

Jens Henrik Haahr

## Krigsdans på Bali: Medierne og Den Fri Ungdomsuddannelse

Mediepræsentationers virkemidler og konsekvenser for samfundsmæssige dagsordener belyses med udgangspunkt i en konkret sag. Præsentationen af uddannelsesinitiativet Den Fri Ungdomsuddannelse er et eksempel på effektiv dagsordenspåvirkning. Gennem nogle få tv-indslag placeredes en sag højere på såvel mediedagsordenen, den politiske dagsorden som den offentlige dagsorden. Det demonstreres, hvordan indslagene både hviler på og bidrager til at konstruere en diskursiv viden om, hvad der er uddannelse, og hvad der er modsat uddannelse. Effektiviteten i dagsordenspåvirkningen er således forbundet med konstruktionen af bipolarere modsætningspar. En sådan tilgang til analyser af mediernes dagsordenspåvirkning er et kvalitativt alternativ til kvantitative analyser af mediernes „framing“-effekter.

### Den balinesiske krigsdans

En af hovedhistorierne i dansk TV2's nyhedsudsendelse kl. 19 den 21. januar 1998 var om en særlig uddannelse ved navn Den fri Ungdomsuddannelse (FUU).<sup>1</sup> Studieværten introducerede historien med følgende ord:

„Nu sætter vi fokus på den voksen- og efteruddannelse, som hvert år koster staten ti mia. kroner. I en række indslag i denne uge ser vi på, hvad staten egentlig får for de penge. En del af pengene går til den såkaldte fri ungdomsuddannelse, en uddannelse, der er så fri, at der stort set ikke er kontrol med den, selv om den til tider er temmelig eksotisk.“

I den følgende sekvens er tre unge i gang med at udføre en rituel dans, hvor der indgår sværd som rekvisitter. Stedet ser ud til at være et tropisk land. De dansende unge kommenteres af speakerstemmen:

„Det her er undervisning for danske skattekrøner. Camilla Laursen og to andre unge fra Århus bruger ti uger på blandt andet at lære balinesisk krigsdans på Bali. Undervisningen er betalt af staten, og så har de unge omkring 3700 kroner i Statens Uddannelsesstøtte med i lommen til at leve for.“

Nyhedsindslaget fortsætter med at forklare om Den fri Ungdomsuddannelse, om hvor fri den er, og hvor meget staten betaler for hver deltager, alt illustreret af billeder af dansende og palmebladsflettende danske unge på Bali. Herefter følger et interview med to personer, der præsenteres som uddannelsesvejledere. Den ene opholder sig på Bali og interviewes her. Den næstsidste sekvens i indslaget viser en samtale mellem den ene uddannelsesvejleder og en ung kvinde på et kontor i Danmark. Vejlederen nævner, at den unge skal besøge et indianerreservat i Nordamerika. Den unge forklarer, at hun vil bruge opholdet til finde ud af, hvad hun vil arbejdsmæssigt senere i sit liv. Indslaget klipper tilbage til gruppen af dansende unge på Bali og dvæler ved dem i nogle sekunder uden kommentar.

Indslaget i TV2's 19-nyheder den 21. januar blev fulgt op med et direkte interview med en FUU-uddannelsesvejleder, og med et længere indslag om emnet på i TV2's regionale nyheder kl. 19.30. Endelig blev indslaget fra 19-nyhederne gentaget i nyhedsudsendelsen kl. 22, ligesom 19-nyhederne den 22. januar indeholdt en opfølgende historie.

Jens Henrik Haahr

## Krigsdans på Bali: Medierne og Den Fri Ungdomsuddannelse

Mediepræsentationers virkemidler og konsekvenser for samfundsmæssige dagsordener belyses med udgangspunkt i en konkret sag. Præsentationen af uddannelsesinitiativet Den Fri Ungdomsuddannelse er et eksempel på effektiv dagsordenspåvirkning. Gennem nogle få tv-indslag placeredes en sag højere på såvel mediedagsordenen, den politiske dagsorden som den offentlige dagsorden. Det demonstreres, hvordan indslagene både hviler på og bidrager til at konstruere en diskursiv viden om, hvad der er uddannelse, og hvad der er modsat uddannelse. Effektiviteten i dagsordenspåvirkningen er således forbundet med konstruktionen af bipolarere modsætningspar. En sådan tilgang til analyser af mediernes dagsordenspåvirkning er et kvalitativt alternativ til kvantitative analyser af mediernes „framing“-effekter.

### Den balinesiske krigsdans

En af hovedhistorierne i dansk TV2's nyhedsudsendelse kl. 19 den 21. januar 1998 var om en særlig uddannelse ved navn Den fri Ungdomsuddannelse (FUU).<sup>1</sup> Studieværten introducerede historien med følgende ord:

„Nu sætter vi fokus på den voksen- og efteruddannelse, som hvert år koster staten ti mia. kroner. I en række indslag i denne uge ser vi på, hvad staten egentlig får for de penge. En del af pengene går til den såkaldte fri ungdomsuddannelse, en uddannelse, der er så fri, at der stort set ikke er kontrol med den, selv om den til tider er temmelig eksotisk.“

I den følgende sekvens er tre unge i gang med at udføre en rituel dans, hvor der indgår sværd som rekvisitter. Stedet ser ud til at være et tropisk land. De dansende unge kommenteres af speakerstemmen:

„Det her er undervisning for danske skattekrone. Camilla Laursen og to andre unge fra Århus bruger ti uger på blandt andet at lære balinesisk krigsdans på Bali. Undervisningen er betalt af staten, og så har de unge omkring 3700 kroner i Statens Uddannelsesstøtte med i lommen til at leve for.“

Nyhedsindslaget fortsætter med at forklare om Den fri Ungdomsuddannelse, om hvor fri den er, og hvor meget staten betaler for hver deltager, alt illustreret af billeder af dansende og palmebladsflettende danske unge på Bali. Herefter følger et interview med to personer, der præsenteres som uddannelsesvejledere. Den ene opholder sig på Bali og interviewes her. Den næstsidste sekvens i indslaget viser en samtale mellem den ene uddannelsesvejleder og en ung kvinde på et kontor i Danmark. Vejlederen nævner, at den unge skal besøge et indianerreservat i Nordamerika. Den unge forklarer, at hun vil bruge opholdet til finde ud af, hvad hun vil arbejdsmæssigt senere i sit liv. Indslaget klipper tilbage til gruppen af dansende unge på Bali og dvæler ved dem i nogle sekunder uden kommentar.

Indslaget i TV2's 19-nyheder den 21. januar blev fulgt op med et direkte interview med en FUU-uddannelsesvejleder, og med et længere indslag om emnet på i TV2's regionale nyheder kl. 19.30. Endelig blev indslaget fra 19-nyhederne gentaget i nyhedsudsendelsen kl. 22, ligesom 19-nyhederne den 22. januar indeholdt en opfølgende historie.

Før den 21. januar havde Den Fri Ungdomsuddannelse levet et stille liv fra dens start i 1995, som en særlig uddannelsesmulighed for personer, der ikke ville benytte sig af de ordinære ungdomsuddannelser. Men dette ændrede sig radikalt med TV2's indslag.

