

Sluk lyset!

EN HISTORIE OM PIGER, DRENGE OG FILM- OG TV-KUNDSKAB I GYMNASIET

Af Anne Jerslev

Med konkrete undervisningserfaringer som udgangspunkt diskuterer Anne Jerslev drenges og pigers reception og brug af medieprodukter (især fiktionsfilm). Hun reflekterer over elevernes lystfyldte behov for at se levende billeder og deres ubehag ved at analysere og diskutere oplevelser, der mange gange går for tæt på.

Hvordan får vi - lærerne - eleverne til at forstå, at vores ærinde ikke er at fratage eleverne deres nydelse og pådutte dem vores "evige sandheder", men at understøtte og udfordre deres medieforbrug?

"I sometimes feel that teaching in Screen Education is like sex - you know other people do it, but you never know exactly what they do or how they do it" ^o

Film- og TV-kundskab i en 2g matematikerklasse hver torsdag eftermiddag fra 14 til 16! Det er et af de forhold, faget Film- og TV-kundskab er underlagt i gymnasieskolen. Fordi det som kreativt fag bliver underprioriteret, er der altid "skematekniske vanskeligheder", når faget skal placeres på skoledagen.

"Min" klasse, 2x, består af 12 drenge og 2 piger. De ligner alle hinanden; de er charmerende, højrøstede, og meget lidt motiverede for at have undervisning¹⁾. For dem er medietimerne sjov, og det lever de stædigt ud hver gang. I frikvarteret har de været nede i

kiosken og købe slik, og når jeg kommer slæbende med film eller bånd, sidder de linet op på rækker, forventningsfuldt ventende på en underholdende afslutning på skoledagen. Knap er mediet kørt i stilling, før en af dem råber "Sluk lyset!" - og så er der ingen vej tilbage for den ihærdige filmlærer. Jeg prøver at tage noter til filmens eller udsendelsens billed- og lydside, og minder for Gud ved hvilken gang mig selv om, at jeg må se at få købt sådan en skriveanretning med lys i enden. Og så svarer jeg kvikt, når en af eleverne godmodigt, nysgerrigt, men også markerende sin egen position, spørger, om jeg får skrevet noget. Af og til er der en der går og kommer tilbage igen, og i det hele tager er der stor aktivitet i klassen, også verbalt: kommentarer til det der foregår, det der kommer til at foregå eller de personer, der optræder i billederne. Varer en film to timer, bliver de gladeligt siddende, selv om det er langt over ringetid - er der 15 minutter igen af 2. time, kan de lige nå et tog før det, de plejer at tage! Og halvvejs ude af døren, sødt smilende: "Vi ses på torsdag, Anne. Hvad skal vi så se? Jeg kan godt låne Monty Python og de skøre riddere!" - De elskede allesammen Monty Python. Op i røg. Film med action. Og det var i den grad forbundet med ulyst for dem at gøre andet ved filmene end grinende at genkalde sig højdepunkterne.

Jeg vil ikke sige, at de torsdag eftermiddage har været personlige eller pædagogiske højdepunkter i min nu afsluttede karriere som kvotaansat gymnasielærer. Min interesse for massekommunikation, for billedmedier og kritisk medieanalyse gjorde mig irriteret over den lave motivation. Selv om jeg også godt samtidig kunne forså, at eleverne principielt ikke gad mere. Og med hensyn til filmpræferencer var vi ikke helt på bølgelængde, selv om jeg elsker at gå i biografen og ikke opfatter mig selv som specielt puritansk. Det er ikke sådan, at jeg ikke synes, der er lavet film efter Den røde ørken, eller at fanden har skabt amerikanske film. Jeg kan naturligvis forholde mig kompetent analytisk til alt, men jeg elsker ikke den Monty Pythonske form for humor. Jeg var interesseret i og nysgerrig overfor elevernes fascination; jeg syntes det var spændende, at Monty Pythons subversive humor kunne fange dem, og jeg forstod, at de morsomme film i det hele

taget kunne byde på billeder af, at verden kan hænge sammen på andre måder. Jeg kunne godt forstå, at latter også var en slags protest mod 6 timers halvkedelig undervisning, og at latter kunne få deres kroppe til at føles en smule nærværende. Jeg kunne godt se det sjove i Monty Python, men jeg kunne ikke føle det, sådan som drengene (og i øvrigt også de to piger).

