

Kritisk mediebevidsthed – eksemplificeret ved Paradise Hotel

[PARADISE HOTEL – FRA LATTERLIG TIL LÆRERIG?]

Man kan da ikke bruge Paradise Hotel i undervisningen!!! Eller kan man? Hvorfor ikke tage udgangspunkt i elevernes egenverden og derigennem ryste dem og tilbyde god anderledeshed? På den måde bliver realityprogrammet til andet og mere end blot underholdning – det bliver til underholdende læring.

Indhold

Del I	2
Indledning	2
Problemformulering.....	3
Afgrænsning	3
Metode.....	4
Begrebsafklaring	5
De 5 Benspænd	5
Del II	7
Hvorfor undervise i og med levende billeder?.....	7
Illeris og læring.....	9
Giddens' refleksive moderne	10
Generation Netværk	12
Tv-genrer.....	12
Reality-tv	14
Hvad er Paradise Hotel?.....	15
Del III	19
Analyse af Paradise Hotel afsnit.....	19
Hvad undrede mig?.....	24
Det anderledes og uventede.....	26
Empirianalyse og fortolkning	27
Del IV.....	29
Metodekritik	29
Konklusion.....	30
Perspektivering	32
Litteraturliste	33
Bilag.....	34

Del I

Indledning

"*Citius, Altius, Fortius*" - hurtigere, højere, stærkere er OLs ædle motto for unge atleter, men det virker som om, nutidens unge lever efter et langt mindre ædelt motto nemlig: "vildt, hæmningsløst, selviscenesat". Derfor virker den gammelkendte bemærkning "*Ungdommen nu til dags...*" efterfulgt af en hovedrysten og himmelvendte øjne måske mere rammende end nogensinde. For der er nok noget om snakken. Samfundet og ungdommen ændrer sig konstant, og nutidens unge er på mange måder helt anderledes fra tidligere generationer. De er vokset op i en kompleks medietid, hvor de er omgivet af levende billeder i en grad, som ikke tidligere set. Børn og unge møder konstant de levende billeder på mange forskellige platforme – og de tager for sig af retterne. Så fremkomsten af nye mediefænomener som realityshows er gået rent ind hos de unge. På trods af den tv-mæssige kunstighed får disse programmer skabt et vist autentisk hverdagsagtigt præg, og man kan spørge sig selv, om programmernes popularitet skyldes, at nutidens unge har et større behov for at kunne spejle sig i andre unges hverdagsliv og problemer – eller distancere sig derfra, for på den måde at blive klogere på sig selv? Eller har de snarere fået et umætteligt behov for selviscenesættelse, så Descartes ord kunne omskrives med "Se mig! Jeg er på – altså er jeg"?

Vi lever i en tid, hvor alt er tilladt, alt kan lade sig gøre og traditionerne er i opbrud – det Thomas Ziehe kalder den kulturelle frisættelse. I nutidens samfund er det ikke længer nok for ungdommen at følge Descartes ord "*Jeg tænker, altså er jeg*"¹. At være et individ i dagens samfund er et socialt projekt, hvor identiteten skabes sammen med andre og i kommunikation med sig selv og andre. "*Jeg kommunikerer, altså er jeg*"² er derfor den amerikanske psykolog og socialkonstruktivist Gergens omskrivning af Descartes ord. Når der kommunikeres, reflekteres der også, og det er i den optik, at jeg finder Gergens omskrivning interessant. I et aftraditionaliseret samfund som vores er de unge nødt til at forholde sig reflektivt til deres handlinger – handlingsvalget er kontingens³: Det kunne være anderledes. Det er en vanskelig situation at stå i, og derfor mener jeg, at vi i skolen så vidt muligt skal give de unge mulighed for at tilegne sig kompetencer til aktivt at kunne forholde sig reflektivt, kritisk tage stilling og handle.

De levende billeder er blevet en vigtig del af almindannelsen, og inddragelsen heraf i undervisningen er efter min mening vigtig i undervisningsøjemed, idet de fylder meget i vort samfund samt kræver særlige kompetencer at forstå og afkode. Kompetencer som det bl.a. er folkeskolens opgave at fremme hos børn og unge. Ifølge Fælles Mål 2009 (herefter FM) er danskfagets formål bl.a. at "*udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens*

¹ "Cogito, ergo sum" http://da.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes

² Jansen (2003), s. 102

³ Windinge (2003), s. 145

udtryksformer” samt ”forholde sig analytisk, vurderende og produktivt til sagprosa og andre udtryksformer”⁴. Mit fokus i bachelorprojektet er på ”andre udtryksformer” i form af levende billeder i reality-tv. Reality-tv spiller en større og større rolle i de unges liv. Netop derfor bør man spørge sig, om de er i stand til at distancere sig og se programmerne med kritiske øjne og gennemskue de medietekniske greb, der bliver anvendt for at indfange og tryllebinde dem foran skærmen? Det mener, forfatter og mediestrategirådgiver Morten Bay, de er, da de simpelthen er *nødt* til det for at kunne navigere i kæmpeudbuddet af informationskilder⁵. Min hypotese er dog, at mange netop ikke formår at vurdere lødighed og kvalitet af de levende billeder, fordi de nærmest gør sig til en del af programmet og derudover lader sig påvirke af vennernes holdninger. Men blot fordi børn og unge konstant omgiver sig med tv-mediet, er de så også mere kompetente til at afkode programmer og levende billeder end tidligere generationer? Har de redskaberne til at afkode og få overtaget over de levende billeder, der på mange måder strukturerer og dominerer deres hverdag, således at de ikke blot er tankeløse forbrugere af disse? I dette spændingsfelt mellem underholdning og (ud)dannelse befinder danskfaget sig. Hensigten med dette bachelorprojekt er at undersøge, hvordan et populært realityprogram, der umiddelbart ligger langt fra den generelle opfattelse af relevant undervisningsmateriale, kan anvendes til at gøre læring underholdende og underholdning til læring. Derudover vil det efter min mening være interessant at se, om der opstår indikationer af, hvilke danskfaglige kompetencer eleverne bliver støttet i at udvikle, så de ”fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling”, ”opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle”⁶.

Jeg vil derfor med udgangspunkt i mine praktikerfaringer med realityprogrammet Paradise Hotel undersøge, om unge overhovedet har kompetencerne til at afkode den type levende billeder. Dette fører frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvorledes er det muligt at udvikle kritisk mediebevidsthed hos eleverne i forhold til levende billeder – eksemplificeret ved undervisning i og med realityshowet Paradise Hotel. Hvorledes udmønter denne mediebevidsthed sig i handlekompetence?

Afgrænsning

Dette bachelorprojekt fokuserer udelukkende på tv-mediets levende billeder inden for realitygenren og afgrænser sig fra alle øvrige medier indeholdende levende billeder. Der arbejdes kun med udvalgte nedslag fra Paradise Hotel 2010 – de forrige fem sæsoner berøres ikke. Derudover afgrænses der også fra gennemgang af identitetsdannelse og sociale relationer, da dette vil gøre projektet for omfangsrigt. Hvor det findes relevant for

⁴ Faghæfte 1, s. 3

⁵ www.kommunikationsforum.dk/jan-lundquist/blog/morten-bay-homo-conexus-netvaerksmennesket

⁶ www.uvm.dk Folkeskoleloven §1, stk. 1+2

projektet inddrages det dog, men uden nærmere teoretisk uddybning. Mindre afgrænsninger vil desuden blive foretaget igennem projektet.

Metode

Bachelorprojektet er opbygget således at del I indkredser og præciserer emnet. Del II beskriver udviklingen i tv-mediet og programfladen med fokus på tv-fænomenet reality-tv og dets popularitet blandt unge tv-seere. Med udgangspunkt i hhv. Illeris, Descartes og Giddens beskrives kort, hvordan læring finder sted, hvordan det reflektive moderne giver en anden type elever i skolen samt hvordan de unge både lever efter devisen "Se mig! Jeg er på – altså er jeg" og "Jeg tvivler – altså er jeg". Dette suppleres med litteraturforskeren Klaus P. Mortensens begreb selvfordobling, som i projektet anvendes til at belyse tegn på handlekompetence hos eleverne. Med afsæt i Jeppe Bundsgaard beskrives, hvordan eleverne igennem danskfaget opnår handlekompetence – "*baggrund for at tage stilling og handle*" og hvorledes dette "*giver tillid til egne muligheder*" samt "*fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling*"⁷. Jeg vil forsøge at klarlægge, hvorfor et realityshow som Paradise Hotel (herefter PH) er en seermagnet hos de unge, og hvad de bruger programmet til. Jeg vil derfra bevæge mig over i en nykritisk analyse af udvalgte nedslag i PH 2010, og ved hjælp af Illeris læringsteori samt Giddens teori om refleksivitet begrunde, hvorledes arbejdet med disse nedslag kan fremme kritisk mediebevidsthed og handlekompetence hos de unge. Del III er en analyse af empiri og diskussion af, hvorvidt denne udtrykker noget om årsagen til de unges brug af reality-tv. Del IV sammenfatter analysearbejdet og dets resultater men forholder sig samtidig i kritisk og konstruktiv hertil.

Den anvendte empiri er indsamlet efter både den kvalitative og kvantitative metode⁸. Den kvantitative metode anvendes i to spørgeskemaer⁹ for at opnå nogle hårde, deskriptive data, som kan sige noget om elevernes brug og opfattelse af PH. Spørgsmålene i bilag 5 er udformede som lukkede spørgsmål med begrænsede svarmuligheder for at gøre dataene generaliserbare og sammenlignelige. Dog gives der mulighed for at uddybe sit ja/nej svar, hvilket tilfører undersøgelsen et præg af kvalitativ metode. Grunden til kombinationen af de to metoder i samme undersøgelse er for at højne validiteten. De kvantitative data vil nemlig ikke direkte kunne anvendes til besvarelse af problemformuleringen, hvorfor gyldigheden i den sammenhæng er lav. Det primære formål med spørgeskemaet er dog heller ikke dette, men derimod at give et overblik over elevernes syn på PH samt i hvilken retning spørgsmål og fokuspunkter i den kvalitative metode skal gå. Spørgsmålene i bilag 7 er åbne spørgsmål og har en høj grad af eksplorativ karakter over sig, da eleverne skal begrunde deres svar. De kan ikke blot svare ja eller nej. Derfor indgår bilag 7 som en del af de kvalitative data, selvom det er et spørgeskema. De kvalitative data indsamles med henblik på at belyse problemformuleringen, og da den hovedsageligt undersøger bløde værdier som handle- og mediekompetence, er den kvalitative metode oplagt. Sammenlignet med den kvantitative metode er denne metode nemlig mere fleksibel over for bløde data, samt at tolke disse i forhold til deres kontekst.

⁷ www.uvm.dk Folkeskoleloven 2009 §1, stk. 1+2

⁸ Harboe (2010), kap. 5

⁹ Se bilag 4+5+6

For at undgå at arbejde med ensidige data, har jeg anvendt metodetriangulering i indsamlingen af de kvalitative data. De fremkommer som en kombination af ustrukturerede observationer, logbogsnotater samt semistrukturerede interviews¹⁰ med eleverne i løbet af praktikperioden. Fokuspunkterne i de semistrukturerede interviews er fremkommet efter analyse af de kvantitative data i spørgeskemaet. Ved at have en vis struktur i spørgsmålene samt optage elevernes svar, vurderer jeg, at denne metode er bedst egnet til besvarelse af min problemformulering. Derudover kan jeg sikre mig, at eleven forstår spørgsmålet og ikke svarer på noget andet. Dermed højnes brugbarheden af de afgivne svar. Det vil sige, jeg undersøger, hvad modtagerne gør, med det de modtager - jeg vælger en receptionsorienteret tilgang.

Min empiri er udelukkende indsamlet i løbet af 4. års praktikken i 10. klasse på Levring Efterskole. Dette påvirker ikke validiteten af min empirianalyse, men kan resultere i en lidt usikker reliabilitet. Af den årsag sammenholdes min empiri bl.a. med empiri indsamlet af Anne Jerslev i 2002. Hendes kvantitative empiri består af 442 skriftlige eksamensbesvarelser af handelsskoleelever, som svarede på spørgsmålet: *"Diskutér, hvorfor realityshows har opnået popularitet især blandt unge"*¹¹.

Begrebsafklaring

Den definition af mediekritisk bevidsthed dette projekt beskæftiger sig med er inspireret af formålet for danskfaget *"Undervisningen skal ... udvikle en åben og analytisk indstilling til samtidens udtryksformer"*, *"Undervisningen skal kvalificere elevernes indlevelse og indsigt i andre udtryksformer"*. Ordet *kritisk* optræder ofte i dette projekt. Med *kritisk* mener jeg ikke, at eleverne skal lære at være imod alt, de ser i tv, eller at jeg skal stå med løftet pegefingert og være fordømmende over for deres medievaner. Tværtimod. De skal fortsat se reality-tv, men se programmerne med undersøgende øjne og en bevidsthed om betydningen af en kritisk tilgang. I *Den Store Danske Encyklopædi* fremgår det, at det at være kritisk, oprindeligt på græsk betyder *"undersøgende og bedømmende"*¹². Det er i denne betydning, at ordet *kritisk* skal forstås - en sund skepsis og stillingtagen - ikke en løftet pegefingert.

