Forståelse og tolkning af moderne billedmedier

Om danske gymnasieelevers billedoplevelser

Christa Lykke Christensen

"De unge har sans for det med billeder", er et udsagn, man ofte støder på såvel i den offentlige debat som inden for forskningsverdenen. Med denne konstatering antydes ikke blot, at unge mennesker er i besiddelse af visuelle kompetencer, som andre, især ældre aldersgrupper ikke formodes at have; Der ligger tilmed ofte en benovelse over de unge i udsagnet – en benovelse, som giver anledning til at prise ungdommen for, at den følger med den moderne medieteknologiske udvikling. Omvendt er der dog også mange, som har en mere reserveret holdning over for de unges såkaldte fremsynethed, da den for mange er udtryk for en optagethed og afhængighed af billedmediet, som ikke anses for at være særlig frugtbar for unge. Uanset de divergerende holdninger er der dog udbredt enighed om, at unge i dag er mere fortrolige med billedmedierne generelt end ældre aldersgrupper, og at de følgelig er dygtigere til at forstå billedmedier af forskellig slags.

Baggrundene for en så udbredt opfattelse er sikkert flere. For det første er der uden tvivl tale om en generel idealisering af ungdommen, sådan som det i øvrigt har været tilfældet gennem hele det 20. århundrede, hvor ungdomsbegrebet positivt har været forbundet med 'det nye' og 'det moderne'. For det andet skal man ikke se bort fra, at de voksnes positive valorisering af unges medie-fortrolighed, er begrundet i en mangel på samme hos de ældre aldersgrupper, hvorved de unge med des større vægt nemt kan blive betragtet som værende i besiddelse af en kulturel fortrinsstilling.

Men at unge i dag fremstår som en slags mediepionerer, har også grund i virkeligheden, idet bla. danske undersøgelser af unges mediebrug viser, at medierne ikke alene fylder tidsmæssigt meget i danske unges hverdagsliv, men også udgør en særlig kvalitet i deres tilværelse (Fridberg mfl. 1997). Nutidens unge er en generation, som er vokset op med mange medier; og ikke alene er de meget 'flittige' brugere af samtlige medier; medierne er også fuldt integrerede elementer i deres hverdag, og de betragtes derfor af de unge som helt selvfølgelige og uundværlige. At forældregenerationen naturligvis udgør en vigtig inspiration og ikke mindst økonomisk drivkraft er ubestrideligt. Dog skal man ikke se bort fra de økonomiske muligheder, som det stigende omfang

af i hvert fald danske unges erhvervsarbejde har givet de unge (Jvf. Fridberg 1997).

Den udbredte tillid til specielt de unge menneskers visuelle kompetencer befinder sig imidlertid fortrinsvis på et plan, der handler om formodninger og intuitive fornemmelser. Belæg for påstanden hentes ofte fra det anekdotiske reservoir af oplevelser med unge, som synes i stand til bedre end ældre at 'få noget ud af' eksempelvis en reklame eller musikvideo. Hensigten i denne artikel er derimod mere systematisk at gå tættere på de unges visuelle oplevelser og opnå, om muligt, et vist mål af empirisk og dermed mere nuanceret belæg for opfattelserne af unges visuelle kompetencer. Jeg vil ikke søge kvantitativt belæg for disse forhold, men ved hjælp af diverse kvalitative metoder spørge til, hvilke former for billedreception, der gør sig gældende, når det empiriske materiale udgøres af unge mennesker og deres oplevelser af forskellige typer af billeder.

Uanset metodisk tilgang er det et spørgsmål, hvorvidt det overhovedet lader sig gøre at 'teste' sådanne visuelle kompetencer, da et kompetencespørgsmål nemt kommer til at 'operere' ud fra forestillingen om en absolut og fælles standard. Der lader sig ikke sætte en, én gang for alle, gyldig standard for visuelle kompetencer, først og fremmest fordi billedoplevelse, -forståelse og -tolkning aldrig foregår i et laboratorieagtigt tomrum, men altid finder sted under særlige vilkår og omstændigheder og ud fra forskellige interesser og pragmatiske hensyn. Fx ville unge og ældre mennesker, om det samme tv-program, have meget forskelligt at sige. Indlysende nok ville 16-årige unge have flere 'relevante' kommentarer til en musikvideo end ældre mennesker, som til gengæld nok ville have mere 'relevant' at sige om et dokumentarisk tv-program om anden verdenskrig. Såvel omstændigheder for tolkningen som selve teksten, der skal tolkes, sætter sit præg på oplevelsen, forståelsen og tolkningen.

