor det sociale praksisfællesskab fungerer godt, har de enkelte medlemmer forhandlet sig frem til et fælles projekt, fordelt ”rollerne” i produktionsarbejdet imellem sig ud fra interesser, evner og forudsætninger, hvorved de hver især kommer til at udfylde netop de funktioner, der er vigtige for at det fælles projekt kan realiseres. De enkelte elevers særlige evner kommer til sin ret og viden og erfaringer distribueres mellem gruppens medlemmer. Omvendt forholder det sig med sociale praksisfællesskaber som ikke fungerer. Her viser det sig typisk, at gruppens medlemmer ikke kan forhandle sig frem til et fælles projekt, som alle kan stå inde for. Der bliver tale om ”halvhjertede” kompromisser. Rollefordelingerne er uklare og nogle af gruppens medlemmer presses til at udføre funktioner, som de ikke bryder sig om. Enkelte af disse grupper opløses, andre gennemfører produktionsarbejdet, men ofte med et dårligt resultat. Man kan på den baggrund konkludere, at medieproduktionsprocesser og produkter set i et socialt læringsperspektiv er forbundet med elevgruppens evne til at etablere et velfungerende socialt praksisfællesskab.

Når elever anvender medierne til produktion af egne tekster, tematiserer de vigtige sider af deres livssituation og afprøver fremtidige identiteter. Ofte konstruerer de små lyd- og billedfortællinger, som handler om deres eget liv her og nu, men hvor de samtidigt formulerer udkast til fremtidige identiteter fx som kvinder og mænd i et kæresteforhold eller et parforhold. De affektive, identitetsmæssige aspekter af læreprocesserne synes at spille en afgørende rolle som drivkraft i de to undersøgte klasser. Det kan derfor undre, at skolerne tilsyneladende ikke ønsker at ”høste” denne motivationsgevinst ved i højere grad at integrere medier i undervisningen.

Når eleverne udtrykker sig i medietekster kommunikerer de ikke altid lige forståeligt. Analyser af elevernes egenproducerede medietekster viser, at elever i forskellig grad udvikler forudsætninger for at udtrykke sig forståeligt for andre end dem selv. Forskelligheden kan skyldes forskelle i beherskelsen af medieteknologien, forskelle i viden om mediernes udtryksmodi og forskelle i baggrundsviden, forforståelse og forudsætninger. Elevernes emotionelle engagement i det produktive arbejde tyder også på, at elevernes primære interesse i skabelsen af medietekster ikke i første omgang er af kommunikativ, men af social og affektiv art.

Elevernes receptivt-analytiske arbejde med medietekster kan udvikle to iøjnefaldende træk. Det ene har at gøre med *forståelsen af medietekster*, det andet har at gøre med *affektiv afstemning og emotionel involvering i forhold til medietekster*.

Ved begyndelsen af undervisningsforløbet hæftede eleverne sig mest ved det narrative forløb i forståelsesprocessen af de viste medietekster, men efterhånden som eleverne selv gjorde erfaringer med at producere medietekster, og efterhånden som nogle elever i det analytiske arbejde tilegnede sig begreber om medieæstetiske virkemidler, udviklede disse elever en stigende bevidsthed om medieteksters retoriske sider. Det betyder, at nogle elever udviklede sig fra at være primært genfortællere af medieteksters handlingsforløb til også at være medieæstetiske og mediekritiske i deres forståelsesproces. Det gælder som nævnt ikke alle elever. De elever som havde læse- og skrivevanskeligheder var også de elever, som udviklede deres forståelse af medietekster mindst, mens de elever der var læse- og skrivestærke også var de elever der udviklede deres forståelse af medietekster mest. Dette kan igen hænge sammen med de forskellige elevers smalle eller brede mediebrug i fritiden og deres forskellige sociokulturelle baggrund, jf. elevportrætterne i beskrivelsen af undervisningsforløbene. Der synes ikke at være observerbare kønsforskelle i

udviklingen af forståelsen af medietekster. Der er således tale om et kontinuum fra lav til høj i udviklingen af elevernes forståelse af medietekster.

Når eleverne selv kan vælge en film og skrive om den i en dansk stil, hæfter de sig i oplevelsen af filmen ikke først og fremmest ved mulige forståelser/tolkninger af den, men giver snarere udtryk for den psyko-dynamiske virkning af selve tilegnelsesprocessen i forhold til filmens form og indhold. Gennem en analyse af deres filmoplevelsesbeskrivelser kan man kortlægge fire væsentlige egenskaber ved en værdsat filmoplevelse. Nemlig, at den virker kropsligt-emotionelt aktiverende, at den er emotionelt involverende, at den giver anledning til forventningsbrud og overraskelser, og at den skal give anledning til oplevelse af autenticitet dvs. enten forstået som et krav om virkelighedsnær realisme eller som livagtige, overbevisende og troværdige æstetiske indtryk.

Med henvisning til afhandlingens læringsteoretiske afsnit om *Læringens affektive dimension* kan man begrebsliggøre elevernes filmoplevelser som affektive afstemninger gennem hvilke en række vitalitetsfølelser aktiveres og nuanceres. På samme måde som man i det kognitivt analytiske arbejde med medietekster kan tale om udvikling af et forståelsesberedskab, kan man i det receptive møde mellem elever og film tale om udvikling af et følelsesberedskab uden at denne modstilling må opfattes som absolut. Det kognitive og det affektive kan kun skilles ad rent analytisk. I de faktiske læreprocesser er de vævet sammen i uadskillelige helheder. Forståelsesprocesser er altid emotivt ”besat”.

At lære *med* og lære *om* medier fører for nogle elever til ændret brug af medier. Nogle elever har som konsekvens af deres deltagelse i medieundervisningen selv anskaffet sig medieteknologisk udstyr med henblik på at fremstille egne medietekster. Andre giver udtryk for, at de som en konsekvens af deres nye kritisk-æstetiske syn på medietekster nu vælger andre typer af film i biografen, videokiosken og tv.

## **Vekselvirkning mellem analyse og produktion: om at overskride to klassiske læringsdiskurser**

Overordnet kan man sætte det analytisk-receptive og det produktivt-ekspressive arbejde med medietekster ind i to historisk set fremherskende læringsdiskurser, som har rødder tilbage i sidste halvdel af 1700-tallet. Den ene kan man kalde *dannelsesdiskursen*, den anden *udviklingsdiskursen*. Fælles for dem begge er, at de har rod i den europæiske bevidsthedsfilosofis subjekt-objekt-model, hvori eleven som subjekt står uden for verden, og verden er det, som eleven skal erkende gennem opdragelse og undervisning. Ifølge Jens Rasmussen (1993), som ved hjælp af den tyske sociolog Niklas Luhmann forsøger at overskride den bevidsthedsfilosofiske tradition, har der siden grundlæggelsen af den moderne pædagogik været en kontrovers, som går ud på, om verden skal formidles til eleven eller om eleven skal tilegne sig verden. I den aktuelle debat fremstilles denne modsætning som en modstilling af *undervisning og læring*.

Dannelsesdiskursen kan repræsenteres af Immanuel Kant (1724-1804), som er af den opfattelse at mennesket først bliver til menneske gennem opdragelse og undervisning: ”Det er intet andet, end hvad opdragelse og undervisning gør det til” (Kant 1961). Dette synspunkt har den konsekvens, at subjektiviteten skal afrettes og perfektioneres gennem opdragelse og undervisning, og viden skal tilføres eleven gennem undervisning. ”Erkendeformerne er a priori til stede i forstanden, hvor de strukturerer sansematerialet” (Rasmussen 1993: 70). I praksis foreskriver denne pædagogiske grundopfattelse, at undervisningen må være baseret på et udvalgt indhold, et sikkert og bestemt pensum og at dette skal formidles til eleven således, at det sætter sig i hukommelsen.

I sine aktuelle varianter kommer denne tradition til udtryk i uddannelsespolitiske initiativer, der ønsker en styrkelse af centrale kundskabs- og færdighedsområder i skolens fag, klare og fælles mål, præciserende bestemmelser af fagenes indhold fx i retning af kanonlister og en sikring af kvalitet

gennem evalueringer, tests og prøver. *Det analytiske arbejde med medietekster i skolens danskundervisning kan siges at være indlejret i denne tradition.*

Udviklingsdiskursen kan repræsenteres af Jean-Jacques Rousseau (1712-78). Udgangspunktet er elevens udvikling gennem erfaring og ikke dannelse gennem formidling af stoffet. Eleven skal ikke tilføres viden, men selv tilegne sig den gennem tilrettelagte erfaringsprocesser. Tankegangen hos Rousseau er, at eleven føres gennem "sansningernes land" til dannelse af "enkle forestillinger ved samspillet mellem flere sansninger" for først ved ungdomsalderen at "kunne danne sammensatte idéforbindelser ved samspil mellem flere enkle forestillinger". Den menneskelige bevidsthed dannes på grundlag af saneseindtryk og erfaring: "...det som jeg kalder den intellektuelle eller den menneskelige fornuft, består i at danne sig sammensatte idéforbindelser" (Rousseau 1762/1962: 184).

Den pædagogiske retning, som Rousseau kom til at repræsentere, er erfaringspædagogik, hvis grundsætning er, at "Erfaring går forud for belæring". Det vil sige forestillingen om, at eleven får et klarere og sikrere begreb om det han eller hun lærer sig selv, end om det, han eller hun får præsenteret gennem andres undervisning. I sine senere varianter genfindes denne grundopfattelse hos John Dewey, Oskar Negt og den tidlige Thomas Ziehe og kan altså også genfindes i en medieundervisning, som rummer praktisk-produktive og ekspressive aktiviteter.

En medieundervisning, der *vekselvirker* mellem analytiske og ekspressive arbejdsformer overskrider de begrænsninger, som de to læringsdiskurser hver for sig rummer. En ren analytisk tilgang risikerer at tabe mange elever. Med præsentation og formidling af abstrakte begreber i relation til medietekster vil undervisningen let komme til at lukke sig omkring selve stoffet, begrebstilegnelse- anvendelse og mangle en overordnet forståelse af børns udvikling, forforståelser, interaktionen i klasserummet og en række andre problemstillinger, som er bredere end det tekstanalytiske.

Omvendt vil en medieundervisning, der alene baserer sig på elevernes produktive og ekspressive aktiviteter risikere, at eleverne overlades til deres egne forforståelser og blot fordobler dem i gentagelser. Den senere Thomas Ziehe polemiserer med udtrykket "god anderledeshed" mod erfaringspædagogikkens tilbøjelighed til gentagelse. Som konkret eksempel nævner han erfaringer fra sin egen tidligere undervisning i moderne dans. Ud fra en erfaringspædagogisk tilgang (Ziehe benævner den identitets-diskursen) vil man sige til børnene: "Ok, I alle vilde med at danse, så nu sætter jeg noget god, høj musik på, og så danser I som I har lyst til". Det eneste, der ifølge Ziehe sker, er at børnene i løbet af kort tid reproducerer deres egne kropslige stereotyper. Hvis man derimod lægger begrænsende bestemmelser ind i dansen, overdeterminerer danseundervisningen, introducerer man anderledeshed. Det kan ske ved, at man beder hvert barn om at tegne en cirkel omkring deres venstre fod, og nu har ingen lov til at flytte venstre fod fra cirklen. Børnene opfinder nu nye dansetrin. De gør sig fri af stereotyper og danser på nye måder. Med dette eksempel, som er lig den situation eleverne befinder sig i, når de selv skal skabe et medieudtryk, vil Ziehe vise, at "skolen skal være kunstig, skolen skal være forskellig fra realiteternes virkelighed, skolen skal være overraskende" (Ziehe 1999: 211).

"God anderledeshed" i medieundervisning må komme til udtryk i tre heensender:

1. *Ved valg af læringsindhold.* Hovedproblemet i dag er, at eleverne forekommer bekendt med alt. Underviserens opgave er derfor at ryste, provokere og irritere det, de unge opfatter som selvfølgeligheder. Det fremmede eller det anderledes element i en film, tv-dokumentar er ikke noget dårligt, det er derimod noget produktivt.
2. *Ved valg af socialform* dvs. elevernes måde at være sammen på i arbejdet med medier. Den centrale kategori er her civiliserthed, som Ziehe definerer på følgende måde:

Dette begreb er centralt i den aktuelle demokratiske debat om demokrati. Civiliserthed er

interessant, fordi det betegner en bestemt balance mellem engagement og fremmedhed. For civiliserthed betyder, at folk lever sammen hinsides – ikke uden for – personligt venskaber og gruppefølelser (...). Skolen skal være baseret på civiliserthed, på at vi har noget til fælles, nemlig at vi respekterer hinanden som forskellige (Ziehe 1999: 212).

De produktive praksisfællesskaber, som er beskrevet i de to medieforløb, viser de vanskeligheder, der er forbundet hermed. Eleverne foretrækker typisk at organisere sig i produktionsgrupper, der baserer sig på venskaber og fælles gruppefølelser. Det giver ofte det problem, at nogle ikke kommer i en gruppe eller udelukkes fra en gruppe. De, der er anderledes ekskluderes. I andre tilfælde lykkes det for grupper at fungere ud fra civiliserthedens præmisser, først og fremmest fordi de enkelte deltagere opgiver at opfatte enhver konflikt som et personligt anliggende. Samarbejdet bygges op af gensidig respekt for forskellighed: En elev er god til at være skuespiller, en anden er god til at være lydmand en tredje til at redigere osv. Arbejdet afhænger ikke af personlige sym- og antipatier, men af de funktioner, som den enkelte har i helheden: "De-personalisering betyder en empatisk kontekst af regler" (Ziehe 1999: 212)

3. *Ved identitets-åbning*, som vedrører den subjektive verden. Ziehe refererer her til Eriksson, som allerede i 1950'erne advarede mod en bestemt form for socialisation, som resulterer i en for tidlig identitetslukning. Det vil sige, at man bliver færdig med sin identitetsafklaring for tidligt. Man holder op med at være modtagelig. I en senmoderne tid, er identitetslukning selvsagt noget andet end i 1950'erne. Unge bliver i dag ikke for tidligt modne, men de identificerer sig tidligt med bestemte idéer om, hvordan de skal være. Med henvisning til Piagets begreb om *egocentrisme* og dets modbegreb *decentrering*, hævder Ziehe nødvendigheden af en vis portion decentrering. Det vil sige at være i stand til at lære, til at erkende forskelligheder og skifte perspektiv. I forhold til identitet er decentrering ensbetydende med decentrering i forhold til mig selv: "Det betyder, at jeg kan lære, at det er en nydelse ikke at være i den samme identitet hele tiden. Det kan betyde, at min overskridelse til andre tilstande af mit selv ("self-situations"), bliver noget jeg ikke blot accepterer, men ligefrem søger. Det er idéen at lære valg af selvet og ikke være fastlåst i én opfattelse af identitet" (Ziehe 1999: 213).

Eleverne i begge de undersøgte klasser demonstrerer ikke for tidlig identitetslukning, tværtimod søger de at overskride deres aktuelle identiteter, når de i deres egne medieudtryk afprøver forskellige fremtidige identitetsforestillinger. Medieundervisning kan være en af dørene til mulige identiteter, som åbnes for dem.

Med baggrund i Ziehes forestillinger om "god anderledeshed" er det muligt at finde en balance mellem det praktisk-produktive og det analytisk-receptive arbejde, mellem praksis og teori som udgangspunkt for reflektive læreprocesser: Erfaringer opstår i mødet med noget konkret, som derefter kan begrebsliggøres og gøres til genstand for refleksion. De pædagogiske mål for integration af medier i danskundervisningen må på baggrund heraf lægge vægt på:

- at opfange og udvikle mediearbejdets motivationsgevinster
- at skifte mellem det praktisk-produktive og det analytisk-receptive, som udgangspunkt for reflektive læreprocesser
- at vælge læringsindhold og socialformer med udgangspunkt i det, der er anderledes
- at udvikle mediekompetence

## **At læse, producere og bruge medietekster: en model for udvikling af mediekompetence**

I de foregående kapitler har jeg arbejdet på at undersøge hvordan og i hvilken grad elever udvikler mediekompetence gennem to læringsforløb i faget dansk i to 7. klasser i to forskellige skolekulturer. Det planlagte og gennemførte indhold i læringsforløbene i de to klasser har grundlæggende været ens, dog med den forskel, at der i Sydklassen foruden billedmedier også blev arbejdet med lydmediet. For begge klasser gjaldt det, at de *ikke* tidligere var blevet undervist i medier i et længerevarende og systematisk tilrettelagt forløb og at de *ikke* i skolesammenhæng tidligere havde produceret egne medietekster. Udgangspunktet for undervisnings- og læreprocesserne var med andre ord de mediekompetencer, som eleverne har opøvet i fritiden i en række uformelle læreprocesser, der ofte beskrives som fragmenterede, varierede og ”tillige mere interaktive og kreative end dem, de møder i skolen” (Drotner 2001: 148). Set i det perspektiv er det skolens opgave, at opfange og udvikle elevernes køns- og socialt bestemte forskellige kompetencer og gøre dem til *fælles* kompetencer. Analyserne af de to læringsforløb har vist de vanskeligheder, der er forbundet hermed. Eleverne bærer selvsagt både deres køn og sociokulturelle baggrund med ind i klasserummet, og de to eksempler på medielæreprocesser viser, at disse baggrundsvariabler også slår igennem i udviklingen af elevers mediekompetencer i skolen.