Den engelske medieforsker Len Masterman citerer Roland Barthes for at sige, at for at være kritiker, må man også være fan²⁾. Det samme gælder for en god lærer - men nærmest det modsatte synes at være tilfældet for eleverne: en fan er ikke kritisk, men hengiven. Kigger vi stadig på mine 14 2x'ere og prøver at finde mønstre i deres adfærd, kan man sige, at de gjorde modstand mod undervisningen ved at skabe et frirum i klasseværelset: De udformede et ungdomskulturelt rum ved at gøre klasselokalet til en biografstal og dermed til et rum for nydelse (pleasure). De skabte, som John Ellis udtrykker det om "the cinema experience":

"the possibility of a pleasureable performance: the performance of a particular film and the performance of cinema itself, both together .. Cinema in this sense, is the relative privacy and anonymity of a darkened public space in which various kinds of activities can take place" 3)

Men denne cinematografiske iscenesættelse var også modsætningsfyldt i mine øjne. På den ene side iscenesatte de i aktiv forstand nydelse som følelsesmæssig oplevelse og som umiddelbar hengivelse. Men på den anden side forsøgte de også i mere passiv forstand at skabe et rum, hvor ulyst var fraværende - og skulle jeg have eleverne i tale og bringe dem i stand til at tale, skulle det være ind i denne iscenesættelses dobbelthed af kropsligt nærvær og fravær af analytisk bevidsthed.

Denne fysiske såvel som psykiske insisteren på en bestemt form for nydelse i (og efter) se-situationen, har jeg også erfaret i elevernes forsøg på at forlænge nydelsen i en bestemt diskurs. Men hvor jeg hidtil har talt alment om "eleverne" og "de", er det nødvendigt at foretage en specificering, når jeg skal beskrive denne form. For når jeg sammenholdt, hvad der foregik på disse torsdage med timerne på nogle af mine andre hold, ser jeg inte-

greret i denne rumlige iscenesættelse, et andet genkommende mønster, der udtrykker sig i, hvad jeg vil kalde kønsspecifikke receptionsformer. På et deskriptivt niveau - og det er det der interesserer mig her - forstår jeg ved begrebet de måder, de kropslige og verbale diskurser, som piger og drenge kommunikerer deres emotionelle og kognitive perception af medieproduktet på, og hvorigennem de samtidig udspiller og udlever den bestræbelse, de er fælles om, nemlig at forlænge nydelsen.

Forskellighederne accentueres eller minimeres afhængigt af medieproduktet - især træder de frem, når det visuelle objekt er fiktionsprodukter og derudover indgår formodentlig også filmlæreren som katalyserende faktor i denne polarisering.

Alt andet lige anser jeg kønnet for en overordnet variabel i tydningen af forskelle i mediebrug. Men: det er en vigtig pointe i det følgende, at de kønsspecifikke forskelligheder ikke er entydige, men modsætningsfyldte, og at der altså også er ligheder.

Adskillelse og forening

Min erfaring er, at piger især kan lide film med en slags 'menneskelig handling' - altså film om personlige relationer og psykologiske konflikter, kærlighed, venskab etc. Dermed være ikke sagt, at pigerne ikke kan lide andre typer fiktion, for de kan også, som drengene, lide "morsomme film". Og så har de et særligt lystfyldt gysende forhold til gysere.

Overordnet kan man sige, at både kærligheds/venskabshistorierne og gyserne handler om adskillelse og forening. På den ene side kan de da på ét niveau tale til ambivalenserne i pigernes vedvarende frigørelsesprojekter - de frigørelsesprojekter der har været i gang siden puberteten (og ofte med moderen som persona dramatis). På den anden side kan de også indgå i afprøvningen af pigernes sociale kompetencer, som et væsentligt element i deres opbygning af en kvindelig identitet⁴⁾. Jeg lavede på et tidspunkt et forløb om Alfred Hitchcocks film og metode med et hold af piger, som var meget optagede af filmenes beskrivelser af familie-

bindinger, men som derudover uhyre præcist karakteriserede filmenes dramatiske kurver. Da jeg efter Hitchcockgennemgangen prøvede at analysere den form, som diskussionerne havde haft, slog det mig, at den specielle Hitchcockske suspense-teknik, hans særlige filmiske form for etablering af identifikationsstrukturer, i særlig grad kunne have appelleret til pigernes indlevelsessevne og givet dem lyst til at diskutere filmene.

En sådan indlevende gåen op i fiktionen, der momentant ophæver skellet mellem fiktion og virkelighed, vil jeg mene mere generelt er en del af et kvindeligt oplevelsesmønster (samtidig med at de godt ved, at fiktionen er "udvalgt og bearbejdet virkelighed"⁵⁾. Graden af indlevelse vil naturligvis være afhængig af de muligheder, som medieproduktet byder sig til med, og muligvis er denne form for reception allerstærkest i puberteten, men den er der mere eller mindre. Og den indgår i kvinders nydelse af fiktion.