Kompetence er derfor et flertydigt og vanskeligt begreb, som hver gang må præciseres i forhold til sin kontekst. Og det er et begreb, som må defineres og diskuteres i forhold til begreber som forståelse, tolkning, oplevelse og erfaring. For spørgsmålet er, om man betragter de unge som dygtigere billedseere, blot fordi de er i stand til (på den ene eller den anden måde) at 'forstå' moderne, æstetisk og billedteknisk ofte avancerede billedudtryk. I så fald må det inddrages som del af kompetencespørgsmålet, at billedforståelse også afhænger af den relevans, billeder har for forskellige mennesker, og at der måske tilmed er tale om former for æstetisk sensibilitet, som yngre mennesker er i besiddelse af over for visse medieprodukter frem for ældre. Det må endvidere præciseres, at dygtighed ikke alene drejer sig om såkaldt målelige færdigheder, men om en evne til også at kunne anvende sine færdigheder i forskellige sammenhænge. Det vil også være nødvendigt at fokusere på, hvad det er, de unge 'går efter', når de ser billeder. Muligvis er deres ærinde slet ikke først og fremmest at 'forstå', eksempelvis en reklame, men at blive inspireret af den. Men kan man overhovedet blive inspireret af noget, hvis ikke man forstår det? Hvis ja, hvordan skal vi så definere begrebet 'forståelse'? Muligvis bør man, som jeg vil gøre,

erstatte begrebet kompetence med tolkningsberedskab for netop at åbne for en bredere facetteret brug af begrebet 'forståelse'. Sidst, men ikke mindst, må det altid præciseres, hvilken tekst der er tale om.

Tekstens status

Disse indledende bemærkninger peger på nødvendigheden af en refleksion over begreberne forståelse, tolkning og oplevelse, ligesom de peger på receptionsforskningens tilbagevendende, men ofte uafklarede spørgsmål omkring tekstens status: hvad er det, som skal forståes?[1] Det er i dag de færreste, som vil hævde, at teksten er en kategori, som i receptionsprocessen er uafhængig af sin modtager. De fleste hælder derimod til den opfattelse, at teksten er et forhold, som ikke står alene, og at forståelsen af den i overvejende grad er styret af den konkrete modtager og dennes motiver i forhold til teksten.

I det flg. vil jeg imidlertid argumentere for, at man i en receptionsanalyse må forstå teksten som det afgørende udgangspunkt. Nok fungerer teksten åbnende for et principielt uendeligt antal tolkninger, men den fungerer samtidigt begrænsende for mulige forståelser. Disse to funktioner afhænger af flere forhold: af selve teksten og dens beskaffenhed, af den sammenhæng, teksten optræder i, af den brug, modtageren skal gøre af teksten og af den holdning, læseren har til teksten. Således forstår jeg receptionen som en proces, hvor tekst og modtager er to, for så vidt, lige aktive 'parter'. Det er med andre ord ikke af underordnet betydning, hverken hvem modtageren af teksten er eller hvad teksten er for en størrelse, når man vil undersøge, hvordan den opfattes. Det interessante er at belyse, på hvilke måder både teksten og modtageren indgår i receptionen. At der findes forskellige oplevelser og fortolkninger af samme tekst, giver mig ikke anledning til at konkludere, at tekstgrundlaget så er ligegyldigt i forhold til modtageren, men til at fastholde, at tekstens betydning ligger i, at den lægger spor ud til modtageren, som afstedkommer forskellige former for respons, hvor nogle respons-former må vurderes som værende mere adækvate eller 'oplagte' i forhold til tekstgrundlaget end andre, og dermed muligvis også kan siges at være mere gyldige, i det mindste set i et forståelighеds-perspektiv. [2]