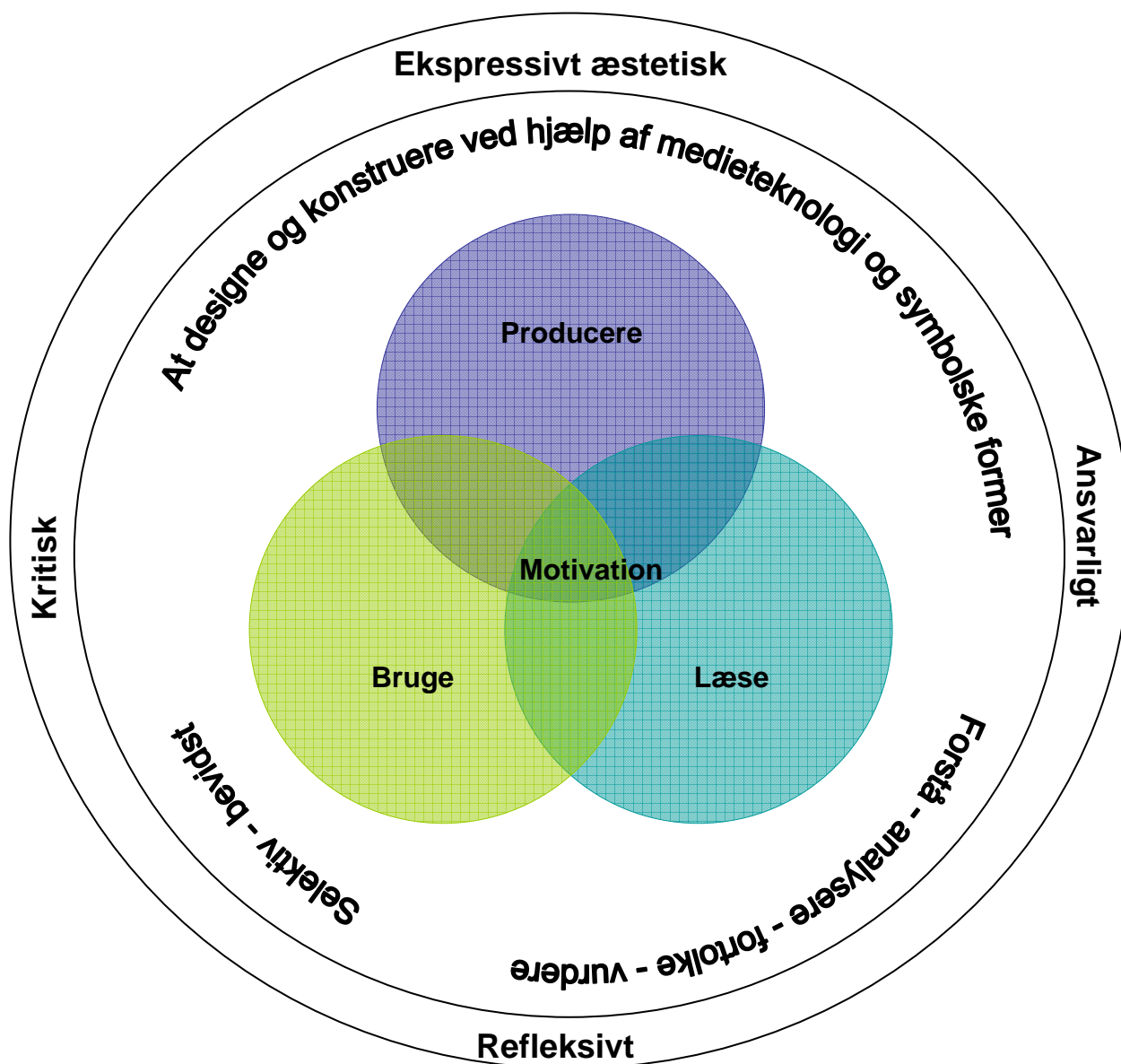
Forskelle i skolekultur kom i mediearbejdet især til udtryk i to forhold. For det første blev eleverne fra den traditions- og bogligt orienterede Nordskole stærkt motiveret for læreprocesser i og med medier. Lærerens fortolkning heraf er, at eleverne oplevede mediearbejdet som en modsætning til den herskende undervisningsform og den daglige høje prioritering af bogligheden samt den kendsgerning, at eleverne under de friere forhold fik lejlighed til at eksperimentere med at udtrykke ”sig selv”, ”iagttage sig selv undervejs og udtrykke en eller anden forståelse af noget, som ligger forud i deres liv”. På den måde kom mediearbejdet til at virke som et alternativ til elevernes traditionelle skolehverdag.

Den samme høje grad af motivation gjorde sig ikke gældende i Sydklassen, dels fordi eleverne her var vant til at arbejde i projektforsløb dels fordi de ofte havde mulighed for at udtrykke sig ekspressivt i forskellige former. Pædagogisk set var arbejdet med medier i Sydklassen ikke så forskellig fra den daglige undervisning. Produktionsarbejdet viste sig dog også her at være stærkt motiverende for eleverne.

For det andet var der forskel i de to klassers evne til at etablere praksisfællesskaber, samarbejde og distribuere viden. For eleverne i Nordklassen var det et relativt nyt fænomen, at de i fællesskab skulle skabe et produkt, hvis tilblivelse de i fællesskab skulle planlægge, designe og konstruere med brug af forskellige medieteknologier. Skolekulturens vægtlægning på den individuelle elevs præstationer viste sig i flere tilfælde at kollidere med mediearbejdets krav til eleverne om at arbejde sammen, forhandle, dele viden, løse problemer og konflikter. Det medførte, at en produktionsgruppe gik i opløsning og dermed ikke fik produceret en sidste medietekst i forløbet.

Omvendt vurderer læreren og observatøren, at det produktive mediearbejde generelt har medvirket til at styrke elevernes evne til samarbejde og forhandling. For eleverne i Sydklassen var etableringen af det produktive praksisfællesskab ikke så besværligt. De havde alle erfaringer med at løse fælles opgaver, at dele viden med hinanden og løse faglige og sociale problemer i klassen. Generelt var de gode til at diskutere og forhandle sig frem til et fælles projekt. De kendte så at sige koderne og konventionerne for samarbejdet, men det betød ikke, at de undervejs undgik konflikter og samarbejdsproblemer. For enkelte elever giver mediearbejdet en erfaring, der bekræfter dem i, at det er bedst at arbejde alene, mens flertallet af elever sammen med læreren finder det produktive praksisfællesskab samarbejdsudviklende. På grundlag af ovenstående konklusioner kan man anskueliggøre udviklingen af mediekompetence i følgende model:

## Model over mediekompetence:



Modellen illustrerer med sine cirkler forskellige niveauer i udviklingen af mediekompetence. Den inderste del af de tre cirkler, som overlapper hinanden og derved danner en fællesmængde, viser den elementære forudsætning for udvikling af mediekompetence, motivationen. Fra elevens interaktion med medier udvikles motivationen for at lære af, med og om medier. Den ene af de tre overlappende cirkler viser en af de grundlæggende kulturteknikker: Evnen til at *læse* medietekster, dvs. afkode tegn, konventioner og genrer. Den anden cirkel viser den anden grundlæggende kulturteknik: Færdigheder i at *producere* medietekster dvs. at designe, og konstruere medietekster i forskellige genrer ved brug af medieteknologier og deres symbolske former. Den tredje cirkel viser mulige virkninger af de to øvrige: At *bruge* medietekster betyder i denne sammenhæng at anvende dem ud fra bevidste valg, at kunne sortere i mængden af udbud ud fra kriterier om relevans, ud fra

individuelle eller fælles behov og formål og ud fra en forståelse af medieteksters funktion i kultur og samfund. Kort sagt at træffe oplyste valg af medietekster til både fornøjelse og læring.

De overlappende cirkler viser kulturteknikkernes delvise indbyrdes forbundethed og deres delvise forskellighed. Grænserne mellem læsning og produktion af medietekster ophæves eller udviskes i forbindelse med fx produktion af hypertekster, hvorimod læsning og produktion er lettere afgrænselige i forbindelse med ældre medier så som film, radio og video. Endvidere viser de overlappende cirkler, at de receptive og de produktive processer virker ind på hinanden, således, at produktivt arbejde med medietekster kan bidrage til udviklingen af de receptive sider af mediekompetencen og omvendt i en slags spiralbevægelse.

Den yderste cirkel viser mediekompetencens højeste niveau, som for det første indebærer evnen til at læse medietekster med oplevelse, forståelse, fortolkning og kritisk-æstetisk blik. For det andet evnen til at kunne udtrykke sig forståeligt gennem medier på en kritisk-æstetisk og ansvarlig måde både som menneske og samfundsborger i et demokrati på moderne betingelser og for det tredje evnen til at forholde sig reflektivt til sig selv som mediebruger i en moderne mediekultur. Det første niveau kaldes mediekompetence, mens det øverste/yderste og sidstnævnte niveau kunne kaldes mediedannelse.

Det er vigtigt at understrege, at mediekompetence ikke er en kategori, dvs. noget, som man *har* eller *ikke* har. En kvinde er gravid eller ikke gravid, hvorimod hun udmærket kan være lidt eller meget mediekompetent. Mediekompetence er, som fremhævet af W. James Potter (1998) et kontinuum, som går på en skala fra lav grad til høj grad. Dette kontinuum må ikke opfattes som lineært, men som rekursivt. Den samme mediebruger kan afhængig af et kompliceret samspil af situation, kontekst og tekst, køn, alder og sociokulturel baggrund placeres på forskellige steder på skalaen fra lav til høj. Et eksempel fra empirien kan belyse hvordan. Christian i 7.a på Nordskolen demonstrerer i sin læsning af kortfilmen *Ska' vi være kærester?* lav mediekompetence, mens han i sin læsning af *Valgften* demonstrerer en højere mediekompetence. Forskellen i kompetenceniveau kan skyldes mange forhold. For eksempel var situationen og konteksten for receptionen af de to kortfilm forskellige. Den første film blev vist i begyndelsen af medieforløbet med henblik på, at han skulle skrive en anmeldelse af filmen, mens den sidstnævnte film blev vist med henblik på en dybere analyse i midten af forløbet - efter teori- og analysegennemgang i klassen. Situation og kontekst for receptionen af de to medietekster var altså så forskellige, at de kan have haft afgørende betydning for elevens forståelse af de to film.

Men også de to viste film er meget forskellige. Drengens respons på *Ska' vi være kærester?* viser fravær af relations-relevans. Han har svært ved at relatere sig selv som 13-årig dreng til filmens personer, univers og tematik. "Sådan er det ikke at være dreng, som i den film", siger han. Han finder filmen underlig og urealistisk, mens han opfatter *Valgften* som både sjov og mere realistisk. Pigerne i klassen synes generelt godt om begge film, men fremhævede især *Ska' vi være kærester?* som en film, der handler om, hvordan man bliver kærester med én man godt kan lide. Kønnen sat i relation til medietekstens art dvs. genre, karakterer og tematik har betydning for hvilken udveksling, der finder sted mellem tekst og recipient og derved også for hvilken oplevelse og forståelse læsningen fører til.

Endelig spiller elevernes forskellige sociokulturelle baggrund en rolle i udviklingen af mediekompetence. For nogle elever er mødet med de viste medietekster på én gang fortroligt, fremmedartet og følelses- og forståelsesudvidende. Sabrina fra Nordklassen er fortrolig med den narrative struktur i filmfortællingen *Ska' vi være kærester?*, men fremmed over for det script, der gælder for en "en klassisk koncert" i samme film, mens Anna fra samme klasse med en anden sociokulturel baggrund viser god forståelse af begge dele. Derimod virker "barmiljøet i storbyen" fremmed for Anna i filmen *Valgften*, hvilken afsætter sig som en lidt stereotyp og fordomsfyldt karakter- og miljøforståelse. En anden pige, Lone fra Sydklassen vælger selv at anmelde filmen

*The Blair Witch Projekt*. Hendes forforståelse er, at det hun ser er en dokumentarfilm, men hun rystes og irriteres undervejs i receptionsprocessen og når til sidst - efter nærmere granskning sammen med sin bror - frem til, at filmen er en stor fiktiv iscenesættelse, hvorved hun reviderer sin genreforståelse og sin læsemåde. Den sociokulturelle baggrund, elevernes viden om verden, deres eksisterende skemaer og mulige udvidelser heraf er afgørende for deres udvikling af mediekompetence.

De empiriske undersøgelser peger tillige på, at når elever *selv vælger* medietekster med henblik på anmeldelser eller stilskrivning, så vælger de næsten alle fiktive spillefilm. Deres læsemåde af disse film er ikke typisk skolastiske dvs. præget af skolens forventning om en analytisk fortolkning og forståelse, men derimod orienteret mod en stærk affektiv læsning med vægt på emotionel involvering, en læsemåde som især er knyttet til elevernes fritidskontekster. Når eleverne er i rollen som producenter af medietekster lærer de om planlægning, design og konstruktion af medietekster, de lærer om konkrete løsninger af faglige problemer og sociale konflikter, men først og fremmest bruger de mediet på en legende og eksperimenterende måde, der involverer affektive og identitetsmæssige læreprocesser, som implicit stiller spørgsmålstejn ved den teoretisk- analytiske tilgang som mange lærere i almindelighed søger at fremme. Eleverne synes at udvikle en mere legende, opdagende, undersøgende forestilling om læring, som bevæger sig bag om en mere rationalistisk, analytisk opfattelse. Når lærere afgiver dele af deres kontrol med læreprocesser i undervisningen trækker eleverne i højere grad på deres erfaringer fra mediekultur i fritiden og bringer dem ind i klasserummet. Derved bringes samtidig en række affektive og emotionelle sider af mediekulturen ind i skolen, som oftest ikke er/bliver italesat.

I en mediedidaktisk sammenhæng vil det være en fordel at identificere sådanne forskelle i elevens læse- og forståelsesprocesser i forskellige kontekster, gøre dem til genstand for fælles samtale og udfordre dem i klassen med henblik på at øge den fælles mediekompetence. Her er den analytiske tilgang en nødvendig dimension i medieundervisningen.

## **Mediepædagogisk diskussion og perspektivering**

I mediepædagogisk forskningssammenhænge har flere danske og udenlandske forskere beskæftiget sig med medier og læring i en skolekontekst ud fra forskellige læringsteoretiske grundlag. I det følgende skal nogle af disse forskeres resultater præsenteres og diskuteres i relation til denne afhandlings resultater.

### **Kognitiv tilgang**

En af de forskere som har undersøgt, hvordan elevens arbejde med at fremstille medietekster udvikler specifikke mentale færdigheder er medieforskeren Chava E. Thidhar (1984). Han tilhører den israelske forskningsgruppe omkring Gavriel Salomon, som har foretaget en række studier, hvori han mener at kunne påvise en række positive virkninger på det *kognitive* plan i børns brug af medier, specielt tv og film.

Thidhar fandt i sit studie vigtige ændringer i 11-årige børns kognitive færdigheder som resultat af deres egen produktion af film. 87 elever på femte klasses niveau fra to israelske skoler deltog i et eksperiment, hvori eleverne gennem 55 timers undervisning i filmproduktion, blev testet – før og efter forsøgets gennemførelse med henblik på at vise, om filmproduktionsprocessen havde effekt på udviklingen af otte udvalgte mentale færdigheder hos eleverne. Undervisningsprogrammet var systematisk tilrettelagt, således at eleverne blev opdelt i forskellige grupper, der arbejdede med forskellige centrale sider af filmproduktionsprocessen: 1) en gruppe med fotografering, 2) en gruppe med drejebogsskrivning og fotografering, 3) en gruppe med fotografering og editering og



endelig 4) en gruppe med drejebogsskrivning, fotografering og editering. Derudover indgik en kontrolgruppe på 22 elever, som arbejdede inden for ”an arts recreation program”.

Undersøgelsens resultater viste, at elevernes filmproduktion havde en signifikant effekt på udviklingen af otte mentale færdigheder. Editoringsarbejdet, som er et vigtigt led i produktionsprocessen af film, viste sig at have større signifikans end de andre aktiviteter, når det gjaldt udvikling af færdigheder, der var forbundet med *logiske slutninger*. De otte mentale færdigheder, som i særlig grad blev anset for at have relation til visuel kodning, og som derfor indgik i testene, var: evnen til at bruge fantasi, rumlig orientering, logisk slutning, evnen til at udlede sammenfattende begreber af enkeltbilleder og serier af billeder, evnen til at se sammenhæng mellem del og helhed, evnen til at forbinde serier af billeder med tilsvarende sætninger, evnen til abstrakt tænkning og endelig evnen til at se rumlig rotation (bevægelse). I og med de forskellige medier anvender forskellige udtryksmåder aktiveres forskellige mentale færdigheder, såfremt meddelelsen skal kunne afkodes og forstås, eller som i produktionsprocessens omvendte logik: At producenten har eller udvikler mentale færdigheder i at udtrykke sig i forskellige mediers forskellige udtryksmåder. De otte nævnte mentale færdigheder anses således af Tidhar at være centrale for det visuelle medium, i dette tilfælde film. Ved selv at skabe film udvikles disse otte mentale færdigheder, og i særlig grad synes editering af film, at kunne udvikle mentale færdigheder, der har med logiske slutninger at gøre.

En anden kognitiv orienteret medieforsker, den amerikanske Paul Messaris (1996), har undersøgt hvorvidt påstanden om, at den massive påvirkning fra tv og andre billedmedier, som børn og unge udsættes for i vor tidsalder, vil medføre at denne ”visuelle generation”, vil komme til at tænke visuelt. Det spørgsmål, han mere konkret stiller, er: ”hvis de unge virkelig tilegner sig en mere visuelt orienteret tankegang, hvad kendetegner så denne tankegang? Med andre ord: hvis der findes en visuel intelligens, hvilke mentale færdigheder består den så af? (Messaris 1996: 123). I sit forsøg på at besvare dette spørgsmål afgrænser han en bestemt type af mental færdighed, *analogisk tænkning*, som i særlig grad synes at spille en rolle ved brug af billedmedier – også inden for uddannelsesområdet. Her støtter Messaris sig bl.a. til en anden amerikansk kognitionsforsker Howard Gardner, der har peget på, at billedmedierne bidrager til at udvikle menneskets intellekt, idet de forbedrer brugernes mentale færdigheder, især den rumlige intelligens. Det er imidlertid en anden type mental evne, som Messaris interesserer sig for, nemlig den analogiske tænkning. Den defineres som: ”... evnen til at opfatte en vis strukturel lighed mellem to forskellige objekter eller situationer og til at opnå en bedre forståelse af det ene objekt gennem de kendetegn, som det andet fremviser” (Messaris 1996: 126).

Messaris anvender en række eksempler fra kort, kunstbilleder, illustrationer over musikvideo til film og reklamer for at vise, hvordan form, farve, struktur, komposition, synsvinkel, sammensætning af billeder og visuelle metaforer, kan aktualisere analogisk tænkning hos beskueren dvs. ”evnen til at fremkalde betydning på grundlag af rent begrebsmæssige paralleller mellem et billedes formelle træk og strukturelle kendetegn ved aspekter af virkeligheden.” (Messaris 1996: 131).

