

---

**TV-NYHEDER**  
**OG**  
**DANSKFAGET I SKOLEN**

*Af Jeppe Bundsgaard*  
*Danmarks Pædagogiske Universitet*

---

## Baggrund, metode og struktur

I foråret 2002 gennemførte Amtscentret for Undervisning i Århus, 9 folkeskoleklasser og deres lærere samt TV2/Østjylland et ITMF-projekt hvor målet var at eleverne skulle arbejde producerende med tv-nyheder. Lone Audon, Danmarks Pædagogiske Universitet, og jeg var tilknyttet projektet som forskere.

Nærværende artikel bygger på min observerende deltagelse i undervisningen i to klasser der var med i projektet, på fokusgruppeinterview i samarbejde med Lone Audon med lærerne fra alle klasser og desuden på uformelle samtaler og elektronisk kommunikation med elever, lærere og projektledere. Jeg optog lærerinterviewene og en del af samtalerne mellem eleverne på bånd og tog desuden notater. Transkriptioner af båndoptagelserne er anvendt i artiklen som citater med henvisning til siden hvor fragmentet optræder i transkriptionerne. Referater af mine iagttagelser har jeg angivet i kursiveret indrykket skrift.

Det er mit mål at undersøge den didaktiske baggrund for TVTEEN-projektet og derigennem at diskutere særlig danskfagets didaktik i relation til tv-nyheder. Indledningsvis undersøger jeg TVTEENs mål og ide for derefter at argumentere for den grundlæggende organisatoriske ide at elever skal producere video for at få indblik i og forståelse for hvad man kan med tv-mediet. Dernæst argumenterer jeg for styrkerne og svaghederne ved det indledende lærerkursus, som havde til formål at give lærerne nogle tekniske og journalistiske kompetencer i tv-nyhedsproduktion. Det fører mig til en diskussion af den implicite og eksplicite didaktik i TVTEEN og til mere generelle overvejelser over danskfagets didaktik i relation til tv-nyheder. Overvejelserne tager deres udgangspunkt i folkeskolelovens formålsparagraf, og det fører til en diskussion af begrebet handlekompetence. Jeg fortsætter mod mere specifikt danskfaglige kommunikative kompetencer som produktion og analyse, og diskuterer derefter en af TVTEENs styrker, nemlig projektets fokus på en række centrale tv-produktionsbegreber. Endelig diskuterer jeg videoproduktionens arbejdsform, projektarbejde, og hvordan projektarbejdet udmøntedes i TVTEEN.

## Mål og ide

TVTEENs mål var ifølge projektbeskrivelsen til ITMF at ”kvalificere lærere og elever til en større forståelse for og indsigt i tv-mediets virkemidler, ved at koble et regionalt netværk af lærere, elever og pædagogiske konsulenter med den etablerede medieverdens tv-journalister og teknikere.”<sup>1</sup> Dette mål blev begrundet i ”Klare mål – Dansk om at Eleverne skal kunne udtrykke sig i billeder, lyd og tekst i forskelligartede produktioner samt i dramatisk form.”<sup>2</sup>

Projektet knyttede altså specifikt an til det danskfaglige område, og det er med en danskfaglig vinkel jeg vil undersøge hvilke muligheder og udfordringer et sådant projekt fører med sig.

1 [http://www.itmf.dk/itmf\\_tilskudsprojekter.htm#177](http://www.itmf.dk/itmf_tilskudsprojekter.htm#177)

2 Ibid.

Ideen bag TVTEEN var en forventning om at eleverne ville opleve det som interessant og motiverende selv at producere video, og at de herigennem ville være åbne for udvikling af indsigter i tv-teknologiens virkemidler. TVTEEN foregik af flere omgange i foråret 2002. Indledningsvis var lærerne på kursus på TV2/Østjylland for at tilegne sig de tekniske og journalistiske begreber og praksisser der kunne sætte dem i stand til at undervise eleverne kvalificeret i produktion af tv-nyheder. Efterfølgende holdt lærerne et møde hvor de diskuterede den kommende elevproduktionsuge. Lærerne udvekslede overvejelser over tekniske forudsætninger og diskuterede hvordan de konkret ville lægge forløbet til rette. De fleste lærere gik i gang med forberedelserne sammen med eleverne i ugen eller ugerne op til den uge, der var TVTEEN-ugen. Forberedelserne var fx at lave små øveproduktioner eller at se og tale om professionelle udsendelser med anvendelse af begreber fra lærernes kursus. Selve TVTEEN-projektet forløb over en uge med indledende småproduktioner, valg af historier og vinkler, research, filmoptagelser i marken, redigering og publicering af indslag på TVTEEN-hjemmesiden. Der var deadline onsdag kl. 12, så de ansvarlige for projektet ved TV2/Østjylland kunne nå at vælge et antal indslag ud som skulle vises i den store TVTEEN-Galla, der blev sendt på TV2/Østjylland fredag middag.

## Hvorfor elevproduktion

En helt central antagelse i TVTEEN var at eleverne ville få et udbytte af at producere video selv. Denne antagelse er i overensstemmelse med nyere tv-/videodidaktik, som fx Birgitte Tufte, der er professor ved Handelshøjskolen i København, er fortaler for. Birgitte Tufte har lavet en række forskningsprojekter, herunder en doktorafhandling, om tv-analyse og videoproduktion i skolen. Hun opstillede før det projekt hendes doktorafhandling omhandler, to hypoteser hvoraf den ene lyder:

*Hypotese 2: Det antages, at børn og unge ved at arbejde aktivt med videoproduktion vil tilegne sig en viden såvel på udtrykssiden som på det analytiske plan, under forudsætning af, at produktionserfaringerne verbaliseres i en medieanalyse, der omfatter såvel egen videoproduktion som professionelle tv-programmer (Tuftes 1995:155).*

TVTEEN-konceptet tematiserede ikke medieanalysen, men flere af lærerne inddrog mere eller mindre eksplicit og organiseret træk af medieanalyser. Det kommer jeg yderligere ind på nedenfor. Selvproduktionen var TVTEENs grundlæggende ide. Tufte er helt enig i at det er en hensigtsmæssig strategi i medieundervisningen, og hendes undersøgelse understøtter det da også:

*At det er i børnenes selvproduktion og i drøftelserne om deres egne produktioner, at der sker de største erkendelser vedrørende tv-mediets muligheder og begrænsninger er en af de vigtigste konklusioner (Tuftes 1995:221, Tuftes fremhævelse, jf. op. cit.:237).*

Mottoet for lærerkurset var: "DON'T TELL IT SHOW IT – learning by doing"<sup>3</sup>. Deweys erfaringspædagogiske læresætning *learning by doing* formulerer ideologien bag elevernes og lærernes produktionsarbejde. Deweys erfaringsbegreb bygger på en forståelse af erfaringen som udgjort af to principper: *Kontinuitet* og *samspil*. *Kontinuitet* vil sige at mennesker ikke gør erfaringer historieløst, men derimod i lyset af de erfaringer de allerede har gjort. De erfaringer vi gør, bygger på de erfaringer vi har gjort; og de erfaringer vi kan gøre afhænger af hvilke erfaringer vi har at bygge på. Det interessante bliver nu at tilrettelægge erfaringer der opdragelsesmæssigt er "noget værd" (Dewey 1976:45), dvs. fører til en god og udviklende vækst med potentiale til yderligere vækst.

Erfaringer er ikke kun noget der gøres af den enkelte og er ikke kun afhængig af den enkelte. De ydre objektive omstændigheder medbestemmer også den erfaring, det er muligt for den enkelte at gøre (Dewey 1976:51f.). Derfor er opdragerens opgave at "han også helt konkret erkender hvilke omgivelser, der fører til vækst" for denne konkrete person i netop denne konkrete situation (Dewey 1976:51; op. cit.:57). At erfaringerne gøres i en *situation* betyder at de sker i et *samspil* mellem de ydre objektive og de indre vilkår (Dewey 1976:54) og ingen af disse vilkår må tillægges afgørende betydning alene, som hhv. den traditionelle skoleundervisning og de progressive der definerede sig negativt i forhold til denne traditionelle undervisning, har tenderet til at gøre (op. cit.). Grunden til at *learning by doing* således er den rette vej at vælge, er at der er kontinuitet i erfaringerne:

Forskellige situationer afløser hinanden. Men på grund af princippet om kontinuitet overføres der noget fra de tidligere til de senere. [...] Det, som han [den erfarende/lærende] har tilegnet sig af viden og færdigheder i én situation, bliver et redskab til forståelse og effektiv behandling af de situationer, som følger (Dewey 1976:56).

Det der skal læres, er ifølge Dewey de regler der gælder i sociale relationer og i den biologiske verden og de sammenhænge der er i verden sådan som de er formuleret i de fag lærerne repræsenterer.