I de psykologiske film kan pigerne føle sig ind, tage stilling og konfrontere sig med deres egne erfaringer, og følelserne kan svømme desto voldsommere, fordi den følelsesmæssige samtalepartner er en fiktiv figur. (Da jeg så John Hughes ungdomsfilm *Pretty in Pink* sidste sommer sammen med et publikum, der overvejende bestod af piger i gymnasiealderen og lige derunder, lød der i den lille sal, hvad jeg hørte som, skuffede, ikke lettede, suk over filmens overraskende slutning, selv om pigerne også samtidig grinede. De virkede ikke specielt løftede over, at den klovnede helt alligevel fik en pige i enden. De slap for en smertelig oplevelse, men de gik også glip af lysten i medfølelsen og fik ikke så meget til gengæld, da der pludselig i filmens sidste sekunder er en underskøn blondine, der blinker til den fortabte "Duckie", som hele vejen igennem filmen er blevet forbundet med alt andet end erotik. Hvad jeg tror skete er, at de følte sig snydt på deres indfølelse (omend jeg ikke kan vide det). De havde mobiliseret alle deres "moderlige" identifikatoriske ressourcer på drenge-vegne - og så var der alligevel ikke brug for dem).

I sin artikel The Rhythms of Reception: Daytime Television and Womens Work⁶⁾ diskuterer Tania Modleski forskellige former for

reception af "Daytime" og "nighttime" soapoperas. Hun inddrager psykoanalytikerne Nancy Chodorow og Luce Irigaray i en argumentation for, at begrebet identifikation ikke er det rette at anvende, når man skal karakterisere kvinders nydelse af daytime soaps:

"Soap operas tend, more than any other form, to break down the distance required for the proper working of identification. ... I would argue that they point to a different kind of relationship between spectator and characters, one which can be described in the world of Irigaray as "nearness" ... The viewer does not become the characters ... but rather relates to them as inmates as extensions of her world" (s.68-69).

Som E. Ann Kaplan diskuterer i artiklen Feminist Criticism in Television Studies⁷⁾, hvori Modleski inddrages, kan man ikke nødvendigvis applicere teorier om TV-oplevelse på en forståelse af forholdet mellem film og dens tilskuere - der er tale om to forskellige medier med hver sit regelsæt for, hvordan der kan fortælles, og to forskellige seings-situationer. Ikke desto mindre svarer Modleskis beskrivelse af, hvordan den hjemmegående amerikanske kvinde ser soaps for en stor del på "mine" pigers forholden sig til de fiktionsfilm, de godt kunne lide. Der er tale om en slags omsorgsfuld flyden ud i personerne, man kunne kalde identifikatorisk indlevelse. Den indeholder identifikatoriske elementer (hvilket vel er uundgåeligt - også for Modleskis kvinder - al den stund der er tale om fortællinger og fortællere), men også den slags omsorgsfuld indlevelse, Modleski taler om⁸⁾.

Psykoanalysen har beskrevet intuitionen og evnen til at kigge indad - forudsætninger for indfølelse - som en del af den kvindelige psykologi⁹⁾. I forlængelse heraf taler Katrin Hjort i bogen Pigepædagogik med et mere deskriptivt begreb om "pigens sociale antenner"¹⁰⁾, som en specifikt kvindeligt kvalitet. Men hun gør også opmærksom på, at bagsiden af indlevelsessevnen kan være manglen på at opfatte sig selv som et autonomt, afgrænset jeg, med dertil hørende afhængighed af og fiksering på omverdens reaktion på ens jeg. En tilsvarende dobbelthed finder jeg i pigernes mediereception. I den mangel på distance, som jeg ser som et element i pigernes filmreception, og som for så vidt er øjeåbnende, ligger også muligheden for blændende projektioner. I en diskussion i en klasse om slutningen på Stefan Henszelmans

kortfilm Venner Forever, valgte pigerne én bestemt læsning ud af flere mulige, som filmen lægger op til; de så bort fra flertydigheder i teksten i deres sympati med en bestemt type dreng¹¹⁾. Jeg oplevede deres ivrige diskussion som en nydelsesfuld forlængelse af oplevelsen med fiktionen. Men det gør jo ikke nødvendigvis samtidig diskussionen analytisk, eller giver dem en forståelse af, hvad fiktionsfilm gør - og gør ved dem. Lidt sat på spidsen brugte pigerne Stefan Henszelmans film som udgangspunkt for og som et middel hvorigennem de kunne snakke om noget andet. Hvor de i symbolsk form kunne afprøve eller konsolidere sig selv og deres forhold til omverdenen. Denne film om én drengs forhold til to andre drenge kunne for dem fungere som et redskab til at blive klogere på sig selv. Men jeg vil mene, at den også kommer til at bevirke det modsatte, fordi pigerne så at sige ikke indoptog de dele af filmen, der for dem kunne være ulystbetonede.