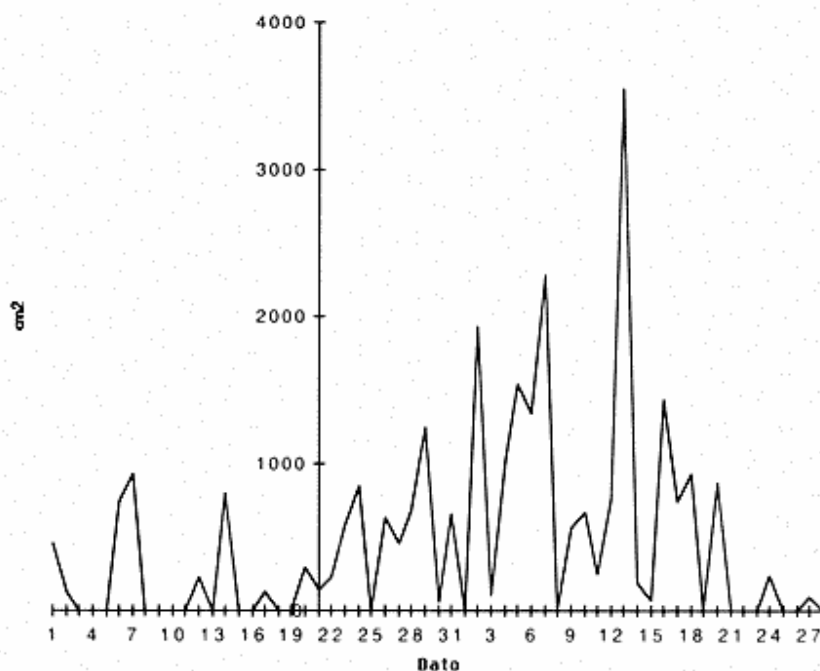
Indslagene blev dels fulgt af en øget generel dækning af Den Fri Ungdomsuddannelse i de skrevne medier, jf. figur 1. Dels blev FUU i stigende grad gjort til genstand for debat og kritik i medierne. Forskellige politikere citeredes i dagene og ugerne efter tv-indslagene for at lægge afstand til ordningen og for at kræve nedlæggelsen af den eller fundamentale ændringer i den: I forbindelse med nyhedsindslagene citeredes Venstres uddannelsespolitiske ordfører, Hanne Severinsen, for at ville kalde undervisningsministeren i samråd i Folketinget med den begrundelse, at FUU truede med at blive et dyrt tag-selv-bord (*Jyllands-Posten*, 21.1.98), og flere andre venstre-politikere

kritiserede uddannelsen i den skrevne presse. I starten af februar var det den daværende uddannelsesordfører for det regeringsbærende Socialdemokrati, Anne-Marie Meldgård, som i DR's radioavis blev citeret for at lægge afstand til ordningen. Den 20. februar citeres hun for at sige, at „så længe forholdene på de ordinære uddannelser er så dårlige, kan jeg ikke acceptere, at man kan flippe rundt på Bali“ (*Århus Stiftstidende*, 20.2.98).

### Meningsdannelse, medielogik og diskurs

TV2's præsentation af Den Fri Ungdomsuddannelse havde således en række konsekvenser. Forløbet kan beskrives som en proces, hvor en sag igennem et bestemt tv-indslag bliver sat på mediedagsordenen, ligesom den samme sag placeres højere på den offentlige dagsorden og på den politiske dagsorden: Ikke alene øgedes den generelle dækning af Den Fri

Figur 1. Mediedækningen af Den Fri Ungdomsuddannelse i danske dagblade og ugentlige nyhedsaviser før og efter 21. januar 1998.<sup>2</sup>



Tabel 1. Kommentarer som andel af alle artikler om FUU, 1998

Uge nr.	Antal artikler	Kommentarer	Andel kommentarer (%)
1-4	16	4	25,0
5-9	64	39	60,9

Ungdomsuddannelse i de skrevne medier i kølvandet på TV2's dækning. Mediedækningen ændrer for det andet også karakter fra at være præget af journalistiske genrer som nyhedsreportager, emne- eller personfokuserede interview og baggrundsartikler til i højere grad at være præget af kommentarer, hvor en holdning udtrykkeligt præsenteres som forfatterens mening, jf. tabel 1. Dette kan tolkes som at sagen bliver placeret højere på den offentlige dagsorden.<sup>3</sup> Og for det tredje melder en række politikere sig som deltagere i debatten om FUU, hvilket kan ses som et udtryk for, at sagen bliver prioriteret højere end tidligere blandt politiske beslutningstagere.

Tv-indslagene er med andre ord udtryk for en relativt effektiv dagsordensfastsættelse. Men hvorfor var dagsordensfastsættelsen effektiv? Hvilke virkemidler i indslagene var det, som gjorde dem effektive? Og hvilke konsekvenser har det, at tv-indslagene anvender disse virkemidler? Det er spørgsmålene, jeg her vil forsøge at give nogle svar på.

Når det er relevant at stille disse spørgsmål, så er det kort sagt fordi mediernes præsentationer har betydning for meningsdannelsen, såvel i offentligheden som blandt politiske beslutningstagere, og især hvor disse præsentationer påvirker dagsordenen.

Dette kan lyde som en næsten selvindlysende påstand, men sammenhængen mellem mediernes præsentationer på den ene side og holdninger, værdier og adfærd blandt modtagerne af disse budska-

ber på den anden side har ikke desto mindre været et meget omdiskuteret spørgsmål igennem mange årtier. Ganske kort sammenfattet, så måtte de tidlige teser om en meget direkte medieeffekt på den offentlige mening og på modtageres holdninger og adfærd, oprindeligt inspireret af erfaringerne med massemediedrevet propaganda, vige pladsen for mere nuancerede konklusioner. Ifølge disse konklusioner, der som hovedregel hvilede på behaviouristisk orienterede empiriske undersøgelser, er mediepåvirkningen betinget af modtagernes sociale netværk (for eksempel Robinson, 1976), ligesom modtagerens individuelle, kulturelle og sociale baggrund har betydning for, hvordan meningsdannelse finder sted, og hvordan modtageren afkoder mediebudskabet (for eksempel Morley, 1980). Mediernes manglende kontrol med modtagelsessituationen ledte nogle til at konkludere, at den egentlige herre over kommunikationen er modtageren (for eksempel Fiske, 1987).

På baggrund af et survey over eksisterende forskning konkluderede Rosengren i starten af 1980'erne, at forskningen kun havde givet „inconclusive, partly even contradictory, evidence about the relationship between social structure, societal values as mediated by the media, and opinions among the public“ (Rosengren, 1981: 254). Meget forskning understøttede i den forbindelse Cohens observation fra 1963, at „the press may not be successful much of the time in telling people what to think, but it is stunningly

successful in telling its readers what to think *about*" (Cohen, 1963: 13). Mediernes evne til at sætte dagsordenen fremstod således som den meningspåvirkende medieeffekt, der var størst belæg for, hvorimod deres kapacitet til at påvirke modtagernes holdninger syntes begrænset.