I arbejdet med såvel analyse som produktion af fx fiktionsfilm spiller *synsvinkel* en vigtig rolle som kompositionelt element. Det drejer sig om valget af den synsvinkel (point-of view), hvorfra billedet præsenteres for beskueren. I valg af synsvinkel bestemmes dels hvilken afstand tilskueren har til billedets motiv (tæt på eller længere væk), dels det perspektiv tilskueren oplever motivet ud fra, (øjnehøjde, oppe fra eller nede fra). Der er mange variationsmuligheder i valg af synsvinkel, men her er det tilstrækkeligt at skitsere grundpositionerne.

Messaris refererer en undersøgelse foretaget af Meyrowitz, hvori han analyserer synsvinkelens analogiske grundlag. Han hævder, at folk reagerer på synsvinkelen ved at danne analogier til de måder, hvorpå de reagerer på distance og social orientering mellem mennesker i virkeligheden.

Således skulle et nærbillede fremkalde relativt større engagement hos beskueren, fordi nærhed i den virkelige verden forbindes med intimitet og interesse. Tilsvarende kan et billede af en person der ses nedefra få betragteren til at opfatte personen som mere kraftfuld, fordi store mennesker oftere er stærkere end små mennesker.

Undersøgelsesresultaterne er ikke særlig overraskende og er vel i god overensstemmelse med, hvad enhver tv- og filmseer, oplever dagligt. Men selvom disse kompositoriske forhold spiller en afgørende rolle i al fiktionsfilm og selvom de fleste børn og unge er kendte med deres virkninger, er der ifølge Messaris undersøgelser af amatørfilm-magere og unge der lærer at lave film en tendens til at optage handlingen fra et enkelt, ufravigeligt perspektiv. Han konkluderer:

Der synes således at være et stort behov for uddannelse på dette område. Og i betragtning af, at der er en analogisk forbindelse mellem hverdagens sociale handlinger og brugen af synsvinkel i billedmedierne, forekommer det sandsynligt, at hvis eleverne lærer, hvordan man effektivt anvender dette kompositionelle element, vil de også blive bedre til at skifte perspektiv i den virkelige verden (Messaris 1996:133).

Også i forhold til en anden vigtig billedmediekonvention ser Messaris muligheder for at udvikle analogisk tænkning, således ved seeres tolkning af en visuel sammenligning, der har rod i narrativ klipning. Messaris har i den forbindelse undersøgt forskellige seeres reaktioner på analogisk klipning i forbindelse med reklamer (Messaris 1995). Undersøgelsen viste, at opmærksomheden over for sådanne analogiske koblinger var højere blandt professionelle tv-folk end blandt andre seere. Således pegede 87% af tv-folkene på en eller anden analogisk forbindelse i deres tolkning af en reklamefilm, mens det tilsvarende tal for andre seere med videregående uddannelse var 59%.

Messaris konkluderer ud fra denne undersøgelse: "Ud over at fungere som endnu en illustration af, at billedkundskab kan føre til forbedret analogisk tænkning, så antyder disse resultater også, at undervisning i visuelle sammenligninger og metaforer vil kunne bidrage til, at eleverne bliver bedre fortolkere af reklamebilleder". Og endelig skriver han i sin afsluttende og sammenfattende konklusion: "For at nutidens unge skal opnå optimal udnyttelse af de mentale evner, som billedmedierne giver mulighed for, er det derfor helt nødvendigt, at de tilegner sig aktiv produktionserfaring." (Messaris 1996: 141,142).

Tidhars og Messaris indfaldsvinkel er kognitiv, hvilket selvsagt er en vigtig side af læringen set i et uddannelsesperspektiv. Deres undersøgelses resultater peger på den potentielle værdi, som en medieundervisning, hvori der indgår produktive aktiviteter, kan have for elevers udvikling af særlige mentale færdigheder. Deres forskningsmetodiske tilgang er eksperimentel og har derfor et andet udgangspunkt end denne afhandlings, hvor der i stedet for logisk og analogisk tænkning er fokuseret på begrebet forståelse ved hjælp af interview og elevernes fortællinger og analyser af mediefortællinger. Jeg opfatter min tilgang som bredere end den rent kognitive, som jeg finder for snæver, såfremt den ikke suppleres med andre centrale læringsdimensioner, ikke mindst dem, der knytter sig til de affektive og sociale læreprocesser.

## **Den socialisationsteoretiske tilgang**

I dansk sammenhæng er det især Birgitte Tufte (1987,1995) og Birgitte Holm Sørensen (1994, 1999), Ole Christensen m.fl. (1995), der har beskæftiget sig med elevers egenproduktion af medietekster set i et bredere læringsperspektiv.

Birgitte Tufte har bl.a. lagt vægt på at undersøge, i hvilken grad medieundervisning kan indvirke på børn og unges mediebrug generelt set. En af hendes konklusioner er:

Undervisning af den beskrevne art giver nogle redskaber til en større forståelse for tv-mediets

tekniske virkemidler, muligheder og begrænsninger, og børnene lærer at forstå, at det, de ser på skærmen, er en ”redigeret” virkelighed. Elever, som har været gennem et sådant undervisningsforløb med vekselvirkning mellem videoproduktion og tv-analyse, ser som regel lige så meget tv som de gjorde før, og de ser stort set også den samme slags programmer. MEN de ser ANDERLEDES (Tuftes 1987:86).

Tuftes konklusion er, at børn og unges medievaner ikke synes at forandre sig på grund af den medieundervisning, de modtager i skolen. Det vil sige, at de har det samme kvantitative forbrug, og de ser de samme programmer som før undervisningen, men de ser disse programmer på en ny måde. Man kan til Tuftes konklusion spørge: Hvori består da den nye måde at se på? Hvad vil det sige at se ”anderledes”?

Undersøgelsens resultater i denne afhandling kan kun delvist bekræfte Tuftes konklusioner, idet flere elever i både Sydklassen og Nordklassen giver udtryk for at de nok – efter undervisningsforløbet - læser medietekster på en ny og anderledes måde dvs. mere æstetisk kritisk end tidligere, men at de også som følge heraf har forandret deres valg af medietekster. De vælger fx at se andre film i tv og leje andre film i videokiosken, film, der i højere grad imødekommer deres nye æstetiske vurderingskriterier.

Med baggrund i studiet af et forsøgsarbejde i Ballerup-Værløse, hvor der blev lagt vægt på en mediedidaktik, der rummede den tidligere nævnte vekselvirkning mellem analyse og produktion, konkluderer Tufte om elevernes læring:

Resultaterne fra Ballerup-Værløse-projektet viser, at det er i samtalen om tv-udsendelsen eller film i forbindelse med sendingen, at eleverne får ord på erkendte, men ikke verbaliserede forestillinger og drømme – samt på blokeret viden. I arbejdet med planlægningen af videoproduktioner udarbejder eleverne et skriftligt materiale. Det vil sige, at det bl.a. er danskfaglige discipliner som samtale og skriftlig fremstilling, som styrkes i arbejdet med tv-analyse og videoproduktion. Der er således både tale om at styrke traditionelt faglige områder og om at udvikle evnen til at komme ”bag” om medierne (Tuftes 1995:249).

Ingen af de citerede konklusioner fra Tuftes arbejder giver noget præcist svar på egenproduktionens betydning for, hvad det vil sige at se ”anderledes” og hvad det betyder ” at udvikle evnen til at komme ”bag” om medierne. En tolkningsmulighed kunne være, at egenproduktion i vekselvirkning med analyse, udviklede en bevidstgørelse hos eleverne, dvs. en ideologikritisk forholdsmåde til medietekster og deres måde at blive produceret på. Hvis en sådan tolkning føres igennem, bliver resultatet præcist det, som bl.a. Kirsten Drotner (1995) kritiserer den traditionelle mediepædagogik for i skolen: Den skaber afstand mellem skolens mål og elevernes behov. Den bliver også selvmodsigende i forhold til Tuftes eget projekt, som under betegnelsen ”den parallelle skole”, går ud på at bygge bro mellem de unges fritidskultur og skolens tradition for at bygge på skriftkulturen (Tuftes 1998: 8).

Mens Drotners mediepædagogiske studier af unges videoproduktion uden for skolekonteksten fokuserer på kulturelle, æstetiske og identitetsmæssige læringsprocesser, må Tuftes opfattelse af medielæring ses i et socialisationsteoretisk perspektiv.

## **Et bredt læringsbegreb**

Birgitte Holm Sørensen har som mediepædagogisk forsker også beskæftiget sig med børns produktion af medietekster ved brug af multimedier. Det er endnu kun i meget begrænset omfang, der arbejdes med børn og unges multimedieproduktioner i skolen i dansk sammenhæng, men da der i de seneste år er udviklet multimedieproduktionsprogrammer, som kan anvendes af børn og unge,

er der åbnet mulighed for, at også elever i skolen vil kunne bruge disse som udtryks- og kommunikationsmiddel både i danskundervisningen og i forbindelse med tværfaglige projektforsøg.

Holm Sørensen har sammen med en række andre medieforskere (1999) undersøgt, hvad det betyder for børn, at de kan producere i multimedier i skolen og derved have mulighed for at anvende mange udtryksformer: Hvad karakteriserer de produktive processer, og hvordan fungerer og arbejder børn i processerne, og hvilke former for læring aktualiseres? Resultaterne af forskningsprojekterne viser i systematiseret form, at børns multimedieproduktion aktualiserer fem typer af læreprocesser:

1. *Æstetiske læreprocesser*, idet børnene eksperimenterer med at kombinere forskellige udtryksformer. Når børn fx sætter musik til en animation, opdager de, at musikken bliver styrende for opfattelsen af animationen. Når de eksperimenterer med farver, vurderer og vælger i forhold til genre og intention, eller når de undersøger grænser mellem fakta og fiktion, iværksættes æstetiske læreprocesser. Disse defineres af Holm Sørensen under henvisning til Hans Jørg Høhr således: ”Den produktive proces, der rummer æstetiske processer med sanselige udtryksformer, har en speciel erkendelsesmæssig funktion ved at formulere indsigter, tanker og kundskaber, som ikke kan formuleres gennem verbalsproget. De sanselige udtryksformer som fx billede og musik kan artikulere tanker, som det enkelte individ eller gruppen ikke altid kan sætte ord på”.
2. *Kognitive læreprocesser*, idet den produktive proces både er en indre mental proces og en ydre produktiv proces. Når børn producerer aktiveres deres viden og deres sanselige symboldannelse om emnet. Der fremkaldes en associativ kæde af mentale forestillinger, som omsættes til verbalsprog, når børnene taler sammen. I den produktive proces foregår der en anden interaktion: ”hvor dette reservoir af erindringer, forestillinger m.v. interagerer dels med det materiale i form af fx billeder og lyd, som børnene har indsamlet og dels med børnenes kompetencer i at anvende tegn og koder” .
3. *Identitetsskabende processer*, idet børn i den produktive proces involverer deres følelser. De lever sig ind og kan ind imellem glemme sig selv i arbejdsprocessen, idet de ofte føler sig ét med situation, rum og de relationer, der skabes. Samtidig distancerer de sig og anvender deres vurderende og analytiske kompetencer. Den produktive proces kan i et sådant perspektiv være identitetsskabende, da den både kan rumme noget personligt for det enkelte barn og noget fælles for hele gruppen.
4. *Sociale læreprocesser*, idet børn i den produktive proces arbejder sammen i grupper og derved udvikles læreprocesser i fællesskab: ”I multimedieproduktionsprojekterne udvikles læreprocesser i fællesskab og der foregår en kollaborativ læring i kraft af gruppens aktiviteter. Kollaborativ læring indebærer en idé om fælles mål og eksplicit intention om ”at bidrage” til at skabe noget gennem samarbejde. Kollaborative fællesskaber kan både være et middel til erhvervelse af viden og til (selv)udtryk”.
5. *Kulturelle og kommunikative læreprocesser*. Da et af forskningsprojekterne også omfattede et netværksbaseret samarbejde mellem en norsk og en dansk klasse om at skabe en fælles produktion, aktualiseredes også et sprogligt, kulturelt og kommunikativt læringsperspektiv: ”De norske børn har i digt som tekst og lyd givet udtryk for holdninger, der har dannet udgangspunkt for en billedlig tolkning af de danske børn. Børnene har udviklet nogle fortolkningsfællesskaber af lyrisk og æstetisk produktiv karakter, hvor de i fællesskab har skabt et

produkt eller et værk, som står tilbage efter processen og kan bruges af andre børn i forskellige kulturelle fora". (Holm Sørensen 1999: 295-300)

Holm Sørensen finder, at de produktive processer og deres resultater aktualiserer et bredt læringsbegreb, der omfatter såvel æstetiske, som kognitive, identitetsmæssige, sociale og kulturelle læreprocesser. Mine egne feltstudier peger i samme retning, men der står stadig nogle ubesvarede spørgsmål om elevernes læring tilbage: Hvordan kan man drage slutninger om elevens læring fx "begrebsforståelse" ud fra deres færdige produkter eller fra observationer af processen? Medfører de kollektive og sociale processer i elevernes fremstilling af medietekster nødvendigvis, at de bliver bedre til at arbejde sammen? Bliver eleverne nødvendigvis bedre til at kommunikere eller gøre sig forståelig for et publikum ved selv at producere medietekster?

Feltstudierne i Sydklassen og Nordklassen i denne afhandling kan bidrage med nogle mulige svar på disse spørgsmål. De kognitive sider af medielæringen udvikles primært gennem det analytiske arbejde med medietekster, idet begrebstilegnelse og begrebsforståelse typisk sker i forbindelse med elevernes analyser af medietekster. De sociokulturelle og affektive sider af medielæringen udvikles primært i de produktive processer, hvor eleverne selv gør brug af medieteknologier og deres symbolske former. De sociale læreprocesser i produktionsfællesskabet kan medvirke til vidensdeling og skabelse af et fælles æstetisk medieudtryk, men kan også være en hindring herfor, da ikke alle elevgrupper kan forhandle sig frem til enighed om et fælles mål for deres aktiviteter. De affektive sider af medielæringen er af stor betydning i produktionsprocesser, fordi de kan give anledning til høj grad af motivation og at eleverne skaber udkast til fremtidige identiteter, ligesom receptionsprocesser af selvvalgte film kan give anledning til affektiv afstemning og aktualisering af vitalitetsfølelser. I nogle tilfælde udvikler eleverne gennem produktion af medietekster deres færdigheder i at kommunikere forståeligt i forhold til et publikum, mens andre elever ikke udvikler disse færdigheder. Det samme gælder for elevernes forståelse af professionelt producerede medietekster. Nogle udvikler deres forståelsesberedskab, mens andre ikke gør.

Det fremgår ikke af Holm Sørensens studier i hvor høj grad eleverne har arbejdet med både teoretisk-analytiske og produktive processer, men adskillelsen af de to sider kan muligvis føre til en for høj grad af celebrering af de produktive processer i deres egen ret og dermed begrænse muligheder for en kritisk selvrefleksiv forholdsmåde til medier og medietekster.

Også den nordamerikanske uddannelsesforsker R. Lehrer (1993) beskriver, hvordan en 8.klasse i historie arbejder med den amerikanske borgerkrig og i den forbindelse fremstiller multimedierepræsentationer. I undersøgelsen indgik en kontrolklasse, som blev undervist efter traditionel klasseundervisning og uden brug af multimedier. I Lehrers studie var både fagligt dygtige og fagligt svage elever. Læreren optrådte i multimedieklassen under hele forløbet som vejleder og støttede eleverne i deres arbejde med at fremstille hypertekster, som bl.a. omhandlede kvinders rolle under borgerkrigen, slavernes syn på borgerkrigen og om mindre kendte personers rolle i krigen.

Ifølge Lehrer var de mest slående resultater graden af involvering og engagement. Såvel de fagligt dygtige som de fagligt svage elever blev meget målrettede og i tiltagende grad, efterhånden som de opnåede større selvstændighed og sikkerhed i brugen af medierne. Ved slutningen af studiet blev eleverne testet efter en lærerkonstrueret test og sammenlignet med kontrolgruppen. Ingen signifikante forskelle kunne observeres. Lehrer bemærker som kommentar til testen, at målingerne ikke var valide indikatorer for omfanget af læringen i multimedieklassen: "because much of what students developed in the design context was not anticipated by the classroom teacher" (Lehrer 1993:218).

Imidlertid viste det sig – et år senere – da de to grupper blev interviewet af en person uden forbindelse til studiet, at der kunne spores betydelige forskelle mellem de to grupper af elever.

Eleverne fra kontrolgruppen kunne næsten intet huske om det historiske indhold, mens multimediegruppen viste forståelse af komplekse begreber og ideer, som de kunne anvende i forhold til andre områder inden for historie. Mest vigtigt var det dog, at eleverne fra kontrolgruppen definerede historie som "the record of the facts of the past", mens multimediegruppen definerede historie som "a process of interpretation the past from different perspectives".

Med andre ord: Multimedieklassens produktive og konstruerende arbejde førte til viden, der var rigere og mere anvendelig i forhold til efterfølgende læreprocesser. Tre vigtige forhold kan trækkes ud af Lehrers studie: 1. At fremstille medietekster selv synes at være stærkt motiverende og engagerende. Dette fund bekræftes af mine feltstudier. 2. At fremstille medietekster selv fører til en dybere og mere nuanceret tænkning, idet begrebsforståelsen bliver mere kompleks. Dette fund kan kun bekræftes for så vidt det kombineres med teoretisk- analytisk arbejde med medietekster. 3) Læringseffekten er længerevarende og har transfer til andre områder inden for faget. Dette tredje fund kan hverken be- eller afkræftes, da det ligger uden for denne afhandlings undersøgelsesområde. Mens Lehrer lægger vægt på læringens affektive og kognitive sider forholder det sig lidt anderledes med den engelske forsker i mediepedagogik, David Buckingham.