Det kan muligvis forholde sig sådan, at det, som Helene Deutsch kalder en "indre perception" - en evne til at se kontemplativt indad - og som intuitionen er afledt af, også momentvis kan fungere som et forsvar mod netop indre rørelser. Dermed ikke være sagt, at pigerne ikke var kritiske seere. Især hvis medieprodukterne ikke bød sig til med den mindste mulighed for indlevende identifikation, var de på pletten med en slags kritisk erfaring og omverdensbevidsthed, som de argumenterede imod filmen med. På den ene side var der projektive elementer i kritikken, og den kunne da være udtryk for ubehag over medieindholdet i forhold til den egne livssituation. På den anden side fik de ofte i deres følelsesmæssige tilgang fat i væsentlige punkter i en indholdsmæssig kritik af filmen.

Bemestring og kontrol

På baggrund af mine iagttagelser af drengene i 2x og på baggrund af en række undersøgelser, der dokumenterer drengenes optagethed af actionfilm, vil jeg fremsætte den hypotese, at den blandt andet bundet i, at disse film i almenhed er struktureret omkring symbolske løsninger af mandlighedsproblemer¹²⁾. De tilbyder fort-

sat entydige rollemønstre i tider, hvor den traditionelle mandsrolle er frisat¹³⁾. Actionfilmene er film om bemestring og kontrol, men vel at mærke en helt anden form for bemestring end den intellektuelle, som gymnasiet kræver. Derved tildeles de vel i sig selv yderligere momenter af tiltrækning.

De gange, der i timerne var diskussion umiddelbart efter filmen/programmet, tog den lige som i eksemplet med pigerne form af en forlængelse af oplevelsen. Men - igen spidsformuleret - ikke alene igennem verbalisering som pigerne gjorde det. Allerede under filmen, såvel som når lyset blev tændt, forlængede de oplevelsen ved at lade ordene ledsage en kropslig mimen hovedpersonens gebærder eller specielt effektfulde klip. Således identificerer de sig med den mandlige hovedperson, men det virker også, som om de forstærker og lægger vægt på det distancerende element, der er bestanddel af identifikationens "som om" eller "lige som".¹⁴⁾ Drengene synes at lege mere end pigerne. De hopper ind og ud af rollerne, gør på én gang grinende nar ad fiktionens personer og er ret bevidste om, at disses entydighed ikke er brugbar for dem. Men de bruger dem også i deres afprøvning af sig selv og deres forhold til omverdenen.

I deres insisteren på at fastholde nydelseselementet i filmreceptionen og holde mindre lystfyldt omgang med medieprodukterne væk, var pigernes og drengenes modstand mod filmundervisningen ens, og denne tendens bliver forstærket af film- og TV-undervisningens placering i skoledagen. Midlet hertil er henholdsvis en overdreven indlevelse i handling og personer og en distanceret nydelse af episoder og tekniske detaljer - men målet som sagt det samme.

At denne taktik også indeholder bestræbelser mod minimering af ulyst så jeg ligeledes i 2g klassens vandring ud og ind af klasserummet: Thomas Ziehe taler et sted i Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser om den angst, der også ligger i de nødvendige regressioner, en angst der er et forsvar mod dybe hengivelsesoplevelser. Og som eksempel på denne angst giver han, hvor ofte han i biografen har set unge gå ud og hente drikkevarer midt i en fo-

restilling, rasle med papir og under ingen omstændigheder blive et minut længere, efter at filmen er slut¹⁵⁾. Lidt polemisk kan man sige til det sidste - hvorfor skulle de dog også det; gåden er jo løst, fortællingen har lukket sig om sig selv igen, og lyset er blevet tændt. Og man kan spørge sig, om Ziehe ikke undrer sig mest ud fra sin egen generations forestillinger om, at biografbesøg også indeholder et dvælende og analytisk diskuterende moment. Det indretter øjnene sig efter. Mens selve perceptionen må være en anden, når biografbesøg er noget man gør, før man skal videre til det næste. Men med Ziehe kunne et muligt element i elevernes rastløse opmærksomhed (selv midt i deres yndlingsfilm), som jeg vedvarende undrede mig over, og hvis tilstedeværelse jeg ikke fik særligt præcise svar på, være et forsøg på at undgå at blive fanget ind af fiktionens net og den mulighed for at tabe sig selv, de levende billeder også udgør med deres tilbud om indlevelse. Forklaringen er nok ikke bare kriblen i benene i 7. og 8. time.