At teksten er en ligeså vigtig del af receptionen som modtagerne med deres forskellige sociale og kulturelle baggrunde og erfaringer, har været antagelsen i flere af Birgitta Höijers tv-receptionsstudier (Höijer 1987, 1990). Hun retter i et par nyere artikler (Höijer 1994, 1998) en kritik mod 1980'ernes og 1990'ernes receptionsforskning for ikke i tilstrækkelig grad at have været sig forskningshistorien bevidst, idet hun hos nutidens receptionsforskere påpeger en manglende refleksion over den modtagerorienterede forskning, som udfoldede sig i perioden 1940'erne til 1970'erne såvel i de nordiske lande som bredere internationalt. Denne mangel anser hun for uheldig, fordi store dele af denne forskning, trods al indbyrdes forskellighed, havde et delvist andet fokus,

end receptionsstudierne har haft de seneste ca. 15 år, nemlig fokuseringen på forståelighedsaspektet i undersøgelser af publikums opfattelse og oplevelse af diverse mediekommunikerede meddelelser. Således mener hun, at den nyere receptionsforskning har haft en tendens til at ville bortse fra forståelsen som et vigtigt element i analyser af receptionsprocesser. Hendes ærinde er at plædere for, at man igen retter opmærksomheden mod selve forståelsesaspektet som det centrale grundlag i enhver kommunikations- og receptionssituation.

I receptionsforskningen, mener Höijer, er der i højere grad blevet fokuseret på modtagernes sociokulturelt bestemte oplevelser, attituder og måder at forholde sig til tekster på end på, hvordan publikum har forstået og tolket indholdet af teksterne (1998:123). Receptionsforskningens indgående beskæftigelse med receptionens sociale kontekst fremfor forståelighedsforskningens såkaldt mere snævre fokus på teksters manifeste indhold ud fra et informations- og kundskabsteoretisk perspektiv, har således været med til at relativisere tekstbegrebet, idet man har betragtet teksten som en principielt polysemisk og åben struktur, som modtageren med sin kreativitet tendentielt kunne gøre hvad som helst med.

Fælles for begge forskningsretninger har imidlertid været ønsket om at finde svar på, hvordan modtagerne skaber indhold og mening med det, de læser, ser eller lytter til, men mens forståelighedsforskningen har underprioriteret betydningen af modtagernes sociale kontekst i denne meningskonstruktion, har receptionsforskningen, som Höijer skriver "å andra sidan ofta bortsett från den förståelseskapanda akt som äger rum när publiken möter texten, att publiken faktiskt inte bara upplever utan också strävar efter att försöka förstå vad texten handlar om, vad som sägs och visas" (Höijer 1994:102).

Her foretager Höijer for det første en skelnen mellem oplevelse og forståelse, uden at hun dog siger, at uden forståelse heller ingen oplevelse. Blot påpeger hun indirekte, at der med receptionsforskningens fokus på oplevelsesaspektet ikke tilstrækkeligt tilbundsgående undersøges, hvori tekstens rolle mere eksplicit består. Dette fører over i det andet aspekt, Höijer fremfører, nemlig det implicitte ønske om at forsvare teksten og argumentere for, at teksten ikke blot er en funktion af oplevelsen, men udgør et forhold i sig selv, der har visse egenskaber, og at forudsætningen for, at teksten overhovedet kan foranledige en reception, er en forståelse af den pågældende tekst. Hun har dermed ikke sagt, at forståelse ikke tager afsæt i sociale erfaringer, men præciseret, at fokuseringen på den sociokulturelle kontekst i receptionsanalysen ikke siger noget om det specifikke forhold mellem en særlig tekst og dens særlige modtager. Hvad der savnes er, med andre ord, belæg for, hvori specifikt tekstens betydning og rolle ligger.

Den større opmærksomhed på meningskonstruktion som et ikke kun tekst-eksternt og sociokulturelt anliggende henter Höijer inspiration til inden for den kognitive psykologi. I undersøgelser af forståelsesprocesser i diverse former for kommunikation finder hun bla. Lurias teori om den menneskelige forståelse anvendelig, fordi Luria pointerer den som en aktiv og dynamisk

tolknings*proces*, der hele tiden bevæger sig frem og tilbage mellem for det første forståelsen af ordbetydninger, for det andet kombinationen af større helheder af ord (i form af fx sætninger) og for det tredje forståelsen af udsagnet som en helhed (Höijer 1998:126-27). Höijer påpeger, at Luria ikke forstår disse tre niveauer som sekventielle, men som virkende sideordnet. Det indebærer bl.a., at en tekst ikke bliver forstået i først denotativ betydning og dernæst i konnotativ betydning, men at "læseren på hvert niveau kan finde konnotative betydninger og vurdere teksten" (ibid.:128).

