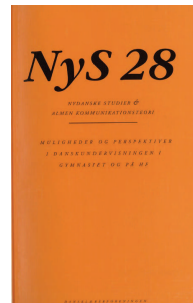


NyS

Titel:	Medieundervisning i de gymnasiale uddannelser
Forfatter:	Henrik Poulsen
Kilde:	<i>NyS – Nydanske Studier & Almen kommunikationsteori 28. Muligheder og perspektiver i danskundervisningen i gymnasiet og på HF, 1999, s. 9-27</i>
Udgivet af:	Dansklærerforeningen
URL:	www.nys.dk



© NyS og artiklens forfatter

Betingelser for brug af denne artikel

Denne artikel er omfattet af ophavsretsloven, og der må citeres fra den. Følgende betingelser skal dog være opfyldt:

- Citatet skal være i overensstemmelse med „god skik“
- Der må kun citeres „i det omfang, som betinges af formålet“
- Ophavsmanden til teksten skal krediteres, og kilden skal angives, jf. ovenstående bibliografiske oplysninger.

Søgbarhed

Artiklerne i de ældre NyS-numre (NyS 1-36) er skannet og OCR-behandlet. OCR står for 'optical character recognition' og kan ved tegngenkendelse konvertere et billede til tekst. Dermed kan man søge i teksten. Imidlertid kan der opstå fejl i tegngenkendelsen, og når man søger på fx navne, skal man være forberedt på at søgningen ikke er 100 % pålidelig.

MEDIEUNDERVISNINGEN I DE GYMNASIALE UDDANNELSER

AF HENRIK POULSEN

En tilstandsrapport om medieundervisningen i gymnasiet og HF forudsætter en præcisering af begreberne 'medier' og 'medieundervisning'. Da artiklens primære læsere har relationer til forskningsfeltet, faget og studiet dansk vil det naturligt lægge rammen for min præcisering.

Mit udgangspunkt er, at undervisningen i massekommunikation og i medier har det unødigt svært i det danske gymnasiale system.

I øvrigt vil jeg bede læseren tage udtrykket 'rapport' med forbehold. Det følgende er ikke brolagt med statistikker, fagkyndiges udsagn, bekendtgørelsescitater og anden dokumentation, men er snarere en skitse over en undervisningsepoke, som jeg selv ser den, fordi jeg har været aktiv underviser i de 25 år, jeg skildrer. Lad mig da også med det samme sige, at skitsen næppe kan betragtes som neutral.

For så vidt er spørgsmålet om medieundervisningen ganske let at besvare. Såfremt en bog er et medie, har medieundervisningen altid været nidkært praktiseret i gymnasiets danskundervisning. Studiet af bogens tekst i en æstetisk, kulturel, kommunikativ, erkendelsesmæssig, kritisk og historisk sammenhæng (Mortensen 1997) har med skiftende vægtninger været i centrum af faget lige siden professor Vilhelm Andersens dage og gymnasie-reformen i 1903.

LITTERATURUNDERVISNING ER MEDIEUNDERVISNING

Imidlertid er det ikke bogen som sådan, der har været og er i centrum i danskundervisningen, men bogens indhold. Bogen der formidler den literære tekst bliver nemlig traditionelt betragtet som et lydefrit filter. Indpakningen har aldrig spillet nogen nævneværdig rolle. Eleverne møder

stoffet udpakket. Bogmarkedet, bogens typografi, omslag og kolofon er sjældne gæster i danskundervisningen.

Det spiller måske også en mindre rolle, hvordan den typografiske formidling af en litterær tekst er. Og dog. Bag enhver typografi ligger en idé. Mediets muligheder for at understøtte denne idé kan studeres ved at sammenligne forskellige tekstantologier beregnet for gymnasiet. Set fra elevens side er der en verden til forskel mellem Den ny Falkenstjernes *Håndbog i Dansk Litteratur 1-2* (Jensen 1973), der er en litteraturhistorisk tekstsamling fra oldtiden til Brandes, og Dansk lærerforenings litteraturhistoriske *Spurvesol 1-2* (Kaspersen m.fl. 1989), hvis tekstudvalg dækker perioden fra oldtid til modernisme (1920'erne). Mens den første har valgt at støtte sit biografiske litteratursyn med en lang række historiske malerier (i en meget ringe gengivelse) og kulturhistoriske mindesmærker, så er den nyere antologi langt mere sprælsk. De mange og meget forskelligartede illustrationer (tegneseriestrider, malerier, portrætter osv.) indgår som en aktiv fortolkende del af stoffet. Ikke mindst gennem billedteksterne får eleverne en vej ind til de litterære tekster.

Mens *Falkenstjerne* åbner antologien med en teknisk tegning af de sønderjyske guldhorn og et meget utydeligt fotografi af Jellinge-stenene, så åbner *Spurvesol* med en faksimileside fra *Asterix*-tegneserien, der illustrerer en moderne – og måske trivial – opfattelse af oldtidens mennesker. Tegneserien kommer eleven i møde: Den er velkendt, men samtidig rejser antologien spørgsmålet om, hvor sandt vores moderne billede af den harniskklædte viking egentlig er.

Spurvesol tilbyder sig som en arbejdsbog for eleven, idet den rummer mange indgange til teksterne. Falkenstjerne er en gammeldags dannelsesbog for eleven. I *Spurvesol* er synspunktet bag medieformidlingen postmodernistisk: De litterære og – for mange elever – støvede tekster åbnes via andre medier, stills fra film, vittighedstegninger, fotos og malerier, der hele tiden gør det muligt at skifte synspunkt i forholdet til teksten. I *Falkenstjerne* har illustrationerne museal karakter: Her er et berømt maleri af forfatteren, her er Grundtvigs bibel, her er mindesmærket på Odden kirkegård over Peder Wessel, som Grundtvig digter om i *Kommer hid i Piger Smaa*. At blade i *Falkenstjerne* er som at besøge et litterært nationalmuseum. Her skal dannelsen, forstået som en tilbageskuende kulturovertagelse, indlæres. *Spurvesol* er som et eksperimentarium – for nu at sætte det på spidsen.

Hvorom alting er: Man kan påstå, at det ikke spille nogen trille, om man læser uddrag af Kierkegaards *Enten-Eller* (*Ligevægten mellem det*

Æsthetiske og det etiske...) i den ene eller den anden udgave, det er dog den samme tekst. Det er et synspunkt der kan forsvares langt hen ad vejen, især hvis målet er den tekstnære læsning, hvor tekstens egen fortolkning af stof-fet skal afklares. Da er det ligegyldigt, om teksten er trykt på genbrugspapir eller skrevet på en køkkenrulle, bare vi har forvisning om, at gengivelsen er i overensstemmelse med kilden.