Mediepædagogiske overvejelser

Jeg har nu ud fra diskussioner af nogle få konkrete eksempler fra min undervisning i Film- og TV-kundskab prøvet at vise, for det første at der er forskelle, men også ligheder i drengenes og pigernes former for reception af medieprodukter af fiktiv karakter, samt at der er væsentlige kønsspecifikke forskelle, men dog også ligheder i genrepræferencer¹⁶⁾. For det andet at elevernes iscenesættelse af en lystfyldt se-situation og en lystfyldt diskussion er modsætningsfyldt, fordi denne iscenesættelse indeholder et aktivt lystelement og et mere passivt, der drejer sig om fravalg af ulyst. For det tredje at diskussionsformen både indeholder lyst til at fordybe sig i filmen og holde ubehagelige elementer på afstand. Og disse tendenser understøtter ikke nødvendigvis hinanden.

Men hvis elementer af de beskrevne mønstre ikke bare gælder "mine" 2g matematikere og elever i øvrigt, i skolens regie. Hvis de indeholder mere almene udtryk for historisk specifikke, aldersmæssigt og kønsmæssigt bundne receptionsformer, ligger der netop i

disse modsætninger en udfordring for en mediepædagogik i dag. Som Lens Masterman udtrykker det så smukt i sin sidste bog, Teaching the medie:

"Our ideal in media education should be to seek not the destruction of pleasure but its expansion into new and different forms of enjoyment" (s.239) 17)

Således at det abstrakt sagt gælder om både at understøtte og at udfordre elevernes mediebrug, dvs. både den umiddelbare perception, filmoplevelsen¹⁸⁾, og de emotioner og kognitive bearbejdningsprocesser den sætter i gang.

Jeg har i ovennævnte artikel i Film-UV (jvf. note 11) fremført det synspunkt, at det må være vigtigt i en mediepædagogik at udvikle en følelsesmæssig dannelse, dvs. en undervisning der har som sit mål at udvikle fornemmelse for, hvorfor og hvordan en bestemt medieoplevelse har provokeret de følelser, den har. En mediepædagogik må hermed udvikle læreprocesser,

"der handler om at tage sine oplevelser alvorligt. Og det vil igen si-ge, at tage dem som sande udtryk - ved at finde ud af i forhold til hvad".

Medieundervisningen må i så fald tage udgangspunkt i elevoplevelser og -læsninger, i en forståelse af, at de er et resultat af interaktionen mellem elev(er) og medieprodukt. Det vanskelige er naturligvis at få eleverne til at forholde sig til noget så flygtigt og sårbart som de emotioner, som filmoplevelsen afkaster. For i deres øjne er det at bevæges emotionelt (i grin eller gys eller henrykkelse, f.eks.) et bevis på, at filmen/programmet var godt, "kedede" de sig var det et bevis på, at programmet/film var dårlig. Og arbejdet med medier kræver i det mindste argumentationer for oplevelserne ud fra billediagttagelser og -analyser. Det mulighedsrige er, at eleverne ikke kan være i tvivl om, at undervisningen har med dem at gøre. Og at kritisk medieanalyse nok er på programmet, men at der er åbnet op for analyser og læsninger, dvs. for andet og mere end den rigtige analyse. Omvendt kan læreren få mulighed for at lære, hvorfor morsomme film, kærlighedsfilm og gysere er i så høj kurs hos elevgrupper, og hvorfor nogle elever synes bestemte film er kedelige.

Mediepædagogikken kan her drage nytte af og hente inspiration hos den vordende tradition indenfor massekommunikationsforskningen, der kalder sig receptionsforskning. Den beskæftiger sig netop med samspillet mellem især programmers komplekse betydningsstrukturer og tilskuerbevidstheden, med mulige (eller afkodninger) af en tekst, og hvordan foretrukne læsninger hænger sammen med sociale, klasse og kønsmæssige forhold i modtagergruppen.

