

Trond Eriksen

# **Pedagogiske muligheter i filmopplevelsens emosjonelle engasjement**

Avhandling for graden philosophiae doctor

Trondheim, mai 2010

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Det humanistiske fakultet  
Institutt for kunst - og medievitenskap

**NTNU**

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Doktoravhandling for graden philosophiae doctor

Det humanistiske fakultet  
Institutt for kunst - og medievitenskap

© Trond Eriksen

ISBN 978-82-471-2092-7 (trykt utg.)  
ISBN 978-82-471-2093-4 (elektr. utg.)  
ISSN 1503-8181

Doktoravhandling ved NTNU, 2010:67

Trykket av NTNU-trykk

## Abstract

Denne avhandlingen tar opp ulike problemstillinger rundt det å bruke fiksjonsfilm i undervisningen. Ansatsen til dette er spørsmålet om det ligger kunnskapsbygging i det emosjonelle engasjementet vi opplever når vi ser film.

Det er etablert en teoretisk plattform der perspektivet på pedagogisk praksis og forståelsen av filmopplevelsen presenteres og avklares. I dette står møtebegrepet, erfaringsbegrepet, emosjonenes funksjon og en grunnleggende dialogisk forståelse av vår eksistens sentralt. Det er gjennomført et feltarbeid der elever fra henholdsvis ungdomsskole og videregående skole har sett film. Til dette er det etablert et metodisk opplegg for å lokalisere den umiddelbare filmopplevelsen, samt elevenes distanserte forhold til sin egen filmopplevelse.

Det empiriske materialet viser til møtet mellom avhandlingens teoretiske plattform og levende filmopplevelser. De umiddelbare filmopplevelser er lokalisert gjennom observasjon og elevenes egen loggføring under filmframvisningen. Elevenes distanserte blikk på egen filmopplevelse beskrives ved hjelp av samtale med en fokusgruppe og elevenes personlige brev til en av filmens karakterer.

Avhandlingen viser at film i pedagogisk og kunnskapsetablerende virksomhet forutsetter lærerens bevissthet om den enkeltes umiddelbare filmopplevelse som uavhengig den planlagte og didaktisk rasjonelle undervisningen. Dette betyr at filmens pedagogiske potensial etableres i en dialogisk relasjon mellom tilskuer og filmens karakterer, noe som beskrives gjennom begrepsparet *umiddelbar* og *distansert* refleksjon. Begrepsparet markerer ulike fortolkningsposisjoner, og dermed et pedagogisk viktig skille mellom det å være tilskuer og det å være elev.

Gjennom et dialogisk perspektiv på filmopplevelsen etableres sentrale forutsetninger for det å bruke film i undervisningssammenheng. Dermed kan avhandlingen leses som et prinsipielt grunnnet bidrag til å realisere filmopplevelsens pedagogiske potensial.



**Tusen takk til min veileder Kathrine Skretting!**



## Innhold

PROBLEMSTILLING	1
PROLOG	3
1. FRA KINOTRAPPAS MØRKE TIL AVHANDLINGENS MOTIVER	6
1.1 Med – betydningen i filmbildet	10
2. NOEN SENTRALE BEGREPER	13
2.1 Møtet	13
2.2 Fra elev til tilskuer	15
2.2.1 <i>Back to the Future</i>	18
2.3 Gode omgivelser for filmopplevelsen: Ut av klasserommet	21
2.4 Filmvalget bestemmes av hensikten	22
2.5 Hvorfor film i undervisningen?	24
3. DET PEDAGOGISKE GRUNNSYNET	26
3.1 Pedagogikken som praksisdisiplin	27
3.2 Kunnskap gjennom erfaringer	28
3.2.1 Erfaringer og undervisning	30
3.3 Mot en dialogisk forståelse av pedagogisk praksis	32
4. DIALOGEN	35
4.1 Livsverden og erfaringer gjennom filmopplevelsen	35
4.2 Den forløsende dialog som ideal	39
4.3 Dialogens eksistensielle karakter	40
4.4 Teksten som den andre	43
4.5 Et kritisk blikk på dialogbegrepet	48
4.6 En tekstliggjøring av samtalen	51
4.7 Dialog, selvbevissthet og svensk rettspleie	53
4.7.1 Språklig kompetanse for å kjenne sitt selv?	54
4.7.2 Krenkelsen som fenomen	55
4.7.3 Ord og følelser etableres gjensidig	56
5. FILMOPPLEVELSEN SOM FENOMEN	60
5.1 Filmopplevelsen – fenomenet for forskerblikket	61
6. DET DIALOGISKE FORHOLDET MELLOM KARAKTER OG TILSKUER	64
6.1 Den monologiske forståelsen	64
6.2 Filmens karakter: Et uttrykk for modellmakt gjennom tilskuerens perspektivtakning?	67
6.2.1 Sympati med en leiemorder	68
6.2.2 Rollemodellen	70
6.3 Asymmetrien som forutsetning for filmopplevelsen	74
7. EMOSJONER	79
7.1 Emosjoner forstått i et nevrologisk perspektiv	80
7.1.1 Emosjoner og bevisstheten om et selv	83

7.2 Emosjoner som et mentalt fenomen	85
7.2.1 Tilstander og disposisjoner	87
7.2.2 Hva vi begjærer begrunnes emosjonelt	89
7.2.3 Drømmen om et olympisk gull: Manifestering av en emosjon	92
7.3 Emosjonenes sammenheng	94
8. KAN VI HA TILGANG TIL ANDRES EMOSJONER?	98
8.1 Umiddelbare og distanserte refleksjoner	101
8.2 Umiddelbare benevnelser som verbalisering av følelser	102
9. FORESTILLINGSEVNENS LÆRINGSPOTENSIAL	105
9.1 Læring: en endringsprosess	107
9.1.1 Erfaringer som endring	107
9.2 Forestillingsevnen og virkelighetsforståelsen	109
9.3 Forestillingsevnen og semantisk fornyelse	110
9.4 Forestillingsevnen som orienteringskompetanse i tekstbaserte virkeligheter	113
9.5 Film og forestillingsevne	115
9.6 En oppsummering av filmopplevelsens pedagogiske muligheter	118
9.6.1 Vurderinger fram mot et filmvalg	120
9.7 Presentasjon av <i>Dagen er din</i>	123
9.7.1 <i>Dagen er din</i> og egne forventninger	125
10. SKOLEKLASSEN: ET FØRSTE MØTE MED FORDRINGER OM REFLEKSJON	127
10.1 Refleksjoner rundt egne forklaringsmodeller	128
10.2 Filmopplevelsen legges til grunn for film som pedagogisk tekst	134
10.3 Erkjennelse av kontekstens betydning	136
11. ET MØTE MELLOM TILSKUER, KARAKTER OG TEORETISKE PERSPEKTIVER	138
11.1 Filmforestilling: Mitt møte med tilskuernes møte	140
11.2 Observasjoner under filmframvisningen	144
11.3 Loggføring: Det settes ord på den umiddelbare opplevelse	148
11.3.1 Elevenes loggføring	149
11.3.2 De innleverte logger	150
11.3.3 Den umiddelbare opplevelse av filmen	151
11.3.4 Viktige hendelser i filmen	151
11.3.5 Den viktigste karakteren i filmen	152
11.4 Samtale med fem elever: Eller det å snuble i egne ben!	156
11.4.1 Gruppesamtalens metodiske og etiske utfordringer	156
11.4.2 Data finnes i gruppedynamikken	158
11.4.3 Noen etiske refleksjoner	160
11.4.4 Gruppens deltakere	160
11.4.5 En samtale med fem elever, pluss noe mer metodisk avklaring	162
11.4.6 Samtalen settes i gang	163
11.4.7 Samtalens forløp og deltakernes posisjonering	165
11.5 Tanker ut fra samtalen med fem elever	169
11.5.1 Neil tolker Puch: Selvrefleksjon gjennom intersubjektivitet	171



11.6	Brutte intensjoner, men fruktbart resultat?	176
11.7	Spørsmål og svar: Åpning for intersubjektive relasjoner?	180
11.7.1	Noen eksempler på fokusgruppens dialogiske mønstre	180
11.7.2	Gruppedynamikk når læreren intervenerer?	186
11.8	Ny biltur og nye bekymringer	189
11.9	Personlige brev til filmens karakterer	191
11.9.1	Metodiske og etiske avklaringer ved bruk av brev	193
11.9.2	Presentasjon av brev og epistler	195
11.9.3	Utvalget	196
11.9.4	Hva kan brev og epistler fortelle oss?	203
11.9.5	Ironiens pedagogiske potensial	206
11.9.6	En illustrasjon av et fortolkningsperspektiv	207
11.9.7	Et nytt blikk mot filmopplevelsens kognitive momenter	209
11.9.8	Todd presenterer seg selv: En realisert endringsmulighet	211
11.9.9	En problematisering av karakterenes dialogiske relasjoner	213
12.	AVSLUTTENDE KOMMENTARER	218
12.1	Hva kan vi nå si om kunnskapsbyggingen i filmopplevelsens emosjonelle engasjement?	220
	Litteratur	225
	Filmliste	233
	Vedlegg	



## PEDAGOGISKE MULIGHETER I FILMOPPLEVELSENS EMOSJONELLE ENGASJEMENT

Tittelen på avhandlingen uttrykker en interesse for koblingen mellom pedagogisk praksis og hvordan den enkelte opplever møtet med en fiksjonell filmtekst. På bakgrunn av denne interessen har jeg etablert følgende problemstilling:

*Ligger det kunnskapsbygging i filmopplevelsens emosjonelle engasjement?*

Problemstillingen, slik den foreligger, bærer i seg noen forutsetninger som leseren må gjøres kjent med. I utgangspunktet hadde jeg tenkt å formulere problemstillingen til: *Hvordan realisere det pedagogiske potensialet i filmopplevelsens emosjonelle engasjement?* En slik problemstilling passet godt til mitt resultatorienterte fokus der det overordnede målet var å etablere forslag til konkret gjennomføring av filmundervisning i skolen. Men det viste seg fort at denne formuleringen bygde på den selvfølgelighet at filmopplevelsen har et pedagogisk potensial. Det fine med selvfølgeligheter er at de allerede er etablerte. De er der, som sannheter og faste referansepunkter for vår orientering ut i fremmed farvann. Med andre ord så forenkler de både valg av strategier og gjennomføringen av dem. Men det problematiske med selvfølgeligheter er at de ofte mister sin posisjon som selvfølgeligheter straks de plasseres i ulike diskurser. Selv synes jeg det høres ganske selvfølgelig ut at det ligger pedagogiske muligheter i fiksjonsfilm, men straks jeg spurte meg selv **hvorfor** det er selvfølgelig, ja da ble selvfølgelighetene straks mer vage. Jeg fant med andre ord ikke ordene som kunne beskrive disse selvfølgeligheter. Dermed endret fokus seg. Fra ønsket om å etablere forslag til gjennomføring av filmpedagogiske tiltak i skolen, måtte jeg altså vie atskillig større plass til å drøfte grunnlaget for bruk av film i undervisningssammenheng.

Begrepet kunnskapsbygging viser til en konstruktivistisk forståelse av læring. Kunnskap er med andre ord ikke ferdig etablert, men ”konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst” (Dysthe 2001a, s. 42). Begrepene kunnskapsbygging og læring, eller læreprosesser, peker begge mot den pedagogiske praksis, men der begrepet læreprosesser i større grad favner om **hvordan** kunnskapsbyggingen skjer. Begge begrepene brukes i drøftingen. Men vel så viktig er det å presisere at begrepet kunnskapsbygging her viser til to ulike, men gjensidig avhengige momenter. For det første innebærer kunnskapsbygging endringsprosesser, eller det å være i

bevegelse. Vi utvider vår forståelse, vår kapasitet, vår mestring<sup>1</sup>, vår mobilitet, vårt begrepsarsenal og våre fysiske forutsetninger. Vi ser nye sammenhenger, vi revurderer vår tidligere forståelse og vi endrer perspektiv. Vi gjør med andre ord nye erfaringer, erfaringer som utvider vår kapasitet til forkaste etablerte erfaringer med stadig nye erfaringer. Denne bevegelsen innebærer en bevissthet (og en kropp) som vet at den er i bevegelse, altså følelsen av **et selv** i kunnskapsbyggingen. Dette er det andre momentet i kunnskapsbyggingen.

Damasio (2002) beskriver nærværet av et selv i forhold til et eller annet objekt for å vite at våre tanker tilhører oss selv. Nærværet er følelsen av de endringer som skjer idet vi oppfatter noe, altså følelsen av at ”kunnskapen som du og jeg har i hvert vårt sinn, akkurat nå, er formet i et spesielt perspektiv, nemlig perspektivet til det individet som det blir formet inni, og ikke et eller annet kanonisk, allmenngyldig perspektiv” (Damasio 2002, s. 22). Men mens Damasio beskriver et nærvær av vårt eget selv i forhold til et objekt, det være seg et dikt, en historisk hendelse eller den lille gangetabellen, så ønsker jeg å fokusere på det ontologiske moment i det å være i bevegelse, i det å gjøre nye erfaringer. Viktigheten i dette beskrives av Bruner ved at ”moderne pedagogikk beveger seg stadig nærmere det synet at barnet bør være klar over sine egne tankeprosesser, og det er av stor betydning for den pedagogiske teoretikeren og læreren og hjelpe det å få metakunnskap – å være like bevisst overfor hvordan det forholder seg til sin egen læring og tenkning som det er overfor det faget som det studerer” (Bruner 1997, s. 87). Elevens bevissthet om seg selv, og seg selv som en lærende bevissthet, er med andre ord avgjørende i kunnskapsbyggingen.

I forlengelsen av dette ser vi nærværet av et selv i filmopplevelsen, eller følelsen av filmopplevelsen er ens egen. Perspektivet som legges til grunn er at dette nærværet etableres i noen dialogiske relasjoner med filmens karakterer. Vi står med andre ord ikke i forhold til et objekt, men i dialogiske relasjoner med subjekter, med egne bevisstheter. Dette er en forståelse som bygger på Bakhtins dialogbegrep. Samtidig må vi ta høyde for filmens egenskap, og målsetning, om å skape et emosjonelt engasjement. Dermed vil også emosjonsbegrepet stå sentralt i vår dialogiske tilnærming til filmopplevelsen. I dette ligger både vurderinger og refleksjoner, både umiddelbart under filmopplevelsen og som en mer distansert ”dialog om dialogen” i etterkant. Våre vurderinger, våre responser på filmkarakterenes ulike valg og ytringer, må med andre ord ses i en kontekstuell sammenheng, eller ulike fortolkningsposisjoner. Dette er tema som drøftes utover i avhandlingen, med en

---

<sup>1</sup> Ideelt sett. Det ligger også læring i det å ikke mestre. Dette er læring som kan bekrefte en elevs negative selvbilde, eller i motsatt fall: øke et positivt selvbilde gjennom mestring av utfordringer.

målsetning om å kunne vise noen gode eksempler på dialogiske relasjoner i de ulike fortolkningsposisjoner. Disse eksemplene forsøker jeg å finne gjennom et feltarbeid der jeg legger til rette for et møte mellom elever og karakterene i filmen *Dagen er din* (1989).

Problemstillingen er forankret i et interessefelt. Dette interessefeltet ønsker jeg å presentere ved hjelp av en fortelling fra virkeligheten.

## PROLOG

Som en uinntakelig festning lå den der, den ruvende og heslige tyskerbrakkka fra krigen. Grå, værbitte og mørke, med mørke truende vinduer som skulde bistert mot folk som hastet forbi. Mon tro av hvilke merkelige årsaker dette monster av tre, spiker og betong var plassert her, midt mellom staselige bjørker og fargerike blomster i byens fineste park. Som en dårlig arkitektonisk spøk este brakken ut mellom prydbusker og trær, ja ikke så ulik en diger padde der den klistret seg inntil byens staselige kirke. Nesten som brakken var klar over sin egen heslighet, sin egen smålighet i kirkens nærvær, stirret den trassig i motsatt retning. Kirken for sin del vendte i forrækt ryggen til denne ubudne gjesten i sin egen hage, reiste sitt spir i trygg forvissning om at dens steinvegger ville stå like støtt når selv minnene om tyskerbrakkka ble støv. Men ennå sto brakka der. Dømt til å tape, men stadig standhaftig.

Et lite stykke unna står to gutter i tolvårsalderen. Begge titter lengselsfullt mot brakka. Vel var den stygg å se på, men guttene brydde seg fint lite om dens begredelige ytre. Det var andre ting med brakka som lokket på to barnesinn. Bak de grå veggene utspant det seg hver dag fargerike og spennende eventyr med Egon Olsen, Dynamitt-Harry, Tarzan, Herbie, Zorro og Kaptein Nemo. Kjære og kjente fjes som inviterte barn og voksne på oppdagelsesreiser inn i deres egen forestillingsverden. Det hadde seg nemlig slik at etter tyskerne ble bedt om å forlate byen en maidaag i 1945, så overtok forventningsfulle kinogjengere brakka. Med svett sjokolade i lommene erstattet store og små innbyggere det tause tomrommet etter klaprende marsjstøvler og patriotiske soldatsanger med latter, frydefulle hvin og romantikk på bakerste rad. James Dean eller Fritz? Det var ikke tvil om hvem beboerne i byen foretrakk. Det var inn til denne herligheten de to guttene ønsket seg. Men uten så mye som en tiøring på deling var dette foreløpig en fjern drøm. Hva ville de ikke gå glipp av? Tarzan i kamp på liv og død med ville løver mens den stakkars damen som hadde forvillet seg inn i jungelen lå hylende under et palmeblad. Og hvilke sprell ville vel ikke apen Cheeta finne på? De to guttene fikk vondt i

magen ved tanken på alt de ville gå glipp av hvis de ikke snart fikk skrappt sammen fem kroner. Samle tomflasker? Nei, området var nok for lengst tømt av byens ivrigste samlere. En i parallellklassen på skolen hadde visstnok kjøpt seg ny sykkel for pantepenger. Hva med å snike seg inn? Absolutt ikke! Billettøren var en levning fra brakkas opprinnelige beboere. Med uniform og falkeblikk jaktet han stadig på unger han kunne utvise fra kinoen. Dette var selveste billettøren fra helvete, mannen som skapte mer frykt i et barnesinn enn gjenferdene i det gamle, nedlagte lasarettet to kvartaler unna. Etter lang tids felles grubling ropte en av guttene. ”Jeg vet det, jeg vet det. Det ligger sikkert masse penger under den gamle trappa inn til kinoen. Det er jo store sprekker mellom plankene. Folk har sikkert mistet penger når de står i kø”. Den andre gutten kom med jublende bifall. At de ikke hadde tenkt på det før. Selvsagt måtte det ligge penger der. Penger til både billetter og smågodt. Med store smil løp guttene ned til brakka, rundet utveksten av et tilbygg som lå på hjørnet og stormet fram mot hovedinngangen. Ikke et menneske i sikte. Hele byen var søvnig i det varme og tørre sommerværet. Forholdene var ideelle for å kripe i sand og småstein. Etter noen raske, overvåkne blikk kastet guttene seg på bakken og ålte seg inn under trappa. Det var trangt, men det gikk med et nødscrik. Nervøs latter. Det luktet tørt og gammelt, nesten som det gamle lasarettet. Pirrende spenning i ustemt samklang med kvalmende redsel. Lukt og mørke. Tynne strimer med lys som falt inn mellom plankene laget rare, bølgende mønstre i det ellers totale mørke. Guttene vred seg fra side til side mens hendene rotet intens i den tørre sanden. Fint, tørt støv virvlet opp og danset i de tynne strimene med sol, støv som sved i øynene, kilte i halsen og klistret seg til tennene. Små, intense jubelrop flerret det støvete mørket når fingrer støtet borti mynter, mynter som ble knuget i små skitne hender. Det var så trangt der inne at guttene ikke maktet å vri armene for å nå sine egne bukselommer. Støv i munnen, støv i nesa, kvalm, tørr lukt og tett mørke og en tung trapp som trykket seg nærmere og nærmere guttenes rygger. Så skjer det som absolutt ikke skulle skje, som ikke kunne skje. Tunge fottrinn på trappa! Noen røsker i døra, men den er låst. Så stiller de seg opp, venter på at billettøren fra helvete skal komme og åpne. Guttene under trappa stivner til, livredde for å bli oppdaget. Så kommer flere stampende føtter. Sakte men sikkert fylles trappa med folk. Det knaker og gynger i gamle planker. De få strimene med lys forsvinner. Tårene og panikken begynner nå for alvor å presse på. Guttene, med nesa ned i det skitne støvet, venter på at hele trappa med alle menneskene skal rase i hodet på dem. Det blir mørkere og trangere, ja selv lukta blir sterkere. Hele trappa i bevegelse. Det er vanskelig å puste. Hjertebankene dundrer i ørene slik at summingen og stampingen fra folkene på trappa nesten overdøves. Så med ett åpnes døra. Billettøren fra helvete er den reddende engel! Folk strømmer inn i brakka og trappa tømmes.

Guttene blir liggende helt stille noen lange minutter. Alt er stille. Så kryper de ut, sollyset nærmest eksploderer i øynene deres. To skitne ansikt ser på hverandre, ser på myntene i hendene, ser på hverandre igjen og ler. Det er nok til smågodt også. Bak brakka kneiser kirkespiret, badet i sol. Men det bryr ikke guttene seg stort om. Tarzan venter i neste forestilling.

## 1. FRA KINOTRAPPAS MØRKE TIL AVHANDLINGENS MOTIVER

Rundt tretti år etter at min kamerat og jeg på skjelvende knær krøp ut fra støvet og mørket under kinotrappa, sitter jeg nå trygt plassert på et kontor, i ferd med å skrive på en avhandling der nettopp opplevelser med karakterer som Tarzan og Zorro står i fokus. Som tolvåringer var det ønsket om å oppleve kinomørkets spennende og morsomme eventyr som drev oss inn i det som også ble et eventyr i mørket under trappa. På samme dag opplevde vi altså to forskjellige eventyr, ulike i deres virkelighetsstatus, men nært beslektet gjennom det emosjonelle engasjementet de skapte. Der og da var opplevelsen under trappa kun første etappe mot det egentlige målet; eventyret fortalt med levende bilder i kinomørkets trygge omgivelser. Nå, tretti år senere, er det en faglig interesse for nettopp den muligheten vi gis til å erfare et emosjonelt engasjement i kinomørket som driver meg gjennom et fireårig avhandlingsløp. Vel var nok episoden under trappa spesiell, men i ettertid husker jeg også opplevelser inne i kinoens trygge mørke som like, om ikke mer, nervepirrende som den under trappa. På sitt vis kan dette illustrere noe av kraften som potensielt ligger i filmopplevelsen. Den klaustrofobiske frykten jeg følte under trappa kunne like gjerne vært følt i møtet med en film, men med den forskjellen at følelsen generert av filmmøtet er ønsket av meg selv (i motsetning til følelsen under trappa). Det er dette Grodal er inne på når han beskriver tilskuerens realitetsvurdering som avstandsskapende til det vi er grepet av, men samtidig så realitetsinkluderende at vi opplever fiksjonen som og virkelig (jmf Grodal 2003, s. 87). Jeg ønsket ikke å oppleve klaustrofobiens lammende favntak idet jeg bestemte meg for å kripe inn under trappa, samtidig som det å løse billett til *Alien* (1979) kan være motivert av ønsket om nettopp å føle seg fanget i klaustrofobiens favntak. I det ene tilfellet (under trappa) vet jeg at situasjonen som framkaller min klaustrofobi er reell, mens situasjonen som framkaller klaustrofobi i *Alien* er fiksjonell uten at jeg dermed kan beskrive kvalitative forskjeller mellom den klaustrofobiske opplevelsen under trappa eller den jeg kan oppleve i kinomørket. Det tilsynelatende paradokset at vi potensielt kan respondere på fiksjonen som om den var virkelig, samtidig som vi har en bevissthet om dens fiksjonelle status, vil her fungere som en ansats til å redegjøre en forståelse av hva som etablerer filmopplevelsen. I forlengelsen av dette vil filmopplevelsens funksjon og posisjon i en målrettet pedagogisk virksomhet kunne avklares. Denne avklaringen hviler på en grunnleggende dialogisk forståelse av det å se film, samt et sosiokulturelt perspektiv på den pedagogiske praksis. Grunnlaget for en dialogisk forståelse av filmopplevelsen, og den pedagogiske praksis, forklares i avhandlingens kapittel 4. Men orienteringen fram mot en dialogisk forståelse tar altså utgangspunkt i det forhold at vi responderer, forstår og opplever den fiksjonelle virkelighet som en virkelig virkelighet. Jeg



legger til grunn at tilskuernes virkelighetsoppfatning av det fiksjonelle må få pedagogiske konsekvenser når film brukes i undervisningen.

Vi kan rette blikket mot Colin Radford [1975] som i sin artikkel *How can we be moved by the fate of Anna Karenina?* (i Neill & Ridley, 2002) spør hvordan det er mulig å la seg bevege av fiksjonelle karakterer og hendelser som vi ikke tror på, i motsetning til vår emosjonelle respons på hendelser vi tror har skjedd i virkeligheten. Hva er det vi beveges **av** når vi beveges av fiksjon og **hva** slags responser er våre affektive responser til det vi vet er fiksjonelle karakterer, handlinger og hendelser (Neill 2002, s. 250). Radford skisserer opp flere mulige løsninger på dette tilsynelatende paradokset, men konkluderer med at uansett hvordan man snur og vender på det så vil et slikt emosjonelt engasjement ”involve us in inconsistency and so incoherence” (Radford 2002, s. 248). En grunnleggende forutsetning for emosjonell respons må ifølge Radford være vår tro på at hendelsen faktisk finner sted, men at dette er en tro som ”differensieres” i forhold til hvor involvert vi er i forestillingen. I vårt emosjonelle engasjement ser vi karakterene som virkelige personer når deres skjebner utspiller seg på lerretet. Vi blir sint, vi gråter og vi bekymrer oss som om karakterene er virkelige. Samtidig blir vi fortalt av vårt eget emosjonelle engasjement at dette er sant, dette er virkelig. Vår frykt, vårt sinne og vår glede forteller oss at dette er sant, men samtidig forneker vi oss ikke en god sjokolade mens vår helt dør (*Romeo + Juliet*, 1996). Vi tror at Romeo dør, men vår respons ville uansett vært annerledes om vi var vitne til Leonardo DiCaprios virkelige død. Med et motsatt fortegn ser vi at den fullstendige tro på at det vi ser er skuespillere som lirer av seg innøvde replikker, vil nekte oss opplevelsen av å fanges opp av den fiksjonelle handlingen. Da sitter vi kun igjen med våre responser på det estetiske, på skjønnheten og tragedien, ikke Romeos død. Dermed ser vi at vår tro aldri er helt komplett. Selv når vi er som sterkest involvert i karakterenes skjebner, når vårt fokus og emosjonelle engasjement er rettet mot handlingens drama, har vi en bevissthet om at dette er et stykke, en fiksjon, og at Romeo er en fiksjonell karakter (Radford 2002, s. 247). Ifølge den kognitivt orienterte filmteoretiker Murray Smith etableres dermed dette kriterium som en norm for all emosjonell respons. ”In such a light, emotional responses to fiction cannot but seem irrational and incoherent. But why should we accept this as a condition of all emotional response, when our experience of fictions tells us otherwise?” (Smith 1995, s. 56). Grunntanken i avhandlingen er vår tro på filmens fiksjonelle karakterer, og dermed vårt emosjonelle engasjement, etableres gjennom dialogiske relasjoner mellom tilskuer og karakter. Dermed er filmopplevelsen det som er virkelig for oss, der den fiksjonelle karakteren, i sin virksomhet

som forfatter av denne ”er en nødvendig forutsetning for min egen være” (Børtnes 2001, s. 102). I denne sammenhengen må det skytes inn at den nevnte faglige interessen for selve filmopplevelsen ikke nødvendigvis betyr en begrepsmessig og analytisk abstrahering fra slike typer opplevelser. Tvert imot forutsetter en analytisk tilnærming egenerfarte filmopplevelser. Forholdet egen filmopplevelse, prosesser i filmopplevelsen og tilgang til andres filmopplevelse er dermed sentrale forhold som vil bli drøftet i avhandlingsarbeidet.

Avhandlingen er altså motivert ut av en interesse for film generelt og filmopplevelsen spesielt. Nå kan en deling mellom film og filmopplevelse umiddelbart komme i konflikt med min egen uttalte eksistensialistiske livsanskuelse i og med at delingen indikerer en tradisjonell forståelse av innside og utside som dialektiske poler. Dette kan utdypes ved hjelp av Sartre [1948] der han viser hvordan Den Andre er uunnværlig for vår egen eksistens og vår kunnskap om oss selv. Når vi oppdager vårt indre værende vil vi også oppdage den andre personen som en frihet plassert foran oss, en frihet gjennom personens stillingstaking til oss. Dette beskrives som det intersubjektive (Sartre 1993a). Hvis vi nå tenker oss Den Andre hos Sartre som karakteren i en film, ser vi at karakteren bare kan realiseres som Den Andre i filmopplevelsen, eller tilskuerens umiddelbare og private erfaringen. La meg illustrere med et lite eksempel: I *Lilja 4 – ever* (2002) ser vi hvordan karakteren Lilja utsettes for en rekke seksuelle overgrep. Det brukes POV (point of view), en kameraføring som veksler mellom Liljas perspektiv på overgriperne som pesende og stønnende ligger over henne, og fra overgripernes perspektiv idet de ser ned på Liljas tilsynelatende uttrykkløse ansikt. Som tilskuere ”ser” vi med både offerets og overgripernes øyne. Det hele avsluttes med et reaksjonsbilde der vi med våre ”egne øyne” kan lese resignasjonen, skammen og sorgen i Liljas ansikt. Filmteoretikeren Murray Smith beskriver hvordan bruk av POV imiterer det optiske perspektivet til karakteren slik at vi gis muligheten til å forestille oss denne fra innsiden. Vi ser at den tekniske gjennomføringen av dette involverer en todelt struktur fra POV – takningen som viser oss det karakteren ser fra sin egen spatiale lokalisering, til reaksjonstakningen som forteller oss noe om karakterens oppmerksomhet i forhold til objektet. Dette indikerer ofte karakterens psykiske eller emosjonelle tilstand ut fra det bestemte objektet (Smith 1997, s. 417). I forhold til de seksuelle overgrepene mot Lilja kan vi da si at redigeringen er organisert på en slik måte at det representerer Sartres forståelse av intersubjektivitet som den dimensjon ved selvet som umiddelbart kobler ”utsiden” i den kollektive erfaringen med ”innsiden” til det enkelte subjekt (jmf Laine 2007).

Intersubjektiviteten synliggjøres gjennom vårt sinne og vår medfølelse for Lilja. Den emosjonelt ladede koblingen mellom oss som tilskuer og Lilja, det som utgjør filmopplevelsen, henger altså tett sammen med redigeringen som et filmtekstlig redskap. Vårt emosjonelle engasjement kunne selvsagt blitt mobilisert gjennom andre typer presentasjoner av samme historie, men det spesielle i dette tilfellet er manipuleringen av vårt perspektiv. Selv om fokuset i denne avhandlingen ligger på selve filmopplevelsen, dermed det opplevende subjekt framfor de stimuli opplevelsen oppstår i, så ser vi at bidragene den strukturalistiske tilnærming til film har gitt oss aktualiseres. Blant annet viser Seymour Chatman hvordan historie og diskurs er to komponenter som i sammenheng utgjør den filmteksten som tilskueren responderer på. Historien om den unge russiske jenta Lilja som lures til prostitusjon i Sverige kan fortelles i et hvilket som helst medium, men når den nå fortelles gjennom film betyr det at bestemte diskursive elementer stilles til disposisjon. Historien om Lilja vil ikke i seg selv endres på grunn av film som fortellingens materialiserende medium, men valg av film vil ha betydning for overføringen av historien. Dermed ser vi at mediet, i dette tilfellet film, tydelig influerer opplevelsen for oss som mottakere av historien om Lilja (Chatman 1990).

I forhold til en dialogisk forståelse av filmopplevelsen problematiseres Chatmans strukturalistiske perspektiv der tilskueren rekonstruerer filmfortellingen, altså filmens historie og historiens fortellende diskurs, framfor å konstruere den. I dette ligger at filmfortellingen danner grunnlag for tilskuerens rekonstruksjon samtidig som den styrer rekonstruksjonen. Ifølge den russiske språkfilosofen Mikhail Bakhtin, som vil stå sentralt i avhandlingens teorigrunnlag, forutsetter dette en ideell lytter eller tilskuer som gjenspeiler eller reproducerer forfatterens intensjoner. Tilskueren har i dette ikke noe overskudd determinert av det å være en annen en filmtekstens forfatter. Dermed brytes alle dramatiske relasjoner ved at tilskuerens egen stemme framstår som et abstrakt begrep som kopierer seg selv i den andre (Bakhtin 1986, s. 165). Til tross for Bakhtins harde dom over den strukturalistiske forståelse, holder vi ennå litt fast ved denne.

## 1.1 Med – betydningen i filmbildet

I den strukturalistiske tradisjon finner vi også den semiotisk orienterte Christian Metz (1991) som ved hjelp av språkvitenskapen forsøker å analysere hvordan film skaper og formidler betydning. I dette arbeidet gjør Metz et historisk skille mellom film som en mekanisk innretning for opptak, bevaring og reproduksjon av synlige bevegelser og utviklingen av spesifikke filmatiske virkemidler som førte filmen inn i de narrative muligheters verden. I forhold til dette prosjektet, der fokuset er på den enkeltes umiddelbare filmopplevelse, gir det semiotiske perspektivet et fruktbart bidrag som ellers kunne blitt oversett. Tilskuerens emosjonelle engasjement er i tilskueren selv, men engasjementet mobiliseres i møtet med noen intensjonelle valg av filmestetiske virkemidler i den hensikt å engasjere de disposisjoner som nettopp **dette** engasjementet er et uttrykk for, noe jeg kommer nærmere inn på under emosjonsbegrepet kapittel 7. Det viktige her er at filmen som en ”uavhengig” størrelse, eller et medierende redskap, i forhold til oss som tilskuere er av betydning. Metz aktualiserer dette når han i historisk sammenheng plasserer de tidligste filmskaperne i denotasjonens tjeneste framfor konnotasjonens tjeneste. Dette henger sammen med de muligheter filmskaperne hadde tilgjengelig og hvilke formål de så med det å lage film. Men med nye filmestetiske muligheter kunne konnotative betydninger knyttes til den bokstavelige og denotative betydningen. Metz eksemplifiserer dette ved å vise til en mulig konnotativ betydning av angst eller hardhet som ligger i den glinsende brostein i storbyhavnen. Det konnotative dannes altså av det vi ser og de teknikker som benyttes for at vi skal se det vi ser. Sånn sett kan vi trekke paralleller til Kulesjov – eksperimentet (blant flere beskrevet av Grodal 2003, s. 161) og påstå at montasjen av det nøytrale ansiktsuttrykket til skuespilleren Mushukin og bildene av en død kvinne, en suppetallerken og en lekende pike skaper den konnotative betydningen sorg, sult eller glede. Det å klippe sammen Mushukins ansiktsuttrykk med andre objekter kan ifølge Metz forstås som denotasjonsteknikker filmskaperen har til disposisjon, og som skaper filmens artikulasjon. Det interessante her er at forståelsen av det denotative, og dermed den konnotative betydningen, ligger hos tilskueren. I forståelsen av det denotative peker Metz på etablerte vaner. Filmskaperen kan ikke klippe vilkårlig hvis meningen er at tilskueren skal forstå hva som foregår. Når det gjelder redigering for å skape sammenheng i tid og rom så er *Pulp Fiction* (1994) et godt eksempel på at konvensjoner og etablerte vaner kan brytes uten at tilskueren mister oversikt av den grunn. Men vel så viktig som etablerte vaner er de fortolkningsprosesser som finner sted for at det konnotative skal stige fram fra den denotative organisering. Selv om den semiotiske forståelsen ikke følges videre i avhandlingen, så viser altså Metz til de organiserende prinsipper i filmteksten og at bestemte valg innenfor disse

prinsipper er styrende for filmopplevelsen (ibid.). Med utgangspunkt i Metz kan vi også skue fram mot betydningen av forfatterens kunstneriske plan i etableringen av dialogiske relasjoner mellom tekst og leser, eller mellom film og tilskuer. Videre kan vi med hjelp av Metz og hans beskrivelser av det denotative og det konnotative ane betydningen av tilskuerens forestillingsevne når det gjelder forståelsen av en tekst.

Redigering, lyd, lys, kamera, setting og skuespillere er altså elementer som filmskaperen har til disposisjon i etableringen av en bestemt filmtekst. Ved bevisste valg og prioriteringer innen det estetiske mulighetsrommet skapes det filmatiske strukturer med bestemte målsetninger i forhold til tilskuernes responsmønster. Her finner vi blant annet filmskaperens forventninger om at tilskuerne føler frykt og ubehag av filmmusikk i en bestemt skala. Sett i sammenheng med Radford (2002) ser vi at det filmestetiske elementet musikk bidrar til å skape tilskuerens virkelighetsforståelse av det fiksjonelle. Musikken intensiverer med andre ord vår tro på at dette er virkelig, og det emosjonelle engasjementet øker i styrke. Dermed forsterkes vår bekymring for pikens ve og vel, selv om vi vet at det å gå inn i en mørk og skummel skog i det virkelige liv ikke akkompagneres av musikk. Den konnotative betydningen som ligger i pikens vandring inn i skogen kan for de ulike tilskuere variere mellom frykten for det ukjente eller seksuell utforskertrang. Dette betyr at det konnotative i denne sammenheng ikke forstås som en rent kulturell og kodifisert størrelse (Gripsrud 1999), men heller som kognitivt og individuelt etablerte gjennom vurdering – og fortolkningsprosesser. Dette betyr at vår bekymring for piken også ligger i vår realitetsvurdering, eller som respons på vår ”tro” om at dette er virkelig. Det er piken vi har blitt kjent med som går inn i skogen, ikke skuespilleren som følger et manus og en dreiebok. Dermed kan vi forstå vår bekymring som dialogisk etablert ved at det skapes et filmtekstlig handlingsrom der karakterene framstår som egne bevisstheter. Grunnlaget for dette perspektivet presenteres nærmere i kapittel 4 og 6.

Ved å legge til grunn et dialogisk perspektiv på filmopplevelsen aktualiseres behovet for å gjøre et skille mellom det å være tilskuer, eller medforfatter til en filmtekst, og det å være elev. Begrepsparet tilskuer og elev viser til to ulike fortolknings – og refleksjonsposisjoner i forhold til filmteksten og egen filmopplevelse. Som vi skal se utover i drøftingen vil filmens pedagogiske muligheter lokaliseres og defineres i de ulike posisjoner som følger av det å være tilskuer eller elev. Tilskuerposisjonen viser til filmopplevelsen, eller møtet mellom tilskueren og filmens karakterer, mens det å være elev viser til en mer distanserte posisjonen til egen filmopplevelse og seg selv som medforfatter til filmopplevelsen. Dermed er begrepene

**tilskuer**, **elev** og **møtet** introdusert, tre begreper som jeg i det følgende ønsker å klargjøre forståelsen av.

## 2. NOEN SENTRALE BEGREPER

### 2.1 Møtet

Gjennom den tyske pedagogen og eksistensfilosofen Otto Friedrich Bollnow (1903 – 1991) åpnes det for det eksistensielle møtet i pedagogisk sammenheng, noe som gjøres ved først å vise til begrepets mer dagligdagse betydning. Dette eksemplifiseres ved at to skip møtes når de kommer i hver sin retning og seiler forbi hverandre. Det sentrale punktet her er at skipene er i bevegelse. Fyrtårnene langs seilingsleden står stille, noe som betyr at skipene seiler *forbi* disse uten at de egentlig møtes (Bollnow 1969). Vi ser poenget med skipsmetaforen, selv om det kanskje halter litt. Strengt tatt så seiler også skipene *forbi* hverandre. Et møte mellom skipene vil bety en kollisjon, med risiko for et påfølgende havari. En kollisjon mellom to livsanskuelser kan derimot åpne for nye perspektiver.

Uten å dvele mer med skipenes passering kontra kollisjon, så ser vi gjennom dette enkle eksempelet Bollnows sentrale poeng, nemlig at møtet forutsetter en eller annen form for bevegelse av noe som kommer imot oss, noe som vi støter mot. Videre så ligger det også noe tilfeldig og overraskende i møtet. I denne forstand vil ikke et planlagt og avtalt møte med venner være et møte. Man treffes, men møtes ikke. Men det er ikke dermed sagt at det å treffe noen venner etter nærmere avtale ikke kan ende opp som et møte i samsvar med Bollnows betydning av begrepet. Poenget er at møtet karakteriseres ved bevegelse og uavhengighet av planlegging. ”Et møte innebærer alltid at mennesket støter på noe som det ikke har beregnet eller kunne beregne, (...), noe som er ganske annerledes enn han ventet seg i sine tilvante forestillinger og som tvinger han til å orientere seg på nytt” (Bollnow 1969, s.107 – 108). Dermed er det klart at også det å treffe sine venner kan ende opp i et møte av eksistensiell karakter. En uformell samtale rundt et kafébord kan lede fram mot nye perspektiver og livsanskuelser ved at man emosjonelt og intellektuelt inviteres inn i sine venners livsverden der motiver for viktige valg avdekkes. Vi ser her konturene av det følelsemessige engasjement som uttrykk for både refleksjon og handlingsmotivasjon. Poenget er at vi møter bærere av en historie, et perspektiv, en skjebne, en krise, et budskap, eller et valg som presenterer mulige rystende og skjebnebestemmende fordringer om ansvar for eget liv. Møtene er dialogisk etablert og mediert i blant annet samtaler, romaner, musikk, film, dokumentarer, filosofisk litteratur og kunstverk. Møtets dialogiske aspekt kan ved første øyekast stå i et motsetningsforhold til møtets umiddelbare aspekt, sjokket og rystelsen. Denne tilsynelatende motsetningen opphever Bollnow ved å understreke at ”det er bare selve kravet om forandring

som mennesket møter og som kaster mennesket tilbake på seg selv og tvinger det til å ta en beslutning på eget ansvar” (Bollnow 1969, s. 108). Dermed aner vi møtets refleksive og samtidig umiddelbare karakter. Vi ser at møtet fordrer til ettertanke og fundering over eget liv. Slik bærer møtet bud om at livet kan ta flere retninger, et mulighets landskap som åpenbarer seg gjennom møtet. Dermed vil møtet representere et mulig brudd med fortiden og være et varsel om noe nytt. Dette innbefatter hele spekteret fra møter med fortellinger om andres skjebner, til stormende foreleser og fødsler. Eksistensen er umiddelbar, men møtets eksistensielle karakter ligger vel så mye i det å sette ord på det som treffer mennesket i sin innerste kjerne, for å følge Heidegger (2000). Refleksjonen og det umiddelbare henger sammen altså sammen, slik som det umiddelbare etableres i møtet mellom tilskueren og filmens karakterer.

Bollnow understreker at det ikke er mulig ”planmessig å forme personlighetens innerste kjerne” (Bollnow 1969, s. 25). Dette støttes av Dale som understreker at en pedagogisk målsetning om metodisk å gripe inn i de eksistensielle dimensjoner i menneskets liv er ”en forførerisk og undertrykkende lengsel, ofte med reservasjon som konsekvens fra elevens side overfor læreprosessen” (Dale 1990, s. 86). Møtet er umiddelbart og overraskende i forhold til den normale, planmessige og metodiske undervisning vi kan finne eksempler på i en hvilken som helst tilfeldig skoletime rundt om i Norge. I kontrast til dette finner vi altså møtet som verken lar seg metodisk styre eller planlegge. Tvert i mot er møtet en sjelden og uberegnelig hendelse som ivaretar diskontinuitetens pedagogikk, altså de øyeblikk som ikke preger undervisningens struktur og forventninger til normalitet. Bollnow utdyper dette ved å sette møtets absolutte krav i forhold til begrepet dannelse. I dannelsen ligger undervisningens kontinuerlige forming av elevene gjennom den planmessige, fremadskridende undervisning. Det er i dette den didaktiske rasjonalitet viser seg. Vi ser også at den didaktiske rasjonalitet faktisk er en forutsetning for denne type møter. Som nevnt er det umulig å sikre diskontinuerlige møter gjennom undervisningen. Men poenget er at dannelsen, den kontinuerlige og metodiske undervisningen, kan orientere seg i retning av slike møter. ”Forbilledlig kan lærerne framstille den undrende, åpne holdningen som er en betingelse for at et møte skal inntreffe. Det avgjørende blir at undervisningen kan opprette et samhold mellom kontinuerlig undervisningsprosess og mulige diskontinuerlige hendelser” (Dale 1990, s. 87). Det kan altså tilrettelegges, både gjennom øvelse og planlagte tiltak, slik at møter kan la seg realisere. Dette kommer også fram i Bollnow sine konklusjoner der undervisningens normale gang finner sted i dannelsesprosessen, kjennetegnet av en tenkning som i sin struktur



er logisk og verbal. Herunder ligger viktige egenskaper som det å kunne beskrive og forklare hendelser og handlinger, tenke bevisst og vurdere saklig, samt organisere tankerekker i tidsdimensjonen: først, deretter og til slutt. Ved å trekke inn møtets eksistensielle karakter som et viktig moment i undervisningen oppnår Bollnow at dannelsesbegrepet mister sin absolutthet og kommer i et nytt lys ved å stilles i en ny sammenheng.

Bollnow forutsetter altså dannelses der et dyptgående møte finner sted. I et eksistensfilosofisk perspektiv blir det da interessant å spørre seg hva det er som fanger opp møtets fordringer om ansvar for eget liv. Hvis vi holder fast ved den litt haltende båtmetaforen, så spør vi altså hvilke anker det enkelte mennesket kaster ut slik at vi ikke driver rett forbi hverandre. I og med at det ligger dannelses forut for møtet, ja da kan vi si at møtet er forankret i dialogen. For å si det en smule enkelt og kortfattet så forutsetter altså møtet en subjektiv mottakelighet og språklig kompetanse. Bollnow utdyper dette: ”Det er ikke nok at mennesket så å si får utlevert en rekke møtemuligheter. Det må også ha kraft til å ta dem opp i seg (...) Så har altså dannelsesarbeidet den oppgave å bidra til at alle menneskets krefter får utfolde seg til et avrundet rikt differensiert hele, som så igjen danner forutsetningen for det egentlige møtet” (Bollnow 1969, s. 136). Dermed ser vi at språket og en åpen holdning kan utfordre livsanskuelsen slik at møtet finner sted. Vi møter en skjebne, en historie eller en virkelighet som vi i vår egen livsanskuelse fortolker og forstår. Den erfaringen vi da gjør, som eksempelvis i møtet med fiksjonsfilmens karakterer, forteller oss den eksistensielle sannhet at livet byr på muligheter for valg og retning (ibid. s. 108). Sammenfattet ser vi at den didaktiske planleggingen av undervisningen i seg selv ikke kan skape disse møtene, men at undervisningen ”skaper en horisont som en orienterer seg ut fra” (Dale 1990, s. 86). Det at møtene er sjeldne øyeblikk som ikke preger undervisningens gyldige normalitet, betyr at vi må ta hensyn til konteksten når vi definerer elevenes posisjon.

## **2.2 Fra elev til tilskuer**

I en normal, kontinuerlig og planmessig undervisningssituasjon er det et definert skille mellom lærer og elev. Ordet elev har sin opprinnelse i det franske begrepet *élève* som betyr å oppdra, eller i norsk substantivform en person som får undervisning. Dermed ser vi at en tradisjonell forståelse av elevbegrepet blir upresist eller direkte feil i forhold til både Bollnows møtebegrep, og ikke minst i en vanlig forståelse av det å se film. Møtebegrepet kjennetegnes jo nettopp ved at det ligger utenfor undervisningens rammer og muligheter. Bollnow

understreker dette ved ”så lenge jeg forholder meg pedagogisk overfor et annet menneske, er møtet vesensmessig utelukket” Bollnow 1969, s. 145). Det betyr at om møtet i seg selv åpner for ny forståelse, nye horisonter og alternative veivalg, så er ikke denne personen undervist i tradisjonell forstand. I så måte peker møtet heller mot virkeliggjøring av egen eksistens, eller vår værende i en verden i endring. Nå skal jeg ikke gå inn på lange filosofiske drøftninger, men ved hjelp av Heideggers utlegning om vår værende i verden, peke fram mot emosjonene som et sentralt tema i avhandlingen.

Som vi husker så ligger det et sterkt element av følelser i møtet. Ved å støtte oss til Heidegger ser vi hvordan følelsene må være knyttet til ett eller flere objekter, eller **noe** som vi møter. Dette **noe** må gis en strukturell plassering i verden. For eksempel den frykten vi opplever hvis en nær venn diagnostiseres for kreft. Objektet vil her være frykten og bekymringen for vennens skjebne, mens selve møtet ligger i vårt eget møte med frykten og bekymringen. Dette møtet kan da varsle nye holdninger til hvor stor plass vi er villig til å la jobben ta i forhold til egen familie. Objektene for ens følelser inngår med andre ord som forstått, eller reflektert, noe som gjør at vi befinner oss i en eller annen følelsesmessig tilstand. Denne befinnethet utgjør en struktur ved menneskets tilstedeværelse i verden, ikke bare som rystende eller skjebnebestemmende fordringer, men også som de kontinuerlige tilstander vi stadig befinner oss i (Fløistad 1993). Det filosofisk kontroversielle er at befinnethetens kognitive struktur ytrer seg i stemninger og følelser ved at det ”er gjennom stemningene vi primært oppdager og forstår oss selv, verden og andre mennesker” (Heidegger sitert i Fløistad 1993, s. 196). Fløistad utdyper dette ved å vise til at stemningene og følelsene som den primære kilden til vår bevissthet om tingene, oss selv og våre medmennesker, eller ”når vi forholder oss til tingene, andre mennesker og oss selv, så er dette forholdet alltid fundert i en eller annen stemning eller måte å befinne seg på (...) ut fra en sinnstilstand” (ibid. s. 196). Motforestillingene går på manglende beskrivelser av andre tilganger til verden, eksempelvis at det å se og høre kan ledsages av bestemte følelser. Tradisjonelt forstår vi jo filmopplevelser som audiovisuelle sanseerfaringer som nettopp ledsages av bestemte følelser. Vi blir skremt av skrekkfilmer, glad av komedier, rørt av dramaer og oppspilt av actionfilmer.

Hvis vi nå går tilbake til elevbegrepet, så kan vi se at dette vanskelig lar seg forene med den posisjonen vi er i når vi ser film. Utgangspunktet er at filmopplevelsen kan beskrives som ”an act of viewing and a subject who knows itself reflexively as the locus and origin of viewing as an act (...)” (Sobchack 1992, s. 51). En smule provokativt kan vi i forlengelsen av dette spørre

om en tradisjonell forståelse av eleven åpner opp for at eleven, når denne blir undervist, anser seg selv som stedet og opprinnelsen for den læringen som finner sted? Er det slik at den som *blir undervist* passiviseres slik at bevisstgjøring rundt egen læreprosess svekkes, mens vi i filmopplevelsen selv må ta i besittelse det vi ser for å *synliggjøre det sette* som betydninger og meningsinnhold (ibid. s. 54). Poenget er at vi i filmopplevelsen går inn i et kommunikativt forhold av en bestemt art, og at dette forholdet etablerer oss som tilskuere. I møtet med film vil altså elevene gå fra en elevposisjon til en tilskuerposisjon. Nå kan det kanskje oppleves som flisespikkeri å gjøre et poeng ut av dette. Men det er flere grunner til denne presiseringen. For det første skal den være oppklarende i forhold til hvordan jeg bruker begrepene utover i avhandlingen. Elevbegrepet viser til undervisningssituasjonen mens tilskuerbegrepet viser til de samme elevene når de ser film. Logikken blir som følgende: Når elevene ser film er de ikke lenger "eid" av undervisningen, men står foran et potensielt møte, om ikke nødvendigvis av en slik sjelerystende karakter som Bollnow viser til. For det andre må tilskuerbegrepet i seg selv fylles med innhold og mening som ivaretar avhandlingens grunnleggende teoretiske perspektiv. Uten en slik avklaring vil det ikke nødvendigvis være samsvar mellom den dagligdagse forståelsen av tilskuerbegrepet og hvordan det er tenkt brukt i denne sammenhengen. I så måte tegner den lille presentasjonen av Heidegger, der stemningen formidler vår egen forståelse av hvordan vi har det og vil komme til å ha det både med oss selv og andre mennesker, et fint bilde av tilskuerposisjonen. Det å si til seg selv at man er redd, glad eller spent er en kognitiv egenskap som "ligger til grunn for ens selvforståelse og forståelse av ting og andre mennesker generelt" (ibid. s. 198). Vi aner her konturene av et kognitivt element i tilskuerens emosjonelle engasjement til film og filmens karakterer, noe som forutsetter et dialogisk perspektiv på filmopplevelsen. Det betyr at en tradisjonell forståelse av tilskuerrollen som begrenset til det å skue mot noe, blir for passivt ladet. Som tilskuere til film settes vi ideelt sett i bestemte stemninger, og hvor tilskuerens eget bidrag til dette synliggjøres gjennom Heideggers understreking av det kognitive element. Den eksistensielle betydning er tydelig, også når det gjelder følelsen av "andre menneskers tilstedeværelse og "inngripen" i min situasjon" (ibid. s. 202). Som vi vil se i forhold til dialogbegrepet kan karakterer i en fiksjonsfilm være disse "andre mennesker" som tilskueren forholder seg til. Med andre ord et aktivt, responderende og vurderende bidrag fra tilskuerens side. Dermed legges det til grunn et betydelig medforfatterskap i tilskueraktiviteten, eller i Heideggers terminologi, tilskuerens befinnethet som "en avdekkende bevissthet til verden, som gjør det mulig å møte (eller omgås) de angjeldende ting" (Heidegger sitert i Fløistad 1993, s. 203). Ifølge Fløistad henviser *mulig* til at det ikke gir mening "å snakke om å møte

eller omgås noe eller noen uten at dette er fundert i den handledes (tenkendes etc.) situasjonsfølelse eller situasjonsforståelse” (ibid. s. 203). Som vi skal se legges det til grunn at denne situasjonsfølelsen, eller filmopplevelsen, etableres i tilskuerens dialogiske relasjon til filmens fiksjonelle karakterer. I det følgende brukes altså tilskuerbegrepet når elevene møter film, et tilskuerbegrep som innbefatter deltakerperspektivet gjennom sitt medforfatterskap.

### **2.2.1 *Back to the Future***

Overskriften viser til komedien fra 1985 der unggutten Marty McFly, som blir sendt 30 år tilbake i tid, er nødt til å føre ungdomsutgavene av sin mor og far sammen slik at han berger sin egen eksistens. Bare slik kan han reise tilbake til den fremtiden han kommer fra, en fremtid som viser seg å være annerledes enn den han forlot når han omsider klarer å komme seg tilbake. Lite visste jeg at min egen avklaring av forholdet mellom elev og tilskuer skulle føre meg opp i liknende problemstillinger som Marty McFly. Scenariot ble som følger: Under arbeidet med prosjektets teorigrunnlag så jeg behovet for å beskrive to forskjellige og kontekstavhengige posisjoner i møtet med en filmtekst, altså tilskuer og elev. Disse to ulike posisjonene må ikke forstås som konstruerte kategorier for en analytisk og systematisk tilnærming, men snarere en beskrivelse av det som faktisk er. I dette ligger at elevene **er** tilskuere i sin egen filmopplevelse, og at de **er** elever når erfaringene fra egen filmopplevelse trekkes inn i en pedagogisk tilrettelagt situasjon innenfor klasserommets kjente vegger. De to ulike posisjonene ble i kapittel 2.2 beskrevet ut fra en tanke om at filmens pedagogiske muligheter best kommer til syne som en implementering av møtebegrepet i en konkret undervisningspraksis. Med andre ord filmopplevelsen som diskontinuitetens rasjonalitet i møtet med et planmessig undervisningsopplegg innenfor skolens vegger og læreplaner. Behovet for, og forståelsen av skillet mellom elev og tilskuer slik det er skissert i kapittel 2.2, lå dermed som et navigasjonsredskap i mitt første møte med klassen der feltarbeidet skulle finne sted. Men så viste det seg at dette første møtet med elevene gav meg en tankevekker som krevde nærmere refleksjon rundt tekstens aktualisering og kontekstens betydning. Det at de erfaringene vi gjør i møtet med en tekst kan fortone seg annerledes ut fra hvor vi befinner oss i forhold til disse erfaringenes umiddelbare etablering, framstod som såpass selvfølgelig at jeg ikke tenkte nærmere over det. Det vil jo være slik at teksten til *Deilig er jorden* fortone seg annerledes for tolvåringen som må pugge den på rams enn for femtiåringen som nettopp har mistet sin far. Det er med andre ord ikke bare en tolvåring og en femtiåring som møter teksten i *Deilig er jorden*, men også to ulike fortolkningsposisjoner. Dette perspektivet var i

all sin selvfølghet lite reflektert i forkant av mitt første møte med elevene, noe som betyr at jeg på dette stadiet snarere tenkte på tilskuer og elev som ulike kategorier, ikke posisjoner. Så avtegnet det seg et spørsmål i forhold til skillet mellom tilskuer og elev når teksten realiseres ut fra tilskuerens posisjon. Jeg spurte meg selv om filmen etableres som noe annet enn filmtekst hvis kontekstuelle årsaker gjør at tilskueren må plassere seg selv i en elevposisjon og dermed en annen fortolkningsposisjon enn tilskuerrollen åpner for. Hvis så er, betyr det at den potensielle filmopplevelsen forsvinner hvis det i forkant ligger forventninger som gjør at filmteksten leses som pedagogisk tekst? I et forsøk på å rydde opp i disse utfordringene fant jeg det fruktbart å finne støtte hos Ricoeur. Her vises det hvordan diskursen er innstiftet av verket selv, et verk som ”baner vei for sin leser og således skaper sitt eget subjektive møte” (Ricoeur 2002a, s. 46, min oversettelse). Videre understreker Ricoeur at det å forstå en tekst er å følge dens bane fra mening til referanse, eller fra hva teksten **sier** til det som teksten sier noe **om**. Dermed ser vi at teksten ikke åpner opp for ubegrensede muligheter i leserens fortolkningsarbeid, men at teksten realiserer seg selv i leserens fortolkningsarbeid, en fortolkning som igjen danner grunnlaget for menneskets bevissthet om seg selv (ibid.). Vi ser da at spørsmålet om leseren, enten i elevposisjon eller tilskuerposisjon, etablerer filmen som enten pedagogisk tekst eller filmatisk tekst, er å snu problemstillingen på hodet. Som det framkommer av drøftingen i kapittel 10, ender jeg opp med den forståelsen at filmen, i en planmessig pedagogisk kontekst, etableres som et pedagogisk **objekt**. Dette forutsetter en lesning som plasserer leseren i en elevposisjon, og dermed en fortolkningsposisjon ulik den umiddelbare fortolkningsposisjonen som filmopplevelsen representerer. I Ricoeurs vokabular finner altså leseren seg som elev foran filmen som pedagogisk tekst. På samme måte vil filmen, forstått i lys av Bollnows møtebegrep, framstå som en filmatisk tekst der det primære er å engasjere emosjonelt. I en slik kontekst vil altså teksten, eller filmen, posisjonere leseren som tilskuer. Tilskuerens medforfatterskap er da av en annen type enn det som vil være i forhold til den pedagogiske teksten, grunnet de dialogiske relasjoner med filmtekstens karakterer **og** det emosjonelle engasjementet som potensielt ligger i et slikt møte. Et viktig poeng i dette er at skillet mellom elev og tilskuer ble etablert tidlig i arbeidet med avhandlingen. Skillet er like aktuelt nå som da, men rimelig nok har nye perspektiver kommet til underveis slik at premisene for dette skillet har endret seg noe. Dermed fikk jeg, i forbindelse med en vitenskapsteoretisk virkelighetsopplevelse i mitt møte med 10. klasse, behov for å justere målsetningen med avhandlingen. Det er her referansen til *Back to the Future* (1985) aktualiseres. Når dette skrives befinner jeg meg i forhold til avhandlingens startpunkt en plass i framtiden. Så oppdager jeg at arven fra fortiden, eller skillet mellom elev

og tilskuer, ikke er tilstrekkelig reflektert og presisert. Jeg føler meg rett og slett ikke komfortabel med det grunnlaget jeg tidligere har etablert for å lage et undervisningsopplegg for film i undervisningen. Jeg reiser da tilbake i tid, gjør noen endringer med de allerede eksisterende og styrende forutsetninger. Så ser vi at behovet for å justere og presisere ble synliggjort av framtidens erfaringer, noe som bringer meg i samme posisjon som Marty McFly: Jeg gjør noen endringer slik at fremtiden ser noe mer ryddig ut. Ved at tilskuerposisjonen og elevposisjonen også utgjør ulike fortolkningsposisjoner betyr jo at filmopplevelsen fortoner seg annerledes. Dermed gis elevene muligheten til å hente ut ulike erfaringer fra en og samme tekst, noe som også gir et mer helhetlig bilde av de pedagogiske muligheter som filmen gir.

Med støtte hos Ricoeur vises altså pedagogiske implikasjoner som ikke kommer like godt til syne hvis begrepene elev og tilskuer tenkes som ulike kategorier, eller statiske posisjoner, framfor mulige fortolkningsposisjoner. Dermed aner vi også hvordan det emosjonelle engasjementet i vår fortolkning og forståelse i sterkere grad aktualiseres. De vurderinger som ligger i vårt emosjonelle engasjement vil være av en annen art, en annen karakter, avhengig av om vi er i en direkte dialogisk relasjon med filmens karakterer, eller om vi er i dialogiske relasjoner med andre elever **om** de erfaringer vi gjorde i den dialogiske relasjonen med karakterene. Det tegner seg altså et bilde der filmens pedagogiske potensial ligger i spennet mellom den umiddelbare filmopplevelsen og den distanserte refleksjon i ettertid. I dette bildet har emosjonenes betydning i dialogens relasjoner meldt seg med større tyngde, noe som har krevd en større plass til drøfting av emosjonsbegrepet enn det som var opprinnelig tenkt. I denne sammenhengen må det nevnes at tekstens ulike fortolkningsmuligheter eksisterer uavhengig av ulike pedagogiske tilnærminger, men at vi i en pedagogisk tilnærming må være bevisst de fortolkningsmuligheter som ligger i de ulike fortolkningsposisjoner. Dette er forsøkt ivaretatt gjennom det metodiske opplegget i feltarbeidet.

Etter denne presiseringen reiser jeg tilbake til fremtiden der jeg befinner meg nå. Veien dit peker mot kapittel 2.3 og videre framover til og med kapittel 10.

### **2.3 Gode omgivelser for filmopplevelsen: Ut av klasserommet**

Jeg har funnet det formålstjenlig og rimelig ut fra problemstillingens pedagogiske vinkling å presentere problemstillingen for et praksisfelt gjennom feltarbeid. Dette feltarbeidet gjennomføres ved hjelp av et definert metodedesign. Empirien perspektiveres i teorien, ikke for å stille verken empiri eller teori til test, men snarere som et forsøk på å belyse avhandlingens inngang til en bestemt grunnlagsforståelse for bruk av film i pedagogisk sammenheng. Et slikt forsøk kan godt gjøres kun teoretisk og prinsipielt. Men i forhold til en grunnleggende forståelse av pedagogikk som en praksisdisiplin opplever jeg at det skurrer litt å ikke bringe en teoretisk og prinsipiell drøfting fram for en virkelighet der levende elever møter levende fiksjonelle karakterer i en film. Dermed ”tvinger” pedagogikken som praksisdisiplin fram et etnografisk preget bidrag ved at mulige tilganger til elevenes filmopplevelse delvis er observasjonsbasert. De metodiske implikasjoner som ligger i et slikt opplegg vil drøftes nærmere etter hvert. I første omgang vil jeg kun nevne betydningen av å se aktørene i det feltet der de selv skaper mening og sammenheng (Garfinkel 1999). Det er i filmopplevelsen at meningen og sammenhengens etableres, eller mer presist: filmopplevelsen er mening og sammenheng. Dette betyr at feltet, der mening og sammenheng skapes, finnes i kraft av avhandlingens problemstilling (Gubrium and Holstein 1997, s. 38). Stedet der jeg går inn som observatør, altså i elevenes møte med en utvalgt film, er med andre ord opprettet i tråd med en bestemt målsetning. Som observatør er jeg dermed ikke tilstede i en filmforestilling som sådan, men i en filmforestilling, som ut fra eget perspektiv, er etablert hensiktsmessig. Så har vi det forholdet at det hensiktsmessige for feltarbeidet ivaretas av en så nær normalsituasjon for kinobesøk som mulig. Tanken bak dette er ikke at filmopplevelsen i seg selv forringes av å se film på dvd eller pc. Men det metodiske opplegget forutsetter at elevene ser filmen sammen. Hvis dette gjennomføres i klasserommet vil filmopplevelsen kunne forringes av klokker som ringer ut til friminutt og elever som løper i korridoren utenfor. Et annet poeng er at klasserommet, og de forventninger som ligger i de fysiske omgivelser, kan påvirke filmopplevelsen. Gardiner, bilder, kart og figurer kan lede tankene i helt andre retninger enn den filmen inviterer til, omgivelser som definerer en bestemt virkelighet og virksomhet. Vi kan jo tenke oss at linjalen som henger framme ved tavlen for enkelte elever minner om geometrien de ikke mestrer. Selvsagt skal linjalen henge på sin faste plass, men når elevene skal inviteres til å gå i dialogiske relasjoner med fiktive karakterer, så er det ikke nødvendig å lede tankene inn på geometri hvis dette kan unngås. Hvordan dette er forsøkt ivarett beskrevet nærmere under rapporteringen av det gjennomførte kinobesøket. Poenget her er at filmforestillingen i seg selv ikke er en kunstig situasjon, men at jeg med min

allerede etablerte teoretiske forventningshorisont tar del i en sosial kontekst jeg selv har initiert (Eisner and Peshkin 1990, Hammersley og Atkinson 1996, Angrosino 2005). Med referanse til Bollnow (1969) ligger altså begrunnelsen for å trekke filmframvisningen ut av klasserommet i en bekymring for at klasserommet ikke er en særlig god møteplass. Samtidig ser jeg den økonomiske og tidsmessige kostnadsproblematikken ved bruk av kino framfor klasserom i en normal skolevirkelighet.

Det gjennomførte feltarbeidet svarer verken i målsetning eller omfang til en etnografisk avhandling, men enkelte grunnprinsipp er altså forsøkt ivaretatt gjennom noen metodiske avveininger. Dette er motivert ut fra et ønske om å observere og beskrive elevenes uttrykk for et emosjonelt engasjement, et engasjement som jeg faktisk forventer å finne. Poenget er altså å finne gode og beskrivende eksempler på ulike uttrykk for det emosjonelle engasjement, ikke ”bevise” at det ligger et emosjonelt engasjement i filmopplevelsen. Det retningsgivende er dermed **at** det foreligger et emosjonelt engasjement, ikke **om** det foreligger et slikt engasjement. Dette begrunnes ut fra filmstrukturens aktivering av våre emosjoner. Filmen inviterer oss til et emosjonelt engasjement, der vi som medforfattere til filmens meningsinnhold kan akseptere eller avslå denne invitasjonen (Smith 1997). Noe forenklet kan vi si at det ligger i filmens hensikt å framkalle tilskuerens emosjonelle engasjement, samtidig som våre besøk i kinoen nettopp er motivert ut fra ønsker og forventninger om at våre emosjonelle registre engasjeres. Ut fra dette ser vi umiddelbart et mulig problematisk forhold: Hva om elevene finner filmen fullstendig uinteressant?

#### **2.4 Filmvalget bestemmes av hensikt**

Dette spørsmålet henger sammen med **hvorfor** et etnografisk bidrag. Poenget er å synliggjøre det som kan defineres som et emosjonelt engasjement, hvordan dette vises gjennom reflekterte ytringer. Tanken bak dette er ikke å gjøre den teoretiske drøftingen ”sann”, men snarere hente fram beskrivelser som plasseres inn i en bestemt kontekst. Jeg ønsker å si noe om koblingen mellom det emosjonelle engasjementet **og** en pedagogisk praksis, samt **hvordan** en slik kobling har pedagogisk verdi. Utdfordringen ligger ikke i å bekrefte tilstedeværelsen av et emosjonelt potensial i møtet mellom film og tilskuer, den er forutsatt, men hvordan vi kan forstå dette engasjementet i undervisningsammenheng. Dermed ser vi behovet for et bevisst filmvalg. Dette valget vil være premissgivende for det feltet der jeg søker å observere de fenomener som kan beskrive det teoretiske landskapet jeg tegner opp.



Jeg må altså ut fra bestemte kriterier velge en film som med stor sannsynlighet kan forventes å skape et emosjonelt engasjement blant elevene. Gjennom et slikt bevisst valg søkes altså feltets relevans for problemstillingen ivaretatt. Om jeg skulle bomme på valg av film med det resultat at elevene forholder seg fullstendig likegyldig til filmen, ja da mistet jeg den muligheten til å hente beskrivende eksempler på et emosjonelt engasjement. Da kan jeg si at denne bestemte filmen ikke skapte et emosjonelt engasjement. I motsatt fall kan jeg være så heldig å ende opp med at filmen skaper innlevelse og engasjement hos elevene, og at dette engasjementet kommer til uttrykk. Jeg kan også gjøre noen betraktninger om hvorfor akkurat denne filmen engasjerte eller ikke, men det primære er altså engasjementet, filmopplevelsen, ikke det filmestetiske grunnlaget for engasjementet. Jeg søker konkrete beskrivelser av fenomener som i prinsippet kan tas for gitt. Ut fra dette ser jeg ingen betenkeligheter i forhold til beskrivelsenes pålitelighet eller gyldighet om jeg måtte gjøre et nytt forsøk med en ny film. Men det er ikke dermed sagt at min **søken** etter konkrete beskrivelser av det emosjonelle engasjement i filmopplevelsen ikke underlegges krav om metodisk grunnet pålitelighet og gyldighet. Det metodiske designet og designets vitenskapsteoretiske forankring presenteres litt senere. Et viktig poeng her er at den metodiske gjennomføringen for å lokalisere disse beskrivende eksempler kan peke mot en pedagogisk praksis der filmopplevelsens læringspotensial realiseres. Det forslaget til pedagogisk praksis som implisitt ligger i feltarbeidets metodiske gjennomføring må snarere forstås som en ”utilsiktet bonus” framfor et konkret forslag til et didaktisk program. Bonusen ligger med andre ord i metodens invitasjon til kritikk av seg selv, og diskusjon hvordan vi rent praktisk kan bruke film i undervisningen. Men avhandlingens målsetning ligger tettere opp mot det å si noe om **hvorfor** film i undervisningen framfor **hvordan** film i undervisningen. Dette kan presiseres ved å vise til utfordringen om å gjøre rede for filmpedagogikkens rammer, samt legitimere filmpedagogikkens framtid, hos Braaten og Erstad (2000). Nå må det presiseres at denne avhandlingen ikke er et direkte svar på Braaten og Erstad sin etterlysning av den prinsipielle debatten rundt film og pedagogikk. Min interesse for dette temaet gikk forut for min egen kjennskap til Braaten og Erstads etterlysning. Men jeg opplever Braaten og Erstad som aktuelle i sin etterlysning av en offentlig debatt om både bruk og begrunnelse for film i undervisningssammenheng.

## 2.5 Hvorfor film i undervisningen?

Et enkelt men likevel grunnleggende spørsmål er **hvorfor** film skal brukes i undervisningssammenheng. Et plausibelt svar på dette kan selvsagt være at film gir alternative innfallsvinkler til aktuell tematikk, at film bringer elevene nærmere det tema som står på pensum. En annen relevant grunn kan være at elevene skal få kjennskap til filmatiske virkemidler og hvordan disse brukes for å skape tilskuerengasjement. Videre kan film være relevant i forhold til både analyseoppgaver og fortolkningsoppgaver på linje med andre tekster. Det finnes med andre ord mange gode grunner for å bruke film i undervisningen, men poenget er at disse gode grunner må hvile på noen grunnleggende avklaringer om hva film i pedagogisk sammenheng **er**. Bruk av fiksjonsfilm som et pedagogisk redskap i skolen må altså begrunnes ut fra en grunnleggende avklaring av pedagogiske mål og metoder. Det betyr i praksis en gjennomføring av pedagogiske målsetninger når læreren enten setter på en DVD eller tar elevene med på kino. I forkant av denne gjennomføringen må det ligge noen faglig begrunnede valg til grunn. Dette gjelder både valg av film, relevant tema og læringsmål. Det å bruke de to siste timene en fredag til kos og et uforpliktende avbrekk med en god film kan i og for seg være av stor verdi, men kosen i seg selv er ikke nok til å implementere fiksjonsfilm i pedagogiske styringsdokumenter og læreplaner. Skal fiksjonsfilm ha verdi som pedagogisk redskap må filmopplevelsen settes i en pedagogisk sammenheng. Hvis vi forstår filmopplevelsen som et møte mellom filmens invitasjon til et emosjonelt engasjement og tilskuernes (her: elevenes) aktive og svarende respons, ja så ser vi at filmens pedagogiske verdi ligger i dens frihet fra det vi tradisjonelt forstår som pedagogiske føringer. Et pedagogisk opplegg der noen definerte målsetninger går på bekostning av den enkeltes filmopplevelse vil i denne sammenheng være meningsløst. I et dialogisk perspektiv etableres filmopplevelsen, som det pedagogisk sentrale, i samspillet mellom filmteksten og elevene som medforfattere og aktive bidragsytere til egen opplevelse. Det betyr videre at mening og forståelse ligger i den enkeltes opplevelse av filmen. Den pedagogiske verdien kan altså plasseres i den tilsynelatende selvmotsigelsen at elevene svarer til filmen og ikke til noen definerte pedagogiske målsetninger. Vi ser da at fiksjonsfilmens mulige pedagogiske potensial realiseres i den enkelte elevs opplevelse av filmen der og da, uavhengig av filmforestillingens pedagogiske begrunnelser. Poenget er at det kan legges pedagogiske føringer **for** en filmopplevelse, men ikke **hvordan** filmopplevelsen erfares av den enkelte. Det er i friheten til **hvordan** filmen oppleves at de pedagogiske føringer for bruk av fiksjonsfilm i skolen innfris. Dermed realiseres altså prosjektets målsetning ved å si noe om **hvorfor** film i undervisningen framfor **hvordan** film i undervisningen.

I det følgende vil jeg forsøke å klargjøre dette gjennom å beskrive filmopplevelsen som et emosjonelt engasjement etablert i mulige dialogiske relasjoner mellom filmens karakterer og tilskuerne. Det vil si at filmopplevelsen forstås som krysningspunktet for emosjoner og pedagogikken, noe som igjen betyr at et emosjonelt engasjement potensielt bærer i seg en pedagogisk verdi. Den mulige sammenhengen blir da som følgende: *det ligger læring i emosjoner – filmopplevelsen er emosjonelt engasjement – det emosjonelle engasjementet er dialogisk etablert – dialogen er bindeleddet mellom individuelle mentale prosesser og læringsaktiviteter*. En av forutsetningene for å etablere en slik sammenheng ligger i et kognitivt perspektiv på emosjoner. En annen avgrensning er perspektivet på det emosjonelle engasjementet som dialogisk etablert. Dette er en avgrensning som ikke betyr at vi vanskelig lar oss emosjonelt engasjere der dialog ikke er mulig, for eksempel den tristhet vi kan føle for en utryddingstruet orkidé. Et annet poeng er det emosjonelle engasjementet etablert mellom tilskuere og filmestetiske elementer. I et kognitivt perspektiv vil spørsmålet være om de estetisk etablerte sjokk eller salighetstilstander forutsettes av tilskuernes kognitive prosesser. Men fokuset i denne omgang ligger altså på mulige dialogiske relasjoner mellom elever og fiksjonelle karakterer samt ”the dynamics of the audience’s emotional involvement with narrative artworks (...)” (Carroll 2001, s. 216). En kobling mellom det emosjonelle engasjementet i filmopplevelsens dialogiske relasjoner og den konkrete undervisningen krever at den pedagogiske forankringen tydeliggjøres. I det neste kapittelet ønsker jeg å gjøre rede for den grunnleggende pedagogiske holdningen som film i undervisningssammenheng bygger på.

### 3. DET PEDAGOGISKE GRUNNSYNET

Utgangspunktet er den allmenne holdning at pedagogikk er den virksomhet der barn og unge oppdras, og der virksomhetens kjerneområder er kunnskapsbygging og kunnskapsformidling. Nå vil det stadig være diskusjoner rundt den pedagogiske virksomhets innhold, funksjon og metode. Uavhengig av slike diskusjoner så ser vi at film og pedagogikk på en eller annen måte må kobles til kunnskapsbegrepet, det være seg kunnskapsbygging, kunnskapsformidling og bevisstheten om et selv som lærer. Dermed er det fort gjort å lete etter begrunnelser for film i undervisningssammenheng som kan knyttes til evaluerbare mål. Dette gjenspeiles til en viss grad i *Kunnskapsløftet*, der målsetningen i forhold til *Sammensatte tekster* er at elevene etter 10. klasse skal kunne vurdere estetiske virkemidler og hvordan vi påvirkes av lyd, språk og bilder. Det å redegjøre for redigeringens funksjoner og muligheter i filmteksten kan forstås som målbar kunnskap. Jerome Bruner (1997) er inn på dette når han viser til fire fremherskende modeller i forhold til den lærende bevissthet. I det ene lærer barna ved å imitere etter eksperten slik at kulturell relevant kunnskap samles opp og overføres til den oppvoksende generasjon. Den andre måten å lære på er at barna tilegner seg påstandskunnskap. Dette skjer ved at barna får presentert fakta, prinsipper og handlingsregler som læres, huskes og deretter aktiveres i rette sammenhenger. Den tredje forståelsen av læring er å se på barna som tenkere. Her vokser forståelsen fram i en dialog der barnet oppmuntres til å uttrykke egne meninger, en meningsutveksling som muliggjør møter med andre bevisstheter og ulike perspektiver. Det er i slike møter, eller samtaler med andre, at barnet kan resonnerer og skape mening. Dette betyr at ”kunnskap er det som er innenfor samtalen, innenfor et ”tekstlig” fellesskap” (Bruner 1997, s. 81). I forlengelsen av sistnevnte perspektiv kan vi se en intersubjektiv tilnærming til læring, eller en forståelse av læring etablert i de muligheter barn har til ”å lese andres bevissthet”. En intersubjektiv forståelse av læring vil også kunne innbefatte barnets tilgang til den andres intensjonalitet, til ”dets antagelser, løfter, hensikter, ønsker, kort sagt dets *bevissthetsteorier* (...) (ibid, s. 82). I dette ligger også en bevissthet om mulig metakunnskap, våre egne refleksjoner rundt vår egen læring og tenkning. Kritikken mot de forskjellige forståelser av kunnskap innenfor et ”tekstlig” fellesskap går på en uakseptabel grad av relativitet i forhold til kunnskapsbegrepet. Denne kritikken kan være berettiget hvis den pedagogiske virksomheten faller inn under det ekspresjonistiske og naturalistiske mistaket, eller den romantiske illusjon av en type dynamisk utfoldelse som har sitt utspring i barnets natur ”der en overser erfaringens sosiale og kulturelle kontekst” (Dale 1990, s. 109). Den fjerde modellen Bruner (1997) viser til er barnets mestring av ”objektiv” kunnskap. Faren ved å fokusere for mye på kunnskap som forhandlet fram gjennom samtaler er at vi

undervurderer den kunnskapen som er samlet inn i fortiden og dermed er kulturelt etablert. Men ved å tenke på de fire modellene som ulike deler av et større kontinent, og slik sett deler av et større hele, unngår vi å havne i den ”romantiske fellen”. Poenget er at den moderne pedagogikken beveger seg mot en vektlegging av barnets bevissthet om egne tankeprosesser. Pedagogikk blir da også det å forsyne eleven med bevissthetsteori slik at eleven kan reflektere over egen læring. Nå vil den virkelige undervisningen i praksis aldri begrenses til modeller av eleven eller modeller av selve undervisningspraksisen. Går vi inn i et klasserom ser vi at undervisningen, ideelt sett, ivaretar elevenes behov for ferdigheter, fordeling av kunnskaper om fakta og teorier samt en bevisstgjøring av at andre personer har antagelser, hensikter, motiver, ønsker og drømmer. I en integrert teori om undervisning og læring ivaretas eleven som en aktiv og bevisst skapning, der kunnskap konstitueres og tilegnes av mennesker i samspill med både levende og historiske personer. Men uansett vil valget av pedagogisk praksis formidle en ”oppfatning av læringsprosessen og eleven. Pedagogikk er aldri uskyldig. Den er et medium som bærer med seg sitt eget budskap” (Bruner 1997, s. 86). Bruners metafor av de pedagogiske perspektiver som deler av et større kontinent bifalles i dette prosjektet. Men i stedet for å se på hele kontinentet, vil jeg se nærmere på kunnskap som generert og formidlet innenfor samtalen. Dette leder mot et sosiokulturelt læringsperspektiv der dialogbegrepet står sentralt. Men før vi kommer så langt ønsker jeg å berøre den pedagogiske grunnlagsdiskusjon i et forsøk på å rydde grunnlaget for film i undervisningen.