Litteraturlæsningen i dansk har imidlertid et større perspektiv i dag. Den sigter mod nogle dannelsesmål, der er mere omfattende end dem, der ligger bag *Falkenstjerne*-antologien. Ifølge Harry Haue, der forsker på Odense Universitet i almindannelsens historie, er dannelsesbegrebet i dag fremtidsrettet i modsætning til tidligere tiders enhedskulturelle og nationalt betingede bagudsyn.

Dannelse i dag er "...den bindestreg, der sikrer vort liv en orientering, en retning, fra noget til noget..." (Haue 1998). Eleverne skal ikke overtage en kultur, men forholde sig til en kultur – den kultur de er født ind i – for at få mål og retning på fremtiden. Almendannelsen er en væsentlig del af den personlige kompetence, og den støbes især i danskfaget. I det perspektiv er *Spurvesol* en bedre litteraturhistorisk antologi end *Falkenstjerne* for i samme perspektiv er det væsentlig at opprioritere opmærksomheden om mediets formidling af den litterære tekst. Gøre den til genstand for undervisning.

Synspunktet kan tydeliggøres. Hovedparten af eleverne kender historien om Romeo og Julie. De fleste nok i australske filminstruktør Baz Luhrmanns udgave (1996), færre i originaludgaven, Shakespeares teatertekst fra 1596. Luhrmanns film er en loyal, men meget tidsbestemt fortolkning af tragedien, der giver moderne – postmoderne – indfaldsvinkler for et ungt publikum. Hvilken engelsklærer ville ikke benytte lejligheden til at illustrere historien gennem Luhrmanns fremstilling – og måske Zeffirellis romantiske (1968) og måske Lars Kaalunds opsætning på Østre Gasværk (1998) – og således sætte accent over dannelsesprocessen?

For en dansklærer kan det næppe synliggøres tydeligere end ved at sammenholde Emil Aarestrups digt *Angst* på papiret (*Hold fastere omkring mig/Med dine runde Arme;/Hold fast, imens dit Hjerte/Endnu har Blod og Varme./Om lidt, saa er vi skilt ad,/Som Bærrene paa Hækken;/Om lidt, er vi forsvundne,/Som Boblerne i Bækken.*) med sekvensen i Jørgen Leths film *Dansk litteratur* (1989), hvor skuespilleren Jørgen Reenberg reciterer digtet, så det går til marv og ben. Det afgørende er ikke, at en kongelig skuespiller lægger det levende ord og teatralisk tyngde i digtets svimlende afgrundsvision, men at Jørgen Leth bruger filmmediet til at skabe *sin* ver-

sion af litteraturen. Han har så at sige filmet dansk litteratur (!) fra Brorson til Højholt, dog ikke i litteraturhistorisk orden, men ud fra en filmæstetik, der fremhæver den enkelte tekst i det lys, som konteksten af andre tekster og landskabsbilleder giver. Filmmediets særlige virkemiddel – montagen – virker i samvirke med Leths egen æstetik, den sideordnede registrering af udsagn, afgørende ind på litteraturoplevelsen.

Mediet er altså mere end et spørgsmål om formidling. Gennem brugen af virkemidler markerer den også en tidsånd eller den fornyer en kultur, der er væsentlig at bevare netop gennem fornyelsen. I 1962 proklamerede Marshall McLuhan at mediet er budskab, men det er unægtelig kun den ene side af sagen. Betragtet isoleret er det en lige så en-dimensionel opfattelse som opfattelsen af, at mediet ingen rolle spiller, når det drejer sig om litteraturformidling.

For så vidt har danskfaget altid undervist i medier, men uden at gøre mediet til genstand for undervisningen. Det er min indledende pointe.

MEDIEUNDERVISNING ER UNDERVISNING I MEDIER

I stedet er 'medier' eller 'massekommunikation' som det i flæng kaldes, udskilt som et særligt område i faget. I dansk skelnes der nemlig traditionelt mellem litteratur og massekommunikation, herunder medier. I realiteten er det sidste udgrænset i forhold til den såkaldte 'kerneydelse' – den analytisk baserede litteraturlæsning. Ejendommelig nok er det netop i disse år, i medieeksplosionens tiår, at udtrykket 'kerneydelse' har fået en renæssance blandt mange af fagets vogtere og udøvere, som om faget skal skærme sig ved at snøre sig sammen.

Jeg skal i de følgende afsnit skitsere områdets skiftende position i forhold til litteraturbeskæftigelsen i perioden fra 1970 til nu, men inden da vil jeg prøve at afgrænse området 'massekommunikation/medier' yderligere.

Massekommunikation er en uformelig og besværlig størrelse, som i første omgang lider af den svaghed, at området ikke rummer nogen kanoniske tekster. For en dansklærer er der ingen faglige håndtag i området. Danskfaget er pr. tradition værkorienteret. Den enkelte tekst der er udvalgt til undervisningen, antages på forhånd at være eksemplarisk, hvad angår æstetisk kvalitet (tekstens egenverdi), litteraturhistorisk signifikans (historisk læsning) og/eller personlig relevans (historisk temalæsning).

Fagdidaktikken udspringer af dette fagsyn og udvælgelsesprincip. Undervisningen udfyldes af en nærlæsning af teksten, styret fra katederet eller udviklet i elevgrupper. Med andre ord: Grundlaget for den mundtlige danskundervisning er en tekst, der er afgrænset og har egenverdi. Og dermed nytteværdi.

I dette didaktiske forum har massekommunikation det svært. Massekommunikation repræsenterer en *anonymisering* af kulturen. Den rummer ingen ansigter, ingen skæbner; ingen identifikation. Det drejer sig om 'masser' og om offentlig kommunikation. I den almindelige opfattelse af kommunikation er der tale om to parter, der skiftevis optræder i rollerne som afsender og modtager og som subjekt til subjekt. I massekommunikation er afsendersubjektet udskiftet med en ansigtsløs institution og modtagersubjektet udskiftet med en anonym masse. Kommunikationsvejen er ensrettet. Begreberne er ikke hentet fra et humanistisk vidensfelt, men fra et sociologisk og psykologisk vidensfelt.