Men hvor receptionsforskningens erkendelsesinteresse er at søge at forstå, hvad folk "almindelige mennesker", bruger medieprodukter, f.eks. TV-serier, til, i deres liv, dér er det jo ikke mediepædagogikkens endemål, omend nok et af dens midler. Først og fremmest må formålet med al undervisning efter min mening være at gøre eleverne klogere på sig selv. I medieundervisningen vil det sige at gøre dem klogere på deres brug af medieprodukter. Og det kan man som lærer kun gøre ved selv at respektere og ved indfølelse at forstå, hvad de bruger medieprodukterne til. Men dermed ikke være sagt, at man ikke samtidig kan lukke op til andre former for nydelsesfulde oplevelser. Udvide elevernes valgmuligheder både med hensyn til arten af de medieprodukter, de kan hente oplevelser ud af som med hensyn til, hvad oplevelse/nydelse er. Men også udvide bearbejdningsmulighederne i forhold til medieprodukterne, sådan at der ved siden af den diskursform, jeg har kaldt forlængelsen af nydelsen kan gives mulighed for en kritisk bearbejdning af f.eks. fiktionsfilms tematiske strukturer, æstetiske udtryk og værditillæggelser.

Dette sidste medfører opløsning af elevernes receptionsform. Men hvis de er klar over, at det ikke er undervisningens mål, at de skal fratages deres nydelse, ej heller at de skal lære og overtage lærerens receptionsform, den kritiske indsigt og evindelige dissektionslyst, er de også nysgerrige efter at lære nyt.

I 2x blev det efter gennemførelsen af et ikke særligt heldigt forløb for mig meget nødvendigt at ødelægge elevernes trygge biografum. Så jeg foreslog klassen, at vi lavede et forløb, vi - i forhold til de praktiske muligheder for filmleje og -forevisninger - kunne kalde yndlingsfilm!: I grupper skulle de blive enige

om en film, og de skulle i den følgende time holde et oplæg om, hvorfor de syntes filmen var god. I hvilken form de ville holde oplægget, måtte de selv om, men de skulle gøre anvendelse af en faglig terminologi. (Det kunne også godt være et TV-program eller en del af en TV-serie, de kunne vælge, men det blev det nu ikke). De fem grupper valgte The Wall, The Killing Fields, Cat People, Officer and Gentleman og The Warriors.

Dette i og for sig fuldstændigt banale forslag indenfor fagets totimers modulstruktur i 2 g, der i sig selv gør det vanskeligt at arbejde med spillefilm eller længere TV-programmer, var et skridt ind i et område, eleverne havde valgt fra. Hvilket viste sig endnu en gang, ikke så meget, da de skulle finde frem til yndlingsfilmene, som da den første gruppe skulle i ilden. Det var ikke det, at de skulle til at gide - for gruppen havde ikke forberedt to sætninger. Men at de skulle forlade tilskuerpositionen og pludselig være objekt for kammeraternes nydelse. Og at de skulle tage en diskurs i anvendelse, som de ikke havde brugt mange gange før i forbindelse med medieprodukter.

Den bedste diskussion drejede sig om Taylor Hackfords Officer and Gentleman, hvor billedet pludselig vendte, og elevgruppen fandt ud af, at det var meget sjovt at være i centrum. Det skulle de jo ganske vist, men de erfarede også, at de kunne få noget ud af at argumentere for, hvorfor de syntes, det var en god film, vi havde set. De skrev op på tavlen, og mere i kraft af end på trods af argumentationens improviserede karakter fandt de frem til nye eksempler, som blev samlet i et fælles mønster. Det skete i takt med, at deres kammerater i en blanding af forundring, beundring og nysgerrighed blev lydhøre. En forklaring på dette skift i opmærksomhed var, tror jeg, at der her skete noget nye med deres filmreception, som de selv skabte. Da jeg på et tidspunkt problematiserede filmens beskrivelse af de to kvindelige hovedpersoner, opfattede de det ikke som et angreb på deres oplevelse, men som et udtryk for min mening og foreslog, med nogle begreber vi på et tidligere tidspunkt havde arbejdet med, at de repræsenterede 'luderen' og 'madonnaen'. At de også fik dem føjet ind i deres mønster på tavlen, tog jeg som et udtryk for,

at de ikke brugte begreberne mekanisk, eller sagde det, de vidste, jeg gerne ville høre, men at begreberne sagde dem noget i forhold til deres bearbejdning af filmen. Og at de gjorde det var fordi, de havde indvilget i og erfaret, at de kunne fastholde deres udgangspunkt og få føjet noget nyt til deres oprindelige nydelse.

Det vil være skudt over målet, at eleverne erfarede lysten i en kritisk og analytisk mediebevidsthed, men de erfarede i det mindste, at deres oplevelser ikke nødvendigvis blev ødelagt ved at komme frem i lyset.

