

# "Sjove film, dem ser man for at have det sjovt"

- PIGER OG DRENGE - MEDIERECEPTION OG MEDIEPÆDAGOGIK

Af Anne Jerslev

*Med udgangspunkt i en konkret undersøgelse af en gruppe unges medieforbrug i og udenfor skolen påpeger Anne Jerslev eksistensen af en medieungdomskultur. Den skabes til lejligheden og opløses, når filmen er færdig.*

*Anne Jerslev finder, at selv i skolesituationen skaber eleverne et kulturelt rum, der imiterer fritidens lystfyldte receptionssituation, hvor lærer-elevhierarkiet til en vis grad er suspenderet. Det er en situation som al medieundervisning må tage sit udgangspunkt i.*

*Ud fra disse erfaringer tager hun sidst i artiklen også afstand fra den mediepædagogik, som betragter produktion som aktiv skaben mens sening er passivt forbrug. Anne Jerslev finder, at det er en falsk modsætning - produktion og sening er to forskellige slags produktion.*

Skal man beskæftige sig med mediepædagogik, er det en væsentlig forudsætning at vide noget om, hvordan børn og unge bruger film, TV og video udenfor skolen - i diverse fritidssammenhænge.

Jeg har i forbindelse med et projekt på Danmarks Lærerhøjskole (1986-88), som jeg har kaldt "Piger og drenge - mediereception og mediepædagogik", fulgt 8 drenge og 6 piger i klassens dansktimer i dele af 8. og 9. skoleår. Jeg har observeret dem både under sening og diskussion af fiktionsfilm og under et kort medieforløb, hvor de selv lavede video. Derudover har jeg interviewet eleverne flere gange (i større og mindre grupper, men hver gang kønsadskilt) om deres film- og videosening i fritiden. Hensigten har været at undersøge samspillet mellem medieundervisningen og elevernes medieoplevelser uden for skolen.

Det er ikke mit ærinde her at tage de mange problemer af metodisk karakter, der måtte overvejes i forbindelse med en sådan kvalitativ undersøgelse, op. Ej heller vil jeg primært diskutere mediepædagogik. Artiklens formål er derimod først at introducere nogle teoretiske overvejelser i forhold til unges mediereception og dernæst at analysere forskellige eksempler på et aktivt og støjende fællesskab omkring skærmen - i skolen og udenfor skolen - i hvad jeg vil benævne en medieungdomskultur.

At få øje på og at forsøge at forstå meningen i dette dunkle ungdomskulturelle rum er vigtigt for at kunne nuancere og udvide spektret af såvel baggrundsdiskussioner som aktiviteter under mediepædagogikkens paraply. Thi at have aktiv og kreativ omgang med medierne er ikke alene at producere video. Det er også, når unge flipper over Nightmare on Elm Street.

### 1. En lignelse

I den brasilianske instruktør Hector Babencos film Edderkoppekvindens Kys (baseret på en roman af Manuel Puig) sidder to mænd i en fængselscelle et sted i en sydamerikansk storby. Valentin er politisk fange, og Molina er dømt for et homoseksuelt forhold. Molina elsker historier og melodramatiske kærlighedsfilm og fortæller i løbet af filmen Valentin en af sine yndlingsfilm. Om den guddommeligt smukke sangerinde Leni, der meget mod sin vilje forelsker sig i nazisten Werner og tilsidst udånder i dennes arme.

Bøssen Molina er blevet presset af fængselsledelsen til at få informationer ud af Valentin, men mod enden af filmen, da Molina løslades, har han lovet Valentin at overbringe hans kammerater en besked. Molina dør i slutningen af Edderkoppekvindens Kys, da han vil holde sit løfte til Valentin, mens Valentin, stærkt lemlæstet efter tortur, i en medicinrus drømmer en af de historier, Molina har fortalt ham.

Edderkoppekvindens Kys er nok en film om politik og om modstand. Men først og fremmest handler den om filmfortællinger, om indle-

velse og identifikation og om lysten til og angsten for at give slip på sig selv.

Molina starter med at fortælle for sin egen skyld - det er hans middel til flugt fra fængselscellen. På den måde inkarnerer han umiddelbart det traditionelle billede af den eskapistiske forbruger. Men da tilskueren af kameraet lades usikker på den lille fængselscelles geografi og et langt stykke også om den fortalte tids udstrækning, kan Molinas fascination af det narrative forløb også forstås som en måde, hvorpå han får hold på tid og rum i forhold til sin egen person. Og på den måde henter Molina lige præcis det ud af filmfortællingen, han kan bruge, i den situation han er.

Når han taler om sin films heltinde, Leni, bevæger han sig rundt i cellen som Leni, i en tydelig identifikation, men at han også samtidig identificerer sig med den mandlige helt, den smukke Werner, viser filmen blandt andet ved at lade Molina og Werner ligne hinanden af ydre. Da Valentin oprørt gør den henførte Molina opmærksom på, at der er tale om en antisemitisk film og en tysk propagandafilm, siger Molina fortvivlet, at det jo ikke er det, det kommer an på. Det er historien om de elskende, der er guddommeligt skøn, og man skal ikke forklare film. Det ødelægger bare følelserne.

Det er igennem denne holdningsforskel, vi først præsenteres for Molina og Valentin. For Molina er det ideologiske indhold underordnet, så længe melodramaet er gribende, mens Valentin foragter Molinas historie, der for ham er reaktionær og leder tankerne bort fra det vigtige, modstanden, den politiske kamp.

En af filmens pointer er, at Valentins og Molinas forhold til populærkulturens filmfortællinger også beskrives som en modsætning mellem en "mandlig" angst for at tage sig selv i indlevelse og en "kvindelig" gåen fuldstændig op i fiktionen. For Valentin kæmper ikke bare af ydre, principielle grunde mod Molinas historie. Han kæmper også mod den, fordi han opfatter indlevelse som et svaghedstegn. Og dybest set er også han fascineret af Molinas beretning.

Hans foragt er således ikke bare politisk ideologisk begrundet, men er også et forsvar mod opgivelsen af den mandighed, han sætter lig politisk styrke og revolutionær bevidsthed. Så da dette panser brydes ned, fordi Valentins krop går i opløsning - han forgiftes af fængselsledelsen, og Molina må med sin omsorgsfuldhed passe den fuldstændigt hjælpeløse mand, der lige som et lille barn ikke kan kontrollere sin afføring - bliver han også modtagelig for Molinas forførende fortælling. Han kapitulerer og spørger tilsidst: Hvordan ender din nazifilm?

På den anden side bliver det også klart, at Molina har mange formål med at fortælle sin filmhistorie. For det første bruger han den bevidst som forførelsesmiddel i forhold til Valentin, som han har forelsket sig i. Men for det andet bliver hans aftale med fængselsledelsen om at være stikker og hans films bedragerihistorie også et spejl af hinanden. Derfor bliver det at fortælle filmen en måde, hvorpå han også indirekte, i symbolsk form, kan fortælle både om sin kærlighed til Valentin og fortælle om sit bedrag.

Og ligesom filmen viser, at Valentins ideal af en politisk kæmpende mand dybest set grunder sig på en angst for kvindelighed, og at hans afvisning af Molinas film dermed er tvetydig, viser filmen, at Molinas afvisning af overhovedet at tage politisk stilling, bliver hans død. For meget ukritisk føleri lukker Molinas øjne for vigtigheden af at forholde sig til den ydre virkelighed. Og også Valentin er halv. Hans afvisning af, at den ydre kamp kun kan kæmpes, når forbindelsen til den indre virkelighed er intakt, placerer ham i en smertefuld tilstand, der minder om døden<sup>1)</sup>.

