

[tema]:
visuell kultur

Tone Huse:
Kulturjamming

Side 5

Anne Bamford:
Undervisning i det visuelle gjennom hele skoleforløpet

Side 9

Øyvind Vågnes:
Bildets makt og avmakt. Introduksjon til W.J.T. Mitchell

Side 16

W. J. T. Mitchell:
Å få øye på det å se

Side 19

Flu Hartberg:
Antistriper

Side 25

Rudolf Arnheim:
Fra *Visuell tenking*

Side 47

Ove Eide:
Vurdering av sammensatte tekster

Side 54

Bok- og DVD-anmeldelser

Side 63

[titi]

nr. 2 | november 2009 | 8. årgang



Redaksjonens adresse:

Myklatun, UD Ambassaden i Moskva Pb 8114
Dep. 0032 Oslo
Epost: perilie@mac.com
Tlf: +7 926 155 86 15

Redaksjonsråd: Mai Gythfeldt, Carsten Ohlmann,
Trygve Panhoff, Jan V. Steen, Bente Aasheim og
Maiken Håvarstein.

Ray out: Elisabeth Høisveen,
elisabeth.hoisveen@gmail.com

Trykk: 07 Gruppen

Distribusjon:

Trygve Panhoff,
Filips gate 4, 0655 Oslo
Tlf: 984 05 650

[tilt] sendes til samtlige av LMU's medlemmer og
en del andre med tilknytning til medier.
Oppslag dette nr.: 700

Annonsebestillinger: Ta kontakt med redaktøren

POST TIL LMU SENDES TIL LEDER
POST TIL BLADET SENDES REDAKTØR

LMU's styre valgt på årsmøtet 2009:

Elisabeth S. Aase (leder)
Gymnasvn. 18, 5700 Voss
Mobil: 988 71 191
E-post: elisabeth_aase@hotmail.com

Sigurd Sæthre (nestleder)

Vestavn. 18 b, 1476 Rasta
Mobil: 957 71 322
E-post: sigurd.saethre@mediebedriftene.no

Carsten Ohlmann (sekretær og kasserer)

Hauchgate 9, 0175 Oslo
Mobil: 932 09 732
E-post: Carsten.Ohlmann@jbi.hio.no

Mai Gythfeldt

Langbølgen 42, 1150 Oslo
Mobil: 975 96 495
E-post: mai.gythfeldt@gan.aschehoug.no

Bente Aasheim

Karls Staaffs vei 2, 0665 Oslo
Mobil: 938 71 261
E-post: beaas_19@hotmail.com

Varamedlemmer:

Synnøve Moltudal
Engesetgeila 11, 6100 Volda
Mobil: 477 51 943
E-post: moltus@online.no

Trygve Tollefsen

Høgskolelektor ved Høgskolen i Bergen
avdeling for lærerutdanning
Tlf: 55 58 59 29
E-post: trygve.tollefsen@hib.bo

Redaktør for www.lmu.no:

Jan Arve Overland
E-post: jao@nettpedagogen.no

Forsideillustrasjon: © Flu Hartberg

Portrettbilder side 3: Anne Bamford

(© Kulturkontakt Austria/Gertrude Lukaczek);
W.J.T. Mitchell (© University of Chicago);
Flu Hartberg (© Flu Hartberg).

Medlemskontingent kr 250 (priv.);
kr 300 (skole/instit.)
Abonnement uten medlemskap hhv.
kr 200 / 250 / 240 (bibliotek)

leiar

Kjære lesar!

Våren -09 vart det første kullet uteksaminert frå den vidaregåande skulen etter Kunnskapsløftet (KL) sine læreplanar. Erfaringane, kommentarane, vurderingane er mange.

I Reform -94 var *mediekunnskap* eit studieretningsfag på allmennfagleg studieretning. Skulane kunne tilby heile 4 modular à 5 timar. Av desse var modul 1 som ein plattform å rekna med litt stoff om mykje – og litt praktisk arbeid – og munnleg eksamen. Modul 3 var teoretisk, med lokal-gjeven, skriftleg eksamen – medan modul 2 og 4 hadde sterkt praktisk tilsnitt, og munnleg eksamen. Skulane som tilbød faget, var svært godt nøgde med valrikdommen.

I KL heiter tilsvarende fag *medie-og informasjonskunnskap (mik)*. Det omfattar to «modular» à 5 timar, *mik1* og *mik2* (ordet *modul* vert ikkje brukt i KL – her vert det brukt av praktiske omsyn). Læreplanane i begge modulane legg opp til både teori, analyse og praktisk arbeid. *Mik1* har munnleg eksamensform, medan *mik2* har skriftleg, sentralgjeven – eller praktisk – munnleg.

Korleis er reaksjonane blant lærarane i faget

medie-og informasjonskunnskap etter at dei har ført fram det første kullet?

Det ser ut til at *mik1* ikkje har skapt dei store problema, sjølv om mange meiner at læreplanen er for omfattande. Når det gjeld *mik2*, er saka ei anna. For ein del lærarar som underviste i *mediekunnskap 3*, og som kunne vera med og påverka eksamensoppgåvene til lokal-gjeven, skriftleg eksamen, er det meir problematisk no når ein ikkje anar kva som vert lagt vekt på under den sentralgjevne. Mange tenkjer dei må fokusera mest på teoristoffet, og får dermed ikkje utfalda den praktiske sida ved faget. Ein kan gjera mykje praktisk ut frå kompetansemåla – men vert det særleg mykje tid til dette?

Fleire lærarar i *mik*-faget, og ein vidaregåande skule i landet har vendt seg til LMU med oppmoding om å få styresmaktene til å oppretta *ein praktisk mik2*-modul i tillegg til den *mik2* som eksisterer. Då vil ein elev etter *mik1* kunne velja mellom dagens *mik2*, og *mik2 praktisk*. Medielærarane meiner, som mange andre, at studiespesialiserande utdanningsprogram er for teoretisk, og



ein praktisk *mik*-modul ville kunne vera som ein oase i ei elles teoritug skuleveke.

Etter tre år med KL i den vidaregåande skulen tykkjer ein stor del av skule-Noreg at justeringar må til, ikkje minst for å hindra fråfall. Styresmaktene har allereie vist vilje til endring i fleire samanhengar.

Det burde ikkje vera eit stort problem å få til ein alternativ *mik2*-modul. Reform-94 sin læreplan i mediekunnskap 4 kunne vera eit godt utgangspunkt.

Lat oss vona at styresmaktene har syn for eitt av tiltaka som kan setjast i verk for å mjuka opp ein altfor teoriprega veg for dei på studiespesialiserande: eit alternativ til dagens *mik2*.

Voss i oktober-09

Elisabeth S. Aase
styrelleiar Landslaget for medieundervisning

redaktør

Forrige nummer av [tilt] handlet om sammen-satte tekster. Nå forlater vi tekstbegrepet og tar steget inn i den visuelle kulturen. Om sammen-satte tekster er en utfordring for skolen, så er den visuelle kulturen et fremmed landskap. Det er en kultur som i Norge bare dyrkes i kunstnerhjem. Andre kan komme i kontakt med den gjennom interesse for arkitektur, film eller kunst. Eller man liker å tegne. Men skoleverket har aldri funnet noen strategi for å bringe folk over til den visuelle kulturen – enten har man det med seg, eller så får en finne ut av det selv. Selv systematisk tegneundervisning har det manglet i de fleste skoler.

Vi bringer i dette nummeret tekster av forskjellig slag. Anne Bamford forteller om hvordan enkelte skoler og land har funnet

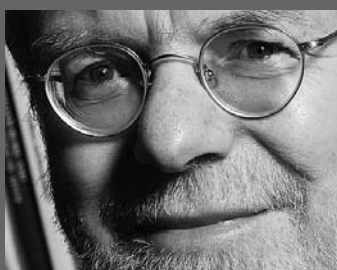
gode strategier for opplæring i det visuelle. Rudolf Arnheim forsøker å forklare hva skolen kunne ha tjent på å få det til. W.J.T. Mitchell forklarer hva visuell kultur i grunnen dreier seg om, hvilken plass det bør ha i undervisninga og hvordan man kan begynne å få øye på hva det innebærer. Visuelle prosjekter som digitale fortellinger og Adbusters kulturjamming blir omtalt, og vi presenterer noen filmskapere som arbeider med ungdom. Bak det hele lurer tidligere kunnskapsminister Bård V. Solhjells høyttanking om et kreativitetsfag i skolen. Jeg er sikker på at visuell kultur burde hatt en nøkkelrolle der. Men nå får vi se hvordan det går med den tanken under Kristin Halvorsen. God lesning!

Per Terje Naalsund

09



Anne Bamfords forskning om virkningen av *god* kunstundervisning i skolen har begynt å nå fram til skolemyndighetene. I [tilt] skiver hun om egen-skapene ved det visuelle.

16/
19

Øyvind Vågnes gir en introduksjon til bilde-professor W.J.T. Mitchell, som selv forteller om hva, hvorfor og hvordan han underviser i Visuell kultur.

24



Tegneserieskaperen Flu Hartberg har holdt flere kurs i tegneserieskaping. I [tilt] gir han en innføring i arbeidsprosessen med stripene sine.

innhold [tilt] nr 2/09

TEMA – VISUELL KULTUR

- 05 Tone Huse:
Kulturjamming
- 09 Anne Bamford:
Undervisning i det visuelle gjennom hele skoleforløpet
- 16 Øyvind Vågnes:
Bildenes makt og avmakt. Introduksjon til W.J.T. Mitchell
- 19 W.J.T. Mitchell:
Å få øye på det å se
- 24 Flu Hartberg:
Antistriper
- 30 Peter Larsen:
Analyse av tegneserien *Corto Maltese i Sibir* av Hugo Pratt
- 32 Gro Kirkeby og Alexandra Lilja Lindvik:
Ikke få noen ideer. En digital historiefortelling gjennom Vigelandsparken
- 41 Marie Walsøe:
Med skjevt blikk. NRKs dekning av krigshandlingene i Gaza.
- 44 Om Ole Giæver
– Med pauseknappen i retning av den personlige filmen
- 47 Rudolf Arnheim:
Fra *Visuell tenking*
- 52 Thorbjørn D. Moe:
Kampanjen «Du bestemmer»
- 54 Ove Eide:
Vurdering av samansette tekstar
- 58 Om Robert Hansen
– Filmskaper med DKS-suksess

FASTE SPALTER & NOTISER

- 14 Tilt & panorering
- 34 Oversikt over medieutdanning
- 40 Debatt: Er MIK blitt for teoretisk?
- 59 Amandus
- 60 Nordicom
- 62 Medienorge
- 63 Bokkritikk
- 66 DVD-anmeldelser
- 71 Praktisk

ALT PÅ ETT STED!

KAMERA, BAGER, BATTERIER, KAMERAREGNTØY, STATIVER, OPTIKK, TAPE, MINNE, TILBEHØR, KAMERAMONITOR, **REDIGERING**, DATA, PLASMA, NETTVERK, MEDIA ASSET MANAGEMENT, **DISPLAY**, MONITOR, PROJEKTOR, **LYD**, MIKROFONER, BOMMER, FELTLYD, LYDMIKSERE, OPPTAKERE, TRÅDLØSE SYSTEMER, INTERCOM, **LYS**, STUDIO LØSNINGER, LAMPER, STATIVER, KAMERALYS, LED, **INDUSTRI OG UTDANNING**, MOBILE LØSNINGER, SATELLITT, ROV, UNDERVANN, FJERNSTYRING, AUTOMASJON, TEST OG MÅLING, UNDERVANNS KAMERA, OVERVÅKNING, PROSESS, ANALYSE, **KRINGKASTING**, PRODUKSJON, AVVIKLING, INFRASTRUKTUR, SWITCH, RUTERE, MIKSERE OG MYE MYE MER.

VIDEO
4

WWW.VIDEO4.NO

BERGEN/OSLO TLF: 56 90 42 10 - FIRMA@VIDEO4.NO



all major religions accepted



THE FUTURE NEEDS LOVE



LØRDAG 2 4 1 1
LØRDAG 2 4 1 1
KJØPEFRI DAG
www.adbusters.no

Kulturjammning

– Til kamp mot det kommersielle maset

Hvor mange kjøpsoppfordringer har du fått siden du stod opp i morges? Bor du i en by, leser aviser og skrur på fjernsynet en gang eller to i løpet av dagen, er det ikke umulig at godt over 10 000 reklamer har forsøkt å fange din oppmerksomhet før du igjen får lagt hodet på puta. Kulturjammningen går til kamp mot maset.

Av Tone Huse

Det daglige, kommersielle trykket mot enkeltindividet er enormt, og voksende. Er du ung kvinne blir du til stadighet minnet om hvor viktig din skjønnhet er. Intet vakkert ytre – ingen lykke, forteller modellen som stirrer på deg med maskaratunge vipper. Er du en aldrende kvinne, er det derimot din falmende skjønnhet – rynker, flekk, grå hår – som må bekjempes. Reklamens kroppsidealer passer som hånd i hanske med milliardindustrien som er bygd opp rundt skjønnhet og mote. Likedan ser vi hvordan menn blir definert som målgruppe for elektronikk, motor og annet som kan assosieres med å «vise muskler». Her lever forestillingen om mannen som beslutningstager i husholdningens mer kostbare avgjørelser – ny bil, flatskjerm og stereo – i beste velgående.

Konkurransen om konsumentenes kroner er stor, og skal reklamen evne å manipulere nettopp deg må den gjøre flere ting samtidig. For det første: Reklamen presenter et bilde – den vakre kvinnen, den sterke mannen – som du ønsker å identifisere deg med. For det andre: Reklamen gir deg et hint om at du ikke er i mål. Du som sitter der i sofaen koser deg med din foretrukne kjøpepizza kan umulig være han som suser nedover en bratt fjellvei med firhjulstrekk, solnedgangen i ryggen og cruisekontroll. For det tredje: Reklamen gir deg løsningen. Bilen kan fortelle deg og dine omgivelser hvem du er, og når du svinger inn foran barnehagen, parkerer ved kontoret, eller triller inn i parkeringshuset under blokka du bor i, så er en liten bit av denne friheten fra fjellet din.

Kulturell motstand

Siden 1980-tallet er utallige små og store bevegelser vokst frem i protest mot denne forurensingen av vårt mentale miljø. Bevegelsene har tatt utgangspunkt i ulike uttrykk for hvordan dette maset trenger inn i folks hverdag, som reklame, medienes avhengighet av annonseinntekter, eller kommersiell innretning og overvåkning av det offentlige rom. Problemene de tar opp varierer i så måte – påtrengende skjønnhetsidealer, fravær av kritisk journalistikk som kan komme store annonsører til skade, sosial sortering som følge av ønsket om å skape attraktive byrom for handel og rekreasjon. Det de fleste av bevegelsene derimot har til felles er hvordan de har valgt å utøve sin motstand, nemlig gjennom kulturjammning.

Kulturkritiker Mike Dery beskrev i essayet *Culture Jamming: Hacking, Slashing and Sniping the Empire of Signs* (1993) kulturjammning som en måte å åpne dominante budskap for alternativ tolkning. Å «jamme» kan her oversettes til å forstyrre, vrenge og vri om på et kulturelt uttrykk, være det en reklame eller utformingen av et byrom. Eksempelvis utførte en gruppe kulturjammere i Oslo et stunt hvor de under julestria opptrådte som mediterende nisser. Heller enn å skulle lokke folk inn i butikker og kjøpesentre, ville gruppen minne om at jula også er en tid for hvile og ettertanke. Tre nisser sittende i lotusstilling og med lukkede øyne skulle ikke være å anse som en forstyrrelse av offentlig ro og orden, men nissene ble like fullt jaget fra både Oslo City og Karl Johan.

Verken i det privateide kjøpesenteret eller i den offentlige paradegaten var det rom for den subtile oppfordringen om å legge kjøpepresset til side. Begge steder var det vektore som stod for bortvisningen, noe som også reflekterer hvor sterk den private innflytelsen over byens offentlighet er.

Tv-demokrati eller politisk ji-jitsu?

Mark Dery skrev i hovedsak for et nord-amerikansk publikum og gikk med dette til angrep på hva han mente var blitt et tv-demokrati. Som eksempel trakk han frem dekningen av Irak-krigen i 1990-91, og hvordan mediene ivrig rapporterte i tråd med hva myndighetene ønsket at det amerikanske folk skulle se. Protester og demonstrasjoner mot krigen ble derimot ikke dekket. Skulle befolkningen gjenvinne sitt demokrati, mente Dery, måtte den først gjenvinne virkeligheten og dens offentlige representasjon. Å sette kampen i gang var kulturjammings oppgave, som gjennom å forstyrre mediens velregisserte budskap skulle stimulere til kritisk refleksjon og handling.

Men hvilke midler skulle kulturjammere ta i bruk? Hvordan kan en liten gruppe mennesker uten nevneverdige økonomiske ressurser utfordre et mediamaskineri smurt med millioner av dollar?

I boken *Culture Jam. How to Reverse America's Suicidal Consumer Binge –*

And Why We Must, svarer kanadiske Kalle Lasn på dette spørsmålet gjennom det han beskriver som en form for politisk ji-jitsu. Ji-jitsu er en kampsport hvis filosofi bygger på å bruke motstanderens styrke mot ham, og på samme måte må kulturjammere forsøke å vende på kraften i det kommersielle uttrykket. Eksempelvis kan en kampanje mot Coca Cola umulig overgå brusprodusentens massive reklamebudsjett. Men, bedyrer Lasn, en kan ta sikte på å bruke plassen Coca Cola allerede har okkupert, og ved ulike teknikker forandre deres budskap på en slik måte at folk lar være å kjøpe Coca Cola. Heller enn å skape et eget rom for kommunikasjon, må en med andre ord manipulere det allerede eksisterende budskapet.

Klovner i kamp

Kulturjaming er også blitt brukt i tilknytning til demonstrasjoner, hvor for eksempel *The Clown Army* har tatt utgangspunkt i militære strategier for å ta kontroll over et rom. Klovnearmeen er opprettet som en reaksjon til utstrakt politivold under de store anti-globaliserings demonstrasjonene i Seattle, Gøteborg og Genova, og som en strategi for å kunne drive en offensiv demonstrasjon fremover uten å ty til voldelige virkemidler

som steinkasting og materiell ødeleggelse. I forkant av demonstrasjoner skolerer klovnerne i ulike former for lek og ablegoyer, og i å danne militære rekker og formasjoner. Protestklovnene har utarbeidet metoder for å sette politiet ut av spill, og slik forsere deres blokader. Vel innenfor politiets rekker lar de seg jage, mens de tøyser og tuller, setter seg ned for å spise matpakke, leker en lek. Eller, de kan velge å ikke bryte gjennom politiets rekker, og i stedet stoppe opp for så å tørke støv av oppstilt politi og deres skjold med fargerike koster og kluter. Kulturjamingen kan her sies å ta tak relasjonen mellom politi og demonstranter, og gjennom klovning jamme den aggressive og ofte voldelige konfliktkulturen som vokste frem under anti-globaliserings demonstrasjonene.

Norske Adbusters – ta drømmene tilbake

I Norge ble kulturjammer nettverket Adbusters etablert i 2001, og da med spørsmålet «hvem eier drømmene dine?» som uttrykk for en felles plattform. Mennesker tilknyttet nettverket har siden utført små og store aksjoner, arrangert en omfattende skoleturné i tilknytning til Riksstillingene/Nasjonalmuseet for kunst, arkitektur og design, laget en håndbok i kulturjaming kalt *Jam*, og gitt ut åtte nummer av magasinet *Vreng*.

Responsen har vært god. Mennesker som er blitt møtt av mediterende nisser og andre jammere på gata, skoleelevene som deltok på turneen og lesere av *Jam* og *Vreng* gir alle uttrykk for at det kommersielle presset er for stort. Innsatsen for et bedre mentalt miljø verdsettes. Lite tyder likevel på at en har lyktes i å «ta drømmene tilbake». Forbruket øker, og dermed også midlene markedsførerne har til rådighet. Bruken av store reklametavler, skjermene og bannere i det offentlige rom har økt dramatisk siden nettverket ble etablert, mens den kommersielle intensiteten på ingen måte har minket i mer tradisjonelle kanaler som magasiner, aviser og fjernsyn. En kan derfor spørre om kulturjamingen er mislykket. Er den ganske enkelt en dråpe i havet, eller verre, en effektiv ventil for misnøye som forhindrer reell politisk forandring? Spørsmålet kan også stilles ovenfor bevegelser i andre land, som Mike Derys USA og Kalle Lasns Canada, hvor kulturjammere i over tjue år har kjempet mot selskaper som Coca Cola, NIKE og McDonalds. Sistnevnte har kanskje fått en skrape i lakken, men opplevde til gjengjeld en opptur da finanskrisen slo til og folk ble nødt til å prioritere billig fremfor sunn mat. Som i Norge har også kanadiske og amerikanske kulturjammere måttet se sine budskap drukne i en stadig tiltagende kommersiell larm. Likevel, med utgangspunkt i

VI NORDMENN KAN VÆRE GLADE VI SLIPPER BOMBER

KLASETOMATER

kun kr 66⁶⁰ pr. kg

LOVE
THE FUTURE NEEDS LOVE

LØRDAG #2 4 1 1
AVD 9NHLON ANB
KJØPEFRI DAG
www.adbusters.no

Aktuelle lenker

Adbusters Norge
<http://adbusters.no/>

Adbusters Canada
<https://www.adbusters.org/>

Clown Army
<http://clownarmy.org/>

Mark Derys essay
http://www.markdery.com/archives/books/culture_jamming/#000005#more

The Space Hijackers
<http://spacehijackers.org/>

erfaringer fra Norge er ikke svaret på kulturjammings betydning åpenbart.

Med refleksjonen som mål

Problemene først: Kulturjammings har på ingen måte vist seg å kunne velte store multinationale selskaper ved bruk av deres egen kraft. For om Coca Colas reklamer kan manipuleres, er de for mange til at en aksjonsgruppe her og der vil ha særlig effekt. Og kulturjammings har ikke vist seg som en type motstand som evner å mobilisere mange nok mennesker til at en slik aksjonsform kan ha særlig effekt. Å utføre en kulturjam krever kanskje lite, men uttrykket er ikke av en slik art at større grupper mennesker lar seg mobilisere. Motstandsformen forblir slik en marginal aktivistkultur med tilsynelatende bred støtte, men liten mobiliseringsevne. Dette hentyder også til en tredje, og kanskje den viktigste, forklaring på kulturjammernes manglende gjennomslagskraft. For der norske Adbusters gjentatte ganger har klart å skape nasjonal politisk debatt, har nettverket i liten grad engasjert seg i mer tradisjonelle politiske rom. Eksempelvis er ikke konkrete forslag til lovendringer hvor reklameintensitet reguleres fremmet ovenfor politiske partier. Kritikken får dermed ingen større, strukturell konsekvens.

På den andre siden er det viktig å anerkjenne premissene for kulturjammings som motstandsform. For i kritikken av reklamens ovenfra og ned budskap, hvor mottakeren ikke har noen som helst mulighet til å svare oppfordringene – «nei, jeg er ikke rynkete og feit, men en flott eldre kvinne med de former en dame skal ha» – ønsker kulturjammings å åpne for en kommunikasjon hvor heller ikke jammeren skal ta over senderens autoritet. Mot til å bryte opp en reklametavle og forandre på plakaten som er inni skal ikke være et middel til å erstatte en avsender med en annen – det skal være et middel til å åpne for alternative tolkninger, kritisk refleksjon. Og denne refleksjonen setter i gang handlinger som verken jammeren eller annonsøren lengre rår over. Slik sett kan nesten enhver jam sies å være en suksess, en dråpe i havet kanskje, men likevel en motvekt til dominerende holdninger og budskap. Kulturjammings er en protest mot relasjonen mellom den dominante avsender og den passive tilskuer, og med dette, en kime til alternative former for offentlig samtale.

Tone Huse er stipendiat ved Universitetet i Tromsø. Hun har skrevet masteroppgaven easyCity, Neoliberal Urbanism and Spectacle, som kan lastes ned fra Universitetet i Oslo: <http://www.duo.uio.no/sok/work>.

UNDERVISNING i det visuelle gennem hele skoleforløbet

Visuel kultur er blevet lidt af et modeord både inden og uden for kunstuddannelser. I en kultur, der domineres af det visuelle – billeder fra reklamer, massemedier og i de senere år også internettet, er det ikke overraskende, at dette forholdsvis nye fænomen har nødvendiggjort nytænkning af centrale elementer i uddannelser, der berører kunsten.

Af Anne Bamford, professor, University of the Arts, London

Gennem flere år har der været en stigende erkendelse af, at grundlaget for faget billedkunst i folkeskolen måtte omdefineres ved kritisk at undersøge virkningen af kulturelle, æstetiske og visuelle repræsentationer på børn og lærere. Mere end nogensinde før former kunst vores liv. Den gennemgribende ændring ses i den måde folk kommunikerer og udtrykker sig på: multimedier og den tilhørende kommunikation bevæger sig mod en mere demokratisk inddragelse af borgerne, som kommunikerer stadigt mere komplekse oplysninger. Visuel kapacitet og kommunikation er nødvendig i et nutidigt liv. Det visuelle er integreret i for eksempel edb-systemer, video-telefoner, tv, film, reklamer, elektroniske og trykte publikationer samt i by- og industrielt design. Rent faktisk i næsten ethvert aspekt af livet ses visuel viden og kommunikation som væsentlige færdigheder, der er nødvendige for at realisere faglige, personlige og sociale mål. Det kræver en befolkning der er i stand til at udforme budskaber på en globalt overbevisende måde. Hertil kommer, at i designalderen – som det 21. århundrede er ved at blive benævnt – underlægges kommunikationen et

omsiggribende æstetisk blik. I denne verden er den visuelle uddannelse afgørende.

Visuel uddannelse udfordrer de grænser, der traditionelt eksisterer inden for skoleverdenen. Mens visuel uddannelse utvivlsomt udvikles mest effektivt gennem kunsterfaringer af høj kvalitet inden for fx billedkunstudvalget, strækker konsekvenserne sig langt ud over billedkunstlokalets vægge.

Det er næsten umuligt at nævne en disciplin i det moderne samfund, der ikke kræver den enkeltes evne til både fortolke og konstruere billeder. Den medicinske profession er revolutioneret ved *imaging technology*; videnskaber bruger billeder som den vigtigste form for dokumentation i forskning, sociale historier vises i billeder og sådan kunne vi fortsætte med at finde eksempler inden for alle områder af livet. Den voksende kompleksitet af information og selve kommunikationshastigheden betyder, at billeder bliver den primære form i moderne kommunikation.

Visuel uddannelse giver en enestående række færdigheder. Man opnår viden og får samtidig mulighed for at udtrykke sig billedmæssigt, – en mulighed, der ikke

nemt opnås gennem andre discipliner. For kunstnere er dette er ikke noget nyt. Vi kan forstå kraften i det visuelle, når der kommunikeres på meget komplekse og lagdelte måder. Vi ved også, at visuel kommunikation – især i form af tegning – har været praktiseret i næsten alle lande i verden, – og i alle faser af menneskelige kulturers udvikling har den visuelle kommunikation spillet ind (Bamford 2006). Men hvorfor er noget så grundlæggende for vores funktion som mennesker blevet så forsømt i skoleforløbet?

Svaret på dette spørgsmål er ganske kompliceret. Når et barn begynder i skolen har det har højt udviklede, operationelle visuelle kommunikationsfærdigheder. Børn kan trygt producere tegninger, fortælle visuelle historier, ekspandere på de visuelle budskaber designet af andre og bruge en hel række af visuelle gestikker. Desværre så skarpt beskrevet i Antoine de Saint-Exupéry's *Den lille Prins* (1946: pp10-11) har de fleste børn, når de er 6 år, mistet deres evne til at tale flydende visuelle sprog:

De voksne har derefter rådet mig til at opgive mine tegninger af boaslanger, hvad enten det er inden- eller udenfor,

og i stedet vie mit liv til geografi, historie, matematik og grammatik. Således gik det til, at jeg opgav en storslået karriere som maler i en alder af seks.

Skolesystemet har effektivt produceret en kohorte af synsalfabeter. Denne manglende evne til effektivt at læse, fortolke eller producere billeder bliver synlig, når de unge træder ind på kunst- eller designskoler, hvor undervisere må foretage en række oprydningsovelser, der tager sigte på stort set at udbedre skaderne fra skoletiden. Det er en kendsgerning, at de fleste lande anerkender værdien af visuel uddannelse som en grundlæggende del af uddannelsespolitikken. Der er dog et stort spring fra det der finder sted, når visuel uddannelse omtales positivt af politikere – og så til den kvalitet uddannelse børn rent faktisk modtager (Bamford 2006).

Dette punkt 'kvalitet' er meget vigtigt, for hvis kvaliteten er dårlig, har den visuelle uddannelse rent faktisk en negativ effekt på et barns evne til at kommunikere visuelt. Statistisk set tyder det på, at visuel uddannelse har et skadeligt niveau på omkring ¼ af alle skoler, og under dette niveau, er det sandsynligt at et barns positive selvopfattelse, dets kreativitet, fantasi og en lang række andre områder falder (Bamford 2006).

Ved at sætte dette statistiske budskab i en mere praktisk sammenhæng finder vi, at børn der ved skolestart siger, at de er gode til at tegne og generelt føler sig overbevist om at de kan udtrykke deres ideer visuelt, efter kun et års skolegang sandsynligvis vil sige, de ikke kan tegne og ved den tid, de når til 6. klasse, er det usandsynligt, at de har tillid til deres egne evner til visuel kommunikation og de vil sjældent bruge området som en del i deres generelle læreproces. Hvis vi refererer til visuel kultur eller visuel kommunikation, som en bredere proces af høj kvalitet, kræver en uddannelse inden for det visuelle ikke blot en styring af processen fra billedkunstundervisningen, men et samarbejde med alle lærere for at udvikle robuste visuelle mål på tværs af alle fag inden for skolens læseplan.

Hvis visuel kommunikation er en proces der handler om at sende og modtage meddelelser ved hjælp af billeder og opfattes som visuelle læsefærdigheder, drejer det sig om at opnå en højere grad af kritisk refleksion og «evne til at konstruere mening fra visuelle billeder» (Giorgis, Johnson m. fl. 1999: 146). For

at danne mening ved hjælp af billeder, må «læseren» bruge de kritiske færdigheder som undersøgelse, kritik og refleksion. Lapp et al (1999) bruger udtrykket «intermediality» til at beskrive den kombinerede læsemåde, der er nødvendig for at læse i en multimedieverden. De understreger betydningen af aktivt at basere information på visualisering.

I de seneste år har en række lande har gjort en reel indsats for at rette op på den manglende kvalitet inden for kunstuddannelse. Læseplaner har fokuseret på at udvide de unges visuelle repertoire, der har været fastsat et pensum inden for moderne kunst, og praksis er udformet inden for socio-kulturelle debatter. Set i det perspektiv, er der for nyligt sat fokus på billedkunstundervisningen i Danmark med henblik på at forbedre situationen. Det er rosværdigt, men ændringerne mangler stadig at blive ført ud i undervisningen til det enkelte barn: Danmark er ikke længere verdens førende på dette område.

Man kan ikke sige, at der ikke er et stort antal meget erfarne og engagerede billedkunstlærere i Danmark. Tværtimod underviser mange af disse «bedste praksis» folk fortsat. Bekymringen er imidlertid, at reformer i skolen går alt for langsomt. Samtidig, mens der i den politiske beslutningsproces og mere generelt i samfundet bakkes op om at kunst og kultur er værdifuldt, synes praksis i skolerne at være i modstrid til disse ambitioner med reduktion inden for de specialiserede uddannelser af kulturadministratorerne, lærerne, samt med indførelse af kunstnere i skolerne uden tilstrækkelig briefing og endelig med modstridende tidsplaner, der ofte forpurrer indsatsen fra de engagerede lærere.

Med hensyn til visuel uddannelse, har lande som Canada, Finland, Holland og New Zealand omfattende programmer for uddannelse både i kunst (dvs. fokuseret på de musiske fag) og gennem kunst (såsom at indarbejde udviklingen af visuelle læsefærdigheder i hele læseplanen). I Storbritannien har indførelsen af et *kreativitets Media Diplom* for studerende på gymnasialt niveau signaleret anerkendelse af visuel undervisning i læreprocessen. De seneste bestræbelser på at udvikle det tværfaglige 'Beyond Words' curriculum, viser den vigtigste udvikling i den visuelle uddannelse. Disse politiske mål i Storbritannien, betyder i praksis, at alle børn nu modtager mindst fem timer pr. uge i kunst og kulturel uddannelse – fra 3 til 18 års alderen. Dette skal

dokumenteres og kvaliteten skal være på forkant med den nye vejledning.

Tilsvarende er Korea, Cuba, Indien, Kina og Colombia blandt en række lande, der hastigt er ekspanderende inden for kunst. De ser kombinationen af en kreativ visuel uddannelse og af teknologi som en måde at drive deres økonomier frem for fremtiden. For eksempel er antallet af folk i Kina, der er på nettet lig med de, der skaber kreativt indhold til internettet. I Hong Kong er en 25 milliarder Euro-udvikling af et kulturelt område i Kowloon blevet fulgt op af et lige så ambitiøst program for kunstundervisning i skolerne for at sikre at alle borgere – både børn i skoler og voksnelever – får adgang til høj kvalitet i en løbende kunstuddannelse.





I Korea er der vedtaget en fælles strategi for at sikre at alle mennesker er kunstnerisk og kulturelt kultiverede. Det koreanske Kunst-og Kulturvidenskab Educational Services (KACES) er et stort firma, der drives udelukkende af regeringen, hvis mandat er at sikre, at befolkningen i Sydkorea alle engagerer sig i kreative og kulturelle uddannelser. Mens der er indledt omfattende reformer inden for skolerne, er arbejdet i KACES også tydeliggjort i fællesskab-suddannelser som fængsler, militærtjenester, hospitaler, arbejdspladser og i specialundervisning. Det er måske rystende, at en tidligere amerikansk militærbase i Seoul nu huser et storslået museum og galleri dedikeret til at hylde koreansk kultur. Hvis man besøger

dette museum rammes man af det store antal entusiastiske unge, der besøger museet – ikke mindst fordi det huser de nationale skatte, der skal kendes ved de unges afgangseksamen!

Sådanne reformer kan ikke finde sted, medmindre lærere og undervisere i det hele taget føler sig dygtige nok til at bibringe deres elever den nødvendige kvalitet i kunstuddannelsen. I Cuba, kan talentfulde kunstinteresserede teenagere deltage i et fantastisk program, hvor de udvikler og deler lærerfærdigheder. Der opereres på en meget lav ressourcebase. Lærernes uddannelsesprogram i Cuba har til formål at få alle kunstformer undervist af «specialister», specialister, som arbejder sammen med almene lærere.

For at opnå et tilstrækkeligt antal specialister, uddannes talentfulde unge som kreative støtter for lærere. De unge forpligter sig til *'efter skole læreruddannelsen'* at uddanne sig og arbejde som partnere ved siden af uddannede klasselærere. Effekten er yderst positiv for alle implicerede. Den teenager, der føler værdien af sit kunstneriske talent; den primære underviser, der har uddannede unge musikere/kunstnere/dansere til at hjælpe sig med kunstundervisningen i klasseværelset – og endelig børnene, der synes, det er fantastisk at have en teenager som lærer – især en der er cool og så fuld af energi og ungdom!

I Singapore har de valgt en anden tilgang for at opkvalificere lærerne. De



er begyndt at tilbyde en kreativitet bonus. Lærere – fra alle underlagte discipliner – kan tjene op til 20 000USD om året oveni som en bonus, hvis de bliver mere kreative. En lærers kreativitet bedømmes af læreren selv, dennes kollegaer, skolens leder, skolebestyrelsen og ikke mindst børnene. Disse lærere, der er fantasifulde, kreative, kulturelt orienterede og gode kommunikatorer, kan indtjene bonussen. Virkningen har været en pludselig stigning blandt lærere i de musiske og kreative læringsområder.