### **3.1 Pedagogikken som praksisdisiplin**

Som tidligere nevnt må bruk av fiksjonsfilm som et pedagogisk redskap i skolen begrunnes ut fra pedagogiske mål og metoder. Det må altså ligge noen tanker rundt **hvorfor** og **hvordan** film egner seg i undervisningssammenheng. Her må det skytes inn at pedagogisk teori dreier seg om mer enn teorier for den kontinuerlige og didaktiske undervisningen. Den omfatter også ”fenomener som oppdrageren forstår uten at det fører til metodisk beherskelse av den grunn” (Dale 1990, s. 87). Uten dette som forutsetning ville det vært bortimot selvmotsigende å drøfte film og undervisning all den tid filmopplevelsen forstås som atskilt fra undervisningssituasjonen, jmf møtebegrepet og tilskuerbegrepet. Dermed ser vi betydningen av å avklare hvilket pedagogisk grunnsyn koblingen mellom film og undervisning bygger på. Spørsmålet er hvilken disiplin pedagogikk kan beskrives som. Her kan det være formålstjenlig å skille mellom teoretiske og praktiske disipliner. De teoretiske disiplinene kan sies å utvikle påstandskunnskap ”om hvordan og hvorfor ting er som de er, og det uansett hvilket formål

som ligger bak” (Opdal 1983, s. 145). Her er sannhet det eneste kriterium for gyldighet, noe som vil si at de teoretiske disipliner stadfester seg selv ved å framsette deskriptive hypoteser eller teorier som muliggjør det å forstå eller forklare de funn som gjøres. Vi ser da at de teoretiske disipliner springer ut av en ren teoretisk interesse for den indre sammenhengen i et saksområde. Dermed legges det også til rette for disipliner av en annen art, eller de som er resultat av en praktisk interesse. For at en praktisk vitenskap skal kunne defineres som vitenskap ”må han kunne ta i bruk resultat frå dei teoretiske vitskapane” (Skjervheim 1976, s. 227). Med praktisk interesse menes det ikke bare interessen for hvordan noe er, men også det å kunne gripe inn i det som skjer, endre tingenes gang. Følgene er at disipliner av praktisk art må kunne bruke det som ligger i de teoretiske disipliner, selv om disse har i oppgave å ”antydde, anbefale eller påby de handlinger og aktiviteter som alle forhold tatt i betraktning kan gjelde som de beste (kloke) innenfor nærmere angitte virksomhetsområder. Siktemålet deres er således å endre vår praksis (eventuelt å legitimere det bestående) (...) (Opdal 1993, s. 145). Skjervheim slår fast at pedagogikken oppstår i en praktisk interesse og den nødvendige oppgave som ligger i at yngre generasjoner trenger og krever oppdragelse. Dermed er altså pedagogikken en praktisk disiplin i et kommunikasjonsforhold mellom lærende parter, og hvor det som ligger mellom dem (undervisningens objekt) samler og driver den pedagogiske prosessen framover. Den pedagogiske praksis åpner da for elevenes bevissthet om egen forståelseshorisont som både konstituerende og reviderende for seg selv. Dette kan utdypes gjennom Gadamer's perspektiv på erfaring. Utgangspunktet her er at hver og en av oss forstår verden på bakgrunn av tidligere erfaringer. For å si det litt enkelt så forsyner det levde liv oss med kunnskap, tro og verdier som etablerer sammenheng og forståelse i den verden vi lever i. Dette utgjør i sum den forståelseshorisont som ikke bare gir oss vårt perspektiv på verden, men som også er forutsetter vår tilgang til nye fenomener og andre forståelseshorisonter.

### **3.2 Kunnskap gjennom erfaringer**

I og med at Gadamer [1960] definerer horisonten til det som er synlig fra et bestemt punkt (Gadamer 1997, s. 149), så ser vi at horisonten har et endringspotensial forutsatt at ”utkikkspunktet” endrer seg. Særlig innenfor det politiske livet ser vi at det produseres gode eksempler på Gadamer's horisontbegrep. Det at homofile par ønsker en utvidet ekteskapslovgivning er en realitet som ser annerledes ut i en typisk Kr.F. – horisont enn i en typisk Venstre – horisont. Men så ser vi at SP politikeren Magnhild Meltveidt Kleppa, i en

typisk Kr.F. – horisont, tok denne opp til vurdering ut fra det at hennes egen sønn er homofil. Det at hennes horisont endret seg er et eksempel på at horisontene ikke er statiske. I Gadamer's hermeneutiske prosjekt (eller Gadamer's horisont) tas det utgangspunkt i historiens eller tradisjonens betydning for vår forståelse av det fremmede og nye som møter oss. Nå skal jeg ikke følge dette perspektivet så langt, men vise til forståelsens prosesser som samsvarende med en grunnleggende forståelse av læring som "evnen til å ta vare på erfaringer og bruke dem i framtidige sammenhenger" (Sæljø 2001, s. 13). I dette ligger også læringens dynamikk i det å tilpasse kunnskapen til de kulturelle forhold vi lever under, for eksempel det å ivareta demokratiets funksjon og verdi i undervisningen. Videre så kan vi ved hjelp av Gadamer [1960] se hvordan forståelse etableres i en historisk tenkemåte ved å fange sin egen historisitet. "Først da kan man slutte å jage etter det historiske objektets fantom, (...) og i stedet ta opp dets eget annen – het i objektet og dermed vinne kunnskapens enhet gjennom det andre" (Gadamer 1997, s. 147, min oversettelse). Dette beskriver Gadamer som et berettiget hermeneutisk krav, men understreker at det "å erkjenne annen – heten gjennom å gjøre den andre til et formål for objektiv kunnskap betyr at man kun suspenderer den andres krav eller fordringer" (ibid. s. 151, min oversettelse). Poenget er at vi i en rekonstruksjon av den andre (eller historiske) horisonten gir avkall på å finne oss selv i denne konteksten. Som vi senere vil se korresponderer denne grunntanken med en sosiokulturell forståelse av læring som kommunikativ. I dette ligger også at tekstene gjennom våre møter med dem gjør seg hørbar som sin egen mening. Vi ser da at vår egen forståelseshorisont, våre fordommer, kan stilles til test i spenningsforholdet mellom tekst og samtid. Dette poengteres ved at den "hermeneutiske oppgaven består i å utvikle denne spenningen framfor å dempe den med en naiv assimilering" (ibid, s. 154, min oversettelse). Det å møte tekster, eller en historisk horisont, bærer med seg muligheten til å gjøre erfaringer. Erfaringer på sin side kjennetegnes ved at de er gyldige så lenge de ikke erstattes av nye erfaringer, noe som vil si en negasjon i forhold til det vi tidligere erkjente som gyldig. Våre fordommer etableres altså gjennom våre erfaringer samtidig som de underlegges refleksjon og revisjon i møtet med nye erfaringer. Dette betyr at det å forstå og gripe verden er en kontinuerlig og uavsluttet prosess der vår tidligere forståelse kan justeres eller endres på bakgrunn av de nye erfaringer, erfaringer som igjen danner reverserbare fordommer vi organiserer og perspektiverer verden med. Nye erfaringer etablerer nye forutsetninger, noe som betyr at vår forståelse ikke "kulminerer i en avsluttet forståelse, men i en åpenhet for nye erfaringer som erfaringen selv åpner for" (ibid, s. 165, min oversettelse).

### 3.2.1 Erfaring og undervisning

Hvis vi plasserer Gadammers erfaringsbegrep inn i en konkret pedagogisk sammenheng ser hvordan en grunnleggende forståelse av mengde og størrelse (større enn/mindre enn) vil danne fordommene (eller forkunnskapen) for mer kompliserte matematiske fenomener som det å trekke fra, legge til, dele eller bergene et flateinnhold. Eleven gjør seg da den erfaringen at abstrakte begreper kan fortelle hvor mange epler den enkelte kan få gitt ut fra  $x$  antall epler på deling. Dale (1990) beskriver dette som å vinne nye horisonter, som igjen åpner for å gjøre nye erfaringer. Nå kan det selvsagt stilles spørsmål om erfaringen av at ti epler kan deles på fem uten tilstedeværelsen av virkelige epler er et godt eksempel på Gadammers erfaringsbegrep i virksomhet, særlig i forhold til en grunnleggende negasjon i selve erfaringen. Her kan det kanskje påstås at erfaringens negasjon ligger i elevens erfaring om at behovet for virkelige epler ikke lenger er en gyldig forutsetning for å dele ti epler på fem. Den nye erfaringen forteller eleven at det finnes muligheter til hypotetisk å tenke seg hvor mange epler som trengs for at fem stykker skal få to hver (bare at her må det ganges). Poenget er at erfaringen er noe eleven gjør selv. I dette tilfellet er matematikken erfaringens objekt. Gadammers erfaringsbegrep lar oss finne igjen de samme prinsipper når det gjelder vurderinger av samfunnsmessige spørsmål, mellommenneskelige relasjoner og etiske problemstillinger. Som vi skal se etter hvert betyr dette, i et dialogisk perspektiv, at våre erfaringer etableres i møter med andre stemmer (eller horisonter). Dermed kan det rettes nye kritiske spørsmål til verdien av det forutgående matematikkeksempel som beskrivende for erfaringsbegrepet.

Dale på sin side viser hvordan Gadammers erfaringsbegrep er fruktbart i erkjennelsen av kunnskapsbegrepets dialektiske momenter. I dette ligger både ivaretagelsen av undervisningsprosessens kontinuerlige og didaktiske progresjon, beskrevet som ”gradvis framgang gjennom blant annet systematisert gjentakelse for å formidle og tilegne seg kunnskap. Slik innskriver didaktisk rasjonalitet seg i hovedsak i kontinuitetens språk for planmessig fremadskridende undervisning” (Dale 1990, s. 86). Dette er den tradisjonelle undervisningen vi forbinder med skolens daglige struktur. Men vel så viktig er de diskontinuerlige møtene ”som ikke preger undervisningens daglige struktur, dens gyldige normalitet” (ibid. s. 86). Dale viser spesielt til kunsten som mulig arena for innsikt gjennom omstrukturering av den daglige virkelighet og vår forståelse av denne. Det betyr at vi gjennom kunsten kan erfare ”eksistensielle dimensjoner i menneskelivets særegne historie” (ibid. s. 95). Slik kan elevenes møte med kunst potensielt beskrive diskontinuerlige møter, kjennetegnet ved deres tilfeldighet i forhold til de læreplaner som ligger til grunn for



undervisningen. Men selv om de er tilfeldige i forhold til undervisningens planlagte struktur, så er det nettopp gjennom den metodiske og planmessige undervisningen at grunnen for mulige diskontinuerlige møter forberedes. Læreren holdning er altså avgjørende for at elevene er mottakelige for en annen virkelighet meddelt gjennom kunstverkets særegne språk. Kunstens språk representerer på sin side noe annet enn språket i en analytisk refleksjon preget av abstraksjon og generaliserte begreper. Eksempelvis vil et møte med maleriet *Skrik* kunne si noe annet om angst enn en faglig beskrivelse av angstens symptomer. Dette er mulig ved at undervisningen ivaretar både de kontinuerlige undervisningsprosesser og de potensielt mulige møter av diskontinuerlig art som ligger utenfor undervisningens faste struktur. Det er i denne sammenhengen at erfaringen står som en nødvendig forutsetning for elevenes begrepsdannelse. Ved å støtte seg til Gadamer viser Dale hvordan diskontinuerlige møter av typen *Skrik* er dekkende for selve erfaringsprosessen. Her er det eleven selv som gjør erfaringen, i motsetning til den metodiske undervisningen der eleven får gjenfortalt en allerede etablert erfaring. Så sammenfattet med Gadamers hermeneutiske erfaring viser Dale til undervisningens dialektiske momenter som det at ”en lar seg bli sagt noe en selv fullender erkjennelsen av” (ibid. s. 91). I forhold til mitt eksempel fra matematikkens verden kan vi da spørre oss om den erkjennelse at fordelingen av virkelighetens epler kan abstraheres i matematiske begreper svarer til et diskontinuerlig moment i undervisningen? En slik forståelse er jo i utgangspunktet det vi forbinder med didaktisk og planmessig undervisning, relatert til en analytisk bevissthet. Men hvis vi holder oss til Gadamer og fordommenes produktive mening, så ser vi at er det gjennom å ”ta inn over seg den egne fordomsfullheten, slik at teksten viser seg i sin annerledeshet og dermed får mulighet til å spille sin saklige sannhet ut mot ens egen forutmening” (Gadamer i Lægreid og Skorgen 2006, s. 225). Slik jeg forstår Gadamer i dette så er vi bevisst vår egen forståelse, generert av horisontsammensmeltingen i bevegelsen mellom tekstens henvendelse og vår egen fortolkning.

I vår forståelse synliggjøres altså bevisstheten om at egne fordommer vurderes, revideres og modifiseres. I pedagogisk sammenheng vil det si vår mulighet til et metaperspektiv på egne læreprosesser, og bevisstheten om et selv som lærer, følelsen av ets elv som nå endrer horisont. Det innebærer ikke bare et element av læring (didaktisk) men også bevisstheten om et selv som lærer: Det er **jeg** som forstår at fordelingen av epler kan abstraheres i en matematisk formel. Ut fra Gadamers erfaringsbegrep ser vi at eksemplet med dividering skranter. Gadamer understreker at erfaring aldri kan forenes med den lærdom som utvinnes av

et allment teoretisk eller teknisk vitende (Gadamer 1997, s. 165). Satt på spissen så betyr det at vår erfaring med tyngdekraften aldri lar seg erstattes av ny erfaring. En begrenset opplevelse av vektløshet i en berg – og dal bane kan i denne sammenheng ikke karakteriseres som erfaring. Denne erfaringen fjerner ikke vår erfaring om at en gjenstand faller til bakken om vi slipper den. Poenget med matematikk eksemplet er å vise til de selvrefleksive momenter som er mulig å lokalisere i det Dale beskriver som undervisningens kontinuitet. Ut fra de konstruktivistiske elementer som ligger i en kognitiv læringstradisjon vises det at selvbevisstheten aktualiseres i læreprosessene. Særlig Piaget vektla hvordan barnet i sin forståelse av omverden samtidig konstruerer et personlig og meningsfullt bilde av verden. Den kognitive utviklingen er ifølge Piaget de erfaringer barnet gjør for å korrigere sitt verdensbilde. Akkomodasjon beskriver den prosessen der det skjer en grunnleggende forandring i hvordan vi ser virkeligheten. Piaget bruker eksempelet med en gassfylt ballong som ikke faller ned, men tvert imot stiger til værs. Når barn ser dette oppstår det en ubalanse mellom vår forestillingsverden, eller våre kognitive skjemaer, og vår erfaring av virkeligheten. Ved at de opprinnelige strukturene endres, skapes det igjen balanse (Piaget 1973). Vår forståelse av verden, og dermed også vår forståelse av oss selv i verden, henger i et slikt perspektiv nøye sammen med en gradvis og stadig økende abstraksjon i vår tenkning. I en slik stadietenkning utvikler vi oss mer og mer i retning av evnen til å skape hypotetiske og alternative forslag til hvordan verden fungerer. Som hos Gadamer står også her egne erfaringer sentralt. Dette henger sammen med en induktiv forståelse av læreprosessene der vi gjennom egne erfaringer utvikles. Ifølge Piaget ligger det et sterkt element av autonomi i en slik erfaringsbasert kunnskapsbygging.

### **3.3 Mot en dialogisk forståelse av pedagogisk praksis**

Som praksisdisiplin er pedagogikken tett knyttet til dialogen. Skjervheim viser hvordan dette forholdet trer fram ved å vise til Sokrates dialog med Gorgias om den sofistiske retorikkens innhold. I dette slår Sokrates to fluer i ett smekk. Han viser Gorgias hvordan den sofistiske retorikk frambringer tro uten innsikt gjennom det å overtale, mens den ekte dialogen leder til sann mening gjennom å overbevise. Dette gjør han ved å holde Gorgias som subjekt og den sofistiske retorikk som objekt. Dermed trer selve saken fram for Gorgias i et subjekt/subjekt – forhold. Den pedagogiske praksis korresponderer med det å overbevise, noe som ifølge Skjervheim forutsetter et subjekt/subjekt – forhold (Skjervheim 1976, s. 235 – 239). Ved sin referanse til Sokrates understreker altså Skjervheim betydningen av de dialogiske relasjoner i

pedagogikken. Det dialogiske momentet er et spor jeg vil følge både med hensyn til den pedagogiske praksis og forholdet mellom tilskuer og filmens fiksjonelle karakterer. Her må det understrekes at Bakhtin, som jeg vil forholde meg til i det følgende, pekte på hvordan nettopp dialektikken fjerner de individuelle stemmene fra dialogen og fullender den. I dialektikken vektlegges jo at motsetningenes syntese ender opp i en ny syntese (det at Gorgias erkjenner det epistemiske fraværet i den sofistiske retorikken). Resultatet av dette er at stemmer, intensjoner og emosjoner fjernes fra dialogen. I stedet meisles abstrakte ord og bedømmelser ut fra de levende ord og responser og stappes inn i en abstrakt bevissthet (Bakhtin 1986, s. 147).

Dale på sin side, med støtte hos Gadamer, understreker betydningen av en dialektisk undervisning for nettopp å bringe fram elevenes individuelle stemmer, mens Bakhtin viser til Sokrates' dialektiske dialoger som sterkt monologiserende. Her er kun dialogens ytre form ivaretatt, mens "Sokrates' motstandere er ikke lenger stemmer, de er redusert til rene troper: Deres overfladiskhet tjener til å understreke Sokrates' dyptpløyende skarpsindighet, deres arroganse og dumhet understreker Sokrates' visdom og ydmyke sannhetssøken" (referanse til Morson og Emerson 1989 i innledningen til Bakhtin 2003, s. 14). Her er det et tydelig motsetningsforhold. Gadamer vektlegger det uavsluttede i erfaringens dialektikk, mens Bakhtin peker på at det ligger i dialektikkens "natur" å avslutte dialogen. Felles for begge perspektivene er at de vektlegger det uavsluttede i dialogen, selv om Bakhtin peker på dialektikkens avsluttende tendens. Men vi ser også hvordan erfaringens dialektikk ivaretar sentrale momenter i møtebegrepet. En undrende og åpen holdning er avgjørende for å opprette et samhold mellom den fremadskridende undervisningsprosess og de nye erfaringer som potensielt ligger i møtet med filmens karakterer. I forhold til møtebegrepet ser vi at det er den åpne og undrende holdningen som, i pedagogisk sammenheng, ivaretar tilskuerrollen som et premiss for filmopplevelsen. Med Bollnow så husker vi at møtet forutsetter dannelse, eller en horisont som vi orienterer oss ut fra, og at dette orienteringspunktet er åpent for endring. Med andre ord så lever dialektikken av at vi er åpne for nye erfaringer. I erfaringen ligger erkjennelsen av at framtidens utviklingsforløp ikke kan fastholdes av de planer, ønsker og idealer vi målstyrer etter (Dale 1990). Sånn sett kan den liberale holdning til prostitusjon endres etter et møte med Liljas skjebne (*Lilja – 4 – ever* 2002). Satt inn i en pedagogisk filmkontekst opplever jeg at begge perspektivene kan gi fruktbare bidrag. Muligheten til å realisere den pedagogiske verdien i Gadamers erfaringsbegrep og horisontsammensmelting i møtet med filmens karakterer og Bakhtins dialogforståelse for hvordan dette møtet skjer. I

forlengelsen av dette ser vi sammenhengen mellom pedagogisk praksis og identitetsdannelse, og videre: identiteten som grunnleggende for læreprosessen og læreprosessen som grunnleggende for identitetsdannelsen. Det lærende og det værende henger altså sammen i denne forståelsen. Dette er et forhold jeg håper å synliggjøre ved å presentere et utvalg elever for en filmtekst.

#### **4. DIALOGEN**

Jeg har nå aktualisert Gadammers erfaringsbegrep i den pedagogiske praksis. I dette ligger erfaringens endringspotensial, og i denne sammenheng gjennom de erfaringer vi gjør oss i møtet med verdier, kunnskap, holdninger og anskuelser hos andre mennesker. I motsetning til det å brenne seg på ei kokeplate er dette erfaringer som er dialogisk etablerte, uavhengig om vi møter virkelige, fiksjonelle eller historiske personer. Siden erfaringene er dialogisk etablert blir neste skritt å se nærmere på selve dialogbegrepet, et dialogbegrep som blir bærende for hele avhandlingen. Dermed kreves det en grunnleggende avklaring av hvordan dialogbegrepet forstås, og hvordan denne forståelsen av dialogen kan operasjonaliseres med hensyn til avhandlingens problemstilling. Med en direkte kobling til problemstillingen ser vi at dialogen aktualiseres til både *kunnskapsbygging* og det *emosjonelle engasjement*, mens problemstillingen selv aktualiserer koblingen mellom *kunnskapsbygging* og det *emosjonelle engasjement*. Det emosjonelle engasjementet ligger i *filmopplevelsen*, og filmopplevelsen er dialogisk etablert. Dermed ser vi hvordan dialogen er integrert i problemstillingens tre momenter: *Kunnskapsbygging*, *filmopplevelse* og det *emosjonelle engasjementet*. I det følgende vil jeg forsøke å underbygge premisset om at filmopplevelsen er dialogiske relasjoner. Parallelt med dette vil jeg også bevege meg inn på en mer prinsipiell og grunnleggende drøfting med det mål å avklare avhandlingens dialogperspektiv. I et forsøk på å gjøre denne drøftingen så levende og ”praksisnær” som mulig, kommer jeg til å bruke to eksempler fra den virkelige verden. Det ene eksempelet er hentet fra en straffesak ført for en svensk domstol i 2006, mens det andre eksemplet er hentet fra min egen erfaring som ansatt ved et asylmottak. Eksemplene er brukt for å belyse og konkretisere teorien ved å ”kjenne igjen” teorien i det virkelige liv.

For å sirkle inn dialogbegrepet er det greit å begynne med dialogens klangbunn, eller livsverden.

##### **4.1 Livsverden og erfaringer gjennom filmopplevelsen**

Hvis vi følger Habermas et lite stykke på vei, så ser vi at det meste av dagliglivets kommunikasjon forløper ganske uproblematisk fordi vi som deltakere støtter oss til vissheter som tidligere er etablert gjennom overbevisningsprosesser i livsverden (Habermas 1999, s.159). Dette står for en type viten som enten er situasjonsavhengig eller temaavhengig. Hvis nå temaet eller situasjonen forskyves, kommer ut av den kjente og kjære rytme, så brytes de

praktiske forutsetninger vi som kommunikasjonsdeltakere stilltiende har delt. Dermed utfordres livsverdenens bakgrunnsviden, en bakgrunnsviden som hjelper oss som deltakerne til å fortolke de forskjellige kontekster og situasjoner vi stadig befinner oss i. Men dette er en viden som vanskelig lar seg påvirke av et eventuelt problematiseringspress. ”Det viser seg at dette sjiktet av elliptisk og alltid allerede forutsatt viden bare kan løsnes fra den utilgjengelige modus av utvilsom bakgrunnsfylde, og tematiseres, gjennom *metodisk anstrengelse*, og selv da bare bit for bit” (Habermas 1999, s. 160). Denne bakgrunnsviden etablerer altså vår livsanskuelse, vår verdensanskuelse. Spørsmålet er da hvordan vi som mennesker kan endre perspektiv på livet og verden hvis dette fundamentet, en normalitetsforventning, så vanskelig lar seg rokke ved. Ifølge Habermas er det gjennom kritiske erfaringer at vårt fundament for verdensanskuelse kan brytes opp og endres. De erfaringer vi gjør med vårt indre, med våre behov og følelser, er alltid en avspeiling av de erfaringer vi gjør med omverdenen. Vår bakgrunnsviden møter noe eller noen der ute, vi blir en erfaring rikere, en erfaring som altså forutsettes av noen bidrag i den verden vi beveger oss i. Dette høres temmelig selvsagt ut. Vi kan ikke gjøre indre erfaringer uten at vi har en verden å gjøre erfaring i. Dette understrekes av Ricoeur ved at det er umulig for oss mennesker å ha et umiddelbart forhold til oss selv. Erfaringer av våre egne selv kan kun gjøres ved å fortolke ”kulturelle formidlinger uttrykt i form av symboler, metaforer og fiktive fortellinger” (Lægreid 2006, s. 291). Vi kan med andre ord vanskelig gjøre oss nye erfaringer på bakgrunn av de erfaringer vi allerede har uten at disse erfaringer på ett eller annet vis støter an mot noe som utfordrer vårt etablerte erfaringsgrunnlag. Vi ser hvordan dette korresponderer med Gadamer (1997) som skiller mellom erfaringer som innordner seg i og bekrefter våre forventninger, og det å **gjøre** egne erfaringer. Men uansett så er det sentrale poenget hos Habermas at vår forståelse og vårt perspektiv på den verden vi lever i er bevegelig og evaluerbart. Vi ser straks at Habermas her representerer en motvekt til den rene metodikkundervisning ”basert på et begrep om at elevene skal få presentert fakta, prinsipper og handlingsregler som skal læres, huskes og deretter brukes” (Bruner 1997, s. 79). Dette er en pedagogisk metodikk som bygger på et tredjepersonsperspektiv der elevens bevissthet ses som et tabula rasa, klart for påfylling av kunnskap. Denne påfyllingen skjer gjennom en monologisk preget undervisning der ny kunnskap stables opp på den kunnskapen som allerede er der, uten analytiske bidrag fra elevene selv. Hvis nå denne formen for kunnskapsbygging ikke fungerer etter planen, vist i form av evalueringer, tester og prøver, så kan dette forklares ut fra manglende læringsforutsetninger hos den enkelte elev. Dermed ser vi den metodiske og monologisk pregede pedagogikkens brudd med den kritisk reflekterte bevissthet som Habermas beskriver. I den pedagogiske

diskursen, og etter hvert i den pedagogiske praksis, har fokuset flyttet seg mot det å anerkjenne barnets perspektiv i læringsprosessen. Det vil si at barnet selv konstruerer modeller av verden der egne erfaringer analyseres. Det å skape sammenheng, etablere ny forståelse og mobilisere tidligere erfaringer skjer i elevenes møter med andre bevisstheter og andres erfaringer. Disse møtene både forutsetter og etablerer elevenes egne meningsuttrykk, meningsuttrykk som i Habermas sitt dialogperspektiv avstedkommer meningsbrytninger og aksept for perspektivpluralitet. Dette betyr at pedagogen er inneforstått med elevens evne til å tenke over egen tenkning, og ”å korrigere sine ideer og begreper gjennom refleksjon”, noe som igjen betyr at kunnskapen finnes ”innenfor samtalen, innenfor et ”tekstlig” fellesskap” (ibid, s. 81). Vi har altså et forhold der nye erfaringer kan føre til revisjon av forståelseshorisontens erfaringsgrunnlag, men hvor disse nye erfaringer samtidig forutsettes av de opprinnelige erfaringer. Dermed kan det noe kronglete sies at vi gjør den erfaringen at egne erfaringer lar seg evaluere på bakgrunn av nye erfaringer. Kritikken mot en slik forståelse er at den tillater en stor grad av relativitet i forhold til hva som kan forstås som kunnskap. Men et viktig bidrag i en slik pedagogisk forståelse er at bevisstheten om barns forståelse av egne tankeprosesser løftes fram. Ifølge Bruner er ikke ferdigheter og oppmagasinerte kunnskaper nok. Like viktig som det aktuelle faget er elevenes bevissthet til egen læring og tenkning i møtet med dette faget. Faglig mestring innbefatter med andre ord refleksjon over egen tilnærming til faget, det være seg teoretiske eller praktiske fag (jmf Bruner 1997, s. 80 – 87). Slik jeg forstår Bruner peker han her også mot læringens ontologiske aspekter.

Dermed aktualiseres spørsmålet om elevenes møte med film åpner for kritiske erfaringer og prosesser som Habermas beskriver, eller spurt på en annen og mer ”posisjonsavklarende” måte: **Hvordan** kan film skape erfaringer slik at ”verdensanskuelsen brytes opp og endres” (jmf Habermas 1999). I noe mindre dramatiske vendinger spør vi hvordan film kan invitere til samtaler innenfor det tekstlige fellesskap der Bruner lokaliserer kunnskap og kunnskapsetablerende prosesser. Denne modereringen indikerer at film i seg selv ikke **skaper** erfaringer, men at erfaringene oppstår i møtet mellom filmen og tilskueren. I en forståelse av læring gjennom metodisk framstilling vil grunnholdningen være at kunnskapen, eller budskapet, meningen, ligger fiks ferdig som påstandskunnskap i filmen. Det legges med andre ord en monologisk forståelse til grunn for filmopplevelsen der elevene fungerer som passive bevisstheter ”lik en beholder som venter på å fylles” (Bruner 1997, s. 80) av filmens budskap. Dette kan så kompenseres i ettertid der en pedagogisk fundert smørbrødtype av analytiske

grep sikrer eleven herredømme over filmen. Denne spissformulerte beskrivelsen peker mot en annen forståelse av filmopplevelsen der den pedagogiske praksis grunnes i et dialogisk perspektiv. Her vil ikke bare møtet mellom film og tilskuer forstås som dialogiske relasjoner, men også tilskuernes møter med hverandres opplevelser av filmen. Hvis vi i denne sammenhengen ikke gir slipp på Habermas, vil vi se at kriteriet på en ytrings rasjonalitet føres tilbake til ytringens kritiserbarhet. Det vil si at tilskuerens ytringer i forhold til sin opplevelse av filmens kvaliteter må reise et kritiserbart gyldighetskrav som enten kan aksepteres eller tilbakevises av tilhøreren (eller dialogpartneren). Det er jo dette som vil drive samtalene i klasserommet framover. I og med at det her er snakk om emosjonelt ladede ytringer, betyr det at gyldighetskravet er oppriktighet (se modell hos Rasborg 1988, s.130). Dermed kan vi si at den emosjonelt betingede filmopplevelsens rasjonalitet ligger i forholdet mellom film og tilskuer, uavhengig av at rollefigurenes livsverden er fiksjon **og** hvor de påfølgende reflekterte ytringer over egen opplevelse innfrir gyldighetskravet i og med at de er reflekterte. Så er det da lytterens horisont som aksepterer eller bestrider de språklige ytringer denne møter enten i forhold til filmen, eller i forhold til andres opplevelser av filmen (Nørager 1985, s. 142). Emosjonelt ladede ytringer, enten i møte med film eller i møtet med andres opplevelse av filmen, muliggjør altså en rasjonelt motivert forståelse mellom flere aktører. ”Under aspektet om gjensidig forståelse tjener de (ytringene) overleveringen og videreutviklingen av kulturell viten, under sosialiseringaspektet dannelse og opprettholdelse av personlig identitet” (Habermas 1999, s. 164). Spørsmålet i denne sammenhengen blir om emosjonelt betingede og reflekterte ytringer ikke bare opprettholder personlig identitet, men også tilbyr alternative muligheter med hensyn til identitetsprosesser? Habermas beskriver videre personlighetsstrukturer som en av livsverdenens komponenter og som omfatter ”... motiver og ferdigheter som setter et subjekt i stand til å tale og handle og derved bevare egen identitet” (ibid.). Personlighetsstrukturer, kultur og samfunn er flettet inn i hverandre og utgjør den livsverden som de kommunikativt handlende subjekter erfarer som et intersubjektivt delt hele, vår livsanskuelse i et nettverk av institusjonelle ordninger og samfunnets og kulturens tradisjoner. Komponentene utgjør altså en helhet som gjennom sine muligheter til fortolkninger bidrar til den kulturelle utvikling i samfunnet, men der kulturen også utgjør en ressurs for personene slik at kulturell utvikling kan finne sted. Med andre ord så konstituerer samfunn og individ seg gjensidig der sosial integrasjon også er et sosialiseringforløp for språk – og handlingsdyktige subjekter. (Habermas 1999, s. 166 – 170). Dette representerer noen grunntrekk i sosialiseringprosessen der individet ifølge Habermas etableres i samfunnsmessige og kulturelle meningssammenhenger. I en slik



forståelse står dialogen sentralt, og hvor det skisseres opp noen strukturer som må forutsettes for at meningsfull dialog kan finne sted. Dette prosjektet fokuserer på mer eksistensielle dimensjoner ved det å være i dialog med tekster der rasjonaliteten (for å si det med Habermas) ligger i en emosjonell deltakelse. Eller mer presist: emosjonell innlevelse. Som jeg var inne på tidligere i dette kapittelet vil det emosjonelle i seg selv være et gyldighetskrav i den umiddelbare opplevelse, og der refleksjon over egen opplevelse vil være å innfri gyldighetskravet oppriktighet. Den emosjonelle innlevelse, eller det emosjonelle engasjementet, forstås altså her som grunnleggende dialogisk. Dermed kreves en nærmere avklaring av dialogen før emosjonsbegrepet drøftes. Rekkefølgen indikerer med andre ord forståelsen av emosjoner som etablert i dialogiske relasjoner.

#### **4.2 Den forløsende dialog som ideal**

Overskriften på dette kapittelet viser til den nevnte sokratiske dialogen som leder til episteme eller sann kunnskap. Ifølge Skjervheim så vi hvordan denne dialogen ivaretar et læringsideal der lærer og elev står i et subjekt – subjekt forhold til hverandre, og der temaet for læring er deres felles objekt. Jeg har allerede indikert at dette læringsidealet ikke korresponderer med filmopplevelsen. Gjennom en dialogisk tilnærming antydes det at filmen i seg selv ikke kan stå i et objektforhold til elevene. Det å forholde seg til filmen som et tema, kan skape distanse og objektivisering, noe som er relevant i en ren analytisk/estetisk tilnærming, men som kan gå på bekostning av det umiddelbare og personlige engasjementet. Hvis jeg kan tillate meg å være noe flåsete: i forhold til film kan den forløsende dialogen snarere fungere forstoppende. Ved å foregripe begivenhetenes gang, ser vi allerede nå hvordan uttrykket *film i undervisningen* blir problematisk. Uttrykket indikerer en redskapsforståelse av filmen utover forståelsen av redskaper som kulturelle ressurser. Wertsch (1998), Vygotskij (2001), Sæljø (2001) viser hvordan vår tenkning er tett knyttet opp mot ulike former for redskaper, eller ”kombinasjonen av intellektuell og manuell virksomhet” (Sæljø 2001, s. 78). Et godt eksempel på dette er spettet som fysisk redskap for å håndtere de utfordringer som overstiger menneskets naturlige styrke. Spettet er etter hvert blitt en ressurs som tas for gitt og aktualiseres når vi trenger det. Kunnskapen om spettet er altså en del av vår kollektive hukommelse. I ettertid har vi også utviklet kunnskap og modeller om spettets forhold til et balansepunkt, kraft, moment og dreiemoment. Den fysiske kunnskapen blir med andre ord begrepsmessig kunnskap (ibid. 2001). Dette er i tråd med Vygotskijs sosiokulturelle tilnærming ved at både vår mentale funksjon og menneskelige handling medieres gjennom

redskaper. Wertsch (1991) viser til en illustrasjon av Bateson (1978) for å eksemplifisere dette. En død gjenstand som en stokk kan i hendene til en blind fungere som et effektivt redskap til å orientere seg og samhandle i verden. Den blinde kan altså lese omverden gjennom stokken, noe som betyr en kobling mellom tenkningen og omverdenen via et redskap (Wertsch 1991, s. 33). I så måte kan også film være et kulturelt redskap som vi forstår verden gjennom og sånn sett uproblematisk i forhold til *film i undervisningen*.

Men hvis vi forholder oss til språket som det aller viktigste medierende redskap, så ser vi at benevnelsen *film i undervisningen* fort kan bli et språklig forhold **om** film og ikke et forhold bygd på dialogiske relasjoner **med** film, eller filmens karakterer. På den ene side er den bestemte filmen et fysisk objekt som eksisterer over tid og uavhengig om den er inkorporert i en pågående medierende handling (Wertsch 1998, s. 30), samtidig som filmen på et annet nivå vil mangle den materialiteten som de typiske primære artefakter har. Vi kan altså forstå filmen i samsvar med det immaterielle kulturelle redskapet som det talte språket er (ibid. s. 31). Dette poenget vil jeg senere forsøke godtgjort ved hjelp av Ricoeurs hermeneutikk. I denne omgang ønsker jeg, på bakgrunn av en dialogisk tilnærming til filmopplevelsen, å understreke språket som "a process rather than a location" (Wertsch 1991, s. 51). Vår dialogiske relasjon til en filmtekst er unik der og da. Stemmene i filmen eksisterer i samvær med våre egne stemmer, og våre egne stemmer eksisterer i samvær med filmens stemmer. Dette er kommunikative prosesser som er åpne og uavsluttede i samsvar med perspektivet på læring gjennom dialog (Rommetveit 1996). Dermed ser vi en dreining av uttrykket *film i undervisningen* (som fort kan bli *undervisning om film*) til forståelsen *film er kunnskapsbygging* forutsatt aksept av undervisningens diskontinuerlige bidrag, samt kunnskapsbyggingens eksistensielle moment.

### 4.3 Dialogens eksistensielle karakter

Den russiske språk – og kulturfilosofen Mikhail Bakhtin (1895 – 1975) så på dialogen som grunnlaget for all mellommenneskelig forståelse. Denne dialogiske livsanskuelsen ble utviklet gjennom Bakhtins møte med Dostojevskijs forfatterskap, beskrevet ved at Dostojevskij var i stand til å høre de dialogiske relasjoner overalt, i alle de menneskelige former som er erkjent og gir mening. I Dostojevskijs romaner kan vi altså ifølge Bakhtin gjenkjenne de dialogiske relasjoner nærmest som et universelt fenomen "som gjennomtrenger all menneskelig tale og alle livets former og forgold, i det hele tatt alt som har mening og betydning" (Bakhtin 2003, s. 191). Dette sitatet peker mot menneskets eksistens som grunnleggende dialogisk ved at det

å ”være vil si å ha dialogisk samkvem. Når dialogen slutter, slutter alt. Derfor kan dialogen egentlig ikke slutte, og den må ikke slutte. (...). To stemmer er et minimum for livet og væren” (ibid. s. 197). Et slikt absolutt perspektiv på dialogens eksistensielle karakter kan åpne for mange interessante motforestillinger. Blant annet insisteres det på en eller annen form for vekselvirkning mellom bevisstheter, noe som i enkelte typer av hjerneskade vanskelig lar seg observere. Dialogens eksistensielle karakter kan også problematiseres rundt spørsmål om selvets stabile kjerne. Men hvis vi nå forholder oss til eksistensen som dialogisk etablert, slik vi ifølge Bakhtin kan finne den uttrykt i *Forbrytelse og straff* (1883) og *Brødrene Karamazov* (1888), så ser vi hvordan stemmene representerer det heterogene, det flertydige, det som skaper motstand og spenning. Det er i denne konfrontasjonen vi møter den andre som vårt **andre selv** (Bakhtin 1981, 1986, 1994a, 1994b og 2003). I et overordnet perspektiv er altså dialogen med den andre en kritisk og avgjørende forutsetning for selvets konstituering og tilsynekomst både for andre og for seg selv. Clark og Holquist (1984) peker på at tilgangen til den andre, og dermed seg selv, ligger i det å være en annen. I utgangspunktet høres dette ganske selvfølgelig ut. Jeg kan ikke **være** den andre som jeg ser meg selv gjennom. Men ved å bringe denne ”annenheten” på banen klargjøres samtidig den grunnleggende struktur for enhver eksistens i den konstante veksling mellom det som er allerede er og det som ennå ikke er blitt. I poetiske vendinger uttrykkes dette ved at

To be means to be for the other, and through him, for oneself. Man has no internal sovereign territory; he is all and always on the boundary; looking within himself, he looks in the eyes of the other or through the eyes of the other... I cannot do without the other; I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me” (Bakhtin sitert i Wertsch 1998, s. 116).

Den annenheten som Clark og Holquist peker på åpner for det møtet mellom **jeg** og **den andre**, der identiteten og den selvstendige personligheten både oppstår og bevares. Uten møtet med den andre er ”personligheten formløs og flyktig. (...) Det er andre som fra sine utenforstående synsvinkler gjør oss til det vi er. Jeg – for – meg – selv blir med – vitende om meg selv ved å utsette seg for den andres vurderinger og fremstillinger” (Børtnes 2007, s. 2).

Spørsmålet som nå melder seg er om vi ut fra Bakhtins forståelse kan forstå filmens fiksjonelle karakterer som **de andre** der vi som tilskuere kan møte oss selv. Vi ser her hvordan vi allerede i spørsmålsstillingen definerer oss ut av en vanlig forståelse av tilskueren som engasjert, men dog passivt underlagt de begivenheter man skuer mot. For at tilskueren

skal være i dialogiske relasjoner til fiktive karakterer forutsettes det at filmens karakterer bærer sine egne stemmer som ”en mengde likeverdige bevisstheter med sine respektive verdener som føres sammen og bevarer sin selvstendige status innefor enheten av en eller annen begivenhet” (Bakhtin 2003, s. 136). Karakterens selvbevissthet som forutsetning for dialogiske relasjoner med filmens tilskuere etableres altså innenfor et kunstnerisk design. Vi kommer da i den tilsynelatende selvmotsigelse at Hannibal Lecter (*Nattsvermeren* 1991), som fiksjonell karakter, opererer med sin egen stemme, uavhengig av andre fortellerstemmer, men samtidig avhengig av fortellerstemmens kunstneriske konstruksjon. Hvis vi følger Bakhtin vil vi se at det sterke inntrykket Hannibal Lecter gjør på oss tilskuere nettopp kommer av hans frie posisjon i forhold til regissøren Jonathan Demme. Hannibal Lecter skaper egentlig seg selv. Han framstår med sin egen bevissthet, noe som gjør han troverdig og dermed skremmende. Hannibal Lecters bevissthet trer fram ved at Demme ikke intervenerer det han selv skaper, men heller i sin kreative virksomhet avdekke det som allerede ligger i Hannibal Lecter, og da innenfor de muligheter filmatiske grunnelementer gir (Bakhtin 2003, s. 94) I motsetning til å slutføre karakterene som noe stereotyp og fasttømret, vil karakterenes egenskaper så å si av seg selv lede fram til karakterenes selvbevissthet. Dette er de egenskaper som etablerer karakterenes selvbevissthet, samtidig som selvbevisstheten realiseres gjennom nettopp slike egenskaper (Bakhtin 1994a, 1994b og 2003). I *Nattsvermeren* kommer dette særlig godt fram ved at Clarice Sterlings bevissthet etableres i møtet med Hannibal Lecter når hun tvinges til å konversere med hennes egen djevel, hennes alter ego, hennes egen karikatur (Bakhtin 1994b, s. 90) idet hun forteller om den natten hun rømte fra gården hun bodde på. I den dialogiske relasjonen mellom Hannibal og Clarice må Clarice konfrontere opplevelser fra sin egen barndom. Hun må hente fram minner hun har fortrenget, noe som i tilskuernes øyne gjør henne til et helhetlig menneske, et menneske med fortid og skjellletter i skapet. Dermed er ikke heller Clarice lenger en konstruksjon av Demme, men kan ut fra de egenskaper Demme har gitt henne være subjekt ”i sin egen meningsskapende diskurs” (Bakhtin 2003, s. 136). Vi ser at karakterenes bevissthet, slik de inviterer tilskuerne til dialogisk deltakelse, i stor grad hviler på gode og troverdige skuespillerprestasjoner. Det som stilles til skue, altså skuespillerne og den trange fengselskorridoren som setting, er med andre ord viktige elementer Demme disponerer i sitt ”frislipp” av dialogiserende karakterer.

I et slikt perspektiv kan en filmtekst potensielt gi oss muligheten til å møte karakterer som avdekker sin bevissthet for både seg selv og oss tilskuere når denne må ta stilling til de avgjørende spørsmål i sin egen eksistens. Vi som tilskuere blir gjennom karakterens bevissthetsdialog delaktig i begivenhetene både på det indre og det ytre plan. Vi forholder oss

dialogisk ”ansvarlig”, eller responderende til karakteren ”som *du*, som samtalepartner – mitt andre jeg, som ser og hører meg som sitt andre jeg” (Børtnes 2001, s. 103). Vi er medforfattere til de begivenheter som utspiller seg på lerretet gjennom å bli den andres (karakterens) **du**, og der vår egen eksistens, ikke som faktum, men oppgave, ”gjennomføres når jeg selv opphører å være identisk med meg selv og blir en annen for den andre” (ibid. s. 103). En stillingstaking til avgjørende spørsmål i sitt eget liv fordrer et emosjonelt engasjement, et engasjement vi som tilskuere responderer på som mitt andre jeg. Karakteren blir en annen for oss slik at vi kan se oss selv i forhold til karakterens vurderinger og slik mobilisere egne disposisjoner, drøfte dem og ta stilling til dem. Vi blir en annen for karakteren slik at egne vurderinger, eller skjema, blottlegges for oss selv. Det avgjørende her er ”annenheten” som den muligheten jeg som et selv har til å bringe den andre til min persepsjon, og som muliggjør min egen fullføring av den andres eksistens ved selv å slutføre den andres persepsjon av seg selv. I dette ligger det å være medforfatter. Som en bevissthet utenfor teksten, eller filmen, kan jeg gi en selvpersepsjon til karakteren. Jeg danner meg et bilde av karakteren som denne ikke er i stand til å danne ut fra seg selv (Bakhtin 1994b).

#### **4.4 Teksten som den andre**

I sitt forfatterskap kommer Bakhtin sjelden inn på direkte relasjoner mellom mennesker. Det er gjennom tekster vi kommuniserer og det gjennom tekster vi ser oss selv i møtet med den andre. Mennesket er da ikke et forskningsobjekt, men et subjekt som kommuniserer ved å henvende seg dialogisk til teksten. Dermed er altså teksten arbeidsfeltet for humanioraforskeren.

The text (written and oral) is the primary given of all these disciplines and of all thought in the human sciences and philosophy in general (including theological and philosophical thought at their sources). The text is the unmediated reality (reality of thought and experience), the only one from which these disciplines and this thought can emerge. Where there is no text, there is no object of study, and no object of thought either (Bakhtin 1986, s. 103).

Dermed ser vi at teksten framstår som et subjekt, eller den andre som vi har muligheten til å gå i dialog med. Dette fordrer følgelig to bevisstheter, teksten som bevissthet og mottakerens bevissthet i møtet med teksten (ibid. s. 107). Hvis vi plasserer en slik forståelse i det å se film, så ser vi at tilskueren gjennom den dialogiske relasjonen opererer som medforfatter av filmens meningsinnhold. Som vi har sett er dette forutsatt av at filmens fiksjonelle karakterer

ikke blir gjort til en gjenstand for en enhetlig forfatterbevissthet, eller regissøren som den historiske forfatteren (Lothe 1994, s. 27). Nå vil nok enkelte kritiske røster hevde at det jo nettopp er denne tingliggjøringen av både karakterer og tilskuere som kjennetegner filmens dominerende posisjon. I disse kritiske røstene ligger det en forståelse av at regissøren, som representant for en kultur, politiske og økonomiske interesser, eller et brennende engasjement for den saks skyld, taler gjennom filmens forførende muligheter. Dermed må film vanligvis forstås som monologiserende, ja overtalende, i sin relasjon til tilskueren. Her må det skytes inn at det Bakhtin finner hos Dostojevskij, er en flerstemmighet vi lesere kan gå i dialog med. Det er ikke dermed sagt at alle romaner er slik. Bakhtin peker blant annet på Tolstoj som uttrykk for monologiserende romankunst. Uansett er poenget at vi i møte med film gis muligheten til å møte en verden av subjekter som er i dialog med hverandre. Vi kan med andre ord si at filmen gis oss som en mulighet til å realisere personene som levende vesener. Hvis vi holder oss tett opp til Bakhtins beskrivelse av det polyfone, eller flerstemmige, kan dette gi oss en mulighet til å se hvordan filmen, eller teksten, potensielt åpner for å bringe menneskets eksistens til der hvor det ikke lenger er identisk med seg selv. I noe mindre dramatiske vendinger betyr dette det stedet, den relasjonen, der vi får ny forståelse av oss selv og den verden vi lever i. Slik ser mennesket seg selv med **den andres øyne**, og bare virkeliggjort i tekster (Børtnes 2001, s. 99). Børtnes utdyper dette ved følgende oversettelse av Bakhtin: ”Kan man vel finne noen annen tilgang til dets liv (arbeid, kamp, etc.) enn gjennom de tekster det har skapt eller forsøkt å skape (...). Vi får (som humanistiske forskere) mennesket i tale, så å si (konstruere dets vitnesbyrd, forklaringer, bekjennelser, tilståelser, fullfører potensiell eller virkelig indre tale etc.) (ibid. s. 99). De vitenskapsteoretiske aspekter i forhold til dette tekstbegrepet understrekes av Bakhtin ved at ”The spirit (both one’s own and another’s) is not given as a thing (the direct object of the natural sciences); it can only be present through signification, through realization in texts, both for itself and for others. The criticism of self-observation. But there must be profound, rich, and refined understanding of the text” (Bakhtin 1986, s. 106).

Vi er altså i dialog med tekster, og vi er i dialog gjennom tekster. Dialogen er med andre ord noe mer enn samtalen mellom forskjellige mennesker. Den finnes i alle former for språklige ytringer, og er med på å forme ”vår estetiske, etiske og kognitive forståelse, vår personlighet, vårt forhold til andre mennesker og til livet omkring oss” (Børtnes 2001, s. 95). Det at dialogen finnes *i alle former for språklige ytringer* betyr følgende:

1) Det er **ytringen** i en kontekst som inviterer til dialogisk deltakelse, ikke bare ytringens innhold. Ytringen er talens **enhet** og defineres ved et bytte av det talende subjekt. Her ligger en forutsetning om at enhver ytring må ha en begynnelse og en slutt. I overgangen mellom ytringene skjer altså byttet av det talende subjekt ved at lytteren selv blir taler ved å respondere på det som er ytret. Selv om ytringene har en begynnelse og en slutt, markert ved at lytteren tar opp tråden, så inngår alle ytringer i en større og komplekst organisert kjede av ytringer der det ikke finnes noen egentlig første ytring (Bakhtin 1986, s 67 – 70). Videre så er det som sies formet i en bestemt ytringsform, en egen sjanger som ytringene ”lever” innenfor. Uansett sjanger, som i denne sammenheng film, så inntar altså lytteren en aktiv og svarende posisjon. Ytringen oppstår i den dialogiske interaksjonen der forståelse virkeliggjøres i responsen. Vi kan med andre ord si at responsen har forrang som et aktiverende prinsipp. Taleren må justere seg etter den forventede responsen fra lytteren, noe som igjen betyr at forståelsen virkeliggjøres i responsen. ”And the speaker himself is oriented precisely toward such an actively responsive understanding. He does not expect passive understanding that, so to speak, only duplicates his own idea in someone else’s mind. Rather, he expects response, agreement, sympathy, objection, execution and so forth (...) (ibid, s. 69). Men samtidig som taleren justerer seg etter den forventede responsen, så skaper han også sitt eget uttrykk på fremmed territorium opp mot lytterens horisont (livsanskuelse). Som vi ser fylles både ord og ytringer med meninger og intensjoner fra både taler og lytter, de fylles med partenes egne stemmer. Vi ser her at forståelse hos Bakhtin aldri kan bety overføring av mening i en tradisjonell kommunikasjonsmodell med sender og mottaker. Forståelsen ligger i at mottaker ”aktivt kommer budskapet i møte med en eller annen form for reaksjon, og i dette møte eller samspillet oppstår mening og forståelse” (Dysthe 2001a, s. 64). Bakhtin selv beskriver dette som dialektisk forhold der ”Understanding comes to fruition only in the response. Understanding and response are dialectically merged and mutually condition each other; one is impossible without the other” (Bakhtin 1981, s. 282). Et viktig poeng her er at ordene, ytringene ikke eksisterer i et nøytralt og upersonlig språk, men er i tid og rom ”befolket” med meninger, holdninger og følelser. Disse ordene serverer andre menneskers intensjoner (eksempelvis filmens karakterer) og gjøres til lytterens (tilskuerens) egne idet ordene, ytringene, treffer ens egen livsanskuelse. Ytringene inngår altså i en stor, kontinuerlig dialog der alle ytringer er fylt av gjenklang og refleksjoner fra andre ytringer i

kommunikasjonsfellesskapet (ibid. s. 91). Mine små henvisninger til film leder oss til at ytringer kan ta *alle former*.

- 2) Bytte av talesubjekt kommer tydeligst fram i den dagligdagse dialogen der samtalepartene står over hverandre ansikt til ansikt. Den ene ytrer seg, for så å signalisere gjennom pause eller gest at lytteren nå kan respondere. Samtalepartene tar altså tur i et jeg og du – forhold. Bakhtin viser hvordan den enkle ytring til mer komplekse vitenskapelige eller kunstneriske verk ”dreier seg om helhetlige, integrerte komposisjoner, hvor enkeltelementene inngår som momenter i en større meningsfylt helhet, og hvor teksten igjen inngår i en større utenomtekstlig kontekst” (Børtnes 2001, s.100). Mellom samtalepartnere som står ansikt til ansikt kommer byttet av talesubjekt klart og tydelig fram. Men samme prinsippet gjelder altså også i forhold til andre tekster. Dette betyr ikke at vi lever i en tekstualisert verden, men at tekstens grenser må defineres. Når så byttet av talesubjekt også gjør seg gjeldende til tekster, ja da ligger det eksplisitt i dette at alle tekster har en forfatter som kan framkomme i ulike former. Videre vil selve ytringen være tekstens enhet, noe som betyr ”Two aspects that define the text as an utterance: its plan (intention) and the realization of this plan (Bakhtin 1986, s. 104). Når så Bakhtin i sitt brede tekstbegrep understreker at også studiet av kunst, det være seg musikk, malerier eller andre kunstuttrykk, ibid. s. 103), så ser vi hvordan film faller inn under tekstbegrepet. Enhver tekst, det være seg en vitenskapelig avhandling eller en fiksjonsfilm bærer talerens individuelle stempel. Dette definerer ytringens grenser utad samtidig som det skaper en indre karakter. Verket etableres dermed som noe eget, atskilt fra andre verk, men samtidig koblet til en dialog i den aktuelle kulturelle sfæren. Vi ser da hvordan eksempelvis en filmtekst potensielt er innstilt på samtalepartnerens (eller tilskuerens) aktiv svarende forståelse. ”The work, like the rejoinder in dialog, is oriented toward thye response of the other (others), toward his active responsive understanding, wich can assume various forms: educational influence on the readers, persuasion of them, critical responses, influence on followers and successors, and so on (Bakhtin 1986, s. 75 – 76). Videre så vil vi som tilskuere fornemme når ytringen fullføres (eller slutføres) slik at vi i en svarende posisjon til denne blir en aktiv samtalepartner beskrevet ved at ”The finalization of the utterance is, if you will, the inner side of the change of speech subjects. This change can only take place because the speaker has said (or written) *everything* he wishes to



say at a particular moment or under particular circumstances. When hearing or reading, we clearly sense the end of the utterance, as we hear the speaker's concluding *dixi*" (ibid. s. 76). Dette *dixi*, eller *jeg har talt*, er ikke en markering av at siste ord er sagt, men en markering av ytringens slutt. Et *dixi* viser altså mot tilhørerens respons. Nå kan man selvsagt argumentere med at den ekteskapelige krangelen som ender med et utbrudd og slamring med ytterdøra markerer et kraftfullt *dixi* av typen absolutt siste ord. Men ifølge Bakhtin vil prinsippet være det samme. Intensjonen bak utbruddet og slamringen med døren er neppe invitasjon til ytterligere dialog, men like fullt er dette ytringer som er orientert mot et framtidig svar – ord. Det framprovoserer svar, foregriper og strukturerer seg selv i svarets retning. Det er også i atmosfæren til det som allerede er sagt at ordene, ytringen, former seg. Slamringen med døren (som en ytring) henger altså sammen med stemningen som har bygd seg opp mellom det stakkars ekteparet. Dermed ser vi at ordene som ytres er determinert av det som ennå ikke er sagt, men som uansett forutsetter og foregriper et framtidig svarende ord. I det virkelige liv skjer dette ved at vår forståelse aktiveres slik at ordene assimileres inn i vårt eksisterende begrepsarsenal, et arsenal som er fylt med "specific objects and emotional expressions, and is indissolubly merged with the response, with a motivated agreement or disagreement" (Bakhtin 1994a, s. 76). Vi ser altså hvordan våre begreper er farget, eller preget, av tidligere dialoger og erfaringer. Dette konseptuelle systemet møter ordet som ytres, en ny forståelse eller nye konstellasjoner, og i våre forsøk på å forstå ordet etableres en rekke til dels komplekse relasjoner, harmonier og dissonanser som beriker ordet med nye elementer. Vi kjenner umiddelbart igjen læring og kunnskapsbygging i dette. Ny forståelse, nye begreper og nye perspektiver etableres i møtet mellom det etablerte og det nye, mellom det som er og det som er i ferd med å bli. Det kan trekkes flere interessante paralleller til både Piagets pedagogiske konstruktivisme og Vygotskijs sosiokulturelle perspektiv på vår mentale utvikling. Men hvis vi holder fast ved de språklige ytringer i Bakhtins forståelse, ser vi hvordan taleren orienterer seg nettopp mot den spesifikke begrepsmessige horisont, til lytterens spesielle verden. Orienteringens konkretisering i ord introduserer nye forståelser, sammenhenger, horisonter, livsanskuelser og ekspressive betoning. Taleren forøker med andre ord å få "lest" sitt eget ord, og dermed sitt eget konseptuelle system, innenfor forståelsen til mottakerens konseptuelle system (ibid. s. 74 – 77). I dette ligger dialogens evighet. Talerens ord er jo også befolket av andre stemmer, eller fylt med gjenklang av tidligere ytringer. Men ekkot og gjenklangen fra andre stemmer i

våre egne stemmer ligger ikke der betingelsesløst. Stemmene blandes og mening oppstår i prosesser der vi tar vi ansvar og krever forfatterskap for de stemmer som selektivt gjøres til våre egne (Aukrust 2001, s. 179). Dette forstår jeg som den muligheten vi har til å reflektere over ytringer vi møter. Her brukes jeg begrepet *mulighet* bevisst. Vi kan la oss overtale og vi kan manipuleres. Hvor reflektert var eksempelvis delegatene til nazistenes store samling i Nürnberg 1934? Hva som ligger i det å være reflektert drøftes nærmere i forhold til etableringen av metodedesignet. Her pekes det mot en forståelse av refleksjon mot ytringer av typen: *Fornuftsbasert kjærlighet er en selvmotsigelse*, framfor vurderinger om *fiskepinner passer til middag i dag*.

Ved hjelp av Bakhtin kan vi nå rette blikket i to retninger. Vi kan se på dialogen som grunntanken i en pedagogisk forståelse **og** som en fruktbar tilnærming til filmopplevelsen. I forhold til en pedagogisk praksis står dialogen sentralt i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Når det gjelder filmopplevelsen kan vi se at dialogbegrepet aktualiseres på to plan: Den tekstinterne dialogen mellom filmens karakterer og de dialogiske relasjoner som finner sted mellom tilskuer og karakter. Som jeg har vært inne på tidligere henger disse to nivåer tett sammen. Den tekstinterne dialogen kan, hvis noen kunstneriske forutsetninger er ivaretatt, etablere karakterenes selvstendige stemmer og bevisstheter. Det polyfone ligger i samhandlingen og det gjensidige avhengighetsforholdet mellom dem (Bakhtin 2003, s. 184). Det er disse selvstendige, om enn så fiksjonelle, bevisstheter at vi som tilskuere kan gå i dialogiske relasjoner med.

#### **4.5 Et kritisk blikk på dialogbegrepet**

Ved hjelp av Bakhtin har jeg nå avklart hvilket dialogperspektiv avhandlingen forankres i, og signalisert at dette er et perspektiv som lar seg aktualisere for å forstå filmopplevelsen i en pedagogisk sammenheng. Men selv om mange brikker ser ut til å falle på plass, særlig ved hjelp av Bakhtin, så føler jeg behovet for å framprovosere en prinsipiell og kritisk refleksjon rundt avhandlingens dialogperspektiv. Dette for å utfordre dialogforståelsens eksistensielle moment som, slik det hittil er presentert, framstår som noe beleilig i forhold til både møtebegrepet og avhandlingens pedagogiske grunnsyn.

Det kritiske blikket på dialogbegrepet slik det hittil er drøftet, kan gjøres med utgangspunkt i en selvopplevd dialogisk relasjon. For noen år siden arbeidet jeg ved et asylmottak for enslige

voksne menn. Disse fikk hver måned utbetalt en sum penger som skulle gå til mat, klær og annet forbruk. Forutsetningen for å få utbetalt pengene var at de bodde på mottaket. Utover det sto alle beboerne fritt til å flytte hvor de ville, men ved en eventuell flytting ville ikke UDI lenger ha noe økonomisk ansvar for dem. Vi som var ansatt ved mottaket kunne på grunnlag av UDI – reglementet gi beboerne inntil tre dager permisjon. Hvis beboerne var borte fra mottaket lenger enn dette, ble de meldt ut av systemet. Så en dag kom det en ung afrikaner og ba om to ukers permisjon. Som forvalter av et reglement måtte jeg informere om at det ikke gikk, men at det ved spesielle behov kunne innvilges permisjon utover tre dager av UDI's regionkontor. Dette ble ganske ubegripelig for beboeren. Han trengte fri to uker, og jeg som var mann og sjef på kontoret kunne vel gi han det? Dessverre sto det ikke i min makt å innvilge en så lang permisjon, og for å bekrefte det hentet jeg mappen med UDI – reglementet (på norsk og somali) og forklarte beboeren realitetene i dette. Rent språklig var det ganske uproblematisk, men det å holde fram en bunke papirer som styrende for avgjørelser, ble totalt absurd for beboeren. Hvordan noen papirer kunne bestemme over meg som var sjef og høvding ble rett og slett for mye og begripe for beboeren. At jeg skulle være høvding og sjef ble vanskelig for meg å forstå. Dialogen gikk fullstendig i baklås. Beboeren trengte meg, men det eneste jeg kunne gjøre var å redusere meg selv fra høvding til noe kastret og stakkarlig rett foran hans øyne. Han forlot kontoret både forvirret og skuffet. Jeg sto igjen på kontoret med mappen under armen og tenkte: Nå kunne jeg byttet ut reglementet med et økseskaft.

For det første så viser denne lille hendelsen på asylmottaket at jeg og beboeren aldri maktet å nå fram til det Habermas beskriver som ytringens kritiserbarhet. Ytringens rasjonalitet er det som føres tilbake til ytringens kritiserbarhet, samt den gjensidige forpliktelse til å angi grunner for eventuell uenighet. Med tanke på at vår rasjonalitet er avhengig av vår evne til å orientere våre handlinger til intersubjektivt anerkjente gyldighetskrav, så representerer denne samtalen store utfordringer i så måte. Denne prosessen er forbundet med et minimum av konsensus for at kommunikasjon i det hele tatt er mulig, men hvor det er tydelig at vi på mottaket ikke maktet å innfri dette grunnleggende kravet (jmf Nørager 1985, s. 38).

Spørsmålet er om ikke de utfordringer som jeg og beboeren møtte, i ulike varianter forekommer nokså ofte når vi beveger oss gjennom et uttall av dialogiske relasjoner? Men er disse samtalene blottet for rasjonalitet, eller er det slik at rasjonalitet fortolkes ut fra den gitte situasjon? Kanskje beboeren i sin frustrasjon fortolket et element av rasisme inn i min respons. For beboeren vil en slik forklaring være "sann" der og da, selv om forklaringen ikke innfrir de objektive gyldighetskriterier. Med et raskt blikk på Mead (1934) ser vi også at

samtalen på asylmottaket aktualiserer det å ta den andres perspektiv slik at vi makter å se våre egne ytringer fra et annet ståsted. En slik de – sentrering er en betingelse for vellykket kommunikasjon, selv om prosessen fram mot de – sentrering ikke nødvendigvis er uproblematisk eller smertefri. Det kan kanskje tenkes at beboeren og jeg i større grad hadde klart å ta hverandres perspektiv på det vi selv ytret etter en større kamp med oss selv. Men samtidig må vi spørre oss om viljen til å gå den smertefulle vei til den andres perspektiv alltid er åpen for motiverende framstøt? Ville det vært lett for beboeren, som kanskje hadde et sterkt ønske om å besøke slekt i Oslo, men samtidig avhengig av utbetalinger fra UDI, å se meningen i et strengt permisjonsreglement for asylsøkere? Vi ser parallellen mellom Meads de – sentrering og Bakhtins *jeg – du* relasjon der samtalepartnerne konstruerer hverandre som mentale størrelser.

Når jeg betrakter et helhetlig menneske som befinner seg utenfor og overfor meg, er det ikke et sammenfall mellom våre konkrete og virkelig opplevde horisonter. For i ethvert gitt moment, i en hvilken situasjon som helst og hvor nær til meg som helst denne andre som jeg betrakter skulle befinne seg, vil jeg alltid se og vite noe som den andre fra sin plass og overfor meg ikke kan se. (...). Når vi ser på hverandre er det to ulike verdener som reflekteres i våre øynes pupiller (Bakhtin, sitert i Børtnes 2006, s. 152).

Ved hjelp av Bakhtin kan vi altså forstå beboerens skuffelse. Hans forventninger til meg ble ikke innfridd av hans konstruksjon av meg som en mental størrelse. Kanskje var det slik at jeg under samtalen (som etter hvert ble ganske opphetet) konstruerte beboeren som vanskelig, ja kanskje en smule enfoldig. Kanskje var det slik at beboeren, gjennom mitt perspektiv, så karikaturen av den primitive afrikaner, og at beboerens opplevelse av min forståelse dermed tenderte til rasisme som en mulig forklaring på mine ytringer? Det mentale møtestedet for ”mitt” og ”den andres ord” (ibid. s. 165) var dermed konfliktskapende på bakgrunn av ulike intensjoner, behov, forventninger og kulturelt etablerte mønstre i to ulike livsverdener. Jeg og asylsøkeren var på mange måter svært ulike, billedlig illustrert ved at vi står på hver vår side av en solid disk. Med dette eksempelet ønsker jeg å si at vi i et optimistisk dialogperspektiv kan glemme at slike disk/barrierer kan gjøre seg gjeldende i den pedagogiske praksis.

I det neste avsnittet vil jeg forsøke å se Bakhtins dialogbegrep ut fra et hermeneutisk perspektiv. Dette gjøres ved å problematisere dialogens eksistensielle karakter med utgangspunkt i en svensk domsavsigelse. Motivet for en slik drøfting av dialogbegrepet begrunnes nettopp ut fra dialogens eksistensielle kraft. I dette ligger at det enkelte menneske

viser seg for seg selv i dialogiske relasjoner, med andre ord en dialogisk determinisme om hvem vi er og hvordan livet vårt leves. Når en slik grunnleggende forståelse av dialogen kobles opp mot læring, så understrekes læringens identitetsprosesser. Læring, identitet og selvaktelse henger da sammen, noe Bruner understreker ved at det ”aller mest universelle når det gjelder menneskelig erfaring er kanskje fenomenet ”selvet”, og vi vet at utdanningen er av stor betydning for danningen av det. Utdanningen bør foregå med dette faktum for øyet” (Bruner 1997, s. 63). I lys av dette føler jeg et behov for å nyansere dialogperspektivet. Dette gjøres ved hjelp av Ricoeurs som representerer et hermeneutisk grunnnet alternativ til Bakhtins vide tekstebegrep.

#### **4.6 En tekstliggjøring av samtalen**

Hos Ricoeur ser vi umiddelbart kontrasten til Bakhtin ved at tekst defineres som “enhver diskurs festet i skrift” (Ricoeur 1999, s. 138). Dette er en diskurs som man gjerne kunne fremført muntlig, men som man altså har valgt å framføre skriftlig. Vi husker hvordan Bakhtin etablerte teksten som den umiddelbare virkelighet der tankens og opplevelsens virkelighet utgår fra. “We are interested rather in the specific nature of thought in the human sciences that is directed toward other thoughts, meanings, and so forth, which are realized and made available to the researcher only in the form of a *text*” (Bakhtin 1986, s. 104). Det er gjennom teksten, eller ytringen, at forskeren kan skimte tekstens forfatter, for så ”å erkjenne at autor bare kan skimtes eller anes der hvor han *ikke* er, hvor mennesket eksisterer på grensen, henvendt til et ”Du”, til den andre; i synet av seg selv med den andres øyne; (...); i teksten som humanioraforskerens eneste virkelige arbeidssfære” (Bibler 1991 i Børtnes 2003, s. 99). I en slik forståelse kan altså tekst være alt fra muntlige ytringer til store litterære verk. Ricoeur på sin side avgrenser altså teksten til det skriftlige, noe som også betyr at vi ikke kan forholde oss dialogisk til en tekst. Bak enhver tekst står det en forfatter, en autor, som ytrer seg, og som lar teksten ta talens plass. Dette betyr igjen at samtals kontekstuelle omgivelser faller bort, men hvor tekstene fritt kan tre i forbindelse med andre tekster. I denne litterære verden dannes en ”nesten – verden”, en fantasiverden, der vi innrømmer teksten en selvstendig stilling i forhold til den vanlige ordveksling. Dette gir oss som lesere to muligheter:

Som lesere kan vi forbli i tekstens ubestemthet og behandle den som tekst uten verden og uten forfatter. Da forklarer vi den ut fra dens indre forbindelser, ut fra dens struktur.

Eller vi kan oppheve tekstens ubestemthet, fullføre den i tale og restituere den i levende kommunikasjon. Da fortolker vi den. Disse to muligheter hører begge lesningen til, og lesning er dialektikk mellom disse innfallsvinkler (Ricoeur 1999, s. 146).

De to sentrale begrepene her er forklare og fortolke. Som leser kan vi holde oss innefor tekstens ”lukketthet”, eller på tekstens sted. Vi velger å lese teksten som et indre, noe som ikke henvender seg til en verden utenfor. Dette er en forklarende holdning som går på tekstens språkssystem ”i egenskap av regler for det spill som talen er utøvelse av” (ibid. s. 147). Teksten er bygd opp av elementer, deler, som står i et forhold til hverandre og danner teksten som tekst. Vi kan for eksempel se hvordan et eventyr er bygd opp og strukturert og sånn sett forklare det. Men vi har ikke med dette fortolket eventyret. Her understreker Ricoeur at en forklaring ikke er et begrep lånt fra naturvitenskapene, men faktisk ”hører inn under åndsvitenskapenes område og inn under en av de fremste vitenskaper på dette området, nemlig lingvistikken” (ibid. s. 152). Dette står ikke nødvendigvis i kontrast til Bakhtin som gjennom sin ”translingvistikk tematiserer språket som konkrete manifestasjoner av språket – i bruk, det vil si i Bakhtins terminologi seie som ytringar (eller tekstar), - ikkje isolert, men som ledd i eit kjede av språkleg samkvem (Slaatelid i Bakhtin 1998, s. 71). Bakhtin legitimerer også lingvistikkens abstraksjoner som metodologiske hjelpemiddel i språkforståelsen, men at lingvistikken tematiserer språkets egentlige eksistens.

And so behind each texts stands a language system. Everything in the text that is repeated and reproduced, everything repeatable and reproducible, everything that can be given outside a given text (the given) conforms to this language system. But at the same time each text (as an utterance) is individual, unique, and unrepeatable, and herein lies its entire significance (its plan, the purpose for which it was created) (Bakhtin 1986, s. 105).

Hvis vi nå går til Ricoeur så ser vi at den andre måten å lese en tekst på er å oppheve ubestemtheten slik at teksten kan fullføres i levende tale. Denne innfallsvinkelen til teksten beskrives som lesningens virkelige bestemmelse (Ricoeur 1999, s. 152). Hvis vi nå forholder oss til Ricoeurs definisjon av tekst som diskurs festet i skrift, så sier han at forklaringen og fortolkningen er gjensidig avhengig av hverandre. Gjennom forklaringen frigjøres strukturen, eller tekstens indre avhengighetsforhold, mens fortolkningen er å følge en tenkebane som teksten åpner for. ”Derfor må det sies, og det med styrke, at en refleksjon uten tegnenes og verkenes formidling ingenting er, og at en forklaring ingenting er hvis den ikke innlemmes som formidler i en selvforståelsesprosess. I den hermeneutiske refleksjon – eller den

refleksive hermeneutikk – er altså oppbyggingen av selvet og av meningen samtidige” (ibid. s. 153). Dermed innebærer Ricoeurs tekstforståelse også en selvforståelse ved at selvet oppnås ved en speiling i teksten som kulturens tegn, både i historien, diktningen og religionen (Læg Reid og Skorgen 2001, s. 25). Fra dette går det en link til Bakhtin som viser til hvordan romanens figurer (særlig i Dostojevskijs forfatterskap) gjennom sin egen bevissthetsdialog framstår som vår samtalepartner. Ricoeur opererer med en hermeneutisk bue der det ene benet er den strukturelle lesemåten, mens det andre benet representerer forståelsen der leseren fullfører tekstens mening. Bakhtins eksistensielle tekstforståelse kan altså korrespondere med sistnevnte ben i Ricoeurs bue, men der Ricoeur avskriver den dialogiske relasjonen som Bakhtin framhever. ”For lesning er aldri det samme som en ordveksling eller dialog” (Ricoeur 1999, s. 154). Jeg slipper nå taket i Ricoeur for en stund og lar dialogbegrepet møte et nytt konkret eksempel, denne gangen en domsavsigelse i Sverige.

#### **4.7 Dialog, selvbevissthet og svensk rettspleie**

Med utgangspunkt i Bakhtin forstår vi altså den menneskelige eksistens som dialog. Livet er en kontinuerlig og uavsluttet dialog med andre, og det er i denne dialogen at selvet stiger fram. Bakhtin uttrykker dette i poetiske vendinger ved at:

To be means to be for other, and through him, for oneself. Man has no internal sovereign territory; he is all and always on the boundary; looking within himself, he looks *in the eyes of the other*... I cannot do without the other; I cannot become myself without the other; I must find myself in the other, finding the other in me (in mutual reflection and perception) (Bakhtin i Wertsch 1998, s. 116).

Wertsch viser videre til Clark og Holquist (1984, s. 65) at Bakhtin ”conceives of otherness as the ground of all existence and of dialogue as the primal structure of any particular existence, representing a constant exchange between what is already and what is not yet” (Wertsch 1998, s. 117). Igjen ser vi det grunnleggende prinsipp at dialog er en dynamikk mellom stemmer, stemmer som, muntlig eller skriftlig, går inn i en lang kjede av andre ytringer. I denne kontinuerlige kjeden av ytringer ligger altså ekkoet av andre stemmer. Men selv om de ord vi bruker for å ytre oss er ladet med stemmer, så må den enkelte selv ta ansvar for egne ytringer. Vi inntar en posisjon i forhold til det vi ytrer oss om, vi inntar en bestemt stil eller uttrykksmåte (ytringens ekspressivitet), og vi tar i regnskap lytteren eller leseren (ytringens adressivitet). Vi ser altså ytringen som talekommunikasjonens enhet, også beskrevet som

”The fact is that when the listener perceives and understands the meaning (the language meaning) of speech, he simultaneously takes an active, responsive attitude toward it. He either agrees or disagrees with it (completely or partially) arguments it, applies it prepares for its execution, and so on”. Og videre: “Any understanding is imbued with response and necessarily elicits it one form or another: the listener becomes the speaker” (Bakhtin 1986, s. 68). Her er parallellen til Bollnows begrep om det eksistensielle møte tydelig, forstått ved invitasjoner og muligheter som åpner for ettertanker og funderinger mot nye perspektiver og utviklingslinjer i den enkelts liv. Møtet åpner altså for refleksjoner som igjen representerer muligheter. Bollnows eksistensielle møte er dialogisk, noe som dermed fordrer den enkeltes ansvar ikke bare til å gjøre valg, men også angående hvilke valg som gjøres. Det ligger en dynamikk framfor fastlåste retningsanvisere i dette, og den dynamikken er språklig befestet i og med at møtet er dialogisk.

#### **4.7.1 Språklig kompetanse for å kjenne sitt selv?**

Men selvets dialogiske konstituering kan problematiseres, særlig når vi kobler denne forståelsen opp mot manglende språklige forutsetninger, det være seg alt fra patologiske tilstander til ulik språklig bakgrunn. Dette kan konkretiseres ved en nylig (høsten 2005) avsatt dom i svensk lagrett. En voksen mann ble funnet skyldig i grove seksuelle overgrep mot et lite barn. I straffeutmålingen ble det tatt hensyn til barnets manglende forståelse av hvilke krenkelser det var utsatt for. Dermed fikk overgriperen redusert straff. Med andre ord: Retten la til grunn at barnet ikke hadde gått gjennom de dannelsesprosesser som ga det språklig kompetanse til å sette ord på den krenkelsen det var utsatt for. Vi ser hvordan en normal rettsfølelse i forhold til disse domspremisser samtidig problematiserer Bakhtins postulat om at mennesket ikke har noe indre suverent territorium. Vi kan faktisk forstå det dit hen at selvets tilsynekomst for seg selv blir utydelig, og i svensk rettspraksis fraværende, der de språklige forutsetninger ikke anses å være tilstede eller fullt utviklet. Her må det skytes inn at overgrepet i seg selv kan ikke forstås som en dialogisk relasjon. Poenget er derimot å vise hvordan den svenske lagretten i sin straffeutmåling faktisk legger til grunn noen dialogiske forutsetninger for at mulige straffereaksjoner skal realiseres. I dette tilfellet kan man vel si at lagrettens dialogiske forståelse medførte et nytt overgrep, et overgrep som forklares ut barnets ”*lack of sovereign territory*” (jmf Bakhtin i Wertsch 1998, min omskriving).



Bakhtin ville nok ikke gått god for lagrettens forståelse av selvets dialogiske konstituering. Tvert i mot tror jeg Bakhtin ville vist til talekommunikasjon som determinert av byttet mellom talende subjekt der "The speaker ends his utterance in order to relinquish the floor to the other or to make room for the other's active responsive understanding" (Bakhtin 1994a, s. 82). Med dette snur Bakhtin lagrettens forståelse på hodet ved å vise til at rettens premisser for barnets manglende forståelse av krenkelsen er feil. Satt på spissen så er ikke krenkelsen i seg selv en "ytring" som rydder vei for en aktiv svarende forståelse fra barnets side. Det forstående ansvar ligger ikke hos barnet. Det relevante spørsmål ville snarere være om overgriperen har gått gjennom de dannelsesprosesser som ville gitt han språklig kompetanse til å sette ord på de krenkelser han utsatte barnet for. Og videre: Om lagretten har gått gjennom de dannelsesprosesser som behøves for å identifisere barnets krenkelse. Vi kan også se på Bakhtins tre dimensjoner i selvet; jeg – for meg selv, jeg – for andre og andre – for meg. Jeg – for meg selv referer til hvordan selvet ser og føler i forhold til egen bevissthet, og er dialogisk forutsatt. Når vi nå kommer inn på denne dimensjonen ved selvet i møtet med en normal rettsoppfatning, ville kanskje Bakhtin ha pekt på den voksnes forpliktelse til å gjøre etiske valg framfor barnets manglende begrepsapparat. "Perhaps the most significant feature of agency in the context of experience is the reflexive awareness of our own agency (I – for – myself). It is this reflexivity that brings with a sense of morals in dialogues with other. That is, we have some choice in how we author the value of another" (MacCarthy og Sullivan, 2004, s. 307).

#### **4.7.2 Krenkelsen som fenomen**

Et fenomenologisk perspektiv kan bringe oss opp i samme type problemstillinger: Hvordan framstår krenkelse som krenkelse for den som ikke vet at den blir krenket. Videre: Hvordan kan vi identifisere krenkelsen, som hos den krenkede subjektivt ikke finner sted, og etablere den som en krenkelse? Hvordan kan et sekulært menneske se krenkelsen i en karikaturtegning slik den framstår for den troende? I grove trekk kan vi si at fenomenologien er det å vende seg mot fenomenet slik det framstår som fenomen for noen. Det er ikke fenomenet, eller saken i seg selv som fanger forskerens oppmerksomhet (Bengtsson 1999, s. 11). Dermed kan vi spissformulert spørre om lagrettens perspektiv i ytterste konsekvens betyr at de **ikke** har et overgrep å forholde seg til (fra barnets opplevelse) i og med at krenkelsen (eller overgrepet) ikke framstår som krenkelse for barnet? I så fall står lagretten kun igjen med et objektivt beskrevet hendelsesforløp, der de involverte parter mer eller mindre framstår som tilfeldige

brikker. Hvis vi nå ser dette i sammenheng med det fenomenologisk orienterte forskerblikket, da må vi spørre hvordan dette blikket kan makte se noe som helst hvis fenomenet (overgrepet) ikke er et fenomen for **noen** (barnet). Vi husker at Sartre beskrev fenomenets etablering gjennom bevisstheten om fenomenet slik bevisstheten er **det** som fenomenet viser seg for (Sartre 1993a, s. 8 – 9). Fenomenet er altså det som viser seg, og ifølge Bakhtin vil det vise seg gjennom dialogen. Vi kan da spørre oss om en fenomenologisk inngang til et metodedesign er meningsløst der informantene ikke har den språklige kompetanse til selv å identifisere for seg selv de fenomener forskeren søker å identifisere? Spørsmålet er relevant i og med at dette har noe med språk å gjøre, men utover det er problemstillingen snudd på hodet. Spørsmålet er vel snarere om ikke både forskeren, og for så vidt den svenske lagretten, har ansvaret for å mobilisere en språklig kompetanse for å identifisere fenomenet slik det er et fenomen for noen? Hvis ikke står vi i fare for å ende opp i absurde problemstillinger av typen: Har et tre som falt ned i skogen virkelig falt ned hvis ingen har sett det falle? På den andre side kan det også ligge en viss risiko for at forskeren etablerer fenomener som for aktøren faktisk ikke eksisterer. Spissformulert: Ser den feministiske forskeren et kvinneundertrykkende element i burkaen som for kvinnen under burkaen er ikkeeksisterende? Eller er det slik at det ligger en kulturelt etablert forutsetning om at bruk av burka er kvinneundertrykkende?