Et andet essentielt begreb for bachelorprojektet er handlekompetence. Min anvendelse heraf er inspireret af formålsparagraffen *"...eleverne får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"*¹³. I et hyperkomplekst videnssamfund er det umuligt at have al viden liggende klar som paratviden. I stedet er man nødt til at opøge viden, forholde sig kritisk til både kilden og dens udsagn og på baggrund af de kritiske refleksioner tage stilling og handle. Det er denne form for handlekompetence, jeg med min undervisning i levende billeder ønsker at fremme.

De 5 Benspænd

¹⁰ Fibiger (2009), s. 131

¹¹ Jerslev (2004), s. 155

¹² www.denstoredanske.dk/Special:Opslag?opslag=kritisk+bed%C3%B8mmende

¹³ www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Fakta/Folkeskolens%20formaal.aspx

I den forberedende fase op til bachelorprojektet har jeg deltaget i en studiekreds foranlediget af Videnscenter for Børn og Unges Kultur i VIA UC. Her har vi bl.a. arbejdet med et metodisk greb kaldet De Fem Benspænd¹⁴. Den franske filosof Gaston Bachelard har i sit værk "*Nej'ets filosofi*" skrevet, at "*en forhindring er noget, som en bevægelse støder imod, noget, som standser en fremdrift. Det er samtidig det, der giver bevægelsen opspring, det, der fornyer fremdriften. En forhindring er både barriere og springbræt*"¹⁵. Jeg vil i dette bachelorprojekt anvende benspændsmetaforen med henblik på at kreere nogle barrierer, der samtidigt – og netop i kraft af, at de er barrierer – kan fungere som springbræt for både mig og eleverne.

I studiekredsen har vi arbejdet med følgende fem benspænd: Kompleksitet, stemthed, ubegribelighed, indhold og æstetisk chok¹⁶. Med *kompleksitet* forstås en modstand mod simplificeringer, selvfølgeligheder og naturaliseringer. Ved at anvende PH i undervisningsøjemed giver jeg mig selv det første benspænd. Nemlig ikke som en selvfølgelighed at se programmet som latterligt og ulødigt. Med *stemthed* forstås en særlig åben modtagelighed og involverethed. Dette bliver mit næste benspænd, da eleverne ikke har den forventede stemthed over for PH. Med *ubegribelighed* forstås tilstedeværelsen af et betydningsoverskud, som har sin styrke i flertydigheden eller uafgørligheden og det uafsluttede. Med ubegribelighed vil jeg give eleverne deres første benspænd. Mange ser PH uden at vide hvorfor – det er uafgørligt for dem. De skal vha. undervisningen få øje på flertydigheden – nemlig at de sandsynligvis bruger PH både som bevidst underholdning og ubevidst spejling. Med *indhold* forstås det, der udtrykkes i kunstens medium – at kunsten faktisk vil noget, og at den dermed har et indhold - en betydning. Dette skal være elevernes andet benspænd. Vha. en nykritisk næranalyse skal de blive bevidste om, at PH indeholder udtryk, der har en betydning. *Æstetisk chok* bliver det tredje benspænd, eleverne skal udsættes for. De skal arbejde med æstetiske læreprocesser og omdanne indtryk til udtryk. De Fem Benspænd er modsigelsesfyldte, og netop derfor er de interessante at inddrage i projektet som middel til at ryste mine og elevernes selvfølgeligheder.

¹⁴ Noter fra studiekredsmøde d. 24.01.11

¹⁵ Ibid

¹⁶ Ibid

Del II

Hvorfor undervise i og med levende billeder?

De levende billeder rummer et stort undervisningspotentiale, da de er velkendte og hører til blandt elevernes foretrukne medie, så på den vis kan de bygge bro mellem det velkendte og det fremmedartede – det eleverne umiddelbart ellers vil afvise.

De levende tv-billeder fylder i det moderne menneskes liv på en måde, som man for få årtier siden ikke kunne forestille sig, og de indgår i vores liv på godt og ondt. Vi bruger dem, udvider vores bevidsthed, oplever verden, underholdes, manipuleres, skræmmes og glædes gennem levende billeder. De er kommet for at blive, og vores tilværelse kan ikke tænkes uden dem. Det er derfor vigtigt at spørge til, hvordan jeg i undervisningen kan kvalificere de unges aktive brug af levende billeder i reality-tv? De unge er ikke kun passive objekter for de levende billeders manipulation i f.eks. PH. De er i gang med at skabe deres egne billeder af sig selv og verden i samspillet med deres omgivelser, og i denne opbygning af mening kan de hente støtte og inspiration i de levende billeder.

Opgaven bliver derfor som lærer at bevidstgøre eleverne om tv-programmets form og indhold, altså at gøre det til genstand for bevidst analyse- og fortolkningsarbejde. Men hvad betyder analyse og fortolkning i forhold til et tv-program som PH? Eleverne er vant til at analysere og fortolke litterære tekster, men der er forskel på at forstå billedsprogets kompleksitet og det skrevne ords, selvom det i begge tilfælde bl.a. drejer sig om at se konnotationer. For at forstå den betydningsdannelse, der udspringer af levende billeder, er det ikke tilstrækkeligt kun at vise et afsnit af PH og fokusere på indholdet. Formsiden skal også bevidstgøres, og ikke mindst hvilken seereffekt de følelses- og erkendelsesmæssige processer har. Det er således vigtigt, at eleverne bliver i stand til at reflektere over det receptionsæstetiske, f.eks.: Hvilken effekt har anvendelsen af filmiske virkemidler? Hvad er hensigten med at spille på seerens følelser? Ved at give eleverne kompetencer til at analysere og fortolke de flertydige billeder, bliver de ikke kun bevidste og kritiske tv-seere, men generelt kritiske og handlekompetente mediebrugere.

Jeg har derfor fundet det hensigtsmæssigt at anvende en triangulering af en nykritisk næranalyse, en receptionsæstetisk tilgang samt kompetencetilgangen inspireret af Jeppe Bundsgaard. Den receptionsæstetiske tilgang spørger til elevens oplevelse af teksten¹⁷ og kompetencetilgangen spørger til, hvordan teksten kan bidrage til at udvikle elevens kompetencer¹⁸. I dette projekts tilfælde betyder det, at undervisningen kan være med til at udvikle den handlekompetence, som senmoderniteten kræver af de unge. *"Når de levende billeder hjælper med at give de unge indsigtfulde svar, er undervisning heri meningsfuld og relevant i det moderne samfund"*¹⁹. Birgitte Tufte har meget billedligt udtrykt det således: *"Børn og unge bruger de levende billeder (...) som en slags 'dåseåbner' til voksenlivet for at få svar på de spørgsmål, de ikke altid får i hverdagen"*²⁰. En sådan "dåseåbner-undervisning" fører til læring og dannelse, men for at nå dertil, er det min overbevisning, at det er nødvendigt både

¹⁷ Asmussen (2005), s. 22. Der anvendes et udvidet tekstbegreb, hvor alle former for tegn er tekster, dvs. henvendelser med en bestemt hensigt. "Tekst" kan således være såvel levende som faste billeder, reklamer, aviser, digte osv.

¹⁸ Bundsgaard m.fl. (2009), s. 43

¹⁹ Ibid

²⁰ Tufte (1998), s. 7

at arbejde med elevernes subjektive oplevelse og tolkning af teksten, samt hvilke kompetencer denne indsigt er med til at fremme. Og hvad er det så for kompetencer? Jeppe Bundsgaard, lektor på DPU, har opstillet tre overordnede kompetencer, som danskfaget kan bidrage til at udvikle: Sociale kompetencer, fortolkningsmæssige kompetencer og kommunikative kompetencer²¹. Disse kan underinddeles i 12 kompetencer, hvoraf jeg i mit undervisningsforløb kommer omkring flere. Jeg har dog i mit projekt valgt at lægge vægt på én underkompetence fra hver af de tre overordnede typer, nemlig: Samarbejds- og netværkskompetence, Æstetisk kompetence og Kritisk kompetence²². Disse beskrives nærmere senere i projektet.

For at vende tilbage til mit valg af analyseform, så er en væsentlig årsag til, at jeg ikke ensidigt har valgt enten den nykritiske tilgang eller kompetencetilgangen bl.a., at et filmbillede altid kun vil vise et udsnit af virkeligheden. Hvad der foregår uden for billedrammen er ofte op til seeren, men ved rent billedkompositions-mæssigt at lægge spor ud til seeren stimuleres dennes medskabende fantasi til det, der foregår uden for synsrammen. Ved at arbejde med en receptionsæstetisk tilgang er det min hensigt at udnytte styrken i reality-tv. Nemlig at det er følelses-tv, som spiller på seernes indlevelse og identifikation, og dermed den subjektivering som Ziehe mener, er nødvendig for at fange elevernes umiddelbare interesse²³. Stoffet skal omhandle dem selv eller nogen, de kan spejle sig i, ellers daler interessen for det anderledes hurtigt. Den undervisningsmæssige udfordring for mig ligger dermed i at "ryste" eleverne med et af deres favoritprogrammer, og samtidig undgå at de afviser undervisningen, fordi den overskrider grænsen til et "lærerfrit" rum.

Når der undervises i levende billeder, er det ligeledes afgørende at udvælge noget, der udfordrer den opfattelse eleven har dannet sig igennem sit private forbrug. Dette er selvfølgelig ikke et didaktisk gangbart kriterium i sig selv, da de levende billeder også skal have undervisnings- og læringspotentiale. Dvs. at arbejdet med dem skal kvalificere eleverne som bevidste og analytiske mediebrugere. Men ved at udfordre elevens forudopfattelse er det muligt at tilbyde det, Ziehe betegner "den gode anderledeshed" - på trods af, at der tages afsæt i levende billeder fra elevernes egenverden og ikke et decideret undervisningsmateriale. Med god anderledeshed mener jeg at ruske op i elevernes til tider fastlåste forestillinger om, hvad der er interessant. Et andet afgørende aspekt for at undervisningen kan kvalificere elevernes kritiske mediebevidsthed er, at de levende billeder integreres som en naturlig del i undervisningen. Ikke blot i emneuger eller enkelte undervisningsforløb men generelt i undervisningen, så eleverne på den måde løbende stifter bekendtskab med levende billeder i mange modaliteter. Men hvordan opstår læring overhovedet, og hvordan kan jeg som lærer skabe de bedst mulige betingelser herfor? Til at belyse dette har jeg anvendt Knud Illeris' læringsteori.

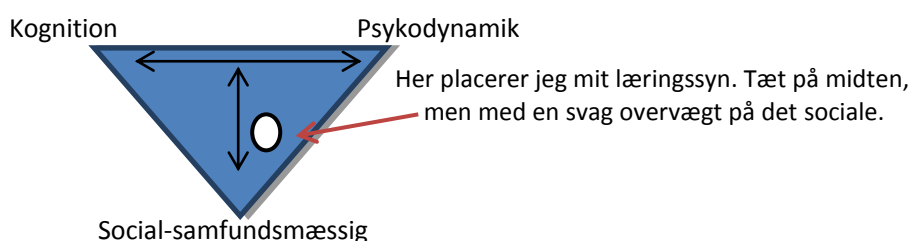
²¹ Bundsgaard m.fl.(2009), s. 12

²² Se bilag 1. Jeppe Bundsgaards kompetenceoversigt

²³ Christiansen (red.) (2010), s. 65

Illeris og læring

Ifølge Illeris befinder al læring sig i spændingsfeltet mellem trang og tvang. Vi kan som menneske på den ene side slet ikke lade være med at lære, og på den anden side stilles der krav til vores læring. Til illustration af dette har Illeris udarbejdet en læringstrekant²⁴, der indeholder tre dimensioner og to processer: Ydre og indre samspilsprocesser (illustreret med dobbeltpile), hvor de indre processer indeholder to dimensioner – den kognitive og den psykodynamiske. Den kognitive dimension repræsenterer det indholdsmæssige – det der læres, og den psykodynamiske dimension repræsenterer det følelsesmæssige – oplevelsen af læringen. Den ydre samspilsproces repræsenterer den socialt-samfundsmæssige dimension, hvor de sociale og fysiske omgivelser spiller ind på læringens tilegnelsesproces. Al læring omfatter de to processer og tre dimensioner – de kan aldrig stå alene, men inddrages og vægtes selvfølgelig forskelligt afhængig af undervisningens formål.