Hvor stor betydning skal man tillægge mediernes evne til at påvirke dagsordenen i et samfund? Og er det rimeligt at beskrive mediernes mulighed for at sætte dagsordenen som en „begrænset meningsdannende effekt"? Det er her, den behaviouristiske og kvantitativt orienterede del af forskningen i de senere år har peget på, at mediernes indflydelse på meningsdannelsen dels kan være langt større end de ovennævnte konklusioner umiddelbart indikerer, dels at denne indflydelse foregår på en mere subtil måde end tidligere antaget.

„Priming" og „framing" er således to fænomener i forbindelse med mediernes dagsordenspåvirkning, som flere og flere har påpeget (Krosnick og Kinder, 1990; Iyengar, 1991; Krosnick og Brannon, 1993; McCombs og Estrada, 1997; First, 1997; Waldahl i dette nummer af *Politica*). „Priming" er effekten af en forudgående kontekst på fortolkningen og genkaldelsen af information. „Framing" er mediernes subtile udvælgelse eller fremhævnin g af visse aspekter af en sag på bekostning af andre, og er dermed et middel til at give en sag en bestemt mening, for eksempel ved at en bestemt årsag til et problem underforstås. Hvor undersøgelsesenheden i traditionelle studier af dagsordensfastsættelse er sagsobjektet, „a public issue", så er enheden i framing-analyser attributter – de karakteristika og egenskaber som tegner billedet af hvert sagsobjekt. Forskellige sager kan være placeret forskellige steder på dagsordenen, men forskellige egenskaber ved sa-

gen kan tilsvarende gives høj eller lav placering på dagsordenen.

En række studier har her konkluderet, at der er en sammenhæng (jf. McCombs og Estrada, 1997: 239-47; Waldahl i dette nummer): Mediernes udformning og dækning af en sag kan ikke alene påvirke sagens placering på den offentlige dagsorden, men også de egenskaber, som sagerne tillægges af modtagerne. Med udgangspunkt i udviklingen i den behaviouristiske del af forskningen, ikke mindst med hensyn til fænomener som priming og framing, konkluderede Iyengar på den baggrund for nylig følgende:

„Research into the effects of mass communication has come to a full circle. Initial concern about the vulnerability of voters to propaganda campaigns gave way to findings of 'minimal consequences'. Effects research was rejuvenated by more limited conceptions of media influence, as manifested by the learning, agenda-setting, and priming paradigms. As these paradigms have matured, discussions of 'massive consequences' have been revived" (Iyengar, 1997: 215-216).

Der er derfor gode argumenter for, at det er væsentligt at forstå, hvordan og med hvilke betydninger medier udformer en sag og påvirker dens placering. For mediepræsentationer er betydningsskabende, og denne betydningsskabelse har konsekvenser, ikke mindst hvor bestemte mediepræsentationer placerer en bestemt sag i en bestemt udformning højt på dagsordenen, det være sig på mediernes, på den offentlige eller på politiske beslutningstageres dagsorden.

Det er da også en sådan antagelse, der implicit ligger bag den kvalitativt orienterede forskning i mediernes politiske betydning. Her er fokus ikke på målbare opinionseffekter blandt mediemodtagere, men i højere grad på selve mediernes ud-

formning og præsentation af information og på forhold, der påvirker denne udformning. Man kan skelne imellem mediesociologiske analyser og mere sprogligt orienterede analyser. De mediesociologiske analyser af nyhedsformidling (for eksempel Tuchmann, 1978; Gans, 1979; Altheide og Snow, 1991; McManus, 1994) fokuserer blandt andet på de strukturelle og andre forhold, som former mediernes kommunikation og derigennem præsenterer verden i bestemte formater. Altheide og Snow taler for eksempel om en medielogik, der udgør en bestemt optik og derigennem privilegerer en bestemt type af nyhedsformidling og en bestemt type nyheder på bekostning af andre.

Grænsen til det, jeg har valgt at kalde de mere sprogligt orienterede analyser af mediepræsentationer, er i praksis flydende. Men fremfor at fokusere på forskellige eksterne og interne forhold ved mediernes produktion af nyheder, er fokus i den type analyser, jeg vil illustrere i det følgende, nemlig diskursanalyse af medie(re)præsentationer, på selve det, som sker i præsentationen – i det sprog og de andre virkemidler som anvendes, og på det, som denne anvendelse viser. Forskellen i fokus afspejler desuden ofte et andet erkendelsesteoretisk udgangspunkt, end det er tilfældet i mediesociologiske analyser: Diskursen – bredt defineret som den måde, hvorpå et emne italesættes – tilkendes en autonomi. (Østergård og Ifversen, 1996: 31-32). For hvis diskursen blot antages at afspejle andre forhold, såsom eksempelvis økonomiske strukturer eller interesser, så fjerner man i sidste instans begrundelsen for at gøre diskursen til genstand for analyse (Ricoeur 1991, Østergård og Ifversen, 1996: 28-29). Eller med lidt andre ord: Hvis man ikke tilkender diskursen en autonomi, så er det ikke diskursen, der

analyseres, men vores egne antagelser om „diskursproducentens“ interesser, intentioner eller lignende.<sup>4</sup> I denne position ligger der også en bevidsthed om (ofte udtalte) forhåndsantagelsers strukturerende og dermed konstruktive betydning for de konklusioner, der formuleres: Tages der udgangspunkt i bestemte sociologiske kategorier eller „variabler“, så vil analysen i sidste instans bekræfte disse kategoriers eksistens og betydning, og kan derved bidrage til en naturalisering af dem.<sup>5</sup>

Betegnelsen diskursanalyse og begrebet diskurs er blevet anvendt i en række forskellige betydninger (Potter og Wetherell, 1994). I denne artikel er det især to af disse typer af analyse jeg vil bringe i spil: videnskabssociologisk diskursanalyse, fokuserer på de virkemidler, forskere tager i brug for at styrke fakticiteten og troværdigheden af deres resultater. Og den Foucault'ske diskursanalyse, hvor institutioner, vidensobjekter, praksisser og subjekter forstås som konstitueret af diskursive formationer (Foucault, 1997).<sup>6</sup> Ud over det erkendelsesmæssige og kritiske potentiale, der ligger i åbne, „anti-foundationalistiske“ analyser, som ikke tager udgangspunkt i på forhånd givne antagelser og kategoriseringer og dermed reproducerer dem, synes også den behavioristiske medieforskning som nævnt i stigende grad at pege på betydningen af selve mediernes måde at definere og præsentere sager. Og diskursanalyser af medie(re)præsentationer er netop i høj grad analyser af, hvordan dvs. med hvilke virkemidler og med hvilke konsekvenser, medierne præsenterer „public issues“ med bestemte attributter, for nu at bruge framing-studiernes terminologi. Eller formuleret med lidt andre ord, så er dagsordensfastsættelse i et diskursanalytisk perspektiv i sig selv i høj grad en form for

meningsdannelse – meningsdannelse i bred forstand. Dels som en konstruktion af, hvilke felter, der overhovedet defineres som samfundsmæssigt relevante spørgsmål og problemer, dels som en konstruktion af, hvad disse felter består af og hvordan de opdeles: de kategorier, som verden opdeles i, ved at et spørgsmål eller et problem defineres på en bestemt måde og de betydninger, som disse kategorier fyldes med.