Når undervisningen i teori og praksis grunder sig på erfaring, er det klart at den voksnes og specialistens ordnede fagområder ikke kan udgøre udgangspunktet. Ikke desto mindre repræsenterer de det mål, som undervisningen stadig bør styre hen imod (Dewey 1976:89).

Dewey sammenligner metaforisk reglerne i børns leg og regler i undervisnings- eller vejledningssituationer.

[...] et individ [kan] somme tider føle, at en afgørelse ikke er retfærdig, og han kan ovenikøbet blive vred. Hen gør imidlertid ikke indsigelser mod reglen, men mod det,

---

3 Fra indlæg af Susanne Diekema, journalist på TV2/Østjylland, i TVTEEN-konferencen på SkoleKom, 4. februar 2002.

som han hævder er et brud på den, mod en ensidig eller uretmæssig handling (Dewey 1976:63).

Reglerne er som de er, og det er dem vi må rette os efter – og de ændres ifølge Dewey sjældent, og da uden sværdslag:

[...] almindeligvis ændrer en flok knægte kun de regler, de spiller efter, når de voksne, som de har som forbillede, laver en ændring i reglerne, mens de ændringer de ældre laver i det mindste antages at medføre, at spillet bliver mere krævende eller mere interessant for tilskuerne (Dewey 1976:63).

Dewey indtænker således ikke i sin lærings- og undervisningsteori et bevidstgørende og kritisk perspektiv – det der skal læres er det der skal læres. En sådan opfattelse af skolens formål er ikke længere i overensstemmelse med den danske folkeskoles formål (jf. diskussionerne af begrebet *handlekompetence* nedenfor). Og det er da også det Dewey er blevet kritiseret for af nyere progressive tænkere: ”[M]an kan ikke se virkeligheden med sine blå øjne” (Olesen 1981:21), siger Henning Salling Olesen og sætter det i stedet som mål, at ”menneskene generobrer deres status som samfundsmæssigt subjekt” (Olesen 1981:23).

Hvorvidt skaberne af TVTEEN-projektet havde forestillet sig at der i undervisningen skulle indgå en kritisk dimension, kan ikke aflæses ud fra projektbeskrivelserne. Men foregik undervisningen alene ud fra de beskrivelser der foreligger, ville det næppe blive resultatet. Jeg diskuterer nødvendigheden af en kritisk tilgang nedenfor.

## Lærerforudsætninger

Projektet var lagt til rette med et indledende produktionskursus for lærerne (et *studieforløb* kaldtes det i projektbeskrivelsen) på TV2/Østjylland. På kurset gennemgik en række fagpersoner (teknikere, journalister, redaktører) de forskellige aspekter af produktionen af en tv-nyhedsudsendelse.

Efter kurset og under elevforløbet gav lærerne gentagne gange udtryk for at de havde fået såvel praktisk erfaring med tv-nyhedsproduktion, tekniske og journalistiske færdigheder og viden, som et begrebsapparat de kunne tale om deres praksis med. Disse tre dimensioner var af stor betydning for succesen af det efterfølgende elevforløb. Jeg gennemgår årsagerne i tur og orden.

*Lærerne fik erfaringer med de processer eleverne skulle igennem*

*Målet med lærerkurset var at lærerne skulle producere et kort nyhedsindslag i stil med det eleverne skulle producere i deres projektuge. En af lærerne fortalte mig at det havde givet dem flere værdifulde erfaringer. Som lærere var de vant til at kræve af eleverne, at når de havde undersøgt en sag fra den ene parts synsvinkel, så skulle de også undersøge den fra andre vinkler. Men det går ikke at præsentere en sag alsidigt på de ca. 2 minutter der er til et (langt) nyhedsindslag. Der skal være et fokus og*

*en vinkel. Lærerens gruppe havde været på en skole for at lave et indslag om tosprogede børn på skolen. De var gået derfra i højt humør, sikkert forvissede om at deres optagelser ville give dem materiale til et rigtig godt indslag. Men næste dag foran redigeringsanlægget var humøret dalet brat. Der var ikke den sammenhæng de havde ventet. Senere interviewede de en chef på TV2/Østjylland om programpolitik. Da de sad ved redigeringsanlægget gik det op for dem, at han havde talt uden om deres nøje udtænkte spørgsmål.*

Lærerne havde fået nogle værdifulde erfaringer med problemer, som deres elever naturligvis også oplevede. Disse erfaringer ville lærerne på den ene side bruge til at forhindre eleverne i at gøre alle de samme fejl som de selv havde gjort, og på den anden side ville de kunne bruge dem som udgangspunkt for samtaler om elevernes problemer.

Lærernes produktioner var de første der blev lagt op på TVTEEN-hjemmesiden, og de var derfor tilgængelige for eleverne fra starten af projektet så de kunne se hvordan deres lærere havde grebet opgaven an. Denne form for modellering er helt afgørende for om lærere er i stand til at give eleverne en vejledning de kan anvende der hvor de er:

[...] vi som lærere må ”modellere” det vi ber elevane våre om å gjere i større grad enn dei fleste av oss har for vane. Altfor ofte ber vi elevane gjere ting utan å gi dei mønster, og somme anar slette ikkje kva dei skal gjere. Iblant er vi ikkje klar over kva vanskar som ligg i dei oppgåvene vi gir dei (Dysthe 1988:44).

#### *Lærerne fik tekniske og journalistiske kompetencer*

Kurset var lagt til rette som en gennemgang af journalistiske, filmiske og redigeringsmæssige grundtrin. Denne grundige introduktion gav lærerne en sikkerhed som de ikke alle havde i forvejen, i at anvende udstyret og i at skrue en historie sammen. Der var ikke helt enighed om hvad der havde været det væsentligste. Nogle lærere lagde vægten på det tekniske og mente at der havde været for mange diskussioner til at tage tiden fra den færdighedsmæssige undervisning; andre mente at det netop var disse diskussioner der havde givet mening og inspiration til arbejdet med eleverne.

En af de ting som flere lærere gav udtryk for, var overraskelsen over den stramme måde et tv-nyhedsindslag skulle komponeres på for at kunne passe ind i den korte og fokuserede form et (langt) 2-minutters indslag må have (jf. ovenfor s. 5 og citat fra lærerinterview nedenfor s. 10).

De journalist- og videofilmfaglige kompetencer lærerne fik gennem kurset gav dem en sikkerhed og en tryghed i forhold til arbejdet med eleverne og deres video-produktion. Og det fokuserede det undervisningsforløb de selv tilrettelagde og gennemførte med deres elever, omkring de faglige områder de havde arbejdet med på kurset. Det resulterede for mig at se både i hensigtsmæssige og mere problematiske praksiser. På den ene side gav forløbet på TV2/Østjylland tydeligvis lærerne en ramme af tekniske og journalistiske kompetencer som eleverne skulle arbejde med. De skulle kunne finde en historie, researche, lave interview, anvende kameraene, redigere, lave tekster til speaker (spib, speaker i billedet), tekster til voice over osv.

På den anden side var lærerkurset ikke eksplicit didaktisk reflekteret ud over det ovenfor omtalte motto: "DON'T TELL IT SHOW IT – learning by doing". Mottoet er en sammenstilling af en læresætning inden for journalistikken om at vise i billeder, sproglige eller bogstaveligt, det man vil sige, i stedet for at fortælle det i abstrakte eller generelle termer, og John Deweys læresætning om at læring bedst sker når man får konkrete erfaringer med det man skal lære. Begge mottoer er jo ganske ukontroversielle i dag, men samtidig er de også så upræcise, at de ikke i sig selv siger noget om hvordan undervisningen tænkes tilrettelagt. Kurset og elevforløbene kan snilt være modulopbygget med gennemgang og afprøvning af en lang række delelementer i video-produktionen, fx billedvinkel, lyssætning, lydoptagelse, redigering osv. uden intern sammenhæng (uden et helstøbt produkt som endemål) og stadig være erfaringsbaserede. På den anden side kan de også være helt utilrettelagte: Her har I et videokamera og et redigeringsanlæg. Film! Og endelig kan det være erfaringer der løbende reflekteres så den lærende kan "begribe sin egen erfaring, altså tilegne sig begreber i det omfang og på den måde at de faktisk løser nogle problemer og peger mod en praksis" (Olesen 1981:23).

TVTEEN-lærerkurset var et sted midt imellem. Målet var færdige tv-nyhedsindslag produceret af lærerne, og undervisningen foregik som introduktioner til delelementer i video-produktionen: journalistiske grundtrin, introduktion til Clip Edit (redigeringsanlæg), grundprincipper for videofotografering osv.<sup>4</sup> Refleksionen over erfaringen forgik i de diskussioner, der løbende opstod i relation til arbejdet. Refleksionerne var ikke i udgangspunktet tænkt ind i konceptet.