#### **4.7.3 Ord og følelser etableres gjensidig**

Ved å rette blikket mot Charles Taylor (2001) ser vi hvordan følelser, ønsker og behov er betinget av måten de identifiseres på gjennom språket. Følelser er ikke en tilstand vi setter ord på i ettertid, men noe som formes og konstitueres når vi setter ord på dem (jmf Vygotsky 2001). Det er altså en indre sammenheng mellom følelsen og språket vårt. Det å være trist er ikke en egen størrelse inni oss som vi ved hjelp av et begrepsapparat fanger opp og definerer. Ordene og følelsen arbeider hverandre fram, noe som betyr at vi ikke må ha et ferdig utviklet begrepsapparat for å identifisere og formidle vår egen ”befinnethet” (av Heideggers *Befindlichkeit*). Uten at denne tråden skal følges videre, så ser vi at sammenhengen mellom følelser og språk også er det som gjør selvrefleksivitet mulig. Ved å sette ord på følelsene utvides også følelsesvokabularet slik at vår evne til å kjenne igjen følelser kultiveres. Vårt følelsesvokabular er med andre ord ikke bare beskrivende. ”Vi kunne tenke oss at følelsesvokabularet bare beskriver allerede eksisterende følelser, at det betegner distinksjoner som ville eksistere uansett. Men dette er utilstrekkelig, fordi vi erfarer ofte, både når det

gjelder oss selv og andre, hvordan for eksempel følelselivet vårt, og ikke bare våre beskrivelser av det, blir mer sofistikert når vi opparbeider oss et mer sofistikert følelsesvokabular. Å lese en god, virkningsfull roman kan gi meg en forestilling om en følelse jeg ikke var klar over tidligere” (Taylor 2001, s. 250 – 251). Vi bruker språket til å fortolke for oss selv vår egen befinnethet i bestemte situasjoner, der både språket og situasjonen er gjensidig avhengig: ”Bamsen er borte, jeg er trist!” Denne fortolkningen, eller virkelighetsforståelsen, som er språklig identifisert og konstituert hos barnet, er det så forskeren skal forsøke å identifisere og fortolke. Dette skjer i en vekselvis bevegelse mellom fenomenet (trist) og den situasjonen fenomenet er en del av (forsvunnet bamse). Konsekvensen av dette er at enhver fortolkning av en handling med hensyn til hvilke følelser den er uttrykk for, alltid vil være en fortolkning av en allerede fortolket realitet (Gunteriusen 1996, s. 196). I denne hermeneutiske sirkel inkluderer Taylor forskeren med sine forutsetninger og fordommer. Vi har altså en ”særegen dobbel hermeneutikk” som ”inkorporerer et aktivt verdielement i forståelsesprosessen” (Nyeng 2000, s. 55 og 41). Det vi kan beskrive som interessefeltet, eller objektet til en fortolkende vitenskap ”må således ha mening, en mening som lar seg skille fra måten den kommer til uttrykk på, og som er relatert til et subjekt” (Taylor 2001, s. 241).

Som vi har sett realiserer subjektet sin mening i en språklig verden og i kontekstuelle situasjoner, noe som igjen betyr at situasjonen fortolkes og vurderes av subjektet slik at subjektet kan forstå situasjonen og seg selv i situasjonen. Her er vi tilbake ved kjernen i lagrettens fortolkning: Barnet hadde ikke forutsetninger til å fortelle seg selv om krenkelsen det var utsatt for. Hvis vi nå tenker oss en humanvitenskaplig forsker som skal overbevise lagretten om at barnet faktisk opplever krenkelse gjennom overgrepet, da vil spørsmålet være hvordan man vet at forskerens fortolkning av barnets opplevelse er rett. Hvordan kan barnets opplevelse gjøres forståelig for lagrettens medlemmer, og hvilke kriterier skal stilles? Målet er at det som ”var rart, forvirrende, gåtefullt, selvmotsigende” (ibid. s. 241) skal gjøres rede for gjennom den hermeneutiske fortolkning. Taylor beskriver situasjonens mening som mening for noen, med et bestemt innhold og i relasjon til andre tings mening. ”Vi bruker således et helt legitimt begrep om mening når vi snakker om meningen en situasjon har for en aktør. Og at dette begrepet har en plass, er uløselig knyttet til vår dagligdagse bevissthet og følgelig måten vi snakker om våre handlinger på”. Og videre: ”Men språket som vi bruker for å beskrive våre mål, følelser og begjær, er også en definisjon av meningen som ting har for oss” (Taylor 2001, s. 247 og s. 248). Spørsmålet er da hvordan barnet har ordlagt seg om sin egen

”erfaring” fra selve overgrepet og tanker og følelser i etterkant av dette. Beskrivelser som ”slem mann”, ”dum mann”, ”vondt”, ”ikke vondt lenger”, ”lei meg”, ”vondt i magen”, ”mamma gråter”, kan alle illustrere et barns egne beskrivelser av erfart krenkelse. Nå har ikke jeg tilgang til hva som ble sagt i dommeravhøret, men poenget er at ”for å forstå disse begrepene må vi dele en bestemt erfaring, vi må forstå et språk” (ibid. s. 248). Når vi forsøker å ta barnets perspektiv inn i lagretten må det presiseres at de voksne står på utsiden av et bestemt ”følelses-, handlings- og erfaringspråk” (ibid. s. 248), og der det blir de voksnes ansvar å komme på innsiden av barnets meningshorisont. Slik jeg forstår lagretten, så har de plassert barnets opplevelse (mening), og den språklige konstituering av denne, i en type voksenrelasjon. Dermed forsvinner sammenhengen mellom selve overgrepet og hva overgrepet betyr for barnet. Det er ingen sammenheng mellom mening og handling. Forskerens oppgave i lagretten blir da å la barnet komme til ordet gjennom en mobilisering av den hermeneutiske sirkel som Taylor beskriver.

Hvis vi nå sammenfatter Taylors resonnement om at følelsene alltid **allerede** er språklig fortolket (og dermed konstituert) med Bakhtins dialogforståelse i et fenomenologisk perspektiv, så ser vi at min egen drøfting av lagrettens kjennelse avstedkommer noen spørsmål. Hvorfor (og hvordan) jeg som leser av lagrettens begrunnelse for straffeutmåling kan bruke begrepet krenkelse i forhold til barnets opplevelse? Er det jeg som på vegne av barnet føler krenkelse? Er jeg bærer av noen kulturelt betingede holdninger som kommer til uttrykk ved at jeg bruker begrepet krenkelse? Hvordan kan jeg ut fra Bakhtins tekstbegrep påstå at barnet gjennom overgrepet erfarte en krenkelse? Hvilke føringer ligger i forutsetningen om samtalepartners aktive og responderende holdning? Kanskje er det slik at Bakhtin ville sagt at lagrettens premisser for straffeutmålingen snarere er et eksempel på en monologiserende tendens ved at språkets vesen reduseres til den talendes posisjon uten at den nødvendige relasjon til andre deltakere i talekommunikasjonen tas i betraktning? I forhold til siste spørsmål vil i så fall lagrettens premiss bygge på en misforståelse. Ordet har ingen eier, men bærer med seg innhold eller stemmer fra tidligere brukere. Ingen har da noen eiendomsrett til ordet. Ordet, når det brukes i en ytring, er heller ikke det nøytrale og leksikale betydningen som garanterer for det allmenne i språket. Bruken av ordene i den levende talekommunikasjon har alltid en individuell og kontekstuell karakter, som i dette tilfellet tilhører barnet relatert til krenkelse av egen kropp og identitet, en tilhørighet som den svenske lagretten ikke hadde ”språklig kompetanse” til å identifisere. ”Therefore, one can say that any word exists for the speaker in three aspects: as a neutral word of language, belonging to

nobody; as an *other's* word, which belongs to another person and is filled with echoes of the other's utterance; and finally, as *my* word, for, since I am dealing with it in a particular situation, with a particular speech plan, it is already imbued with my expression" (Bakhtin 1986, s. 88). Vi kan ut fra dette se lagrettens manglende evne til å forstå krenkelsen ut fra barnets ord om hva det var utsatt for. Dette er en problemstilling som er drøftet i Gamst og Langballe (2004): *Barn som vitner. En empirisk og teoretisk studie av kommunikasjon mellom avhører og barn i dommeravhør.*

Jeg avrunder dette med å vise at Taylors perspektiv sammenfaller med Dales forståelse av estetisk praksis der man trenes opp til å karakterisere en gjenstand eller situasjon som eksempelvis storartet, rik, skrekkelig, motbydelig, lykkelig osv. "Muligheten for å fortolke den indre subjektive verden forsterkes. Det blir mulig med en refleksiv innstilling til kulturelle verdistandarder (Dale 1990, s. 182). Vi kan også kjenne igjen Ricoeurs begrep om identitet der denne etableres gjennom kommunikasjon der jeget "oppdages" i et dialektisk forhold mellom "selv" og "andre": "*Oneself as Another* suggests from the outset that the selfhood of oneself implies otherness to such an intimate degree that one cannot be thought without the other, (...)" (Ricoeur 1992, s. 3). Identitetsprosessene slik Ricoeur beskriver dem innebærer altså kommunikasjon, men også fortolkning som gjør jeget disponibelt for andres horisont nettopp gjennom dialogen. Vi husker fra Bakhtin at mennesket må studeres innenfor og avhengig av teksten. Slik sett er ånden en eksistensiell kvalitet som ikke eksisterer utenfor teksten (Bakhtin 1986). Ricoeur derimot, har en hermeneutisk tilnærming for å gripe eksistensen. "Derfor er filosofien en hermeneutikk, det vil si en lesning av den mening som er skjult i den åpenbare tekst. Det er denne hermeneutikkens oppgave å vise at eksistensen bare kommer til orde, til mening og til refleksjon ved å foreta en kontinuerlig eksegese av alle de betydninger som bringes for dagen i kulturens verden" (Ricoeur 1999, s. 80). Vi kan nå rette blikket mot filmopplevelsen som et fenomen, et fenomen som med henvisning til Taylor og Ricoeur oppstår ved en fortolkende prosess der følelsene identifiseres i språket, og hvor Bakhtin hjelper oss å se de dialogiske relasjoner i dette.

## 5. FILMOPPLEVELSEN SOM FENOMEN

Vi kan på nytt støtte oss til Sartre som viser at fenomenet etableres gjennom bevisstheten om fenomenet slik bevisstheten er **det** som fenomenet viser seg for (Sartre 1993a og 1993). I Vestres innledning til *Væren og intet* [1966] beskrives bevisstheten nærmere ved at denne ikke er ”et fenomen, den er det fenomenet viser seg for, og fenomenet er ikke bevisstheten, men *det som viser seg for bevisstheten*” (Vestre 1993, s. 16). Det betyr at bevisstheten alltid er bevisstheten om noe, noe som igjen betyr at bevisstheten er en relasjon til noe annet enn seg selv. Dette svarer til det grunnleggende innholdet i fenomenologien der subjektet alltid er rettet mot noe annet enn seg selv (Bengtsson 1999, s. 11). Bevisstheten er altså det som gjør at det **er** en verden samtidig som verden gjør at det **er** en bevissthet. Dette forstår jeg slik at verden trer fram for oss ved at vi er bevisst denne, men ikke som egen størrelse i og for seg. Sartre avviser en dualistisk verden der vi har en verden på den ene siden og bevisstheten på den andre siden. Vi blir altså ikke bevisst verden som sådan, men bevisst oss selv som noe annet enn den verden vi er en del av. Vi ser da at bevissthetsintensjonalitet er dens nærvær overfor tingene selv. Østerberg (1992) eksemplifiserer dette ved hjelp av begrepet fascinasjon. Idet vi er fascinert kjenner vi der og da ikke noe annet enn relasjonen til det som fascinerer. Vi ser at dette kan være en spennende innfallsvinkel til filmopplevelsen, eller den tilstanden vi er i når filmen griper oss. Et lite poeng som er viktig å skyte inn her er vår egen bevissthet **om** at vi nå lar oss fascinere. Forventningen og bevisstheten om en mulig tilstand av fascinasjon er vel et viktig motiv for å kjøpe billetter til en kinoforestilling, leie en film eller laste den ned fra nettet? Men på den annen side er fascinasjonsbegrepet, ut fra den opprinnelige betydningen *å trollbinde*, noe problematisk i forhold til en dialogisk forståelse av filmopplevelsen. Det å trollbinde noen har unektelig et sterkt monologisk skjær over seg. Men vi ser også at fascinasjonsbegrepet kan lede til et spørsmål om **hva** det er vi trollbindes av. Er vi fanget i filmens fortellermessige grep, eller ”fanget” i en dialogisk relasjon, preget av et emosjonelt engasjement? Kan det lokaliseres grenser mellom det emosjonelle engasjementet og en refleksiv tilnærming? Dette, ut fra prosjektets grunntanke, noe ledende spørsmålet fører oss tilbake til Sartre sin avvisning av dualiteten i verden. Vi finner igjen denne avvisningen i Sartre sin beskrivelse av våre forestillinger som selve fenomenene slik de viser seg for bevisstheten, ikke som bilder i bevisstheten av noe i verden (ibid. s 17). Hvis vi ser dette i sammenheng med film og filmopplevelsen, ser vi at filmen er det fenomen som viser seg for bevisstheten. I dette ligger bevisstheten om gjenstandens negasjon, altså bevisstheten om at jeg ikke er gjenstanden eller filmens karakterer. Bakhtin er jo inne på det samme ved at

outsidedness is that quality which I as a 'self' bring to my perception of the 'other', and which enables me to complete the other as an existence, by completing the other's perception of his or her 'self'. It is precisely by being a consciousness (q.v.) outside the text that the author (q.v.) can give the 'gift' of self-perception to his or her hero (Morris i Bakhtin 1994, s. 250).

Noe kronglete sagt er altså bevisstheten hos Sartre en virksomhet som gjennom negasjon gjør at det er en verden. Dermed er bevissthet **bevisstheten** om å være bevisst noe, et perspektiv som Sartre unngår å føre inn i en uendelig regress ved å skille mellom posisjonell og ikke – posisjonell bevissthet. I den posisjonelle bevissthet ligger det at vår bevissthet av en gjenstand gjennom negasjon samtidig er en hevdelse av samme gjenstand. Den ikke – posisjonelle bevissthet er den bevissthet som ikke kan sette seg selv som gjenstand. Det vil si at vi er bevisst det å være bevisst gjenstanden, men vi kan ikke på samme måte som vi er bevisst denne gjenstanden være bevisst (eller negere) denne bevisstheten. Denne er umiddelbar og spontan. Gjennom denne dobbeltheten, det å være bevisst bevisstheten om noe i verden, er bevisstheten en reflekterende refleks av verden. Bevisstheten er fri, den gjør seg enhver tid til en negasjon, noe de vanligste tolkninger av speilingsteorien innen ”didaktisk materialisme” ikke gir rom for. Vi ser med andre ord et aspekt av frihet i møter med tekster, som eksempelvis filmer (Sartre 1993a og 1993).

### **5.1 Filmopplevelsen – fenomenet for forskerblikket**

Ved hjelp av Sartre forsøker jeg å rette forskerblikket mot fenomenet slik det er et fenomen for **noen**. Fenomenet jeg retter blikket mot er det som etableres i møtet mellom skjebner i en filmatisk ”virkelighetsfiksjon”, representert ved filmens karakterer i dialog med tilskuerens unike livshistorie. I fenomenologisk tradisjon betyr dette at metodeopplegget må snekres sammen på en slik måte at det lar seg gjøre å fange opp hvordan filmen viser seg for tilskuerne. En slik metodisk funksjon begrunnes i den rimelighet at det er tilskuerne selv som vet hvordan filmen viser seg for dem. Ikke bare filmens mening, men også meningen i det å se film er med andre ord forankret i selve filmopplevelsen. Sann sett kan vi si at filmopplevelsen, i fenomenologisk forstand, realiserer erfaringens struktur og grunnlag som ligger i subjektet (jmf Guneriussen 1999, s. 159).

Vi kan tenke oss en tilskuer som sitter i en kinosal, fullstendig oppslukt av handlingen som utspiller seg på lerretet. Tilskueren er vitne til en liten pike, som tror hun har på seg en usynlig

og skuddsikker jakke, kaster seg i armene på sin far for å fange opp kulen slik at faren ikke dør (*Crash* 2004). For vår tilskuer er dramaet hjerteskjærende, men samtidig inkluderende og ”virkelig” gjennom den realistiske settingen. Så kan vi spørre oss hva vi som observatører, i møtet med denne tilskueren, ut fra et fenomenologisk perspektiv er vitne til. Det vi med sikkerhet kan si er at tilskueren for sin del er vitne til en rystende scene der en liten pike tilsynelatende drepes. Vi som befinner oss i samme kinosal, med en forskningsmessig agenda, har sett filmen tidligere og dermed gjort oss noen erfaringer ut fra eget møte med den lille jenta, hennes far og den forrykte revolvermannen. Dette betyr at vi ikke er like emosjonelt engasjert i filmens drama, der og da, som tilskueren er. For vår egen del kan vi si at det filmatiske dramaet, til en viss grad, fungerer som noen konstruksjoner vi på forhånd aksepterer som gitte og objektive fakta (Sobchack 1992, s. 28). Dermed er ikke vår oppmerksomhet rettet mot filmen i seg selv. Tilskueren på sin side har all oppmerksomhet rettet mot det filmatiske dramaet. Vi kan si at tilskueren konstituerer og lokaliserer seg selv som tilskuer gjennom det å se/betrakte dramaet på lerretet. Tilskueren kjenner altså seg selv som opprinnelse for den seende aktivitet, en kjennskap som ligger som en forutsetning for filmopplevelsen (ibid. s. 129 – 130). Dermed kan vi ut fra tilskuerperspektivet forstå filmens dramatiske handlinger som det fenomenet som viser seg, og tilskuerens bevissthet som det de dramatiske handlinger, eller fenomenet, viser seg **for**. Da ser vi at bevisstheten **om** den lille jentas desperate forsøk på å redde faren er selve filmopplevelsen (Sartre 1993a og 1993), eller fenomenet slik det viser seg for tilskueren. Sånn sett kan vi forstå filmopplevelsen som et uttrykk for de dynamiske strukturer som posisjonerer våre meninger i forhold til våre erfaringer, men som samtidig tillater/oppfordrer oss til å endre våre meninger, reflektere over våre erfaringer samt bytte vårt perspektiv ut fra den horisont verden til en hver tid åpner opp for (Sobchack 1992, s. 26 – 28). Her skyter jeg inn for egen regning at de horisonter som åpner seg i verden ofte åpner seg nettopp fordi vi er i stand til å gjøre egne valg, at vi ønsker og evner nye innfallsvinkler, er nysgjerrige, innovative og endringssøkende. Dette korresponderer med et kunnskapsbegrep som, foruten metakunnskap om egen læring og faktakunnskap, ”avhenger av perspektivet og at vi deler og forhandler våre perspektiver i kunnskapstilegnelses – prosessen” (Bruner 1997, s. 87). Dermed er interessefeltet for læringsprosessene og kunnskapsbegrepet i denne sammenheng lokalisert til perspektivpluralitet og metakunnskap om egne perspektivtakninger i læringsprosessene. For å kunne vise dette må jeg ha et metodisk opplegg som gir meg tilgang til andres livsverden, eller rettere sagt de erfaringsprosesser som finner sted i møtet med fiksjonelle karakterer i film. Her understrekes det igjen at målet ikke er å vise den enkeltes livsanskuelse eller drøfte



elevenes erfaringer med filmens karakterer. Målet er å vise elevenes egne verbaliseringer av sine møter med en films karakter, noe Bengtsson (1999) beskriver som den hermeneutiske oppgave i det å formidle mellom ulike verdener. Gjennom det metodiske opplegget vil jeg altså forsøke å formidle elevenes levde virkelighet inn i en teoretisk etablert forståelsesramme. Det å se film blir da et ”systematisk skapt møte der forskeren får innblikk i hva og hvordan andre opplever og forstår, i for eksempel klasserommet, hvilken betydning det har, hvilke formål som finnes, hvordan de erfarer og brukes, hvilke medmennesker de forholder seg til, hvordan det skjer osv” (Bengtsson 1999, s. 34, min oversettelse).

Mitt blikk er altså rettet mot filmopplevelsen som fenomen, et fenomen som uttrykkes i det emosjonelle engasjementet de dialogiske relasjoner åpner opp for. Så følger jeg filmopplevelsen gjennom ulike fortolkningsposisjoner ved hjelp av metodisk tilrettelagt opplegg. Her må det sies at det å kunne vise til et emosjonelt engasjement blant mennesker som ser film, fort kan betone seg som å sparke inn åpne dører. Det ligger i filmens natur å invitere til deltakelse, mobilisering av følelsesregisteret og ettertanke i varierende grad (jmf Plantinga 1997 og Smith 1997). Målet her er å lokalisere, eller få et glimt av engasjementet i de ulike fortolkningsposisjoner, for så å beskrive det i en pedagogisk kontekst. Faren ved dette er at jeg da kun leter etter det som ivaretar det som i forkant er teoretisk etablert som pedagogisk verdifullt og viktig når det emosjonelle engasjement i filmopplevelsen lokaliseres. Jeg kan altså ende opp i å tvinge terrenget, eller de autentiske filmopplevelser, til å passe med det kartet jeg allerede har tegnet opp. Til en viss grad stemmer dette. Som tidligere nevnt er jeg snarere ute etter å beskrive framfor å verifisere eller falsifisere. I så måte er målet at empirien kan fargelegge og detaljere det teoretisk etablerte kartet. Men en slik målsetning betyr at den empirien jeg skuer mot, med den hensikt å fargelegge det teoretiske utgangspunktet, kommer til syne i det perspektiv som det teoretiske utgangspunktet åpner for. Fargevalget preges med andre ord av utsikten fra det som skal fargelegges. I dette aktualiseres altså fenomenologien som et vitenskapsteoretisk utkikkspunkt. Dermed kan jeg begynne å sirkle inn det dialogiske forholdet filmteksten etablerer mellom karakter og tilskuer.

## **6. DET DIALOGISKE FORHOLDET MELLOM KARAKTER OG TILSKUER**

Med støtte hos Bakhtin forutsettes det altså et dialogisk forhold mellom filmens karakterer og tilskuerne. Sosiologen Thomas Luckman definerer dialog som ”(...) any interaction through language (or other symbolic means) between two or several individuals who are mutually co-present” (Linell 1998, s. 14). Utover denne stringente definisjonen legger kommunikasjonsforsker Per Linell (ibid.) til dialogens sosiale og dynamiske aspekt der et felles meningsinnhold både forutsettes og bestrebes. Dialogen bringer oss sammen og dialogen setter oss i bevegelse, mentalt, kognitivt og emosjonelt. Vi ser at dialogen hviler tungt på partenes gjensidighet, noe som referer til både det felles grunnlaget og ansvaret partene deler i dialogen. Dermed peker kravet (forutsetningen) om gjensidighet i dialogen mot forventningen om at ethvert innspill eller initiativ gjengjeldes. Uten en slik forventning, og innfrielse av denne, bryter dialogen sammen. Hvis vi favner bredt kan vi kjenne igjen denne forventningen fra spedbarnets gråt og forventning om pupp, via ektefellens ønske og behov for å bli sett (og akseptert) av sin partner, til politiske debatter. Vi ser at et slikt dialogisk perspektiv leder mot et bredere analytisk perspektiv på all menneskelig kognisjon og kommunikasjon, et perspektiv som blant annet Rommetveit (1996 og 1999) beskriver som dialogisme. Dermed betegner dialogismen et overordnet begrep i forhold til dialog, slik monologisme er et overordnet begrep i forhold til monolog (Dysthe 2001a, s. 65). Dette utdypes av Linell som sier at ”Dialogism is more a matter of ”theory” (a theoretical framework, a general epistemology) than a set of empirical methods (Linell 1998, s. 193). Gjennom dialogismen (og dens motpart monologismen) har vi tilgjengelig et analyseredskap for å drøfte ulike aspekt ved en dialogisk tilnærming til filmopplevelsen. Dialogisme og monologisme er altså analytiske perspektiver som favner om all menneskelig kognisjon og kommunikasjon, også den kommunikative sjanger (jmf Bakhtin om talesjanger 1998) som filmopplevelsen er. Dermed ser vi at de to begrepene også utgjør grunnleggende perspektiver på læringsprosessene.

### **6.1 Den monologiske forståelse**

Jeg kan innledningsvis gå litt rufsete til verks og si at den tradisjonelle forståelse av film og filmopplevelse korresponderer med en monologisk innfallsvinkel på dialogen. I dette ligger en forståelse av tilskueren som posisjonert, ja nærmest underkastet filmens sterke virkemidler. Rommetveit (1999) viser hvordan monologismen som perspektiv på dialogen på sett og vis har plassert seg i den vestlige kulturkrets kollektive ryggmarg. Vi kjenner igjen

monologismens karakteristika i de tradisjonelle kommunikasjonsmodeller der sender A uttrykker et budskap som mottaker B mottar, tolker og forstår i samsvar med senderens intensjoner. Dette referer til en forståelse av språkbruket som "actions exchanged between individuals" (Linell 1998, s. 10). I et slikt bilde forstås kommunikasjon som det å transportere informasjon ut fra logistiske prinsipper, nærmest som frakt av kognitivt eller emosjonelt innhold langs en form for ledning mellom avsender og mottaker (leidingsmodell hos Rommetveit 1999, s. 25). Følgene av en monologisk forståelse av dialogen er at språket framstår som en statisk størrelse der budskapet i mer eller mindre isolerte kanaler fraktes mellom deltakere som tolker og responderer (transportmodeller for kommunikasjon av påstandsinnehold). Det at de forskjellige utgavene av transportmodellen står så sterkt, forklarer Linell med kognitivismens dominerende posisjon innen psykologi, særlig siden 70-tallet. De kognitive teorier beskriver tenkning som representasjon av et bestemt innhold (eller informasjon) og at denne informasjonen bearbeides individuelt: "The processing of information takes place within the minds programmed into the brains of individuals" (Linell 1998, s. 18). Det individuelle aspektet tilsier at informasjonsbehandlingen vanskelig kan oppstå i interaksjon mellom individet og dennes fysiske eller sosiale omgivelser. Vi kjenner dette igjen i Piaget – tradisjonen der læring er en aktiv konstruksjonsprosess hvor elevene tar imot informasjon som tolkes, for så å sette den fortolkede informasjon i sammenheng med som allerede ligger i bevisstheten (Piaget 1973). Den informasjonen som individet mottar fra omgivelsene, vil i en monologisk dialogforståelse, framstå som input til de forskjellige interne mentale prosesser hos den enkelte. Dermed er vår bevissthet "thus a complex system, a "machine", for processing information from "input" to "output", og hvis våre interaksjonspartnere "is taken into account in a cognivistis modell, he or she must somehow be *represented* as one (or several) subsystem(s) in the individual actor's information-processing system" (Linell 1998, s. 19). Ifølge Rommetveit betyr dette at adressaten "får status som "the creature who is communicated to", ikkje som potensiell medforfatter av meningsinnholdet i ytringa" (Rommetveit 1999, s. 27).

I talerens ytringer ligger det altså forventninger om en bestemt fortolkning av budskapet ut fra talerens kommunikative intensjoner. Det blir altså opp til lytteren å gjenvinne eller gjenskape disse intensjoner i sin egen bevissthet. Taleren, som agent for tanker, behov og meninger opererer som den absolutte kilde og autoritet av egne bidrag til diskursen (Linell 1998, s. 22). Dette høres jo i utgangspunktet rett og rimelig ut. Hvis ikke taleren selv er kilden til sine ytringer, hvor er da kilden? Ytringen og ytringens meningsinnhold må vel ha en opprinnelse,

en eller annen form for avsender som mottakeren kan respondere mot? Vi husker at Pave Benedikt høstet storm i den muslimske verden da han i en tale på universitetet i Regensburg, Bayern, den 12. september 2006, refererte til keiser Manuel Paleologos II. Paven kom med en ytring som, legitimt eller ikke, i deler av den muslimske verden ble tolket som pavens egne holdninger. Hvis vi holder oss til Linell så kan vi der spore kimen til misforståelser og konflikter av en slik art i den monologisk dialogforståelse hvor ytringer nettopp forstås som et produkt av en individuell taler. Vi kan jo lure på om de voldsomme reaksjonene etter Pave Benedikts ytringer oppstod nettopp fordi ytringene ble møtt av en monologisk dialogforståelse. Poenget er at man i en monologisk dialogforståelse plasserer seg i en mottakerposisjon, noe som igjen betyr at man forlates ”in the dark as to *from whereabouts* speakers get their intentions and meanings (...) (ibid. s. 22). Dermed kan vi med utgangspunkt i Linell spørre om lytteren (altså deler av den muslimske verden i og med at paven i sin referanse trakk inn Islam og Muhammed) ikke klarte å gjenskape pavens intensjoner (forutsatt at pavens intensjoner var en akademisk drøfting, og der referansen til Islam perspektiverte temaet). Forutsetningen for en vellykket kommunikasjon er at budskapet ankommer lytterens bevissthet i samme form som det tiltenkte budskapet i talerens bevissthet. Når så ikke skjer kan dette forklares med støy eller forstyrrende elementer langs budskapets transportåre, uklare budskap eller manglende mottaksapparat hos lytteren. I dette tilfellet kunne eksempelvis kulturell bakgrunn forstås som en slik mulig støykilde. Men hvis vi holder oss til nevnte Piaget – tradisjon, så kan vi drøfte om reaksjonene var et uttrykk for at pavens ytringer ble fortolket i en kollektiv bevissthet der begreper som korstog og hellig krig aktiveres. På den andre side ville vi med dialogismen som analytisk utgangspunkt kunne argumentere for at raseriet blant muslimene faktisk var uttrykk for deres medforfatterskap til pavens ytringer. Nå skal ikke denne problemstillingen følges videre, men heller kort peke på hvordan en monologisk forståelse av film har satt sine spor i den offentlige debatten. Den bekymringen vi kan spore her har nok vært med på å prege filmens posisjon innenfor den pedagogiske virksomheten.

Det at ytringen er et produkt av en individuell talers bevissthet, ønske, agenda eller livsanskuelse korresponderer med den bekymringen for mediepåvirkning generelt og filmpåvirkning spesielt som vi gjennom historien har vært vitne til. Denne bekymringen kom blant annet til syne gjennom den norske sensurlovgivningen av 1913 der det lå antagelser om filmens forførriske og skadelige virkninger. Med en debatt preget av både bekymringer for filmens skadevirkninger, mulige forebyggende tiltak fra det offentlige samt kinoens mulige

”opplysende” funksjoner som bakteppe ble sensurlovgivningen vedtatt og iverksatt. Både i stortingsdebattene og i den offentlige debatten ble det signalisert en allmenn bekymring og rasjonell tanke om film og kino som mulige verktøy i pedagogikkens, oppdragelsen og folkeopplysningens tjeneste. Til slutt munnet debatten ut i kommunal kinodrift og en lovparagraf som bestemte at

”De sakkyndige maa ikke godkjende billeder, hvis forevisning de mener vilde stride mot lov eller krænke ærbarhet eller virke forraaende eller moralsk nedbrytende. Andre billeder maa de ikke negte at godkjende”.

Statens Filmkontroll startet sitt arbeid i oktober 1913 og klippet ivrig og samvittighetsfullt fram til 1921 da lovgivningen om den enhetlige sensur ble revidert (Dahl m.fl. 1997, s. 63 – 70). En liten kuriositet er at vi i den norske sensurlovgivningen av 1913 finner igjen de elementer som Eisenstein postulerer som filmens styrke, mål og mening, særlig ved bruk av redigering som estetisk og retorisk virkemiddel (Eisenstein 1979). Uansett så kan vi i et historisk perspektiv se at det offentlige bekymringsbarometer har svingt i takt med spesielle hendelser som på en eller annen måte kan kobles opp mot film. Vi så det i forkant av *Life of Brian* (1979), i kjølvannet av *Natural Born Killers* (1994) og ikke minst etter den tragiske saken i England der to smågutter mishandlet og drepte en seksåring etter at de tidligere på dagen hadde sett *Child's Play* (1998). I enkle vendinger kan vi si at *Natural Born Killers* vakte til livet en bekymring for hva slike filmer kan gjøre med vårt menneskesyn, mens utførte voldelige handlinger er med på å bekrefte våre verste bekymringer.

## **6.2 Filmens karakterer: Et uttrykk for modellmakt gjennom tilskuerens perspektivtakning?**

Vi husker fra Bakhtin at vi får bevissthet om oss selv ved å avsløre oss ovenfor den andre, gjennom den andre og med den andres hjelp (Bakhtin 1981 og 1994a og 1994b). Dermed er de handlinger som konstituerer selvbevisstheten bestemt av forholdet til en annen bevissthet. Våre møter med andre bevisstheter er med andre ord med på å forme oss som mennesker, noe som fordrer refleksjon når vi i en pedagogisk sammenheng ønsker å legge til rette for at slike møter finner sted. Ut fra dette er det betimelig å spørre seg selv følgende spørsmål: Er det slik at film i undervisningen, ut fra en dialogisk forståelse av filmopplevelsen, er med på å forme elevene som mennesker? Hvor mye spillerom gir egentlig filmmediet til tilskuernes egne

bidrag? Er det slik at filmen, ut fra lærerens bevisste valg, kan eksportere bestemte holdninger og meninger? Poenget er at den bevisstheten, som vi under filmopplevelsen er med på å konstituere vår egen bevissthet, er filmatisk etablert og dermed utstyrt med noen kommunikative hjelpemidler som kan være vanskelig å motstå. Vi kan si at karakterens ytringer til oss tilskuere bæres fram av filmatiske grunnelementer samt dramaturgiske valg som etablerer noen sympatistrukturer. Organiseringen av filmteksten er altså med på å bygge opp vår lojalitet til en eller flere karakterer. Smith (1995) viser til gjenkjennelse, oppstilling og troskap/lojalitet som tre hovedelementer i vår sympatistruktur. I gjenkjennelsen ligger karakterens enhetlige og tekstlig atskilte konstruksjon slik at tilskueren kan si: ”Der er han”. Denne fysiske skapningen sentreres slik at vi skjønner at han eller hun har betydning for handlingen. Jo mer karakteren sentreres, jo mer føler vi oss knyttet til denne. Neste steg mot tilskuerens sympati er en form for oppstilling der vi som tilskuere plasseres på linje med karakteren slik at vi får adgang til deres handlinger, kunnskap og følelser. Etter hvert vil vi utvikle lojalitet til en eller flere karakterer ut fra våre moralske og ideologiske vurderinger. Her reagerer vi følelsesmessig på karakterens særtrekk, motiver og valg. Vi forstår karakterens kontekst og bedømmer ut fra det (Smith 1995, s. 80 – 85). Det brukes altså noen virkemidler slik at tilskueren utvikler lojalitet og sympati med bestemte karakterer. Så kan vi spørre oss hvor lett det er å være kritisk reflektert til karakterer, uavhengig av deres fiksjonelle tilstand, som vi føler lojalitet for.

### **6.2.1 Sympati med en leiemorder**

Vi kan ta et konkret eksempel. I 1992 hadde jeg stor glede av å se *Nådeløse menn* av og med Clint Eastwood. Ved å trekke inn dette eksempelet ser jeg bort fra mine egne forventninger som etableres i henhold til westernfilmens sjangerkonvensjoner. I filmen møter jeg den tilårskomne og pensjonerte hodejegeren Bill Munny som grunnet økonomiske årsaker lar seg lokke ut på et siste oppdrag. I løpet av filmens gang opparbeidet jeg meg en god porsjon sympati med Munny og hans kompanjong Ned Logan. En av grunnene til dette kan nok være min egen bevissthet om det oppgjøret som ville komme mot de brutale voldsmennene med en pris på sitt hode, og den like brutale sheriffen Little Bill. I den avsluttende scenen er jeg vitne til at Bill Munny, med kald blod, dreper for fote. Heller ikke den ubevæpnede og hard skadde sheriffen slipper unna med livet i behold. Men jeg liker det jeg ser. Handlinger som jeg, normalt sett tar avstand fra, følte der og da ikke bare riktig, men også uhyre tilfredsstillende. Ja, selv i dag, seksten år senere, og med gode muligheter til kritisk refleksjon over Munnys

handlinger, forsvarer jeg dem. Vel nok spiller konteksten inn her. Drapene, eller rettere sagt avrettingene, skjedde ikke uten en forhistorie. Men slik er det jo i den virkelige verden også. Brutale drapsmenn og deres handlinger har en forhistorie, men jeg forsvarer ikke dødsstraff av den grunn. Men i forhold til Munnys handlinger går det faktisk an å si at jeg forsvarer dødsstraff, eller i det minste en aksept i dette tilfellet. Hvorfor det? Er det de lojalitetsbåndene som så filmatisk elegant og virkningsfullt ble etablert mellom Munny og meg som etablerer andre moralske vurderinger enn det jeg har i den virkelige verden utenfor kinoens vegger? Kan den dialogiske relasjonen til Munny prege mitt moralske og ideologiske syn på det å ta andres liv i etterkant av mitt møte med Munny? Selv tar Munny avstand fra det å drepe andre mennesker. ”Dreper du et menneske tar du fra dem alt de har og det de noen gang kommer til å få”, konstaterer Munny. Sånn sett framstår han som den rake motsetning av seg selv og sine handlinger, eller kanskje som et selvbekreftende monster på drapets iboende ondskap.

Mitt møte med Munny kan forstås i to retninger. Enten er jeg lurt og fanget i et ureflektert lojalitetsbånd, i sokratiske betydning overtalt, og dermed posisjonert i en moralsk og ideologisk horisont som strengt tatt ikke er min egen. Vi kjenner igjen arven fra Adorno og Horkheimers [1947] kritiske teori i medieforskningen utover 70 – tallet der ”Tilskueren behøver ikke ha egne tanker: Produktet foreskriver hver reaksjon. (...) Hver logiske forbindelse som forutsetter et snev av tanke blir omhyggelig omgått” (Adorno og Horkheimer 1991, s. 26). Her uttrykkes en bekymring for at vi lokkes inn i konformitet slik at vi ideologisk sett blir samfunnstilpassede individ. Filmen lammer vår forestillingsevne og spontanitet slik at den eneste ”egenskapen” som utvikles gjennom å konsumere kulturprodukter er evnen til **ikke** å aktivisere noen kritiske refleksjoner. Men her kan det jo selvsagt spørres om Munny er en god representant for de dominerende tenkemåter og samfunnsforhold. Den andre retningen vil heller fokusere på mitt eget møte med meg selv og de holdningene jeg avdekket for meg selv gjennom en dialogisk relasjon med Munny. Her fungerer Munny som min samtalepartner, eller den bevissthet slik at kan ”find myself in the other, finding the other in me (in mutual reflection and perception)” (Bakhtin i Wertsch 1998, s. 116). Her har jeg opprettet lojalitetsbånd til Munny, men hvor disse er etablert i et dynamisk forhold mellom min egen stemme og Munnys stemme. Hvis jeg derimot er fanget av ureflekterte lojalitetsbånd til Munny, betyr det at min relasjon til Munny er monologisk preget. Jeg er nærmest umyndiggjort eller passivisert av filmens muligheter til å trollebinde. I en noe moderert utgave av en slik forståelse så vil vi fortsatt kunne forstå Munny, om ikke som et ideal, så hvert fall en sterk og tydelig rollefigur relatert til eksistensielle spørsmål.

Dermed er bekymringen som Adorno og Horkheim så tydelig målbærer også pedagogisk relevant.

### 6.2.2 Rollemodellen

Vi kan tenke oss Munny som min rollemodell. Jeg vil kanskje ikke være akkurat som han, men på grunn av sympati og sterke lojalitetsbånd er hans ord og handlinger ikke bare forståelig og relevante, de har også en viss autoritet i seg. Vi kan med andre ord snakke om en form for perspektivadopsjon. Hvis vi nå ser litt nærmere på modellering, så tenker vi vanligvis på barns imitasjon av voksne. Med andre ord voksne som forbilder og som utøvere av eksempelets makt. (...). Voksne mennesker kan som eksempler øve en negativ virkning på utviklingen av verdier, normer og holdninger hos barn og ungdom. (...). Men tilsvarende kan voksne virke som positive modeller slik at de ved sin oppførsel er med på å hjelpe barn og unge til å utvikle de holdninger som skolen skal fremme” (Telhaug 1987, s. 126 – 127). Ved hjelp av Telhaug kan vi lede vår oppmerksomhet mot filmens kapasitet til å skape forbilder som kan danne grunnlag for verdiutvikling og holdningsdannelse. Da vil vi i et modelleringsperspektiv kunne se hvordan vi kan identifisere oss med karakterene i en slik grad at atferdsmønster og valg gjøres til egne problemløsningsstrategier (ibid. s. 124 – 128). I forlengelsen av dette ser vi hvordan Stein Bråten sitt begrep om modellmakt (2004) aktualiseres. Bråten tar utgangspunkt i Mead som gjennom sin teori om menneskelig samspill etablerer perspektivtakningen som vesentlig i kommunikasjonsforløpet. I dette ligger at de kommunikative deltakere foregriper den andres reaksjon i seg selv på sin egen ytring ved at

We are more or less unconsciously seeing ourselves as others see us. We are unconsciously addressing ourselves as others address us (...). Of course, there must be these particular responses in our mechanism. We are calling out in the other person something we are calling out in ourselves, so that unconsciously we take over these attitudes. We are unconsciously putting ourselves in the place of others and acting as other act (Mead 1934, s. 68 – 69).

Gjennom kommunikasjonens foregripende prosesser peker Mead på en generell mekanisme som har avgjørende betydning for utviklingen av selvbevissthet og for selvets tilsynekomst (for seg selv og for andre). Språket står altså sentralt ved at det øver innflytelse på det talende individ på samme måte som det øver innflytelse på samtalepartneren (ibid. s. 69). Et spørsmål som i denne sammenhengen aktualiseres er hva kommunikasjonens foregripende prosess har med film å gjøre: Rollefigurene i en film kan da umulig kalle opp tilskuernes respons på sine



egne ytringer i seg selv? Har rollefigurene noen generaliserte forestillinger som ut fra tidligere erfaringer danner utgangspunkt for egne forventninger til hvordan tilskueren reagerer på ytringene? Disse spørsmålene kan fort plassere hele tanken om dialogiske relasjoner mellom filmens rollefigurer og tilskueren i et absurd lys. Mead poengterer jo at det å kunne ta den andres perspektiv er avgjørende for at kommunikasjon, ja i det hele tatt tenkning, er mulig. Mennesket skiller seg fra dyrene ved at vi plasserer oss i den andres sted og dermed kan kalle fram en innstilling hos seg selv som igjen fungerer som stimulus for en ny handling. Vi ser at den andre personens gjensvar kalles opp og gjøres til forutsetning for egen handling, noe som betyr at den mening som knytter seg til den andre personens handling, eller svar, blir en del av eget opplevelsesfelt. Vi har altså å gjøre med et sirkulært samhandlingsforløp som er tenkningens generelle mekanismer (ibid. s. 73). En forutsetning for dette er de stemmeetablerte symboler (rett og slett det som ytres) som også hos personen selv aktiverer de samme gjensvar som han (forventer å) kalle fram hos den andre. Det ligger med andre ord en tilbøyelighet til å handle ut fra hvordan den andre blir å handle, eller at "One participates in the same process the other person is carrying out and controls his action with reference to that participation. It is that which constitutes the meaning of an object, namely, the common response in one's self as well as in the other person, which becomes, in turn, a stimulus to one's self (ibid. s. 73 – 74). Dette er interessant når det gjelder forholdet mellom film og tilskuer, og kanskje særlig i forhold til møtets diskontinuerlige muligheter. Problemstillingen blir som følger: Mead viser til kultur, natur og samspillet mellom disse i individets identitetsprosesser og selvdannelse. Så er det slik at det kommunikative samspillet med andre betyr at barnet tar opp i seg andres holdninger og generaliserer disse i form av "generalisert annen" eller en "indre ledsager" (Bråten 2004, s. 73). Denne generaliserte andre er inngangsbilletten til å delta i et sosialt liv, posisjonere seg i et sosialt system, gjennom det å kunne ta den andres perspektiv. Dette samspillet kjenner vi også igjen i forhold til de mer betydningsfulle mennesker for barnet, primært mor og far. Disse signifikante andre setter dypere og mer fundamentale spor i barnet, spor som ligger der hele livet. Hvis vi nå går til Berger og Luckmann [1966], så legger de Mead til grunn når de viser at "grunnstrukturen i all sekundærsosialisering må ligne på strukturen i primærsosialiseringen" (Berger og Luckmann 2000, s. 136). Det som skjer i primærsosialiseringen er mye mer enn bare kognitiv læring, det er også en sterk emosjonell tilknytning til den signifikante andre. Barnet identifiserer seg altså med de signifikante andre, en identifisering som både muliggjør og determinerer barnets internalisering av de signifikante andres roller og holdninger. Det er i denne identifiseringen at barnet blir i stand til å identifisere seg med seg selv slik at identiteten etableres. "Selvet er

med andre ord et reflektert vesen som gjenspeiler de holdningene som de signifikante andre har inntatt overfor det, individet blir som de signifikante andre har betraktet det som” (ibid. s. 137). Det som fester seg i barnet under primærsosialiseringen er fundamentalt for det å oppleve oss selv som de unike individer vi er, noe som krever ”alvorlige biografiske sjokk for å bryte ned (...)” (ibid. s. 146). I sekundærsosialiseringen utvides vår forståelse og opplevelse av normer til noe mer allmenngyldig, der sosialiseringens agentene opptrer som de generaliserte andre i vår bevissthet. De sosialiseringprosesser, og læringsprosesser, vi gjennomgår med de generaliserte andre fester seg ikke like sterkt i våre ryggmarger som det vi tar til oss gjennom primærsosialiseringen. Vi identifiserer oss ikke i samme grad med de generaliserte andre, og vi knytter heller ikke samme følelsesmessige bånd til disse. Dette betyr at det som internaliseres gjennom sekundærsosialiseringen er av en noe skrøpeligere karakter enn det primærsosialiserte. Dermed er vår endringslyst og endringskompetanse sterkere i forhold til ”arven” fra de generaliserte andre. Dette lar seg kompensere ved å bruke spesielle pedagogiske teknikker for å bringe budskapet ”hjem” til det enkelte individ, eller bringe budskapet inn i våre definisjonsbegreper om hvem vi er. Berger og Luckmann bruker sosialiseringen av religiøst personell for å vise hvordan bestemte teknikker er med på å forsterke de følelsesmessige sider ved sosialiseringprosessen. Nå er det jo tydelige forskjeller på det å være knyttet til et religiøst samfunn, med hud og hår, gjennom et helt livsløp, og det å se en film på knappe to timer. Men vi kan i prinsippet trekke paralleller til de filmatiske muligheter som åpner opp for å etablere lojalitetsbånd mellom partene. Ut fra en slik forståelse kan vi si at funksjonen med filmatiske virkemidler er å lade sentrale karakterer med signifikans slik at disse, for tilskuerne, framstår som signifikante andre. Det språklige fellesskapet, altså de filmatiske virkemidler, som er med på å skape lojalitetsbånd mellom karakter og tilskuer vil da fungere virkelighetsbevarende ved at det objektiviserer nye personlige opplevelser. Men for å ”opprettholde den subjektive virkeligheten på en effektiv måte, må samtalsystemet fungere uavbrutt og sammenhengende. Forstyrrelser i kontinuiteten eller sammenhengen utgjør *ipso facto* (’gjennom seg selv’, min oversettelse) en trussel mot den gjeldende subjektive virkeligheten” (ibid. s. 156). Adorno og Horkheimer plasserer film i sin alminnelighet i en slik språklig funksjon (se kapittel 6.2.1), mens representanter for det religiøse perspektivet beskrevet hos Berger og Luckmann snarere vil forstå film som et mulig uttrykk for normoppløsning og opprør mot det bestående. Så finnes det ulike måter å unngå mulige diskontinuerlige hendelser. Adorno og Horkheim på sin side beskriver film og filmopplevelsen virkelighetsbevarende, mens vi i det religiøse perspektivet som Berger og Luckmann beskriver heller vil frykte normoppløsning og opprør mot det bestående. Felles for

begge bekymringstradisjoner er tanken om filmkarakterenes effekt og funksjon som rollemodeller. Ut fra Telhaug sin beskrivelse av modellering ser vi at noen rollemodeller representerer det ettertraktede, idealet som vi ønsker å identifisere oss med, eller som andre ønsker at vi skal identifisere oss med. Så oppstår det bekymringer idet forbildene representerer eller formidler holdninger som går på tvers av allmenngyldige normer og moral. Historien har da også vist at det finnes rikelig med mediedistribuert bekymringsinspirasjon for dem som ønsker det. Sånn sett kan vi forstå en pedagogisk tilnærming til film der målet er, gjennom kritisk refleksjon, å avdekke skjulte ideologiske agendaer og virkelighetsmanipulasjoner, som ”ulike teknikker for å overvinne diskontinuitet” (Berger og Luckmann 2000, s. 156). Dette står i kontrast til Bollnows eksistensielle møtebegrep der nettopp det diskontinuerliges verdi ligger i bruddet med egen forståelse eller holdning. En pedagogisk tilnærming ut fra et slikt perspektiv har derimot som mål å **innføre** diskontinuitet, noe det søkes åpning for i en dialogisk forståelse av filmopplevelsen. Kritikken mot et slikt utgangspunkt kan altså formuleres ut fra tanken om at filmens kommunikative form i seg selv skaper modellmakt.

Munny er en interessant karakter på flere måter. Konflikten mellom hans handlinger og hans refleksjoner kan forstås som en form for kapitulasjon av seg selv. Han er fanget i sin eget historie og sin egen identitet knyttet til denne historien. Når vennen Logan drepes, vekkes på nytt monsteret i han selv, den siden ved hans egen biografi og identitet han gjennom flere år har forsøkt å ta avstand fra. Han forakter seg selv, en forakt som leder ut i et selvdestruktivt alkoholforbruk og kaldblodige drap. Eller er det kanskje slik at rusen og drapene er en hevdelse av eget selv, at den kaldblodige morderen er hans egen identitet? Uansett så framstår Munny som sammensatt, komplisert i all sin enkelhet og spennende i sin kompromissløshet. Min fascinasjon for Munny kan grunnleggende forstås ut fra at mennesker ”are not imprisoned within their own perspectives, but are orientated towards others and the perspectives of those others” (Mead sitert i Foppa og Markova 1990, s. 2). Nå kan jo ikke Munny foregripe min reaskjon i seg selv, så vi er avskåret fra et sirkulært samhandlingsforløp der vi i perspektivtakningen tilpasser og fullfører hverandres handlinger (Bråten 2004). Det kan med god grunn påstås at Munny, som en bevissthet for seg (jmf Bakhtin), styrer det meste av de dialogiske relasjoner mellom meg og han. Til slutt evner ikke jeg å ta Munnys perspektiv, men blir så bergtatt av Munny at jeg mister mitt eget perspektiv. ”Det som kunne vært en dialog på begges premisser, blir en monolog på den enes premisser” (ibid. s. 106). Gjennom den styrende posisjon som Munny har i den dialogiske relasjonen kan også hans

svar, begrunnelser for de valg som gjøres oppleves som en form for fasitsvar. Mine egne holdninger defineres som irrelevante og settes ut av spill. Dermed ser vi at mine lojalitetsbånd til Munny kan føre til at jeg bergtas ”på en måte som setter egen forståelse og forutforestillinger i parentes” (Bråten 2004, s. 84). Den dialogen jeg mener å se ut fra Bakhtins tekstforståelse og grunnleggende dialogiske holdning, er da kun en skinndialog ensidig basert på Munnys premisser. I min underkastelse av Munnys perspektiv nøytraliseres mitt eget bidrag, og jeg makter heller ikke se meg selv fra Munnys perspektiv. Premissene for kritisk refleksjon er dermed ikke til stede. En slik forståelse vil selvsagt konsekvenser i forhold til det pedagogiske opplegget når film skal brukes i undervisningssammenheng. I forlengelsen av dette kan det være fruktbart å se nærmere på de asymmetriske forhold i dialogen.

### **6.3 Asymmetrien som forutsetning for filmopplevelsen**

Vi kan forstå filmopplevelsen som et dominansforhold der de kommunikative og estetiske elementene som filmskaperen har til rådighet, dominerer det dialogiske forholdet mellom filmens karakterer og tilskueren. Linell og Luckmann (1990) bruker dominansbegrepet i forhold til bestemte trekk ved dialogen, beskrevet ut fra de fire kategoriene kvantitativ, interaksjonell, semantisk og strategisk dominans. I forhold til filmopplevelsen ser vi hvordan den semantisk dominans, eller det at filmen bestemmer tema og hvilke perspektiver som er tilgjengelig i tilskuerens møte med disse tema, kan aktualiseres. Hvis vi legger til grunn en forståelse av film som semantisk dominerende, vil en relevant pedagogisk målsetning være å opprette en form for balanse i forholdet mellom filmteksten og tilskueren. Det å fokusere på likevekt og likeverd mellom aktørene i et kommunikasjonsforhold synes umiddelbart som en fornuftig og sympatisk målsetning. Men sett ut fra et dialogisk perspektiv på filmopplevelsen framstår en forståelse av filmopplevelsen som semantisk dominert noe problematisk når et pedagogisk opplegg skal spikres sammen. Vi vil igjen havne i risikozonen for at det pedagogiske opplegget forringer filmopplevelsen gjennom noen definerte, og for filmopplevelsen, styrende forutsetninger i forkant. I bestrebelsene etter å sikre et balansert og likeverdig forhold mellom filmteksten og tilskueren, kan det pedagogiske opplegget preges av en offensiv holdning der målet er å avdekke, bevisstgjøre og utlikne filmens kommunikative overtak. Det er ikke dermed sagt at vi i en pedagogisk praksis ikke skal være bevisst filmens fortellermessige styringer og mer eller mindre skjulte ideologiske agendaer. Poenget, ut fra et dialogisk perspektiv, å legge til rette for en tilegnelse der ”fortolkningen av en tekst fullføres i

et subjekts selvfortolkning, et subjekt som deretter forstår seg selv bedre, forstår seg selv annerledes eller begynner å forstå seg selv” (Ricoeur 1999, s. 153). Et viktig skritt i denne retningen er de asymmetriske forhold i dialogen, beskrevet av Linell og Luckmann (1990). Utgangspunktet for Linell og Luckmann er, som hos både Bakhtin og Mead, at motivasjonen for å innlede dialogiske relasjoner ligger i forventningen til respons, og at denne responsen gjengjeldes. Som jeg har vært inne på tidligere er det ganske innlysende at filmens karakterer ikke kan gjengjelde tilskuerens direkte respons. Det nytter ikke hvor mye vi bønnfaller tenåringsjenta om ikke å gå inn i den mørke skogen, hun gjør det uansett. Men samtidig ligger det en forventning i jentas handlinger at vi skal respondere akkurat slik vi gjør. Forventingene tydeliggjøres og bæres fram av filmens karakterer. Hvis det nå er slik at vi **ikke** ”ber” piken om å la være å gå i skogen, ja da er ikke heller ikke noen gjengjeldelse på pikens, eller filmtekstens forventning. Vi kan si at dialogen halter noe, og da ut fra en forventning om vår gjengjeldelse, ikke ut fra den felles ”objektive” forståelse at det å gå ut i en mørk skog kan være farlig for unge piker. Dermed kan vi si at dialogen forutsetter et minimum at felles forståelse, språklig eller kunnskapsmessig, samtidig som den drives fram av spenningen og dynamikken som ligger i det å ha ulik kunnskap tilgjengelig. Det er helt tydelig at den unge piken ikke skjønner det tilskueren skjønner, at det å gå inn i skogen kan være farlig. Kanskje vet tilskueren noe som piken ikke vet, at det venter en forrykt drapsmann der inne i mørket. Hadde piken hatt samme kunnskap og innsikt som oss, ville hun kanskje aldri gått inn i skogen. Men da ville det heller ikke vært noe grunnlag for respons på hennes kommuniserte handlinger. Sånn sett er det asymmetrien i dialogen som vekker vår interesse. Vi vet mer enn den unge piken, en asymmetrisk dynamikk som motiverer oss til å svare på pikens kommuniserte valg. Dette presiseres av Linell og Luckmann ved ”if there were no asymmetries at all between people, i.e. if communicatively relevant inequalities of knowledge were non-existing, there would be little or no need for most kind of communication!” (Linell and Luckmann 1990, s. 4). Asymmetrien er med andre ord allestedsnærværende i dialogen ved at talerens initiativ skaper en ubalanse, eller et spenningsfelt mellom det å utnytte asymmetrien og returen til en tilstand av likevekt, og at dette spenningsfeltet igjen gir næring til dialogen. Hvis vi retter blikket mot Vygotskij og hans begrep om *den nærmeste utviklingssonen*, så hviler også dette på et asymmetrisk forhold der læringspotensialet ligger i møtet mellom ulike perspektiver. I denne sonen ligger de ferdigheter og prosesser som vi ennå ikke mesterer, men som vi har en mulighet for å tilegne oss ved hjelp av andre mennesker eller kulturelle hjelpemidler som blant annet språk og forbilder (Vygotskij 2001, s. 166 – 274). Satt på spissen kan vi si at Munny representer et forbilde for meg innenfor en særskilt

setting. Munny og jeg er ulike, men samtidig bærer han med seg kunnskap, eller holdninger, som er interessante for meg. Men jeg ville kanskje aldri blitt denne problemstillingen bevisst har det ikke vært for mitt møte, eller min dialog med Munny, som var asymmetrisk. Sånn sett er det snakk om en, filmatisk etablert,

(...) felles utviklings- eller tolkningssone (the interpretive zone, Wasser og Bresler 1996). Interaksjonen blir ein stad der ulike perspektiver møtes, der partane bygger vidare på tankane til kvarandre, og der dei prøver ut ulike tolkingar og saman konstruerer mening. Eit slikt syn på den nærmaste utviklingssona understrekar gjensidigheita og dynamikken mellom partane som tar del i interaksjonen. Gjensidigheit og fellesskap i tankeutvikling, læring og meningsskapning er typiske trekk ved en nærmaste utviklingssona som *felles utviklingssone* (...)” (Løkensgard Hoel 2001, s. 284).

Dynamikken i det asymmetriske vises også ved at returen til likevekt alltid kan endres ved å initiere nye tematiske aspekter. I dette kan det også ligge et ønske om å kontrollere eller regjere over de bidragene som følger. Nå er det jo filmen som initierer de tematiske aspekter, men samtidig kan ikke disse realiseres som tematiske aspekter hvis de ikke kommuniserer til et fortolkende subjekt. I dette ligger eksistensielle og fenomenologiske sider ved at det tematiske aspekt, som fenomen, ikke er et tematisk aspekt hvis det ikke finnes en bevissthet å vise seg for (jmf Sartre 1993a og 1993). Poenget er at de tematiske aspekter må støte bort i noe, eller møte en responderende bevissthet. Hvis ikke blir det nærmest som å svinge et balltre i løse luften. Det blir ikke noe smell uten at balltreet møter noe, et møte som illustrerer den asymmetriske nødvendighet i filmopplevelsen. Nå må det sies at en slik forståelse av det asymmetriske elementet i filmdialogen er optimistisk, ja kanskje naivt ladet. Film som egen kommunikativ sjanger kan sies å være et globalt system med lengre ”strekninger” og historier enn de vi finner i de enkelte ytringer. Filmene som enhet ligger over de enkelte sekvenser og ytringer, noe som betyr at symmetri og dominans kan bryte fram her (Linell og Luckmann 1990, s. 6 – 8). Men fokuset vil uansett være på filmopplevelsens dialogiske relasjoner der tilskueren er medforfatter i et asymmetrisk forhold. Dette er et medforfatterskap som utgjør filmopplevelsen, en filmopplevelse som altså uttrykker et emosjonelt engasjement. Dermed må vi rette blikket mot emosjonene.

Den klassiske filmen søker å maksimere vår forståelse av den fortalte historien ved å maksimere rekkevidden og intensiteten i våre emosjonelle responser (Allen and Smith 1997, s. 369). I dette ligger en forståelse av at vi som tilskuere beveges av filmen. Plantinga (1997)

peker på at våre emosjonelle opplevelser når vi ser film ofte forstås som naive, eller i verste fall skadelige, mens den fremmedgjorte og distanserte responsen kjennetegner den vitende tilskuer. Premisset er at emosjoner må tøyles og beherskes slik at tilskuerens grunner og kritiske bedømmning kan fungere tilfredsstillende. Med et slikt utgangspunkt kan vi forstå lærerens ønske om et tilrettelagt pedagogisk opplegg som mobiliserer elevenes distanserte refleksjonsapparat i forkant av filmen. Men ifølge Plantinga er det nå vanligere å avvise den antagelsen at emosjoner er fiender av grunner og distanserte refleksjoner. Med en kognitiv forståelse av emosjoner viser han hvordan våre slutninger, vurderinger, bedømmelser og hypoteser forutsettes av emosjoner. Dette eksemplifiseres med at gleden vi finner i *Dr. Strangelove* (1964) er avhengig av vår bedømmelse av filmens sosiale og politiske representasjon. Denne lokker fram blandende følelser, både latter og frykt, noe som igjen oppmunter til refleksjon, herunder både selv – eksaminering og kritiske bedømmelser av samfunnsmessige forhold. Den emosjonelle responsen er altså ikke bare avhengig av filmens form og stil, men også en evaluering av karakterer, tema og narrative situasjoner. I forlengelsen av dette understrekes det at den enkelte tilskuer bringer med seg noe eget og individuelt som er styrende for responsen, samtidig som kontekstuelle faktorer avgrenser tilskuerens responser og fortolkninger. ”However, when we justifiably reject the claim that films *determine* spectator response, we should not characterize films as ‘blank pages’ or ‘empty receptacles’ and spectator response as wholly determined by contextual and individual factors. (...). Audience response lies in the intersections of individual and general spectator characteristics, specific context, and textual cues” (Plantinga 1997, s. 382). Vi er med andre ord til en viss grad posisjonert ved at tilskueren tillater seg selv å oppleve **samsvarende** emosjoner ved å ta en emosjonell posisjon. Dette gjør det nødvendig å finne et språk og en metode som gjør det mulig for oss å forstå tilskuernes involvering i filmer (Plantinga 1997, s. 372 – 383).

Med støtte hos Bakhtin forstår altså jeg Plantingas emosjonelle posisjonering som dialogisk etablert. Emosjonene ”styrer” vårt medforfatterskap, samtidig som våre dialogiske relasjoner med filmens karakterer aktiviserer bestemte emosjoner, emosjoner som igjen er bestemmende for vår våre vurderinger. Så husker vi at tilskuerrollen og elevrollen utgjør ulike fortolkningsposisjoner i forhold til egen filmopplevelse. Dette betyr at samme person tar ulike emosjonelle posisjoner til filmopplevelsens erfaringer. Dette har følgelig betydning for hvordan filmopplevelsens erfaringer vurderes og forstås. I forståelsen av emosjonsbegrepet blir det derfor viktig å ivareta hele spekteret fra den umiddelbare refleksjonen vi ”føler” når vi

tror at den lille piken blir skutt (*Crash* 2004), til den distanserte refleksjonen med andre elever i klasserommet. I kjølvannet av begrepsavklaringen gjøres det et forsøk på å avklare om andres emosjonelle engasjement lar seg observere, beskrive, identifisere og fortolkes. Disse avklaringene av vitenskapsteoretisk karakter vil så danne utgangspunktet for feltarbeidets metodiske opplegg.



## 7. EMOSJONER

Når vi går til litteraturen ser vi fort at emosjoner er et komplekst fenomen med mange forskjellige definisjoner innen forskjellige fagområder som psykologi, filosofi og nevrobiologi. Men i de mange definisjonsvariasjoner finner vi fellesnevneren som går på at emosjoner på en eller annen måte er funksjonell for oss mennesker. Dette kan dreie seg om alt fra basale overlevelsesstrategier til vurderinger av andre mennesker, den konteksten vi befinner oss i og som element i vår egen selvrefleksjon. De forskjellige definisjoner reflekterer paradigmer og historiske bevegelser innen og mellom de teoretiske og metodiske tradisjoner, noe som, spissformulert, skaper en diskursiv yngleplass der forståelse etableres. For min egen del gis jeg av den faglige diskursen en mulighet til å drøfte meg fram til den forståelsen av emosjoner som best ivaretar prosjektets problemstilling. Det vil si at jeg i den følgende drøftingen ikke plasserer meg selv i en bestemt definisjon av emosjonsbegrepet, men snarere prøver å orientere meg fram mot den forståelsen som gagnar prosjektets problemstilling. Fram mot en slik type rasjonell og løsningsorientert forståelse av emosjonsbegrepet ligger det også vurderinger til grunn, vurderinger som gjøres ut fra egen interesse og egne for – dommer (Gadamer 1997). Som vi skal se etter hvert vil mine egne vurderinger også innbefatte et emosjonelt engasjement i orienteringen fram mot det som strengt tatt er en rasjonell og formålstjenlig forståelse av emosjonsbegrepet. Jeg forsøker altså å finne et hensiktsmessig verktøy for å forstå engasjementet i filmopplevelsen. I denne letingen ser vi hvordan både fortolkning og refleksjon aktualiseres som grunnleggende prinsipp, og da som uttrykk for et emosjonelt engasjement. I og mellom tekstene som drøfter og definerer emosjonsbegrepet ligger det et betydningsmangfold som jeg gjennom min lesning prøver å sammenholde. Det ligger en mening i teksten, men i min tilegnelse av meningen bruker jeg aktivt den aktuelle kodekompetansen (Gripsrud 2002) til det aktuelle saksforholdet, nemlig tilskuerens emosjonelle engasjement i de ulike fortolkningsposisjoner. Så selv om jeg bare orienterer meg mot en formålstjenlig definisjon, vil jeg i min orientering skape mening i møtet mellom de teoretiske definisjoner og mitt eget hode. Min forståelseshorisont (Gadamer), eller forventningshorisont, er de rammer og forutsetninger jeg har til å forstå teksten. Noen mener at også emosjoner hører til i disse rammene. Dermed ser vi at de både de drøftinger jeg hittil har gjort, kombinert med tidligere holdningsskapende og forventningsskapende erfaringer, fungerer som vurderingskriterier når emosjonsbegrepet aktualiseres i forhold til problemstillingen. I forlengelsen av dette ser vi at forståelsen av emosjonsbegrepet må ligge til grunn for utformingen av det metodiske opplegget.

Med et tilnærmet kronologisk utgangspunkt for min orientering mot emosjonsbegrepet slik vi finner det i filmopplevelsen, kan vi ta utgangspunkt i William James (1884). Han beskriver emosjonene ut fra en forståelse av at menneskekroppen innehar et komplekst og artikulert språk som taler til den del av oss som er bevisst og erfarer verden. For å ha en emosjon må vi først gjennomgå en kroppslig endring. Disse endringene er mer eller mindre automatiske responser som våre kropper har til persepsjonen av noe viktig i våre omgivelser. James fastslår at ”bodily changes follow directly the perception of the exciting fact, and... our feeling of the same changes as they occur IS the emotion” (James sitert i Cornelius 1996, s. 60). Så hvis en person møter en aggressiv hund (persepsjon) vil hjertet slå forttere og munnen bli tørr (kroppslig respons) som er emosjonen (frykt). Ut fra dette kan vi forstå emosjoner nærmest som et instinktivt fenomen. Hvis vi introduserer vurdering som et element i den emosjonelle prosessen, så er vi straks inne på en kognitiv tilnærming. Primært vil vurderinger referere til den bedømmelsen av hvilken personlig relevans situasjonen har, god eller dårlig. Magda Arnold (1960) kritiserer James for ikke avklare koblingen mellom persepsjon og de kroppslige prosesser, hva som beveger oss mot en opplevelse av emosjon. Det at vi blir redd hunden og flykter framstår kun som en mekanisk assosiasjon av ideer basert på tidligere erfaringer. Ifølge Arnold må det ligge noen vurderinger til grunn for den kroppslige reaksjonen. Disse vurderinger beskriver Arnold som ”the direct, immediate sense judgment of weal or woe” (Arnold sitert i Cornelius 1996, s. 116). En mer egnet måte å se for seg sammenhengen mellom de hendelser som kulminerer i opplevelsen av emosjoner blir da persepsjon (ser hunden) vurdering (hvilke konsekvenser får dette for meg) og emosjon (frykt). Vurderinger er altså bestemte bedømmelser av vårt forhold til hendelser i våre omgivelser. Arnold understreker at dette er sanselige bedømmelser som er direkte, umiddelbare og ikke – reflekterte. For å vekke til livet en emosjon må objektet, eller hendelsen, angå oss direkte. Men på grunn av hastigheten dette skjer i, er vi avskåret fra den dypere kognitiv prosess vi forbinder med refleksjon. I drøftingen av emosjonsbegrepet vil jeg forsøke å finne en teoretisk forankring for å lokalisere en refleksiv virksomhet i det emosjonelle engasjementet.

### **7.1 Emosjoner forstått i et nevrologisk perspektiv**

Professor i nevrologi ved universitetet i Iowa, Antonio Damasio, reflekterer i boken *Følelsen av hva som skjer* (2002) rundt bevissthetens problem ut fra et nevrobiologisk perspektiv. Damasio beskriver dette som en besnærende utfordring i forhold til å vite hvordan vi vet,

hvordan bevisstheten er ”vår inngangsbillett til å få vite alt om sulten, tørsten, sex, tårene, latteren, sparkene, slagene, den strømmen av bilder som vi kaller tanker, følelsene, ordene, historiene, trosforestillingerne, musikken og poesien, lykken og ekstasen” (Damasio 2002, s. 17). I både humanistisk og sosiologisk tradisjon er det vanlig å nærme seg en forståelse av bevisstheten gjennom spørsmål om selvet, og da, grovt sagt, særlig problematisert rundt selvet som sosialt determinert **og** jegets frie handlinger. Damasio på sin side begrenser ikke problemet rundt bevissthetens eksistens til spørsmål om selvet, men viser også hvordan hjernen lager nevralt mønstre i sine nerveceller og forvandler disse mønstrene til mentale bilder. Dette er mentale bilder av objekter som eksempelvis personer, steder, fysiske smerter eller salighetstilstander. Parallelt med at hjernen skaper mentale mønstre for et bestemt objekt, skaper den også følelsen av et selv som vet. Vi kan illustrere dette med det å se film. Bildene på lerretet presenteres, gjennom mitt eget sinn, for en begrepskunnskap som må være tilstede for å forstå det som bildene viser. Samtidig er det et **jeg**, og ikke noen andre, som ser og forstår filmteksten. Ved siden av de mentale bildene hjernen skaper av objektet i filmen finnes det et annet nærvær, et **jeg** som ”eier av de avbildede tingene (...)” (ibid. 20). Med andre ord et **meg** i et spesielt forhold til et objekt, et **meg** som tankene tilhører. Så når jeg ser film, leser en tekst eller ser en fotballkamp, ja da føler jeg at min forståelse, kunnskap eller opplevelse er formet i perspektivet til det individet det blir formet inn i, nemlig meg selv. Vi ser her konturene av hvordan filmopplevelsen kan forstås som privat. Det jeg ser er min egen mentale eiendom, en eiendom etablert av en nevrobiologisk evne til å konstruere både de mentale mønstrene for et objekt **og** følelsen av et selv som vet. Filmopplevelsen er altså min. Dette eierforholdet til våre egne bilder har den pedagogiske konsekvens at hver og en av oss eier våre egne læreprosesser. Det er **jeg** som eier bildet, eller kunnskapen om at kua har fire mager, det er **jeg** som eier bildet av nederlaget i møtet med gangetabellen og det er **jeg** som eier bildet av prosessene i min egen kunnskapstilegnelse. Bevisstheten er da de mentale mønstre som fører sammen objektet og selvet slik at følelsen av eierskap til de indre bildene skapes. Oppsummert har vi da følgende forhold: På kinolerretet skjer det et drap. Dette drapet fanges opp av mine sanser, og hvor jeg ut fra den tilgjengelige informasjonen danner meg et mentalt bilde av begivenheten. Dette bildet er altså mitt. Som posisjonert av filmteksten vil da bildet ikke være mitt, men etablert i kraft av filmens forførende krefter. Hvis vi følger Damasio om at det er jeg som eier de mentale bildene av drapet, så må det i dette ligge en forståelse, eller opplevelse, av det er jeg som responderer, eller reagerer, på det mentale bildet. Dette er det selvet som forferdes, føler avsky eller blir sint i samsvar med egen forståelse og opplevelse av det mentale bildet. Det er i dette møtet mellom objektet og selvet

at bevisstheten vises. Vi kan si at bevisstheten ikke bare vises i min reaksjon på drapet i filmen, men også i det **at** jeg reagerer. Bevisstheten ligger da i å konstruere kunnskap om at organismen, altså jeg selv, er involvert i forhold til et eller annet objekt, og at det objektet som selvet står i forhold til, forårsaker en forandring i organismen. Disse forandringene kan gå fra de mest primære kroppslige reaksjoner som hjertebank, utvidede pupiller til et nivå av refleksjon rundt drapets motiver og følger.

De kroppslige reaksjoner faller inn under det Damasio kaller kjernebevissthet, eller det som gir organismen en selvfølelse av her og nå. Her finnes det ikke noe annet sted, noe før eller noe etterpå. Dette er øyeblikkets bevissthet, noe som kan svare til den umiddelbare opplevelsen, den kvalmende frykten vi føler når vi tror den lille piken blir skutt (*Crash* 2004). Den utvidede bevissthet er mer kompleks og gir organismen en mer detaljert selvfølelse, en identitet plassert i en individuelle historisk tid, med en gjennomlevd fortid og en framtid som venter. Det er her, i den utvidede bevissthet, at både fortid, framtid **og** her og nå sanses og gripes. Poenget er at bevisstheten bærer i seg både kjernebevisstheten og den utvidede bevissthet, og der den utvidede bevissthet, som et selvbiografisk selv, bygger på de systematiserte minner ”om situasjonen der kjernebevisstheten var involvert i å kjenne de mest invariable særtrekkene ved en organismes liv – hvem du er født av, hvor, når, hva du liker og ikke liker, hvordan du pleier å reagere på et problem eller en konflikt, navnet ditt, og så videre” (ibid. s. 28). Følelsen av et selv, det at jeg forfredes eller føler avsky, er tilstede som viten at objektet, eller drapet, samhandler med organismen og får den til å forandre seg. Organismen disse reaksjoner forekommer i, er den som bevisstheten forekommer i ved at drapet i filmen blir kjent under tilskuerens bevissthetsprosesser. Vi ser med dette at grunnlaget for at drapet blir kjent for bevisstheten, er de nevralt mønstre som stilles til skue for bevisstheten. Et slikt perspektiv fordrer en avklart forståelse av hva som ligger i begrepet representasjon.

I filmteorien ser vi som oftest at film i seg selv beskrives som representasjon (Bazin 1971, Currie 1995, Grodal 2003, Smith 1995). Hos Damasio brukes representasjon som synonymt med mentale bilder. Det betyr at drapet på lerretet, som en filmatisk representasjon, i en perseptuell behandling danner et nevralt mønster, eller mentalt bilde, som står i et konsist forhold til det som utspiller seg på lerretet. Men dette betyr ikke at vårt mentale bilde er en kopi av objektet der ute. Det vi ser er basert på samhandling mellom hver av oss og, et objekt

som engasjerer våre organismer, ”konstruert i form av nevralt mønstre i samsvar med organismens egen konstruksjon” (ibid. s. 301). Så det vi ser er hjernekonstruksjoner, i dette tilfellet altså forårsaket av en filmatisk representasjon. Det betyr videre at det ikke blir overført noe direkte bilde av objektet fra objektet, til våre øyne og ører, men at vi snarere har et ”samsvar mellom objektets fysiske trekk og organismens reaksjonsmåter, og ut fra dette blir det konstruert et indre generert blikk” (ibid. s. 301). Men mitt blikk på den filmatiske representasjonen av drapet er ikke en nøytral tilstand av intellektuell persepsjon eller en ren observasjon. Min utvidede bevissthet er også følelsesmessig engasjert i den filmatiske representasjonen. Dette følelsesmessige engasjementet kommer ifølge Damasio av en emosjonell tilstand som vi forholder oss til. Vi føler altså vår egen emosjonelle tilstand, en tilstand som igjen er utløst av bestemte typer stimuli. I sitt mest grunnleggende uttrykk er emosjoner en type biologiske mekanismer vi har med oss fra fødselen, med det primære formål at organismen skal overleve. De stimuli som da utløser en emosjon befinner seg altså utenfor organismen, mens responsen, eller for så vidt hvilke typer stimuli som kan utløse emosjoner, er preget av både individuell utvikling, kulturelle føringer og påvirkning individer (organismer) imellom. Det betyr at vi kan vinne emosjonell erfaring både i forhold til ulike objekter og forskjellige situasjoner som ellers ville vært emosjonelt nøytrale i forhold til de objekter og situasjoner som fra naturens side ville utløst emosjoner.

### **7.1.1 Emosjoner og bevisstheten om et selv**

Som sagt er emosjonens grunnleggende funksjon å forsyne oss med overlevelsesorientert atferd, ivarett ved at vi merker den ved å føle den (eksempelvis frykt utløser kamp eller flukt). Men i og med at mennesker er utrustet med bevissthet er vi også i stand til å vite at vi har følelser. Det betyr at vi kan forholde oss til emosjoner på et annen måte enn som biologiske mekanismer.

Bevisstheten lar følelsene bli kjent, slik at emosjoner får sterkere indre virkning, og den lar emosjoner gjennomsyre tankeprosessen ved hjelp av følelsene. Endelig gjør bevisstheten det mulig for ethvert objekt å bli kjent – ”objektet” emosjon og et hvilket som helst annet objekt – og på den måten økes organismens evne til å svare med en egnet reaksjon og være oppmerksom på organismens aktuelle behov. Emosjonene er viet en organismes overlevelse, og det samme er bevisstheten (Damasio 2002, s. 62).

Av dette slutter Damasio at vi ikke kan kjenne emosjoner uten at det finnes en bevissthet, og at vi vet at vi har en emosjon når det skapes en følelse av et følende selv i sinnet. Emosjonen skaper med andre ord en endring i organismens tilstand på bakgrunn av de nevralt mønstre og mentale bilder. Disse bildene følges av en følelse av et selv i ferd med å vite, et selv som tilegner seg kunnskap om noe. Vi aner her en spennende kobling til læringsprosesser og metakunnskap der barn ”tenker på” hvordan egne kognitive operasjoner påvirker de mentale prosedyrer (Bruner 1997, s. 82). Vi blir bildene bevisst, og vi blir bevisst oss selv i en selvfølelse. ”De er i ordets rette forstand følelser av følelser” (Damasio 2002, s. 266). Dermed ser vi også konturene av følelser, som emosjonens uttrykk, som en handlingsmotiverende kraft. Gjennom følelsene blir vi selv gjort klar over de emosjoner som er aktualisert i våre liv. Den viten at vi vet at vi har følelser, utvider emosjonens rekkevidde slik at vi gjennom forskjellige grader av bevisste valg kan tilpasse våre reaksjoner. For å si det noe enklere: Følelsene kan fortelle meg at nå er jeg forelsket. Disse følelsene kan motivere meg til å gjøre mer eller mindre bevisste framstøt mot mitt hjertes utkårde. Grodal (2003) er inne på det samme når han beskriver følelser og lidenskaper som motiverende for våre valg og handlinger i forhold til omverdenen. Videre så uttrykker følelser våre prioriteringer og beslutninger vi gjør på grunnlag av våre verdier. For eksempel: Hvis jeg er opptatt av barns nærmiljø, kan altså disse verdiene komme til syne idet jeg, motivert av mitt sinne, engasjerer meg mot etablering av parkeringsplass på et frileikområde. Spørsmålet som aktualiserer seg er om andre kan få tilgang til mine følelser eller emosjoner. Kan andre få innblikk i de følelsene som motiverer meg til motstand mot utbygging av parkeringsplass, eller mine følelser av sinne og avsky som følge av filmens drap? Kan følelser komme til uttrykk og slik være tilgjengelige for andre, gjennom min refleksjon over eget emosjonelle engasjement? Damasio foreslår at ”ordet *følelse* bør reserveres for den private, mentale opplevelsen av en emosjon, mens ordet emosjon bør brukes som betegnelse for den samlede mengden av reaksjoner, og mange av disse kan observeres av andre” (Damasio 2002, s. 49). Vi ser at perspektivet til Damasio er aktuelt i forhold til det å identifisere tilskuernes emosjonelle engasjement. Men før jeg kommer inn på disse problemstillingene ønsker jeg ennå en stund å holde fast i spørsmålet om hva emosjoner er. Poenget så langt er at vi ved hjelp av Damasio kan rette blikket mot det umiddelbare i filmopplevelsen.