Dette er en historie, fortalt i kunstens fortættede sprog, om, hvad en filmhistorie kan bruges til, og hvor forskelligt den kan bruges, af to mænd i en bestemt situation. På sin egen meget spændende måde gør denne fiktion opmærksom på undersøgelsesfelter, som er vigtige, når man skal diskutere mediepedagogik. Men den gør sjovt nok også opmærksom på to forskellige tilgange til medieanalyse, der bærer mindelser om henholdsvis 70'ernes ideologikritiske tekstlæsningsmetode (kropsliggjort i den kropsødelagte Valentin) og 80'ernes modtagerorienterede og dekonstruerende forståelse af, hvad der

skaber betydning i en tekst (givet en følelsesfuld figur i Molina).

Ved at placere de to mænd overfor hinanden søger Hector Babenco at vise og få tilskueren til at forstå, at brændstoffet til den motor, der driver de to mænds adfærd er blandet af såvel den fælles kontekst eller det fælles rum som af mændenes forskellige psykologi og sociale baggrund.

I mit projekt har hensigten været at undersøge den mening, der er i en lille gruppe pigers og drenges fascination af og store forbrug af historier, fortalt gennem film- og TV-sproget. Jeg har altså spurgt mig selv: Hvad bruger de medieprodukterne til, og hvad er det i medieprodukterne, de bruger? Og det er en forantagelse, at de unges mediebrug i fritiden, skoleinstitutionen og medieundervisningen indgår i og skal ses i en dynamisk samspils- og sammenstødsrelation, hvis man vil forstå, hvad der er på færde i den kommunikationssituation, som medieundervisningen udgør.

Svarende til Molinas henførte og Valentins distancerede forholden sig til Molinas "funckin' antisemitic movie", som Valentin foragteligt kalder den, ser jeg tendenser til at disse to receptionsformer findes som foretrukne receptionsformer hos henholdsvis piger og drenge. Men som jeg vil eksemplificere nedenfor, er disse forskellige former kun delvis knyttet til elevernes biologiske køn. De er også kontekstuelte bestemte, "mandlige" og "kvindelige" positioner.

Min analyse af Molina viste, at han brugte det narrative forløb til at orientere sig med indenfor de få kvadratmeter, der ellers er orienteringsløshedens vacuum. Den samme funktion, som pejlemærke, kilde til livsforståelse har filmfortællingerne i al almindelighed i unges liv.

Ungdomskulturforskeren Keith Roe, som har lavet en række undersøgelser over svenske børns og unges medieforbrug, citerer den engelske medieforsker David Morley for at sige, at "the school should be seen as a major determinant of "the cultural codes and compe-

tences acquired by the audience""<sup>2)</sup>. Citatet indgår i en sammenhæng, hvor Roe pointerer, at skoleafvisning er bestemmende for videoforbrug og ikke omvendt. Det er en vigtig pointe i forhold til diskussionen om TV som magt- og påvirkningsfaktor i de unges liv. Jeg vil forfølge en anden synsvinkel på forholdet mellem skole og mediebrug. Nemlig at medierne, deres indhold og deres forskelligeartede konsumtionssammenhænge er med til at udvikle bestemte kulturelle koder og kompetencer og tilbyde mulighed for en kulturel identitet, som de unge bringer med ind i skolen. Både i det uformelle samvær i frikvartererne og på forskellig vis i timerne.

En pointe i Edderkoppekvindens Kys er, at er Valentin og Molina ikke to alen ud af et stykke, så kan de heller ikke undvære hinanden og hinandens indsigt. De dør begge, i konkret og symbolsk forstand, fordi de til sidst bliver skilt ad. Udviklingen af en forbundethed mellem de receptionsformer, som de to mænd er metaforer for, føleriet såvel som den legende og kritiske distance, må være en væsentlig baggrundsforståelse for medieundervisningen. Den "kvindelige" position alene kan resultere i, at hvad som helst sluges, og den "mandlige" i afvisningen af nødvendige åbninger til følelseslag i psyken. Ser jeg i mit materiale så godt som aldrig reaktioner, der svarer til det meget moralske og ideologisk bundne i Valentins kritiske distance til signalerne til følelserne i filmen, så er han dog også tilstede i det følgende. Han vil dukke op fra morfinrusen som en fornuft, der taler om en nødvendig medieundervisning og om, at det at være seer også er en kvalitativ størrelse.

## 2. Seeroplevelsen - receptionsforudsætninger

Selv om meningen opstår i mødet med produktet være ikke sagt, at en tekst er åben for alle fortolkninger. Fortolkningen, den nye betydning, bliver til i et komplekst samspil mellem 1) de narrative mønstre og tematiske strukturer, genrer og genrekonventioner er organiseret efter - og som forhåndsstrukturerer forskellige former for seerreaktioner, 2) seeren - fortolkeren - som både del af en social og en kulturel sammenhæng og som unik personlighed

og 3) den kontekst, seningen og fortolkningen foregår i<sup>3)</sup>. Det vil altså sige, at "the audience experience of a particular medium and its content cannot be seperated from how it is used"<sup>4)</sup>.

Den nye betydning, seeroplevelsen, kan da forstås som en kompleks proces; som både en psykisk proces - også med og i det ubevidste - og en social proces, som både en kollektiv og en individuel proces, hvori på den ene side indgår de pirringer og provokationer af ubevidst materiale, som medieproduktets narrativitet og æstetik sætter i gang og på den anden side den ydre forarbejdning, som skolen og/eller kammeraterne er en del af.

Seeroplevelsen indeholder da på den ene side mediefascinationen (jvf. Helle Alrøs diskussion af begrebet i Alrø 1988). På den anden side har jeg med begrebet også angivet nødvendigheden af, at sætte fokus på den mere eller mindre bevidste kulturproduktion, der også sker omkring seningen og som medbestemmer seningen.

Skal jeg derudover forsøge at begrebsliggøre receptionsprocessen i forhold til "mine" piger og drenge, vil jeg alment tale om forudsætninger for receptionen:

De unge kommer ind i mediereceptionssituationen bærende på deres massemediale viden eller dannethed, hvilket vil sige ikke mindst det omfattende kendskab til populære film, de har erhvervet som en væsentlig del af deres kulturelle dannelse. Den formgives i receptionssituationen alment i en række receptionsforudsætninger:

For det første en bred audio-visuel kompetence, som er erhvervet gennem et omfattende og tidligt påbegyndt kendskab til film- og TV-sprogets koder. Det vil sige en omfattende erfaring med, hvilke betydninger der traditionelt ligger i filmsproglige konventioner - regler for personpræsentation og opbygning af en rumlig illusion, f.eks. Men samtidig også en evne til en både perceptuel, kognitiv og emotionel omstilling til nye former - f.eks. den voldsomt hurtige klipperytme i musikvideoen.

For det andet kendskab til genrer og egne genrepræferencer, som er erhvervet på baggrund af et kendskab til genrerens fortællekoder og æstetiske koder. Det gælder for begge forudsætninger, at kendskab ikke nødvendigvis behøver at være ensbetydende med formulerbare begreber.