Meget generelt kan man sige, at undervise i massekommunikation og i medier er at undervise i andre tekster end de litterære. Begreberne er altså først og fremmest bestemt gennem deres negationer. Litteratur er *ikke* massekommunikation (endskønt en ny digtsamling af Peter Laugesen markedsføres på et åbent marked og han sandsynligvis er interesseret i at få så mange læsere som muligt), og bogen er *ikke* et medie, men et praktisk omslag for det litterære indhold. Undervises der derimod i radiomontager, tv-serier, nyhedsjournalistik, faktion, meningspressen omkring 1870, tegneserier, reklamer, film og billeder, så undervises der i medier.

Det er uklart, hvad formålene med at undervise i massekommunikation er. I hvert fald er der flere formål, men de skiller sig ikke nævneværdigt ud fra formålene med at beskæftige sig med litteratur. Gennem de skiftende fagbekendtgørelser, de såkaldte fagbilag, optræder formuleringer som at "skærpe elevernes oplevelsesevne, kritiske indsigt og bevidsthed om massemediernes betydning gennem arbejdet med forskellige udtryksformer og genrer" (HF-bekendtgørelsen, juli 1995) og "Massekommunikation kan også inddrages i forbindelse med den historiske læsning." (Gymnasiebekendtgørelsen, maj 1993). Det er ikke afgørende forskelligt fra de øvrige krav til faglig beskæftigelse. Og det er ikke særlig originalt for nu at sige det mildt.

Selv i skriftlig dansk er det bemærkelsesværdigt, hvor få tanker der egentlig er gjort om den kommunikative kompetence, som vel er den kompetence blandt Hauberg Mortensens seks kompetencer, der mest

umiddelbart ligger i forlængelse af det mundtlige arbejde med massekommunikation. Ganske vist står der, at "Målet er, at eleverne vænner sig til gennem bevidste sproglige valg at formidle den ønskede meddelelse" (Gymnasiebekendtgørelsen, maj 1993), men intentionerne i dette er indtil videre blevet begrænset i kraft af, at den afsluttende skriftlige opgave, *den danske stil*, fortsat er som den er: Et essay om et alment, kulturelt emne og skrevet af en kulturskribent (eksaminanden) med sans for sproglig stil.

Det er derfor kun den del af medieforskningen, hvis resultater kan aflæses eller metoder benyttes på enkelttekster, der har installeret sig i skolefaget gennem undervisningsbøger, efteruddannelseskurser og undervisningsplaner. Receptionsanalyse og medieetnografi har aldrig fået ben at gå på i gymnasiets danskundervisning, det har derimod med skiftende betoning offentlighedsteori, semiotik og journalistisk skrivning, hvilket jeg vender tilbage til i de følgende afsnit.

Den vanemæssige betydning af udtrykket 'medieundervisning' knytter sig dog især til de 'moderne medier', først og fremmest de journalistiske medier, medierne med de levende billeder og nu også multimedierne. Her er manifestationen mere fragmentarisk. Årsagerne hertil er mange.

I gymnasiet afsættes ca. et halvt semester til massekommunikation, i HF skal området udgøre ca. 10%, svarende til 24 timer.

1970'ERNE: DET UDVIDEDE TEKSTBEGREB

Det dominerende fagsyn i 1970'erne byggede på ideen om 'det udvidede tekstbegreb'. Formuleringen blev indført i forbindelse med gymnasireformen i 1971. Danskfaget var stedet, hvor eleverne studerede bevidsthedshistorien og i det projekt kunne den litterære tekst ikke stå alene. Bevidstheden var ikke æstetisk alene og den litterære kanon var elitær. Den udgrænsede en lang række menneskelige, læs: klassebestemte, erfaringer. Det var derfor nødvendigt at erstatte ordet 'litteratur' med 'tekst' for at komme derud, hvor de forskellige samfundsindivider fandt næring for deres bevidsthed. Universitetsmarxismen, den pragmatiske analyse, offentlighedsteori og strukturalismen dannede baggrund for dette ændrede fagsyn.

Væsentlighedskriterierne for den eksemplariske tekst blev omkalfatret. Wilhelm Andersens litteraturhistoriske orden, der tog udgangspunkt i konsistente og markante forfatterskaber, blev erstattet af en bredere bevidsthedssociologisk orden, der ligestillede litterære tekster med andre tekster.

I *Samlerens Antologi af nordisk litteratur* bind 1-11 (Kværndrup m.fl.

1973-1984), der nok må betegnes som fagsynets flagskib, hedder tekst-grupperne i f.eks. bind 11: HISTORIE OG POLITIK (bl.a. avisartikler om studenteroprøret), INDIVIDUALITET OG SOCIALITET (bl.a. Riffbjerg: *Livet i badeværelset*), ARBEJDE OG KAPITAL (bl.a. Peter Seeborg: *Hullet*) og KUNST OG KULTURPOLITIK (bl.a. sangtekster fra Dansktoppen).

Det udvidede tekstbegreb gav mulighed for at inddrage medietekster, dvs. tekster der cirkulerede i et bredere kredsløb (massekommunikation) end den litterære tekst, i undervisningen. Målet var at afdække den borgerlige bevidsthed og metoden hertil var (især) strukturalismen.

På linie med Riffbjerg og Inger Christensen optrådte poptekster, dameblade, reklamer og tegneserier. Synspunktet var grundlæggende det samme: Teksterne repræsenterede en (falsk) bevidsthed, som det analytiske arbejde i dansktimen skulle afdække.

Massekommunikation var et væsentligt område, fordi tekster der cirkulerede i en massekommunikativ sammenhæng havde særlig prægning som sociologisk betinget bevidsthedsudtryk. Parallelbegrebet til 'massekommunikation' var 'triviallitteratur' – altså den fiktionslitteratur, der var bygget over faste skabeloner og som udtrykte et utidssvarende, ofte før-kapitalistisk syn på kultur, kærlighed og samfund. At læse Morten Korch, Ib Henrik Cavling og ugebladenes romanføljetoner var at undervise i massekommunikation, i bevidsthedsindustriens produkter.

Perspektivet blev udvidet i retning mod empirisk baseret litteratursociologi. Litteraturens funktion i samfundet. Ole Ravns *Litteratur i tal* (1981) og den blev fulgt op med *Massekommunikation 1-3* af Mogens Hansen, senere fagkonsulent i samfundsfag, og Ole Ravn (1988). Siden er det empirisk baserede litteratursociologiske felt forsvundet helt ud af danskfagets domæne.