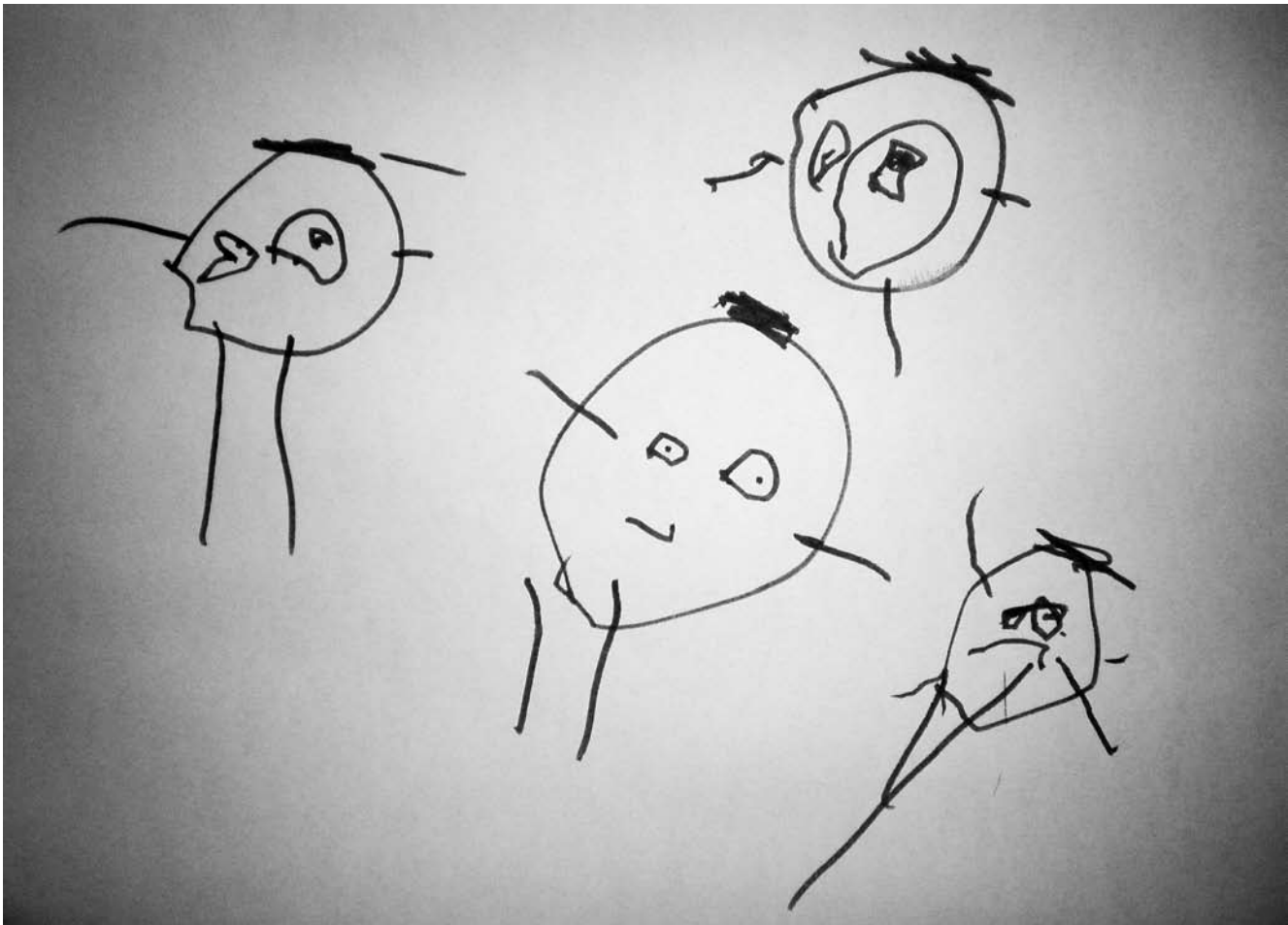
Der er en vis realisering af den økonomiske værdi for et land i at have en befolkning, der er i stand til at være både velovervejede producenter og forbrugere af visuelt design. Informations- og produktdesign tilbyder reelt potentiale for økonomisk vækst. Med tal tyder det på, at disse kan føre til en 1:28 investering «pay off» (Greenspan 2002). Man kan forstå det når man sammenligner en kop kaffe serveret i en lidet tiltrækkende, styrenkop kan have en værdi af \$ 2. Den samme kaffe indtaget i en designerkop i en stilfuld café kan være værdisat til \$ 5. De ekstra \$ 3 er en klar økonomisk fordel

af at have en befolkning, der både er i stand til at producere et visuelt tiltalende produkt og er villig til at betale mere for at forbruge ting af en højere visuel standard. Denne visuelle styrke skal udvikles hele livet igennem, og sådan læring bør fremmes – ikke undertrykkes – af skolesystemet.

Mens den økonomiske nødvendighed er uomtvistelig, kan det hævdes, at en endnu større værdi ligger i at forberede de unge til at være tænksomme, kritiske og krævende forbrugere i den visuelle verden. Mennesker er blevet utroligt visuelt tilbøjelige enkeltpersoner. Hvordan vi kommunikerer os selv og vores verden er blevet overvejende visuelt. Inden for disse visuelle budskaber ligger en række kulturelle forudsætninger. Hvert af disse bringer den etiske dimension med sig i form af, hvordan vi ser den enkelte og hans eller hendes plads i samfundet. Aviser, som for kun 50 år siden alene var tekst, er næsten kun billeder nu. Internettet er et billedmættet miljø og steder som f.eks Youtube tilbyder visuel eksponering og skabelse på niveauer, der ikke var muligt for kun to år siden.

For børn er det nødvendigt at opnå en form for «avancerede» kunstfærdigheder for at forstå den komplekse kommunikation nu og i fremtiden. Det er afgørende, at deres kunstuddannelse fortsætter på en meningsfuld måde langt ind i voksenalderen. I Nederlandene, for eksempel, er man ved at forske og udvikle noget man kunne kalde uafbrudte læringslinjer 'for kunst og kulturel uddannelse' fra 3–18 år. Målet er at spore læringsspiraler, som opstår i og ved kunst og kreativitet, spiraler, som børn senere som unge kan forlænge via en kvalitetsuddannelse i kunst. Det er nødvendigt at udvikle en sådan kontinuitet i det danske system, hvor den nuværende situation med den meget 'udadvendte' tilgang, der ganske vist giver småbørn kunstoplevelser, ikke udvider disse på en systematisk måde i det spirende voksenliv.

Keane (Keane 2004) hævder, at vidensgenerationen er mere tværfaglig og involveres i en mere problemorienteret forskning, og at den udføres af mennesker med forskellige interesser og evner. Teambaseret forskning har udviklet sig fra en konvergens af fag og samarbejde til et mere åbent syn på



emneområderne og en værdsættelse af kognitive mekanismer såsom intuition og visualisering. Idéerne kan cirkulere i kraft af resonansfelter, som absorberes på tværs af og gennem tid og rum, hvor hver enkelt både er næret af og selv nærer denne transmission.

Visuel uddannelse skal udvikle evnen til at fortolke indholdet af visuelle billeder, til at undersøge de sociale konsekvenser af disse billeder og til at diskutere formål, publikum og ejerskab. Visuel uddannelse omfatter evnen til at visualisere internt, kommunikere visuelt samt læse og fortolke visuelle billeder. Hertil kommer, at studerende skal være opmærksomme på de manipulerende anvendelser og de ideologiske implikationer af billeder og dermed blive i stand til at bedømme nøjagtighed, gyldighed og værdien af billeder. Dette er stadig vigtige udfordringer inden for de nuværende og fremtidige uddannelser.

Anne Bamford er forskningsprofessor ved University of the Arts i London, hvor hun er direktør for «The Engine Room», et senter for overførsel af viden og forskningsinitiativer i kunst. Bamford

kan kontaktes på a.bamford@wimbledon.arts.ac.uk. Alle hendes forskningsprojekter kan fås ved henvendelse til www.engineeroomcogs.org

Oversættelse: Dorte Baggenæs. Oversættelsen først trykt i *Billedpædagogisk Tidsskrift nr 3 / 2008*. Originalens tittel: «The Importance of Visual Education throughout schooling», 2008.

Litteraturliste

- Bamford, A (2006): *The Wow Factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*, Berlin, Waxmann Verlag.
- Giorgis, C. m. fl. (1999): «Visual literacy», i: *Reading Teacher* 53 [2], s. 146–153.
- Greenspan, R. (2002): «China pulls ahead of Japan», fra nettet 22. mars, 2004 på adressen www.clickz.com/stats/big_picture/geographics/article.php/5911_1013841.
- Keane, M. (2004): «Network or Perish», i: R. Wisler m. fl: *Innovation in Australian Arts, Media and Design: Fresh challenges for the tertiary sector*, Maryborough, Queensland, Post Pressed.
- Lapp, D. m. fl. (1999): «Intermediality: How the use of multiple media enhances learning», i: *Reading Teacher* 52 [7], s. 776–780.

Dataspill I SKOLEN

European Schoolnet har forsket på bruken av dataspill i skolen i åtte europeiske land. De har nå publisert en rapport basert på forskningen. Rapporten forteller at dataspill brukes i skolen for å hjelpe elever med lærevansker, for å utvikle avanserte, kreative ferdigheter, for å forberede elevene til en fremtidig hverdag der virtuelle verdener er vanlige og for å «modernisere» undervisningen. Den viktigste effekten av dataspill var, i følge lærerne selv, økt motivasjon til å lære hos elevene. De har også laget en lærerveiledning som kan være nyttig for lærere som ønsker større bevissthet om hvordan de bruker spill i undervisningen.

Rapporten og lærerveiledningen finnes på <http://games.eun.org>



Fra Ponyo på klippen ved havet (Hayao Miyazaki, 2008, Distribusjon: Oro film)

Underskriftskampanje for originalanimasjon på kino

Kunne du tenkt deg å se animasjonsfilm med original lyd på kino? Det er det flere som vil. På facebook og www.underskrift.no ligger det nå ute en kampanje for det. Ordlyden er som følger:

«De siste årene har det nesten blitt umulig å nyte originalversjoner av animerte langfilmer på kino i Oslo. De blir satt opp i en altfor kort periode i en altfor dårlig sal.

Aktuelle eksempler: Originale *Bolt* fra Disney forsvant før man fikk sukk for seg. Originalversjonen av Ghiblis *Ponyo* gikk et par uker i byens nest minste sal Klingenberg 4. Originalversjonen av Pixars *Up* kan kun sees i vesle Colosseum 2, med mindre man vil se den i 3D, noe som ikke alltid er av allmenn interesse.

Hvorfor blir man så å si tvunget til å se den dubbede barneverjonen? De fleste av dagens animasjonsfilmer har jo et stort voksent

publikum. Kjetil Lismoens i Aftenposten legger vekt på nettopp dette i hans anmeldelse av *Up*, hvordan animasjonsfilmen ikke lenger kun er myntet på barn og at *Up* faktisk åpnet årets Cannes-festival. Faglig sett er jo stemmene også et veldig viktig redskap for animatørene i produksjonsprosessen for både animasjonen selv og utviklingen av karakterene, noe som gjenspeiles i det ferdige resultatet. Derfor blir en dubbet versjon også en mindre fullkommen blåkopi av originalen, uansett hvor bra den er dubbet. Og ikke minst: Voksne elsker animasjonsfilm. Dagens animasjonsfilmer er langt fra kun for barn.

Nå er det på tide at Oslo Kino innser dette og setter disse filmene opp i skikkelige saler der de hører hjemme og i en lengre periode.» Underskriftskampen ligger ute på Facebook og på www.underskrift.no

Nordic Light

– Norges internasjonale fotografi-festival ble arrangert for fjerde gang i vår. Neste års festival arrangeres 27. april – 1. mai. Ny festivalsjef er fotograf og agent Anne Lise Flavik. I år benyttet studenter fra Norsk fotofagskole i Trondheim og Bilder – Nordic

School of Photography sjansen til å komme tett innpå høyst tilgjengelige stjernefotografer. Kanskje er en studietur hit, til Kristiansund, noe å tenke på for medielærere og medielever som fordyper seg i fotografi? Se www.nle.no

Unge filmskapere

Øystein Gilje med flere sin rapport «Making a filmmaker» om unge filmskapers læringsspor i Skandinavia ble ferdig før sommeren. Vi brakte en artikkel fra dette arbeidet i nr 2 2008.

Rapporten bringer mange utdrag fra samtalen med ungdommer og gir et levende innblikk i medielevens tanke- og arbeidsprosesser.

Kjønnsroller

Den tar særlig opp kjønnsforskjeller og -roller, for eksempel sier en kvinnelig informant at det alltid går tregt i begynnelsen av prosjekter når hun jobber med gutter, og at de er i sitt ess når de får leke med kamera og være tilstede under opptak. De er ikke så flinke til å planlegge og ringe rundt og fikse i forkant. Men hun liker å jobbe sammen med dem, likevel. Jenter er dessuten mer fornøyd med undervisningen i mediefag på videregående skole enn guttene.

Fire typer filmskapere

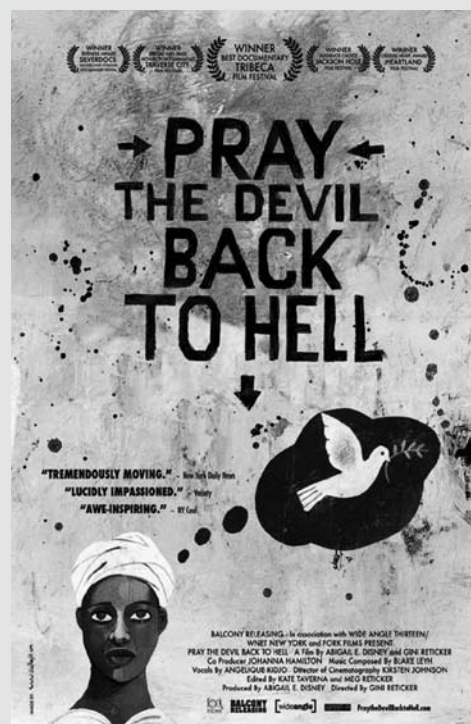
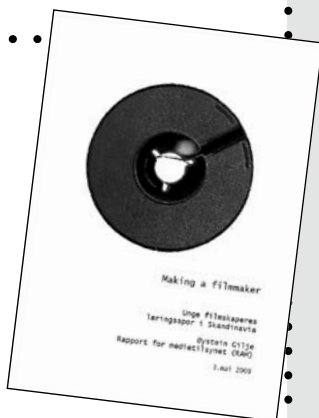
Rapporten forsøker å ordne unge filmskapere i kategorier, og for to av de fire gruppene spiller skoleundervisningen en rolle. En gruppe får filminteressen vekket på skolen og er avhengige av skoletilbudet fram til ferdig utdannelse, en annen gruppe får hjelp til å strukturere sin egen iver etter å lage film av skolen. De mest ambisiøse filmskaperne har gjerne familiekontakter i skapende miljøer og benytter seg av hel- og halvprofesjonelle fritidstilbud, for dem spiller ikke filmtilbudet i skolen noen stor rolle. Og den siste gruppen er ganske selvgående og tar verken medieutdannelse eller filmkurs. De lærer seg alt selv – for moro skyld.

Last ned rapporten fra www.formalijn.se/network eller www.itu.no



Amandusfestivalen 2010

blir arrangert 23.–25. mars. Fristen for inn-sending av bidrag er 1. februar for manus-konkurransen, 10. februar for filmkonkurransen og for fotokonkurransen DigIT.



Dokumentarfilm & nettsøk på google

I Dag & Tid 9. okt 2009 skriver Trygve Refsdal om bistandsarbeid i Afrika. Han nevner her dokumentarfilmen *Pray devil back to hell* om kvinne-demonstrasjonene som var med på å velte regimet til Charles Taylor i Liberia. Der skriver han: «Eit søk på 'Pray Devil back to hell' gjev 287 000 treff på Google, nesten alle gjeld dokumentar-filmen om det som skjedde. Når eg legg 'Liberia' til desse søkjeorda, går talet dramatisk ned – det gjev «berre» 7 000 treff. Filmen om hendingane er altså mange gonger meir omtala som det som er knytt til landet der det verkeleg skjedde, Liberia. Fiksjonen og forteljinga er viktigare enn røyndommen.»

Det synes vi i [tilt] var interessant, men spør oss om det er slik google skal brukes? Vi søkte først på filmens tittel og fikk bare 85 400 treff. Søkte vi på ordene i filmens tittel, og dermed på alle dokumenter med Pray, Devil, Back, to, Hell i tilfeldig rekke-følge i seg, fikk vi hele 491 000 treff. Som Refsdal fikk filmens tittel + Liberia bare 7 820 treff, men søkte vi på virkeligheten, på 'Women's Peace Movement in Liberia' fikk vi hele 30 900 treff. Jeg er ikke sikker på hva konklusjonen er, men kan vi si at filmen får dobbelt så mange treff som virkeligheten, men ikke hele 41 ganger så mange treff? Og at forskjellen på treffene skyldes at filmen er en vare som skal selges og må eksponeres på nettet for å gjøre seg kjent, mens virkelig-heten mangler markedsføringsapparat?

Bildets makt

Ein kort introduksjon til W.J.T. Mitchell

Av Øyvind Vågnes

W.J.T. Mitchell, som er professor ved universitetet i Chicago, vert ofte rekna som den viktigaste tenkjareren innanfor det uklart avgrensa forskingsfeltet som går under namna «visuelle studier» eller «visuell kultur». Særskilt tre av bøkene hans, *Iconology*, *Picture Theory*, og *What Do Pictures Want?*, har vore viktige, fordi dei har introdusert nye og produktive omgrepsapparatar for ei både tydelegare og meir omfattande forståing av bildets plass i det menneskelege tilveret. Mitchell er forøvrig ein glitrande formidlar og pedagog, og ein forskar som er engasjert i ein vedvarande interaksjon mellom forskingsarbeid og undervisning, noko utdraget i dette nummeret av [tilt] illustrerer godt.

Kom til meg!

Max Renn (James Woods) lener seg fram mot ein fjernsynsskjerm som viser leppene og tennene til hans nye elskarinne, Nicki Brand (Debbie Harry). Idet ansiktet hans kjem nærare og nærare skjermen, og Brand si stemme messar, *kom til meg, kom til Nicki*, tar skjermflata til å bøye og bende på seg, utover. Max lener seg stadig nærare, fanga av ein miks av avsky og lyst: skal han bli eitt med skjermen, stikke hovudet inn i den gigantiske munnen, inn i bildemediet som har vorte levande, og trugar med å sluke han?

Denne kjende scena, som er henta frå David Cronenbergs *Videodrome* (1983), er omtala i dei første sidene i bildeteoretikaren W.J.T. Mitchell si bok *What Do Pictures Want?* For Mitchell er scena ein slåande (om enn eksplisitt og obskøn) illustrasjon på det han kallar «den gjensidige lidenskapen» i møtet mellom bilde og betraktar. Slike møter er paradoksale og motsetningsfulle, skriv Mitchell, fordi dei til same tid er prega av ein trong til å trengje gjennom bildet, og ei frykt for å bli oppslukt av det.

Det er naudsynt å tenkje på bilda som noko langt meir og større enn representasjonar, hevdar han, og føreslår at vi tenkjer oss bilda som «levande» – altså, at dei ikkje berre tyder *noko* og *gjer noko med oss* (hermeneutikken og retorikken), men at dei *ønskjer noko* frå oss, slik vi *ønskjer noko* frå dei, og at vi her kan tale om ein slags bildas «poetikk».

Å vise fram det å sjå

Det er ein slik ståstad som leier fram til Mitchell's bøn om ei nyansert tilnærming til bildet som ei evig kjelde til makt og avmakt: som både «instrument» og «aktør», av noko skiftande som er der i rommet «i mellom». Ein elev eller ein student (eller for den saks skuld ein lærar)

lærer både på venta og uventa vis av den tilsynelatande enkle øvinga det er å «vise fram det å sjå» («showing seeing»). Øvinga stimulerer ein nyfiken måte å tenkje på, som leier vidare til nye viktige spørsmål knytta til menneskets synshandling: Kva gjer vi når vi ser? Kva er relasjonen mellom bildet og mediet? Korleis er visuelle spenningsfelt med på å forme konstruksjonar av det sosiale eller det politiske liv?

Dette grepet – å gå tilbake til ganske så grunnleggjande spørsmål ved å synleggjere kor avgjerande dei er for å forstå dei ulike måtane vi ser på – er ikkje ei abstrakt, filosofisk øving. Vår eiga tids djupe kulturkonflikter oppstår ikkje i eit vakum, men i eit historisk kontinuum, der bildet i ein eller annan forstand alltid har spela ei viktig rolle. Her ligg nokre av dei framste innsiktene ein kan hente frå å lese Mitchell. Bildet som forskingsobjekt, framheld han, tilhøyrrer ikkje isolerte vitskapar eller studiefelt som «kunsthistorie» eller «medievitskap», men opererer på tvers av slike grenser. Striden rundt Muhammed-karikaturane høyrer til både i samfunns- og medieundervisning, og feltet «visuell kultur» representerer ein arena der innsikter frå fleire tanketradisjonar møtest. Bilder er ikkje illustrasjonar i bøker som forklarar eit saksforløp, dei er aktørar som formar slike. Dette er eit faktum som krevjer nye interdisiplinære metodar, nye møteplassar mellom etablerte fag.

Ei «piktorieell vending»

Som bildetenkjar er det særleg nokre omgrep Mitchell har gjort seg kjend for.¹ Mellom desse er det han i *Picture Theory* kalla «the pictorial turn», eller på litt tungt norsk, den «piktorielle vendinga», som skulle markere ein overgang frå det Richard Rorty kalla ei «lingvistisk vending», og tvinge fram nye bildeteoretiske innsikter som gjekk forbi dei som er forankra i semiotikken og

1 Ein fin, kortfatta presentasjon ved Mitchell sjølv finst i «Four Fundamental Concepts of Image Science.» Det finst eit intervju med Mitchell i Grønstad og Vågnes, «Mot ein ny biletvitskap?», i *Norsk Medietidsskrift*, der han gjer greie for desse omgrepa i norsk omsetjing

og avmakt



i lingvistikken. Bildet påkrevjer vår samtids merksemd i særleg grad, hevdar Mitchell, ikkje minst på grunn av ei aukande erkjenning av at bildet og kan mediere noko som er teoretisk eller filosofisk – at det domenet ikkje er ordet sitt åleine.

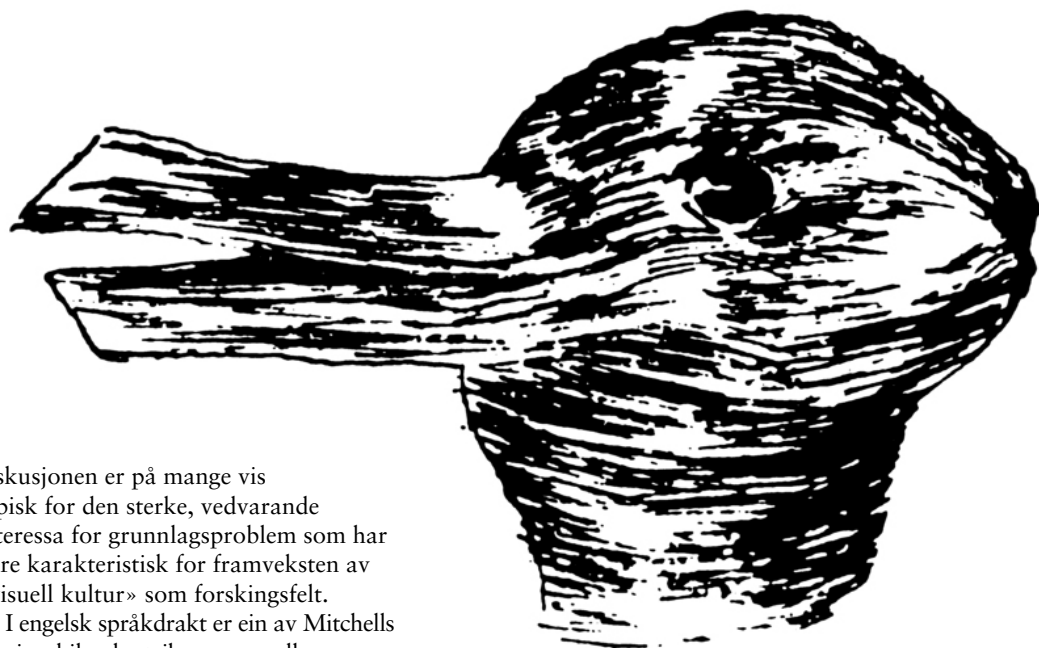
Denne «piktorielle vendinga» skal ikkje ganske enkelt verte forveksla med framveksten av nyare visuelle medier i vår eiga tid. Mitchell poengterer stadig at han tenkjer seg historien som ein suksessiv serie av distinkte «vendingar» frå ord til bilde. Forøvrig er Mitchell oppteken av at visuelle studier aldri må leie merksemda bort frå det faktum at alle medier alltid er

samansette: «All media are mixed media», som han skriv i *Picture Theory* (s. 95).

Bildet på veggen og bildet i hovudet

I *Iconology* opnar Mitchell med å spørje kva eit bilde er, og viar det mykje siterte opningskapitlet «What is an Image?» til spørsmålet. Det leiur han inn i ein systematisk diskusjon rundt sjølve bilde-omgrepets fundamentalt ustabile karakter. Bildet kan vere grafisk, optisk, perseptuelt, mentalt, eller verbalt, skreiv Mitchell – og alle desse forståingane av bildet impliserer sine eigne respektive bildeobjekt, samt omgir seg med tilsvarande diskursar og forskingsfelt. Denne

Fra Videodrome (regi: David Cronenberg, 1983).



diskusjonen er på mange vis typisk for den sterke, vedvarande interessa for grunnlagsproblem som har vore karakteristisk for framveksten av «visuell kultur» som forskingsfelt.

I engelsk språkdrakt er ein av Mitchells presise skilnader teikna opp mellom omgrepa «image» og «picture», der det siste er eit objekt – noko du kan henge på ein vegg – og det første noko meir omskifteleg som overlever dette objektets destruksjon eller forvitring, altså, noko som overlever frå eit «picture» til eit anna – som til dømes «gullkalven». Denne distinksjonen er nyttig når ein skal nærme seg dei bilda som får ikonisk status, som reiser frå eit medium til eit anna, som til og med har kraft til å overleve eit bestemt mediums levetid. Men den er vanskeleg å halde på i det norske språket, som i likskap med det tyske («Bild») brukar «bilde» for både «image» og «picture». Likefullt skal ein ikkje lese mykje av dette forfattarskapet før ein skjønner i kor stor grad desse definatoriske skiljelinene er konstituerte av språklege prosessar, og er skjøre og opne til debatt. For Mitchell er det viktige og paradoksale poenget at ikonoklastiske prosessar – der fysiske bildeobjekt har vorte destruerte i stor skala – ofte gir bildet (i abstrakt forstand) fornya makt. Dette er ei nøkkelinnsikt i forhold til måten bilda blir brukt på i både religiøse og ideologiske konflikter.

Bildet om bildet

Eit anna sentralt omgrep i Mitchells tenkjing om bildet er «metabildet» («metapicture»), som han viar eit kapittel til i *Picture Theory*. Eit metabilde er eit «bilde om eit bilde», skriv Mitchell, og dermed eit bilde som reiser spørsmål om bildets identitet. Ein typisk variant reflekterer kring seg sjølv gjennom ei fordobling – vi ser bildet bli til i sjølve bildet. Ein annan type er bildet som inneheld eit anna bilde, men ramar det inn på nytt vis, rekontekstualiserer det. I tillegg finst det bilde som får ein meta-dimensjon gjennom å vere plassert i ein spørjande, reflekterande meta-diskurs.

Ein implikasjon av ein figur som «metabildet» er at bilda *sjølve* faktisk kan opne rom for teoretisk tenkjing, seier Mitchell i eit intervju, «ikkje berre vere passive objekt som ventar på ei forklaring som vert formulert av ein ikkje-

piktoral (eller ikonoklastisk) maktdiskurs». Ved å forfekta eit slikt syn plasserer han seg i ein tradisjon som omfattar tenkjarar som Gilles Deleuze og Mieke Bal. For Mitchell kan eit omgrep som «meta-bildet» hjelpe oss til å «seinke farten» i resepsjonen av bildet. Målet er å fristille analysen frå tvungne, automatiserte metodologiar – som i øvinga «showing seeing». Og om det er eit aspekt ved denne forskaren sin mangfaldige og rike produksjon som er karakteristisk, så er det nett denne vilja til å la bildet sleppe til først – før vi omgir det med ord, og på eine eller andre måten gjer oss til talsmenn på vegne av det.

Øyvind Vågnes (f. 1972) er postdoktor ved Institutt for informasjons- og medievitenskap ved Universitetet i Bergen, der han er tilknytta forskingsprosjektet Nomadikon: New Ecologies of the Image (sjå www.nomadikon.net.) Han disputerte for dr. art.-graden i 2007 med Zapruder: The Journey of Zapruder's Images, og har skrive to romanar, Ingen skal sove i natt (2003) og Ekko (2005), begge på Tiden Norsk Forlag.

Litteratur

Grønstad, Asbjørn og Øyvind Vågnes. «Mot ein ny biletvitskap? Intervju med W.J.T. Mitchell.» *Norsk Medietidsskrift*, Årgang 14, nr. 1, s. 71–82.
Mitchell, W.J.T. *Iconology: Image, Text, Ideology*. Chicago: University of Chicago Press, 1986.
--. *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representations*. Chicago: University of Chicago Press, 1994.
--. *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
--. «Four Fundamental Concepts of Image Science.» I James Elkins, red., *Visual Literacy* (New York: Routledge, 2008), s. 14–29.

Å få øye på DET Å SE

Av W. J. T. Mitchell

Bildenes makt

[...] [Den femte feiltakelsen – eller myten – om visuell kultur består i oppfatningen om at] det å se er uttrykk for en maktrelasjon der den som ser dominerer det visuelle objektet, og at de visuelle bildene og de som har produsert dem, utøver makt overfor de som ser på. Både motstandere og tilhengere av den visuelle kulturen deler denne høyst vanlige «makt-feiltakelsen». De bekymrer seg for at de visuelle mediene står i ledtog med regimer for skuespilleri og overvåkning, de bekymrer seg for bruken av reklame, propaganda og spionasje for å kontrollere befolkningen og å svekke demokratiske institusjoner. Splittelsen blant dem oppstår med spørsmålet om vi trenger et eget fag kalt visuell kultur som kan gi oss en opposisjonell kritikk av disse «synsregimene», eller om denne kritikken tas bedre hånd om av fagene estetikk og kunsthistorie, som har dypere røtter ned i de menneskelige verdiene, eller av medievitenskapen som legger vekt på institusjonell og teknisk ekspertise.

[... S]pørsmålet om de visuelle bildenes makt, om hvor effektive de er som instrumenter for å dominere, forføre, overtale og bedra [...] er viktig fordi det er her motivasjonen kommer fram for de høyst ulike politiske og etiske vurderingene av bilder, for feiringen av dem som portaler til ny bevissthet, for uthengingen av dem som hegemoniske krefter, for behovet for kontroll og dermed behovet for å forsterke forskjellene mellom «de visuelle mediene» og de andre mediene, eller forskjellene mellom kunst og alle de andre bildene.

Det er ingen tvil om at visuell kultur kan (akkurat som materiell, muntlig eller litterær kultur) være et middel for å dominere, men jeg mener likevel at det ikke er produktivt å framstille visualitet, bilder, oppvisninger eller kameraovervåkning som utelukkende politisk undertrykkende. Ikke misforstå meg her. Jeg er klar over at mye av det interessante arbeidet i visuell kultur kommer fra forskning som er politisk motivert. Det gjelder særlig studiene av blikkets betydning for hvordan raseforskjeller og seksuelle forskjeller konstrueres. Men den tiden da vi begeistret oppdaget «mannens blikk» eller bildets feminine egenskap for første gang ligger nå langt bak oss, og det er de fleste forskere som er opptatt av identitetsspørsmål klar over. Likevel ser vi en uheldig tendens til at man tar et steg bakover og behandler visuelle bilder som allmektige krefter og engasjerer seg i ikonoklastisk kritikk der man tror at det å ødelegge eller avsløre falske bilder gir en politisk gevinst. Som jeg har sagt ved andre anledninger: «Bilder er en populær antagonist fordi man kan fordømme dem uten konsekvenser. Skopiske regimer kan bli forkastet om igjen og om igjen uten at det har noen synlig påvirkning på verken den visuelle eller politiske kulturen.»¹

Bildet som budbringer

Det jeg vil foreslår er mer nyansert og balansert tilnærming, der vi holder fast ved tvetydigheten ved det visuelle bildet som både instrument og aktør. På den ene siden er bildet et redskap for manipulasjon, på den andre siden er bildet tilsynelatende auto-

1 W.J.T. Mitchell, «What do pictures want?», October 77, Summer 1996, s. 74.



Foto: M Kashara (Flickr).

nomt med egne formål og betydninger. En slik tilnærming lar oss se visuell kultur og visuelle bilder som «budbringere» i sosiale transaksjoner, som et repertoar av skjermbilder eller templater som strukturerer våre møter med andre mennesker. Visuell kultur har som sin grunnleggende scene det Emmanuel Levinas kaller ansiktet til den Andre (og begynner med opplevelsen av ansiktet til moren, antar jeg): Ansikt til ansikt-møtet, den åpenbart grunnleggende disposisjonen til å søke øynene til en annen organisme, det som Lacan og Sartre kaller blikket. Stereotypier, karikaturer, klassifikasjonsfigurer, søkebilder, kartlegging av kropp og av de sosiale rommene hvor disse kroppene opptrer, danner utgangspunktene for den visuelle kulturen som bildene – og den Andre – konstrueres ut fra. Som budbringere eller «underordnede» eksistenser er disse bildene de filtrere som vi gjenkjenner – og selvsagt også tar feil av – andre mennesker gjennom. De er de paradoksale forhandlerne som skaper mulighetene for det vi kaller de «umedierte» relasjonene, «ansikt til ansikt»-relasjonene som Raymond Williams postulerer er opprinnelsen til samfunnet som sådan. Dette betyr at «den sosiale

konstruksjonen av det visuelle feltet» også må sees på som «den visuelle konstruksjonen av det sosiale feltet», som det usynlige lerretet eller flettverket av tilsynelatende umedierte figurer som er betingelsen for at de medierte bildene skal ha noen virkning.

Lacan lagde et diagram av strukturen til det skopiske feltet der han lot dialektiske linjer krysse hverandre som i fingertrådleken «ta av!» og med et projisert bilde i krysningspunktet i sentrum. De to hendene som setter vuggen i bevegelse er subjektet og objektet, observatøren og det observerte. Men mellom dem, svingende i vuggen til øyet og blikket, er denne merkelige mellomtingen, som utgjøres av bildet og av lerretet eller mediet som bildet opptrer i. Dette fantasifosteret av en «ting» ble i antikkens synslære framstilt som «eidolon». «Eidolon» var formen som det gjennomtrengende, søkende øyet kastet utover som om det var en projektør, eller like gjerne simulakret til det sette objektet, som objektet kastet av seg eller «spredde» på samme måte som en slange som mister skinnen sitt i en uendelig rekke av gjentakelser.² Både den utstrålende og den innstrålende teorien om hvordan vi ser, gir det samme inntrykket av

2 Se David Lindbergh, *Theories of Vision from Al-Kindi to Kepler*, Chicago: University of Chicago Press, 1976.

den visuelle prosessen, den eneste forskjellen er retningen som energien og informasjonen flyter i. Denne antikke modellen, selv om den uten tvil gjengir den fysiske og fysiologiske strukturen til synet på en feilaktig måte, er fortsatt det beste bildet vi har på synet som en psyko-sosial prosess. Det gir oss særlig et svært nyttig redskap for å forstå grunnen til at bilder, kunstverk, medier, figurer og metaforer har «deres eget liv» og ikke bare kan bli forstått som retoriske, kommunikative instrumenter eller epistemologiske vinduer ut til virkeligheten. Bildet av den intersubjektive synsprosessen som en vugge hjelper oss til å se årsaken til at objekter og bilder «ser tilbake» på oss; hvorfor «eidolon» har en tendens til å bli til et idol som snakker tilbake til oss, gir ordrer og krever offer; hvorfor det «spredde» bildet av et objekt er så effektivt propaganda, og hvorfor det så fertilt er i stand til å reprodusere et uendelig antall kopier av seg selv. Det hjelper oss med å se hvorfor synsprosessen aldri er en enveigate, men et kryss der dialektiske bilder strømmer til fra flere kanter; hvorfor dukken til et barn halvveis lever og befinner seg på grensen mellom det animerte og det uanimerte i leken; og hvorfor fossilene etter utryddede liv gjenoppstår i fantasien til den som ser på. Det gjør det klart hvorfor man skal spørre bilder ikke bare om hva de betyr? eller hva de gjør? men hva er hemmeligheten bak deres vitalitet? og hva er det de vil?

Å vise fram det å se

Jeg vil avslutte med noen refleksjoner over plasseringen av visuelle studier i utdanningssystemet. Jeg håper det er klart at jeg ikke mener at det straks skal etableres studieprogrammer eller nye avdelinger. Jeg synes styrken til visuelle studier kommer til sin rett i overgangene i utdanningsløpet – på introduksjonsnivået (det vi brukte å kalle for «Art Appreciation»), i overgangen fra bachelorstudier til mastergradsstudier, og helt frammerst i den avanserte forskningen.³ Visuelle studier hører altså hjemme i førsteåret på universitetet, i introduksjonen til mastergradsstudier i humanistiske fag og i verksteder eller seminarer på mastergradsnivå.

På alle disse områdene har jeg funnet det nyttig å gå tilbake til en av de grunnleggende pedagogiske ritualene i amerikansk skole, nemlig øvelsen med å vise fram noe og fortelle om det. Det studentene skal vise fram i vårt tilfelle er selve synsprosessen, og øvelsen kunne kalles «Å vise fram det å se» [«Showing Seeing»]. Rammen jeg gir studentene for presentasjonen, er at de skal late som om de er etnografer som kommer fra – og skal rapportere tilbake til – et samfunn som ikke har noe begrep om visuell kultur. Forsamlingen de snakker til mangler dermed kjennskap til hverdagslige begreper som farge, linje, øyekontakt, kosmetikk, klær, ansiktsuttrykk, speil, briller eller

voyeurisme, og de kjenner heller ikke til fotografi, maleri, skulptur og andre såkalte «visuelle medier». Visuell kultur blir på denne måten til noe merkelig og eksotisk som trenger forklaring.

Oppdraget er selvsagt tvers gjennom paradoksalt. Forsamlingen lever jo faktisk i en visuell verden og må derfor akseptere fiksjonen om at det gjør de likevel ikke og at alt som synes innlysende og selvfølgelig trenger forklaring. Jeg overlater det til studentene å konstruere en passende fiksjon. Noen velger å be forsamlingen om å lukke øynene og utelukkende ta til seg presentasjonen ved hjelp av hørselen og andre sanser. De bruker hovedsakelig beskrivelser og maner det visuelle fram gjennom språk og lyder, og velger dermed å fortelle *om det* i stedet for å fortelle og vise fram. En annen strategi er å late som om forsamlingen nettopp har fått synsorganproteser, men de vet ikke hvordan de skal brukes for å se ennå. Det er strategi mange foretrekker siden det gjør det mulig å vise fram objekter og bilder. Forsamlingen må late som om de ikke vet noe, og den som presenterer må lede dem mot forståelsen av ting som de vanligvis tar for gitt.