Didaktiske overvejelser vedrørende planlægningen af elevforløbene var der ikke afsat tid til i programmet for lærerkurset. Neden for vil jeg påpege nogle svagheder netop i planlægningen af elevforløbene, som jeg mener kunne tyde på at flere fælles didaktiske overvejelser kunne have været frugtbare for det efterfølgende forløb.

#### *Lærerne fik et begrebsapparat til at tale om praksis med*

Den helt afgørende styrke ved lærerkurset var introduktionen i praksis til tv-journalistikkens begrebsapparat.

*Lærer 1:* De [et valghold i film, læreren underviser på] har ikke knækket koden endnu. Det svarer til læsekoden, ikke? Det valghold har jo ikke knækket koden.

*Interviewer 1:* Men de børn som har lavet TVTEEN, de har knækket koden.

*Flere lærere:* De har knækket koden.

*Lærer 1:* Ellers kunne mine unger ikke sidde og sige, 'så har vi det billede og det gør vi jo fordi...'. 'Og det her, det er jo et dækbillede, hvor der ligger interview henover, og senere har vi et dækbillede. Og der har vi jo "speak", og det betyder den vinkel', altså...

*Interviewer 2:* Det er jo utrolig interessant det du siger der. Det synes jeg altså det er.

*Lærer 2:* Jeg tror også det er fordi de har fået nogle ord at sætte på det. Det har vi jo også. Jeg vidste ikke de kaldte det "dækbillede" og SPIB [speaker-i-billedet] og alt det

4 Fra indlæg af Susanne Diekema, journalist på TV2/Østjylland, i TVTEEN-konferencen på SkoleKom, 4. februar 2002.

andet før jeg var på det kursus. Og det har givet os et sprog. Vi kan snakke sammen, for når vi sidder og kigger på de der klip, så bruger vi jo de der fagudtryk, vi nu bruger. Det er en case, der er dækbilleder, der er osv. (Interview med 8.-9.-klasselærere, s. 18).

Lærerkurset handlede en del om at få ord på alle de tekniske greb der bruges ved produktionen af et tv-nyhedsindslag<sup>5</sup>. Disse ord eller be-greber har lærerne arbejdet med at introducere for eleverne, og der var stor enighed mellem lærerne om at disse ord havde givet eleverne et sprog med hvilket de kunne se og forholde sig til en væsentlig mere detaljeret forståelse af en tv-nyhedsudsendelse.

Lærerens introduktion af begrebet ”knække koden” er interessant fordi man normalt anvender det begreb om elevens tilegnelse af skriftsproget. Når elever lærer at læse, og når de har lært at bogstaverne repræsenterer en lyd og at de tilsammen kan repræsentere ord der giver mening, siger man at de har knækket koden. TVTEEN-lærerne siger ikke, som det ellers ofte er opfattelsen, at eleverne har knækket koden bare fordi de kan se billeder. Eleverne i TVTEEN-projektet kan forstå hvordan billederne er konstrueret og dermed hvordan de enkelte delelementer sammen danner det udtryk der formidler netop ét indhold og ikke et andet. De kan altså se bag om udtrykket. Får eleverne ikke de redskaber, knækker de ikke koden, som denne lærer siger om elever på et valgfagshold: ”Vi har ikke givet dem redskaberne, og de har ikke fundet dem af sig selv. De har ikke haft nogen redskaber til at knække den kode” (Interview med 8.-9.-klasselærere, s. 20).

## Didaktiske overvejelser

Som nævnt ovenfor har der ikke været afsat tid til overvejelser over de didaktiske rammer for TVTEEN. Alligevel fornemmer jeg både i materialet og i kommunikationen med og mellem projektets deltagere at grundlaget for projektet har bygget på nogle fælles opfattelser af skolens og særlig danskfagets opgave. Disse fælles opfattelser vil jeg forsøge at eksplicite i det følgende.

Bodil Nielsen argumenterer i artiklen: ”Hvad er det man skal nå i dansk?” for at fordi danskfaget kan opleves som et stort og uoverskueligt fag som gør at faget kan blive ”bredt snarere end dybt” (Nielsen 2000:31), så må man finde måder at gøre det overskueligt på så det bliver dybt snarere end bredt. Målet bliver at udvikle en forståelse af hvad der er ”kernen i faget”. Forudsætningen for at man kan tale om en sådan kerne, er at det er muligt at overføre færdigheder og kundskaber fra arbejdet med et område til arbejdet med et andet – altså at eleverne udvikler mere almene kompetencer i arbejdet med specifikke sagområder inden for faget dansk.

Det der så bliver spørgsmålet, er hvad der er danskfagets kerne; hvilke kompetencer skal eleverne udvikle og hvordan.

### *Handlekompetece*

I Folkeskolelovens §1 står der bl.a.:

---

5 Begreberne er forklaret på TVTEEN-hjemmesiden, [www.tvteen.dk](http://www.tvteen.dk), under menupunktet ”Sådan laver du tv” i bunden af skærmen.



Stk. 2. Folkeskolen må søge at skabe sådanne rammer for oplevelse, virkelyst og fordybelse, at eleverne udvikler erkendelse, fantasi og lyst til at lære, således at de opnår tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Stk. 3. [...] Skolen forbereder eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens undervisning og hele dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati.

Det er skolens centrale opgave at opdrage eleverne til demokratiske borgere der har tillid til at de kan gøre en forskel gennem at tage stilling og handle. Ordet handling kan naturligvis betyde mange ting. Inden for nyere didaktisk forskning anvendes i dag ofte ordet handlekompetence (Kristensen 1987; Schnack 1993, 1998; Schnack & Bruun Jensen 1994; Mogensen 1989; Ingvorsen 2001; jf. Klafki 1997) om den kompetence at kunne og ville afdække muligheder for at handle i forhold til samfundsmæssige problemstillinger og faktisk at handle for at løse eller bidrage til løsning af problemerne. Jeg betragter *handlekompetence som det overordnede didaktiske mål* for folkeskolen – og altså også som et centralt mål for de enkelte fag og (tvær-)faglige forløb.

Afdækningen af mulighederne for at handle skal ske på baggrund af sagsorienterede refleksioner over erhvervet viden og personlige værdier (Mogensen 1993:36). Handlekompetence kan altså opfattes som skolens overgribende opgave, som de enkelte lærere (og elever) i de enkelte fag må besinde sig på løbende. Det vil sige at lærerne og eleverne skal overveje om et givet forløb bidrager til udvikling af handlekompetence, enten i form af at eleverne opnår en dybere forståelse af et sagområde som efterfølgende eller siden hen kan danne baggrund for reflekterede og velbegrundede handlinger – eller om de som en del af undervisningsforløbet faktisk handler i forhold til de problemstillinger, de har undersøgt.

I et demokrati er medlemmerne ikke tilskuere, men deltagere. Ikke lige aktive deltagere i alting hele tiden, naturligvis, men altid potentielle deltagere, der selv vurderer, i hvad og hvornår, man involverer sig. Opdragelse til demokrati er altså opdragelse og kvalificering til deltagerrollen (Schnack 1998:17).

Det er væsentligt at understrege at det ikke er de konkrete handlinger i sig selv der er målet, det er den kompetence børnene udvikler der er målet. Dvs. de erfaringer børnene får med at forberede handlinger og gennemføre dem:

Sagt på en lidt anden måde er det i skolesammenhænge væsentligt at skelne mellem værdien af handlingens erfaringsmæssige betydning (dvs. handlingen som pædagogisk middel, hvor værdien af handlingen afgøres på baggrund af pædagogiske kriterier) og dens konkrete materielle betydning (Breiting et al. 1999:57).

De konkrete materielle betydninger – om der faktisk sker ændringer i problemstillingen som resultat af elevernes handling – er kun interessant i det perspektiv at det kan give eleverne en oplevelse af succes og af at det nytter noget. I skolen er opgaven at eleverne udvikler kompetencer – ikke at de forandrer verden.

Målet for TVTEEN var ikke ekspliciteret i projektbeskrivelsen eller andre officielle målbestemmelser som handlekompetence. Det nærmeste man kommer er målet om at ”kvalificere lærere og elever til en større forståelse for og indsigt i tv-mediets virkemidler”<sup>6</sup>. Men blandt lærerne var træk ved handlekompetencen et, om end ofte underforstået, mål.

*Lærer:* De har lært at blive kritiske over at se nyheder. Helt klart. De er blevet meget kritiske. Og netop også det med, at vi har sagt til dem; ’jamen I har lov til at lave 20 voxpops og så vælge lige præcis de tre ud, som passer ind i jeres kram, i jeres vinkel’. Og det har de været utrolig overraskede over, ’må man det?’ Og ’er du sikker på det?’ og ’skal vi det?’ Og det er jo sådan noget belært af vores egne erfaringer [på TVTEEN-lærerkurset], hvor man i den grad skal fokusere på sin egen vinkel. Altså der har de været meget overraskede over at man må manipulere, og at det faktisk er den der redigerede virkelighed. Jeg tror de er blevet mere nysgerrige og vil se nyheder. Og de er blevet mere analytiske. Det tror jeg helt klart.