For det tredje består receptionsforudsætningerne i, hvad jeg vil kalde for en narrativ kompetence. Den narrative kompetence er knap formulerbar i sproget, og de betydningsorganiserende mekanismer er mindre bevidste end den genremæssige kompetence. Her er dels tale om en specifik filmæstetisk sans- og erkendeform, en slags perceptuel vane, som Bill Nichols (1981) kalder det, når han skal forklare, at vi aldrig tænker på, at vi forstår, hvad vi ser. Det er en perceptuel vane, der overhovedet muliggør, at vi forstår ordet "film". Men dels lægger jeg også i begrebet om den narrative kompetence en mere grundliggende ubevidst trang til at konstruere sammenhængende og meningsfulde fortællinger (jvf. Brooks, 1984), f.eks. gennem konstante opstillinger af og be- eller afkræftelse af hypoteser. Peter Brooks udtrykker det på følgende måde: "Narratives portray the motors of desire that drive and consume their plots, and they also lay bare the nature of narration as a form of human desire: the need to tell as a primary human desire that never can quite speak its name - never can quite come to the point - but that insists on speaking over and over again its movement toward that name" (s.61).

For det fjerde en forhåndsviden om "mulighederne" i konteksten. Det vil sige erfaringer med forskelligartede muligheder for fornøjelse i f.eks. biografturen overfor skærmen derhjemme.

Følgende lille udpluk fra et af pigeinterviewene kan konkret illustrere receptionsforudsætningerne i virksomhed. Der er tale om at tage de rette briller på for at opnå den rette følelsesmæssige blanding af lyst og ulyst i situationen. For gysset er lystigt ved tanken om den kommende spændingsudløsning. Og er man ikke sikker på, at stilheden lægger op til stormen, breder kedsomheden sig.



Karen: Det var ligesom jeg så en film. Titlen var Funny Girl, og så ser man, hun går ind ad sådan en rigtig mørk gang og sådan noget. Men så tænker man: det er en sjov film, så bliver man ikke bange, vel. Men hvis det er en gyser, så havde man bare simpelthen siddet sådan allerede fra starten af filmen. Hvis det er en gyser, bare når det bliver mørkt, når hun går ned ad en gang, så er man ved at skide i bukserne. Hvis det er en sjov film, ik', og hun går ind gennem en gang, så sidder man bare: Hvad er det? Ah, hvor er det kedeligt!

### 3. Medieungdomskultur - i skolen

I forhold til "mine" unge ser det ud som om, at der i samspillet mellem medieproduktet, gruppen af unge og den bestemte kontekst (skole- eller fritidssammenhæng, videosening hjemme eller biografbesøg i byen), skabes en slags ungdomskulturel sammenhæng, en medieungdomskultur, som er genkendelig på sine særlige symboler og ritualer.

Det er en kulturel sammenhæng, der skabes til lejligheden og som opløses, når filmen er færdig. Sammenhængen skabes altså af og omkring medieproduktet, men medieproduktet er samtidig kun en del af sammenhængen - fordi indholdet i det ungdomskulturelle samvær er både at spille med og mod medieproduktet, både at lade sig styre af og styre det. Det synes også, som om denne sammenhæng etableres - eller søges etableret - hvadenten mediebrugen foregår i skolen, hjemme foran videoen eller i biografen<sup>5)</sup>. Men naturligvis på forskellige måder, med forskellige symbolske udtryk, afhængigt af de rammer for udfoldelsen, som sammenhængen skaber.

Medieungdomskulturen skal placeres som en delkultur i - bredt sagt - ungdommens fritidslandskab af kommercielle og ikke-kommercielle tilbud. Disse delkulturer udgør ikke et livsmønster som sådan, men en del af et livsmønster. Medieungdomskulturerne har ikke deres stiltræk som subkulturerne, således at stilen er personen<sup>6)</sup>. De symbolske udtryk er lig med de verbale og ikke-verbale processer,

der danner receptionssituationen, og har man analyseret den, har man analyseret den specifikke delkultur. Medieprodukterne er da påvirkningsfaktorer i den forstand, at de er medskabere af og medstrukturerer et oplevelses- og samværssrum, der placerer de unge som publikum. Ikke som passive til-skuer, men som aktive med-skuer, som seere.

Jeg vil i det følgende illustrere elementer i medieungdomskulturen. Først i skolesammenhængen, på baggrund af observationer mens klassen ser film på video, og dernæst i fritiden, hvor jeg analyserer to drenges snak om fællesskabet omkring en videofilm.

Mine klasserumsobservationer er som sagt foretaget i danskundervisningen, over et længere forløb, mens eleverne gik i 8. og 9. klasse, i en københavnsk forstadsskole. Det er en lille klasse med 6 piger og 8 drenge. Bortset fra én af drengene kommer alle socialt set fra lavere mellemlag. Over halvdelen af klassens elever bor alene med enten en far eller en mor. Diskussion af film og produktion af en lille videofilm indgik som et afgrænset medieforløb, efter at jeg havde lavet første runde af mine interviews med eleverne.

I skolens kælder findes et videorum, hvori al filmforevisning fandt sted. Dette rum var udformet som en biograf med lærred, TV og en række sammenhængende stole på rækker. Kun foran den forreste stolerække var der placeret borde. Tydeligvis var denne udformning af lokalet en medvirkende faktor i etableringen af samværssrummet omkring videoseningen. Jeg observerede sening af fire fiktionsfilm; det var i alle tilfælde meningen, at klassen bagefter skulle diskutere dem.

Følgende kan siges i skematisk form at repræsentere strukturelle forskelle mellem de to receptionssituationer - i skolens institutionaliserede sammenhæng og i fritiden. Skole og fritid; dette spændingsfelt er både baggrunden for og kommer til udtryk i de verbale mønstre, der udspillede på tværs af rummet, i halvlyset fra skærmen eller projektoren. (Skemaet afbilder ikke "mine" pigers og drenges totale livssammenhæng. Blandt andet brugte de alle en stor del af deres ikke-skoletid på lønarbejde).

"OPLEVELSESERUM	RAMME	KARAKTERISTIK AF RECEPTIONSSITUATIONEN
1. Videosening i videorum	skole	umiddelbar oplevelse/ "nydelse", men også sening som forberedelse til præstation _____ med lærertilstedeværelse bundet (via mødepligten) afsluttet handling (understøttet af skolens tidsstruktur) fremtidsorienteret (har sit egentlige formål i den følgende time)
2. Film- og videosening i fritidsrum (hjemme eller ude)	fritid	har sit eget formål: "nydelse"/"at have det sjovt" ofte uden voksertilstedeværelse _____ umiddelbart nutidsorienteret (her-og-nu-oplevelse) principielt afsluttet: (seningen kan optræde i en række af storbyens konsumtilbud)

Det fælles i de to situationer, i "videorummet" og i "fritidsrummet", er, at de begge er underlagt en overordnet styring, fra ganske vist så usammenlignelige størrelser som skoleinstitutionen og fritidsindustrien. Men lige som denne styrings udspring og udtryk er kvalitativt forskelligt, opleves de forskelligt af de unge. I skolen er den synlig og håndgribelig, mens konsumkulturen kan opleves som selve udtrykket for friheden og som fundament i en evigt lystopfyldende fritid. I dens rum kan en autonom eksistens opleves, i modsætning til under det traditionelle lærer-elevhierarki i skolen, der i princippet konstant gør eleverne opmærksom på, at de som "døtre" og "sønner" er placeret i en barneposition.