Der blev undervist i massekommunikation og i medier, men ikke med udgangspunkt i medierne selv. Det gjaldt også det nye store danskfaglige område – tv. Den vigtigste inspirationskilde hertil var Dansk lærerforenings udgivelse *Massekommunikation. Introduktion til et undervisningsområde* (Olivarius 1976), der bl.a. rummede artikler om offentlighed, tv-nyheder, tv-serier, billedanalyse og massemedier, skrevet af massekommunikationsforskere og gymnasielærere.

Bogen blev toneangivende for det følgende tiår (sammen med *Mediesociologi. Introduktion til massekommunikationsforskning* (red. Michael

Bruun Andersen m.fl. 1974), når opgaven var at undervise i massekommunikation. Som lærer var vejen om Habermas' offentlighedsmodel en nødvendighed, hvis emnet f.eks. var tv-nyheder. De teoretiske udgangspunkter var "de semantiske analysemetoder" for at kunne gennemføre "...en afdækning af TV-formidlingens ideologiske struktur." (s.178) og "...placeringen af TVa som en del af den borgelige offentlighed" (ibid.).

Massekommunikationsundervisningen koncentrerede sig om mediet som en fremtrædelsesform for en bagvedliggende kapitallogik: "Endvidere er TV udtryk for den kapitalistiske produktionsmåde på et bestemt udviklingsstrin." (ibid.:179). Formuleringen er symptomatisk for periodens syn på medierne: Ejerforhold og ideologisk funktion var det afgørende, hvorimod mediets æstetiske funktion var særdeles underbelyst.

Ud fra en didaktisk betragtning var der heller ikke tale om den store forskel. Om man underviste i litteratur eller i massekommunikation var tilrettelæggelse og gennemførelse af timerne som regel ens.

1980'ERNE: MINIMALTEKSTEN: LYRIK, REKLAME OG MTV

Som bekendt skrumpede verden ind på mange måder i det efterfølgende tiår. Det udvidede tekstbegreb blev ikke opgivet, men inddæmmet. Tilbage stod undervisningen i de mindre genrer, i minimaltekster: På den litterære scene eksemplificeret ved Michael Strunges lyrik, på mediescenen ved reklamen, tegneserien og MTV-æstetikken. Den litteratursociologiske dimension forsvandt, de store og omfattende forklaringer på tekstens genese og funktion blev erstattet af en fornyet opmærksomhed på tekstens eget univers.

Teksten, hvad enten det nu var en litterær tekst eller en medietekst, blev på ny sat i centrum og optrådte ikke mere kun som agent for en ideologi. I takt med at medieforskningen gradvis lagde vægten over på det andet ben, fra afsenderrettet til modtagerrettet kommunikationsforskning, blev medieundervisningen i dansk i stigende grad optaget af et mere åbent tolkningsrum. Et nøglebegreb i denne sammenhæng var fascinationsformer. 'Samfund' blev erstattet med 'underbevidsthed' (Freud og Jung, ikke mindst Jung) og 'kultur' (eller rettere 'kulturer'), når medieteksten skulle indsættes i en kontekst. Reklamens måde at overtale på gennem fascination af det lystne blik, dens undertekst og konnotationer, blev gjort til genstand for undervisning.

Her var det først og fremmest Asger Liebsts reklamebøger, *Reklamedrøm. Reklamebilledets bombe i underbevidstheden* (1985) og *Øjet og pilen. Fascinationens symboler* (1988), der blev toneangivende. Titlerne er symptomatiske. Reklamens billeduniverser fascinerede også forfatteren og det var ligeledes legitimt at lade sig fascinere, at gå på opdagelse i billedet, i undervisningen. "Reklamen lever af fascination – og jeg er selv blandt de fascinerede" (Liebst 1985:4).

Til trods for denne vægtforskydning har danskfaget aldrig taget medieforskningens store gennembrud i 1980'erne – receptionsanalysen – til sig. Det skyldes nok, tror jeg, at analysen synes uhåndgribelig i et fag, der arbejder ud fra en idé om endegyldige tekster. Ikke desto mindre er den daglige undervisning ofte i nærheden af de problemstillinger, som receptionsanalysen rejser, når eleverne reagerer på lærerens 'overfortolkning' eller de selv associerer over en given tekst.

Reklameundervisning i dansk var en måde at praktisere medieundervisning på, men mål og midler lignede meget litteraturundervisningen. På linie med den litterære tekst var reklamen også udtryk for en bestemt kultur og en fortolker af denne; den repræsenterede ligeledes også et tankesæt, der påvirkede modtageren gennem oplevelse og fascination, og midlet til at opnå denne indsigt var en omhyggelig næranalyse af reklamens enkeltdele.

Den videnskabelige tilgang var i første række semiotikken, tegnlæren (f.eks. *Visuel kommunikation 1-2*, Fausing & Larsen (red.) 1980), men behovet for en mindre teoritung tilgang til reklame- og billedundervisningen, der i højere grad tog udgangspunkt i billedmediet selv, trængte sig på. Færdigheder i elementær billedanalyse blev opprioriteret, der indgik opgaver i billedanalyse til den skriftlige eksamen og undervisningsbøger om billedets historie og billedets virkemidler udkom. *Billedlæsning/billedpolarisering* af Bo Nielsen (1978), *Billeder – analyse og historie* af Bent Fausing og Peter Larsen (1982) og Jane Kristensen og Jørgen Riber Christensens *Billedanalyse* (1989) blev flittigt benyttet. Bøgernes titler er sigende.

De sidste titler udgjorde en del af bestræbelserne på at *fagliggøre* beskæftigelsen med billedmedierne. *Billedanalyse* var en grundbog hertil ("BILLEDANALYSE er en lærebog i billedanalyse..." (Kristensen 1989:4)), men bestræbelserne skabte modstand i det faglige miljø omkring faget billedkunst, der mente, at dansk annekterede andres fagområder, og at dansk lærerne ikke var kompetente til at undervise i billedanalyse.

Et lignende problem opstod mellem dansk og det valgfrie fag på mellemniveau (2./3.g eller 2.HF): film og tv. MTV-æstetikken, dvs. musikvideoer og reklamespots, men også film og tv-programmer blev indlemmet i undervisningen på samme grundlag som billedmedierne (fascinationsformer mv.), men var dansklærerne overhovedet i stand til at undervise i de levende billeder? Var det ikke nødvendigt at kende til 'lærebogsstoffet' på forhånd: billedkomposition, montageprincipper, film- og tv-historie, dramaturgi?