Hvad de piger angik, der diskuterede Stefan Henszelsmans Venner Forever, var en opløsning af deres receptionsform også nødvendig. Et var deres fælles foretrukne læsning. Noget andet, at det var en fortolkning, der kom fra dem og ikke fra filmen. At gøre dem det klart var væsentligt, men det var også at nedbryde noget af deres identifikatoriske indlevelse og noget af den lyst, der er forbundet hermed. Vi (dvs. en kvindelig pædagogikumkandidat og jeg) spurgte pigerne, hvorfor de (øjensynligt) havde så svært ved at acceptere det uforløste og åbne i slutningen? Hvorfor de (øjensynligt) havde travlt med at udviske den indre konflikt i hovedpersonen, som slutningen var et udtryk for. Kunne de ikke lide den type fortælling? Det kom der en spændende diskussion ud af, både fordi vi havde en lignende tilgang til film, og fordi vi kunne se, at de fik sat ord på og kunne se en mening i en fælles genkommende oplevelse. Og de syntes, det var spændende at få en fornemmelse af én form for sammenhæng: mellem fortællestrukturer og nydelse. Og selv om det ikke var deres private liv, diskussionen drejede sig om, var det min fornemmelse, at diskussionen havde lukket op for en mulighed for at de kunne se nogle mønstre i, hvordan de forvaltede konflikter i deres liv.

NOTER

0. Judith Williamson: Girl Number Twenty, Screen Education 40.

1. For at foregribe eventuelle misforståelser vil jeg med det samme fremføre, at denne artikel ikke giver et billede af det, der foregår i faget Film-

og TV-kundskab i gymnasiet. For det første nævner den ikke fagets praktikdel, og den omhandler for det andet ikke de mange spændende forsøg og forløb med film- og TV-mediet, der foregår på gymnasierne. Den handler heller ikke om min undervisning i faget. Men den analyserer en ganske lille del heraf. Artiklen handler om nogle bestemte diskussionsmønstre og -former, jeg har iagttaget mest udfoldet på et københavnsk gymnasium i et par klasser, jeg bruger som illustration. Dermed være dog ikke sagt, at disse mønstre ikke rækker ud over disse klasser.

2. Len Masterman: *Teaching the Media*, London 1985.
3. John Ellis: *Visible Fictions*, London 1982 (85), s. 26.
4. Begrebet er brugt og forklaret i fritidsundersøgelsen *Efter Skoletid*, Socialforskningsinstituttets publikation 154, 1986.
5. jvf. Jørgen Pauli Jensen: *Forskellige former for oplevet filmvirkelighed i udviklingspsykologisk belysning in Emner og eksperimenter fra børnepsykologien 2* (red. H. Vejleskov o.a.)
6. Tania Modleski: *The Rhythms of Reception: Daytime Television and Women's Work in E. Ann Kaplan ed.: Regarding Television*, American Film Institute, 1983.
7. E. Ann Kaplan: *Feminist Criticism in Television Studies in MedieKultur 4*, 1986 (Report from the Copenhagen Conference on Women and Electronic Mass Media).
8. Jeg vil ikke her diskutere filmmediets muligheder for og tilbud om identifikation. Palle Schantz Lauridsen har skrevet en spændende artikel herom: *Og Gud skabte mennesket i sit billede - Noter om film og identifikation in Litteratur og samfund 40*. Her inddrager han forskellige faglige traditioners bud på identifikationsproblematikken, bl.a. blandt andet den franske psykoanalytiske tradition og den feministiske filmkritik. Men i sin iver efter at få tildelt denne sidste tradition nogle kritiske bemærkninger, kommer han til at smide barnet ud med badevandet og undlader fuldstændig at tage stilling til spørgsmålet om kønsspecifikke former for identifikation.

Som Schantz Lauridsen lige er inde på i en note tager John Ellis også identifikationsproblematikken op i starten af *Visible Fictions*. Ganske kort får han klart gjort rede for kompleksiteten i forholdet mellem film og tilskueridentifikation.
9. Mest udførlig er Helene Deutschs beskrivelse af pigens pubertet i *The Psychology of Women 1 (1944/1971)* (1980).
10. Katrin Hjort: *Pigepædagogik-?*, Gyldendal 1984.
11. Jeg har mere udførligt diskuteret denne film og de pædagogiske diskussioner og strategier, brugen af den i (min) gymnasieundervisning lægger op til i min artikel: *"Hvorfor skal vi altid analysere?" - Om oplevelsens pædagogik in Film UV 98*, 1986.
12. Undersøgelser af folkeskoleelevers medievaner viser de samme kønsspecifikke præferencer, men også sammenfald i præferencer i visse situationer, jvf. bl.a. Birgitte Tufte: *Girls and Electronic Mass Media ... Something that could really happen in MedieKultur 4*, 1986.
13. Med brugen af ordet *friso* refererer jeg til Thomas Ziehes teorier i *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser* (Politisk Revy, 1983), hvori indgår en diskussion af mediernes forstærkede betydning i unges søgen efter forbilleder. Og muligvis er det især mandligheden, Ziehes teorier hand-

ler om. Når man læser hans kapitler i Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser, er det påfaldende, at han karakteriserer den ny ungdom ved hjælp af begreber, der traditionelt knyttes til kvindelighed.