Som udtryk for skabelse af medieungdomskulturen i skolen fandt jeg, at nogle genkommende mønstre gennemspilledes mellem eleverne i videorummet, lidt forskelligt afhængigt af, hvilken film der var på tapetet. Det rituelle afspejles i den evige, lystfyldte genkomst af det samme, der placerer eleverne i en veldefineret verden, ja

befæster at de er til i verden. Og når jeg taler om symbolske strukturer, er nedenstående udtryk for, hvilket komplekst og mangetonet indhold, der er i selv den mindste bemærkning fra bageste række:

For det første blev filmseningen brugt til at fremvise og befæste venskaber, hvilket f.eks. skete gennem verbal kontakt - om filmen eller blot et eller andet - på tværs gennem rummet.

For det andet etableres og offentliggjordes gang på gang - som jeg fortolkede det - et klassesammenhold via fælles konsensus om oplevelsen<sup>8)</sup>. Det var især, når det gjaldt mishagsytringer som ironiske kommentarer til handlinger og personer. Men dette klassesammenhold blev også sat på prøve, fordi pigerne og drengene ikke altid var enige om oplevelsen og formen for oplevelse. Klassen havde f.eks. i det store og hele været enige om at ville se og arbejde med Bille Augusts film Tro, håb og kærlighed. Men seningen foregik tydeligvis i skæret af en modsætning mellem pigernes lyst til stille indlevelse og drengenes til verbal kraftudfoldelse.

I modsætning til den rituelle "kamp" om den første stolerække, der indledte timerne i videorummet, og som drengene med pigernes overbærende billigelse vandt, blev pigerne synligt og højlydt irriterede, når drengene forsøgte at ødelægge en mulig indlevet position i forhold til filmen. Og denne polarisering var vel at mærke forskellig fra de modsætninger, der normalt blev spillet ud og igennem i klassen. Pigegruppen var i klassens andre (dansk)timer splittet i en lille gruppe, der både verbalt og kønsmæssigt var selv fremhævende, orienteret mod og i bestandig ambivalent, på én gang aggressiv og flirtende, kamp med (nogle af) drengene. Heroverfor var en større gruppe "stille" og, her i klassen, mere tillukkede piger. De to pigegrupper var ikke uvenner, men havde heller ikke meget kontakt med hinanden. I sidste ende syntes det at være medieproduktets art, der var afgørende for, om klassesammenholdet kunne symboliseres, eller om kampen om receptionsformen dominerede rummet.

For det tredje udtryktes og udstilledes under seningen en overlegen suverænitæt i forhold til medieproduktet. Den kom frem på fle-

re måder: For eksempel som en fremvisning af viden om genrekonventioner, her om gysere. Klassen så Hitchcocks Rebecca fra 1940, og der lød øjeblikkelig ironiske suk, når lydsiden for tydeligt lagde op til gys.

Især de to fremtrædende piger bemærkede højlydt irriteret adskillige gange, at det var frustrerende, man aldrig så Rebecca. På den ene side ser jeg bemærkningen som et præcist udtryk for afvisningen af at identificere sig med den kvindelige hovedpersons masochistiske position. På den anden side kan irritationen også udspringe af de evigt frustrerede forventninger om, at Rebecca endelig, uventet, skulle dukke op og forårsage et lystfyldt gys. Så denne verbale fremstilling af viden om genrekonventioner kan også ses som en slags magisk ønsketænkning. Ved verbalt at forudgribe gys prøvede eleverne at forhøje spændingen - fordi der aldrig kom de gys, de kendte fra 80'ergysere.

Endelig blev seningen brugt til, hvad man kunne kalde at gestalte prøvehandlinger i fantasien. Det vil sige åbenlyse symbolske afprøvninger af sig selv i forhold til det, der sker i filmen. Når en af eleverne f.eks. sagde "Nej, sådan noget siger man da ikke!" til en replik i en film, så kan det betyde mange ting. Det kan være en sensibel kritik af manusforfatterens evne til at skrive replikker, men det er i hvert fald også en umiddelbar, symbolsk - og sikker - afprøvning af, om man selv kunne finde på at sige sådan i en lignende situation.

Når en af drengene 4 gange under Rebecca gentager om den dæmoniske husholderske Mrs. Danvers, at "jeg ville fyre hende med det samme", er der dog næppe tale om en prøvehandling i fantasien. Hans bemærkning minder om pigernes irritation over at blive nægtet synet af Rebecca: den kan ligeledes forstås som en slags praktisk reaktion på det ubærlige i i to stive klokketimer at blive konfronteret med den kvindelige hovedpersons passivitet.

Pointen med disse eksempler på, hvad der verbalt foregår i video-seningssituationen er, at eleverne her skaber et kulturelt rum, der imiterer fritidens lystfyldte receptionssituationer, og hvor

lærer-elevhierarkiet til en vis grad er suspenderet. Det er i den lyst og dette fællesskab, at al medieundervisning, der vil beskæftige sig med fiktionsfilm både må have og tage sit udgangspunkt. Ikke nødvendigvis som emne, men som baggrundsviden. Men dette fællesskab er altså også et rum, der ikke er uden spændinger: Generelt syntes den specifikke kontekst, "klassen", at sætte den "mandlige" position i receptionen som den dominerende. Den indlevede "kvindelige" var ikke så omfattende til stede, hvilket pigerne i klassen altså også af og til opponerede imod.

Dette rum syntes eleverne meget omfattende at definere i opposition til deres øvrige (dansk)timer. Overordnet kan man sige, at eleverne i disse timer etablerede et kollektivt "frirum", dvs. et rum, hvori de læreprocesser, der måtte foregå umiddelbart syntes at unddrage sig indplacering i en hvilken som helst pædagogisk rationalitet<sup>9)</sup>.

#### 4. Medieungdomskultur - udenfor skolen

- prøv at beskrive det. Hvordan synes du det er sjovt at se film sammen med kammerater?

Søren: Ja, men altså, lige som med Mads, jeg tror ikke hans far og mor ville have, vi sådan sidder hele tiden og spoler frem og tilbage på videoen. Ville de Mads?

Mads og Anne (griner)

Mads (griner): nej

Søren: vi spoler sådan frem og tilbage for at se...

Mads (?)

Søren: nej, nej, men alligevel, se det sjove, bagefter

Mads: når man er sammen med sin mor og far, ik, altså, de griner også

Søren: ja, ja

Mads: det er ikke det samme som med kammerater, det er ligesom (Søren griner), jeg synes, man har det sjovere

- ja, kan man også mere

Mads (griner): det er sjovt

- kan man også mere, bliver det mere crazy, eller hvad?

Mads: ja, altså

Søren (griner): vi sad og skreg af grin

Mads: altså, mig og .. om aftenen, da sad jeg og grinede sammen med min mor og far. Da grinede man lidt ad scenen, og så var den slut, så var den ikke sjov mere, vel

Søren: (griner)

Mads: når jeg er sammen med Søren, så sidder jeg og skreg af grin fem minutter efter. Det er ligesom, hvad der skete, så grinede vi bare

Søren (griner): ja, ja

Mads: og det var bare sjovt at kigge på, ik' - og når så Søren griner, så begynder jeg at grine

Søren (griner)

Mads: og når jeg griner, så begynder Søren at grine, og så bliver vi bare ved sådan, ik', og så hver gang der bare skete det mindste, så begynder vi at grine.

