

# Unge, Medier, Modernitet

Af Kirsten Drotner

*Kirsten Drotner fremhæver i denne artikel, at mediepædagogikken henter sit grundlag og sin dynamik fra fritidskulturerne, men i opposition til dem. I en undersøgelse af unges video-produktioner i en ungdomsskole nord for København, har hun kunnet konstatere en stor forskel mellem de unges frivillige medieproduktion og den skolestyrede medieundervisning.*

*Hun finder, at skolens mediepædagogik hviler på en kulturel normativitet, som henter sin begrundelse i modernismens avantgarde-æstetik. Alt kommer til at dreje sig om bevidstgørelse. Derved nedprioriteres den æstetiske betydningsproduktion, som frembringes på de unges egne præmisser i relation til deres hverdagsliv.*

*Sidst i artiklen påpeger Kirsten Drotner, at bukserne revner, hvis man som underviser vil argumentere for, at medierne kan fungere som pædagogiske midler, samtidig med at man ønsker at acceptere elevernes egne udtryk som selvgældige mål.*

I indledningsscenen til Niels Malmros' *Kundskabens træ* (1981) viser læreren fru Andreassen lysbilleder fra New York for sin klasse. Skyskrabere passerer revy ledsaget af en lind strøm af oplysninger om storbyen ("Empire State Building har over 6000 vinduer"). Imens udfolder eleverne en veritabel undergrundskultur i mørket anført af hovedpersonen Niels Ole, der kravler rundt på gulvet.

Er det billedet på 1950'ernes sorte (medie)pædagogik? Ja måske. Men tillige en demonstration af de modstandsformer, denne pædagogik også kan udvikle ("Hvem er manden ved siden af Dem, fru Andreassen"? - "Det er vinduespudderen," svarer en anden elev



At se moderniteten i øjnene (fra Kundskabens træ 1981).

hurtigt og lakonisk). Og samtidig er scenen et eksempel på en socialisering, som eleverne accepterer: Da rektor således revser klassen for dens utilstedelige opførsel ("I bliver undervist af højt estimerede lærere") og anmoder om forslag til sanktioner, er de pæne borgerbørn fulde af gode ideer. De lærer sig dobbeltheden af oprør og tilpasning.

Nu er Kundskabens træ jo bare film. Men også i virkelighedens skole er der sket meget siden 1950'erne. Fru Andreassen havde aldrig hørt ordet mediepædagogik. Men nu har begrebet en snart 20-årig historie, og det anvendes i læreprocesser, der har meget lidt med indtæring og udenadslære at gøre. Mediernes sociale og psykologiske sammenhænge prioriteres i stigende grad, og denne udvikling mod en egentlig massekommunikationsundervisning afspejler en generel europæisk tendens (Halloran og Jones 1985). Mere særegent dansk er det nok, at praktisk mediearbejde får større og større vægt (se fx. Katz 1988). I for eksempel gymnasieskolen og de erhvervsfaglige grunduddannelser rubriceres undervisningen i de visuelle medier da også blandt de musisk-æstetiske fag.

I de efterhånden mange rapporter, der dokumenterer udviklingsarbejder og forsøgsprojekter i specielt visuel

kommunikation, fremhæves ofte undervisningens succes og elevernes engagement. Men ingen har stillet spørgsmålstejn ved, hvorfor denne succes er et gode. Hvilke pædagogiske normer danner målestok for succes? Hvilke kulturelle udviklingstendenser er disse normer udtryk for? At stille sådanne spørgsmål bliver stadig vigtigere i takt med, at medieundervisningen udbredes og institutionaliseres i flere og flere dele af uddannelsessystemet. At besvare spørgsmål som disse kræver på sin side et referencepunkt, som nok er relateret til medierne og deres brugere, men som er uden for selve den pædagogiske praksis. Lad mig starte mit udblik blandt unge, som stadig er hovedmålgruppen, når det gælder medieundervisningen. Og lad mig fokusere på ungdomskulturerne, som ganske rigtigt domineres af massemedierne - omend ikke altid helt som det fremstilles i disse medier selv.

#### Tendenser i 1980'ernes ungdomskulturer

Ser vi på debatten om dette tiårs hjemlige ungdomskulturer, er billedet dystert. En generation af bogdroppere og billednarkomaner er i den offentlige bevidsthed godt på vej til at skabe et ånd- og ordløst samfund. Dommedagsprofeterne modgås af et mindre antal optimister, som fremhæver de elektroniske mediers udvikling af nye kompetencer (se fx debatten i Frederiksen og Skyum-Nielsen 1989; Fromberg og Hertel 1988).