## 7.2 Emosjoner som et mentalt fenomen

Filosofen Richard Wollheim (1999) beskriver emosjoner som en type mentale fenomener, noe som igjen betyr at en psykologisk forståelse må ligge som et bakteppe hvis emosjonens innhold skal gripes. Dermed tar Wollheim utgangspunkt i emosjoner som en psykologisk kategori der emosjonene er mentale disposisjoner som under bestemte forutsetninger manifesterer seg i og for bevisstheten. Så i et forsøk på å klargjøre emosjonenes etablering, innhold og funksjon, tegner Wollheim opp et mentalt kart. Dette tillater oss å plote inn emosjonenes tilholdssted. Wollheim begynner å tegne det generelle mentale kartet ved å skille mellom mentale tilstander og mentale disposisjoner (det følgende hentet fra Wollheim 1999, s. 1-12):

- a) En mental tilstand kan best beskrives som den kontinuerlige bevissthetsstrømmen vi opplever her og nå, eller i mer dagligdagse vendinger: Hvordan vi har det for øyeblikket. Den mentale tilstanden lar seg vanskelig ramme inn tidsmessig da forskjellige tilstander kan følge hverandre suksessivt, overlappe hverandre eller opptre samtidig. For eksempel kan et ektepar som henge sammen av ren rutine, eller for så vidt av moden kjærlighet, vanskelig tidsfeste når den flammende forelskelsen begynte å kjølnes. I et kortere tidsperspektiv kan også irritasjonen over å ha glemt å kjøpe sukker forta seg under spaserturen tilbake til butikken for å kjøpe sukker, uten at vi der og da sier: "Nå ble jeg mindre irritert". Videre så kan de mentale tilstandene være knyttet til alt fra det kroppslige, som sult, tretthet eller smerter til fenomener som kjedsomhet, dagdrømmer, inspirasjon og tanker som kommer lurende under en skitur.
  
- b) Mentale disposisjoner er de mer stabile og organiserende forhold i sinnet som igjen danner basisen for strømmen av mentale tilstander. Dette betyr at de mentale disposisjoner henger sammen med vår egen historie, eller det selvbiografiske selvet. Disse disposisjonene kan være tro, begjær, kunnskap, minner, ferdigheter, hemninger eller besettelser. Så hvis jeg har et minne om at jeg nesten druknet som barn, da er dette en disposisjon som er med på å styre, eller organisere, hvordan jeg har det her og nå mens jeg er ute og padler i en kano.

Tilstandene og disposisjonene er forskjellige, men henger allikevel tett sammen. Jeg kan for eksempel våkne opp i en blomstereng mens en frosk sitter på brystet og titter ned på meg. Sjokket, eller den mentale tilstanden, kan dermed skape en livslang frykt for frosker. Videre så kan en mental tilstand utslette en disposisjon, for eksempel ved at sorgen, raseriet og fortvilelsen ved at et barn dør, fjerner troen på en barmhjertig frelser. På samme måte, men med omvendt fortegn, kan også mentale tilstander styrke en mental disposisjon. I dette ligger den kjensgjerningen at eksterne hendelser kan utløse mentale tilstander. Hendelsen kan sette i gang et årsaksbestemt forløp der hendelsen registreres og passerer en rekke relevante disposisjoner som nærmest fungerer som filtre. Hvis den eksterne hendelsen setter oss i en bestemt mental tilstand, ja så skjer dette bare i forbindelse med disse disposisjonene.

Wollheim illustrerer dette med en tennisspiller som vrikker ankelen og faller sammen (1999, s. 3). Smertene i ankelen er reelle og til stede, men elimineres av disposisjonen ”begjær for å vinne”. Vi ser at begjæret er den disposisjonen som formidler den effekten fallet har, i dette tilfellet ingen effekt i forhold til tenniskampens forløp. Jeg ser poenget til Wollheim her, men synes eksempelet med tennisspilleren er litt uklart. Det å være involvert i en tenniskamp, det å falle og det å vrikke ankelen framstår ikke for meg som eksterne hendelser for tennisspilleren. Man er involvert i sitt eget spill. Men poenget er altså at eksterne hendelser kan utløse en mental tilstand. Jeg synes poenget kommer tydeligere fram hvis vi ser det i forhold til fiksjonsfilmen setter oss i en mental tilstand, og hvor vi gjennom denne tilstanden blir bedt om å revurdere de fortolkningsskjema vi ser og forstår verden med (jmf Smith 1995). Vi ser også hvordan Wollheim her korresponderer med forskningen som forklarer sammenhengen mellom medieformidlet vold og reelle voldshandlinger ut fra voldelige disposisjoner i den som utøver vold. Det betyr at når filmen formidler vold, så kan enkelte forstå dette som en formålstjenlig strategi for problemløsning og dermed få bekreftet egen atferd.

Wollheim peker på at mentale tilstander oftest behandles som epistemologiske spørsmål, eller spørsmål rundt kunnskapen vi kan ha om våre mentale tilstander, samt den overordnede tilgangen vi kan ha til våre egne mentale tilstander. Disse spørsmålene leder videre til asymmetrien mellom kjennskapen til våre egne mentale tilstander, og hvordan vi kan få kjennskap til andre menneskers mentale tilstander. Her fastslås det at den noe ”mystiske” følelsen av at mine mentale tilstander er mine, er en psykologisk realitet. Problemet er at denne realiteten forklares ut fra en sidestilling mellom en persons mentale disposisjoner og en generell forutsigelse, eller fordom, om hva en person vil gjøre under bestemte omstendigheter.



Disposisjonene fremstår da kun som spor etter det vi gjør. Hvis en mann blir aggressiv når kona svinger seg på dansegulvet, ja så reduseres disposisjonen sjalusi til noe vi kan registrere i kjølvannet av raseriutbruddet. Men hvordan kan vi si at dette er sjalusi hvis det kun er spor? Videre så tror vi at menneskers handlinger, følelser og livsanskuelse er årsaksbestemt av tro og begjær. Men hvis disposisjoner er spor av handlinger, kan de heller ikke ha noen årsaksbestemmende kraft. Sjalusien kan da ikke være grunnen til mannens raseriutbrudd. Så uten et klart skille mellom tilstand og disposisjon kan vi ikke gjøre rede for måten vi opplever våre egne disposisjoner på. Her og nå kan dette framstå som vage konstateringer av selvfølgeligheter. Poenget er at et slikt skille også har metodiske implikasjoner i forhold til hvordan andres filmopplevelser kan identifiseres og beskrives.

### **7.2.1 Tilstander og disposisjoner**

Wollheim viser til tre områder for mentale fenomener:

- a) Intensjonaliteten som viser til tankeinnholdet i et mentalt fenomen. Dette betyr ikke at vi opererer med eksistensen av et tanketomt motstykke, men snarere vise til at det skjer noen tankeprosesser som skaper sammenheng mellom tilstander og disposisjoner. Når det gjelder våre mentale tilstander, så ligger intensjonaliteten i at tilstandene er i sammenheng med noe. Et melankolsk sommerminne må være minne om eksempelvis sommeren på Tjøme for tre år siden. Det samme gjelder for mentale disposisjoner. I disposisjonenes intensjonalitet ligger det at troen må være det å tro på noe og at frykten må være det å frykte noe. For eksempel at frykten jeg føler nå er frykten for frosk.
  
- b) Subjektiviteten er utelukkende et område for mentale tilstander da vi ikke kan erfare disposisjoner direkte. Subjektiviteten i en mental tilstand finnes i hvordan tilstanden er for den som er i tilstanden. Frykten jeg føler for frosken her og nå er altså min egen subjektive frykt. I forlengelsen av dette advarer Wollheim mot å tro at vi kan fange, i ord eller tanker, subjektiviteten i en mental tilstand. Det er heller ikke slik at når jeg er i en bestemt tilstand kan avgrense den, nærmest som noe kvantitativt og målbart. I forhold til de mentale tilstander kan vi se et avhengighetsforhold mellom intensjonaliteten og subjektiviteten ved at subjektiviteten sikrer dets intensjonalitet.

Det at jeg ser en frosk tillegges noen tanker om frykt, og at dette er min frykt for frosker som mobiliseres. Andre ganger kan tilstanden utledes av tankeinnholdet, for eksempel at jeg begynner å tenke på at det er frosker i senga mi. Da er det snakk om at intensjonaliteten sikrer tilstandens subjektive innhold.

- c) Bevisstheten står til både tilstander og disposisjoner, og kan graderes til det ubevisste, det underbevisste og det bevisste. Uansett hvilken mental tilstand man er i, så er man samtidig i besittelse av en eller annen form for bevissthet. Men det er mer grunnleggende at de mentale disposisjoner er i besittelse av bevissthet i og med at disposisjonene ligger i selvet, det biografiske selvet, nærmest som regulatorer for de mentale tilstander som strømmer gjennom oss. Kunnskap, minner og ferdigheter forutsettes av bevissthet, selv om eksempelvis minner kan være fortrenget, mens man nødvendigvis ikke er bevisst en tilstand av tretthet. Det går kanskje tre uker av ferien før man forstår at man har vært kronisk trett i seks måneder. Vi kan altså være bevisst våre disposisjoner, mens underbevisste disposisjoner under bestemte omstendigheter kan manifestere seg i bevisste tilstander. Ubevisste disposisjoner lar seg ikke manifestere i det hele tatt.

Ut fra disse avklaringene mener Wollheim vi kan si noe om hva emosjoner er og hvilke funksjoner de har. Emosjoner passer altså inn i et generelt skjema for mentale skjema på lik linje med mentale disposisjoner. ”Emotions are caused by mental states, and emotions can be extinguished by them: mental states can reinforce emotions, and can also attenuate them: emotions will normally manifest themselves in mental states: and, in many circumstances, emotions can be expected to influence which mental states will occur, given the impact of the external world upon a person” (Wollheim 1999, s. 9). Emosjoner svarer altså til mentale disposisjoner, mens de manifesterer seg i mentale tilstander. De bringer i seg intensjonalitet, men ulikt de mentale tilstander de manifesterer seg selv i, så bringer de ikke i seg subjektivitet. Dette kan i utgangspunktet korrespondere med Damasio som understreker at ”ordet *følelse* bør reserveres for den private, mentale opplevelsen av en emosjon, mens ordet *emosjon* bør brukes som betegnelse for den samlede mengden av reaksjoner, og mange av disse kan observeres av andre” (Damasio 2002, s. 49). Problemet er at vi ofte bruker de samme ordene for å referere til både emosjonene som disposisjoner og de mentale tilstander som emosjonene manifesterer seg i. Ved å bruke ordene om hverandre gjør vi det mer diffust

om vi snakker om de underliggende disposisjoner eller de episoder der disse disposisjonene bryter ut. Dette kan ifølge Wollheim unngås ved at vi klart og tydelig viser at vi refererer til en mental tilstand ved å bytte ut verbet ”å være” med verbet ”å føle”. Dermed kan vi si at L. B. Jefferies, i James Steward’s skikkelse, føler engstelse når han ut fra sitt stuevindu observerer mistenkelige bevegelser i nabogården (*Rear Window* 1954). Vi refererer altså til en mental tilstand og ikke en disposisjon. Dette står i kontrast til Damasio som avviser at vi kan ha tilgang til andres følelser, men viser til at vi kan se aspekter ved de emosjoner som gir opphav til andres følelser. Damasio understreker dette synet ytterligere ved ”forekomsten av en følelse i det avgrensede tidsvinduet som består av her og nå, er tenkbart uten at organismen faktisk *vet* at den forekommer” (ibid. s. 50). Denne argumentasjonen støtter seg på at emosjonsdannelsen ligger skjult for bevisstheten selv om emosjonene i siste instans er oss bevisst. Gjennom eksempler fra sterkt hjerneskadede pasienter viser Damasio hvordan en kjernebevissthet, det som gir organismen en selvfølelse av her og nå, kan være inntakt. Wollheim ville kanskje bestride dette ut fra at emosjoner er mentale disposisjoner der også de underbevisste disposisjoner forutsetter bevisste tilstander, eller strømmen av her og nå, å manifestere seg i. Men ifølge Wollheim forutsettes ikke de emosjonelle tilstander av en korresponderende emosjonell disposisjon. Så når vi refererer til at L. B. Jefferies føler engstelse, så ligger det ikke de vanlige antydninger i ordet følelse. Selv om L. B. Jefferies i denne sammenhengen blir et noe konstruert eksempel, så er poenget at hans engstelse for at noe fryktelig galt har skjedd naboen oppstår i den mentale **tilstanden** av engstelse der og da, ikke disposisjonen engstelse for at naboens ve og vel.

### 7.2.2 Hva vi begjærer begrunnes emosjonelt

En generell forståelse av mentale tilstander er at, eksempelvis den emosjonelle kategorien å føle sinne, må oppstå i en korresponderende emosjonell kategori. Dette er altså ifølge Wollheim en misforståelse, oppstått i den troen at emosjonsbegreper har to bruksområder. Hvis vi ser nærmere på disposisjonens, og dermed også emosjonens funksjon, så ser vi at emosjoner er disposisjoner av en bestemt art. Grunnleggende kan vi si at disposisjonens rolle er å gi et eller annet karakteristisk bidrag til det mennesket som huser denne disposisjonen. Disposisjonene lar seg da identifisere gjennom den tilslutningen den enkelte gir til disposisjonens funksjon. Men i forhold til emosjoner, som også er disposisjoner, må vi ta i betraktning at disse preges og formes innenfor det livet de eksisterer i. Den enkeltes levde liv

forer emosjonene med erfaringer, som igjen er med på å gi dem et individuelt trekk. Vi ser da at emosjonenes karakteristiske historie henger tett sammen med den rollen eller funksjonen som emosjonen har. Et menneske som har opplevd svik, blitt neglisjert eller forlatt, har sin egen opplevelse av emosjonen sjalusi, noe som kan komme til uttrykk idet sjalusien manifesterer seg i vedkommendes mentale tilstand og atferd. Hvis vi holder fast ved at sjalusi er en emosjonell disposisjon, så kan denne kontrasteres mot funksjonene til tro og begjær. Ifølge Wollheim er tro det som utstyrrer *skapningen* med et bilde av den verden den lever i. Vår egen tro næres av de bevis vi finner bekreftende på vår egen tro. Dermed følger det at bevisene som ikke er til gunst for vår egen tro kan svekke troen i den grad at troen forsvinner. Det kan også oppstå konflikt mellom det vi tror slik at verken den ene eller andre tro passer inn i vårt bilde av verden. Vi må da lete etter ytterligere bevis slik at bildet av verden endres eller opprettholdes. Begjæret på sin side utstyrrer *skapningen* med formål, det vi sikter og higer etter. Så mens troen kartlegger verden, så er det begjæret som plukker ut våre mål. Det betyr at begjæret også utstyrrer oss med grunner for handling, eller mer presist: grunner for å gjøre **dette** framfor noe annet. Under det behovet som begjæret skaper ligger det altså grunner og årsaker som mobiliserer oss til å ta tak i oss selv, vekker oss opp. Men begjæret trenger ikke bare være en kraft inne i oss som er orientert utover. Begjæret er også en respons på noe utenfor som tiltrekker oss. Men den attraksjonen noe på utsiden har på oss trenger ikke medieres gjennom vår egen anerkjennelse av hva det er med objektet som tiltrekker oss. Dette kan i første omgang høres ut som en selvmotsigelse, men poenget til Wollheim er at **hva** som er begjærlig med det begjærlige kan være vanskelig å plassere. Det er her emosjonene kommer inn. Emosjonenes funksjon er å utstyre *personen* med en orientering eller holdning til verden. Så mens troen kartlegger og begjæret målsøker verden, er det emosjonene som toner og fargelegger verden. Men mens vi kan forstå begjæret uten referanse til emosjonene, er det et faktum at ”emotions rides into our lives on the back of desire (...)” (Wollheim 1999, s. 15). Med begjæret som en grunnleggende forutsetning har Wollheim med dette plassert emosjoner som disposisjoner i det mentale kartet.

Som jeg har forsøkt å vise med eksempelet fra *Crash*, kan dette ha betydning for hvordan vi kan forstå filmens emosjonelle engasjement. I møtet med en filmtekst gis vi altså muligheten til å bevitne manifesteringen av emosjoner gjennom karakterenes mentale tilstander. Det at vi gis en slik anledning kan forstås som en viktig forutsetning i det å skape respons og opplevelse hos tilskueren. Karakterens mentale tilstand vil dermed i en slik forståelse framstå

som et sentralt element i etableringen av tilskuerens individuelle opplevelse av det som foregår på lerretet. Dermed avdekkes spørsmålet om tilskuerens filmopplevelse kan forstås som en mental tilstand, og videre: hvor ligger da kryssingspunktet mellom den mentale tilstand som karakteren representerer og tilskuerens reelle mentale tilstand? Som tilskuere er vi altså vitner til representasjoner av mentale tilstander, representasjoner som potensielt mobiliserer og engasjerer oss tilskuere. Men før jeg følger dette resonnementet må det nevnes at Wollheims eksempel om personen som sjokkert våkner med en frosk på brystet sitt, også kan vise til filmatiske grep som vekker tilskuerens tilstand av ”stærke ikke-vilje-styrede komponenter, fordi hele vores krop er ophidset af frygt eller stærk glæde” (Grodal 2003, s. 61). I forlængelsen av dette kan vi, med litt velvilje, se sammenhengen mellom frosken på brystet og den tradisjonelle montasjen som filmestetisk prinsipp. Montasjens formål er jo, spissformulert, å ivareta froskens effekt ved å produsere bestemte følelsesmessige sjokk. Gjennom kombinasjonen av to forskjellige innstillinger etableres en helt ny mening der tilskueren, i sjokk, overraskelse eller ekstase ledes ut av passivitet og inn i handling (Monaco 1981). Nå kan vi ikke tilskrive frosken noen motiver selv om den representerer en attraksjon som framprovoserer respons. Hos den sovjetiske regissøren Eisenstein presenteres sjokket i form av bestemte gjennomtenkte momenter, og der sjokket framtvinger tankeprosesser som beveger oss fra ”jeg ser, jeg hører” til ”jeg føler, jeg tenker”. Tilskuerens refleksjon oppstår altså som et resultat av et filmatisk etablert sjokk (Deleuze 1989). Eisenstein kan i så måte være et eksempel på hvordan mentale tilstander etablerer mentale disposisjoner, noe som for så vidt er et uttalt mål ved at ”I will not attempt to deny that this form is most suitable for the expression of ideologically pointed theses (...)” (Eisenstein 1979, s. 122). Gjennom montasjen søker Eisenstein å gi en emosjonell fylde til den intellektuelle prosessen, noe som understrekes når han viser til intellektuell kino som korrelerende med emosjonell intelligens. Dermed har Eisenstein etablert emosjoner tilsvarende disposisjoner i Wollheims mentale kart, og der emosjoner, som vi husker, utsyrrer oss med en holdning til verden. Ifølge Eisenstein er det altså en sammenheng mellom ideologi og emosjoner etablert i mentale tilstander. Det jeg derimot ønsker å se nærmere på er hvordan eksterne hendelser, for eksempel vårt møte med en filmatisk representert skjebne, kan utløse en mental tilstand der noen relevante disposisjoner filtrerer den eksterne hendelsen. Inn under disse disposisjonene hører altså emosjoner, emosjoner som er formet, og kontinuerlig formes, gjennom erfaringer. Da er jeg tilbake ved spørsmålet om kryssingspunktet mellom den mentale tilstanden som karakteren representerer og tilskuerens mentale tilstand i selve filmopplevelsen: hva er det i karakteren som etablerer en mental tilstand hos oss tilskuere, hvordan etableres denne tilstanden og

hvordan er tilstanden etablert hos karakteren? De siste spørsmålene kan lede til Plantingas (1997) perspektiv om at responsen ligger i skjæringspunktet mellom individuelle og generelle tilskuerkarakteristikker, den spesifikke konteksten og antydninger, ledetråder i teksten. Den enkelte tilskuer bringer så med seg disposisjoner i møtet med filmen, disposisjoner som etter et levd liv med erfaringer, ligger til grunn for tilskuerens orientering til filmens karakterer.

Den strukturerte og skjematiske framstilling av emosjoner som mentale disposisjoner kan nok virke fremmedgjørende, ja nærmest klinisk i forhold til den autensitet, villskap og autonomi som gjerne forbindes med emosjonenes manifestering. Men Wollheim (1999) gir et viktig bidrag ved å peke på emosjoner som organiserende og orienterende i forhold til de situasjoner vi befinner oss i. I så måte kan emosjoner forstås som redskaper til å fortolke og forstå verden. Samtidig er dette egenskaper som kan ses i sammenheng med at mennesket er kapable til å bearbeide vårt eksisterende, begrepsmessige rammeverk gjennom nye erfaringer, også fiksjonelle representasjoner. I en slik bearbeiding ligger det et element av vurdering og refleksjon. Men før jeg kommer spesifikt inn på emosjoner og vurderinger, ønsker jeg å plassere et lite, men konkret eksempel fra film inn i Wollheims kategorier (ibid.).

### **7.2.3 Drømmen om et olympisk gull: Manifestering av en emosjon**

I filmen *Ildvognene* (1981) møter vi den engelske sprinteren Eric Liddell som under de olympiske leker i Paris (1924) tok bronse på 200 meter og gull på 400 meter. Filmen er basert på virkelige mennesker og hendelser, men tillagt noen fiksjonelle elementer for å øke historiens dramatisk karakter. I så måte kan denne filmen være et godt eksempel på hvordan en ren, nærmest dokumentariske gjenfortelling av en svært spennende historie ikke nødvendigvis ivaretar publikums forventninger. Melodramaets konvensjoner tilsier at den virkelige historien om Eric Liddell ikke blir virkelig nok i møtet med tilskuerens mentale innstillinger når melodramaets konvensjoner forventes. Et kanskje enda bedre eksempel på dette er *Cinderella Man* (2006), også denne basert på en sann historie, der filmens spenningskurve bygges opp mot tittelkampen i tungvekstboksing mellom regjerende mester Max Baer og utfordrer Jim Braddock. Her er Jim Braddock, i Russel Crowe's skikkelse, vår helt. Heltebildet forsterkes ved at tittelholder Max Baer framstilles som hensynsløs, samt at selve tittelkampen gis en ytterligere dimensjon ved at forholdet privat mellom de to bokserne

framstilles som fiendtlig. Bildet som tegnes av Max Baer er forståelig i en melodramatisk kontekst, men ganske trist i virkelighetens kontekst da han gikk for å være en svært trivelig og omgjengelig mann. Jim Braddock og Max Baer var da også gode venner privat. Fra denne digresjonen går jeg nå tilbake til den melodramatiske framstillingen av det personlige og eksistensielle dilemmaet Eric Liddell finner mellom sitt kall til å misjonere og løpingen. Hans søster er redd løpingen tar bort fokuset fra Gud og misjoneringen, mens Liddell selv føler løpingen som en forpliktelse til Gud: "I believe God made me for a purpose, but he also made me fast". Liddell ønsker altså å tjene Gud gjennom både misjonering og den atletiske kroppen Gud har velsignet han med. Når valget er tatt ender han opp i Paris og de olympiske leker. Her realiserer han sin store drøm i visshet om at han med dette også hedrer Gud. Men han stiller ikke til start på 100 meteren selv om han er storfavoritt til å vinne denne distansen. Dette fordi semifinalene går på en søndag, og helligdagsfreden er et prinsipp han aldri vil bryte. Her må det som snarest skytes inn at den virkelige Eric Liddell hadde et ganske avslappet forhold til dilemmaet gudstro og løping. Han løp riktignok av prinsipp aldri på søndager, men refererte sjelden til Gud når han ble spurt om sine ekstreme fysiske egenskaper. Selv sa han at den viktigste grunnen til at han som oftest vant løp var at han hatet å tape! Men i filmen møter vi altså en mann, som dradd mellom løping og misjonering, opplever at "there just isn't enough of me" og at han dermed må finne en vei der drømmer realiseres uten å gå på akkord med sien grunnleggende verdier.

Hvis vi nå forsøker å plassere representasjonen Liddell i Wollheims mentale kart, så ser vi hvordan mentale disposisjoner som gudstro og begjæret om å løpe til slutt fører han inn i en mental tilstand av å være trygg og komfortabel. Drømmen om medaljer, drømmen om å forkynne Guds ord og plikten til å realisere sine fysiske egenskaper tvinger fram et emosjonelt ladet valg, ledet av et grunnleggende ønske om å hedre Gud. Vi ser hvordan gleden og entusiasmen nærmest bobler under huden når han forteller søsteren sin drøm om Paris, de olympiske leker og det å vinne en gullmedalje. Han forteller om hvordan han føler Guds glede når han løper, hvordan Gud gjennom det å skape han rask også hadde en hensikt. Vi kan ane et begjær i dette, men først og fremst ser vi hvordan Liddells emosjoner mobiliseres, guider han gjennom en refleksiv prosess og kommer til overflaten som mentale disposisjoner. Liddell bruker med andre ord emosjonene til å orientere seg gjennom et problematisk landskap av egne håp, drømmer og forpliktelser til både Gud og kirken. Dermed kan vi si at hans emosjoner, manifestert i hans mentale tilstand, guider han fram til noen endelige valg.

### 7.3 Emosjonenes kausalitet

Ved hjelp av Wollheim ser vi hvordan emosjonene, i kraft av å være mentale disposisjoner, utsyrer oss med en orientering eller holdning til den verden vi befinner oss i. Men begrepet *disposisjoner* sier også noe om å være disponert til bestemte reaksjonsmønstre i våre møter med ulike utfordringer. Selv om våre disposisjoner er preget og endres av det livet vi lever, signaliseres det at øyeblikkets utfordringer organiseres og takles i henhold til våre disposisjoner. Tilskueren som er disponert for å bli trist vil altså komme i en tilstand av tristhet hvis filmens innhold mobiliserer disposisjonen trist hos tilskueren. Men Wollheim er ikke like tydelig på tilskuerens eget bidrag i form av de bedømmelser og resonnementer som plasserer oss i en bestemt tilstand. Tilskueren kan stille seg selv spørsmål eller tenke ut alternative handlingsforslag i refleksive og vurderende prosesser som er med på å etablere en mental tilstand. Lazarus (1991) peker på kognisjon, motivasjon og emosjon som tre grunnleggende elementer i menneskets sinn. Disse elementene er både distinkte og overlappende, noe som betyr at selv om de ikke kan skilles, så må det kunne gjøres rede for når vi snakker om hva. Ifølge Lazarus kan vi skille motivasjon og emosjon fra hverandre hvis vi anerkjenner at den målbaserte aktiviteten som motivasjon er, kun i beskjeden grad har likhet med den komplekse helhetsdannelsen i det motiverte og kognitive som emosjoner er. Motivasjon og emosjoner står i et gjensidig forhold der de driver hverandre fram, men der motivasjon er en fusjon mellom det aktiverende og målrettede, er emosjoner en fusjon mellom motivasjon, kunnskap og vurderinger av forholdet mellom en selv og omgivelsene man er i (Lazarus 1991, s. 171). Det betyr at emosjoner framstår idet en motivert interesse vurderes, en vurdering som bidrar med både kunnskap og retning. Når vi ser hvordan Liddell vurderer sin egen motivasjon, eller sitt begjær i Wollheims vokabular, om å vinne en olympisk gullmedalje opp mot sine forpliktelser, så er dette vurderinger som ifølge Lazarus etablerer det emosjonelle aspektet i Liddells valg. Men når emosjoner er et resultat av vurderinger, så innbefatter det også kausale forbindelser. Som utgangspunkt kan vi ta at Liddell, etter at han har bestemt seg for å delta i de olympiske leker, er i en mental tilstand av tilfredshet. Hvis vi holder oss til Lazarus så har vi nå beskrevet en reaksjon som forteller oss at en viktig verdi i Liddells liv er engasjert. Dette ut fra den kunnskap vi har at Liddell i forkant har gått gjennom samvittighetsnager. Det at Liddell er tilfreds innbefatter en kognitiv vurdering, som samtidig genererer emosjonen, og emosjonens atferdsmessige og psykologiske korrelater. Liddell er glad og han føler seg komfortabel med den situasjonen han har brakt seg selv opp i. I sin egen tilfredshet har han et bilde av hva som gjør han tilfreds (deltakelse i OL



og heder av Guds navn), og at denne deltakelse i OL og heder av Guds navn er årsaken til at han er tilfreds. Emosjonen framstår her som en kompleks sammenstilling som både etableres av **og** fusjonerer motivasjon og kognisjon. Emosjoner er altså alltid influert av vurderinger, men hvor den påfølgende emosjon (som genereres) også influerer de senere vurderinger. Vi ser at dette kan bringe oss ut i en meningsløs tautologi. Hvis vi skal komme oss ut av denne runddans påpeker Lazarus at vi tydelig må referere til hva emosjonen inkluderer. Hos Liddell ser vi den kognitive aktiviteten, eller vurderingen, når tankene hans kverner rundt drømmen om å delta i OL og ønsket om å dra til Kina for å misjonere (A). Her må det understrekes at disse tankene er av en annen art enn eksempelvis Liddells bekymringer for hvordan billetten til Paris skal finansieres. Hans tanker forbindes i en emosjon der både psykologiske reaksjoner og noen handlingstendenser oppstår (B), noe som betyr at vurderingene er i emosjonen samtidig som den genererer den (AB). Emosjonen (AB) kan her være *svik*. Emosjonen inkluderer altså noen tanker om at ”nå tenker jeg på meg selv framfor misjonsarbeidet i Kina”, som igjen er årsaken til Liddells følelse av å *svikte*. Denne slutningen ville ikke gitt noen mening hvis vi ikke innser at en komponent i (A) kan produsere den påfølgende (AB) der (A) er en essensiell part. Så når Liddell erfarer emosjonen *svikte*, som altså inkluderer kausale kognitive vurderingen og reaksjoner, så betyr det at *sviket* influerer de påfølgende emosjonelle tilstander. Som et resultat av denne tilbakeføringen ser vi at den emosjonelle tilstanden influerer de påfølgende vurderinger og de emosjonelle tilstander disse vurderinger framkaller (Lazarus 1991, s. 173).

Et annet eksempel kan vise oss at også tilskuerengasjementet kan forklares med støtte hos Lazarus. I *Nattsvermeren* (1991) famler vår heltinne Clarice rundt i det totale mørket i en kjeller, vel vitende om at seriemorderen Buffalo Bill jakter på henne. Vi tilskuere tenker oss et grusomt endelikt for både Clarice og den stakkars piken som er fanget nede i brønnen, om Buffalo Bill, utstyrt med nattkikert, klarer å fange Clarice (A). Disse tankene forbindes i en emosjon der både psykologiske reaksjoner (stressreaksjoner) og handlingsforslag (”du må skyte, Clarice”!) oppstår (B). Dette genererer emosjonen engstelse (AB), en slutning som heller ikke er mulig uten at A er med å produsere emosjonen AB der A samtidig er en part. Samme slutning vil ligge til grunn for den vurderingen som genererer tilskuernes lettelse når Buffalo Bill endelig er død. Dilemmaet i emosjonens kognitive kausalitet er at vi som oftest forstår emosjoner som en øyeblikkelig respons på en eller annen provokasjon. En slik rask respons vil imøtegå en forståelse av vurderinger og sekvensielle behandlinger som

forutsetninger for emosjonell respons av det persiperte. Forklaringen på dette kan ifølge Lazarus være at det finnes mer enn en type vurderinger. Noen emosjoner kan så sies å være resultatet av et tidskonsumerende, overveid og viljebestemt resonnement. Dette er vurderinger som hviler på vår kapasitet til abstrakt og symbolsk tenking gjennom komplekse kunnskapsstrukturer. Men så vil det også finnes emosjoner som oppstår i samme øyeblikk som erfaringen gjøres, etablert av en utilsiktet og ubevisst kognitiv aktivitet. Wollheim på sin side eksemplifiserer dette med å plutselig våkne opp med en frosk sittende på brystet. Hvis vi ikke er disponert for amfibiefrykt fra før, ja så blir vi det garantert da! Poenget til Lazarus er når mening alltid er involvert i en emosjon, så betyr det at kognitiv aktivitet må anses som en betingelse for emosjoner. Dette strekker seg fra ”rapid, crude, and even hasty judgement about danger in the environment” (Lazarus 1991, s. 190), til bevisste og viljestyrte vurderinger som gjøres over lengre tid. Felles for begge typer vurderinger, og de glidende overganger som ligger mellom dem, er at de gjør det mulig for oss å søke kunnskap, erfaring og forståelse som bevarer og beskytter de psykologiske strukturer som vårt livsløp har formet. Samtidig ber de oss granske og vurdere våre holdninger, vår tro og våre forpliktelser når de ikke lenger er anvendelige eller hensiktsmessige (jmf Gadamer’s erfaringsbegrep i kapittel 3). Disse endringene involverer “expansion of one’s possibilities and areas of engagement, it is sometimes referred to as personal growth” (ibid. s. 138).

Vi ser at vurderinger som emosjonenes forutsetning kan korrespondere med hvordan Murray Smith bruker skjemateorien (1995) for å belyse tilskuernes emosjonelle engasjement. Skjema er her spor som muliggjør bevissthetens organisering av den informasjon vi stadig mottar, eller i Wollheims kategori: de mentale disposisjoner som regulerer den konstante, men stadig skiftende bevissthetsstrømmen vi befinner oss i. Skjemaene veileder, rydder og organiserer slik at både konstituering av verden og orientering i samme verden er mulig. Dette henger opplagt sammen med sosialisering inn i en kultur. Men samtidig bærer skjemaene i seg en fleksibilitet som muliggjør kritisk refleksjon over seg selv, altså den enkeltes vurdering av egen livsanskuelse. Ifølge Smith betyr dette at våre livssyn og verdier skapt av de sosiale strukturer som omgir oss lar seg utfordre og bearbeide av nye erfaringer, inkludert fiksjonelle representasjoner. Både bekreftelsen, eller eventuelt utfordringen, av de vel etablerte skjema eller disposisjoner, kan altså ligge i de vurderinger som det emosjonelle engasjement bygger på (Smith 1995, s. 40 – 52). Spørsmålet videre er hvordan filmatiske representasjoner av emosjonelle tilstander kan mobilisere et emosjonelt engasjement hos tilskueren. Smith peker på at det å se filmens karakterer som personer vil aktiverer de samme skjema vi bruker for å

etablere og bevege oss i den virkelige verden. I forlengelsen av dette kan vårt møte med karaktere i fiksjonelle tekster, i våre vurderinger av dem, etablere et emosjonelt engasjement ved at de “ask us to to revise the assumptions, beliefs, and values we bring to them (...) we need our experience of the world to get into the text, but he text itself may transform the way we understand and experience the world” (Smith 1995, s. 54).

Bidraget fra Lazarus er fruktbart i og med at det introduserer vurderinger til emosjonsbegrepet. Her er linken til Plantinga tydelig ved at ”my galvanic skin response and heart palpitations cannot define my emotions; what *particular* emotion I experience depends on my cognitions about my situation” (Plantinga 1997, s. 378). Den grunnleggende tese i en kognitiv tilnærming er at tilskuerens affektive opplevelse er avhengig av kognisjon, en mental aktivitet ut fra noen ledetråder som ligger i filmens form og fortelling. Når vi ser film, vil vår kognitive deltakelse inkludere de slutninger og evalueringer som forutsetter filmopplevelsen (ibid. s. 379). Så legger altså jeg til grunn at det emosjonelle engasjementet, som ifølge Lazarus ligger i våre vurderinger og evalueringer av filmens karakterer, er dialogiske relasjoner.

## 8. KAN VI HA TILGANG TIL ANDRES EMOSJONER?

Kort oppsummert forutsetter film som pedagogisk tekst en pedagogisk virksomhet der det åpnes for et emosjonelt engasjement, noe som betyr at filmens pedagogiske potensial ligger i filmopplevelsen. Det emosjonelle engasjementet er dialogisk etablert samtidig som dialogen er motivert ut fra et emosjonelt engasjement. I praksis betyr at mitt forskerblikk må rettes mot det emosjonelle engasjementet og de dialogiske relasjoner i filmopplevelsen. Dermed aktualiseres spørsmålet om tilgang til andres emosjoner er mulig. Ifølge Denzin (1984, s. 49 - 74) er emosjoner tilknyttet sosiale handlinger og vår interaksjon med andre, det være seg virkelige eller forestilte andre. Den emosjonelle erfaringen, eller opplevelsen, er knyttet til et *selv* som føler, og hvor denne *selv – følelsen* refererer til hvilken som helst emosjon som personen føler. Her forstås selvet som den strukturen i opplevelsen som hver og en av oss kan kalle vårt eget, det være seg følelser eller handlinger på et bestemt tidspunkt, forståelsen av oss selv i dette tidspunktet og forståelsen av oss selv i refleksjon og selvinnsett. Vi har med andre ord et selv som i øyeblikket føler, en prosess fram mot denne selvfølelsen, og muligheten til en etterfølgende refleksjon av seg selv i denne selvfølelsen. Dette innebærer flere viktige momenter. For det første aktiveres våre emosjoner gjennom møter med andre. Ifølge Denzin hviler vår tilgang til den andres emosjonelle ”indrehet” på en innkvartering av selvet i den forestilte emosjonelle virkelighet til den andre. På denne måten framstår den andre som et levende menneske gjennom vår egen emosjonelle tilstedeværelse. Nå kommer ikke Denzin spesifikt inn på dialogen, men det er tydelig at Bakhtins dialogforståelse aktualiseres ved at vi gjør hverandre synlige og levende i vårt emosjonelle liv. Vi toner oss emosjonelt inn på hverandre, for eksempel barnet som synes synd på seg selv og ønsker at mor eller far skal ta del i denne emosjonelle holdningen. Tankene vikles inn hverandre, og barnets emosjonelle liv forenes og lever sammen med foreldrenes emosjonelle liv (Denzin 1984, s. 59).

Den emosjonelle opplevelsen, eller den konkrete selvfølelsen, er for hver av oss virkelig og ekte idet den oppstår i den stadige og pågående bevissthetsstrømmen vi er i. Denzin støtter seg blant annet til Husserl, Mead og Sarte når han knytter den emosjonelle bevissthet til en dobbel struktur bestående av en indre fenomenologisk dimensjon, og en ytre samspillende dimensjon. Disse to dimensjoner forenes i den emosjonelle bevissthetsstrømmen, en bevissthet som er intensjonell, i og med at den er rettet mot et objekt. Så ser vi at dette objektet, med referanse til Bakhtin, kan være filmens karakterer som vi går i dialogiske

relasjoner med. Videre husker vi at Sartre beskriver bevisstheten alltid som bevisstheten **til** noe, med andre ord en relasjon til noe annet enn seg selv (Sartre 1993a og 1993). Når Denzin beskriver den emosjonelle bevissthet, så gjøres også det med å vise til bevisstheten som samspillende. Bevisstheten **er** gjennom det intensjonelle, med andre ord bevissthetsens intensjonelle relasjon til objektene. Men hvis vi nå tenker oss selv i en sterk emosjonell opplevelse, så er vi ikke der og da bevisst denne opplevelsen. Skulle vi for eksempel bli rasende på den tyskregistrerte campingbilen som snegler seg av gårde på svingete veier, ja så er vi ikke der og da reflektert på oss selv som en rasende bilist. For å forstå den emosjonelle bevissthet, eller i dette tilfellet selvfølelsen gjennom raseriet, benytter Denzin seg av tre kategorier. Først blir vi oppmerksomme det nye objektet i vår bevissthetsstrøm (bilen som snegler seg av gårde). Vår bevissthet er på dette stadiet "blank" i forståelsen av at det ennå ikke er et samspill med et objekt, men samtidig er det en gryende opplevelse av objektet. Deretter griper vi tak i den gryende opplevelsen slik at den kjennes igjen, den ubehagelige følelsen av å bli liggende bak tyske turister som har all verdens av tid. Vårt fokus begynner nå å bli intensjonelt. I den tredje kategorien setter vi objektet i en fortolkende kontekst. Den emosjonelle opplevelsen slår seg nå på av seg selv. Den blir fanget i sin egen struktur. Den transformerer seg selv. Nå nytter det ikke med beroligende ord fra vår medpassasjer. Vi blir rasende på både campingbilen og turistene som kjører den.

Denzin (1984) beskriver denne tilstanden av sinne som *ikke - refleksiv*. Som virkelig sinte sjåfører er vi verken kapable eller villige til å legge vår selvfølelse, vår emosjonelle opplevelse, under refleksjon. Vi er fullstendig absorbert av vår egen emosjonelle opplevelse. Vi er i en tilstand der bevisstheten reflekterer i seg selv, men ikke makter å tre ut fra seg selv og slik bli et objekt for selvrefleksjon. Vi ser at den ikke – refleksive emosjonelle bevissthet svarer til Sartres ikke – posisjonelle bevissthet, mens den refleksive emosjonelle bevissthet svarer til den posisjonelle bevissthet (Sartre 1993). Hvis vi, som de sinte sjåfører vi er, klarer å roe oss ned, så kan vi makte å hente inn den refleksive emosjonelle bevissthet. Her er vi selv objekter i vår egen emosjonelle bevissthetsstrøm. I Sartres vokabular har vi negert den emosjonelle bevissthet slik at vi kan innta en observatørposisjon, med andre ord plassere oss inne i bevisstheten og slik reflektere over både bevisstheten og oss selv som objekter i denne bevissthetsstrømmen. Denzin eksemplifiserer dette ved først å vise til et intervju med en kvinne der mannen hennes har vært skikkelig sint. Her ser kvinnen seg selv som et objekt ved at hun er bevisst mannens raseri i sin egen kropp, hvordan mannens emosjoner nærmest fløt

inn i henne og dermed fikk innvirkning på hennes øvrige gjøremål den dagen. Denzin viser hvordan mannens sinne ble hennes sinne. "His anger became part of her world and a focal point of her "selfness" in the world. The emotion was not just a part of her consciousness, it was a part of *her*" (Denzin 1984, s. 73). Hun hadde med andre ord en følelse av seg selv i følelsen. Neste skritt på veien vil være et forsøk på å lede emosjonens følelse, skape en fortolkning av emosjonen. "In this mode of the emotional consciousness the self is in the field of emotion, living within emotion as a part of the "who" of the who I am at the moment"" (ibid.s. 74). Dette konkretiseres ved en 35 år gammel mann som har fått i gang bilen sin. Mens han står og strever, inne på sin egen parkeringsplass, begynner en annen bilist å kjeft. 35 – åringen blir rimelig nok forbannet, kjefter og skriker tilbake, nær ved å miste kontroll. Etter å ha samlet seg litt, gikk han i leiligheten, bærende på en sint emosjonell bevissthet. I likhet med kvinnen som bar preg av sin sinte mann, har også 35 – åringen en følelse av et selv i emosjonen. Men 35 – åringen reflekterer også over seg selv i den emosjonelle opplevelsen, og etablerer dermed seg selv som objekt for refleksjon. Gjennom denne refleksjonen han å endre situasjonen ved å gå inn i leiligheten. Muligheten for fysiske angrep på andre bilister ble dermed kraftig redusert. 35 – åringen "tried to check, control, and alter his emotional consciousness. The levels of firstness, secondness and thirdness are present in reflective emotional consciousness. The self of the person moves through the experience, reinterpreting what has been recognized and drawn into conscious awareness" ibid. s. 74).

Vi ser at Denzin er aktuell i forhold til de ulike fortolkningsposisjoner som tilskuer og elev representerer. Når vi som tilskuere er "fuldkomment grebne af filmen og lever os helt ind i dens univers, og vi græder, gyser eller griner" (Grodal 2003, s. 87), så kan dette svare til den ikke – refleksive bevissthet, eller tilskuerposisjonen. Vi kan si at denne posisjonen forutsetter filmopplevelsen. Hvis vi i forkant av filmen bestemmer oss, eller i et pedagogisk opplegg blir "beordret til", å holde en reflektert distanse til filmen, ja da vanskeliggjøres de dialogiske relasjoner med karakterene. I denne sammenheng må det sies at filmen i seg selv kan mangle de kvaliteter som motiverer til dialogiske relasjoner og opplevelse. Vi kan kjede oss og tvinne tommer til rulleteksten kommer. Fra den ikke – refleksive tilskuerposisjonen beveger vi oss gradvis over i refleksiv posisjon der vi klarer å se oss selv som emosjonelle deltakere, eller medforfattere, i filmopplevelsen. Vi beveger oss med andre ord mot elevposisjonen. Poenget er at det ikke lar seg gjøre å komme i en refleksiv emosjonell posisjon uten først å ha vært i den ikke – refleksive posisjon. I og med at filmopplevelsen i denne sammenheng er forstått

som en dialogisk relasjon, ser vi at begrepet *ikke – refleksiv* er noe problematisk. Den dialogiske relasjonen mellom tilskuer og karakter ligger jo i tilskuerens deltakelse i karakterens bevissthetsdialog. Vi husker også at tilskueren, eller autor, gir form til karakteren i en *jeg – du* relasjon ved å forholde seg dialogisk til karakteren (Bakhtin 1994a, 2003). I dette ligger selvsagt et element av refleksjon. Men poenget til Denzin er at vi ikke definerer oss selv, eller rammer inn det selvet som i den emosjonelle opplevelsen plasserer objektet i en fortolkende kontekst. Med andre ord, vi tenker ikke at det nå er **jeg** som sitter i kinostolen og blir forferdet over den lille piken som tilsynelatende blir skutt (*Crash* 2004). Vi er forferdet, vi er **i** den emosjonelle opplevelsen, men vi kan ikke forferdes uten en form for refleksjon rundt det faktum at en opprørt mann avfyrer et skudd mot den lille piken. Her finnes selvfølelsen, eller følelsen av selvet i den emosjonelle opplevelsen. Hvis vi på linje med 35 – åringen definerer oss selv og situasjonen, for så å identifisere emosjonen, ja så endrer vi opplevelsen. Det skapes distanse til dramaet som utspiller seg på lerretet, men også i den reflekterte emosjonelle bevissthet forutsettes følelsen av et selv. Oppsummert så ser vi at ”in unreflective emotional consciousness the person is completeley contained within emotional eperience. In reflective emotional conscisousness the person situates himself biographically in the emotional experience and reflects the emotion onto himself” (ibid. s. 103).

### 8.1 Umiddelbare og distanserte refleksjoner

For å unngå mulige misforståelser har jeg valgt å forstå filmopplevelsen, eller den *ikke – reflekterte* emosjonelle bevissthet, som **umiddelbar refleksjon**. Dette betyr at vi ut fra tilskuerposisjonen reflekterer umiddelbart, mens vi i et pedagogisk tilrettelagt opplegg gis muligheten til en **distansert refleksjon** rundt våre opplevelser i den umiddelbare refleksjon. filmopplevelsen. Den emosjonelle erfaringen som gjøres gjennom dialogiske relasjoner med filmens karakterer plasseres i nye sammenhenger. Dette åpner for nye fortolkninger, nye sammenhenger, nye perspektiv og ny forståelse. Ved hjelp av begrepsparet umiddelbar og distansert refleksjon er tanken at de emosjonelle opplevelser, det emosjonelle engasjementet, lar seg identifisere og beskrive. Denzin støtter seg til Scheler (1913) når han minner oss på at hvert individ er i besittelse av et selv som er helt og holdent privat, og som aldri kan gis til oss (ibid. s. 145), noe som henger sammen med Goldies presisering av emosjoner som grunnleggende opplevelser i 1. person, og intensjonelt rettet (2000). I denne sammenheng tenkes det at selvfølelsen i den umiddelbare refleksjonen er av en slik art. Men på den annen

side er emosjonell forståelse en intersubjektiv prosess der et menneske entrer en annens opplevelse. I så måte er Raskolnikovs kvaler før han slår i hjel pantelånersken tilgjengelige for oss som leser. Dette underbygges av Denzin ved at det kun er mulig å se den andres opplevelse fra sitt eget ståsted. Når en tar den andres opplevelse inn under sitt eget, og fortolker den ut fra egen opplevelse, så er emosjonell forståelse, fortolkning og intersubjektivitet mulig. Men Raskolnikov gir her uttrykk for en reflektert emosjonell bevissthet. Han setter ord på sine egne tanker og følelser. Men det ligger en stor utfordring i det å se den andres opplevelse i den umiddelbare refleksjon, eller den ikke – reflekterte emosjonelle bevissthet i Denzin sitt vokabular. Spørsmålet er med andre ord hvordan tilskuernes umiddelbare, og høyst private, opplevelse av sitt møte med filmens karakterer lar seg identifisere. Dette er feltet hvor refleksjoner kommer til uttrykk, men hvor den som uttrykker refleksjonen ikke er bevisst sin egen refleksjon. Idet vedkommende blir spurt om sin egen refleksjon, ja så må egen deltakelse i refleksjonen bevisstgjøres. Dermed er den kontekstuelle forutsetningen for umiddelbar refleksjon brutt.

## **8.2 Umiddelbare benevnelser som verbalisering av følelser**

Vi husker at vår selvfølelse henger sammen med den emosjonen vi føler (Denzin 1984). Med referanse til Damasio (2002) kan vi si at følelsene er de bilder som dannes når hver og en av oss plasserer objektet i en fortolkende kontekst. Disse bildene er våre egne. Det betyr at de ikke er tilgjengelige for andre når vi reflekterer umiddelbart. Selv om de fleste opplever skuddet mot den lille piken i *Crash* som dramatisk og hjerteskjærende, er altså våre egne hjerter det skjærer i. Det er vår egen kvalme vi føler. Det at bildene, eller vår selvfølelse, ikke lar seg identifisere, betyr ikke at selvfølelsen verken ytres eller offentliggjøres. Både gjennom ord, lyder og kroppsspråk kan vi tilkjenne våre egne følelser her og nå. Sånn sett kan jubelbrølet når ballen fyker i mål representere en umiddelbar, om enn kollektiv, benevnelse på den følelsesmessige tilstand. Refleksjonskonteksten som objektet plasseres i, kommer kanskje tydeligere fram i tilskuerens møte med filmens karakterer. Her ser vi hvordan karakterenes valg kan etterfølges av benevnelser som: *åååhh, nei!, herregud!* eller latter, knising, stønning og bifalls – eller mishagsytringer av ulike slag. De umiddelbare benevnelser lar seg også identifisere gjennom kroppsspråk og ulike fakter som å knytte hendene, bite seg på knokene, rette seg opp i kinostolen eller bøye seg framover, klar til handling. Dette er benevnelser som refererer til tilskuernes selvfølelse, og som lar seg identifisere. Sett i et dialogisk perspektiv



kan vi si at disse umiddelbare benevnelser uttrykker responsen fra en utfordret livsanskuelse, med andre ord dialogiske responser. For å gi begrepet **umiddelbare benevnelser** et tydeligere meningsinnhold for meg selv, har jeg valgt å konstruere støttebegrepene onomatoreflectikon og onomatoemotiokon. Dette for å vise at benevnelserne er ”refleksjons – og emosjonshermende”. Hvordan disse umiddelbare benevnelserne identifiseres og beskrives, vises gjennom feltarbeidets metodiske gjennomføring. Men før jeg kommer dit, ønsker jeg å se litt nærmere på forestillingsevnen.

Med utgangspunkt i teoretiske retninger, presentert ved blant annet Carroll (2001) Currie (1995), Goldie (2000) og Smith (1995), drøfter Bruun – Vaage (2007) empatiens betydning for innlevelse i fiksjonsfilm. Vår empatiske tilnærming til filmens karakterer kan forstås ut fra ulike forestillingsposisjoner, eksempelvis når Smith (1995) beskriver tilskuerens forhold til filmteksten som framforhandlet av hans forestillende kapasitet. Ifølge Smith betyr det at vi som tilskuere reagerer emosjonelt til den forestillingen vi selv produserer i våre sinn, og da med utgangspunkt i den filmatiske representasjoner vi ser på lerretet. Det betyr at vi ikke behøver å tro på eksistensen av karakteren Raskolnikov [1882] (*Forbrytelse og straff*, 2001) for å respondere emosjonelt på hans tanker og handlinger. Det vi reagerer på er vår egen forestilling av Raskolnikov og hans gjerninger, ikke Raskolnikov som egen bevissthet. Mens Smith fokuserer på strukturelle trekk ved tilskuerens ulike sympatietableringer, viser Bruun – Vaage til betydningen av den forestillende empati, presisert ved ”å forstå karakterens hele og fulle emosjonelle erfaring må en derfor ofte forestille seg deres opplevelse” (Bruun – Vaage 2007, s. 35). Forestillingsbegrepet står altså sentralt i tilskuerens møte med filmens karakterer. Men forestillingsbegrepet kan også aktualiseres i en pedagogisk forståelse, noe jeg i det følgende ønsker å vise. Dette gjøres i samsvar med prosjektets dialogiske tilnærming, og da med en forståelse av ”utsideheten” i *Jeg – du* relasjonen som forestillingsevne. I vårt møte med den andre, med filmens karakterer, er vi i en posisjon som gir oss et overskudd av innsikt i forhold til karakteren. Vi gir form, danner oss et bilde av den andre, ut fra vår forestillende virksomhet (Bakhtin 1994a).

Det er dette Bakhtin beskriver som Dostojevskijs store begavelse, det at han maktet å høre og forstå stemmer, umiddelbart og samtidig, og slik fange opp den objektive kompleksitet, kontradiksjonene og flerstemmigheten. Bakhtin ser på forfatterens objektgjøring av karakterene som en forutsetning for at disse framstår som autonome subjekter. Vi aner

allerede her et brudd, eller i det minste at det stilles andre betingelser, i forhold til et dialektisk subjekt – subjekt perspektiv på dialogen. Ved å posisjonere seg på utsiden av karakteren makter forfatteren å se, høre og gripe mennesker i sameksistens med andre mennesker. Det er umulig å objektgjøre seg selv, men objektgjøringen av den andre gir altså tilgang til denne som et selvbevisst subjekt slik den andres objektgjøring av meg framstiller meg som et selvbevisst subjekt. I dette ligger at forfatteren, eller den enkelte tilskuer, må stå på utsiden av karakteren for at karakteren selv skal slippe til. Dette kan karakteriseres som en egenskap der jeg som et *selv* persiperer den andre, som igjen muliggjør at jeg kan fullføre den andre som eksistens ved å fullføre den andres persepsjon av seg selv. Vi er her tilbake ved kjernen av Bakhtins eksistensielle perspektiv på dialogen ved at **jeg** bare kan bli **meg selv** gjennom **den andre**. Dette kan skjæres ned på et så konkret nivå at jeg ikke kan se mitt eget ansikt når jeg prater med andre. De andre har derimot tilgang til mitt ansikt, en tilgang som de kan formidle til meg gjennom sin respons. Hvis jeg smiler til et spedbarn og spedbarnet smiler tilbake, ja da sier spedbarnets smil noe om meg selv som jeg ikke kan få tilgang til kun gjennom meg selv. ”Utsideheten” går altså begge veier ved at jeg på utsiden av den andre åpner for at den andre slutfører sin eksistens når at denne ser seg selv gjennom meg. ”Utsideheten” som en nødvendig kvalitet i de dialogiske relasjoner forutsetter at jeg går utover grensene av mitt eget selv og trer inn i, skjønt midlertidig, det kognitive rommet til den andre. Slik oppnår jeg kunnskap om meg selv som subjekt. Jeg selv kan ikke være **helt** for mitt eget værende (Morris 1994, s. 250). Karakterens selvbevissthet fordrer altså forfatterens objektivering ved at forfatteren vender seg fra en autoritær definisjon til karakterens selvdefinisjon. Karakteren er dermed virkelig representert og ikke kun et uttrykk for noen bakenforliggende intensjoner ved at selvbevisstheten ”does not fuse with the author, does nor become the mouthpiece for his voice; only on condition, consequently, that accents of the hero’s self-consciousness are really objectified and that the work itself observes a distance between the hero and the author” (Bakhtin 1994b, s. 93). Jeg forstår det altså slik at denne distansen, eller utsideheten, både forutsetter og fordrer vår forestillingsevne.

## 9. FORESTILLINGSEVNENS LÆRINGSPOTENSIAL

Det å kunne forestille seg situasjoner, hendelser og skjebner er en menneskelig egenskap som i utgangspunktet kan framstå ganske så meningsløs. Det å forestille seg hendelser eller sin egen skjebne annerledes enn slik den virkelig er gir ikke bare et misvisende bilde av den virkelige verden. Forestillingen er heller ikke sann der realiteten er fasit. Det hjelper ikke hvor mye jeg forestiller meg en hytte i Valdres. Hytta eksisterer dessverre ikke utenfor min egen forestilling, eller i beste fall også i mine samtalepartners forestilling såfremt jeg makter å formidle min egen forestilling på en engasjerende måte. I et strengt rasjonelt perspektiv kan en slik evne framstå som både kostnadskrevende og med lite nytteverdi. Det vi forestiller oss har altså sjelden systematisk relasjon til det som faktisk er (Currie 1995). Men på den annen side må vi jo spørre oss om muligheten for at denne hytta noen gang blir realisert uten en forutgående forestilling om hvor fint det vil være å ha en slik hytte. Grodal (2003) er inne på dette når han peker på betydningen av å lage mentale hypoteser for å forstå mulige konsekvenser av våre handlinger. Konsekvensvurderingen ligger i at forestillingen til en viss grad har et realitetspreg, altså en forutsetning for å kunne lære av forestillingens konsekvensvurderinger. Jeg forstår dette som en avgrensning av forestillingsevnen opp mot den frie fantasi. Jeg kan forestille meg en mulig økonomisk ruin etter en eventuell hyttebygging i Valdres, mens det å reise i et romskip til Saturn sammen med Elvis Presley nok havner i kategorien fri fantasi. Men på den annen side ser vi at mentale hypoteser med utgangspunkt i Tolkiens fantasiunivers kan lede til konsekvensvurderinger rundt eksempelvis miljøvern eller verdien av det å stille opp for sine venner. Poenget er at det går et skille, om noe flytende, mellom forestillinger og fri fantasi. Når Douglas Adams på midten av 1970-tallet skrev radiostykkene for BBC som i bokform ble *Haikerens guide til galaksen*, ja da hadde han utvilsomt sluppet fantasien løs. *Haikerens guide til galaksen* kan sies å være ekstremvarianten av det Ricoeur beskriver som fiksjonens mulighet til å fantasere fram variasjoner av tidsbegrepet. Fantasien gir fiksjonen en overskridende kraft i forhold til historisk tid, noe som muliggjør fantasi – variasjoner når det mulige skal utforskes (Ricoeur 1999, s. 176 – 177). Selv om Ricoeur i dette ser på tidsaspektet, så legger jeg til en grunn en forståelse av at de samme prinsipper finnes i forhold til rom. Men det er ikke dermed sagt at vi som lesere, med støtte hos Ricoeur, kan slippe løs vår egen fantasi i møtet med den mildt sagt fantasifulle teksten. I all sin absurditet er *Haikerens guide til galaksen* også diskurs, eller en språkbegivenhet. Den fiksjonelle teksten henvender seg til en leser som tolker, skaper mening og forstår, altså en hermeneutisk aktivitet der mening tilegnes gjennom lesning.

Denne lesningen er mulig fordi teksten i seg selv er åpen mot den leseren som sammenkjerder "en ny diskurs med tekstens" (ibid. s. 153). Vi kan forstå dette på linje med Gadamer's begrep om horisontsammensmelting med litterære tekster, noe som "vil si at talen ikke er der uten at den blir forstått", og at fortolkningen heller ikke er "et rent middel til gjenformidling av en opphavelig ytring" (Gadamer 2001, s. 190 og s. 185). Vi husker videre fra Ricoeur's tekstbegrep at fortolkning er å fullføre teksten i levende kommunikasjon. Men et viktig hermeneutisk grunnnet poeng er at fortolkningen er tekstens handling **før** den er fortolkerens handling. "For en ekseget er det å fortolke å (sic.) stille seg i den retning som angis av det fortolkningsforhold som teksten selv bærer med seg", men der "lesningen er den konkrete handlingen hvor tekstens bestemmelse fullføres" (ibid. s. 158 og s. 160). Dette er et perspektiv vi finner igjen hos Murray Smith når han peker på at filmteksten i kraft av seg selv plasserer tilskueren innen en forståelsesramme, men der tilskuerens respons ikke må betraktes som et symptom på tekstens posisjonering av tilskueren. Så selv om en fiksjonell tekst både inviterer og oppmuntrer oss til bruk av vår egen forestillingsevne, betyr nødvendigvis ikke at vi med fantasiens hjelp kan sprengte tekstens rammer slik at vi ser Eric Liddell som en alkoholisert transvestitt eller en omfangsrik operasanger. Men vi må samtidig holde fast ved tanken om leserens frihet til å aktualisere teksten, en frihet som kan ta form av fantasi. Ved fantasiens hjelp kan vi tenke oss det som ikke finnes, tenke utover det som foreligger. Men når begrepet fantasi peker mot en mental aktivitet i fri dressur, peker begrepet forestillingsevne i større grad mot interaksjon og samhandling. Med referanse til Bakhtin og vår "utsidetheit" til filmens karakterer, faller det seg mer presist å tenke på vår formgiving av den andre som forestilling, ikke fantasi. Dermed kan vi forholde oss dialogisk til filmens karakter, eller den andre, slik denne framstår i vår forestilling. Med støtte hos Ricoeur kan vi altså si at teksten guider vår oppmerksomhet, eller at vi følger "den tankebane teksten åpner for, å gi seg i vei mot tekstens *orient*" (Ricoeur 1999, s. 157). Sånn sett kan vi lese mange motiver og holdninger inn i den fiksjonelle Eric Liddell, men grunnstrukturen om atleten og misjonæren Eric Liddell som konfronteres med noen grunnleggende valg, står ved lag. Dermed koker det hele ned til følgende spørsmål: Er det slik at jeg i min lesning av den fiksjonelle teksten i en fortolkende aktivitet skaper mening ut fra tekst og forestillingsevne?

## 9.1 Læring: en endringsprosess

Inngangen til å drøfte forestillingsevnen kan være følgende påstand: **Læring er å være i bevegelse.** Eisner (1998) peker på at mennesker har en lav toleranse for homeostase. Vi vil alltid søke etter å bruke våre kapasiteter, aktivere våre sensoriske system og variere våre opplevelser. Når vi er mettet av en type opplevelser, ja så vil vi søke nye utfordringer, nye opplevelser og nye erfaringer. I en slik sammenheng kan vi forstå de skoletrøtte som ”mette” på de opplevelser som finnes innenfor skolens rammer. Elevene er nødvendigvis ikke mette av å lære noe nytt. Poenget er at vi ifølge Eisner er stimulussøkende framfor stimulusreducerende. Her fungerer det estetiske som en viktig kilde for vår tørst etter stimuli. Både i barnets bygging av et sandslott til de mest avanserte arkitektoniske byggverk er den estetiske tilfredsstillelsen gjennomtrengende. ”Our need for variety and stimulation is met, in part, through the aesthetics of human action” (Eisner 1998, s. 37). Men vår estetiske virksomhet er ikke bare motivert av vårt behov for stimuli, den er også motivert ut fra et ønske om å skape orden og sammenheng i verden. Med andre ord det å forstå hvordan og hvorfor ting er som de er. ”To confer aesthetic order upon our world is to make that world hang together, to fit, to feel right, to put things in balance, to create harmony (ibid. s. 38), med andre ord kunnskapsbygging. Om det nå er barnet som bygger et sandslott, ingeniøren som konstruerer ei rørgate eller forfatteren som skriver en roman, så dreier alt seg om å gi form til noe. Men formen som konstituerer det kunstneriske eller vitenskapelige verk ”snakker” ikke for seg selv. Hvis så var ville det ikke vært nødvendig å utdanne studenter slik at de lærer å ”lese” verkene. Det vi er kapable til se og høre i verkenes form er slik å forstå et produkt av våre kultiverte evner, kombinert med de personlige kvaliteter som har etablert seg gjennom livets møter med de ulike former, de erfaringer vi gjør oss. ”All experience is the products both features of the world and the biography of the individual. Our experience is influenced by our past as it interacts with our present” (ibid. s. 34).

### 9.1.1 Erfaringer som endring

Hvis vi dreier fokus mer over på selve erfaringsprosessen, ser vi at kunnskapsbygging, eller læring, kjennetegnes ved at går vi fra den ene erfaringen til den andre, erfaringer som er nye, utfyller hverandre eller opphever hverandre. Erfaringsbegrepet kan altså brukes i vid forstand for å illustrere læring. Gjennom Gadamer's horisontsammensmelting gis vi muligheten til å vinne nye horisonter som igjen åpner for å gjøre nye erfaringer (Gadamer 1997, s. 165). Ifølge Dale oppstår nettopp kunnskap som konsekvens av de erfaringer vi gjør, eller i ”erkjennelsens

dialektiske momenter” (Dale 1990, s. 90). Vi husker at forutsetningen for dette er at undervisningen ivaretar både den didaktiske og kontinuerlige undervisningsprosessen og de mulige diskontinuerlige hendelser som filmttekster kan representere. Dette beskrives som de muligheter til å gjøre hermeneutiske erfaringer med ”overleveringer, tekster, i samtale med andre, i møte med kunstverk” (ibid. s. 91). Møtet i seg selv fordrer bevegelse, enten fysisk eller mentalt, og forteller oss at verden kan betraktes fra flere perspektiv. Dermed gjør vi oss også erfaringer av det at vi faktisk lærer: Av vår egen læring kan vi lære at det å flytte blikket for å betrakte en problemstilling fra en annen kant kan gi oss løsningen. Dette kan gå på konkrete utfordringer som det å skifte kjede på en sykkel eller finne en alternativ klatrerute opp i treet, til en mer eksistensiell erkjennelse av at en tilsynelatende fast og forutsigbar verden kan framstå variert, i endring og erfart i et mangfold av perspektiver. Opplevelsen av å erfare, eller lære dette, må ut fra Gadammers perspektiv på erfaring være selvrefererende. På linje med det å se at andres valg og begrunnelser ikke nødvendigvis er de samme som egne valg og begrunnelser, vil ens egen identitet tre fram for en selv i læreprosessen. Sæljø beskriver dette som et spennende poeng i et sosiokulturelt læringsperspektiv. I en formalisert utdanningssituasjon, tilsvarende Dales kontinuerlige og metodiske undervisning, vil det som oftest være bestemte forventninger til hva som er den riktige løsningen på et problem. Kunnskap er en ressurs man anvender for å løse problemer og håndtere kommunikative og praktiske situasjoner på formålstjenlige måter, men der relevante løsninger kan variere, ”fordi problemet kan ses og forstås på ulike måter i ulike menneskelige praksiser” (Sæljø 2001, s. 129). Det som er rasjonelt logisk eller moralsk riktig kan altså variere fra situasjon til situasjon og fra menneske til menneske. Poenget er at det gjøres noen vurderinger når kunnskap mobiliseres der identiteten tilkjenner seg selv (jmf Lazarus 1991). Det å flytte blikket kan i så måte være en del av identitetsprosessen, på linje med den refleksive bevissthet om selvet (Giddens 1996). Ved å se læreprosessen i lys av et vidt erfaringsbegrep inkluderes bevegelsen som favner om alt fra barnet som reiser seg for første gang og ser verden og seg selv i et nytt perspektiv, den gamle som for første gang logger seg på nettet, og den voksne som etter en alvorlig sykdom revurderer sin egen forståelse av tid. Erfaringene fyller altså våre begreper med nytt innhold. Spørsmålet er i hvilken grad vår forestillingsevne har betydning for det å være i bevegelse, eller flytte blikket.

## 9.2 Forestillingsevnen og virkelighetsforståelsen

Ricoeur viser i sin artikkel *For en almen teori om forestillingsevnen* [1986] til bindingene mellom forestillingsevnen og det han beskriver som en semantisk fornyelse, eller fornyelse av ordenes innholdsside (Ricoeur 2002b). For å klargjøre innholdet begrepet forestillingsevne tar Ricoeur utgangspunkt i en tenkt modell bestående av to motsetningsakser. Den ene aksens ytterpunkter går på nærværet eller fraværet av objektet. Det betyr at vi kan forstå bildet eller filmen i seg selv som svakt eller sterkt nærværende. Vi må da forstå forestillingsevnenes funksjon som reproduktiv. Dette betyr nødvendigvis ikke en ren skanning av objektet, men snarere i hvor stor grad objektet styrer vår opplevelse og forståelse. Jo sterkere nærvær av objektet, jo nærmere en monologiserende forståelse der objektet i seg selv representerer kilden for forståelse. Følgene av dette er at tilskuerens funksjon eller oppgave er å gjenvinne filmfortellerens intensjoner, slik vi kjenner det igjen i Eisensteins montasjeteori. I den andre enden av aksene framstår bildets funksjon som fraværende, noe som leder mot forestillingsevnenes produktivitet. Bildet representerer noe som i bunn og grunn ikke krever forpliktelser. Vi ser hvordan Bazins beskrivelse av long – take og dybdefokus tenderer i denne retningen på aksene. Slik jeg forstår Ricoeur viser altså denne aksene de flytende overganger mellom tilskuerens underkastelse eller fristilling i forhold til det kinografiske bildet. Dette leder oss til den andre aksene som viser om forestillingsevnenes subjekt evner å se forskjell på innbilt eller virkelig kritisk bevissthet. I den ene enden av denne aksene mangler den kritiske bevisstheten slik at bildet forveksles med virkeligheten. I den andre enden av aksene har vi den fulle bevissthet om egen kritiske distanse. Filmopplevelsen langs en slik akse vil gå fra tilskueren som i full panikk ringer politi og ambulanse hvis det skjer et drap på lerretet, til den som i samme situasjon tenker på løskrutt, skuespillere og teaterblod. Disse aksene kan på sitt vis rydde mellom type prosesser i en filmopplevelse, men samtidig leder de til spørsmål gjeldende sammenhengen mellom den totale innlevelse og distanseringen, og hvordan bevisstheten om distansen etablerer den avstanden til det virkelige som også ligger i filmopplevelsen. Vi ser at Grodal (2003) er inne på disse problemstillingene når han beskriver tilskueren som fullstendig grepet av filmen ved å leve seg inn i dens univers, men hvor tilskueren samtidig ubevisst fastholder sin viten om filmens virkelighetsstatus. Realitetsvurderingen ligger altså en plass mellom den innbilte og virkelige kritiske bevissthet.

### 9.3 Forestillingsevnen og semantisk fornyelse

Men aksene gir oss ikke tilgang til fenomenet forestillingsevne. Her tar Ricoeur i bruk sin egen metafor-teori slik at forestillingsevnen settes i forbindelse med et gitt språkbruk som et aspekt i en semantisk fornyelse. Metaforen oppstår som en effekt ved at ord brukes i nye sammenhenger, eller der det står i motsetning til de ord som forstås bokstavelig. Vi får et sammenstøt mellom to semantiske felt der det oppstår en ny beskrivende relevans.

Sammenstøtet bryter ned den opprinnelige predikasjon, og opp fra disse ruinene bryter det fram ny mening og betydning (Ricoeur 2002b, s. 130 – 133). Det skjer altså en meningsutvidelse, eller helt ny mening, i møtet mellom to opprinnelige betydninger. Richards (1965) beskriver metaforen som en språklig forutsetning ved at den henter sin kraft og betydning ”ved å referere tilbake til kontekster som er forbundne med ordet, men i øyeblikket er fraværende” (Kjeldsen 2004, s. 241). Av dette kan vi forstå at metaforer, som et språklig prinsipp, forutsetter både en språklig og kulturell forankring samt at det ligger kognitive fordringer i dem. Golden (2005) viser hvordan fremmedspråklige i Norge har en tendens til å forstå metaforer som ”å bryte ut av ekteskapet” eller ”brenne alle bruer” helt bokstavelig. Når metaforen faller på plass og gis mening av tilhøreren, så er oppleves ikke dette bare tilfredsstillende. Det er også opplysende for selve saksforholdet. Den intellektuelle utfordringen kan lokaliseres til metaforenes ”lån og samkvem mellom *tanker*, en transaksjon mellom kontekster. *Tanken* er metaforisk, og skrider fram ved hjelp av sammenlikning, og derfra stammer språkets metaforer” (Kjeldsen 2004, s. 242). I metaforen finner vi altså to tanker eller forestillinger uttrykt samtidig, og der samspillet mellom disse åpner for ny mening. Meningen er altså ikke eksplisitt, den må finnes. Jeg forstår det slik at språklig, kulturell og intellektuell orienteringsevne er viktige forutsetninger for å finne metaforens mening, mens forestillingsevnen er meningsetablering i virksomhet. La meg ta et eksempel: Uttrykket *Livet er ingen dans på roser*, er en metafor. Forestillingsevnen gir oss muligheten til å bevege oss ut av en bokstavtro forståelse av uttrykket ved å oppheve den logiske avstanden mellom det semantiske feltet *å danse på roser* og det semantiske feltet *motgang i livet*. Ifølge Ricoeur er forestillingsevnenes funksjon her å oppfatte en ny benevnende relevans (Ricoeur 2002b) der livets motgang er den underliggende forestilling, mens det å ikke få danse på roser er fenomenet som livets motgang oppfattes gjennom. Vi ser at dette har visse paralleller til hvordan ”kunstverket taler til oss ved å omstrukturere den daglige virkelighet i nye rekkefølger ved å omstrukturere det vesentlige” (Dale 1990, s. 94).

Hos Deleuze (1989) finner vi beskrevet en av filmhistoriens vakreste metaforer på forløsning og fødsel i Buster Keatons *Navigatoren* (1926). I den aktuelle scenen er filmens helt i ferd



med å drukne, kavende og gispende i vannet, hjelpeløst inntullet i sin egen flytevest. Han blir reddet av en ung dame som holder han fast mellom sine ben. Damen kutter opp flytevesten så vannspruten (fostervannet) står slik at vår helt blir frigjøres (forløses), og kan puste selv. Etter strabasene ligger så helten våt og utmattet, men trygt og godt mot damens bryst. Det denotative innholdet i scenen er en tapper kvinne som berger en mann fra den sikre drukningsdød, mens vår forestillingsevne klarer vi å oppheve den logiske avstanden mellom de semantiske feltene *redning av drukningstruet* og *forløsning og fødsel*. Dette er hva Ricoeur beskriver som det semantiske sammenstøtet der meningsgnisten tennes og forestillingsevnen oppretter ny mening. Det skapes altså relevans av irrelevans (Ricoeur 2002b. s. 133). I sin drøfting av forestillingsevnen støtter Ricoeur seg blant annet til Kants skjematiseringsbegrep for å illustrere hvordan vi makter å sette bilder på begreper. Vi oppfatter likheter som aktualiserer ny betydning, og kan dermed danne oss et bilde av tiden som en tigger eller naturen som et tempel. Et godt eksempel på dette har vi i en film en film der en gutt ønsker å beskrive fargen blå for ei blind jente. Ved å vise til Wittgenstein [1958] peker altså Ricoeur på vår mulighet til å se noe **som** noe (Wittgenstein 1995, s. 248 – 254).

I Springsteens *The River* (1980) ser vi hvordan en uttørket elv er metaforen for kjærlighet som visner, svinner og dør. Hvis vi holder oss til Ricoeurs bruk av Kants skjematisering, ser vi hvordan jeg – personen i *The River*, plaget av minnene fra en lykkeligere tid, trekkes mot den en gang så livgivende og brusende elva, og ser denne **som** den kjærligheten som en gang var. Men nå er elva uttørket, og bare minnene er igjen. Vi skjønner at den døde elva ikke bare er et bilde på jeg – personens havarerte kjærlighet, men også en tapt ungdomstid:

*And for my nineteenth birthday I got a union card and a wedding coat*

*We went down to the courthouse*

*And the judge put it all to rest*

*No wedding day smiles no walk down the aisle*

*No flowers no wedding dress*

Meningen brytes altså fram gjennom bildet av den uttørkede elven, en mening som oppstår i forestillingsevnen som ”en fri leg med muligheter i en tilstand af ikke – engagement i forhold til perceptionens eller handlingens verden. Det er i denne tilstand af ikke – engagement, vi afprøver nye tanker, nye verdier, nye former for væren i verden” (Ricoeur 2002b, s. 133). Hvis vi nå for en liten stund holder fast ved Springsteens *The River*, så ser vi hvordan den

faller inn under den poetiske diskurs som lar våre ”dybe tilhørsforhold til til livets verden være til og lade sig bruke som ontologisk bindeled mellom vores væren og andre værener og selve det at være” (ibid. s134). I den poetiske diskurs uttrykkes referanser til det som lar seg erfare, som eksempelvis anstrengt økonomi og havarert kjærlighet i *The River*. Men det som kjennetegner fiksjonen er at den har en dobbel gyldighet i forhold til referansen. I *The River* møter vi fiksjonelle karakterer i en fiksjonell skjebne. Teksten peker altså ut et ikke – sted i forhold til virkeligheten. Ut fra dette ikke – stedet er det mulig å henvende seg indirekte til virkeligheten ved det Ricoeur beskriver som ”ny referanseeffekt”. I denne referanseeffekten ligger fiksjonens evne til å gjenbeskrive virkeligheten, det være seg fra et annet perspektiv eller ved bruk av dramatiske virkemidler. Dermed har fiksjonen ifølge Ricoeur en heuristisk kraft, eller en evne til å ”åbne og utfolde nye virkelighetsdimensioner igennem et brud med vores tillid til en tidligere beskrivelse” (ibid. s. 134). I den virkelige verden kan det være tøft å bli foreldre i ung alder, for så å ikke makte de økonomiske forpliktelser som følger med. Vi forstår at en tøff hverdag kan slite på forholdet mellom foreldrene, noe som til syvende og sist kan ende i en skilsmissestatistikk. Men Springsteen gjenbeskriver denne virkeligheten på en annen måte når jeg – personen i *The River* ser at alt som var viktig i livet sviner bort og han forsøker å glemme, men:

*I remember us riding in my brother's car  
Her body tan and wet down at the reservoir  
At night on them banks I'd lie awake  
And pull her close just to feel each breath she'd take  
Now those memories come back to haunt me  
they haunt me like a curse  
Is a dream a lie if it don't come true  
Or is it something worse  
that sends me down to the river  
though I know the river is dry*

Udraget fra *The River* kan illustrere forestillingsevnenes funksjon i forhold til fiksjonelle gjenbeskrivelser. Men det illustrerer også det viktige poenget at fiksjon stort sett formidles i tekster. Det betyr at mye av stoffet som engasjerer vår forestillingsevne er tilgjengelig gjennom tekster.

#### 9.4 Forestillingsevnen som orienteringskompetanse i tekstbaserte virkeligheter

Sæljø (2001) er inne på hvordan teksten som medierende redskap har skapt nye versjoner av virkeligheten og nye sosiale praksiser. Her fungerer skolen som en svært viktig arena for å sosialisere barn inn i ”tekstbaserte virkeligheter” (Sæljø 2001, s. 200), noe som betyr at fortolkning blir et redskap for det å ”være – i – verden”. Det betyr at det er en sammenheng mellom vår egen forestillingsevne og evnen til å orientere seg i en tekstbasert virkelighet. Det å trekke ut mening ut av en tekst forutsettes av en kognitiv sosialisering som samtidig er styrende for vår forståelse av den verden vi lever i. Ifølge Sæljø erfarer vi med andre ord virkeligheten ut fra en tekstbasert måte å tenke på. Sæljø bruker noen eksempler fra den russiske psykologen Luria (1976) for å illustrere hvordan opplæring i lesing og skriving kan føre til at mennesker tilegner seg nye måter å tenke og resonnerer på. På slutten av 1920 – tallet ble det i Kaukasus kjørt kampanjer for å få bukt med den utbredte analfabetismen. Mens dette pågikk utførte Luria en rekke sammenliknende undersøkelser om alfabetiseringens betydning for menneskers tilgang og forståelse av verden. Lurias respondenter ble utfordret til følgende resonnement:

*Bomull kan bare vokse der det er varmt og tørt. I England er det kaldt og fuktig. Kan bomull vokse i England?*

For dem som hadde gjennomgått skoleundervisning svarte de fleste at bomull ikke kan vokse i England. Vi kan forstå disse svarene som uttrykk for en evne til å resonnerer seg fram til løsninger ut fra premisser gitt i en tekst. Den logiske følgen behøver nødvendigvis ikke følge det som er empirisk riktig, selv om det i dette tilfellet er det. For dem som ikke kunne lese eller skrive var svarene av typen: ”Det vet jeg ikke. Jeg har aldri vært i England”. Skillet mellom de lesekyndige og analfabetene gikk altså på evnen til å ta ut informasjon i teksten om verden. Analfabetene var opptatt av verden og ikke hypotetiske modeller. Dermed ser vi hvordan evne til å orientere seg i en tekstbasert virkelighet er nødvendig for å håndtere og forstå abstrakte og tilsynelatende absurde problemstillinger. I en tekstbasert virkelighet er det mulig å se for seg at fem oppblåste ballonger delt på to blir to og en halv ballong på hver, eller at norske kvinner i gjennomsnitt føder 1.9 barn. Så når et barn regner ut at Usain Bolt som løper hundremeteren på 9.6 sekunder ville brukt ett minutt og trettiseks sekunder på tusenmeteren, så er ikke det en forenklet språklig relasjon til språkverdenen, men en kontekstualisering der det som er ”urimelig og umulig i én kontekst (en fysisk virkelighet), kan være helt rimelig og realistisk i en annen (...)” (ibid. s. 208). Men vil dette bety at den

som trenger forankring i den virkelige verden ikke vil kunne se det Ricoeur beskriver som fiksjonens gjenbeskrivelse av virkeligheten gjennom referanseeffekten? Vil analfabeten som hører *The River* tenke at det er umulig å bade i en elv som er tørrlagt, eller at en elv uten vann ikke lenger er en elv? I så måte kan den reelle analfabeten i Kaukasus illustrere en type følt analfabetisme i møter med nye former eller design innen den tekstbaserte virkeligheten. Når NRK på midten av 80 – tallet presenterte seerne for det satiriske konseptet *Nikkerne*, skapte dette spetakkel og protester som ga gjenlyd helt inn til stortingets talestol. *Nikkerne*, som var nyskapende både i form og innhold, falt altså ikke i helt god jord hos mange seere. Kanskje kan vi i ettertid forstå de sterke reaksjonene som et utslag av analfabetisme som førte til et kommunikativt forhold av typen *God dag mann...økseskaft* mellom program og seer. Et eventuelt mulig potensial til semantisk fornyelse i *Nikkerne* ble da liggende urealisert grunnet seernes kognitive sosialisering. Nå vet vi at dette endret seg i løpet av få år, og i 1992 var seerne stort sett klar for programmer som *The Show*, *OJ*, *Lille Lørdag* samt Alex Rosen og Anne Kath. Hærland i fri dressur (se for øvrig Espen Ytreberg 1999).