*Interviewer:* Altså er det noget du har snakket med dem om? Eller?

*Lærer:* Ja, altså f.eks. det der med at de har sagt ’må man det?’ og ’skal man det?’ og ’det kan da ikke passe?!’, og ’det er jo løgn!’. De er så vant til, at vi som lærere, at vi siger ’lidt til en side, så skal vi også lige tage den anden part’, ikke? Og sådan tænker vi, ikke? Vi prøver jo ligesom sådan at nuancere billederne. Så lige pludselig skal de tænke helt anderledes. Så vil vi have dét frem. ’Og hvor var det dårligt, at den fri ungdomsuddannelse lukkede!’. Så handler det om at finde nogle mennesker, der kan bakke op omkring det synspunkt (Interview med 10.-klasselærere, s. 9f).

Læreren formulerer her en glæde over at eleverne har fået en erfaringsbaseret og reflekteret forståelse af hvordan tv-mediet har ført tv-journalistikken til at gøre meddelelsen mere ensidig end lærerne normalt opfordrer eleverne til at være. Elevernes indsigt fører dem i første omgang til at forsøge at reproducere ensidigheden – og i anden omgang til at de bliver i stand til at gennemskue nogle sammenhænge i tv-nyhedsudsendelser. Det sidste skridt: At handle i forhold til den fornyede indsigt – fx i form af politiske diskussioner af problematikken eller i form af læserbreve der præsenterer og kritiserer indsigten – var tilsyneladende ikke lærernes mål i denne sammenhæng.

På den anden side kan man argumentere for at netop det at eleverne havde mulighed for at tage centrale problemstillinger op i relation til deres egen hverdag, fx unges alkohol- og rygevaner, druk ved ungdomsfester, nedlæggelsen af den frie ungdomsuddannelse, erhvervsvalg osv., gav eleverne en strukturel mulighed for at få indsigt og tilrettelægge en handling i form af et tv-nyhedsindslag om emnet. Det er en erfaring fra andre empiriske studier at handleerfaringer er en kompliceret affære at iscenesætte og derfor ikke optræder så ofte som det kan ønskes (Breiting et al. 1999:61). Hvorvidt eleverne faktisk udviklede handlekompetence i den forbindelse, har det ikke været muligt at få afdækket inden for rammerne af min undersøgelse – bl.a. fordi en sådan handlekompetence er vanskelig at måle (jf. Breiting et al. 1999:55).

6 [http://www.itmf.dk/itmf\\_tilskudsprojekter.htm#177](http://www.itmf.dk/itmf_tilskudsprojekter.htm#177)

Det var en overraskende indsigt for såvel elever som lærere at tv-nyheder er – og på grund af mediets konstitution kan opleves som nødvendigvis – ensidige. Det må jo betyde at de hidtil, ubevidst eller bevidst, har betragtet tv-nyheder som mere eller mindre objektive, nuancerede og alsidige. Oplevelsen af at de rammer tv-nyheder produceres i – bl.a. 2-minuttersvarigheden – fordrer ensidighed og forenkling af problemstillingerne, skal i anden omgang gerne føre til at tv-nyheder fremover ses med et kritisk blik. Forudsætningen for at opnå et sådant kritisk blik er at eleverne bliver klar over at problemstillinger kan anskues fra mange vinkler og i flere perspektiver.

Den kritiske tænkning er en del af den kompetence, der indgår i handlekompetence. Skal den være emancipatorisk, må den bl.a. rumme træk, som den amerikanske sociolog C. Wright Mills kaldte sociologisk fantasi. Det drejer sig om evnen til at kunne skifte perspektiv frem og tilbage mellem det individuelle, personlige niveau, der ofte opleves som private forhold, og det samfundsmæssige, strukturelle niveau (Schnack 1998:24).

Karsten Schnack understreger at det er meget centralt at skelne mellem handlekompetence og adfærdsmodificering. Handlekompetence er evnen til selv at tage stilling og handle på baggrund heraf – også selv om det ikke er i overensstemmelse med lærerens overbevisning. Denne tilgang står i modsætning til den adfærdsmodifikation, der har været et udbredt mål, fx i miljøundervisningen, og som vel er den form for indoktrinering, både borgerlige og socialistiske forskere, uddannelsesfolk og politikere (fx stifteren af partiet Centrum Demokraterne Erhard Jacobsen og kritikerne af den skjulte læreplan (Bauer og Borg 1993)) har vendt sig imod.

Det er heller ikke overraskende, at man inden for pædagogiske områder, der tager afsæt i bekymring for tilstande og udviklingstendenser i verden, finder mange velmente indsatser for at gøre noget ved tingene. Og det bør man naturligvis også gøre. Der er utrolig mange forhold i verden, vi bør gøre noget alvorligt ved. Men så er det, det bliver vanskeligt. For hvem er vi, der skal gøre hvad ved dem? Det kan der hurtigt vise sig delte, eller ligefrem modsatte, opfattelser af. Og hvis behandlingen af sådanne uafklarede spørgsmål, modsætninger og konflikter skal foregå i demokratiske processer, må ”vi” være mere eller mindre politisk dannede og handlekompetente deltagere (Schnack 1998:19).

### *Produktion og analyse*

Handlekompetence er skolens overgribende opgave som aktørerne i de enkelte fag må tage deres del af. De mere kerne-danskfaglige opgaver er bl.a. at skabe situationer der giver eleverne mulighed for at udvikle analytiske og produktive kompetencer. Bodil Nielsen siger:

Eleverne skal blive dygtige til at analysere og fortolke tekster: tekstens elementer, opbygning, sprog og genre. De skal blive dygtige til at udtrykke sig: vælge stof ud, bruge sproget præcist, bygge en tekst op og bruge eller bryde genrer. De skal blive dygtige til at se og bruge tekster i forskellige sammenhænge og forbinde tekster med en forståelse af deres eget liv (Nielsen 2000:35).

Analyse og produktion er kerne-danskfaglige kompetencer, det er der udbredt enighed om inden for danskfaget (jf. Fremtidens danskfag<sup>7</sup>). Men Bodil Nielsen har et tredje, særdeles væsentligt punkt med. Eleverne skal blive dygtige til at se tekster i forskellige sammenhænge, hvilket jeg forstår således at de skal blive i stand til at se hvordan tekster er et resultat af menneskers kommunikation i givne institutionelle og interpersonelle sammenhænge, fx er tv-nyheder ikke bare en kommunikation mellem en journalist og nogle seere, men medbestemt af journalistens dagsorden og holdninger, den politiske dagsorden på produktionstidspunktet, de interviewede og de kritiserede osv. Og eleverne skal blive dygtige til at bruge tekster i forskellige sammenhænge; dvs. de skal selv kunne kommunikere hensigtsmæssigt og sådan at deres kommunikation udvikler deres eget og det sociale liv.

Jeg vil foreslå at bestemmelsen af den faglige kerne i danskfaget i forlængelse heraf sker i relation til en mere almen kategori, nemlig kommunikation. Det er *kommunikation, her & nu, der & da* der er kernen i danskfaget. Det betyder at danskfaget udover en mere traditionel analyse af *tekster* også har til opgave at beskæftige sig med analyser af *situationer*. Hvem deltager i kommunikationen, hvorfor, hvordan, med hvilke forudsætninger. Hvordan foregår kommunikationen, i hvilket medium og med hvilke teknologier. I hvilke sammenhænge, kontekster, foregår kommunikationen. Og som det overordnede mål: *Hvordan kan vi som mennesker blive bedre til at deltage i sunde og udviklende dialoger med hinanden* (Bundsgaard 2002). Det ligger i forlængelse af skolens overordnede opgave som jeg ovenfor har bestemt som handlekompetence, at udøverne af danskfaget ikke kun har til opgave at lære eleverne at *beskrive* gennem analyse og fortolkning, men også skal bidrage til *udvikling* og til at skabe sunde og udviklende dialoger. Det betyder at danskfaget må vende sig mod nyere sprogteorier, som fx økolingvistikken, der ifølge lingvisten Jørgen Chr. Bang og filosofen Jørgen Døør: "has to enhance a healthy development of the linguistic qualifications of human beings and the constitutions of situations in which human beings are able to use language to create healthy cultures and life forms" (Bang & Døør 2002:417).