Også inden for ungdomskulturforskningen spiller medierne en vigtig rolle. Men i modsætning til de professionelle opinionsdanners direkte moralske udgangspunkt, kommer forskernes prioriteringer mere indirekte til udtryk. Når det gælder børn og unge, interesserer man sig i høj grad for de nye medier og deres faktiske anvendelse: Hvem ser for eksempel video? Hvad ser de? Og evt hvorfor ser de det, de gør? Billedet er ret ens i de forskellige lande. Når man har adgang til satellit-tv og video, ser man generelt mere tv, drenge ser mere end piger, og yngre unge ser mere end ældre (Danmedia 1984; Filipson og Schyller 1982; Glogauer 1988; Montén 1988). Hvad disse ændringer betyder for de unges øvrige liv, er det straks vanskeligere at udforske, og det er heller ikke en del af ungdomskultur- eller medieforskningens hovedtraditioner at gøre det. Forskningen kan ikke afgøre den offentlige debats moralske kamp.

Men hvad enten de voksne nu er kulturpessimister eller kulturoptimister, forskere eller formidlere, deler de et fælles udgangspunkt: de prioriterer de nye medier, de isolerer børn og unge som en særegen gruppe, og de fokuserer på denne gruppes kommercielle mediereception som et område for intervention. Dette fælles udgangspunkt indskriver sig pænt i et århundredgammelt børne- og ungdomsparadigme: de nye generationer bliver først rigtig interessante, når de bliver synlige for det offentlige blik. Og det bliver de, når de opfattes som et (muligt) samfundsmæssigt problem. Et problem, som vi voksne så kan fikserer, debattere og regulere i stadige forsøg på at justere magthierarkiet mellem generationerne. Dette hierarki er nemlig historisk blevet rokket ved fremkomsten af ethvert nyt massemedium fra seriebøger, tegneserier og radio til tv og video: medierne skelner jo per definition ikke på forhånd mellem mulige modtagere, og eftersom nye medier altid har tendens til først at indskrive sig i de mest søgende hverdagskulturer, er det ikke underligt, at massemediernes avantgarde ofte har været og stadig er børn og unge. Og de anvender ofte medierne på måder, der harmoner dårligt med voksnes normer, og som derfor enten isoleres via det offentlige blik eller udgrænses helt af voksnes synsfelt.

Den offentlige og professionelle interesse for de nye teknologier og deres indflydelse på mediereceptionen har imidlertid hindret en opdagelse af unges mest nyskabende brug af massemedierne i 1980'erne. I løbet af denne periode er der nemlig sket en markant vækst i unges egen kulturproduktion. Uden for de distinkte subkulturers eksotiske rækker, men influeret af disses udtryksformer, udfolder en række "almindelige" unge sig i disse år på skateboards og i musicals, ved lokalradioer og i computerklubber. Som eksemplerne antyder, er det specielt kroppen, musikken og medierne, der dominerer - præcis de udtryksformer, hvor det verbale sprog, som voksne har patent på, underordnes andre og mere sansenære koder. Det er især middelklassens unge, der har taget de nye udtryksformer til sig, (hvilket selvsagt ikke betyder, at arbejderklassens unge savner kulturelle udtryksformer). Og måske mest markant er det, at pigerne er blevet mere synlige også i de offentlige kulturer.

Hverken herhjemme eller i udlandet er der foretaget større undersøgelser af, hvad denne kulturelle udvikling betyder for de unge selv. 1) Sådanne studier vil ellers kunne balancere, og måske nuancere, forskningen i de kommercielle mediers reception. Og de vil samtidig kunne perspektivere mediepædagogikken. Den næres nemlig af de selvsamme kræfter som de unges egen kulturelle produktion. Denne forbindelse mellem ungdomskultur og pædagogik mener jeg er problematisk. Og det er den ikke mindst, fordi den forbliver uden for forskernes og formidlernes erfaringsfelt, mens den på den anden side er helt nærværende for de unge selv.

At der overhovedet er tale om en problematik er blevet tydeligt for mig gennem min forskning vedrørende unges egen medieproduktion og dennes betydning. Mine undersøgelser baserer sig på kvalitativt materiale, der altså ikke er repræsentativt i sociologisk forstand, og som ikke giver grundlag for forkromede konklusioner om alle unges kulturer. Men tendenserne er klare nok: mediepædagogikken henter ligesom flere nyere pædagogiske tendenser sit grundlag og sin dynamik fra fritidskulturer, der er pædagogikken inderlig fremmed, og som i vidt omfang er udtryk for en bevidst eller ubevidst afstandtagen fra dens metoder.

### Unge egen medieproduktion

Hvordan laver drenge og piger da video, når de gør det for sjov og ikke, fordi det står på timeplanen? Hvordan ser disse videoer ud? Hvad betyder den skabende proces for deltagerne selv? For at besvare spørgsmål som disse, har jeg som led i et større forskningsprojekt i et år fulgt en videogrupper arbejde ved en ungdomsskole i en overvejende middelklasseforstad til København. Ungdomsskolen er sammen med idrætsklubber og spejderbevægelserne de største fritidsorganisationer for unge. Specielt ungdomsskolen, hvor 60-70% af de 14-18 årige kommer, repræsenterer et bredt udsnit af unge: Her udnytter de klubfaciliteterne og de mange fagtilbud som sociale kontaktnet og som fysiske og psykiske prøverum, hvor de kan afsøge en voksen identitet. På "min" ungdomsskole - en af landets største - er der over 80 fag at vælge imellem, og i lighed med andre steder er de ikke-boglige fag de mest populære. Valgene afspejler ungdomskulturernes topscorere: det er den rytmiske musik, medierne samt nyere former

for sport såsom skateboard-kørsel og dykning, der især interesserer.