### **En kulturanalytisk tilgang**

Buckingham's medieteoritiske ståsted er kulturanalytisk og mine egne studier har i høj grad hentet inspiration herfra. Han har siden begyndelsen af 1990'erne studeret børn og unges reception og produktion af forskellige medietekster og hvordan disse processer indgår i skolens medieundervisning. Han lægger stor vægt på de sociale dimensioner, som indgår i arbejdet med medietekster, og at læringen er lige så meget knyttet til kulturelle og emotionelle forhold hos eleverne som til de kognitive sider. Gennem gruppeinterviews, studier af elevers medieprodukter, viser han og hans kolleger, at ud over elevernes læring om fakta og tilegnelse af forskellige begreber, er den emotionelle og refleksive side af læringen meget fremtrædende for det udbytte, elever kan få af medieundervisning.

Et grundlæggende problem er, at der i mediepedagogikken ikke er udviklet en egentlig teori om produktion. Mens forskningen i mediereception har skabt betydningsfulde teoridannelser, har forskning i medieproduktionsprocesser ikke på tilsvarende måde ført til egentlige teoridannelser. Et tilløb findes hos Buckingham og Sefton-Green. I en sammenfattende artikel under titlen "The Place of Produktion. Media Education and Youth Production in the UK" (1999) gør Buckingham rede for den engelske forskning inden for dette område.

Medieproduktion i den engelske skolekontekst har ifølge Buckingham af forskellige grunde haft en skiftende rolle. I dens tidligste tilsynekomst var den ikke knyttet til skolen og læseplaner, men fandt sted i filmklubber og ungdomsklubber uden for skolen. Dens formål var primært af teknisk art. De unge skulle opøves i nogle tekniske færdigheder knyttet til regler og konventioner i filmens grammatik. I løbet af 1960'erne skiftede produktionspedagogikken karakter. I stedet for at lægge vægt på opøvelse af tekniske færdigheder blev den ekspressive målsætning nu vigtig. At udtrykke sig selv i en æstetisk undersøgende og eksperimenterende form i lighed med de skabende processer i poesi og malerkunst blev det centrale i produktionstanken. Det at bruge et medium (film og lyd) blev betragtet som en organisk, intuitiv proces, i hvilken den tekniske og formelle instruktion nærmest blev betragtet som en distraktion.

I løbet af 1970'erne fik medierne en større rolle i skolen og uddannelserne generelt set. Arbejdet med medier og medietekster blev en forpligtende del af skolens virksomhed og således indskrevet i skolens læseplaner, først og fremmest i modersmålsundervisningen. Her blev vægten imidlertid lagt på en analytisk tilgang til medietekster og denne tilgang var stærkt præget af de nytilkomne akademiske studier i medier, som i mange tilfælde var ideologikritiske. Praktisk produktion af medietekster blev derfor miskrediteret og anset for upassende, i hvert fald som en del af de

akademiske uddannelser. De rummede derfor ikke produktionskomponenten. Mere acceptabel var den for elever på lavere trin i uddannelsessystemet. Herom skriver Buckingham: "By contrast production was accepted as a part of Media Studies courses, which at this time were aimed primarily at "lower ability" students. The relationship between "theory" and practice" thus reflected a kind of class distinction between intellectual and manual labour" (Buckingham 1999: 220).

Under henvisning til to indflydelsesrige mediepædagogiske forskere fra 1970'erne og 1980'erne, Len Masterman og Bob Ferguson, viser Buckingham tidens ideologikritiske foragt for elevers medieproduktioner. De anses for at være "an endless wilderness of dreary third-rate imitative "pop"-shows, embarrassing video dramas, and derivative documentaries courageously condemning war or poverty, much of it condoned by teachers to whom technique is all and the medium the only message" (Masterman, 1980:140).

Der er, ifølge Buckingham, især to grunde til at elevproduktioner vurderes så negativt. Den første er, at det kreative aspekt af kritikerne anses for mystisk og individualistisk. Det kreative selvudtryk, der skabes ved hjælp af mediet, reflekterer en farlig romantisering og fører til mangel på intellektuel udfordring. Den anden grund er frygten for imitation, som i videre forstand omfattede en frygt for unges optagethed af populærkulturen. Imitation blev anset for en tankeløs proces gennem hvilken den herskende ideologi i medieteksten internaliseredes og reproduceredes i brugeren/producenten. Ved at lægge vægt på produktion, der ofte ender i imitation af kendte genrer, legitimerer man således kapitalismens ideologiske hegemoni og taber den mediekritiske potens. Et alternativ kunne være, at opmuntre elever til mod-produktion. Det vil sige at skabe mod-tekster, der fremviste eller dekonstruerede de populære teksters ideologi. Disse synspunkter på medieproduktion er sammen med mange andre aspekter af mediepædagogikken blevet radikalt revurderet og ændret gennem de sidste 20 år. Det skyldes bl.a. den empiriske receptionsforsknings indsigter, der har kunnet vise den alt for simple forståelse af kommunikation, som ligger bag den ideologikritiske tilgang til medietekster. I Buckingham's og kollegers empiriske studier i elevers egenproduktion af medietekster i klasserummet fremhæves specielt egenproduktionens rolle i en senmoderne mediepædagogik:

media production provides a space for students to explore their pleasures and emotional investments in ways that are more subjective and playful than with critical analysis.(...)  
as it seems to provide means for students to explore and reflect their changing positions in contemporary media culture. It allows a space for play, in which unspeakable desires can be spoken and totalising discourses transgressed and undermined. However, it may be ultimately misleading to suggest that these dimensions of play and rationality are necessarily opposed. It is vital that students be encouraged to reflect upon those processes, to understand the conditions under which their own meanings and pleasures are produced. In order to do so, they will need to develop a metalanguage, a form of critical discourse in which to describe and analyze what is taking place. Some would undoubtedly see this as a betrayal of the ludic dimension of postmodernity and an attempt to recuperate it within conventional forms of academic seriousness and rationality. Personally, I cannot imagine how education itself might be otherwise  
(Buckingham 2003: 6)

Mediereception og medieproduktion bliver centrale sider af udviklingsarbejder i skolen og efterhånden indskrives erfaringerne fra disse i folkeskolens læseplaner, hvorved de gøres til norm. Den samtidige medieteknologiske udvikling gør det lettere og mere håndterligt at lade elever selv producere medietekster i skolen. Den kulturelle og sociale udvikling, som har ledsaget disse ændringer har også haft vidtrækkende betydning for en revurdering af mediepædagogikken, herunder formålet med elevers egen produktion. Når det fx i dag ikke har megen mening at tale om,

at elever gennem produktion blot imiterer og reproducerer en herskende ideologi eller kultur, skyldes det at avantgarde æstetik og populærkultur ikke længere er adskilte størrelser, men er blandet med hinanden, hvilket kan konstateres ved at se aktuelle reklamer og musikvideoer. De akademiske studier i receptionsprocesser har samtidig påpeget og vist, at medietekster ikke ganske simpelt overfører sit indhold til brugeren, men at brugeren forholder sig aktivt med-skabende og forhandlende til de reciperede tekster. De medieetnografiske studier i nærværende afhandling peger i samme retning. En ren kritisk analytisk medieundervisning fører ikke uden videre til kritiske seere, lyttere, læsere. Derimod synes en vekselvirkning af analyse og produktion at føre til kritiske, æstetiske mediebrugere, der samtidig begynder at forholde sig reflektivt til deres egne valg af medietekster. Processerne er langt mere komplekse end tidligere antaget. ( Buckingham, Grahame & Sefton-Green 1995)

Alle disse forhold har tilsammen haft betydelig indflydelse på den ændrede opfattelse af medieproduktionens rolle i mediepædagogikken. Og selvom de første generationer af mediepædagogers frygt for og mistænkeliggørelse af elevers egen medieproduktion viste sig at være ubegrundet, så er der forsat grund til at forholde sig kritisk diskuterende til dens rolle. Det kan være vanskeligt at kortlægge, hvilke læreprocesser, der finder sted i elevers produktionsprocesser, men jeg har i forlængelse af Buckingham og andre forsøgt at argumentere for, at elever i sådanne aktiviteter tilbydes et rum for leg, sociale læreprocesser, videns-delning, og skabelse "fiktivt" forestillede fremtidige identiteter, deres modsætningsfyldte muligheder og konsekvenser. Men hvis elevernes refleksioner i forbindelse hermed ikke gøres eksplicitte, er det vanskeligt at se, hvordan undervisere kan medvirke til at gå i dialog med dem og udvikle dem.

## Mediepædagogiske positioner

Som vist i det indledende kapitel i forbindelse med det historiske rids over mediedimensionen i skolen og i danskfaget, har mediepædagogikken i skoledebatten siden 1960 været stærkt præget af mediernes skadelige virkninger, og løsningen på problemet var i mange år frem stedse den samme: en øget satsning på kulturarven og den gode kunst. Der er sandsynligvis lang vej at gå endnu, inden skolen på en selvfølkelig og naturlig måde arbejder med alle typer af medier og deres udtryksformer. Den kvantitative undersøgelse i denne afhandling, viser, at aviser, blade og film indgår i skolens danskundervisning, i det mindste som en del af det pensum, der læses i de ældste klasser, mens radio, tv og de computerbaserede medier ikke har vundet fodfæste.

Disse resultater tyder på en af de første komplikationer i medieundervisningen i skolen, nemlig at visse medier ofte defineres ud af skolens ansvarsområde, måske fordi de i skolens selvforståelse fortsat repræsenterer en lavere og mere risikabel kulturform.

Den danske skole dvs. skolemyndigheder forholdt sig stort set tavst til medier indtil ca. 1960, hvis man følger læseplaner og officielle styringsdokumenter. Det vil sige, at medievirkeligheden uden for skolen, ikke omtales indtil da. Det er først med afsæt i "Den kulørte Debat" i 1950'erne, at undervisningsministeriet i en ny vejledning for folkeskolen i 1960 reagerer og skriver medier ind i skolens danskundervisning, først og fremmest begrundet i, at eleverne skal lære at forsvare sig imod dem. Diskussioner om medier i faget dansk relateres til dannelsesambitionen: Massemedier repræsenterer en lavere kultur, og motiveringen for at inddrage dem var at afsløre dem og vise deres fordærlige indflydelse på børn og unge.

Denne "vaccinerende" tradition i medieundervisningen var stærk i dansk skolesammenhæng og har fortsat sine tilhængere. I gennem 1970'erne og 1980'erne sker der radikale ændringer i mediestrukturen og nye medieteknologier kommer til. Samtidigt vinder ideologikritikken terræn som analytisk tilgang til medietekster i skolen. Opgaven er set i denne optik at beskytte børnene



mod den kommercielle mediekultur ved hjælp af kritiske analysemetoder. Denne retning vokser frem i de universitære miljøer og i skolens læseplaner og lærebøger. Den bliver gennem to årtier en dominerende retning inden for mediepædagogikken. Frem til midten af 1980'erne er der således to hovedretninger i dansk mediepædagogik. En konservativ, som ønskede medierne udelukket fra skolens arbejde, fordi de pr. definition repræsenterede en lavere kulturform end den traditionelle skriftkultur, og en kultur- eller venstresradikal retning, som ønskede medierne ind i undervisningen med henblik på at afsløre deres fordrejende og forførende indhold. Paradoksalt nok kan begge retninger mødes i en fælles skepsis og afvisning af mediekulturen, men ud fra vidt forskellige begrundelser.

En tredje position vokser fra slutningen af 1980'erne frem i takt med ændringer i samfund og mediekulturen. Den hastige vækst og udbredelse af medieteknologier, kommercialiseringen og globaliseringen af mediemarkedet, fragmenteringen af massepublikum og muligheden for interaktivitet er alle fænomener, som på fundamental måde har ændret vores hverdagserfaringer med medier. De digitale medier, særlig internettet, har på afgørende måde åbnet for aktiv deltagelse. For mange personer, der ikke har adgang til disse muligheder, er der samtidigt tale om en tiltagende afmagt over for stigende udelukkelse fra disse kommunikative muligheder. Ikke desto mindre har udviklingen af de nye medier resulteret i en meget mere heterogen mediekultur inden for hvilke grænserne mellem massekommunikation og interpersonel kommunikation, mellem producenter og recipienter er blevet flydende. Medierne kan ikke længere ses – som de blev det i den kritiske teori og den dertil svarende ideologikritiske tilgang – som ”bevidsthedsindustri”, der uden videre overførte falsk bevidsthed til sit passive massepublikum.

Samtidigt gør grene af medieforskningen under indflydelse af en række andre forskningsområder fra sprog- og litteraturvidenskab, kulturstudier, sociologi, etnografi, og psykologi op med forestillingen om den lineære kommunikation og den ”passive modtager”. Receptionsteorier, medieetnografi og empiriske receptionsundersøgelser har skabt grundlaget for en ny mediepædagogik, der opfatter medierne som resurser på lige fod med litteraturen, det vil sige som en formende del af vores kultur og som kilder og udtryk for den. Ligesom sproget og litteraturen kan være kilde til udvikling af personlig og kulturel identitet, kan medierne og deres udtryksformer være det. Denne afhandlings undersøgelser har set det som en vigtig opgave at afdække, hvordan medierne både er hindrende for og kan være vigtige resurser i elevernes læreprocesser i skolen.

De tre nævnte positioner inden for mediepædagogikken eksisterer i dag side om side inden for den danske skole, enten som del af en hel skolekultur eller som repræsenteret af forskellige lærere i en heterogen skolekultur. Bag den kvantitative undersøgelses statistiske middeltal vedrørende medieteksters forekomst i danskundervisningens ældste trin, skjuler sig en række større individuelle forskelle fra skole til skole og fra klasse til klasse. En mulig forklaring på disse forskelle kan være enkeltlæreres eller hele skolekulturers forskelle i opfattelse af mediepædagogik.

Dertil kommer at mange dansklærere ikke er fagligt og pædagogisk fortrolige med medieundervisning, da den som obligatorisk del af læreruddannelsen først kom ind i 1990'erne.

En anden komplikation i medieundervisningen er dens afhængighed af teknik. Selvom der kan drives mediepædagogik uden store mængder af medieteknologisk udstyr, kommer man ikke uden om, at undervisning i og med de nyeste sammensatte udtryksformer indebærer at både elever og lærere har adgang til medieteknologier. Det kan synes at være et mere praktisk eller økonomisk spørgsmål end et egentligt mediepædagogisk, men tingene hænger sammen. Det er indlysende at det koster penge at anskaffe ny medieteknik, og det koster penge og tid at uddanne lærere til at kunne håndtere den nye teknik. Et konkret eksempel er computerteknologien, som hele tiden forfines og opgraderes og flere og flere sofistikerede programmer udbydes. For at kunne følge med i denne udvikling må skolerne prioritere deres investeringer. Dette faktum er en bremseklods for indførelsen af nye medier i skolen. I tiden før computerteknologiens indførelse i skolerne var mange

udstyret med helt basal medieteknologi fx nogle få båndoptagere og videoafspillere med tv-skærme. Nu kræves en digitaliseret teknik. Mange skoler er i den situation, at de har sprunget en hel generation af medier over og nu alene satser på integration af IT i undervisningen, men primært som middel og ikke i bredere forstand med fokus på alle medier, som mål for undervisningen.

Men hele denne udvikling kan også ses i et kulturelt perspektiv som en konflikt mellem to forskellige *skoleopfattelser*. En traditionel skolekultur baseret på skriften, hvor nye medieformer og ny medieteknik ses som en dyr luksus, men nødvendig for så vidt som medieteknologien kan effektivisere og rationalisere undervisnings- og læreprocesser. Her over for står en anden fremvoksende skolekultur, som ser medierne som del af den større kulturs forandringsprocesseer, og at medier på lige fod med skriften er symboliseringsværktøjer, der kan anvendes i tolkninger af verden og som redskaber for kognitive, sociale og affektive læreprocesser. I den første opfattelse giver man typisk først medierne til læreren, uddanner ham eller hende i et kort kursusforløb i brug og integration af medier ud fra forestillingen om, at medierne efterfølgende integreres i lærerens daglige undervisning. Erfaringer viser imidlertid, at det kun sjældent sker. I den anden opfattelse giver man mediet til eleverne og lærerne samtidigt og lader begge parter i en fælles gensidigt støttende proces bruge mediet i aktive, undersøgende læringssituationer. Erfaringer herfra viser sig at være befordrende for vigtige læreprocesser, når der tillige skiftes pædagogisk paradigme, væk fra en undervisning, der alene baserer sig på lærerinstruktioner, opgaveløsninger, lærerstyring, og lærerkontrol til en undervisning, hvor de lærende – med støtte fra lærere og medelever – selv forholder sig aktivt, undersøgende og eksperimenterende til verden (Reeves 1998). Set i dette perspektiv vil jeg foreslå, at mediepædagogikken reformuleres, idet den henter sit læringsteoretiske fundament indenfor et bredt læringsbegreb omfattende både de kognitive, de sociale og de affektive dimensioner; sit medieteoretiske udgangspunkt i medieetnografi- og receptionsteori og sit didaktiske udgangspunkt i handling, erfaring og refleksion. En receptions- og produktionsorienteret mediepædagogik med baggrund i et bredt lærings syn synes at have store motivationelle og læringsmæssige værdier. Praksis og teori knyttes sammen, hvorved aktion og refleksion bliver mediepædagogikkens kendetegn.

## Summary

*Media and learning* is a research project which focuses on learning *about* and *with* media in teaching Danish in schools. The project consists of both a quantitative investigation aimed at exposing the number and type of media texts used in teaching Danish in the most senior classes, and a qualitative investigation where the aim is to analyse the pupils' learning processes when working with media texts as part of Danish teaching. The media competence which pupils develop in the context of the school is studied by making use of media ethnography and participation observation.

## Background for the project

There is at present a great deal of attention directed towards the integration of media in teaching throughout the whole of the educational system. Why? The answer to this question varies, depending on who is asked.

For school pupils the answer can have the character of the obvious because they have grown up with all types of media, and as users of these media in their leisure time they experience them as unremarkable and ordinary. The various media are regarded by them as a current and fully integrated part of everyday life, so why shouldn't they also be integrated in the school curriculum?

For parents and teachers who haven't grown up with the new media, answers can display signs of greater reservations, because they often ask questions as to the effect of the use of diverse media in both leisure time and school time. For example important questions as to the various media's impact on the cognitive, physical, emotional and moral development of children and young people.