- hvorfor tror du egentlig ikke, du gør det, når du er sammen med dine forældre. Fordi de ikke griner så meget, eller hvad?

Mads: jeg ved ikke hvorfor. Da var vi jo også alene hjemme, ikke.

Det karakteristiske for denne sening af en morsom film på hjemmevideoen er for det første, at de to drenge ser som med ét par øjne. Ved hjælp af videoen er de intimt forbundne, og deres individuelle sening er altid allerede kollektiv. For det andet kan man sige, at videofilmen på en gang er sekundær og uundværlig i forhold til, at de skaber et samvær, der er med til at danne dem - som drenge og som unge. I grineriet skaber de en nærmest kropslig intimitet og samhørighed. De fungerer som spejl for hinanden, de tjekker hinanden i forhold til, hvor morsomt de har det, og de bliver ved med at genskabe den grinende intimitet, ikke bare for, hos den anden at få bekræftet oplevelsen, men også for at gøre den stærkere. Men kraften i det her spil fremkommer også ved, at det etableres i mere eller mindre bevidst opposition til forældrenes måde at se TV på. Derved er det netop et spil, hvorigennem de danner sig selv som unge adskilt fra og anderledes end forældrene.

Eksemplet her er ét, radikalt, udtryk for, hvad der synes at være på færde, når "mine" unge ser videofilm sammen, nemlig at værket

ikke bestemmer oplevelsen, men oplevelsen værket; de to drenge tager magten over produktet med remote control enheden. Det er betydningsfuldt for dem, at når de ser video sammen, gør de det på en anden måde end forældrene. Der er tale om en ungdomskulturel produktion og dermed identitetsdannelse i meget bred forstand.

Tydeligvis er dette samvær meget mere løssluppet og kropsligt, end skolen ville tillade. Men den rituelle nydelse og de symbolske udtryksformer er til stede begge steder - det er det konkrete indhold, der er forskelligt. Og meget tyder på, at det især er drengene og "den mandlige position", der skaber så iøjnefaldende symbolske udtryk. Dermed være dog ikke sagt, at medieungdomskulturen er en typisk drengekultur. Som sagt er den "mandlige" og den "kvindelige" position ikke udelukkende knyttet til kønnet, men der vil formodentlig kunne findes typiske forskelle på pigers og drenges etablering af deres receptionsrum, bl.a. som følge af forskelligt genrevalg og dermed foretrukne positionspositioner.

(Dette vender jeg tilbage til i afsnit 6). Under den overordnede kulturproduktionssynsvinkel kan man da undersøge sammenhængen mellem køn, kontekst og det konkrete medieprodukt.

Mads og Søren får noget meningsfuldt ud af filmen: de splitter den ad og sætter den sammen på en ny måde. Deres venskab organiseres og befæstes omkring dette "noget", skærmen. Og hvadenten filmen kan ses som hoved- eller birolleindehaver i samværet, skaber den en intimitet mellem dem, som måske ellers ikke ville være opstået. Men det er heller ikke uden betydning for forløbet, at filmen, Hvem springer kineserne for, er en slags morsom actionfilm med en løs fortællestruktur. Og at drengene er bekendt med de narrative koder i disse. Samme Mads har i et tidligere interview meget præcist karakteriseret sine forhåndsforventninger og -viden om, hvad genrerne kan tilbyde: "Sjove film, dem ser man for at have det sjovt. Krimier, dem ser man for at få slutningen. Man glæder sig til slutningen".



## 5. Om medieundervisning

Med dette eksempel være ikke sagt, at eleverne altid så film/video sammen, uden forældrene. Det kendetegnede alle, at de så film/video i mange, forskellige sammenhænge, og af og til også alene, sløvt henslængte foran kassen, "for ikke at kede mig" eller "for at få tiden til at gå". En dreng beskriver fornemmelsen ved at se actionfilm alene på den måde, at "det fanger øjnene mere og det er lige som om, at ens hjerne, den lægger sig i dvale, mens man sidder og ser det" - med en karakteristik der minder om Enzensbergers beskrivelse af nulmediet TV som "den eneste universelle og masseagtigt udbredte form for psykoterapi"<sup>10)</sup>.

Men med eksemplet være angivet, at det er nødvendigt - for forældre, for lærere og andre - at vide noget om arten af unges billedmedieforbrug før det iklædes et kulturelt skræmmebilledes og et social dommedagsbilledes form<sup>11)</sup>. Og før hensigten med medieundervisningen bliver at kompensere for de "andenhåndserfaringer", som medieeksplosionen afstedkommer. Hvad "mine" unge her angår var de i hvert fald klogere end de film, de så. Og dette afspejledes i deres egen videoproduktion midt i medieforløbet, hvor én af grupperne, efter en diskussion der knap kan kaldes en diskussion, men var en slags kollektiv stream of consciousness hen over deres fælles indforståede viden om populærkulturens aktuelle musik og filmhits, nåede frem til at lave en præcis drejebog over og derefter producere en film, der var en parodi på en række biografreklamer.

Birgitte Tufte (1987) taler på baggrund af sine analyser i forbindelse med evaluering af et videoprojekt i tre 8. klasser om fire faser, som børn og unge typisk går igennem, når de producerer video selv. De bevæger sig fra en "imitationsfase" - med direkte efterligning af kendte genrer - over en "eksperimenterende" fase - med bevidst parodierende efterligning af kendte genrer - til en "overskridelsesfase", til "produktion der eksperimenterer med andre dramaturgiske modeller og andet indhold (ofte ud fra egne erfaringer)"<sup>12)</sup>. Jeg ved ikke, om "mine" elever var nået til sidste fase, hvis de havde arbejdet med videoproduktion over et længere tidsrum. Men jeg synes opfattelsen af, at faserne så at sige af-

spejler et vellykket pædagogisk udviklingsforløb er problematisk. Ligesom jeg vil spørge: Jamen, er det at sidde i en biograf og se på reklamer ikke "egne erfaringer"?

Hvorfor er det i det hele taget ønskværdigt, at eleverne når frem til en "overskridelsesfase"? Er det fordi den traditionelle dramaturgis spændingskurve følger "et entydigt maskulint lyst-mønster", som Birgitte Hesselaa (1988) hævder? Er det fordi eleverne aldrig vil kunne opnå en teknisk kvalitet, de vil blive tilfredse med, når de sammenligner med forbillederne? Eller?

Det er ikke ideen om videoproduktion i undervisningen, jeg anfægter. Men jeg synes forestillingen om, at noget er absolut bedre end andet - at det under alle omstændigheder er bedst at "eksperimentere med andre dramaturgiske former" er betænkeligt nær på at have de mediedommedagsforestillinger som baggrund, som her i landet bl.a. fremføres af Postman-eleven Dominique Bouchet (f.eks. i Fromberg (1988)). Som om TVs og videofilmens indhold og dramaturgi overhovedet blev taget på ordet af de unge.

Med deres idé om at lave en metafilm viste elevgruppen, jeg observerede, at film, reklamer, levende billeder var en leg, at mediet kunne bruges som brikker til et spil med personer og roller. Og de viste, at de beherskede og kunne se igennem komplicerede reklamefilmskoder ved at lave et patchworkmønster ud af dem til en ny super-reklame. Derigennem organiserede de deres erfaringer med, hvad en biografreklame er for noget, samtidig med at de fastholdt den lyst, der for dem var forbundet med at se biografreklamer. De fik et nyt blik for reklamer, men ikke nødvendigvis et andet syn på dem.