Hvorfor valgte "mine" unge at gå til video? Ja, nogle tilhørte de omkring 25% af danske hjem, der har video, andre havde prøvet at lave nogle optagelser i skolen og en enkelt havde erfaring med at lave lokalradio, hvilket han nu ville "overføre til billeder", som han sagde. Pia, der var teknisk interesseret (hendes bedste fag var matematik), sagde, at hun "ikke rigtig ku' finde ud af, hvad de forskellige knapper sku' bruges til" på forældrenes videooptager.

Nøgleordene for deltagernes interesse var frivillighed og fornøjelse. Ungdomsskolen er nok en institution, men den betragtes ikke som en skole. Frivillighedens betydning fik jeg en levende demonstration af, da jeg interviewede Pia. Som de øvrige piger overlod hun apparaturet til drengene. Det tolkede jeg straks som udslag af mandlig dominans på holdet, og jeg undrede mig specielt over Pias passivitet, fordi jeg vidste, at hun havde valgt elektronik på sin skole:

Men der var de strenge, der, men det valgte jeg fra, fordi de hele tiden drillede, altså de gjorde virkelig meget ud af at drille mig, fordi jeg var den eneste pige. De kom med våde tavlesvampe i håret og kridt på tøjet... og vores lærer, han syntes bare det var sjovt, det syntes jeg ikke var særlig morsomt. Jeg har godt kunnet li' fysik og elektronik, nu ka' jeg ikke så meget mere, fordi de har været sådan, det har taget noget af lysten fra mig.

Pia havde kæmpet i timerne med drengene, som altid ville lede forsøgene. At kæmpe videre på videholdet for at mestre teknikken anså hun tydeligvis som spild af dejlig fritid. Denne holdning blev bekræftet, da jeg med feministisk problembevidsthed spurgte hende, hvorvidt hun var klar over, at der ville være så mange drenge på holdet: "Nej, og det var ikke kun derfor, jeg kom derind." For mange drenge kan være et gode, når man er 15 år.

Lysten var helt bogstaveligt det, der drev værket. Og i puberteten er lyst særlig tydelig forbundet med seksuel eksperimenteren. Det kan derfor ikke undre, at gruppens videoer

handlede om sex, vold og kærlighed. Og heller ikke, at drengene prioriterede de to første aspekter, pigerne det sidste. Disse kønsforskelle stemmer jo helt overens med mænds og kvinders forskellige mediepræferencer. Set fra en overfladisk betragtning var deltagerne altså ikke særlig "originale", når de selv skabte billeder - de tog udgangspunkt i de kendte matricer fra tv og film. Forskere betragter ofte dette som blot en efterligning, der er resultatet af en nødvendig, men beklagelig, første erfaring med medieproduktion, en erfaring som efterhånden gerne skulle udvikle sig imod mere selvstændige, og det vil sige æstetisk anderledes, former (se fx. Tufte 1987). En sådan æstetisk hierarkisering baserer sig på en kulturel normativitet, der henter sin begrundelse i modernismens avantgarde-æstetik: chock-effekter og bruddet med det vanlige er forudsætningen for bevidstgørelse. Og bevidstgørelse er kunstens mål. Men disse unge er ikke kunstnere i svøb. For dem er det ikke et modernistisk spørgsmål om at integrere det æstetiske i livet. Det er snarere et personligt spørgsmål om at integrere livet i det æstetiske. Formålet for dem er ikke at blive bevidste, men at have det sjovt. Og hvis de ikke skulle bruge de kommercielle mediekoder, som omgiver dem, når de producerer selv, hvad skulle de så?

Finkulturens normativitet gør det vanskeligt at se egenværdien og forstå den subjektive bearbejdning i videoprocessen. I lighed med andre videoamatører yndede min gruppe for eksempel at parodiere reklamer. Således legede 14 årige Martin og Kasper henholdsvis foran og bag kameraet en aften, de skulle indstille hvidbalancen før en optagelse: "Og her ser vi så Model '87 med det diffuse udtryk i øjnene," sagde kameraføreren med rigtig reklamefilmstemme, mens Martin foran kameraet rettede på håret og var et stort tandpastasmil. "Man ser straks, han bruger deoderanten - Williams." (Fælles latter).