Denne *vurderende* aktivitet er interessant, især set i forhold til en traditionel opfattelse af forståelse som noget, der går forud for vurdering. Kan man vurdere en tekst, hvis man endnu ikke har forstået den? Og er vurderingen fx først og fremmest en social aktivitet, bestemt af andre kriterier, evt. smagsmæssige, end de, som har med den kognitive forståelse af en given tekst at gøre? Som jeg senere vil vende tilbage til, betragter jeg vurderingen som en både individuel og social aktivitet, men den er samtidig knyttet til både de forventninger, vi måtte have til en tekst, fx til dens indhold, og til det kendskab, vi har til teksten som tekst, fx. i form af en viden om dens genre.

Generelt vil jeg derfor karakterisere vurderingen som en bestræbelse, der tendentielt altid er til stede under den proces, hvor en tekst søges forstået. Ja, selv på perceptionens niveau spiller vurderinger hele tiden med i afgørelsen af, hvad det er, som iagttages og søges forstået. De fleste mennesker er imidlertid så gode/hurtige iagttagere og tekst-læsere, at de ikke er opmærksomme på dette niveau, der befinder sig på det helt basale forståelsesplan og dermed ikke opdager denne differentiering i perceptionsprocessen. Når vi siger, vi har forstået, hvad vi ser, er vi ofte også i besiddelse af en vurdering af det. Når vi derimod siger, vi ikke har forstået, hvad vi ser, er vi som regel heller ikke i besiddelse af en vurdering af det, andet end at det forekommer uforståeligt. Dvs., at i forsøget på at begribe det sete, vil der uvilkårligt foregå vurderende aktiviteter, men det vil være aktiviteter, som først og fremmest har til formål løbende at afgøre, om vi har forstået det sete, dvs. om det giver nogen mening for os. Vurderingen kan således betegnes som den del af forståelsesprocessen, der søger at relatere forståelsen udadtil, til en bredere kontekst end teksten selv.

Almindeligvis er vi dog udstyrede med, hvad man kunne kalde en så stor forståelses-kompetence, at "En tekst kan blive vurderet og bedømt, straks efter at vi har hørt de første ord (...). Mange gange kan vurderingen (...) ske, allerede inden vi er gået igang med teksten.Vurderinger er ganske enkelt en del af de forventninger, som vi møder tekster med" (ibid.:128). Dvs., at i de tilfælde, hvor teksten vurderes, inden den er set, er der altså ikke kun tale om forståelses-kompetence, om at vi, i Lurias forstand, forstår de enkelte billeder og kombinerer dem til større helheder, men om at forventningerne til teksten sætter rammerne for den forståelse, vi etablerer på baggrund af den. Dette finder netop sted, fordi vurderingen er en proces, der foregår som en løbende justering af ens egen umiddelbare forståelse af teksten i forhold til de forventninger, vi har til den. Skal man altså undersøge, hvordan diverse tekster forståes og tolkes,

er det påkrævet, at man er opmærksom på flere lag i denne proces. Herom siger Höijer,

> *at der er grund til at skelne mellem forståelse og afkodning af teksten på den ene side og andre aspekter af den meningsskabende aktivitet, som for eksempel en vurdering, på den anden. Det sidste lader sig udmærket inkludere i begrebet reception, som også omfatter mange andre oplevelser af tekster som empati og indlevelse, identifikation mv.* (ibid.:129)

Én ting er at være opmærksom på forståelsesprocessens kompleksitet, men spørgsmålet er, hvordan man, således som Höijer her anbefaler, i en konkret receptionsanalyse adskiller de to processer, forståelse og vurdering, når vurderingen, som beskrevet oven for, ofte allerede er til stede på det niveau, hvor, med Luria, billeders betydning forståes og kombineres til større helheder og når fx forventninger til en bestemt genre afstikker rammerne for, hvordan vi forstår teksten. Videre er det et spørgsmål, om man, som Höijer gør, så entydigt kan sige, at det er på receptionssiden og ikke på forståelsessiden, at vi finder oplevelser som empati, indlevelse, identifikation mv.. Om, med andre ord, forståelsen kan begribes som en kognitiv proces i en så stringent forstand, at forståelsesprocessen udelukker fx affektive og emotionelle oplevelser?

Billedoplevelser – ikke forstået!