Det må - hvad jo efterhånden adskillige medieforsøgsrapporter har gjort opmærksom på - være et vigtigt element i al medieundervisning, at børn og unge gives mulighed for at kunne udtrykke sig kreativt i de audiovisuelle mediers sprog, ved at skabe egne videofilm. (F.eks. Sørensen 1986 og Tufte 1987). Og at blive bevidste mediebrugere igennem den viden om mediernes økonomiske og æstetiske funktionsmåde, som det at bruge medierne selv, giver.

Men: Det må være et grundlag, at medieundervisningens indhold og sigte ikke er at danne modvægt til eller være værn mod fritidskonsumets "mediebombardement". Det er ikke under alle omstændigheder bedre, at børnene og de unge selv laver videofilm, end at de sidder og kigger på lejede film.

Det er da fint, hvis arbejde med videoproduktioner er med til at udvide eller udvikle elementerne i receptionsforudsætningerne. Men er en væsentlig baggrundsforståelse for videoprojekter med eleverne, at videoproduktion er aktiv skaben overfor sejningens passive forbrug, så opstilles en falsk modsætning - hvad mine eksempler illustrerer. Der er tale om to forskellige slags produktion og forskellige men ikke nødvendigvis hinanden udelukkende brugssammenhænge. Meget videoflimmer behøver ikke betyde, at de unge kun kan se verden i firkantede farvebilleder.

For de store børn i folkeskolens ældste klasser må det være væsentligt at medieundervisningen er med til at opbygge en dannelse til at blive bevidste mediebrugere: såvel erhvervelse af en viden om mediernes funktion i samfundet, en evne til at bruge mange forskellige medier, men også en evne til at vælge bevidst: vælge at se First Blood og Coctail sammen med vennerne, hvis det nu er det, man vil, men ikke sætte sig foran video eller TV hver gang man vil undgå at kede sig, fordi man afskyr at kede sig, og fordi man ikke kan finde på andet. Heri ligger elementer af en egentlig kritisk mediebevidsthed: At man bliver sig selv bevidst som seer. At man bliver klar over, hvad man bruger medieprodukterne til og hvad det er i, eller måske primært omkring, medieprodukterne, man bruger.

## 6. Indlevelse og distance

Elementer af den indlevede eller den mere distancerede receptionsform syntes altså at være mere eller mindre fremherskende. Den distrat-distancerede receptionsform syntes primært at være fremherskende, enten når drengene så alene, eller når drenge og piger så sammen (hvor der var mange andre ting på tapetet).

Med distancen til medieproduktet skabte "mine" drenge nærhed til hinanden. Men samtidig gik det igen i drengenes beskrivelse af deres oplevelse af en bestemt type gysere, at seningen også blev brugt til en slags følelsesmæssig hårdning og opøvelse af kontrol<sup>13)</sup>. F.eks. fortalte en dreng, hvordan det ærgrede ham, at denne bestemte slags gysere gang på gang tog fusen på ham, så han røg op af stolen. Men han fortalte også, at han syntes, det var sjovt at se filmen sammen med en ven, fordi de så gjorde lidt grin med det hele og hoppede op på skødet af hinanden under seningen.

Denne dreng beskrev filmreceptionen som ironisk distanceret, og det var også, hvad jeg observerede i videorummet. Drengene legede med fiktionen og hoppede ind og ud af den efter forgodtbefindende. I sammenhæng hermed syntes det også, som om klassens drenge var lidt mindre interesserede i historier end pigerne; i hvert fald var det sådan, at nogle af de action-film, de fremhævede, har en tynd fortælletråd og er bygget op over lange, hurtigtklippede forløb.

De seks piger legede undertiden med den ironisk distancerede form, men de kæmpede også for en mere hensunken position, i nøje overensstemmelse med, at de godt kunne lide film med en slags "menneskelig handling" - altså film om personlige relationer og psykologiske konflikter, kærlighed, venskab etc. Man kunne kalde det fortællinger, der overordnet handler om adskillelse og forening. Meget ivrigt beskrev pigerne den på én gang smertefulde og sødmefyldte nydelse ved "at leve sig ind" (det var de ord, de selv brugte); det vil sige en gåen op i fiktionen og en identifikation med personer og handlinger, der nærmest fik dem til at glemme tid og sted. Derfor var det en kvalitetsmærkning for alle disse piger, når de omtalte en film som "realistisk".

Det vil på den ene side sige, at det for pigerne "kunne være sket i virkeligheden"<sup>14)</sup>. Ligesom jeg talte om "prøvehandlinger i fantasien" som en symbolsk manifestation i klasserummet, er det "realistiske" et udtryk for, at pigerne i symbolsk form afprøvede og justerede deres egne erfaringer og deres identitet i forhold til personer og handlinger i medieproduktet. Umiddelbart synes der

at ligge en slags genkendelsens glæde i deres møde med fiktionsproduktet. Og derfor udtryktes en negativ valorisering af en af pigerne tilsvarende med termen "overdrevet". Filmbillederne blev i pigernes yndlingsfilm et spejl, hvori de kunne få mulighed for at se på sig selv.

Men i pigernes selvforståelse gik indlevelse og genkendelse ikke entydigt op i hinanden. Eller rettere: genkendelse - det at noget kunne være sket i virkeligheden - befordrede ikke i sig selv den ønskede indlevede tilstand i receptionen, jeg vil betegne identifikatorisk indlevelse. For der syntes at være tale om andet og mere, end hvad man vil betegne som identifikation.

Det syntes ikke blot at være på et empirisk niveau, pigerne talte om realisme, sådan at de mente, at det der foregår i en amerikansk ungdomsfilm, f.eks. er en nøjagtig afspejling af deres egen virkelighed udenfor filmrummet. Snarere talte de om det, den hollandske forsker Ien Ang (1987) kalder for "emotional realism", følelsesmæssig realisme: de konkrete figurer og handlinger bliver oplevet som symbolske repræsentationer af mere almene følelsesmæssige konflikter: ulykke og sorg over at blive forladt og lykken ved at finde sammen igen, f.eks. Så hvis ikke pigerne kunne trække denne følelsesmæssige realisme ud af medieproduktet, var vurderingen, som følgende bemærkning markerer: "Det, den handlede om, var godt nok, for det var jo rigtigt, men den var lavet kedeligt, synes jeg".

Den distance, som drengene kropsligt og verbalt beskrev i forhold til medieproduktet, beskrev pigerne således ikke i interviewsituationerne. Og når de fortalte om indlevelsesoplevelserne, talte de henført om sig selv og en kropslig oplevelse med filmen/videoen. Således udformede interviewsituationerne med henholdsvis pigerne og drengene sig meget forskelligt. Men den underliggende struktur var ens, nemlig den nydelsesfulde genkaldelse af og erindring om deres oplevelse som seere. Pigerne henvendte sig hver især til mig med deres svar og kommenterede sjældent hinandens, fordybede som de var i at berette om de store følelser, mens drengene også talte sammen indbyrdes og, som interviewudskriften med de to dren-

ges beretning også illustrerer, nærmest reproducerer den situation, de beskriver<sup>15)</sup>. Det gjaldt for alle mine interviews, at der var denne merbetydning i elevernes kommunikation, en betydningstilskrivning til ordene, der forsøgte at tilnærme dem eller få dem til at udtrykke den følelsesmæssige oplevelse.