Figur 1: Læringens tilegnelsesprocesser og dimensioner

Men en trekant alene gør ikke arbejdet! For at få udbytte af modellen og skabe de bedst mulige læringsbetingelser medtænkte jeg den i mine faglige, pædagogiske og didaktiske overvejelser. I min undervisningstilrettelæggelse inddrog og vægtede jeg de tre dimensioner i forskellige sammenhænge og situationer for at imødekomme flest mulige elevers læringstilegnelse. Jeg fandt det desuden brugbart at anvende trekanten i mine evalueringer. Bl.a. undrede jeg mig over, at eleverne ikke var lige så optagede af undervisningen som forventet. Jeg havde jo netop valgt PH for at tage udgangspunkt i deres egenverden, og ad den vej opbygge mediekompetencer. Denne "undren" blev derfor som nævnt til et af mine benspænd. Hvad gjorde jeg forkert? Hvorfor var eleverne ikke begejstrede? Hvad kunne jeg gøre anderledes for at opnå den stemthed, jeg havde forventet? Jeg kom frem til, at en mulighed kunne have været at bytte rundt på strukturen i undervisningsforløbet. På den måde havde eleverne startet med at gennemanalysere dokumentarudsendelsen i stedet for realityshowet. Med deres nyerhvervede mediekompetencer ville de have haft et andet udgangspunkt til arbejdet med PH, hvilket formodentlig havde gjort en forskel i forhold til deres lyst og evner til at gå ind i arbejdet med PH. På baggrund af disse erfaringer, vil jeg en anden gang tilrette undervisningen ud fra ovenstående didaktiske overvejelser. Jeg vil senere i projektet bruge Illeris' læringstrekant til at analysere, og kaste lys over andre mulige årsager.

Udover læringens tilegnelsesprocesser beskæftiger Illeris sig med, hvor og hvornår man lærer, hvilket er to vigtige faktorer at være bevidst om som lærer. Al læring er præget af den sammenhæng, den finder sted i, hvilket

²⁴ Illeris, (2001), s.11

bl.a. er årsagen til, at Tuftte taler om den "parallelle skole". Den intentionaliserede læring, der finder sted i klasseværelset, bliver i elevens hoved ofte isoleret som "skolelæring", som kun anvendes i skoleregnet. Det samme sker med den uformelle læring, der ikke er planlagt – f.eks. elevernes anvendelse af levende billeder til spejling. I elevens hoved bliver denne læring kategoriseret som "brugbar læring", da den er vedkommende, og kan anvendes uden for klasseværelset. Disse to parallelle læringsverdener, vil jeg forsøge at forene, ved bl.a. at anvende praksislæring, så eleverne lærer efter Deweys princip "learning by doing". Min begrundelse for at arbejde praksisorienteret finder jeg bl.a. i Tufttes Zig-zag model, hvor der i vekselvirkning arbejdes med praksis og teori, og hvor elevernes uformelle viden inddrages i den formelle viden.

Illeris arbejder ud fra seks former for samspil, hvor jeg vægter samspilsformen "deltagelse" højt, idet jeg ser læring som en social-konstruktivistisk proces – se min indplotning oven for i læringstrekanten. Hermed mener jeg, at eleven selv skal konstruere sin viden – ikke blot få den påfyldt af en tankpasser, men jeg mener, at denne videnskonsstruktionen kun sker i social interaktion med andre. Ved at indgå i en social sammenhæng, have en stemthed mod undervisningssituationen og -materialet samt være både involveret og aktiv, opstår de bedste læringsmuligheder. Der opstår nemlig en direkte sammenhæng mellem læringens kognitive, psykodynamiske og sociale dimensioner. I forhold til handlekompetence skaber det sociale samspil også social læring, idet eleverne lærer at indgå i samt opbygge sociale relationer. Hermed fremmes en vigtig kompetence i det senmoderne samfund – netværkskompetencen. Rent konkret arbejder jeg i praktikken med deltagelse, stemthed og praksislæring ved, at eleverne bl.a. parvis skal filme med deres mobil fra forskellige kamerapositioner og med forskellig billedbeskæring. Dette beskrives nærmere senere i projektet.

På baggrund af den forståelse af læringens processer og dimensioner, der er redegjort for i det foregående, vil jeg med inddragelse af Anthony Giddens' sociologiske modernitetsteori forsøge at kvalificere grundlaget for min empirianalyse yderligere. Hans refleksionsteori vil blive gennemgået i det følgende afsnit og sat i forhold til, hvad det senmoderne betyder for folkeskolen.

Giddens' refleksive moderne

Giddens beskriver samfundsudviklingen ud fra fire institutionelle dimensioner og tre udviklingsdynamikker. Jeg vil i projektet ikke inddrage de fire dimensioner.

- Kapitalisme, industrialisme, overvågning og militærmagt

De tre udviklingsdynamikker er svære at beskrive adskilt, fordi de indgår som næsten integrerede dynamikker. Dette projekt beskæftiger sig dog kun med dynamikken "refleksivitet". De tre dynamikker er²⁵:

- Adskillelse af tid og rum, disembedding og øget refleksivitet.

Det refleksive består i, at alt synes at være til diskussion. Traditionen tilsidesættes til fordel for vidensbasering, men samtidig bevirker refleksiviteten, at det vidensbaserede undergraves, for så vidt der ikke er tale om sikker viden. Refleksiviteten indebærer nemlig en grundlæggende usikkerhed om den nye videns sandhed. Ny viden kan blive

²⁵ Windinge (2003), s. 137

erstattet af en endnu nyere viden i morgen. Denne tvivl om, hvad der er rigtigt, er iflg. Giddens blevet det moderne menneskes livsvilkår. En tvivl der får konsekvenser for eleverne.

Tidligere handlede man mest efter traditionen og den sikrede sammenhængskraft samt mening indadtil²⁶, men med refleksiviteten bliver tradition og fortid uduelige som pejlemærker for de unge. Tradition opløses af modernitetens kontingens²⁷, dvs. viden om at det kunne være anderledes. I skolemæssig regi betyder det, at eleverne hele tiden skal forholde sig til konsekvenserne af deres valg – og ikke mindst fravalg, for det kunne jo have været anderledes. Det er ekstremt krævende konstant at skulle forholde sig til sig selv og sine omgivelser i et sådant metaperspektiv. Det er muligvis også årsagen til, at mange unge helt undlader at forholde sig til mange ting, og dermed virker ugidelige og uinteresserede i mange voksnes øjne.

Et program som PH er dejligt ukompliceret for dem at se – der kan de koble fra, lade sig underholde og have et frirum fra modernitetens kontingens. De ser andre unge, der ligesom dem selv hele tiden skal foretage valg, og der er en konsekvens for alle deres valg og handlinger. Det kan være befriende for de unge at se, at de ikke er de eneste, der har det sådan – og at nogle måske ligefrem har det sværere. Dette er netop én af styrkerne ved følelsetv, som bør udnyttes i undervisningen. Denne identifikation og refleksivitet er nemlig dominerende for al læring i ungdomsårene. De unge sætter i den grad læringen i relation til deres egen udvikling, og forholder sig hele tiden refleksivt til, hvad den betyder for dem personligt²⁸. Undervisning, som de ikke kan forbinde med deres personlige interesser og opfattelser, bliver derfor ofte opfattet som uvedkommende eller påtvunget – den ryger i deres mentale spamfilter og kasseres.

Som beskrevet ovenfor er tvivl en af konsekvenserne ved refleksivitet, men paradoksalt nok må man i nutidens fokuserede samfund helst ikke være i tvivl. Man skal vide, hvad man vil. Vælge uddannelse tidligt og gennemføre den hurtigt, og man belønnes sjældent i livet ved at skilte med, at man er i tvivl. Og her kommer jeg i tvivl, for er der ikke noget positivt ved tvivl? I min indledning anvender jeg Descartes credo *"jeg tænker, altså er jeg"*, og hans tanker kan igen anvendes her, idet hans grundholdning var, at man bør tvivle om alt og tro på meget²⁹. Denne "metodiske tvivl"³⁰, mener jeg, kan overføres til danskfaget og handlekompetence i forhold til, at tvivl er et menneskeligt livsvilkår. Ved at tage udgangspunkt i Descartes credo og frit tilføje tvivl, fremgår livsvilkåret tydeligt: *"Jeg er i tvivl, altså tænker jeg. Jeg tænker, altså er jeg"*.

Tvivl skal altså ikke forstås som usikkerhed, men derimod som sund skepsis, hvilket er et tegn på handlekompetence, idet eleven vha. kritisk, konstruktiv stillingtagen betvivler det sete og sagte. Det er ikke ensbetydende med, at eleven efter en kort refleksion kommer frem til, at det er ok, hvad han ser og hører – det vigtige er, at han er stoppet op, kritisk reflekteret og handlet derefter. Det er denne tvivl, de unge skal anvende på levende billeder. Skolens opgave i det posttraditionelle er derfor at give de unge *"tillid til egne evner"* – også selvom

²⁶ Giddens (2000), s. 44

²⁷ Windinge (2003). S. 145

²⁸ Giddens (2000), s. 47

²⁹ www.kristendom.dk/artikel

³⁰ [www.denstoredanske.dk/Samfund, jura og politik/Filosofi/De store systematikeres tidsalder, 1600-t./Ren%C3%A9_Descartes](http://www.denstoredanske.dk/Samfund,_jura_og_politik/Filosofi/De_store_systematikeres_tidsalder,_1600-t./Ren%C3%A9_Descartes)

de er i tvivl, for tvivl er en god ting. Den betyder, at de tager ansvar for deres eget liv, og forsøger at vælge rigtigt på livets store udvalgslyde. Hvis de ikke er i tvivl, er det sikkert fordi, det er ligegyldigt for dem, eller fordi de ikke har reflekteret over mulighederne og foretaget et bevidst valg. Men i skolen glemmer vi at tage os tid til tvivlen – måske fordi det ikke er en målbar færdighed.

Generation Netværk

Nutidens unge er netværksmennesker³¹ - homo conexus³². De er født med en mobil i hånden, har aldrig set en verden uden internet og kan kommunikerer i adskillige medier på én gang. De kommunikerer og anskuer verden radikalt anderledes, end man har gjort de seneste årtier, og derfor er vi i skolen nødt til at tilbyde en undervisning, der møder og udfordrer netværksgenerationen, og som forbereder dem til et aktivt og deltagende liv i samfundet. Dette gøres bl.a. ved, at vi i skolen både inddrager mobiltelefonen, computeren samt internettet og i arbejdet med disse, giver eleverne mulighed for at opbygge netværkskompetencer. Som Giddens påpeger, aftraditionaliseres samfundet, og som erstatning for traditions pejlemærker bliver netværkskompetence nøgleordet. I netværket har man nogle i samme situation at støtte sig til og spejle sig i. Hvis man formår at indgå i, vedligeholde og opdyrke nye netværk, så har man gode muligheder i netværkssamfundet. Modsat er konsekvensen af ikke at kunne netværke, at man risikerer at blive kørt ud på samfundets sidespor. Kravene til at kunne begå sig i netværkssamfundet er nemlig mange, og ud over at kunne netværke skal man kunne gøre opmærksom på sig selv, ellers bliver man overset og forbigået. Dette stemmer godt overens med realityshowenes voksende popularitet.

Tv-genrer

Virkeligheden er ikke, hvad den har været. Vi lever i et hyperkomplekst samfund med multimodale udtryksformer. En af disse udtryksformer er tv, som har udviklet sig meget i forhold til den omverden, som tv-programmerne reflekterer. Tidligere havde tv til formål at kultivere og oplyse borgerne, men kommercialiseringen af tv betyder, at indholdet nu i højere grad afspejle en social virkelighed, som seerne kan identificere sig med gennem fremstillingen af rollemodeller, intimitet og følelser – reality tv. Grænserne for hvad der kan bringes i tv, har ligeledes rykket sig, og den udvikling har reality haft stor indflydelse på, da programmerne nærmest har invaderet privat- og intimsfæren med deltagernes personlige ”bekendelser” og åbenlys sex.

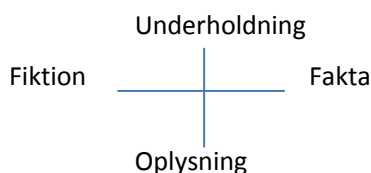
Tv-mediet er for mange mennesker en så naturlig del af hverdagen, at de ikke længere forholder sig til det. Men set i lyset af den enorme mængde tid, mange unge bruger foran skærmen³³, er det yderst væsentligt at klæde dem på til den medietid, vi lever i. Grunden til at det er nødvendigt skyldes bl.a., at mange tv-programmer blander fakta og fiktion, således at f.eks. nyhedsudsendelser og dokumentarer ikke længere tydeligt befinder sig i dokumentargenrens objektivitet, men er blevet inspireret af fiktionens subjektive indfaldsvinkler, klippeteknik,

³¹ Se bilag 2

³² mortenbay.com

³³ I 1. kvartal 2010 så hver dansker iflg. Gallup dagligt 3 timer og 45 min. tv. En stigning på 28% i forhold til 2008. Kilde: Mediawatch

kameravinkler, underlægningsmusik osv. Dette har medført en sammensmeltning af genrer, så tv-mediet ikke længere er et entydigt medie. Unge kan derfor have vanskeligt ved f.eks. at gennemskue, hvad der er virkeligt, og hvad der blot er en fiktiv gengivelse af virkeligheden. Programtyperne i tv cirkulerer mellem nedenstående fire yderpunkter³⁴:



Figur 2: Programtyper i tv

PH befinder sig genremæssigt i feltet mellem underholdning og fakta, men ligger højt op ad underholdningslinjen og i mindre grad ud ad fakta linjen, da det er en medieskabt virkelighed. Det er en iscenesat virkelighed, deltagerne befinder sig i, men det er *rigtige* mennesker, med *rigtige* følelser, som "spiller rollen" som sig selv. Derfor virker deres reaktioner også stærkere på seeren, når de viser deres følelser.