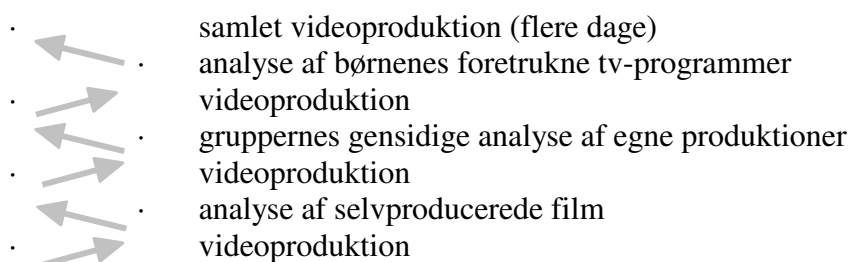
Det er vigtigt at se disse danskfaglige kernekompetencer som mere *faglige* kompetencer der udvikles i en dialektisk sammenhæng med udviklingen af mere *dannelsesmæssige* kompetencer (herunder henregner jeg udvikling af sunde sociale relationer, sociale identiteter, samt evne til kompetent etisk og politisk stillingtagen; med andre ord: handlekompetence) og gennem en organisering (arbejdsformer, autoritetsrelationer, fysiske rum og læringsrum mm.), der fremmer udviklingen af kompetencerne.

For TVTEEN-projektbeskriverne var det det produktive aspekt der var i centrum. Produktion kvalificeret gennem undervisning af lærerne forestået af professionelle i de tekniske og journalistiske sider af en tv-nyhedsproduktion.

Lærerne i projektet var meget forskellige, og de havde forskellige didaktiske mål. Jeg fornemmede i lærerinterviewene at flere lærere havde et underliggende mål om at elevernes produktion af nyheder skulle sætte dem i stand til at analysere professionelle tv-nyheder, og til at se dem mere reflekteret og kritisk (jf. lærercitatet, s. 10).

7 [www.fremtidensdanskfag.u-net.dk](http://www.fremtidensdanskfag.u-net.dk)

Bodil Nielsen argumenterer, som nævnt oven for, for at danskfaget i kraft af sit store sagområde må bæres af et fokus i planlægningen på muligheden for at overføre kompetencer fra et område til et andet. En af de overføringsmuligheder Nielsen nævner i overensstemmelse med TVTEEN-lærernes underforståede opfattelse, er at: "[d]et eleven har lært ved at udtrykke sig, kan overføres til forståelse af andres tekster og omvendt." (Nielsen 2000:33). Det er netop denne tilgang der ligger til grund for den vekslen mellem produktion og analyse Birgitte Tufte (1998:28/179<sup>8</sup>) præsenterer i sin zig-zag-model for undervisning i tv-analyse og videoproduktion (modellen læses fra neden):



Som det fremgår, anbefaler Tufte flere videoproduktioner vekslende med analyser af egne, andres og professionelle produktioner. TVTEEN var ikke i udgangspunktet lagt an efter denne model, men dele af den blev alligevel fulgt af lærerne uden at de kendte til modellen. De fleste elever lavede således "øve"-produktioner i ugen op til produktionsugen. Opgaverne var af forskellig art. Nogle indledte med "Nogle bitte, bitte små konkrete øvelser: 'Der er en person, der kommer gående hen ad en gang, går ind i et lokale, tager en bog og sætter sig ned og læser'. Det er der fire grupper, der prøver at lave, og så skal vi give feed-back. Og de skal klippe det, ikke? De har et par timer til det" (Interview med 8.-9.-klasselærere, s. 21), mens andre lod eleverne lave et helt indslag som de efterfølgende analyserede og kritiserede på klassen bl.a. med henblik på at give eleverne en terminologi, som de kunne bruge i planlægningen af "den rigtige" produktion.

Birgitte Tufte lod i sine undervisningsforløb eleverne arbejde meget frit – lege – i et godt stykke tid, men anbefaler at finde en mere struktureret form, bl.a. fordi børn forholdsvis hurtigt ønsker at gå fra legen med kameraet til at lave produktioner de kan være stolte af (Tufte 1998:40). Det var denne mere strukturerede form, der var den anvendte i TVTEEN-projektet – det var nødvendigt alene af den grund at der var afsat en uge til projektet, selv om flere af klasserne så småt begyndte med det indledende arbejde i ugen op til produktionsugen. Jeg støtter Tuftes anbefaling, idet det er min opfattelse at eleverne var godt tilfredse med at arbejde målrettet på en produktion der var "den rigtige".

Det skal understreges at TVTEEN-projektet ikke var eksplicit lagt til rette med tanke på en sådan zig-zag-bevægelse, og det betød at der ikke i planlægningen var indlagt tid i

8 Modellen her svarer til den på side 28 i Tuftes *TV på Tavlen*; på side 179 i samme bog præsenteres den i en mere detaljeret form. Modellen er oprindeligt præsenteret i Tufte 1995.

forløbet til at gennemgå en sådan bevægelse, og det blev derfor op til de enkelte lærere at lægge op til forløbet med småproduktioner og analyser af tv-nyheder og spinde videre på tråden når forløbet var ovre. Da forløbet lå sent på året – og da de ældste klasser var orienteret mod eksamen i den resterende del af skoleåret, var det begrænset hvor mange der faktisk arbejdede videre med tv-nyhederne. Skal man tage Birgitte Tufte's model alvorligt, må det betyde at eleverne gik glip af en oplagt mulighed for at udvikle nogle af de mere centrale danskfaglige, men også abstrakte og sværttilgængelige kompetencer (jf. Tufte 1995:221).

#### *At gribe og be-gribe praksis*

Verden er kompleks. Hvad vores verden består af, og hvilke sammenhænge og mønstre der er mellem disse ting, er ikke altid iøjnefaldende. Det der adskiller mennesker fra dyr, er vores evne til at meddele og internalisere sociale, historisk udviklede aktiviteter og forståelser af denne komplekse verden.

The internalization of socially rooted and historically developed activities is the distinguishing feature of human psychology, the basis of the qualitative leap from animal to human psychology (Vygotsky 1978:57).

Den russiske psykolog Lev S. Vygotsky kalder dette at vi anvender tegn eller begreber til at meddele og internalisere ikke-selverfærede indsigter og kompetencer, for et psykologisk redskab. Et redskab i den betydning at vi bruger det til at forandre vores verden med – ikke som med ydre redskaber den ydre verden, men den indre verden. Vores omverdensforståelse forandres gennem anvendelse og internalisering af begreber.

Ved at høre og bruge begreber og gennem anvendelse i forskellige sammenhænge får vi en stadig dybere forståelse af dét de er begreber om. Vi får et redskab at orientere os med i forhold til nogle sammenhænge i vores omverden.

Tematisering af begreber i forhold til den praksis undervisningen omhandler, er derfor en af de mest centrale opgaver for undervisningen; det er Dewey og den kritiske teori om erfaringsbaseret enige om:

Intelligent aktivitet adskiller sig fra formålsløs aktivitet ved at involvere en udvælgelse af midler – analyse – fra den mængde af omstændigheder, som er tilstede, og samordningen af dem – syntese – for at nå et tilstræbt mål eller en tilstræbt hensigt (Dewey 1976:90).

Samtidig siger de fleste erfaringer, at det helt store problem, der så er tilbage, når man forsøger at tilrettelægge undervisningen på nye måder, består i, hvordan vi får etableret en tilstrækkelig teoretisk kvalificering af elevernes arbejde med de problemfelter, de arbejder med (Schnack 1993:14f.).

[...] en faglig undervisning vil, når den er bedst, give gode muligheder for systematisk begrebsindlæring (Breiting et al. 1999:69f.).

Og det gælder naturligvis også når den faglige undervisning ikke er traditionel klasseundervisning. Udvikling af begreber sker i relation til en praksis, i relation til gjorte erfaringer, og derfor har mere praktisk orienteret, erfaringsopbyggende undervisning et godt udgangspunkt for at udvikle begreber der ikke blot er etiketter de lærende kan anvende mekanisk, men redskaber de kan forandre deres egen og i anden omgang den fælles verden med.

[...] at begrebsindlæringen først og fremmest må foregå som begrebsafklaring og begrebsudvikling. Selvom ord er vigtige, er det begrebsindholdet, d.v.s. begrebernes intention eller blot "begreberne", der er betydningsfulde i et dannelsesperspektiv. Megen forskning inspireret af konstruktivistiske paradigmer har i de senere år vist, hvor udvendig indlæringen bliver, hvis der ikke satses meget direkte på elevernes egen opbygning eller konstruktion af deres begreber (Breiting et al. 1999:71).

I relation til analysen af tv-produktioner citerer Birgitte Tufte lederen af det såkaldte "Fyns-projektet for udvikling af mediepædagogik", Gøye Thorn Svendsen, for at der "m.h.t. analysedelen mangler [...] "pædagogisk initiativ og nytænkning"" (Tufte 1998:162). Tufte selv istemmer med lignende udsagn, men hun nævner også at eleverne i hendes projekter alene ved at kende begreberne fra videoproduktionen kunne foretage analyser af videoproduktioner så de kunne forholde sig "vurderende og kritisk til kameravinkler, perspektiver, billedudsnit, lyd m.m." (Tufte 1998:40).