I det følgende vil jeg give et eksempel på 16-19-årige danske gymnasieelevers visuelle tolkningsberedskab.[3] En 2. sproglig gymnasieklasse på 24 elever, 17 piger, 7 drenge, fik forevist en musikvideo af musikgruppen *Dr. Baker* med titlen "Alarm, Alarm" (1996). Musikvideoen var valgt med udgangspunkt i, at jeg ønskede at se, hvordan eleverne opfattede en video, som jeg selv mente var yderst vanskelig at få hold på, set i forhold til en traditionel narrativt motiveret sening. Således kunne jeg ikke, selv om jeg havde set musikvideoen adskillige gange, sige, hvad videoen 'egentlig' handlede om. Den bestod af hastigt på hinanden følgende korte sekvenser, som skiftevis viste en spåkone, mumier, maddiker/larver/orm, mænd der sloges på isen, en mand der blev stukket ned, hunde der sloges, og mumier der spillede på cello. Musikken "Alarm, Alarm" kørte repetitivt i baggrunden med et genkommende omkvæd: "Die Musik ist hypnotisieren, Die Musik ist hypnotisieren". Mit eget indtryk af videoen var således præget af forvirring og en grundlæggende fornemmelse af ikke at have opfattet og forstået ret meget af, hvad der foregik på videoens billedside. – Måske kunne de unge levere nogle bud på en anderledes oplevelse?[4]

Eleverne blev i første omgang bedt om skriftligt og individuelt at redegøre for: "din spontane vurdering af videoen". Der var visse formuleringer, som flertallet af eleverne anvendte, da de skulle anlægge en sådan vurdering, nemlig: "*for forvirrende", "usammenhængende", "kryptisk", "uforståelig"*. Først og fremmest hæftede eleverne sig dog ved, at de ikke syntes, de forstod videoen:

> *"Dybt underlig. Forvirrende, ikke til at finde sammenhæng i. Passer måske meget godt til musikken"* (Pige 2.g.)

> *"Jeg har ikke fundet meningen med videoen, og jeg ved ikke om jeg ville finde den, selv om jeg så videoen mange gange"* (Pige 2.g.)

> *"Videoen er meget speciel set ud fra andre videoer. Musikken kan godtages, men indholdet i sangen er ikke videre godt. Den er lidt ulækker, idet den er fokuseret meget på de larver. Meget forvirrende, idet den skifter billede/handling hele tiden* (Dreng 2.g.)

Af læsningen af elevernes besvarelser fremgår det, at eleverne ikke formår at se en sammenhæng i, hvad de ser og at de derfor grundlæggende har meget vanskeligt ved at formulere sig om deres oplevelser af videoen. For mange resulterer denne blokering i, at de umiddelbart afviser den som dårlig. Et par eksempler:

> *"Jeg synes den er ekstrem mærkelig og plat. De der orme-indslag frastøder mig noget så grusomt. Den er ikke speciel og spændende; den er bare speciel og …..et dårligt forsøg på at lave noget alternativt, for det skal alt jo være 'nu-til-dags' "* (Pige 2.g.)

> *"Den er virkelig dårlig. Den skal skræmme, men gør det ikke. Amatøragtig. Den må være mindst ét år gammel"* (Dreng 2.g.)

Holdningerne, som her kommer til udtryk, er præget af distance, idet videoen gennemskues som værende alt for intentionel – og dermed amatøragtig. Der artikuleres indirekte en kritik af selve musikgruppen for på den ene side absolut at ville være med på moden, men på den anden side ikke at kunne leve op til modens krav om alternativitet – en kritik, som vel er forholdsvis typisk for en gymnasial og ungdommelig holdning, der tilsvarer de unges reaktioner på kravene i dagligdagen til på den ene side konstant at skulle være på højde med tiden, men på den anden side også at skulle være i stand til at markere sig individuelt og holde sig 'for god' til mode-ræset.