For at få en idé om elevernes opfattelse af programmet, fik jeg i praktikkens første lektion nogle elever til på tavlen at plote deres bud på reality-tvs position ind i figuren. Det var positivt at se indplotningerne og høre elevernes begrundelse for, hvorfor PH ikke er et oplysende faktaprogram.

Denne bevidsthed om at PH er en iscenesat virkelighed, bekræftes af Anne Jerslev, professor på KU Institut for Medier, Erkendelse og Formidling. Hun mener, at programmet har givet køb på så mange referencer til en ekstern virkelighed, at seerne godt ved, det er iscenesættelse. Selvom deltagerne er virkelige, og man kan møde dem til fest i byen, er de iscenesatte som figurer eller brikker i et spil i så høj grad, at seerne er i stand til at skelne mellem fiktion og virkelighed. De unge kender realitygenrens koder og konventioner så godt, at de ved, PH først og fremmest er et spil – ikke virkelighed. Af den årsag mener Jerslev heller ikke, at det gør seerne til sexgale partyløver at se programmet³⁵.

Men én ting er at stå foran en tavle og vide, hvor man skal placere PH genremæssigt. Noget andet er at anvende denne viden, imens man ser programmet og kritisk forholde sig til det sete. Selvom mange elever tilbringer timevis foran skærmen, og som sagt kunne placere PH rigtigt i figuren, er dette ikke nødvendigvis ensbetydende med gode mediekompetencer. De manglede visse analytiske færdigheder, tolkningskompetencer og evnen til at anlægge et kritisk perspektiv på skjulte virkemidler. Desuden vurderede jeg, at flere havde vanskeligt ved at vurdere hensigten med det sete samt lødigheden heraf. En elev udtalte bl.a. inden undervisningsforløbet "*Jeg tror ikke, at alt på forhånd er tilrettelagt i PH – det er jo umuligt.*" Dette vidner til dels om en bevidst "beskyttelse" af programmet mod en formodet undervisningsdissekering, men også om en "PH ekspert", der i den grad må betragtes som det modsatte. Nemlig en famlende nybegynder rent mediekompetencemæssigt.

³⁴ Poulsen, og Katz B., (2002), s. 207

³⁵ Udtalelse af Jerslev i artikel af Glanowski (2010)

For at kunne møde eleverne der, hvor de var stærke og derigennem udfordre dem, hvor de var svage, måtte jeg først give dem en teoretisk viden om reality-tv som genre.

Reality-tv

Efter monopolbruddet i 1988 har dokumentarismen udviklet sig voldsomt, og nye genrer er opstået – herunder reality-tv. Reality bygger på elementer fra både den observerende og den dybdeborende dokumentar, men er videreudviklet og lægger i dag stor vægt på især det emotionelt appellerende aspekt. Realitygenren er vanskelig at definere, da den blander sig med flere andre faktiske og fiktive genrer, og kaldes derfor også faktion. Genren kan opdeles i følgende³⁶:

- Realityserien
- Realitymagasinet
- Realityshowet

Der fokuseres udelukkende på genren realityshow i dette bachelorprojekt. Det særlige ved reality er realismebetoningen, og realityshows er kendetegnet ved at foregive nærhed – at give seeren en oplevelse af at være øjenvidne til en autentisk virkelighed, som udspiller sig på skærmen. Realityshowet konstruerer en konkurrencepræget ramme omkring nøje castede, almindelige mennesker, som skal leve sammen og kæmpe med og mod hinanden efter et sæt ”spilleregler”. Ofte spilles der på den sociale mekanisme, som bestemmer, hvordan man inkluderes i en gruppe eller ekskluderes. Realityshowet er den af de tre realityundergrupper, der er fjernest fra virkelighedens verden. Det er den genre, der er mest iscenesat og påvirket af helt andre genrer end dokumentar.

Det er karakteristisk for realityshows, at de understøttes af en massiv mediedækning i formiddagsaviser og de kulørte blade for at sikre deltagernes berømmelse – og for at sikre den medieskabte virkelighed. Med det mener jeg, at hvis ikke medierne havde så stor fokus på realitydeltagerne, så ville folk være ligeglade med dem, og medierne ville komme i stofnød. Medierne er dermed i høj grad interesserede i at være medskabere af den virkelighed, de selv afdækker, og som unge spejler sig i. Den franske sociolog Jean Baudrillard har rettet en kritik netop mod medierne og deres rolle i den postmoderne virkelighed. Han mener, at den ikke-medierede virkelighed er forsvundet og erstattet af den hyperreelle virkelighed³⁷ - en simuleret virkelighed. PH er iflg. Baudrillard et glimrende eksempel herpå, idet realityshowet understreger den betydning, som det at simulere og spille roller har for mange unge.

På baggrund af min empiri samt de resultater Anne Jerslev er kommet frem til, er jeg dog ikke enig med Baudrillard. Jeg er enig så langt, at medierne til dels er medvirkende til at skabe den virkelighed, de unge spejler sig i. Men jeg er ikke enig i, at den ikke-medierede virkelighed er forsvundet. Som beskrevet oven for, er eleverne godt klar over, at PH er en iscenesat virkelighed, der kun findes på et luksushotel i Mexico. Eleverne forholder sig til den

³⁶ Bondebjerg (2001) artikel

³⁷ Asmussen (2005), s. 267

virkelighed de lever i – på efterskolen og derhjemme, og drager eventuelt paralleller til PH, men ser det ikke som en virkelighed, de er en del af. Dette understøttes af Ib Bondebjerg, professor på Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, KU. *”De unge er vokset op i en medieverden, hvor det at simulere og spille roller i forskellige sociale universer og fantasiverdener udgør en forlængelse af skolegårdens og fritidsfællesskabernes sociale og psykologiske rum. De har et mediebevidst forhold til medievirkeligheden som simuleret rollespil, med dem selv som aktiv medspiller”*³⁸. Bondebjerg bekræfter dermed Baudrillard i, at medierne tilbyder de unge mulighed for simulation og rollespil, men han ser det, som en naturlig og nødvendig del af generationens identitetsdannelse – ikke som dødsdommen på den ikke-medierede virkelighed. Denne konstruktivistiske måde at anskue ungdommens brug af levende billeder på, giver en åben og positiv tilgang til undervisningspotentialet i PH. Netop denne åbenhed og modstand mod forudindtaget og selvfølgeligheder var det andet af mine benspænd. Det er med denne indgangsvinkel, at PH analyseres nedenfor.

Hvad er Paradise Hotel?

Som tidligere defineret tilhører programmet realityshowgenren, og målgruppen er unge mellem 15 og 30 år³⁹. Koncept består i, at en gruppe helt almindelige unge mennesker tjekker ind på et luksushotel i Mexico, der er overvåget af kameraer døgnet rundt. Deltagerne skal danne par dreng og pige, og én gang om ugen sendes en person ud. Undervejs tjekker der nye deltagere ind, og det gælder om at lyve, bedrage og charmere de øvrige deltagere, så man selv slipper for at blive stemt hjem fra det luksuriøse hotel i Mexico. Deltagerne udsættes for diverse udfordringer, alliancer, brudte løfter, skænderier og konkurrencer. Efter cirka to måneders ophold afsluttes konkurrencen, og deltagerne kæmper om at blive den sidste person eller par tilbage. Vinderen får 500.000 kr. og yderligere et par uger i mediernes søgelys, inden personen som oftest er uinteressant og glemmes.

PH er baseret på den fælleskulturelt betingede og almenmenneskelige drøm – drømmen om luksus, skønhed og rigdom. Programmet er opbygget over et koncept, der tager udgangspunkt i en kombination af eventyreren og romanen *”Fluernes herre”*⁴⁰. I romanen sættes en flok børns indbyrdes, sociale relationer og moralske kvaliteter på prøve i kampen om at blive flokkens herre samt overleve længst muligt. I eventyr skal helten gennemleve en masse prøvelser, inden han til slut står med prinsessen og det halve kongerige. Der er altså tydelig intertekstualitet mellem PH og ovenstående. Denne genrekonvergens mellem tv, eventyr og skønlitteratur er medvirkende til, at mange unge er fanget af PH. Iflg. Michaela Krigsager, cand. mag. i Visuel Kultur, minder PH så meget om eventyr, at folk ikke kan gøre for, at de ser programmet. Det rammer simpelthen noget, som er plantet dybt i dem. PH er nutidens bud på et moderne, visuelt eventyr. Hendes analyse af PH afslører, at et typisk afsnit indeholder 14-31 klassiske eventyrelementer, idet der bl.a. indgår⁴¹:

➤ Helte

³⁸ Ibid, s. 268

³⁹ <http://digitalt.tv/god-start-for-tv3-kanalerne-i-2010>

⁴⁰ Golding, William (1954)

⁴¹ Udtalelse af Krigsager i Hoffmanns artikel (2009)

- Skurke
- Forskellige typer, vi kan genkende
- Forbud, som bliver overtrådt
- Konkurrencer
- Prøver og opgaver
- Medgang og modgang
- Straffe
- Deltagere, som mangler en partner
- Basale problemer, som vi kan relatere os til
- Chancen for at vinde prinsen eller prinsessen og den halve million til sidst

For at synliggøre dette, valgte jeg i praktikken, bl.a. at lade eleverne arbejde med aktantmodellen, da den på en overskuelig måde illustrerede deltagerens roller i forhold til hinanden, og tydeliggjorde eventyrtrækkene. Eleverne gik til den meget konkrete arbejdsopgave med stort engagement, og udtrykte forundring over de mange lighedspunkter til eventyr, som de pludselig opdagede i programmet. Bl.a. nævnte en elev "Pandoras Æske", som er et fast ugentligt ritual i PH. Her trækkes der personrettede og ondsindede spørgsmål op af æsken – helt i tråd med myten om Pandoras Æske.

Og det er langt fra tilfældigt, at der er lighedspunkter mellem eventyr og PH. De castede deltagere repræsenterer forskellige karaktertræk som f.eks. den gode, den onde, den udspekulerede, prinsen/prinsessen, den onde, hjælperen osv. Iflg. TV3s programredaktør vækker netop myter og eventyr nemlig noget genkendeligt hos seeren, og fastholder dermed seeren, så denne ikke zapper væk. Det er vigtigt for TV3 at fastholde seerne, både for at de ser reklamer men også for at PH registreres med flest mulige seere den aften⁴². Dette punkt er et af de væsentligste i forhold til, hvor tv-programanalysen adskiller sig fra filmanalysen. I analysen af et tv-program er det væsentligt at medtænke fastholdelsesfunktionen af f.eks. studieværter, interviews, mulighed for seeraktivitet og henvendelsesformer, da seerne udover at zappe ofte er beskæftigede med andre ting, mens de ser tv. Det er man ikke i en biograf. Jeg har dog i analysen valgt at nedprioritere opmærksomheden på forhold uden for programmet – bortset fra hjemmesiden. Da vi i praktikken desværre ikke nåede at arbejde målrettet med analyse af hjemmesiden, følger kun en kort analyse med fokus på hjemmesidens opbygning, deixis⁴³ og sproglige modalitet i forhold til de implicite påvirkninger disse skaber hos målgruppen. Ligeledes er vægten på studieværtindens betydning nedprioriteret, da hun ikke optræder i det udvalgte nedslag, men både hjemmeside og studieværtinde har stor betydning for programmet, og har stor værdi i arbejdet med elevernes kommunikationskritiske kompetencer. Derfor har jeg valgt at medtage dem i analysen.

Brugen af internettet spiller en væsentlig rolle for TV3 og PH, og hensigten er at få seeren i dialog med andre seere, så de kan udveksle synspunkter om deltagere og episoder – de skal opbygge eller opretholde kontakten til netværket. Og TV3 vil meget gerne have, at det foregår via deres hjemmeside, da den er fyldt med reklamer, teasere for næste afsnit, facebookkommentarer, billeder, videoklip, afstemninger osv. Seerne tilbydes altså et PH-

⁴² Jerslev (2009), s. 225: Alle tv-kanaler laver dagligt Tv-Meter målinger. Her optælles seere til de enkelte programmer. TV3 bruger bl.a. målingerne til at udregne prisen på reklamer. Jo flere seere, jo dyrere bliver reklamen.

⁴³ Larsen (2009) s. 49

univers, de selv kan være aktive deltagere i. Hjemmesiden er dynamisk i den øverste halvdel med skiftende reklamer for bl.a. hårstylingsprodukter, mobiltelefoner og et drukspil. Derudover er der skiftende billeder, der viser en pinlig eller intim situation fra ugens løb i PH.