Rekken av eksempler og objekter som studentene tar med seg inn i klassen er ganske lang og uforutsigbar. Noen ting opptrer nesten hver gang: briller er et favorittobjekt, og det er nesten alltid noen som tar med seg et par «speilsolbriller» for å illustrere situasjonen der man kan «se uten å bli sett» og for å fortelle om hvordan det å skjule øynene er en vanlig strategi i visuell kultur. Masker og forkledningner generelt er populære rekvisitter. Vinduer, kikkerter, kaleidoskop, mikroskop og andre optiske apparater blir vanligvis lagt fram. Speil dukker svært ofte opp, som regel uten noe hint om kjennskapet til Lacans speilstadie, men ofte med lærde utredninger om de optiske lovene for refleksjon, eller med diskurser om forfengeligheit, narsissisme og formgiving av selvet. Kameraer blir ofte vist fram, ikke bare for å forklare hvordan de virker, men for å snakke om ritualene og overtroen som følger med bruken av dem. En gang tvang en student fram den kjente refleksjonen kame-raskrekk ved å ta bilder av andre i klassen på aggressivt vis. Andre presentasjoner trengte enda færre rekvisitter og fokuserte noen ganger direkte på kroppsbildet til foredragsholderen som henledet oppmerksomheten på klær, kosmetikk, ansiktsuttrykk, håndbevegelser og andre former for «kroppsspråk». Jeg har hatt studenter som har ledet klassen i øvelser på forskjellige ansiktsuttrykk, som har skiftet klær framfor klassen, framført smakfulle (og begrensede) antydninger av striptease, lagt på sminke (en elev påførte seg hvit ansiktsmaling og beskrev sine egne fornemmelser idet han steg inn i mimekunstens stumme verden; en annen introduserte seg selv som en tvilling, og ba oss om å vurdere muligheten av at han kunne være sin egen bror som lot som om han var ham; en annen mannlig student byttet klær med

³ Det kan være vel verdt å nevne her at det første kurset i visuell kultur som ble tilbudt ved Universitetet i Chicago var «Art 1010», som jeg med uvurderlig assistanse av Tina Yarborough ga høsten 1991.



Foto: Anna Blomst

jentekjæresten sin og spurte om hva som var forskjellen på mannlig og kvinnelig transvestisme). Studenter med skuespillertalent har vist hvordan man oppfører seg når man rødmer og gråter, noe som ledet til diskusjoner av skam og selvbevissthet om at man blir sett på, hvordan visuelle responser kan være ufrivillige og hvor viktig det er å tenke på øyet som et ekspressivt så vel som mottakende organ. Den kanskje enkleste duppedingsfrie framføringen som jeg har sett, var av en student som innførte klassen i opplevelsen av «øyekontakt», noe som kuliminerte i den gamle barneleken der man stirrer hverandre i senk (den første som blinker taper).

Den uten tvil morsomste og merkeligste framføringen som jeg har sett var av en ung kvinne som hadde tatt med seg sin nīmāneder gamle baby som rekvisitt. Hun presenterte babyen som et objekt i den visuelle kulturen hvis spesifikke visuelle attributter (liten kropp, stort hode, klumpete ansikt, storøyd) tilsammen utgjorde, i følge henne, en merkelig visuell effekt som mennesker kaller «søthet». Hun innrømte at hun ikke kunne forklare hva søthet var, men argumenterte for at det måtte være et viktig aspekt ved den visuelle kulturen fordi all de andre sanselige signalene som babyen ga fra seg – særlig lukt og støy – ville få oss til å avsky og trolig drepe objektene som

produserte dem, dersom det ikke var for den motvirkende effekten som «søthet» har. Det underligste ved denne framføringen var likevel hvordan babyen oppførte seg. Mens moren fremførte presentasjonen med stort alvor, var babyen opptatt av forsamlingen og prøvde å komme seg løs fra armene hennes, og da forsamlingen begynte å le, svarte den først med frykt, så gradvist (som om han skjønte at han var trygg) med en slags gledesstrålende og aggressiv scenevanthet. Han begynte å vise seg fram for klassen og avbrøt moren stadig i hennes forsøk på å fortsette beskrivelsen av det menneskelige avkommets visuelle karakteristika. Den kontrapunktiske, flermediale framføringen understreket dissonansen eller mangelen på forbindelse mellom syn og stemme, mellom det å vise fram og fortelle, og demonstrerte på denne måten noe ganske komplekst ved selve ritualet om å vise fram og fortelle som sådan.

Hva lærer vi av disse framføringene?

Rapportene fra studentene mine gir inntrykk av at presentasjonene der de viser fram hvordan vi ser, er det de husker best fra kurset, lenge etter at detaljene i perspektivteori, optikk og teorien om blikket har blitt visket ut av minnet. Framføringene har den virkningen at metodene og kunn-

“ Rammen jeg gir studentene for presentasjonen, er at de skal late som om de er etnografer som kommer fra – og skal rapportere tilbake til – et samfunn som ikke har noe begrep om visuell kultur

skapene fra pensum blir oversatt til handlinger. Mens pensum kretser om en gruppe enkle, men ekstremt vanskelige spørsmål (Hva vil det si å se? Hva er et visuelt bilde? Hva er et medium? Hva er forholdet mellom synet og de andre sansene? Til språket? Hvorfor er visuelle opplevelser så forbundet med redsel og engstelse? Har synet en historie? Hvordan påvirker visuelle møter med andre mennesker (og med bilder og objekter) konstruksjonen av det sosiale livet?), blir framføringene der vi viser fram det å se til en samling av praktiske demonstrasjoner som man kan vise til midt oppe i den noen ganger abstrakte sfæren av visuell teori. Det er forbausende hvor mye klarere Sartres og Lacans «paranoide teorier om synet» blir etter at du har hatt et par framføringer som lar synets aggresivitet tre tydelig fram. Merleau-Pontys innviklede diskusjoner av synets dialektikk, «kiasmen» mellom øyet og blikket og måten synet er viklet sammen med «verdens kjøtt» på blir mye mer håndgripelig når tilskueren/skuespilleriet er blitt legemliggjort og framført i klasserommet.

Et mer ambisiøst mål med «å vise fram det å se» er dets potensiale som refleksjon over teori og metode i seg selv. Det burde være åpenbart at metoden er påvirket av en slags pragmatisme, men ikke (håper man) av en type som stenger spekulasjoner, eksperimenter og til og med metafysikk ute. I bunn og grunn er det en invitasjon til å tenke gjennom hva teoretisering er, til å «se for seg teori» og «framføre teori» som en synlig, legemliggjort, felles øvelse, i stedet for som ensom introspeksjon av en intelligens uten kropp.

På det enkleste planet er «å vise fram det å se» en slags avdisiplinær øvelse. Vi avlærer oss oppfatningen om at «visuell kultur» er «dekket» av materialene eller metodene til fagene kunsthistorie, estetikk og mediastudier. Visuell kultur starter på et underliggende nivå som disse fagene ikke fanger opp – der vi finner ikke-kunstneriske, ikke-estetiske og umedierte eller «umiddelbare» visuelle bilder og opplevelser. Det utgjør et større felt som jeg vil kalle «dagligdagsvisualitet» eller «hverdagsseing» som holdes utenfor fagene som tar for seg visuell kunst og media. Akkurat som dagligspråksfilosofien og språkhandlingsteorien ser den på de merkelige tingene vi gjør når vi ser, stirrer, viser fram og viser oss selv fram –

eller når vi glemmer oss, ikke vil avsløre oss og når vi nekter å se. Særlig hjelper den oss med å se at selv et så omfattende begrep som «bildet» ikke uttømmer feltet av visualitet; at visuelle studier ikke er det samme som «studiet av bilder», og at studiet av det visuelle bildet bare er en av komponentene i faget. Politiske regimer som forbyr bilder (slik som Taliban) har fortsatt en strengt kontrollert visuell kultur der hverdagens menneskelige presentasjoner (særlig av kvinnekropper) er underlagt regulering. Vi kan kanskje til og med gå så langt som å si at visuell kultur framstår i skarpest relieff når det andre budet, forbudet mot produksjonen og framvisningen av avgudsbilder, blir fulgt mest bokstavelig, når det å se er forbudt og usynlighet er håndhevet.

En siste sak som øvelsen «å vise fram det å se» demonstrerer, er at visualitet – ikke bare den «sosiale konstruksjonen av det vi ser», men også den visuelle konstruksjonen av det sosiale – er et problem i seg selv som de tradisjonelle fagene estetikk og kunsthistorie nærmer seg, men aldri helt engasjerer seg i, og det gjelder også de nye mediefagene. Det betyr at visuelle studier ikke bare er et «udisiplinert» eller et truende tillegg til de tradisjonelle synsorienterte disiplinene, men en interfaglig disiplin som trekker både på sine egne ressurser og ressursene til andre fag for å konstruere et nytt og distinkt objekt for forskning. Visuell kultur er et spesifikt område for forskning, og dens grunnleggende prinsipper og problemer er ved å bli artikulerte nettopp nå. Øvelsen «å vise fram det å se» er en måte å nå fram til det første trinnet i dannelsen av ethvert nytt område, der man river av tildekningen av det velkjente og vekker følelsen av undring, slik at mange av de tingene som blir tatt for gitt når det gjelder de visuelle kunster og mediene (og kanskje de verbale også), blir det stilt spørsmål ved. Om ikke annet kan det sende oss tilbake til de tradisjonelle humanistiske fagene og samfunnsvitenskapene med friske øyne, nye spørsmål og åpne sinn.

Oversatt av Per Terje Naalsund. Hentet fra What do pictures want? The lives and loves of images, The University of Chicago Press, 2005. Gjengitt med tillatelse fra forlaget.



Antistriper

Av Flu Hartberg

Du ser den i avisen, og den får deg til å le, humre, gremmes, skrike av sinne, eller i verste fall – ikke reagere i det hele tatt. Jeg snakker om tegneseriestripen. Tegneseriemediets umodne og høylytte familiemedlem. En sjanger innenfor mediet som gjennom generasjoner har festet seg som en permanent mutasjon i alle verdens aviser. Er du av typen som ikke ler noe særlig av slike striper? Hopper du elegant over tegneseriekolonnene for å lese mer interessant stoff (som TV-programmet)? Da er du som meg. Jeg syns de fleste tegneseriestriper er omtrent like morsomme som sjakkspalten som ofte er plassert på samme side. Allikevel lager jeg altså striper selv. Er det fordi jeg mener jeg lager morsommere striper enn alle de andre? Er det fordi jeg har blitt presset inn i en sjanger jeg er ukomfortabel i? Er det fordi jeg ikke har noe bedre å ta meg til? For å nå de store massene? For pengene? Vet ikke. Antakelig en blanding.

Dongery

Mitt bidrag på stripefronten er *Fagprat*. En énrueters tegning, der snåle individer samtaler om løst og fast. For å forklare noe som helst om hvordan en *Fagprat*-stripe blir til, så må jeg først si litt om Dongery. Dongery er en gruppe menn fra Oslo som i over 10 år har hengt sammen og lagd tegneseriefanziner sammen. En fanzine er et lite hefte som er billig trykket og beskjedent distribuert. Fordelen er at stoffet kan produseres og presenteres kjapt og kompromissløst, det er ingen redaksjon eller sensur. Dongery har resultert i snart 80 utgivelser, der den eneste fellesnevneren er anarki, eksperimentering og nonsens. Fordelen med nonsens er at det har en evne til å være kilde til uventede elementer. I Dongery har vi aldri brukt manus eller skisser. Vi improviserer direkte på papiret, og lar intuisjon, magefølelse og innfall erstatte synopsis, manuskript og planlegging.



Måsedritt

Et resultat av denne måten å jobbe på var konseptet *Fagprat*: Snåle figurer uttaler seg om ting de ikke har greie på. I stedet for å putte figurer i tradisjonelle tegneserier, plasserte disse figurene seg litt rundt omkring på arket. De hadde én lang monolog hver, og så var de ute av tegneserien for alltid. Jeg har aldri latt en figur få opptre mer enn én gang i *Fagprat*.

Jeg koste meg glugg i hjel med denne formen for tegneserie eller vitsetegning. Det var forfriskende å improvisere fram en karakter som jeg visste jeg slapp å måtte tegne hundrevis av ganger til (som jo er vanlig i tegneserier). Dessuten syns jeg det var tilfredsstillende å kunne la karakterene bable fritt i vei uten mål og mening. Jeg visste sjelden hvordan en setning skulle slutte når jeg var i gang med den. Et eller annet stikkord eller en frase som datt ned i hodet mitt kunne være utgangspunktet.

For eksempel begynte jeg med ordet «måsedritt», og lot figuren min klage over all måsedritten som var overalt, samt klandre Oslo Kommune for dette. (Det er alltid glupt å starte med noen som klager over noe har jeg funnet ut.) En annen figur responderer på dette og babler videre om Oslo Kommune. Antakelig har ordene «brisk» og «gondol» ligget langt framme i bevisstheten min og spratt fram da

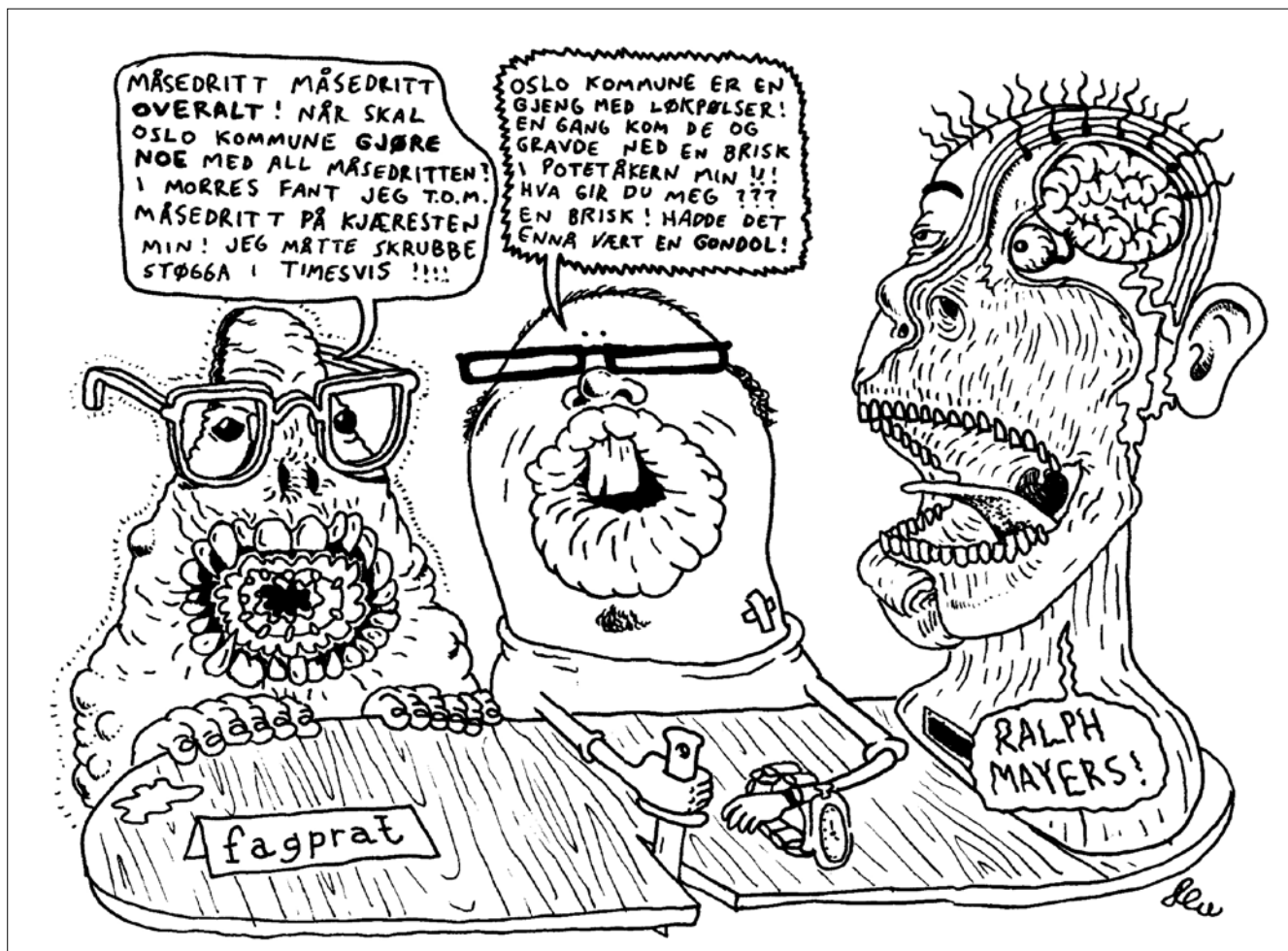
denne tekstboblen ble til. Den siste figuren sier bare «Ralph Mayers», enten fordi jeg følte at konversasjonen burde være over her, eller muligens at jeg ikke fikk plass til mer tekst. Det husker jeg ikke. Uansett, dette er et eksempel på de «originale» *Fagprat*-ene. Vi lagde dessuten en eget *Fagprat*-hefte, der også de andre gutta i Dongery fikk prøve seg innenfor samme formel.

I 2002 ble jeg bedt om å lage noen *Fagprater* til en brosjyre om Prosjektskolen. Dette var da en nyåpnet kunstscole med vekt på konseptuell og prosjektbasert kunst. Dermed fikk jeg plutselig et tema for *Fagprat*-figurene mine å forholde meg til (kunst). Gjennom disse tegningene skjønnte jeg at *Fagprat* også kunne brukes til å ta for seg ulike temaer. Like etterpå var jeg i gang med å tilpasse *Fagprat* til et annet format og en større målgruppe; jeg meldte serien på Dagbladets stripekonkurranse.

Det var flere hensyn jeg måtte ta i arbeidet med denne transformasjonen.

- Jeg ville få en klarere tematikk i hver stripe
- Jeg ville gjøre meg litt bedre forstått
- Teksten måtte bli lettere
- Tekst-fonten måtte bli større og mer lesbar
- Tegningene måtte tilpasses stripeformatet

“ Vi improviserer direkte på papiret, og lar intuisjon, magefølelse og innfall erstatte synopsis, manuskript og planlegging.



“ I teorien er hvert eneste stikkord man lirer av seg en potensiell bombe av inspirasjon og vittigheter

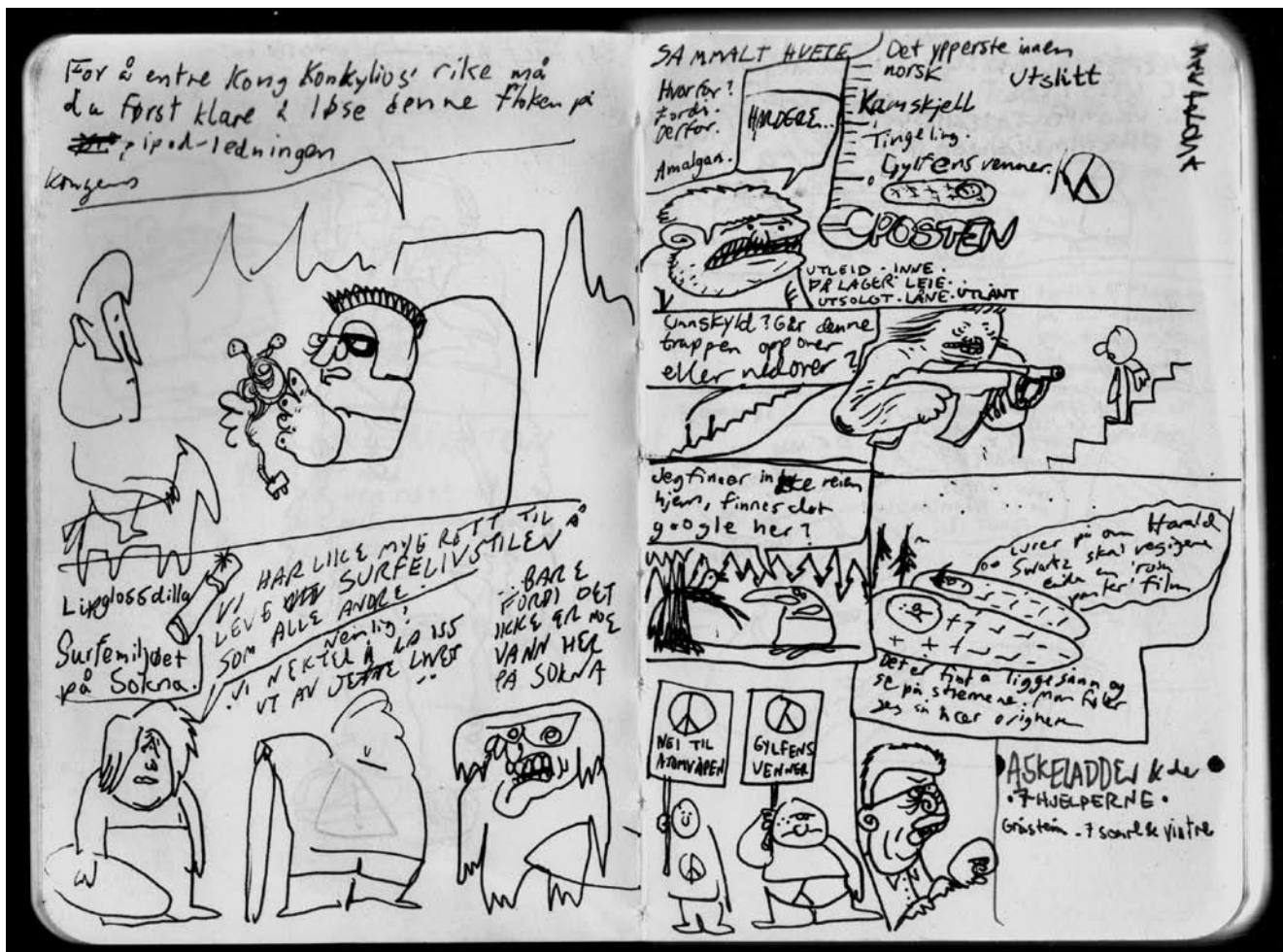
- Jeg måtte tilrettelegge farger for avstrykk
- men samtidig:
- Jeg ville bevare den absurde nonsens-humoren fra Dongery
- Jeg ville lage striper jeg selv syns var morsomme
- Jeg ville forvirre og forundre leseren
- Jeg ville ikke ty til enkle og tradisjonelle poenger

Da resultatene fra stripekonkurransen kom, havnet *Fagprat* på 3. plass, noe som betydde at stripen skulle gå jevnlig i Dagbladet for en periode. Etter en liten pause ble jeg spurt om å fortsette serien nok en periode, og slik har det fortsatt i rykk og i napp. Det siste året har stripa gått som «vikar-stripe» for Mads Eriksens *M*, tre dager i uken.

En stripe blir til

Ideen til en *Fagprat* kan bli til på to forskjellige måter: Med en situasjon eller med en improvisert tekst. Eller

begge deler. Rent fysisk befinner jeg meg som regel på en kafé. Dette høres kanskje ut som kunstnerisk vås, men jeg syns det er komplett umulig å finne på noe morsomt ved tegnebordet. Jeg går på kafé kun utstyrt med skisseblokk og snus. Prestasjonsangsten ved å sitte der med en blank side foran seg er så sterk at jeg nærmest blir tvunget til å rable ned ett eller annet. Noen ganger fungerer dette omtrent slik jeg beskrev prosessen med de gamle Dongery-*Fagpratene*. Jeg begynner på en setning og ser hvor det bærer. I skissen nedenfor kan jeg huske at jeg satt og tenkte på en portvakt som ikke slipper deg inn før du har gjort noe for på bevis at du er verdig nok. Dette er jo en klassisk situasjon i eventyr og ridder-filmer osv. Så begynte jeg å skrive «Du slipper ikke inn i Kong Rabions rike før du...». Foreløpig er jo ikke dette noe spesielt morsomt. Hvis kriteriet for å slippe inn i riket var at ridderen skulle drepe en drake,



ville det ikke bli noe poeng ut av dette. Det må jo skje noe uventet. Frustrasjonen med krøllede iPod-ledninger lå nok friskt i minnet, og det ble poenget i denne stripen. Vips! En *Fagprat*-idé er i boks.

Så er det lurt å bare fortsette i samme flyt, uten å stoppe opp for lenge på hver idé. Av og til begynner det med stikkord. «Surfemiljøet på Sokna» har jeg notert videre på blokka. Sikkert bare fordi ordene høres morsomme ut. Og setningen inneholder dessuten et viktig kriterie for komikk: kontrasten. Eller selvmotsigelsen. Akkurat som iPod-ledning ikke passer sammen med ridder-tiden, passer liksom surfing ikke på innlandet i Buskerud. Setningen fikk meg umiddelbart til å la noen surfe-ungdom fra Sokna snakke ut. Poenget på slutten blir at det jo ikke er noe strand eller hav å surfe på i Sokna – allikevel vil de gjerne tilhøre surfekulturen. Litt av grunnen til at jeg straks likte denne

vitsten selv, var at den samtidig kunne være en kommentar til adaptasjon av livsstil blandt ungdom. Dette at ungdom i f.eks. Svolve vil identifisere seg med noe som var en subkultur i Bronx på 70-tallet (hip hop). Videre i skisseblokka har jeg notert andre stikkord, og ikke alt blir til en stripe. «Kamskjell», «tingeling» og «Gylfens venner» er av disse. Men i teorien er hvert eneste stikkord man lurer av seg en potensiell bombe av inspirasjon og vittigheter.

Det finnes antakelig like mange metoder for å vekke ideer til striper som det finnes stripetegnere, men dette er altså det som fungerer for meg.

Hvis ideen virker like god når jeg plukker fram skisseboka ved tegnebordet, så går jeg videre til neste steg – selve tegningen. Sammen med ideen følger det nesten alltid en rask skisse, rablet ned på noen sekunder. Det er rart hvor ofte disse første sekundene med inspirasjon ofte dikterer det



ferdige resultatet. For selv om jeg nå har tid og mulighet til å spise til dialogen og forandre karakterene, vender jeg nesten alltid tilbake til den originale skissens uttrykk. Den umiddelbare følelsen av tekst og tegning som oppstår under idéens unnfangelse er vanskelig å overgå i etterkant. Det er hovedregelen, men innemellom må det jo gjøres endringer. Jeg skal ta for meg de to stripene «Ridder og iPod-ledning» og «Surfemiljøet på Sokna».

Fram med det fine tegnepapiret, linjal og blåblyant. Måle opp stripa, lage linjer til teksten og skisse i vei. Den lyseblå blyanten forsvinner i scanne-prosessen, så jeg slipper jeg å bruke viskelær. Noen tegnere liker å skisse kjempedetaljert før de begynner å tusje. Noen bare antyder hvor figurene skal befinne seg i ruta. Siden Fagprats mantra er intuisjon, så går jeg for alternativ 2, og overlater mest mulig til tusjeren, som i dette tilfellet er meg selv.

For å tydeliggjøre kontrasten mellom Ridder-tiden og det nymotens iPod-ledningsproblematikken, passet jeg på, både med tegningen og fargeleggingen, at det middelalderiske kom tydelig fram. Jeg gjorde noen kjappe Google-søk på hester og riddere fra korstogenes tid, og passet på at fargene var dunkle og gav den riktige tyngden.

Som du kan se, er teksten fra skisseblokken nærmest uforandret. Jeg har bare stokket om ordene litt. Oppbygningen av tegningen har jeg også beholdt, men portvokteren har blitt gjort om fra soldat til gammel, vis mann. Når jeg har tusjet ferdig med min pensel og mitt blekk, scannes tegningen inn på mac'en, og fargelegges i Photoshop. Fargeleggingsprosessen er noe av det mer kompliserte jeg gjør, og det er forskjellig prosedyre ettersom hvor tegningen sal trykkes. Jeg liker å ha full kontroll over fargene, da disse som nevnt er med å sette stemningen i tegningen. Andre tegnere med dårligere tid og mer penger, har



egne fargeleggere. Jeg var fornøyd med stripen. Jeg syns figurene ble morsomme, og at poenget kom godt fram. Jeg tenker også at dersom leseren ikke liker eller skjønner vitsen, så skal de i hvert fall ha en fin tegning å se på, og det syns jeg med all ærbødighet de har fått her.

Så til surfermiljøet på Sokna. Her har jeg forandret betydelig mer på teksten. Målet er å få riktig timing, at «poenget» kommer til rett tid, men også at stemmene til figurene blir riktig i leserens hode. Tegnemessig lå utfordringen her i å igjen få til kontrasten. Den hippe, kule surferstilen i kontrast med det trauste Sokna. Her valgte jeg lyse, klare farger for å oppnå dette. En annen utfordring er dessuten alltid å skviset figurene inn i det avlange formatet.

En tegneserie er liksom ikke helt ferdig før den har vært på trykk, og blitt lest av noen. Men hva bestemmer om den er vellykket? At jeg er fornøyd selv? At noen der ute liker den? Hvor mange prosent av

leseren bør le? Og hvor mange bør humre? Jeg tror jeg i hvert fall kan slå fast at en mislykket stripe, er en jeg ikke står for i etterkant. Det vil si, man må jo stå for alt man gjør, men hvis jeg merker en flau følelse når jeg ser en gammel stripe, så er det et dårlig tegn. Dersom stripen ikke vekker noens interesse er jeg heller ikke fornøyd. Da er det bedre at noen hater den, eller ergrer seg fordi de ikke forstår poenget.

Flu Hartberg har tegnet heftene Hygiene og Hygiene 2 (Jippi Forlag) og English conversation (Dongery). I 2008 laget han billedromanen Muren sammen med forfatter Markus Midré. Tegneserienebøkene Odd (Egmont) og Horgan (No Comprendo Press) kom ut i 2009. En samlebok med de beste Fagprat-stripen kommer 2010 på Cappelen Damm. Hartberg gikk på tegning, form og farge ved Elvebakken videregående skole, og har siden utdannet seg ved Høgskolen i Telemark, Strykejernet kunstskole og University of Central England.

Egen hjemmeside på <http://www.dongery.no/flu>

HUGO PRATT: Fra CORTE SCONTO DETTA ARCANA (Corto Maltese i Sibir), 1974. SIDE FRA TEGNESERIEBOK.

ALT SER SÅ ENKELT og elegant ut. Et stykke hvitt papir, noen bilderammer, noen svarte flater og linjer, noen bokstaver i hvite snakkebobler. Uttrykket er minimalistisk, nærmest asketisk. Og likevel får Hugo Pratt (1927–1995) oss til å se en hel verden i disse harde kontrastene mellom svart og hvitt.

Vi ser steder, rom, personer. Vi ser sanddyner, den blanke skyggen på en militærkaskett, flettverket i en stolrygg. Men vi har ikke tid til å fortape oss i disse bildene. Vi må følge med strømmen. En tegneserie skal «leses». Fra venstre mot høyre, bilde for bilde, stripe for stripe – og i dette tilfellet også side for side: *Corte Sconto detta Arcana* gikk opprinnelig som føljetong, side for side, i et italiensk tegneserieblad. Senere ble sidene samlet og utgitt som bok. Den norske versjonen kom i 1986 med tittelen *Corto Maltese i Sibir*.

Handlingen foregår i 1918. Underveis på en djunke fra Hongkong til Shanghai oppdager den ordknappe eventyreren Corto Maltese og hans følgesvenn Rasputin at besetningen har tenkt å myrde dem. Det blir kamp. Djunken tar fyr. Corto Maltese faller i sjøen. Vi blar om – og ser, på side 44, at han har reddet seg i land, og at han straks etterpå blir arrestert av to kinesiske soldater som fører ham til en viss general Tchang. Ny side.

Da Pratt tegnet *Corto Maltese i Sibir*, var det mindre enn hundre år siden de første tegneseriene hadde sett dagens lys. Men det er ikke mye som forbinder ham med de gamle forgjengerne. De aller første tegneseriene fortalte primitive anekdoter ved hjelp av tablåaktige bilder og ordrike undertekster. *Corto Maltese i Sibir* er en lang, sammenhengende historie med et omfattende persongalleri og en

viltvoksende handling som utfolder seg fritt i tid og rom. Hugo Pratt forteller denne komplekse historien med imponerende virtuositet, så fleksibelt, så dynamisk og dramatisk at man skulle tro det var snakk om en film. Noe det på en måte også er.

Vanligvis organiserer Pratt en side på samme måte som man konstruerer en klassisk Hollywood-scene. Han starter med en «eksposisjon», en beskrivelse av den nye situasjonen; deretter følger ulike handlinger; i slutten ser man resultatet av disse handlingene, samtidig med at det åpnes for overgang til en ny scene. Også når det gjelder selve den grafiske formidlingen av stoffet, bruker Pratt klassiske filmatiske grep. Ta for eksempel side 44 i Corto Maltese-boken.

Bilde 1 som fyller hele første stripe, er et *establishing shot*, et etableringsbilde som viser oss hvor Corto Maltese befinner seg etter skipsbruddet. Røyken i det fjerne forteller at djunken er gått ned. I neste stripe brytes bilderommet opp, først med et halvnært bilde av Maltese (2), så et *long shot*, et bilde der man ser ham i full figur (3). Via snakkeboblene får vi innsikt i hans reaksjon på de foregående begivenhetene.

Hermed er eksposisjonen forbi, og den egentlige handlingen begynner. Det starter med de to soldatene i bilde 4. Først er det uklart hvor de befinner seg, men når vi straks etterpå ser dem igjen, fra samme vinkel, i bilde 5, forstår vi at de kommer gående bak Maltese. Å plassere personer på samme plass i flaten i to forskjellige bilder etter hverandre, er en filmatisk teknikk som brukes til å stabilisere og klargjøre scenens geografi. De tre neste bildene er basert på samme teknikk og er i tillegg organisert etter det klassiske *shot/reverse shot*-mønsteret: Først et nærbilde av soldatene som

kikker mot høyre (6); så et *medium shot* (7) av en soldat med Maltese plassert i høyre side av bildet, en plassering som markerer en *eyeline match*, en blikkforbindelse, mellom de to bildene: Det første viser soldatene som ser; det andre viser *hva* de ser. Personenes plassering på flaten gjentas i bilde 8 selv om vi nå ser scenen fra Malteses posisjon.

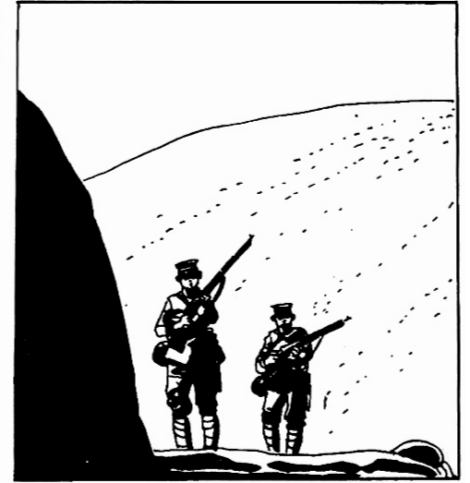
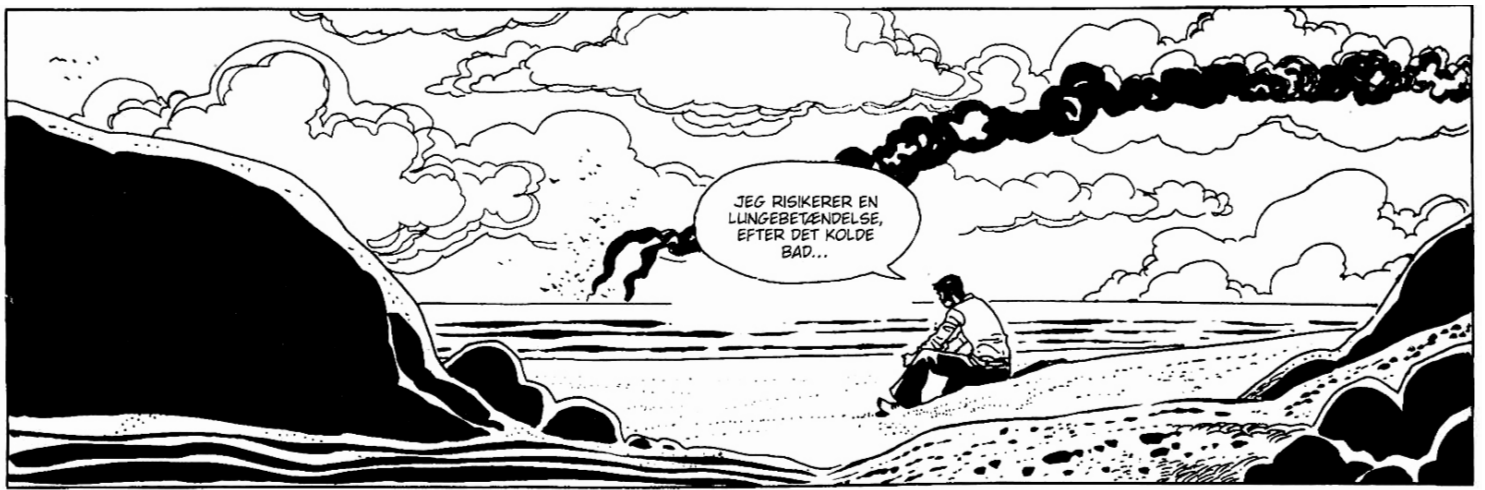
De tre bildene 6-8 bærer scenens handling, men bilde 8 har samtidig en annen funksjon: Soldatens bemerkning om at han vil føre Maltese til general Tchang, er en *hook*, en «knagg» i dialogen, som peker fremover og hekter den nåværende scenen sammen med den neste. Bilde 8 lukker scenen; bilde 9 åpner en ny.

Det ligner en film, men er en serie bilder. Vi kan til enhver tid avbryte lesningen, legge bladet fra oss, lukke boken. Eller vi kan velge å fordype oss i ett av de fine svart-hvitt bildene. Men det er ikke meningen. Det er derfor Pratt lar det siste bildet på siden være starten på en ny scene. Han introduserer generalen, en ny, mystisk person, og lar dialogen være så tvetydig at vi bare *må* gå videre til neste side for å se hva som kommer til å skje med Maltes.