Sigtet i det følgende er at give et eksempel på en diskursanalyse af meningsdannelse i medierne. Som hos Fowler, Fairclough og Potter er fokus på den meningsdannelse – i den nævnte brede forstand – som finder sted i TV2's nyhedsindslag, på de diskursive virkemidler som bringes i anvendelse, og på deres konsekvenser.

### **Mediepræsentationen af Den Fri Ungdomsuddannelse**

Hvad var det, som gav TV2's nyhedsindslag den provokatoriske kraft, de tilsyneladende havde? Jeg vil argumentere for, at den ligger i det forhold, at indslagene „trækker på“ og forudsætter en diskursiv viden (jf. nedenfor) om, hvad der er indholdet i kategorien „uddannelse“, samtidig med at Den Fri Ungdomsuddannelse præsenteres som den bipolarere modsætning til kategorien „uddannelse“ – eller som tilhørende en kategori „ikke-uddannelse“.

I denne forbindelse er det ikke målet at belyse selve de aktiviteter og argumenter, som præsenteres i indslagene. Tværtimod, så er det kendetegnende for indslagene, at både aktiviteter og argumenter relativt nemt lader sig forstå inden for et simpelt skema: Repræsentanterne for FUU og deltagerne i uddannelsen forsøger at demonstrere, at FUU-initiativet er værdifuldt, mens indslagene som sådan

kritiserer værdien, hensigtsmæssigheden og rimeligheden af initiativet. Indslagenes indledningsreplikker gør dette meget klart. Klarest i det regionale 19.30-indslag den 21. januar 1998: „Snedige unge har fundet en fed fidus: De gør alt det, de drømmer om i fritiden – vel at mærke med den statslige uddannelsesstøtte i lommen. Fidusen hedder Den Fri Ungdomsuddannelse“.

Selv om man ikke tager for givet, at hvert eneste udsnit af diskursen i indslagene kan placeres som den ene af de to positioner i dette skema, så udgør det en nyttig ramme til fortolkning af detaljen, ligesom dette udgangspunkt gør det muligt at fokusere på de detaljerede procedurer igennem hvilke alternative versioner (beskrivelser af et givet forhold) konstrueres og fremstilles som faktuelle (Potter og Wetherell, 1994: 48-49, 56).

Skemaet er ligeledes nyttigt til at identificere de udsagn, der fremkommer i argumenterne og aktiviteterne, og som konstituerer en diskursiv viden argumenterne hviler på og på hvis baggrund argumenterne kan forstås og giver mening (Rittenhofer, 1998: 47). Når tv-indslagenes beskrivelser tager form som en kritik af bestemte aktiviteter, så forudsættes der således en „viden“ om, hvordan disse aktiviteter alternativt skulle udformes for ikke at være kritisable. Eftersom nyhedsindslagene grundlæggende søger at demonstrere og overbevise om Den Fri Ungdomsuddannelses fejl og mangler, kan vi derfor afdække udsagn, som tilsammen konstruerer den underliggende diskursive viden om kategorien uddannelse.

### **Produktionen af betydninger til kategorien „uddannelse“**

Der kan identificeres en række udsagn om „uddannelse“ på denne vis. Jeg vil argu-

mentere for, at der i løbet af de to nyhedsindslag, som analyseres nedenfor, konstrueres en version af kategorien „uddannelse“, hvor uddannelse blandt andet sættes lig med en forberedelse til arbejde, som er målrettet imod at realisere specifikke og umiddelbart „brugbare“ færdigheder og kundskaber, som ikke bidrager til personlig udvikling, og som er en „ufri“ aktivitet af begrænset varighed.<sup>7</sup>

*Uddannelse som arbejde, modsat fritid*  
 Det første af de nævnte udsagn – uddannelse som ikke-fritid og som fundamentalt modsat aktiviteter der er relateret til ferie og fritid – er det udsagn, som fremstår tydeligst i nyhedsindslagene. Det kan identificeres i adskillige sammenhænge, både i form af tekst (speak), billeder (film) og grafik.

Produktionen af disse betydninger til „uddannelse“ finder i sekvens 1 sted i den del, som følger nyhedsoplæserens introduktion. Idet øen Bali præsenteres som *ferieøen Bali*, ikke den tropiske ø Bali eller blot øen Bali, stempler speaken aktiviteterne i den sideløbende filmsekvens

– Trine og Camilla der danser – som en ferie- eller fritidsaktivitet.

Det følgende klip i sekvens 1 bygger videre på dette. Her gøres der brug af en retorisk strategi i hvilken der konstrueres en konflikt mellem billeder og talte ord. Sekvensen er således et eksempel på hvor alternative versioner eller beskrivelser af et forhold præsenteres i samme sekvens. Programmets producere rapporterer den officielle begrundelse for FUU-initiativet gennem speaken, samtidig med at de underminerer denne version ved at udvikle deres alternativ igennem billederne (cf. Potter og Wetherell, 1994: 52-54, 59-60 for et lignende eksempel): Ifølge speaken er Trine og Camilla på Bali for at forberede sig til et job på det danske arbejdsmarked. Parallelt til disse talte ord viser filmsekvensen de to kvinder i færd med at flette palmeblade – en aktivitet som er næsten så langt væk fra et job på det danske arbejdsmarked, som man kan forestille sig.

I det efterfølgende interview i sekvens 1 forsøger Trine tilsyneladende at retfærdiggøre opholdet på Bali. Imidlertid pla-

### *Sekvens 1<sup>8</sup>*

Nyhedsoplæser:	<i>Close-up, nyhedsoplæser introducerer indslaget.</i> Den Fri Ungdomsuddannelse skulle have været et tilbud til de svageste unge, men nu viser det sig, at uddannelsen lokker helt andre unge til, nemlig de stærke. LO og DA er rasende. <i>Filmsekvens som viser unge, der danser en dans med sværd i et tropisk land.</i>
Speak:	Trine og Camilla fra Århus danser krigsdans på ferieøen Bali og lærer at lave dekorationer af palmeblade. <i>Der klippes til en filmsekvens, der viser begge unge kvinder i færd med at flette palmeblade. Klip til et close-up af to hænder, som fletter blade.</i>
Speak:	De går på Den Fri Ungdomsuddannelse. Opholdet på Bali er en del af deres forberedelse til det danske arbejdsmarked. <i>Klip til halvnær af Trine, baggrunden er Bali.</i>
Trine:	Vi skal ikke bare (...) slappe af. Der sker noget, helt sikkert.
Interviewer:	Arbejder I hver eneste dag?
Trine:	Ja (...) det gør vi. Vi har dans hver dag. Dekorationstimer hver dag.