Under det lille sceneri skiftede de to aktører ubesværet mellem flere niveauer: rigtigt skuespil som på TV (Martin nød tydeligvis at ordne sit hår), parodi af reklamefilm (den overdrevne stemmeføring, tandpastasmilet), samt spil på en mærkevarebevidsthed, som reklamen netop skærper (Williams er jo ikke ligefrem deodoranternes Kappa). Gennem spillet forsikrer disse middelklassedrenge gensidigt hinanden om, at de har styr

på konsumkoderne - på de små nuancer, der markerer, at man er kender. Samtidig ironiserer de over klichéerne i disse koder: præcis dobbeltheden af forsikring og forkastelse skaber det fælles grin. De selvsamme klichéer, som af mange velmenende voksne nedvurderes som udtryk for reklamens fladpandethed og varesamfundets fordummelse, danner et fælles brændstof for drengenes egenhændige fantasiproduktion. Scenen tydeliggør, hvorledes videoproduktionen i videre forstand indoptager eksisterende æstetiske genrer og konventioner og tolker disse gennem selvstændige udtryk. Mediets forskellige anvendelser er så internaliserede hos disse unge, at de danner et fælles fantasireservoir, der fra første færd udgør fiktionsbrikker i et omskifteligt og uafsluttet episk puslespil.

Reklameparodien klargør, at medieproduktion er en form for æstetisk betydningsproduktion. Processen skaber et trygt rum, hvor deltagerne bearbejder modsætningsfyldte følelser og ønskedrømme ved at give dem konkret billedlig og narrativ form. Processen er tryk, fordi den er fiktiv ("det handler jo ikke om mig"), og den tillader bearbejdning, fordi lysten er psykisk motor ("det siger mig noget") og derfor kan overvinde den angst, som også fremkaldes i konfliktbearbejdningen. De unge kommer for at lave video, ikke for at få løst deres problemer. Og mens de gør det, oplever de en enhed af intellekt og følelse, sjov og alvor, som de fleste andre erfaringer adskiller. Den æstetiske proces ligner herved legen: den er en individuel og sanselig oplevelse, der ikke er fastlagt på forhånd, men skabes i en konkret situation. Samtidig er den en kollektiv symbolproduktion, som åbner for en tolkning af eksisterende, men ikke bevidst erkendte, sociale erfaringer. Ved at betragte medieproduktion som en form for hverdagsæstetisk praksis, bliver det muligt at tolke processen som andet og mere end et udtryk for sociale relationer, samtidig med at man undgår at afvise produkternes ud fra finkulturens normer. I modsætning til en kunstvideo, skabes amatørvideoens kvalitet nemlig gennem en enhed af æstetisk og social brugsværdi.2)



### Moderne unge, moderne pædagogik

Det er ikke vanskeligt at forstå, hvorfor æstetisk produktion er blevet en af de vigtigste tendenser i 1980'ernes ungdomskulturer. For aldrig har unge vel haft så stor brug for oplevelser, der i det mindste for en tid ophæver splittelsen mellem fornuft og følelse. Puberteten er jo traditionelt et både socialt, psykologisk og seksuelt brændpunkt: man skal være rationel og vælge sin fremtid, samtidig med at kroppen forandres og en voksen seksualitet skal afprøves med alt, hvad det indebærer af intense følelser og reaktivering af barndommens lyst- og angstopplevelser.

Dette biografiske brændpunkt udledes i disse år i forhold til en særlig modsætningsfyldt fremtid. Ganske vist er det modsætningsfyldte et grundvilkår i den kulturelle og bevidsthedsmæssige modernitet, som er fulgt med industrisamfundenes gradvise økonomiske og sociale modernisering. Men unge oplever måske dette grundvilkår særlig intenst i disse år, hvor det ofte er umuligt at blive det, man gerne vil, men hvor man samtidig stadig skal ville det, man kan. Unge marginaliseres økonomisk og socialt, fordi uddannelsestiden generelt forlænges, og fordi mulighederne for at flytte hjemmefra stadig er ringe. Samtidig står unge kulturelt, herunder kommercielt, i centrum. Mange af dem har et deltidsarbejde, som kombineret med forældrenes materielle sikkerhedsnet - levner både tid og penge til at anvende og udvikle fritidskulturerne på nye måder. Disse kulturer får stigende betydning som fysiske og psykiske frirum i takt med det øgede "realitetstryk" i hverdagens andre sfærer. Og her kommer pædagogikken ind.

Det er pædagogikkens grundlæggende opgave at udnivellere det paradoks, som strukturerer den moderne barndom og ungdom: vi lærer ved at lære, ikke ved at gøre. Moderniseringsprocessen udskiller voksenlivet økonomisk som hovedområde for produktivt arbejde og opprioriterer det socialt som det "rigtige" liv. Opdragelse bliver herved en gradvis afprøvning af en tilværelse, man først rigtig kan leve senere. Børn og unge lever et liv, der ikke har noget umiddelbart formål. I den forstand kan man sige, at moderne børn og unge på godt og ondt er henvist til at opfinde deres eget liv. De lever i en strukturel afhængighed, som samtidig tillader udviklingen af en personlig autonomi.