Som det sidste medie, der blev inddraget i 1980'ernes medieundervisning, og som i højere grad fik lov til at udvikle sig selv (men aldrig har udviklet sig meget eller fået gennemslagskraft), var tegneseriemediet; f.eks. Jørgen Aabenhus' meget informative og æstetisk anlagte *På kant med virkeligheden* (1990). Den blev udgivet på kanten af det nye tiår, hvor de nye multimedier gradvis overtager tegneseriernes målgruppe, og hvor danskfaget indleder en større omorganisering af de indre linier.

Ved siden af eller rettere som bund for disse forskellige udgivelser blev der udgivet to grundbøger, der stadig flittigt benyttes: *Mediehåndbogen* (Frans Mortensen m.fl. 1990), der fungerer som en opslagsværk med længere emneartikler og skrevet af en række medieforskere og Søren Kjærups *Medier og mennesker* (1991), der er en sammenhængende beskrivelse af "massekommunikation i ord, billeder og lyd". Altså en decideret lærebog.

1990'ERNE:

KONSTRUKTION OG DEKONSTRUKTION

Først og fremmest indleder faget sin tilbagetrækning til 'kerneydelsen' – den tætte litteraturlæsning – samtidig med at det indleder en omfattende reform af undervisningen i skriftlig dansk. Inspirationen hentes fra Norge og USA under navnet *den ny skrivepædagogik*, der i højere grad vægter proces end produkt. Arbejdet med skrivefaser (*mindmapping*, *non stop* skrivning, omskrivning), *coaching*, kreativ skrivning, journalistisk skrivning støttes af, at der i 1.g indføres et skriftligt basiskursus (10-15 timer) og etb bliver et tilgængeligt værktøj. *Skrivebogen* (Ellen Krogh m.fl. 1994) er den indtil videre mest repræsentative for denne nye skrivepædagogik.

Skrivebogen er ikke en lærebog, men en arbejdsbog. Kapiteloverskrifterne viser dette, og samtidig udtrykker de den mere omfattende nye pædagogik, reformpædagogikken (som kritikerne kalder den med associationer til reformhuse, helseforretninger mv.): *At tage ansvar for sig selv, At*

samarbejde om skrivning, Design og layout og sidst men ikke mindst At skrive for at lære.

Der er ingen tvivl om, at den nye skrivepædagogik i høj grad øger den kommunikative kompetence. Men den indikerer også, at blikket er indsnævret. Fra at eleverne i 1970'erne fik tildelt pladsen som alvidende betragtere af massekommunikation i den store samfundsmæssige kontekst, introduceres eleverne nu som agenter i kommunikationssamfundet. Det betyder ikke nødvendigvis, at de faglige mål er mere beskedne, men blot anderledes. Og det skyldes nok, at den offentlige scene har ændret sig. I 1970'erne var de offentlige medier kun i begrænset omfang tilgængelige for borgeren, medieudbuddet begrænset og det dominerende medie – tv – et monopolmedie. I 1990'erne er adgangen til at komme til orde i medierne øget betydeligt, ikke mindst ved hjælp af edb- og internetteknologi, monopolbrud og almindelige markedsmekanismer. Zoomlinsen har ændret sig fra *wide* til *tele*.

Den ny skrivepædagogik kan betragtes parallelt med de nye retninger (i undervisningsbøgerne) indenfor massekommunikationsundervisningen. *Den bearbejdede virkelighed* (Lisbet Borker m.fl. 1990), *Ryd forsiden* (Henning Olsson m.fl. 1996) og *Journalistik. 4 situationsspil* (Lars Tonnesen 1996) beskæftiger sig hver især med de journalistiske mediers konstruktionsprincipper, henholdsvis faktionsgenren og nyhedsjournalistikken. Hvordan skruer journalisten en medietekst sammen, så budskabet mest optimalt når modtageren? Den indsigt opnår eleven ved at man i undervisningen 'dekonstruerer' teksterne, idet man betragter dem fra de producerendes side. Samtidig opfordres eleverne til selv at producere journalistik. Bøgerne er tværgående og inddrager både aviser, radio og tv.

I klar forlængelse heraf ligger pressens bestræbelser på – igen – at skabe avislæsere blandt de unge. *Avisen i undervisningen*, den samlede presses eget undervisningstilbud i form af gratis-aviser i klassesæt, egen website med undervisningsstof og links og kurser for lærere under titlen *Redaktør for en dag* vinder større og større indpas i danskundervisningen.

Det er altså karakteristisk, at inspirationen i 1990'erne i højere grad kommer fra de producerende miljøer, fra medievirksomheder og journalisthøjskole og filmskole. Bag *Den bearbejdede virkelighed* står bogen *Faktion – som udtryksmiddel* af Peter Harms Larsen som teoretisk bolværk. Peter Harms Larsens eget karriereforløb er symptomatisk for denne del af medieundervisningens forløb. Fra adjunktstillinger ved Nordisk Institut

ved Københavns Universitet og Handelshøjskolen over konsulentstillinger i Danmarks Radios personaleafdeling til direktør ved regionalstationen TV Øst i Vordingborg og professorat i journalistik ved Odense Universitet.

1990'ernes undervisningsbøger i medier til danskfaget er i særlig grad præget af den konceptuelle tankegang, der ligger til grund for *Faktion – som udtryksmiddel*: Mediebudskabet betragtes i en organisk helhed af æstetik og kommunikation. De æstetiske udformninger (dramaturgi, virkemidler osv.) kan kun forstås og begrundes i forbindelse med den kommunikative sammenhæng, som medieproduktet indgår i. Hensigtsmæssighed, entydighed og effektivitet i kommunikationen er de bærende elementer. Det er elementer, der snarere er hentet fra handelshøjskoler og medievirksomheder end fra forskningsmiljøerne. Bag *Faktion – som udtryksmiddel* står Danmarks Radios omfattende og meget ambitiøse uddannelseskoncept TV-SUM (tv som udtryksmiddel), der øvrigt også var udarbejdet af Peter Harms Larsen i samarbejde med Ingolf Gabold.

STATUS VED SEKELSKIFTE

Her ved udgangen af det sidste tiår i dette århundrede gøres regnskabet for danskfaget op.