Lærerne i TVTEEN giver i interviewene et tilsvarende vellykket bud på tilgang til analysen, nemlig at anvende de begreber, som tv-producenterne bruger, fx dækbillede, voxpop, SPIB osv. Ved at bruge disse begreber er eleverne i stand til at analysere et nyhedsindslag og på baggrund heraf at vurdere indslaget kvaliteter og at kritisere dets budskab i relation til formen.

*Lærer:* Altså, jeg har et indslag på video fra TV2/Østjylland som handler om skolelukning, hvor de problematiserer at Holme Skole ikke er lukket på grund af sne, mens Rundhøj er. Og der er 100 meter mellem de to skoler. På et tidspunkt er de ude og spørge nogle skoleelever. Nogle synes det er snyd, og nogle synes jo det er fedt.

Så er de ude og finde en skoleelev som siger: 'jeg synes da man skal komme i skole, hvis man kan,' og 'hvor meget sne er der egentlig?' Det siger den her skoleelev, og så spørger jeg ungerne: 'Hvorfor er det med?' Og så er der en der rækker hånden op og siger: 'Jamen, ellers skulle journalisten jo sige det i speaken. Og det virker da meget bedre, når det er en anden.' – Yes! Sådan havde jeg det, så er det vist ikke helt galt, det jeg har lavet der (Interview med 8.-9.-klasselærere, s. 20).

Analysen sætter ikke blot eleverne i stand til at kunne forholde sig kritisk til andres produktioner, den kan også føre til at de bliver i stand til selv at producere mere gennemtænkte indslag. Læreren i nedenstående citat underviser i film som valgfag til daglig:

*Lærer:* Valgfagsgruppen vælger at sætte kameraet for øjet og følge og objektivt beskrive hvad der sker. De andre har løftet sig kvalitativt ved hjælp af teknik, nemlig teknikken sekvens hvis det er det man vil beskrive eller teknikken dækbilleder så vi

ikke allesammen dør af de der lange interviews. Valgholdsgruppen, hvis de skal lave et interview, så tror de at det man har på båndet det viser man. Det er deres opfattelse af hvordan man laver det, for de har aldrig fået analyseret det de selv sidder og ser (Interview med 8.-9.-klasselærere, s. 20).

De allerfleste elever jonglerede hjemmevant rundt med begreber som dækbillede, spib, voxpop, soundbite osv. Det er begreber der er rigtig smarte at kunne fordi det giver eleverne et sprog at tale med om det de laver med kamera og redigeringsanlæg. Det er i mine øjne den største styrke ved TVTEEN, at de tekniske begreber var så meget i fokus både for lærerne og for eleverne.

Ikke alle begreber er lige lette at lære. De ovennævnte begreber er tilsyneladende lette at lære fordi de alle udpeger konkrete synlige eller hørlige træk ved tv-mediet. Man skal ikke undervurdere værdien af at kunne dem; vi lægger ikke nødvendigvis mærke til at tv-indslaget er bygget op af den type effekter. Men når vi får ord for det, har vi fået en struktur vi efterfølgende kan ”lægge ned over” indslaget og analysere og tale om det med.

Andre begreber er mindre hånd-gribelige; det er begreber der beskriver mere abstrakte fænomener som fx at et tv-nyhedsindslag ser den omhandlede sag fra en *vinkel*. Det ord optrådte også i TVTEEN-lærerkurset, og det var et begreb, der helt sikkert blev brugt og omtalt af lærerne. Alligevel var det et begreb, eleverne anvendte langt sjældnere end de mere lettilgængelige, mere tekniske begreber. Følgende dialogfragmenter stammer fra en seance hvor en gruppe elever, to drenge og to piger, er i færd med at redigere et indslag om at dyrke motion i et fitnesscenter hhv. løbe en tur i skoven. Der er 1½ time tilbage til gruppen skal være færdig, men alligevel opstår der en diskussion om indslagets vinkel. Drengene ønsker et klip ind der berører spørgsmålet om hvorfor danskerne dyrker motion og om hvor lidt de rører sig.

*Pige:* Det passer jo heller ikke ind til det spørgsmål der er stillet. Men er det ikke rigtigt? Jeg ved ikke. Det er bare sådan et eller andet. At vi siger at vi er taget ud for at finde ud af, hvorfor de tager i fitnesscenter i stedet for at løbe en tur. Så passer det ligesom ikke ind hvor lidt danskerne de rører sig.

Pigens påpegning af at det ikke var det de var taget ud for at finde ud af, er et udtryk for at hun forsøger at holde indslaget fast på den vinkel de havde besluttet sig for indledningsvis. Hun anvender ikke i dette tilfælde (eller i den tid jeg overværede og båndoptog deres samtale) begrebet vinkel, men det er det hun mener med at ”det ikke passer ind”. Drengene forstår tilsyneladende ikke problemstillingen. De synes at det er et godt klip de har, og så skal det også med. Senere overlader pigerne redigeringen til drengene, mens de selv går ud og ryger.

*Dreng 1:* Jeg er slet ikke med på hvad det er du laver. [...] Hvis det overhovedet er det du vil? [...] Man skal kunne høre vægtene falde.

*Dreng 2:* Hun snakker fanme så meget. [...]

*Dreng 1:* Var det her?

*Dreng 2:* Jeg ved overhovedet ikke hvad det er for noget.



---

*Dreng 1:* Det ved jeg sgu da heller ikke (observation af 10.-klasselever der redigerer indslag, s. 6).

Drengene er helt på herrens mark. De har ikke nogen overordnet plan for deres redigering, og de ender med at flytte det samme klip frem og tilbage i forløbet. Uden at være færdige med at placere det klip de var uenige med pigerne om, fortsætter de med det næste og ubeslutsomheden gentager sig. Da pigerne kommer tilbage er de forvist til en plads på anden række. Men efter en tid overtager pigerne igen styringen og får redigeret indslaget færdig efter deres plan mens de indforstået fortæller hinanden hvad de gør og hvorfor. Pigerne véd hvad de vil med indslaget. De har en vinkel og et udsagn de vil formidle, mens drengene vil det hele og prøver at få styr på det mens de redigerer.

Pigerne anvender ikke begrebet vinkel og de har svært ved at formulere helt præcist hvad der er galt med drengenes forslag om at inddrage spørgsmålet om hvorfor danskerne dyrker motion. Manglen på begrebet vinkel gør det svært for pigerne at overbevise drengene om at det ikke er hensigtsmæssigt blot at tage klip med fordi de er gode. Havde begrebet vinkel været et fælles kendt og forstået begreb, vil jeg formode at pigerne ved at anvende det kunne have overbevist drengene om at spørgsmålet om hvorfor danskerne dyrker motion, ikke var relevant inden for den vinkel de havde valgt at arbejde ud fra.

Breiting et al. der rapporterer fra projekt MUVIN om miljøundervisning i skolen, har gjort erfaringer der ligger i forlængelse af mine:

Men det, der sker, er typisk, at eleverne er eller bliver i stand til at bruge ordet (begrebet) i praksis og kan komme langt med det på et relativt intuitivt niveau. Det er for eleverne ikke så svært at nævne ting, som de vil betegne som luksusting ("begrebets ekstension"), men det er langt sværere for dem at kunne identificere de kriterier, de anvender ved vurderingen, de definerende karakteristika ("begrebets intention"). Som lærer overser man let denne forskel [litteraturhenvielse], selv om den nok kan være meget afgørende for elevens begrebsudvikling. Ja, man kan vel opfatte den som et andet trin i begrebsudviklingen, der netop specielt kan stimuleres af undervisningssituationen (Breiting et al. 1999:66f.).

Ud fra ovenstående eksempel må jeg tilføje et niveau før de to Breiting et al. nævner, på hvilket eleverne kan have bevidsthed om at der er et fænomen, i dette tilfælde at tv-indslag skal have en vinkel, som de måske endda kender et begreb for, men om hvilket de ikke kan bruge begrebet aktivt.

Som sagt var det en styrke ved TVTEEN-konceptet at lærerne fik en række ord præsenteret på lærerkurset, som de siden kunne præsentere for deres elever. Men hvordan skal introduktionen af disse begreber ske: Hvilke begreber skal indføres, hvor grundigt skal det foregå og hvornår. Det diskuterer Karsten Schnack.

Når man er i gang med at arbejde med et forhold (et emne, en problemstilling, et tema, et eller andet man gerne vil blive klogere på) af en bare nogenlunde sammensat natur,

støder man jævnligt på det fænomen, at eleverne mangler forudsætninger for at komme videre på en ordentlig måde. Man må så (lige!) lave en lille omvej, en sløjfe, rundt om det mest nødvendige. Det er dét, der på figuren nedenfor er tegnet som "loops". Der er ikke noget mærkeligt ved det, men der ligger en masse didaktiske udfordringer gemt i det lille ord "lige" (Schnack 2000:13).