Når opdragelse professionaliseres og institutionaliseres i skolesystemet, tydeliggøres modsætningerne mellem den strukturelle afhængighed og muligheden for personlig autonomi: pædagogikkens udnivellerende opgave kommer til syne som en balancegang mellem elevernes personlige behov for læring og samfundets langsigtede krav om indlæring - formidlet og personliggjort af læreren. Barndommens og ungdommens paradoks reflekteres som pædagogikkens dilemma: pædagogikken kan balancere, men ikke ophæve, adskillelsen mellem opdragelsesproces og opdragelsesresultat. Hvordan denne balancegang udføres, har imidlertid ændret sig gennem tiden.

Niels Ole og hans kammerater møder således modernitetens fascinationsmagnet nummer et, New York City, i den sorte skoles gevanter af udenadslære, autoritetstro og borgerlige dannelsesidealer. Deres møde er et godt eksempel på pædagogikkens dobbelthed af læring og indlæring, oprør og tilpasning. Og ligeså afgørende er mødet et centralt symbol på modernitetens dobbelthed af kontinuitet og forandring, traditionstab og nyskabelsererfaringer der virker tilbage som en blanding af afvisning og åbenhed over for moderniseringsprocessen selv.3)

Som nævnt er puberteten nok det tidspunkt, hvor modernitetens modsætninger registreres og udtrykkes særlig tydeligt. Men unge mødes i dag af lærere, der ofte selv har søgt at udvikle sig med åbenhed over for det nye som en reaktion mod deres egen opdragelses afvisning af foranderligheden gennem faste regler og normer. Åbenheden har betydet en reel demokratisering af undervisningen. Men samtidig kommer afvisningen ofte til syne som lærernes usikkerhed over for de ændringer, denne demokratisering medfører. Den voksne autoritet er friset, men ikke ophævet. Hvor Niels Ole i 1950'erne gør oprør mod et entydigt dannelsesideal, som han kender og delvist accepterer, er denne entydighed brudt i dag. Både for lærere og elever. Mange af dem deler søgebevægelsen som en individuel nødvendighed. Anskuer vi for eksempel mediepædagogikkens udvikling inden for modernitetens forståelsesramme, bliver ændringerne tydelige som mere end ideologiske strømninger: de bliver også udtryk for en lærergenerations sensitivitet over for forandring som et personligt tilvalg og en erobring af ny autonomi. De unge på deres side udtrykker en lignende sensitivitet via

ungdomskulturerne. Derfor bliver netop de nye udtryk i ungdomskulturerne kilder, der anvendes til at fylde lærernes stadige nyhedsorientering: videoen bliver generationernes kulturelle mødepunkt i 1980'erne. Men også en skillevej.

For skønt lærere og elever i dag deler modernitetens søgebehov, er deres udgangspunkter forskellige. For vi, der voksede op i 1950'erne, er Empire State Building stadig skyskraberen med de 6000 vinduer, for nu at blive i billedet. Men for nutidens elever er den måske snarere bygningen, der med Andy Warhol symboliserer storbyens ophævelse af vore vante tids- og rumfornemmelser. Hvis de da ikke allerede har kastet blikket på World Trade Center! Den frisatte autoritet har gjort det svært for eleverne at skabe sig frirum inden for pædagogikkens egen logik: Læreren forstår dem alt for godt. I stedet søger de uden for denne logik til kroppens, billedernes og musikkens sanselige modsprog, hvorfra de kan udtrykke deres autonomibestræbelser. I medieundervisningen ses pædagogikkens dilemma mellem afhængighed og autonomi særlig klart, fordi billeder netop ofte danner grundlaget for undervisningen.<sup>4</sup>) Hvis det med Anne Jerslev er al undervisnings formål "at gøre eleverne klogere på sig selv" (Jerslev 1987) - og det mener jeg er et flot formål - hvor er da det autonome erfaringsrum hos eleverne, som mediepædagogikken kan spille op imod og gøre eleverne klogere på, uden at dette rum samtidig okkuperes?

### Kultur og pædagogik

Den lærergeneration, som dominere skolesystemet og uddannelsesdebatten lever med et dobbelt kulturbegreb: det snævre og normative og det brede, deskriptive. Vi ved godt i dag, at kultur ikke er lig med den danske sangskat og Løgneren, som mange af os voksede op med, og som stadig reflekteres som norm i for eksempel modernismens brudæstetik. Kultur er ikke blot noget, vi har - mere eller mindre af - og som vi derfor kan fyldes med gennem uddannelse. Kultur er også noget, vi er en del af og derfor et mangetydigt begreb. Vi lever med begge begreber, men vi har vanskeligt ved at rumme dem samtidig som de modsætninger, de er (se Jensen 1988).