“Dansk er fortsat et humanistisk dannelsesfag. Det beskæftiger sig med tekster – litterære og ikke-litterære, deres opbygning og sproglige udformning, deres udsagn og historiske forankring. Derom hersker der – mig bekendt – heller ikke hverken tvivl eller uenighed blandt dansklærere”, skriver Dansklærerforeningens formand Inge Dalsgaard (Dalsgaard 1998). Udsagnet er faldet i forbindelse med revisionen af fagbilaget, der har bragt diskussionen om ‘kerneydelse’ og ‘andre ydelser’, herunder massekommunikation, verdenslitteratur, svensk/norsk, op til overfladen.

Massekommunikations fremtid i faget anskues på to måder.

For det første kan medietekster betragtes – som Dalsgaard gør – som tekster, der er egnede til sproglig, historisk og semantisk studium. Altså på linie med litterære tekster. Ulrik Lehrmann fra Odense Universitet fremlægger eksempler på, hvordan det kan gøres i artiklen *Massekommunikationens danskfaglige domæne* (Lehrmann 1998), idet han indledningsvis registrerer praksis ud fra pensumindberetninger: “undervisningen i medie/-

massekommunikation er ahistorisk", "De tekster, der inddrages i undervisningen i medier, er næsten udelukkende faktatekster (nyhedsformidling, reklamer, faktion, HP)".

Det er karakteristisk, hævder Lehrmann, at de medietekster, der inddrages i dansktimerne, er meget fjernt fra den daglige praksis. Idet han henviser til Jan Thavenius (se i øvrigt Thavenius 1997), professor i litteraturvidenskab ved Lunds Universitet, bemærker Lehrmann, at "I modersmålsundervisningen indtager skønlitteraturen en privilegeret status, og i forhold hertil opfattes den moderne mediekultur typisk som en trussel – også når den bliver gjort til genstand for mediepædagogiske overvejelser". Det er en holdning, der nemt lader sig forme, når medieteksterne ofte udgøres af amerikanske tv-serier (*Beverly Hills*), reklame-tv, nyhedspresen, doku-soaps, Ekstra Bladets forummelsesjournalistik osv. Heroverfor står litteraturlæsningen med dets tilbud om fordybelse, sproglig nuancering, viden og historicitet stærkt. Lehrmanns forslag til undervisningsstof er f.eks. avisreportagens historiske og stilistiske udvikling, radiomontager og krydsfeltet i moderne medieæstetik mellem populærkulturens symbolverden og kunstkulturens.

For det andet kan man gennemføre spaltningen mellem litteratur og massekommunikation og etablere to fag. Det er en mulighed, som gymnasielektor Jørgen Sørensen forudskikker vil kunne ske (Sørensen 1998), hvis ikke mediestoffet får en bredere platform i gymnasiet og HF. Han spørger: "Hvorfor er det stort set kun dansk, der er forpligtet på massekommunikation?" (ibid.:47), og da dansklærere notorisk har besvær med at forklare, hvad der "...forstås ved massekommunikation og dets relation til danskfaget (...) uden enorme modsigelser og afhugninger af både hæle og tæer." (ibid.) vil det ikke være utænkeligt, at politikere og uddannelsesadministratorer spalter faget i et kommunikationsfag, der er obligatorisk og et litteraturfag, et verdenslitteraturfag (!), der er valgfrit.

Denne version af fremtiden er for både Jørgen Sørensen og undertegnede dystopisk. I en kommentar argumenterer jeg for at fastholde en faglig integritet, hvor både litterære og massekommunikative tekster indgår som væsentlige elementer i fagets formål (Poulsen 1998a) på linie med Dalsgaards og Lehrmanns synspunkter. Jørgen Sørensen rammer i plet, når han hævder, at det i praksis vil betyde en "...svækkelse af den humanistiske almindendannelse til fordel for en videns- og færdighedsopgradering..." (Sørensen 1998). I voksenundervisningen (AVU) og i modersmålsunder-

visningen i Sverige og Norge har man bitre erfaringer med denne opsplitning, der i praksis modulariserer faget og alvorligt svækker dannelsesperspektivet.

Ironisk nok er det 1990'ernes medieundervisning og skrivepædagogik samt den voldsomme satsning på den nye informationsteknologi, der har banet vejen for dette, tror jeg. Det overordnede perspektiv, faglig basisviden og fordybelse tilsidesættes til fordel for praksisrettede færdigheder i at kunne dekonstruere og konstruere medietekster. Eleven sættes i centrum og medieundervisningens springbræt bliver elevens eget medieforbrug. Da der stadig mangler en kvalitets- og relevansdiskussion på området, står man på nippet til at overtage folkeskolens mediepædagogiske syn, idet dette efterhånden er konsistent og velbeskrevet.

Birgitte Tufte (Tufte 1998) fra Danmarks Lærerhøjskole taler om "de parallelle skoler", skolen og elevens fritid, idet hun argumenterer for, at skolens medieundervisning skal tage udgangspunkt i elevens mediebrug i fritiden. For her lærer eleven en masse, idet følelser og erfaringer bearbejdes gennem mediebruget. Denne bearbejdning skal gøres til genstand for undervisningen. Således 'dannes' eleven.

Dette dannelsesbegreb kan *ikke* overføres til gymnasiet og HF. Her må horisonten nødvendigvis lægges, hvor eleven endnu ikke har været. Eleven skal *tilføres* noget for at få den dannelse, som Haue taler om. Verden er udenfor ens egen næsetip.

Det er ikke et synspunkt der er svært at forstå, når det gælder litteraturbeskæftigelsen, men det er ikke på plads endnu, når det drejer sig om mediestoffet. Her er dannelse overvejende erstattet af "...en videns- og færdighedsopgradering."

ANDEN MEDIEUNDERVISNING – EN FREMTID?

Det er et alvorligt og omfattende problem, at gymnasiet og HF endnu ikke har et sammenhængende, studieforberedende og almindendannende tilbud i medieundervisning. Alvorligt, fordi hvis ikke systemets inderste kerne – lærere og fagkonsulenter – selv fremlægger forslag til denne, så påtager systemets ydre kerne – politikere og administratorer – sig det. Og resultatet kan da meget nemt blive det, Jørgen Sørensen skildrer.

Hvilke muligheder er der ellers? Film og tv er nok det fag i gymnasiet og HF, der rummer det klareste bud på medieundervisning på gymnasialt niveau. Faget har dog den væsentlige begrænsning, at det er et valgfrit fag,

som eleverne kan vælge i 2. eller 3.g eller i 2.hf, og at fagets emneområde er begrænset til de levende billeders medier.