For educational policy makers, answers can depend on which media is to be integrated and for what purpose. Many politicians will in their answers attach importance to whether or not integration of the newest media technologies will increase the efficiency of teaching and learning processes, and in the final analysis thereby reduce costs in the educational system. They will also emphasise that integration of the new media in education is a part of and a prerequisite for Denmark developing into a leading information technology nation with lifetime learning, electronic commerce, and a digital public sphere. The same politicians can at the same time emphasise that the school system must maintain or increase their efforts in relation to Danish cultural heritage and good art.

Finally, there are strong commercial and economic interests related to the question. The present government has set aside millions of Danish crowns earmarked for the purchase of media technology in schools. It should therefore come as no surprise that multinational media companies show a great interest in the education market and support political processes which lead to the integration of media in education.

In this thesis, the motivation for dealing with media and learning is neither their technological, economic or efficiency aspects, but first and foremost because the media today have become central instruments of education in the same manner as the book and the newspaper were 200 years ago (Drotner 2000). Today we derive large portions of our understanding of ourselves and our surroundings from the media. The media play a crucial role in the public debate, in relation to democracy, freedom of speech and communicative competence. It is therefore important to deal with the media in school. The media also require background knowledge and competence in interpretation in the same manner as all other forms of cultural expression. To learn about and via the media and their diverse modes of expression in school is thus important and crucial for late

modern man's chances of understanding himself and his surroundings in a present and future perspective.

### **The objectives are:**

- to investigate the number and type of media texts present in teaching Danish in the 9<sup>th</sup>. grade. (Quantitative investigation)
- to describe, analyse and interpret examples of media teaching in practice as an integrated part of teaching Danish in school, with special emphasis on an investigation of the relationship between media texts, classroom organisation and what pupils learn. (Qualitative investigation)

### **Hypotheses:**

It is my hypothesis:

- that most teachers of Danish in municipal schools make use of media texts as part of Danish teaching in the 9<sup>th</sup>. grade, but that representation of the genre is narrow, i.e. few types of media texts.
- that the number of media texts specified as part of the syllabus is substantially less than the number of book-based literary texts.
- that work with media texts is seldom integrated in other text activities in Danish lessons.
- that teaching in media texts which alternates between analytic and practical-productive activities provides opportunities for pupils to develop a critical-theoretic insight in how the media influence us and at the same time to acquire expressive culture techniques which provide opportunities for aesthetic-reflective interpretation of their own experiences with the media.

The methodical approaches towards validating or invalidating my hypotheses are of both a quantitative and a qualitative nature.

## **Methodical reflections in connection with the quantitative study**

In a quantitative descriptive study such as this, the aim is to describe a phenomenon in relation to its prevalence, scope, context etc. One seeks to answer questions of the type: where, how many, how much, how often, under what conditions etc. The function of the study is to indicate a problem, to quantify it, i.e. to shed light on its frequency and locate more qualitative aspects which can perhaps be illuminated more precisely by means of other investigative methods.

The method used to describe a study is of great importance. There is a widespread belief e.g. that quantitative descriptive studies are more neutral and unbiased than other forms of study and scrutiny (Andersen et al. 1994). Such a belief is based on a misunderstanding. A description is a representation of an area of reality by the use of symbols. These are social constructions and therefore influenced by the social context in which they arose and developed. Documents e.g. *syllabus lists* are closely connected to the test system in schools and reflect some of the criteria for which texts *must* be submitted and which *may* be submitted. This is crucial for how many and what type of texts are submitted, and which texts are *not* submitted by the individual Danish teacher at the school. In the context of a study, one therefore has to look closer at whether the facts present correspond to one's purpose and what restrictions they contain.

In a descriptive study, categories of description must of necessity be employed. These will be defined within a particular taxonomy. In this instance, where the study is concerned with texts and types of text, the taxonomy is that of genre as applied in literary and media studies.

Finally, it is important to consider the method of collecting data. This is determined by the aim of the study, the empirical basis, and the amount of time and resources available. In the present study I have chosen to make use of *the documentary method*. That is to say, an indirect observation of what has been the content of Danish teaching via archived data, here in the form of examination syllabi. My choice of method of collecting data has been especially based on the aim of the study and the limited time and resources available.

With the aid of existing archive material, I believe it possible, within certain limits, to describe how many and which media texts have been included in Danish teaching in the senior grades. The documentary method in this context is the best possible because the sources have a large degree of credibility. The use of an alternative method, e.g. an interrogative, could for many reasons result in teachers displaying a certain amount of reticence in reporting on their choice of texts for teaching. The documentary method in relation to time and resources is the most manageable in an individual project such as this, seen in relation to the alternative that I personally had to go out and collect equivalent information.

A characteristic and a weakness with the documentary method is that the material is controlled, in other words, determined in advance. This has limited my possibilities of working with certain variables, e.g. the age and educational background of the Danish teachers.

By utilising existing data in a new study, a series of problems pertaining to the evaluation of sources must be examined before a proper assessment of the material can take place:

7. Who has produced the material in question?
8. With what purpose in mind?
9. Is the material complete?
10. Is the material reliable?
11. Does the material contain the desired information?
12. Could one obtain the same result by repeating the study?

In the following I will comment on these questions in relation to my concrete study:

The subject which I investigate statistically can be briefly summed up thus: *reading and examination requirements for the oral test in Danish at the leaving certificate examination in the year 2000, as manifested in the texts submitted* and documented on printed forms sent in to the Ministry of Education.

The Ministry of Education has made available its records for this study. The material is arranged in portfolios according to the number given to each school, which is dependent on the local authority to which the school belongs. Each portfolio has between 90 and 110 text submissions and with 43 portfolios altogether, the total number of text submissions is 4300. The submissions originate from all kinds of schools which are authorised by law and by ministerial regulations to examine pupils in the leaving certificate examination, i.e. municipal schools, so-called continuation schools and “free” schools.

Each text submission is drawn up by the Danish teacher who has had responsibility for teaching Danish in the class in question at the school. Text submissions are signed by the school’s Headmaster as the person responsible for the school’s educational standards, and then submitted to the Ministry of Education. Prior to the examination, the text submission along with the exam questions/tasks are sent to an external examiner.

Since text submissions must be recorded on a standard printed form issued by the Ministry, they have a rather uniform character. A practice seems to have developed towards either first naming shorter texts under topic or thematic headlines, e.g. “Love”, “Violence”, “Tove Ditlevsen”, “The Power of Advertising” etc., or to name a series of texts consisting of various genre in random order.

In the case of the former, the principal works and other forms of expression are often integrated in the organisation of the topic or theme. In the case of the latter, the principal works and other forms of expression are named separately at the end. Finally, text submissions often contain information as to the origin of the texts, the name of the author, date of publication and information as to the number of normal pages the text fills. On the whole the sources must be characterised as being both reliable, uniform and constant.

### **Results of the quantitative study:**

When teachers choose texts for teaching Danish in the senior classes in the municipal school, 23% of the chosen texts are media texts. This means that the majority of Danish teachers use media texts as a part of their teaching of Danish, but it is first and foremost texts from the "old" media (63% of the chosen media texts originate from these sources), i.e. from newspapers, magazines and film, while texts from radio, TV and computer media are poorly represented (12% of the chosen media texts have their origins here). Thus the study confirms the hypothesis that the number of media texts on the syllabus is considerably lower than the number of book-based literary texts.

An investigation of which types of media texts are chosen for teaching Danish shows that genre representation is narrow. From the newspaper media, articles are the primary choice, from magazines primarily advertisements. In the few cases where radio/sound media are represented, music/lyrical texts are the primary choice, from TV-media advertisements and from computer media Internet is chosen for seeking information. The remaining genre in which the named media technologies express themselves have either a very low representation or are not represented at all. Computer media appear to be primarily an instrument rather than an aim in Danish teaching.

The study cannot however confirm the third hypothesis since teaching in media texts is often seen to be planned as a thematic course where media texts are integrated with other types of texts. This form of organisation is the most common. The next most common form is the media-specific teaching course where one medium, e.g. the newspaper, is taken up to closer scrutiny.

*The study shows moreover:*

That teaching in media texts is ahistoric since very few older media texts are used in teaching Danish. The largest number of media texts chosen originate from the period 1996 – 2000.

Of the non-written media texts, film has gained a foothold in the teaching of Danish at school. This is especially true of feature films, but also applies to a certain extent to fictional short films and TV advertisements. The most widely chosen feature films are screen versions of known and extensively used major literary works in teaching Danish in the 9<sup>th</sup> grade.

### **The theoretical and methodical framework of the project**

The quantitative study does not provide an insight into the individual Danish teacher's concrete work with media texts and is thus unfit for use as a basis for describing, analysing and assessing what the pupils learn in working with media texts. On the other hand, the quantitative study can be used to encompass the problems which a qualitative study can elaborate on. The qualitative study is based on a number of theoretical and methodical choices. Briefly they are as follows:

## Media theory

The media-theoretic(al) basis for this project is culture-analytical, by which I mean an approach that is concerned with both the symbolic forms of the media, i.e. their significance and their social and cultural context. The English media sociologist John B. Thompson, inspired by ethnographic media research, has developed this approach by emphasising: "that communication media have a non-reductive symbolic dimension: They are concerned with the production, storage and distribution of materials which contain *meaning for* those people who produce and receive them. It is easy to lose sight of this symbolic dimension and be preoccupied with the technical aspects of communication media"

Thompson does not fail to appreciate the importance of the technical aspects of the media, but they must simply not be allowed to overshadow the fact that "the development of communication media basically involves a reconstruction of the symbolic character of social life. A reorganisation takes place of the ways in which information and symbolic content are produced and exchanged in the social world and a restructuring of the ways in which people relate to themselves and each other" (Thompson 2001: 19,20).

Media-based communication is always a context-determined social phenomenon. It is, according to Thompson, always interlaced in social contexts which are structured in various ways and have themselves a structuring effect on the communication taking place. One could as an example name how the TV media and its symbolic forms contribute to structuring everyday life and the rhythm in families, what is discussed both during and after certain TV programmes, and what significance these conversations can have for the viewers. In this context it is not primarily technology which is interesting, but the textual/ symbolic forms of the media.

On the basis of this definition, I utilise the expression *media text* as a term for symbolic forms communicated by one or several technical media. A TV-documentary programme is thus a media text whose material foundation is the TV-medium as technical medium and whose symbolic forms consist of various signs or forms of representation which combine, such as language signs (spoken and written language), acoustic signs (sounds and music) and visual signs (images). Media texts are purposeful communicative actions exchanged through a technical medium, and are expressed in a combination of various forms of representation. The media texts which are at the centre of this project are precisely those types which express themselves via combinations of various forms of representation. This is the case with e.g. sound media texts which combine the spoken language with the acoustic. It is the case with TV and film media texts which combine the spoken/written language with the acoustic and the visual, and computer media texts which enable the use of all combinations of forms of representation and partial "translations" from one form to the other, e.g. from speech to writing or vice versa.

A media text as communication is on the one hand a *transmission* of meaning/ significance from a sender to a recipient, even though sender and recipient do not always agree as to what is being communicated. On the other hand media texts are a *ritual* (Carey 1992) which can give readers, listeners and viewers the opportunity to participate in various types of conversations, experiences and friendship groups.

Viewed in this perspective, media and their forms of representation can be regarded as social, cultural and psychological resources, but in fact resources which are developed and employed within and in relation to concrete historical frameworks and institutional rules (Drotner 1999:27). That the media are resources can in a media-didactic perspective be understood in their duality: that they both are assets for children and young people by virtue of the content which is communicated, and as an instrument of communication for propagating children's and young people's own

messages. That they can be developed and utilised within and in relation to a school context is an important aspect of the present project.

Thus it is not the use of the individual media which is in focus but the interaction between the various media forms and the position and significance this interaction has in the context of learning at school. That I have chosen a culture-analytical approach is due to the fact that this approach regards media usage by children and young people as a potential rather than a problem to be combated, and that it sees the use of the media in a broader cultural perspective than other humanistic media research approaches. Finally, this tradition offers experience with empirical reception analysis and media ethnography, which I make use of in my qualitative study.

## **Media ethnography**

One of the aspects which plays an important role in the reception and production of media texts is the context in which they take place. This has drawn attention to methods which can describe media reception in different contexts. Several researchers have for instance employed methods known from ethnography. An example is the American sociology and media researcher James Lull. In a study of TV's position in family life, and the family's social consumption of TV, he has made use of ethnographic methods (Lull: 1990). He himself defines his choice of method as fieldwork which includes participation observation and qualitative in-depth interviews as central techniques.

The innovative in the perspective of media research is the employment of participant observation. Researchers have been present in the home in the family's leisure time, from afternoon until the family went to bed. They have taken part in the daily life of the family "on equal terms" with other members of the family, and at the same time have observed its use of TV and the single member of the family's patterns of action in relation to TV from an observation guide.

A similar piece of research was carried out by the Danish media researcher Kirsten Drotner (1989,1995). In a study of a group of young's video production at a youth group north of Copenhagen, she employed an ethnographic method by following them for over a year, i.e., she observed, interviewed the young people concerned and analysed their media products in order to gain an insight into the processes which occurred as part of producing a video film. A central aspect in the study is the work with identity which becomes channelled through video production, and how close it is attached to an extended understanding of aesthetical production in everyday life.

Ethnography has, with its field studies, further contributed with an essential renewal of classroom research. In my research project, reception analyses in a classroom context is included for the purpose of studying how the pupils actually read and produce media texts, and via their activities in the classroom how they acquire knowledge, proficiency and skills when working with media texts in Danish teaching. The empirical reception analysis and media ethnography can, on the methodical plan for instance, provide an important contribution to an understanding of what pupils actually do in their work with media and media texts in the classroom. In order to concretise these processes as learning processes, I have drawn relevant theory from the Theory of Education and Psychology. In the following, I will briefly set out which specific theoretical areas are relevant.

## **Learning Theory**

Experience, understanding, interpretation and production of media texts involves the pupils in various mental processes. Whilst there in experience, understanding and interpretation of a media text occurs a transaction between text and reader which can lead to verbal language statements about understanding, the production process will be both an inner mental process and an outer



manifestation of this process in a product. Work with media texts will more often than not in the productive form be collective. When pupils cooperate to create a media expression, there will likewise occur a series of linguistic, physical and gesticulatory interactions between the children. Are these processes to be described as learning, learning theories must be chosen which conceptualise such processes in the broadest manner. Here I rely on the Danish educational researcher Knud Illeris' definition of learning:

Learning itself I regard as an integrated process which always comprises both a cognitive, a psychodynamic and a social and societal dimension. It encompasses in part a direct or media communicated process of interplay between the individual and its material and social surroundings, in part an inner psychic process of acquisition. For instance there is always in learning both an individual and a social, in the final analysis a societal element, and the result of learning is an individual phenomenon which at the same time is always affected in a social and a societal manner (Illeris 1999: 181).

This understanding of learning comprises three different dimensions. Firstly, all learning has a proficiency or a significance content. Acquisition of this content is first and foremost a *cognitive process*. It is this aspect of learning that the Psychology of Learning traditionally has been concerned with and which is represented among others by Jean Piaget and Lev Vygotsky and their later interpreters, e.g. the American culture psychologist Jerome Bruner and the Swedish professor in the Theory of Education and Psychology, Roger Säljö. The two traditions are not regarded as one another's opposites, but as complementary. The notion of schema plays an important part in Piaget's understanding of learning and the concept is given a new definition by his later interpreter, Ernst von Glasersfeld. Within the cognitive media research too, the concept is used by, amongst others, the American W. James Potter in an attempt to clarify what is meant by the term *media literacy*. The project's concept of media competence is indebted to Potter's further development.

Secondly, learning is always a *psychodynamic process too*, i.e. a process which involves psychic energy, communicated via emotions, attitudes and motivations, which can have both a mobilising effect and at the same time can itself be influenced through learning. This side of learning has only been peripherally dealt with in the traditional Psychology of Learning, but on the other hand has been central for Developmental and Personality Psychology. Within this tradition, Daniel Stern has contributed with important concept formations which are also employed within media research and media education. In a Danish context, Christa Lykke Christensen (2001) has employed Stern's ideas about affect attunement and vitality affects as a starting point for analyses of young people's reception of moving pictures. This project draws on insights gained here.

Thirdly, learning is moreover a *social and in the final analysis a societal process*, i.e. a process on two connected levels: a direct social, interpersonal level of interaction and an indirect societal level in the background. The interpersonal processes of interaction are one side of learning, which to a certain extent are dealt with in Group and Social Psychology, while the societal side of learning is especially dealt with in theories of socialisation. Within this dimension of learning, I draw on in particular Jean Lave and Etienne Wenger's theory of legitimate, peripheral participation in communities of practice.

It has not been possible in this project to provide a fully adequate analysis of the concrete sequences of learning. It has been necessary to make a selection. What I am preoccupied with is studying the interaction between the media text and the learner in a classroom context. It is so to speak the centre of the qualitative study. Laying weight on the media-textual perspective involves giving the text greater influence in the interaction between text and reader (the learner). Were one on the other hand to lay weight on the experience, the understanding or the insight of the reader, the

theoretical viewpoint becomes more focussed on the reader (the learner) as active arranger and constructor. Were one, as a third possibility, to lay the main emphasis on how the readers (the learners) in a social interaction e.g. in the form of conversations and negotiations interact with the text, the socio-cultural aspects of the learning process gain a larger significance. In this way there is talk of making choices or ordering priorities, but it is important to be aware of the fact that not all facets of the complexity of the learning process are hereby taken into consideration.

Since the centre of my study as stated above is the interaction *media text, user* and *context*, the implication is that it is these three dimensions which are in play with one another in learning sequences. The overriding intention is thus to investigate the relationship between text and readers/producers in a cognitive perspective, but also the relationship between text/readers/producers and context is central. Thus it is also necessary to include learning viewed in a socio-cultural perspective. Finally, my experiences from observations in the classroom indicate that many pupils are strongly involved emotionally when working with media texts. Therefore I have also chosen to make use of affective theories as a basis for descriptions of the emotional aspects of learning.