### Sekvens 2

*Halvnær af Trine, der interviewes siddende i en dagligstue i Danmark.*

Interviewer: „Så, så man kan sige, at den fri ungdomsuddannelse for dig (.) har været det du gerne ville i din fritid, men med en SU i baglommen.“

Trine: „Ja, det har det nok.“

### Sekvens 3

Speak: „43 procent vælger at rejse, som Trine og Camilla.“

Grafisk illustration: *Fuld skærm: „43 %“* Bag tallet ses en tegning af en sol, et palmetræ og musiknoder.

ceres hendes argument i en kontekst, hvor opholdet allerede er gjort problematisk. Spørgsmålet, som går forud for Trines svar er ikke inkluderet i filmsekvensen, men hun forsvarer sig selv imod en påstand om, at opholdet på Bali er „afslapning“. Eftersom det spørgsmål, som går forud for dette forsvar, formuleres i en kontekst hvor Den Fri Ungdomsuddannelse kritiseres, underforstås det, at „uddannelse“ er modsat „afslapning“ og lig „arbejde“. Det spørgsmål, som er medtaget i sekvensen, forudsætter yderligere, at uddannelse er lig „arbejde hver dag“, for gennem sit spørgsmål rejser intervieweren tvivl om, om opholdet på Bali betyder netop „arbejde hver eneste dag“.

I sekvens 2 betegner intervieweren udtrykkeligt Trines FUU-uddannelsesprogram som „fritid“. Herved underforstås det igen, at „det du gerne ville i din fritid“ er i modsætning til „uddannelse“ –

eller i en lidt bredere tolkning, at uddannelse er i modsætning til personlige interesser og ønsker.

Kort efter denne sekvens forklares det både igennem speak og en grafisk illustration, at 43 pct. af alle deltagere i FUU indbygger aktiviteter i udlandet i deres individuelle uddannelsesplaner (sekvens 3).

Som det fremgår præsenteres udlandsophold som „rejse“, og ikke for eksempel „studieophold i udlandet“, „at modtage undervisning i udlandet“ eller „praktikperiode i udlandet“, hvilket i sig selv udgør en kategorisering af aktiviteter i udlandet som „fritid“ eller „ferie“. Denne stempling gøres udtrykkelig i den grafiske illustration, hvor de 43 pct., ledsages af tegn, der henviser til „ferie“.

I sekvens 4 argumenterer CS tilsyneladende imod den opfattelse, at et ophold på Bali skal ses som „ferie“. Imidlertid har sekvensen den modsatte effekt, hvori-

### Sekvens 4

*Interview med en solbrændt mand, som sidder i en stol på en veranda foran et træhus på Bali. Han er iført en hvid T-shirt påført et farverigt tryk.*

CS (præsenteret som „Vejleder FUU, Bali“): „Ideen om at det her, det sku være en slags fordækt ferie, øh, kunne godt opstå i Danmark. Når man øh ser, de løber rundt her og danser lidt og er ude i solskinet og får penge sendt hjem fra Danmark, kan leve billigt hernede. Men det er det ikke. Det er ikke en ferie.“

### Sekvens 5

*Interview med Camilla, som sidder på en veranda foran et træhus på Bali.*

Camilla: „Jach, jeg får, for sjov, altså jeg ved ikke om jeg får, jeg får ikke sådan en kæmpe viden af det, men oh det er sjovt at prøve noget anderledes, få en anden kultur“.

gennem der produceres et udsagn om, at et ophold netop er „ferie“.

Pointen her er „accountabilitet“. At gøre påstande eller beskrivelser „accountable“ betyder i denne sammenhæng at designe dem på måder, som gør det svært at afvise eller underminere dem, hvilket igen får dem til at fremstå som rimelige og objektive (for eksempel Watson og Sharrock, 1991). Imidlertid kan *fraværet* af accountability tilsvarende ses som en måde, hvorpå påstande eller beskrivelser undermineres. I sekvens 4 er der ikke alene et fravær af „accountabilitet“. Tværtimod, på den måde sekvensen er konstrueret, så udgøres hovedparten af CS' argument af en beskrivelse af „ferielignende“ aktiviteter, der indgår i opholdet på Bali. Således er det faktisk hans egne beskrivelser som aktivt underminerer påstanden om, at „det ikke er en ferie“.

Dertil kommer, at der i rammerne for præsentationen af interviewet findes forhold, som yderligere underminerer påstandenes troværdighed. Rammerne i sekvens 4 kan sammenlignes med de rammer, som omgiver en række andre interview i nyhedsindslagene. Det drejer sig

om interview med henholdsvis en erhvervsleder, en politiker og repræsentanter for arbejdstagere og arbejdsgivere. Alle de sidstnævnte personer filmes stående med en baggrund, der består af kontorer, vægge eller gange, og de er alle iført jakkesæt eller spadseredragt. Kontrasten til rammerne omkring interviewet med CS er slående: han filmes siddende i en afslappet positur på en veranda i et tropisk land, iført en T-shirt. Alt i alt et billede der formelig udstråler „ferie“.

### *Uddannelse som specifikke færdigheder og umiddelbart „brugbar“ viden*

Der er forskellige elementer i nyhedsindslagene som producerer et andet aspekt af kategorien „uddannelse“: Uddannelse som en aktivitet, der er rettet mod at opnå specifikke færdigheder og en viden, som dels bør være af umiddelbar nytte for potentielle arbejdsgivere, dels bør lede direkte til beskæftigelse.

I sekvens 5 medgiver Camilla, at hun ikke har fået „en kæmpe viden“ ud af sine aktiviteter på Bali. „Viden“ af den slags som de kurser, hun har deltaget i på Bali, udgør derved ikke en del af „uddannelse“. I sekvens 6 konstruerer speakeren tilsva-

### Sekvens 6

*Trine og Camilla, der sidder i en sofa i en dagligstue i Danmark og studerer fotos i et fotoalbum.*

Speak: „Efter at Trine og Camilla er kommet hjem fra Bali, erkender de, at de hverken kan bruge kurset i krigsdans eller dekorationskunst til noget som helst“ (...) „Selv om Trine og Camilla ikke kan bruge opholdet på Bali til noget, fastholder vejlederne alligevel at udlandsophold i forbindelse med den fri ungdomsuddannelse er godt for de unge.“

## Sekvens 7

Speak:

*Filmsekvens viser tre unge som danser i et overum på Bali.*

„Syv ud af ti elever på den fri ungdomsuddannelse vælger kreative og bløde fag som gøgl, teater og dans. Trines mål er at blive socialrådgiver og Camilla vil være pædagog. De har begge valgt krigsdans og fletning af palmeblade på Bali som forberedelse til de uddannelser.“

rende uddannelse som noget, der kan „bruges“ til „noget“:

Denne betydning uddybes yderligere i sekvens 7. Uddannelse konstrueres her som intimt forbundet med færdigheder, der er umiddelbart nødvendige for efterfølgende at opnå beskæftigelse. Aktiviteter som ikke direkte og umiddelbart forbereder deltagerne til et specifikt job præsenteres som modsat „uddannelse“: Krigsdans og palmebladsfletning præsenteres som en forberedelse til specifik beskæftigelse på en ironiserende måde (cf. Potter, 1996: 112-121), hvor påstanden om, at de to kurser er direkte relaterede til Trines og Camillas beskæftigelsesmål, undermineres af sekvensens billedside. Den stærke kontrast imellem det, som foregår på skærmen og det, som speakeren refererer til foregår på det danske arbejdsmarked, rejser således tvivl om påstanden om en relation imellem de to.