Åtti sider senere kan vi endelig puste lettet ut. Han klarte seg.

Peter Larsen

Fra Peter Larsen og Sigrid Lien, *Kunsten å lese bilder*, Spartacus forlag 2008. Gjengitt med tillatelse fra forfatteren og forlaget.



Ikke få noen ideer

– En digital historiefortelling gjennom Vigelandsparken

Hvordan formidle Gustav Vigelands kunst, Vigeland-museet og Vigelandsparken til elever i videregående skole ved hjelp av aktiv læring og digitale medier?

Av Gro Kirkeby og Alexandra Lilja Lindvik

I oktober 2008 kontaktet Vigeland-museet og Frognerparkens Venner bachelorstudiet i Medier og Kommunikasjon ved Høgskolen i Oslo. Museet ved konservator Guri Skuggen og Greta Bjørnhaug, leder for Frognerparkens Venner, spurte om noen av studentene kunne bidra på et formidlingsprosjekt rettet mot ungdom. Museet hadde de siste årene hatt flere spennende formidlingsprosjekter. Formidling av skulpturene i parken og av parkens historie, var imidlertid blitt forsømt. Man var åpne for ulike typer prosjekter – så lenge de var spennende, lærerike og rettet mot skoleelever, barn og unge.

Vi satte oss inn i oppdragsgivernes ønsker og målsettinger og foreslo at vi skulle lage et digitalt undervisningstilbud rettet mot videregående elever.

Digitale historiefortellinger

Vi hadde en todelt målgruppe – oppdragsgiveren på den ene siden, og skoleinstitusjoner med elever på den andre siden. I tillegg viste vår interessentanalyse at det var flere andre sentrale aktører å ta hensyn til, eksempelvis politikere, andre kulturinstitusjoner, media og samfunnet generelt. Vigeland-museet har hovedfokus på formidling, mens skoleinstitusjonene har hovedfokus på læringsperspektivet.

Vi valgte å utvikle et undervisningstilbud som kombinerer læring og engasjement for å formidle Vigelands kunst på en måte som involverer elevene aktivt. Undervisningstilbudet bygger på elevenes egen produksjon av digitale historiefortellinger, som de lager med bilder de selv tar i Vigeland-museet og i parken. Dette kan enten finne sted i kombinasjon med utflukt til museet og parken, eller via Vigeland-museets hjemmesider.

Aktiv læring

Vi utviklet et konsept basert på en ironisk oppfordring: «Ikke få noen ideer!». Undervis-

ningsopplegget består av en brosjyre som tar for seg dramaturgi, praktisk produksjon av digital historiefortelling, gjennomføring, rettigheter og etikk. I tillegg produserte vi en digital historiefortelling om Gustav Vigelands liv, som fungerer som en eksempel-, informasjons- og inspirasjonsfilm. Lærerne fikk også tilgang til en beskrivelsen av en to dagers workshop i digital historiefortelling.

Så hva er da en digital historiefortelling?

«En digital historie er en kort film produsert, skrevet og fortalt av fortelleren selv med stillbilder, stemme og lydeffekter. Manus er på 200–300 ord og ferdige historier varer som regel mellom to og tre minutter. Til å produsere historiene brukes enkle lyd- og bilderedigeringsprogrammer, samt digitalkameraer, scannere og mikrofoner» (www.jazzmontor.no).

Joe Lambert er av mange regnet som grunnleggeren av digital historiefortelling. Han startet, og leder nå, Center of Digital Storytelling i Berkeley, California. Arbeidet med digital historiefortelling startet for alvor for ca 20 år siden, og de seneste år har digital historiefortelling fått stor oppmerksomhet som metode ikke minst i lærings- og formidlingskontekst.

Verktøyet som brukes er enkelt: et digitalt kamera eller mobiltelefon med kamera, en PC og en mikrofon. Det er alt som trengs. Fortellingen redigeres enkelt i Windows Movie Maker. Til tross for at Windows Movie Maker er et enkelt program med klare begrensninger, har vi valgt å bruke dette verktøyet. Dette fordi programmet er gratis og følger med alle Windows maskiner, samt at det er enkelt å sette seg inn i for aktører uten høy grad av digital kompetanse. I tillegg ligger hovedfokuset på den personlige formidlingen innen digital historiefortelling, og til dette formålet er Windows Movie Maker et egnet verktøy.

Hvorfor digital historiefortelling?

Vi mener at det å basere undervisningsopplegget på digital historiefortelling vil være effektivt fordi det treffer ungdom på «hjemmebane». Aldersgruppen 16–25 år er den som bruker hjemme-PC mest aktivt i hverdagen viser undersøkelsen Norsk mediebarometer fra 2008. Metoden og uttrykket utfordrer elevene på flere måter. Digital historiefortelling som undervisningsmetode er brukervennlig og motivasjons-skapende, og gjør læringsprosessen spennende.

Målet vårt er å gjøre Vigeland-museet og Vigelandsparken mer attraktiv, ved å la elevene selv tilegne seg kunnskap om kunsten, gjennom praktisk aktivitet ved å lage en digital historiefortelling. Ved å bruke et nytt læringsverktøy og Vigelands kunst, kan elevene lære mer om både det å fortelle en historie, og også lære mer om selve kunsten og parken.

Vi så også en fin mulighet til å gjøre ungdom oppmerksom på åndsverksloven, opphavsrett og etikk. Vigeland-museet har klare retningslinjer i forhold til bruk av Vigelands kunst, noe som er lovbestemt i Åndsverksloven.

Tverrfaglig undervisningsmetode

Digital historiefortelling kan implementeres i flere fag. Skriveprosessen kan innlemmes som en del av norskfaget, digital kompetanse kan innlemmes som en del av mediefaget i videregående skole og språk kan innlemmes som en del av engelskfaget. I vårt tilfelle vil det å lage en digital historiefortelling helt åpenbart kunne innlemmes i flere fag, både norsk, historie og medier, i tillegg til kunst og kultur, i og med at undervisningstilbudet tok for seg Vigeland-museet og Vigelandsparken.

Med undervisningstilbudet ønsket vi å utfordre ferdighetene til elevene i å søke og lokalisere informasjon, evaluere denne informasjonen i forhold til historien sin, behandle og gjenbruke bilder samt presentere alle momenter etter eget ønske og behov. Elevene samarbeider som regel i grupper.

Gjennomføring

Hele undervisningsopplegget gjennomføres på to dager. Den første dagen går med til å planlegge og tenke ut historier på skolen. Dag to fokuserer på det praktiske arbeidet med filmen, samt besøket i museet og parken. I forkant av museums- og parkbesøket er det forventet at læreren gir elevene en kort gjennomgang av opplegget, samt gir beskjed om at elevene skal begynne å tenke på potensielle historier. Slik er elevene foreberedt og kan ta bilder når de kommer til parken.

Pilot med Ullern Videregående Skole

Vi gjennomførte en pilot av undervisningsopplegget med 2. klasse på Medier og kommunikasjon ved Ullern Videregående skole. Før pilotprosjektets start besøkte vi skolen og presenterte prosjektet og begrepet digital



Jeppje Fensholt (17) fra Ullern vg. skole fotografere i Vigelandsparken (Foto: Gro Kirkeby).

historiefortelling for elevene. Vi snakket med elevene om det å bygge opp en historie dramaturgisk, vi gjennomgikk de grunnleggende elementer i genren digitale historiefortellinger og la vekt på viktigheten av den personlige vinklingen. Vi diskuterte også med elevene og fikk dem til å bli oppmerksomme på rettigheter og etikk. Senere samme uke sendte vi et informasjonsskriv til lærerne, som inneholdt en praktisk beskrivelse av pilotprosjektet.

Selve prosjektdagen startet kl 09.30, hvor elevene fikk en 50-minutters omvisning på Vigeland-museet før elevene gikk til Vigelandsparken for å ta bilder til de digitale historiefortellingene sine.

Tilbake på skolen igjen fikk elevene se den digitale historiefortellingen vi har laget. Filmen vår skal fungere inspirerende og gi «symbolske» forklaringer til hvorfor Vigelands kunst er som den er. Etter at vi hadde sett filmen og diskutert denne, fortsatte elevene arbeidet med filmene sine.

Gulrot og ros

De digitale fortellinger kan legges ut på Vigeland-museets nettsider. Denne gulroten gjorde at elevene ble ekstra engasjert i arbeidet med filmene. Vi fikk se noen av de endelige resultatene, og de var både interessante og imponerende. Elevene hadde forstått digital historiefortelling-sjangeren, og de hadde brukt formatet godt. Tilbakemeldingene på undervisningsopplegget var nesten udelte positive. Flere skrev at de synes det var et godt opplegg, som både var interessant og lærerikt. Samtlige elever skrev at dette var en undervisningsform de kunne tenke seg å ha igjen. Faglærerne gav også inntrykk av at de mente undervisningsopplegget var lærerikt og interessant. De satte særlig pris på at vi hadde fokusert på rettigheter og etikk, noe de mente elevene hadde godt av å få gjentatt i dagens mediasamfunn.

Undervisningsopplegget med lærerveiledning er tilgjengelig på Vigeland-museets nettsider:

<http://www.vigeland-museum.no/no/formidling/vgs/digital-historiefortelling>

Alexandra Lilja Lindvik (25) har mastergrad i Sosiologi fra Universitetet i Oslo, og avsluttet sin bachelor i Medier og kommunikasjon ved Høgskolen i Oslo våren 2009. I dag arbeider hun som kommunikasjonsrådgiver/prosjekt-assistent.

Gro Kirkeby (22) har jobbet som journalist, og avsluttet sin bachelor i Medier og kommunikasjon ved Høgskolen i Oslo våren 2009.

Utdanning i mediefag

Oversikt over hvilke studier elever som ønsker å utdanne seg i mediefag, kan velge blant. I oversikten er ikke masterutdanninger og studier i utlandet med. Oversikten er utarbeidet av redaksjonen i [tilt]. Kontakt oss om dere finner feil og mangler.

GRAFISKE FAG/VISUELL KOMMUNIKASJON/ MEDIEDESIGN

HØGSKOLEN I GJØVIK

Bachelor i **mediedesign** med hovedvekt på typografi og informasjonsdesign.
www.hig.no

HØGSKOLEN I BUSKERUD, DRAMMEN

Bachelor i **visuell kommunikasjon** for trykte og nettbaserte medier.
www.hibu.no

INSTITUTT FOR GRAFISKE MEDIER, OSLO

Diverse kurs, særlig i bruk av programvare, og enkeltfag som **Macdesigner**, **grafisk design** med prosjektledelse, **internett-design** med prosjektledelse og web-produksjon. (Privatskole.)
www.igm.no

KUNSTHØGSKOLEN I BERGEN

Bachelor i **visuell kommunikasjon** med vekt på skriftkommunikasjon, billedkommunikasjon og interaktiv kommunikasjon.
www.khib.no

KUNSTHØGSKOLEN I OSLO

Bachelor i **visuell kommunikasjon** med vekt på illustrasjon og grafisk design, i tillegg til profilering, merkevarebygging, redaksjonell design og multimedia/interaksjonsdesign.
www.khio.no

WESTERDALS, OSLO

To- og treårig utdanning i **Art Direction** vekt på praktisk og teoretisk kunnskap om kommunikasjon og bilde, prosess-teknikker, ideutvikling, konsepttenking og strategi. (Privatskole.)

Treårig utdanning i **grafisk design**. Utdanning for arbeid med grafisk design innen alle aktuelle medier. (Privatskole.)
www.westerdals.no

NORGES KREATIVE FAGSKOLE, OSLO, BERGEN, STAVANGER, TRONDHEIM, KRISTIANSAND

Toårig utdanning i **grafisk design** med vekt på kunnskap om kommunikatív, funksjonell og spennende design. (Privatskole.)
www.norgeskreativefagskole.no

NORGES KREATIVE FAGSKOLE, OSLO, BERGEN, TRONDHEIM

Toårig utdanning i **illustrasjon** med vekt på illustrasjonsteknikk og -uttrykk. (Privatskole.)
www.norgeskreativefagskole.no

HØGSKULEN I VOLDA

Bachelor i **Media, IKT og design** er et sammensatt studium der man får utdanning i formidlingsmessige, tekniske og estetiske sider ved bruk av forskjellige medium og IKT.
www.hivolda.no

NOROFF, OSLO/BERGEN/KRISTIANSAND/ STAVANGER/PORSGRUNN/FREDRIKSTAD

Ett-tre-årige studier i **multimediedesign, design og mediekommunikasjon, 3 D design og animasjon, 3 D Spilldesign**. (Privatskole.)

IDÉFAGSKOLEN, TØNSBERG

Ettårig utdanning i **Mediedesign** med undervisning i arbeid med alt fra tradisjonelle trykksaker til avanserte produkter for web, med lyd og bilder i bevegelse. (Privatskole.)
www.idefagskolen.no

NORGES KREATIVE FAGSKOLE, OSLO,

Ettårig utdanning i **Macdesign** gir opplæring i de tekniske ferdighetene for å kunne produsere trykksaker hurtig og effektivt. (Privatskole.)
www.norgeskreativefagskole.no

HØGSKOLEN I OSLO

Årsstudium i **design og kommunikasjon** i digitale medier med undervisning i digitale bilder, vevpublisering og informasjonsarkitektur, formidling i digitale medier og internett-teknologi.
www.hio.no

MEDIETPRODUKSJON

HØGSKOLEN I FINNMARK, ALTA

Bachelor i **medieproduksjon** med vekt på videoproduksjon, multimediearbeid og journalistikk.
www.hif.no

HØGSKOLEN I GJØVIK

Årsstudium og bachelor i **medieproduksjon** med fokus på produksjonsprosesser og -systemer. Gir kjennskap til produksjon av video, lyd, web og trykksaker, og hvordan de påvirkes av typografi, farger og brukergrensesnitt.
www.hig.no

NTNU, TRONDHEIM

Bachelor i **medieproduksjon**. Faget konsentrerer seg om sentrale problemstillinger knyttet til produksjon av korte fiksjons- og dokumentarfilm-uttrykk
www.ntnu.no

HØGSKOLEN I HEDMARK, RENA

Årsstudium i **mediefag** gir bred basiskunnskap innen medieproduksjon og medievitenskap med praktiske oppgaver innen skriftlig journalistikk, foto, radio, video og medievitenskap.

Bachelor i **digital medieproduksjon** gir bred basiskunnskap innen medieproduksjon og fordypning i filmproduksjon, «live action» og modellering/animering.
www.hihm.no

TVERRKUNSTNERISK

UNIVERSITETET I AGDER, KRISTIANSAND

Ettårig studium i **litteratur, film og teater** kombinerer skapende arbeid i form av framvisninger og kunstneriske uttrykk med en mer teoretisk tilnærming i litteratur, film og teater.
www.uia.no

NISS, OSLO

Toårig studium i **kunsthøgskole** med mulighet for fordypning innen foto, tegning og maleri, skulptur og design, video og animasjon. (Privatskole.)
www.niss.no

TEKST

WESTERDALS, OSLO

To–tre-årig utdanning i **tekst** med vekt på redaksjonelt arbeid, markedskommunikasjon og offentlig kommunikasjon samt kunstorienterte sjangre. (Privatskole.)
www.westerdals.no

SKRIVEKUNST-AKADEMIET, BERGEN

Ettårig studium i **skrivekunst** med vekt på lyrikk og prosa.
www.skrivekunst.no

NANSENSKOLEN, LILLEHAMMER

Ettårig **forfatterstudie** med undervisning i ulike sjangre.
www.nansenskolen.no

HØGSKOLEN I TELEMARK, BØ

Ettårig **forfatterstudie** med litteraturteori, praktiske skriveløser, analyse og arbeid med egne litterære prosjekter.
www.hit.no

UNIVERSITETET I TROMSØ

Ettårig **forfatterstudie** med undervisning i ulike sjangre og virkemidler og arbeid med eget litterært prosjekt.
www.uit.no

LYD OG RADIO

NTNU, TRONDHEIM

Bachelor i **musikkteknologi** med opplæring i musikkproduksjon, lydestetikk, lyd til film/video/tv, programmering, lydinstallasjoner, romakustikk.
www.ntnu.no

NISS, OSLO

Toårig fagutdanning innen **lydteknikk** med fordypning i film-, tv- og kringkastingslyd, konsert- og teaterlyd og musikkstudioteknikk. (Privatskole.)
www.niss.no

NOROFF, OSLO/BERGEN/KRISTIANSAND/ STAVANGER/PORSGRUNN/FREDRIKSTAD

Ett-tre-årig utdanning innen **lyd og musikkproduksjon**. (Privatskole.)
www.norfoff.no

IDÉFAGSKOLEN, TØNSBERG

Ettårig utdanning i **lydproduksjon** med vekt på studioarbeid med digitale og analoge teknikker. (Privatskole.)
www.idefagskolen.no

FOTO

HØGSKOLEN I OSLO

Bachelor i **fotojournalistikk** med vekt på fototeknikk, nyhetsarbeid, reportasje og bildeteori.
www.hio.no

KUNSTAKADEMIET I TRONDHEIM

Treårig kunstnerisk utdanning innen **fotografi**.
www.kit.ntnu.no

NORSK FOTOFAGSKOLE, TRONDHEIM

Torårig utdanning i **fotografi** med mulighet for spesialisering som portrett- eller reklamefotograf. (Privatskole.)
www.fotofagskolen.no

KUNSTHØGSKOLEN I BERGEN

Bachelor i **fotografi** – med vekt på utvikling av egen kunstnerisk praksis.
www.khib.no

OSLO FOTOKUNSTSKOLE

Toårig studie i **fotografi** som kunsthøgskole. (Privatskole.)
www.oslofotokunstskole.com

BILDER NORDIC SCHOOL OF PHOTOGRAPHY, OSLO

Toårig utdanning i **fotografi** med vekt på kommunikasjonslære og utvikling av en visuell stemme. (Privatskole.)
Halvårig utdanning i **fototeknikk og bildekommunikasjon** med undervisning i fotografering, lyssetting, bildebehandling og bildekommunikasjon. (Privatskole.)

IDÉFAGSKOLEN, TØNSBERG

Ettårig studie i **foto** med vekt på lysforståelse, lyssetting, etterbehandling, bildekommunikasjon, komposisjon og dramaturgi. (Privatskole.)
www.idefagskolen.no

NORGES KREATIVE FAGSKOLE, OSLO, BERGEN, STAVANGER, TRONDHEIM

Toårig utdanning i **fotografi** med vekt på teknikk, idéutvikling og fotografiske virkemidler. (Privatskole.)
www.norgeskreativefagskole.no

1999 X 2009

TOTALLEVERANDØR AV PROFESJONELLE
VIDEO- OG FILMLØSNINGER I 10 ÅR

Kvalitet i fokus



Videojournalistpakke

Endelig er det her! Panasonic AG-HMC41E videokamera er et hendig kamera som bruker det nye standardformatet AVCHD og tar opp på prisgunstige SDHC kort. Kameraet er svært enkelt i bruk og tar flotte HD-bilder. I tillegg til å være brukervennlig, har AG-HMC41 alt du trenger av profesjonelle funksjoner, som for eksempel waveform-monitorering og fokusassistanse.

Panasonic AG-HMC41E

- Lav vekt, kun 1,4 kg med batteri og XLR adapter
- Full HD 1920 x 1080
- XLR mikrofoninnganger (opsjon)
- Optisk bildestabilisator

Pakken inneholder:

- Panasonic AG-HMC41E AVCHD videokamera
- Ekstra batteri
- 2stk SDHC minnekort (opptil 12 t video)
- XLR mikrofonadapter
- AKG dynamisk intervjumikrofon
- 5m mikrofonkabel
- Libec kamerastativ
- Sony hodetelefon
- Kata ryggsekk for kamera og tilbehør
- GrassValley Edius NEO 2 redigeringsprogram

Pakkepris kun kr 26 990,- (spar over 8 000,-)!



Full HD skolepakke

JVC GY-HM100 er et stort kamera i liten forpakning. Det lille HD-kameraet gir bilder av ypperste kvalitet, samtidig som det er veldig kompakt og håndterlig. Opptak på prisgunstige SDHC-kort gjør arbeidsflyten enkel og kjapp.

Denne skolepakken inneholder også Avids profesjonelle Media Composer redigeringsprogram.

JVC GY-HM100

- Opptak på Quicktime eller mp4 format
- Full HD 1920 x 1080
- Bruker prisgunstige SDHC kort
- Opptil 35Mbps
- Vekt på kun 1,4 kg
- XLR mikrofoninnganger

Pakken inneholder:

- JVC GY-HM100 Full HD videokamera
- Ekstra batteri
- 2stk SDHC minnekort (opptil 3t video)
- Røde NTG-1 superyre mikrofon
- Mikrofonbom 95 - 320 cm
- Zeppeliner med pels
- 5m mikrofonkabel
- AKG hodetelefon
- Libec kamerastativ
- Kata ryggsekk for kamera og tilbehør
- Avid Media Composer redigeringsprogram*

Pakkepris kun kr 35 990,- (spar over 20 000,-)!

Vi tar forbehold om trykkfeil. Bildene kan avvike fra aktuelt produkt. Prisene er eks mva og gjelder ut 2009

*EDU versjon. Krever bekreftelse fra institusjon/skole for bestilling. Kun for ikke-kommersiell bruk

VideoUtstyr

VideoUtstyr Norge as

Stanseveien 4
0975 OSLO
info@videoutstyr.no

tlf: 22 80 40 00
fax: 22 80 40 01
www.videoutstyr.no



NÅ PÅ
DVD!

Anna

Anna går i svart



Kr 99,-

Det var en gang en søt liten jente som het Anna. Hun var snill og grei, og gjorde alt det som foreldrene ville. Men en dag våknet hun opp med vilt, svart hår og var blitt sur og tverr.

Hva hadde skjedd med lille søte Anna?

Denne islandske tegnefilmen i 3D har et imponerende internasjonalt stjernelag bak seg:

Björk gir stemme til Anna og Terry Jones (Monty Python) er filmens forteller. Musikken er ved JulianNott (Wallace and Gromit) og The Brodsky Quartet.

En sprelsk godtepose av en tegnefilm tilegnet alle tenåringer - og deres foreldre



ANIMASJON

HØGSKULEN I VOLDA

Bachelor i **animasjon** med undervisning i bl.a. tegnefilm, cutout, stop-motion, grafisk design, flash, motion design. Legger vekt på animasjon som selvstendig uttrykk.
www.hivolda.no

UNIVERSITETET I AGDER, GRIMSTAD

Bachelor i **multimedieteknologi og -design** gir forståelse for behandling av 2D, 3D, lyd og video, programmering og matematikk for å forstå avanserte animasjoner/transformasjoner.
www.uia.no

HØGSKOLEN I HEDMARK, HAMAR

Bachelor i **animasjon** gir produksjonsferdigheter innen tradisjonell animasjon eller 3D-animasjon med vekt på design og storyboarding, animasjon og interaktivitet i første året.
www.hihm.no

NOROFF, OSLO/BERGEN/KRISTIANSAND/ STAVANGER/PORSGRUNN/FREDRIKSTAD

Bachelor og kortere studier i **3 D Filmproduksjon og 3D design og animasjon**. (Privatskole.)
www.noroff.no

IDÉFAGSKOLEN, TØNSBERG

Ettårig studie i **3D Animasjon** gir opplæring i animasjonsprogrammet «Maya», grunnleggende animasjonsprinsipper, dramaturgi og skuespill-for-animasjon. (Privatskole.)

Ettårig utdanning i **3D Design** med vekt på programmet «Maya», modellering, animering, teksturering, lyssetting, rendering og dynamics. (Privatskole.)
www.idefagskolen.no

NORGES KREATIVE FAGSKOLE, OSLO, TRONDHEIM

Toårig utdanning i **Motion Graphics** med undervisning i animasjon, visuell kommunikasjon og stilhistorie. (Privatskole.)
www.norgeskreativefagskole.no

FILM OG TV

DEN NORSKE FILMSKOLEN, LILLEHAMMER

Treårig utdanning med sju linjer: **manus, regi, produksjon, foto, lyd, klipp og produksjonsdesign**. Opptak annethvert år.
www.hil.no

NISS, OSLO

Toårig utdanning i **film- og tv-fag** med muligheter for spesialisering i foto, redigering, regi, manusutvikling og produksjonsledelse – med vekt på fiksjon og dokumentar. (Privatskole.)
www.niss.no

NORDLAND KUNST- OG FILMSKOLE, KABELVÅG

Toårig **kunst- og film**-utdanning der førsteåret gir innføring i visuelle kunsthøgskole, mens 2.året gir mulighet for fordypning i film m/ kurs i manus/idé-utvikling, regi, foto/lyssetting, klipp og lyd.
www.kunstfilm.no

WESTERDALS, OSLO

Toårig utdanning i **film & tv**. Gir en basisutdanning i regi og produksjon med vekt på historiefortelling. (Privatskole.)
www.westerdals.no

HØGSKOLEN I LILLEHAMMER

Bachelor-studier i **fjernsynsregi, fjernsynsteknikk og prosjektledelse for fjernsyn**.
www.hil.no

UNIVERSITETET I BERGEN

Bachelor i **film- og tv-produksjon** som gir allsidige kvalifikasjoner innen bl.a. foto, regi, redigering, manus, med muligheter for spesialisering.
www.uib.no

UNIVERSITETET I STAVANGER

Bachelor i **fjernsyns- og multimedieproduksjon** gir utdanning i medie-, produksjons- og fortellerteknikk med tanke på produksjonsarbeid i fjernsyn, radio og på nettet.
www.uis.no

NOROFF, OSLO/BERGEN/KRISTIANSAND/ STAVANGER/PORSGRUNN/FREDRIKSTAD

Bachelor og kortere studier i **filmproduksjon og Film og TV-produksjon**. (Privatskole.)
www.noroff.no

IDÉFAGSKOLEN, TØNSBERG

Ettårig studie i **TV-produksjon** med muligheter for å jobbe med nyheter, reportasje, dokumentariske fremstillinger, drama, musikkvideo, reklame eller oppdragsfilm. (Privatskole.)
www.idefagskolen.no

NORGES KREATIVE FAGSKOLE, OSLO

Toårig studie i **film** med vekt på visuell historiefortelling, praktisk produksjon og prosessforståelse. (Privatskole.)
www.norgeskreativefagskole.no

MULTIMEDIA

KUNSTAKADEMIET I TRONDHEIM

Treårig kunstnerisk utdanning i **intermedia**: video, multimedia, nettkunst, interaktivitet, lydkunst eller annen eksperimentell bruk av digitalte verktøy.
www.kit.ntnu.no

UNIVERSITETET I BERGEN

Bachelor i **nye medier**: Teoretisk, analytisk og praktisk utdanning i nye, digitale, nettverksbaserte medier.
www.uib.no

HØGSKOLEN I HEDMARK, HAMAR

Bachelor i **opplevelsesproduksjon og interaktive medier** gir produksjonsferdigheter innen spill, med programmering, web- og spilldesign, visualisering og modellering.

Bachelor i **virtuell kunst og design**: Gir kunnskaper rettet mot arbeid med design, tegning, modellering, komposisjon, lydsetting, film/video og animasjon i opplevelsesindustrien.
www.hihm.no

JOURNALISTIKK

HØGSKULEN I VOLDA

Bachelor i **journalistikk** der man kan spesialisere seg innen avis, fjernsyn eller radio.
www.hivolda.no

UNIVERSITETET I BERGEN

Bachelor i **journalistikk** med vekt på rolleforståelse, metode, etikk og sjangerforståelse.
www.uib.no

NORGES KREATIVE FAGSKOLE, OSLO, TRONDHEIM, BERGEN

Toårig studie i **journalistikk** med vekt på teknikker og metoder for innhenting, bearbeiding og formidling av journalistisk stoff. (Privatskole.)
www.norgeskreativefagskole.no

HØGSKOLEN I OSLO

Bachelor i **journalistikk** med fordypning i avis, radio eller fjernsyn.
www.hio.no

UNIVERSITETET I STAVANGER

Bachelor i **journalistikk** med vekt på journalistikkens samfunnsrolle og på praktisk multimediekompetanse for journalistikk i avis, radio, fjernsyn og på nett.
www.uis.no

HØGSKOLEN I BODØ

Bachelor i **journalistikk** med fordypning i avis/nettavis eller radio/fjernsyn.
www.hibo.no

MEDIEHØGSKOLEN GIMLEKOLLEN, KRISTIANSAND

Bachelor i **journalistikk** med fordypning i avis/nettavis eller radio/fjernsyn.
www.mediehogskolen.no

INFORMASJON, MEDIER OG KOMMUNIKASJON

HØGSKULEN I VOLDA

Bachelor i **informasjon og media** med følgende sentrale fag: Informasjon og samfunnskontakt, PR, journalistikk og medievitenskap.

Ettårig studium i **mediekunnskap**.
www.hivolda.no

HØGSKOLEN I OSLO

Bachelor i **medier og kommunikasjon** med medieteor, språklig formidling, praktisk medieproduksjon, journalistikk, mediesosialisering og informasjons- og kommunikasjonsteori.
www.hio.no

UNIVERSITETET I AGDER, KRISTIANSAND

Bachelor i **kommunikasjon** med fokus på samspillet mellom språklige, teknologiske og kulturelle faktorer i kommunikasjonsprosessen og opplæring i ulike medier.

Ettårig studium i **mediefag** som gir praktiske erfaringer og refleksjon omkring pedagogisk arbeid med og om medier og informasjons- og kommunikasjonsteknologi.
www.uia.no

HØGSKOLEN I VESTFOLD, EIK

Ettårig studium i **mediekunnskap**.
www.hive.no

DIGITALE MEDIER OG MEDIEMANAGEMENT

HØGSKOLEN I GJØVIK

Bachelor i **mediemanagement**. Opplæring for produksjons-tekniske, økonomiske, administrative, ledelsesmessige og datatekniske funksjoner i mediebedrifter.

Bachelor i **medieteknologi** med vekt på programmering og web-publisering.
www.hig.no

UNIVERSITETET I OSLO

Bachelor i **digitale medier** med vekt på bruk og rolle i samfunnet – innenfor områder som web-publisering, håndholdte datamaskiner, e-læring, e-handel og digitale informasjonsstrategier.
www.uio.no

TEORETISKE STUDIER

NTNU, TRONDHEIM

Bachelor i **filmvitenskap** – om filmens og de levende bildenes historie og teori.

Bachelor i **medievitenskap** – med kulturelle, sosiale og politiske innfallsvinkler til studiet av mediene generert og massemediene spesielt.
www.ntnu.no

HØGSKOLEN I LILLEHAMMER

Årsstudium og bachelor i **film- og fjernsynsvitenskap** – en innføring i mediene film og fjernsyn med vekt på analyse, historie og teori.
www.hil.no

UNIVERSITETET I BERGEN

Årsstudium og bachelor i **medievitenskap** – sosiologiske, statsvitenskapelige, kultur- og tekstanalytiske perspektiv på massemedia
www.uib.no

UNIVERSITETET I OSLO

Bachelor i **medievitenskap** – systematiske analyser av mediene som samfunnsinstitusjoner, mediens tekster, mediehistorien og forholdet mellom medieinnholdet og mediens publikum.

Bachelor i **kultur og kommunikasjon** – om meningsflyten innen populærkultur, reklame, kunst og livsstil med vekt på makt, medier, trender, identitet og forbruk.
www.uio.no

NETTBASERTE STUDIER

HØGSKOLEN I BERGEN

Halvårsstudier i **digital fotografering, kreativ webdesign, multimedia for web og nettpublisering**.
www.hib.no

Praktisk arbeid i skolen, en saga blott?

Jeg har nå jobbet som lærer i snart 5 år, noe som er relativt kort tid, men lenge nok til å ha sett og fått føle konsekvensene av en skolepolitisk teoredreining i flere fag. Jeg er overbevist om at denne dreiningen er uheldig.

Av Øystein Rognes Berntzen, faglærer i MIK ved Lillehammer vgs.

Som de fleste vet så er denne teoredreiningen ingen ny tendens, men begynte å gjøre seg gjeldende da jeg selv gikk i den videregående skole med reform 94. Med denne reformen ble de praktiske studieretningene pålagt samme timeantall med fellesfag som allmennfaglig studiespesialiserende, altså mer teori og mindre praktisk arbeid i fagene. Det ser i økende grad ut til at teori veier tyngst når vektsskålen mellom teori og praktisk arbeid i skolen skal justeres. Resultatet blir at praktisk arbeid må vike for mer teori i fagene, og mens noen elever mestrer en teorituing skoledag så vil mer praktisk anlagte elever raskt kunne miste motivasjon og mestringsfølelse. Da er det heller kanskje ikke så rart at den videregående skolen nå har en dropout-rate på rundt 30 % og hvor andelen av gutter er spesielt fremtredende. Tilpasset opplæring som er et satsningsområde i kunnskapsløftet kan vanskelig komme til sin fulle rett hvis læreplanene ikke tar høyde for at verdifull kunnskap også kan nås gjennom en praktisk tilnærming til faget på lik linje med en teoretisk tilnærming.

«Reform 94 representerte en teoredreining av yrkesrettet opplæring. Teoritilfanget styrket viktige sider ved fagene, men har også gjort dem vanskeligere tilgjengelige for enkelte elevgrupper. Troen på kvalifisering via teori har vært så sterk at det har stått i veien for å møte elevenes individuelle behov for tilpasset opplæring.» (Fra Barne og likestillingsdepartementets rapport 2009, s. 13.)¹

Alternativet R94

Da jeg begynte å undervise på videregående i Medie og informasjonkunnskap (MIK) fulgte vi R94. Her kunne man lokalt ved den enkelte skole velge ulike sammensetninger av totalt 4 moduler hvorav 2 i hovedvekt var teoretiske og de 2 andre var mest praktiske. På denne måten hadde ledelsen i samråd med faglærer ved den enkelte skole en langt større grad av frihet til å tilby elevene og faglærer den sammensetningen som ønskes lokalt. I dag er form og innhold for vg2 og vg3 i MIK låst, og det meste av praktisk relaterte læreplanmål er fjernet slik at elevene og

faglærer mister mye av muligheten til å kunne jobbe praktisk og for eksempel kunne fordype seg innen et felt som videoproduksjon. Dette føler jeg er en meget uheldig utvikling i en allerede svært teorituing skolehverdag for elever ved de allmennfaglige skolene. Det mest åpenbare paradokset ved den nye læreplanen er at direktoratet har tatt en allerede fleksibel og velfungerende læreplan for så å lage en ny og mer fastlåst læreplan som på flere skoler ikke er ønsket verken av lærere, ledelse eller elever.

Mindre valgfrihet og dårligere læringseffekt

På skolenettet.no som er en av utdanningsdirektoratets nettsider kan man lese at en av de seks viktigste endringene som kom med kunnskapsløftet er at det skal være større «*lokal valgfrihet når det gjelder arbeidsformer, læremateriell og organisering av opplæringen.*»² Hvis de mener dette, så synes jeg det er svært underlig at de samtidig fjerner de lokale valgmulighetene som lå i læreplanen i R94. Vil ikke dette heller innskrenke den lokale valgfriheten fremfor å styrke den? Er det ikke slik at ord bør følges av handling hvis de skal ha noen verdi? I denne sammenhengen må jeg si at jeg etterspør direktoratets vilje til å styrke den lokale valgfriheten ved skolene, noe jeg tror elevene og den enkelte faglærer vil være tjent med. På dette viset vil skolene også være bedre i stand til å kunne møte den lokale etterspørselen og tilby en modul som skoleledelse, faglærer og elev ønsker, slik det var rom for i R94. Samtidig som at pedagogisk forskning (fra National Training Laboratories, Bethel, Maine) viser at den gjennomsnittlige læringseffekten stiger fra ca. 5 % ved regulær forelesning til nærmere 75 % når elevene får lære gjennom praktisk arbeid, så legges det i minkende grad til rette for en praktisk tilnærming av stoffet i flere fag.³

Jeg undres over hvilke forbedringer direktoratet ønsker å oppnå med den nye læreplanen i MIK-faget og spør meg selv om hva som skal bli igjen av praktiske pusterom i en teorituing skole.

Kommenter gjerne dette innlegget på www.lmu.no!

1 Kunnskapsløftet <http://www.skolenettet.no/nyUpload/Portal/PDF/Kunnskapsloftet2006.pdf>

2 Rapport fra barne og likestillingsdepartementet http://www.regjeringen.no/upload/BLD/Barn%20og%20Ungdom/Oppsokende_og_utadrettet_arbeid_overfor_ungdom.pdf

3 The learning Pyramid, National Training Laboratories, Bethel, Maine

Med *skjevt* blikk?

Hvordan klarte NRK Dagsrevyen å formidle en balansert og nøytral journalistikk fra et krigsområde de vestlige mediene var utestengte fra? Eller ble informasjonen vinklet før den nådde tv-skjermene og oss som publikum i sofaene i de tusen hjem?

Av Marie Walsøe

26. februar 2009 deltok jeg på et seminar på Litteraturhuset i Oslo om krigen i Gaza. Blant seminardeltakerne var utenrikskorrespondent Sidsel Wold og legene Mads Gilbert og Erik Fosse. De kom med mange synspunkter om deres egne roller i denne krigen og om hvorvidt man kan stole på informasjonen som blir gitt i en slik presset situasjon. Legene var klare i sine meninger om at de ikke var reportere eller journalister når de var i Gaza, men leger som kun formidlet det de så inne på Al Shifa hospital hvor de opererte de skadede. De fortalte videre historiene til sine palestinske pasienter, men hadde liten, eller ingen, mulighet til å sjekke opp opplysningene de ble gitt.

Sidsel Wold kunne fortelle at hun ble frustrert av hvor vanskelig det var å få tak i informasjon fra Gaza ettersom hennes kontakter der inne var nesten umulig å nå på mobil eller via e-mail. Likevel var det innslag om krigen hver eneste dag i tre uker.