Against the backdrop of these various theories, I investigate the learning processes in the pupils' work with media texts. The reason for choosing just these angles of approach to theories of learning is as stated that they – despite their mutual dissimilarity – together can shed light on important aspects of the complexity of learning. They are also chosen from a supposition that they are relevant in an analysis of the pupils' acquisition of knowledge, insight, skills and experiences, just when in the pupils' work with media texts there alternates between analysis and production. The concept of media competence, which is dealt with in a separate chapter, is here an analytical key concept.

Media competence is not viewed here as a mere acquisition of instrumental-technical skills and factual knowledge, but also as an ability to utilise in an autonomous manner the media with knowledge and skills which make it possible for the users to use them for their own purposes, to be able to *express themselves via them*, and to be able to *analyse, interpret* and *critically appraise* all types of media-based texts. How and which media competences children and young people develop in a school context will depend on their individual backgrounds, media-cultural preferences, and the social and cultural contexts in which they live and learn. Asking the question in this manner makes it more likely that the school as the central place of learning, plays a larger part than is normally assumed.

## Methodical considerations

The quantitative study says nothing about how the meeting between the media text and the pupils takes place. The individual recipients' (pupils') concrete readings or use of a particular media content must therefore always be interpreted and theorised in relation to the teaching practice and the institutional context (the school) in which it has taken place. This dimension of context and its importance are investigated by means of a description of the teaching parameters and conditions, planning and implementation of teaching in concrete classes in concrete schools. But this description is intended only as a background for the qualitative study's real purpose: to investigate which processes of learning take place when school pupils work with media texts. As documentation there are classroom observations, diaries from teachers and pupils, the pupils' analyses of media texts and their own production of media texts as well as interviews with teachers and pupils. The qualitative research process transforms reality to texts which will be analysed and interpreted. We can distinguish here between the following texts:

1. The official and institutional texts – departmental orders, curricula etc.
2. The teachers' texts –of the curriculum, as they manifest themselves in syllabuses

3. The teachers' diaries – their interpretation of teaching and its implementation
4. The pupils' diaries – their interpretation of what they learned
5. The pupils' media texts – their interpretation of their own and others' media texts
6. The researcher's texts - observations and interpretations of the activities in the classroom.

## **Classroom research using the Ethnographic Method**

Although documentation appears to be copious, it cannot make possible a complete and thorough reconstruction of all the events and details in a relatively long teaching period. It would require a considerable number of video cameras and sound recordings to capture all events from different perspectives throughout the whole period. The recordings would be longer than the period of time and the number of transcripts would demand considerable resources. Instead, in common with many classroom researchers who employ the qualitative method, I have to choose simpler tools of documentation.

In connection with the teaching and the learning sequences, I have been present as observer in all about six months and for every lesson took notes based on a thematically structured observation guide. My focus has been on how the pupils worked with the chosen media texts in both the analytical processes as well as in the productive processes. The teachers and pupils in the two classes which I have observed have continuously kept a diary of developments. Finally, the media texts written and electronically produced by the pupils are submitted as documentation. These various texts constitute the record which provides evidence of what has taken place, and it will be by means of this record that I will attempt to reconstruct images of what happened in the lessons. Analysis is thus a task of construction, as I move from closely documented descriptions to construed interpretations of various phases in the teaching. Here I will make use of communication analysis and concepts from semiotic text reading.

Since analysis of the teaching is a one-man enterprise, will subjectivity be an obvious pitfall. In order to prevent this, I intend to use triangulation as a research method (Norman Denzin) Triangulation has to do with how one draws conclusions and corroborates interpretations of data which among other things are of a qualitative nature – the type of data which will be produced in this project. Briefly, triangulation involves the same phenomenon being studied, analysed and interpreted from different perspectives and positions. There are various types of triangulation. Methodical or technical triangulation, which involves the use of various methods of documentation and analysis to analyse the same phenomenon. Theoretical triangulation, which involves the analysis of the same phenomenon from various theoretical positions. Researcher triangulation, where various researchers analyse and interpret the same phenomenon independently of one another and from different positions and perspectives. Finally, there is data triangulation, which involves the same phenomenon being documented by means of various sources which shed light on the matter from various aspects. In this research project I will make use of data triangulation, not to secure myself a correct depiction of the pupils' learning processes – that is not possible - but to obtain an inter-subjective understanding of the processes. If the results of a comparison between the diaries of the pupils, the teacher and my own observation notes display a large degree of consistency in the interpretation of what took place, then there is a high level of external validity present. If there is not a large degree of concurrence, the validity is low, which will render difficult inter-subjective construed interpretations of teaching.

My interest is as stated primarily to investigate the learners' work with the subject-matter of teaching: which texts are they to work with, which activities are applied, in which organisational structures and in which situational sequences? This choice of focus is a result of one of the research project's central aims: to examine the relationship between learning and learning activities when

working with media texts in Danish teaching. The other aspects of teaching, such as e.g. the teacher's role, the educational parameters etc. create the background or context to understanding which learning processes the pupils go through and which learning outputs emerge from the work.

## Results of the qualitative study

The hypothesis as regards the qualitative study is:

That a teaching in media texts which alternates between analytical and practical-productive activities provides the opportunity for pupils to obtain a critical-theoretical insight into the influence of the media and at the same time to acquire expressive culture techniques, which open up for aesthetic-reflective interpretation of their own experience with the media.

The hypothesis is built on the assumption that a definite teaching activity or method is used, in which an interaction takes place between analysis and production of media texts in a progressive process. In this way opportunities are provided for the pupils to alternately learn *about* and learn *via* the media and its modes of expressions.

By learning *about*, the media themselves become the object of the learning process. The pupils learn here about media technologies and their forms of expression, their particular codes, signs, forms of representation, effects, genre and functions. This would typically happen in connection with teaching the history of the media, reading, analysis and interpretation of media texts and comparison of the forms of expression of the various media.

By learning *via*, media technologies and their forms of expression become tools for the pupils' own production of media texts. The learners themselves act as planners, designers and constructors of media texts by utilising various media technologies as instruments to express themselves about, to analyse and to interpret their own experiences.

In these two approaches, the media are the objective for learning processes and the assumption is that when these two approaches are combined by alternating between them in a progressive sequence, the pupils will be able to achieve media competence.

This hypothesis is consequently reformulated and made operational as a question of *media competence*, which is defined in the following manner: as the ability to utilise media with such knowledge and skills as to enable users to employ them for their own purposes, to be able to express oneself by means of them, to be able to read, understand, analyse, interpret and critically appraise mediated texts of any kind.

The analyses of the empirical data from the two fieldwork studies from The South School (Sydskolen) and The North School (Nordskolen) respectively have thus focused on the pupils' development of three basic skills: to produce their own media texts by means of media technology and their symbolic forms (relevant modes of expression). To read their own and professionally produced media texts with reference to understanding, interpretation and critical assessment. To utilise media and media texts selectively and consciously in relation to their own aims and needs.

*The results of the qualitative empirical study show:*

That the pupils' learning about and via media in the municipal school system's Danish teaching is very motivating.

In particular, the pupils' own production of media texts seems to create a strong commitment and a high level of involvement. This is true for both sexes and for both academically strong and weak pupils.

The degree of motivation varies throughout the learning phases. It is at its lowest when the educational processes are teacher controlled and directed and at its highest when pupils eventually gain a more independent and familiar relationship to the media as a tool for their own opportunities to express themselves. Production of own media texts via the use of various media technologies is supported by a constructive learning environment which provides pupils with opportunity to create their own representation of the world. This meets with greater appreciation from the pupils than to receive, analyse, interpret and assess the representations of others. In the productive processes, girls are more absorbed in the development of ideas, writing manuscripts and scripts and role play, while boys are more absorbed in the use of the camera and editing processes. Generally, girls are more absorbed in planning, designing and constructing media texts than boys, whilst boys are more absorbed in experimenting with the actual media technology in order to create special effects. This difference can to a certain extent be conditional on the organisation of teaching and submission to social structures, such as in the case of The North Class where only boys were given a special instruction in the use of the editing programme.

The productive processes do not appear to develop the pupils' media-technical concepts materially. When pupils themselves create media texts, it derives from intuitive feelings and "trial and error"-experiments. More often than not they gain inspiration for their media-textual production in known media genre which they imitate, convert, treat ironically or parody. The "silent" knowledge pupils have from their use of media in their leisure time is not immediately conceptualised. Their negotiating language in the production processes is not typically meta-linguistic, although media-technical concepts do sometimes occur. Throughout those parts of the course where pupils, in connection with reception and analysis of media texts, are confronted with media-technical concepts, for several of them there seems to occur an acquisition and expansion of a meta-language about the media and media texts which can support a deeper reflective thinking and which will be significant for later production processes.

Teaching which alternates between analysis and production results in the two different activities reciprocally supporting each other in a joint learning process. The expressive-creative activities are fun, develop motivation and have often the character of a game, in which pupils can experiment with the media, its forms of expression and their own future identities, but they do not especially develop concepts. The analytical activities are characterised by gravity and are regarded by the pupils as boring, but they develop concepts.

The productive processes create a design awareness which forms the basis for and, together with the analytical work, supports a critical-reflective reception of media texts. The change from the role as user to the role as producer bring about insight in the process whereby a media text is created, both by virtue of media technology and by virtue of certain media-aesthetic effects. The insight gained thereby influences the pupils' reception of media texts in such a manner that several pupils alter their mode of reception. After the pupils themselves have gained experience with producing, their attention as recipients is typically drawn towards the use of aesthetic effects by other media texts. For some, the critical attitude results in it being more difficult for them to "just see" or "enjoy", but on the other hand they become more conscious and demanding in their role as recipients.

The productive processes create space for important emotional/affective and social learning processes. To make use of the media as tools with which to express oneself requires very different

kinds of knowledge and skills. In the two described teaching sequences it concerns skills in planning, cooperating and organising, skills in handling the technical equipment, skills in and knowledge of the media's forms of representation, skills in presenting, discussing, negotiating and critically assessing their own and others' media products. The named areas – and others – are all important parts of the process of production of a media text. The teachers on both courses felt that it was important that the pupils acquired professional terms and concepts in both the work with production and in connection with the reception and analysis of media texts. The value of the work with production was judged on its ability to develop concept formation among the pupils and not primarily as a cultural-aesthetic practice in its own right. In contrast to this is the pupils' use of the media as a tool for social and affective learning processes.

When pupils produce media texts, they develop minor, interim, social, practice-orientated fellowships, in which both social and technical problems are solved, but in which social and technical problems also arise and develop, and which become visible in a very direct way compared to ordinary classroom teaching. In those cases where the social practice-orientated fellowship works well, the individual members have negotiated a common project, have distributed "the roles" in the production work among themselves according to interests, abilities and qualifications in such a way that each one comes to fulfil exactly those functions which are important for the realisation of the common project. The special abilities of the individual pupil are brought into play and knowledge and experience are distributed among the group's members. The opposite is the case in relation to social practice-orientated fellowships which do not function. Typically it appears that the members of the group are unable to negotiate a common project which everyone can vouch for. It becomes a case of "half hearted" compromises. The allocation of roles is indistinct and some of the members of the group are pressed to perform functions which they do not like. Some of these groups disband, others complete the production task, but often with a poor result. One can conclude from this that the process and the products of media production, viewed in a social learning perspective is connected to the ability of the pupil group to establish an efficient social practice-orientated fellowship.

When pupils employ the media for the production of their own texts, they thematize the important aspects of their life situation and try out future identities. They often construct short sound and image narratives which deal with their own lives here and now, but where they at the same time formulate sketches of future identities e.g. as women and men in a relationship as sweethearts or as a couple. The affective aspects of the learning processes related to identity seem to play a decisive role as a motivating force in both of the classes investigated. It can therefore come as a surprise that the schools apparently did not wish to "reap" the advantages of this motivation by integrating the media to a greater extent in teaching.

When pupils express themselves in media texts they do not always communicate equally intelligibly. Analyses of the pupils' own production of media texts indicate that pupils in varying degrees develop qualifications for expressing themselves intelligibly for others than themselves. The dissimilarity can be a result of differences in their command of media technology, differences in knowledge of the media's means of expression and differences in background knowledge, preconceptions and qualifications. The emotional involvement of the pupils in the productive work also seems to show that the pupils' primary interest in creating media texts is not initially of a communicative but more of a social and affective character.

The pupils' receptive-analytical work with media texts can develop two conspicuous features. One is concerned with *understanding media texts*, the other with *affective harmonization and emotional involvement in relation to media texts*.

At the start of the teaching course, the pupils paid more attention to the narrative sequence in the process of understanding the shown media texts, but as they gradually gained experience in producing media texts and as some pupils gradually acquired concepts about media-aesthetic effects, they developed a growing consciousness of the rhetorical aspects of the media texts. This indicates that some pupils developed from being primarily re-producers of the sequence of events in media texts to also being media-aesthetic and media-critical in their process of understanding. As stated, this is not true of all pupils. Those pupils who had difficulties reading and writing were also those who developed their understanding of media texts least, whilst pupils with strong reading and writing skills were also those who developed their understanding of media texts most. Once again, this can be connected to the various pupils' limited or extensive media usage in their leisure time and their different socio-cultural backgrounds, as can be seen in the pupil portraits in the description of the teaching courses. There seems to be no observable sex differences in the development of an understanding of media texts. There is thus talk of a continuum from low to high in the development of the pupils' understanding of media texts.

When pupils themselves can choose a film to write about in a Danish essay, they pay attention to their experience of the film, not primarily with possible understandings/interpretations of it, but rather in the psycho-dynamic effect of the actual process of acquisition in relation to the film's form and content. Via an analysis of their descriptions of what they experience with the film, one can extract four important qualities of a valued film experience. Namely, that it is bodily-emotionally activating, that it is emotionally involving, that it breaches expectations and causes surprises, and that it must give rise to experiences of authenticity, i.e. either understood as a demand for close-to-reality realism or as a vivid, convincing and credible aesthetic impression.

With reference to the educational theory section of the thesis, *The affective dimension of learning*, one can define the film experiences of the pupils as affective harmonisations through which a series of feelings of vitality are activated and differentiated. In the same way as one in the cognitive analytical work with media texts can talk of developing a readiness for understanding, can one in the receptive meeting between pupils and film talk of development of a readiness for understand without this contrast being regarded as absolute. The cognitive and the affective can only be separated purely analytically. In the actual learning processes, they are woven together in an inseparable whole. The process of understanding is always emotively "occupied".

To learn *via* and learn *about* media results in some pupils changing their use of the media. Some pupils have themselves, as a consequence of their participation in media education, procured media-technological equipment with the intention of producing their own media texts. Others state that as a consequence of their new critical-aesthetic view of media texts, they now choose other types of film in the cinema, at the video store and on TV.

## Media-pedagogical perspectives

On the whole the analytical-receptive and the productive-expressive work with media texts can be placed in two historically predominant educational discourses which have roots in the latter part of the 18<sup>th</sup> century. The one can be called *the discourse on education*, the other *the discourse on development*. Common for both is that they are rooted in the European consciousness philosophy's subject-object model, where the pupil as subject stands out with the world and the world is that which the pupil must gain knowledge of via upbringing and education. According to Jens Rasmussen (1993), who with help from the German sociologist Niklas Luhmann attempts to go beyond the tradition of consciousness philosophy, there has been a controversy since the establishment of the modern theory of education which is about whether the world should be

communicated to the pupil or whether the pupil should appropriate the world. In the current debate, this difference is represented as a contrast between *teaching and learning*.

The discourse on education can be represented by Immanuel Kant (1724-1804) who is of the opinion that man first becomes man through upbringing and education: "Man is nothing other than what upbringing and education make it" (Kant 1961). The consequence of this point of view is that subjectivity must be trained and perfected via upbringing and education, and knowledge must be provided to the pupil via education. "The forms of realisation are present a priori in the mind where they structure the material of the senses" (Rasmussen, Jens 1993: 70). In practice this basic educational notion prescribes that teaching must be based on a selected content, a predetermined and definite syllabus which must be communicated to the pupils in such a way that it is stored in their memory.

Current variants of this tradition are seen in initiatives in the field of educational policy which express a wish for a strengthening in the fields of central knowledge and skills in school subjects, clear and common goals, stipulations which formulate explicitly the content of school subjects e.g. in the direction of canon lists and securing quality via evaluation, tests and examinations. *The analytical work with media texts in Danish teaching in schools can be said to be embedded in this tradition.*

The discourse on development can be represented by Jean-Jacques Rousseau (1712-78). The starting point is the pupils' development through experience and not education through passing on subject-matter. The pupil is not to be supplied with knowledge but to acquire it through planned experiential processes. Rousseau's line of thought is that the pupil is led through "the land of sense perceptions" to the creation of "simple notions of the relationship between several sense perceptions" and is first in his or her youth "able to form complex associations of ideas via the interaction between several simple notions". The human consciousness is created on the basis of sensual impressions and experience: "...that which I call the intellectual or the human sense consists of forming complex associations of ideas" (Rousseau 1962: 184).

The educational school of thought which Rousseau came to represent is learning from experience whose maxim is that "Experience precedes instruction". That is to say the notion that the pupil gains a clearer and surer concept of what he or she learns himself or herself than that he or she is presented for via the teaching of others. In later variations we meet this basic concept again in John Dewey, Oskar Negt and the early Thomas Ziehe, and it is in addition also present in media teaching which contains practical-productive and expressive activities.

Media teaching which *alternates* between analytical and expressive forms of working transcends the limitations which the two educational discourses each contain. A purely analytical approach risks losing many pupils. In presenting and propagating abstract ideas relating to media texts, teaching can easily come to restrict itself to the actual subject-matter, to the acquisition of concepts, and thereby lack an overriding understanding of children's development, preconceptions, interaction in the classroom and a number of other problems which are wider than the text-analytical.

Conversely will media teaching based alone on the productive and expressive activities of the pupils run the risk of leaving them to their own preconceptions and of them merely repeating them. The later Thomas Ziehe (1999) polemicises with the expression "good-enough-strangeness" against experiential learning's propensity for repetition. As a concrete example he names experiences from his own earlier teaching of modern dance. From an experiential learning approach (Ziehe names the identity-discourse) one should say to the children: "Ok, you're all crazy about dancing so now I'm going to play some good, loud music, so just dance any way you want to". The only thing that happens according to Ziehe is that the children in the space of a short period of time reproduce their own bodily stereotypes. If on the other hand restrictive provisions are introduced into the dance,



dancing lessons are dictated, “strangeness” is introduced. This can occur by asking each child to draw a circle around their left foot, after which no one may remove the left foot outside the circle. The children now invent new dance steps. They free themselves of stereotypes and dance in new ways. By means of this example, which is the same situation in which the pupils are placed when they themselves have to create a media expression, Ziehe wants to show that “school must be artificial, school must differ from the reality of factuality, school must be surprising”.