Målgruppen er identisk med tv-programmets, nemlig de 15-30 årige, og eventuelt de lidt yngre som ikke ser programmet kl. 22. For 9 kr. kan de købe sig 24 timers adgang til tidligere PH-afsnit. Reklamerne på siden henvender sig til unge, da det er Tuborg lime, Burn og UpTours ungdomsrejser. Undermenuerne appellerer også til ungdommens interesser: Gossip, Deltagere, Style, Party, Ryktespil, After Dark og Se Afsnit. Den sproglige modalitet kommer til udtryk i brugernes kommentarer, samt billedteksterne, f.eks. "*Nicklas vild med Mettes røv*" og "*Christina og Tina puler i poolen*"⁴⁴. Det er udtryk, de unge bruger, og dermed skaber TV3 som afsender en relation mellem sig selv og konsumenten af teksten. En relation som giver indtryk af ligeværdighed og ungdommelighed. Det er ligeledes relevant at gøre eleverne opmærksomme på andre udtryksmodaliteter end hjemmesidens skrift, og her er reklamerne relevante. Hver for sig viser de med deres deixis en prototypeforestilling på ungdomsliv. Deixis kommer af græsk *finger* og betyder *at pege*⁴⁵. Der ses en flaske Tuborg lime, smart touch mobiltelefoner, UpTours ungdomsrejser, Burn energidrik og hårstyleprodukter med teksten "rockin' it". Reklamerne viser os således en række metaforer for ungdomsliv som druk, fest, sommerrejser med vennerne, styling og mobiltelefoner. Gennem disse metaforer formidles afsenderens modalitet: Ungdommen tænker på fest, tilgængelighed 24/7 samt udseende – og det kan der tjenes penge på.

Hjemmesiden indeholder desuden et reklamestunt, der kan anvendes i forhold til at fremme elevernes kritiske mediebevidsthed. Når man klikker på et videoklip – typisk med en scene med sex eller seksuelle undertoner – kommer der først en 20 sek. reklamefilm for Viaplay.dk. Reklamen kan ikke lukkes ned, da man derved også lukker for det videoklip, man gerne vil se. Brugeren bliver derfor hængende – en funktion TV3 sikkert ville ønske var mulig for tv-mediet. Og for hver video man klikker på, får man guset Viasats egen 20 sek. reklamevideo. Et smart men uetisk reklamestunt, da det reelt fratager brugeren muligheden for aktivt at til- eller fravælge det.

Samlet set fremstår hjemmesiden dog som æstetisk gennemarbejdet, hvor form og indhold passer sammen. Dvs. det kommercielle kombineres med målgruppens krav til en interessant hjemmeside, og der er en rød tråd til tv-programmet. Analysen viser dog også, at holdninger og værdier kommer til udtryk på indirekte måder, som ikke umiddelbart er til at gennemskue for brugeren. De unge bliver ubevidst forledt af metaforer og anvendelse af deixismarkører, hvilket bl.a. er årsagen til min anvendelse af PH i undervisningen. Eleverne skal opnå en begyndende forståelse for de bagvedliggende, skjulte hensigter, så de opnår en forståelse for betydningen af et mediekritisk syn – og dermed en reel mulighed for at tage stilling og handle.

PH værtinden er iscenesat som seerens repræsentant på hotellet. Hun tager emner op, som virker som hendes personlige emner – det hun, og dermed seerne, vil vide noget om. I PH er identifikationen med værten

⁴⁴ Citeret fra hjemmesiden <http://tv3.dk/paradise> d. 25.04.11 og derfor ikke fra 2010 udgaven. Jeg gør opmærksom på, at eksemplerne vil være erstattet af andre, når projektet er afleveret.

⁴⁵ Bundsgaard m.fl. (2009), s. 49

essentiel⁴⁶. Hun fremstår både som den smukke og tiltrækkende værtinde, men også som hende, der lader prøvelserne vælte ned over deltagerne – hun er i symbolsk forstand eventyrets onde heks.

Efter i del II at have givet et grundlæggende indblik i, hvorfor man i skolen bør undervise i og med levende billeder, hvordan læring finder sted, og hvorledes det reflektivt moderne har betydning for de unges brug af PH, vil jeg i del III koble dette med en lærerfaglig analyse.

⁴⁶ Larsen (2009), s. 71

Del III

Analyse af Paradise Hotel afsnit

I det følgende giver jeg mit bud på nogle analytiske nedslag i PH. Mit udgangspunkt for analysen er en æstetisk nærlæsning af form og især virkemidler, da disse har stor indvirkning på afkodningen. Analyse og fortolkning foretages med henblik på at vurdere, om arbejdet med de udvalgte nedslag kan fremme elevernes evne til at blive kritiske og handlekompetente mediebrugere. Der er ikke anvendt én fast analysemodel, men forskellige teorier om billedanalyse og tv-programmer, hvor dette har kunnet vise en bestemt pointe i forhold til æstetiske læreprocesser og medier. Bl.a. er Christine Pilegaard Larsens tv-analyse og Peter Heller Lützens medieanalyse anvendt. Det viste klip stammer fra PH årgang 2010. PH vises på den kommercielle⁴⁷ kanal TV3, som er en del af Viasat. Formålet med kanalen er at formidle oplevelser og underholdning⁴⁸, og derfor passer et realityshow som PH godt til deres profil og ethos⁴⁹. Ethos vedrører de etiske værdier TV3 gennem sit programudbud står for. PH sendes mandag – torsdag i tidsrummet kl. 22-23.

Det valgte nedslag viser en diskussion mellem Marie og Cecilie, som udvikler sig til et skænderi. Årsagen til skænderiet er, at pigerne ikke bryder sig om hinanden. www.youtube.com/watch?v=ZHg77w-pzD8

Videoklippen starter in medias res, og er derfor uden anslag. Der er et kort etableringsbillede i supertotal filmet bagfra og i let fugleperspektiv, inden der klippes over til en ny indstilling. Igen filmet i fugleperspektiv men denne gang forfra og i total, så vi kommer tættere på pigerne og kan se deres ansigtsudtryk. Skiftet i kamerapositionen øger seerkontakten – vi er tæt på, kameraet er seerens øjne. Næste klip er to-skuddet – vi er kommet endnu tættere på. Intensiteten stiger. På lydsiden hører vi foruden reallyden en dyster synthesizertone. Den er rolig, men sender et signal om, at noget ulmer under overfladen. I scenerne fra det 0,18 minut til 1,32 minut veksles mellem en billedbeskæring i halvnær og total fra forskellige kamerapositioner samt interviews. Pigerne skubber og laver bidebevægelser efter hinanden og skændes med ansigterne helt tæt. Klippertymen er relativ hurtig og understøtter intensiteten i skænderiet, og effektlydene i den stemningsbærende underlægningsmusik forstærker dette. Scenerne analyseres ikke nærmere, men kan alle anvendes i arbejdet med kritisk mediebevidsthed, da der anvendes manipulative virkemidler i form af klippeteknik, billedbeskæring, underlægningsmusik og effektlyde.

Efter 1.32 minut begynder en ny underlægningsmusik i et højere toneleje og som opbygges i intensitet i takt med skænderiet. Marie kalder Cecilie for Ceciliepigen, og da Cecilie fører sin hånd op i ansigtet på Marie for at lægge sin hånd over hendes mund, forstærkes musikken i samme sekund med en pludselig og dramatisk lyd. Lyden giver seeren en fornemmelse af fare og dramatik, selvom der reelt ikke er nogen fare. Hvis klippet blev afspillet

⁴⁷ Kommerciel tv-kanal tildeles ikke statsstøtte og er derfor ikke forpligtet på at vise public service som f.eks. nyheder på tegnsprog. Kanalen er delvist finansieret af reklameindtægter.

⁴⁸ www.viasat.dk/content/om-viasat-0

⁴⁹ Asmussen (2005), s. 72

uden lyd, ville man se to piger skændes, men man ville ikke som seer have en fornemmelse af fare og dramatik. Ved at lade eleverne se klippet både med og uden lyd, vil læringens tilegnelsesproces primært finde sted i det, Illeris betegner som spændingsfeltet mellem det kognitive og psykodynamiske. Grunden hertil er, at eleverne kan høre, hvilken forskel lyden gør, og dermed kognitivt skaber en erkendelsesproces. Rent psykodynamisk oplever de, hvordan den manglende lyd giver en følelsesmæssig anderledes oplevelse af skænderiet. Det at kunne "mærke" relevansen i undervisningsstoffet, er en god motivationsfaktor til læring, da stoffet dermed føles vedkommende. Jeg mener, at den socialt-samfundsmæssige dimension altid spiller en stor rolle undervisningsmæssigt, da den enkeltes læringsudbytte afhænger af, hvorledes det sociale læringsmiljø er i klassen.

Ved at analysere pigernes sprogbrug får man en klar fornemmelse af deres holdninger til hinanden. Marie gør bl.a. brug af emotiver, da hun kalder Cecilie for Ceciliepigen. Det virker nedværdigende og lillepigeagtigt, og er sikkert et ubevidst ordvalg fra Marie, der dog dermed mellem linjerne fortæller, at hun synes, Cecilies opførsel er barnlig. Ordet pige er i denne sammenhæng blevet omladet fra neutralladet til negativladet⁵⁰. Derudover anvender især Cecilie argumentationskneb⁵¹, som vil blive gennemgået nedenfor. Nedenstående scene udspiller sig fra 1.30 minut til 2.05 minut.

Marie: *"Jeg har ikke mere, jeg vil med dig, så bare gå væk Cecilie-pigen"*

Cecilie: *"Ja, men prøv nu at høre hvad jeg har at sige – Marie-pigen"*

M: *"Nej"*

C: *"Lad være med at afbryde"*. Cecilie fører en hånd op i ansigtet på Marie. Hendes argumentationskneb bliver dermed magtanvendelse og fysisk trussel.

M: *"Hvad laver du?"*

C: *"Lad være med at afbryde mig"*

M: *"Jeg har et problem med din opførsel"*

C: *"Ja"*

M: *"Ikke med det du gør, men... slip mig, men..."*. Cecilie har taget fat om Maries hoved med begge hænder, og bruger igen fysisk trussel som argumentationskneb

C: *"Prøv lige at høre, prøv lige at høre"*

M: *".....Ikke med det du gør, men måden du gør det på"*

C: *"Prøv lige at høre..."*. Og lægger derefter fysisk sin hånd over Maries mund

Der klippes til et interview med Cecilie, der fortæller, hvordan skænderiet eskaleres, og at de er lige stædige. Imens høres dyster underlægningsmusik fra strygeinstrumenter med meget markerede toner – det lyder uhyggeligt, og giver en stemning af fare som i gyserfilm.

Der klippes tilbage til baren og skænderiet.

⁵⁰ Asmussen (2005), s. 74

⁵¹ Ibid, s. 78

Alle disse indikationer på tidsmæssige forskydninger ændrer min antagelse om skænderiets varighed. Ved første gennemsyn var min umiddelbare oplevelse af skænderiet, at det var et tre minutter langt og heftigt skænderi. I stedet viser analysen nu, at skænderiets faktiske tid har forløbet over langt længere tid end den filmiske tid. I forhold til at bevidstgøre eleverne om afstanden mellem realitygenrens "virkelighed" og dokumentarens virkelighed, er dette virkemiddel væsentligt at påpege over for dem, så de får et kritisk blik på, hvad der er realisme, og hvad der er redigeret. Det er ikke realisme at skænderiet bliver fremstillet som et kortvarigt, intenst og hadsk skænderi, men det *virker* meget realistisk og autentisk, fordi Cecilie og Marie i de indklippede interviews bekræfter deres følelse af had og antipati for hinanden. Situationen vinkles skiftevis i deres favør. Intensiteten i skænderiet har sandsynligvis ikke været høj i hele det lange skænderi, men det er lige meget i programmets optik – for pigerne følte vrede og foragt, og denne følelse skal formidles videre til seeren. Der er derfor tydeligt, at PH som realityshow vægter følelser, nærhed og dramatik højt – ofte på bekostning af det faktiske handlingsforløb.

Efter 2,30 minut nærmer skænderiet sig nu sin afslutning, og den relativt hurtige klipperytme samt dommedagstrømmer som underlægningsmusik intensiverer spændingen. Her bliver seeren også præsenteret for endnu en effektlyd, der påvirker underbevidstheden. Det sker i det 2.46 minut, og Cecilie er igen provokeret og kommunikerer råbende med folk. Hun uddeler råbende skål for folk, men Marie får som den eneste en negativ skål: "*Skål for Marie fordi hun er en so*". Det provokerende i den udtale understøttes og forstærkes med en skærende effektlyd, og billedet bliver nærmest sat på "*frys*" i et splitsekund. Samtalen mellem Marie og Peter stopper brat. Cecilie anvender her "*manden frem for bolden*" som argumentationsknep. Til slut viser Marie sig som den mest voksne af de to og forlader stedet, hvortil Cecilie udbryder "*Endelig!*", og der kommer en effektlyd, der lyder som sprængt glas.

Ud over at analysere udvalgte situationer er det også relevant at få eleverne til at tolke på sommerfuglens symbolik og farvebetydning. Sommerfuglen indgår i PHs logo, og flyver ind over billedet, hver gang der har været reklamebreaks eller tydelige scenskift. Sommerfuglen symboliserer metamorfosen – forvandlingen fra larve til puppe til farverig sommerfugl⁵². En udvikling nogle af deltagerne også gennemlever, men som unge i høj grad gennemgår. Sommerfuglen bruges ofte som metafor på det skrøbelige, korte og intense liv, og igen kan der drages en direkte sammenligning til PH. Deltagerne har et kort og meget intenst ophold på hotellet, hvor de samtidig er meget skrøbelige, da de aldrig ved, hvornår de ryger ud. Rent farvemæssigt tillægger jeg også sommerfuglens orange farve en betydning. Gul står i den vestlige verden for jalousi, falskhed og had. Rød er blodets farve og symboliserer energi og det fysiske liv, samt alle heftige og lidenskabelige følelser⁵³. Orange er en blandingsfarve af gul og rød, og i PH indgår stort set alle de ting, som farverne står for.