Schnack tegner sin pointe i en model som en linie med tre loops hen ad vejen. En traditionel tilgang til problematikken er at "give eleverne redskaberne" før de får brug for dem. Metaforen, der henter sit indhold fra håndværkssammenhænge, som fx at bygge et hus, gør det indlysende at redskaberne skal findes og kunne håndteres før de skal bruges i virkelighedens kontekst. Men det kan jo være at metaforen ikke dækker den virkelighed den umiddelbart beskriver så godt. I en af de klasser jeg besøgte overværede jeg en klasseundervisningssituation, hvor eleverne blev genintroduceret til en række af TVTEEN-begreberne (dækbillede, sekvens, stand-up, speak, spib osv.).

*Indledningsvis skrev læreren en række af TVTEEN-begreberne op på tavlen under hinanden. De var gennemgået tidligere og blev derfor ikke omtalt yderligere. Undervisningen var en vekslen mellem fremvisning af elevernes øveproduktioner og diskussion af dem efterfølgende. Når øveproduktionerne blev vist var de fleste elever opmærksomme, men når de blev fulgt op af lærerens dagsorden om at få beskrevet og bedømt indslagene ud fra en anvendelse af begreberne på tavlen, blev de tavse og umotiverede. Samtalen var således stramt struktureret som lærerens spørgsmål til indhold og form, og elevernes mere eller mindre modvillige svar; altså en traditionel lærerinitiering, elevrespons, lærerfeedback på elevrespons-form (kaldet IRF-strukturen, Sinclair & Coultard 1975; Mercer 1995; Mercer & Wegerif 1998).*

Undervisningssituationen er et eksempel på en central problematik i relation til introduktion af begreber i undervisningen. Eleverne har arbejdet selvstændigt og synes det er sjovt at se hvad de andre har fået ud af øvelserne; men den teoretiske kvalificering læreren forsøger at give diskussionen, bliver ikke vel modtaget – det er ikke indlysende for eleverne hvad de skal bruge de tematiserede begreber til. Da produktionen af indslagene gik i gang, jonglerede eleverne som omtalt tidligere, fint med de mere konkrete af begreberne, mens de kun på et elementært, intuitivt niveau havde fået fat i de mere abstrakte.

Problemerne bliver ikke mindre i en undervisning der lægger op til elevmedbestemmelse og elevgruppeaktivitet. Her er eleverne sjældent det samme sted i deres erfaringsdannelse på samme tidspunkt og finder det ikke altid særlig interessant i deres konkrete problemløsning at blive afbrudt af en lærer der vil introducere nye begreber til brug ved håndteringen af problemstillingen.

Hvordan loops'ene placeres og udformes så eleverne ikke oplever det som en afbrydelse, men som en meningsfuld og relevant fordybelse i konsekvenser, forudsætninger og færdigheder i forbindelse med det igangværende arbejde, det

spørgsmål trænger til behandling i form af såvel praksisforsøg<sup>9</sup> som forskning. Schnack kalder det en ”udfordring til didaktikken” (Schnack 1993:15).

## Projektforløb

I TVTEEN-projektmaterialiet kaldes elevforløbet ”[e]n uges projektforløb for elever i praktisk nyhedsproduktion / streaming video.”<sup>10</sup>

Projektarbejde, projektforløb og projektopgave er navne for et fænomen – eller en række beslægtede fænomener – der har haft en støt udbredelse siden den store bølge i 70'erne. Projektarbejdets teoretikere påpeger at der er sket en udvanding af begrebet og af den praksis der benævnes som projektarbejde, -forløb eller -opgave, men også at det er forståeligt, når fænomenet passes ind i mange forskellige institutionstyper og logikker af didaktisk, målsætningsmæssig og politisk art (Berthelsen m.fl. 1979:25; Illeris 1998:155; Kristensen 1999:29).

Projektarbejde har ifølge Illeris (1998:154) ”udkrystalliseret sig som erfaringspædagogikkens mest udbredte og konsekvente praksisform”. Som omtalt ovenfor var et af mottoerne for lærerkurset erfaringspædagogikkens credo, nemlig Deweys *Learning by doing*. I den forstand er der en god sammenhæng mellem den – som sagt svagt udviklede – didaktiske (læringsteoretiske) baggrund og benævnelsen af undervisningsformen i TVTEEN. Derudover er projektarbejdsformen svær at komme uden om når man arbejder med videoproduktioner. Det er nærmest umuligt at gennemføre alle arbejdsstrinene i en videoproduktion på samme tid og i samme lokale, særlig hvis eleverne selv forventes at skabe indholdet i produktionen.

Projektarbejde er kendetegnet ved:

1. Problemløsning
2. Fælles styring af projektet (lærer og elever i samarbejde)
3. Anvendt og udbygget faglighed i tværfagligheden
4. Produktorientering i forbindelse med fremlæggelser for klassen og andre
5. Eksemplarisk indholdsvalg og indholdsbehandling (Kristensen 1999:28, jf. Illeris 1998:155ff; Berthelsen et al. 1977:23ff.; Hansen 1999:54).

Den primære grund til at projektarbejde er en velvalgt arbejdsform ved videoproduktion, er at det lægger op til selvstændigt arbejde og derigennem fælles styring af projektet. Punkt 2 er således nærmest et vilkår for videoproduktion.

TVTEEN var først og fremmest *video*. Det vil sige at det var produktet – og også i høj grad de formelle træk ved produktet – der var i centrum for arbejdet. Projektarbejde er normalt beskrevet som en undervisning, der skal føre til forøget indsigt i en problemstilling og til faglig kvalificering (jf. punkt 3). I denne sammenhæng var det faglige indhold ikke tematiseret. Der var tilsyneladende en forventning om at gennem

9 Fx kunne man strukturelt lægge fx en time af 4 eller 5 ind som ”fællestimer” uden på forhånd at specificere dem – men netop lade de mere eller mindre fælles oplevede problemer og forundringer eller nødvendige færdigheder efter fælles overenskomst være bestemmende for hvad der skal foregå af mere lærerstyret undervisning i disse fællestimer.

10 [http://www.itmf.dk/itmf\\_tilskudsprojekter.htm#177](http://www.itmf.dk/itmf_tilskudsprojekter.htm#177)

producerende arbejde med video ville der opstå en ”større forståelse for og indsigt i tv-mediets virkemidler.” Jeg har ovenfor argumenteret for at der faktisk skete en forøget forståelse hos eleverne for virkemidler i tv-mediet, de blev i stand til at analysere på måder de ikke kunne før projektet. Men de blev måske i begrænset omfang klar over denne faglige indsigt, og det kan let føre til at de glemmer den igen.

Udvikling og formulering af problemstillingen var ligeledes et utematiseret område i TVTEENkonceptet. Det sætter en svaghed ved TVTEEN-konceptet i relief: Det var for fokuseret på produktet og for lidt på indholdet af det pågældende produkt.

*I den samme time hvor der var kritik af øveproduktionerne skulle eleverne finde på et emne for den ”rigtige” produktion. Eleverne satte sig i de lærernedsatte grupper og gik i gang uden fælles introduktion eller andre former for igangsættende materiale eller aktivitet. Der var ingen lærermedbragte aviser, ingen tv, ingen fælles brainstorm. Ingen diskussion af hvad en nyhed er, ingen diskussion af hvad der gør noget til en nyhed og hvor nyhederne ”findes”. Den gruppe jeg overværede havde virkelig svært ved at finde på et emne; de prøvede med emnet ferie, men næsten før det var kommet på bordet blev det fejlet af igen: Der er ”ikke noget kød på”. Sådan gik det med flere andre ideer, og da timen var slut havde gruppen ikke fundet på et emne.*

Det er ikke nok at finde et emne, hvis man skal lave et projekt. Man skal også have formuleret eller i hvert fald være intuitivt enige om en problemstilling. Det er ikke nogen let proces at lave en problemformulering – slet ikke i den særlige form som den skal have for at kunne fungere som vinkel i et tv-nyhedsindslag, men i TVTEEN-konceptet og i de klasser jeg besøgte var det ikke et tema for fælles opmærksomhed. Men under deres arbejde med de valgte emner, blev eleverne indimellem konfronteret med lærernes spørgsmål om, hvad deres vinkel var.

*En gruppe havde valgt at beskæftige sig med konfirmandernes blå mandag. De sad og talte lidt frem og tilbage da læreren kom og spurgte dem om hvad vinklen på deres indslag skulle være og selv foreslog at den kunne være på historien eller traditionen.*

*Elev: Det er jo ikke ungt.*

*Læreren: Nej, men I skal have en ide i jeres indslag.*

*Elev: Vi vil tage temperaturen, som TV2/Østjylland.*

*Lærer: Men hvad er vinklen i det?*

*Elev: Det er sådan en ung vinkel.*

Eleven forstår ikke vinkelbegrebet og bringes i denne samtale ikke til en forståelse af det. Den pågældende lærer havde i andre tilfælde stort held med at føre en dialog med eleverne der bragte dem videre i deres arbejde og førte dem til indgående diskussioner om vinklen i og forberedelser af deres indslag, men her lykkes det ikke. Netop fordi vinkelbegrebet er et så svært håndterligt begreb, er det min vurdering at det skal gribes

an fra mange forskellige vinkler(!), fx ved indledende at diskutere vinklen i professionelle tv-indslag, ved at tematisere det ved fælles klassesamtaler undervejs i forløbet osv.