Vanskelighederne udtrykkes tydeligt i diverse undervisningsbekendtgørelser og -vejledninger. Her kommer de to kulturbegreber til syne som uerkendte modsætninger. Lad mig blot nævne folkeskolens og gymnasieskolens retningslinjer som eksempler på typiske tendenser (se fx. også Undervisnings- og Forskningsministeriet 1989 og uddybende Højbjerg 1988). I undervisningsvejledningen i dansk for folkeskolen fremhæves det indledningsvis, at det er vigtigt at undervise i billed- og lydmedier, fordi man her kan "bearbejde indtrykket af nutidens massive underholdning." Det er jo det snævre kulturbegreb, der ligger bag - der står ingen steder, at for eksempel bøger kan påvirke os massivt. Men derefter understreges den kulturelle pluralisme: "Behandlingen af underholdende produktioner tager udgangspunkt i elevernes brug af dem i fritiden, og der stræbes mod en åben drøftelse og ikke mod en bestemt opfattelse af dem" (Undervisningsministeriet 1984: 12, 60). På den ene side mener man, at mediernes underholdning er "massiv" og altså udgør en ensidig og overvældende påvirkning, vi dårligt kan modstå. På den anden side må vi ikke sige det til eleverne, men tage "en åben drøftelse" af deres egne valg, hvad disse så end er.

Modsætningerne mellem det snævre, normative og det brede, pluralistiske kulturbegreb genfindes i Direktoratets nye bekendtgørelse om film- og tv-kundskab for gymnasieskolen. Undervisningens hovedformål er, at eleverne lærer at udtrykke sig "selvstændigt og kreativt" i billed- og lydmedierne, samt at de opnår analytisk "indsigt og viden" om disse medier. Forholdet mellem praksis og teori uddybes i de vejledende retningslinjer:

Undervisningen skal udvikle og skabe en forståelse for billedmedierne, deres sprog og kompleksitet, for at eleverne kan erhverve sig de forudsætninger, der er nødvendige for at forholde sig kritisk og bevidst til den mediekultur, der omgiver dem. Derved kan eleverne også opnå en større oplevelse af billed- og lydmedierne (Undervisningsministeriet 1988: 151).

At eleverne skulle få større medieoplevelser, ved at de bliver kritiske og bevidste, fremstår i teksten som en logisk følge

("derved"). Men det er jo i virkeligheden et postulat, hvis skjulte grundlag er det normative kulturbegreb, hvor den intellektuelle refleksion er forudsætning for rigtig at kunne nyde de kulturprodukter, andre har skabt. Denne forudsætning kommer særlig frem i undervisningsvejledningens begrundelse for medieproduktionens status i det pædagogiske arbejde:

Ved selv at arbejde med film/video kan eleverne forstå disse mediers særlige arbejdsprocesser og de muligheder for bevidsthedsskred og intensitet, levende billeder kan have (Undervisningsministeriet 1988: 151).

På den ene side må eleverne gerne være kreative og udtrykke sig selvstændigt, på den anden side skal disse udfoldelser føre frem til en mere reflekteret og kritisk medieforståelse. Det kan da også sagtens blive resultatet og er det givetvis i mange undervisningssammenhænge. Men det er ingen nødvendighed, således som det fremgår af teksten. Her betragtes medieproduktionen som et middel til at forstå de kommercielle udtryk, den er ikke et mål i sig selv.

Jeg fremhæver disse officielle inkonsistenser, ikke fordi jeg mener, intellektuelt arbejde er odiøst i en pædagogisk sammenhæng. Ej heller fordi jeg mener, medierne skal udgrænses af denne sammenhæng. Men fordi jeg mener, argumentationerne for mediepædagogikken hviler på modsigelser, som ikke er erkendte. Og som derfor - og det er mere afgørende - skaber mere eller mindre åbenlyse modsætninger mellem lærernes mål og elevernes behov. Medieundervisningen har hidtil udfoldet sig som forsøg og tilvalg båret af entusiastiske lærere og motiverede elever. Men hvad er konsekvenserne, når disse erfaringer ophæves til almengyldige pædagogiske sandheder i officielle retningslinjer? Kan medieundervisningen generaliseres uden at mediepædagogikken funktionaliseres?

Mine egne undersøgelser af unges medieproduktion i fritiden klargør en del af årsagerne til de mulige problemer. I unges egen kulturproduktion, også når det gælder medier, er frivillighed og lyst, uafsluttethed og uforudsigelighed nøgleord til forståelse af disse processers intense betydning. Således ville min