Kildeproblemer

Hvilke utfordringer ble journalistene stilt ovenfor når de ble nødt til å rapportere om en krig de ikke hadde full tilgang til? Vanligvis arbeider journalistene med et spekter av kilder

og benytter seg som regel av mange forskjellige ettersom enkildejournalistikk er lite anerkjent i journalistyrket og er et dårlig utgangspunkt for en balansert rapportering.¹ På Gaza ble det en annerledes situasjon ettersom medieblokaden la en del føringer på hvilke kilder som kunne benyttes. De fleste utenlandske korrespondenter mangler god nok kjennskap til arabisk eller hebraisk, og det gjør dem avhengige av et nettverk av palestinske «fikser». Disse personene er som oftest unge, velutdannede palestinere som snakker arabisk, hebraisk og engelsk. Inntil nylig var de godkjent og fullt akkreditert av de israelske myndighetenes pressekontor og de vet godt hvordan de skal komme seg rundt i Israel, Vestbredden og Gaza for å arrangere intervjuer med palestinske representanter. Når man arbeider sammen med en god «fikser» er det ofte ensbetydende med at man kan oppnå intervjuer med folk i det palestinske ledersjiktet og ellers reise trygt rundt i områdene. Som regel er de ideologisk motivert når det gjelder Palestina-saken, og de går derfor aktivt inn for å overtale journalistene til å konsentrere seg om den israelske okkupasjonen framfor å kritisere deres folkevalgte Hamas.²

1 Sigurd Allern «*Kildenes makt*» (1996) s.151. Pax Forlag: Larvik

2 Robert Jakobsen (01.02.09) Innflytelse på Gaza dekningen: <http://www.abcnyheter.no/node/82773>

Korrespondentene til NRK har flere ganger benyttet seg av «fikser», men under krigen ble dette vanskelig ettersom det var lite eller ingen dekning på mobilene og internettet var nede. Dette tror jeg var en av grunnene til at de norske legene Mads Gilbert og Erik Fosse fikk en rolle som kunne ligne en reporters.

Dagsrevyens dekning av krigen

Krigen varte fra 27. desember 2008 til 19. januar 2009. Til sammen hadde Dagsrevyen 124 innslag om krigen, og saken lå som toppsak i alle sendingene. Totalt ble det sendt 4 timer, 42 minutter og 10 sekunder med stoff og innslag fra krigen.

Etter å ha analysert nyhetsinnslagene fant jeg ut at Dagsrevyen hadde flest nøytrale innslag der kilder fra begge sider fikk uttale seg om samme sak, men at ca 23 % av innslagene var pro-palestinske og ca 9% pro-israelske. Mye av informasjonen de vestlige mediene hadde å arbeide med kom fra det palestinske nyhetsbyrået Ramattan.³ Under krigen var de dyktige til å vise hvor forferdelig menneskene inne på Gaza hadde det. Men de var partiske og ønsket ikke å vise hva israelerne tenkte eller hvorfor de utførte sine handlinger. Publikum fikk vite lite om Hamas som var det egentlige målet til Israel, og det kan ha vært med på å skape en viss sympati for denne gruppen som blir betegnet som en terrororganisasjon, selv om de er folkevalgt av palestinerne.

Det var kun i 8 av 124 innslag at NRK informerte om hvor de hadde bildene sine fra. Ved ikke å nevne dette, mener jeg at NRK forhindret publikum fra å gjøre seg opp en selvstendig mening om innholdet og konteksten.

Vinklet eller nøytralt?

For å finne ut om nyhetsdekningen var balansert og nøytral var det viktig for meg å se hvilke kilder som fikk komme med uttalelser. Her så jeg på norske, palestinske, israelske og andre kilder. De norske kildene var politikere, Mads Gilbert og Erik Fosse, norske representanter fra begge sidene, professorer, NRK sine korrespondenter og andre som har oversikt over konflikten og som Dagsrevyen slapp til. De israelske kildene var sivile, politikere og mennesker med en

funksjon i militæret. De palestinske kildene var sivile som var rammet av krigen og politikere som uttalte seg om angrepet de var utsatt for. Under «andre kilder» var det uttalelser fra FN, amerikanske politikere eller mennesker fra andre nasjoner.

Jeg analyserte hver sending for å se om det ble tillagt skyld i den ene eller andre retningen. De innslagene hvor det var hendelser hvor begge partene fikk komme til orde, og hvor innholdet ikke kan sies å favorisere noen sider, betegnet jeg som nøytrale. Innslagene der det tas til orde for at en part har mer ansvar enn den andre, kategoriserte jeg som tendensiøse. Jeg mener at NRK dannet et bilde av «the bad guys vs the good guys». Hamas og folket i Gaza var de gode. Dette mener jeg å kunne si ettersom det var lite eller ingen informasjon om hvordan Hamas behandlet sitt eget folk. Pressen lente seg i stor grad på en fast mal i konflikten; israelerne som angrep og som da ble «bad guys» mens palestinerne og Hamas ble framstilt som ofre uten at bakgrunnen ble problematisert. Jeg er enig i mye av kritikken som kom mot Israels krigsføring, men synes det er underkommunisert at Hamas nekter å anerkjenne Israels rett til å eksistere, og dette mener jeg var med på å opprettholde den konflikten som allerede eksisterte. Det at journalistene hadde liten mulighet til å konfrontere Hamas mener jeg ble et gjennomgående problem for forståelsen av konflikten. Hamas lot de palestinske mediene arbeide for seg og vestlige medier hadde lite mulighet til å intervju dem. Ved å se på denne konteksten mener jeg at rapporteringen og informasjonen ble skjev og vinklet.

Et eksempel på et vinklet budskap var en bildemontasje av palestinske barn som var hardt skadde, gråt eller som var døde. Montasjen var en innledning til tidligere Oslo-biskop Gunnar Stålsett sine kritiske uttalelser mot den israelske krigføringen hvor barn, kvinner, eldre og sivile blir drept. Retoriske virkemidler som bakgrunnslyd, voiceover, enkle zoomer var med på å farge og forsterke det uttrykket journalisten ville formidle. Seks stillbilder av skadde barn er med på å bygge opp en god nyhetssak ettersom publikum kan identifisere seg med barna (morsfølelse, egne barn, søsken), og bildene

3 Opplysningene er gitt av nyhetsredaktør Jon Gelius i en e-post til undertegnende: «NRK har samarbeidspartnere verden over gjennom den europeiske kringkastingsunionen EBU. I tillegg knytter vi direkte kontakt med ulike produksjonsselskap/TV-selskap. I de palestinske områdene er vår hovedsamarbeidspartner Or-comm, men under krigen brukte vi mest Ramattan studios. De er palestinere og kunne operere inn i Gaza.»

“ Jeg mener at Dagsrevyen dannet et mønster i sin formidling som tydelig stigmatiserte palestinerne og gjorde israelerne til den store fienden.

skaper en konflikt hos seeren dersom han eller hun allerede sympatiserer med den ene eller den andre siden. I situasjoner som er fylt av kriser, konflikt, dramatikk og usikkerhet benyttes ofte bilder av skadde barn som et symbol for at vi som ikke har opplevd krig skal kunne kjenne igjen hvem som er de uskyldige ofrene.⁴

Jeg mener at Dagsrevyen dannet et mønster i sin formidling som tydelig stigmatiserte palestinerne og gjorde israelerne til den store fienden. Konsekvensene av en slik vinkling var at publikum fikk et ubalansert syn på konflikten. Vinklingen kom til syne i innslagene ved det utvalg av bilder, kommentarer, nyhetsbyråer og kilder som ble benyttet. Flere av innslagene hadde nøytral vinkling og lot kilder fra begge sidene uttale seg i samme sak og om samme tema/situasjon, men mange av innslagene var også tendensiøse. Det at vi som publikum får vite så lite om Hamas som er det egentlige målet til Israel, er med på å vinkle innholdet slik at vi får sympati med dem og blir mindre kritiske til deres kamphandlinger. Det er viktig å huske på at Hamas er valgt av palestinerne til å styre landet og FN-observatørene var tilstede under valget og godkjente det.

Kan media forme en krig?

USA senator Hiram Johnson sa under 1.verdenskrig i 1917 at «Krigens første offer er sannheten». Disse ordene har blitt gjentatt i mange krigssituasjoner og kan speiles i måten media ofte framstiller informasjon fra konflikt-rammede områder. For dersom man ser at sannheten må vike, er det da løgnen, sensuren og fortielsen som rår? Det er i alle fall vanskelig når media står ovenfor en medieblokkade fra en av krigens utøvere og mye informasjon går tapt før journalisten får tak i og kan arbeide med stoffet.

En slik situasjon stiller mange krav til journalisten og hun må være ekstra kritisk til hvilke opplysninger hun mottar ettersom kildene i stor grad kommer med informasjon som ikke er objektiv. De valgene journalisten utfører sammen med redaksjonen er helt klart med på å forme innholdet som blir presentert for seeren. Jeg tror ikke det er mulig å kunne være helt uanfektet og objektiv i situasjoner som rammer sivile. Innslagene vil bli vinklet til en retning og det eneste journalisten kan gjøre er å være bevisst på sine valg og prøve å la utfallet bli mest mulig balansert.

Marie Walsøe (f.1983) skrev våren 2009 en bacheloroppgave i medier- og kommunikasjon ved Høgskolen i Oslo. Oppgaven handlet om Dagsrevyens dekning av krigen på Gaza. Hun har for tiden et engasjement som produksjonssekretær i nyhetsavdelingen til NRK.

⁴ Dagsrevyen 6.januar 2009

MED PAUSEKNAPPEN I RETNING

AV DEN *personlige* FILMEN



Har filmskapere en annen tilnærming til vurdering av elevfilmer enn medielærere? Da Ole Giæver holdt kurs for medielærere under Amandusfestivalen i vår, argumenterte han for at det viktigste var å lære seg kunsten å fortelle. Det ble et kurs som ikke bare handlet om vurdering av filmer, men som også ga en innføring i hvordan Giæver selv underviser i film.

Av Per Terje Naalsund

Ole Giæver har laget en rekke kortfilmer, men har også lang erfaring som kursholder ved Tvibit i Tromsø. De beste filmene som lages der, er filmer som tør å være personlige, fortalte han. Han forsøker derfor å få ungdommene til å se på film som en kanal for å uttrykke følelsene sine. Han ønsker at ungdommene skal finne sin egen filmstemme, og når han gir kursdeltakerne oppgaver, sørger han for at de må finne historiene sine fra sin egen hverdag. Han viste oss noen gode eksempler på dette fra Tvibit-kursene.

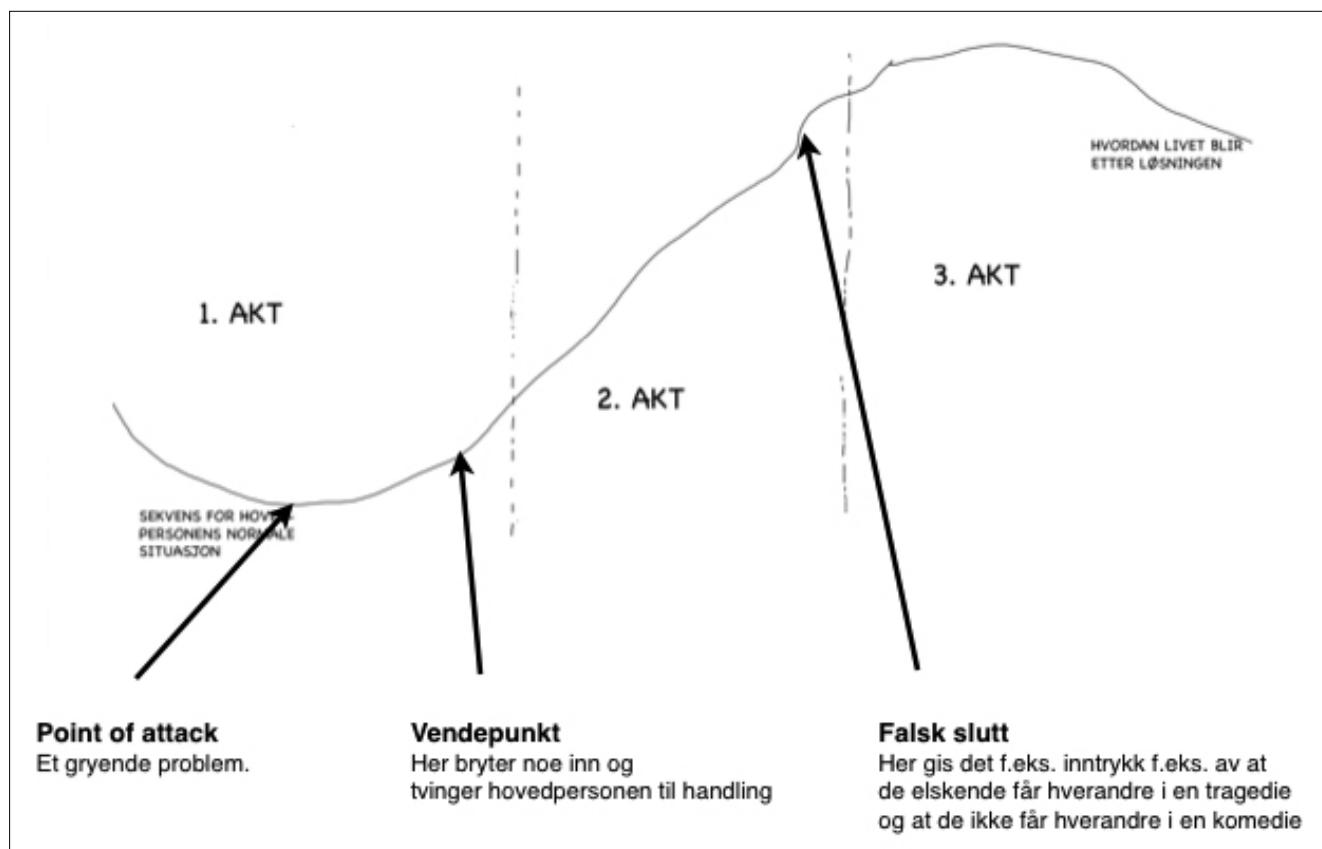
Når man er opptatt av det personlige og hverdagslige, blir det kanskje enda viktigere å forvalte dette i form av gode historier. Ved å lære seg dramaturgi og fortellerteknikk kan elevene fortelle om seg selv og «komme helskinnet fra det» ved at filmene deres fungerer og gir gode tilskueropplevelser. Når Giæver holder kurs, innleder han derfor med å etablere en felles plattform for «forståelse av innhold» med ungdommene og sørger for å gi dem basiskunnskaper om hva en historie bør inneholde.

Aristoteles' treaktsmodell

Ofta er ikke ungdommer klare over de dramaturgiske forventningene som inntreffer når de begynner å fortelle en historie. For Giæver ligger Aristoteles' treaktsmodell til grunn for alt som han gjør. Han bruker den også for å vurdere sine egne filmer: – Har jeg alt dette på plass?

– Det må være en hovedperson. Det må være en form for motstand. Det må være en konflikt. Og det må uttrykkes en vilje, en motivasjon for å nå målet, understrekte Giæver.

Giæver bruker gjerne *Ringenes herre* som referanse i filmkursene sine: Hvorfor vil Frodo ødelegge ringen? – Jo, han vil redde verdenen han lever i. I *Ringenes herre* finnes dessuten alle de tre typene konflikttyper som filmer kan ha: Det er konflikter der menneske står mot menneske; det er konflikter mellom mennesket og naturen; og det er konflikter der menneske står mot seg selv. I *Ringenes herre* har vi konflikter vesen mot vesen, vi har snøstormen over fjellet som Frodo må gjennom og ikke minst den indre konflikten i



Frodo. Den siste typen konflikter utgjør de største utfordringene. Dersom ungdommer tør å gå inn i indre konflikter, så må de berømmes, sier han.

Dramaturgi for utålmodige ungdommer

– Hvor mye av dette går du igjennom på forhånd? spør medielærerne på kurset.

– Det varierer. Er det et sekstimers kurs, tar jeg en time om dette, om kamera og om Har jeg et kurs over en uke, så kan jeg gå mye mer inn i det. Da lar jeg dem lage en kort film først og så får den erfaringen og samtalen om filmene elevene til å tenke ganske annerledes om det å lage film når de skal lage film nummer to. Den første filmen lar jeg dem lage uten manus og storyboard. Mens til den andre filmen må de skrive scenene som de skal filme.

– Det er viktig at de får leke mye og heller oppdage selv at det er lurt med manus og storyboard. Jeg må ta hensyn til energien til ungdommene, og den passer ikke for å sitte og høre på foredrag. Derfor viser jeg også filmer og filmklipp underveis i teoridelen, for ellers går det ikke inn.

– Det kanskje viktigste jeg gjør for å få elevene til å forstå de dramaturgiske kravene, er at jeg ber elevene fortelle om filmen de skal lage. Før de får gå ut og skyte filmen, har jeg alltid en presentasjonsrunde. Og etter at de har fortalt om filmen sin, spør jeg de andre som er på kurset, og som har hørt på filmskaperen, de fem kontrollspørsmålene mine:

1. Hvem er hovedpersonen? 2. Hva er målet hennes? 3. Hva er motivasjonen hennes? 4. Hva slags motstand møter hun? 5. Hvilke konflikter oppstår? Hvis tilhørerne har et klart bilde av dette, så vil sannsynligvis filmen få det fram og fungere også. Men hvis tilhørerne ikke kan svare på disse spørsmålene, så bør filmskaperene tenke over hva de skal fortelle på nytt.

Pauseknappkommentarer

En lærerik del av filmkurset utgjøres av diskusjonene under filmvisningene etter at filmene er ferdige. Da setter Giæver seg med fjernkontrollen ved tv'en og trykker på pause på hvert sted som krever en kommentar, et spørsmål eller en diskusjon med filmskaper og tilskuere.

– Her er det viktig å ta tak i de positive tingene. Man må forsøke å tenke på hvem det er som er målgruppa for filmen deres. De andre tilskuernes meninger er viktig – synes de at det fungerer? I skolen glemmer man ofte at det kanskje viktigste kommunikasjonsmessige aspektet ved filmene er at andre 16-åringer skal kjenne seg igjen i dem.

Med pauseknappen tilgjengelig kan man gjøre ungdommene oppmerksomme på en del «ungdomssynder» som ferske filmskaperne gjerne begår. Det er ikke meningen å fortelle dem at de gjør feil, men diskutere med dem om filmen ville vært annerledes med andre løsninger.

– Det ene er at de for ofte unngår personlige vinklinger; det andre er at de ofte lar hovedpersonen møte lite de lar ofte hovedpersonen møte lite motstand og lar ham vinne over den for lett. Dette er noe man kan ta tak i allerede i presentasjonsrunden før de lager filmen. Hvordan kan filmens tema bli mer personlig? – og ta gjerne en brainstorming på hva slags type motstand som filmen kan vise!

– De glemmer å benytte seg av «set up» og «pay off». «Set up» og «pay off» gjør tilskueren mer delaktig i fortellerhandlingen. I *James Bond*-filmene er det alltid en «set up»-sekvens der James Bond møter Q og får noen fantastiske dingser som han etterpå kan bruke. Hadde Bond bare plutselig tryllet fram

disse dingsene, ville vi ikke akseptert dem, men fordi vi har sett dem tidligere og kjenner bakgrunnen deres virker det ikke konstruert og tilfeldig.

– En del ungdommer fristes til å slurve og ikke gidde bruke tid på å finne de riktige stedene å filme på. Det ødelegger stemningen i filmene deres. Lokasjonene er dessuten lett å overse som et virkemiddel: Kunne vi hatt scenen et annet sted? Kan vi sette handlingen steder der fortellingen vil forsterkes?

– De fristes også til å bruke vel mye virkemidler, særlig slowmotion for å understreke scener. Og så må de tenke på at musikken skal underbygge det filmen forteller.

– De kan være for opptatt av komposisjonen i bildet og glemmer at fortellerposisjonen avgjøres av kameraplasseringen. Så derfor er det viktigere å forstå hvor de skal plassere kameraet enn hvordan bildet ser ut. Ungdommer kjenner som regel ikke til hvor stor forskjell det gjør om de går nær aksene. Jo nærmere personene er aksene, jo mer beveger filmen seg fra det objektive til det psykologiske, hvor psyken til hovedpersonen blir hovedsaken i bildet.

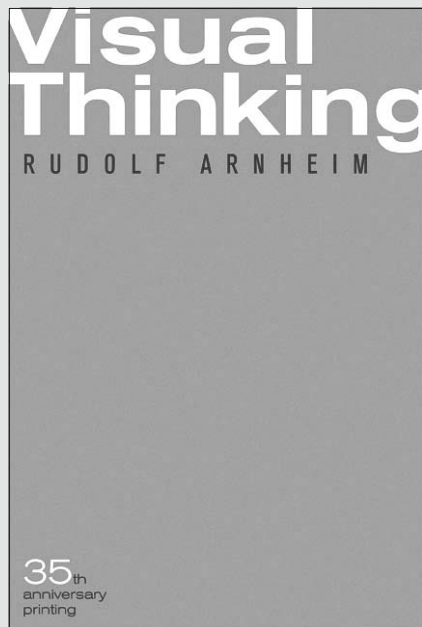
– Når det gjelder klippingen, så er det kanskje mest grunnleggende å være klar over at blikket vil begynne å vandre dersom bildene blir stående en viss tid. Ved å klippe raskt, øker de intensiteten og spenningen i filmen. Lar de bildene henge, får tilskueren tid til å reflektere.

– Dårlig lyd kan dessuten ofte ødelegge filmer. Det er viktig at lyden er nær i alle scener med dialog, og at de har passet på å filme på steder uten støy. Målet må være å ha så ren og bra dialog som mulig. I mine kurs går vi ikke inn på lydeffekter og lyddesign. Det er et eget fag.

– Ungdommer overforteller gjerne. Særlig i eksposisjonen er det en utfordring å kunne fortelle om bakgrunnen for konflikten uten å bruke scener som bare er informasjon. Der er jeg veldig opptatt av at man må gjøre informasjonen om til en konflikt. Ingen skuespillere liker å fortelle. De må ha en situasjon og de må ha en konflikt å spille utfra. Så hvis noen ikke har sett hverandre på lenge, så kan du skape en situasjon med replikker som – «Du tar faen ikke kontakt, har ikke sett deg på to måneder!» Underteksten er veldig viktig, for det er sjelden at folk sier akkurat det de mener og uttrykker de store følelsene. For skuespillerne er det mye lettere å spille dersom intensjonene deres er gjemt i underteksten i stedet. Videre er det mulig å formidle mye også gjennom gester, og spørre seg om det man vil fortelle ikke kan vises gjennom bilder i stedet for gjennom dialog. «Less is more», som det kalles – jo mer du tar bort, jo viktigere blir det som er igjen.

– Mye av dette er informasjon som du som lærer gjerne skulle ha sett at elevene hadde før de laget filmene. Men elevene er sjelden modne for å ta til seg dette som teori. I stedet må de lære det underveis, så er det smart å ta så mye som mulig av vurderingen også underveis, som veiledning i løpet av prosessen. Det kanskje viktigste av alt er man ikke ødelegger lysten til å fortsette med film. Man må ta tak i det positive og gjøre dem interessert i film, formante Giæver på kurset.

Giæver har regissert de prisvinnende filmene Tommy og Sommerhuset. Han har skreddersydd en 3 timers forelesning (for maks. 60 elever) for videregående skoler og filmutdanninger om fortellergrep i film. Her forteller han hvordan man skriver gode dialoger og scener, jobber med skuespillere, bruker lys og farger i scenografi og kostymer og gjennomfører etterarbeidet med klipp, lyd og musikk. Interesserte kan ta kontakt på epost: ole.giaever@gmail.com



Rudolf Arnheim (1904, Berlin – 2007, Ann Arbor, Michigan) studerte Gestaltpsykologi ved Universitetet i Berlin i 1920-årene. Han begynte som filmkritiker og debuterte som forfatter med filmteoriboka *Film als Kunst* (1932). Siden fulgte en bok om et annet medium, *Radio: The Art of Sound* (1936). Arnheim flyktet fra Hitler-Tyskland til Italia, så fra Mussolini-Italia til Blitzkriegens England, før han slo seg ned i USA i 1940. I USA forsket han videre på sammenhengen mellom kunst og persepsjon, der han anvendte kunnskapene sine om gestaltpsykologi. Hans skrev sin mest berømte bok, *Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye*, i 1954.

Arnheim var overbevist om at det var en nær forbindelse mellom det sanselige og det mentale. Vår eneste tilgang til virkeligheten er gjennom sansene, gjennom syn, hørsel eller berøring. Og gjennom sansene og de mentale bildene vi har dannet oss gjennom fantasi og erfaring, forstår vi

verden – og er i stand til å dele opplevelsen av verden med hverandre.

Visual Thinking fra 1969 argumenterer for at visuell persepsjon først og fremst består i utviklingen av former, av sanselige begreper, og gjennom disse formene kan vi tolke og forstå verden. Ordene derimot er som et lager av sansninger, som vi kan ta i bruk og støtte oss til. Vi har oversatt Arnheim i dette nummeret av [tilt] fordi vi mener at skolen må tenke på hva som skjer når teori fortrenger praksis og ordene fortrenger bildene? Når språket vårt ikke lenger er påvirket av sanseinntrykk og mentale bilder, blir nyskapning og kreativitet blokkert – ikke bare i kunstens verden, men like mye i vitenskapens verden og i hverdagen, viser Arnheim. Da hersker byråkratspråket, språket som kopierer språk, som er klippet ut av andre tekster og limt sammen på nytt. Derfor trenger vi bevissthet om det sanseliges betydning for tenkingen – og særlig i skoleverket.

Fra *Visuell tenking*

[...] I dag er den fordomsfulle diskriminasjonen mellom persepsjon og tenking fortsatt med oss. Vi finner eksempler på det i filosofi og i psykologi. Hele utdanningssystemet vårt baserer seg fortsatt på studiet av ord og tall.

Av Rudolf Arnheim

I barnehagen er det riktignok slik at man lar barna lære ved å se og håndtere vakre former, og man lar barna få jobbe på papir eller med leire og skape sine egne former, der de viser at de tenker ved å oppfatte. Men allerede i første klasse på skolen har sansene fått lavere status i opplæringen. Kunstundervisningen handler mer og mer om å lære seg hyggelige ferdigheter, eller den anses som underholdning og mental avkobling. Etter hvert som de herskende fagene legger stadig større vekt på studiet av ord og tall, blir den nære forbindelsen til kunsten stadig mer tildekket, og kunstundervisningen blir redusert til et komfortabelt tilleggstilbud; færre og færre timer i uka kan bli frigjort fra studiet av de fagene som etter alles oppfatning virkelig teller. Når konkurransen for opptak til videre studier nærmer seg, er det sjelden at en skole insisterer på å gi kunstundervisningen den tiden den trenger for at den skal være til nytte. Enda sjeldnere hender det at en institusjon rettferdiggjør betydningen av kunstundervisningen med at de har innsett at den bidrar – på en måte som ikke kan erstattes av andre fag – til utviklingen av det resonnerende og skapende mennesket. Skolens bevisstløshet fortsetter på høyskole- og universitetsnivå der en kunststudent sees på som en med andre og intellektuelt mindreverdige ferdigheter, selv om man ikke unngår å oppmuntre alle masterstudenter i de mer prestisjefylte fagene til å bruke noe av fritiden sin på «sunn rekreasjon» gjennom kunstutøvelse. Kunstundervisningen som gis bachelor- og masterstudenten innebærer ikke den kreative opplæringen av øyne og hender; dette er foreløpig noe som høyere utdanning ikke verdsetter.

“ Et hvert visuelt mønster kan bli betraktet som et meningsutsagn som hevder noe om den menneskelige tilværelsen

Kunstundervisningen neglisjeres fordi den er basert på persepsjon, og persepsjon er sett ned på fordi man antar at det å se ikke involverer det å tenke. For at lærere og administrasjon skal kunne rettferdiggjøre å gi kunstundervisningen et viktig plass i læreplanene, må de forstå at kunstundervisning er den beste måten å styrke den perseptuelle komponenten som ingen produktiv tenking på noe som helst område klarer seg uten. Neglisjeringen av kunstundervisningen er bare det mest håndfaste symptomet på hvor lite sansene blir brukt i den akademiske opplæringen. Det som trengs aller mest er ikke mer estetikk eller flere esoteriske lærebøker i kunst, men en overbevisende argumentasjon for den visuelle tenkingen helt generelt. Bare ved å oppnå teoretisk forståelse kan vi gå i gang med å helbrede i praksis den uheldige splittelsen som har forkrøplet opplæringen av våre resonnerende ferdigheter.¹

[...] **Forskjellen mellom** passiv resepsjon og aktiv oppfattelse er allerede en del av den grunnleggende visuelle opplevelsen. Hvis jeg åpner øynene mine befinner jeg meg omgitt av en gitt verden: himmelen med sine skyer, vannet som beveger seg på innsjøen, vindens spor på sanden, vinduet, arbeidsværelset mitt, skrivebordet, kroppen min – alt dette ligner på den retinale projeksjonen i et henseende ved at det er gitt. Det eksisterer av seg selv uten at jeg har gjort noe merkbart for å produsere dem. Men er denne oppfattelsen av verden alt som persepsjonen gjør? Er det til og med essensen ved den? Overhodet ikke. Verden slik den er gitt er bare scenen der det mest karakteristiske trekket ved persepsjon finner sted. Blikket vandrer gjennom denne verdenen, det styres av oppmerksomheten, fokuserer skarpt først på dette ene, svært begrensede feltet, så på det andre, følger flukten til en måke i det fjerne, skanner et tre for å oppfatte formen på det. Det er denne enestående aktiviteten som er selve den visuelle persepsjonen. Det kan vise til en liten del av det synlige eller til hele det visuelle rammeverket av rommet hvor alle objekter som man ser har sin plass. Verden slik den fremtrer for denne perseptuelle utforskningen er ikke umiddelbart gitt. Noen av aspektene ved den bygger seg opp raskt, noen sakte, og alle sammen er gjenstand for en stadig bekreftelse, omvurdering, forandring, fullstendigjøring, korleksjon, dypere forståelse.²

[...] **Ved å lage bilder** av forskjellige typer kvaliteter, objekter og hendelser, legger den visuelle persepsjonen grunnlaget for å danne begreper. Sinnet, som har en rekkevidde langt hinsides de direkte og øyeblikkelige stimulansene som øyet mottar, opererer med et stort omfang av bilder som er tilgjengelige gjennom hukommelsen, og det organiserer opplevelsene gjennom et helt liv i et system av visuelle begreper. Tankemekanismen som sinnet manipulerer disse begrepene med, opererer i den direkte persepsjonen, men også i interaksjonen mellom direkte persepsjon og lagret opplevelse, så vel som i innbildningsevnen til kunstneren, vitenskapsmannen og faktisk enhver person som bruker hodet sitt til å løse problemer med.

Hvis disse bekræftelsene er gyldige, bør de påvirke synet vårt på kunst og vitenskap, og all annen kognitiv aktivitet som befinner seg mellom disse polene – på en dyptgripende måte. Når jeg har diskutert kunst i denne boken, har jeg i hovdsak sett på det som en grunnleggende måte å orientere seg på, født ut av

1 Fra *Visual Thinking*, 1. kapittel, side 2–3. *Visual Thinking* kom ut for første gang i 1969 og beskriver i første kapittel situasjonen i amerikansk undervisning og de filosofi-historiske årsakene til at bildespråket ikke er blitt tatt på alvor i undervisningen. Selv om Arnheim skildrer amerikansk skoleliv for 40 år siden, er ikke beskrivelsen helt udekkende for situasjonen i Norge i dag, heller. Kunnskapsreformen og L06 lukket igjen åpningen mot kunstfagene og det skapende som R97 hadde mye av, for å vende skolen tilbake til de «grunnleggende» ferdighetene som skolen har en lang og trygg tradisjon i å forvalte.

2 Fra *Visual Thinking*, 2. kapittel, s. 14-15. Arnheims tekst legger vekt på å overbevise leseren om det visuelle betydning gjennom eksempler fra forskning og eksperimenter. Problemet med disse eksemplene er at de for dagens lesere oppleves som foreldet. Eksemplene er gjerne fra tiden før 2. verdenskrig og de er ment å overbevise lesere som tenkte som man gjorde på 60-tallet. Det betyr at kampen for å overbevise utdanningsinstitusjonene om det visuelle betydning for tenkingen er en kamp som må fornye sine midler.

menneskets behov for å forstå seg selv og den verden som han lever i. Som jeg allerede har nevnt, kan de andre formålene ved kunsten avledes av denne grunnleggende kognitive funksjonen. Kunst ligger derfor svært nær midlene og målene til vitenskapen og for det nåværende formålet er det viktigere å forstå hvor mye de har til felles i enn å insistere på hva det er som atskiller dem.

Kanskje har kunstundervisningen i vår tid blitt forhindret fra å oppfylle sin viktigste oppgave fordi kunsten har blitt verdsatt for mye. Den har blitt løftet ut av hverdagslivet og reservert for dyrkelse, innesperret i forseggjorte skattkammere. Skoler og museer, særlig i USA, har gjort mye for å bryte denne isolasjonen. De har bidratt til å gjøre kunstverk mer tilgjengelige og velkjente. Men kunstverk er ikke hele kunsten; de er bare de sjeldne høydepunktene i den. Skal vi kunne gjenerobre det bare kunsten kan gi oss, må vi tenke på disse verkene som de mest åpenbare resultatene av en mer universell anstrengelse for å gi visuell form til alle aspekter ved livet. Det er i dag ikke lenger mulig med et hierarkisk syn på kunsten, der de aristokratiske kunststartene, maleriet og skulpturen, dominerer, mens de såkalte anvendte kunster, arkitektur og de andre typene design, er henvist til pyramidens grunnlinje som urene kompromisser med det nyttige. Våre dagers kunstnere har gått en lang vei i gjøre de gamle kategoriene ubrukelige ved å bytte ut penselen og meiselen med objekter og arrangementer som må smelte sammen med hverdagsmiljøet hvis de skal ha noe sted å være. Tar de et steg til, så blir formingen av all menneskelig eksistens hovedformålet for kunsten – en forming av rommet der også de tradisjonelt skjønne kunststartene vil få sin egen plass.

Denne bredere forståelsen av kunst som den avdøde Ananda K. Coomaraswamy forsvarte så klartenkt som det «normale synet på kunst», må bli akkompagnert av en psykologisk og undervisningsmessig tilnærming som ser på kunst som visuell form og visuell form som hovedmediet for produktiv tenking. Intet annet vil kunne frigjøre kunsten fra dens uproduktive isolasjon.

I begynnelsen av denne boka refererte jeg til den omfattende neglisjeringen av kunst på alle nivå av utdanningsløpet vårt. Denne situasjonen varer ved hovedsakelig fordi kunstlærere ikke har klart å argumentere på en overbevisende måte. Hvis man leser gjennom litteraturen innenfor kunstundervisning, finner man ofte at verdien av kunst blir tatt så mye for gitt at man nøyer seg med velbrukte klisjeer for å fastslå det.

[...] **Straks det er forstått** at produktiv tenking på alle kognitive områder er perseptuell tenking, vil den sentrale funksjonen som kunsten bør ha i den generelle opplæringen, bli åpenbar. Den mest effektive oppøvingen av perseptuell tenking foregår på kunstverkstedet. Vitenskapsmannen eller filosofen kan be sine disipler om å passe seg for tomme ord og insistere på betydningen av passende og klart organiserte modeller. Men han burde ikke behøve å gjøre dette uten å få hjelp av kunstneren. Kunstneren er eksperthen på hvordan man organiserer et visuelt mønster. Han kjenner til mangfoldet av former og teknikker som er tilgjengelig, og han har midlene til å utvikle innbildningsevnen. Han er vant til å visualisere kompleksitet og til å anskue fenomener og problemer i visuelle begreper.

Kunstnere og kunstlærere benytter seg av talentet sitt på en god måte når de handler ut fra den implisitte oppfatningen om at ethvert kunstverk er et utsagn om noe. Et hvert visuelt mønster – enten det er et maleri, en bygning, en utsmykning, en stol – kan bli betraktet som et meningsutsagn som, mer eller mindre suksessfullt, hevder noe om den menneskelige tilværelsen. Slike utsagn behøver overhodet ikke være bevisst. Få artister er så dyktige til å forklare hva de mente som for eksempel Vincent van Gogh. Mange vil nekte å gjøre det, og det viser seg at kunstnere som er drevet av et begjær etter å meddele noe bestemt, om det gjelder moralske eller sosiale spørsmål, ofte feiler. De står i fare for å binde bildespråket sitt opp til stereotypiske symboler. På samme måte er det risikabelt å insistere på slike uttalte meninger i kunstundervisningen. Likevel kan øvelser av den typen som jeg beskrev i 7. kapittel være til hjelp.

“ **Harmoni, balanse, variasjon og enhet** er bare anvendelig når det er noe bestemt å uttrykke, enten det er bevisst til stede eller ikke.

“ Mangelen på visuell trening i vitenskapene og blant teknologer på den ene siden og på den andre siden kunstneres

«Abstrakte» representasjoner av begreper, slik som *Fortid, Nåtid og Framtid* kan fylle en funksjon nokså lik den å tegne et portrett, et stilleben eller et landskap. Øvelser som dette kan ha formingen av et bestemt mønster av krefter som et mål. For å kunne arbeide fram et bilde som virkelig representerte studentens forståelse av begrepet, måtte han bruke alle sine evner, være disiplinert og målbevisst; det er dette som trengs for å skape kunst og for å gjøre det å øve lærerikt. De heller teoretiske temaene som ble brukt i eksperimentene kan bli utfylt med temaer som gir rikere assosiasjoner, av den typen som Paul Klee brukte til titler på sine malerier: «Fra å gli til å reise seg», «fornylse», «begynnende kjølighet», «stolthet», «mot strømmen», «lete og finne», «siste håp», «fæl musikk».