Fagets korte historie kan inddeles i tre faser:

FAGETS FØRSTE FASE (1976-1989):

Kandidater fra det nystartede filmvidenskabelige institut ved Københavns Universitet eksperimenterede med filmundervisning som frivillig, eksamensfri undervisning for interesserede elever. Udgangspunktet var *Vilhelm Andersen'ske*: Fagets rygsøjle udgjordes af et filmhistorisk gennemløb og videnshorisonten var humanistisk-historisk med sans for det æstetiske. De store instruktører og genrer.

Allerede fra starten fik eleverne mulighed for selv at eksperimentere med at lave film, 8mm film.

Faget fik i 1984 en grundbog: *Billeder i bevægelse. Fakta og fortolkninger* af Ib Brøkner Christiansen og Else Lützhøft.

FAGETS ANDEN FASE (FRA 1. HALVDEL AF 1980'ERNE):

Med videoens gennembrud fik faget sit gennembrud for praktikken. Det blev understøttet af, at det nu også blev tilbudt som et HF-fag med eksamensforpligtelse. I gymnasiet blev det eksamensfag i 1989.

Videoteknikken skabte bedre undervisnings- og arbejdsbetingelser for det praktiske. Fagets didaktik tog udgangspunkt i forestillingen om, at det at lave film/tv er en skabende virksomhed, der spejler og elaborerer den teoretiske undervisning – og processen er i øvrigt reversibel. Ved siden af Institut for filmvidenskab optrådte Filmskolen som faglig rygstød.

De praktiske færdigheder er en væsentlig del af fagets selvforståelse. Som noget helt naturligt er den nyeste computerbaserede teknik inddraget.

FAGETS TREDJE FASE (FRA 2. HALVDEL AF 1980'ERNE):

Parallelt med forskningsinteressen kom opdagelsen og integrationen af tv som et æstetisk (tv-faktion, tv-serier), journalistisk (nyheder) og 'socialpsykologisk' (underholdning mv.) medie. Foruden den humanistisk-historiske videnshorisont kom en samfundsmæssig videnshorisont – seergrupper, reception, væsentlighedsaspekt mv.

Film og tv er nu det fag, der mest sammenhængende beskæftiger sig med de levende billeders æstetik og historie samtidig med at det er det fag, der mest sammenhængende beskæftiger sig med tv-mediet. I 1997 fik faget en ny opdateret grundbog: *Fokus* af Per Katz og Henrik Poulsen.

Det gør samfundsfag også, men fra en samfundsmæssig synsvinkel, selvfølgelig. Men her er udgangspunktet "Sociologi med socialpsykologi. Socialisation og meningsdannelse, (...) kommunikation og meningsdannelse" (Bekendtgørelse om Samfundsfag 1993, Undervisningsministeriet). Massekommunikation, politik og medier, ejerforhold i medieverdenen kan være temaer i samfundsfag.

Det valgfrie fag psykologi kan ligeledes inddrage kommunikation som emne for undervisningen. Men her betragtes kommunikation ikke nødvendigvis som et mediefænomen, men snarere som en interaktion mellem individer. Kommunikationens sprog betragtes ikke æstetisk, men psykologisk.

Sprogfagene leverer også undervisning i medier. Nemlig gennem undervisningen i de pågældende sprogsamfunds kulturer. Hertil hører selvfølgelig nyhedsmedier, film og dokumentarprogrammer.

Faget billedkunst er nok det fag der er længst fremme med undervisning i multimedier. Multimediet er jo et hybridmedie, der placerer sig midt mellem danskfagets verbalsprog, film og tv's levende billeder-æstetik og billedkunsts grafiske æstetik. I billedkunst er multimediet et mål og ikke et hjælpemiddel som tilfældet er i dansk. I en morsom artikel påpeger Johan Rosdahl (Rosdahl 1996) mediets begrænsninger som hjælpemiddel i litteraturundervisningen i dansk. Den viden, der er lagret på f.eks. en cd-rom om H.C.Andersen er meget begrænset, fragmentarisk og på flere punkter decideret forkert.

Endelig er der faget datalogi, der efter en overvældende introduktion i gymnasiet sygner lidt hen i takt med computernes programmeringssprog og brugersprog nærmer sig hinanden. Men faget rummer da selvfølgelig elementer til undervisning i medier.

Alt i alt mener jeg, at gymnasiet og HF rummer faglig kapacitet til at tilbyde eleverne en tidssvarende, almindelig og studieforberedende undervisning i medier. Forhindringen ligger i de organisatoriske rammer, der udspringer af, at undervisningen er bygget op om selvstændige fag.

Hvert fag har derfor enten budt på en lille del af mediestoffet (billedkunst) eller også har det budt på det hele med den konsekvens at det flød ud (dansk). Alternativet er imidlertid ikke, at man ophæver fagene og erstatter dem med fagområder. De stringent definerede fag er uden tvivl gymnasiets store ballast. Det kan man bekræfte i Sverige og i Norge, hvor man reformerede gymnasieuddannelserne i henholdsvis 1993 og 1994. I Sverige har man f.eks. meget omfattende fagområder (f.eks. *Medieprogrammet*), hvor næsten halvdelen af den undervisning, som eleverne mod-

tager, handler om det valgte område, men man har et meget spinkelt fag, eller faglighed. Med Sørensens ord kan man med rette hævde, at her et almindelse erstattet med færdigheder. Det faglige er opsplittet i moduler i form af korte, centralt målformulerede kurser. Med andre ord: At *kunne* fremfor at *vide*.

En tidssvarende, almindelig og studieforberedende undervisning i medier skal tage udgangspunkt i de enkelte fag. Men det er vigtigt, at de fag i denne sammenhæng har noget at byde på, koordinerer arbejdet. Sammen med gymnasielektor Hans Oluf Schou har jeg i en lille artikel forsøgt at skitsere, hvordan en dansk udgave af et medieprogram kunne tage sig ud (Poulsen 1998b).

Hvert fag bidrager med undervisningsstof, der ligger indenfor fagets videnshorisont. Medieprogrammet vil oplagt bestå af et forpligtende samarbejde mellem fagene dansk, engelsk (tysk osv.), film og tv, billedkunst, samfundsfag, psykologi og datalogi. Der skal ikke tværundervises eller samlæses, men undervisningen skal koordineres på en sådan måde, at de implicerede lærere er fuldt bekendt med, hvad der arbejdes med i de andre fag – og hvordan.

Et undervisningsemne som tv-serier kan da i den grad få *faglige* ben at stå på. I dansk arbejder eleverne med tematisk analyse og fortolkning og med *Matador*, i film og tv om serieformatet og dramaturgi og med Triers *Riget*, i engelsk om *Beverly Hills* og amerikansk kultur, i samfundsfag om seersegmenter og offentligt og kommercielt tv, i psykologi om identifikation, adfærd og roller.