videogruppe ikke skrive drejebog. For, som Martin sagde: "Det hæmmer os utrolig meget, fordi man ka' ikke få sine vilde ideer plantet ned i et eller andet manuskript...det ku' jo ta' en halv time at skive en eller anden sindssyg scene, ikk'". Gruppen lavede video for at lave video. Omvendt i skolen. Der laver man video for at blive klogere. Man lærer i sidste instans ved at lære, ikke ved at gøre. Det ved eleverne selvfølgelig godt. Og det påvirker processen, ikke mindst i det øjeblik man får karakter i faget (Borker 1988). Karaktererne markerer skolens opdeling i de kedelige, men seriøse eksamensfag og de sjove, ualvorlige luksusfag. Karaktersystemet symboliserer hermed opsplittningen af følelse og intellekt, som den æstetiske proces ellers netop kan forene. Og som faktisk bliver forenet i ungdomskulturerne. Inden for uddannelsessystemets videnshierarki opfattes de æstetiske fag, herunder undervisningen i de visuelle medier, let enten som sjove eksamensfri fag, man i bedste fald også lærer lidt af, eller som lærerige eksamensfag, der måske også kan være meget sjove. Når en del mediepædagogiske forsøgsrapporter fremhæver arbejdets succes, må denne succes altså bedømmes i forhold til en pædagogisk målestok (og lærerernes øvrige erfaringer) og ikke ud fra, hvad den æstetiske produktion i sig selv rummer af muligheder.

Pædagogikken sætter rammer for de æstetiske udfoldelser, som man ikke kan fjerne, men som jeg mener, det er afgørende, man som lærer bliver bevidst om: Sagt polemisk og firkantet er det for mig at se i orden, at man argumenterer for, at medierne kan fungere som pædagogiske midler, men så kan man ikke samtidig acceptere elevernes egne udtryk som selvgyldige mål. Man kan som lærer ikke være en normativ pluralist. Men man kan reflektere over sine egne normer og give dem videre. Man bliver nemlig ikke nødvendigvis en bedre pædagog, fordi man underviser i musikvideoer i stedet for Løgneren, specielt ikke hvis man selv elsker Martin A. Hansen, men dårligt kan kende forskel på Madonna og Annie Lennox.

Jeg mener vi som lærere på alle niveauer må erkende, at begge kulturbegreber eksisterer. Vi må tage begreberne til os som en dialektik hos os selv og gøre dem klart som modsætninger for eleverne - ikke blot bruge begreberne i flæng til en bevidstløs

"bevidstgørelse" af eleverne. Denne erkendelsesproces bliver ikke mindre vigtig i de kommende år, hvor ungdomsårgangene falder med næsten en tredjedel, og hvor lærernes markedsbevidsthed derfor næsten automatisk bliver skærpet både i de almene og de erhvervsrettede uddannelser. Frem for usikkert at rette vores sensitivitet mod ungdomskulturernes seneste påfund, kunne vi måske rette vores sensitivitet mod de kulturudtryk, vi selv fanges af og kender - det ville ikke skabe en dårligere pædagogik. Og det ville helt givet skabe mere tilfredse lærere. Måske kunne en sådan "læreregoisme" endog fremme elevernes forståelse af sammenhænge, som både læreplaner og kulturbegreber i øjeblikket gør det svært at se: at der eksisterer både historiske og æstetiske forbindelser mellem trykte og visuelle medier, at eventyr og videoer har mange fælles motivstrukturer, at radioromanen har virket tilbage på fortællestrukturerne i den skrevne roman. Kort sagt, at kundskabens træ har mange grene og et vidt rodnet.

Elevnavne er ændret af mig.

#### Noter

1. Af en ny repræsentativ undersøgelse blandt de 16-19 årige fremgår det imidlertid, at 16% af de adspurgte har, hvad der betegnes som "høj produktion" i forhold til medier (Zeuner 1988: 234).
2. For en teoretisk uddybning af begrebet hverdagsæstetik og videoproduktionens kønsdimensioner, se Drotner 1989.
3. Thomas Ziehe og Herbert Stubenrauchs beskrivelser af, hvad de kalder den kulturelle frisættelse, betegner modernitetens dobbelthed af traditionstab og fornyelse. (Ziehe og Stubenrauch 1983). De daterer denne frisættelse meget nøjagtigt som et efterkrigsfænomen, hvilket imidlertid stemmer dårligt med modernitetens lange og brudfyldte historie: moderne erfaringer sætter sig uens igennem hos mænd og kvinder, unge og gamle, rige og fattige. Forfatterens historiske selvsikkerhed må snarere tages som udtryk for de specielle tyske historiske erfaringer, der gør, at man har psykisk brug for at sætte vandtætte skodder op mod nazismen: det nye begynder efter 1945.
4. En glimrende behandling af denne problematik findes i Holmberg 1988.