For både drenge og piger gjaldt altså, at medieprodukterne revideredes og der skabte en situation omkring receptionen, som var identitetsdannende i bred forstand. Piger og drenge afprøvede deres erfaringer og meninger i receptionen, ligesåvel som de skabte nye oplevelser - i et dynamisk rum som muliggjorde, men ikke nødvendigvis indeholdt ny erkendelse. De følelsesmæssige oplevelser igennem receptionen indeholder altså en mulig ny viden.

#### 7. Venner for altid - et fortolkningsfællesskab

For afslutningsvis at give endnu et billede af, hvad "mine" elever brugte en film til, og hvordan de til det formål skabte en ganske bestemt forståelse af filmen, vil jeg referere elementer af og analysere både en klassediskussion, jeg har observeret om Stefan Henszelmans kortfilm Venner Forever og de uddybende interviews, jeg derefter lavede med eleverne om den.

Filmen indgik ikke i medieforløbet, men blev taget ind på et meget tidligere tidspunkt, i et forløb om at være "ung i dag". Den lange og på nogle punkter radikalt ændrede version af filmen, Venner for altid, gik på det tidspunkt i biograferne i København. En del af eleverne havde set filmen, men de havde alle hørt om den film, i hvilken Morten Stig Christensen skulle spille bøsse.

Det gennemgående tema i Venner Forever er drengevenskabet. Men filmen beskæftiger sig også, på et sindbilledligt plan, med én dreng og hans problemer med at skabe en holdbar mandlig identitet. På filmens umiddelbare plan beskriver den Christian, der kommer ind i en ny klasse (9. ca.) og konfronteres med to forskellige drengetyper, Henrik og Patrick. Men på et symbolsk plan repræsenterer disse to drenge også to typer mandlighed, der strides i Christians umådeligt kejtede krop.

I det hele taget bliver identitetsvalget beskrevet gennem en konsekvent beskæftigelse med og visuel fremhævelse af kroppe og ved at bruge kroppen som metafor. Og Christians problem er da, at han i udgangssituationen eller den identitetsmæssige nulsituation, som filmen symbolsk markerer ved hjælp af flytningen, ikke har hverken kontrol over sin krop eller evnen til at kunne fordybe sig i den: han er uhjælpeligt bundet til en ranglet krop, som han er fremmed overfor.

Jeg synes Venner Forever er en god film og var følelsesmæssigt optaget af den, da jeg så den første gang. Jeg kunne identificere mig med Christians problemer, eller i hvert fald vakte filmen erindringer om tilsvarende smertelige oplevelser, fra da jeg var skolepige. Men jeg er derudover også på øjenhøjde med instruktøren, fordi den optik, filmens tre drenge er set igennem, er den voksnes. Og endelig er den smag og det kulturelle tilhørsforhold, som filmen formmæssigt udtrykker sig igennem, og som den implicit valoriserer både i sin beskrivelse af personerne og sit scenevalg knyttet til et uddannet og finkulturelt orienteret mellemlag, som også jeg tilhører.

Klassen så som sædvanlig filmen i videorummet, og i timen umiddelbart efter, dvs. efter spisepausen, diskuteredes den i deres stamlokale på baggrund af et åbent lærerspørgsmål om, hvad de havde syntes om filmen<sup>16)</sup>.

Og hvad havde eleverne så set?

Gennemgående i starten af diskussionen var en åbenlys formulering af, at filmen var "kedelig", der "skete for lidt" i den og "der var for mange gentagelser" og alt for lange scener, bl.a. blev en dvælende scene, optaget i Glyptotekets vinterhave, fremhævet, hvor Christian og Henrik hører og ser Morti Vizki recitere digte, mens tre dansere iklædt stramme lyserøde trikots bevæger sig ind mellem og henover hinanden i smygende, tætte bevægelser. Disse vurderinger gentog eleverne i de efterfølgende gruppeinterviews.

Såvel i klassediskussionerne som i interviewene kommenterede piger og drenge filmens beskrivelse af en skoleklasse, som se syn-

tes var "urealistisk". De sammenlignede med deres egen klasse, og med forskellige eksempler konkluderede de insisterende, at i deres egen klasse havde de det bedre sammen, piger og drenge: Drengene er ikke så grove mod pigerne som i filmen, og piger og drenge både snakker mere sammen og sidder ikke adskilt i klassen. En anden gennemgående og meget oplagt diskussion, i klassesamtalen og i interviewene, var, hvorvidt den mørkhårede Henrik, der laver Tai Chi i skolegården og meget umiddelbart tager om både den sky Christian og sine mange veninder, er bøsse eller ej.

Ud af gruppeinterviewene kan jeg trække nogle tendenser til forskelle mellem pigers og drenges reception. Når vi diskuterede, hvordan de opfattede de tre drenge, syntes pigerne at have en modsætningsfyldt opfattelse af eller forhold til Henrikfiguren. De var både fascineret af hans modenhed - han var "ærlig" og "kunne lide at hjælpe andre" - og tog afstand fra de alt for "underlige" sider af ham, som de udtrykte det. Alle drengene derimod syntes entydigt dømmende, at han var "mærkelig". Christian kunne de eller ville de heller ikke leve sig ind i. Pigerne derimod syntes at "han havde det svært", men samtidig også, at han havde haft mange muligheder for at få venner. Og de gjorde lidt nar af ham - især af hans udseende. Men alle fire grupper talte sig i interviewene igennem noget af deres (vage) ubehag ved figuren til en forståelse af og genkendelse af, hvor svært det er eller må være at komme ind i en ny klasse. Det havde 4 af eleverne selv prøvet netop dët år.

Jeg har diskuteret både filmen og min opfattelse af klassens reception af filmen i en undervisningssammenhæng på Lærerhøjskolen. Mine kursisters reaktion var en problematisering af, om elevernes udtalelser svarede til deres umiddelbare seeroplevelse. Om filmen ikke kom så tæt på dem, at de hverken kunne eller havde lyst til at offentliggøre og verbalisere deres følelser i denne skole- og klassesammenhæng.

Jo, til dels vil jeg sige. Men det var ikke den eneste eller hele forklaringen på deres afvisning af filmen - at den skulle dække over noget andet.



Jeg vil give nogle bud på en forklaring på, hvordan elevernes fælles modstand også kan ses som en reel modstand. Og her bliver det interessante igen sammenhængen mellem konteksten, eleverne og medieproduktet. Hvad brugte klassen altså i dette tilfælde Venner Forever til?

For mig at se etablerede de i deres diskussion af og modstand mod filmen det, som litteraturforskeren Stanley Fish (1980) kalder et fortolkningsfællesskab, som på en gang formes af og former eller bekræfter et både kulturelt og socialt tilhørsforhold. Fortolkningsfællesskabet etableres altså både på baggrund af smag, vaner og social baggrund. Fortolkningsfællesskabet er dermed både en mere præcis og en mere rummelig kategori som forklarings- og forståelsesramme end socialt tilhørsforhold.