Forestillingsevnen gir oss altså tilgang til de fiktive forestillinger der mennesker forsøker å forstå og beherske mangfoldet i det praktiske felt. Dette kan være alt fra fiksjonelle framstillinger av en håndverkpraksis til fiksjonelle framstillinger av et statsapparat (eks. i folkeeventyrene) eller en fiksjonell framstilling av en livshistorie slik den framstår sammenfiltret med andre mennesker og praksisområder (som i *Citizen Kane*, 1941). Mye av kraften i det referensielle, som at kongen i folkeeventyrene for det meste er snill, ligger i den narrative strukturens bruk av forskjellige tilganger til de menneskelige handlinger. Som jeg har vært inne på tidligere vil de valg som gjøres innefor filmatiske grunnelementer være med på å etablere denne narrative strukturen som den heuristiske funksjonen stiger ut fra. Ricoeur poengterer at fiksjonen i sin gjenbeskrivelse i utgangspunktet kun er beskrivelser av handlinger som allerede er eller har skjedd. Sånn sett er allerede premissene gitt. Det er ved en aktivering av vår egen forestillingsevne at fiksjonen framstår som noe mer enn en rekonstruksjon av deskriptiv verdi (Ricoeur 2002b, s. 136). Dermed ser vi at forestillingsevnen har den egenskapen at gjenbeskrivelsen løftes ut fra en posisjon som ”slik er det”, til en aktiverende prosess hos den enkelte. Ricoeur sier det så tydelig som at det finnes ingen handling uten forestillingsevne. I våre forestillinger kan vi foregripe handlingen ved å sette opp hypoteser, resonnere og tenke ut mulige handlingsforslag. Dette er en slags mental lek der vi gis muligheten til å forstå konsekvensen av våre eller andres handlinger. Grodal er inne på det samme når han viser hvordan film kan være et nyttig redskap for å lære,

eksempelvis slik *Dr. Strangelove* (1964) gir oss muligheten til å forestille oss konsekvenser av en atomkrig (Grodal 2003, s. 88). Vi ser hvordan fiksjonen *Dr. Strangelove* peker mot fortiden mens våre forestillinger er rettet mot fremtiden i bekymring over hva som skjer hvis kommunikasjonen til et bombefly faktisk svikter. Forestillingsevnen skaper altså fiksjonens foregripende funksjon som handlingsmotiverende. Et viktig element her er mobiliseringen av de emosjonelle disposisjoner som retningsgivere i refleksjonen over atomkrigens konsekvenser. Vi ser at fiksjonen kan provosere fram egne etiske fordringer og personlige verdier som så veies opp mot de formidlede verdier i fiksjonen. Som tilskuere til en film har vi den muligheten at vi kan avbilde oss selv i forskjellige imaginære variasjoner over et tema ved å fortelle oss selv hvordan vi ville handlet. Eller for den saks skyld: Se seg selv i solveggen på hytta eller se seg selv med inkassovarselet i hånden fordi avdragene ikke betales. Dette er ”en progression fra den enkle skematisering af mine projekter over mine ønskers figuration og til mit ’jeg kan’s’ imaginære variationer. Denne progression peger på tanken om forestillingsevnen som almen funktion af det praktisk mulige” (Ricoeur 2002b, s. 138).

### **9.5 Film og forestillingsevne**

En ting er det å forestille seg selv i situasjoner, eller selvets tilstedeværelse i det imaginære. Noe annet er det å forestille seg selv i andres opplevelse av bestemte situasjoner. Spørsmålet da er hvem erfaringen tilhører. La meg illustrere spørsmålet med et lite eksempel: I *Ildvognene* får vi se at den ærekjære Harold Abrahams tape hundremeteren mot Eric Liddell. I etterkant ser vi Abrahams sitte alene på tribunen, dyster, sint og nedbrutt etter tapet. Gang på gang gjenopplever han nederlaget i sitt indre, nærmest som et selvpinende mantra. Det vi er vitner til er ikke bare Abrahams nederlag. Vi er også vitner til en type bevissthetsdialog som avdekker sider ved hans identitet, hans begjær etter å vinne og vansker med å takle et nederlag. Han er skuffet og sint fordi han har sviktet seg selv. Vi forstår smerten til Abrahams når han kontinuerlig visualiserer nederlagets øyeblikk på målstreken. Kanskje synes vi synd på han, men det er ikke vårt nederlag. Det er ikke vi som kjenner melkesyras herjinger i lårmusklene og fortvilelsen når vår argeste konkurrent drar ifra. Det er ikke vår fornedrelse og det er ikke vår selvrespekt som får en knekk. Vi kan forestille oss selv i samme situasjon som Abrahams, men kan vi forestille oss å være Abrahams i nederlagets sviende øyeblikk? Abrahams er et subjekt ”i sin egen umiddelbare, meningsskapende diskurs” (Bakhtin 2003, s. 136), der hans karaktertrekk følgelig leder til egen subjektive reaksjon på hendelsen. I

skuffelse, fortvilelse og sinne vender Abrahams ryggen til sin trøstende kjæreste med beskjeden om han løper kun for å vinne. Kan jeg, som tilskuer, med mine karaktertrekk forestille meg Abrahams opplevelse av det å tape på målstreken? Eller er det slik at jeg forestiller meg hvordan Abrahams opplevelse ville blitt ut fra mine karaktertrekk? Ser jeg med Abrahams øyne, ser jeg med mine øyne eller ser jeg med mine øyne ut fra Abrahams perspektiv, beskrevet som at "I imagine myself to be in the other person's position, receiving the sensory information the other receives. Having thus projected myself imaginatively into that situation, I then imagine how I would respond to it: what beliefs and desires I would have, what decisions I would make and how I would feel having those perceptions, beliefs and desires, and making those decisions" (Currie 1995, s. 144). Ifølge Currie forestiller vi oss i et avgrenset tidsrom å være i besittelse av formidlede overbevisninger og begjær. Disse er temporalt mine egne og har den effekt på min egen mentale kapasitet at jeg i et følelsesmessig engasjement kan vurdere mine virkelige overbevisninger og begjær. Vi ser at dette berører mine emosjonelle disposisjoner, noe som igjen betyr at jeg engasjeres emosjonelt gjennom vurderingene av fiksjonens manifesterte emosjoner. Men spørsmålet om hvem erfaringen tilhører står fortsatt ved lag. Selv om jeg temporalt gjør overbevisningene til mine egne, så ligger det et element av vurdering her. I et dialogisk perspektiv er det som sagt Abrahams bevissthetsdialog, synliggjort i hans overbevisninger og begjær, vi som tilskuere er delaktige i. Dialogen er **i** Abrahams bevissthet og **mellom** Abrahams bevissthet og vår bevissthet, som medforfattere. Dialogen er selve handlingen der vi nærmer oss Abrahams. Det er ikke slik at vi flyter sammen, mentalt og emosjonelt, med Abrahams (Bakhtin 2003, s. 197 – 198). Vi kan med andre ord ikke fjerne oss fra oss selv hvis vi skal ha tilgang til Abrahams. Dermed må vi spørre oss om det er mulig, selv temporalt, å forestille seg å være i besittelse av andres overbevisninger og begjær **før** vi har vurdert dem som medforfattere av meningsinnholdet? Dette henger sammen med forestillingsevnenes mer subjektive trekk der "motiver så forskjelligartede som begjær og etiske fordringer, der selv er like så forskjelligartede som profesjonelle normer, sociale sædvaner eller sterkt personlige verdier, kan sammenligne sig og måle sig med hinanden" (Ricoeur 2002b, s. 137). Det er jo alltid et jeg som forestiller seg, men hvor tar jeget veien i forestillingen om vi temporalt forestiller oss å ha en annens overbevisning? Må vi ha Abrahams karaktertrekk for å forestille oss Abrahams begjær, eller er vår tilgang til Abrahams begjær dialogisk og umiddelbart vurdert?

Margrethe Bruun – Vaage (2005) er inne på samme tematikken når hun tar opp diskusjonen om tilskueren selv er sentral som referanse i sin egen innlevelse. Hun støtter seg til Walton

(1990) som hevder at alle forestillinger vi tilskuere har i forhold til fiksjoner på et eller annet plan involverer oss selv. Som tilskuere refererer vi til oss selv ved at våre egne forestillinger alltid vil være forestillinger om oss selv. Så når Charles i *Fire bryllup og en gravferd* (1994) foran alteret, og endelig trygg på seg selv, sier nei til å gifte seg med Fiona, kan vi tilskuere oppleve dette som uhyre pinlig. Vi kan forestille oss å være Charles, men Charles er ikke pinlig berørt av sitt nei. Det er vi selv som bringer det pinlige inn i vår forestilling om hvordan det er å være Charles i den aktuelle situasjonen. Vi bruker altså oss selv som ”rekvisita i egne forestillinger” og der vi ”(...) bruker egne simulasjoner som redskap for å fylle ut fiksjonen” (Bruun – Vaage 2005, s. 132). Selvet ivaretas ved det fascinerende at det er nettopp jeg som gjennom forestillingen opplever å være Charles, eller for den saks skyld Napoleon som Bruun – Vaage refererer til. ”Det kan være oppslukende å forestille seg å være Napoleon, eller rent fiksjonelle skikkelser vi som tilskuere møter i filmer, nettopp fordi forestillingen også har en god del fra meg selv” (ibid. s. 133). Dette betyr at erfaringen tilhører oss begge, både den fiksjonelle karakteren og den forestillende tilskueren. Sånn sett er det Charles sin erfaring som mobiliserer vårt vurderingsskjema som igjen manifesterer seg i følelsen **pinlig**. Vel er nok *Fire bryllup og en gravferd* en ukomplisert og tilgjengelig filmtekst, men vi ser hvordan et komisk og relativt banalt eksempel som det å takke nei til bruden foran alteret også gis mening ut fra Bakhtins dialogbegrep. I forlengelsen av Walton kan vi spørre oss selv om det primære i forestillingen ligger i det å erfare seg selv gjennom karakteren framfor det å forestille seg det karakteren erfarer? Det at Walton plasserer selvet i fiksjonsinnlevelsen kan korrespondere med tilskuerens medforfatterskap. Vi husker at tilskueren, eller forfatteren, i sin ”utenforståendehet” har et overskudd av innsikt som helten selv ikke har. Jeg gir karakteren form slik at jeg kan danne meg et bilde av hans indre og ytre skikkelse, en prosess der jeg for å forstå ”den andre og bli forstått bringer mine egne følelser, min egen estetiske bevissthet, min kjærlighet og mitt vennskap, til det ytterste (...)” (Børtnes 2001, s. 103). Nå skal jeg vokte meg vel for å framstille karakteren Charles som mer sammensatt og spennende enn det han er, men i prinsippet er det slik at ”jeg forholder meg dialogisk til den andre slik han fremstår i min imaginasjon (...)” (ibid. s. 103). Med andre ord: jeg forholder meg til Charles slik han fremstår i mitt forfatterskap av han, nemlig pinlig berørt.

## 9.6 En oppsummering av filmopplevelsens pedagogiske muligheter

Jeg bruker altså Bakhtins analyse av Dostojevskijs forfatterskap som inngang i et forsøk på å plassere filmopplevelsen i en pedagogisk sammenheng. Sentralt i dette står en kognitiv forståelse av våre emosjoner, samt emosjonenes betydning for våre vurderinger og forestillinger **og** vår forestillingsevnes betydning for både filmopplevelsen og kunnskapsbyggingen. Vi ser hvordan forholdet mellom tilskuer og karakter kan forstås som en dialogisk relasjon, en relasjon som bærer i seg et emosjonelt engasjement og vår evne til å forestille oss samtidig som dialogen bæres fram av forestillingsevnen og det emosjonelle engasjementet. Det er med andre ord ikke mulig å skille eller tidsmessig rangere de dialogiske, emosjonelle og forestillingsmessige prosesser i vår relasjon til filmens karakterer. Men for å bruke min egen terminologi så kan vi **forestille** oss et skille mellom disse prosessene, analytisk begrunnet slik at forholdet mellom nevnte prosesser i filmopplevelsen kan forstås som en pedagogisk mulighet, og hvordan denne muligheten eventuelt forløses. Her er det viktig å gjenta at en slik forståelse av filmopplevelsen representerer det vi kan kalle en selvoppfyllende pedagogisk prosess. Dette gjøres med støtte hos Bakhtin i det at ideer og tanker tar form, lever, utvikler seg, fornyer sitt verbale uttrykk i levende og genuine dialogiske relasjoner med andre og fremmede tanker, ja det at våre tanker utformes i andres stemmer. Det betyr altså at filmens pedagogiske potensial realiseres i filmopplevelsen selv. Vi ser da hvordan det didaktiske behovet ligger i bevisstheten **om** et slikt pedagogisk potensial slik at det i undervisningen legges tilrette for opplevelser av en slik art. Dette er en forståelse av filmopplevelsens pedagogiske innhold som henger nært opp til Gadamer's erfaringsbegrep. Koblingen til Gadamer åpner for en didaktisk og metodisk bevisst flytting av den dialogiske relasjonen i filmopplevelsen, til en mer elevbasert, men samtidig erfaringsbasert dialog i klasserommet. Ved å trekke erfaringene i filmopplevelsen inn i den planlagte undervisningen ser vi samtidig at det pedagogiske perspektivet, og forståelsen av kunnskapsbyggingen, beveger seg fra det umiddelbare og diskontinuerlige til det planlagte og didaktiske innenfor klasseromsundervisningens tradisjonelle rammer der det igjen åpnes for nye dialogiske muligheter. Disse dialogiske muligheter er av en annen art enn den umiddelbare dialogen i filmopplevelsen, men hvor vi ser at den distanserte forståelsen av egen filmopplevelse realiseres dialogisk i møtet med andres distanserte forståelse av sine egne filmopplevelser. I praksis kan den distanserte refleksjon over egen filmopplevelse skje gjennom responsgrupper der to til fem elever gir hverandre tilbakemeldinger, kommentarer og spørsmål. I dette ligger en gjensidighet, uttrykt av Rommetveit ved at vi ”skriv på premissane til lesaren, les på



premissane til skrivaren, snakkar på premissane til lyttaren, og lyttar på premissane til den som snakkar” (Rommetveit sitert i Løkensgard Hoel 2001, s. 273, forfatterens oversettelse).

Fra å være gjester i filmkarakterens sinn tar elevene med seg de erfaringene dette gir og besøker hverandres sinn gjennom en dialogisk og distansert tilnærming til egen opplevelse. I et sosiokulturelt læringsperspektiv er slike dialogiske relasjoner det å skape mening sammen. Vi ser at Bakhtins poengtering av ytringens adressivitet åpner opp for klargjøringer av egen forståelse, egne tanker og meninger, verdier og holdninger i forhold til filmkarakterens valg og eventuelle alternative valg. Vi ser med en gang hvordan vår forestillingsevne engasjeres i det vi utfordres i møtet med alternative valg. Her må det samtidig understrekes at vi som tilskuere ikke lærer av filmens karakterer. Det betyr, gjennom Bakhtins tilnærming, at vi ikke kan trekke karakterenes stemmer ut av den polyfone helhet. Hvis så skjer har vi ”forvrengt dem allerede i utgangspunktet” (Bakhtin 2003, s. 184). Jeg forstår dette slik at vi som tilskuere i ettertid ikke er avskåret fra å forholde oss dialogisk til karakterene slik de framstår i vår forestilling. Denne forståelsen henger sammen med Bakhtins forståelse av dynamikken og kreativiteten i kreftene til det levende språket, beskrevet under heteroglossia. Vi husker her at både den individuelle og sosiale produktive vitalitet oppstår i en kontinuerlig dialogisk kamp mellom og innad i diskurser. Hvis vi i en slik sammenheng ser på karakteren som taleren, vil denne bestrebe seg på å få en forståelse for sitt eget ord. Gjennom filmskaperens kunstneriske arbeid opererer karakteren med et begrepsmessig system som er med på å bestemme ordenes (og handlingenes?) innhold innenfor det fremmede begrepsmessige systemet til tilskuerens forstående holdning. Ytringen, eller karakterens valg, vikles med andre ord inn i delte tanker, synspunkter, fremmede verdier, dommer og beslutninger. Vi husker jo den forstående forrangen til det responderende subjekt. Men det ligger i dette også et element av taleren som bryter gjennom den fremmede konseptuelle horisont og skaper et eget uttrykk mot tilskuerens livsanskuelse som fremmed territorium. Dermed vil språket, som en levende sosio – ideologisk størrelse, for den individuelle bevissthet ligge i grenselandet mellom en selv og andre. De ordene som brukes, for eksempel i karakterenes begrunnelser for de valg som gjøres, eksisterer ikke i et nøytralt og upersonlig språk, men eksisterer i andre menneskers munn og kontekster slik at de ”serverer” oss intensjoner. Som lyttere, eller tilskuere, er det her vi kan gjøre ordene til våre egne, eksproprierer ordet og legger det inn under egne intensjoner og vektlegginger. Slik er alle dialogiske relasjoner, inkludert dialoger med kunstnerisk etablerte karakterer, fulle av overføringer og fortolkninger av andres ord (Bakhtin 1994a, s. 75 – 80). Nå kan det jo spørres om det er våre egne intensjoner vi plasserer i karakteren, og da i

kraft av vår virksomhet som autor. Men vi husker at det å forholde oss dialogisk til den andre, slik denne framstår i vår imaginasjon, betyr at vi forholder oss til denne som **han** eller **henne**, ikke vår egen ensidige konstruksjon. Denne samtalepartneren er altså med på å befolke mine intensjoner, min forståelse, i det som kan karakteriseres som en evig dialog. Dermed ser vi hvordan filmens dialogiske relasjoner setter spor som følger oss tilbake i klasserommet og nye dialoger.

### **9.6.1 Vurderinger fram mot et filmvalg**

Usikkerheten i en slik tankegang knyttes opp mot Dostojevskijs polyfone romaner som forutsetning. Jeg legger altså langt på vei Bakhtins beskrivelse av det dialogiske hos Dostojevskij til grunn for filmopplevelsens pedagogiske potensial. Den første, og mest åpenbare muligheten til mislighold av en slik kobling, ser vi med henvisning til den strukturalistiske tradisjon der det påpekes at mediet influerer mottakerens opplevelse av historien. Dostojevskij skrev bøker, og bøker er ikke det samme som film. Den andre muligheten for mislighold finner vi i polyfonien i Dostojevskijs forfatterskap. Bakhtin beskriver det dialogiske hos Dostojevskij som både særegent og sammenfallende med hans dialogiske verdensanskuelse. Det er ikke dermed sagt at alle filmer er skapt ut fra samme dialogiske tilnærming til verden. Eisensteins montasje er jo mer eller mindre uttalt monologisk preget i sin tilnærming til tilskueren. I tillegg vil nok mange holde fast ved den utbredte forståelsen i skolen på sytti og åttitallet at film er grunnleggende monologisk i sin henvendelse. Forholdet bok og film skal jeg ikke komme nærmere inn på her enn å vise til at Bakhtins analytiske begreper kan adopteres til andre typer tekster enn romaner. Dette gir han da også selv klart uttrykk for (Bakhtin 1986, s. 103). Når det gjelder tekstens dialogiske henvendelse vil den kunne variere fra tekst til tekst og muligens også mellom tekstens adressater. Er det slik at enhver kan gjøre seg selv til adressat for enhver tekst? Bakhtin påker jo selv at ulike oppfatninger av adressaten konstituerer og definerer særtrekk ved de ulike sjangrene (Bakhtin 1998, s. 54). Vi kan jo da spørre oss hvilke tanker reklameskaperne for diverse hud – og hårprodukter har av sine adressater! Uansett er poenget at teksten i seg selv ikke kan foreskrive lytterens eller tilskuerens svarende respons. Igjen husker vi at forståelsen virkeligjøres gjennom responsen og at responsen har fortrinnet som det aktiverende prinsipp (Bakhtin 2003, s. 76). Det betyr at adressaten for hårsjamporeklamen kan få seg en god latter på tvers av reklamens intensjoner, mens det på den andre side kan skje at tekster som er ironisk ment tas på bokstavelig alvor. Men betyr dette at vi ut fra Bakhtins tekstforståelse kan

argumentere for at tekstens dialogisitet ligger i adressatens horisont? For å sette det på spissen: Bakhtin ville vel neppe karakterisert Postmann Pat som et selvbevisst menneske i henvendelse (Bakhtin 2003, s. 196), mens femåringen som ser på barne – tv absolutt vil karakterisere Postmann Pat som et selvbevisst menneske i henvendelse. Ut fra samme prinsipp vil femåringen, normalt sett, ha adressatens forutsetninger til å karakterisere Raskolnikov som et selvbevisst menneske i henvendelse? Vi må med andre ord ta hensyn til hvem teksten henvender seg til, det at hver og en av oss oppsøker eller møter tekster med ulike intensjoner og ulike forutsetninger. På den andre side er teksten i henvendelse ut fra bestemte tekstinterne elementer, intensjonelt etablert av forfatteren. Filmteksten er altså skrevet med tanke på et publikum, samt forventninger til publikums opplevelser ut fra bestemte filmtekstlige valg. Vi kan si at filmteksten motiveres ut fra ønsket om å formidle noe, herunder hvordan dette best formidles. I dette aner vi skillet mellom filmfortellingens historie (hva som fortelles) og diskurs (hvordan dette fortelles). Selv om dette er et spor jeg velger å legge til side i denne omgang, så ser vi betydningen av hvordan filmens kunstneriske design inviterer til dialog. Ulike måter å forfatte filmteksten på gir altså ulike invitasjoner til dialogiske relasjoner mellom tilskuere og karakterer. Dette har betydning for hvilken film som velges til eget feltarbeid. Filmen har med andre ord noen uttrykksformelle egenskaper, en organisering som er styrende for filmtekstens dialogiske invitt (jmf Braaten, Kulset og Solum 2000). I forhold til eget filmvalg er tanken at filmen skal passe for ungdom, den skal være tilgjengelig både i form og innhold, men samtidig krevende i form av fordring om dialogisk ansvarlighet. I sistnevnte ligger det at tilskuerne må gi noe av seg selv i møtet med filmens karakterer. Satt på spissen betyr det at jeg ønsket å havne en plass midt i mellom eksperimentell kunstfilm og 90 minutter tøyseaction med Jean Claude van Damme. Etter å ha vurdert flere filmer falt valget til slutt på *Dagen er din* (1989). Dette begrunnes ut fra følgende:

- Mitt eget eierforhold til filmen. Jeg vil ikke påstå at *Dagen er din* er banebrytende eller aspirerer til klassikerstatus innenfor filmkunsten. Men jeg opplever *Dagen er din* som en fin film, den er rørende og skuespillerne er dyktige og entusiastiske. Jeg var 23 år første gang jeg så filmen, og selv om jeg da var ferdig med videregående skole for noen år siden, gjorde filmen inntrykk. *Dagen er din* er med andre ord en film jeg kjenner godt, en film jeg selv har vært emosjonelt engasjert i. Så lenge jeg selv makter å være bevisst de forventninger jeg kan legge i tilskuernes emosjonelle engasjement, ut fra min egen erfaring med filmen, anser jeg eget eierforhold som en klar fordel når

*Dagen er din* presenteres for tilskuerne. Et annet moment i dette er at jeg gjør det lettere for meg selv ved å velge en film jeg både kjenner og liker. Men det er ikke dermed snakk om å ”velte” seg vederlagsfritt i følelser, men gjennom det metodiske vokabularet forme et veldefinert, analytisk program som er designet for et særlig område: de emosjonelle erfaringer (Gubrium and Holstein 1997, s. 61). Gubrium og Holstein viser her til det grunnleggende prinsipp i utformingen av et metodedesign der forskerens moralske, estetiske, følelsesmessige og intellektuelle engasjement er med på å styrke dataens validitet, konkretisert i noe retoriske ”who knows better the right question to ask than a social scientist who has lived through the experience?” (Ellis sitert i Gubrium and Holstein 1997, s. 61). Uansett forutsetninger til å møte feltet med de levde erfaringer, så medfører det noen prosedyreimplikasjoner i det å minske distansen mellom de opplevende subjekter og deres redegjørelser for de levde opplevelser og erfaringer (Gubrium and Holstein 1997, s. 64). I forhold til mitt eget prosjekt har jeg forsøkt å utarbeide et metodeopplegg som reduserer denne distansen. I dette inngår altså valg av en film som jeg kjenner godt, samt begrepene presenterte begrepene **umiddelbar og distansert refleksjon**, som operasjonaliseres i forhold til den praktiske gjennomføringen av metoden.

- Både handlingens setting og filmens tematikk er aktuell for elever på ungdomsskole og videregående trinn. Filmen er lagt til et skolemiljø, vi møter ulike ungdommer på terskelen til høyere utdanning, ungdommer som konfronteres med sterke forventninger, men som også har egne drømmer, ønsker og behov. Filmens viser oss generasjonskonflikter, mellom foreldre og barn og mellom ungdomskultur og skolens tradisjoner. Friheten, vennskapet, det å realisere seg selv, ta ansvar for eget liv, oppdage nye sider ved seg selv, vises gjennom de valg som filmens ulike karakterer møter utfordringene med. Dette er tema som ungdom kan identifisere seg med, og som dermed aktualiserer filmen.
- Filmen er realistisk i både miljø og personbeskrivelser, med klare melodramatiske trekk, blant annet gjennom kontrasteringen mellom egenskapene til den nye læreren Keating og skolens tradisjoner. Form og oppbygging gjør både historien og karakterene gjenkjennelig og tilgjengelig. Tilskuerne blir med andre ord ikke satt på de helt store utfordringene. Men på den annen side er filmen lastet med, om enn i en humoristisk utforming, symbolikk og eksistensielle spørsmål. Det kreves deltakelse og

innsats fra tilskuerne for å etablere dialogiske relasjoner med karakterene. Det leses dikt og det refereres til gamle poeter. Dramatikken skjer på det menneskelige og relasjonelle plan. Dette betyr at tempoet er lavt, framdriften går sakte. Dialogen går mer eller mindre kontinuerlig i løpet av filmens drøye to timer. Det snakkes og snakkes, uten avbrudd av actionsekvenser. Det er også minimal bruk av filmmusikk og effektlyder. *Dagen er din* inviterer med andre ord til emosjonelt engasjement primært gjennom karakterenes dialoger.

- Filmens tematikk har også spennende paralleller til den dialogiske forståelsen som ligger til grunn for dette prosjektet. Dette går både på dialogens eksistensielle karakter og dialogen i kunnskapsprosessene.

### **9.7 Presentasjon av *Dagen er din* (1989)**

Originaltittel: *Dead Poets Society*

Nasjonalitet: Amerikansk

Spilletid: To timer og åtte minutter

Filmselskap: Touchstone Pictures

Regissør: Peter Weir

Manus: Tom Schulman

Medvirkende:

Robin Williams som John Keating

Robert Sean Leonard som Neil Perry

Ethan Hawke som Todd Anderson

Josh Charles som Knox Overstreet

Gale Hansen som Charlie Dalton

I filmen plasseres vi tidsmessig i 1959, ved Welton Academy, Vermont USA. Welton Academy er en tradisjonsrik, konservativ og aristokratisk prep school<sup>2</sup> som uttrykker sine verdier gjennom de fire pilarene *tradisjon, ære, disiplin og briljans*. Dette er en internatskole

---

<sup>2</sup> Privatskole som forbereder til høyere utdanning.

med kun gutter som elever, og hvor hele lærerstaben består av menn. I denne settingen møter vi syv gutter idet de skal ta fatt på et nytt studieår.

Gjennom de syv guttene blir vi kjent med et pedagogisk grunnsyn som bygger på et rent herre – knekt forhold (jmf Skjervheim 1976). Undervisningen preges av pugging, forelesing, kontroll og tester der det gis få eller ingen muligheter til dialog og kritisk refleksjon. Vi skjønner fort at skolens pedagogiske virksomhet bygger på et strengt hierarkisk system der både respekt (frykt) og kontroll (overvåkning) er sentrale momenter. Inn på denne arenaen kommer den nye engelsklæreren John Keating. Dette er en lærer som introduserer en helt ny tilnærming til både elever, pensum, læring og hva som er viktig kunnskap, noe som får store konsekvenser for både elevene og han selv. I sitt første møte med elevene signaliserer Keating et pedagogisk paradigmeskifte idet han plystrende på *1812 Overturen* (Tchaikovski) slentrer inn i klasserommet. Så vinker han elevene ut i korridoren, der han ved å vise bilder av tidligere elever ved Welton skaper en forståelse av at livet ikke varer evig. Ved dette signaliserer Keating at litteraturfaget, poesien, kan handle om mer enn fagplanens rammer: Litteraturen og poesien handler om selve livet.

I første ”ordinære” klasseromstime leses det høyt fra introduksjonen til pensumboka i litteratur. Dette er et tørt og livløst essay med tittelen *Understanding Poetry*, skrevet av den fiksjonelle Dr. J. Evans Pritchard. I essayet beskrives det hvordan kvaliteten til et dikt, med tilnærmet matematisk presisjon, kan måles ved hjelp av en skala. Keating finner Pritchard sin modell så meningsløs at han ber elevene rive hele innledningskapittelet ut av boka. Dette er en oppfordring som først skaper forvirring og usikkerhet blant elevene, men som straks utføres med stor munterhet og tilfredshet. Det å rive ut innledningskapittelet markerer en overgang for våre syv følgesvenner. De bestemmer seg for å reetablere den hemmelige poesiklubben *Dead Poets Society* som Keating selv var med å starte mange år tidligere. Her skaper de seg et fristed for diktlesning, diskusjoner og aktiviteter som vanskelig lar seg forene med det strenge tradisjonsregimet innenfor Weltons massive murvegger. Vi ser hvordan guttene i fellesskap gjennomgår en eksistensiell oppvåkning, også seksuell, som igjen vekker behovet for å realisere sine ønsker og behov. Dette understrekes ved at hulen der *Dead Poets Society* avholder sine møter første gang er mørk og dunkel. Men etter hvert blir det mer lys, både guttene og omgivelsene inne i hula kommer tydeligere fram. De blir med andre ord mer synlige for hverandre og for oss tilskuere. Men hvis vi holdes oss til lysmetaforen så vet vi jo at lyset også avdekker det vi kanskje helst ikke ønsker å se, eller ikke visste at vi ønsket. Slik

er det også med guttene i *Dead Poets Society*. Ønsket om å følge sine drømmer, behov og lengsler, det å ivareta sin egen identitet, bringer dem opp i ulike situasjoner der de tvinges til å ta avgjørende valg i sitt eget liv. Innvielsen i poesiens verden ved hjelp av Keating, identitetsprosessene som mobiliseres i møtet med poesien, de utfordringene som dermed tvinger seg fram og de valgene som gjøres for å møte disse utfordringene, driver filmens handlinger framover. Både utfordringene som oppstår og guttenes valg for å løse disse, beskrives nærmere under presentasjonen og drøftingen av empiri.

### **9.7.1 Dagen er din og egne forventninger**

Valget av *Dagen er din* betyr selvsagt at jeg har et personlig eierforhold til filmen. Jeg har sett filmen flere ganger og levd meg inn i karakterenes valg og skjebner. Sånn sett ligger mitt eget emosjonelle engasjement til grunn for valg av film, et emosjonelt engasjement som også inneholder vurderinger av filmens kvaliteter i forhold til de nevnte kriterier. Dermed følger det forhold at mine egne emosjonelle vurderinger er styrende for valget av den teksten som ligger til grunn for elevenes diskontinuerlige møter **og** dermed min egen mulighet til å fange opp konkrete beskrivelser av avhandlingens teoretiske konstruksjon. Slike resonnement kan jo føre inn i en uendelig runddans av forutsetninger og forutsetningenes forutsetninger. Men i prinsippet så er altså jeg selv en viktig premissgiver, eller intensjonalitet i Husserls fenomenologiske begrepsapparat, når det gjelder valg av det landskapet der elevene kan oppleve det emosjonelle engasjementet. Men med støtte i Bakhtin så ser vi jo at filmen i seg selv, uavhengig av mitt valg, er den viktigste premissgiver i forhold til elevenes responser. Dette ut fra filmen som

”an orientation toward specific conceptual horizon, toward the specific world of the listener; it introduces totally new elements into his discourse; it is in this way, after all, that various different points of view, conceptual horizons, systems for providing expressive accents, various social ”languages” come to interact with one another (...). The speaker breaks through the alien conceptual horizon of the listener, constructs his own utterance on alien territory, against his, the listener’s, apperceptive background” (Bakhtin 1981, s. 282).

Det er altså ikke helt uproblematisk metodisk hvilken film som velges. Ut fra mitt emosjonelt etablerte kjennskap til *Dagen er din* kan denne, bevisst eller ubevisst, velges for best mulig å konstruere et samsvar mellom de responser jeg forventer fra elevene og de forventninger som kommer fram gjennom den teoretiske drøftingen. I en konkret pedagogisk sammenheng vil et

strategisk valg av film for å ivareta noen forventede responser ikke bare være legitimt, men også helt logisk. Her er jo hele poenget er jo at det i undervisningen gis plass for elevenes orientering mot mulige møter, eller diskontinuerlige hendelser (Dale 1990).

Videre vil disse mulige sammenhenger drøftes opp mot relevant teori, noe som på sin side betyr at den perspektiverende teori også er linket til det subjektive valg av film. Jeg må da spørre om de observerte responser er et resultat av egne taktiske og strategiske valg av typen: ”Valget til denne karakteren vil nok skape respons hos elevene som kan passe godt til mitt eget teoretiske opplegg”. Som jeg avklarte innledningsvis, er filmforestillingen, og dermed valg av film, hensiktsmessig fundert. Jeg søker etter konkrete beskrivelser i den hensikt å beskrive og fylldiggjøre framfor det å verifisere. Forutsetningen for dette er at møtet mellom min egen livsanskuelse og filmens karakterer har funnet sted før jeg ser filmen sammen med elevene. Dette møtet skaper også noen forventninger fra min side om **hvilke** handlinger i filmen elevene vil reagere på, **hvordan** de vil reagere på disse handlingene samt **at** reaksjonene er uttrykk for et emosjonelt engasjement. Som mennesker er vi skrudd sammen slik at det som berører oss emosjonelt, forventer vi at andre skal berøres av på tilsvarende måte. Denzin er inne på dette når ved hjelp av Mead påpeker at ”persons seeking to understand and interpret the emotional (and nonemotional) experience of another must make the other’s experience their own and experience that experience from their own standpoint” (Denzin 1984, s. 138). Dette er ikke bare aktuelt i forholdet mellom tilskuer og karakter, det har også relevans når det gjelder min egen metodiske tilnærming til tilskuernes emosjonelle engasjement. Min egen varhet, min egen oppmerksomhet, kan mobiliseres ut fra en emosjonell hukommelse på bakgrunn av egen erfaring med filmen. Vi ser dermed faren for at jeg, som forsker, skal bli min egen beste informant. Nå kan det kanskje argumenteres for at dette er en posisjon som kan unngås ved å la andre velge en film ut fra en liste med filmer som jeg aldri har sett. Problemet med en slik tilnærming til valg av film er et mulig brudd med de nevnte kriterier for valg av *Dagen er din*.



## 10. SKOLEKLASSEN: ET FØRSTE MØTE MED FORDRINGER OM REFLEKSJON

Startskuddet for den praktiske gjennomføringen av det, til nå, teoretisk funderte feltarbeidet startet idet jeg satte meg i bilen for å kjøre utover mot skolen der min samarbeidsklasse holdt til. Det ”mentale” bagasjerommet var fylt av forventninger til mitt første møte med elevene, samt et allerede etablert opplegg for hvordan feltarbeidet skulle utføres. Jeg følte meg komfortabel med metodeopplegget samtidig som jeg hadde trippelsjekket at alle nødvendige forberedelser var vel ivaretatt. Skolen og de aktuelle lærerne var informert og avtaler inngått, kino var bestilt og busstransport for elevene ordnet. Intervjuguiden var utarbeidet og filmvalget i boks. Nå gjenstod bare et lite besøk i klassen slik at elevene og jeg kunne bli litt bedre kjent med hverandre. Dette ble gjort ved at jeg møtte opp på skolen med et lite introduksjonskurs i filmteori. Her snakket jeg litt om film som fortelling, filmatiske grunnelementer og hvordan vi som tilskuere er med på å forme vår egen filmopplevelse. Dette ble konkretisert gjennom eksempler fra filmene: *Ringenes herre: Ringens brorskap*, *Rosens navn*, *Touch of Evil* og *L.A. Confidential*. Nå skal jeg ikke her gå nærmere inn på selve undervisningsopplegget, men heller beskrive og kommentere noen viktige erfaringer jeg gjorde under selve gjennomføringen av undervisningsopplegget. Disse erfaringene illustrerer noen metodiske implikasjoner i kjølvannet av møtet mellom internalisert teori (altså meg) og virkeligheten (elevene i 10. klasse). Utgangspunktet var den planlagte og tilrettelagte ”bli litt kjent – fasen”, der vi pratet løst og fast, jeg svarte på spørsmål og brukte korte eksempler fra de nevnte filmene. Der og da var jeg fjernt fra å være i en bevisst observatørrolle. Den rollen skulle først vekkes til livet idet jeg satt med notatblokken på kino, og senere, med båndopptakeren i klasserommet. Men nå er det jo slik at planer, forventninger og perspektiver fort kan etablere mentale kart som i ettertid viser seg å ikke helt stemme overens med virkelighetens terreng. I så måte ga det første møte med 10. klasse meg en tankevekker i forhold til prosjektets metodiske forutsetninger, og i kjølvannet av denne tankevekkeren, behovet for å justere prosjektets målsetning og dermed det teoretiske perspektivet. Situasjonen ble som følgende:

Jeg pratet om fortellingens plass i vår kultur og historie, jeg pratet om film som fortelling og jeg pratet om lyd, klipp og setting som viktige elementer i filmfortellingen. Jeg dro paralleller til musikk og bøker, og vi pratet litt om følelser som motivasjonsfaktor og forutsetning for den enkeltes filmopplevelse. Mens praten gikk var det noen av elevene som ga fra seg små gjesp. Andre sank litt sammen bak pultene sine. I mitt stille sinn forklarte jeg dette med tidspunktet (første time, tidlig om morgenen). Jeg tenkte på vinterkulden som bet utenfor

veggene, jeg tenkte på luftkvaliteten i klasserommet og jeg tenkte på prosjektørens monotone og søvndyssende summing. Men straks jeg satte i gang en filmsnutt, ja da var det som å kaste iskald vann i ansiktene på elevene. Oppmerksomheten ble fanget, blikkene våknet og de rettet seg opp i stolene. Slik fanget Gandalfs ankomst til et fargerikt, frodig og varmt Hobsyssel (*Ringens brorskap*) eller Broder Williams og Adsos ankomst til et grått, kaldt og skremmende kloster (*Rosens navn*) elevenes interesse i større grad enn jeg med mitt prat. For egen del valgte jeg å tro at mine egne små presentasjoner av emner innen filmteorien ikke var direkte søvndyssende dårlig. Elevene fulgte med, og de var nok sikkert fornøyd med at formidlet teori ble etterfulgt av konkrete og talende filmeksemplere. Men til tross for dette markerte altså elevenes oppmerksomhet et skille mellom mitt prat og de levende bildene. Dette kom tydelig til syne da jeg brukte en sekvens fra *L.A. Confidential* for å eksemplifisere kontinuerlig redigering. Scenen viser et temmelig brutalt og kynisk avhør inne på en politistasjon. Hele avhørssituasjonen preges av en intens og innbitt stemning, godt underbygget av de redigeringsmessige grep som er gjort. Som tilskuere aner vi etter hvert at opplysningene som kommer fram under avhøret vil føre til en dramatisk vending i sakens gang, noe som igjen er med på å holde spenningsnivået oppe. Dermed fungerer denne sekvensen som et strukturert vendepunkt (turning point) i filmens dramatiske oppbygging (Grodal 2003, s. 191 – 192). Vi var med andre ord midt inne i en nervepirrende, og dramaturgisk sett framdriftsetablerende sekvens da jeg, til elevenes store skuffelse, avsluttet filmsnutten. Ytringer som ”åååhhh nei, ikke slutt nå da” signaliserte en noe annen interesse for karakterenes skjebner enn for mitt eget lille muntlige innlegg om kontinuerlig redigering. Kanskje ikke særlig overraskende, men det var ingen elever som utbrøt ”ikke slutt nå da” idet jeg takket for meg!

### **10.1 Refleksjoner rundt egne forklaringsmodeller**

I bilen på vei hjem fra skolen snek det seg inn noen negative tanker om egen innsats. Var opplegget mitt for dårlig? Var jeg utydelig eller uengasjert? Klarte jeg ikke kommunisere med ungdommene? Eller var temaet uinteressant for elevene? Etter å ha gått noen runder med disse spørsmålene klarte jeg å riste av meg den vesle skuffelsen og heller fokusere på det som fungerte bra i undervisningsopplegget. Elevene var verken direkte uengasjerte eller preget av kjedsomhet. De fulgte jo med. Noen noterte i skrivebøkene, mens andre stilte spørsmål. Elevene signaliserte heller ikke stor lengsel til neste friminutt ved uro og småprat. Det jeg hadde festet meg ved var at elevene viste en ekstra skjerpet oppmerksomhet og deltakelse idet filmsnuttene rullet over lerretet. Det at Gandalf i større grad enn meg klarte å fange elevenes

oppmerksomhet, opplevde jeg der og da som en form for kritikk eller neglisjering av eget bidrag i undervisningen. Med en litt såret stolthet reflekterte jeg litt rundt årsaker og uttrykk for interesseforskjellen. Jeg forstod det slik at for elevene var filmsnuttene konkrete og beskrivende eksempler på teoretiske emner. Videre så fungerte nok filmsnuttene også som fine små avbrekk og pusterom i en for elevene kjent undervisningssetting. Ikke minst så jeg invitasjonen emosjonell deltakelse i filmsnuttene, og da særlig i sekvensen fra *L.A. Confidential*.

Men hvis vi nå tar et steg tilbake og ser på mine refleksjoner i et metaperspektiv, så viser det seg at min egen forståelse og begrunnelse av elevenes interesseforskjell korresponderer med prosjektets teoretiske perspektiv. En ting er at både observasjon og analyse var i gang **før** jeg egentlig var i gang med selve datainnsamlingen. Noe annet er at det observerte fenomenet (altså interesseforskjellen) pent og pyntelig plasserte seg i kategorier som skapte mening og sammenheng for meg: Mitt prat representerte undervisningens metodiske og kontinuerlige prosesser, mens filmsnuttene gav en smakebit av de diskontinuerlige møter, helt i tråd med mine egne forventninger (jmf Gadammers fordommer) til hvordan film fungerer i en klasseromssetting. I forlengelsen av en ubevisst kobling mellom mine ikke – intenderte observasjoner og prosjektets teoretiske perspektiv kom jeg så til følgende forståelse: I elevenes møte med film skjer det overganger fra elev (pedagogisk kontekst) til tilskuer (filmatisk tekst/filmopplevelse) og tilbake til elev (distansert refleksjon), og at disse kontekstbestemte overganger etablerer filmen som pedagogisk tekst. Denne erkjennelsen åpnet straks behovet for noen justeringer i forhold til prosjektets målsetning, noe jeg straks skal komme nærmere inn på. Viktigere er det når vi ser min egen forståelse i et metaperspektiv at de metodiske implikasjoner i **prosessen** fram mot denne forståelsen viser seg. Med utgangspunkt i et teoretisk perspektiv, som jeg har en bevissthet om, foretok jeg en ubevisst mobilisering av denne teorien for å skape sammenheng og forståelse av egen erfaring. Min egen forklaringskonstruksjon av det jeg opplevde i klasserommet kan dermed sies å være en realisering av ”mennesket som et selvfortolkende dyr” og der det vi ”forsøker å finne sammenhengen i, er selv delvis konstituert av selvfortolkning” (Taylor 2001, s. 251). Gjennom en ubevisst realisering av mitt eget teoretisk ståsted rettet jeg altså blikket mot de, for prosjektet, aktuelle handlinger som viste seg i klasserommet. Dermed fungerte det teoretiske perspektivet som en ubevisst, men aktiv utvelgelsesfunksjon i forhold til både egen oppmerksomhet og påfølgende fortolkning av erfaringen. Med Gombrich i tankene kan en slik utvelgelsesfunksjon beskrives som det *å se hva man har muligheten til å forstå framfor det å*

*forstå hva man ser*. Det jeg der og da hadde muligheten til å se, danner utgangspunktet for avklaringen, og ”tidsreisen” i kapittel 2.2.1.

Men et blikk er ikke bare koblet til et begrepsapparat og fortolkningskategorier. Blikket representerer også en livsanskuelse ved at begrepsapparatet og fortolkningskategoriene er koblet til tradisjon, kultur, historie og perspektiver. Gjennom mitt eget arbeid er det skapt en nærhet slik at anvendt teori har beveget seg fra en ytre og teoretisk modellverden til et aktivt og integrert navigasjonsredskap i min egen forståelseshorisont. Hvis vi støtter oss til Taylor i denne tankegangen, så ser vi at en slik bevegelse kan illustrere et intersubjektivt moment ved at jeg i mitt møte med 10. klasse er vel så mye et *vi* som et *jeg* (Taylor 2001, s. 266). Hvis vi videre støtter oss til Bakhtin ser vi også aktualiseringen av det dialogiske bidraget i min egen årsaksforklaring. Det betyr at teoriene kan uttrykke det polyfone, eller den flerstemmigheten som Morris i sitt innledningskapittel så beskrivende kaller *bevissthetens pluralitet* (Bakhtin 1994). Dermed kan vi se hvordan teorier ikke bare fungerer som anvendelige verktøy for å sette fenomener i perspektiv, men at de også skaper gjenklang i stemmene til de som anvender teorien. En liten digresjon i denne sammenheng er at også teorien, som den enkelte finner meningsfull til sitt eget prosjekt, leses ut fra en eksisterende forståelseshorisont. Så når teoriens stemmer ”taler med” fenomenene, skjer dette gjennom stemmen til fenomenets betrakter. I et strengt dialogisk perspektiv vil dette si at fenomenets ”svar” avspeiler teoriens stemme slik den er tonesatt av betrakterens stemme. Noe mer jordnært, og med igjen med støtte hos Taylor, betyr dette at teoriens stemmer utgjør en type faglig intersubjektivitet som definerer og konstituerer den praksis som brukeren selv deltar i. Med referanse til Habermas og hans begrep om livsverden understrekes ytterligere den kommunikativt etablerte horisont som skaper sammenheng og forståelse. I min dialog med prosjektets forskjellige fenomener, avdekkes et utsnitt av egen livsverden, befolket av stemmer som ressurs for den forståelsesorienterte handling.

Eisner er inne på det samme når han beskriver forforståelsen og refleksivitetsprosessen som: ”Related to the impossibility of knowing the world in its pristine state – a kind of immaculate perception – is the framework-dependent character of perception. Perception of the world is influenced by skill, point of view, focus, language and framework” (Eisner 1991, s. 46). Ifølge Eisner er altså persepsjon i seg selv er en kognitiv handling, og der vi uten noen referansepunkter ville vært ute av stand til å se noe som helst. Eisner viser da også til Peskhin (1985) som beskriver en virtuos subjektivitet som i sine erfaringer og forståelse av disse er

funksjonell og rasjonell. Når den enkelte bringer for dagen hva han eller hun har sett, så er dette kandidater for andres refleksjoner og overveielser. Uten en personlig biografi med dertil unike måter å tenke på, ja så ville det ikke heller ikke vært noen perspektiverte erfaringer å dele med andre (Eisner 1991, s. 48 – 49).

Nå skal det ikke her påstås av min forståelse av elevenes interesseforskjell mellom mine presentasjoner og Gandalfs ankomst til Hobsyssel er produktet av en særlig virtuos bevissthet. Men min forståelse av elevenes interesseforskjell er viktig i og med at det illustrerer et erfart møte med den oppmerksomhetsledende funksjon som ligger i et teoretisk perspektiv. I dette tilfellet ubevisst i utgangspunktet. Guba og Lincoln (2000) viser til at forskeren ikke kan legge bort sin egen forforståelse. Poenget er å bevisstgjøre seg selv og andre om at forforståelsen er en forutsetning for å forstå, og at individuelle forforståelser leder til forskjellige situasjonsforståelser og erfaringsfortolkninger. Hvis vi holder oss til Guba og Lincoln så kan metaperspektivet på min egen fortolkning, av de erfaringene jeg gjorde meg i klasserommet, forstås som refleksjon over forskeren som ”et menneskelig instrument”. I dette ligger refleksjon over mangfoldet i ens egen identitet. Forskeren møter ikke feltet bare som ”profesjonen” forsker. Forskeren tar også med seg sin egen livshistorie, eller ”the selves that historically, socially and personally create our standpoints” (Guba og Lincoln 2000, s. 183). Det er med andre ord forskerens identitet som møter feltet, et møte som også drar med seg noen kontekstuelle føringer. Dermed ser vi hvordan prosjektets teoretiske perspektiv i min fortolkning av interesseforskjellen utgjorde noen (der og da) usakte forutsetninger for en perspektivert erfaring (jmf også Rommetveit 1972, s. 14 – 15 om usagde føresetnader). Min forståelse av elevenes reaksjonsmønster ligger med andre ord i møtet mellom de konkrete hendelser i klasserommet og min egen biografi der også ervervet teori utgjør rammebetingelser for fortolkning. Dette aktualiserer Taylor som inkluderer forskeren og dennes historisk – kulturelle forutsetninger og fordommer i den hermeneutiske sirkel. Den interesseforskjellen jeg observerte kan da sies å være etablert innen en språklig og kulturell referanseramme (realisert som individuell biografi) og dermed allerede fortolket. De små gjespene, engasjementet under politiavhøret fra *L.A. Confidential* og ytringene i etterkant kan sies å være uttrykk for fortolkninger. Som forsker er min tilgang til disse fortolkningene som meningsmuligheter uløselig knyttet til både konteksten og mitt eget perspektiv (Taylor 2001, s. 246 – 249). I forkant av møtet med 10. klasse hadde jeg en teoretisk bevissthet om subjektiviteten som en metodisk forutsetning. Poenget er at denne bevisstheten var slumrende,

men ble vekket til livet som en reflekterende prosess (jmf. Guba og Lincoln 2000) gjennom mitt første møte med elevene.

I mitt møte med elevene opplevde jeg altså det privilegium å møte meg selv som forutinntatt forsker. Denne opplevelsen var ikke bare nyttig som en type ontologisk vekking ved at den forutinntatte forsker trådte fram for seg selv. Som nevnt tvang også møtet med elevene fram refleksjoner i forhold til hva elevene er når disse ser film (jmf kapittel 2.2 og 2.2.1). Dette var refleksjoner som avledet nye spørsmål rundt filmens plassering i en pedagogisk kontekst, gitt tilskuerens filmopplevelse som uavhengig de prinsipper vi vanligvis forbinder med pedagogisk praksis. Riktig nok hadde jeg gjennom Bollnows møtebegrep vært inne på denne type problemstilling, men der jeg tidligere så for meg filmen som katalysator i det som kan beskrives som en implementering av møtebegrepet i en konkret undervisningspraksis, illustrert ved diskontinuitetens rasjonalitet, rettet blikket seg nå i større grad drøfting og avklaring av grunnlaget for å koble film og pedagogikk. Denne justeringen førte til et økt fokus på emosjonenes betydning for våre umiddelbare og distanserte vurderinger, vår forståelseshorisont, og dermed vårt medforfatterskap idet vi går i dialogiske relasjoner med filmens karakterer. Med andre ord: Vårt medforfatterskap i vår egen filmopplevelse. På bakgrunn av dette så jeg ingen grunn til å gjøre spesielle endringer i det allerede etablerte metodedesignet. Men noen forutsetninger endret seg i det jeg, med utgangspunkt i mitt første møte med 10. klassen, presenterte for meg selv spørsmålet om elevene ”opphører” å være elever idet de takker ja til å trå inn i filmens fiksjonelle verden. Og videre: Hvordan kan film defineres som pedagogisk tekst idet elevene aksepterer filmens invitasjon til å trå inn i den fiksjonelle virkelighet? Ligger det i dette muligheter for at filmens evne til å skape emosjonelt engasjement undergraves i koblingen med en målrettet virksomhet som pedagogikk? Ser jeg meg blind på filmens muligheter til å skape diskontinuerlige øyeblikk i undervisningen slik at filmen i realiteten fungerer som et formålstjenlig redskap, et middel for å innfri bestemte planer og målsettinger? I det følgende ønsker jeg å gi en liten beskrivelse av de rundene jeg gikk med disse spørsmålene. Dette fordi drøftingen, som sagt, ledet fram mot noen endringer i forhold til prosjektets målsetning (jmf kapittel 2.2.1).

I min grubling rundt de nevnte spørsmålene fant jeg det relevant å skue tilbake på Skjervheims avklaring av pedagogikken som praksisdisiplin (jmf kapittel 3.1). Tanken var at filmopplevelsen, definert som pedagogisk tekst og plassert i en praksisdisiplin, kunne reduseres på grunn av en didaktisk, metodisk og planmessig ivaretagelse av den samme

filmopplevelsen. Sagt med enkle ord så jeg altså for meg filmopplevelsens mulige endelikt i et målrettet og strømlinjeformet pedagogisk opplegg. Vi ser umiddelbart at min egen visualisering av mulige stengsler for den pedagogisk forløsende filmopplevelsen står i kontrast til møtets iboende tilfeldighet. Sann sett kan det sies at jeg konstruerer et hypotetisk brudd med en av prosjektets sentrale forutsetninger. Men dette er et brudd som uttrykker noe mer enn bare en analytisk interesse. Spørsmålet som må stilles er hvor lett, eller tilgjengelig, det er å åpne opp for diskontinuerlige møter i undervisningens virkelige verden. Møtene i seg selv ligger jo per definisjon utenfor det som kan beskrives som skolens kjernevirksomhet, noe som betyr et slags pedagogisk unntakstilstand i en avgrenset periode. Litt spissformulert kan vi spørre om frislipp av denne typen mobiliserer en pedagogisk ryggmargsrefleks hos læreren, slik at det legges til rette for noen styrende premisser i forkant av slike møter? Det følger jo av forutsetningene at filmopplevelsen må bære preg av en viss frihet hvis tilskuerens dialogiske relasjoner med filmens karakterer skal ivaretas. For å illustrere denne problemstillingen kan vi tenke oss en skoleklasse som skal se film i samfunnsfagundervisningen. Med utgangspunkt i den lokale læreplanen skrur læreren sammen et flott undervisningsopplegg der filmen er tiltenkt rollen som selve motoren i et ukelangt prosjektarbeid. Læreren er bevisst betydningen av de personlige erfaringer med tekster og legger derfor til rette for at disse skal stå sentralt i det mer strukturerte og planmessige arbeidet utover i prosjektperioden. Dette stiller læreren ovenfor et viktig, og langt på vei holdningsbasert valg: Skal filmen forstås som tekst på egne premisser, realisert i møtet den enkelte tilskuer, eller som et spennende, men også formålstjenlig pedagogisk verktøy? Vi ser jo at denne læreren ønsker at de dialogiske relasjoner mellom tilskuer og film skal løpe uforstyrret (jmf kapittel 4). Men løper de dialogiske relasjoner uforstyrret i et målrettet pedagogisk opplegg der elevenes arbeidsoppgaver er gjort kjent på forhånd? Eller vil det heller være slik at elevene, der oppgavene er kjent, vil rette sin oppmerksomhet mot søk og identifisering av det som i filmen er relevant for ivaretagelse av de gitte arbeidsoppgavene? Kan vi ende opp i det forhold at lærerens ønske om å definere noen læringsmål, basert i filmopplevelsen, samtidig båndlegger den filmopplevelsen som læringsmålene skal etableres i? Poenget her er at læreren, eller det pedagogiske opplegget filmen skal fungere i, kan operere som premissleverandør for hvordan teksten leses. La oss nå si at læreren i forkant ber elevene finne eksempler på samfunnsstrukturelle årsaker til individets fremmedgjøring i *Crash* (2004). Videre bes elevene beskrive de filmatiske grep som er gjort slik at de rives med i handlingen. Elevene forbereder seg ved å ta fram penn, papir og et fortolkningsapparat som kan fange opp eksempler på det oppgaveteksten spør om. Elevene plasseres med andre ord, av det pedagogiske opplegget, i en

strukturell lese måte der filmens karakterer blir bærere av de egenskaper som lærerens oppgavetekst spør etter, framfor det å være subjekter i egen meningsskapende diskurs ut fra de gitte egenskaper. Dialogen, og dermed filmopplevelsen, brytes. Dette kan leses som en kritikk av *tilskuer – respons* tilnærmingen som Teasley og Wilder (1997) står for. Det bærende element i gjennomføringen av dette er sekvensering og verbalisert respons som kan lede til samtaler og diskusjoner i klassen. Elevenes viktigste verktøy i dette er en ferdig konstruert seerguide som er ”a multipage handout with each page devoted to one segment of the film” (Teasley og Wilder 1997, s. 52). Hver enkelt elev disponerer en slik seerguide og bruker denne aktivt til å notere under filmsekvensen. Den enkeltes notater danner grunnlaget for klasseromsdiskusjonene i etterkant av filmsekvensen der egne meninger så begrunnes med belegg i filmen. Gevinsten med denne metoden er blant annet ”because we view a segment of the film, pause to think and make notes, and *then* discuss, all students – not just the verbal, confident ones – become participants” (ibid. s. 53). Etter notater og diskusjoner kan filmen deles inn i større sekvenser som mer eller mindre sammenhengende står som egne kapitler i filmen. Seerguiden er med andre ord et viktig instrument ”in order to produce empowered readers who could articulate their own interpretations and be respectful of other’s opinions” (ibid. s. 48). Seervirksomheten guides og struktureres, noe som er et tydelig brudd med den dialogiske tilnærmingen til filmopplevelsen. Normale dialogiske relasjoner sekvenseres ikke på denne måten. Vi går ikke inn og ut av samtaler slik at våre samtalepartnere må stå på vent mens vi reflekterer over det som er sagt. For det første mister vi rytme og sammenheng i samtalen. For det andre gjør vi vår partner til et objekt, en gjenstand for tolkning i det vi trer ut av samtalen. For partneren vil nok en slik atferd oppleves som både krenkende og merkelig. For oss som går inn og ut av den dialogiske relasjonen vil det skapes avstand til partneren. Engasjementet og interessen kjølnes. Den lille jenten som tilsynelatende blir skutt i *Crash* ville vakt en distansert, ja nærmest filmfaglig interesse. Kvalmen, stresset og fortvilelsen vi føler etter at skuddet er falt, dempes av skjema og seerguider.

## **10.2 Filmopplevelsen legges til grunn for film som pedagogisk tekst**

Kritikken mot Teasley og Wilder åpner for en kobling til både Bakhtin og Ricoeur. Ved å legge Bakhtins perspektiv til grunn kan vi forstå et slikt pedagogisk opplegg som et forsøk på å føre filmens karakterer ”inn i et monologisk helhetssystem idet de ignorerer det grunnleggende mangfoldet av selvstendige bevisstheter som faktisk inngår i forfatterens kunstneriske plan” (Bakhtin 2003, s. 140). Ifølge Ricoeur svarer dette til det benet i



fortolkningens bue som ivaretar det å forklare. Elevene ivaretar da de pedagogisk begrunnede oppgaver ved å ”forbli i tekstens ubestemthet og behandle den som tekst uten verden og uten forfatter” (Ricoeur 1999, s. 146). Her må vi huske på at forholdet mellom det å skrive og det å lese ifølge Ricoeur ikke er dialog (jmf kapittel 4). Den samtalsituasjonen som teksten erstatter ”kjennetegnes ved at diskursen står i et presist referanseforhold til verden, dvs. ved en felles kontekstuell situasjon for avsender og mottaker både hva sak, tanker og følelser angår (...)” mens først og fremst den litterære teksten er ”en autonom meningsstruktur, der referansen til verden er utsatt” (Lægreid og Skorgen 2006, s. 297). Ricoeur beskriver dette som at teksten ”henger i luften” uten å være i et referensielt forhold til en verden (Ricoeur 1999, s. 141), men der leserens fortolkning av teksten skaper referanse til verden. Teksten, eller filmen, har i seg selv en referanse, men det er altså gjennom lesningen, eller det emosjonelle engasjementet i filmopplevelsen, at referansen knyttes til verden. Sånn sett er det tilskueren som, ut fra sin egen forståelseshorisont, knytter teksten til verden. Her må vi også huske på at tilskueren ikke skaper teksten, men fullbyrder den ved å forstå den. Det betyr at vi i filmopplevelsen følger den tankebane som teksten åpner for, men at det er vi som relaterer den til verden.

Hvis det nå har seg slik at elevene, på bakgrunn av ønsket om å ivareta lærerens definerte forventninger, leser filmteksten slik at de inntar en monologiserende holdning til filmens karakterer, ja da forlenger elevene dens ubestemthet i det referensielle forholdet til verden. Dette er ifølge Ricoeur en helt legitim lesning av en tekst ettersom både tale og skrift er en del av diskursen, og der skriften leses og forklares ut fra strukturelle forklaringsregler. Vi ser at skriften, eller språkssystemet, korresponderer med filmens estetiske grunnelementer. Vi kan også se linken, om enn med motsatt fortegn, til kunstfilosofen Monroe C. Beardsley. I sitt hovedverk *Aesthetica – Problems in Philosophy of Criticism* (1958) redegjør han for et positivistisk preget perspektiv der begrepet kunstverk erstattes til fordel for begrepet estetiske objekter. Denne begrepsmessige klargjøringen peker mot en opprettholdelse av rasjonaliteten i den estetiske diskurs der utsagn om det estetiske objekt ikke kan føres tilbake til relasjonen mellom kunstverket og tilskueren. Det er i disse relasjonene tilskuerens opplevelser ligger, og utsagn om disse er kun psykologiske rapporter, ikke egentlige utsagn om kunstverket. Våre opplevelser, og ytringer basert på dem, er altså kunstverkets ”medfølgende omstendigheter” (Johannessen 1984, s. 17). Dette beskriver tilskuerens analytiske tilnærming til det estetiske objektet, en tilnærming Beardsley anser som avgjørende, men som adoptert til Ricoeurs fortolkningsprosesser snarere anses som legitime. I dette ligger at språkets, eller filmens større

enheter (sekvenser) har en oppbygging som kan sammenliknes med de mindre enhetene som takninger. I disse enhetene kan vi altså lokalisere de filmatiske grunnelementene som læreren ber elevene kommentere nærmere. Ifølge Bakhtin vil altså fokuset på en slik, pedagogisk begrunnet, lokaliseringsvirksomhet etter eksempler på *samfunnsstrukturelle årsaker til fremmedgjøring*, forvandle ”heltenes fullverdige bevisstheter til objektiviserte, ”tingliggjorte” psyker (...)” (Bakhtin 2003, s. 140). I forhold til Skjervheim (1976) ser vi da hvordan filmopplevelsen i seg selv etableres som undervisningens objekt, eller det som ligger mellom de lærende parter og driver den pedagogiske virksomheten framover. Dermed er vi der hvor film, forstått i et dialogisk perspektiv, faktisk mister sitt pedagogiske potensial når vi i undervisningssituasjonen tenker oss film som et pedagogisk objekt i elevenes møte med denne.

I en dialogisk forståelse, og med støtte fra Ricoeur, ser vi hvordan filmopplevelsen i seg selv åpner den filmatiske teksten mot en verden utenfor seg selv. I filmopplevelsen ligger en umiddelbar fortolkning som tydeliggjør den *væren-i-verden* som folder seg ut **foran** teksten (Ricoeur 2002a, s. 45). Denne tilegnelsen ”fullføres i et subjekts selvfortolkning, et subjekt som deretter forstår seg selv bedre, forstår seg selv annerledes eller begynner å forstå seg selv” (Ricoeur 1999, s. 153). Dermed ser vi at tilskueren ikke tvinger sin egen forståelse inn i filmteksten. Hvis så var, ville filmen kun gjenspeile subjektet slik det er, uten at de endringsmuligheter som Ricoeur viser til i subjektets selvfortolkende realisering. Teksten er den formidler som hjelper oss til å forstå oss selv (Ricoeur 2002a, s. 46), samtidig som den aktualiserte tekst gjennom fortolkningen finner både omgivelser og tilhørere i en verden som ”er leserens verden, (...)” (Ricoeur 1999, s. 154). Dermed vises filmens pedagogiske potensial ved at både den umiddelbare og distanserte refleksjon gir filmen en ”refererende bevegelse mot verden og mot subjekter, (...)” (ibid. s. 154). Det forutsettes her at filmopplevelsen danner grunnlaget for den distanserte refleksjonen, og der vi i den distanserte refleksjonen etablerer filmopplevelsen som pedagogisk tekst.

### 10.3 Erkjennelse av kontekstens betydning

Etter mitt første møte med 10. klasse ble jeg altså ”tvunget” til å tenke gjennom noen tilsynelatende selvfølgeligheter. Denne refleksjonsprosessen ledet fram til spørsmålet om hva elevene er når de ser film og hvilke følger dette har for lesingen av filmteksten. I løpet av denne refleksjonsprosessen, som gikk parallelt med feltarbeidet, følte jeg behovet for et økt

fokus på dialogbegrepets mulige relevans i en søkende drøfting etter grunnlaget for å bruke film i undervisningen. Sånn sett kan vi si at klargjøringen av det pedagogiske grunnlaget ikke var tilfredsstillende i forkant av motivasjonen til å tegne opp et forslag til didaktisk gjennomføring av film i undervisningen. Nå hadde jeg i god tid før dette etablert *umiddelbar* og *distansert refleksjon* som organiserende begreper med hensyn til å observere filmopplevelsen. Under refleksjonsprosessen opplevde jeg at disse begrepene var til god hjelp for å se hvordan film opererer som forskjellig tekst avhengig av kontekst. I filmopplevelsen er film filmtekst, mens filmen, på bakgrunn av filmopplevelsen, i en distansert refleksjon kan fungere som pedagogisk tekst i samsvar med både forklarende virksomhet (Ricoeur 1999 og 2002b), metalæring og elevenes bevissthet rundt egen tilnærming til den filmatiske teksten. Dermed kom også forholdet mellom undervisningens metodiske og kontinuerlige læreprosesser og de mulige diskontinuerlige møter fram. På samme måte som de diskontinuerlige møter ikke lar seg sikre gjennom undervisningen (Dale 1990, s. 87), kan heller ikke filmopplevelsen legges inn under et pedagogisk regime i den hensikt å trekke ut bestemte pedagogiske gevinster.

Men dette var altså sammenhenger jeg så for meg i en teoretisk preget refleksjonsprosess i etterkant av en konkret erfaring i den virkelige verden. Hvis vi nå ser litt nærmere på denne erfaringen, eksemplifisert med det lille bidraget fra *L.A Confidential*, så viser det seg at filmopplevelsen og det emosjonelle engasjementet tennes både umiddelbart og uavhengig av eventuelle styrende oppgaver i forkant. Poenget er at jeg, i min lille presentasjon av kontinuerlig redigering som et filmestetisk grunnelement, ba elevene om å legge merke til bruken av dette i sekvensen fra *L.A Confidential*. Jeg teoriserer den følgende smakebiten fra den filmatiske teksten, samt at jeg gav klare instruksjoner om hvor fokuset skulle rettes. Med andre ord så bevisstgjorde jeg elevenes rolle som elever i det jeg satte i gang filmsnutten. Men etter kun fire minutter var altså elevene i tilskuerrollen, fullstendig oppslukt av dramaet som utspant seg på lerretet. Dermed reagerte de med frustrasjon og lettere harme idet jeg avsluttet filmsnutten. Uansett finner jeg det analytisk og metodisk oversiktlig å se på elevenes møte med film i en pedagogisk sammenheng som overganger mellom pedagogisk kontekst, filmopplevelse og distansert refleksjon.

## 11. ET MØTE MELLOM TILSKUER, KARAKTER OG TEORETISKE PERSPEKTIVER

Den empirien jeg ønsker å presentere i det følgende er også et resultat av mitt eget, subjektive bidrag (jmf Eisner 1991). Det betyr at møtet mellom empiri og prosjektets teoriforankring bygger på data som er preget av mine egne kulturelle erfaringer, min personlige biografi, ja den livsanskuelsen jeg bringer til den verden som ligger innefor prosjektets tematikk. Mine egne forutsetninger leder altså oppmerksomheten mot bestemte aspekter ved interessefeltet, samt at de muliggjør en forståelse av det som min oppmerksomhet løfter opp av interessefeltet. I dette ligger en todelt prosess der jeg både gir en beskrivelse av deltakernes opplevelse **og** en fortolkning på bakgrunn av disse beskrivelsene. Dette svarer til en analyserende virksomhet der vi gjør en formålstjenlig bruk av relevante teoretiske perspektiver og begreper i et forsøk på å finne sammenhenger, forklaringer og muligheter i det empiriske grunnlaget. I tillegg åpner empirien opp for en ny forståelse av vår teoretiske tilnærming. Dette beskrives som ”en aktiv prosess, hvor man beskriver verden gjennom selektiv observasjon og teoretisk tolkning av det som observeres, (...)” (Hammersley og Atkinson 1996, s. 48), utført av forskere med personlige biografier og unike måter å tenke på (Eisner 1991).

Motivet bak denne lille og generelle innledningen til prosjektets empiridel, er å rydde grunnen for et ønske om å presentere empiri og drøfting under ett. Jeg ser klart verdien i det å gjøre et klart skille mellom empiripresentasjonen og min egen drøfting av samme empiri. En slik tilnærming gir et ryddig og oversiktlig bilde der empirien trer fram som en størrelse for seg, uten styrende forutsetninger, vurderinger, fortolkninger og kontekstplasseringer fra min egen side. Med andre ord: verdien i at empiri er empiri før den plasseres i bestemte sammenhenger. Dette er en tilnærming som også ivaretar empiripresentasjonen og drøftingen som to ulike prosesser. Til tross for dette har jeg altså valgt å presentere empiri og drøfting i en og samme prosess ved at empirien drøftes ”fortløpende” under presentasjonen. Begrunnelsen for er todelt. For det første fikk jeg en opplevelse av empirien som en fremmed og noe utilnærmelig størrelse under bearbeidingen. Etter hvert som jeg skrev og systematiserte ble empirien mer og mer fanget i en glassboble slik at jeg ble sittende på utsiden å titte inn. Nå er kanskje en slik opplevelse helt normalt på dette stadiet av en avhandling, så jeg tenkte at aktualiseringen av, og dermed nærheten til, egen empiri ville ta seg opp i andre faser av arbeidsprosessen. Men den følte utfordringen lå i at det stadig dukket opp nye momenter, nye erkjennelser og nye behov for forklaringer som var tett knyttet opp til både empiri, empiriens forutsettende

metodikk og ikke minst min egen rolle i eget prosjekt. Dette er momenter som både dukket opp i feltarbeidets praktiske gjennomføring og som erkjennelser under bearbeidingen av empirien. De er med andre ord etablert i en sammenhengende prosess som strekker seg fra feltarbeidets første kinobesøk til lesningen av brev ca fire måneder senere. Ved å lage et skille mellom empirien på den ene siden, og empiriens aktualiseringer i vid forstand på den andre siden, opplevde jeg altså en form for meningsdrenering. Sammenhenger, motiver og tanker ble utydelige, de tapte mening og relevans. I dette ligger også en opplevelse av at empirien underordnes det teoretiske rammeverket i og med at empirien ”bringes” til teorien. Etter hvert som bearbeidingen av empirien skred fram ble det tydelig hvordan dette utsnittet av en erfaringsverden perspektiverte det teoretiske rammeverket. Empiriens bidrag til å etablere forståelse av teorien følte altså jevnbyrdig med teorien som refleksjonsredskap i møtet med empirien. Målsetningen var altså å få til et møte mellom teori og empiri, at de utfyller og kommenterer hverandre. Nå kan det sikkert diskuteres om det reelt sett ville være et tap av mening og relevans ved å samle alt av drøfting i et kapittel for seg. I bunn og grunn er det jo kun snakk om å gjøre de samme tingene, men bare ulikt plassert i teksten. Sånn sett kan vi ikke se bort fra at den første begrunnelsen for å samkjøre empiripresentasjon og drøfting er relatert til egne evner, strategier og forventninger, og at bekymringene dermed er mer følt enn reelle. Den andre begrunnelsen for en samkjøring av empiripresentasjon og drøfting ligger i ønsket om å gjøre teksten leservennlig. Nå vil også denne presentasjonen til en viss grad preges av en tekstlig empirimobilitet, det vil si at eksempler eller små bruddstykker fra feltarbeidet gjentas utover i teksten. Dette er nødvendig for å peke på sammenhenger og klargjøre struktur i egen refleksjon. Men ved en stadig tekstlig reetablering i et eget drøftingskapittel av det som allerede er presentert, er jeg redd dynamikken svekkes. I forsøket på å skille empirien ut i et selvstendig kapittel erfarte jeg en tekstlig logistikk mellom presentasjon og drøfting som var statisk og repeterende. Kanskje var erfaringen et utslag av rasjonalitet på grensen til minste motstands vei, men poenget er at jeg opplevde denne trafikken som kompliserende og ikke minst segregerende i forhold til å synliggjøre prosess.

En siste avklaring er at jeg ønsker å beskrive møtet mellom empiri og teori som drøfting, ikke analyse. Det betyr ikke et analytisk fravær. Snarere tvert om. Innenfor estetisk kritikk kan analysen gjøre det mulig å avdekke et element som en del av en helhet ved at ”analysen retter oppmerksomheten mot detaljer og særegenheter i en helhetssituasjon” (Dale 1990, s. 120). Dette svarer til et formål om å gjøre ”dataene forståelige, men å gjøre dette på en *analytisk* måte som gir nye perspektiver på fenomenene vi studerer eller som vil kunne gi kunnskaper

om andre, liknende fenomener” (Hammersley og Atkinson 1996, s. 237). I den estetiske kritikk forenes det som analysen skiller ut i syntesen. Dermed kan vi gjennom syntesen se ”enkeltdelene med henblikk på betydningen for en enhetlig erfaring” (Dale 1990, s. 120). Vi kan da si at drøftingen sammenfatter mitt analytiske og syntetiske perspektiv, noe som forutsettes av empiripresentasjon og drøfting gjøres samtidig.

### **11.1 Filmforestilling: Mitt møte med tilskuernes møte**

En bitende kald vintermorgen møttes elevene, de to lærerne og jeg på kinoen, klar til filmforestilling. For elevene var nok dette, i forhold til en ordinær skoledag, en aldri så liten festaften selv om klokken var knapt ni om morgenen. Ute var det kaldt, inne var det varmt, og elevene fikk kjøpe med seg litt godt å putte i munnen under filmen. Når så samtlige hadde funnet seg plass å sitte ble følgende beskjeder gitt:

”Rett etter filmen kommer det noen spørsmål på lerretet. Bruk disse spørsmålene til å uttrykke de umiddelbare tanker og følelser dere har om filmen, filmens karakterer og hva den handler om. Ikke tenk på begrunnelser eller hvordan dere skriver. Det viktigste er å få ned på arket hva dere tenker og føler akkurat nå. Dere får utdelt ark og blyanter rett etter filmen. Og husk: Det er ikke lov å prate med hverandre mens dere skriver. Bruk den tiden dere trenger, men ikke mer enn ti minutter. Ikke skriv navnene deres på arket. Etterpå leverer dere arkene til meg, så kan dere gå ut til bussen som kjører dere tilbake til skolen”.

Det kom ett spørsmål om de kunne skrive hva de ville på spørsmålene. Til dette presiserte jeg at det de skriver må ha sammenheng med filmen, men det viktigste er at de prøver å gi uttrykk for egne opplevelser uten tanke på om det finnes riktige eller feile svar. Jeg understreket at det var helt opp til dem hva de ønsket å skrive. Etter dette gav elevene uttrykk for at de skjønte opplegget. Jeg gav da en kort presentasjon av filmen vi skulle se, før vi snurret i gang. Selv valgte jeg å sitte på bakerste rad, helt ut mot midtgangen. Kinosalen var liten og intim, noe som gav relativt god oversikt, både visuelt og auditivt. Men til tross for kinoens størrelse og den fysiske nærheten til informantene, lå det utfordringer i kinoens mørke og filmens lydnivå. I forhold til observasjonsprosessen er heldigvis *Dagen er din* en stille film, nærmest blottet for effektlyd og med dempet musikk. Dermed ble utvalget for mulige umiddelbare benevnelser, eller tilskuernes onomatopoei og onomatopoei, de ytringer jeg kunne høre fra

min egen sitteplass. Sånn sett var utvalget mer eller mindre tilfeldig, med en viss sannsynlighet for at enkelte ytringer aldri ville tilgodese mine ører. Det å føre feltnotater i vanlig forstand var praktisk talt umulig på grunn av mørket. Jeg fant det heller ikke gunstig for hele settingen, konteksten for tilskuernes filmopplevelse, å bruke en liten lommelykt slik at observerte ytringer kunne noteres der og da. Løsningen ble å stole på min egen korttidshukommelse, for så å skrive ned notatene umiddelbart etter filmen (jmf Hammersley og Atkinson 1996, s. 204 – 207).

På bakgrunn av min egen erfaring med filmen, forventet jeg en eller annen form for tilskuerrespons på følgende scener:

### **1) Elevene river ut innledningskapittelet i læreboka om poesi**

Hvorfor: Representerer elevenes opprør, men samtidig litt uvanlig siden dette er initiert av læreren. Spenningsfelt mellom det å drive hærverk (ødelegge bøker) **og** det å rydde veien for estetiske opplevelser/ny kunnskap. Representerer et brudd skolens tradisjoner.

Symbolsk: Stengsler må rives ned for å åpne opp for nye perspektiver.

### **2) Elevene står på kateteret for å oppdage nye perspektiver**

Hvorfor: Morsom sekvens som skaper brudd, eller en positiv uro i klasserommet.

Konkretisering av teoretisk kunnskap der elevene formidler stor glede ved å se verden, i dette tilfellet sitt eget klasserom, fra ukjente synsvinkler. Trår inn på lærerens område, krenker en territorial hevd slik at grenser brytes.

Symbolsk: Elevene ”vokser”, behersker klasserommet ved å stå høyt. Blikket heves.

### **3) Todd leser dikt for klassen**

Hvorfor: Et mulig pinlig øyeblikk for Todd. Gjenkjennelig ved at alle er redd for å dumme seg ut foran klassen. Men også mestring, glede og aksept fra klassevennene.

Symbolsk: Selvhevdelse og et personlig vendepunkt.

### **4) ”Nuwanda” presenterer seg selv**

Hvorfor: Charlie representerer her et opprør mot voksenverdens forventninger til konformitet.

Han er rebellen, rockeren som går lengst. Visuelt og tydelig opprør. Kaster hammen og slipper til sin egen identitet, sitt *selv*. Går sine egne veier der iscenesettelse er et sentralt element.

Symbolsk: Kraft, mot og transformasjon. Representant for den nye ungdom, det postmoderne.

### **5) Telefon til rektor**

Hvorfor: Bryter grenser på en voldsom, men også elegant og humoristisk måte. Ironiserer og framstiller maktinstitusjoner (rektor og skolens tradisjoner) i et latterlig lys. Dette gjøres med glimt i øyet og i all offentlighet. "Nuwanda" er tøff som konfronterer rektor direkte, ikke redd for følgene. Han kunne ha valgt minste motstands vei gjennom anonymt hærverk av typen tagging. Står i kontrast til den tafattheten klassevennene representerer.

Symbolsk: Opprør gjennom latterliggjøring. Den ensommes kamp mot overmakten.

### **6) Avstraffelsen**

Hvorfor: Sterk scene der en karakter vi har sterke sympatier med ydmykes og skades.

Opplevs krenkende. Vekker sinne og frustrasjon hos tilskueren. Fysisk avstraffelese er fjernt fra vår virkelighet.

Symbolsk: Tar på seg et kollektiv ansvar. Straffes for alles "synder" ved at de ikke har konfrontert systemet og maktutøverne før. Et jesussyndrom.

### **7) Far kommer inn midt under teaterstykket**

Hvorfor: Neil er avslørt, men vi vet ikke hvordan faren kommer til å reagere. Neil i sterk henvendelse til sin far ved å gjøre Puck sine ord til sine egne. Forventninger om gjenforening og tilgivelse **og** frykt for konflikt og represalier. Neil er sårbar. Strekker ut en hånd, satser høyt med tilsvarende fallhøyde.

Symbolsk: Tilgivelse, sønnen som ønsker å bli sett, sønnen som ønsker seg en far.