### *Uddannelse som „uspændende“ og modsat personlig udvikling*

Andre betydninger som tillægges kategorien „uddannelse“ er uddannelse som

modsat både „personlig udvikling“ og „spænding“: Ifølge sekvens 8 er det, at forfølge ens personlige udvikling i en uddannelse „lidt flot“. Den Fri Ungdomsuddannelse præsenteres også som problematisk i og med at den tilbyder „spænding“ og „et frikvarter“. At „frikvarter“ er modsat kategorien uddannelse i uddraget stemmer godt overens med den ovennævnte konstruktion af uddannelse som arbejde og som modsat fritid og ferie.

### *Uddannelse som „ufri“ og af begrænset varighed*

At uddannelse i nyhedsindslagene også er modsat „frihed“ fremgår af sekvens 9. I den første del af sætningen præsenteres der en modsætning imellem „fri“ og „uddannelse“: Der rejses tvivl om, om man kan kalde Den Fri Ungdomsuddannelse for en uddannelse eftersom den er „så fri“. Det er desuden bemærkelsesværdigt, at „fri“ i uddraget sættes lig „farligt“, hvilket dels fremgår eksplicit, dels fremgår af det problematiske i, at „nogle valg udskydes“.

Udsagnene i sekvens 9 stemmer overens med konstruktionen af en tæt relation

## Sekvens 8

HB (præsenteret som uddannelsessekretær, LO)

*Interview med HB, filmet stående foran en orange væg.*

„Er det, er det rigtigt, at man i en alder af 17-18 år skal have to år på det offentlige kasse, til at dyrke sin personlige udvikling i den alder, jeg synes måske nok det er lidt flot“. – „Det, der så ydermere viser sig, det er jo, at den svage gruppe, som det her egentlig var tænkt for, at det er slet ikke dem, der søger den. Dem, der søger den, det er dem, der i virkeligheden er ressourcestærke, fordi her er en mulighed, som de synes kunne være spændende og gir dem et frikvarter inden de skal til at vælge uddannelse. Og det er ingen hensigtsmæssig måde at bruge penge på efter min bedste overbevisning.“

### Sekvens 9

HS (præsenteret som formand for Folketingets uddannelsesudvalg)

*Interview med HS, filmet stående i en gang.*

„At man skal lave det så, så frit, at at det i virkeligheden jo er begrænset hvad (...) om man kan kalde det en uddannelse, øh det, det synes jeg, det synes jeg er øh farligt, fordi det det jo det kan jo være netop noget, der kan være med til at udskyde en masse menneskers valg, øh, fordi nu tar vi lige de der tre år og så ser vi“.

### Sekvens 10

JS (præsenteret som konsulent, DA)

*Interview med JS, filmet stående i en gang.*

„Jeg synes at uddannelsen er et øh problem øh. Og den er et problem, fordi den øh er et så godt tilbud til de unge mennesker, at den lokker i virkeligheden en række unge mennesker til at forhold sig eller opholde sig længere tid end det er nødvendigt i uddannelsessystemet“.

mellem uddannelse og efterfølgende beskæftigelse/arbejde, eftersom uddannelse præsenteres som en aktivitet, der bør have begrænset varighed: Det præsenteres som problematisk, faktisk farligt, at valget (af uddannelse) udskydes af FUU, som altså er „ikke-uddannelse“. Også i sekvens 10 fremgår det, at uddannelse ikke bør vare længere end nødvendigt, for at den uddannede kan finde beskæftigelse. Her kan det også bemærkes, at uddannelse præsenteres som modsat „et så godt tilbud“, hvorfor det følger, at der produceres en betydning til kategorien uddannelse som et „ikke så godt tilbud“. I tabel 2 nedenfor sammenfattes de udsagn om „uddannelse“ henholdsvis „ikke-uddannelse“,

der kan identificeres i uddragene af TV2's nyhedsindslag.

#### Et omrids af alternative betydningssæt

Dette er imidlertid ikke hele historien. I selve nyhedsindslagene kan der identificeres et omrids af et alternativt og konkurrerende sæt af betydninger til kategorien uddannelse, en alternativ version af kategorien med andre ord. At de alternative betydninger fremstår som netop et omrids, peger på, at konstruktionen af den ovenstående version af kategorien uddannelse er systematisk privilegeret i nyhedsindslagene.

Tabel 2. Betydninger af kategorierne „uddannelse“ og „ikke-uddannelse“

„Uddannelse“	modsat	„ikke-uddannelse“
lig:		lig:
Arbejde (hver dag)		Afslapning
(Efterfølgende) job		Ferie
Beskæftigelse		Fritid
Specifikke færdigheder		Frikvarter
„Brugbar“ viden		Personlige ønsker og interesser
Begrænset varighed		Personlig udvikling
Tvang (ufrihed)		Spænding
„Et ikke så godt tilbud“		Frihed
		Fare
		„Et så godt tilbud“

## Sekvens 11

- Interview med Camilla og Trine, som sidder i en dagligstue
- Camilla: [Om kurserne i krigsdans og dekoration med palmeblade på Bali:]  
„Vi kan ikke bruge det præcist sådan, altså det har nok været lidt (...) for at prøve noget andet og sjovt men altså, man kan da, der er nogle muligheder at man kan prøve, altså man kan lave nogle materialer herhjemme, men man har jo ligesom ikke palmeblade herhjemme, så (...)“
- Trine: „Jeg kan nok ikke bruge det til særligt meget, men“
- Interviewer: „Hvorfor er det så så godt at du har lært det?“
- Trine: „(...) Det er nok, det er godt for mig selv, jeg er blevet mere (...) jeg tror jeg er blevet mere moden af det“.

Den alternative versions karakteristika er, at en række af de elementer, som i den ovenstående version anvendes til kritik af Den Fri Ungdomsuddannelse, i stedet præsenteres som værdifulde. Herigennem brydes den bipolære modsætning mellem kategorierne uddannelse og ikke-uddannelse og der produceres betydninger til en alternativ version af kategorien uddannelse.

Hvis man for et øjeblik tolker uddragene intentionelt, så synes det som om Camilla og Trine i sekvens 11 og 12 begge forsøger at undslippe den version af uddannelse, den diskursive viden om betydningen af kategorien uddannelse, som ligger bag interviewerens inkvisitoriske spørgsmål, altså uddannelse som lig med specifikke og umiddelbart anvendelige færdigheder og som modsat „afslapning“.

Det lykkes ikke rigtigt, eftersom de begge forsøger at retfærdiggøre deres aktiviteter på Bali med henvisning til

netop de specifikke færdigheder, som er en del af producenternes version af kategorien uddannelse. Camilla overvejer muligheden for at lave og arbejde med en eller anden form for „palmebladssubstitut“ i Danmark, for at kunne præsentere sit dekorationskursus som „brugbart“, men må opgive forsøget. For at retfærdiggøre sine aktiviteter forsøger Trine ligeledes at pege på nogle specifikke færdigheder, hun har opnået igennem sit kursus, nemlig de engelskkundskaber hun har gjort brug af på et bibliotek, men forsøget virker tøvende og usikkert.