## Litteratur

- Borker, Lisbet. 1988. "Film- og tv-kundskab efter gymnasiereformen." In: *Levende billeder: et fag i bevægelse. En rapport om film- og tv-kundskab i gymnasiet og på hf.* København: Direktoratet for Gymnasieskolerne og Højere Forberedelseseksamen: 61-63..
- Danmedia. 1984. *Video i danske hjem: rapport nr. 6.* København: Danmedia.
- Drotner, Kirsten. 1989. "Girl Meets Boy: Aesthetic Production, Reception and Gender Identity." *Cultural Studies* 3, nr. 1 (1989): 208-25.
- Filipson, Lena og Schyller, Ingela. 1982. *Tv- och videotittande bland barn och ungdom: PUB rapport nr. 20.* Stockholm: Sveriges Radio.
- Frederiksen, Carsten og Erik Skyum-Nielsen. Red. 1989. *Den hellige skrift.* København: Danmarks Biblioteksforening.
- Fromberg, Kurt og Hans Hertel. Red. 1988. *Bogens fremtid er ikke hvad den har været: en debatbog om læsning.* København: Fremad.
- Glogauer, W. 1988. *Video-film Konsum der Kinder und Jugendlichen: Erkenntnisstand und Wirkungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhart.
- Halloran, James D. og Jones, Marcia. 1985. *Learning About the Media: Media Education and Communication Research.* Communication and Society Report nr. 16. Paris: Unesco.
- Holmberg, Olle. 1988. *Videovold och undervisning.* Stockholm/Lund: Symposion Bokförlag.
- Højbjerg, Lennard. 1988. *Film, tv og video: en lærervejledning til de valgfrie fag filmkundskab og film/tv-undervisning.* København: Direktoratet for Erhvervsuddannelserne.
- Jensen, Johan Fjord. 1988. "Det dobbelte kulturbegreb - den dobbelte bevidsthed." In: Hans Hauge og Henrik Horstbøll. Red. *Kulturbegrebets kulturhistorie.* Århus: Århus Universitetsforlag: 157-91.
- Jerslev, Anne. 1987. "Sluk lyset! En historie om piger, drenge og film- og tv-kundskab i gymnasiet." *Mediekultur* 6: 54-68.
- Katz, Per. 1988. "Medieundervisning - 'Jadak'". In: *Levende billeder: et fag i bevægelse. En rapport om film- og tv-kundskab i gymnasiet og hf.* København: Direktoratet for Gymnasieskolerne og Højere Forberedelseseksamen: 11-13.
- Montén, Richard. 1988. *Tv-tittandet i svensk kabel-tv-området, mars 1987: PUB rapport nr. 11.* Stockholm: Sveriges Radio.



Tufte, Birgitte. 1987. "Tv som dåseåbner - og som kuglepen: om tv-mediets funktion i børns/unges hverdag og om mediepædagogisk praksis." Mediekultur 6: 69-86.

Undervisningsministeriet. 1984. Dansk 1984: Undervisningsvejledning for folkeskolen 2. København: Direktoratet for Folkeskolen m. v.

Undervisningsministeriet. 1988. Film- og TV-kundskab: bekendtgørelse og vejledende retningslinjer. København: Direktoratet for Gymnasieskolerne og HF.

Undervisnings- og Forskningsministeriet. 1989. Retningslinjer og katalog vedrørende valgfrie fag. 5. udg. København: Erhvervsskolernes Forlag.

Zeuner, Lilli. 1988. Kulturelle processer i ungdomsuddannelserne. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch. 1983. Ny ungdom og usædvanlig læreprocesser: kulturel frisættelse og subjektivitet. København: Politisk Revy. Orig. 1982.

Kirsten Drotner er forskningsrådsstipendiat ved Institut for kultursociologi, Københavns Universitet.

# Om forsøgsarbejde med medieundervisningen

Den 9. - 11. december 1988 blev der på Danmarks Lærerforenings kursuscenter "Skarrildhus" ved Herning afholdt en nordisk konference om "De elektroniske billedmedier og mediepædagogikken" arrangeret af SMID. I konferencen deltog bl.a. forskere og undervisere inden for folkeskolen, gymnasiet og HF.

Da man diskuterede forskelle mellem de nordiske lande, var det tydeligt, at initiativerne i Norge og Sverige er kommet ovenfra - med krav om medieundervisning i læseplanerne - mens initiativerne i Danmark ser ud til at gro nedefra med udviklingsarbejde, selvbestaltede forsøg og mange læreres egenproducerede undervisningsmateriale. Det er også karakteristisk for medieundervisningen i Danmark, at man lægger stor vægt på, at eleverne selv laver medieproduktion. De følgende fem artikler demonstrerer klart disse tendenser. Alle de beskrevne forsøg er etableret på lærernes initiativ (så må man håbe, at fremtidige læseplaner tager udgangspunkt i de konkrete erfaringer lærerne udvikler!), og de rummer alle praktisk medieproduktion.

De to første artikler præsenterer forsøg med mediekundskab/mediefag som liniefag på seminarierne, for: Alle er jo enige om, at medieundervisningen skal ind i folkeskolen. Men hvordan bliver de fremtidige lærere kvalificerede til en sådan medieundervisning? På Jonstrup Seminarium har Birgitte Holm Sørensen og kollegaer lagt vægten på lyd- og billedmedierne, men Hans Cornelius og lærerne fra Københavns Dag- og Aftenseminarium har gjort mediefaget bredere.

De tre følgende artikler er hentet fra gymnasie- og HF-området. Jette Tybjergs mediefag tager udgangspunkt i dansk og samfundsfag, og Ole Weischers i billedkunst, musik, samfundsfag og dansk.