Den relativt homogene kulturelle baggrund (lavere mellemlag i en forstadskommune), klassen har, skaber en fælles modstand mod Venner Forever, og herigennem udtrykkes og stabiliseres det klasse-sammenhold, som var en vigtig del af klassens selvforståelse. Derfor er det sted, hvor eleverne går mest entusiastisk ind i filmen, dér, hvor Christians nye klasse beskrives - selv om en stor del af filmen er viet beskrivelsen af Henriks og Christians forhold - og Henrik går ikke i Christians klasse. Her er altså et eksempel på, hvordan konteksten er med til at skabe en bestemt receptionsindgang.

Og i kraft af deres sociale og kulturelle baggrund gjorde de modstand mod den mellemlagssmag, der kommer til udtryk i filmen (primært i deres afvisning af scenen i Glyptoteket som "for lang" og "kedelig").

Der opstod ikke kamp om retten til at være i lokalet med en fortrinsvis indlevet position under seningen af denne film. Fra både piger og drenge kom der bemærkninger til forskellige af scenerne. Sammenholder jeg pigernes bemærkninger under interviewet med de bemærkninger, jeg opfangede under seningen syntes det dog som om de momentvis kunne leve sig ind i Christian i en slags omsorgsfuld identifikation med den svage "helt" - at de altså svingede

mellem en "mandlig" og en "kvindelig" tilskuerposition. Mens filmen ikke giver drengene nogen umiddelbar mulighed for at identificere sig hverken med den svage og usikre Christian, den mærkeligt kønsmæssigt tvetydige Henrik eller med den tredje dreng, den selvsikre men alt for bøllede Patrick.

Eleverne syntes filmen var kedelig, men de brugte den til deres eget formål: til i symbolsk form at forsikre hinanden om, at de var venner for altid.

#### NOTER

1. Analysen henter inspiration i Tania Modleski (1986).
2. Keith Roe (1983) - mine understregninger
3. I Tove Arendt Rasmussen (1987) og (1988a) diskuteres kontekstproblematikken som et væsentligt felt i receptionsanalysen.
4. Klaus Bruhn Jensen (1987). Denne artikel har været en væsentlig inspirationskilde for mig.
5. Mit materiale er kvalitativt forskelligt i den forstand, at jeg kan se hvad der foregår i skolen, mens jeg hører om, hvad der foregår i fritiden. Interviewudsagnene bringer da ikke informationer om konkrete handlinger omkring medierne i fritiden. Jeg kan altså ikke beskrive medieungdomskulturen i fritiden, men jeg kan give eksempler på, hvordan de unge selv beskriver den.
6. Her definerer jeg sammenhængen anderledes end Birgitte Tufte, der i Tufte (1987) taler som subkulturer.
7. Det vil sige, at jeg ikke kan se og høre alt hvad der foregår i klasserummet. Men jeg kan se og høre tilstrækkeligt til at konstatere vigtige genkommende mønstre.
8. For en kommunikationsteoretisk analyse af receptionssituationen, se Tove Arendt Rasmussen (1988a).
9. Jeg bruger her begrebet frirum af mangel på bedre. Det er et ord, der snarere taler om det, det ser sig i opposition til end om den produktion der faktisk foregår i det. Om frirumsbegrebet i øvrigt, f.eks. temanummer af Unge Pædagoger, 6, 1983.
10. Jvf. Hans Magnus Enzensberger (1988).
11. Dommedagsbilledet er populært i medierne og den debatterende faglitteratur, f.eks. i Neil Postmans værker, men også i dele af en dansk antologi som Bogens Fremtid er ikke hvad den har været (red. Kurt Fromberg og Hans Hertel, Fremad, 1988).
12. Birgitte Tufte (1987), s. 81.
13. Jvf. Anne Jerslev (1987).
14. Det er en type genkommende udtalelse, Birgitte Tufte også finder i sit materiale, jvf. Tufte (1986).

15. Tove Arendt Rasmussen (1988b) taler i sin artikel om det kvalitative forskningsinterview og receptionsanalysen om det vanskelige i at gennemføre interviews med børn: "I det interpersonelle spil fortaber objektet for samtalen sig". Min pointe er her, at det gør det - i eksemplet - lige præcis ikke. For drengene gentager legende, situationen, med mig, interviewer, som den der giver stikord. Sådan formede den lille del af interviewet sig og fremfor at se samtalestumpen som støj, ser jeg, at drengene - på deres egen måde - svarer på det, de bliver spurgt om.
16. Om Venner Forever i undervisningen og for en uddybet analyse af filmen, jvf. Anne Jerslev (1986, 1987 og 1988).

#### LITTERATUR

- Alrø, Helle (1988): Følelser, fornuft og fascination - i mediereceptionen, in Hans Jørn Nielsen red.: Kultur, identitet og kommunikation, Aalborg Universitetsforlag.
- Ang, Ien (1985): Watching Dallas. Soap Opera and the Melodramatic Imagination, Methuen.
- Brooks, Peter (1984): Reading for the Plot, Clarendon Press, Oxford.
- Enzensberger, Hans Magnus (1988): Nulmediet. Om fjernsynet som meditationsmaskine, in Fredag 18.
- Fish, Stanley (1980): Is there a text in this class? The Authority of Interpretive Communities, Harvard University Press.
- Fromberg, Kurt og Hertel, Hans (1988) red.: Bogens fremtid er ikke, hvad den har været. En debatbog om læsning, Fremad.
- Hesselaa, Birgitte (1988): Kan detektiver synge? Om den amerikanske dramaturgi - og behovet for en anden, in Kritik 85
- Jensen, Klaus Bruhn (1987): Qualitative Audience Research: Toward an Integrative Approach to Reception, in Critical Studies in Mass Communication 4.
- Jerslev, Anne (1986): "Hvorfor skal vi altid analysere". - Om oplevelsens pædagogik, in Film UV 98.
- Jerslev, Anne (1987): Sluk lyset! En historie om piger, drenge og Film- og TV-kundskab i gymnasiet, in MedieKultur 6.
- Jerslev, Anne (1988): Themes and Narrative Structures in the Danish Youth Film Friends Forever, in Nordic Cinema Studies 1-2.
- Modleski, Tania (1986): Femininity as Mas(s)querade: a feminist approach to mass culture, in Colin Mc Cabe ed.: High Theory/Low Culture. Analysing popular television and film, Manchester University Press.
- Morley, David (1980): The Nationwide Audience, British Film Institute.
- Morley, David (1981): "Critical Postscript", Screen Education 39.
- Nichols, Bill (1981): Ideology and the Image, Indiana University Press.
- Rasmussen, Tove Arendt (1987): Meningens magt - i receptionsanalysen. Paper til VIII Nordiske konference for massekommunikationsforskning, Helsinki.
- Rasmussen, Tove Arendt (1988a): Fiktion og reception i det interpersonelle rum, in Hans Jørn Nielsen red.: Kultur, identitet og kommunikation, Aalborg Universitetsforlag.

- Rasmussen, Tove Arendt (1988b): Tekst og tingers tale. - Interviewets betydning i receptionsanalysen, in MedieKultur 9.
- Sørensen, Birgitte Holm (1986): Den elektroniske pensel. Rapport. Billed/Mediekundskab på 7. og 8. klassetrin, Trongårdsskolen, Lyngby-Tårnbæk kommune.
- Tufte, Birgitte (1986): "...Something that could really happen". Girls and Electronic Mass Media, in MedieKultur 4.
- Tufte, Birgitte (1987): TV som dåseåbner - og som kuglepen. Om TV-mediets funktion i børns/unges hverdag - og om mediepædagogisk praksis, in MedieKultur 6.