En vigtig forskel mellem dokumentar og reality er, at deltagerne i reality er castede. De skal passe ind i et program. Denne forskel ønsker jeg at bevidstgøre eleverne, og den viden kan bl.a. hjælpe dem til at afgøre, hvor dokumentarisk et program er – dvs. give dem et bedre genrekendskab. Senere i undervisningsforløbet skal eleverne

⁵² www.dr.dk/P1/Apropos/Temaer/2009/0602131241.htm

⁵³ www.denstoredanske.dk/Livsstil_sport_og_fritid/Folketro_og_folkemindevidenskab/farvesymbolik

arbejde med Lars Engels observerende dokumentar i *"Pigerne på Halmtorvet"*⁵⁴, hvor han som "fluen på væggen" skildrer socialt belastede personer i deres eget miljø. Inddragelsen af den observerende dokumentar er for at bevidstgøre eleverne om forskellen på de to genrer samt at analysere de anvendte filmiske virkemidler.

Deltagerne til PH castes som nævnt på forhånd, så de passer til programmet, samt giver forskellige identifikations- og konfliktmuligheder. Dette ses bl.a. tydeligt i skænderiet mellem Marie og Cecilie, hvor to alfahunner er i clinch. Det er årsagen til, at skænderiet bliver så heftigt, da ingen af de to vil tabe ansigt eller give afkald på sin position over for den anden. De er sandsynligvis bl.a. castet, fordi de er hhv. københavnere og århusianere, og derfor fra start har en sjællænder >< jyde aversion mod hinanden. TV3 rammer dermed også identifikationsmuligheder for hhv. jyder og sjællændere, og opnår seere i begge landsdele. Desuden er det piger med en klar mening og mod til at udtrykke den. Som programredaktøren udtrykker det: *"Der skal være noget modstand, nogle følelser og nogle valg, som enhver fortælling og ethvert eventyr har, og det er noget, som vi søger for sker for de medvirkende. Det har underholdningsværdi og skaber drama og følelser på godt og ondt. Det er det, vi kigger efter, når vi caster"*⁵⁵. Jeg bider her mærke i ordvalget *"vi søger for sker..."*, da det med al tydelighed illustrerer, at intet er tilfældigt i PH – heller ikke konflikterne, selvom de har et autentisk præg over sig. Men som det fremgår af citatet, så skaber TV3 en konfliktsituation, hvis deltagerne ikke selv kan finde noget at skændes om. Sammenlignet med dokumentargenren er der altså intet autentisk i situationens opståen, men det er der til gengæld i de følelser, konflikten skaber hos deltagerne, og som de viser på åben skærm. Vi befinder os altså langt fra den observerende dokumentar, som Lars Engels repræsenterer, og det er den viden om vinkling og iscenesættelse, som kan fremme elevernes kritiske mediebevidsthed og handlekompetence.

I praktikken så jeg det bl.a. komme til udtryk i elevernes svar på spørgeskemaet, hvor flere svarede, at PH ikke var virkelighed, bl.a. fordi deltagerne var castede og spillede roller. Ud fra den viden handlede eleverne, da de i spørgeskemaet skulle begrunde deres mening om PH, og en elev svarede f.eks.: *"Endnu synes jeg, det er underholdende, men jeg synes, det er falsk, og viser ikke virkeligheden"*. Dette citat viser en mediebevidsthed, jeg i min hypotese antog, eleverne ikke ville besidde. Det viser, at eleven godt ved, PH ikke er den autentiske virkelighed, men et iscenesat spil med virkeligheden. Eleven er endnu fanget af underholdningsværdien, men er også i stand til at forholde sig distanceret og kritisk til det. Eleverne lader sig dermed ikke opsluge af programmet i den grad, som jeg forventede.

⁵⁴ Lars Engels dokumentarudsendelse fra 1992 om livet på gaden som prostitueret på Halmtorvet.

⁵⁵ Hoffmanns artikel (2009)

Hvad undrede mig?

I praktikken var der meget stor forskel på, hvor meget eleverne lagde mærke til af de oven for gennemgåede filmiske virkemidler - på trods af at arbejdsopgøvelserne⁵⁶ lagde op til det. I ugens løb havde vi arbejdet med teorien bag filmiske virkemidler, og eleverne skulle bl.a. filme hinanden med deres mobil i forskellige billedperspektiver som frø- og fugleperspektiv og med forskellige billedkompositioner som kælkede linjer, vandrette- og lodrette linjer⁵⁷. Alt sammen for at give dem mulighed for at afprøve teorien og ved selvsyn se og fornemme, hvilken betydning det gav for oplevelsen af billedet. På den måde blev der skabt et godt læringsfundament, idet alle elementer fra Illeris' læringstrekant indgik i læringen på en måde, som var af væsentlig betydning for eleverne, eftersom både indhold (kognitiv), motivation (psykodynamisk) og den sociale sammenhæng blev oplevet som brugbar.

Ved at kombinere den teoretiske læring med praksislæring opstod der for flere elever, det Klafki betegner "*den dobbelte åbning*", hvor stof og elev åbner sig for hinanden, og den formale og materiale dannelse bliver til kategorial dannelse. Det kom til udtryk ved, at jeg observerede flere udbrud som: "*Nåååå, sådan!*", "*Ej, hvor ser du uhyggelig ud*" (frøperspektiv), "*Ha ha du ser dum ud – du ligner en lille pige*" (fugleperspektiv), "*Du ser fed ud – ligner slet ikke dig selv*". Denne arbejdsform med vekselvirkning mellem praksis og teori er det Tufte kalder Zig-zag modellen⁵⁸. Jeg valgte dog at starte i zag og give eleverne et teoretisk fundament, inden de fik lov til selv at skabe billeder og filmsekvenser på deres mobil. Det gjorde jeg ud fra den fagdidaktiske overvejelse, at elevernes faglige udbytte ville højnes, når de havde noget teori at hægte deres erfaringer op på, så det ikke blot blev et sjovt frikvarter i dansktimen. Men samtidig lod jeg dem arbejde under frie rammer i forhold til hvor, hvordan og med hvad, de filmede. På den måde fik de frihed til at anvende deres uformelle viden om levende billeder og multimodale udtryk og kreativt sætte den viden i samspil med den netop opnåede formelle viden. Undervisningen var "*fremmede for den enkelte elevs alsidige udvikling*"⁵⁹. Anvendelsen af Zig-zag modellen blev derfor mere dynamisk og cirkulær end lineær. Arbejdsformen forener danskfagets to sider – den praktiske og den musiske. Når oplevelser fører til viden, og viden til oplevelser opstår der, hvad der i danskfaget kaldes helhedsdannelser⁶⁰, og som er forsøgt illustreret med det blå punkt i centrum. Det var også dette punkt, jeg med inddragelsen af praksislæring stræbte efter, at undervisningen skulle ramme. ""

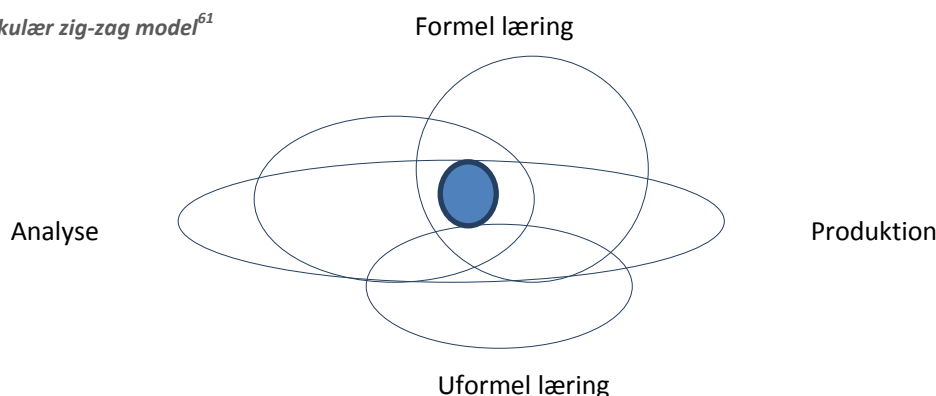
⁵⁶ Se bilag 3

⁵⁷ Katz (2002), s. 16

⁵⁸ Christiansen (2010), s. 74

⁵⁹ www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Fakta/Folkeskolens%20formaal.aspx

⁶⁰ Faghæfte 1 (2009), s. 62

Figur 3: Cirkulær zig-zag model⁶¹

For at vende tilbage til min undren over, hvorfor mange elever ikke lagde mærke til mange af de filmtekniske virkemidler i PH afsnittet, vil jeg igen inddrage Illeris. Problemet irriterede mig, da eleverne var fagligt stærke, og derfor bude have set flere af de virkemidler, de bl.a. selv havde arbejdet med. Jeg valgte derfor at vende det med min praktikvejleder, men vi kom ikke frem til nogen egentlig årsag. Det kunne evt. være elevernes psykologiske forsvarsmekaniske, deres hverdagsbevidsthed, som var trådt i kraft. Med den frasorteres ny viden vha. elevens "spamfilter" eller bliver blot assimileret frem for akkommoderet, da assimilation ikke kræver, at eleven reviderer og omstrukturerer sin eksisterende viden⁶². Det var derfor lettere at lade være med at få øje på de filmiske virkemidler og kun se det, man plejede at se. En anden mulig årsag var, at jeg for nogle elevers vedkomne måske overskred den social-samfundsmæssige dimension ved at anvende PH i undervisningen. Mit stofvalg kom *for* tæt på deres egenverden, og samspilsprocessen mellem dem og mig blev derfor afvist.

Jeg er nu i min efterfølgende refleksion kommet frem til en anden årsag – eller en præcisering af årsagen. Ud fra min nye viden om de unge som netværksgeneration er jeg kommet frem til, at det ikke er selve programmet PH, som er vigtigt for dem. Det er derimod, hvad de kan bruge PH til i deres netværk og ad den vej udvikle identitet og kompetencer. Næste gang jeg skal undervise i kritisk mediebevidsthed, vil denne indsigt skulle være et "benspænd" for eleverne. De vil skulle blive bevidste om dobbeltydigheden i deres brug af PH. Både den bevidste brug i form af underholdning, men også den ubevidste brug i form af spejling og pleje af netværket. Det er den ubevidste brug, som er spændende at gøre dem bevidste om, da det vil give dem en metabevindsthed. Med metabevindsthed mener jeg, at de vænner sig til "at tænke nærmere over" ting, og prøver at se ting i større indholdsmæssige, personlige og sociale sammenhænge. En sådan metalæring vil fremme deres handlekompetence og identitetsproces, da de vil forholde sig kritisk til, hvorfor de siger og gør, som de gør. I praktikken udgjorde dobbeltydigheden et benspænd i forhold til elevernes brug af programmet som underholdning og spejling – men uden opmærksomhed på netværkspleje. Dermed arbejdede vi slet ikke med det som mulig årsag til at eleverne så PH – selvom det eventuelt kan vise sig at være den primære årsag.

⁶¹ Christiansen (2010), s. 74

⁶² Bruun og Knudsen (2003), s.178

Det anderledes og uventede

Som tidligere beskrevet udviste nogle elever større mediebevidsthed, end jeg havde forventet. Det var dog primært de ydre påvirkninger, de udviste kritisk bevidsthed om, som f.eks. indklip af interviews. For yderligere at kvalificere mediebevidstheden ville jeg have eleverne til reflektivt at bearbejde deres perception af PH, således at den blev andet og mere end blot *"god underholdning"*. Det kan være vanskeligt for mange elever at arbejde med denne erkendelsesproces i almindelig diskursiv form, så jeg valgte derfor en mere intuitiv og æstetisk tilgang. Bl.a. skulle de lave en tegning eller minitegneserie, hvor de skulle tegne sig selv som den ene part i skænderiet mellem Marie og Cecilie, og af tegningen skulle deres oplevelse af situationen tydeligt fremgå. De skulle i tankerne flytte ind på *"Hotellet"* og mærke efter, hvordan de havde det i den heftige diskussion. Følte de sig tromlet, usikre, latterliggjorte, provokerede, hidsige, eftergivne – og hvad så man evt. ikke ske? Derudover skulle jeg kunne se eller læse deres overvejelser i talebobler, samt hvilken handling de dernæst foretog – deres handlekompetence. Den mediekritiske indsigt skulle de vise ved at begrunde, hvad redigering havde gjort ved deres *"oprindelige"* skænderi. Gav underlægningsmusikken f.eks. en helt forkert stemning, hvad betød de asynkrone effektlyde, gav klipningen et fordrejet billede af situationen, kom alt de havde sagt med i de indklippede interviews? De elever som ikke ville tegne måtte udvælge sig en sang, der tilsvarende udtrykte deres følelser og oplevelse af skænderiet. Derudover skulle de selvfølgelig også skriftliggøre deres handlinger og overvejelser bag. Ved at gå fra næranalysen af skænderiet til at arbejde med det intuitive og æstetiske bevægede undervisningen sig i Illeris' læringstrekants fra det kognitive til det overvejende psykodynamiske. Og ved at udsætte eleverne for noget nyt og anderledes – at tegne og ikke bare som sædvanligt at skrive – opstod der læring. En elev skrev i sin midtvejsevaluering *"..man ser nye sider af ting"*⁶³. Ifølge Illeris lærer vi nemlig især, når vi kommer ud for noget nyt, noget der ikke svarer til det forventede, og det gjorde eleverne i høj grad her. De mødte den gode anderledeshed, så noget de ellers ikke ville have set, og det opkvalificerede deres oplevelse af skænderiet til at være mere end blot dramatik. De havde pludselig selv haft noget på spil i skænderiet, og forholdte sig kritisk til, hvilken betydning anvendelsen af filmiske virkemidler havde for deres rolle i skænderiet.