AFSLUTTENDE

Det er indiskutabelt at der skal mere medieundervisning til i gymnasiet og HF. Hvis ikke fagenes udøvere selv finder ud af det, finder andre ud af det. Sporene fra folkeskolen og fra Sverige skræmmer. Det er på høje tid at finde en form, der fastholder uddannelsens høje faglighed og almindelig perspektiv.

Følgende spørgsmål skal overvejes:

- Hvorledes kan mediestoffet integreres i en tidssvarende form i gymnasiet/HF, således at det kan bidrage til opøvelsen af studiekompetence og almindelse og uden at uddannelsens faglighed sættes over styr?

- Hvilke kompetencer skal eleverne kunne opnå på området for at man kan hævde, at undervisningen har været studieforberedende og almen-dannende?
- Hvilke faglige elementer fra fagene kan bidrage til disse kompetence-mål?

I dansk er opgaven da denne: Den dikotomiske opfattelse af litteratur og massekommunikation skal erstattes med overvejelser over, hvad dansk kan bidrage med på området. Hvilke danskfaglige kompetencer understøtter en fagligt baseret medieundervisning? Hvilke faglige mål skal medieunder-visningen have?

Mine bud på stof og faglige vinkler er blandt andet: forfatteren som journalist/ journalisten som forfatter (mediernes forskellige udtryksfor-mer), filmatiseringer (af danske romanklassikere), dansk novellefilm/-novellen (tematisk analyse), hvad gør Braad Thomsen ved Karen Blixen (*Karen Blixen – storyteller* 1996), hvad gør Jørgen Leth ved dansk litteratur (*Dansk litteratur* 1989), avisens genrer, internet- og cd-rom-teksten, undervisning i skriftlig dansk, også med udgangspunkt i retorik.

L I T T E R A T U R

- Andersen, M. Bruun (red) (1974): *Mediesociologi. Introduktion til massekommunika-tionsforskning*. Rhodos.
- Borker, Lisbet & Povl Erik Brøndgaard (1990): *Den bearbejdede virkelighed*. DLF.
- Christiansen, Ib Brøknær & Else Lützhøft (1984): *Billeder i bevægelse*. DLF.
- Dalsgaard, Inge (1998): "Uden mål og med". *Dansk Noter* 3. 2-3. DLF.
- Dansk, Gymnasiebekendtgørelsen, bilag 3. Undervisningsministeriet 1993.
- Dansk, HF-bekendtgørelsen, bilag 3. Undervisningsministeriet 1995.
- Fausning, Bent & Bent Larsen (1982): *Billeder – analyse og historie*. DLF.
- Fausning, Bent & Bent Larsen (1980): *Visuel kommunikation 1-2*.
- Haue, Harry (1998): *Almendannelse bør være for alle*. Jyllands-Postens kronik 13.10.1998

- Hansen, Mogens & Ole Ravn (1988): *Massekommunikation 1-3*. Systime.
- Jensen, E. Borup (1973): *Den ny Falkenstjerne 1-2*. GAD.
- Kaspersen, Peter, Skovholm, Jens & Ivan Z. Sørensen (1989): *Spurvesol 1-2*. DLF.
- Katz, Per & Henrik Poulsen (1997): *Fokus – en grundbog i film, tv og video*. Gyldendal.
- Kjørup, Søren (1991): *Medier og mennesker*. DLF.
- Kristensen, Jane & Jørgen Riber Kristensen (1989): *Billedanalyse*. DLF.
- Krogh, Ellen m.fl. (1994): *Skrivebogen*, DLF.
- Kværndrup, Sigurd m.fl. (1973-1984): *Antologi af nordisk litteratur 1-11*. Samleren.
- Larsen, Peter Harms (1990): *Faktion – som udtryksmiddel*. Amanda.
- Lehrmann, Ulrik (1998): "Massekommunikationens danskfaglige domæne". Inge Dalsgaard m.fl. (red.): *Midt i ræset*. 171-188.
- Leth, Jørgen: *Dansk litteratur*, film 1989
- Liebst, Asger (1985): *Reklamedrøm. Reklamebilledets bombe i underbevidstheden*. DLF.
- Liebst, Asger (1988): *Øjet og pilen. Fascinationens symboler*. DLF.
- Luhrmann, Baz: *Romeo and Juliet*, australsk film 1996.
- Mortensen, Finn Hauberg (1997): "Hvad skal det nytte?" *Uddannelse* 6. 37-42.
- Mortensen, Frans m.fl. (1990): *Mediehåndbogen*. Gyldendal.
- Nielsen, Bo (1978): *Billedlæsning/billedpolarisering*. GAD.
- Olivarius, Peter m.fl. (red) (1976): *Massekommunikation. Introduktion til et undervisningsområde*. DLF.
- Olsson, Henning & Henrik Poulsen (1996): *Ryd forsiden*. DLF.
- Poulsen, Henrik (1998a): "Danskfagets genopstandelse". *Dansk Noter* 3. 53-56. DLF.
- Poulsen, Henrik m.fl (1998b): "Medier på programmet". *Gymnasieskolen* 4. 22-23.
- Ravn, Ole (1981): *Litteratur i tal*. Dansk lærerforening.
- Rosdahl, Johan (1996): "Read Only Memory". Povl Schmidt m.fl. (red.): *Fornyelse af de kulturhistoriske fags formidlingsformer*. 98-106. Odense Universitetsforlag.
- Samfundsfag, fagbekendtgørelse*. Undervisningsministeriet 1993
- Sørensen, Jørgen (1998): "Danskfagets fin de siècle". *Dansk Noter* 2. 45-51.
- Thavenius, Jan (1997): "Skolen og den kulturelle kanon". K. Drotner & Karen Klitgaard Povlsen (red.): *Tankestreger – nye medier, andre unge*. Borgen.
- Thomsen, Christian Braad: *Karen Blixen – storyteller*, dansk film 1996
- Tonnesen, Lars (1996): *Journalistik. 4 situationsspil*. Munksgaard.
- Tufte, Birgitte (1998): *Tv på tavlen – om børn, skole og medier*. Akademisk Forlag.
- Zeffirelli, Franco: *Romeo and Juliet*, amerikansk film 1968
- Aabenhus, Jørgen (1990): *På kant med virkeligheden*. DLF.