Alligevel forsøger både Trine og Camilla at henvise til noget udover specifikke færdigheder i deres argumenter. Camilla taler om „modenhed“. Trine ser ud til at forsøge at sige, at det at sætte bøger i orden i et fremmed land var en ganske særlig og intens oplevelse for hende. „Personlig vækst“ eller „personlig udvikling“ kunne være det, som der

## Uddrag 12

- Interview med Trine, som sidder i en dagligstue.
- Trine: „Vi sidder jo ikke og slapper af på den anden side af jorden, vi laver nogle ting, vi er ét sted og vi, man lærer en masse ting, det gør man. Jeg ved, jeg har lært en masse ting af det“.
- Interviewer: „Hvad har du lært?“
- Trine: „Vi har arbejdet på et øh et bibliotek, som også var et informationscenter, hvor man, der snakker man engelsk (.) med dem der er der (...). Og øh bare det at skulle sætte bøger i orden og sådan noget eller i et andet land, det er noget helt altså det (.), det ved jeg ikke (...).“

vagt hentydes til her – og i en sammenhæng hvor der vel at mærke er harmoni og ikke konflikt imellem dette og „lære“, for Trine insisterer på, at hun har „lært en masse ting“.

### **Politikdannelse og binære modsætningspar**

I det ovenstående har jeg forsøgt at illustrere nogle af de virkemidler, som kendetegner et konkret nyhedsindslag, der magtede at påvirke såvel mediedagsordenen, den offentlige dagsorden og den politiske dagsorden. Ligeledes har jeg forsøgt at afdække, hvilke betydninger der produceres herigennem. Jeg har her argumenteret for, at nyhedsindslagene konstruerer en bestemt version af kategorien uddannelse, som blandt andet er karakteriseret ved at uddannelse er en ufri aktivitet, der er målrettet mod specifikke og umiddelbart brugbare færdigheder.

Sigtet har i denne forbindelse ikke været at „forsvare“ Den Fri Ungdomsuddannelse mod TV2's „angreb“. På den anden side er det klart, at der ligger et kritisk potentiale i analyser af denne art. Som Luke (1997) beskriver det, er kritisk diskursanalyse „a situated political practice: a machine for generating interpretations and for constructing readings, none of which is neutral or unsituated“. Afdækningen af den diskursive viden, som TV2's nyhedsindslag dels hviler på, dels aktivt medvirker til at konstruere, gør således netop denne viden til genstand for debat. Dermed stilles der spørgsmålstejn ved det, som i nyhedsindslagene selv er den selvfølgelig forudsætning for kritik, nemlig en „viden“ om, hvad som er uddannelse og hvad som ikke er.

I min tolkning har analysen af nyhedsindslagene vist, hvordan et væsentligt og – bedømt ud fra denne case-studie – ef-

ektivt virkemiddel til påvirkning af dagsordenen er konstruktionen af bipolar modsætninger, *in casu* en bestemt version af kategorien uddannelse, der afgrænser og afgrænses af en række aktiviteter, der præsenteres som ikke-uddannelse.

Analysen af nyhedsindslagene har som sagt karakter af en case-studie. Imidlertid er det interessant, at adskillige andre analyser har peget på netop anvendelsen af bipolar modsætninger som et meget effektivt diskursivt virkemiddel til at placere en given debat inden for en bestemt ramme. Bliver vi inden for den samfundsmæssige debat om uddannelse, konkluderer Green (1986) om binære oppositioner, at „binarism is a practice that is both powerfully generative and profoundly restrictive and regulatory in terms of how thinking and discourse proceeds.“ Videre har Kenway (1990) afdækket hvordan australsk uddannelsespolitik igennem 1980'erne blev grundlæggende formet af en debat, hvis ramme blev defineret af en serie af binære oppositioner. Konsekvensen var ifølge Kenway en videreførelse og udbygning af statslige subsidier og privilegier til private skoler. Knight, Smith og Sachs (1990) og Ball (1990) peger ligeledes på betydningen af binære oppositioner, henholdsvis i debatten om multikulturalisme i australsk uddannelsespolitik og i en diskussion af betydningen af managementdiskurs i det britiske uddannelsessystem. Endelig ser Ball (1994: 28-47) blandt andet den politiske dominans af „cultural restorationism“ i britisk uddannelsespolitik i starten af 1990'erne som et udtryk for en gruppe af højrefløjskonservatives anvendelse af en serie af simple polariteter.

Selv om det ikke er medierne selv, der er i fokus i disse analyser, men snarere bredere samfundsmæssige debatter (der dog også finder sted i og igennem medi-

erne), så peger studierne alle på den betydning selve italesættelsen af et felt har for dette felts status som samfundsmæssigt problem og for såvel diskursive som ikke-diskursive politiske handlinger. Analysen af mediepræsentationen af Den Fri Ungdomsuddannelse peger ligeledes på betydningen af italesættelsen for efterfølgende politiske og offentlige opmærksomhed om dette specifikke felt. Med et ganske andet metodisk udgangspunkt end de behaviouristiske „framing“-analyser, når de nævnte diskursanalyser sagt på en anden måde frem til at pege på „framing“ som et afgørende politisk virkemiddel – hvad enten denne „framing“ så finder sted intentionelt, som et udtryk for en vilje til at nå bestemte mål, eller ikke-intentionelt, som udtryk for nogle bagvedliggende kulturelle forestillinger.

## Noter

1. Den Fri Ungdomsuddannelse er en særlig uddannelsesmulighed, som blev introduceret i januar 1995 som et led i regeringens program om Uddannelse til Alle (UTA), jf. Undervisningsministeriet (1993). I Den Fri Ungdomsuddannelse kan personer, som har færdiggjort grundskolen i samarbejde med en vejleder sammensætte deres eget uddannelsesforløb af en varighed på to eller undtagelsesvist tre år.
2. Mediedækning defineres her som den samlede dækning af et tema i den skrevne presse, dvs. både journalistiske artikler samt debatindlæg, kronikker mm. Opgørelsen baseres på en registrering af alle artikler, som eksplicit omhandler Den Fri Ungdomsuddannelse i januar og februar 1998. Registreringen dækker alle nationale, regionale og lokale dagblade samt ugentlige nyhedsaviser. Ugeblade og lokale annonceaviser er ikke inddraget. Registreringen omfatter en opmåling af hver artikels spalteareal.
3. Sondringen mellem mediedagsordenen, den offentlige dagsorden og den politiske dags-

orden anvendes blandt andre af Rogers og Dearing (1996). Rogers *et al.* definerer den offentlige dagsorden som den dagsorden, der fremkommer, når repræsentative udsnit af befolkningen bliver bedt om at identificere det vigtigste samfundsmæssige problem på et givet tidspunkt. Når jeg her taler om den offentlige dagsorden er det, som det fremgår, i en bredere forstand.