”Good-enough-strangeness” in media teaching must be expressed in three ways:

1. *By the choice of teaching content.* The main problem today is that the pupils seem to be familiar with everything. The teacher’s task is thus to weaken, provoke and irritate everything young people regard as truisms. The strange or the different element in a film or TV-documentary is not something poor, but on the contrary something productive.

2. *By the choice of social form* i.e. the way in which pupils work together with the media. The central category here is “civility” which Ziehe defines in the following way:

This term is central in the actual democratic debate about democracy. Civility is interesting because it indicates a particular balance between commitment and alienation. Civility means that people live together beyond – not outside – personal friendships and group feelings (...). The school must be based on civility, on the basis that we have something in common, namely that we respect one another as being different (Ziehe 1999: 211-212).

The productive practice-orientated fellowships described in the two media courses show the difficulties connected with this. Typically the pupils prefer to be organised in production groups which are based on friendships and common group feelings. This often results in the problem that some do not come into a group or are excluded from a group. Those who are different are excluded. In other cases groups succeed in functioning from the premises of civility, first and foremost because the individual participants stop perceiving every conflict as a personal matter. Cooperation is built on mutual respect for dissimilarity: one pupil is good at acting, another is good as soundman, a third at editing etc. Work is not dependent on personal sympathies and antipathies, but on the functions the individual has in the totality.

3. *By identity-opening*, which is concerned with the subjective world. Ziehe refers here to Eriksson, who already in the 1950’s warned about a distinct form of socialisation which results in a far too early identity closure, i.e. one is finished too early with identity clarification, one stops being receptive. In a late modern age, identity closure is of course different from what it was in the 1950’s. Young people today do not mature too quickly, but they identify early with definite ideas as to how they should be. With reference to Piaget’s concept of *egocentricity* and its counter concept of *decentricity*, Ziehe insists on the necessity of a certain portion of decentricity, i.e. to be able to learn, to acknowledge differences and change perspective. In relation to identity, decentricity is synonymous with decentricity in relation to myself: ”That means that I can learn that it is a pleasure not to be in the same identity the whole time. It can mean that my transformation to other ”self-situations” is not just something I accept, but is actually something I seek. The idea is to learn choice of the self and not be locked in a single perception of identity” (Ziehe 1999: 213).

Pupils in both the classes observed do not demonstrate premature identity closing, on the contrary, they seek to go beyond their current identities when testing various future notions of identity in their

own media expressions. Media education can be one of the doors to possible identities which open for them.

In the light of Ziehe's notions of "good-enough-strangeness" it is possible to find a balance between the practical-productive and the analytical-receptive work, between practice and theory as the starting point for reflexive learning processes: Experiences are gained in the meeting with something concrete which later can be conceptualised and made an object of reflection. The educational goals for integration of the media in Danish teaching must as a result of this attach importance to:

- capturing and developing the motivational gains of working with the media
- switching between the practical-productive and the analytical-receptive as a starting point for reflective learning processes
- choosing the educational content and social forms with that which is different as a basis
- developing media competence, i.e. competencies in producing, interpreting and assessing media texts of every kind

The quantitative and qualitative investigations taken together constitute the basis for a description of how the media-didactic intentions which are at the root of media education as an integrated part of Danish teaching have been implemented and how they can be practised. In combination they can contribute towards an understanding of the learning processes which take place in the pupils' work with media texts and which media competencies the pupils develop in a school context. Finally, this study could be used as a response to teachers, schools, teacher training and the educational policy makers as to how the stated subject- and media-didactic intentions work out in practice.

## Referencer

- Agger, Gunhild (2002): "Bogen og andre medier: et oplæg om danskfaget og medierne." [www.fremtidensdanskfag.dk](http://www.fremtidensdanskfag.dk) *Indspil*
- Altheide, H. L. and J. M. Johnson (1994): "Criteria for assessing interpretive validity in qualitative Research". In: N. K. Denzin and Y. S. Lincoln: *Handbok of qualitative research..* London, Sage.
- Andersen, Heine, Ed. (1994): *Introduktion til videnskabsteori & metodelære*. København: Samfundslitteratur.
- Aufderheide, Patricia (1992): "A Report of The National Leadership Conference on Media Literacy." *Media Literacy Review*: 1-6.
- Baacke, Dieter (1996): *Mediekompetenz: Begrifflichkeit und sozialer Wandel. Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. A. v. Rein. Bad Heilbrunn.
- Balslev, Jens, m.fl. (1981): *Skønlitteratur og billedmedier. En debat om forskning og pædagogik*. København: Det centrale Uddannelsesråd. Modersmålsopgaven: 263.
- Bandura, Albert (1973): *Agression: A Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barthes, Roland (1957): *Mythologies*. Paris: Seuil.
- Beavis, C. (1998): "Computer games, culture and curriculum". In: I. Snyder: *Page to Screen*. London & New York: Routledge: 234-255.
- Bendix, Malene & Katrine Østlund Jacobsen (1999): *Billeder i øret*. København: Dansk lærerforeningen.
- Bondebjerg, Ib (1993): *Elektroniske fiktioner: tv som fortællende medie*. København: Borgen.
- Bondebjerg, Ib (2002): "Mediefaget i Gymnasiet". In: [www.fremtidensdanskfag.dk/Indspil](http://www.fremtidensdanskfag.dk/Indspil)
- Bondebjerg, I. U. (1990): *Medier og samfund*. København, Borgen/Dansk lærerforeningen.
- Borgnakke, Karen (2001): "The critical and ethnographic turns in education and learning research". Odense: Paper udleveret ved DIG-seminar.
- Bruner, Jerome (1998): *Uddannelseskulturen*. København: Munksgaards Forlag.
- Brunner, Cornelia (1997): *Integrating Media into Curriculum: Lessons from Athens Academy*. Rapport fra Center for Children and Technology.
- Buckingham, David (1993a): *Children talking television: The making of television literacy*. London: Palmer.
- Buckingham, David (1993b): *Chancing Literacies: Media Education and Modern Culture*. London: The Tufnell Press.
- Buckingham, David (1993c): "Re-reading Audiences". *Reading Audiences: Young People and the Media*. D. Buckingham. Manchester: Manchester University Press.
- Buckingham, David, Jenny Grahame & Julian Sefton-Green (1995): *Making Media: Practical Production in Media Education*. London: The English and Media Centre.
- Buckingham, David (1999): "The Place of Production: Media Education and Youth Media Production in the UK." In: *Children and Media: Image, Education, Participation*. C. v. F. U. Carlsson, Göteborg: Nordicom.
- Buckingham, David (2003): "Media education and the end of the critical consumer" *Harvard Educational Review*. Vol. 73: 309ff.
- Carey, James (1992): *Communication as Culture: Essays on Media and Society* New York: Routledge. Opr. 1989.
- Carrol, Noell (1997): "Art, Narrativ and Emotion" In: Mette Hjort og Sue Laver. Red.: *Emotion and Arts*. New York: Oxford University Press.
- Christ, William. G. & W. J. Potter (1998). "Media Literacy, Media Education and the Academy." *Journal of communication: a publication devoted to communication in human relation* Del:1.

Vol: 48: 5-15.

- Christensen, Christa Lykke (1998): "Mediedannelse: Hvad er det?" *Kvan* Nr. 50: 21-33.
- Christensen, Christa Lykke, Ed.(1999a): *Børn, unge og medier: nordiske forskningsperspektiver*. Göteborg: Nordicom.
- Christensen, Christa Lykke (1999b): "Forståelse og tolkning af moderne billedmedier: om danske gymnasieelevers billedoplevelser" In: Christa Lykke Christensen (Ed.): *Børn, unge og medier*. Göteborg: Nordicom: 243-261.
- Christensen, Christa Lykke (2001): "'Min bedste film": om unges filmoplevelser." *Mediekultur* Særnummer om børns og unges mediebrug: 44-56.
- Christensen, Ole & Niels Kryger (1995): *Lydmediet i skolen*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Christensen, Ole & Birgitte Tufte (2002): "Børns mediebrug i familien- og i skolen". In: Undervisningsministeriets publikation: *Uddannelse, læring og IT*. København: Undervisningsministeriet. <http://pub.uvm.dk/2002/uddannelse/26.html>
- Clifford, J. & Marcus, G. Ed. (1986): *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley,CA: University of California Press.
- Det centrale Uddannelsesråd (1981): *Skønlitteratur og billedmedier: En debat om forskning og pædagogik*. København: Det centrale Uddannelsesråd.
- Drotner, Kirsten (1991/1995): *At skabe sig - selv: unge, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal.
- Drotner, Kirsten (1992): "Modernity and Media Panics". In: Michael Skovmand & Kim Schrøder Ed.: *Media Cultures: Reappraising Transnational Media*. London: Routledge (42-62)
- Drotner, Kirsten (1993): "Medieetnografiske problemstillinger: en oversigt." *Mediekultur* nr. 21: 5-22.
- Drotner, Kirsten (1994): "Medieetnografi: om grænser i kvalitativ medieforskning" In: Lennard Højbjerg: *Reception af levende billeder*. København: Akademisk Forlag. 2. udgave.
- Drotner, Kirsten., J. K. Bruhn, m.fl. (1996): *Medier og kultur: En grundbog i medieanalyse og medieteor*. København: Borgens Forlag.
- Drotner & Anne Scott Sørensen, Ed. (1996): *Øjenåbnere: unge, medier, modernitet*. København: Dansk lærerforeningen.
- Drotner, Kirsten (1999): *Unge, medier og modernitet: pejlinger i et foranderligt landskab*. København: Borgen.
- Drotner, Kirsten (2000): "Bred mediebrug, bedre kompetencer? Om forholdet mellem medieanvendelse og kompetencer hos de 15-18 årige." *Mediekultur*. Temanummer om børns og unges mediebrug: 36-43.
- Drotner, Kirsten (2001): *Medier for fremtiden: børn, unge og det nye medielandskab*. København: Høst & Søn.
- Drotner, Kirsten (2002): "Dannelse for fremtiden: tre teser om mediernes plads i gymnasiale uddannelser" [www.fremtidensdanskfag.dk/Indspil](http://www.fremtidensdanskfag.dk/Indspil)
- Eco, Umberto (1990): *The Limits of Interpretation*. Bloomington: Indiana University Press.
- Eco, Umberto (1995): "Overfortolkning af tekster". In Keld. B.Jessen: *Fortolkning og overfortolkning*. Århus: Forlaget Systime.
- Egebak, Niels (1972): *Fra tegnfunktion til tekstfunktion: Introduktion til semiologi*. København: Berlingske Leksion Bibliotek.
- Enggaard, Jan & Kirsten Poulsgaard, Ed.(1974): *Basil Bernsteins Kodeteori*. København: Christian Ejlers' Forlag.
- Erstad, Ola (1997): *Mediebrug og medieundervisning: en evaluering av medieundervisning i norsk: intensjoner, implementering og læring*. Oslo: Department of Media and Communication, University of Oslo.

- Fibæk Laursen, Per (1999): *Didaktik og kognition*. København: Gyldendal Uddannelse.
- Fjord Jensen, Johan. m. fl. (1971): *Søndags-B.T. : Rapport om en succes*. København: Gyldendal.
- Fjord Jensen, Johan. m. fl. (1973): *Tegneserier: En ekspansionshistorie*. Grenå, GMT.
- Foght Mikkelsen, J. (1996): "Receptionsorienteret analyse af tekstforståelighed". In: Keld Gall Jørgensen & Uwe Geist, Ed.: *Det nye korstog: sproganalytiske vinkler på en sagprosatext*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag/ Samfundslitteratur.
- Fornäs, Johan m.fl.(1988): *Under rocken: musikens roll i tre unga band*. Stockholm: Symposion
- Gardner, Howard (1997): *De mange intelligensers pædagogik*. København: Gyldendal.
- Gardner, Howard (1998): *Sådan tænker børn - sådan lærer de*. København: Gyldendal.
- Geertz, Clifford (1973): *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Greenfield, Patricia (1984): *Mind and Media: the Effects of Television, Computer and Video Games*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Grodal, Torben (1994): "Kognitiv medieanalyse", *Mediekultur* 22: 5-19.
- Gudmundsdottir, S. (1998): "Skarpt er gjestens blik: Den fortolkende forsker i klasserommet". In: Kersti Klette, Ed.: *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Gulløv, Eva (1999): *Betydningsdannelse blandt børn*. København, Gyldendal: Nordisk Forlag.
- Hall, Stuart (1980): "Encoding/decoding". *Culture, Media, Language*. Working Papers in Cultural Studies (1972-1979). S. Hall and D. Hobson. London: 128-138.
- Hall, Stuart (1993): "Encoding/Decoding" In: A. Gray and J. McGuigan: *Studying Culture: An Introductory Reader*. London: 28-34.
- Hall, Stuart (1994): "Reflections upon the Encoding/Decoding Model. An Interview with Stuart Hall". In: J. Cruz and J. Lewis: *Viewing, Reading, Listening. Audience and Cultural Reception*. Boulder: 253-274.
- Halloran, J. (1970): *The Effects of Television*. London: Panther.
- Hargreaves, D. H.(1967): *Social relations in a secondary school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Healy, J. M. (1990): *Endangered minds: Why children don't think and what we can do about it*. New York, Simon and Schuster.
- Henningsen, Sven Erik.& Birte Sørensen (1995): *Danskfagets didaktik*. København: Daneklærerforeningen.
- Henningsen, Sven Erik & Birte Sørensen, Ed. (1999): *Danskdidaktiske synsvinkler*. København: Daneklærerforeningen.
- Heidemann, Tove (1992): *Video: Sådan!* København: Daneklærerforeningen
- Hermansen, Mads (1996): *Læringens univers*. Århus: Klim.
- Hobbs, Renée (1998): "The Seven Great Debates in the Media literacy Movement." *Journal of communication: a publication devoted to communication in human relation*: 16-32.
- Hodge, Bob & David Tripp (1986): *Children and Television: A Semiotic Approach*. Chambridge: Polity
- Höijer, Birgitta (1998): "Forståelsesprocesser og receptionsprocesser" In: Ib Poulsen & Henrik Søndergaard, Ed.: *Mediebilleder: studier i mediernes udtryksformer*. København, Borgen.
- Højbjerg, Lennard, Ed. (1994): *Reception af levende billeder*. København: Akademisk Forlag. 2.udgave.
- Holm Sørensen, Birgitte (1994): *Medier på begyndertrinnet - i et mediedidaktisk perspektiv*. København: Danmarks Lærerhøjskole.
- Holm Sørensen, Birgitte (1999). "Når børn producerer i multimedier". In Christa Lykke Christensen, Ed.: *Børn, unge og medier*. Göteborg: Nordicom: 291-303.
- Illeris, Knud (1999): *Læring: aktuel læringsteori i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Jensen, Klaus B. (1986): "Receptionsanalyse og sprogvidenskab: En metodisk og teoretisk diskussion". In: E.F.Jensen & Ralf Pittelkow: *Det ukendte publikum*. København: Reitzel.
- Jensen, Klaus B. (1988): "Fire argumenter for at afskaffe den empiriske receptionsforskning." *Mediekultur* nr. 7.
- Jerslev, Anne (1996): "Mellem latter og gru: horrorfilmen og ungdomspublikum". In: Kirsten Drotner & Anne Scott Sørensen: *Øjenåbnere: unge, medier, modernitet* København: Dansklærerforeningen
- Jerslev, Anne (1999): *Det er bare film: unges videofællesskaber og vold på film* København: Gyldendal: 92-122.
- Johansen, Jørgen Dines (1995): "Om fortolkning af litteratur". In: Lis Møller, ed.: *Om litteraturanalyse*. Århus: Forlaget Systime.
- Johansen, Jørgen Dines & Svend E. Larsen (1994): *Tegn i brug*. København: Amanda.
- Johansen, Mette, m.fl.(1998): *Radiomontager: om lyd der skaber billeder*. Århus/København: Forlaget Systime & DR Multimedie.
- Jørgensen, Martin, K. Krogh-Jespersen, mfl. (1982): *Danskundervisning*. København: Unge Pædagoger.
- Kant, Immanuel (1961): *Über Pädagogik*. Frankfurt am Main: Verlag F. Kamp. (opr.1901)
- Katz, E., J. G. Blumler, mfl. (1974): "Utilization of Mass Communication by the Individual". In: J. G. Blumler and E. Katz. *The Uses of Mass Communications: Current Perspectives on Gratification Research*. Beverly Hills/London: 19-32.
- Kellner, Douglas (2002). "New Media and New Literacies: Reconstructing Education for the New Millenium". In: L. A. Lievrouw and S. Livingstone: *Handbook of New Media*. London: Sage Publications: 90-104.
- Klarskov, Karen (2003): "Drengerøve og feltherrer". *Politiken*. 9.4.
- Klette, Kersti, Ed. (1998): *Klasseromsforskning på norsk*. Oslo: Ad. Notam Gyldendal.
- Kruse, Emil (2002): *Kvalitative forskningsmetoder i psykologi og beslægtede fag*. København: Dansk Psykologisk Forlag.
- Kvale, Steinar (1984): "Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews." *Tidskrift for Nordisk Forening for Pædagogik*.
- Larsen, Peter Harms (1990): *Faktion som udtryksmiddel*. København: Dansklærerforeningen.
- Larsen, Svend E. (1995): "Overfortolkning eller misforståelse". In: Keld B. Jessen: *Fortolkning og overfortolkning*. Århus: Systime.
- Lave, Jean & Etienne Wenger (2003): *Situeret læring - og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lazarsfeld, P. F., B. Berelson, mfl. (1948): *The People's Choice: How the Voter Makes up his Mind in a Presidential Campaign*. New York.
- Lehrer, R. (1993): "Authors of knowledge: Patterns of hypermedia". In: S.P. Lajoie & S. J. Derry *Computers as cognitive tools*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lehrmann, Ulrik (1996). ""Resten af kurset handlede om TV"." *Synsvinkler*. Særnummer: 146-160.
- Liebst, Asger (1985): *Reklamedrøm*. København: Dansklærerforeningen.
- Liebst, Asger (1988): *Øjet og Pilen: Fascinationens symboler*. København: Dansklærerforeningen.
- Lindblad, Sverker & Fritz Sahlström (1998): "Klasserumsforskning: En oversigt med fokus på interaktion og elever". In: Jens Bjerg: *Pædagogik: En grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag: 224- 257.
- Lindén, N. (1997): *Stilladser om børns læring*. Århus: Forlaget Klim.
- Lund, Anker. B., Ed. (1983): *Televisioner: fremtidens mediesamfund*. København: Teknisk forlag.
- Maanen, J. van (1988): *Tales of the Field: on writing Ethnography*. Chicago: University of Chicago Press