Som det fremgik af de citerede diskussioner om indslaget om fitness resulterer en manglende problemstilling meget let i problemer siden hen. De manglende problemstillinger førte til at mange af de produktioner der kom ud af arbejdet, ikke var egentlige nyheder, men snarere må betegnes som features, der behandler et emne mere bredt, måske i stil med den måde eleverne er vant til at lave emnearbejde på i skolen.

En problemstilling skal være *subjektivt relevant* (Illeris 1998:156). Men i projektarbejde er målet ikke blot at blive klog på en given problemstilling som man selv oplever som interessant. Målet er gennem arbejdet med en fokuseret problematik at opnå indsigt der er eksemplarisk og derfor kan anvendes i andre sammenhænge. Heri består den faglige motivering for at gennemføre projektarbejder. Denne *objektive relevans* betyder at problemstillingen skal eksistere og have betydning i omverdenen. Det er læreren der er forpligtet på denne objektive relevans (Illeris 1998:157). I TVTEEN var det ikke et tema om problemstillingerne førte til en indsigt der kunne overføres.

Den svage problemformuleringsopmærksomhed havde konsekvenser for elevernes arbejde i den resterende del af forløbet. Jeg antydede ovenfor de problemer der kan opstå i redigeringsfasen. Et tilsvarende problem opstod allerede da eleverne skulle samle information om det emne og den vinkel de havde valgt at arbejde med. *Research* er et helt afgørende element i projektarbejdet (Berthelsen m.fl. 1979:258), men den kom til at bære præg af de mere og særlig mindre eksplicite og gennemarbejdede problemformuleringer der lå til grund for arbejdet. Og derfor var det også vanskeligt for eleverne at foretage den research deres indslag kunne have profiteret af. Researchen foregik primært gennem telefoninterviews og i enkelte tilfælde søgning på internettet. Hverken i de klasser hvor jeg var, eller som det fremgår af de øvrige elevproduktioner, der blev publiceret på TVTEEN-hjemmesiden, var research et felt der blev dyrket. Jeg så flere elevgrupper som blev enige om at ringe til personer de formodede havde viden om deres emne, uden at foretage sig anden forberedelse end at finde telefonnummeret og måske skrive et enkelt spørgsmål ned på et stykke papir. Det er i researchen at muligheden for at få virkelige erfaringer med "virkeligheden" ind i klassens arbejde, og som giver grundlaget for at komme til nye og dybere forståelser af verden. Researchen er på den måde projektarbejdets kerne. Uden den bliver det mere produktets form end dets erkendelsespotentialer der kommer i centrum.

Research er ikke blot et projektarbejdsfænomen, men også et centralt danskfagligt fagområde med gode muligheder for overføring til arbejdet med andre sproglige, kommunikationsanalytiske og tekstanalytiske emneområder (Nielsen 2000:37).

## Konklusion

TVTEEN repræsenterer et spændende nybrud indenfor mediepædagogikken der finder sted flere steder i disse år (jf. fx Tufte 1995 og TV/MIDT-VESTs Zoomtv<sup>11</sup>) hvor elever

---

11 [www.zoomtv.dk](http://www.zoomtv.dk)

gennem egenproduktion og analyse får erfaringsbaserede indsigter i tv-mediets muligheder såvel konstruktivt som manipulerende. En sådan tilgang til undervisning i, om og med medier vil forhåbentlig brede sig i de kommende år.

Anvendelse af video og andre kommunikationsteknologier i undervisningen kan godt fokuseres på at bidrage til at eleverne udvikler kompetencer der primært er tekniske og anvendelsesorienterede. Men i længden må den slags anvendelser være umiskendeligt begrundet i skolefaglige dimensioner.

Det primære problem ved TVTEEN-konceptet var at didaktikken ikke var ekspliciteret ud over den snævert teknisk/journalistiske dimension. Det førte til at lærerne selv måtte tilrettelægge deres konkrete forløb efter nogle mere fag- og almenpædagogiske overvejelser. Det skal de naturligvis altid, men de kan, særlig i forbindelse med introduktionen af nye teknologier have behov for vejledning og støtte også i de didaktiske refleksioner. Videreudvikling og formidling af en videodidaktik må blive opgaven for kommende videoudviklingsprojekter.

## Litteratur

- Bang, Jørgen Chr. & Jørgen Døør (2002): "Echology, Ethics and Communication" I: Alwin Fill, Hermine Penz & Wilhelm Trampe (Eds/Hrsg.): *Colorful Green Ideas*. Bern, Schweiz
- Bauer, Mette og Karin Borg (1993): *Den skjulte læreplan*. 12. reviderede oplag. København. Opr. 1976.
- Berthelsen, Jens; Knud Illeris & Sten Clod Poulsen (1977): *Projektarbejde – erfaringer og praktisk vejledning*. København.
- Berthelsen, Jens; Knud Illeris & Sten Clod Poulsen (1985): *Grundbog i projektarbejde – teori og praktisk vejledning*. København.
- Breiting, Søren, Kristian Hedegaard, Finn Mogensen, Kirsten Nielsen og Karsten Schnack (1999): *Handlekompetence, interessekonflikter og miljøundervisning*. Odense.
- Bundsgaard, Jeppe (2002): "Kommentarer til Paradokser, påstande og problemer". <http://www.jeppe.bundsgaard.net/phd/artikler/Danskfagetskerne.php4>
- Dewey, John (1976): *Erfaring og Opdragelse*. København. Opr. 1938.
- Dysthe, Olga (1988): *Ord på nye spor : innføring i prosessorientert skrivepedagogikk*. Oslo.
- Illeris, Knud (1998): "Erfaringspædagogik og projektarbejde" I: Niels Jørgen Bisgaard (red.): *Pædagogiske teorier*. 3. udgave. Værløse.
- Hansen, Kim Foss (1999): "Projektarbejde – projektopgave – en kamp mod den utidssvarende fagopfattelse og fratagelse af befolkningens kvalifikationsmuligheder" I: Susanne V. Knudsen (red.): *Projektarbejdets fortid og fremtid*. København.
- Jensen, Bjarne Bruun & Karsten Schnack (1994): *Action and Action Competence as Key Concepts in Critical Pedagogy*. København.
- Klafki, Wolfgang (1997): "Kritisk-konstruktiv didaktik" I: Michael Uljens (red.): *Didaktik – teori, reflektion och praktik*. Lund.

- Kristensen, Hans Jørgen (1987): *Skolen i fremtiden – Tværfaglighed og grundlæggende kundskaber*. København.
- Kristensen, Hans Jørgen (1987): "Projektarbejde – en ny udfordring og en gammel historie" I:  
Susanne V. Knudsen (red.): *Projektarbejdets fortid og fremtid*. København.
- Mercer, Neil (1995): *The Guided Construction of Knowledge*. Clevedon, England.
- Mercer, Neil, & Wegerif, Rupert (1998). "Is 'exploratory talk' productive talk?" In Karen Littleton & Paul Light (red.): *Learning with Computers: Analysing Productive Interactions*. London.
- Mogensen, Finn (1995): *Handlekompetence som didaktisk begreb i miljøundervisningen*. København.
- Nielsen, Bodil (2000): "Hvad er det man skal nå i dansk?" I: Hans Jørgen Kristensen og Karsten  
Schnack (red.): *Faglighed og undervisning*. København.
- Olesen, Henning Salling (1981): "Eksemplariske læreprocesser og arbejderuddannelse"  
I: *Unge Pædagoger*, nr. 2, s. 14-26.
- Schnack, Karsten (1993): "Sammenlignende fagdidaktik" I: Karsten Schnack (red.): *Fagdidaktik og almen didaktik (Didaktiske studier 5)*. Kbh.
- Schnack, Karsten (1998): "Handlekompetence" I: Niels Jørgen Bisgaard (red.): *Pædagogiske teorier*. 3. udgave. Værløse.
- Schnack, Karsten (2000): "Faglighed, undervisning og almen dannelse" I: Hans Jørgen Kristensen og Karsten Schnack (red.): *Faglighed og undervisning*. København.
- Sinclair, J.McH., & Couthard, R.M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. London.
- Tufte, Birgitte (1995): *Skole og medier – byggesæt til de levende billeders pædagogik*. København.
- Tufte, Birgitte (1998): *TV på tavlen – om børn, skole og medier*. København.
- Vygotsky, Lev S. (1978): *Mind in Society*. Oversat fra russisk og redigeret af Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Schribner og Ellen Souberman. Cambridge, Massachusetts. London.