4. På den anden side skal „den absolutte teksts fejltolkning“ også undgås: „En tekst forbliver en diskurs fortalt af nogen, sagt af nogen, om noget“ (Ricoeur, 1991). Om nogle problemer ved at „forklare“ handlinger (hvor til jeg også regner diskursive handlinger) med henvisninger til interesser, se Woolgar (1981).
5. For en nærmere introduktion til en sådan „anti-foundationalistisk“ kritik se for eksempel Rittenhofer (1998), som gennemfører analyser af mediepræsentationer med henblik på at afdække betydningen af kategorierne „ledelse“ og „køn“, og Scott (1991), som kritiserer traditionel „foundationalistisk“ historieskrivning for at tage udgangspunkt i og dermed bekræfte bestemte identitetskategorier som race og køn.
6. Eksempler på sådanne diskursanalyser af medie(re)præsentationer kan for eksempel findes i Fowler (1998); Fairclough (1992; 1995); Jalbert (1995) og Rittenhofer (1998). Der er væsentlige forskelle i de tilgange, disse forfattere hver især gør brug af. Ikke mindst er det en principiel forskel, om der opereres med en (oftest implicit) antagelse om, at sproget afspejler virkeligheden, hvilket det så kan gøre på en korrekt eller en forvrænget og ukorrekt måde, eller om sproget konstruerer virkeligheden (eller mange konkurrerende virkeligheder). I det første tilfælde giver det mening at tale om *medierepræsentationer*, af en bagvedliggende virkelighed, som forskeren dermed antages at have en privilegeret adgang til. Fowler og Fairclough bygger eksempelvis på denne tankegang. I det andet tilfælde må man tale om *mediepræsentationer*.
7. Den følgende analyse er baseret på TV2's landsdækkende 19-nyheder og de regionale 19.30 nyheder i TV2 Øst den 21. januar 1998.
8. Jeg anvender i gengivelsen af sekvenserne en forsimplet transkriberingsnotation. „Det er spændende“: tryk på „er“ i udtalen. „Jeg (...) har lært en masse“: Pause mellem „jeg“ „og „har“, hvor hvert punktum indikerer en pause på ca. 1/10 sekund.

## Litteratur

- Altheide, D.L. og R.P. Snow (1991). *Media Worlds in the Postjournalism Era*, New York: Aldine De Gruyter.
- Ball, S.J. (1990). „Management as a Moral Technology. A Luddite Analysis“, pp. 153-166 i S. J. Ball (ed.), *Foucault and Education*, London: Routledge.
- Ball, S.J. (1994)., *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham: Open University Press.
- Cohen, B. C. (1963). *The Press and Foreign Policy*, Princeton, N. J.: Princeton University Press.
- Dearing, J. og E. Rogers (1996). *Agenda-Setting*, London: Sage.
- Fairclough, Norman (1992). *Discourse and Social Change*, Cambridge: Polity Press.
- Fairclough, Norman (1995). *Media Discourse*, London: Arnold.
- First, Anat (1997). „Television and the Construction of Social Reality: An Israeli Case Study“, pp. 40-50 i M. McCombs, D. L. Shaw og D. Weaver, *Communication and Democracy*, London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fiske, J. (1987). *Television Culture*, London: Routledge.
- Foucault, M. (1997). *The Archeology of Knowledge*, London: Routledge. Første gang publiceret på engelsk i 1972.
- Fowler, Roger (1998). *Language in the News. Discourse and Ideology in the Press*, London: Routledge. First published in 1991.
- Gans, Herbert J. (1979). *Deciding What's News: a Study of CBS Evening News, NBC Nightly News, Time and Newsweek*, New York: Vintage.
- Green, B. (1986). „Reading reproduction theory: on the ideology and education debate“, *Discourse*, vol. 6, no. 2, pp. 1-13.
- Iyengar, Shanto (1991). *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political Issues*, London: University of Chicago Press.
- Iyengar, Shanto (1997). „Overview“, pp. 211-216 i Shanto Iyengar og Richard Reeves (eds.), *Do the Media Govern? Politicians, Voters and Reporters in America*, London: Sage.
- Kenway, Jane (1990). „Education and the Right's Discursive Politics“, pp. 167-206 i Stephen J. Ball, *Foucault and Education*, London: Routledge.
- Knight, J., R. Smith og J. Sachs (1990). „Deconstructing Hegemony. Multicultural Policy and a Populist Response“, pp. 133-151 i S.J. Ball, *Foucault and Education*, London: Routledge.
- Kress, Gunther (1985). „Ideological Structures in Discourse“, pp. xx-xx i van Dijk, T.A., *Handbook of Discourse Analysis*, London: Academic Press.
- Krosnick, J.A og Brannon, L.A. (1993). „The Impact of the Gulf War on the ingredients of presidential evaluations: Multidimensional effects of political involvement“, *American Political Science Review*, vol. 87, pp. 963-975.
- Krosnick, J.A og Kinder, D. R. (1990). „Altering the foundations of support for the president through priming“, *American Political Science Review*, vol. 84, pp. 497-512.
- Luke, Allan (1997). „The Material Effects of the Word: apologies, 'Stolen Children' and public discourse“, *Discourse: studies in the cultural politics of education*, vol. 18, no. 3, pp. 343-368.
- McManus, John H. (1994). *Market-Driven Journalism*, London: SAGE.
- McCombs, M. og Estrada, G. (1997). „The News Media and the Pictures in Our Heads“, pp. 237-247 i Shanto Iyengar og Richard Reeves (eds.), *Do the Media Govern? Politicians, Voters and Reporters in America*, London: Sage.
- Morley, D. (1980). *The Nationwide Audience. Structure and Decoding*, London: BFI.
- Mulkay, Michael (1981). „Action and belief, or scientific discourse: a possible way of ending intellectual vassalage in social studies of science“, *Philosophy of the Social Sciences*, vol. 11, pp. 389-407.
- Potter, Jonathan (1996). *Representing Reality. Discourse, Rhetoric and Social Construction*, London: SAGE.
- Potter, Jonathan og Margaret Wetherell (1994). „Analyzing Discourse“, pp. 47-66 i Alan Bryman og Robert G. Burgess, *Analysing Qualitative Data*, London: Routledge.
- Ricoeur, P. (1991). i L. H Schmidt (red.) *Det videnskabelige perspektiv. Videnskabsteoretiske tekster*, København: Akademisk Forlag.
- Rittenhofer, Iris (1998). *Diskurs und Konstruktion. Die deutschen und dänischen Medienrepräsentationen der Führungsdebatten*



- 1960 – 1990, Ph.D.-afhandling, Aalborg Universitet.
- Robinson, J. P. (1976). „Interpersonal influence in election campaigns“, *Public Opinion Quarterly*, no. 40.
- Rosengren, K.E. (1981). „Mass Media and Social Change: Some Current Approaches“, i E. Katz og T. Szecsko, *Mass Media and Social Change*, London: Sage.
- Scott, J. W. (1991). „The Evidence of Experience“, *Critical Inquiry*, 17, pp. 773-797.
- Tuchmann, Gaye (1978). *Making News: A Study in the Construction of Reality*, New York: Free Press.
- Undervisningsministeriet (1993). „Uddannelse til alle“. Undervisningsministerens redegørelse til Folketinget, november.
- Watson, D. R. og Sharrock, W. W. (1991). „Something on accounts“, *The Discourse Analysis Research Group Newsletter*, 7, pp. 3-12.
- Woolgar, S. (1981). „Interests and Explanation in the Social Study of Science“, *Social Studies of Science*, vol. 11, pp. 365-94.
- Østergård, Uffe og Ifversen, J. (1996). „Europæisk civilisation, begrebshistorie og diskursanalyse“, i Uffe Østergård og J. Ifversen, *Begreb og historie*, Center for Kulturforskning, Århus Universitet.