- MacLaren, P. (1988): "Culture or Canon? Pedagogy and the Politics of Literacy." *Harvard Educational Review* 58.
- Masterman, Len (1980): *Teaching About Television*. London: Macmillan.
- Medierådet for børn og unge (1999). *Kriterier for filmvurdering*. www.medieraadet.dk
- Medieudvalget (1996): *Betænkning om børns og unges brug af massemedier*. København: Statsministeriet.
- Meisterudvalget (1996): *Billeder i bevægelse: en udfordring for skolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Messarís, Paul (1995): "Visuel "læsefærdighed": En teoretisk sammenfatning." *Mediekultur* Nr.23: 54-66.
- Messarís, Paul (1996): "Video, ergo cogito: visuel dannelse og analogisk tænkning", In: Kirsten Drotner & Anne Scott Sørensen, ed.: *Øjenåbnere: unge medier, modernitet*. København, Dansk lærerforening: 123-46.
- Mikkelsen, Jan Foght (1994): "Pragmatisk receptionsteori". In: Lennard Højbjerg, ed.: *Reception af levende billeder*. København, Akademisk Forlag. 2. udgave.
- Morley, David (1992): *Television Audiences and Cultural Studies*. London, New York: Routledge.
- Mortensen, Frands (1971): *Kommunikationskritisk analyse af 22-radioavisen*. Grenå: GMT.
- Mortensen, Frands & Alice Holm (1984): "Skolen for livet (om massemedietekster)". In: Marianne Jelved & Anne-Marie Søderberg, ed.: *Det er dansk: Læseplan og hverdag*. København: Dansk lærerforening.
- Mulvey, Laura (1975): "Visual Pleasure and Narrative Cinema." *Screen* 16/3: 6-18.
- Mylov, Peer (1998): "Læring i og om praksis". In: Jens Bjerg, Ed.: *Pædagogik: en grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Negt, Oscar & A. Kluge (1974): *Offentlighed og erfaring*. Grenå, GMT.
- O'Sullivan, T., Ed. (1994): *Key Concepts in Communication and Cultural Studies*. London & New York.
- Olivarius, Peter m.fl. (1976): *Massekommunikation: Introduktion til et undervisningsområde*. København: Dansk lærerforening
- Olsen, Michel & Gunnver Kelstrup, Ed. (1981): *Værk og læser: En antologi om receptionsforskning*. København: Borgen.
- Piaget, Jean (1947/1967): *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- Postman, Neil (1987): *Når barndommen forsvinder*. København: Hekla.
- Potter, W. James (1998): *Media literacy*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Poulsen, Henrik (1998): *Mediebogen for folkeskolen*. København: Dansk lærerforening.
- Poulsen, Ib (2003): "Notat vedr. placering af mediekundskab i danskfaget inden for ungdomsudannelserne og i folkeskolen" www. [fremtidensdanskfag@.dk/Indspil](http://fremtidensdanskfag.dk/Indspil)
- Pöttinger, Ida (1997): *Lernziel Medienkompetenz: Teoretische Grundlagen und praktische Evaluation anhand eines Hörspielsprojekts*. München: KoPäd Verlag.
- Rasmussen, Jens (1993): "Læring og socialisation i skolen". In: John Cederström & Lars Qvortrup: *Læring, samtale, organisation: Luhmann og skolen*. København: Unge Pædagoger: 63-100.
- Rasmussen, Jens (1996): *Socialisering og læring i det refleksivt moderne*. København: Unge Pædagoger.
- Rasmussen, Tove Arendt (1993): "Medieetnografi og kvalitative metoder", *Mediekultur* 21: 23-34
- Rasmussen, Tove Arendt (1995): *Actionfilm & drengekultur*, Institut for Kommunikation, Aalborg Universitet (Opr. 1990).
- Rasmussen, Vilhelm (1922): *Naturstudiet i Skolen*. København, Gyldendal.
- Reeves, Thomas. C. (1998): *The Impact of Media and Technology in Schools*. Georgia: The University of Georgia.

- Rosengren, Carl Erik & Sven Windahl (1989): *Tv Use in Childhood and Adolescence*, Norwood, NJ: Ablex
- Rousseau, Jean. J. (1962): *Emile eller om opdragelsen*. København: Borgen. (Opr. 1762).
- Sahlström, Fritz. & Lindblad, Sverker (1998): "Subtexts in the Science Classroom: An Exploration of the Social Construction of Science Lessons and School Careers." *Learning and Instruction* 8, no 3,: 195-214.
- Säljö, Roger (2003): *Læring i praksis: Et sociokulturelt perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Schorb, Bernd (1998): "Stichwort: Medienpädagogik." *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* H.1: 7-22.
- Schrøder, Kim (1988): "Oplevelsens kvalitet." *Mediekultur* nr. 7.
- Schrøder, Kim (1993): "Den etnografiske bølge og receptionsforskningen: debat." *Mediekultur* nr. 21: 70-76.
- Schrøder, Kim (2003). "Generelle aspekter ved mediereception?: Et bud på en multidimensionel model for analyse af kvalitative receptionsinterviews." *Mediekultur* Nr. 35: 63-73.
- Schrøder, Kim, Kirsten Drotner, m.fl. (2003): *Researching Audiences*. London & New York, Arnold & Oxford University Press.
- Seeberg, Friis Per m.fl.(1976): *tv-analyse: teori og metode til medieundervisning og –kritik*. København: Borgen.
- Shuttleworth, F & May M (1933): *The Social Cunduct and Attitudes of Movie Fans*. New York
- Skolesprog, Projekt (1979): *Skoledage 1 og 2*. Grenå/København: GMT og Unge Pædagoger.
- Snyder, Ilana, Ed. (1998): *Page to Screen*. London & New York: Routledge.
- Stafford, R. (1992): "Redefining cerativity: Extended project work in GCSE media studies". In: M. Alvarado & O. Boyd-Barret (Ed.): *Media education: An introduction*. London: British Film Institute, 69-77
- Stern, Daniel. N. (1995): *Barnets interpersonelle univers*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thavenius, Jan (1995): *Den motsägelsefulla bildningen*. Stockholm/Stehag: Brutus Östlings Bokförlag Symposion.
- Thomsen, Bodil Marie (1997): *Filmdivaer*. København: Museum Tusulanum.
- Thompson, John. B. (2001): *Medierne og moderniteten: En samfundsteori om medierne*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Tønnesen, Elise Seip (1999a): *Sesam til fjernsynsteksten: Norske barns møte med en ny fjernsynskultur*. Oslo: Universitetet i Olso.
- Tønnesen, Elise Seip (1999b): "Tolkningsberedskap: Norske barns forståelse for tekst i fjernsyn og bok". In: Christa Lykke Christensen, ed.: *Børn, unge og medier*. Göteborg: Nordicom: 209-225.
- Tufte, B. (1987). "TV som dåseåbner - og som kuglepen", *Mediekultur* 6: 69-86.
- Tufte, Birgitte, mfl. (1991): *Medieundervisning: evalueringsrapport for Folkeskolens Udviklingsråd*. København: Danmarks Lærerbøjskole: 1-137.
- Tufte, Birgitte (1995): *Skole og medier: byggesæt til de levende billeders pædagogik*. København: Akademisk Forlag.
- Tufte, Birgitte (1998): "Medieanalyse: at lære om og med medier." *Kvan* 50: 7-19.
- Undervisningsministeriet (1960): *Undervisningsvejledning for folkeskolen*. Betænkning nr. 253. København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1961): *Undervisningsvejledning for folkeskolen 2*. Betænkning nr. 297. København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1975): *Lov om folkeskolen*. København: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1976a): *Dansk 76. Undervisningsvejledning for Folkeskolen 1*. København, Undervisningsministeriet.



- Undervisningsministeriet (1976b): *Filmkundskab. Undervisningsvejledning for folkeskolen*. København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1984): *Dansk. Undervisningsvejledning for folkeskolen 2*. København, Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet (1995a): *Bekendtgørelse om folkeskolens afsluttende prøver m.v. og o karaktergivning i folkeskolen*. København: Undervisningsministeriets forlag.
- Undervisningsministeriet (1995b): *Dansk, faghæfte 1*. København, Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen.
- Undervisningsministeriet (1997): *Prøver, Evaluering, Undervisning. Dansk 1997*. København, Undervisningsministeriets forlag.
- Undervisningsministeriet (1998): *Prøver, Evaluering, Undervisning. Dansk 1998*. København, Undervisningsministeriets forlag.
- Undervisningsministeriet (2001): *Klare Mål: Dansk, faghæfte 1*. København, Uddannelsesstyrelsen for Grundskolen.
- Undervisningsministeriet (2003): *Fælles Mål. Dansk, faghæfte*. København: Undervisningsministeriet
- Vagle, Wenche, Margareth Sandvik, Jan Svennevig (1993): *Tekst og kontekst: en innføring i tekstlingvistikk og pragmatikk*. Bergen: Cappelen's Forlag.
- Vejleskov, Hans (1999): *Tænkningens udvikling: en introduktion til Piaget*. København: Dansk psykologisk Forlag.
- Vollbrecht, Ralf (2001): *Einführung in die Medienpädagogik*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Vygotsky, Lev (1982): *Tænkning og sprog I+II*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Vygotsky, Lev (1987): "The development of scientific concepts in childhood". In R.W.Rieber & A.S.Carbon: *The Collected Works of L.S. Vygotsky*. New York: Plenum Press. 1.
- Weizenbaum, Joseph (1984): „Angst von der heutigen Wissenschaft“. In: N. Müllert: *Schöne elektronische Welt*. Reinbek: 28-41
- Werner, Anita (1972): *Barn og fjernsyn: fritidssysler, flytteønsker og yrkesplaner blant skoleelever i Finmark før og etter innføringen av fjernsyn*. Oslo: Universitetsforlaget
- Werner, Anita (1986): *Oppvekst i fjernsynsalderen* Oslo: Institut for presseforskning.
- Werner, Anita. (1999). *Børn og medier: Hvad ved vi om mediernes indflydelse?* Århus, Systeme. Opr.norsk udg. 1997.
- Williams, Kevin (2003). *Understanding Media Theory*. London, Arnold.
- Willis, Paul (1981): *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. London: Gower. Opr. 1977.
- Woods, P. (2002): "Ethnografic Methods in the creative Teaching Research" , In: F. Gobbo: *Etnografia dell' educazione in Europa*. Milan: Edizione.
- Ziehe, Thomas (1999): "God anderledeshed" In: Anne Knudsen & Carsten Nejst Jensen ed.: *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer: 202-213.

#### De analyserede kortfilm:

- Jensen, Anders Thomas (1998): *Valgften*. København: M&M Productions.
- Larsen, Birger (1996): *Ska`vi være kærestes*. København: Det danske Filminstitut

# Bilag

## Bilag 1:

### Interviewguide til eleverne

#### Fokuspunkter

#### A. Præsentation:

- navn, alder, køn, familie, søskende, faderens erhverv, moderens erhverv, bopæl.

#### B. Fritidsinteresser:

Fortæl om dine fritidsinteresser

- sport, spil osv., individuelt eller sammen med venner og kammerater
- fritidsjobs
- mediebrug: tv, radio, biograf, computer, aviser, blade, musik osv.

#### C. Skoledagligdagen:

Fortæl om din dagligdag i skolen

- trivsel, lokalerne, lærerne, kammeraterne, skolearbejdet, lektier
- undervisningen, klassen, fagene.

#### D. Danskfaget:

Fortæl om undervisningen i dansk?

Hvad arbejder I med? Hvordan gør I det? Hvad får ud af det?

Hvilke områder af faget er du bedst til?

Hvad kan du bedst lide? Hvad bryder du dig ikke om?

#### E: Om medieforløbets analysearbejde:

Fortæl om medieforløbet.

Hvad synes det adskiller dette forløb fra danskundervisningen i dagligdagen?

Hvad var du særligt optaget af? Hvad lykkedes? Hvad mislykkedes? Hvorfor?

Fortæl om filmen "Ska` vi være kæresten". Hvad fortæller filmen om?

Hvordan fortæller filmen sin historie?

Hvad synes du om filmen?

Fortæl om, hvordan du greb anmeldelsen af kortfilmen "Ska vi være kæresten" an?

Hvad fik du ud af at skrive anmeldelsen?

Fortæl om filmen "Valgaften". Hvad handler den om?

Hvordan er den fortalt i billeder og lyd?

Var det noget som du husker særlig godt fra filmen?

Fortæl om, hvordan du lavede en analyse af filmen? Hvad synes du var vigtig i analysen?

Hvad var svært/let? Hvad synes du, at du fik ud af analysen?

#### F: Produktionsprocesser i medieforløbet:

Fortæl om, hvordan I lavede den første videofilm over motivet "Stævnemødet"

Hvordan fik I ideen til filmen?

Hvordan forløb optagelserne?

Hvordan arbejdede I sammen?  
Hvordan blev resultatet? Hvordan reagerede dine klassekammerater på jeres film?  
Hvad er forskellen mellem at skrive en historie og fortælle den i billeder og lyd?  
Fortæl om, hvordan I skrev manuskript og drejebog til den næste film I lavede?  
Hvordan fik I ideen til filmen?  
Hvordan var samarbejdet i gruppen?  
Hvordan brugte I jeres drejebog under optagelserne?  
Hvordan fordelte I arbejdet imellem jer? Var der særlige problemer under optagelserne?  
Fortæl om, hvordan I bagefter redigerede jeres film? Hvordan brugte I jeres drejebog i redigeringsarbejdet? Havde I diskuteret, hvordan jeres endelige film skulle være?  
Hvordan kom den endelige film til at se ud i forhold til jeres ideer og planer?  
Hvordan reagerede klassekammeraterne på jeres film?  
Hvordan reagerede læreren?  
Hvad fandt du ud af i forbindelse med produktionsprocessen af jeres film?  
Kan du komme i tanke om nogle situationer, hvor du synes at du lærte noget nyt og vigtigt?  
Ser du film/tv på en anden måde end før? Hvordan? Hvad lægger du mærke til?  
Hvordan var det både at analysere og selv producere film?  
Hvordan synes du, at vekselvirkningen fungerer? Bliver man bedre til at analysere, når man selv har prøvet at producere? Eller omvendt: Bliver man bedre til at lave film, når man har prøvet at analysere andres og egne film?

- G: Sammefattende spørgsmål om medieforløbet  
Hvad synes du, at har lært ved at arbejde med medier?  
Fortæl om noget, som du synes var vigtigt og vedkommende?  
Hvad har været godt? Hvad har været skidt? Hvad synes du kan forbedres?

## **Interviewguide til lærerne**

Hvornår er du uddannet?  
Hvilke liniefag har du?  
Hvor mange års erfaringer har du som lærer?  
Hvad underviser du i?  
Er der særlige fagområder som har din interesse?  
Hvilke efteruddannelseskurser har du deltaget i gennem de seneste år?  
Fortæl om en almindelig hverdag på skolen?  
Fortæl om forløbet af en ganske almindelig time i dansk?  
Hvad anser du for vigtigt i danskundervisningen? Hvad vil du gerne have, at eleverne opnår gennem din undervisning og i arbejdet med stoffet?

Hvilke arbejds- og organisationsformer foretrækker du?  
(her tænker jeg på klasseundervisning, gruppearbejde, individuelt arbejde, projektarbejde, diskussion og dialog med eleverne, elevfremlæggelser, respons og vejledning, elevernes selvstændige arbejde med et stof fx i form af medieproduktioner osv)

Hvad er din syn på medier, deres betydning og rolle i børns og unges hverdagsliv?

Hvilke rolle spiller medieundervisning, herunder IKT, efter din mening i danskundervisningen?

Hvordan vil du beskrive din danskklasse med hensyn til elevsammensætning, elevernes holdning til skolen, danskfaget og danskundervisning og medieforløbet.

Er der noget, som du synes er særligt kendetegnede for denne klasse: enkelte elever, samarbejdet, holdninger, forholdet mellem drenge og piger, indstillingen til arbejdet og læring?

Hvad skal eleverne gerne opnå ved at arbejde med medier og medietekster i danskundervisningen?

Kan du komme på en eller flere situationer fra medieforløbet, hvor du syntes, at eleverne lærte noget vigtigt?

Hvad mener du eleverne opnåede gennem medieforløbet i lyd og video?

Har du kunnet se tegn på/haft oplevelser med at nogle af eleverne har opnået færdigheder eller kompetencer i deres omgang med medier som kan have forbindelse med undervisningsforløbets erfaringer?

## Bilag 2:

### Kodningskema:

Informeranter	Inf. 1	Inf.2	Inf.3	Inf.4
Receptions- og produktionsproces ser				
<b>Motivation</b>				
Begyndelse				
Undervejs				
Slutning				
<b>Forståelse</b>				
Begyndelse				
Undervejs				
Slutning				

<p><b>Konstruktions- bevidsthed:</b></p> <p>Begyndelse</p> <p>Undervejs</p> <p>Slutning</p>				
<p><b>Begrebstilegnelse /anvendelse:</b></p> <p>Begyndelse</p> <p>Undervejs</p> <p>Slutning</p>				
<p><b>Interaktivitet:</b></p> <p>Begyndelse</p> <p>Undervejs</p> <p>Slutning</p>				
<p><b>Refleksivitet:</b></p> <p>Begyndelse</p> <p>Undervejs</p> <p>Slutning</p>				