### **8) Selvmordet**

Hvorfor: Vendepunkt i filmen. Dramatisk og endelig valg som vekker sterke følelser.

Symbolsk: Markerer både et klimaks og en fatal konsekvens i møtet mellom tradisjoner og realiseringen av eget selv.

### **9) Underskrift med tvang**

Hvorfor: Foreldre, skole og tradisjoner slår tilbake med full tyngde. Lufta går ut av ballongen i elevenes poetiske og eksistensielle prosjekt. Elevene knebles, dels gjennom trusler, dels gjennom frykt. Et komplott mot Keating som føles urettferdig. Splitt og hersk. Elevene er



feige som ikke tør opponere, faller Keating i ryggen. Føler at det er nå eller aldri for elevene å ta et oppgjør med både skole og foreldre. Bygges opp en spenning som ikke innfris.

Symbolisk: Systemets og tradisjonenes makt over enkeltindividet. Den enkeltes behov for å ivareta seg selv og sine interesser framfor det å handle prinsipielt.

#### **10) Elevene reiser seg**

Hvorfor: Filmens avslutningsscene og klimaks. Det endelige oppgjøret der elevene tar tilbake sin selvrespekt. Igjen en stilfull, morsom og kraftig markering av opprør mot skolen, dens pedagogiske praksis og behandlingen av Keating. Solidaritet og mot, frihet og opprør.

Elevene viser at de ikke er undertrykket, men selvhevdende individer som tør å konfrontere.

Vi ønsker så mye at guttene skal gjøre seg fortjent til vår respekt, at de skal gjøre oss lykkelige med sine valg, noe de innfrir med glans. Med dette markeres melodramaets "happy ending" der de snille vinner, en normalsituasjon opprettes og tilskuerne føler seg godt til mote. Nederlaget når guttene måtte skrive under på egenerklæringen skaper et behov, et ønske, om at guttene slår kontra og vinner tilbake sin egen identitet, både for seg selv og for tilskuernes tilfredsstillelse.

Symbolisk: Sterk selvhevdelse, reiser seg selv, gjør seg større enn de tradisjoner som båndlegger dem. Reiser seg opp, rakrygget, frigjør seg fra de tradisjoner som båndlegger dem.

Disse utgjorde filmens hendelser der jeg forventet å observere noen umiddelbare benevnelser fra tilskuernes side. Men samtidig ønsket jeg ikke at disse hendelsene skulle være styrende for selve observasjonsprosessen, styrende for mitt fokus og min oppmerksomhet. For å unngå en sekvensielt preget oppmerksomhet forsøkte jeg å gå inn i en relativ normal "kinomodus", men med en ekstra oppmerksomhet mot hørbare ytringer fra de øvrige tilskuerne. Dermed klarte jeg å være i en normal posisjon i forhold til filmen, samtidig som jeg var tilstede, eller "levde med" et tilskuerfellesskap i kinosalen. Dette ledet fram til følgende observasjonsnotater:

## **11.2 Observasjoner under filmframvisningen**

På bakgrunn av egne observasjoner ble følgende logg utarbeidet ca to timer etter filmframvisningen:

### **Observasjon under framvisning av "Dagen er din" ved Brygga kino, tirsdag den 7. mars 2006 klokken 09.15 til 11.15.**

Tilskuere: Ca 50 elever fra 10. klasse.

Observatør: Trond Eriksen

Mål: Observere elevenes umiddelbare uttrykk (benevnelser) i forhold til scener i filmen.

Metode: Feltnotater umiddelbart ved filmens slutt. Hurtig gjennomgang av filmen senere på dagen for å friske opp hukommelsen.

#### **Omgivelser**

Observasjonen fant sted i en relativt liten kinosal med i underkant av hundre seter. Tilstede var ca femti elever og to lærere. Lyset var avslått samt at filmlyden var av normal styrke. Dette for at filmopplevelsen skulle bli så autentisk som mulig. Mørket og lyden la noen begrensinger på observasjonen. Selv satt jeg ytterst på bakerste rad. Dette var nok den beste plasseringen forholdene tatt i betraktning.

#### **Første observasjon:**

**Scene:** Lærer leser latin og elevene repeterer høyt og i kor.

**Umiddelbare benevnelser:** Lav latter, oppgitte sukk, noen ler og mumler herregud.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Ironisk, uttrykk for at dette var dumt og latterlig. Fjernt fra egen skolehverdag.

#### **Andre observasjon:**

**Scene:** Elevene river ut innledningskapittelet til poesiboka.

**Umiddelbare benevnelser:** Høy og hjertelig latter. Kommentarer som jeg ikke klarer å fange opp.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Dette syntes elevene var morsomt. Gleder seg sammen med rollefigurene. Morsomt å bryte grenser/gjøre noe ulovlig, og at rollefigurene har lærerens aksept på dette.

**Tredje observasjon:**

**Scene:** Todd Anderson leser/lager dikt for hele klassen.

**Umiddelbare benevnelser:** Elevene er helt stille under Todd sin seanse. Når Todd smiler og ser seg rundt i klasserommet er det flere av elevene som ler lavt. Igjen små kommentarer som jeg ikke klarer å fange opp.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Elevene kjenner igjen frykten for det ”å drite seg ut” foran klassen. Gleden ved at Todd snur et mulig nederlag til en personlig seier. Innlevelsen i Todd sin forandring fra det spede og nervøse mot mestring og selvtillit.

**Fjerde observasjon:**

**Scene:** Knox Overstreet ringer til Chris (jenta han er forelsket i).

**Umiddelbare benevnelser:** Latter, knising og små kommentarer.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Gjenkjennelse.

**Femte observasjon:**

**Scene:** Charlie (Nuwanda) har tatt med seg to jenter til hula der Dead Poets Society avholder møte. Leser dikt.

**Umiddelbare benevnelser:** Latter. En jente hvisker, med latter i stemmen: ”Guttene har forstått at de skal være romantiske”. Flere kniser og ler lavt. En gutt svarer: ”Ja, særlig...de er søte...” (klarer ikke fange opp resten).

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Denne formen for flørting falt i god jord. Litt fremmed. Benevnelserne indikerer også noen kjønnsforskjeller.

**Sjette observasjon:**

**Scene:** Charlie (Nuwanda) tar frem telefonen under rektors (Nolan) tale, samt den påfølgende avstraffelse.

**Umiddelbare benevnelser:** Hjertelig latter under telefonsekvensen. Når Charlie skal pryles og rektor henter platen han skal slå med begynner elevene å le høyt. Små kommentarer som ”fy fan” og ”spank me” etterfølges av latter. Elevene ler til det første slaget, men når slagene rammer og Charlie biter tennene sammen for å kvele gråten, blir det helt stille i salen. Ingen av elevene ler.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Elevene likte godt den åpenbare opponering mot rektor. Forståelse for at her brytes normer og regler til gangs. Solidaritet med Charlie, han trosser rektor alene. Avstraffelsen er fjern, absurd for elevene. Virker nok mer

komisk enn farlig til å begynne med. Elevene ser og forstår den fysiske smerten og fornedrelsen. Forskrekkes: Dette er virkelig.

#### **Syvende observasjon:**

**Scene:** Neil er hjemme hos mor og far. Krangel mellom Neil og far. Neil utbryter fortvilet: ”La meg si hva jeg føler”. Far repliserer aggressivt: ”Føler? Ja, fortell meg det. Hva er det du føler”?

**Umiddelbare benevnelser:** Flere små og intense kommentarer. En gutt sier ”kom igjen...så kom igjen da” med utålmodig stemme. Når Neil ikke svarer faren, men setter seg ned igjen utbryter den samme gutten høyt: ”ååhhh...fan heller...det går ikke an”.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Solidaritet, men kanskje ikke den helt store forståelse for Neil. Skuffelse for at Neil ikke tok et oppgjør med faren. Frustrasjon. Neil framstår som svak, feig.

#### **Åttende observasjon:**

**Scene:** Hele selvmordssekvensen.

**Umiddelbare benevnelser:** Fullstendig stille, både fra lerretet og i salen. Når Neil står i vinduet med kronen (av kvister) på hodet er det ei jente som hvisker: ”Det er jo Jesus!” En annen gutt hvisker lavt: ”Han skal skyte seg”. En jente svarer: ”Nei, han skal ikke skyte seg”. Kort etter svarer gutten igjen: ”Jo...han blir å drepe seg”. Etter dette er det helt stille i salen.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Stor grad av innlevelse. Tristhet og ubehag. Elevene ventet på det uunngåelige. Ikke sjokk eller forskrekkelse.

#### **Niende observasjon:**

**Scene:** Todd og foreldrene inne på rektors kontor. Todd må skrive under på bekreftelse at Keating er skyld i Neils død.

**Umiddelbare benevnelser:** Flere elever hvisker med intenst og forventningsfullt: ”nei...ikke gjør det...ikke ta den” (pennen) nei, ikke skriv”. Idet Todd tar pennen: ”åååhhh...nei”. Oppgitt stønning.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Forventninger til protest, opposisjon. Håp om at noen tar Keating sitt parti. Skuffelse og frustrasjon da Todd gir seg, uten sverdslag. Sympati, men samtidig liten aksept for Todd sin kapitulasjon?

### **Tiende observasjon:**

**Scene:** Avslutningen. Rektor (Nolan) overtar undervisningen. Elevene reiser seg på pultene.

**Umiddelbare benevnelser:** Cameron skal lese fra kapittelet der sidene er revet ut: Latter og små kommentarer som jeg ikke fanger opp. Todd reiser seg, henvender seg til Keating, men setter seg ned på kommando fra Nolan: Oppgitte stønn fra elevene. Noen sier nei! Småbanner. Todd og flere elever reiser seg på pultene: Høy og befriende latter. Noen kommer med intense yesss!! og wow!! Idet rulleteksten begynner å gå er det flere som begynner å prate. Makter ikke å fange opp hva som blir sagt.

**Observatørens umiddelbare forståelse av benevnelserne:** Skuffelse og frustrasjon når Todd setter seg ned. Benevnelserne uttrykk for stadig høyere frustrasjonsnivå ettersom ingen opponerer. Hjertelig latter idet elevene går opp på pultene. Indikerer ett etterlenget endelig! Glede og lettelse. Todd og hans venner sviktet ikke. Rettferdighet.

Disse umiddelbare benevnelserne forstår jeg altså som uttrykk for øyeblikkets refleksjon, det umiddelbare møtet mellom filmens meningsbærende bevisstheter og tilskuernes livsanskuelser. De umiddelbare benevnelserne kan med andre ord forstås som gjensvar på karakterenes henvendelser, et gjensvar der elevene ikke tenker **hva** eller **hvorfor** i forhold til sine egne svar, men like fullt et gjensvar ved at tilskuerne tar talerens plass gjennom sine umiddelbare benevnelser. For å etablere en analytisk avgrensning av den umiddelbare refleksjon som disse benevnelserne uttrykker, kan vi si at tilskuerne, der og da, ikke er bevisst sine egne refleksjoner. Vi kan ta utgangspunkt i den skuffelsen som kom til uttrykk idet guttene gir etter for presset og underskriver egenerklæringen. Med støtte hos Mead (1934) forstår vi tilskuernes umiddelbare benevnelser som følelsen av et *selv*. Vi husker at det er ved å ta den andres holdning eller innstilling, i dette tilfellet guttenes holdning til å skrive under er erklæring de vet er basert på en løgn, at vi er i stand til å virkeliggjøre oss selv som *selv*. De umiddelbare benevnelserne kan altså ikke forstås som et refleksaktig gjensvar, lik tilskuerens skrik når den maskerte drapsmann plutselig åpenbarer seg bak den unge piken (*Halloween*, 1978). I skrikets øyeblikk kan vi strengt tatt tale om en selvbevissthet, mens tilskueren ”attains self – consciousness only as he takes, or finds himself stimulated to take, the attitude of the other. Then he is in a position of reacting in himself to that attitude of the other” (Mead 1934, s. 194). Så har vi vært inne på at gjensvaret i filmopplevelsen er av en særlig art. Vi kan ikke forvente respons, eller gjensvar, fra våre fiksjonelle dialogpartnere. Guttene vet kanskje innerst inne at de kun høster forakt, eller i beste fall medynk, fra tilskuerne, men like fullt skriver de under egenerklæringen. Hvis vi nå tolker tilskuernes umiddelbare benevnelser som

uttrykk for forakt, da kan vi forstå dette som selvets *jeg* – funksjon. Det som kjennetegner individets reaksjon er at det først kan registreres når det allerede har funnet sted. Ifølge Mead må vi altså først ytre oss før vi vet hva vi har sagt (ibid. s. 197). De umiddelbare benevnelsene kan sies å uttrykke reaksjonene **når** de finner sted. Her kan vi insistere på vårt perspektivs gyldighet, noe vi for så vidt kan mistenke skaperne av *Dagen er din* for bevisst å framprovosere. I konflikten mellom vårt perspektiv, eller det at guttene aldri må la seg presse til å skrive under, og guttenes ettergivenhet, ligger jo et element av dramatisk struktur som driver handlingen fram og holder tilskuernes interesse oppe. Men poenget er at tilskuerne der og da ikke vet at de taler, eller ytrer seg. I etterkant, og ganske umiddelbart, kan vi si at den enkeltes respons på sin egen atferd, eller sin egen umiddelbare refleksjon, viser det ”annet ’meg’ som kritiserer, bifaller, foreslår og bevisst planlegger. Dette er det refleksive selvet” (Mead 1998, s. 206). Dette er et *selv* som bevisst står overfor andre selv, som eksempelvis Neil og Todd, og blir en annen for seg selv ved å høre seg selv snakke, samt svare på sin egen tale (ibid.). Vi ser slektskapet til Bakhtins eksistensielle dialogperspektiv der egen eksistens forutsettes av *den andre*. Sånn sett kan vi si at tilskuernes, eller nå snart elevenes, loggføring av egen opplevelse, er det første lille steget ut av filmens fullkomne grep (jmf Grodal 2003, s. 87).

### **11.3 Loggføring: Der det settes ord på den umiddelbare opplevelse**

Tanken bak loggføringen er at tilskuerne selv fanger opp den umiddelbare opplevelsen, identifiserer den i ord, og formidler den med de ord som opplevelsen er etablert i. Det ligger jo i sakens natur at loggføring medfører en viss produksjon av ord, og da av en annen art enn de umiddelbare benevnelser. Vi ser da at loggføringen i seg selv setter i gang en bevegelse fra de benevnelser som uttrykker en umiddelbar refleksjon og over mot en verbalisering av egen opplevelse. Tilskuerne må da lete i seg selv for å sette ord på sine opplevelser, sine reaksjoner, noe som involverer en bevissthet om egen deltakelse, eller et *selv* som har gitt gjensvar til karakterenes ulike valg. Tilskuerne identifiserer altså seg selv som deltakere i sitt eget emosjonelle engasjement, **og** det som ligger for det emosjonelle engasjementet. Loggføringen er altså ikke en distansert refleksjon, men snarere tett knyttet opp mot den umiddelbare refleksjon. Loggføringen ligger også nært filmopplevelsen i tid, noe som betyr at tilskuerne ikke behøver å hente fram minner om sine egne følelser. Det emosjonelle engasjementet, og følelsene som det emosjonelle engasjementets uttrykk, er ennå aktivt i den enkelte tilskuer. Dermed ligger det en mulighet gjennom loggføringen å hente inn tanker om

filmen mens tilskuerne er følelsemessig mobilisert. Med støtte hos Damasio ser vi hvordan loggføringen kan fungere som et redskap ”til neste trinn i utviklingen – *følelsen av å vite at vi har følelser*” (Damasio 2002, s. 268). Damasio er her inne på samme tankegangen som Mead og Vygotskij, noe som leder til at ikke bare tanken, men også følelsene fullføres gjennom ordet. Det å vite om sine egne følelser krever med andre ord et vitende subjekt (ibid.), og det vitende subjekt vil dermed vite om seg selv (selvbevissthet) gjennom det å vite. Loggføringen ble gjennomført som følger:

### 11.3.1 Elevenes loggføring

Rett etter at filmen var ferdig delte lærerne ut ark og blyanter til samtlige elever. Samtidig ble følgende spørsmål vist på lerretet:

- 1) Hva synes du om filmen?
- 2) Hvem synes du var viktigst i filmen?
- 3) Nevn to viktige hendelser i filmen.
- 4) Hva handler filmen om?

Tanken bak spørsmålene var at de skulle være så konkrete, overgripende og lite fortolkningsinviterende som mulig. Målet var å gjøre det så enkelt som mulig, med så få spørsmål som mulig. Derfor ble det heller ikke bedt om begrunnelse eller utdyping av svarene, som eksempelvis: *Hvorfor synes du denne hendelsen var viktig?* Spørsmålene ble formulert så enkelt og direkte som mulig slik at tilskuerne ikke trengte fundere over hva det spørres om. Målet var å få tilskuerne til å skrive ned sine tanker fortløpende, og gjerne i stikkordsform. Jo mer skriving, jo mer vil tilskuerne bevege seg i retning av distansert refleksjon, samt det å se seg selv og sin egen filmopplevelse i et metaperspektiv. Krav om begrunnelser og tolkninger ville med andre ord etablere tilskuerne som elever. Elevrollen så jeg for meg mobilisert på skolen ett par dager senere. Jeg så også for meg svarene fra loggføringen, kombinert med mine egne observasjoner av de umiddelbare benevnelser, som et fint utgangspunkt for den påfølgende samtalen med fokusgruppen. Her må det presiseres at selv om det i spørsmålsstillingen ikke ligger eksplisitte invitasjoner til fundering og begrunnelser, betyr ikke dette at tilskuerne er avskåret fra begrunnelser. Tanken bak spørsmålsformuleringene er at de ikke forutsetter fortolkninger, eller forventninger, i bestemte retninger. Om, og eventuelt hvilke begrunnelser som følger svarene i den enkelte logg, ligger

med andre ord utenfor spørsmålsstillingens mandat. Men vi ser jo at det å stille spørsmål i seg selv peker mot noe utenfor den umiddelbare filmopplevelsen. Filmen er ferdig, lyset er slått på, skrivemateriell er utlevert og på lerretet flimrer en power point – presentasjon med fire spørsmål. Dette tilsier et gryende fokus **mot** egne emosjonelle reaksjoner framfor det å reagere emosjonelt i sin egen filmopplevelse. Dermed er målsetningen at spørsmålsstillingen ikke mer en nødvendig skaper avstand mellom tilskueren og tilskuerens umiddelbare opplevelse.

Selve gjennomføringen av loggføringen gikk relativt greit. Det var selvsagt en merkbar overgang fra å sitte i det anonymiserende mørket, til full belysning i salen. Videre begynte en av lærerne å gi beskjeder rett før loggføringen, blant annet om hvor bussen står og venter, og at den kjører rett tilbake til skolen. Dette opplevdes som noe forstyrrende, men det største problemet var nok at slike beskjeder er med på å rive tilskuerne tilbake til virkelighetens verden. Det kan nok tenkes at en del av tilskuerne, eller på dette stadiet elevene, mentalt sett var på vei hjemover. Dette førte til noe uro i salen i de minuttene som var satt av til loggføring, men ikke mer enn at stort sett samtlige elever satt i ca ti minutter og skrev. Etter hvert som elevene ble ferdige, leverte de arkene til meg og gikk ut av salen. Gjennomgangen av svarene viste at mange av kommentarene gikk på det samme, noe som var forventet. Men det var også noen kommentarer som skilte seg ut fra de andre. Hvis vi først ser på de innleverte logger samlet under ett, kan følgende beskrives:

### **11.3.2 De innleverte logger**

Det ble levert inn 50 logger, noe som betyr at samtlige elever skrev og leverte logg. På samtlige logger er det skriftlige ytringer som berører de presenterte spørsmålene, men vi ser at det er fem elever som ikke har svart på alle fire spørsmål. De andre elevene svarte på alle spørsmålene i varierende grad. I dette ligger at noen svar er korte og konsise, mens andre svar etterfølges av en begrunnelse. Det er ikke dermed sagt at de korte og konsise svarene er ubegrunnede, men heller det at disse begrunnelsene ikke er ytret i skriftlig form. Den variasjonen vi ser mellom de korte og de begrunnede svarene, både i den enkelte logg og mellom loggene, kan forstås som et uttrykk for elevenes refleksjonsmodus. Loggføringen representerer jo det første lille skrittet ut fra øyeblikkets umiddelbare og kontante respons der våre begrunnelser ikke er bevisst eller uttalt. Vi kan i loggene observere de første tegn på den mer distanserte refleksjon, eksemplifisert ved eleven som ”*synes den viktigste personen i*



*filmen var Keating, den nye læreren. Fordi han prøvde å gjøre noen forandringer og han var en sterk figur*". Vi ser her hvordan eleven allerede i loggføringen begynner å omtale Keating i fortid, noe som kan indikere en avslutning av en mer direkte dialogisk relasjon. Når dette er sagt må vi også ta høyde for at de korte svarene kan være begrunnet i et ønske om å komme seg på bussen og hjem så fort som mulig.

### **11.3.3 Den umiddelbare opplevelsen av filmen**

Videre er hovedtendensen at elevene hadde en positiv opplevelse av filmen. Men det er også fem elever som gir tydelig uttrykk for at filmen var dårlig. Av disse fem er det en av elevene som beskriver filmen som *svett*. Hva som her ligger i begrepet *svett* er jeg ikke helt sikker på, men direkte positivt er det nok ikke. Uansett er dette et morsomt eksempel på valg av adjektiv for å beskrive sin egen opplevelse av filmen. Vi ser også at seks av elevene synes filmen er god, men med visse forbehold, eller begrunnelser, som eksempelvis "*sterk, men ikke helt min smak*". De resterende 39 elever beskriver, i forskjellige ordelag, filmen som fin, følelsesladet og spennende. Også her ser vi at noen fatter seg i korthet og sier at filmen var bra, mens andre begrunner sin positive opplevelse av filmen, eksempelvis ved at den "*viser hvor mange valg du ikke tar selv*".

### **11.3.4 Viktige hendelser i filmen**

Når det gjelder spørsmålet om filmens to viktigste hendelser, så er det to sekvenser som skiller seg ut. Av de 50 loggene ser vi at 37 elever peker på selvmordet som en viktig hendelse, mens det er 23 elever synes den avsluttende scenen der elevene reiser seg på pultene er viktig. Vi ser også at de fleste elevene nevner disse to hendelsene sammen når det gjelder filmens to viktigste hendelser. Det er to elever som ikke svarer på spørsmålet i det hele tatt, mens syv elever verken viser til selvmordet eller sluttscenen på spørsmålet om filmens viktigste hendelser. Dermed er det 41 elever som enten nevner begge eller en av disse hendelsene som filmens viktigste. Andre hendelser som går igjen i loggene er dannelsen av, og møtene i, klubben Dead Poets Society, samt skuespillet til Neil, Keating ankomst til skolen og at Keating fikk skylden for selvmordet. Spennet i elevenes opplevelse av filmens viktigste hendelser kan illustreres med eleven som mener at "*da Dalton slo til han karen*" (Cameron) var en av filmens to viktigste hendelser. Denne eleven kan nok representere noe av den frustrasjonen som kom til uttrykk i forhold til karakterenes manglende handlingsvilje når

Keating fikk sparken. Ellers kan vi se at enkelte elever viser til noe av filmens tematikk når de beskriver filmens viktigste hendelser, eksemplifisert ved ”*læreren oppmuntret dem til å ta egne valg og tenke selv*” eller ”*at det ble en forandring på skolen med Keating som lærer dem å stå på egne ben*”.

### **11.3.5 Den viktigste karakteren i filmen**

Når det så gjelder hvilken karakter elevene opplevde som viktigst i filmen, så ser vi en klar tendens til at Neil, Keating og Todd går igjen. Flere av elevene nevner da også alle disse tre som filmens viktigste karakterer. Oppsummert så viser det seg at 39 elever mener at Keating er viktig, mens det er henholdsvis 35 som mener at Neil er viktig og 22 som synes Todd er viktig. At vi her kommer opp i et totalt antall på 96 elever, henger selvsagt sammen med at de fleste har pekt på to eller tre karakterer som filmens viktigste. Det er fire elever som ikke har svart på spørsmålet i det hele tatt, mens Knox og Charlie oppleves som viktig av to elever hver. Av de som har svart på spørsmålet er det syv elever som ikke har nevnt Keating. Det er blant disse syv at vi finner de to elevene som peker på Charlie som en av filmens viktigste karakterer. Videre kan vi se at to av disse syv elevene kun nevner en av karakterene som viktig, og at det er Neil som nevnes hos begge. Det er seks elever som på en eller annen måte begrunner eller kommenterer sin opplevelse av hvilken karakter som er viktigst i filmen. Blant disse seks finner vi en elev som viser til karakterene som sentrale bærere av filmens tematikk, mens andre elever begrunner sitt valg ut fra karakterenes personlige egenskaper, eksemplifisert ved han ”*teaterduden som ikke hadde baller til å skyte faren sin*” (negativ), eller Keating ”*fordi han prøvde å gjøre noen forandringer og han var en sterk person*” (positiv). Disse sitatene illustrerer ikke bare to individuelle erfaringer med to forskjellige karakterer. De illustrerer også på hvert sitt vis hvordan våre emosjoner veileder oss i vår alliansebygging med filmens karakterer. I kombinasjon med en kognitiv evaluering responderer vi i sympati eller antipati i forhold til karakteren eller grupper av karakterer. Dermed vil vår tilknytning støtte seg til en evaluering av hva karakteren representerer, og da sett i forhold til andre karakterer innen fiksjonen. Den følelsesmessige involveringen vil variere etter hvilken situasjon karakteren befinner seg i, samt vår underliggende vurdering av karakterens moralske status i det universet han eller hun eksisterer i. Det betyr at vi føler bekymring og engstelse når den karakteren som bærer med seg identifiserbare egenskaper, eller verdier og holdninger som sammenfaller med våre, utsettes for fare eller onde. Når karakteren endelig tar igjen, som når Todd reiser seg på pulten (scene 10), ja da føler vi

lettelse, tilfredsstillelse og glede (Smith 1995, s. 59 – 65). Smith peker her mot det emosjonelle engasjementet som Neils egenskaper mobiliserer, tydelig verbalisert i den negativt ladede beskrivelsen. Smith beskriver prosessene i filmopplevelsen som ”a kind of imaginative activity. Every fictional text requires a minimal inferential activity, which may be thought of as the basis of imagination. The fiction itself provides material for and shapes the ‘quasi-experience’ that is the business of the imagination, in our sense of the term, to generate” (Smith 1995, s. 76). Det sentrale punktet er at vi som tilskuere reagerer emosjonelt til den forestillingen vi selv produserer i vårt sinn og i våre tanker, med utgangspunkt i den filmatiske representasjonen vi ser på lerretet. Smith beskriver dette som et allment prinsipp i forhold til fiksjon, noe som altså betyr at ikke trenger å tro på en virkelig eksistens av Raskolnikov for å respondere emosjonelt på hans tanker og handlinger (jmf kapittel 8.2). Ifølge Turvey (1997) følger det av Smith sitt resonnement at tilskuerens emosjonelle engasjement bygger på en abstrakt mental prosess. Dette vil si at filmtekstens funksjon er å foreskrive nøytrale og perseptuelle data. Ut fra disse data konstruerer tilskuerne et mentalt scenario som sinnet responderer emosjonelt på. Nå har Turvey en kritisk tilnærming til Smith sin forståelse av filmopplevelsen, men den synliggjør en prinsipiell forskjell til det dialogiske perspektivet. Legger vi Smith sitt perspektiv til grunn må vi forstå ytringene i loggene som konstruert av tilskueren, mens vi i en dialogisk tilnærming derimot tenker oss at ”an aesthetic event can take place only when there are two participants present; it presupposes two noncoinciding consciousness (Bakhtin 1994, s. 6). Det emosjonelle engasjementet som ytres i loggene er med andre ord dialogisk etablert i møtet med fiksjonelle, men bevisste karakterer.

Gjennom de 50 loggene gis vi altså et lite glimt av de første refleksjoner over egen filmopplevelse, samtidig som elevene ennå står med en fot i tilskuerrollen. De reflekterte ytringene som tilveiebringes i loggene er fattet i korthet, i stor grad like, men samtidig individuelt preget. Jeg har valgt å presentere et utvalg av svarene innenfor hvert spørsmål. Tanken bak dette er å gi en representativ presentasjon av loggene, samtidig som det individuelle mangfoldet blir ivaretatt. Her må det nevnes at mange av svarene er like, ja nesten identiske. Hvis samtlige svar presenteres kan nok dette oppleves som repeterende av leseren. Ut fra utvalget ser vi at elevenes logger viser følgende:

### **Spørsmål 1: Hva synes du om filmen?**

”Filmen var god. Spennende og til tider morsom”.

”Det var en tankevekkende film om å tenke selv og gripe dagen”.

”Tankevekkende. Den var litt tørr innimellom. Den var også litt morsom. Den kritiserer datidens samfunn”.

”Jeg synes filmen var rørende, trist og veldig bra laget”.

”Den var god på sin måte. Den viser hvor mange valg du ikke tar selv”.

”Filmen var veldig fin, trist og morsom”.

”Filmen var veldig bra. Skal kanskje skrive en sang med bandet, omtrent med samme tema som filmen”.

”Filmen var god. Den gjorde at jeg begynte å tenke litt gjennom ting og tang... Den inspirerte meg til å skrive en perfekt sang”.

”Jeg synes filmen var kjedelig”.

”Jeg synes filmen var dårlig. Uinteressant.”

### **Spørsmål 2: Hvem synes du var viktigst i filmen?**

Med få unntak opplevde elevene Keating, Neil Perry og Todd Anderson som filmens viktigste personer.

”Jeg synes den viktigste personen i filmen var Mr. Keating, den nye læreren. Fordi han prøvde å gjøre noen forandringer og han var en sterk figur”.

”Keating og Neil og Todd er de viktigste i filmen. Det er de som viser temaet ”grip dagen” best”.

”Mr. Keating og han teaterduden som ikke hadde baller til å skyte faren sin”.

”Neil og ”captain my captain”. Todd var også viktig”.

“Jeg synes Todd, Neil og læreren var aller viktigst”.

”Jeg synes at en person, Mr. Keating, var en av de mest viktige personene i filmen fordi han lærte elevene å vise mot, å være seg selv, bli selvstendig, å ta egne valg”.

### **Spørsmål 3: Nevn to viktige hendelser i filmen**

”Da Neil gjorde det han brant mest for, nemlig å spille teater. Slutten”

”Da Neil skjøt seg og da Todd Anderson reiste seg opp på pulten”.

”Neil og farens krangel om teateret. Dannelsen av Døde Poeter”.

”Da gruppa samlet seg i grotten og kjærlighetsscenen med han gutten som skulle få jenta”.

”Jeg synes den viktigste hendelsen var når elevene stod på pulten, og stod opp for meningene sine. Men jeg synes også det var viktig når Neil trosset faren og spilte i skuespillet, for da tok han sitt eget valg”.

”Når han som tok livet sitt trosset foreldrene sine, og når han læreren oppmuntret elevene til å ta egne valg og ha egne meninger”.

”Da Neil skjøt seg. Man fikk se hva som kan skje når andre tar alle valgene for deg”.

”Det viktigste i filmen var at de sto opp for seg selv og gjorde som de hadde lyst til. Noe som det er for lite av til vanlig. Skapelsen av Dead Poets klubben og da han kompisen døde”.

”Når guttene skjønte at de kunne gjøre sine egne valg. Og når Neil gjorde skuespillet”.

”Når Neil tok livet sitt med en pistol og når Todd gjorde sin største frykt, det å stå foran klassen og lese”.

”At guttene gjør sine egne valg og gjør det de ønsker. At det ble en forandring på skolen med Keating som lærer dem å stå på egne ben”.

”På slutten da de sto opp for sine meninger. Da de fleste sto på pultene for å si bye bye. Da Neil tok selvmord, da ble alt annerledes”.

#### **Spørsmål 4: Hva handler filmen om?**

Her er det tre tema som går igjen:

- 1) Det å ta egne valg.
- 2) Vennskap.
- 3) Finne seg selv.

”Filmens handlet om å ta egne valg og om å gripe mulighetene. Også om å stå opp for det man mener”.

”Jeg tror filmen handler om å finne seg selv og vennskap. Gjøre egne valg er også viktig”.

”Jeg synes filmen handler om å ta egne valg og ta ansvar for seg selv og hva man vil. Og på en måte om frigjøring”.

”Å tenke selv og bryte ut av systemet”.

”Vilje og egne ønsker. Lære å ta egne valg og ønsker”.

”Den handler om egne valg og gjøre det du har lyst til. Holde sammen med venner. Og jentene. Carpe diem”.

”Den handler om å ikke høre til”.

”Vennskap, gjøre egne valg. Gripe dagen, slik at du ikke angrer på alt du ikke har gjort i livet”.

”Filmen handler om det å kunne ta egne valg, og at venner er viktige”.

”Jeg mener filmen handler om at man har et valg. Man kan tenke selv og ikke bare gjøre som massene”.

”En gutt som ikke hadde vett til å gjøre det han vil selv”.

”Filmen handler om å ta egne valg, ikke alltid la andre bestemme over deg”.

#### **11.4 Samtale med fem elever: Eller det å snuble i egne ben!**

Her ønsker jeg å gi en beskrivelse av samtalen med elevene, og de problemene som dukket opp underveis. Begrepet ”snuble i egne ben” uttrykker her et misforhold mellom det dialogiske idealet som jeg gjennom det metodiske opplegget forsøkte å innfri, og de faktiske realiteter i samtalen. Beskrivelsen av problemene som dukket opp starter ved avslutningen av filmframvisningen.

##### **11.4.1 Gruppensamtalens metodiske og etiske utfordringer**

Jeg satt igjen med en ganske god følelse etter filmframvisningen med 10. klassen. Elevene virket fornøyde med både filmen og opplegget rundt kinobesøket. Selv var jeg litt spent på hvordan elevene ville reagere på filmen, om de ville oppleve den som treg i formen og fremmed i innhold. Hvis filmen kun hadde framkalt et to timer langt gjesp blant elevene, ville en viktig dimensjon gått tapt. Det jeg i så fall kunne sagt noe om i etterkant var akkurat disse karakterenes manglende evne til å skape følelsesmessige gjensvar på sine dialogiske invitasjoner. Det hadde vært både synd, og ikke minst kjedelig, å bare kunne vise til manglende gjensvar, særlig når film *per se* forutsetter og forventer en form for følelsesmessige gjensvar. Men etter den observerte, og selvrapporterte responsen gjennom loggføringen, kan det fastslås at filmens karakterer og tilskuerne etablerte noen dialogiske relasjoner som skapte engasjement, innlevelse og sympatier.

Med hjelp av de data jeg satt igjen med etter kinobesøket utarbeidet jeg det som kan kalles en halvstrukturert intervjuguide. Det var avtalt at klassen skulle sette av ca halvannen skoletime til gruppesamtaler/diskusjoner med utgangspunkt i elevenes egne opplevelser av filmen. Dermed havnet jeg i et lite dilemma: Skulle jeg velge å være sammen med hele klassen, gå rundt mellom gruppene, observere, lytte, kanskje delta litt i diskusjonene, **eller** skulle jeg fokusere på en av gruppene. Etter noen runder med meg selv fant jeg ut at det ville være mest hensiktsmessig, ut fra feltarbeidets målsetning, å etablere en mindre fokusgruppe blant elevene. Grunnen for dette valget var todelt. For det første var jeg bekymret for at min tilstedeværelse som vandrende observatør mellom gruppene ville oppleves forstyrrende og fremmedaktig for elevene. Hvis jeg derimot satt sammen med en gruppe elever under hele seansen, ville jeg i større grad bli en naturlig del av settingen. Tanken bak tilstedeværelsen i en mindre gruppe var altså i større grad å defineres som samtalepartner enn observatør av elevene. Dessuten så jeg for meg en mer direkte og presis tilgang til de gode eksemplene fra elevenes kritiske og reflekterte ytringer og responser. Sett i ettertid må det nok innrømmes at ønsket om å hente de nære og gode fortellingene fra elevenes dialogiske og kunnskapsproduserende rom ble en smule feilslått. Forventningen var at disse eksemplene, de gode og beskrivende historiene, skulle dukke opp under elevenes samtaler om filmen. Min egen rolle i dette var å legge til rette for disse samtaler, fortrinnsvis ved å presentere, eller foreslå bestemte tema. Jeg hadde altså i forkant utarbeidet noe som i form og innhold lignet en halvstrukturert intervjuguide, ikke primært ment å fungere som intervjuguide, men som min egen forslagsliste/huskeliste til tema hvis samtaler skulle gå i stå. Utover det så jeg på min egen oppgave som å lytte og eventuelt ”determine the next question based on what was said” (Rubin & Rubin 2005, s. 12). Til forskjell fra det kvalitative intervjuet ville jeg primært ikke følge opp svarene med kritiske spørsmål. De variasjonene vi kan finne blant intervjupersonenes oppfatninger, og som intervjuet egner seg til å fange opp (Kvale 1997), mente jeg best kunne finnes i elevenes responser på hverandres ytringer. Jeg skulle med andre ord forsøke å ivareta samspillet mellom de umiddelbare møter, altså elevenes filmopplevelser, og de distanserte refleksjoner som peker mot undervisningens didaktiske rasjonalitet. Intervjuet med elevene skulle altså ta form som en samtale elevene mellom, ikke en samtale mellom elevene og meg. Men samtidig skulle samtalen reguleres av en viss struktur og hensikt, noe som ville kreve en viss styrende virksomhet fra min egen side. Tankegangen bak dette kan illustreres med både Kvale (1997) og Rubin & Rubin (2005) der det vises til samtalen som forskningsintervjuets grunnlag. Men selv om intervjuet i bunn og grunn er en samtale, så er det en samtale ulik den dagligdagse samtale mellom venner, kolleger rundt et

lunsjbord eller frisøren og kunden. Intervjuet er underlagt formål, prinsipper og kjøreregler i kunnskapsproduksjonens tjeneste, noe som etablerer samtalen som et intervju og samtidig er styrende for gjennomføringen av intervjuet. Men vi ser også at både i den dagligdagse samtalen og i intervjuet søker og indikerer partene mening hos hverandre, gjerne i en narrativ form (Rubin & Rubin 2005, s. 109). Det er med andre ord likheter og ulikheter mellom samtalen og samtalen som et intervju.

#### 11.4.2 Data finnes i gruppedynamikken

Partene i det kvalitative intervjuet er vanligvis intervjueren, som gjennom sine spørsmål forsøker å hente spesifikk informasjon som senere analyseres i forhold til en definert problemstilling, og den intervjuede som gir intervjueren tilgang til sin livsverden. Informasjonen ligger med andre ord i interaksjonen mellom intervjueren og den intervjuede, noe som fordrer planlegging, tilrettelegging og en viss spontanitet under selve gjennomføringen. Men informasjonen som var ønskelig og relevant for å ivareta denne avhandlingens problemstilling, mente jeg best kunne lokaliseres i et samspill mellom elevene, ikke mellom meg og elevene. Jeg ønsket med andre ord ikke spørre elevene **om** noe, men finne eksempler på elevenes emosjonelle engasjement gjennom samtalen, eller dialogens, distanserte refleksjon. Dette kan utdypes ved å si at der tilskuerne gir sin stemme **til** karakterene under selve filmopplevelsen, gir elevene i større grad sin stemme **om** karakterene i samtalen distanserte refleksjon. I begge tilfellene vil karakterenes stemmer være til stede, **i** henholdsvis tilskuerne og elevene, men hvor karakterenes stemmer i samtalen distanserte refleksjon dempes slik at elevenes egne stemmer heves i forhold til stemmebærerens *selv* og *selvets* dialogpartnere. Ut fra Bakhtins dialogbegrep ser vi at ekkoet fra karakterenes stemmer gjøre seg gjeldende, men reflektert og tonesatt, i elevenes ytringer om egen filmopplevelse. Ved å overlate initiativet til elevene i samtalen så jeg dermed for meg konkrete verbaliseringer av karakterene som

”strives to get a reading in his own word, and his own conceptual system that determines this word, within the alien conceptual system of the understanding receiver; he enters into dialogical relationships with certain aspects of this system. The speaker breaks through the alien conceptual horizon of the listener, constructs his own utterance on alien territory, against his, the listener’s, apperceptive background” (Bakhtin 1994a, s. 76 – 77).



Dette kan karakteriseres som filmopplevelsen, og der vi gjennom tilskuernes umiddelbare benevnelser og loggføringen gis en mulighet til å se de umiddelbare reaksjoner når karakterene forsøker å ytre seg på den enkelte tilskuers territorium. Så kan vi forstå den distanserte refleksjonen som finner sted når elevene prater om filmen som at karakterenes ytringer "becomes 'one's own' only when the speaker populates it with his own semantic and expressive intention" (ibid. s. 94). Sitatet av Bakhtin peker også mot en indre og privat dimensjon med filmopplevelsen. Hver og en av tilskuerne har sine egne, private grunner for å etablere sin egen, unike filmopplevelse. Så selv om *Dagen er din* er en ganske uskyldig film, vil jeg gjennom samtaler direkte med elevene bevege meg inn på private områder. Den enkeltes livshistorie preger den livsanskuelse de forstår og opplever filmen med. Når elevene vurderer filmen, karakterenes motiver, holdninger og valg, relateres dette til egen livsverden. Vi husker at Smith (1995) er inne på dette når han viser til sammenhengen mellom vår respons på fiksjonelle arbeider og vår erfaring med verden. Vi bringer altså med oss livssyn og verdier som den fiksjonelle teksten ber oss granske. Det jeg ber om i samtale er at de offentliggjør sine egne granskinger. På den annen side kan ikke *Dagen er din* karakteriseres som kontroversiell verken i form eller innhold. Selvmordet er dramatisk, mens tematikken rundt skole, vennskap, foreldre og frigjøring må sies å være normalt i en ungdoms liv, og dermed åpne for offentlige refleksjoner. En film som tematiserer voldtekt, incest eller abort ville stilt andre krav til varsomhet. Men like fullt er det viktig å være bevisst koblingen mellom filmopplevelsen og mobiliseringen av tilskuernes verdigrunnlag. Selv om utgangspunktet for samtale er en films fiksjonelle karakterer, vil elevene gjennom samtale deponere noe av seg selv i min varetekt (Rubin & Rubin 2005, s. 83). Når elevene gjennom samtale offentliggjør sine egne granskinger, granskinger og verdidommer som ideelt sett utfordrer og beriker hverandre, så skjer dette i en formålsetablert gruppeinteraksjon. Dette svarer til hovedprinsippene i fokusgruppemetodikken. Her produseres data i gruppeinteraksjonen rundt det emnet som forskeren har definert. Det betyr at forskerblikket rettes mot de prosesser som etablerer tanker, ideer og meninger i møtet mellom elevene, med andre ord en form for intervju der elevene utveksler erfaringer på bakgrunn av egen filmopplevelse (Halkier 2002). Vi ser at begrepet intervju er noe upresist i forhold til de prosesser og muligheter som ligger i fokusgrupper. Intervju peker her mot forskerens styrende aktivitet slik at gruppens emnefokus ivaretas, men samtidig vil den dialogiske interaksjon og den felles konstruksjon av flerstemmighet etablere et eierskap til forskningsprosessen. Dette betyr at forskningsprosessen demokratiseres (Dimitriadis & Kamberelis 2005). Dermed gis forskeren tilgang til den sosiale dynamikk der minner, posisjoner, ideologier, ønsker og behov

skapes, samt hvordan deltakerne posisjonerer seg når de bearbeider spørsmål og ulike tema (ibid. s. 904).

### **11.4.3 Noen etiske refleksjoner**

Her kan det være på sin plass å beskrive hvilke forskningsetiske drøftinger som ble gjort i forkant av feltarbeidet med 10. klassen. Gjennom mitt lille undervisningsopplegg, med tanke på at elevene og jeg skulle bli litt kjent, redegjorde jeg for sentrale begreper i avhandlingen, samt hvordan film var tenkt inn i en pedagogisk sammenheng. Framstillingen av dette var tilpasset den aktuelle undervisningssettingen i 10. klassen. Jeg fortalte dem at målet mitt var å finne eksempler på dette i den virkelige verden, og at elevene kunne være til hjelp her. Deretter hadde jeg en gjennomgang av det metodiske opplegget der observasjon, loggføringen og samtale med en fokusgruppe ble presentert. Jeg forklarte hvorfor jeg ønsket å hente inn slike data og hvordan de var tenkt brukt i avhandlingen. Elevene ble også gjort oppmerksomme på at det de sier under filmen, loggføringen og samtalen med fokusgruppen ville havne mellom to permer i en bok, åpent for andre å lese. Samtidig gjorde jeg elevene oppmerksomme på at både de og skolen ville være anonyme i min framstilling av deres bidrag. (jmf Kvale 1997, s. 66 – 68). I forkant av dette var det også sendt ut et informasjonsbrev til samtlige foreldre (vedlegg 1). Videre diskuterte lærerne og jeg om det var nødvendig å be om samtykke fra foreldrene. Lærerne på sin side mente at det ikke var behov for et særskilt samtykke fra foreldrene da både filmforestillingen og oppfølgingen med gruppearbeidet kunne anses som et pedagogisk tilrettelagt prosjektarbeid. Det var ikke behov for å gjøre endringer eller flytte ressurser internt i klassen. Den eneste forskjellen var at det var jeg, og ikke de selv, som stod for den praktiske gjennomføringen. Men tatt i betraktning at elevenes bidrag, ”for evig tid”, ville ligge åpne for drøftninger og fortolkninger, ble vi enige om at lærerne sendte med elevene et skriv, sammen med informasjonsbrevet, der foreldre/foresatte skrev under på at barna deres kunne være med. Det var ingen, verken foreldre eller elever, som takket nei.

### **11.4.4 Gruppens deltakere**

For å sikre tilgang til samtalens reflekterte ytringer, basert på elevenes emosjonelle engasjement i møtet med filmens karakterer, ble jeg og lærerne enige om å dele klassen inn i grupper på ca fem elever. Alle gruppene skulle gjennomføre vanlige gruppediskusjoner der en

av gruppene skulle fungere som fokusgruppe. Gruppene ble plassert rundt i forskjellige klasserom/grupperom med lærerne sporadisk vandrende imellom. Fokusgruppen og jeg fikk et eget rom, skjermet fra de andre. Lærerne og jeg hadde ikke avtalt noe i forkant når det gjaldt fokusgruppens sammensetning, men når jeg kom til skolen for å gjennomføre samtalene viste det seg at lærerne hadde plukket ut bestemte elever til fokusgruppen. Gruppen bestod av fem aktive, reflekterte og snakkesalige jenter, beskrevet som sosiale og faglig sterke. Jeg ble noe overrasket over lærernes initiativ på dette området, samt litt usikker på om motivet var å presentere en slags idealutgave av klassen. Men etter en rask vurdering der og da kom jeg til at lærernes ”strategiske” utvalg egentlig ikke var spesielt problematisk. Vel nok var de aktuelle elevene, ut fra lærerens vurderinger, de best skikkede til å ivareta forskningsprosjektets forespørsel. På den annen side var det heller ikke noe mål i seg selv å bekrefte den distanserte refleksjon i etterkant av en filmopplevelse. Det jeg håpet å finne var jo de gode og beskrivende eksempler på samtalens distanserte refleksjoner, men der ekkoene fra filmopplevelsens umiddelbare og emosjonelle engasjementet ennå kunne høres. Dermed fant jeg ingen grunnleggende motforestillinger mot en fokusgruppe som var etablert med nettopp dette for øye: kommunisere egne refleksjoner samt gi respons på andres refleksjoner. Selve innholdet i elevenes refleksjoner ville være av mindre betydning, i forståelsen ”finne de riktige svarene”. I så måte kan ”svarene” sies å være de verbaliserte møter der stemmene til filmens karakterer vurderes og granskes ved at elevene mobiliserer egne holdninger, verdier og livssyn. Dermed er det heller ikke elevenes vurderingsgrunnlag, eller holdninger og verdier, som målbæres i avhandlingen, men den refleksive og kommunikative prosessen disse inngår i. Sett i lys av dette fant jeg det akseptabelt at det var gjort spesifikke valg i forhold til fokusgruppens sammensetning, poengtert ved at vi ikke ”necessarily have to talk to a lot of people, but you have to talk to people who have had the appropriate experience, are knowledgeable, and are able to explain to you what they know” (Rubin & Rubin 2005, s. 70). Dessverre viste det seg at samtalen i referansegruppa utviklet seg til å bli en tilnærmet spørsmål og svar – relasjon mellom elevene og meg. Denne relasjonen gjenspeiles i den følgende overskriften. I utgangspunktet var ordlyden tenkt som samtale **mellom** fem elever, men der **mellom** måtte byttes til **med**.

#### 11.4.5 En samtale med fem elever, pluss noe mer metodisk avklaring

Elevene og jeg satt oss ned i et lite grupperom med et rundt bord plassert i midten. Vi tok en rask gjennomgang av opplegget, at vi skulle prate litt om filmen, om filmens karakterer og deres egen opplevelse av disse. Jeg poengterte at det var deres egne meninger og opplevelser av filmen og filmens karakterer som var viktige. Elevene var også tidligere informert om hvordan dette kom til å foregå, og hva deres eget bidrag skulle være. Jeg gjorde dem oppmerksom på at jeg kom til å notere underveis, at dette var stikkord slik at jeg lettere skulle huske hva vi hadde pratet om. I utgangspunktet var det meningen at jeg skulle bruke en båndopptaker under samtalen, men dette gikk jeg bort fra. Jeg visste at dette var et valg som ville gi stor maskevidde i eget observasjonsnett, med dertil svinn av ord og ytringer fra både egen og elevenes side. Men jeg var betenkt for at båndopptakeren ville være hemmende for den åpne og frie samtalen i gruppen. Elevene og jeg hadde ikke rukket å bli særlig godt kjent med hverandre, noe som førte til en bekymring om at båndopptakeren ville skape en ekstra barriere mellom gruppens deltakere. Et annet moment som spilte inn på valget om å la båndopptakeren ligge igjen var mine egne erfaringer med intervju og samtaler. Jeg hadde alltid følt meg mest komfortabel, årvåken og fokusert ved bruk av stikkordsmetoden. Med andre ord følte jeg mer trygg ved å bruke penn og papir som registreringsmedium. Men valg av penn og papir skapte også noen utfordringer av praktisk art. Disse ble forsøkt ivaretatt ved at jeg tegnet opp en kolonne for hver av elevene. Hver av ytringene ble notert ved sentrale stikkord. Ved turtaking, eller bytte av elev som ytret seg, ble stikkordene notert på linjen under forutgående ytring. Dermed kunne jeg lese av rekkefølgen av ytringene, som et sikk – sakk mønster langs kolonnene. Direkte responser ble markert ved pil fra forutgående ytring. Vi ser med en gang at dette ikke er en metodikk for å fange opp ordrette sitater eller detaljer. Sånn sett er det mye informasjon som slipper unna, men intensjonen bak metodikken var å fange opp helheten, temaskifte, ordtakingen, ja hvordan samtalen bølger fram og tilbake mellom deltakerne. Dette metodiske valget ble også gjort med tanke på å imøtekomme Bakhtins perspektiv om responsen som det aktiverende prinsippet, og at ”understanding comes to fruition only in the response” (Bakhtin 1981, s. 282). Vi husker at forståelse og respons er dialektisk knyttet sammen og gjensidig avhengig av hverandre. Det ene er umulig uten det andre (ibid. s. 282). De gode eksemplene jeg forsøkte å fange opp er eksempler på akkurat dette. Elevene som er i dialog med hverandre om de dialogiske relasjoner med filmens karakterer, og der dialogens ytringer er befestet i det emosjonelle engasjementet. Ved å legge til rette for at stemmene, deres forskjellighet, stilles opp mot hverandre, kunne blikket mitt rettes mot nye innspill, nye sammenhenger og responser som viser samtalens dynamikk.

Dette framfor den detaljerte innholdsbeskrivelse. Det ligger i dette en mulig feilkilde ved at ytringene blir notert inn i gal kolonne, men på den annen side er det ikke avgjørende at ytringen blir koblet opp mot elev A eller elev B. Det primære var å fange opp ytringens innhold og byttet av det talende subjekt. I forhold til det å bruke båndopptaker ser jeg klare fordeler med det å notere stikkord inn i et ”samtalekart”. Tidligere erfaringer har vist at det kan være problematisk å skille informantenes stemmer fra hverandre ved bruk av båndopptaker. I dette tilfellet var det snakk om fem jenter, i samme alder og med samme dialekt. Ved bruk av båndopptaker kunne det med andre ord blitt noe problematisk å registrere byttet av det talende subjekt, samt bytte av tema.

#### **11.4.6 Samtalen settes i gang**

Elevene framstod som blide, høflige og selvsikre. De presenterte seg, spøkte og lo seg imellom. Så spurte de meg om hva jeg syntes om musikkrommet deres. Da jeg så ut som et spørsmålstejn begynte de å le mens de pekte mot den ene veggen. Der sto det stablet instrumenter, notestativ, CD – spillere og et fjernsynsapparat med DVD – spiller. De forklarte at dette var musikkrommet, svært lite og intimt, med dertil høyt lydnivå når noen hadde undervisning. De vitset om skolen, kommenterte det kraftige snøfallet som hadde vært de siste dagene og at kinobesøket hadde vært koselig. Elevene virket nærmest sprudlende og helt klart på tilbudssiden i forhold til det å prate rundt sin egen filmopplevelse. Ut fra tidligere erfaringer med ulike intervjusituasjoner, både innenfor PPT og attføringsbransjen, hadde jeg beregnet noe tid til innledende småprat slik at både elevene og jeg kunne senke skuldrene og bli varme i snakketøyet. Elevene gav tydelig uttrykk for at småpratsekvensen ikke var særlig nødvendig. Men uansett pratet vi litt om skolen, været, min egen hjemby nord i landet, høgskolen og mitt eget prosjekt. Hele tiden var det elevene selv som tok initiativ og spurte. For min egen del opplevdes hele settingen nesten for god til å være sann, og jeg kunne knapt vente med å pensle fokus inn på filmen, filmens karakterer og elevenes opplevelse. Muligheten bød seg idet et par av elevene spurte om hvordan det var oppe på høgskolen. De så for seg en utdanning der når de ble ferdige med videregående skole. Jeg spurte om de gledet seg til å begynne på videregående skole og hvordan det ville bli å splitte klasse. Tilbakemeldingen var at det selvsagt ville bli trist å splittes som klasse, men at de hadde store forventninger til å videregående skole og det å bli russ. Så spurte jeg hva de syntes om Welton Academy, om dette var en type skole de kunne tenkt seg å starte på. Elevene ble litt lattermilde før de avsto tanken om å søke seg inn på en skole som Welton Academy. De

mente at skolens fire pilarer; disiplin, ære, tradisjon og briljans, var god nok grunn til å holde seg langt unna en slik skole. De begynte umiddelbart å beskrive Welton Academy og skolens lærere som gammeldags, kontrollerende og undertrykkende. Måten det ble undervist på opplevde de som både komisk og en smule virkelighetsfjern, og med latter i stemmene var de skjønt enige i at det aldri ville fungert med dagens elever. Elevene i referansegruppa karakteriserte seg selv som selvstendige, noe som ville ført til konfliktsituasjoner med lærerne på Welton Academy. Litt spøkefullt kommenterte de seg selv som alt for lite disiplinerte til å kunne fungere på en slik skole. Men her understreket de også at handlingen var hentet fra ”gamle dager”, og at det aldri ville fungert slik i dag. Blant annet poengterte de at det å slå elevene, slik rektor gjorde med Charlie, i dag er forbudt med lov. De mente at rektoren ville ha havnet i fengsel hvis han hadde gjort noe slikt, hvert fall her i Norge. Her var de litt usikker på om det å slå elevene var lovlig i andre land. Denne problemstillingen skapte litt diskusjon i gruppa. For å hente inn tematikken igjen spurte jeg om det var andre eksempler på undervisningen ved Welton Academy de hadde reagert på. Her viste de til en scene der elevene pugger latinske gloser. En noe trøtt og uinspirert lærer leser først glosene som står på tavla, før elevene gjentar glosene i kor. Det er tydelig at både elevene og læreren finner hele undervisningssettingen kjedelig. Det hele er monotont, mekanisk og livløst, noe som kan oppfattes som en kritikk av den rene kunnskapslagring vi finner i den såkalte papegøyelæringen<sup>3</sup>. Elevene i referansegruppa opplevde puggingen slik den framstiltes i filmen som komisk og pinlig. En av elevene slo fast at hun kunne aldri lært noe som helst på denne måten. Hun ville tvert imot hatt store problemer med å holde seg alvorlig under en slik seanse. De andre elevene sa seg enige i dette, mens en av dem visualiserte den pedagogiske metodikken ved å be de andre se for seg en navngitt lærer ved skolen undervise på samme måte. Dette skapte latter i gruppa, noe som motiverte eleven til å gi noen levende eksempler på hvordan undervisningen da ville ta seg ut. Her tror jeg hun forsøkte å etterligne den navngitte læreren mens hun ramset opp navnet på flere stater. Dette vakte mer latter i gruppa. Jeg sa til dem at det var ganske åpenbart at de fant denne måten å lære på som både merkelig og meningsløs, noe som førte til en naturlig introduksjon av karakteren *Keating*. Jeg nevnte Keating som representant for en annen holdning til både elever og det å lære, før jeg spurte hvilke tanker de gjorde seg om han og hans måte å undervise på. Keating ble av elevene i gruppa omtalt i positive vendinger, som en snill, omsorgsfull og spennende lærer. Han

---

<sup>3</sup> Papegøyelæring: ”I praksis lærer mange som papegøyer. De kan repetere etablert kunnskap, men trenes ikke i å sette sammen kunnskapen til ny erkjennelse, bruke fantasi og kreativitet. (...). Papegøyelæring egner seg best for samfunn som vil reproducere seg selv, satse på kopiering og status quo, og ikke bryte med eksisterende trender” (Kolstad 2002).

representerte noe nytt, han tok elevene på alvor og viste dem respekt. For å understreke Keatings gode egenskaper pekte en av elevene på hvordan han ble en farsfigur for Neil, noe som straks brakte fokusgruppens over på Neil. I ettertid kan jeg se at det var ved denne lille fokusendringen at samtalen i gruppa begynte å endre karakter. Fra å være åpen og elevstyrt, ble samtalen mer og mer målrettet og strukturert. Vi kan si at jeg der og da, ubevisst gikk inn i rollen som samtals styrende og kunnskapstestende pedagog. Dette var en utvikling som ikke var ønsket, men som nærmest etablerte og forsterket seg selv gjennom premisser som ble brakt på banen under samtals forløp. Jeg merket endringene mens det sto på, men følte meg etter hvert prisgitt den lærer og elev – relasjonen som utviklet seg. Det var nesten som de justeringer og tilpasninger jeg gjorde i takt med erkjennelsen av at samtalen svar i ferd med å endre seg, forsterket den utviklingen jeg helst ville unngå. Her må det understrekes at det ikke var snakk om noen dramatiske endringer, men snarere en glidende overgang fra samtals egenproduksjon til behovet for noen framdriftsrettende innspill fra min side. Vi kan se litt nærmere på dette ved først å ta en rask oppsummering av samtals forløp.

#### **11.4.7 Samtals forløp og deltakernes posisjonering**

Samtalen i fokusgruppen startet altså bra. Elevene tok ballen og spilte med straks jeg introduserte *Dagen er din* som et tema. De var engasjerte og kommenterte hverandres innspill. Kommentarene rundt scenen der elevene ved Walton pugget latin, tyder på stillingstaking og kritisk refleksjon, men da en refleksjon som skilte seg lite i form og innhold fra de observasjoner jeg gjorde under filmframvisningen (jmf første observasjon). Elevene satte også puggingen i et ironisk perspektiv ved å forestille seg selv erfaringen med en slik undervisningsmetodikk. Filmens scene som elevene viste til har betydning ved at den er med på å etablere et miljø, at den skaper noen rammer og premisser for de omgivelsene der vi blir kjent med guttene og det livet de lever. Men denne scenen er kun en av flere slike etableringssener, den er bare noen sekunder lang og den presenterer ikke noen sentrale dramaturgiske elementer. Dette tatt i betraktning kan det sies at scenen skapte et lite, men uventet engasjement. Under elevenes samtale/ironisering rundt det pedagogiske opplegget som denne scenen viser, tenkte jeg i mitt stille sinn at dette er et engasjement og en formidlingsvilje som lover godt når vi kommer i gang med tematiseringen av filmens bærende karakterer og mer dramatiske hendelser. Ved introduksjonen av lærer Keating ønsket jeg å dreie fokus mot akkurat dette. Men straks Neil ble brakt på banen ble jeg litt usikker. Skulle jeg pensle fokus inn på Keating igjen, eller skulle jeg la samtalen rulle videre? Dette

spørsmålet representerte i utgangspunktet ikke et spesielt viktig valg, men det lille øyeblikkets usikkerhet kan dog illustrere det at ”metodologiske beslutninger må fattes på stedet, mens intervjuet pågår” (Kvale 1997, s. 27).

Der og da bestemte jeg meg for at Neil kunne tematiseres og diskuteres siden han nå var brakt på banen, noe som førte til at jeg noe ubetenksomt brøt inn i samtalen og spurte hva de syntes om karakteren Neil. Det viste seg snart at det å stille spørsmål/eventuelt stille **dette** spørsmålet var et galt, eller i beste fall, uheldig valg. Kanskje var det en brå intervensjon av meg, kanskje var spørsmålet for spisset og lukket, kanskje tilfeldighetene spilte meg et puss. Resultatet var uansett at elevene straks rettet oppmerksomheten mot meg. Til og med kroppsspråket indikerte fokus mot meg. De beveget seg framover på stolene, la hendene på bordplata og rettet blikket mot meg. Så begynte de litt nølende å legge ut om Neil mens de kommuniserte forventninger om respons fra meg. I ettertid har jeg spurt meg selv om dette var noe jeg innbilte meg. Hvordan kunne jeg føle elevenes forventninger om tilbakemeldinger på svarene de gav? Var det kanskje undervisningsnerven som ble utsatt for en eller annen form for stimuli slik at jeg trodde at elevene nå forventet nikk eller hoderystning fra meg? Eller var det reelt? Kanskje jeg gjennom det lille intervenerende spørsmålet snudde situasjonsforståelsen fra samtale til undervisning? Resultatet var uansett at elevene i større grad henvendte seg direkte til meg hver gang de svarte, og etter hvert svar ble det en liten pause som markerte forventninger om et gjensvar fra min side. Elevene var fortsatt positive, de viste velvilje og var i godt humør. Men samtalen bremsset opp, elevene gav ikke særlig med gjensvar på hverandres ytringer. Jeg prøvde å hjelpe til ved å invitere de andre til å komme med innspill på det som ble sagt, invitasjoner som ble akseptert, men hvor responsene alltid var adressert til meg. Jeg fikk også det inntrykket at elevene så gjerne ville gi meg de svarene de trodde jeg ventet på. De var tydelig konsentrerte, fanget blikket mitt og var prøvende i sine svar. Noen ganger formulerte de svarene i en spørrende form, eller så begynte de svarene med: *Det er vel (...)*. De små pausene som oppstod etter hver ytring stresset meg opp slik at jeg stadig kastet ut nye spørsmål, **samtidig** som jeg sa til meg selv at jeg måtte gi dem mer tid mellom hver ytring. Til slutt fant jeg meg selv i den situasjon at jeg mer eller mindre klamret meg fast til huskelappen som et styrende og definerende arbeidsdokument, noe som gav meg en knugende følelse av at dette i større grad bar preg av å være en utspørring enn en samtale. Svarene jeg fikk var for så vidt ”riktige” og velfunderte, men jeg opplevde altså et fokus på det å produsere svar førte til at koblingen til filmopplevelsen ble svekket. I ettertid ser jeg den



selvoppfyllende effekt i dette. Min egen atferd avstedkom forventninger hos elevene som jeg i mitt metodiske opplegg forsøkte å unngå.

Stemningen i referansegruppa var stadig like god, men regien i forhold til tema og temaenes rekkefølge var det stort sett jeg som sto for. Dette førte også til at dialogen ble noe mer statisk og forutsigbar. Jeg stilte spørsmål og elevene svarte. Temperamentet kjølnet og de overraskende vendingene ble færre. Svarene følte med andre ord mer målrettede. Jeg opplevde meg selv, mot min vilje og mot mine intensjoner, som disiplinerte. Dette var frustrerende og kan nok ha vært en medrivende årsak til at jeg begynte å sende av gårde spørsmål i et stadig tettere tempo. Av tidligere erfaringer med intervju og kartleggingssamtaler husket jeg at det noen ganger kunne være lurt å lede oppmerksomheten mot noe annet, for så å pensle samtalen inn på ønsket spor. Et slikt grep kunne i denne situasjonen være nyttig, ikke minst for min egen del. Jeg grep muligheten da en av elevene nevnte Neil sin far. Jeg spurte om de kjente igjen skuespilleren. Jo da, de kjente han igjen som den strenge faren i *That '70s Show* på TV2. Så pratet vi litt om serien. Elevene gav uttrykk for at serien var morsom, og ikke minst en fin avkobling i perioden mellom skolen og fritidsaktiviteter og lekser. En av elevene mente at Kurtwood Smith (Mr. Perry/Red Forman) egnet seg godt til å spille gretten pappa, og at karakteren Red Forman var mye mer sympatisk enn karakteren Mr. Perry. Når vi pratet om *That '70s Show*, la jeg merke til at elevene ble noe mer avslappet. De satte seg tilbake i stolene, beveget blikkene seg i mellom når de snakket. Dette førte til at mine egne skuldrer senket seg. Så henvendte en av elevene seg direkte til meg og sa, med referanse til Mr. Perry: ”Du vet, i dag truer ikke foreldrene oss med militærskole hvis vi ikke gjør som de sier. De tar heller fra oss mobiltelefonen”. Dette skapte en del latter og morsomme oppfølgingskommentarer fra de andre elevene. Men de var skjønt enige, i en spøkefull tone, at selv inndragelse av mobiltelefonen ikke var grunn nok til å ta sitt eget liv. Her så jeg mitt snitt til å trekke paralleller til *Dagen er din*. Jeg spurte om de trodde Neils knuste teaterdrømmer var den eneste grunnen til at han tok sitt eget liv. Når spørsmålet var stilt begynte elevene på nytt ”å stramme seg opp”, fokusert og klare til å svare på mine spørsmål. Da var over halvparten av vår disponible tid gått, og jeg måtte innse at lærer – elev relasjon som var etablert var kommet for å bli den tiden vi hadde igjen. Dette var et klart brudd på de definerte og metodiske forutsetninger som min søken etter beskrivende eksempler på den distanserte refleksjon var basert på. Men selv om relasjonen i referansegruppa ikke ble som planlagt, så svarte elevene på alt av spørsmål. Vi satt tiden ut, avrundet med litt småprat før jeg takket så mye for hjelpen. Elevene på sin side gav uttrykk for at det hadde vært

hyggelig, men samtidig litt rart å sitte slik å svare. Så gikk vi sammen ut i klasserommet der resten av klassen var i fullt oppbrudd, på vei ut til friminutt. Så takket jeg på nytt før vi sa ha det bra til hverandre.

Etter at den siste eleven var gått ut, satt begge lærerne og jeg sammen for å oppsummere dagen. Her viste det seg at lærerne var strålende fornøyd med opplegget rundt gruppearbeidet. Siden det var relativt mange grupper, hadde de brukt to klasserom samt et par andre grupperom. Lærerne hadde vandret mellom gruppene og kunne fortelle om et svært høyt engasjement. Det hadde vært høylydte diskusjoner der de aller fleste, etter hva lærerne kunne registrere, hadde vært involvert. Gruppene hadde også vært selvdrivende, noe som førte til at lærerne stort sett holdt seg i bakgrunnen. Kun ved enkelte tilfeller hadde lærerne gått inn i gruppene og spurt hva som ble diskutert. Her ble det hver gang gjort direkte referanser til filmen og filmens karakterer. Etter det lærerne hadde observert gikk mye av diskusjonene rundt Neils forhold til sin far og selvmordet. De fleste mente at Neil sitt selvmord var feigt, og at han burde gjort et helt annet valg. Men denne generelle holdningen ble av enkelte elever nyansert. Dette ble grunnlagt ut fra Neils reelle muligheter til å velge annerledes, det at han var en sårbar person – aktiv og pådrivende i forhold til andre, men egentlig ganske veik. Det ble også gjort sammenlikninger mellom Neil og karakteren Todd. Elevene pekte på at Todd, som i utgangspunktet var svak og usikker, ja faktisk langt på vei dirigert av Neil, var den som til slutt var modig nok å ta en direkte konfrontasjon med rektor.

Slik jeg forstod lærerne, og det de hadde fått med seg av gruppediskusjonene, var ikke fokusgruppen på samme måte nyansert når det gjaldt Neil. Han ble karakterisert som ”svak og merkelig”, men også ”hyper, energisk, livsglad og litt morsom”. De hadde heller ingen forståelse for Neil sitt valg om å ta sitt eget liv. I fokusgruppen ble Neil ansett som feig og selvvisk. Neil sitt forhold til faren ble beskrevet som kaldt og upersonlig, nesten som om far og sønn var redde for hverandre. På oppfølgingsspørsmål om hva denne redselen kunne komme av, ble forskjellene, det at de var fremmede for hverandre, nevnt som mulige årsaker. En av elevene i fokusgruppen mente at far og sønn ikke visste hvordan de skulle prate med hverandre, de klarte ikke sette ord på det de egentlig ville si. Sånn sett kan vi forstå farens forhold til Neil som preget av avstand, rasjonelt på grensen til det mekaniske. Elevene i fokusgruppen gav videre uttrykk for at karakteren Neil var vanskelig å like, særlig fordi han i både kropp og atferd framstod som både veik og feig. Det at Neil forfalsket sin fars underskrift på brevet til skolen var litt frekt og morsomt, men at han løy til Keating om at

foreldrene hadde gitt han tillatelse til å spille teater, opplevde elevene som feigt og irriterende. Det ble poengtert at Neil hadde framstått som mer sympatisk hvis han hadde gått i konfrontasjoner og tatt konsekvenser for sine valg. På den annen side kom det i fokusgruppen fram at Neil var i besittelse av mer sympatiske sider når han spilte teater. Da framstod han mer som seg selv, sterkere, mer ekte og ærlig. I forlengelsen av dette spurte jeg om det var Neil eller Puck vi faktisk stiftet bekjentskap med i teaterstykket. Elevene ble her litt usikre, men etter litt drøfting kom de til at det var Neil vi egentlig fikk møte. Dette ble begrunnet med den direkte kontakten det var mellom Puck, eller egentlig Neil, og faren i skuespillets sluttmonolog. Vi ser at dette er en observasjon av elevene som åpner opp for en rekke interessante problemstillinger. Disse klarte jeg dessverre ikke se under selve gruppesamtalen, men de kan pekes på nå i ettertid, og da som min egen forståelse av forhold som empirien peker mot.

### **11.5 Tanker ut fra samtalen med fem elever**

Selv om jeg ikke var bevisst de spennende sammenhenger elevenes ytringer pekte mot under selve samtalen, så kan vi, i et dialogisk perspektiv, si at elevenes stemmer ledet blikket mitt mot en bestemt forståelsehorisont. I og med at denne dialogisk baserte ”veiledningen” er så tett knyttet opp mot samtalen med fokusgruppen, har jeg valgt å legge den under empiripresentasjonen. Parallelt med loggføringen kan vi si at dette er tanker som realiserte seg mens jeg ennå var mentalt til stede i samtalen, men samtidig i ferd med å distansere meg fra den samme samtalen. Med andre ord er tankene et produkt av å ”utarbeide strukturer og meningsrelasjoner som ikke umiddelbart er synlig”, men hvor jeg ikke innfrir til fulle kravet om ”en viss distanse til det som blir sagt”, selv om ”uttalelsene rekonstrueres i en begrepsmessig kontekst” (Kvale 1997, s. 133). Et annet poeng er det at jeg faktisk er i stand til å etablere meningsrelasjoner på bakgrunn av samtalen med elevene. Under selve samtalen hadde jeg knapt nok et lite håp om at en slik virksomhet ville være mulig. Men det at jeg nå i ettertid kan aktualisere teoretiske perspektiver må bety at samtalen med fokusgruppen brakte fram tanker og holdninger som jeg der og da ikke maktet å oppfatte. Vi ser av mine beskrivelser at selve samtalsituasjonen avdekker bekymringer for at dialogen og refleksjonene forsvinner i elevenes ønske om å innfri forventninger til korrekte svar. Denne bekymringen kan nok langt på vei forstås og forsvares. Det var jo slik at elevene for det meste henvendte seg direkte til meg. Men det at samtalen tok en annen vri enn den jeg hadde ønsket og planlagt for, åpner jo også for at samtalsinnholdet representerer noe annet enn det

jeg forventet. Det er kanskje her hunden ligger begravd. Kanskje var det mine egne forventninger til samtalen som fikk seg et skudd for baugen? Kanskje var det mine egne forventninger som hindret meg i å se samtalens potensial mens den stod på? Poenget er at elevenes ytringer skapte et engasjement for å plassere dem i en annen sammenheng. Dermed kan vi med utgangspunkt i elevenes uttalte opplevelse av Neil, slik han framstår gjennom karakteren Puck, forstå Neils skuespill som en eksistensiell oppvåkning. I dette ligger at Neil, som den egentlige Neil, kommer til syne både for seg selv og andre i dialog med stemmen til Puck. Den eksistensielle virksomhet i møtet mellom Neil og Puck plasseres av Bakhtin ”i samkvemet, i menneskets samhandling med et annet menneske åpner ”mennesket i mennesket” seg, for andre så vel som for seg selv” (Bakhtin 2003, s. 196). Dermed ser vi at også Shakespeare sine helter er dialogisert ved at de (eller Puck) ”henvender seg intenst til seg selv, til en annen og til en tredje” (ibid. s. 196). Nå kan det selvsagt sies at det ligger et motsetningsforhold her. Skal individet bli synlig som det ene og spesielle individet, ja da kan det hevdes at dette må skje gjennom individets egen stemme, ikke andres stemmer. Derfor kan vi spørre oss om Neil er defensiv og gjemmer seg bak Puck, eller om vi er vitne til dialogiske relasjoner som avdekker Neils egen diskurs. Men elevene i fokusgruppen er inne på flere viktig poeng når de beskriver skuespilleren Neil, utkledd som Puck, som den egentlige Neil. Først får vi se Neil sin tolkning av karakteren Puck, eller snarere Neil sin formidling av Puck sin stemme og livsanskuelse. Dette er en formidling som Neil gjør med innlevelse, intensitet og humor. Neils formidling gjør at vi straks skjønner at Puck er en luring som ikke er helt til å stole på, en som dukker opp i mange forkledninger uten at vi helt kan vite hvor vi har han. Idet faren til Neil kommer inn i teateret ser vi hvordan Neil straks endrer karakter. Han blir nervøs, men også inneforstått med at en konfrontasjon med faren ikke er til å unngå. I den avsluttende scenen skjønner vi at det ikke er Puck som henvender seg til publikum, men Neil som henvender seg direkte til faren. Vi ser hvordan Neil strekker ut en hånd, med håp og bønn om forståelse, aksept og gjenforening. Neil trår altså fram ved hjelp av Puck sine ord, ja han gjør Puck sine ord til sine egne:

If we shadows have offended,  
Think but this, and all is mended,  
That you have but slumber'd here  
While these visions did appear.  
And this weak and idle theme,  
No more yielding but a dream,

Gentles, do not reprehend:  
if you pardon, we will mend:  
And, as I am an honest Puck,  
If we have unearned luck  
Now to 'scape the serpent's tongue,  
We will make amends ere long;  
Else the Puck a liar call;  
So, good night unto you all.  
Give me your hands, if we be friends

Elevenes observasjon av Neil i henvendelse, selv om dette skjer gjennom Puck, er et godt eksempel på appropriering av ordet ved at "the world in language is half someone else's. It becomes "one's own accent when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention" (Bakhtin 1981, s. 293). Neil gjør altså Puck sine ord til sine egne ved å være i en dialogisk relasjon med Puck, noe som igjen betyr at de ordene vi som tilskuere hører et Neils egne. Dermed ser vi hvordan Neil, i vår dialogiske relasjon med han, endrer karakter, blir mer "sympatisk og ekte" ifølge elevene. Her må det skytes inn at denne approprieringen for oss tilskuere muliggjøres gjennom bevisste filmestetiske valg. Kameraet fokuserer tettere og tettere på far og sønn slik at det for oss tilskuere skapes et tydelig dialogisk forhold mellom disse to. Uten dette filmatisk etablerte dialogiske forholdet mellom far og sønn ville vi som tilskuere sett Neil, som Puck, i direkte henvendelse til publikum. Dermed ville vi ikke sett Neil som en egen identitet, men snarere Neil som en knakende god skuespiller i sin fortolkning av Puck.

### **11.5.1 Neil tolker Puck: Selvrefleksjon gjennom intersubjektivitet**

Vi kan fortsatt spørre oss om det er den egentlige Neil vi møter her, eller om det er en gutt som gjemmer seg bak ordene til Puck, en gutt som ikke tør lytte til sine indre stemmer (jmf Heidegger kapittel 2.2). Hvis vi holder fast ved at det er Neils eksistensielle tilsynekomst vi er vitne til, ja så er også forutsetningen for selvrefleksjon innfridd. Den irritasjonen flere av elevene ytrer i forhold til Neil ligger i at Neil er inautentisk, det vil si at han styres utenfra (Løvlie – Schibbye 2002, s. 24). Han tør ikke slippe sin egen værensside til, noe som betyr at han "automatisk overtar roller, definisjoner og forventninger og blir andre – styrt" (ibid). Dette er temmelig tydelig i forhold til faren. Men den eksistensielle oppvåkningen gjennom

approprieringen av Puck sine ord, for å få aksept for sine egne valg, innebærer også en selvrefleksivitet der Neil gis muligheten til å overskue roller og predefinerte sannheter. Løvlie – Schibbye definerer selvrefleksivitet til den egenskapen der vi kan forholde oss til oss selv, være våre egne objekter slik at vi kan observere oss selv utenfra (ibid. s 77). Dermed ser vi at selvrefleksivitet forutsettes av evnen til å avgrense våre egne opplevelser fra andres opplevelser. Denne avgrensingen peker både mot en mulig forståelse av Neils tragiske valg, men også mot en mer prinsipiell forståelse av læring og kunnskapsbygging. Vi husker Rommetveits intersubjektive perspektiv på læring (1996 og 1999), der forskjellige stemmer er i konflikt eller utfyller hverandre, og at dette genererer læring og ny kunnskap. Dette forutsettes av det Mead beskriver som kompetansen til å ta andres perspektiv (Mead 1934). Ved å ta den andres perspektiv viser Mead de differensierte erfaringer i en felles erfaringsverden, noe som peker på det individuelle og det som er felles for ulike grupper. Dermed trer potensialet i det at hvert individ nærmer seg fellesskapet ut fra egen forståelseshorisont fram. Det åpnes for nye blikk, ny forståelse ved at erfaringene rekonstrueres i møtet med andre (Vaage 2001, s. 137), altså en ”produksjon” av forståelse og kunnskap som ikke er bestemt på forhånd. Vaage oppsummerer perspektivet på læring som intersubjektivt som

Det grunnleggjande er at læring føreset sosial handling. I dette ligg det også eit syn på mennesket som eit aktivt handlande vesen, som koordinerer handling gjennom samhandling. Læring er å forstå som ein prosess som går føre seg heile livet, ikkje berre som akkumulering av erfaringar, men også som kvalitative sprang på bakgrunn av rekonstruksjon av erfaringar. Læring er relasjonell, den er knytt til andre og til ting. Gjennom utviklinga av kompetansen til å ta andres og tingas perspektiv, vil læringsprosessane sitt mangfald og sin kompleksitet auka den refleksive evna (ibid. s. 135).

Vi ser at det intersubjektive element i læringen ikke er mulig uten den avgrensingen der vi ser oss selv som den andre, inkludert det at vi ser oss selv fra et annet perspektiv. Ved at vi makter å avgrense vårt eget selv, gir vi også den andre muligheten til å avgrense sitt eget selv. Det vil si at når vi tar andres perspektiv, så bidrar vi samtidig til at den andre klarer å gripe sine egne opplevelser **som** sine egne, og vice versa (Løvlie – Schibbye 2002). Her ligger det paralleller til den ”utsidehet” der forfatteren (tilskueren) skaper det overskuddet av innsikt om helten som helten selv ikke har (Bakhtin 1994b). Med andre ord det helhetlige bildet som helten ikke makter å danne ut fra seg selv, det bildet av helten som vi selv er med å etablere og som vi går i dialogiske relasjoner med. Igjen aktualiseres forestillingsevnen i vår refleksjon

over egne opplevelser og oss selv som det **selv** som opplever og uttrykke dem i ord. Sett i forhold til elevenes opplevelse av den selvframstillende Neil ser vi hvordan ”reflekterte individer kan ta den andres perspektiv og kan kjenne, ofte helt umiddelbart, hva den andre opplever, og hvordan hun ser på seg selv og samspillet. En annen måte å si dette på er at refleksivitet gjør det mulig å ”lese” den andres samværs måte og hva denne ”gjør” med oss” (ibid. s. 82). Ut fra dette perspektivet ser vi at filmopplevelsen i seg selv forutsetter en selvrefleksiv tilskuer. Bruun – Vaage viser hvordan tilskuerens forståelse av karakteren blant annet avhenger av det å forestille seg karakterenes opplevelse av de erfaringer karakteren gjør. Dette forutsettes av tilskuerens forestillende empati, eller evnen til å føle karakterens tilstand. Denne forståelsen øker både tilskuerens motivasjon til å se filmen, samt spenningen og gleden av filmen (Bruun – Vaage 2007). Med andre ord så forutsettes den forestillende empati av evnen til å se oss selv som den andre, og evnen til å se oss selv som den andre forutsetter en god filmopplevelse. Nå er nok akkurat dette en slutning som enkelte vil imøtegå, særlig ut fra en forståelse av filmens tilskuerstyring. Jeg skal ikke her og nå ta opp denne diskusjonen, men vi kan uansett se at ”selvrefleksivitet gjør det mulig å forestille seg, og forstå, den andres *indre opplevelsesverden*” (Løvlie – Schibbye 2002, s. 83). Så husker vi hvordan Ricoeur (2002b) pekte på forestillingsevnen som forutsetning for semantisk fornyelse og dermed kunnskapsbyggingen. Dermed er det gjort en kobling mellom læringens intersubjektivitet, dialogens meningskonstruksjoner og en eksistensiell livsanskuelse.