Slike øvelser kan hjelpe studenten med å forstå at det ikke kan utledes noen standard for hva som er rett eller galt fra rent formelle kriterier. Harmoni, balanse, variasjon og enhet er bare anvendelig når det er noe bestemt å uttrykke, enten det er bevisst til stede eller ikke. Håndteringen av form og farge er vel så mye en søken etter dette innholdet og dets krystallisering som en anstrengelse for å vise fram innholdet klart, harmonisk, på en balansert, enhetlig måte. Øvelser av denne typen vil også lære studenten at ethvert organisert mønster bærer en mening, enten den er intendert eller ikke. På samme måte følger det fra denne tilnærmingen at den rent spontane utblåsningen, der man løsner opp og bare lar det flyte, er en like uferdig kunstnerisk prestasjon som det er en menneskelig. Den rene dionysiske orgien, selv om den er behagelig og noen ganger nødvendig som en reaksjon på begrensninger, trenger sin apolloniske motpart. Når man gir utløp for energi, bestreber man seg samtidig for å gi form.

Framstillingen av naturlige objekter, noe som har vært den tradisjonelle beskjeftigelsen til kunstundervisningen, er i prinsippet ikke annerledes enn den symbolske representasjonen av begreper. Å lage et bilde av menneskekroppen eller en bukett med blomster er å gripe og utvikle et generisk formmønster eller strukturelt skjelett. Slike øvelser bidrar i stor grad til å etablere grunnlaget for vår kognitive evne. Slik trening av sinnet lar seg ikke oppnå ved mekanisk å kopiere modeller, der man er opptatt av det målbart korrekte og bruken av synssansen som et måleverktøy. Eksakte reproduksjoner er nyttige til praktiske formål, men de kan lages mer nøyaktig av maskiner, og evnen til å anslå målbare kvantiteter korrekt er uviktig og bør overlates til instrumenter. Den menneskelige hjernen er ikke skapt for mekanisk reproduksjon. Den har utviklet seg gjennom biologisk evolusjon til et middel for kognitiv orientering og er derfor utelukket rettet mot utøvelsen av forskjellige typer handlinger og det å skape og kjenne igjen forskjellige ting.

[...] Det er en prestasjon å bygge opp formen til et bilde fra strukturen til det skjelettet som ligger til grunn for det. Kunstnere begynner faktisk et arbeide med å skissere det overordnede mønsteret som skal holde bildet sammen. Denne prosedyren må ikke blandes sammen med, på den ene siden, knepene man kan bruke for å produsere stereotypiske tegninger, og på den andre siden, fra samlingene av rigide, forutbestemte former som den dyktige studenten skal kopiere. Denne siste tilnærmingen gir studenten inntrykket av at hvert objekt har en standardisert og objektivt korrekt form og at de faktiske eksemplarene som finnes i verden bare er å anse som variasjoner av denne arketypen. Det er en ting å gjenkjenne kjernen av psykologisk og fysisk sannhet i denne oppfattelsen, og en annen å basere strategien av kunstundervisning på den. For gjennom kunst anerkjenner mennesket fylde og rikdommen til de enkeltstående framtredele. I stedet for å presse et allerede etablert skjema over disse framtredele, søker han etter begripelige former og svarer med slike former som reaksjon på det han ser. Mønstrene som foreslås av et landskap eller et stilleben forholder seg, i sin unikhed, bare ganske indirekte til de standardiserte formene og meningene til trær, gårder, artisjokker eller fisk. Gyldigheten til slike mønstre i kunsten er ikke hovedsakelig å fortelle om objektet i seg selv, men dreier seg mye mer om generiske mønstre av krefter som reflekteres av den bestemte konfigurasjonen. Med det mener jeg at når van Gogh konfronterer figuren til en mann som er ute og sår med en stor, gul sol, så skaper han et utsagn om mennesket og lyset og arbeidet som knapt henter mer enn dets terminologi fra den standardiserte formen og karakteren til objektene som er involvert. Han ville ha blitt forkrøplet mer enn hjulpet hvis han måtte ha kopiert standardfigurer av sol, menneske og tre.

I kunsten møter studentene de visuelle framtredelelsene som symboler på betydningsfulle mønstre av krefter på en måte som er ganske annerledes enn den vitenskapelige bruken av sanseinformasjon. Inntrykk som er tilfeldige med tanke på den objektive situasjonen blir gyldige som bærere av meningsfulle mønstre og kan kalles sanne eller falske, passende eller upassende ut fra standarder som ikke lar seg anvende på utsagnene til vitenskapen. Men kunsten utforsker ikke bare variasjonen av framtredelelser, den bekrefter også gyldigheten av det individuelle ståstedet og åpner dermed opp for en ytterligere dimensjon av variasjon. Siden formene i kunsten ikke først og fremst bærer bud om den objektive naturen til tingene som de står for, kan de gjengi individuelle tolkninger og påfunn.

Både kunst og vitenskap retter seg mot forståelsen av kreftene som former tilværelsen, og begge krever en uselvsk hengivelse til det som er. Ingen av dem kan tolerere tilfeldig subjektivitet fordi begge underordner seg sine egne sannhetskriterier. Begge krever presisjon, orden og disiplin fordi uten dette er det ikke mulig å produsere noen meningsfull påstand. Begge ser på den sanselige verden som det som middelalderen kalte signatura rerum, tingenes signatur, men på forskjellige måter. Middelalderens leger trodde at gule blomster ville helbrede gulsott og at blodsten stoppet blødning, og på en mindre bokstavelig måte søker fortsatt moderne vitenskap etter symptomer på tingenes karakter og dyder i framtredelelsene deres. Kunstneren kan bruke disse gulfargene og rødfargene som uttrykksfulle bilder på utstråling eller lidenskap; kunsten tar i mot mangfoldet av verdensbilder og variasjonen av personlige og kulturelle stiler, fordi de forskjellige måtene å motta disse på er en like legitim del av virkeligheten som tingene selv.

[...] Kunsten lærer studenten om betydningen av direkte erfaring og av at studenten selv tar stilling til fenomenene. På den måten er de komplementære til vitenskapens budskap, der den direkte erfaringen må overskrides og der observatørens individuelle ståsted bare teller i den grad det bidrar til å forme den felles forståelse av fenomenet som undersøkes. Når en biologi- eller psykologistudent ser på en del av naturen eller tar for seg et trekk ved oppførselen vår, så kan han ikke nøye seg med å organisere det han observerer i et visuelt bilde. Han må forsøke å forbinde dette direkte bildet med bildet av en mekanisme som er i virksomhet i objektet eller hendelsen. Denne forbindelsen er ofte langt fra enkel for naturen har ikke dannet seg med det formål å avsløre dens indre mekanismer og funksjoner for det menneskelige øyet. Naturen er ikke blitt formgitt av en designer. Det visuelle utseendet til naturen er bare et indirekte sideprodukt av naturens fysiske vesen.

[...] Når vi skal tenke som en vitenskapsmann, ser vi etter det ene korrekte bildet som skjuler seg blant tilværelsens fenomener. Undervisningen må bygge en bro over gapet mellom den forvirrende kompleksiteten som vår primære observasjon står overfor og den relative enkelheten ved det relevante bildet. Skal undervisningen tjene vitenskapen, så må den gjøre nettopp det den ikke skal gjøre i kunstundervisningen, nemlig å gi en tilstrekkelig enkel versjon av dette endelige bildet hver gang det ikke kan forventes at elevene skal kunne oppdage det selv i det forviklede inntrykket av den virkelige gjenstanden.

[...] Mangelen på visuell trening i vitenskapene og blant teknologer på den ene siden og på den andre siden kunstneres neglisjering av, og til og med avsky for, den vakre og avgjørende oppgaven å gjøre faktaenes verden synlig for den utforskende tanke, slår meg som en langt mer alvorlig svakhet ved vår sivilisasjon enn den «kulturelle splittelsen» som C.P. Snow [*De to kulturere*] for en tid siden fikk så mye oppmerksomhet for. Han klagde over at vitenskapsfolk ikke leser god litteratur og at forfattere ikke vet noe om vitenskap. Kanskje stemmer det, men denne klagen er overfladisk. Det vil ikke gi inntrykk av at en person er «vel bevandret» bare han vet litt om alt, heller er det slik at han må være i stand til å anvende en samordnet helhet av sine mentale krefter på alt som han gjør. Snows påstand om at «sammenstøt» mellom vitenskap og kunst «bør skape kreative muligheter» synes å overse det grunnleggende slektskapet mellom de to. En vitenskapsmann kan gjerne være en kjenner av Wallace Stevens eller Samuel Beckett, men utdannelsen hans kan ha mislykkes likevel i å la ham ta i bruk i sin skarpeste profesjonelle tenking den visuelle bildeevnen som disse forfatterne bruker i sin skriving. Og en maler kan lese bøker om biologi eller fysikk med utbytte og likevel la være å bruke sin intelligens når han maler. Denne fremmedgjøringen er langt mer grunnleggende.³

3 Fra *Visual Thinking*, 16. og siste kapittel, s. 294-305. Det siste kapittelet i Arnheims bok sammenligner kunstens verden med det visuelle i vitenskapens verden. Hovedpoenget hans her er at den visuelle tenkingen kan slå en bro mellom de to kulturene – den humanistiske og den naturvitenskapelige – men da må vi tenke oss det visuelle som et universelt språk som ikke bare tjener kunsten, men som er et nødvendig verktøy for vitenskapelig kommunikasjon og utvikling. Her kunne Arnheim også inspirert matematikere (han har et eget kapittel (12.) om visuell matematikk i *Visual Thinking*) og formidlere av naturvitenskap (kapt. 15) som ser et behov for fornyelse av de pedagogiske metodene i skolevesenet.

«Du bestemmer»

Kampanjen «Du bestemmer» har blitt tatt svært godt i mot av skoleverket. 320 000 hefter er bestilt og sendt ut, nye opplag må trykkes og oversettelser når elever i andre land. Heftene og nettsidene retter seg direkte til elevene – med filmer som er laget av elever selv – og informerer elevene om deres egne rettigheter og forpliktelser med det mål for øyet at elevene selv skal ta kontrollen over sine egne digitale avtrykk.

Av Thorbjørn D. Moe

Bakgrunn

Samarbeid mellom ulike offentlige instanser gjennom flere år rettet mot sikker bruk av digitale medier, førte til at man i større grad ble klar over hverandres eksistens, og kunne utnytte hverandres kompetanse og nettverk. Da Datatilsynet i 2006 fikk ekstra midler fra Forbruker- og administrasjonsdepartementet (FAD) til en kampanje rettet mot 16–17-åringer, tok Datatilsynet kontakt med Teknologirådet og Utdanningsdirektoratet. Dermed var prosjektet som etter hvert fikk navnet «Du bestemmer», en realitet. Siden Datatilsynet var initiativtaker og satt med hovedtyngden av midler, var det naturlig at hovedfokus ble personvern.

Tre kampanjer

Oppdragsgiver FAD, hadde fastsatt at målgruppen skulle være 16–17-åringer, og en bredt sammensatt arbeidsgruppe med bl.a. lærere fra ungdomstrinn og videregående opplæring, ble etablert. En skrivekyndig med god kompetanse på personvernsspørsmål ble tilknyttet og utgjorde arbeidsgruppen sammen med fag- og mediepersonell i de tre samarbeidende organisasjoner.

Med erfaringer fra tidligere prosjekter som dot.SAFE¹ og samarbeid i SAFT- og Trygg bruk²-regi og med et lite skråblikk

til Thomas Nordal m.fl.s forskning på holdningskampanjer³, ble noen grunnleggende retningslinjer lagt. Selv om vi her først og fremst skulle se på bruk av digitale medier, var det bred enighet om at vi i hvert fall måtte lage trykt materiell – kanskje også nettressurser, men papir skulle være det primære. Vi mente også at det burde være et poeng å treffe ungdom med deres kulturelle bakgrunn gjennom språk og formuttrykk uten at det skulle bli krampaktig. Dette til tross for at selve distribusjonen skulle foregå via skolene og da ofte på lærerens initiativ.

Med bakgrunn både i egne erfaringer og i forskning, ble moralisering og opplisting av regler for netttadferd, forkastet. Det var bred enighet om å fokusere på de utfordringer ungdom (og barn) stilles overfor for at de selv med størst mulig faglig bakgrunn skulle kunne gjøre sine valg, og «Det er DU som bestemmer» eller kortformen «Du bestemmer» var et naturlig valg da prosjektet skulle navngis. Dette med tanke både på å gjøre valg overfor egen adferd for egen sikkerhet, og de valg man gjør overfor andre. Derved ble bl. a. digital mobbing et viktig poeng.

Etter en lukket anbudsrunde ble så en profesjonell aktør for markedsføring og medieprofilering valgt.

Du bestemmer I

Gjennom vinteren 06/07 ble et elevhefte, tre medfølgende filmer og en presentasjon ferdigstillet. Før tekster, oppgaver og refleksjonsmaterieell ble gjort ferdig, ble alt utprøvd og justert på flere elevgrupper. Våren 2007 ble dette materialet sendt ut til alle videregående skoler og alle skoler med ungdomstrinn. Nettsider (www.dubestemmer.no) med bl.a. bestillingstjeneste for gratis tilsending av klassesett, ble lansert samtidig. Alt materiell var (og er) også tilgjengelig på nett. Undervisningspakken ble lansert i slutten av januar 2008 og med en del medieoppslag og markedsføring gjennom ulike nettverk, strømmet bestillingene inn.

Responsen var overraskende god og flere hundre klassesett ble bestilt i løpet av relativt kort tid. De første tilbakemeldingene var veldig positive og spesielt ble filmene fremhevet som viktige for engasjementet blant elevene. Siden Utdanningsdirektoratet også kunne gå inn med en del midler ble Høgskolen i Lillehammers (HiL) filmavdeling kontaktet, og sammen med elever ved Lillehammer videregående skole ble to nye filmer produsert. Elevene fikk profesjonell hjelp fra HiL til regi, klipp og lyd, men skrev selv

1 http://dotsafe.eun.org/dotsafe.eun.org/eun.org2/eun/index_dotsafe.html

2 <http://tryggbruk.no>

3 http://www.udir.no/upload/Rapporter/Forebyggende_innsatser_del1.pdf

manus (godkjent av styringsgruppa), filmet og var aktører. Disse to filmene ble derved også en del av pakken som ble sendt ut til skolene.

En spørreunde til skoler som brukte opplegget våren 2007 viste at 96 % av lærerne som hadde brukt opplegget ville bruke det igjen. En viktig tilbakemelding fra lærere var og at opplegg for yngre elever var ønskelig.

Du bestemmer II

Suksessen med at bl.a. omkring 170 000 eksemplarer ble bestilt og levert på mindre enn et år, krevde oppfølging og ny kampanje ble iverksatt forsommeren 2007. På bakgrunn av respons på elevfilmene ble ideen om en manuskonkurranse blant ungdom lansert. Harald Zwart sa seg villig til å lede en fagjury for utvelgelse av manus som skulle filmes, og invitasjon gikk ut til alle landets videregående skoler med medielinjer tidlig på høsten 2007. 37 manus kom inn og etter å ha lest alle manusene var Zwarts tilbakemelding: «Jeg har kost meg veldig. Masse bra, og det var utrolig vanskelig å velge. Det var likevel noen manus som pekte seg ut. Jeg gleder meg veldig til å se resultatene!»

De seks elevgruppene som sto bak de utvalgte manusene, ble invitert til Oslo en helg i november og fikk opplæring av profesjonelle filmfolk i manus, regi, klipp, lyd og foto. De unge filmskaperne fikk råd og veiledning, slik at manusene kunne bearbeides ytterligere før innspilling. Skuespiller Ane Dahl Torp var en av instruktørene.

På nyåret i 2008 fikk hvert team låne profesjonelt utstyr til opptak og grovklipp av filmene før de igjen kom til Oslo i begynnelsen av mars for finklipp, bearbeiding av lyd og premiere med celebre gjester i Filmens hus samme helg. De seks elevgruppene kom fra Byåsen videregående skole i Trondheim, Norof Mediegymnas i Fredrikstad, Oppegård videregående skole i Akershus, Forus videregående skole i Rogaland, Mo og Jølster videregående skole i Sogn og Fjordane og Elvebakken videregående skole i Oslo.

Etter premieren ble filmene sendt ut til alle landets skoler med ungdomstrinn og tilgjengeliggjort på nett (www.dubestemmer.no) sammen med de andre filmene.

Denne kampanjen fikk mye medieoppmærksomhet, og vi har kanskje en

antakelse om at det bl.a. kan skyldes Harald Zwart og Ane Dahl Torp.

Du bestemmer III

Endelig de litt yngre elevene. Mange lærere på barnetrinnet hadde etterlyst et program for denne aldersgruppen og når samarbeidspartnerne nå følte at de eldre elevene var godt dekket, ble de yngre (9–13 år) målgruppe.

Nytt hefte, tre animasjonsfilmer tilpasset målgruppen, lansering med FAD-statsråden, mange elever, TV-Norge og en del presse. Bare på ryktene om lansering strømmet bestillingene inn og etter at skolene hadde fått tilsendt prøveeksemplarer, økte strømmen av bestillinger ytterligere. Fra lanseringen 10. april og ut skoleåret ble det bestilt og sendt ut over 80 000 hefter og tilbakemeldingene har også nå vært positive.

Erfaringer

Vi mener at det vi opplever som en ubetinget suksess, skyldes noen heldige valg underveis. Sammensetningen av arbeidsgruppen med lærere og fagfolk på andre områder ga bredde i tilnærmingen, og utprøving på elevgrupper før ferdigstillingen gjorde oss trygge på at vi var på rett vei. Uten profesjonell støtte fra mediebyrå, ville vi neppe ha fått den oppmerksomhet rundt prosjektet som vi oppnådde, men om dette har hatt betydning for responsen blant lærerne, er usikkert. Kampanjen har de tre siste årene vært presentert på NKUL, den største IKT-skolekonferansen som arrangeres i Trondheim i mai hvert år. Vi mener også at prosjektet Lærende nettverk med prosjektledelse fra 26 av landets lærerutdanningsinstitusjoner, har vært en viktig spredningsarena.

Resultater

Vi har fått positiv respons fra de aller fleste. Noen få lærere har reagert på den litt ungdommelige språkdrakten, men det har vært så ubetydelig at vi ikke har sett noen grunn til å endre vesentlig i nye opplegg. Opplegget er altså populært, men virker det? Vi vet at mange skoler har brukt materialet på en eller annen måte, men vi vet lite om hvordan. Hvor grundig er det faglige stoffet behandlet, hvor lang tid har man brukt, i hvor stor grad har elevene vært involvert, hvor mye er drøftet i klassene, er heftene bare delt ut og elevene overlatt til seg selv og i hvor stor grad en foresatte involvert (det siste er

mest aktuelt for de yngste elevene)? Disse og mange flere spørsmål er det vi stiller oss når vi nå har bestemt at en bredere evaluering bør gjennomføres.

Spørsmålene over vil det være mulig å få svar på, men spørsmål av typen virker det? vil det være verre å få absolutt kunnskap om.

Ved utgangen juni i år (2009) var det bestilt og sendt ut over 240 000 eks. av fase en, mens antallet hefter for mellomtrinnet var passert 80 000 – på utrolig kort tid. Dermed går tredje opplag av fase en og andre opplag av fase to i trykken i september.

Heftene er tilgjengelig på nett i versjoner på nynorsk, bokmål, nord-samisk og engelsk, og filmene, 12 i alt er teksten på de samme språkene.

Prosjektet har fått stor internasjonal oppmerksomhet og det første heftet er helt eller delvis oversatt til 10 europeiske språk. Flere av filmene er teksten eller dubbet på de ulike språkene og danske datatilsynsmyndigheter har kopiert ideen fra en av filmene.

Samarbeidet videreføres, men hva det blir er foreløpig en hemmelighet.

Noen eksempler på medieomtale:

<http://forbruker.no/digital/nyheter/data/article1621499.ece>

<http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/skole/article3034421.ece>

http://teknofil.no/wip4/spreke_filmer/personvern/d.epl?id=26022

<http://www.dagbladet.no/nyheter/2008/03/02/528538.html>

ThorbjØen D. Moe er seniorrådgiver i Utdanningsdirektoratet. Han er lærerutdannet med diverse tilleggsutdannelse og har jobbet 30 år som lærer og skoleleder på ungdomstrinnet. I noen år var han kommunal IKT-veileder parallelt med jobb som undervisningsinspektør, deretter har han jobbet ved Nasjonalt læremiddelsenter og Læringscenteret.

Vurdering av **SAMANSETTE TEKSTAR**

Samansette tekstar krev ny lesekompetanse hos både lærar og elev. Det kan vere greitt å skilje mellom å analysere slike tekstar, lage dei sjølve og å vurdere dei. Korleis vurdere på dei ulike stega og i dei ulike faga? Kva nivå skal forventast på ulike årssteg?

Av Ove Eide

Læreplanen

Etter Kunnskapsløftet skal elevane både lage og tolke samansette tekstar i mange fag. I norsk er samansette tekstar løfta ekstra sterkt fram, som eitt av fire hovudområde. Gjennom 13 år skal dermed alle elevar innom mange slags samansette tekstar, både som mottakarar og som produsentar. Berre i norskfaget har læreplanen til saman 25 ulike kompetansemål innan hovudområdet samansette tekstar gjennom dei 13 skuleåra. Eitt døme frå kvart årssteg vil vise mangfaldet i kva elevane skal meistre:

- Etter 2. klasse: «uttrykke egne tekstopp-levelser gjennom ord, tegninger, bilder, musikk og bevegelser»
- Etter 4. klasse: «lage fortellinger ved å kombinere ord, lyd og bilde»
Etter 7. klasse: «lage sammensatte tekster med bilder, utsmykninger og varierte skrifttyper til en større helhet, manuelt og ved hjelp av digitale verktøy»
- Etter 10. klasse: «bruke ulike medier, kilder og estetiske uttrykk i egne norskfaglige og tverrfaglige tekster»
- Etter vg1: «kombinere muntlige, skriftlige, visuelle og auditive uttrykksformer i framføringer og presentasjoner»
- Etter vg2: «bruke ulike medier for å tolke og presentere tekster fra ulike tider»
- Etter vg3: «analysere og vurdere argumentasjon i og påvirkning fra tekster i aviser, på Tv og Internett ved hjelp av begreper fra retorikken»

Rettleiing i norskfaget

Det same mangfaldet kjem til uttrykk i den nye rettleiinga for norskfaget, som inneheld konkrete undervisningsopplegg gjennom 13 år, med fokus på elevproduksjonar av samansette tekstar:

1. årstrinn: teikne og skrive etter høgtlesing
2. årstrinn: lage overskrift til bilete/illustrasjonar
3. årstrinn: biletbok
4. årstrinn: dokketeater
5. årstrinn: plakat
6. årstrinn: powerpoint
7. årstrinn: legge bilete/musikk til ein tekst
8. årstrinn: teikneserie
9. årstrinn: digital bokmelding
10. årstrinn: fagblogg
- Vg1: utstilling
- Vg2: lage kortfilm/digital forteljing
- Vg3: adaptasjon med artikkel/essay som fagtekst

I alle fag er vurdering eitt heitt tema for tida. Spørsmåla er mange – men svara helst få, så langt. Nokre av problemstillingane er gamle: Kvar går grensa mellom karakterane 2 og 1? Andre er nye, ikkje minst gjeld dette vurdering knytt til samansette tekstar. For mange er dette ikkje berre eit nytt fagfelt, men kanskje til og med ukjent, eller beint fram trugande. I alle fall er dette tekstar som skaper usikkerheit ved vurdering. Og det er ikkje så rart: Dei samansette tekstane krev ny lesekompetanse, somme lærarar har lite relevant fagbakgrunn, og læreplanverket Kunnskapsløftet har både motstridande og uavklara synspunkt på teksttypen. Eitt er sikkert: Så lenge læraren er usikker i vurderinga vert også rettleiinga til elevane usikker.

Mangfaldet

I Kunnskapsløftet er samansette tekstar ikkje nokon enkel, beinkløyvd kategori. Og læreplanverket reiser mange spørsmål, noko dei følgjande momenta vil illustrere.

1. Den generelle delen av Læreplanen er på somme punkt svært kritisk til ungdomskultur og underhaldningsindustri: Skulen skal vere ei

motvekt mot ein type tekst som elevane reknar som deira, mange av desse er samansette tekstar. Signala her er dels heilt andre enn i mange skuleeigarars noko ureflekterte holdning til digitale verkty

2. Læreplanane for faga i Kunnskapsløftet har ulike syn på tekst, ulike tekstforståingar, ulike tekstomgrep. Det nye norskfaget byggjer på ei vid forståing av kva tekst er: Måleri, foto, skilt, noveller, dikt, musikkvideo, film, etc etc. Til samanlikning er engelskfaget bygt på ei meir tradisjonell tekstforståing, der tekst = skriftlege tekstar. I dette faget er film noko som kjem i tillegg, ved sida av dei «ekte» tekstane.
3. Samansette tekstar er så mangt, alt etter kva fag vi snakkar om. På den eine sida kan vi plassere «munnlege» fag (= fag med munnleg eksamensform), som samfunnslære, der samansette tekstar kan vere hjelpemiddel ved presentasjonar og foredrag. I norskfaget er samansette tekstar eit eige hovudområde og eit sjølvstøtt hjelpemiddel ved presentasjonar. La meg som eit tredje fag ta programfaga på Medium og kommunikasjon – her kan vi snakke om langt meir avanserte hjelpemiddel i produksjonen og større faglege krav til produkta enn ved ein presentasjon i samfunnsfag eller religion. Vi kan også tenkje at ulike sjangrar må vurderast ulikt – til dømes informerende tekstar og meir ekspressive tekstar.

Dette punktet synleggjer at også vurdering er så mangt, målestokkane kan ikkje vere dei same i ulike fag. Men kva målestokkar skal vi bruke? Nokre poeng ved vurdering kan ein lett vere samde om: I såkalla «munnlege» fag vil kanskje det faglege innhaldet telje meir enn forma. I mediefag vil det vere mykje større krav til form, disposisjon etc.
4. Samansette tekstar finn vi gjennom heile det 13-årige skuleløpet. Men dermed også ei utfordring som heiter progresjon: Kva krav skal setjast til elevprodukt i 7, 10, 11, 13 året? Korleis vurdere på dei ulike stega? Dette er ei problemstilling som også gjeld alle dei grunnleggande ferdigheitene. Kva nivå skal forventast på ulike årssteg? Desse problemstillingane har vore lite omsnakka, men dei er overlag viktige.
5. Eit femte punkt er så eksamensordningar i vgs. Mange fag har lokalt gjevne eksamenar, og då kan det lett verte ulikskapar både i eksamensformer og ved vurdering, frå fylke til fylke.
6. Eit siste punkt er medielærarar og andre lærarars faglege bakgrunnar, og dermed også

ulike tradisjonar og vurderingsstandardar. For norsklærarar er den tause kunnskapen i vurdering av skriftleg norsk blitt alvorleg utfordra i møte med ny type tekst: No må den tause kunnskapen verbaliserast og knytast til eit nytt tekstuttrykk.

Dei fire siste punkta fører fram til ein todelt konklusjon:

A. Samansette tekstar må vurderast ut frå kontekst, med ulike målestavar. Kanskje kan det høve å innføre omgrepet TILPASSA VURDERING – for å understreke at også vurdering er kontekstavhengig?

B. Det er behov for nasjonale standardar for vurdering av samansette tekstar. Det må altså utviklast eit tolkingsfellesskap på nasjonalt nivå. Dette er langsame prosessar. Som nemnt ovanfor ser vi dette i eit tradisjonelt fag som norsk: den tause kunnskapen er solid forankra i ryggmargar og refleksar. No krev Kunnskapsløftet at desse kunnskapane vert formulerte som attkjennelege kriterium. Utfordringane er sjølvstøtt ikkje mindre ved vurdering av samansette tekstar: her er det knapt snakk om taus kunnskap, kanskje heller: knapt kunnskap i det heile.

Til no har samansette tekstar vore eit fagfelt prega av subjektivitet – og av at lærarar som vurderer samansette tekstar har svært ulike faglege bakgrunnar og dermed kompetansar. No handlar det om nødvendige av å utvikle tolkingsfellesskap. Slikt tolkingsfellesskap må ikkje berre utviklast mellom lærarar – det er også viktig at elevane vert trekte inn i drøfting/fastsetjing av kriterium. I det daglege, jamne arbeidet må lærar og elevar må vere samde om kriterium/krav før arbeid/prosjekt vert sett i gang. Eit godt råd er ha fokus på få faktorar kvar gong/i kvart arbeid. Behovet for nasjonal standard har ikkje minst samband med skulens sorteringsfunksjon: elevane har krav på ei vurdering bygt på rettferd/likskap, same kvar dei går på skule.

Nokre kriterium

Hjørdis Hjukse har i masteroppgåva *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte tekster* (Høgskolen Stord/Haugesund 2007) tatt opp viktige problemstillingar knytte til samansette tekstar. Oppgåva undersøker korleis elevar og lærarar vurderer åtte multimodale skjermtekstar, laga andre året i vgs, i norskfaget. Problemstillinga i oppgåva var: «Hva er det ulike faglærere framhever som kvalitative eigenskapar i vurderinga av multimodale elevtekster? Hva beskriver elevane selv som kvalitet i de same tekstene? Er det mulig å antyde noen felles kriterier?»

I oppsummeringa har ho dette oversynet over kva slags kriterium som vart vektlagt, av både elevar og lærarar (ma s. 84–86):

1. At ein utnyttar potensialet i dei ulike semiotiske ressursane, dei ulike teiknsystema: skrift, stillbilde, levande bilde, musikk, tale, lyd, kroppsspråk. Eleven må kunne utnytte dei mulegheitene som finst i ulike teksttypar. (Eit døme: korleis vert til dømes PP-presentasjonar utnytta? Er alle føredragshaldarar heldige med (medvitne??) bruken av bakgrunnsfargar, skrifttypar, tekstmengd osv.?)
2. Er det ein heilskap i den samansette teksten? Er samspelet mellom elementa i teksten god (nok)? Som juryleiar i ein lokal filmfestival har eg sett altfor mange kortfilmar med lite innhald og overlesst form. Men avanserte tekniske ferdigheiter kan aldri skjule mangelen på ei historie!
3. Komposisjon og dramaturgi er sentrale kriterium ved vurdering – og her er vel mange lærarar på rimeleg trygg grunn: heng forteljninga saman, har ho ein medviten struktur?
4. Eit svært subjektivt kriterium er estetisk/kunstnarleg kvalitet – og her vert det raskt usemje om kva kvalitet er. I ein klasesituasjon er dette eit framifrå debatt-spørsmål, vel eigna til bevisstgjerjing i møte med kunst og kulturprodukt.
5. Elevane og lærarane i Hjukse si undersøking har også formulert eit kriterium som det er uråd å operasjonalisere (og det ligg innbakt i kriteriet sjølv): «Det vi ikkje klarer å setje ord på», magefølelsen som dette og vert kalla.
6. Kreativitet, nyskaping, personleg uttrykk er også eit kriterium det er lett å semjast om – i teorien. Men i praksis ikkje alltid like lett å vurdere. Kva då med forholdet til det perfekte, til oppgjevne mønster? Kanskje kan for tronge vurderingskriterium vere hinder for kreativitet?
7. Godt, kvalitetssikra innhald er eit greitt vurderingskriterium: Eleven må svare på oppgåva/problemstillinga, han må ta omsyn til publikum, og kontekst. Eleven må unngå «støy» i produktet, som når innhaldet vert vekke i oppfinnsame verkemiddel. (Jfr 2 ovanfor)
8. Kjeldebruk og etikk er kompetansemål i mange fag, men framleis er det noko usikkerheit kva konkrete krav som skal stettast, og i kva form dette skal gjerast.
9. Teknisk kvalitet på elevproduksjonen. For mange er dette underordna tema og innhald, viser det seg. Dei som har kunnskap om teknikk, legg gjerne vekt på dette, mens mange utan kunnskap og eigne ferdigheiter på feltet ikkje tykkjer dette er så viktig. Vurdering av teknisk kvalitet må sjølv sagt gjerast med omsyn til kva utstyr og programvarer som er tilgjengeleg.
10. Engasjement blir trekt fram som eit kriterium hos Hjukse sine informantar, dette at eleven vil formidle noko. Men: Kan engasjement kompensere for feil/veikskapar i produktet?
11. Også grundigheit, at eleven har gjort skikkeleg arbeid blir lagt vekt på, både av elevar og lærarar i Hjukse si undersøking.

Hjørdis Hjukse si masteravhandling er eit godt utgangspunkt for drøfting og vidare utvikling av konkrete kriterium ved vurdering av samansette tekstar. Men som somme av kommentarane mine ovanfor viser, er ikkje alle like lette å bruke i praksis, som grunnlag for eit vurderingsfellesskap.

Vurdering av samansette tekstar – eit innspel

Det er blitt skrivne mykje godt om samansette tekstar etter at den nye læreplanen vart vedtatt. Men lite konkret om vurdering av slike tekstar. Feltet er nytt, mangt må prøvast ut, erfaringar må gjerast. Å bygge eit tolkingsfellesskap tek tid, noko vi har sett godt i norskfaget når skriftlege arbeid skal vurderast. Men retninga som skal gåast opp er grei nok: frå subjektivitet og synsing til felleholdningar bygt på faglege resonnement.

Eit steg på vegen mot betre vurderingspraksis kan vere å sjå på dei samansette tekstane i fire perspektiv: Innhald, uttrykk, heilskap og kontekst. I kvart av desse fire felte kan vi så skilje ut og vurdere ulike element i tekstane. Alle er sjølv sagt ikkje til stades i kvar enkelt tekst.

Innhaldet: Her er vurderingane mykje dei same som ved andre faglege arbeid: Korleis er kvaliteten på dei fagkunnskapane som vert formidla? Viser eleven sjølvstendige, analytiske evner? Svarar eleven på dei problemstillingane han/ho set opp? Nyttar eleven fagomgrep på tilfredsstillande, opplyssande måte? Er kjelde- og sitatbruk tilfredsstillande gjort?

Uttrykket

Læreplanen i norsk slår fast at samansette tekstar er tufta på ei utvida tekstforståing der tekst...«kan være satt sammen av skrift, lyd og bilder i et samlet uttrykk». I vurderingsarbeidet kan det vere greitt å ta utgangspunkt i denne definisjonen. Som altså ikkje er ei totaliserande tekstforståing, der også arkitektur, interiør mm ville vere inkludert.

Skrift i ein samansett tekst står sjeldan åleine, men kan vere plakatar, overskrifter, undertekstar i film, og innslag i andre uttrykk: som del av bilde, miljøskildringar mm. Her kan det til dømes vere verdt å sjå på forhold som skrifttype og skriftstorleik.

Lyden i ein samansett tekst reiser m.a. spørsmål som stemmebruk hos ein forteljar – og dermed alle krava til god munnleg framføring som vi kjenner frå mange fag. Her vil retorikken med sine omgrep vere ein god reiskap ved vurdering. Lyd kan også vere musikk, som støtte til framstillinga – eller som kontrast.

Ved vurdering av stillbilde må ein sjå på bildeutvalet, samansetting av bilda (komposisjonen) og sjølvstundt kunne gjennomføre ein vanleg bildeanalyse (som er velkjend i norskfaget): fargebruk, perspektiv, det gylne snitt osv.

Også analyse av levande bilde er velkjende øvingar i norskfaget: bruk av filmatiske verke-middel, dramaturgi, klipping, symbolbruk osv.

Til slutt: Ved vurdering av ein elevprodusert samansett tekst vil det vere rimeleg å vurdere om teksten stettar sjangerkrav. Men her må vi vere romslege: sjanngar er under utvikling og i nye medium er dei ureine, nyskapande og ikkje alltid i samsvar med tradisjonelle krav. Ungdom møter mange slike ureine sjanngar i dagleg mediebruk – og hentar mønster herifrå. Derfor er det grunn til å sjanger-besinne seg i møte med personlege elevprodukt.

Samspel/heilskap

I dei to føregåande kategoriane er mangt grei skuring, det er rimeleg semje om standardane. Men når vi skal vurdere samspelet mellom elementa, vert gjerne usemja større: Er til dømes bilde og musikk utdjupande, overlappande eller beint fram i kontrast til forteljestemma? Og korleis fungerer dette – som heilskap?

Kontekst

Eit fjerde perspektiv ved vurdering er kontekst: tekstens forhold til målgruppe, føremål, situasjon. Det er umuleg å vurdere eit arbeid utan å kjenne konteksten – og kva kjenneteikn på måloppnåing som var oppgitt som krav – før arbeidet tok til. Den same teksten vil fungere ulikt godt i ulike samanhengar – og etter kva som er føremålet. Slikt situasjonsmedvit må ein god tekst vere berar av.

Ei sentral problemstilling som også Hjørdis Hjukse peikar på, er: Skal berre produktet vurderast? Det er nemleg ikkje sikkert at elevproduktet er godt nok grunnlag for ei vurdering av elevens samla, faktiske kompetanse. Derfor er det nødvendig å følgje opp produksjonen, med ei samtale eller eit refleksjonsnotat. For også desse kan fortelje mykje om elevens faktiske kompetanse. I ettertid kan for eksempel eleven greitt sjå at han kunne gjort ting anleis, og betre. Men brått reiser det seg ei ny

utfordring: kor mykje skal til dømes eit skriftleg refleksjonsnotat – altså i ei tradisjonell form, i den prestisjefylte skrifta – telje mot forsøk på eit personleg uttrykk i ei ny form? Til og med i ei form der gamle sjangermønster knapt kan brukast som rettleiing, fordi sjanngarane i digitalt formidla sjanngar stadig er under utvikling...

Det er mangt som skulle vore sunge...