14. Modleski, op.cit.
15. Thomas Ziehe op.cit., s. 101-02.
16. Film som Jean Jacques Beineix' Diva og Luc Bessons Subway tilbyder, med deres opløste fortællestil, deres leg med fiktionen og deres pågående visuelle udtryk andre oplevelsesmuligheder for et ungt publikum end den klassiske filmfortælling. De tilbyder ikke mulighed for indlevelse, men det at være med til at lege. Man kan i Subway finde en postmodernistisk kunstoppfattelse udtrykt, men både Diva og Subway kan lige så vel bruges til billedberuselse. At deres (fortælle)stil indvarsler en historisk ny form for lyst i forhold til fiktionsoplevelser, knyttet til unge, er tvivlsomt. At de har vundet så stor udbredelse kan snarere ses som et udtryk for, at unge i dag ser meget forskelligt. De går ikke efter in-struktører men efter hvor de fornemmer, at de kan få en "fed oplevelse".
17. Masterman op.cit., s. 239.
18. her forstået "neutralt", diskriptivt, jvf. Jørgen Pauli Jensen, op.cit.
19. jvf. Masterman op.cit., s. 218.

LITTERATUR

- Deutsch, Helene: The Psychology of Women, Grune & Stratton, N.Y., 1944/71.
- Ellis, John: Visible Fictions, Routledge & Kegan, London 1982.
- Efter skoletid, Socialforskningsinstituttets Publikation 154, 1986.
- Jensen, Else Fabricius og Pittelkow, Ralf: Det ukendte publikum - Nye metoder i medieforskningen, C. A. Reitzels Forlag, København, 1986.
- Jensen, Jørgen Pauli: Forskellige former for oplevet filmvirkelighed set i udviklingspsykologisk belysning in Emner og eksperimenter fra børnepsykologien 2, (red. H. Vejleskov o.a.) Akademisk Forlag, 72.
- Jerslev, Anne: "Hvorfor skal vi altid analysere?" - Om oplevelsens pædagogik Film UV 98, 1986.
- Kaplan, E. Ann: Feminist Chriticism in Television Studies, MedieKultur 4, 1986.
- Lauridsen, Palle Schantz: Og Gud skabte mennesket i sit billede - Noter om film og identifikation, Litteratur og Samfund 40, 1985.
- Masterman, Len: Teaching the Media, Comedia Publishing Press, London 1985.
- Modleski, Tania: The Rhythms of Reception: Daytime Television and Women's Work, E. Ann Kaplan ed.: Regarding Television, American Film Institute, 1983.
- Tufte, Birgitte: Girls and Electronic Mass Media ... Something that could really happen, MedieKultur 4, 1986.
- Williamson, Judith: Girl Number Twenty, Screen 40, 1981/82.
- Ziehe, Thomas og Stubenrauch, Herbert: Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser, Politisk Revys Forlag, København 1983.

Anne Jerslev er kandidatstipendiat ved Danmarks Lærerhøjskole

TV som dåseåbner - og som kuglepen

OM TV-MEDIETS FUNKTION I BØRNS/UNGES HVERDAG - OG OM EN MEDIEPÆDAGOGISK PRAKSIS

Af Birgitte Tufte

I de sidste to-tre år har medieforskeren Birgitte Tufte været involveret i det mediepædagogiske udviklingsarbejde, der foregår inden for folkeskolen.

For det første har hun undersøgt, hvordan børnene bruger TV og video. Måske skal vi ikke kun se børnene som passive og bevidstløse kikkere?

For det andet har hun været med til at udvikle undervisningsforløb, både i 8. klasse og 4. klasse. Fælles for alle forløbene har været udgangspunktet i den praktiske videoproduktion. Birgitte Tufte påviser, hvorfor netop det praktiske arbejde er en pædagogisk landvinding, og hvorfor forløbet: først praktik - derpå teori, har vist sig at være en god struktur i medieundervisningen i folkeskolen.

En 4. klasse, som har arbejdet med videoproduktion, ser Cosby og snakker om den:

"Cosby-familien er smaddersjov - MEGET sjovere end min familie....."

"Hvordan kan det være?"

"..... Måske fordi de har en drejebog i Cosby-familien...."

Argumenterne for at indføre medieundervisning i det danske uddannelsessystem er af forskellig art.