Men hvis vi nå med utgangspunkt i en forståelse av selvrefleksivitet som en fleksibel og umiddelbar tilgang til egne selvprosesser, retter blikket mot Neil, ser vi at det å se seg selv fra den andres synspunkt ender i tragedie (ibid. s. 83). Løvlie – Schibbye støtter seg til Fonagy og Target (1996) som viser hvordan det å snakke med andre er med på å fremme refleksivitet. Skal partene makte å prate med hverandre, må de tilpasse seg hverandres mentale tilstander, med andre ord vite noe om den andres liv. Det må her presiseres at det ikke er samtalen om vær og vind vi har med sidemannen på bussen det siktes til, men samtaler av større personlig betydning. Så kan vi spørre oss selv om Neils far overhodet vet noe om Neils liv. Elevene er inne på dette når de sier at forholdet mellom Neil og hans far preges av at de ikke vet hvordan eller hva de skal snakke om. Dermed framstår heller ikke faren som spesielt refleksiv. Sett i lys av at selvrefleksivitet er nødvendig for å få tilgang til den andres indre opplevelsesverden, ser vi at faren ikke evner empati, innlevelse og medfølelse. Sånn sett kan vi regne med at Neil sin oppvekst har vært preget av en taus mor og en monologisk innstilt far. I dette bildet blir det også litt lettere å forstå Neil sin atferd slik elevene beskriver den, eksempelvis den klare

motsetningen mellom mottoet til *Dead Poets Society* og hans forfalskning av farens underskrift for å delta i teateret. Ved den eksistensielle oppvåkningen ser vi at Neil, som et element i egen eksistensielle ivaretagelse, prøver å etablere en normal relasjon til faren. Dette faller til stengrunn. Når Neil så kommer hjem til mor og far, prøver han fortvilt å appellere til farens forståelse og aksept av egne ønsker og behov. Dette blir kontant og aggressivt avvist av faren, som i sarkastiske ord ber Neil fortelle hva det er han ønsker. Vi kan regne med at den selvrefleksive Neil nå evner å se seg selv i farens perspektiv, og det er neppe et vakkert syn. Neil finner ikke ordene, eller så innser han at ord er nyttesløse. Faren er ikke selvrefleksiv, og han mangler det Mead beskriver som perspektivkompetanse. Som den selvrefleksive gutten Neil er skjønner han at han aldri makter å trumfe gjennom sin egen vilje, sitt eget selv, i møtet med farens manglende perspektivkompetanse. Han betrakter seg selv, sin tause mor og sin dominerende far. I sin selvrefleksivitet ser han sin egen inautensitet i forhold til sin egen far, en inautensitet hvis premisser han ikke makter å konfrontere. Dette må naturligvis ses i en historisk sammenheng. Det at Neil ikke makter å hevde sitt eget selv i møtet med faren, skapte irritasjon og frustrasjon hos elevene som så filmen. Men for Neil, som produkt av sin samtid, er det atskillig mer problematisk å gå i konfrontasjoner enn for en 16 åring i 2006. I forlengelsen av dette kan vi også spørre oss selv om hva Neils selvmord er et uttrykk for. Er det et bevisst valg, en eksistensiell handling utført av en selvreflektert gutt. Er det et resultat av mangel på ord? Eller er svaret mer kontroversielt. Kanskje Neil forstod at han **var** Puck, skapningen som lurert alt og alle, inklusivt seg selv. Neil sine beveggrunner kan være vanskelig å forstå, men ut fra elevenes ytringer om Neil og hans valg, fra observasjon til samtalen i fokusgruppen, kan vi se følgende refleksjon – og holdningsmønster:

### **Neil tør ikke konfrontere sin far**

→ Umiddelbar refleksjon: skuffelse, illustrert ved benevnelsen: ”ååhhh...fan heller...det går ikke an”.

→ Loggføring: skuffelse og frustrasjon, illustrert ved kommentarene: ”han teaterduden som ikke hadde baller til å skyte faren sin”, og ”En gutt som ikke hadde vett til å gjøre det han vil selv”.

→ Distansert refleksjon i fokusgruppen: Neil og faren har ikke et felles språk, de er fremmede for hverandre



### **Neil tar livet av seg**

→ Umiddelbar refleksjon: Ubehag, tristhet, medfølelse

→ Loggføring: Vendepunkt. Medfølelse og sympati, illustrert ved kommentaren: ”Da Neil tok selvmord, da ble alt annerledes”.

→ Distansert refleksjon i fokusgruppen: Selvmordet var feigt.

Her kan vi se hvordan elevenes opplevelse av Neil endrer seg fra den umiddelbare, til den distanserte refleksjonen. I sekvensen rett forut for selvmordet, der Neil ikke tør/vil/kan konfrontere sin far, ser vi at elevenes umiddelbare reaksjon preges av sinne og oppgitthet. I den distanserte refleksjonen derimot åpner elevene opp for andre årsakssammenhenger enn de som knyttes opp mot Neils negative egenskaper, det at han ikke tør gå i konfrontasjoner og møte konsekvensene av sine egne valg. Det kan tyde på at Neil og hans valg blir imøtekommet med mer forståelse og aksept når hans valg blir vurdert på avstand rent tidsmessig. Ut fra Bakhtin kan vi forstå dette holdningsskiftet dit at elevenes stemmer blir tydeligere i møtet med Neils stemme. Her er det kanskje mer presist å si at elevene i den distanserte refleksjon mobiliserer et bredere spekter av stemmer i seg selv, framfor den ene stemmen som i større grad markerer sin tilstedeværelse. Det emosjonelle engasjementet finner vi også igjen i både den umiddelbare frustrasjonen, som verbaliserte følelser, og i den distanserte aksepten og forståelsen av Neils situasjon. Ut fra forståelsen av emosjoner som uttrykk for situasjonsforståelse og redskap for å orientere seg, ser vi altså det emosjonelle engasjementet både i elevenes frustrasjon **og** søken etter årsakssammenhenger. De samme tendenser avtegner seg i forhold til selvmordet, men her med motsatt fortegn. Den umiddelbare refleksjonen, og loggføringen, viser medfølelse og tristhet når Neil tar livet sitt. Men her ser vi at den distanserte refleksjonen tyder på mindre aksept og forståelse for akkurat dette valget. Hvis vi ser på ytringene til elevene i fokusgruppen, så kan vi ane en sammenheng mellom Neils konfrontasjonsvegring og selvmordet. Konfrontasjonsvegringen ble her sett i sammenheng med mangel på ord, noe som kan virke ubegripelig i forhold til noe så drastisk og endelig som et selvmord. Her kan forventningene om mot og evne til konfrontasjon tenkes som en mer begripelig utvei enn selvmordet. Hvis Neil hadde tort og evnet et oppgjør med sin far, ville han ikke bare vært i livet, han ville også levd et autentisk liv. Hvis elevene hadde fokusert på den eksistensielle betydningen i Neils forhold til sin far, ville muligens selvmordet blitt forstått ut fra andre årsakssammenhenger.

Vi ser altså her noen tendenser til at elevene endrer sin forståelse og opplevelse av sin egen dialogiske relasjon med filmens karakterer, avhengig av hvilken ”refleksive modus” de er i. Dette er for så vidt ikke noe banebrytende nytt. Enhver samtale kan fortone seg annerledes når vi ”får tenkt oss litt om”. Intensjonen har da heller ikke vært å vise at det finnes slike endringer, men heller vise verdien av å ivareta både det umiddelbare og distanserte aspektet når film settes inn i en pedagogisk sammenheng. Verdien i seg selv forventes å ligge i aktiviseringen av en bred refleksjonstilgang der ulike emosjonelle vurderingskriterier slipper til og verbaliseres. Det vi kan kalle danningen og frislippet av emosjonelt baserte refleksjonsytringer skjer altså i dialogen, eller i interaksjonen mellom stemmene til karakterene, mellom karakterene og tilskuerne og mellom elevene. Men som jeg har forsøkt å vise, fungerte ikke datainnsamlingen under den distanserte refleksjonen, eller interaksjonen mellom elevenes stemmer, helt som tenkt. I det neste ønsker jeg å se litt nærmere på mulige årsaker til dette.

### **11.6 Brutte intensjoner, men fruktbart resultat?**

Vi husker at mitt første besøk hos 10. klasse resulterte i en noe trasig biltur tilbake til høgskolen. Kjøreturen hjemover etter gruppesamtalen var ikke stort bedre. På nytt vokste det fram tanker og følelser om at opplegget ikke hadde fungert helt som planlagt og ønsket. Men etter å ha bearbeidet både meg selv og det datamaterialet jeg faktisk satt igjen med, så jeg at samtalen hadde relevans og aktualitet. Blant annet ble behovet for å se nærmere på lærerollen tydeligere, forståelsen av selvrefleksivitet og derigjennom selvrefleksivitetens betydning for perspektivtakning ble også klarere. Men det kan altså tenkes at disse fruktene har vokst seg til på slump framfor ”gartnerens metodiske dyrking”. Derfor ønsker jeg å se litt nærmere på omstendighetene rundt gruppesamtalen.

Ut fra både forventninger og de reelle omstendighetene materialet ble hentet i, må det nok sies at materialet bar med seg noen svakheter. Spørsmålet som melder seg er **hvorfor** det ble slik. Sett i forhold til situasjonen i de andre gruppene, slik den ble beskrevet av lærerne, kan vi tenke oss forhold i eller med referansegruppa som bestemmende for dens funksjon. Vi kan se på følgende forhold:

- Det innledende spørsmål

Åpningsspørsmålet om Welton er en skole de kunne tenke seg å gå på, ble ut fra situasjonen etablert på sparket der og da. Det åpnet seg en mulighet som jeg benyttet. Selve problemstillingen som spørsmålet omfatter var tenkt presentert som et eget tema, herunder skolens pedagogikk, menneskesyn og tradisjoner. Vi kan si at tilfeldighetene spilte litt på lag med meg på dette punktet. Det å kunne relatere åpningsspørsmålet til elevenes skolegang ivaretok nærheten til elevenes egne erfaringer i tillegg til at spørsmålet ikke ble for spesifikt. Spørsmålet ble også, nærmest av en indre logikk, ”oversatt” til et språk som elevene forstod (jmf Rubin & Rubin 2005, s. 158).

- Gruppens sammensetting

Ansvarer lå på meg for å få samtalen i gang. For å gi meg en hjelpende hånd hadde lærerne plukket ut fem skoleflinke, tillitsfulle og reflekterte jenter. Det kan tenkes at fokusgruppen ble for homogen, at den manglet den ”villskapen” som framprovoserer respons. Gruppen manglet en dynamikk som kan ligge i at jentene var for like. Kanskje hadde vi trengt den gutten som beskrev Neil som ”han teaterduden som ikke hadde baller til å skyte faren sin”.

- Trygghet

Var elevene trygge på meg? Følte de seg komfortable ved å være skjernet fra resten av klassen? Jeg hadde besøkt klassen for å gjøre dem kjent med både meg og forskningsopplegget, samt at jeg ønsket å bli litt kjent med dem. Vi hadde også tilbrakt en dag på kino sammen. Men likevel var nok jeg en temmelig fremmed figur for elevene. Sånn sett kan det nok ha vært enklere for dem å definere meg som en slags lærer, kun innom i forbindelse med et prosjektarbeid. Elevene kan da ha følt forventninger om å svare ”riktig” framfor det å bruke sin egen stemme i en kritisk refleksjon av karakterenes stemmer.

- Stresset intervjuer

Selv observerte jeg en endring i relasjonen mellom meg og elevene i fokusgruppen idet jeg begynte å spørre om Neil Perry. Kanskje var jeg for ivrig, kanskje var jeg nervøs for at samtalen skulle stoppe opp. I ettertid ser jeg at jeg begynte å sende av gårde spørsmål i

kjølvannet av fokusgruppens fokusendring fra Keating til Neil. Dette kunne ha forsterket inntrykket av meg som lærer, en som spør etter svar, ikke refleksjonsprosesser. Dermed var grunnlaget lagt for en bestemt relasjonell forståelse i gruppen.

- Bidragets alvor

Elevene var muligens tynget av bevisstheten om deres egen rolle i avhandlingen. Det at jeg noterte underveis kunne ha vært en påminnelse om at det som ble sagt ville havne i en bok, åpent for andre å lese. Det at egne ord og ytringer skal brukes av andre, tydelig og planlagt gå inn i en større sammenheng, utenfor egen kontroll, kan i seg selv virke skremmende. Hvis så var tilfelle i denne sammenheng, kan det stilles spørsmål ved den informasjonen jeg gav dem i forkant. Kanskje var jeg for fokusert på å klargjøre at bidragene deres der og da etter hvert vil gå inn i en annen sammenheng. Når de som tilskuere var i sin egen filmopplevelse, var nok ikke denne bevisstheten mobilisert på samme måte som ansikt til ansikt med meg.

- Naiv forsker

Kanskje jeg var naiv i min tro på at elevene ville forstå min tilstedeværelse som samtalepartner framfor en eller annen form for autoritetsperson. Jeg var selvsagt bevisst de åpenbare forskjeller mellom meg som en voksen mann fra høgsolen og elevene som ungdommer og elever. Men kanskje tok jeg en smule lettvindt på det asymmetriske forholdet mellom meg og elevene som tross alt lå der. For å dra parallellen til Skjerveheim (1976), så var jeg nok preget av en naiv tanke om at filmen ville etablere seg selv som et pedagogisk objekt, eller samtalens katalysator, slik at elevene og jeg ville gå inn i et subjekt – subjekt forhold. Denne relasjonen var kun delvis etablert, trolig på grunn av en viss situasjonsbestemt autoritet i min tilstedeværelse. I dette ligger også en mulighet for at jeg ikke var tydelig nok, både med hensyn til å avklare min egen rolle samt det å informere/avklare elevenes bidrag. Hvis vi ser dette i kombinasjon med at de ikke kjente meg like godt som lærerne, så er det rimelig å anta at elevene følte seg noe hemmet av situasjonen. Når jeg så presenterte det ene spørsmålet etter det andre, gav jeg ny næring til den situasjonsforståelsen som jeg helst ville unngå. Dette viser at Skjerveheims relasjonsforståelse ikke kommer av seg selv, men må legges til rette for med hensyn til mål, forventninger og situasjonsforståelse.

- Fraværende forsker

Som nevnt ble samtalsens ytringer dokumentert ved at jeg noterte stikkord inn i et samtalekart. Sett i ettertid kan nok dette ha vært mer forstyrrende enn bruk av båndopptaker. Det å notere tar lenger tid enn det å ytre seg muntlig. Det kan godt tenkes at elevene, av høflighet, ønsket å vente til jeg var ferdignotert før de ønsket å si noe mer. Dessuten mistet vi jo blikkontakten hver gang jeg tittet ned i mine egne papirer. Det at jeg i forkant av gruppesamtalen ikke hadde vurdert risikoen ved en slik dokumentasjonsmetode godt nok, kan tilskrives egen forventning om at samtalen i referansegruppa i stor grad ville være selvdrivende. Bortsett fra å stille noen autentiske spørsmål, eventuelt oppfølgingsspørsmål, så jeg nok min egen rolle som ”tilbaketrukket” og mindre aktiv deltaker. Nå ble det til at jeg måtte stille flere spørsmål enn ventet, noe som førte til flere markeringer av egne bidrag inn i samtalekartet.

Selv om jeg ikke fikk samtalen i referansegruppa til å fungere helt som ønsket, så satt jeg igjen med en hel del materiale som er relevant og utfordrende i forhold prosjektets overordnede problemstilling. Dessuten var jentene i fokusgruppen imøtekommende og gav av seg selv. De var villige til å dele sine tanker og meninger om filmens karakterer med meg og avhandlingens lesere. Dette er bidrag som i seg selv er like ”sanne og riktige” som de andre bidragene, som eksempelvis i loggføringen og de umiddelbare benevnelser. Jeg ser kritikken som kan reises i og med at dette er data som strengt tatt er registrert gjennom en noe haltende metodisk gjennomføring. Men jeg velger å se det på en annen måte. Metoden er etablert ut fra noen intensjoner. Disse intensjonene ble ikke helt og holdent innfridd fordi metoden, eller den åpne samtalen, ikke lot seg realisere som tenkt. Men samtalen stoppet ikke opp eller gikk av sporet av den grunn. Den fikk heller et større innslag av de elementer som ligger i et kvalitativt intervju. Vi kan si at samtalen ble mer asymmetrisk, ved at den **ikke** ble ”en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer situasjonen” (Kvale 1997, s. 21). Uavhengig av om samtalen, som metodisk tilnærming, i dette tilfellet ikke innfridde mine egne forventninger, så ligger det altså sentrale pedagogiske aspekter i samtalen slik den faktisk forløp i fokusgruppen. Elevene var aktivt responderende, men på hvilket grunnlag? Dupliserte de ideene som jeg mer eller mindre bevisst brakte på banen, eller var elevenes ytringer knyttet til egne erfaringer – noe som i seg selv er dialogiserende. Vi kan med andre ord aktualisere både elevenes ytringer og mine erfaringer fra samtalen slik at lærerens rolle for å realisere flerstemmighetens læringspotensial trer fram.

## 11.7 Spørsmål og svar: Åpning for intersubjektive relasjoner?

Vi kan se på samtalen i fokusgruppen som pedagogisk aktivitet med et særskilt samspillmønster og læringspotensial. I dette tilfellet vil vi kunne se at de fleste henvendelser gikk fra elevene og til meg, og slik jeg opplevde det der og da, med forventninger om aksept på ytringenes innhold. Hvis vi retter blikket mot Olga Dysthe (2001b), så ser vi hvordan hun forsøker å finne læringspotensialet ved å analysere en webbasert filosofisk diskusjon mellom studenter ved et kurs i "Business Ethics". Gjennom et elektronisk kommunikasjonsprogram diskuterte studentene etiske problemstillinger ut fra en lærerdefinert oppgave. Studentene skrev innlegg i diskusjonsforumet, samt at de kommenterte hverandres innlegg. De første innleggene henvendte seg direkte til læreren, mens de følgende innlegg implisitt eller eksplisitt refererte til medstudentenes innlegg. De fleste innleggene refererte også til lærerens innledende spørsmål. Ut fra funnene i analysen konstaterer Dysthe at "interaksjonsmønsteret i diskusjonen viste ein stor grad av dialogisitet og intersubjektivitet, der studentane engasjerte seg i ideane og tankane til andre studentar" og at "kvar av dei mange studentstemmene bringa inn nye perspektiv på temaet og auka dermed læringspotensialet for alle deltakarane" (Dysthe 2001b, s. 323). I sitt analysearbeid bruker Dysthe dialogbegrepet til Bakhtin, Rommetveits understreking av intersubjektiviteten i alle meningsskapende prosesser og Yuri Lotmans utvidelse av Bakhtins dialogbegrep der tekster karakteriseres ved funksjonene *univocal* og *dialogic*. Hvis vi adopterer noe av Dysthe sin teoriforankring til min egen samtale med fokusgruppen, kan vi orientere oss mot mulige dialogiske relasjoner og dermed et læringspotensial i hvordan samtalen utviklet seg. I utgangspunktet håpet jeg altså på eksempler der ulike meninger, eller forståelser, ble forhandlet fram, og der ulike tolkninger ble vurdert. Det ble ikke så mye av disse prosessene mellom elevene, men det er kanskje ikke dermed sagt at et eventuelt pedagogisk utbytte av et interaksjonsmønster hovedsakelig mellom "lærer" og elev er fraværende.

### 11.7.1 Noen eksempler på fokusgruppens dialogiske mønstre

Tekstens enstemmige funksjon hos Lotman (1988) er en så nøyaktig overføring av meningsinnhold som mulig. En slik funksjon kan sies å svare til en universell basis for undervisning. På den annen side vil tekstens flerstemmighet vise til det å generere ny eller utvidet forståelse. Hvilken av disse funksjonene som er mest dominant er kontekstavhengig. Som tidligere sagt kan samtalens forløp tyde på en kontekstforståelse som ligger tett opp mot det som tilsvarer tekstens enstemmige funksjon. Vi endte med andre ord opp i en asymmetrisk

situasjon med forventninger om at ”adressaten meistrar meiningsinnhaldet i orda betre enn den som seier dei” (Rommetveit 1996, s. 95). I sin analyse av tekstmaterialet presenterer Dysthe noen spørsmål som også kan være fruktbare for å se nærmere på interaksjonsmønsteret i fokusgruppen. I og med at jeg under samtalen var fokusert på å fange opp hva som ble sagt, og ikke hvem som sa noe, har jeg et litt tynt grunnlag for å vise interaksjonsmønsteret. Men ut fra mine egne notater klarer jeg å identifisere mine egne spørsmål og elevenes svar. Dermed har jeg en liten mulighet til i det minste å vise noen konkrete spørsmål/responsituasjoner.

Med støtte hos Dysthe (2001b) spør vi:

- Hvilket overordnet interaksjonsmønster finner vi?
- I hvilken grad engasjerer elevene seg i hva de andre sier?
- Hva slags symmetri/asymmetrimønster finner vi, og hva betyr det for læringspotensialet?
- På hvilken måte bidrar de mange stemmene til læringspotensialet?

Det overordnede interaksjonsmønsteret har jeg allerede vært inne på. Elevene henvendte seg stort sett direkte til meg, også når de etter tur kommenterte episoder i filmen. Metodisk opplevde jeg dette som et relativt styrt intervju. Hvis en utenforstående kom inn i rommet, ville nok denne forstå interaksjonsmønsteret som utslag av en vanlig lærer – elev relasjon. Elevene spilte i liten grad ball med hverandre, noe som gav meg en funksjon som ”meldingssentral” for de enkelte ytringer. Men samtidig blir det ikke riktig å si at elevene overhodet ikke engasjerte seg i hverandres ytringer. La med vise et lite eksempel. Jeg spør elevene om de synes det er et misforhold mellom Neils voldsomme engasjement for *Dead Poets Society*, tanken om å gå sine egne veier, stå for sine valg, og det at han forfalsket farens underskrift for å være med i teatergruppen. Dette kan nok karakteriseres som et relativt ledende spørsmål, men spørsmålsformuleringen ble altså gjort av en lettere stresset forsker. Responsen på spørsmålet artet seg som følger (beskrevet i rekkefølge, uavhengig av hvem som ytrer seg):

**Respons 1** (henvender seg direkte til meg): Tror at Neil lyver på grunn av tidligere erfaringer med faren. Han tar en sjanse, satser på at det blir å gå bra. Han er kanskje redd for å skuffe faren.

**Respons 2** (henvender seg direkte til meg): Skjedde mye mellom far og sønn. Han er kanskje redd for å få juling (litt latter).

**Respons 3** (henvender seg direkte til meg): Neil burde ha pratet med læreren (Keating) først. Han hadde muligheten til det. Neil burde stole mer på læreren. Tror at læreren ville sagt til Neil at han ikke måtte forfalske underskriften

**Respons 4** (henvender seg direkte til meg): Tror læreren skjønnte at Neil løy (bifall fra de andre elevene).

Her ser vi at **Respons 4** tar opp tråden etter **Respons 3**, uten at Respons 3 kommenteres direkte. Vi husker at Bakhtin (kapittel 3) viste hvordan det i overgangene mellom ytringene skjer et bytte ved at lytteren blir det talende subjekt når denne responderer på den forutgående ytringen. Det er i disse overgangene vi finner spenningsfeltet i møtet mellom de ulike stemmene, eller akkumuleringen av forståelse og innsikt. Eksempelet fra fokusgruppen tyder på elevene ikke tar opp hverandres invitasjoner til dialogisk deltakelse i særlig grad. Ytringene framstår snarere som enkeltstående, isolerte og avsluttede svar på mitt eget spørsmål. Men samtidig så kan vi se en viss sammenheng mellom elevenes svar, særlig mellom de to siste ytringene, samt de små bifall til den siste ytringen. Sånn sett kan vi se konturene av noen dialogiske relasjoner, som muligens ville blitt forløst uten min tilstedeværelse som ”mestrer av meningsinnhold”.

Keatings rolle i forhold til Neils forfalsking av farens underskrift ble ikke noe stort tema. Slik jeg forstod det, var det en felles forståelse blant elevene at Keating visste at Neil løy. Grunnen til at han ikke sa noe kunne ifølge en av elevene være at Keating innerst inne ønsket at Neil skulle slutte seg til teateret. I og med at Keating nå var et tema spurte jeg om hvordan de ville reagert om en av lærerne fortalte dem hvor viktig er å gripe dagen fordi de en dag skal dø, og da er det for sent å gjøre det man alltid har lyst til. Dette spørsmålet åpnet en liten sekvens med en elevstyrt og elevinitiert dialog som stadig skiftet retning. Her var elevene ivrige, snakket nærmest i munnen på hverandre, og gav stadig små responser (nikk, ja, aha, mmm). Denne lille sekvensen er også typisk ved at dialogen plutselig stoppet opp, og jeg måtte inn med nye spørsmål. Sekvensen ble som følger:

**Respons 1** (henvender seg direkte til meg): Ville begynt å lure hvis en av lærerne hadde pekt på bilder og sagt: den er død og den er død. Nå ligger han i jorden. En dag skal også du dø (latter).



**Respons 2** (henvender seg direkte til meg, men kommenterer **Respons 1**): Det læreren sa fikk jo guttene til å tenke over eget liv, tørre å gjøre det de ønsker. Han gutten (Knox) fikk jo jenta han var forelsket i.

→ **Respons 2.1** (direkte kommentar til **Respons 2**): Fordi han gjorde som læreren sa.

**Respons 3** (henvender seg direkte til meg, men hefter seg på **Respons 2**): Todd torde ikke prate for seg. Han ville egentlig ikke være med i klubben.

→ **Respons 3.1** (direkte kommentar til **Respons3**): Jo, han ville være med i gruppa, men syntes det var skummelt å lese høyt. Redd å prate framfor folkemengder

→ **Respons 3.1.1** (direkte kommentar til **Respons 3.1**): Todd var egentlig heldig. Han hadde godt av det. Leste sitt eget dikt, følelsen av å stå på egne ben.

**Respons4** (kommentar til hele gruppen): Hva med han med oransje hår? Han som sladret. Han passet ikke inn sammen med de andre. Han hadde ingen av egenskapene til de andre.

→ **Respons 4.1** (direkte kommentar til **Respons4**): Tror han ville ha en sånn skole. Passet der. Syntes ikke det var ille at Keating forsvant.

→ **Respons 4.2** (kommentar til hele gruppen): Han var litt utenfor. Plutselig dukket han bare opp, så ble han borte igjen.

→ **Respons 4.3** (kommentar til hele gruppen): Han var ikke som han (Charlie/Nuwanda) som ringte i kirka (latter).

→ **Respons 4.3.1** (direkte kommentar til **Respons 4.3**): Tror foreldrene var oppgitt over han. Han har nok vært slik hele tiden.

**Respons 5** (kommentar til hele gruppen): Skjønner ikke Knox sitt forhold til kjærestens familie.

→ **Respons 5.1** (Jeg henvender meg til hele gruppen): Forsøker å forklare familierelasjonene. Knox sine foreldre er omgangsvenner med familien han var på middagsbesøk hos.

→ **Respons 5.1.1** (Henvender seg direkte til meg): Er kjæresten datteren til omgangsvennene.

→ **Respons 5.1.2** (Jeg henvender meg til hele gruppen): Fotballspilleren er sønn til omgangsvennene.

→ **Respons 5.1.3** (Fra hele gruppen): Aha. Ja vel.

Etter dette ble det stille en stund. Samtalen stoppet opp, og ut fra min subjektive tidsoppfatning sneglet sekundene seg uhyre langsomt av sted. Småstresset presenterte jeg nye

spørsmål for å få samtalen i gang igjen. Til tross for dette ser vi at denne sekvensen kan gi en illustrasjon av det refleksjonspotensialet som ligger i de gjensidige ulikheter og stemmer som kjemper mot hverandre eller utfyller hverandre (Bakhtin 1981, 1994a, 1994b og Rommetveit 1996 og 1999), og da gjensidige ulikheter som framprovosert av den enkeltes møte med fiksjonelle karakterer. Samtalen tar stadig nye veier, nye momenter kommer inn og elevene ser nye sammenhenger, gjør overraskende koblinger. Vi kan se litt nærmere på et annet eksempel. Dette er en passasje der jeg er mer aktiv, styrende for samtalen. Utgangspunktet er at en lærerkollega gir Keating et velmenende råd om å være varsom slik at elevene ikke oppfatter seg selv som kunstnere og frie sjeler. En dag vil de oppdage at verken er kunstnere eller frie sjeler, noe som vil knuse drømmene deres. Med dette som utgangspunkt drøftet vi om Keating egentlig satte urealistiske tanker og drømmer inn i elevenes hoder.

**Respons 1** (Henvender seg direkte til meg): Læreren (Keatings kollega) tenkte at det ikke var bra at de tar egne valg. Dette kan få konsekvenser.

**Respons 2** (Henvender seg direkte til meg): Alle kommer nok fra fine familier. Valgt ut den beste skolen for at de skal bli noe, leger eller advokater. Redd for at elevene skal trosse familien. Den andre læreren visste at det aldri kom til å gå.

→ **Respons 2.1** (Kommentar til **Respons 2**, men henvender seg til meg): Læreren hadde rett. Drømmen til Neil ble knust. Det var det som skjedde med selvmordet. Neil fikk ikke opplevd drømmen sin. Får noen til å være som de ikke er. Slik som han med rødt hår. Var ikke kunstnerisk. En vanlig lesegutt. Hadde ikke noe av dette i seg.

Etter **Respons 2.1** ble det en kort pause. Her trakk jeg inn et eksempel fra Idol, hvordan det kan føles hvis man alltid er blitt fortalt at man har fin sangstemme, men så blir man slaktet i Idol.

**Respons 3** (direkte til meg): Dommerne er jo ikke akkurat milde i Idol. Kjedelig å bli kritisert hvis man tror man er flink. Ødeleggende for selvbildet?

→ **Respons 3.1** (direkte kommentar til **Respons 3**): En deltaker (ei jente på Idol) var vanvittig selvsikker overlegen. Hun var sikker på å bli en stjerne. Stilte i designerklær. Hun var sikkert enebarn.

→ **Respons 3.2** (fra meg til **Respons 3.1**): Tror du hun følte det ubehagelig når dommerne kritiserte henne/gjorde henne til latter?

→ **Respons 3.3** (direkte kommentar til min **Respons 3.2**): Hun tok seg nok ikke nær av det. Vil nok fortsette i samme stilen.

→ **Respons 3.4** (fra meg til hele gruppen): Hvordan vil andre reagere hvis man får høre ”sannheten”, at man ikke kan det som man tror man er flinke til?

→ **Respons 3.5** (direkte kommentar til min **Respons 3.4**): Kanskje det går opp for henne (jenta i Idol) at hun ikke kan synge. Ser seg selv på TV og tenker: Oj, er det meg? Pinlig!

Her følte jeg behov for å komme ut av Idolsporet som jeg selv hadde introdusert. Dette gjorde jeg ved å stille et nytt spørsmål der et nytt tema ble introdusert.

**Respons 1** (fra meg til hele gruppen): Keating la poesiboken fra den opprinnelige *Dead Poets Society* inn på rommet til Neil. Hvorfor gjorde han det?

**Respons 2** (direkte til meg): Læreren skjønnte guttenes interesse. Visste at de ville starte egen klubb når han la boka der.

→ **Respons 2.1** (direkte kommentar til **Respons 2**): Var det hans gamle poesibok?

→ **Respons 2.2** (direkte kommentar til **Respons 2.1**): Ja, hans egen poesibok fra klubben.

**Respons 3** (fra meg til hele gruppen): Hvorfor var det akkurat Neil som fikk den?

**Respons 4** (direkte til meg): Neil var en slags leder. Selvoppnevnt.

**Respons 5** (direkte til meg): Han var flink til å snakke for seg.

**Respons 6** (direkte til meg): Han dro med seg de andre. Hadde Neil skrevet det siste diktet selv?

Her måtte jeg stille et par oppklarende spørsmål om hvilket dikt hun mente. Vi kom fram til at diktet var skrevet av Thoreau. Etter noen runder om hvem som hadde skrevet diktene, hvilke som var guttenes egne bidrag, kom vi inn på sekvensen der elevene gikk opp på kateteret for å se utover klasserommet. På spørsmålet om hva som kunne være Keatings tanke med dette, ble svarene som følger:

**Respons 1** (direkte til meg): For å kunne se fra en annen vinkel.

**Respons 2** (direkte til meg): Se det samme som lærerne ser.

**Respons 3** (direkte til meg): For å føle seg store. Kontroll.

**Respons 4** (direkte til meg): Vise at det ikke skal så mye til for at ting blir annerledes.

**Respons 5** (direkte til meg): Vise at han (læreren) ikke er sjef i klasserommet, at han ser på dem (elevene) som like mye verd.

Dette siste er et godt eksempel på samtalens mer statiske sekvenser. Jeg stiller et spørsmål, elevene svarer i tur og orden, men uten å kommentere hverandres, eller de forutgående ytringer. Vi ser tydelig kontrasten til sekvensen som begynner med spørsmålet om hvordan de ville reagert om en av lærerne hadde begynt å snakke om døden, slik Keating gjorde. Nå skal jeg ikke forsøke å finne mulige årsaker til forskjellen mellom disse to sekvensene, men heller se litt nærmere på hva som ligger i den siste sekvensen. Med et blikk preget av en dialogisk forståelse av kunnskapsbygging og læreprosesser, er det lettere å få øye på denne samtalesekvensens mer monologiske aspekter. Innholdet i elevenes ytringer kan vitne om perspektivtakning med filmens karakterer, mens strukturen kan tyde på elevenes manglende perspektivtakning med hverandre. Vi husker at Mead plasserer perspektivtakningen som en grunnleggende funksjon i et kommunikativt forhold, en perspektivtakning som i en eksistensielt preget forståelse forutsettes av deltakernes selvrefleksjon og selvforståelse. Nå må det ikke herske tvil om at elevene i fokusgruppen var høyst selvreflekterte og perspektivmobile, men sekvensen indikerer altså en fraværende foregriping av elevenes reaksjon på egne ytringer. Det er foregripingen som er styrende for hvordan den enkelte velger å uttrykke seg, nettopp ved at lytterens respons kalles opp i en selv (Bråten 2004, s. 72). Når vi også ser en tydelig parallell til Bakhtin og lytterens respons som det styrende prinsipp for våre ytringer, så melder det seg et spørsmål hvor kunnskapsbyggingen kan lokaliseres. Er det slik at samtalens struktur faller sammen med Lotmans beskrivelse av tekstens enstemmige funksjon, med andre ord en struktur tilsvarende den universelle basis for undervisning? Det faktum at det er flere stemmer til stede er for så vidt ikke et poeng så lenge stemmene ikke er i dialog med hverandre.

### **11.7.2 Gruppedynamikk når læreren intervenserer?**

Hvis vi nå, med Rommetveit sine ord, tenker oss at elevenes opplevelse er at jeg, ”læreren” og adressaten som ”meistrar meiningsinnhaldet i orda betre enn den som seier dei”, så vil de prøve å matche egne ytringer med adressatens forventninger. Elevenes ytringer kan da sies å representere en passiv forståelse som ”contributes nothing new to the word under consideration, only mirroring it, seeking, at its most ambitious, merely the full reproduction of that wich is already given in the word (...)” (Bakhtin 1981, s. 281). Hvis så er, vil ikke noe

nytt introduseres i diskursen, ingen nye aspekter relatert til det konkrete objektet eller de emosjonelle uttrykk. Taleren er helt og holdent i sin egen kontekst, innenfor sine egne grenser, slik at diskursen ikke beveger seg utover ens selvtilfredshet (ibid). Men vi kan snu det hele på hodet å spørre om min egen forståelse av elevenes ytringer preges av en passiv forståelse. Ligger det elementer av kunnskapsbygging i samtalesekvensen hvis jeg makter å legge andre aspekter enn det rent dialogiske i den? Hva om sekvensen illustrerer undervisningens kontinuerlige og daglige struktur, slik vi vanligvis møter den tradisjonelle klasseromsundervisningen med en veiledende lærer og eleven som ”studerer og manipulerer omverdenen fysisk og begrepsmessig (...)” (Sæljø 2001, s. 60). Representerer et konstruktivistisk syn, etablert i den kognitive tradisjon, noen verdier i kunnskapsbyggingen som lett forsvinner i et dialogisk ideal (som også bygger på en konstruktivistisk grunntanke)? Hva med elevenes iboende intellektuelle kapasitet som ikke støtter seg til dialogiske relasjoner for å realiseres? Eller hva med den kunnskapen som er konstruert gjennom individuelle prosesser (Dysthe 2001b, s. 341). Poenget med disse spørsmålene er at verdien av den rasjonelle tenkning ikke tapes av syne. Dette for å konfrontere en gryende ide om at elevenes svar direkte til meg symboliserer en ”mindre ekte” kunnskap enn de ytringer som ville kommet ut fra responser på hverandres ytringer. I forlengelsen av dette ser vi også at Bruner advarer mot en ”fritt – fram – relativisme” der alle teorier er likeverdige. De ”objektive” sannheter behøver nødvendigvis ikke være en innfødt virkelighet, men ”snarere at den har vist seg å tåle nærmere gransking og blitt utprøvd gjennom den best tilgjengelige evidens” (Bruner 1997, s. 84). Vi må med andre ord ta høyde for et skille mellom den personlige kunnskapen på den ene siden og det som er kulturelt kjent på den andre siden (ibid.).

Men hvis vi nå bestemmer oss for kun å se på responsstrukturen, særlig det at elevene ikke kommenterer hverandres innspill, at de ikke tar dem nærmere i ettersyn, kan altså ytringene lett framstå som monologisk preget. Elevenes stemmer er i liten grad i interaksjon med hverandre. Hva da med spørsmålet om denne sekvensen illustrerer en kommunikativ modell blottet for læringspotensial? Skapes det ikke ny mening i denne type samtaler? Spørsmålets relevans vises når vi tar i betraktning Bakhtins fokus på det å ta ordene i sin besittelse. Språket, slik det framstår for den enkeltes bevissthet, ligger i spenningsfeltet mellom den enkelte identitet og de andre. Dermed ser vi at eleven som begrunner Keatings valg med å trekke guttene opp på kateteret med at de skal føle seg store og ha kontroll, er en holdning som inviterer til respons ved at den legges ut i spenningsfeltet mellom deltakerne i

fokusgruppen. Men invitasjonen aksepteres, eller registreres ikke av de andre. Ytringen kan altså ikke befolkes med andre intensjoner og perspektiver. Men dette er en slutning som følger av en rigid og bokstavtro forståelse av Bakhtin. Hvis vi støtter oss til Rommetveits beskrivelse av en intersubjektivitet i alle meningsskapende prosesser, ser vi et mer nyansert bilde (Rommetveit 1996 og 1999). Jeg var jo selv deltakende under samtalen, selv om jeg ble definert inn i en bestemt rolle. Min egen deltakelse åpnet for turtakningen mellom meg og elevene, en turtaking som åpnet for elevenes aktive engasjement i forhold til de tanker og påstander jeg presenterte i spørsmålsform. Dette svarer til grunnpilaren i Bakhtins dialogteori om at mening ikke kan overføres direkte fra A til B, eller fra meg til elevene og omvendt. Meningen blir konstruert mellom oss i en dialogisk interaksjon. I dette trer lærerens rolle som igangsetter og premissleverandør for dialogen fram. Selv om vi her er inne på en liten sekvens av samtalen, en sekvens som ikke tok mer enn halvannet minutt, så avtegner det seg et bilde av både graden i samtalsasymmetri og betydningen av et lærerengasjement. Nå husker vi at det ikke var behov for dette engasjementet i de andre gruppene, der gikk diskusjonene av seg selv, men når det gjelder referansegruppa så var konteksten av en slik art at jeg, eller ”læreren”, ble en kommunikativ medspiller og ballfordeler. Sann sett kan min egen rolle illustrere de hårfine balanse ganger i det å tilrettelegge, men ikke overstyre dialogen, det å aktivisere så mange stemmer som mulig, men ikke slippe til en kakofoni av ulike ytringer, engasjere de tause, men ikke tvinge til deltakelse.

Det at jeg var til stede i samtalegruppen kan nok ha bidratt til at elevenes stemmer mistet noe av sin autoritet, både i forhold til seg selv og de andre elevene. Men vi kan også forstå elevenes svar til meg som uttrykk for de gjensidige forskjeller som ligger i intersubjektivitetens meningsskapende prosesser (jmf Rommetveit 1996 og 1999). De gjensidige forskjellene ligger da i et direkte forhold mellom meg (eller læreren) og elevene. Selv om det i mindre grad lyktes å skape interaksjon mellom elevene, så ser vi betydningen av læreren som dialogpartner når slike dialogiske relasjoner søkes etablert. Dette henger sammen med den mer grunnleggende holdning Bollnow (1969) gir uttrykk for når han beskriver undervisningens gyldige kontinuitet, den planlagte og systematiske praksis som ivaretar den didaktiske rasjonalitet for ”planmessig fremadskridende undervisning” (Dale 1990, s. 87). Læreren arbeider altså planmessig, men også med en impulsiv bevissthet for å ivareta elev – interaksjonen. Dysthe viser hvordan dette arter seg i praksis ved at læreren:

- Stiller autentiske spørsmål der det ikke finnes opplagte rette eller gale svar. Dette er spørsmål som står helt sentralt i den dialogiske undervisningen ”fordi de åpner et rom for eleven til å reflektere og tenke selv, ikke bare huske og reprodusere” (Dysthe 1993, s. 58).
- Sørger for opptak ved å gjenta nøkkelementer i en ytring for å skape reaksjon hos de andre elevene.
- Oppsummerer og utfordrer underveis.
- Legger til ny informasjon og konsoliderer kunnskap som kommer fram gjennom samtalen (Dysthe 2001b, s. 320).

Sekvensene fra samtalen med fokusgruppen, som her er presentert, gir et representativt bilde av hvordan hele samtalen forløp. Elevene vekslet mellom å henvende seg direkte til meg og kommentere hverandres ytringer. Men hovedtendensen var altså direkte henvendelser til meg. Denne vekslingen kan peke mot verdien i både det asymmetriske forholdet mellom lærer og elev og det mer symmetriske forholdet mellom elevene. Dette synliggjør at ”ansvaret ligg både på læreren og på studentane for å legge til rette både for appropriering av orda til andre og for skaping av ny kunnskap” (ibid. s. 329).

Empirien fra gruppesamtalen lot seg altså aktualisere etter en viss modningstid. Men før jeg kom så langt hadde jeg en sterk følelse av det motsatte. Den eksplisitte dialogiske og sosiale interaksjonen der møtende stemmer synliggjorde den distanserte refleksjon følte jeg manglet. Parallelt med at jeg gikk inn i materialet fra samtalen med fokusgruppen, begynte jeg derfor å tenke ut alternativer. Dette førte til en ny fase, både innholdsmessig og metodisk i forhold til empiridelen. Bekymringen og modningen som lå til grunn for et nytt metodisk grep ønsker jeg å presentere i det følgende.

### **11.8 Ny biltur og nye bekymringer**

Startpunktet for den nye fasen kan lokaliseres til det øyeblikket jeg noe forvirret tumlet ut av skolen etter samtalen med fokusgruppen og lærerne. Mens snødekte kornåkrer, badet i en kjølig vintersol, suste forbi på utsiden, var tankene mine fortsatt i det lille grupperommet sammen med elevene i referansegruppa. Jeg satt igjen med et klart inntrykk av at de gode fortellingene, de beskrivende eksemplene på elevenes distanserte refleksjon over egen

filmopplevelse, hadde funnet sted alle andre steder enn der jeg var. Jeg lurte på hva det var som hadde sviktet den drøye timen jeg var sammen med elevene inne i grupperommet, samtidig som jeg lurte på om det egentlig var noe som hadde sviktet. Stemningen hadde vært god, praten hadde gått jevnt og trutt, og elevene var både morsomme og meddelsomme. Men samtidig satt jeg altså igjen med følelsen av at ting ikke hadde fungert helt som planlagt. Dette førte til en større bekymring om jeg i det hele tatt satt igjen med materiale som kunne brukes i avhandlingen. I korridoren på vei til kontoret møtte jeg noen kolleger som jeg straks luftet mine bekymringer for. De foreslo at jeg skulle høre med lærerne om det var muligheter for en liten ekstrarunde med elevene. Ideen var grei nok, men jeg fant det meningsløst å be elevene på nytt diskutere filmens karakterer og de valgene de gjorde. For elevene var nok både Neil, Todd og Keating tømt for refleksjonstematikk. En ny runde ville nok for elevene oppleves som et mas der filmens karakterer dissekteres, abstraheres og tingliggjøres. Med andre ord en repetisjon av det som tidligere var sagt, med den forskjellen at filmopplevelsen nå er fjern og allerede reflektert. I tillegg skulle klassen starte opp med et større prosjektarbeid, og etter hvert eksmensforberedelser, som ville legge beslag på det meste av tilgjengelig tid. Nå skal det sies at jeg ble litt lettere til sinns etter en nøyere gjennomgang av notatene fra fokusgruppen. Jeg så etter hvert at elevenes bidrag var viktige og relevante, satt i en bestemt sammenheng, selv om bidragene strengt tatt ikke var etablert i den ønskede samtalekontekst. Roen som dermed senket seg over meg og prosjektet gav åpninger for å finne alternative løsninger. Det første jeg tenkte var å kjøre gjennom samme opplegget en gang til med en ny klasse, men uten at det ble opprettet fokusgruppe i det påfølgende gruppearbeidet. I den nye klassen ville jeg forsøke å følge gruppearbeidet på samme måte som lærerne hadde gjort det i 10. klassen. Problemet med dette var at jeg ville sitte igjen med store mengder data fra forskjellige undersøkelser, data som med stor sannsynlighet ville være sammenfallende. Mer av det samme med andre ord. Videre ville jeg sitte igjen med et datatilfang hentet ut med to forskjellige, men samtidig svært like, metodiske tilnærminger. Dermed aktualisertes spørsmålet om hvilken nytte dette ville ha for prosjektet. Skulle jeg foreta en sammenlikning mellom bidragene fra fokusgruppen og observasjonene fra det å bevege meg mellom gruppene i den nye klassen? Og i tilfelle hvorfor? Ville en slik sammenlikning fortelle noe mer, eller noe annerledes, enn det som ble klart etter samtalen med lærerne? Ville det være forsvarlig å gjøre sammenlikninger når den metodiske tilnærmingen er forskjellig? Er det ikke slik at bidragene vil representere to forskjellige typer erfaringer, erfaringer som hver på sin måte er fruktbare for avhandlingen? Hvis så er, da er det vel et poeng å la bidragene stå på egne ben, som to forskjellige innfallsvinkler til bruk av film i undervisningen? Men hva er



poenget med to innfallsvinkler hvis de ikke kan utfylle **og** kontrastere hverandre? Prøvde jeg å finne minste motstands vei med å kjøre samme opplegget for en ny klasse? ”Jeg fant ikke det jeg ønsket å finne på første forsøk. Vel, da prøver jeg bare på nytt”. Med andre ord: tvinge terrenget til å passe med det teoretiske kartet. Spørsmålene var mange, og mine runder med dem var ikke særlig oppklarende. Følelsen av at jeg var i ferd med å male meg inn i et hjørne ble mer og mer påtrengende. Jeg var på dette stadiet overbevisst om at de gode historiene, de levende eksemplene på den distanserte refleksjon hadde glidd ut av mitt metodiske favntak.

### **11.9 Personlige brev til filmens karakterer**

Etter en del tankevirksomhet klarte jeg å navigere meg selv inn mot sakens kjerne. De sentrale begrepene jeg hadde å forholde meg til var dialog, dialogiske relasjoner med tekster/fiksjonelle karakterer, dialogen og det emosjonelle engasjementet samt forestillingsevnen. Alle sentrale begreper i forhold til prosjektets perspektiv på læring og kunnskapsbygging. Det virksomme potensialet, mulighetene disse begrepene representerer, søkes realisert og konkretisert i et pedagogisk tilrettelagt møte mellom filmens fiksjonelle karakterer og elevene/tilskuerne. Gjennom fokusgruppen har jeg så forsøkt å observere hvordan filmopplevelsen, karakterenes stemmer og tilskuernes gjensvar/responser, motiverer slik at fokusgruppen i ”språkleg samhandling saman bygger opp kunnskap og skape meining i ein prosess der dei fungerer som støtte for kvarandre” (Løkensgard Hoel 2001, s. 285). Utgangspunktet er altså filmopplevelsen og tilskuernes dialogiske relasjoner med filmens karakterer. Dermed tenkte jeg at det kan være formålstjenlig å holde et fastere grep rundt denne dialogiske relasjonen, også i elevenes distanserte refleksjon. Dette kan gjøres i den språklige samhandlingen mellom filmens karakterer og elevene, ikke nødvendigvis i en språklig samhandling mellom elevene, slik fokusgruppen var et forsøk på. Løsningen på dette ble at elevene skulle skrive et personlig brev til en av karakterene. Brevene ville så danne kildematerialet for den distanserte refleksjoner. Som tidligere nevnt gikk jeg ut i fra at de elevene som allerede hadde vært gjennom filmen og et påfølgende gruppearbeid var ”tømt” i forhold til ytterligere arbeid med filmen. Videre opplevde jeg etter hvert at fokusgruppens bidrag aktualiserte lærerollen og undervisningens asymmetriske prosesser, og sånn sett sto på egne ben. Dermed kontaktet jeg på nytt aktuelle skoler for å høre om det var klasser som fant forskningsopplegget interessant. Vedlagt henvendelsen fulgte også her en beskrivelse av forskningsprosjektet.

Det var tre klasser som viste interesse. Etter noen runder der blant annet de praktiske forhold ble avklart, eksempelvis tilgjengelig tid, ble jeg enig med en valgfagsklasse på VK1. Klassen bestod av ca 16 elever, jevnt fordelt mellom gutter og jenter. Jeg kjørte samme opplegget med denne klassen som med 10. klassen. Først var jeg en snartur innom klassen og presenterte meg selv, forskningsopplegget og hva elevenes oppgave ville være. I motsetning til 10. klassens kinobesøk ville det verken bli gjennomført observasjon med hensyn til de umiddelbare benevnelser, eller loggføring rett etter filmen. Fokuset skulle rettes mot elevenes distanserte refleksjon, ytret gjennom det personlige brevet til en av filmens karakterer. Elevene ble informert om at de sto helt fritt i utformingen av brevet, både med hensyn til form, innhold og tematikk, samt hvem de ønsket å adressere brevet til. De eneste rammene som ble lagt var at elevene skulle henvende seg til kun en av karakterene, at de skulle være anonyme og at de skulle gi uttrykk for noe de hadde lyst å si til karakteren. Elevene ble også bedt om å henvende seg til karakteren i 2. person entall, dette for å ivareta *jeg* og *du* – relasjonen i Bakhtins dialogbegrep, som utdypes ved at

”the author’s discourse about a character is discourse about discourse. It is oriented toward the hero as if toward a discourse, and is therefore dialogically *addressed* to him. By the very construction of the novel the author speaks not *about* a character, but *with* him. And it cannot be otherwise: only a dialogical and participatory orientation takes another person’s discourse seriously, and is capable of approaching it both as a semantic position and as another point of view” (Bakhtin 1994b, s. 94).

I forlengelsen av dette husker vi Bibler som understreker at det å forholde seg til andre slik disse framstår i vår forestillingsevne, også betyr at vi forholder oss til han eller henne som et *du*, som en samtalepartner (Børtnes 2001, s. 103). Nå viste det seg at flere av elevene i sine brev valgte å beskrive karakterene framfor det å gå i en *jeg* og *du* – relasjon. De tok med andre ord en mer distansert og upersonlig holdning til karakterene i sine skriftlige refleksjoner. Det at elevene gjorde ulike valg med hensyn til egne fortolkningsposisjoner, og at dette kommer til uttrykk i brevenes form, er et viktig moment i min egen tilnærming til brevenes innhold. Dette betyr at jeg har valgt å markere et skille ved å definere det som er skrevet i *jeg – du* form som brev, mens beskrivelser og kommentarer av rollefigurene defineres som epistler. I forkant av filmframvisningen ba jeg elevene om å skrive brev. Noen har altså valgt å være mer beskrivende enn kommuniserende i forhold til filmens karakterer. Som litterær sjanger er epistler noe oversendt, eksempelvis som et brev, men der budskapet kan ta form som eksempelvis betraktninger, kåserier eller reisebeskrivelser. I denne

sammenheng forbeholdes benevnelsen brev de personlige henvendelser til filmens karakterer, mens epistler forbeholdes de personlige beskrivelser av filmens karakterer.

### 11.9.1 Metodiske og etiske avklaringer ved bruk av brev

Det å skrive brev av en slik art kan åpne opp for mer personlige og private ytringer enn de som kommer fram under gruppediskusjoner. Før det første er settingen en helt annen. Brevskriveren er alene. Det kommer ingen direkte responser på det som sies, det er ingen som retter blikket mot den som snakker. Dette kan gi større rom for at man slipper til tanker og følelser som man ikke ville delt i ansikt til ansikt – relasjoner i en gruppe. Videre er brevskriveren i direkte henvendelse til karakteren. Brevskriveren taler altså **med** karakteren, ikke **om** karakteren som i gruppediskusjonene. Selv om en slik dialog skjer i en tidsmessig avstand til filmopplevelsen, eller den direkte og umiddelbare dialogen med karakteren, og dermed preges av en mer reflektert distanse, så vil den uansett være tettere og mer privat enn dialogen **om** karakteren i et gruppearbeid. Det kan også tenkes at brevskriveren, i selve skriveprosessen, har en formening om at adressaten er fiksjonell og dermed ute av stand til å lese brevet. På den annen side vet brevskriveren at jeg, den som har bedt om brevet, kommer til å lese det. Men selv om brevskriveren vet at jeg, forskeren fra høyskolen, kommer til å lese brevet, må vi tro at det er karakteren brevskriveren har i tankene under skrivingen. I sum utgjør dette en mulighet for at brevskriveren, når brevet skrives, kobler ut det faktum at brevet kommer til å utgjøre en del av et datamateriale som skal inn i en avhandling. I de forskningsetiske retningslinjene framkommer det under punkt 6. at aktsomhet er særlig påkrevd ”når individet aktivt bistår med å skaffe informasjon til veie” (etikkom.no, 2008). Gjennom brevskrivningen kan altså dette utgjøre informasjon av personlig og privat art, og der informantene nødvendigvis ikke er bevisst offentliggjøring av dette når informasjonen etableres i brevskrivningen. Elevene ble dermed i plenum informert om avhandlingens formål, hva som var gjort og hva som skulle gjøres, hvordan brevene var tenkt brukt, anonymitet, samtykke og formidling. Læreren var til stede når denne informasjonen ble gitt, og tilbakemeldingene fra både lærer og elever tydet på at informasjonen var formidlet både forståelig og oversiktlig. Jeg opplyste videre at det var frivillig for den enkelte å skrive brev eller ikke, men det må sies at jeg ytret et sterkt ønske om at så mange som mulig så seg tid til å skrive et brev. Tanken bak frivilligheten var todelt: for det første ville det stride mot det dialogiske prinsippet som ble lagt til grunn for brevskrivningen som metode hvis elevene skulle legges under noen styrende forventninger. Hvis elevene hadde skrevet brev uten å egentlig ha

noe på hjertet, så ville dette være mer eller mindre konstruerte refleksjoner som ikke ville tilført prosjektet noe av verdi og mening. For å sette det på spissen: vi går ikke til Egil ”Drillo” Olsen, som uttalt musikkhater, for å hente historien om musikkens avslappende effekt. Her må det samtidig understrekes at brevskrivningens frivillighet, i forhold til dette prosjektet, er rasjonelt begrunnet ut fra målsetningen om å hente de gode eksempler på distansert refleksjon. I et planlagt pedagogisk opplegg for å ivareta målsetningene i en læreplan, ser jeg ikke at elevenes bidrag og innsats kan legges under samme frivillighetstanke. Her kan brevskrivningen inngå som tilrettelegging for, og et metodisk verktøy for gjennomføring av, elevenes refleksjon i en *jeg* og *du* – relasjon med filmens karakterer. I dette tilfellet brukes altså brevskrivning for å hente slike refleksjoner der de hentes kan. Den andre grunnen til elevenes frivillighet kobles opp til kravet om informert og fritt samtykke i retningslinjenes punkt 9. Elevene ble informert om at det var kun de som ønsket å skrive brev som behøvde å skrive brev. Dermed ligger samtykket i om brevet skrives eller ikke. De som ikke samtykker til deltakelse i å skrive et personlig brev, skriver da heller ikke brevet.

Både brevene og epistlene er tekster fra levde erfaringer, fra møter mellom to stemmer, ja fortellinger om hvordan et fenomen, eksempelvis Neils selvmord, oppleves av den enkelte elev. Målsetningen er å vise de dialogiske relasjoner, hvordan elevene i disse dialogiske relasjonene inviteres til å granske egne holdninger og verdier, med andre ord ”at vi deler og forhandler våre perspektiver i kunnskapstilegnelses – prosessen” (Bruner 1997, s. 87). Dette gjøres med utgangspunkt i blant annet Bakhtins begrep om den polyfone roman, hans forståelse av bevissthetens stemmer (2003, 1994b, 1981) og Meads forståelse av perspektivtakning (1934). Så husker vi at det emosjonelle engasjementet ligger der, som dialogens kraftreservoar og energiforsyning, men samtidig en energikilde som skapes av dialogen selv. Vi kan kanskje bruke dynamoen som metafor. Hjulet er dialogen som snurrer rundt og rundt, dynamoen, eller våre emosjoner, produserer energi når livssyn og holdninger berører hverandre, energi som igjen kan produsere lys. Dermed produserer våre emosjoner det lyset som gjør at vi kan se hvor vi trækker videre, slik at hjulet kan fortsette å snurre. Kanskje en i overkant konstruert metafor, men poenget er at dialogen stivner, mister framdrift hvis dialogens innhold ikke fenger oss i lengden. Så kan vi spørre oss selv om det var dette som skjedde i mitt møte med fokusgruppen. Ble dialogen og det emosjonelle engasjementet koblet fra hverandre grunnet en bestemt relasjonsforståelse i gruppen? I brevene kan det observeres et emosjonelt engasjement, noe som altså gjør at disse kan fungere som konkretiseringer og veivisere inn i et teoretisk landskap.

### 11.9.2 Presentasjon av brev og epistler

Noen dager etter mitt første besøk, der informasjon om forskningsprosjektet og filmdagen ble gitt, kom jeg tilbake og presenterte samme undervisningsopplegg som i 10. klasse. Mot slutten av denne økten gikk vi nytt gjennom den praktiske biten i forhold til filmframvisningen på kino. Med læreren til stede ble vi enige om en tidsramme for innlevering. Læreren skulle samle dem inn og sende brevene i en samlekonvolutt til meg. Dagen etter møttes vi på kinoen, i den samme salen som 10. klassen hadde brukt. Da filmen var ferdig benyttet jeg anledningen til å takke så mye elevenes deltakelse, samtidig som jeg på nytt ba dem skrive brev til en av karakterene. Etter at elevene var dratt sin vei, merket jeg både spenningen i både forventningen og usikkerheten til om noen i det hele tatt kom til å skrive brev. Jeg visste at valget om frivillighet medførte en viss risiko for at jeg ville sitte igjen med ingen ting. Men på den andre side ville jeg føle meg atskillig mer komfortabel med de brevene som eventuelt ville komme, i motsetning til om brevskrivningen var obligatorisk. Litt over en uke senere fikk jeg en stor konvolutt, merket med navnet til skolen. Heldigvis var den ganske tykk, noe som indikerte at elevene hadde noe å meddele filmens karakterer. I konvolutten lå det 13 brev, noe som betyr at de fleste elevene hadde noe på hjertet, eventuelt følt min oppfordring og tatt seg tid til å skrive. Vi må nok ta høyde for at noen av brevene kan være motivert ut fra den enkeltes pliktfølelse til å gi noe igjen etter både undervisning med filmeksemplere og kinobesøk. Av de 13 brevene ser vi følgende:

Det er ni brev der brevskriveren henvender seg i *jeg* – *form* (1. person entall) til karakteren i *du* – *form* (2. person entall). Av disse ni brevene er det fire som henvender seg til Neil, fire til Keating og ett til Todd. Hvis vi ser litt nærmere på brevene til Neil, så viser det seg at samtlige brev berører hans forhold til faren og selvmordet. I tre av brevene uttrykkes det liten forståelse for Neils manglende oppgjør med faren, mens det i ett av brevene uttrykkes full forståelse for dette. Vi kan ikke i noen av disse fire brevene finne aksept for valget om å ta sitt eget liv. Av de fire brevene til Keating ser vi at i tre av dem tilkjennegis støtte og aktelse for hans pedagogiske og menneskelige egenskaper. Ett av brevene uttrykker både en viss skepsis og support til hans virksomhet som lærer. Brevet til Todd er udelt positivt.

Det altså fire epistler som framfor det å henvende seg direkte til karakterene, heller beskriver egenskaper ved dem. I disse fire epistlene finner vi tre beskrivelser av Neil, to av Keating og en av Todd. Det at brevene til sammen har seks beskrivelser, henger sammen med at to av brevene beskriver to karakterer. I disse to epistlene finner vi en tilnærmet objektiv beskrivelse

av både Neil og Keating. Så har vi ett brev med en subjektiv beskrivelse av Keating, og ett brev der Neil beskrives subjektivt av forfatteren. Vi kan med andre ord registrere en viss forskjell i elevenes tilnærming til karakterene og deres valg, fra den nære og personlige *jeg – du relasjonen* til den litt mer distanserte, men samtidig personlige, beskrivelsen av karakterene og den rene, objektive beskrivelse. Slik uttrykker brev og epistler ulike fortolkningsposisjoner. I epistelen der Keating beskrives subjektivt, ser vi at forfatteren har bemerket at dette brevet må forstås som en ”filler” til en lengre stil eleven har levert. Til min store frustrasjon klarte jeg ikke, etter flere henvendelser til skolen, å få tak i denne stilen. Ut fra ”filleren” sitter jeg igjen med følelsen av at dette er en stil som åpner opp for spennende innfallsvinkler og perspektiver. Eleven gjør blant annet en kobling mellom 1812 – overturens tematikk, som Keating plystrer på når han kommer inn i klasserommet for første gang, og guttenes opprør når de i sluttscenen reiser seg på pultene. Eleven viser også til symbolikken på frihet og likhet som ligger i dette, noe som settes i sammenheng med egne holdninger til skolesystem og rettssystem. Ut fra den lille ”filleren” aner vi altså refleksjoner og koblinger til eget liv og egen livsanskuelse, altså filmens karakterer satt i en personlig og samfunnskritisk sammenheng.

### **11.9.3 Utvalget**

Jeg har valgt å presentere samtlige brev og epistler, så nær som ett. Det at brevet holdes tilbake begrunnes ut fra en detaljert beskrivelse av egen livssituasjon knyttet opp mot filmens tematikk. Det personlige uttrykket i form og innhold gir en sterk indikasjon på at brevet kun er forbeholdt karakteren det henvender seg til. Brevets innhold anses med andre ord som ikke forenelig med muligheten for identifikasjon som en publisering medfører. Implisitt i dette ligger også muligheten for at de andre elevene kjenner igjen denne brevskriveren.

Bidragstyperne kjenner hverandre fra skolen, og personer i den enkeltes omgangskrets vet at de har vært bidragstyper. Dette betyr at både brevskrivere, og andre som vet at de har skrevet brev, kan ønske å lese brevene publisert i en avhandling. Dermed kan den enkelte brevskriver identifiseres gjennom beskrivelser av bestemte kjennetegn, eksempelvis hvis Neil sin interesse for teater kobles opp mot eget medlemskap i det lokale teaterlaget. Men i de publiserte brev og epistler finnes ikke personopplysninger av en slik art. Dessuten vurderes innholdet som ufarlige og lite kontroversielle. Det legges derfor ingen bekymringer til grunn for at de konkrete ytringer som framkommer kan være til belastning for brevskriverne i ettertid.

Selv om jeg har valgt å publisere samtlige brev og epistler, bortsett fra ett, så betyr ikke det at jeg vil hente eksempler fra alle. Jeg ønsker å presentere bredden og variasjonen i det skriftlige materialet, både i form og innhold. Felles for både brev og epistler er at de bygger på brevskriverens egen filmopplevelse. Dette betyr at brevene representerer seg selv, samtidig som de utfyller hverandre, og for leserne, danner hverandres klangbunn. Brevene bærer med seg gode og beskrivende eksempler på nære og personlige, men samtidig distansert reflekterte ytringer i en dialogisk relasjon med filmens karakterer. Jeg har valgt å bruke noen av disse ytringene i et forsøk på å ”blåse liv og virkelighet” inn i et teoretisk rammeverk. Det betyr at jeg ikke vil analysere hvert enkelt brev for å finne betydninger og grunner. Dette fordi de personlige beveggrunner jeg eventuelt ville klart å tolke ut av brevene er underordnet metodens målsetning. Sagt på en annen måte, så ligger det ikke et fortolkningsbehov mot brevskriverens ”egentlige” mening, men et ønske om å finne fruktbare bidrag til det teoretiske rammeverket. Jeg ser at det kan ligge flytende og utydelige overganger i en slik målsetning. Det vil alltid ligge til grunn et element av fortolkning i mine valg av de gode og beskrivende eksempler i både brevskrivningens og epistlenes distanserte refleksjon. Dessuten vil ytringene jeg henter ut fra det skriftlige materialet plasseres i en sammenheng som jeg selv ser eller etablerer. Sånn sett har jeg gjort forfatterens ytringer til anvendelige redskaper i eget prosjekt. Dermed legges det inn en god porsjon av min egen forståelseshorisont i de anvendte ytringer. Ytringene er med andre ord operasjonalisert gjennom en hermeneutisk prosess. I dette ligger også muligheten for at den emosjonelle ladningen som ligger bak de skriftlige ytringer går tapt i min egen målbevisste og resultatorienterte tilnærming. Med henvisning til Bakhtin kan vi si at en analyse i dette tilfellet vil trekke stemmene ut av filmopplevelsens ”polyfone helhet”, og dermed forvrengte dem allerede i utgangspunktet (Bakhtin 2003, s. 184). Men brevene og epistlene kan altså inneholde eksempler som både aktualiserer og aktualiseres av det teoretiske rammeverket. Disse ønsker jeg å hente ut.

### **Brev 1**

Brev til han typen som tok selvmord.

Du tok livet av deg ja. Det er jo en ganske drastisk og feig ting å gjøre vil jeg si. Hadde du vært litt mer mann så hadde du kanskje stått opp mot faren din, stått på kravene dine og sagt hva du ville gjøre og mener. Han hadde kanskje ikke godtatt med en gang, men den som maser, maser nesten aldri forgiveves vet du. Det virket jo som du hadde moren din litt på din side også, så hvis du hadde klart å myke opp faren din litt med masing så hadde kanskje henne vært en avgjørende faktor for at du kunne blitt en

skuespiller på heltid. Men det får du jo ikke vite nå som du er død, å det er jo kjipern for deg kan du si da. Du virket jo som en ganske så hyggelig type som folk kunne snakke med og forholde seg til, så det var synd at du skulle ta en slik avgjørelse. Burde vel kanskje tenkt deg litt bedre om eller? Hadde kanskje ikke gjort det om igjen hvis du hadde fått sjansen? Men men, sånn er livet når du er død. Er liksom ikke så mye å få gjort med det. Så får du ha en fin tid i evigheten, så snakkes vi om en god stund.

Mvh

## Brev 2

Brev til mr. Keating

Hei. Jeg må si at din undervisning så ut til å være noe utenom det vanlige. Og med det mener jeg positivt. Jeg kunne se at elevene i starten ikke helt skjønnte opplegget ditt, men at de etter hvert begynte å like hele opplegget, Undervisningen du hadde så ut til å være interessant i motsetning til alt det andre som foregikk på skolen. Å gi undervisning på den måten gjorde noe, så ut til å gjøre noe som er gjennomført kjedelig til noe interessant, i stedet for at man må tvinge seg gjennom det.

Jeg kan også tenke meg at min norskundervisning kan ble litt mer fett å følge med på. Så ring hvis du ønsker å overta for min norsklærer.

Det at du måtte slutte som lærer på skolen fordi han gutten tok livet av seg sitt er vel litt lite gjennomtenkt. Takket være deg fant han ut hva han ville i livet og er ganske bra. At han da velger å ta livet sitt fordi han ikke fikk lov til å gjøre det av faren var kanskje litt kjipt. Jeg mener også at det ikke var din feil. Det eneste du gjorde var å gi interessant undervisning, og det kan vel ingen få sparken for å gjøre.

Men jeg vil ønske deg lykke til videre, selv om det kanskje blir vanskelig å få seg jobb som lærer en annen plass.

## Brev 3

Synes du er en utrolig flink lærer i filmen. Ikke bare ser du snill ut, men du er det også. Tror du gjør livet mye enklere for mange av elevene på den ellers konservative skolen for gutter. Virker som du har skjønnet at hvis elever skal følge med i timen og vise engasjement så må du engasjere dem selv og gjøre undervisningen spennende! Mange voksne glemmer at de selv har vært i samme situasjon, men du minner disse elevene på det og får dem til å oppleve og gjøre det som du har gjort selv

Har sett noen andre filmer med litt samme konsept hvor lærere får elever interessert ved hjelp av poesi, tolkning av tekster etc. og jeg tror det er en bra måte å få ungdommer i den alderen til å bry seg.

I tillegg hjelper du elevene når de kommer til deg med sine problemer og du blir på en måte ikke bare lærer, men også en venn. Det synes jeg er noe av det beste. Eleven som har en pappa som han ikke er helt enig med kan snakke med deg og få hjelp og det er bra. Selv om jeg hørte at det ikke gikk så bra med han til slut... (*denne eleven var nødt til å forlate kinoen litt før filmen sluttet*).

Du får også gutter som er litt tilbaketrukkne til å komme litt ut. Du lar dem ikke bare sitte der, men får dem til å ta en sjanse og du gir dem en sjanse til å vise at de kan prestere noe. Jeg må si jeg er imponert over din personlighet og det skulle vært flere lærere som deg.



#### Brev 4

Til John Keating.

Jeg ble svært fascinert av deg i filmen jeg har sett, og helt fra det første minutt på lerretet var det noe som fenget. ”O Captain, My Captain” – noe uortodoks over læringsmetoden, og en ny måte å se dikt, verden og livet på. Dikt er ikke noe som skal analyseres, men heller engasjere, og gi følelsen av noe kjent, men kanskje abstrakt. Det å gå ned til elevenes nivå, å la dem stå på kateteret, gir deg nødvendigvis ikke mindre respekt. Du klarer å balansere hårfint når det gjelder å være elevenes kamerat og rollemodell som lærer.

Du lar elevene våkne opp, og se at ingen autoritet kan bestemme livet deres, men heller være en veiviser – det å gripe dagen, velge i korsveier i sitt eget liv og finne sin egen identitet, må alle mennesker selv gjøre. Elevene i filmen innser at uten essensen – den gitte mening – er livet tomt. Mennesket er alene og ensomt, overlatt til seg selv, men fundamentalt fritt til og sin egen lovgiver. Uten en gitt bestemmelse på forhånd, er mennesket fritt. Å innse denne sannheten skaper angst og usikkerhet – angst for intetheten, men man må velge sitt liv. Ingen har myndighet til å bestemme hva du skal gjøre, hva du skal studere eller hvordan du skal undervise. Denne frie tenkningen kan imidlertid skape trøbbel, som for Neil.

Mennesket vil alltid ha en syndebykk, og ved Neils død, ble det deg. Likevel er den sterkeste den som står alene – deg.

#### Brev 5

Til Todd Anderson.

Hei Todd. Du virker som en sjenert person. Du er redd for å uttrykke meningene dine fordi du er redd for hva de andre vil si. Du ville ikke snakke i forsamlinger, selv om det bare er å lese en tekst ordrett. Det virker som om du er redd for å si eller mene noe som andre synes er feil. Men da må jeg fortelle deg at det er ikke mulig å ha feil mening. Det du tror på er riktig for deg. Du må ikke bry deg om hva andre sier om det, stå på ditt. Du virker også som en god venn og en som er til å stole på. Du støtter kameratene dine og får dem til å føle at de gjør det rette.

Jeg vet at broren din gjorde det bra på skolen, fikk topp karakterer og var en annen type enn deg. Du er ny på skolen og kjenner ikke folka som går der. Du føler deg litt usynlig og ønsker muligens å være det. Familien din venter kanskje mer av deg enn du mener du kan klare, og du synes kanskje det er vanskelig. Men du gjør å godt du kan så ting ordner seg til slutt.

Når du fikk hjelp av litteraturlæreren din, John Keating, så ble ting litt bedre. Han tok deg fram foran klassen og pressa deg til å gi en mening, din mening. Og han fikk deg til å ignorere at noen lo av deg. Du torde stå på det du selv mente. Han gav deg et spark til å komme i gang med å legge fra deg den unødvendige redselen du har. Den redselen bremser deg så mye. Dette er bra, ta det steg for steg. Så vil du få bedre selvtillit og tørre mer etter hvert.

”Carpe diem”, grip dagen. Husk på det, gjør noe ut av deg før det er for sent. Bruk kreativiteten din, og tenk ut ting på egenhånd.

Til å begynne med ville du ikke en gang lese opp dikt fra en bok, du var for sjenert. Men du var interessert i dikt å ville være med å høre på, selv om du selv ikke torde spørre om det var greit. Det er bra at du ville være med, hvis du hadde funnet på en dårlig unnskyldning om ett eller annet for å slippe å bli med, ville du bare bygget videre på den dårlige selvtilliten din. Man må begynne et sted og gradvis venne seg til å være i søkelyset.

Etter din kamerat Neil Perry tok livet sitt og granskningen av hva som forårsaket det startet har du fått mye bedre tro på deg selv og mye av dette takket være John Keating. Han har alltid støttet deg og hjulpet deg til å bli mer selvsikker. Allikevel skrev du under på at det er hans skyld at Neil tok sitt eget liv. Selv om du vet at dette ikke stemmer. Jeg vet at det var et vanskelig valg og att du egentlig ikke hadde lyst. Du fulgte bare strømmen, gjorde som de andre hadde gjort, og signerte. Du tenkte kanskje att du var viktigere enn John Keating, og at underskriften din ikke ville spille noen rolle fra eller til. Du reddet deg selv, men var med på å få Keating sparket fra jobben han elsket så høyt. Det var sikkert et utrolig vanskelig valg, og mange med meg skjønner (*Her mangler dessverre resten av brevet fra denne eleven. Har spurt læreren deres om noe ble liggende igjen på skolen, men ikke fått respons. Rett etter dette gikk elevene ut i prosjektarbeid, så sommerferie. Fikk aldri tak i resten*).

## Brev 6

### Kjære engelsk lærer

Jeg vil gjerne starte med mine negative meninger om deg, slik at jeg kan avslutte med en litt gladere tone!

Man kan godt forstå at ledelsen ved skolen ønsket å sparke deg etter det som skjedde. Du har ett pensum og forholde deg til, og du er lærer ved en skole som tror sterkt på tradisjoner. Det blir da unaturlig at du som ny lærer skal innføre nye metoder for læring, til elever som også har vent seg til tradisjoner ved skolen.

På en annen side er det også veldig positivt at du innfører nye metoder for læring, ettersom det sannsynligvis var noe skolen trengte. Dette vet vel også du ganske godt som en tidligere elev ved skolen. Elevene skal gjennom skolegangen lære seg å stå på egne ben, være kreative og stå for egne meninger, noe som du i hvert fall klarte å gi dem en smakebit av! Det virket også som om skolen trengte noen forandringer i pensumet sitt, mange mener vil nok si at det er mye viktigere å kunne dikte, enn å kunne gi poeng til et dikt (samtidig lærer elevene å snakke for seg selv framføre noe og det kan være viktig i livet f. eks i jobbsammenheng).

Jeg synes også at det blir feil av skolen å gi deg skylden for selvmordet siden det ikke var din feil, men noe eleven din bestemte seg for selv.

Lykke til videre, du skal nok klare deg bra!

Mvh

## **Brev 7**

Til Neil Perry

Jeg syntes det var feigt av deg å ta ditt eget liv. Selv om faren din var veldig slem mot deg burde du bedt ham om å slutte å ødelegge livet ditt. Det virket som om skuespill og teater var det viktigste i livet ditt. At det var det som gav mest betydning. Selv om faren din ville at du skulle jobbe med skolen og senere utdanne deg som lege burde du trosset faren din. Når han tok deg ut av privatskolen for å sende deg til militærskole burde du flyttet ut. At du tok livet ditt var en veldig, veldig dårlig beslutning.

## **Brev 8**

Til personen som tok livet av seg!

Jeg syntes det å ta livet av seg var vel drastisk. Hva gjorde det godt liksom. Jeg mener det var en veldig feig ting å gjøre, det blir jo på en måte å stikke av fra problemene sine. Jeg syntes heller du skulle fortsatt å stå på ditt, når det gjelder skuespiller drømmen din. Det er viktig å ikke gi opp så lett. Det hadde sikkert hjulpet å mase mer, og gitt foreldrene dine bedre tid til å tenke, slik at de kanskje da ville se at de gjorde en feil med å presse deg i en yrkesmessig retning du selv ikke ville gå.

Men på en annen side, så prøvde du jo også å si i fra, men de ville ikke høre. Men jeg mener fortsatt ikke selvmord var den rette løsningen. Det er rett og slett feigt.

## **Epistel 1**

Neil Perry

Jeg oppfatter Neil som en gutt full av ideer og ambisjoner. Han sier selv at han bestemmer over eget liv, men sannheten er at han styres av faren. Faren bestemmer hva han skal bli, hva han skal på fritiden og hva slags fremtid gutten skal ha. Når Neil oppdager at det er skuespiller han ønsker å bli, så forteller han det ikke til faren, han vet at han ikke vil få lov av faren til å bli med. Når ting ikke lenger gikk Neils vei og fare hadde oppdaget at Neil er med i stykket, blir Neil tatt ut av skolen og faren vil at han skal gå på militærskole. Neil ser ingen utvei når han ikke kan drive med det han har mest lyst til her i verden, og han tar sitt eget liv.

Todd Anderson

Jeg oppfattet Todd som utrolig sjenert og bryr seg mye om hva de andre tenker og sier om han. Han føler at han må fylle brorens plass på skolen siden han gikk ut med toppkarakterer. Man ser at gjennom filmen gjennomgår Todd en utvikling, han begynner som en sjenert, ung gutt som vil gjøre andre fornøyde, og utvikler seg til en gutt som har fått mer livsvisdom. Han skjønner at han kan klare seg uten å være lik broren og at han ikke trenger å bry seg om hva alle tenker og mener om han hele tiden. Han finner ut at han kan mene hva han vil om en person, uten at alle andre trenger å mene det samme om den personen. Mye av dette kommer fram etter at Neil Perry har tatt livet sitt og Todd står opp på pulten og sier: "O Captain, my captain".

## Epistel 2

”Dagen er din” viser hvor stor grad en lærer har innflytelse på elevene.

Filmen ”Dagen er din” handler om guttene på gutteskolen, Welton Academy, snobbeskole full av regler og strenge lærere.

Robin Williams i hovedrollen som den inspirerende læreren **John Keating** inspirerer elevene til *carpe diem*, gripe dagen, være seg selv helt og fullt ut og si hva du mener selv om andre kanskje ikke mener akkurat det samme. Han prøver å få fram ulikheten og unikheten ved hver enkel elev. Han ber elevene om å rive ut sidene i læreboka. Han ville ikke at elevene skulle lære om hvordan et dikt skulle være bygd opp og hvilke mønster de måtte følge når de begynte å skrive poesi. Keating elsker poesi og har respekt for elevene, han er heller ikke så strenge som de andre lærerne, de fleste elevene like han i motsetning til de andre lærerne...

Guttene finner årboka til Keating en dag og ser at han har vært medlem av ”The Dead Poets Society”, de spør han hva det er og han forklarer at det var en gjeng som dyrket poesi og traff hverandre i en grotte for å utveksle poesi til hverandre og ha det gøy. Guttene synes dette hørt morsomt ut og opprettet en lik gjeng som møttes i en grotte noen ganger. Men etter at en av guttene tar selvmord finner de ut av klubben og tror det har noe med dette å gjøre, derfor blir det umulig for guttene å fortsette ”The Dead Poets Society”. Siden John Keating har noe med dette å gjøre får han sparken.