Jakob Sande blei ein gong beden om å velje dei to beste dikta sine til ein antologi. Han svarte med eit ordtak: «Det er mangt som skulle ha vore sunge, sa kjerringa, ho såg i salmeboka». Slik er det vel med samansette tekstar også: her er mangt å ta tak, mange spørsmål å freiste finne svar på – mangt som skulle vore sunge. Men akkurat no er det viktigast å kome i gang, ta tak i utvikling av kriterium for vurdering av samansette tekstar – saman med elevane, med kollegaer. Og så løfte desse arbeida opp i større faglege miljø, som i [tilt], i *Norsklæraren*, i faglege nettverk rundt om i landet.

Kjelder:

Hjukse, Hjørdis 2007: *Hva genererer kvalitet i multimodalitet? Kan vi enes om noen kriterier? Vurdering av sammensatte tekster* (Høgskolen Stord/Haugesund 2007)

Utdanningsdirektoratet 2006: *Læreplan i norsk* http://www.skolenettet.no/lkt/TM_Laereplan.aspx?id=36376&laereplanid=96156&epslanguage=NO

Utdanningsdirektoratet 2009: *Veiledning til læreplan i norsk* <http://www.skolenettet.no/Web/Veiledninger/Templates/Pages/Article.aspx?id=59674&epslanguage=NO>

Ove Eide er leiar for utvikling og fornying ved Firda vidaregåande skule. Han skriv òg bøker, sist biografien Jakob Sande. Liv. Diktning. (Samlaget, 2006).

Filmskaper med DKS-suksess



Filmskaperen Robert Hansen har gjort seg bemerket med tilbudene sine i Møre og Romsdal for Den kulturelle skolesekken. To år på rad nå har han presentert helaftens dokumentarfilmer som han har laget sammen med hele kull av elever i ungdomskolen, og nå er han i gang med en tredje dokumentarfilm som lages sammen med 60 elever fra to ungdomsskoler på Aukra.

Av Per Terje Naalsund

Dokumentarfilmene hans er episodefilmer i krysningspunktet mellom intervju og reportasje. Han forsøker både å vise fram folk fra sin beste side – og den er av og til svært løssluppen, slik som den spøkefulle presten i Sunndal – og å gjøre elevene interessert i lokal historie ved å la dem møte eldre folk og folk som de kanskje føler seg fremmede overfor. For eksempel har elevene i Sunndal laget en «bredvinklet» reportasje om innvandrerne i bygda som burde brukes i journalistutdanningen som en eksempel til etterfølgelse for hvordan en sak kan dekkas. Både «Det ukjente Sunndal» og «Fra null til hundre» fra Aure er blitt vist på lokalkinoen, og folk har gått mann og kvinne av huse for å få med seg de lokale dokumentarene. I Sunndal var det bare Harry Potter som trakk flere besøkende.

Ungdommer som ressurser

De to filmene er blitt laget ved at elevene står for innholdet, mens Robert står for det tekniske og for prosjektstyringen. Elevene gjør en viktig jobb i researchfasen. Robert vet som regel lite om nærmiljøet, men elevene i ungdomsskolen kjenner masse folk. Så gjelder det å få dem til å fortelle om mennesker

de mener kan filmes og lete etter en interessant historie i det som de forteller. Viktigst for Robert i denne fasen er å spisse emnet, konflikten og historien. Jobben elevene gjør i møtet med folk er også avgjørende. Selv om Robert har mye erfaring i å få folk til å være seg selv, så er det ungdommene folk åpner seg for. Folk glemmer kameraet og åpner seg for elevene, og slik blir selve filmingen ufarliggjort. Folk byr på seg selv i filmene.

Filmene får et profitt uttrykk og det er vanskelig å tenke seg at ikke Robert har full kontroll over produktet. Som han sier selv:

– Min viktigste rolle i filmprosjektene er balansegangen mellom kvalitet og delaktighet. Dette skal ikke bli en intern elevfilm. Den skal vises på kino og på lokaltv. Det er derfor viktig at filmen holder god teknisk kvalitet, og at innholdet er spennende for den vanlige innbygger. Men samtidig må elevene føle at det er deres prosjekt. De får derfor utfolde seg så langt de kan, både under idéprosessen og under filmingen. Men hvis jeg ser at det sklir ut tar jeg hånden på rattet for å få prosjektet tilbake på sporet. Vi må jo komme i mål!

Han har tenkt på hva han selv ville ha satt pris på som 15-åring, og mener at det er en flott erfaring å få være med en fyr som viser hvordan film lages og få innblikk i hvordan en profesjonell jobber.

De to produksjonene har gitt Robert mye erfaring med å lede elevprosjekter, og nå spiller det egentlig ikke noen rolle hvor mange elever som skal involveres. Om det er 100 eller 500 elever som skal være med, så er hovedsaken å ha full kontroll over selve produksjonsprosessen.

Ikke bare elevprosjekter

Robert Hansen har jobbet i mediebransjen siden han var 18 år. Han har jobbet både med avis, foto og tv. Journalistbakgrunnen hans er en viktig forutsetning for ham. Det er som journalist han øvde seg på å finne koblinger mellom emner, oppdage nye vinklinger og nye stoffområder. Men i yrket ble denne oppfinnsomheten et problem for ham. Rammene for journalistjobben var så trange at mange av de gode ideene måtte bli urealiserte.

Å hoppe av karrieren og begynne for seg selv var likevel en tøff avgjørelse å ta. Han gikk til coaching på den tida, og der fikk han hjelp til å innse at det som hindret ham var han selv, tanken



på at han hadde det bra som han hadde det og redselen for det ukjente. Han stod på kanten av et juv og nølte. Nå tror han på det han kaller det 11. bud, at man skal tørre å gå i gang med «galskapsprosjekter». Man lander alltid på beina, sier han.

Siden har han laget 4 spillefilmer og 3 dokumentarer. Alle er null- eller lavbudsjettsproduksjoner der han selv står bak idé og teknikk. Det eneste han får hjelp med er musikken. Ellers kan han det som trengs for å lage film.

Å lage helt egne filmer med lokal forankring og lokale visningsmuligheter, gjør det mulig å produsere raskt. Et av prosjektene, episodefilmen «Jakob og campinglivets farer» (2007), satte han i gang med dagen etter unnfangelsen av ideen.

– Det er bedre å lage filmer uten penger enn med litt penger, for når filmene har nullbudsjett er alle klare over betingelsene de er med på, og filmingen får et preg av dugnadsarbeid.

Men ambisjonene hans er å øke budsjettene noe og få nasjonal distribusjon av filmene. Hans første barnefilm, «Skygger i skaret» (2009), ble vist på kinoene i Molde, Åndalsnes og Kristiansund. Og den neste regner han med blir proff nok for å vises i hele Norge.

– Det viktigste er å gjøre det. Jeg kjenner folk som prater og prater og planlegger og planlegger. De kommer aldri fram til selve produksjonen. Det er ved å lage film at en lærer å lage film. Jeg trodde jeg kunne mye før jeg begynte for meg selv, men jeg har lært veldig mye underveis.

Du kan lese mer om Robert Hansens prosjekter på www.fargefilm.no.

Amandus²⁰⁰⁹

Årets Amandusfestival hadde et imponerende program av verksteder og seminarer. Ungdommene som deltok kunne velge blant verksteder i musikkvideoproduksjon, improvisasjon og skuespillerteknikk, ski- & brettfilmproduksjon og -foto, flerkameraproduksjon, filmlydverksted, pyroteknikk, plakattedesign, makeup, manusskriving, animasjonsfilm, flashanimasjon, circuitbending, lyssetting, klipping og kortfilm. På en nettside fikk særlig flerkameraverkstedet skryt av deltakerne for sin learning by doing-innfallsvinkel. Her ble elevene kastet ut på dypt vann med ansvar for en egen flerkameraproduksjon etter bare en kort innføring. Seminarne gjorde ikke fullt så godt inntrykk.

Få lærere på kurs

Den nordiske filminstituttens nett- og nettverksatsning for ungdom, Dvoted, var sterkt representert på festivalen med arrangementer, og for de voksne deltagerne, lærerne, inviterte FILM&KINO og Norsk filminstitutt med hjelp av Landslaget for medieundervisning til seminar om film i skolen og kurs for lærere. Carsten Ohlmann holdt et godt besøkt foredrag om film dramaturgi første dag, mens det neste dag var kurs i evaluering av elevfilm (se egen artikkel side 44), digitale fortellinger, enkel filmproduksjon, animasjonsfilmkurs og manusarbeid. Dessverre var det ikke veldig mange påmeldte; få lærere synes å vite om tilbudet.

Elvebakken mestvinnende

Når det gjaldt årets filmkonkurranse, så vant elever fra Elvebakken videregående skole hele fire priser. Fiksjonsprisen og publikumsprisen gikk til filmen Tykt og Tynt, mens Dvoteds fagpris gikk til Erika Calmeyer som hadde regien av Tykt og Tynt. Om den filmen uttalte juryen: "Filmen er helstøpt og sjangeretro og forteller en hel historie med sterke filmatiske virkemidler. Fotoet er godt, klipperytmen og den visuelle stilen forsterker innholdet – den unge gjengen

med filmskapere har på ypperlig vis greid å lage en gjennomført og veldig god film." Calmeyer var også blant de nominerte i fjor. Marianne Braastad fra Elvebakken vant dokumentarprisen for filmen Et liv uten rytme. Beste animasjonsfilm, Lookin` For A Hand Out, stod Adrian Kaxrud (19) fra Ski for, mens Nesodden kulturskoles Emil Halvorsen (12 år) vant juniorklassen med filmen Måneferden. En guttegjeng (14–18 år) fra Oppland filmverksted vant ekstremsporfilmprisen med Camp Snowfilm Bjorli. Beste musikkvideo, Pimpadillic – Svik, stod tre jenter fra Ringve videregående skole i Trondheim bak. Manuskonkurransen ble vunnet av Anette Barstad. 201 filmer deltok i årets konkurranse.



Regissør og prisvinner Erika Calmeyer fra Elvebakken videregående skole (Foto: Amandus/Johannes Granseth).

Nordicoms oppgave er å spre kunnskap om medie- og kommunikasjonsforskningen i de nordiske landene. Vi dokumenterer forskning og utvikling innen feltet, og arbeider for å gjøre informasjonen kjent både i Norden, Europa og verden for øvrig. Nordicom er en organisasjon under Nordisk ministerråd og virksomheten utføres både på nordisk og nasjonalt nivå.

Denne spalten er utarbeidet spesielt for [tilt] og medielærere.

Nordicom Norge
Institutt for informasjons- og mediekunnskap
Universitetet i Bergen
Postboks 7800
5020 Bergen
Tlf.: 55 58 91 40
Faks: 55 58 91 49
nordicom@infomedia.uib.no
www.nordicom.uib.no

Nordicom Norge informerer:

POSTDOKTORPROSJEKT

Between post modernity and tradition: young women's values in mediated stories on the internet (2008–2010)

Prosjektet ser på unge kvinners vurderinger av medierte fortellinger på internett. *Mia Lövheim* ved Institutt for medier og kommunikasjon, Universitetet i Oslo, forsker på svenske kvinnelige bloggere mellom 18 og 30 år.

Blogger har blitt beskrevet som en ny sjanger som forbinder den private og den offentlige sfære. Unge kvinner er de ivrigste lesere og brukere av blogger i Sverige. Sverige representerer også et land der en generell, kulturell vending fra tradisjonelle til postmoderne verdier og fra religiøse til sekulære rasjonelle verdier er mest fremtredende. Tidligere forskning har vist at særlig for unge kvinner oppleves denne endringen som en konstant forhandling mellom tradisjonelle og normative kjønnsroller og forventninger i samfunnet. Unge svenske kvinnelige bloggere er derfor en nøkkelgruppe til å forstå både stabilitets- og endringsprosesser og de digitale medienes rolle i denne utviklingen.

Prosjektets formål er å analysere innhold og bruk av blogger som en form for medierte fortellinger der unge kvinner konstruerer identitet i en kontekst av endringer i forholdet mellom 'jeg'et og samfunnet.

Between the game system and the virtual world (2008–2010)

Kristine Jørgensen ved Institutt for informasjons- og medievitenskap ved Universitetet i Bergen forsker på forholdet mellom spill og fiksjon i dataspill. Hun er særlig opptatt av spillelementer som er motivert av spillsystemet, men samtidig representeres som elementer inne i spillens verden. Et typisk eksempel er utropstegnene over hodene til oppdragsgivere i rollespill som blant andre *Diablo* og *World of Warcraft*. Slike symboler er til stede for å gi spilleren informasjon om at her er det et tilgjengelig oppdrag, og skal dermed ikke forstås som et fysisk element i spillverdenen som personene i den verdenen kan se. Men på den andre side er utropstegnet plassert over hodet på den aktuelle oppdragsgiveren, og beveger seg sammen med denne. Vi kan selvsagt avfeie utropstegnet kun som informasjon for spilleren, og som usynlig for alle i spillens verden, men det finnes andre

eksempler som det er vanskeligere å avfeie. Når en vakt i *Thief* sier "Damn it, he's gone. I swear he was here a minute ago" når spilleren glemmer seg i skyggene, er dette for å gi spilleren advarsel om at vakten er oppmerksom på hans tilstedeværelse, men samtidig blir det faktisk sagt av en karakter som lever i spillens verden. Slik smeltes informasjon fra spillsystemet til spilleren inn i rammene for spillens verden.

Jørgensens datasamling har bestått av observasjoner og intervjuer med dataspillere, der de med utgangspunkt i spillernes egen spilling har diskutert slike eksempler. Foreløpig indikerer undersøkelsen det samme som tidligere forskning omkring forståelsen av spillens rammer og grenser – nemlig at spillere aldri er i tvil om at de spiller et spill, og at det å spille betyr å tre inn i en annen modus enn den man opererer innenfor når man opptrer i resten av verden. Spillerne ser også ut til å være veldig opptatt av at spill handler om manipulering av regler og strategisk utnyttelse av disse, og at det ligger et sett av regler til grunn som noen har valgt skal fungere slik de gjør. Begreper som spillmekanikk, spillsystem og metagaming er begreper spillere bruker i dagligtalen og som de har en dyp forståelse for hva betyr – og dette gjelder ikke bare for den garvede hardcore gameren, men også for de som har et mer avslappet forhold til spill.

Fra Kristine Jørgensens egen beskrivelse av prosjektet på: <http://www.forskning.no/blog/spillforsk/203441>

LITTERATUR

Skandalens markeds plass: Politikk, moral og mediedrev

Sigurd Allern og Ester Pollack (red.):
Fagbokforlaget: Oslo, 2009, 224 p. ISBN:
978-82-450-0847-0

Politiske skandaler er i sin moderne form uløselig knyttet til nyhetsmediene. Denne boken retter et kritisk søkelys mot måten presse og kringkasting forvalter sin definisjonsmakt på når politiske ledere skandaliseres gjennom kampanjepregete mediedrev. Blant spørsmålene som diskuteres er: Hvor viktige er normbruddene som tas opp?

Hvordan utnyttes skandaler av politiske motstandere og rivaler? Er karakterdrap og demonisering typiske trekk ved mediedekningen? Hvilke etiske dilemmaer møter journalister – og publikum – i en slik prosess? Behandles kvinnelige og mannlige politikere ulikt?

Skandalenes markeds plass bygger på case studier av politiske skandaler som i årene 2006–2008 fikk en svært omfattende mediedekning. De fleste eksemplene er hentet fra norsk politikk, der skandaliseringen førte til avgang for LO-lederen, to statsråder og ordføreren i Oslo. Ett kapittel er viet mediedrevet som endte med at to ministre måtte gå av like etter at Reinholdt-regjeringen tok over makten i Sverige.

Medieestetikk: Studier i estetisk medieanalyse

Liv Hausken, Oslo, Spartacus – Scandinavian Academic Press, 2009, 216 p. ISBN: 9788230400333

Hva kan et røntgenbilde på brystet på en T-skjorte fortelle oss om blikk og bilder? Hvordan kan statiske bilder i en film skape inntrykk av rom? Hvilket syn på mennesker og kunnskap kommer til uttrykk i fjernsynsserier som *CSI: Crime Scene Investigation*? Og hvilke medieerfaringer spilles det på når værmeldingen formidles på *Dagsrevyen*? Gjennom analyser av stillbildefilm, et T-skjortemotiv, en populær fjernsynsserie, en dokumentarfilm og en værmelding ser Liv Hausken på hvordan mediens uttrykksformer spiller en rolle for hva som formidles. Med dette ønsker hun å bidra til å utvikle en generell estetikk som tar høyde for den erfaringsmessige dimensjonen ved medieteknologier og formidlingsformer.

Boken kan betraktes som et argument for en estetikk som ikke er definert ut fra bestemte trekk eller kvaliteter ved objektet, men som tar ideen om estetikk som historisk og kulturelt preget sansbasert erkjennelse på alvor.

Perceiving Play: The Art and Study of Computer Games

Torill Mortensen, New York, Bern, Berlin, Bruxelles, Frankfurt am Main, Oxford, Wien: Peter Lang, 2009, 174 p. ISBN: 978-0-8204-9700-6
Dataspill blir mer og mer vanlig, og skaper både nysgjerrighet og bekymring

blant det generelle publikum. Derfor er det viktig å forstå spillene og spillingen. Spillforskere må arbeide raskt for å dokumentere, rapportere og analysere hvilken betydning det har for det moderne samfunnet at et økende antall mennesker nå velger å bruke tiden sin på nye og dramatisk annerledes aktiviteter. Denne boken ser på hvilke retninger denne forskningen tar og hvilke funn den gjør, og undersøker hvordan spillforskningen integrerer sosologi, etnografi, tekstanalyse og kritikk, jus og teknologi.

Veier tilbake: Filmhistoriske perspektiver
Anne Gjelsvik og Sara Brinch (red.), Oslo: Høyskoleforlaget AS, 2009. ISBN: 978-82-7634-779-1.

Hvordan skaper man filmhistorie? Hvordan finne, rekonstruere og formidle den filmatiske fortiden? Vi må nemlig skape veien til fortiden, historien blir ikke skapt av seg selv.

Veier tilbake omfatter artikler om filmhistorikerens arbeid for å finne veiene til fortiden. Bokens artikler spenner fra filmhistoriografiske perspektiver via drøftinger av arkivets funksjon og betydning til filmhistorie basert på kinominner og filmanalyser. Alt i alt gir boken en forståelse av hva filmhistorie er og kan være, med historiske perspektiver på alt fra sentrale personer via enkeltfilmer og genre til sentrale institusjoner.

Veier tilbake inneholder bidrag fra nordiske og internasjonale filmhistorikere, og er den første systematiske perspektive-ringen av filmhistorie på norsk.

AVHANDLINGER

Det kommer fortsatt stadig nye og spennende avhandlinger på feltet medievitenskap. Som vanlig kan kun et lite utvalg presenteres her:

Krumsvik, Arne. / *The online news factory: A multi-lens investigation of the strategy, structure and process of online news production at CNN and NRK*. Oslo, Unipub AS, 2009. 196 p., (Acta Humaniora 394).

For å kunne produsere nyheter for flere kanaler på en effektiv måte blir de spesielle egenskapene ved de ulike publiseringsplattformene nedprioritert. Dette gjelder særlig nettproduktene, som har lavest status. Og journalistene opplever det som lite meningsfylt å kommunisere med sine nettbrukere.

Tradisjonelle mediebedrifter har i mindre grad enn ventet tatt i bruk de nye mulighetene som Internett representerer i utviklingen av sine nettaviser. Krumsvik viser sammenhengen mellom foretaksstrategi og redaksjonell utvikling, og avdekker at både kommersielle og redaksjonelle hensyn bremser utviklingen av nettjournalistikken. Krumsvik viser også at nettavisenes strategiske rolle i stor grad er å promotere de tradisjonelle hovedproduktene. Dermed utvikles en ny journalistrolle i grenselandet mellom journalistikk og egenreklame

Moe, Hallvard. / *Public Broadcasters, the Internet and Democracy: Comparing Policy and Exploring Public Service Media Online*. Bergen, Universitetet i Bergen, Institutt for Informasjons- og medievitenskap, 2009. 315 p.

Avhandlingen er en undersøkelse av allmennkringkastingernes håndtering av et digitalt mediesystem. Ved å sammenligne NRK med BBC i Storbritannia, samt Tysklands ARD og ZDF, viser studien hvordan slike allmennkringkastere har utnyttet mulighetene og håndtert utfordringene knyttet til internets framvekst. Moe undersøker også hvordan nasjonale og internasjonale politiske myndigheter, som for eksempel EU, har taklet allmennkringkasternes inntog på internett.

Moe konkluderer med at tradisjonell mediepolitikk ikke plutselig forandres i møte med digital teknologi. Allmennkringkasternes vilkår defineres fortsatt innenfor tradisjonelle rammer. Derfor har utviklingen og reguleringen av institusjonenes internettjenester vært preget av lite prinsipielle løsninger. NRK har for eksempel hatt relativt fritt spillerom til å eksperimentere og forme utviklingen selv, uten tett oppfølging fra politikerne.

Du finner denne og annen mediestatistikk på medienorges nettsider: www.medienorge.uib.no

Gå inn på «Statistikk» på menyen, velg mediet du vil ha informasjon om og du får opp en oversikt over tall og fakta som du kan klikke deg videre inn på. medienorge ble etablert av Kulturdepartementet i 1994 og er en informasjonssentral for fakta om norske massemedier. Gjennom ti år har vi samlet inn et omfattende datamateriale fra ulike bransjeorganisasjoner, private selskaper, offentlige institusjoner og andre kilder. Materialet publiseres først og fremst på Internett, men også i bokform og i nyhetsbrevet «mediefakta».

Denne spalten er utarbeidet spesielt for [tilt] og medielærere.

medienorge
Institutt for informasjons-
og medievitenskap
Fosswinckelsgt. 6
5007 Bergen
Tlf: 55 58 91 26
Faks: 55 58 91 49
medienorge@infomedia.uib.no
www.medienorge.uib.no

Visste du at ...

... det eksisterer like mange aviser i Norge i dag som det gjorde i 1952? Antall aviser har holdt seg høyt og stabilt gjennom mange tiår, men mange frykter nedleggelse de neste årene som følge av finanskrisen og svikt i avisenes annonseinntekter.

(Se: Avis – Antall aviser og samlet opplag)

... andelen nordmenn som leser papiravis har falt fra 78 prosent i 2001 til 68 prosent i 2008? I samme tidsrom har andelen som leser nettavis økt betydelig, noe som vil si at befolkningens samlede avisforbruk holder seg relativt stabilt. For avisene er utviklingen imidlertid problematisk fordi store deler av inntektsgrunnlaget er knyttet til papiravisen.

(Se: Avis – Lesing av papiravis og nettavis en gjennomsnittsdag)

... unge mellom 16 og 24 år er de som i størst grad flytter avislesingen over på nett? Til tross for at andelen papiravislesere i denne aldersgruppen har sunket kraftig de siste årene, er den likevel høyere enn andelen som leser avis på nett. Dette og mer om ungdoms medie- og nyhetsvaner kan du lese mer om i nyhetsbrevet Mediefakta som du finner på medienorges nettsider.

(Se: Avis – Lesing av papiravis og nettavis en gjennomsnittsdag)

... 72 prosent av befolkningen har tilgang på minst ett avisabonnement hjemme? Høyest andel finner vi på små tettsteder og i spredtbygde strøk, der lokalavisa ofte står sterkt. Innbyggere i de største byene abonnerer ikke i like stor grad.

(Se: Avis – Andel med tilgang til avisabonnement og antall abonnement)

... 1 av 4 nordmenn brukte et nettsamfunn en gjennomsnittsdag i 2008? Vi finner flere kvinner enn menn blant brukerne, og flere med lav utdanning enn med høy. Facebook og Twitter er internasjonale formater, men også flere norske mediehus har etablert egne

nettsamfunn, for eksempel har VG nett sin Nettby, A-pressen har Origo og Dagbladet har Blink.

(Se: IT – Bruk av nettsamfunn en gjennomsnittsdag)

... også pensjonister spiller TV- og dataspill? 4 prosent av de mellom 67 og 79 år spilte TV- eller dataspill en gjennomsnittsdag i 2008. 45 prosent av pensjonistene har tilgang til Internett mens 35 prosent har bredbånd.

(Se: IT – Bruk av TV/PC-spill en gjennomsnittsdag/Andel med tilgang til Internett/bredbånd)

... Telenor leverte halvparten av alle norske bredbåndsabonnement i 2008? Telegiganten troner ganske alene på toppen; den nest største tilbydereren, NextGenTel, stod for 11 prosent av abonnementene.

(Se: IT – Markedsandeler for bredbåndsleverandører)

... det er flere mobilabonnement enn innbyggere i Norge?

(Se: IT – Antall registrerte mobilabonnement)

... vi sender over 6 milliarder tekstmeldinger i året? Bildemeldinger er vi ikke like ivrige på - «bare» 127 millioner ble sendt i 2008.

(Se: IT – Antall sendte mobilmeldinger)

... to filmer har oppnådd mer enn 1 million besøkende på norske kinoer de siste 20 årene? De to er Titanic (1,4 millioner) i 1998 og Mamma Mia! (1,1 millioner) i 2008. Sistnevnte lå også på toppen av kjøpefilmlista i 2008 med over 600 000 solgte kopier.

(Se: Film – Filmtoppen/Kjøpefilmtoppen)

... norske filmer stod for nær en fjerdedel av billettinntektene på norske kinoer i 2008? Dette er svært gode tall, og skyldes for en stor del suksessfilmer som Max Manus, Kautokeinoopprøret og Lange Flate Ballær II.

(Se: Film – Billettinntekter norske filmer)



Tittel: Kunsten å lese bilder
Peter Larsen og Sigrid Lien
Spartacus 2008
448 sider

Med – og mot – kunsthistorien?

Kunsten å lese bilder er skrevet av forskerne Peter Larsen og Sigrid Lien ved Universitetet i Bergen. Det er den andre boka de utgir sammen – som et resultat av forskningsprosjektet «Fotografiet i Kulturen». Den første var *Norsk fotohistorie*, som [tilt] anmeldte i forrige nummer. I tillegg har Larsen på egen hånd skrevet boka *Album*, som er en essayistisk fordypping i fototeorien og for øvrig en av de norske fagbøkene jeg har satt mest pris på å lese.

Kunsten å lese bilder gir et friskt inntrykk. Her er 100 bilder, presentert i kronologisk rekkefølge fra 1350 fram til 2008, halvparten av dem hentet fra 1900-tallets bildehistorie. Og til hvert bilde tre sider tekst. Selve formgivingen av boka er luftig og lett, både første side av teksten og ofte den siste er satt opp med mye ubrukt sideplass rundt seg og mange av bildene er også i et format som lar mye av siden bli ubrukt. Omslaget til Øystein Vidnes er lekkert. 99 av de 100 reproduksjonene er gjengitt på forsiden, og også her skapes inntrykket av letthet ved at rekken med bilder er lengre høyt oppe på siden enn nederst og ved at

noen få bilder har «slitt seg løs» fra radene sine ytterst til høyre. Det er ingen ting som tyder på at denne boka er en tung lærebok i kunsthistorie, og det er den da heller ikke. Den presenterer ikke så mye 100 bilder fra bildehistorien som 100 analyser av bilder, og fremstår som en eksempelsamling på hvordan man kan skrive korte bildeanalyser.

God innføring i nye bildeuttrykk

Ytre sett ligner boka mest på den nye typen bøker som handler om 1000 filmer du skal ha sett, 1000 bøker du skulle ha lest og lignende. Dette er bøker som i stor grad bedriver populærkulturell kanonisering. Men denne boka bedriver ikke først og fremst kanonisering (selv om enhver utvelgelse bidrar til kanonisering ved å gjenta bilder – og introdusere bilder – som de interessante bildene). Det finnes noen store verk fra Kunsthistorien med stor K her, av kunstnere som Masaccio, van Eyck, Piero della Francesca, Holbein d.y., Velasquez, Delacroix, Manet, Cezanne, Picasso – men forfatterne er ikke opptatt av å presentere bilder i form av en serie hovedverk av kanoniserte

kunstnere. Fokuset i boka er på avkodingen av selve bildene kunstneren er representert med – og ikke avkodingen av kunstneren. Det styrende utvelgelseskriteriet synes dessuten å være å fortelle om nye teknikker og ny bruk av eldre teknikker opp gjennom bildehistorien. Her er Rembrandt representert med en radering og Munch med et tresnitt. Og det er forfriskende. Kanskje er det nettopp prestasjonene deres på disse områdene som er fullstendig nyskapende i kunsthistorien, men den vanlige kunsthistorien har en tendens til å sette oljemaleriet høyest og skyve arbeider i andre teknikker nedover på rangstigen gjerne med den begrunnelse at det er i oljemaleriet kunstneren har størst frihet til å uttrykke seg. Det er altså ikke *kunstneren* Munch eller Rembrandt som er hovedsaken i denne boka, men om de oppfant nye måter å lage bilder på. Leonardo da Vinci er f.eks. representert med et komposisjonsutkast til et maleri, og slik gir forfatterne et bilde som kanskje stemmer bedre med den virkelige kunstneren da Vinci enn *Mona Lisa*-Vinci. Han etterlot seg få fullførte malerier, men tusenvis av

tegninger, og han var en som i hovedsak prøvde ut nye måter å lage bilder på og som var mer interessert i denne utprøvingen enn i selve fullføringen av et maleri.

Det er mange teknikker som får sin beskrivelse i denne boka. Første halvdel av 1800-tallet er for eksempel representert med et silhuettklipp av en bergensk familie, en reproduksjon av heliografiet som regnes som verdens første fotografi, et oljemaleri av Delacroix, en skisse i Darwins notatbok, et oljemaleri av Turner, et kalotypi av Taylor, et maleri i et kistelokk fra Kvinnherad, et oljemaleri av J.C. Dahl og til slutt et daguerrotyp i fra Bergen.

Som Rudolf Arnheim skriver i *Visual Thinking* er det tvisomt om det er nødvendig å vite forskjellen på et litografi og et tresnitt lenger. Men av og til er det nyttig å finne ut av det, og jeg synes det er på dette feltet boka er aller mest vellykket. Slår man for eksempel opp på daguerrotyp i i stikkordregisteret og følger sidereferansen, får vi vite at det erstattet silhuettklippet i analysen av et silhuettklipp, at det konkurrerte med kalotypiet i analysen av et kalotypi, og endelig i beskrivelsen av et daguerrotyp i en kort historie

om daguerrotypiets opprinnelse og dets estetikk og rammer i omtalen av et bilde tatt av en av de norske pionerene, danskfødte Marcus Selmer. Et daguerrotypi krevde immobilitet i minst et halvt minutt, og for å skape et naturligere uttrykk anbefalte man at den portretterte dreide kroppen og bare ble fotografert fra kneet eller hoften opp; de skulle heller ikke se rett på fotografen, forteller Lien.

Likeledes setter stikkordregisteret før nevnte Munch ikke i samband med de sedvanlige Cezanne, van Gogh, Gauguin og Toulouse-Lautrec, men med et nyhetsxylografi fra Illustrert Nyhedsblad 1863, et tresnitt av Albrecht Dürer fra 1512 og illustrasjonene i en av de første bøkene trykket med Gutenbergs teknikk i 1499. For som det står i omtalen av Munchs tresnitt *Kyss* var han «en av de første moderne kunstnere som gjenopptok den gamle tresnittmetoden. I motsetning til sine eldre forgjengere gjorde han selve tresnittets struktur til et estetisk virkemiddel», og da blir det for leseren nødvendig å vende tilbake til omtalene av andre tresnitt i boka, og som nå leses i lys av forskjellene mellom dem og et tresnitt laget opptil 400 år senere.

Fotografihistorien som en del av kunsthistorien

Grundigst viser boka historien til fotografiet. Den følger oppfinnelsene som pekte fram mot fotografiet og gir en rekke eksempler på den togrenete utviklingen av fotografiet; i den ene retningen som den mest populære og nyttigste gjengivelsen av det virkelige (i form av visittkortbilder, politikartotekbilder, familiealbumbilder, klassebilder, passbilder...); og i den andre retningen i form av bevegelsen mot kunstfeltet og forandringen av det. Likevel forteller ikke forfat-

terne fotografiets historie. De bare viser fram og fortolker enkelte, men sikkert ikke tilfeldige bilder. Kanskje er denne avholdenheten både den største styrken ved boka og den største svakheten?

Det er en styrke fordi det aktiviserer leseren. Nå er det leseren som må lage sine egne forbindelser mellom bildene. Selv har omtalen av Robert Franks bilder fra *The Americans* fra midten av femtitallet – og den implisitte sammenligningen som utvalget av andre fotografier skaper, fått meg til å tenke mye på fotografenes muligheter og umuligheter. Frem til Franks bilder på midten av femtitallet virker det som om fotografene lette etter nye objekter å vise fram og nye måter å vise disse objektene fram på; de har alltid tatt bilder av et avgrenset «noe». Franks snapshots er de første fotografier som er bilder av «mye» som ikke kan reduseres til «noe».

Deretter tar fotografiet, slik det er fremstilt i *Kunsten å lese bilder*, en ny vending. Den blir en bevisst estetisering. Først i form av en vending mot «image building». Fotografene viser ikke lenger «noe», men heller det på engelsk kan kalles «It!» – det som gjelder skal man følge med og være blant de innvidde i populærkulturen. Boka viser etableringen av etterkrigstidens jazzimage med det blå bildet av John Coltrane fra platen *Blue Train* fra 1957, forteller hvordan fotografen David Bailey bygger opp et image av det svingende London med motebildene sine på 60-tallet, viser betydningen platecoverfotoene hadde for Beatles' image og gjengir til og med de norske forsøkene på å bygge et image av Norge som en industrinasjon på postkortene fra denne tiden. «Imagefotografiet» syntes å love oss en bildelig virkelighet – dette er fargen på John Coltranes toner, og slik blir din verden om du har på deg de riktige

klærne og hører på den riktige musikken.

Ti år senere entrer fotoet kunstverdenen. Nå estetiserer fotografene ved at de lager bilder som ikke er bilder av det de er bilder av. De er altså ikke lenger bilder av «noe», men av «noe annet»: Fabrikbygninger forvandles til arkitektur; performancebilder gjengir ikke det du ser på bildet, men kunstnerens budskap; Cindy Shermans filmstjerner har aldri spilt i noen film, kunstnere avfotograferer rom som de selv har byget opp, akkurat som om det skulle vært et maleri... Det hurtige bruksfotografiet der vi gjenkjenner motivet altfor raskt, blir stilt opp mot kunstverdens utsetting eller avlysning av gjenkjennelsen, og som all kunst krever disse fotografene tid av tilskueren og ork og lyst til å gå omveiene for å avkode «hva det er bilde på/av».

Midt i dette lyser Franks bilder som bilder som verken er bilder av «noe» eller av «noe annet». De er tilsynelatende seg selv – det som kom på det fotografiske papiret akkurat da. Det høres enkelt ut, men må ha vært et stort arbeid som først krevde et oppøvd blikk for bilder og et gjennomtenkt estetisk program, og deretter 1 års fotografering der han tok 20 000 bilder; av dem var det bare cirka en halv prosent som var gode nok til å lage denne effekten av «mye». Resten – 99,5 % – var mislykket? Det er naturlig å tenke seg at Franks prestasjon ikke er så enkel å gjenta. Jeg kunne godt tenkt meg å få vite mer om dette: Hvilke konsekvenser fikk Franks bilder for andre fotografers praksis? lurer jeg på. Gjørde dette noe med fotografiet? tenker jeg. Ble det ikke lenger mulig å ta bilder av virkeligheten uten at det ble gjenomskuet som estetisering av den? Larsen gjengir Franks prosjekt som en kamp mot reportasjeformen – «De der

jævla historiene med begynnelse og slutt!». «Bildene hans skulle verke peke bakover eller framover i tid. De skulle være snapshots, raske skudd av flyktige øyeblikk, bilder som viste fram noe rart han hadde sett underveis på reisen, en situasjon, noen mennesker, et slående mønster.» Boka hans ble en av periodens mest innflytelsesrike fotobøker, forteller Larsen, men skriver dessverre ikke noe om hva slags innflytelse han hadde. Historien slutter her med beskrivelsen av dette ene bildet og vanskelighetene med å fortelle hva det er et bilde «av». Og denne oppfattheten av avkodingen av bildene – i kombinasjon med det lille formatet som hver bildeanalyse får tildelt, er en svakhet ved boka, synes jeg.

Jeg skulle gjerne visst mer om bildenes rolle i imagebyggingen av populærkulturen og om fotokunstens inntreden på kunstscenen. Ved at boka holder seg til ett og ett bilde, blir det ingen fordypning i bildene og ikke minst ingen løpende argumenter som en følger gjennom flere stadier. Det er åpenbart at dette faller utenfor bokas «konsept», men mangelen på lengre argumentasjonsrekker i boka, gjør lesningen svært tålmodighetskrevenne. Forfatterene forsøker ikke å holde på leserens oppmerksomhet og lest side for side fungerer ikke boka. Hvert oppslag står for seg selv og hundre slike oppslag blir for monotont å lese. Det blir litt som å lese et leksikon. Det er morsomt en stund, for du oppdager mye du ikke har visst, men det skal ikke mange uinteressante artikler til før du legger den fra deg. Det er ingen ting som driver lesningen videre. Slik er det her også. Boka forsøker ikke å overbevise oss om noe, og heller ikke å fortelle oss noe om bilder generelt, bortsett fra å minne oss på at alle bilder har en tilblivelseshistorie som gjør dem mer interessante. Det



Et av Robert Franks bilder fra *The Americans: Parade – Hoboken, New Jersey, 1955*. © Robert Frank.

blir lett en bok en blar i for sammenstillingen av bildenes skyld, og der tekstene ikke trenger å bli lest, unntatt om formålet med lesningen veldig tydelig er å øve seg i bildeanalyse. Det burde vært mye tydeligere hva Larsen og Lien ville med boka bortsett fra å lage en slags eksempelsamling på bildeanalyser.