Ved at lade eleverne arbejde med deres synsindtryk fra skænderiscenen og at bearbejde disse indtryk til et kreativt udtryk, fik jeg eleverne til via æstetikken at opnå en anden og ny erkendelse. Sammenholdt med den kognitive erkendelse fra analysen højnede det deres samlede oplevelse af skænderiscenen. Det synspunkt begrundes jeg ud fra min oplevelse af elevernes arbejdsindsats i de to forskellige situationer. I den traditionelle analyse af skænderiet besvarede eleverne arbejdsspørgsmålene ud fra deres nye viden, men tog opgaven lidt på rutinen. Da de skulle tegne eller finde musik, var der i starten lidt uro og snak, men det vurderede jeg var pga. usikkerhed over for den anderledes opgave. Hurtigt kom der dog arbejdsro, og eleverne fordybede sig virkelig i opgaven. De fik hjælp af sidemanden eller mig, når de gik i stå eller var frustrerede over ikke at kunne få den rigtige stemning ned på papiret. Her kunne jeg se og høre, at de både anvendte deres kognitive viden om virkemidler og deres psykodynamiske oplevelse af skænderiet. Hvad der især var interessant at høre var, at flere af eleverne

⁶³ Bilag 6

refererede til andre tv-programmer og sammenlignede oplevelser, de der havde haft. Det var dermed lykket at sammensmelte en lille del af deres uformelle viden med formel viden – den parallelle skole var på et område blevet til én skole. Ved afslutningsvis at få nogle elever til at forklare og begrunde deres tegninger blev den psykodynamiske del italesat og gjort kognitiv, og det skete i socialt samspil med mig og klassekammeraterne.

Mine didaktiske bevæggrunde for at skulle tegne var at udsætte eleverne for et benspænd – det æstetiske chok. Et benspænd der skulle blive til et springbræt og føre til æstetisk erkendelse. *”Der er intet i forstanden, som ikke først har været i sansningen”*⁶⁴ sagde Aristoteles. Det udsagn begrunder i sig selv vigtigheden af at arbejde med æstetisk erkendelse, så *”teori bliver kombineret med praktisk, kropslig aktivitet, og eleverne får mulighed for aktivt at opsøge, opleve og skabe æstetiske indtryk og udtryk”*⁶⁵. Jeg ville give eleverne nye stimuli og redskaber til at blive i stand til at identificere, analysere og sætte ord på, hvilke kvaliteter og værdier der gør, at PH ikke blot er god underholdning på niveau med en sportsbegivenhed. Eleverne skulle med andre ord bruge benspændet som springbræt til at blive i stand til *”at kvalificere sin indlevelse og indsigt i andre udtryksformer”*⁶⁶.

Efter at have udarbejdet en lærerfaglig analyse af PH og analyseret og diskuteret min undring over elevernes reaktion samt hvorledes inddragelsen af æstetisk erkendelse kan højne elevernes læring, vil jeg nu gå et spadestik dybere. Nedenfor følger min empirianalyse og -fortolkning. Jeg vil sammenkæde min viden fra ovenfor, og på baggrund heraf komme med eksempler på, at undervisningen har udmøntet sig i handlekompetence hos eleverne.

Empirianalyse og fortolkning

94% har svaret, at de synes, PH er god underholdning, men ingen kunne tænke sig selv at deltage, da de *”ikke vil udstille sig”* eller *”ikke vil stemples som dum”*⁶⁷. Hvad der overrasker mig er, at 65% svarer, at de ikke kan identificere sig med deltagerne. En elev har begrundet det med, at *”de ligner overhovedet ikke mig”*, og det tyder på en bevidst refleksion over egen identitet og stillingtagen til, at deltagerne ikke kan bruges til noget i den sammenhæng. Det samme udviser eleven med udtalelsen om ikke at ville stemples som dum. Dette fravær af identifikation bekræftes af Anne Jerslev, som betvivler, at seerne identificerer sig med deltagerne. Hun mener, at seerne snarere føler en form for empati med deltagerne, fordi de bare er brikker i et spil. Et spil der også kan have konsekvenser senere i livet afhængig af, hvilket stempel man får med sig hjem, f.eks. den perverse, den stride eller den usamarbejdsvillige⁶⁸.

I mit semistrukturerede interview med to elever svarede de begge, at de ikke identificerede sig specielt meget med deltagerne men nogle gange nærmest havde lidt ondt af dem, pga. de ting deltagerne sagde og gjorde. Det var pinligt, og eleverne sad nogle gange nærmest og krøllede tæer på deltagerens vegne. En af eleverne sagde, *”den*

⁶⁴ Asmussen, Clausen (2007), s. 313

⁶⁵ Faghæfte 47, Elevernes alsidige udvikling (2009), s. 22

⁶⁶ Faghæfte 1, Dansk (2009), s. 3

⁶⁷ Bilag 4

⁶⁸ Jerslev i Hofmanns artikel 24.02.2009

måde nogle af dem fremhæver sig selv på, får dem faktisk til at virke usikre og uden selvtillid i stedet for seje". Eleven er her ikke bevidst om, at det nærmere er et lavt selvværd frem for dårlig selvtillid. Men iagttagelsen er rigtig god. Eleven reflekterer og tolker på det, hun ser, og udviser dermed igen større medie- og handlekompetence, end jeg havde forventet ved praktikkens start.

Det faktum at 88% af eleverne synes, at PH er spændende at se, til trods for at de synes, deltagerne "er blanke", "dumme", "ikke repræsentative for dansk ungdom" mener jeg, bl.a. kan finde sin begrundelse i Thomas Illum Hansens begreb "den litterære fremmederfaring"⁶⁹. Efter min mening er det muligt at drage en parallel til den litterære fremmederfaring, idet PH tilbyder seeren et møde med det fremmede. Eleven kan via sin indlevelse i programmet gøre sig erfaringer med noget, som ligger uden for eleven selv. Bl.a. derfor synes de unge, at programmet er godt – de er bare ikke bevidste om årsagen. Elevcitater fra før: "De ligner overhovedet ikke mig", er et eksempel herpå. Og eftersom hun virker bevidst om at distancere sig, og bestemt ikke ønsker at komme til at ligne dem, får hun måske netop en fremmederfaring. Mødet med det fremmede giver eleverne en ud-af-kroppen-oplevelse, hvor de får mulighed for at træde ud af deres sædvanlige verden, og leve sig ind i en anden. På den måde opnår de igennem PH et refleksivt forhold til virkeligheden, og bruge det i deres selvudvikling. Men netop når handlingen sker ubevidst, har de vanskeligt ved at sætte ord på, hvorfor de ser PH. Dette kom tydeligt til udtryk i spørgeskemaet, hvor eleverne begrundede deres lyst til at se PH med: "god underholdning", "det er sjovt", "komisk"⁷⁰, og kun en enkelt formåede tilnærmelsesvis at italesætte, at der for hende måske lå noget dybere end det underholdningsmæssige. Hun så PH, men syntes egentlig "det var ret skræmmende at se" fordi deltagerne "lød helt vildt dumme", og alligevel syntes hun, PH var et fedt program "...og alligevel burde det jo ikke være fedt – det burde jo ikke være fedt at se andre blive gjort til grin". Eleven udviser her det Giddens betegner refleksivitet. Refleksivitet over sig selv og tilværelsen.

Litteraturforsker Klaus P. Mortensen har videreudviklet Giddens begreb og kalder denne refleksivitet for selvfordobling. "Selvfordoblingens fordobling bliver en generel formel for menneskelig adfærd i det moderne"⁷¹. Hermed mener han, at det moderne menneske i stigende grad er blevet bevidst om sin egen tilstedeværelse og handlinger, og denne bevidsthed kalder han "selvfordobling". Det moderne menneske er samtidig i stand til også refleksivt at forholde sig til selvfordoblingen. Og det er denne selvfordoblingens fordobling, som eleven udviser begyndende tegn på i sine udsagn "det er ret skræmmende", og "det burde jo ikke være fedt at se andre blive gjort til grin". Hun træder nogle forsigtige skridt på handlekompetencens sti ved at anvende sin viden og kritisk forholde sig til sin handling, men kommer ikke videre. Havde jeg haft klassen hele skoleåret, havde det været oplagt at fortsætte den spirende "selvfordoblingens fordobling" og yderligere kvalificere elevens handlekompetence. Dette kunne gøres ved i danskundervisningen jævnlige af stille eleverne i diskussioner eller dilemmaer, hvor de refleksivt skulle forholde sig til sig selv og dilemmaet samt foretage en tænkt handling.

⁶⁹ Illum Hansen (2004), s. 11

⁷⁰ Bilag 5

⁷¹ Bundsgaard m.fl. (2009), s.38

Svarene fra den kvantitative spørgeskemaundersøgelse fik mig til at ændre lidt i min undervisningsplan, da jeg blev overrasket over, at 65% udtrykte, at de ikke kunne identificere sig med deltagerne, og syntes, de var "blanke". Det var nærmest som om, det var kikset, hvis man indrømmede, at man så noget i deltagerne – andet end "god underholdning" og "intriger"⁷². Det var ok at indrømme, at man så programmet men ikke mere end det. Den dobbelthed viste sig også i Anne Jerslevs empiri, og kan bl.a. underbygges med følgende elevcitater: "Udadtil var der faktisk ikke særlig mange, der umiddelbart syntes om programmet,(...) det var urealistisk og konceptet plat. Det var faktisk ikke "in" at se, men alligevel sad vi alle foran skærmen kl. 20 hver aften, man skulle jo lige følge med i, hvem der blev stemt ud"⁷³. For at vise mine elever, at de var helt normale, hvis de spejlede sig i nogle af PH-deltagerens sider, valgte jeg at inddrage Politikens artikel: "Paradise er en verden, der ikke eksisterer"⁷⁴. Den beskrev, at mange unge så programmet og til dels spejlede sig i noget af det, deltagerne sagde og gjorde. Min intension var at styrke elevernes tro på sig selv og vise dem, at de var helt normale - også selvom de stadig ikke turde indrømme, de personligt fik noget ud af PH. I arbejdet med artiklen udviste en elev kommunikationskritiske analyseevner, idet han betvivlede rigtigheden i, at 25% af de danske unge så op til PH deltagerne. Det var for mig et tydeligt eksempel på, at undervisningen havde båret frugt, idet eleven udviste evne til at koble det lærte inden for levende billeder til en skreven tekst. Han udviste refleksivitet, ved at forholde egen viden med artiklens påstand og udviste derefter handlekompetence ved at gøre klassen opmærksom på, at han ikke var enig samt begrundede hvorfor.

På baggrund af den lærerfaglige analyse samt empirianalysen i del III, vil jeg i del IV først forholde mig kritisk til min metode og de resultater, der er fremkommet deraf. Kunne noget have været gjort bedre, var jeg for enøjlet i min analyse og kunne ændringer have givet et anderledes resultat? Derefter vil jeg konkludere på de diskussioner, der har været igennem projektet og til slut sætte dem i perspektiv til samfundsudviklingen.

Del IV

Metodekritik

En mulig fejlkilde i empirien er, at eleverne ikke var tilstrækkeligt koncentrerede eller engagerede i samspilsprocessen. Måske var de optagede af noget andet, måske havde de ikke lige lyst til at bruge tid på spørgeskemaet, måske svarede de ureflekteret for at blive hurtigt færdige og holde fri, måske svarede de det, jeg gerne ville have og ikke det, de selv mente, måske svarede de ligesom sidemakkeren osv. Der er altså mange ubekendte i min analyse, som der ville skulle korrigeres for, hvis reliabiliteten skulle højnes. Det ville eventuelt også have betydet noget for udfaldet, hvis der havde været elever til stede, som jeg ikke havde undervist. Flere af besvarelsener indeholdte nemlig ord og begreber fra undervisningen, som de helt tydeligt havde hørt fra mig. Bl.a. brugte jeg betegnelsen "producer" frem for "programredaktør", og gjorde opmærksom på den "magt", produceren

⁷² Bilag 5

⁷³ Jerslev (2004), s. 158

⁷⁴ Glanowski, Sara Maria. Artikel fra Politiken d. 18.04.10

havde over seeren. Det ordvalg går igen i mere end 20%⁷⁵ af besvarelsenerne, og gør det dermed meget tydeligt, hvor stor indvirkning læreren kan have på eleverne og deres viden og holdninger. Jeg mener dog, at det samlede resultat grundlæggende ville være blevet det samme, og dermed ikke påvirket reliabiliteten synderligt. Det begrundes jeg med, at empirimaterialet ligner det, Anne Jerslev arbejdede ud fra i sin undersøgelse fra handelsgymnasiet. Bl.a. svarer flere af mine elever i spørgeskemaet⁷⁶, det samme som handelsskoleeleverne⁷⁷: *"Jeg ser det kun, så jeg ikke er udenfor, når de snakker om det i skolen næste dag", "Man bliver afhængig af det – jeg er nødt til at se det, så jeg ikke går glip af noget drama eller hvem der ryger ud.", "Det er god underholdning og et godt koncept – der sker noget"*.