**Neil Perry** full av ideer og ambisjoner. Problemet er at faren hans bestemmer over han alt for mye, han får ikke bestemme hva han skal drive med på fritiden eller hva han skal utdanne seg til. Neil oppdager at hans egentlige største ønske i livet er å bli en skuespiller, så han prøver seg som rollen av ”Puck” i en ”Midsommer Natts Drøm” i et teater like ved, og han får den. Han vet at faren ikke vil like det, så han sier ikke det til faren slik at han skal få lov til å fortsette. Men under forestillingen kommer faren for å se på, og da oppdager han Neil. Faren tar Neil med seg hjem og forteller at han må slutte på skolen og heller begynne på en militærskole. Dette blir for mye for Neil og han beslutter og ta sitt eget liv.

## Epistel 3

Jeg syntes at han som tok livet sitt gjorde det for en grunn, men det var egentlig en litt dårlig grunn. Han kunne stått opp mot faren sin slik som de andre guttene sa at han skulle. Men han turte aldri og dermed syntes han så synd på seg selv at han tok selv mord, men det var faren som ikke hadde tro på det sønnen hans ville og skulle sende han til militærskolen. Hvis faren hadde satt seg litt mer inn i guttens liv og lot han gjøre litt som han ville siden han var så veldig flink på skolen kunne det kanskje blitt unngått det selvmordet som kom etter hvert.

Men det virket for meg som om sønnen levde et bra liv uten faren sin og klarte og gjøre det han ville og leve livet sitt optimalt, gjøre det han ville og være flink på skolen selv om han drev med teater. Men alt i alt så syntes jeg at sønnen var litt feig siden han tok selvmord og ikke tok straffen sin.

## Epistel 4

John Keating var alle guttenes lærer og en liten revolusjonær. Han var det opprinnelige medlemmet i ”The Dead Poets Society”. Jeg ønsker å dykke litt dypere i han.

Han er som jeg sa revolusjonær. Jeg klarte å føle med han og hans joviale opptreden hele veien gjennom. Der han går ned klasserommet mens han nynner på Tchaikofskys – 1812 overture (en sang om russland (det svake flertalls) seier over frankrike (det sterke fåtalls) seier. Han ønsker å vise guttene sine en verden med likhet og frihet. Jeg føler med han fordi det er min form for skolesystem og rettsystem.

Jeg mener hans historie blir fortalt godt. Og derfor klarer jeg å koble meg med han. Slik som de elevene han underviste. Han ble sparket men han klarte å få sin stemme gjennom slik det ble vist i slutten av filmen der hele klassen gjorde opprør. ”Oh Captain my Captain”.

PS. Jeg leverte en ganske lang stil til han på dagen. Så trodde det var det vi skulle levere. Dette kan betraktes nesten som en filler. Hvis det er noe jeg har gjort feil så kommenter det og jeg skal se hva jeg kan gjøre med det.

### 11.9.4 Hva kan brev og epistler fortelle oss?

Neil Perry er den karakteren som vekker mest engasjement, både på godt og vondt. Vi ser at elevenes engasjement henger sammen med Neils vanskelige forhold til sin far og selvmordet. Brevene kan stå som beskrivende eksempler på hvordan elevene forholder seg til denne karakteren. De fleste har sympati for Neil. De ser han er i en vanskelig situasjon, presset mellom sine egne ønsker og farens forventninger. Men det at han til slutt velger å ta sitt eget liv oppleves av noen som provoserende, mens andre, ut fra Neils situasjon, ser en mening og sammenheng i det dramatiske valget. Dette er ulike uttrykk for en emosjonell virksomhet der karakterenes valg vurderes i en dialogsikk relasjon. Hvis vi støtter oss til Bakhtin, så ser vi at engasjementet for Neil og de valgene han gjør hviler på Neils egen identitet, eller Neils bevissthet om seg selv og den verden han lever i. Dette er en bevissthet som kommer til syne i kampong mellom stemmene til Neils far, den tause moren, hans klassevenner, læreren Keating, karakteren Puck og Thoreau. I dette mangfoldet av stemmer kjemper Neil, i en indre dialog, for at hans egen stemme skal bli hørt, både av seg selv og faren. På samme måte ser vi hvordan Raskolnikovs ide om å rane og drepe den gamle, kvinnelige pantelåneren utvikler seg i hodet på Raskolnikov selv, som en intens kamp mellom stemmer til personer som rent faktisk ikke er tilstede (Bakhtin 1994b, s. 99). Men det viktigste i Dostojevskijs flerstemmighet er det ”som skjer mellom de forskjellige bevissthetene, det vil si i samhandlingen og i det gjensidige avhengighetsforholdet mellom dem” (Bakhtin 2003, s.

184). Dette er et dialogisk forhold som kommer særlig godt fram mellom guttene når de har sine hemmelige møter i *Dead poets society*. Vi ser at det dialogiske forholdet bygger på noen karakterer som er ganske likt utrustet med egenskaper. De er alle gutter i samme alder, går på samme skole og med felles kulturell bakgrunn. Men guttene er også ulike, både når det gjelder interesser, uttrykksmåte, temperament og strategier for å møte nye utfordringer. Dette kommer tydelig fram når guttene har et oppgjør seg imellom før de må inn, en etter en, på rektors kontor for å skrive under erklæringen på at Keating er den skyldige i Neils selvmord. Noen reagerer med redsel og frustrasjon, andre med sinne, mens en er fornøyd og gir sin fulle støtte til skolens prosess.

Hvis vi bryter dette ned på individnivå så ser vi at Neils frihet og selvbevissthet nettopp oppstår i det at regissøren involverer Neil i dialogiske relasjoner som, hypotetisk sett, ikke ville funnet sted om Keating ikke hadde blitt introdusert som ny poesilærer. Dette tillater helten, eller i dette tilfellet Neil, å kjenne igjen sin egen selvbevissthet blant de ulike bevisstheter i de andre stemmene (Sullivan and MacCarthy 2004, s. 300), en bevissthet som inviterer til deltakelse og dialog. Karakterenes dialogiske møter er orientert mot en bakgrunn som er mottakelig og forstående, i dette tilfellet brevskriverne. Dermed åpnes det for et nytt møte, nå mellom det Neil uttrykker i sin bevissthetsdialog, og det, for Neil, fremmede ordet hos tilskueren. I dette møtet oppstår ny mening og forståelse (Bakhtin 1981, s. 281). Når Neils selvbevissthet blinker til i møtet mellom idealet i Thoreaus stemme, relevansen i Pucks stemme og fraværet av kraft egen stemme, er dette en selvbevissthet som ser sin egen utilstrekkelighet i øynene. For å se sin egen utilstrekkelighet må man jo også evne det å være seg selv bevisst, med andre ord bevisst et selv som ikke makter å innfri egne ønsker og behov. Dermed tvinges Neil til å konversere med sin egen djevel, sin egen karikatur. Ut fra både brevene og epistelene får vi beskrevet den pratsomme, energiske, morsomme og sosiale Neil, **og** den usikre, feige og tause Neil straks faren kommer på banen. Vi ser hvordan disse to utgavene av Neil skapes ut fra den enkelte persons motsetningsfylte indre (Bakhtin 1994b, s. 91). I møtet med den reflekterte tilskuerens stemme ser vi at responsens på Neils valg ytres ved at "Jeg skulle ønske du hadde hjulpet meg med dette, men siden jeg synes du tok den lettvinde veien ut av det og lot faren din vinne, så har du hjulpet meg med ikke ta den avgjørelsen" (brev 1), eller "Du tok livet av deg ja. Det er jo en ganske drastisk og feig ting å gjøre vil jeg si. Hadde du vært litt mer mann så hadde du kanskje stått opp mot faren din, stått på kravene dine og sagt hva du ville gjøre og mener" (brev 2).

Ved hjelp av brev 2 kan vi også rette blikket vårt mot en ironisk distansering til både Neil og hans valg om å ta sitt eget liv. Brevskriveren konstaterer at gjort er gjort, noe som leder tankene mot Klatremus (i Hakkebakkeskogen) sin pragmatiske tilnærming til det som ikke kan endres. Men tatt i betraktning at ironi uttrykker det motsatte av hva man egentlig mener, kan det tenkes at den type avstandstaking som vises i brev 2 sier noe om frustrasjon og skuffelse over selvmordet som problemløser. Sånn sett forutsettes ironi av nærhet og engasjement til hva det ironiseres over. Ironien kan også peke mot en glidende overgang til den hånende sarkasme, en uttrykksform som også forutsetter en form for emosjonelt engasjement i forkant. Skuffelsen, bitterheten og nederlaget som ligger i farens utbrudd i forkant av Neils selvmord, framstår som bitende sarkasme. Men hva ligger i sarkasmen? Er det slik at sarkasmen åpner eller lukker en dialog? Hvor lett er det å heve sin stemme, hevde sin identitet etter at den bitende sarkasmen har satt sine spor? Hva følte meningsmotstanderne til nå avdøde Jan P. Syse når hans tørrvittige og småsarkastiske kommentarer ble prikket inn med finslepen, akademisk presisjon? Hva med de målrettede ytringer som er motivert ut fra et ønske om å nøytralisere, skade eller diskreditere sine samtalepartnere? I møte med slike ytringer, kan vi da med støtte hos Bakhtin si at dialogen er uavsluttet, at taleren innretter seg etter lytterens respons? Vi ser at dette er spørsmål som aktualiseres, selv om det innenfor denne avhandlingens rammer ikke er mulig å gå i dialog med dem. Poenget er at språket kan søke å skjule følelser, ønsker og behov eller tilsløre kalkulererte og kyniske motiver blant de samtalende. Bakhtin beskriver den autoritære diskurs som monologisk og enspråklig, et krav om å ”representere Sannheten og krever betingelseløs anerkjennelse” (Mørch i innledningen til Bakhtin 2003, s. 22), altså ikke så ulikt de holdninger Neils far legger for dagen. Sarkasmen fungerer her som en effektiv metode for å etablere en autoritær diskurs. Men den antydningen til ironi vi finner i brev 2 er verken ond, ydmykende eller undertrykkende, noe som kan underbygges av den nærheten til Neil som fortolkningsposisjonen indikerer. Slik kan ironien forstås som brevskriverens egen stemme i den destruktive diskursen mellom far og sønn, noe som kan understrekes ved hjelp av Bakhtins ironibegrep. Men hvis vi tar høyde for at brevskriveren ønsker å skape en viss distanse til Neil gjennom den ironiske tilnærming, så tydeliggjøres også en emosjonell vurdering til grunn for dette. Denne vurderingen kommer tilsyne nettopp i brevskriverens valg i å forholde seg ironisk distansert til Nei. Vi kan her ane brevskriverens møte med sitt eget selv, et møte etablert i den dialogiske relasjonen med Neil. Vi kan jo spørre oss selv om denne brevskriveren ville forholdt seg ironisk distansert til Lilja sitt selvmord *Lilja 4 ever* (2002).

### 11.9.5 Ironiens pedagogiske potensial

Bakhtin drøfter ikke ironiens plass i dialogen særlig inngående, men han trekker selv klare paralleller mellom ironi og parodi, og herunder latterens funksjon. Latteren beskrives som en essensiell indre form hos mennesket som har den funksjon at den forvrenger og ødelegger innholdet i den sannhet som latteren åpner opp for.

”Latteren frigjør ikke bare fra ytre sensur, men først og fremst fra den store indre sensor, fra den tusenårige frykt som mennesket er oppdratt til, frykten for det hellige, for det autoritære forbud, for fortiden og for makten. Latteren åpnet for det fysiske – kroppslige prinsipp i dens sanne betydning. Den åpnet øynene for fremtiden og det nye. Følgelig tillot den ikke bare en anti – føydal, folkelig sannhet, men den var også medvirkende for oppdagelsen og den indre utvikling av selve denne sannheten” (Bakhtin 2003, s. 72).

Dette sitatet beskriver et voldsomt pedagogisk og utviklingsmessig potensial. Noen lo av påstanden om at jorda var flat, Ludvig den 16. framstod som latterlig og Jon Steward setter dagsorden i amerikansk politikk. Hva om Neil hadde ledd av farens sinte utbrudd? Satt på spissen ja, men latterens muligheter til å se ting i nye perspektiv, dens motiverende og avvæpnende kraft klargjøres. De fleste har opplevd at veien fra den treffsikre ironien til latteren kort. Ifølge Bakhtin kjennetegnes ironien av en dobbelhet i stemmer, det vil si at to bevisstheter eksisterer side om side i en og samme ytring. I ironien og parodien vil vi se at den invaderende stemmen, altså den som legges oppå den allerede eksisterende diskurs, gjør dette på en fiendtlig måte slik at den opprinnelige diskursen tvinges til å tjene et motsatt formål enn det som var ment i utgangspunktet. Vanligvis skjer dette ved at den ironiserende repeterer uttalelsen mens han fyller på med verdier, holdninger og betoning som gir en egen mening. Hvis andres ord på denne måten introduseres inn i våre ytringer, så vil det uunngåelig føre til nye fortolkninger og evalueringer av våre egne ytringer og den nye betydningen som ligger i dem etter ironiseringen. Dette understrekes når erklæringer eller påstander ytres i form av et spørsmål. Spørsmålsstillingen i seg skaper et sammenstøt mellom to forskjellige intensjoner i en og samme diskurs. I dette ligger at vi ikke bare stiller et spørsmål, men at vi samtidig problematiserer andres erklæringer (Bakhtin 2003, s. 106). Den litt nonchalante formen i brev 2 kan altså forstås som brevskriverens påfyll av egen betoning i både Neils indre dialog, og det problematiske forholdet mellom Neil og hans far. Det er ikke dermed sagt at brevskriveren forholder seg kjølig distansert til Neil og hans skjebne, men vi ser hvordan selvmordet framstår som meningsløst uten at brevskriveren signaliserer manglende respekt for Neil. Neil på sin side makter ikke ta i bruk ironiens våpen, hans muligheter til respons er innskrenket av



farens sarkastiske jerngrep. Sånn sett er det klare likhetstrekk mellom karakteren Neil, når han er hjemme, og figuren Ninni i fortellingen om *Det usynlige barnet* (Jansson 1963). Ninni er pliktoppfyllende, hun gjør alltid det tanten ber henne om, men til takk får hun kjølige og spydige kommentarer. Sakte men sikkert blekner Ninnis konturer, og til slutt forsvinner hun helt. Så blir Ninni sendt til Mummi – familien for at hun skal bli synlig igjen. Slik elevene i både brev og responsgruppen gir uttrykk for, kan vi nok tenke oss at Neil, hans ønsker og behov, var usynlig for far og muligens mor. Men blant vennene på skolen var han synlig, og Keatings ledende hånd inn i poesiens verden hjalp han videre til å synliggjøre seg selv foran sin far. For Ninni endte hennes tilsynekomst godt, for Neil endte det fatalt. Men både Ninni og Neil kan illustrere betydningen av å være tilstede i seg selv slik at egen stemme kan hevdes i møtet med andres stemmer. Verdien og betydningen av dette kommenteres da også i flere av brevene.

#### **11.9.6 En illustrasjon av et fortolkningsperspektiv**

Epistel 1 kan sies å representere en distansert refleksjon uten eksplisitte referanser til egen dialogisk relasjon med karakterene. Epistelen bærer heller preg av å være refererende og karakterbeskrivende. Dette kommer særlig godt fram når Neils valg om å ta sitt eget liv beskrives som følgende: *Neil ser ingen utvei når han ikke kan drive med det han har mest lyst til her i verden, og han tar sitt eget liv.* Vi finner igjen den samme distanseringen i forhold til Todd Andreson: *Han føler at han må fylle brorens plass på skolen siden han gikk ut med toppkarakterer. Man ser at gjennom filmen gjennomgår Todd en utvikling, han begynner som en sjenert, ung gutt som vil gjøre andre fornøyde (...).* I motsetning til de mer personlige brevene ser vi at denne forfatteren ikke i samme grad uttrykker bestemte holdninger, tanker og følelser til karakterene og deres valg. Dette behøver nødvendigvis ikke bety at selvmordet eller Todd sitt elegante opprør var uinteressant for eleven. Epistelen kan heller aktualisere betydningen av refleksjonsdistansen. Vi kan bruke en bille som eksempel. Hvis vi legger billen under mikroskopet, vil vi kunne se fantastiske farger og mønster i skallet. Zoomer vi ut slik at hele billen vises, vil vi se et heslig monster med store kjever og lange følehorn. Holder vi billen i hånden er den et ekkelt kryp, slipper vi den på bakken er den puslete og hjelpeløs, åpner den sine dekkvinger og flyr av gårde er den vakker og grasiøs. Når den til slutt forsvinner ut av vårt åsyn, så går den inn i en større økologisk sammenheng. Billen forteller oss at den har en grunnleggende funksjon for livet på jorden. Poenget er at våre følelser og vårt engasjement, i forhold til ett og samme objekt, endrer karakter etter hvilken

refleksjonsposisjon vi står i. Ved å legge til grunn en slik forståelse av den refleksive posisjon, ser vi at den refleksjon som kommer til uttrykk i en mer kjølig og rapporterende form ikke er av mindre verdi enn de mer temperamentsfulle og ”dialognære” refleksjoner som eksempelvis brev 4 formidler. De ulike reflekterte ytringer som kommer for dagen har altså samme verdi, men kan være etablert i ulike posisjoner. For å tydeliggjøre dette poenget kan vi velge å se bort fra den individuelle og private dimensjonen som ligger i enhver reflektert ytring. Poenget er å få fram den pedagogiske muligheten til å plassere elevene i forskjellige refleksjonsposisjoner, uavhengig av de muligheter for individuelle refleksjoner som ligger i disse posisjonene. Hvordan de ulike refleksjonsposisjoner endrer seg er noe som vises best i forhold til karakteren Neil. I en av loggene, altså tett knyttet opp mot den umiddelbare refleksjon, sier eleven at filmen var morsom, men at alt ble annerledes når Neil dør. I et av brevene derimot, ser vi hvordan brevskriveren mer eller mindre kategorisk slår fast at selvmordet var feigt. De individuelle forskjellene ut fra samme refleksjonsposisjon kan illustreres med brev 4 der Keatings egenskaper beskrives som: *Du lar elevene våkne opp, og se at ingen autoritet kan bestemme livet deres, men heller være en veiviser i sitt eget liv og finne sin egen identitet, må alle mennesker selv gjøre.* Dette står i sterk kontrast til formen i brev 7 der Keatings egenskaper beskrives som følger: *Han ville ikke at elevene skulle lære om hvordan et dikt skulle være bygd opp og hvilket mønster de måtte følge når de begynte å skrive poesi. Keating elsker poesi og har respekt for elevene, han er heller ikke så streng som de andre lærerne, (...).* Det emosjonelle engasjementet, innlevelsen og temperamentet er tydeligere til stede i brev 4, men epistel 2 representerer ikke i mindre grad en reflektert ytring vedrørende Keatings egenskaper av den grunn.

Brevne og epistlene kan her vise oss en forståelse av emosjoner som en orientering og holdning til verden (Wollheim, kapittel 7.2) og som resultat av en vurdert interesse (Lazarus, kapittel 7.3), vises posisjonens relevans i forhold til refleksjonen. Ut fra Lazarus husker vi at emosjoner oppstår når en motivert interesse vurderes, samtidig som emosjonen ligger i vurderingen. Med andre ord så er vurderingen i emosjonen parallelt med at vurderingen genererer emosjonen. Hvis vi tar i betraktning posisjonens betydning for hvordan objektet vurderes, så ser vi at både emosjonens bidrag til vurderingen og vurderingens bidrag til emosjonen dermed preges av vår distanse til det som vurderes. Det samme gjelder for våre emosjoner som mentale disposisjoner. Hvordan de manifesterer seg som mentale tilstander, eller de tilstander vi er i når vi beskriver egenskaper med emosjonens objekt, er også forutsatt av distansen i tid og rom. Hvilke mentale disposisjoner som effektueres, eller hvilke

vurderinger som gjøres, bestemmes av vår egen posisjon til objektet. Dette er ganske selvfølgelig. Det meste ser jo annerledes ut etter en god natts søvn. Som voksne husker vi alltid barndommens sommer som fylt av sol og herlig badetemperatur. Men poenget her er igjen de pedagogiske implikasjoner. Med støtte hos Lazarus, og ved hjelp av det skriftlige materialets variasjon i form og innhold, kan vi peke mot et kunnskapsbyggende potensial der vurderingene gjøres ut fra ulike posisjoner. Dette henger sammen med at vurderingene er basert på de realiteter som ligger i omgivelsene og en individuell agenda, med stadig pågående transaksjoner i dette forholdet. Disse transaksjoner er modifierende i betydning av endringsmuligheter for den som vurderer. Dermed ser vi at det ligger en viss ”risiko” i disse transaksjonene, ”risikoen” for endring. Ved hjelp av Bruner (1997) kan vi da se den pedagogiske verdien i det å være bevisst sine egne endringsmuligheter, sitt eget endringspotensial, ja sine egne mestringsmuligheter som ligger i den vurderende virksomhet blant annet fiksjonelle bevisstheter inviterer til. Hvis nå objektet er det samme, altså filmopplevelsen representert ved møtet mellom tilskuer og karakter, så ser vi at omgivelsen for filmopplevelsen endres ved at refleksjonsposisjonen endres. Elevenes vurderinger vil dermed endres. Denne endringen er pedagogisk fundert ut fra en forståelse av at de vurderinger som gjøres er en kamp for å skape mening og sammenheng, og at en mulig endring involverer ekspansjon av muligheter og områder for engasjement. Den enkelte kan selv legge sine egne vurderinger for test, forutsatt at det ligger noe nytt i omgivelsene. I dette ligger også muligheten for å vurdere andres vurderinger, herunder filmens karakterer, og andre elevers vurderinger av samme karakterer (Lazarus 1991). Nå er ikke dette til hinder for noen pedagogisk tilrettelagte forventninger i den distanserte refleksjon. Jeg kunne godt bedt elevene skrive et personlig brev til Keating innenfor rammen av en definert og avgrenset tematikk, eksempelvis *Læreren som venn eller faglig veileder?* Både brevene og epistlene ville nok blitt annerledes, men poenget ut fra Lazarus og Wollheim er elevene ville møtt og vurdert denne problemstillingen ut fra sine emosjoner som en holdning og orientering, og i et dialogisk perspektiv, også befolket med karakterenes stemmer.

### **11.9.7 Et nytt blikk mot filmopplevelsens kognitive momenter**

Det filmteoretiske perspektivet til Smith (1995, 1997), som jeg ved enkelte anledninger har berørt, er inne på noe av det samme. Gevinsten ved å trekke inn Smith er at han representerer et kognitivt korrektiv til den dialogiske forståelsen av filmopplevelsen. Dette vises når Smith trekker inn skjemaet som et sentralt begrep innen den kognitive teori. Her ser vi at skjemaene

er de spor som tillater vår egen bevissthet å organisere de data vi kontinuerlig mottar, altså de mentale strukturer som organiserer sanse – data fra en ekstern verden. Slike spor tillater oss å uttrykke resultatet på basis av en partiell informasjon ved at skjemaene lar oss å gå under de eksplisitte ideer. I møtet med filmens karakterer anskaffer vi oss bearbeidede forklaringer og sammenkoblinger som i sum utgjør vår forståelse. Så når vi treffer Todd for første gang aktiviseres skjemaet sjenert (men vi selvsagt bli lurt!). Underveis aktiviseres andre skjema ettersom Todd forandrer seg, vi tenker og forstår annerledes. Det at vi umiddelbart definerte Todd som sjenert kan forstås som aktivering av et automatisert skjema, altså den type skjema som konstituerer den forutsatte verden. Dette er ifølge Smith kognitive erkjennelser ut fra bestemte skjemaer. Uten denne type automatiserte skjema ville vi vært nødt til å bearbeide og reflektere over hvert eneste inntrykk, noe som i lengden ville gjort livet uutholdelig. Men mellom de allerede lærte, og etter hvert automatiserte skjema, og den kritiske refleksjon som kan stille disse skjema til test, ligger det et spenningsfelt som lar seg aktivisere. Det betyr at våre skjema er fleksible og endringsvillige. Vi ser straks parallellen til den kognitive kunnskapsforståelse, først og fremst representert ved Piaget (1973). De automatiserte skjema korresponderer her med assimilasjon, eller hvor vi registrerer hvordan omverdenen fungerer og er organisert. Her finnes ”ingen prinsipielle overraskelser; verden opptrer slik vi forventer, og vi får bekreftet våre antakelser” (sic.) (Sæljø 2001, s. 61). Men noen ganger blir vi overrasket, verden opptrer ikke som forventet. Dermed oppstår det en ubalanse mellom våre kognitive skjemaer og den virkeligheten vi erfarer, noe som fører til at de kognitive skjemaer endres og balansen gjenopprettes. Ifølge Smith kan våre skjema også uttrykke ideologiske forestillinger, livssyn og overbevisninger, med andre ord det sett av verdier og holdninger som bestemmer våre vurderinger av bestemte tekster. Dermed gjøres våre refleksjoner rundt en tekst ut fra skjema om allerede er etablert. Men ved å støtte seg til Ricoeur viser Smith hvordan fiksjonelle tekster kan be oss granske eller revidere de antagelser og verdier som vi bringer til tekstene. Tekstene på sin side kan bidra med alternative historier, sosiale ritualer, moralske koder og fysiske lover. I dette møtet kan vi prøve ut nye ideer, nye verdier, ja nye måter å være – i – verden. I dette ligger skjemaenes fleksibilitet. Vi kan vurdere våre livssynskjema opp mot nye erfaringer. Overført til en forståelse av kunnskap som det å være i endring, ser vi at vurderingene kan føre til:

- Tilpassning av de nye erfaringene inn i det eksisterende skjema.
- Revidere skjema slik at de er i overensstemmelse med de nye og fremmede aspekter ved den nye erfaringen.

- Total avvisning av skjema.

Vår livsanskuelse, vår ideologi og vårt verdigrunnlag lar seg vanligvis ikke endre radikalt ut fra tekstenes alternative historier. Det er heller ikke poenget her. Det Smith gjør er å peke på de mulighetene som ligger i våre forestillingsevner som menneskelig kognisjon. Vi bruker kognitive ferdigheter til å danne slutninger, kategorisere og formulere hypoteser, og i dette er vi er kapable til å ekspandere og bearbeide vårt eksisterende begrepsmessige rammeverk gjennom de nye erfaringer som fiksjonelle tekster kan representere. Vi gjør altså våre egne erfaringer, erfaringer som i et pedagogisk perspektiv både setter oss i bevegelse **og** forteller oss at vi faktisk er i bevegelse. Med andre ord en ekspandert, eller endret forståelseshorisont, og en bevissthet om egne endringsprosesser. Men samtidig er våre forestillinger begrenset av den fortellende kraften som presenterer de kausalt sammenhengende begivenheter som utfoldes. Filmen ønsker altså at vi setter oss inn i dens mening, at vi følger dens retning (Ricoeur 1999, s. 157). Metaforisk sagt må det altså være en viss friksjon mellom det fortolkningsforhold som teksten er en bærer av, og den fortolkende virksomhet. Denne friksjonen er nødvendig for framdriften, eller frasparket mot tekstens mulige ”verden hinsides seg selv, en verden hvor jeg kunne bo og utfolde mine muligheter som væren i verden” (ibid. s. 174). Ifølge Ricoeur skjer det altså en formidling gjennom leserens mottakelse som omfigurerer handlingens virkelige verden (Ricoeur 1999). Dermed kan vi si at *Dagen er din* ønsker at tilskuerne retter sitt fortolkningsblikk i retning av frigjøring og ansvarstaking for eget liv, og at disse tema ses **som** Todd når han reiser seg opp på pulten. Brevene uttrykker da både mottakelse og omfigurasjon av handlingens virkelige verden, eksempelvis i forhold til de realiserte endringsmuligheter vi finner i den avsluttende markeringen med Todd. Dette betyr at det å være i skriftlig henvendelse til en av filmens karakterer, det være seg i form av personlige brev eller epistler, kan forstås som det å framprovosere den ubalansen som skaper endring i våre forståelsesskjema.

### **11.9.8 Todd presenterer seg selv: En realisert endringsmulighet**

Brev 5 er skrevet til karakteren Todd. Brevskriveren fokuserer på Todd sin utvikling, eller veksten fra å være en stille og sjenert person til en som gjør hevd på seg selv og sin egen stemme. Keating krediteres også for det ansvaret han tok da han presset/motiverte Todd til å improvisere fram et dikt foran hele klassen. Det interessante her er at brevskriveren viser til den endringen vi ser hos Todd, eller det at Todd realiserer sine egne endringsmuligheter.

Dette skjer parallelt med at brevskriveren endrer sine egne vurderinger av Todd. Nå er kanskje ikke Todd sin utvikling spesielt utfordrende for brevskriverens vurderingsvirksomhet. Den er temmelig tydelig og lite kontroversiell. Men poenget er at brevskriveren viser til en helt annen Todd i slutten av filmen enn den noe innesluttede og usikre Todd vi først blir kjent med. Dermed kan brevet vise oss en pedagogisk utvikling fra det enstemmige og autoritære til det flerstemmige og refleksive. Denne beskrivelsen baseres på en nær og personlig dialogisk relasjon til Todd, blant annet ved å komme med noen velmenende råd om hvordan Todd kan fortsette å utvikle tryggheten på seg selv. Dette kommer også tydelig til uttrykk i epistel 1, men i en noe mer distansert form: *Man ser at gjennom filmen gjennomgår Todd en utvikling, han begynner som en sjenert, ung gutt som vil gjøre andre fornøyde, og utvikler seg til en gutt som har fått mer livsvisdom, han skjønner at han kan klare seg uten å være lik broren (...).* Hvis vi støtter oss til Bakhtin så klargjøres det at dialogen ikke avdekker en allerede fiks ferdig menneskekarakter, men at ”det blir for første gang hva det egentlig er, og vi gjentar, ikke bare for andre, men også for seg selv” (Bakhtin 2003, s. 197). Dette er dialogiske prosesser som begge forfattere har observert og beskriver. Sån sett kan vi si at forfatterne først ble kjent med den ”utvendige” Todd, men hvor framføringen av det improviserte diktet vekket opp den egentlige Todd, både for brevskriverne og for Todd selv. Det at Todd i begynnelsen oppleves som ”utvendig”, eller nærmest som en beskrivelse av bestemte egenskaper, kan henge sammen med fraværet av de dialogiske relasjoner som kunne framprovosert en meningsskapende diskurs. Sån sett kan vi forstå den dikteriske improvisasjon som et ledd i Todd sin eksistensielle oppvåkning, eller startpunktet i et selvrefleksivt prosjekt. Dermed aner vi konturene av en annen, og kanskje tydeligere Todd etter diktframførelsen. Det er denne Todd som i avslutningsscenen ”tvinges til å ta stilling til ”de siste, avgjørende problemene” i sin egen eksistens, de øyeblikk hvor jeget ikke lenger er identisk med seg selv, men befinner seg på grensen til en ny forståelse av seg selv og verden” (Børtnes 2001, s. 101). Ut fra loggene husker vi skuffelsen som kom til uttrykk når Todd, etter press fra foreldre og rektor, skriver under den yrkesutøvende dødsdom for Keating. Så slår Todd tilbake, som den første av elevene reiser han seg opp på pulten i en kraftig selvrefleksiv markering, der han gjør hevd på egen identitet og integritet slik at Keating får den oppreisning og aksept han fortjener. Den uretten Keating var utsatt for, og Todd sitt ”svikefulle” bidrag i dette, elimineres slik at tilskuernes forventning til at rettferdigheten skjer fylles, innfris. Dette til tross for at Neil er død og Keating sparket. Gjenopprettelsen av Neils og Keatings verdighet sammenfaller altså med åpenbaringen av nye meningsdybder hos Todd. Effekten ville nok ikke blitt den samme hvis det var rebellen og beatnick'en Charlie (Nuwanda) som

først reiste seg på pulten. Charlie ville ikke maktet å tilført dramatikken og det personlige valget bak markeringen på samme måte som Todd. Dermed kan vi tilskrive virkningen av at Todd var den første som gikk opp på pulten det motsetningsforholdet som ligger i karakteren. På den ene siden sjenert, svak og stille, men også modig, tydelig og selvstendig. Dette motsetningsforholdet illustrerer den bevissthetsdialogen tilskuerne engasjerer seg emosjonelt i, ved at det i en og samme person skapes to personer i den hensikt å dramatisere kontradiksjonen ved å utvikle, utvide og intensivere den (Bakhtin 1994b, s. 91). Troverdigheten til Todd ligger med andre ord i hans motstridende kvaliteter og framveksten av en selvbevissthet som forutsettes av denne kontradiksjon.

### **11.9.9 En problematisering av karakterenes dialogiske relasjoner**

Brevene og epistlene gir oss også en mulighet til å se litt nærmere på det bevissthetsmaterialet noen av karakterene er utstyrt med (jmf Bakhtin 1994b og 2003). Dette utgjør de egenskaper ved karakterene som forfatterne, i sin posisjon som tilskuer, kan gå i dialogiske relasjoner med. Her ser vi at både Neil og Todd er bærere av stabile og objektive egenskaper som karakterene bruker i sitt eget introspektive prosjekt. Neil er aktiv, søkende og pågående, mens Todd ønsker å holde en lav profil. Neil er i overkant sosialt anlagt, mens Todd trives best i eget selskap. Begge har en kulturell bakgrunn der respekt for foreldre, disiplin og klare målsetninger dominerer. De kommer begge fra velstående hjem, men der Neil framstår som den skoleflinke. Dette er egenskaper som fort kan skape endimensjonale karikaturer, vel egnet til å kontrastere hverandre uten at det behøver å føre til relasjoner som skaper karakterenes selvbevissthet. Men brevene kan altså indikere at disse egenskapene er brukt i forhold til karakterenes selvbevissthet, eller som et materiale i den smeltedigelen som utgjør heltens selvbevissthet (Bakhtin 1994b, s. 92) Vi finner et uttrykk for dette i brev 5 der det framkommer at Todd selv ønsker å være anonym, ja usynlig for både medelever og lærere. Forklaringen på dette kan ifølge brevskriveren være forventningspresset fra familien. Epistel 1 kan fortelle oss at Neil ikke maktet å fullføre sitt selvbevisste prosjekt, eller det at hans mobiliserte egenskaper kom til kort i det å være en avgjørende premissleverandør i sin egen meningsskapende diskurs. Dermed antydes det at Neil ikke har en selvstendig stemme i betydning av det å ta et oppgjør med sin egen far, men at han derimot har sin selvstendige stemme, en selvbevissthet som forteller seg selv at ”jeg ikke makter å konfrontere min egen far”. Sann sett er Neil bevisst sine egne evner nettopp gjennom en introspeksjon. Faren med å gi brevets innhold en slik teoretisk retning er at Neil alene ansvarliggjøres for selvmordet.

Riktig nok eksisterer Neil side om side med andre selvbevisste karakterer, noe som er nødvendig for at Neil skal kunne delta i den filminterne dialogiske helhet. Men med utgangspunkt i både brevene, og Bakhtins perspektiv på karakterene som ”*en mengde likeverdige bevisstheter med sine respektive verdener* som føres sammen og bevarer sin selvstendige status innenfor enheten av en eller annen begivenhet” (Bakhtin 2003, s. 136), så kan vi spørre om selvmordet ene og alene er et resultat av Neils selvbevissthet. Dette henger sammen med at helten, eller i dette tilfellet Neil, er relativt fri og uavhengig. Neil kompletteres som karakter, som en filmatisk realitet, av bestemte egenskaper i et kunstnerisk design, men der disse egenskapene etter hvert ikke avslutter Neil, men fungerer som materialet i Neils selvbevissthet (Bakhtin 1994b, s. 93).

Men som både brevskriverne og elevene i fokusgruppen peker på, forutsettes Neil og Todds selvbevissthet av stemmene til andre karakterer. Vi ser hvordan dette kommer fram i brev 3 der Keating krediteres for at de sjenerte guttene slipper til, at de får en mulighet til å hevde seg selv. Ut fra brev 5 ser vi også at Todd gjøres oppmerksom på at han har andre å takke for at han til slutt tørde stå fram, hevde seg selv og sin egen stemme. Todd har altså evnen i seg, men han trenger hjelp for å realisere dem. Det samme gjelder for Neil. Vi forstår at han ønsker å hevde seg selv, innfri forventninger fra sine omgivelser og bli sett og respektert av sin egen far. Den Neil vi møter tidlig i filmen har ennå ikke tatt stilling til de problemer som reises på bakgrunn av disse ønskene, men etter hvert ser vi hvordan Neils selvbevissthet vokser fram i kampsonen mellom stemmene til sin egen far, medelever, Keating, Shakespeare og Thoreau. Disse stemmene tvinger altså Neil til å ta stilling til grunnleggende problemer i sitt eget liv, grunnet dialogiske relasjoner som han (hypotetisk sett) ikke ville møtt om ikke Keating ble introdusert som ny poesilærer. Dermed ser vi hvordan karakterenes bevissthetsmateriale, slik det beskrives i brevene, peker mot en avhengighet av andre for å konversere med sitt alter ego, med djevelen, med sin egen karikatur (Bakhtin 1994b, s. 90). Vi ser at dette henger sammen med at ideene ikke lever isolert i den individuelle bevissthet. Hvis så var tilfelle ville ideen etter hvert degenerere og dø, noe som betyr at Neil til syvende og sist ville følt seg tilfreds ved å vokse opp i sitt fars bilde. Men ideen våkner til liv, tar form, utvikler seg, fornyer sitt verbale uttrykk og gir opphav til nye ideer når den trår inn i et ekte og genuint dialogisk forhold med andre ideer (ibid. s. 98), som ideene til Thoreau og Shakespeare.



Vi ser at koblingen mellom forfatterens observasjoner og Bakhtins teoretiske perspektiv baner vei for konstruerte, men like fullt interessante og viktige problemstillinger. Ville for eksempel Neil tatt livet av seg om han ikke var gjort kjent med Thoreaus ønske om å jage vekk alt som ikke er liv? Ville Todd reist seg på pulten om han ikke var ”tvungen” til å improvisere dikt foran klassen? Hvilke konsekvenser får det når vi befolker våre egne stemmer med andres stemmer? Hvilket ansvar har den som introduserer nye stemmer for søkende sjeler? Hvor var det selvbevisste mennesket under nazipartiets samling i Nürnberg 1934? Er vi alene ansvarlig for våre valg og handlinger som selvbevisste mennesker når nye ideer formes i dialog med andres ideer? Disse høyst hypotetiske spørsmålene kan aktualiseres ut fra tanken om at ideen er intersubjektiv. Området for ideens eksistens er ikke i den individuelle bevissthet, men i det dialogiske fellesskapet mellom bevisstheter. Slik er ideen en levende hendelse som finner sted i det dialogiske møtet mellom to eller flere bevisstheter (ibid.s. 98). Men er ideen bare produktet av et dialogisk møte mellom bevisstheter? Hva med de ideer som oppstår i møtet med autorative tekster? Når dette skrives har noen iverksatt ideen om å drepe så mange tilfeldige mennesker som mulig i Mumbai. Er denne ideen oppstått i et dialogisk møte mellom bevisstheter? Spørsmålene er spissformulert, men de viser til forholdet mellom det å gjøre egne vurderinger og intensjonene i andres stemmer. Det er dette Bakhtins beskriver som å ta ordet å gjøre det til sitt eget (Bakhtin 1981, s. 294). Bakhtin, som selv var et offer for et autoritært regime, viser hvordan det autoritære ordet krever vår ubetingede tilslutning. Den autorative diskurs tillater oss ikke å utfordre dens grenser, prøve ut fleksible overganger eller skape kreative variasjoner av den. Dette er elementer som er lett å observere i farens diskurs om Neils framtid, noe som beskrives i brev 7. Vi kan også forstå farens diskurs som en representasjon for den grunnleggende autorative diskurs i skolen, en diskurs som påpekes både i elevenes logger og i samtalen med fokusgruppen. I filmer som henvender seg til følelser ser vi ofte at konflikten, de moralske kreftene, framstilles i konkret personalisert form (Gripsrud 2002, s. 153), noe som gjør faren til målbærer av tradisjoner og kulturelt bestemte forventninger som står i kontrast til poesiens stemmer. Vi ser da at skolens pilarer, tradisjon, ære, disiplin og briljans, er autoritære ord som

*demands that we acknowledge it, that we make it our own; it binds us, quite independent of any power it might have to persuade us internally; we encounter it with its authority already fused to it. The authoritative word is located in a distance zone, organically connected with a past that is felt to be hierarchically higher. It is, so to speak, the word of the fathers (Bakhtin 1994a, s. 78).*

Men hva med Thoreau? Hva med Walt Whitman som fra bildet på veggen stirrer strengt ned på elevene. Kan de, for gutter i en sårbar og søkende alder, representere det autoritære ordet? Spørsmålet stilles ikke for å besvares, men for å lede oppmerksomheten mot Keating som introduserte sine elever for disse stemmene. Et morsomt poeng i denne sammenhengen finner vi på nettstedet popit.no, som henvender seg til ungdommer. Her er det en side som heter *Lærerne vi digger*. Under overskriften *Film – og tv lærere vi ikke kan la være å elske* finner vi Keating på topp, sammen med blant annet Professor Humlesnurr (*Harry Potter*), Yoda (*Star Wars*) og Louanne Johnson (*Dangerous Mind*). Det må sies å være flatterende for Keating. Men på den annen side ble reist en del kritiske røster i etterkant av filmen, kritikk som gikk på lærerrollen Keating representerte. Hvor var Keating kritiske holdning til de tekster han selv presenterte? Hvilke muligheter gav Keating elevene til å være kritisk reflektert til tekstene? Hvor ble det av Keating når entusiasmen var tent hos elevene? Hvor ble det av Keating når han skjønnte at en av sine elever var ute i hardt vær, som et direkte resultat av sitt eget pedagogiske opplegg? Klarte Keating å skille mellom egne pedagogiske idealer og skolens læreplaner? Klarte Keating å skille mellom vennskap og lærerrollen? Hvis vi ser på de brevene som er sendt til Keating, så er de praktisk talt alle svært positive. Dette kan illustreres ved brev 3 der Keating beskrives som både snill og flink, og med et våkent blikk for elevenes behov. Brevet uttrykker med andre ord klare forventninger til lærerrollen. Vi kan også se at brevskriveren har et helt annet perspektiv på Keatings ansvar og rolle i forhold til Neil, enn det som ligger i kritikken som kom mot Keating i etterkant av filmen. Dette perspektivet understrekes ytterligere i brev 2 der det frambringes et håp om at Keating kan overta norskundervisningen på brevskriverens skole. I brev 2 fritas også Keating all skyld i forhold til Neils selvmord. Den eneste kritiske bemerkningen til Keating finner vi i brev 6, der brevskriveren peker på at Keating har gått på tvers av skolens pensum og læreplaner, noe som kan medføre konsekvenser.

Vi ser altså en kontrast i mellom det som ytres i det skriftlige materialet, og de kritiske bemerkningene om Keating som lærermodell i etterkant av filmen. Hvis vi et lite øyeblikk holder fast ved spørsmålet om ansvaret for den som introduserer søkende sjeler for sterke og meningsetablerende tekster, og beskrivelsene av Keating i brevene, så ser vi at Keating ikke holdt muligheten åpen for tekstenes mulige autoritære funksjoner. I så måte kan vi forstå faren til Neil som mer ”ærlig” i betydning av at han aldri la skjul på sin autoritære framferd for å oppnå mål og ønsker. Men hva med Keating? Hadde han mål og ønsker for sine elever? Var disse klarlagt og kommunisert? Ble Thoreau og Whitman brukt som redskaper i et bestemt

dannelsesprosjekt? Hadde han bestemte intensjoner med valg av poetiske stemmer? Eller så han for seg poesien som et viktig pedagogisk bidrag til det selvrefleksive mennesket? Hvis så er tilfellet kan vi si at Keatings pedagogiske prosjekt korresponderer med Bakhtin og ideene som etablert i dialogen mellom to eller flere bevisstheter. Men konsekvensene av et slikt perspektiv kan også ende opp som ganske ubehagelig i og med at selvmordet da kan forstås som en ”dialogisk respons” på farens autoritet, med bidrag fra Thoreau i bevisstgjøringen av egen utilstrekkelighet. Neil skjønner altså at han aldri klarer å oppnå, eller innfri, idealet som poesiens stemmer så vakkert forfekter. Dette er problemstillinger som empirien ikke sier noe om. Nå kan det være mange grunner til det, men vi kan i dette ane et visst problematisk forhold rundt det å tenke på filmopplevelsen som et pedagogisk redskap. Som vi har vært inne på tidligere ligger det jo i filmens natur å framprovosere bestemte emosjonelle responser. Dermed vil vi ofte se at filmen har et bestemt fokus, at tematikken betones for å skape et engasjement. Mulige kritiske perspektiver på filmens helter tones ned eller utelates, noe som gjør at vi som tilskuere kan tape synet av interessante problemstillinger og perspektiver. Med andre ord spenningsfeltet mellom det å la seg forføre og det å gå i dialogiske relasjoner, men der det å la seg forføre er en del av det å gå i en dialogisk relasjon med filmens karakterer.

## 12. AVSLUTTENDE KOMMENTARER

Avhandlingen ble innledet med spørsmålet om det ligger kunnskapsbygging i filmopplevelsens emosjonelle engasjement. Som i alle andre spørsmål ligger det også i dette spørsmålet en forventning om å bli besvart på en eller annen måte. Spørsmålet har med andre ord bedt meg finne relevant informasjon for å ivareta seg selv. Sånn sett har spørsmålet vært styrende for min søken etter informasjon, samtidig som informasjonen etter hvert har vært styrende for min egen forståelse av spørsmålet. Med utgangspunkt i det innledende spørsmålet har jeg gjort en teoretisk drøfting der dialogbegrepet og emosjonsbegrepet har stått sentralt, og jeg har etablert et metodisk opplegg for å skape et møte mellom spørsmålets bestilling og den virkelige verden. Dette er gjort gjennom et feltarbeid. Ved hjelp av den teoretiske drøftingen har jeg dermed hatt muligheten til å gi empirien retning og perspektiv, mens empirien har åpnet for en levende erfaring av det teoretiske perspektivet som spørsmålet har generert. Hvis vi nå gjør et forsøk på en rask og tabloid oppsummering av hva møtet mellom teori og praksisfeltet kan fortelle oss om det innledende spørsmålet, så kan dette kokes ned til følgende utsagn: *Filmen avsluttes ikke når rulleteksten går*. Dette er et utsagn som plasserer seg midt i den dialogiske forståelsen som er lagt til grunn i avhandlingen. Filmopplevelsen oppstår ved at filmens karakterer i de dialogiske relasjoner bryter gjennom tilskuerens konseptuelle horisont og slik skaper sitt eget uttrykk på fremmed territorium, samtidig som tilskueren befolker karakterenes ytringer med egne intensjoner (Bakhtin 1994b). De dialogiske relasjoner er motivert av det emosjonelle engasjementet, samtidig som det emosjonelle engasjementet motiverer til dialog. Dialogen er med andre ord dynamisk og endringsetablerende gjennom kontinuerlige vurderingsprosesser. Dette peker mot de kontekstuelle fortolkningsposisjoner, eller de umiddelbare og distanserte refleksjoner, i tilskuernes umiddelbare benevnelser og elevenes distanserte refleksjoner gjennom gruppesamtaler eller brev.

De refleksjoner og vurderinger som ligger i det emosjonelle engasjementet må altså ses i sammenheng med de ulike fortolkningsposisjoner. Med støtte hos Bakhtin ser vi hvordan filmens karakterer i den dialogiske relasjonen setter spor hos tilskueren, spor i form av refleksjoner rundt ideer, valg, verdier, ja det å være – i – verden. Ulike posisjoner åpner for ulike perspektiver på karakterenes valg, og ulike posisjoner åpner for at tilskueren/eleven kan være bevisst sitt eget bidrag, både i den umiddelbare filmopplevelsen og den distanserte refleksjonen i etterkant. Elevene gis ikke bare muligheten til å forstå både karakterene og egne dialogiske relasjoner i et distansert perspektiv. Elevene gis også muligheten til å begrunne

eller kritisere sine egne umiddelbare refleksjoner, det å se og vurdere sine egne emosjonelle ”begrunnelser” i filmopplevelsen. Dette kan ivaretas av et tilrettelagt pedagogisk opplegg der kunnskapsbygging er å dele og forhandle perspektiv, det være seg med filmens karakterer, med andre elever eller selvrefleksivt i en indre dialog. Gevinsten i dette er at både identitetens betydning for kunnskapsbyggingen, og kunnskapsbyggingens betydning for identitetsdannelsen tydeliggjøres. Den enkeltes livsanskuelse utfordres, det være seg etisk, estetisk, politisk eller praktisk. Elevene blir medprodusenter i egen læring, samtidig som de er bevisst seg selv nettopp som medprodusenter i egen læring. Med andre ord styrkes deres følelse av et **selv** i kunnskapsbyggingen. Dette **selvet** maktet jeg ikke å gjøre en tilfresstillende lokalisering av i samtalen med responsgruppen på skolen, men vi kan høre det ytre seg i både de umiddelbare observasjoner under filmframvisningen og i brevene.

Et selv i henvendelse eller dialog gjør seg altså erfaringer om både verden og seg selv i verden. Selvet i henvendelse er dermed i en dialogisk relasjon, en relasjon som åpner for endring og nyorientering, noe som korresponderer med Gadammers perspektiv på selvet som finner seg selv i erfaringsprosessen (jmf kapittel 3.2). Gjennom filmopplevelsens dialogiske relasjoner trer altså selvet fram for seg selv gjennom undring, fundering og refleksjon, og dette selvet er fokusert, motivert og guidet av et emosjonelt engasjement. Den dialogiske relasjonen mellom tilskuer og filmens karakter gir selvet en mulighet til å la seg utfordre, samt til vurdering og stillingstaking, både når det gjelder karakterenes valg **og** egne holdninger. Med andre ord får selvet mulighet til å utfordre seg selv, egne holdninger og fordommer. Elev/tilskuer gjør erfaringer med seg selv, med sin egen bakgrunn og sin horisont. Et slikt læringspotensial lar seg identifisere ved hjelp av en dialogisk tilnærming til filmopplevelsen. Det har å gjøre med at karakterene ikke er representanter for ulike holdninger og egenskaper, men bevisste individer som gjør egne valg ved at de ikke bare er ”objekter i forfatterens diskurs, men også subjekter i sin egen umiddelbare, meningsskapende diskurs” (Bakhtin 2003, s. 136). Ved en mer monologisk preget tilnærming vil filmopplevelsen framstå som en rekonstruksjon av et foreliggende materiale der tilskueren realiserer filmens iboende mening, men må gi avkall på å finne seg selv. Den pedagogiske verdien begrenses dermed til gjenfortelling uten at nye diskurser kobles til teksten, kun en redegjøring av ”de indre avhengighetsforhold som utgjør det statiske i teksten” (Ricoeur 1999, s. 157).

## 12.1 Hva kan vi nå si om kunnskapsbyggingen i filmopplevelsens emosjonelle engasjement?

I prologen møtte vi to 12 år gamle gutter som satte liv og lemmer i fare for å skrape sammen nok penger til kinobilletter. Det overrasker nok ikke når jeg kan fortelle at ingen av dem var særlig begeistret for å sitte på skolebenken i time etter time. Sommer og skolefri var absolutt å foretrekke. Men på den annen side var begge guttene svært motiverte til å lære, til å søke og mestre utfordringer. Det være seg det å reparere ødelagte sykler, utforske gamle hus, maurtuer, innvoller i fisk og ukjente gater i byen. Vi kranget og diskuterte med hverandre, med andre venner og med familien, vi lurte hverandre og vi viste omsorg for hverandre. Vi delte av hverandres erfaringer, og vi utfordret oss selv og hverandre. Selv om vi der og da ikke var bevisst det, så ønsket vi å gå til sengs med en litt større horisont enn den vi våknet med. Vi ønsket å kjenne både verden og oss selv på en annen måte når dagen var omme. Vi ønsket å forandre oss innenfor de faste og trygge rammene blant venner og familie i en småby. Drømmen kunne være å bli kjent med oss selv som den som endelig torde hoppe fra timeteren, eller den som klarte å lime sammen et modellfly. Noen ganger endret vi oss på tross av ønsket om at endringer ikke måtte skje. Som den gangen vi drev på med lekebiler ute i gata selv om vi strengt tatt var litt for store for den slags aktiviteter. Litt lenger borte i gata så vi kameraten med den kreftsyke mora kom tuslende. Forvirret stilte han seg opp midt i mellom oss og sa: ”Ho mamma e ikke mer”. Kameraten som nettopp hadde mistet sin mor bar bud om at verden aldri ville være den samme igjen. Den kvelden var det nok mange mødre som fikk en ekstra hard klem fra sine prepubertale poder. Poenget er at vi i ulike sammenhenger, og i ulik grad, lengtet etter Bollnows møter. Kanskje ikke møter av samme eksistensielle tyngde og format, men like fullt møter som utfordret og endret oss. Noen ganger opplevde vi at møtene oppsøkte oss, lite velkommen, men som tøffe vitnesbyrd om en verden utenfor vår trygge lille boble. Dermed kan møtebegrepet beskrive den motivasjonen som sendte kameraten min og meg inn i mørket under kinotrappa. Kanskje var det spenningen med det å krype rundt i mørket under trappa en sterk drivkraft. Men vi ønsket også å innfri noen økonomiske forutsetninger slik at vi kunne møte Tarzan en sommersøvnig ettermiddag. Her må det skytes inn at møtet med Tarzan neppe var motivert ut fra et eksplisitt begjær om å lære, om å bygge kunnskap. Vår motivasjon lå nok snarere i forventningene om å oppleve noe, det å la seg rive med av Tarzans heltemot og Cheetas apestreker. Sånn sett ble nok ikke vår refleksive kapasitet satt på de helt store utfordringer, men en ting er temmelig sikkert: Etter filmen mobiliserte min forestillingsevne slik at det var jeg som sloss med den ville løven og dermed berget livet til den søteste piken i klassen.

Turen under kinotrappa var altså motivert ut fra ønsket om en filmopplevelse. Avhandlingen er motivert ut fra et ønske om å vise læringspotensialet i filmopplevelsens emosjonelle engasjement. For å ivareta dette har jeg etablert et teoretisk rammeverk, og lagt til rette for et møte mellom det teoretiske rammeverket og virkelige filmopplevelser. Oppsummert kan dette fortelle oss følgende:

- Møtet

Bollnows begrep om møtet og danningens didaktiske rasjonalitet aktualiseres både i forhold til filmopplevelsen og de mulige endringsprosesser som ligger i filmopplevelsen. Med en forståelse av kunnskapsbygging som det å være i bevegelse, være i endring, så finner vi et godt eksempel på dette i tilskuernes umiddelbare refleksjon når rektor Nolan pryler Charlie. Vi husker at tilskuerne ler til det første slaget, for så å bli helt stille. Tilskuernes holdninger og virkelighetsforståelse er ikke gangbar mynt i møtet med fornedrelsen som ligger i prylingens første slag. Men med slagene, med Charlies forpinte ansiktsuttrykk og Nolans raseri, ser vi at tilskuernes tilnærming til filmens fiksjonelle realiteter revideres i løpet av sekunder, en revisjon som også bærer preg av selvrefleksivitet. Latteren som fulgte det første slaget kan referere til tilskuerens ”mangel på ide om vold som pedagogisk virkemiddel”. Men så realiseres møtet ved det bruddet som oppstår mellom tilskuernes ide om at elever ikke skal pryles og den fiksjonelle realiteten. Tilskuerne kan ikke lenger forholde seg overfladisk til ydmykelsen av Charlie, og i løpet av få sekunder gjøres nye vurderinger. Dette uttrykker tilskuernes emosjonelle engasjement.

- Emosjoner

Empirien gir oss eksempler på emosjoner i både umiddelbar og distansert virksomhet. Noe forenklet kan vi si at emosjoner er begrunnelsene for den mentale tilstanden vi er i. Hvilke begrunnelser, eller emosjoner som aktiveres, henger sammen med hvilke antagelser, holdninger og verdier vi blir bedt om å granske i den dialogiske relasjonen med filmens karakterer. Med en kognitiv forståelse av emosjoner, der mening og vurdering er involvert, er vårt emosjonelle engasjement et resultat av en refleksiv holdning til filmens karakterer. Vi ser karakterenes opplevelse av virkeligheten fra vårt eget ståsted, altså en intersubjektiv prosess der vi entrer en annens opplevelse. Dette åpner for nye erfaringer der våre emosjoner, som mentale disposisjoner, testes opp mot nye virkeligheter. Det empiriske materialet viser oss at filmopplevelsen åpner for umiddelbare refleksjoner som

tidsmessig sammenfaller med filmens hendelser, samt distanserte refleksjoner i et tilrettelagt pedagogisk opplegg. Vi kan forstå tilskueren som ubevisst sine refleksive prosesser, sitt emosjonelle engasjement, i den umiddelbare refleksjonen, mens elevene i den distanserte refleksjon kan forstås som medforfattere i egen filmopplevelse. Det ubevisste i den umiddelbare refleksjonen peker mot tilskuernes orientering mot fiksjonen som virkelig. Realitetsvurderingen er ikke bevisst, og ”vi er fuldkomment grebne af filmen, og lever os helt ind i dens univers, og vi græder, gyser eller griner” (Grodal 2003, s. 87). Latteren, tårene, sinnet eller forskrekkelsen er altså tilskuernes vurderinger som kommer til uttrykk. Dermed har empirien vist oss betydningen av å være bevisst de ulike fortolkningsposisjoner som ligger i filmopplevelsen, samt det å ha et distansert blikk på sin egen emosjonelle deltakelse. Begge fortolkningsposisjoner forstås gjennom et dialogisk perspektiv på filmopplevelsen.

- Dialogen

Jeg har forsøkt å gripe filmopplevelsen ved hjelp av Bakhtins eksistensielle perspektiv på dialogen. Dette er et perspektiv som gir mening til en kognitiv forståelse av emosjoner, og dermed at det ligger vurderinger i det emosjonelle engasjementet. Ved hjelp av empirien ser vi at en dialogisk forståelse av filmopplevelsen plasserer filmopplevelsen som den pedagogiske katalysator. Dette kan i første omgang høres så selvfølgelig ut at det grenser mot det banale. Vi trenger ikke et empirisk grunnlag for å si at filmopplevelsen må stå sentralt når film skal inn i en pedagogisk praksis. Men koblingen mellom Bakhtins dialogbegrep og det empiriske materialet viser betydningen av å forstå filmopplevelsen som uavhengig av den pedagogiske praksis. Dette betyr at kunnskapsbyggingen i filmopplevelsens emosjonelle engasjement forutsetter lærerens bevissthet om et kontekstuellt skille mellom tilskuer og elev, mellom ulike fortolkningsposisjoner. Tilskueren, slik vi møter dem i både observasjonsnotatene og egne logger, reflekterer umiddelbart og uavhengig av den pedagogiske praksis. Dette svarer til en *jeg – du –* relasjon som vi også finner igjen i brevene, men hvor elevene i posisjon som brevskrivere i større grad er bevisst sin egen rolle som medforfattere i filmopplevelsen.

Filmopplevelsen, eller det emosjonelle engasjementet som oppleves der og da, går inn i den pedagogiske praksis som distansert refleksjon i etterkant, vist gjennom samtalen med fokusgruppen. Videre vil filmopplevelsen, i et dialogisk perspektiv, sette spor i den enkelte tilskuer. Dermed vil filmopplevelsen også etablere seg i den planmessige og fremadskridende undervisningen som hører dannelsen til. På denne bakgrunn kan



forståelsen av filmopplevelsen som dialogisk etablert forstås som en kritikk av *viewer – response* – tilnærmingen til Teasley og Wilder. Tittelen på boka (*Reel Conversations*) indikerer at elevene nærmest sveiver inn filmopplevelsen, og hvor dette gjøres ved hjelp av strukturerte tilskuerguider. Vanligvis tar man ikke med seg guider inn i dialogiske relasjoner. En slik praksis vil skape styrende forventninger, også i forhold til filmopplevelsen. Dette betyr at filmens tilskuere og filmens karakterer plasseres i en subjekt – objekt relasjon framfor det å være å være dialogpartnere der vurderingen ligger i det emosjonelle engasjementet. Med utgangspunkt i Bakhtins dialogbegrep må filmopplevelsen forstås som dialog på dialogens premisser, ikke en kvasidialog der deltakerne fokuserer på å innfri noen definerte forventninger. Dialogen vil her være styrt framfor fri og uavhengig. Dermed vil det emosjonelle engasjementet, den reflekssive tilnærmingen og tilskuernes medforfatterskap svekkes eller i ytterste konsekvens falle bort.

Samtidig som møtet mellom teori og empiri gir klare indikasjoner på kunnskapsbygging gjennom det emosjonelle engasjementet i filmopplevelsen, ser vi at empirien peker mot viktige utfordringer innenfor den samme praksis. Hva med de elevene som tydelig gir uttrykk for at filmen er kjedelig eller fullstendig uinteressant? For disse elevene kan det vurderes om filmopplevelsen som forutsetning for kunnskapsbygging er innfridd ved at den manglende interessen forstås som et uttrykk for filmopplevelse. Mangel på interesse er ikke her ensbetydende med et fraværende emosjonelt engasjement, men snarere tilskuerens vurderinger av karakterene som dialogisk lite interessante. Hvorfor tilskueren ikke ønsket å gå i dialogiske relasjoner med filmens karakterer kan begrunnes i det tilrettelagte pedagogiske opplegget. Her kan vi tenke oss at elevens begrunnelser går på filmens tematikk, karakterenes troverdighet eller de filmestetiske valg som er gjort. Dermed kan også den uinteresserte tilskuer ytre seg på bakgrunn av egen erfaring. Dette viser betydningen av et godt gjennomtenkt filmvalg, og at filmvalget møtes med et gjennomtenkt og begrunnet pedagogisk opplegg. Vi kan bruke Keating for å illustrere betydningen av dette. I en scene ser vi at Keating ønsker å vise verdien av både fysisk og mental fostring. Dette gjøres ved at guttene i tur og orden leser opp en liten strofe fra et dikt før de sparker til en fotball. En av guttene er fullstendig uinteressert, mumler fram strofen før han så vidt pirker til ballen med tåa. Keating buer og vifter han vekk, dog med et glimt i øyet. Keatings atferd kan her illustrere utfordringen som ligger i skjæringspunktet mellom konkrete planer og læringsmål og den enkelte elevs opplevelse av møtet med en fiksjonell karakter, eller for så vidt et kunstverk.

Skjæringspunktet markeres ved frihetsaspektet som må ligge til grunn i en dialogisk forståelse av filmopplevelsen, og et kryssende behov for vurdering i den pedagogiske praksis. Vurdering er et viktig og lovpålagt redskap for å ivareta elevenes læring og utvikling i form av både individvurdering og læringsstøttende vurdering underveis i læringsforløpet. Dette er et arbeid som omfatter tilbakemeldinger gjennom korrigerende, veiledning eller informasjon om elevenes faglige mestring, noe som er en forutsetning for å planlegge en undervisning tilrettelagt den enkeltes forutsetninger (Imsen 2006). Kunnskapsbygging i filmopplevelsens emosjonelle engasjement og kravet om vurdering i skolen er to størrelser som tilsynelatende står i et noe trøblete forhold til hverandre. Om dette er et forhold som er problematisk i virkelighetens skoleverden må jeg nok overlate til andre å reflektere over. Men jeg ser at det er både muligheter og utfordringer i det å legge en dialogisk forståelse av filmopplevelsen til grunn i den pedagogiske praksis. Fordelen med utfordringer er at de gir oss en gylden mulighet til å begrunne våre valg. Det betyr at en realisering av de pedagogiske mulighetene forutsettes av lærerens refleksjoner rundt det å se film, hva målet ved å bruke akkurat denne filmen er, og hvilket pedagogisk opplegg som best ivaretar målet. Bevisstheten om den enkeltes filmopplevelse, om det emosjonelle engasjementet, er med andre ord avgjørende for en fruktbar filmpedagogisk virksomhet. Hvis ikke kan læreren ende opp som Keating: Full av entusiasme, men ikke fullt så reflektert over sin egen entusiasme.

## Litteratur

- Adams, D. (1979). *The Hitchhiker`s Guide to the Galaxy*. London: Pan Books.
- Atkinson, P. & Hammersley, M. (1996). *Feltmetodikk: Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Aukrust, V. G. (2001). Klasseromssamtaler, deltakerstrukturer og læring. I: O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 173 – 194). Oslo: Abstrakt forlag.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter*. Oslo: J. W. Cappelens forlag.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. Bergen: Ariadne forlag.
- Bakhtin, M. (1994a). The Dialogic Imagination. I: P. Morris (Red), *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (s. 74 – 80). London: Edward Arnold.
- Bakhtin, M. (1994b). Problems of Dostoevsky`s Poetics. I: P. Morris (Red), *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov* (s. 103 – 112). London: Edward Arnold.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the Novel. I: M. Holquist (Red), *The Dialogic Imagination* (s. 259 – 422). Austin: University of Texas Press.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago og London: The University of Chicago Press.
- Bazin, A. (1971). *What is Cinema? Vol. 2*. Berkeley og Los Angeles: University of California Press.
- Bengtsson, J. (1999). *Med livsverden som grund: Bidrag til utvecklandet av en livsverdenfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2000). *Den samfunnsskapede virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Bollnow, O. F. (1969). *Eksistensfilosofi og pedagogikk*. København: Christian Ejlers Forlag.
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad Notam Forlag.
- Bråten, S. (2004). *Kommunikasjon og samspill: Fra fødsel til alderdom*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Braaten, L. T. & Erstad, O. (2000). *Film og pedagogikk: Dialog og refleksjon i møte med film*. Oslo: Norsk filminstituttets skriftserie.
- Braaten, L. T., Kulset, S & Solum, O. (2000). *Introduksjon til film: Historie, teori og analyse*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.
- Børtnes, J. (2006). Bakhtin i kognitivt perspektiv. I: H. V. Holm og T. Skorgen (Red), *Dialogens tenker: Nordiske perspektiver på Bakhtin* (s. 147 – 165). Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Børtnes, J. (2001). Bakhtin, dialogen og den andre. I: O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 91 – 105). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Carroll, N. (2001). *Beyond Aesthetics: Philosophical Essays*. Cambridge UK, New York: Cambridge University Press.
- Clark, K. & Holquist, M. (1984). *Mikhail Bakhtin*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Cornelius, R. R. (1996). *The Science of Emotion: Research and Tradition in the Psychology of Emotions*. Upper Saddle River, N. J.: Prentice Hall.
- Currie, G. (1995). *Image and Mind: Film, Philosophy and Cognitive Science*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dahl, H. F., Gripsrud, J., Iversen, G., Skretting, K. & Sørensen, B. (1996). *Kinoens mørke, fjernsynets lys: Levende bilder i Norge gjennom hundre år*. Oslo: Gyldendal.
- Dale, E. L. (1990). *Kunnskapens tre og kunstens skjønnhet: Om den estetiske oppdragelse i det moderne samfunn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Damasio, A. (2002). *Følelsen av hva som skjer: Kroppens og emosjonenes betydning for bevisstheten*. Oslo: Pax forlag.
- Deleuze, G. (1989). *The Time – Image*. Minneapolis: University of Minnesota.
- Denzin, N. K. (1984). *On Understanding Emotions*. San Francisco: Jessey – Bass.
- Dimitriadis, G & Kamberelis, G. (2005). Focus Groups: Strategic Articulations of Pedagogy, Politics, and Inquiry. I: N. Denzin & Y. S. Lincoln (Red), *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 3<sup>rd</sup> ed. (s. 887 – 907). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Dostojevskij, F. (2001). *Forbrytelse og straff*. Oslo: Den norske bokklubben.
- Dysthe, O. (2001a). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 33 – 72). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Dysthe O. (2001b). Dialogperspektiv på elektroniske diskusjonar. I: O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 309 – 332). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (1993). *Det flerstemmige klasserommet: Skrivning og samtale for å lære*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Eisenstein, S. (1979). The Composition of Potemkin. I: L. Jacobs (Red), *The Emergence of Film Art: The Evolution and Development of the Motion Picture as an Art, from 1900 to the Present* (s. 147 – 155). New York: Norton.
- Eisner, E. W. (1998). *The Kind of Schools We Need*. Portsmouth, N. H.: Heinemann.
- Eisner, E. W. (1991). *The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice*. New York: Macmillian Publishing.
- Floistad, G. (1993). *Heidegger: En innføring i hans filosofi*. Oslo: Pax forlag.
- Foppa, K. & Markova, I. (1990). *The Dynamics of Dialogue*. New York: Harvester Wheatsheaf.

- Gadamer, H. G. (2001). Tekst og fortolkning. I: S. Lægheid & T. Skorgen (Red), *Hermeneutisk lesebok*, (s. 163 – 194). Oslo: Spartacus forlag.
- Gadamer, H. G. (1997). *Sanning och metod: I urval*. Gøteborg: Daidalos.
- Giddens, A. (1996). *Modernitet og selvidentitet: Selvet og samfundet under sen – moderniteten*. København: Hans Reitzels forlag.
- Golden, A. (2005). *Å gripe poenget: Forståelse av metaforiske uttrykk fra lærebøker i samfunnskunnskap hos minoritets elever i ungdomsskolen*. Oslo: Det humanistiske fakultet, Universitetet i Oslo.
- Goldie, P. (2000). *The Emotions: A Philosophical Exploration*. New York: Oxford University Press.
- Gripsrud, J. (2002). *Mediekultur, mediesamfunn*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grodal, T. (2003). *Filmopplevelse – en indføring i audiovisuell teori og analyse*. Fredriksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Guba, E. & Lincoln, Y. S. (2000). Paradigmatic Controversies, Contradictions, and Emerging Confluences. I: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red), *The Sage Handbook of Qualitative Research, 2<sup>nd</sup> ed.* (s. 163 – 188). Thousands Oaks, California: Sage Publications.
- Gubrium, J. F. & Holstein, J. A. (1997). *The New Language of Qualitative Method*. New York: Oxford University Press.
- Guneriussen, W. (1996). *Aktør, handling og struktur: Grunnlagsproblemer i samfunnsvitenskapene*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Habermas, J. (1999). Handlinger, talehandlinger, språklig formidlet samhandling og livsverden. I: R. Kalleberg (Red), *Kraften i de bedre argumenter* (s. 137 – 171). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

- Halkier, B. (2002). *Fokusgrupper*. Frederiksberg: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetsforlag.
- Heidegger, M. (2000). *Introduction to Metaphysics*. New Haven: Yale University Press.
- Hoel, T. L. (2001). Ord på vandring: Elevar i samtale om tekstar. I: O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 269 – 288). Oslo: Abstrakt forlag.
- Imsen, G. (2006). *Lærerens verden: En innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jansen, T. (1963). *Det usynlige barnet og andre fortellinger*. Oslo: Aschehoug.
- Johanessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Universitetet, Filosofisk Institutt.
- Kjeldsen, J. (2004). *Retorikk i vår tid: En innføring i moderne retorisk teori*. Oslo: Spartacus forlag.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Laine, T. (2007). Shame and Desire: Emotion, Intersubjectivity, Cinema. *Rethinking Cinema* no. 3. Bruxelles: P.I.E. Peter Lang.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and Adaption*. New York: Oxford University Press.
- Linell, P. & Luckmann, T. (1990). Asymmetries in Dialogue: Some Conceptual Preliminaries. I: K. Foppa & I. Markova (Red), *The Dynamics of Dialogue* (s. 1 – 19). New York: Harvester Wheatsheaf.
- Linell, P. (1998). *Approaching Dialogue: Talk, interaction and Contexts in Dialogical Perspective*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lothe, J. (1994). *Fiksjon og film: Narrativ teori og analyse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luria, A. R. (1976). *Cognitive Development: Its Cultural and Social Foundations*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Læg Reid, S. & Skorgen, T. (2006). *Hermeneutikk – en innføring*. Oslo: Spartacus forlag.

- Løvlie – Schibbye, A. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse: I psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- MacCarthy, J. & Sullivan, P. (2004). Toward a Dialogical Perspective on Agency. *Journal for the Theory of Social Behavior* 34 (3) (s. 291 – 309). Oxford: Blackwell Publishing.
- Mead, G. H. (1998). Det sosiale selvet. I: S. Vaage (Red), *Å ta den andres perspektiv: Grunnlag for sosialisering og identitet* (s. 203 – 210). Oslo: Abstrakt forlag.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Metz, C. (1991). *Film Language: A Semiotics of the Cinema*. Chicago: Chicago University Press.
- Monaco, J. (1981). *How to Read a Film: The Art, Technology, Language, History and Theory of Film and Media*. New York: Oxford University Press.
- Morris, P. (Red) (1994). *The Bakhtin Reader: Selected Writings of Bakhtin, Medvedev, Voloshinov*. New York: Oxford University Press.
- Neill, A. (2002). Fiction and the Emotions. I: A. Neill & A. Ridley (Red), *Arguing about Art: Contemporary Philosophical Debates* (s. 250 – 264). London: Routledge.
- Nyeng, F. (2000). *Det autentiske mennesket: Med Charles Taylors blikk på menneskevitenskap og moral*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Nørager, T. (1985). *System og livsverden: Jürgen Habermas` konstruktion af det moderne*. Fredriksberg: Aris.
- Opdal, P. (1983). *Begrepsanalyse og pedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Piaget, J. (1973). *Barnets psykiske utvikling*. Oslo: Gyldendal forlag.
- Plantinga, C. (1997). Notes on Spectator Emotion and Ideological Film Criticism. I: R. Allen & M. Smith (Red), *Film Theory and Philosophy* (s. 372 – 393). New York: Oxford University Press.



- Radford, C. (2002). How can we be Moved by the Faith of Anna Karenina? I: A. Neill & A. Ridley (Red), *Arguing about Art: Contemporary Philosophical Debates* (s. 239 – 249). London: Routledge.
- Rasborg, K. (1988). *Samfundskritik og normativitet: Med utgangspunkt i J. Habermas' kommunikationsteoretiske reformulering av fornuftsbegrepet*. København: Rhodos.
- Ricoeur, P. (2002a). Distanseringens hermeneutiske funksjon. I: M. Hermansen og J. D. Rendtorff (Red), *En hermeneutisk brobygger: Tekster af Paul Ricoeur* (s. 33 – 47). Århus: Klim.
- Ricoeur, P. (2002b). For en almen teori om forestillingsevnen. I: M. Hermansen og J. D. Rendtorff (Red), *En hermeneutisk brobygger* (s. 127 – 147). Århus: Klim.
- Ricoeur, P. (1999). *Eksistens og hermeneutikk*. Oslo: H. Aschehoug.
- Ricoeur, P. (1992). *Oneself as Another*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Rommetveit, R. (1999). Om dialogisme og vitenskapelig disiplinert diskurs – og samtaleanalyse. *Norsk Lingvistisk Tidsskrift 1999 (1)* (s. 15 – 37).
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I: O. Dysthe (Red), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 88 – 104). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Rommetveit, R. (1972). *Språk, tanke og kommunikasjon: Ei innføring i språkpsykologi og psykolingvistikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sartre, J. P. (1993a). *Eksistensialisme er humanisme*. Oslo: Cappelen.
- Sartre, J. P. (1993). *Væren og intet: I utvalg og med innledning av Bernt Vestre*. Oslo: Pax.
- Skjervheim, H. (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum – Norli.
- Smith, M. (1997). Imaging from the Inside. I: R. Allen & M. Smith (Red), *Film Theory and Philosophy* (s. 412 – 430). New York: Oxford University Press.

- Smith, M. (1995). *Engaging Characters: Fiction, Emotion, and the Cinema*. New York: Oxford University Press.
- Sobchack, V. (1992). *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film Experience*. New Jersey: The Princeton University Press.
- Springsteen, B. (1980). *The River*. Columbia Records.
- Sæljø, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Taylor, C. (2001). Fortolkning i humanvitenskapene. I: S. Lægheid & T. Skorgen (Red), *Hermeneutisk lesebok* (s. 239 – 287). Oslo: Spartacus forlag.
- Teasley, A. B. & Wilder, A. (1997). *Reel Conversations: Reading Films with Young Adults*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Telhaug, A. O. (1987). *Skolen som motkultur: didaktikk i sosio – historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen forlag.
- Turvey, M. (1997). Seeing Theory. I: R. Allen & M. Smith (Red), *Film Theory and Philosophy* (s. 431 – 457). New York: Oxford University Press.
- Vaage, M. B. (2007). Levende bilder: Hvorfor empati er viktig for vellykket innlevelse i fiksjonsfilm. *Norsk medietidsskrift 14 (1)* (s. 27 – 48).
- Vaage, M. B. (2005). Fiksjon, innlevelse og selvreferanse. *Norsk filosofisk tidsskrift 2005 (02)* (s. 124 – 137).
- Vaage, S. (2001). Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: O. Dysthe (Red), *Dialog, samspel og læring* (s. 129 – 150). Oslo: Abstrakt Forlag.
- Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Wertsch, J. V. (1998). *Mind as Action*. New York: Oxford University Press.
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: A Sociocultural Approach to Mediated Action*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Wittgenstein, L. (1995). *Filosofiske undersøgelser*. København: Munksgaard.

Wollheim, R. (1999). *On the Emotions*. New Haven: Yale University Press.

Nettressurs:

<http://www.etikom.no/>

## **Filmliste**

Alien (1979)  
Back to the Future (1985)  
Child's Play (1998)  
Cinderella Man (2006)  
Citizen Kane (1941)  
Crash (2004)  
Dagen er din (1989)  
Dr. Strangelove (1964)  
Fire bryllup og en gravferd (1994)  
Halloween (1978)  
Ildvognene (1981)  
L. A. Confidential (1997)  
Life of Brian (1979)  
Lilja 4 – ever (2002)  
Nattsvermeren (1991)  
Natural Born Killers (1994)  
Navigatøren (1926)  
Nådeløse menn (1992)  
Pulp Fiction (1994)  
Rear Window (1954)  
Ringenes herre: Ringenes brorskap (2001)  
Rosens navn (1986)  
Touch of Evil (1958)

Trond Eriksen  
Avdeling for lærerutdanning  
Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243  
3103 Tønsberg

E-post: [Trond.Eriksen@hive.no](mailto:Trond.Eriksen@hive.no)  
Telefon: 33 03 14 21

## **Informasjon om feltarbeid i uke 5 og 6.**

Til foreldre/foresatte 10. klasse ved Sem skole.

Hei!

Mitt navn er Trond Eriksen. For tiden er jeg ansatt som doktorgradsstipendiat ved Høgskolen i Vestfold, på avdeling for lærerutdanning. Her underviser og veileder jeg studenter i tillegg til forskningsprosjektet mitt. Når det gjelder forskningsprosjektet så dreier dette seg kort fortalt om forholdet mellom vanlig spillefilm og pedagogikk. Det som blir viktig i denne sammenhengen er å si noe om hvordan film og elev er i dialog med hverandre, og hvordan elevene fortolker og reflekterer handlingen i filmen. Tanken bak det hele er at bildemediene, og kanskje særlig film, er en viktig kilde for barn og ungdom til å forstå seg selv og det samfunnet de lever i.

For å kunne si noe meningsfullt om dette er det viktig at ungdom selv kommer på banen med sine opplevelser av bestemte filmer. I den sammenheng er jeg så heldig at norsklærerne i 10. klasse ved Sem skole har sagt seg interessert i et samarbeid. Jeg har forstått at elevene her er både flinke og engasjerte, og at de kan gi fine og konstruktive bidrag til avhandlingen.

I uke 5 vil jeg besøke alle klassene slik at vi blir litt kjent med hverandre. Her vil jeg prate litt om hvordan filmskaperne bruker bestemte virkemidler slik at vi som tilskuere skal reagere på bestemte måter når vi ser film. Jeg blir å bruke noen korte eksempler fra kjente filmer, blant annet "Ringenes Herre". Til dette vil det gå tre undervisningstimer i hver klasse.

I uke 6 (tirsdag den 7. februar) drar vi alle på Brygga Kino. Her skal vi se en film som heter "Dagen er din" fra 1989, med Robin Williams i hovedrollen. Handlingen i filmen er lagt til en kostskole i USA på slutten av femtitallet. Her møter vi noen gutter som gjennom sin nye lærer oppdager nye sider ved livet. Guttene inspireres og utfordres til å gjøre egne valg, noe som får store konsekvenser for dem alle. Filmen, som er både morsom og trist, ble belønnet med "Oscar" i 1989 for beste manus. Sensuren er satt til 11 år.

Elevenes bidrag blir å skrive ned sine umiddelbare opplevelser av filmen. Dette gjøres i kinoen straks filmen er ferdig. Senere i uke 6 vil elevene få presentert noen problemstillinger hentet fra filmen. Disse drøftes muntlig i mindre grupper. Elevenes tanker og meninger om viktige tema i filmen vil altså utgjøre datagrunnlaget for avhandlingen. Både klasse og elever anonymiseres. Når det gjelder anonymisering av skole, vil dette vurderes underveis i samarbeid med lærere.

Til hele prosjektet vil det gå ca seks skoletimer, samt en halv dag på kino.

Jeg ser fram til et spennende og fruktbart samarbeid med elever og lærere i 10. klasse. Jeg tror dette prosjektet kan bli lærerikt for alle parter.

Hvis det er noe dere lurer på, så er det bare å ta kontakt pr telefon eller e-post.

Med vennlig hilsen

Trond Eriksen  
Eik, 16. januar 2006