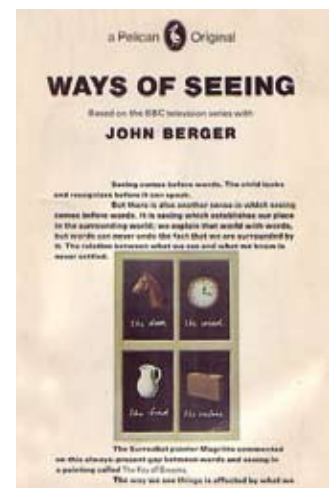
Det virker som om en viktig bakgrunn for boka har vært å fornye kunsthistorie-skrivingen ved å likestille fotografier (og tegneteknikker) med malekunsten. Det er absolutt på tide, for om malekunsten fortsatt har høyest prestisje blant folk flest, så spiller den ikke noen dominerende rolle i kunstutstillinger lenger og i samfunnet ellers er betydningen til malekunsten helt marginal. Men så spør det da, om man skal trenge seg inn på kunsthistorie-skrivingens domene eller om en heller skal

gjøre jobben ved å etablere nye tradisjoner i de visuelle fagene. Jeg har på følelsen at tittelen «Kunsten å lese bilder» ikke så mye er valgt fordi boka eksemplifiserer hvilken kunst det er å lese bilder, men fordi ordet «Kunst» på omslaget tiltrekker en langt større mengde potensielle kjøpere enn om boka fremstod som bare en bok om bilder. For eksempel fremstår den som en potensiell gavebok til folk som er interessert i kunst like mye som en lærebok for studenter i kunsthistorie og mediefag.

Upolitisk, uideologisk, kunsthistorisk

Jeg leste denne boka samtidig med at jeg leste John Bergers *Ways of Seeing* fra 1972. Sammenligner man bøkene, er det påfallende hvor upolitisk, hvor lite ideologikritisk *Kunsten å lese bilder* er. Bergers bok handler i stor grad

om den ideologiske funksjonen til kunsten og reklamen under kapitalismen. Han kritiserer også måten kunsthistorikere tildekker denne funksjonen ved å rette fokus bort fra bildenes innhold og mot bildenes estetikk. Bergers skarpeste lesning i *Ways of seeing* er av et bilde av *Ambassadors* av Holbein. Her ser Berger bort fra helheten i bildet og ber oss om å legge merke til detaljer som stoffligheten i materialene som er gjengitt, den merkelige hodeskallen som ikke synes å passe inn i bildet og ikke minst hva ansiktsuttrykkene til ambassadørene kan fortelle oss om personligheten deres. Berger forklarer at Holbein her gjengir det desinteresserte blikket som de som levde av handel og utnyttelse av kolonier måtte utvikle for å kunne ta seg til rette i verden uten at å la seg bli påvirket av den andres blick. Sammenlignet med denne kraftige,



fremmedgjørende beskrivelsen av et velkjent motiv, framstår Larsens lesning av Holbein-bildet *Kjøpmannen Georg Gisze* som tam. I *Kunsten å lese bilder* er penger og kapitalismens makt fraværende temaer. Larsen skriver at bildet gjenspeiler en tid der kjærligheten til tingene og deres estetiske kvaliteter vakte

interesse, og at bildet viser hvordan det kapitalistiske livet har sine omkostninger, for innskrevet på veggen i maleriet er Giszes motto om «ingen glede uten sorg» og sammen med de mange symbolene på forgjengelighet, forteller dette at Gisze var en kjøpmann som jobbet hardt for den lykken som rikdommen i bildet gir inntrykk av. Analysen avslutter avvæpnende – eller avsporende – med at kanskje «bildet ble malt i forbindelse med at Gisze skulle forlove seg med Christine Krüger, en kvinne fra Danzig som han giftet seg med tre år senere.»

Sett med Bergers syn er dette typiske distraksjoner. Berger sier at malekunsten på denne tiden hadde som funksjon å gjengi kapitalistenes eiendommer for evigheten. Selv om alt er forgjengelig, så vil nettopp maleriet som en nedtegnelse av Giszes rikdom overleve likeså lenge som maleriet overlever og blir gjengitt. Og like lenge vil altså kapitalisten fremstå som beundringsverdig, som i en reklame. Hos Berger blir dessuten reklamen sett på som en forlengelse av malekunsten, som et uttrykk som fortsetter malekunstens funksjon, men nå ikke lenger for å uttrykke hva de herskende besitter, men for å fortelle konsumentene hva vi mangler – for å bli lykkelig. Ja, hvem vet, kanskje er innskriften som Larsen siterer ikke ment å kommentere Giszes liv: «Ingen glede uten sorg» kan også være kjøpmannens budskap til kundene sine: «Ja, jeg skjønner det at det er tungt å bruke dine oppsparte midler, men ingen glede uten sorg, ingen glassvase av det fineste, italienske krystall uten at du må skille deg av med noen av pengene dine.»

Nå ja, jeg skal ikke kreve kritikk av kapitalismen i en bok skrevet etter årtusenskiftet – det er ikke det man forventer av akademikere i dag. Men John Bergers *Ways of Seeing* kan uansett minne oss på at enhver kunsthistorie også har en politisk tendens. Den politiske tendensen i denne

boka er muligens fortellingen om den gode, oppofrende kapitalisten. Det er mange bilder her fra Bergen som kjøpmennenes by og det er forholdsvis mange bilder fra USA her, blant annet depresjonsbildet til Dorothea Lange, som er i stand til å «synliggjøre en økonomisk krisetilstand som et konkret, kroppslig faktum». Når den ene gjengitte nyhetskarikaturen her viser Bush i et synkende skip, så kan det leses ut av det at kapitalismen er en god kraft som må styres – ingen glede uten sorg – og hvis ikke så, synker vi. Det er intet alternativ, som det så fint heter.

Her er det ikke bilder av atomsopper, av de overlevende etter Auschwitz, etter Tsjernobyl... osv. Som tradisjonelle kunsthistorikere er de opptatte av det uttrykksmessige og tekniske, og ikke av bildenes forhold til virkeligheten. Det eneste bildet fra krigen – 1900-tallet er tross alt krigens århundre, med to verdenskriger, den kalde krigen og utallige avkoloniseringskriger og borgerkriger i kjølvannet av frigjøringene fra kolonimaktene, og det er dessuten krigens århundre fordi våpenproduksjon og våpensalg ble en av de tyngste industriene – er Robert Capas slørete bilde fra D-day. Kommentaren tar ikke opp bildets innhold, men forteller oss at dette bildet ga det tilslørede ny betydning i form av konnotasjonen «virkelighet»... Det sier forsåvidt også mye om fotografiets problemer med å være transparent.

Boka er kunsthistorisk, det vil si kunst-ideologisk, den er opptatt av bildenes selvrefleksjon, og ikke av bildenes virkningshistorie. Den er ikke opptatt av bildenes «liv» slik som W.T. J. Mitchell, av forholdet mellom bilde og mennesker, bilde og politikk, bilde og religion etc... Et sentralt tema hos Berger er gjengivelsen av kvinnene i vestlig bildekultur. Hos Larsen og Lien er det ikke

valgt ut noen bilder av kvinnen som objekt for mannen eller som objekt eller visuelt gissel for konsuminteresser, men bare bilder av kvinnelige bildekunstnere som reflekterer over kvinnens stilling ved å gi framstillinger av sin egen person. Et unntak er motefotografiet til David Bailey. Her skriver Sigrid Lien at en feministisk reklamekritiker ville ha foreslått at bildet er åpent fordi det skal fylles med den kvinnelige leserbetrakterens fortellinger og fantasier, slik at «hun selv trer inn i uvirkeligheten iført de fantastiske kreasjonene som framvises.» Men slik er det ikke lenger skriver Lien, for kreasjonen er for gammeldags til å ha en slik virkning på dagens lesere. Det er riktig nok, men siden teksten til Lien samtidig forlater den feministiske kritikken, antyder hun også at den feministiske kritikken er like gammeldags, og det synes jeg er mer tvilsomt. Det er klart at det ikke er enkelt å komme trekkende med den gamle leksen om mannens blikk eller reklamens fascinasjonskraft, men de kunne gjort forsøk på å fornye denne kritikken, for eksempel ved å ta for seg nye bilder av kvinneidoler som hevder at de utøver «girl power» gjennom framtredelesmåten sin.

Unnlatelsen av kvinnetemaet viser også at Larsen og Lien er opptatt av unntakelene i bildekulturen – hvor mange bilder tar kvinner av seg selv i forhold til hvor mange bilder kvinner opptre på i tradisjonelle bilderoller? – mens John Berger er opptatt av det typiske. Som Berger sier, kunsthistorien tilslører bildevirkeligheten. Den viser ikke den typiske bildesituasjonen for folk flest, den viser de bildene som har overlevet sin egen bildekultur, og som var utypiske i sin samtid.

Jeg lurer på om Larsen og Lien ikke har bommet litt her, ved å legge boka så tett opp til den kunsthistoriske praksisen

med oppmerksomheten rettet mot nyvinninger istedenfor å la den bredere bildekulturen danne horisonten for behandlingen av bildene. Mange vil lese boka ikke bare for å forstå bilder bedre, men fordi de selv er opptatte av bilder og lager bilder selv enten de maler, tegner eller fotograferer. Vi lever i en tid der vi konsumerer mye, men også der det er blitt mer vanlig enn før å lage og vise frem egne filmer, musikk, fotografier, layout. Det boka forteller dem er at bildekunsten stadig krever noe nytt. Men jeg er ikke sikker på at det stemmer lenger. Verden har et slikt umettelig behov for bilder at det finnes mange nisjer for billedskapning, også for gjenbruk av bildeuttrykk. Her er det overvintret et tradisjonelt kunsthistorisk blikk som hørte hjemme i kunsthistoriene til Det moderne (som bare verdsatte skapningen av det «nye»), men som ikke lenger kjennes like relevant for vår tid.

Om å skrive og lese og se

Jeg er sterkt i tvil om boka fører til at, slik som bakside-teksten hevder, «det neste besøket på galleri eller museum garantert [vil] gi noen helt nye opplevelser. Og familiens fotoalbum vil aldri bli det samme igjen.»

Hovedeffekten ved boka er å fortelle oss at det å se bilder krever lesning av tekster. Og boka skjuler et annet budskap den bærer med seg: Det er morsommere å skrive om bilder enn å lese om dem. Å lese et bilde er i stor grad å skrive om det. Det er å finne en vellykket, overbevisende skriftlig presentasjon av bildet.

Oppskriften Larsen og Lien kommer med kan forenkles til dette: Beskriv hva du ser, trekk deretter inn all type kontekst som er tilgjengelig og relevant; gi deretter en skildring av opplevelsen av bildet for kunstnerens samtidige eller grunnen til at kunstneren laget det på denne måten – og skriv deretter teksten på nytt, men nå med en retorisk retning der

du argumenterer for en bestemt oppfatning av bildet.

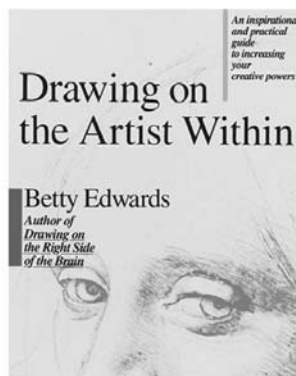
Denne nødvendigheten av retorikk tar de ikke opp – det er det få innføringsbøker i analyse som gjør, enda så avgjørende det er for å kommunisere med leserne av analysene. Forfatternes retorikk er for øvrig den typiske lærebokas retorikk med lukkede tekster som besvarer alle sine spørsmål og der «fortellerposisjonen» er fraværende. De gir dessuten inntrykk av at analysene ikke kunne vært skrevet på noen annen måte enn nettopp den som de har valgt. I etterordet skriver de at de ikke ville levere noen oppskrift på bildeanalyser, men det samsvarer dårlig med at tekstene deres ikke av og til diskuterer sin egen skrivemåte og at de ikke demonstrerer at det selvsagt kunne vært skrevet helt annerledes.

Det boka kanskje er dårligst på, sett fra min synsvinkel, sett fra synsvinkelen til en som er mindre opptatt av kunsthistorisk kunnskap og mer interessert i å øve opp evnen til å se, er at de tar lett på selve det å se. Den forteller oss ikke om «kunsten å se» bilder, men om «kunsten å lese» bilder, og da får ordet «lese» betydningen «gjøre bildet om til tekst» og hente inn andre tekster som teksten står i forbindelse med. «Jo mer vi vet, jo mer ser vi,» hevder de i etterordet sitt, og de har selvsagt rett i dette også, men jeg har inntrykk av at boka legger større vekt på tolkningen enn på seingen. Dermed lærer de ikke leserne å se bedre, med «nye» øyne, men lærer dem at de skal oppsøke forskningslitteraturen og der finne ut hva de skal se etter. Jeg mener ikke at forfatterne selv har neglisjert nærlesningskunst, men at de legger for lite vekt på det, på nødvendigheten av det... Begge deler er nødvendige i dag; på den ene siden vennes vi mer og mer av med det å

gå til kildene og bedrive boklige studier – vi får enkel informasjon servert gjennom nettet og gjennom mer visuelle tekster – og når denne evnen ikke opprettholdes, så mister vi også historien og bevisstheten om at fortiden var egenartet og helt annerledes enn nåtiden av syne; på den andre siden så lever vi i en tid der visuell kommunikasjon dominerer medielandskapet uten at vi på tilsvarende måte er bevisste på våre egne evner til å se og forstå det vi opplever og blir utsatt for.

Som et innspill her også: i *Drawing on the Artist Within* skriver tegnelæreren Betty Edwards om hvordan det å se er en evne som kan både læres og læres ut. Når folk ikke får til gode tegninger, så er det ikke fordi de ikke kan tegne, skriver hun, men fordi de ikke kan se. I skolen tror man at det å se er noe naturlig som man ikke trenger å lære seg mer enn det å puste, og derfor neglisjeres emnet visuell iakttagelse, til og med i mye av kunstundervisningen. Problemet er ikke at vi ikke klarer å se, men at vi ikke klarer å bearbeide den visuelle informasjonen; Edwards er overbevist om at mange av oss ikke er i stand til å koble inn den høyre delen av hjernehalvdelen som prosesserer slik informasjon. Hun slutter seg til Rudolf Arnheims påstand om at den logiske tenkingen vil bli kraftig stimulert av den visuelle tenkingen og hevder at måten vi løser et problem på er analogt med måten vi lager og ser bilder på. For å kunne bedømme informasjonen vi sitter inne med er det fem strategier vi må benytte oss av, forteller hun: 1) vi må kunne avgrense et problem, akkurat som vi må se omrisset til det vi skal tegne; 2) vi må kunne se rommet som omgir et problem og som deler grenser med problemet, akkurat som vi må se det negative rommet rundt det vi skal tegne; 3) vi må kunne se størrelsen til et problem og

hvordan det forholder seg til det vi vet om situasjonen, akkurat som vi må kunne avgjøre proporsjonene i det vi skal tegne og forholdet mellom delene og helheten; 4) vi må kunne se både det som er åpenbart og det som er mørklagt ved et problem, og tenke over om det som er åpenbart kan hjelpe oss med å få øye på det som er mørklagt, akkurat som vi må kunne se kombinasjonene av lys og skygge for å tegne; 5) vi må kunne avgjøre de særegne egenskapene til et problem, akkurat som vi må gjøre oss kjent med det særegne ved det vi skal tegne for å kunne gjengi det (Edwards, *Teckna med konstnären inom dig*, 1987, s. 137.) Jeg tror det hadde vært en god ide å tillempe denne oppskriften til «kunsten å lese bilder», for den akademiske analysen (som Larsen og Lien bedriver) ser bort fra den grunnleggende kunsten å se. Den lærer man seg ikke på universitetet, men gjennom skapende praksis. Det er ingen tvil om at kunstnere ser annerledes enn ikke-kunstnere. Burde ikke en lærebok i kunstbetragtning reflektere over dette problemet?



Bruk av boka?

Er dette en nyttig bok? Det er en bok jeg er glad for å ha, kanskje mest for de 100 bildene de har vist meg, men også fordi jeg den har fortalt meg ting ved kunstneriske teknikker som jeg ikke visste

før. Jeg er overbevist om at denne måten å fortelle om kunstnerisk teknikk på, der det er forbundet med lesningen av et særegt bilde, er langt mer engasjerende enn mer generelle innføringer. Jeg tror man husker det man har lest bedre også, når det er knyttet opp til et konkret bilde.

Jeg tror også lærere kan ha stort utbytte av boka som en eksempelsamling. Boka kan brukes både i arbeidet med å lære seg å analysere og i mer praktisk arbeid som underlag for en diskusjon om forskjellige løsninger på det å lage et bilde i fag som kunst og håndverk og medie-fag. Jeg ser særlig for meg muligheten av å vise bildet først på stort lerret og så diskutere det med elevene; deretter gi dem analysen til lesning og så diskutere den etterpå. Da vil man også raskt erfare om lesningene til Larsen og Lien er relevante for læringsarbeidet til elevene. Dette nummeret av [tilt] trykker et utdrag fra boken, der Peter Larsen analyserer en tegneserieside av Hugo Pratt. Denne analysen kan gi gode impulser til hvordan man kan jobbe med sammenligninger av film og tegneserier og i forbindelse med arbeidet med storyboard og planlegging av filmopptak.

Etterordet er også nyttig. Der presenteres kort teoriene til Erwin Panofsky og Michael Baxandall, som Larsen og Lien sier har levert mye av grunnlaget for deres egen praksis i boken. Larsen og Lien har ikke villet lage noen oppskrift basert på teoriene deres, men streker under at «tekstene deres peker ut noen områder som det lønner seg å undersøke når man vil forstå hva bilder betyr og beskrive deres relasjoner til den historiske konteksten», og den oppfordringen kan jeg gjerne bringe videre: Kanskje kan lærere lage sine egne øvelser for elevene basert på Panofsky og Baxandalls metoder?

Per Terje Naalsund



Tittel: Norsk Kort 008

Utgiver: Norsk Filminstitutt

Spilletid: 11 kortfilmer, samlet tid på 92 min.

Norske filmskapere er gode på animasjon

Norsk Filminstitutt har denne gangen konsentrert seg om å presentere filmer som har vunnet priser. Mot hele 23 filmer på fjorårets samling av norske kortfilmer, skilte de denne gangen med 11 utvalgte filmer.

De fire animasjonsfilmene i samlingen bekrefter utgiverens påstand om at norsk animasjon er i særklasse. Filmene har vunnet priser på både norske og utenlandske filmfestivaler.

Bygningsarbeidere er et godt eksempel på fremragende animasjon. Regissør Kaisa Næss er utdannet animatør fra Volda, og hun vant Gullstolen under Kortfilmfestivalen i Grimstad for denne filmen i 2008. Hun var også involvert i Oscarvinneren *Den danske dikteren* i 2007 sammen med regissør Torill Kove.

I *Bygningsarbeidere* møter vi to kommunearbeidere i det de lufter sine tanker om livet. Sammen tar de små pauser i arbeidet mens de diskuterer sine indre tanker og følelser. Samtidig ser vi et bakteppe av kaos, der alt rundt hovedpersonene gradvis faller sammen og ender opp i et kaotisk virvar. Bygningsarbeiderne er like uaffektet, det er det indre livet som er viktig akkurat nå! Filmen er en skikkelig godsak som er verdt en titt.



Fra Kaisa Næss' *Bygningsarbeidere* (Bildeutlån: NFI).

Næss benytter mange forskjellige animasjonsteknikker med stort hell. I vekslingen mellom tegnefilm, realfilm og fotomontasjer kommer vi inn i en spennende verden som virkelig bidrar til å løfte den heller hverdagslige dialogen mellom bygningsarbeiderne. Dette håndverket er en velfortjent Gullstolviner fra Kortfilmfestivalen i Grimstad.

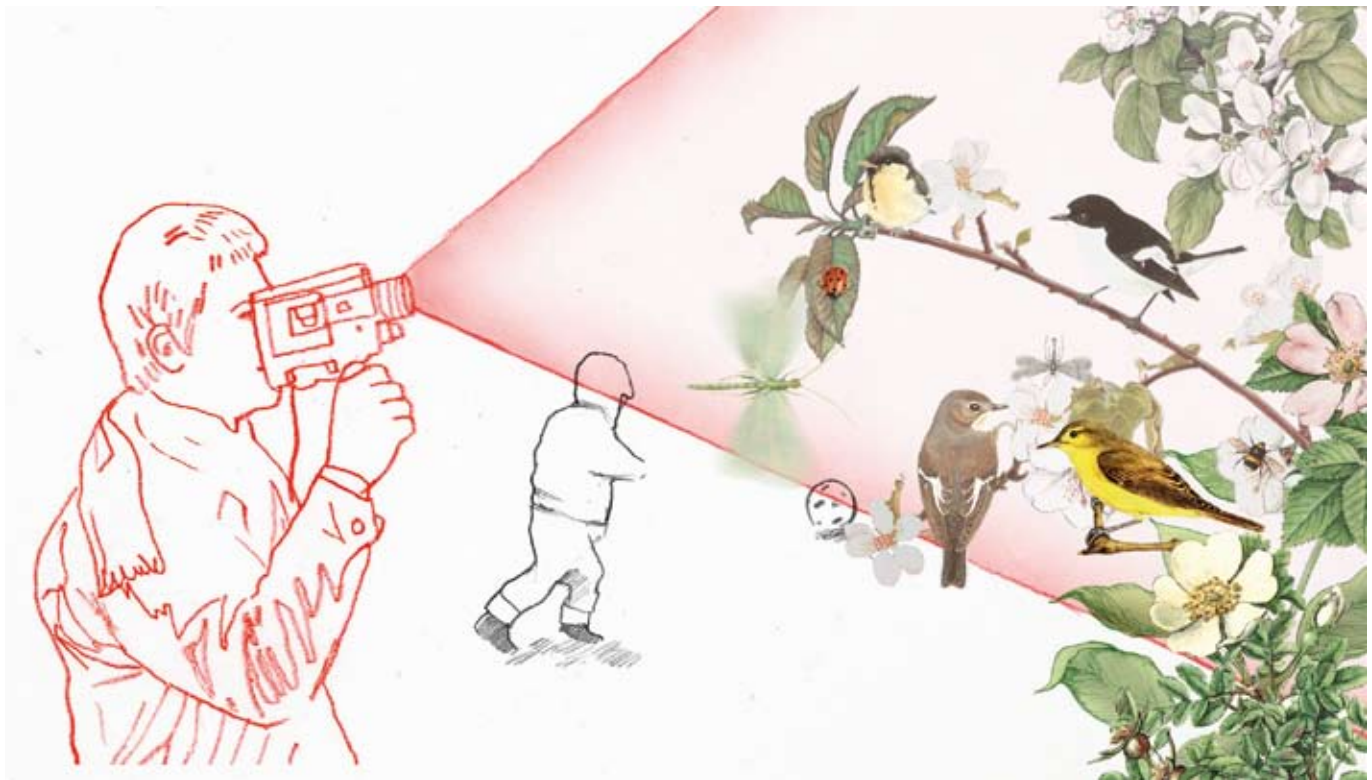
I likhet med Næss, benytter regissør og animatør Julie Engaas også en blanding av animasjon og realfilm i sin film *Lydskygger*. Engaas er utdannet fra Statens kunsta-

kademi, noe jeg umiddelbart tenkte da jeg begynte å se filmen før jeg leste hennes bakgrunnsinformasjon. Det hersker en frihet i hennes fortellerstil, noe forfriskende kunstnerisk som ikke helt lar seg plassere i en bås. Dette gjør meg nysgjerrig allerede etter 1 minutt inn i den 7 minutter lange kortfilmen. Kort fortalt handler filmen om en jente som forteller om det hun kaller lydskygger. Med en statisk fortellerstemme og litt uforklarlige bilder, må jeg si at jeg opplevde en fascinerende undring i starten. Dette varer helt til jeg

litt uti filmen skjønner at historien tilhører en blind jente. Dermed får filmen et nytt innhold for meg som seer, jeg forstår plutselig litt mer. Filmen vant Stromboli-prisen på Bergen Animasjonsfestival. Anbefales!

Hitler danser

Mein Stampf or *The Dance-show of the Last Century* var en overrullende overraskelse. Regissør Martine Grande har med kyndige hender animert en dansefilm med Hitler og tyske soldater i hovedrollen.



Fra Julie Engaas' *Lydskygger* (Bildeutlån: NFI).

Det er noe surrealistisk over sort-hvite tegninger av tyske soldater som danser can can, hip hop og ballett til lystig musikk. Noen overraskelser er lagt inn underveis for å befeste ondskapsen vi forbinder med krigens soldater, men ellers er det en heller lystig animasjon. Jeg skulle likt å vite mer om regissørens bakgrunn for dette valget! Kortfilmfestivalen i Grimstad hedret produksjonen med hederlig omtale og filmkritikerprisen. Grande er en regissør jeg så absolutt vil følge med på videre.

Institusjonskritikk

Sturla Sandsdalen har laget filmen *Eldreomsorg 2058*. En eldre mann vil gjerne gå på do, men teknikken er absolutt ikke enig i mannens valg. Sandsdalens ett minutt lange tegnefilm er et kritisk blikk på eldreomsorg slik han tenker den vil bli utført i 2058. Regissøren viser at man kan formidle ganske mye på bare ett minutt så lenge regien er stram nok. *Eldreomsorg* vant en velfortjent publikumspris på Minimalens

ett-minutts-konkurranse i Trondheim i 2008.

Stian E. Forgaard vant pris for beste kortfilm både på Stavanger kortfilmfestival og Bergen Internasjonale Film Festival for kortfilmen *Ekorn*. I *Ekorn* blir vi kjent med en ensom gutt som savner sin fengslede far. Et ekorn er bindeleddet mellom far og sønn. Når savnet blir for stort, velger gutten å løse problemet selv!

Forgaard forteller allerede i anslaget at vi skal bli presentert for en trist historie. Den sorgmodige musikken komplementerer handlingen gjennom hele filmen, som er sparsommelig med replikker. Musikk og gode skuespillerprestasjoner bidrar til at en forholdsvis enkel historie trer fram som et sterk vitnebyrd om ensomhet og savn. Jeg kan virkelig leve meg inn i handlingen og kjenner at temaet rører meg.

Flott film om å være for full *Sunday mornings* er en fantastisk god kortfilm som rett og slett handler om å være

ubeskriverlig full. Det er søndag morgen, festen er over og alt er slitsomt; å gå opp trappa tar en evighet, det er vanskelig både å gå og å stå stille, og kjolen er forferdelig vanskelig å få av seg. Regissør Jannicke Låker har laget en usminket og tvers gjennom ærlig film om å være for full. Filmen er dedikert Berlins single kvinner, og det er garantert mange som kan se likhetstrekk med egne opplevelser. Skuespillet er fremragende, og det hele er flott gjennomført uten store overdrivelser. Jeg forstår godt at filmen mottok både Terje Vigen prisen og filmkritikerpris under Kortfilmfestivalen i Grimstad.

Hvor ble det av mangfoldet?

Norsk filminstitutt serverer mange godbiter på 92,5 minutter. Fra å gi oss et stort antall filmer på den årlige utgivelsen, har de nå gitt oss 11 prisvinnere. Min mening om den beslutningen er delt. På den ene siden er kunden med dette sikret god kvalitet og underholdning for pengene. Spesielt om man har litt lik filmsmak som fagmiljø og

publikum som har stemt fram disse vinnerne. Minus ved en slik samling er at man ikke får presentert mangfoldet av norsk kortfilm. Det har vi blitt godt vant med fra tidligere utgivelser. Jeg tror seerne har godt av de utfordringene «spesielle» og kanskje litt sære kortfilmer kan gi oss. De kan være knakende gode selv om de ikke vinner pris. – Ikke alle kan vinne!

Jeg ser det som viktig å vise et representativt utvalg av hva som rører seg innenfor norsk kortfilm, for disse samlingene er tross alt tilgjengelig for folk på en helt annen måte enn hva filmene som vises på festivaler rundt om i landet er. Og det er absolutt ingen tvil om at det produseres mange flere gode kortfilmer i Norge enn hva dette lille utvalget representerer. Men, til tross for at jeg ble litt skuffet over antall filmer på utgivelsen, må jeg absolutt anbefale samlingen. Utvalget viser at norsk kortfilm er på et høyt nivå, og samtlige filmer er verdt en titt.

Anmeldt av Bente Aasheim



Tittel: 1. Klassingene

Regissør: Anita Larsen

Produksjon: FilmbinAS, 2008

Spilletid: 28 min (+ 9 min bonusspor: Storesøster).

Ujevn skolefilm

1. klassingene er en dokumentarfilm som tar for seg Marions første dager som ny skoleelev. Her treffer vi ei lita jente som både gleder seg og gruer seg til å begynne på skolen, og vi følger henne i de siste forberedelsene før skolestart og et lite stykke utover høsten. Det opplyses på coveret at filmen er fin å vise som en forberedelse til skolestart, og at den viser viktige momenter for at elever skal oppnå god læring.

1. klassinger starter riktig så søtt med Marions sjarmerende fortellerstemme. Vi følger henne gjennom typiske ritualer i forkant av skolestart: Den rosa sekken prøves og kjøpes, Marion forteller at hun er spent på morgendagen, og sammen med mor sjekker hun hvor mange timer som gjenstår før den store dagen inntreffer. Med nyflettet hår og rosa klær møter Marion opp til første dag, og alvoret setter i gang!

Sakte og utvendig

Sammen med Marion er vi vitne til opprop av elevene, hilsing på rektor, hilsing på den nye læreren, bli-kjent-sang med resten av elevene og så videre, og så videre... Etter syv minutter skjønner jeg at

jeg kjeder meg og at jeg venter på en eller annen problematisering av temaet. Hva tenker Marion om alt dette? Hva føler hun? Det er mulig at jeg kjeder meg nettopp fordi jeg selv er lærer og har erfart dette med både egne og andres barn gjentatte ganger, men jeg må likevel nevne at jeg synes dette blir litt langdrygt. Filmens første halvdel kunne trygt hatt en kjappere klipprytme og en strammere regi uten at historien forringes. Ut fra teksten på coveret er dette en dokumentar for barn, og jeg er stygt redd for at dagens barn som er vant med at filmer generelt raser framover i stort tempo, vil sitte igjen og kjede seg litt.

På coveret blir vi fortalt at dokumentaren vil vise at trygghet er viktig for å oppleve god læring. Filmen viser derimot det motsatte: Alle elevene blir bedt om å synge alene foran hele klassen og foreldrene allerede første skoledag. Noen er tøffe og synger i vei, men Marion tør ikke. I tillegg er elevene oppe på tavla og skriver navnet sitt. Marion er absolutt ikke trygg, og i en scene ser vi at hun gråter og ikke vil være på skolen mer. Jeg er stygt redd

for at disse scenene ikke gjør godt dersom filmen hovedsakelig er ment for ferske førsteklassinger. Er man litt utrygg på læringssituasjonen i utgangspunktet, blir dette rett og slett litt skummelt for uerfarne elever.

Våkner til liv mot slutten

I filmens siste del tar handlingen litt mer form, og jeg kan dra litt på smilebåndet. Her blir vi introdusert for flere elever i klassen, og vi får ta del i latter og lek. Regissøren har klart å få fram gleden ved vennskap og klassetilhørighet, og barna sjarmerer stort med sine uttalelser om alt fra fremtidsdrømmer til kjæreste-rier. Regissøren har her flyttet fokus vekk fra Marion og alvorligheten ved å begynne på skolen, og det er som om filmen plutselig våkner til liv. Plutselig ser det morsomt ut å begynne på skolen! Disse scenene skremmer ingen, men jeg er stygt redd for at målgruppen allerede har falt av lasset etter de første 20 minuttene.

Søt «Storesøster»

En riktig så sjarmerende og søt liten dokumentar finner vi i «Storesøster» som også er laget av Anita Larsen. Her

treffer vi Marion fra filmen 1. Klassinger to år tidligere i det hun er i ferd med å bli storesøster.

Vi får være flue på veggen når Marion følger sin mors graviditet. Vi får innblikk i Marions tanker og glede over det som skal skje, og vi følger henne gjennom forberedelser, spørsmål og betraktninger omkring livet i mors mage. Marion viser en ekte undring og glede over dette mirakelet, og det er ikke til å unngå at man sitter med et smil om munnen gjennom hele filmen. Jeg vil kalle filmen en lavmælt og ekte fortelling som går rett i hjerterota. Lillebror er heldig som har en storesøster som Marion. Filmen egner seg godt for både voksne og barn.

Skrevet av Bente Aasheim

PRAKTISK

Dette nummeret av [tilt] kan du som lærer bruke til:

SIDE 32

DIGITAL HISTORIEFORTELLING (SAMMENSETTE TEKSTER OG MEDIEFAG)

Besøk Vigeland-museets nettsider og last ned elevheftet «Ikke få noen ideer» og lærerveiledningen som gir gode råd om hvordan man kan planlegge og gjennomføre to dager med fordypning i digitale historiefortellinger. Om det ikke passer å ha Vigeland som tema, kan elevene velge ut andre kjente kunstnere eller personer å fortelle om.

SIDE 5

KULTURJAMMING (DEMOKRATI, MEDIER OG KOMMUNIKASJON, NORSK, KUNST & HÅNDVERK)

Utforsk hva Adbusters står for og gjennomfør et Adbusters-verksted der dere lager antireklamer etter mønster av Adbusters.

SIDE 30

SAMMENLIGN TEGNESERIE OG FILM (KUNST OG HÅNDVERK OG MEDIEFAG)

Les Peter Larsens analyse av Corto Maltese. Finn selv en egen tegneserie – for eksempel Jasons nesten dialogløse filminspirerte tegneserier – og analyser den på lignende vis. I mediefag, la elevene øve seg på å bruke begreper fra filmterminologien ved at de må forklare fortellerhandlingen i tegneserier.

SIDE 19

VISE DET Å SE (MEDIEFAG OG HØYERE UTDANNING)

Les W. T. J. Mitchells essay og gjennomfør deres egne «Vise det å se»-presentasjoner.

SIDE 40

ER MIK FOR LITE PRAKTISK? (MEDIEFAG)

Les innlegget til Øystein R. Berntzen og delta i debatten på hjemmesidene til Landslaget for medieundervisning, www.lmu.no. Landslaget for medieundervisning er representert i læreplan- og eksamens-utvalg og kan være med på å påvirke utviklingen. La gjerne elevene melde seg på i diskusjonen!

SIDE 24

LAG DIN EGEN TEGNESERIE (KUNST OG HÅNDVERK, MEDIEFAG, NORSK)

Les artikkelen til Hartberg. Kan du bruke denne oppskriften til selv å drolle tegneserieideer? Og andre ideer? Film- og fotoideer? Hvilke situasjoner og fortellinger kan setninger som surrer oppe i hodet ditt gi inspirasjon til?

SIDE 9, 19 OG 47

UNDERVISNING I DET VISUELLE (PLANLEGGING)

Hva slags vekt legger skolen din og du på det visuelle i undervisningen din? Er det noen ideer å få fra Anne Bamfords fortellinger fra andre land? Kan du få noen ideer fra W.J.T. Mitchell? Følg Arnheims utfordring: Hvordan kan man begrunne satsning på visuell kultur i skolen?

SIDE 41

KILDEKRITIKK (MEDIEFAG, NORSK)

Bruk Marie Walsøes artikkel om NRKs dekning av krigshandlingene i Gaza som utgangspunkt for å be elever gjøre en kritisk analyse av en kildekritisk tekst. Hvordan går hun fram for å kritisere kildebruken til NRK og i hvor stor grad synes dere at framgangsmåten gir henne dekning for konklusjonene sine?

SIDE 54

VURDERING AV SAMMENSETTE TEKSTER (NORSK)

Les Ove Eides innspill til vurderinga av sammensatte tekster og vurder om dette er kriterier som både elever og lærere kan stille seg bak. Og ta gjerne del i debatten om dem! [tilt] og nettsiden vår www.lmu.no tar gjerne mot innlegg.

Evt. retur til:
Trygve Panhoff
Filips gate 4
0655 Oslo



Det trengs
god og mangfoldig
fagkompetanse
for å lage
gode medieprodukter.

GAN Aschehougs
læremidler
gir deg den
kompetansen!



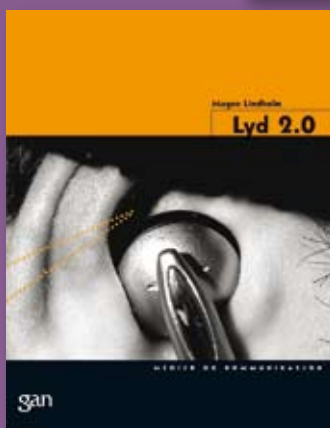
Grafisk produksjon
– håndverket fra idé til papir
Boka er en god og lettlest innføring for nybegynneren og samtidig et nyttig oppslagsverk for den erfarne fagpersonen. Her finner du alt!



Bilde 2.0
Boka om den profesjonelle prosessen fra digital fotografering via bildebehandling til publisering. Oppgavene i kapitlet *Å lage den beste digitale originalen* gir absolutt alt grunnleggende om digitale bilder og farger og samtidig en faglig innføring i Photoshop.



Levende bilder 3.0
Den komplette boka for å lære å lage profesjonell film. Den tar deg gjennom hele prosessen fra manusarbeid – både fiksjon og dokumentar – via planlegging og opptak, redigering med grafikk og effekter til publisering og distribusjon – inkludert web- og podkasting.



Lyd 2.0
Boka gir en grundig innføring i teknisk lydproduksjon og en ABC i digital lydbehandling. Lyd 2.0 er oppdatert i 2006 med den siste teknologien innen digitale opptaks- og lagringsmedier, redigering og filformater.

Øvrige titler i GAN Aschehougs serie medier og kommunikasjon

www.gan.aschehoug.no/mk
På nettstedet vårt finner du mer info om bøkene, blæksemplarer av flere av titlene samt nyttig oppgavestoff og annet materiale til flere av bøkene. Sjekk menyen i høyre spalte.