Selvom jeg ikke vurderer, at min indvirkning på eleverne gør en afgørende forskel for det samlede resultat, er det fornuftigt at være bevidst om betydningen af *"centraltendensen"*⁷⁸. Nemlig at min oplevelse af klassen som gennemsnitlig kan skyldes mit endnu begrænsede kendskab til skoleklasser. Det at jeg direkte sammenligner med Jerslevs empiri, kan også være en mulig fejlkilde, da det er to forskellige undersøgelser og ikke direkte sammenlignelige. Der er dog mange lighedspunkter, så jeg vurderer ikke fejlmarginen for stor.

En sidste mulig fejlkilde, jeg ønsker at nævne, er min begrænsede brug af interviews. En større brug af interviews kunne evt. have afdækket min problemformulering bedre, men det er jeg først blevet opmærksom på efter praktikkens afslutning. Inden praktikken var min antagelse nemlig, at spørgeskemaer var ideelle, da de ville give mig flere svar at analysere på. Men flere kvalitative data ville sandsynligvis have højnet reliabiliteten på undersøgelsen.

Konklusion

"Man kan da ikke bruge Paradise Hotel i undervisningen!!!" Sådan indledte jeg projektet, og svaret er: *"Jo, det kan man"*. Selvom det ikke er et decideret undervisningsmateriale, indeholder PH mange kvaliteter, der kan bruges til at fremme kritisk mediebevidsthed og handlekompetence. Faktisk er det nærmest eksemplarisk, da programmet anvender så mange filmiske virkemidler og intertekstualitet, at det kan være vanskeligt at finde et lige så egnet undervisningsmateriale. Når det er sagt, kræver brugen af PH, at man som lærer er meget tydelig over for eleverne, hvad hensigten med brugen af PH er. Det er undervisning, ikke underholdning.

PH er et realityshow, man ikke bare kan sætte sig til at se. Det kræver visse analytiske forkundskaber samt en portion sund skepsis at se programmet, hvis man ikke vil lade sig forblænde og tages ved næsen. Derfor er det vigtigt at arbejde med de virkemidler, der netop gør dette – og især de virkemidler som påvirker seeren ubevidst. Grunden til dette er, at jeg i praktikken har fundet ud af, at eleverne mod forventning faktisk besidder en vis mængde kritisk mediebevidsthed, men at de kun formår at anvende den på det åbenlyst synlige. Om den bevidsthed er opstået som en naturlig følge af deres store medieforbrug, forholder jeg mig tvivlende overfor, idet

⁷⁵ 4 af 19 brugte ordvalget "producerens magt" i deres besvarelse

⁷⁶ Bilag 4+5

⁷⁷ Jerslev (2004), s. 158-159

⁷⁸ Fibiger (2009), s. 126

den bl.a. kom til udtryk, da en elev fortalte om effekten af kamerapositionen "fugleperspektiv". Et udtryk han ikke ville have kendt, hvis han udelukkende brugte sin uformelle viden.

På baggrund af projektet kan jeg ligeledes konkludere, at det er vigtigt at møde eleverne i deres egenverden. Det er dog ikke et succeskriterium i sig selv, og derfor kan det være hensigtsmæssigt at opbygge den nødvendige faglige viden, inden man inddrager noget fra elevernes egenverden i undervisningen. Hvis jeg havde indledt med undervisning i dokumentarudsendelsen "*Pigerne fra Halmtorvet*", og ad den vej givet eleverne den fornødne viden om filmiske virkemidler, så formoder jeg, undervisningen i PH havde givet et andet fagligt udbytte. Til gengæld kom eleverne til at arbejde meget mere med æstetisk erkendelse, og den drejning på undervisningen har helt sikkert skabt nogle helhedsdannelser, der ellers ikke ville være opstået. Det at arbejde ud fra en æstetisk tilgang gav bl.a. eleverne en ud-af-kroppen-erfaring, og dermed en fremmederfaring, de ellers ikke ville have fået.

Inddragelsen af æstetiske arbejdsformer kan være med til at fremme elevernes kritiske mediebevidsthed. Dog ikke i direkte overførbare form, men som en kropslig læring, hvor igennem "*eleverne kvalificerer deres indlevelse og indsigt i andre udtryksformer*"⁷⁹. Det er derefter lærerens opgave at tydeliggøre for eleverne, hvad de kan lære af f.eks. at tegne og sætte sig i andres sted. Det er ikke nok, at den viden kun findes i lærerens hoved – forbindelsen mellem øvelse og læringsmål skal være klar for eleverne. Så vil eleverne også formå at projicere deres kritiske mediebevidsthed over på andre levende billeder, da de f.eks. bliver bevidste om, hvad de får med sig, når de for en stund er PH-deltagere i et skænderi. Det er dog væsentligt at være opmærksom på, at inddragelse af æstetiske arbejdsformer ofte er mere tidskrævende end traditionel undervisning. Mine elever havde bl.a. brug for en længere arbejdsproces, da processen fra idé, til udkast, til revideret udkast er en kreativ og konstruktiv læringsfase, som simpelthen er mere tidskrævende end tavlegennemgang. Denne proces fra A til B kan være vanskelig at finde tid til i skolen, men på baggrund af min praktikerfaring mener jeg, denne undervisningsform giver eleverne et større engagement.

Undervisning tilrettelagt ud fra den cirkulære Zig-zag model er ligeledes meget udbytterig, da praksiserfaringen giver en anden læring end den rent teoretiske. Når kroppen lærer med, højnes det kognitive udbytte. Brugen af praksislæring og æstetiske arbejdsformer kan dermed siges at være yderst brugbare i undervisningssammenhænge, hvor der skal arbejdes med bløde værdier som medie- og handlekompetence. Så trods den tidskrævende proces er det en god investering.

I praktikken så jeg tegn på kritisk bevidsthed og handlekompetence i elevernes måde at omgås PH. De er vokset op med en mere reflektiv medie- og rollebevidsthed. Det betyder, at de forholder sig relativt afslappet og bevidst til nye tv-genrer som f.eks. reality-tv. De ved godt, at det ikke er den skinbarlige, autentiske virkelighed, men et iscenesat spil med virkeligheden. De er fascinerede, men også i stand til at forholde sig distanceret og kritisk til det, og som Jerslev påpeger, som opfører de sig ikke som "sexgale partyløver", blot fordi de ser PH – de har handlekompetencen til ikke at foretage de pinlige handlinger, selvom PH deltagerne gør det. Desuden er jeg

⁷⁹ Faghæfte 1 dansk, formålsparagraf

kommet frem til, at det ikke udelukkende er PHs realitykoncept, der er årsag til programmets popularitet. Jeg mener, at det i lige så høj grad skyldes "generation netværks" brug af programmet som pleje af deres netværk.

Slutteligt kan jeg konkludere, at benspænd er irriterende - men irriterende gode. Både for elever og mig som lærer. *"A teachers job is not to make it easy but to make it complicated"*⁸⁰. Det skal man huske. Det at ramme en forhindring - som f.eks. at tegne en skænderiscene eller ikke møde den forventede stemthed - og være tvunget til at arbejde sig forbi forhindringen, skaber et unikt springbræt for den videre læring. At opnå kritisk mediebevidsthed og handlekompetence kommer nemlig ikke af sig selv. Det kræver en indsats, og vil ofte forårsage frustration, refleksion og tvivl, men belønningen kommer til slut. Dette leder mig frem til min afsluttende bemærkning, nemlig at med brug af PH som undervisningsmateriale bliver programmet til andet og mere end blot underholdning – det bliver til underholdende læring

Perspektivering

PH og reality-tv er populært – årsagerne har jeg været inde på ovenfor. Men uanset hvor latterligt eller lærerigt PH kan forekomme, er programmet et billede på vores tid. Hvis man ikke bryder sig om nogen, stemmer man dem hjem. Ungdommen er vant til at skulle performe, så de synes, det er ok at blive stemt hjem, hvis de ikke slår til. Men hvilken type unge er det, vi får i skolen? Stemmer de bare sig selv hjem, hvis de ikke får succes i skolen?

⁸⁰ Note fra studiekreds d. 24.01.11. Citat: Andy Hargreaves

Litteraturliste

- Asmussen, Jørgen (red.): *"Faktiske tekster – fra sagprosa til reality"*, Systime Academic, 1. udg. 1. opl. 2005
- Asmussen, Jørgen og Clausen, Lisbet Hastrup (red): *"mosaikker til danskstudiet – en grundbog"*, Academica, 1. udgave, 2. oplag 2007
- Bruun, Birgit og Knudsen, Anne (red.): *"Moderne psykologi"*, Billesø & Baltzer, 1. udgave, 3. oplag 2003
- Bundsgaard, Jeppe m.fl.: *"Kompetencer i dansk"*, Gyldendalske Boghandel, 1. udgave, 1. oplag 2009
- Christiansen, Hans-Christian; Rose, Gitte (red.): *"Læring med levende billeder"*, Samfundslitteratur, 1. udgave 2010
- Fibiger, Johannes og Søgaard, Søren: *"Genvejstaster til opgaveskrivning og faglig formidling på bacheloruddannelserne"*, Academica, 1. udgave, 1. oplag 2009
- Giddens, Anthony: *"En løbsk verden"*, Hans Reitzels Forlag, 1. udgave 2000
- Hansen, Thomas Illum: *"Procesorienteret litteraturpædagogik"*, Dansk lærerforening, 1. udg., 1. opl. 2004
- Harboe, Thomas: *"Metode og projektskrivning, en introduktion"*, Samfundslitteratur, 1. udgave 2010
- Illeris, Knud: *"Læring og lærerroller"*, in Unge Pædagoger 8/2001, Forlaget Unge Pædagoger
- Illeris, Knud: *"Læring"* in Bruun, Birgit og Knudsen, Anne (red.): *"Moderne psykologi"*, Billesø & Baltzer, 1. udgave, 3. oplag 2003
- Jansen, Helene og Jensen, Stefan Lock: *"Se, jeg er på"*, Forlaget Samfundslitteratur, 1. udgave 2003
- Jerslev, Anne: *"Vi ses på tv"*, Gyldendalske Boghandel, 1. udgave 2004
- Katz, Per B. og Poulsen, Henrik: *"FOKUS en grundbog i film, tv og video"*, Gyldendal Uddannelse, 2. udgave, 1. oplag 2002
- Larsen, Pilegaard Christine: *"Medier og medieundervisning"*, Gyldendalske Boghandel, 2. udgave 2009
- Tufte, Birgitte: *"Medieanalyse – at lære om og med medier"*, in KvaN 50: Medier, KvaN 1998
- Undervisningsministeriet: *"Fælles Mål 2009 – Dansk, faghæfte 1"* Undervisningsministeriet, 2009
- Windinge, Henrik: *"Skole og samfund under omstilling"*, Forlaget Unge Pædagoger, 2. udgave, 1. oplag 2003

Artikler

- Bondebjerg, Ib: *"Hvor kommer reality-tv fra?"*, in Ekko 8, maj 2001
- Hoffmann, Thomas: *"Derfor ser vi Paradise Hotel"*, Videnskab.dk, bragt d. 24.02.2009
- Glanowski, Sara Maria: *"Paradise er en verden der ikke eksisterer"*, Politiken d. 18.04.2010

Internetsider

www.da.wikipedia.org/wiki/Ren%C3%A9_Descartes

www.denstoredanske.dk/Special:Opslag?opslag=kritisk+bed%C3%B8mmende

www.denstoredanske.dk/Livsstil,_sport_og_fritid/Folketro_og_folkemindevidenskab/farvesymbolik

www.dr.dk/P1/Apropos/Temaer/2009/0602131241.htm

www.kristendom.dk/artikel/268141:Troens-hovedpersoner--Rene-Descartes--1596-1650?article_page=3

www.mediawatch.dk/artikel/tv-forbruget-stiger-fortsat

www.mortenbay.com/dk/?page_id=5

www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Om%20folkeskolen/Fakta/Folkeskolens%20formaal.aspx

www.viasat.dk/content/om-viasat-0

www.youtube.com/watch?v=HYoW_2RcWgw

Bilag

Bilag 1: Bundsgaards kompetencemodel

Bilag 2: Homo connexus – generation netværk

Bilag 3: Arbejdsspørgsmål filmiske virkemidler

Bilag 4: Spørgeskema

Bilag 5: Spørgeskema

Bilag 6: Midtvejsevaluering