Eleverne blev efter at have nedskrevet deres umiddelbare vurdering af videoen bedt om: "kort at beskrive videoens handling sådan som du opfatter den". Hermed blev eleverne indirekte tvunget ind i den bestemte manøvre, der drejede sig om at beskrive en sammenhæng, som ingen af dem faktisk mente var til stede. Ganske sigende udtrykkker en pige sig derfor umiddelbart sådan til denne opgave: *"Handling? Var der en handling?"*; hvorefter hun, det bedste hun har lært, alligevel forsøger at fremskrive et forløb af en slags:

> *"Nogle mennesker der går i stykker og spiser larver og noget med en spåkone, der til sidst finder 'døden' i kortene. Og så var der iøvrigt også nogle mumier, der rendte rundt. Jeg må nok indrømme, jeg ikke kunne finde nogen egentlig handling i den video, men der er sikkert én".*

Pigens tiltro til, at der nok *er* en gennemgående rød tråd i videoen, er intakt, ikke fordi hun selv oplever, at hun er ved at komme på sporet af denne tråd,

men sandsynligvis fordi hun mener, at sådan én "skal der jo være". Hun forholder sig dermed relativt konventionelt til videoen, noget, som virker bekræftende i forhold til hendes egen uformåenhed – et træk, som går igen i adskillige besvarelser.

Det præger samtlige udsagn, at usikkerheden sætter sig sproglige spor. Når den såkaldte handling skal beskrives, vælges formuleringer som: "Det ser ud som om at...", "Det ligner noget med at...", "Det virker som om at...", "Det handler måske om at ...". Ligeledes vrimler det med spørgsmålstegn og udråbstegn som signaler om, at eleverne befinder sig på gyngende grund.

Det interessante er, at de er forholdsvis enige om, hvilke personer, dyr og andre motiver, de ser i de enkelte sekvenser (spåkone, hunde, mumier, larver, økse), men derimod ikke er sikre på, hvad figurerne foretager sig – og de er slet ikke sikre på, hvordan den ene sekvens skal eller kan forståes i forhold til den flg., ligesom de heller ikke på nogen måde er overbeviste om nogen sammenhæng imellem videoens sekvenser, der derfor opleves som enkeltstående og fragmentariske. Handlingsbeskrivelserne forekommer staccatoagtigt opremsende:

> *"En eller anden bliver spået. Så er der en, der bliver jaget i noget sne. Så bliver han spået igen. Så jages han igen, og så kommer de orme der. Så bliver spåkonen bange og smider kniven. Så jages han igen og bliver dræbt og så smider spåkonen et tarotkort med døden på, og så bliver han, der dræber, dræbt af hende med ormene, og så går de. Så'n cirka. Det sker jo ikke alt sammen helt kronologisk så det bliver lidt rodet"* (Pige 2.g.)

Denne pige fremhæver ganske rigtigt sin egen ikke-korrekte hukommelse. Kronologien i videoen er en anden, hvis man ser på de begivenheder, hun fokuserer på. Men på en eller anden måde forekommer det ligegyldigt, for på handlingsplanet er forvirringen alligevel total. At fremskrive en handling vil under alle omstændigheder være en konstruktion. At eleverne også selv er klar over dette, understøttes af alle de sproglige usikkerheds-markører, de anvender.

Mens den netop citerede pige (og mange andre) søger at konstruere en form for sammenhængende handling ved at indskrive en lineær tidslighed ved hjælp af en forløbsmodel angivet ved tidsmarkørerne "så" samt "og så", der gentages gennem hele udsagnet, er der andre, men færre elever, som i mindre grad fokuserer på en lineær forløbsbeskrivelse, men derimod er mere fokuserede på beskrivelse af enkeltsekvenser og dermed også rumlige konstellationer i videoen:

> *"Mand jagter mand med en økse. De befinder sig oppe på Nordpolen. Han løber ned og hugger med sin økse i den andens KØD. Løbende klip af mumie, der spiser orme. En spåkone med krystalkugle. To hunde slås. En ung pige med en kniv. To mumier med klap for det ene øje, som spiller cello. Manden, som bliver dræbt, spiser orme. Til slut bliver morderen selv myrdet, stukket ned bagfra: Forinden ser man et tarotkort med døden. Sidste billede: hunde, mænd og kvinder går tilbage"* (Dreng 2.g.)

Her er intentionen ikke i så høj grad at få videoen til at hænge logisk sammen, selv om drengen afslutningsvis nok forsøger at antyde en vis kronologi ("Til slut"). Beskrivelsen må snarere læses som en demonstration af, hvordan hans oplevelse af videoen er struktureret, nemlig at han har husket mange enkeltstående elementer fra filmen, og at hans hukommelse manifesterer sig i fastfrosne billedklip fra videoens forskellige sekvenser, som han så dramatisk sætter sammen til en tekst. Andre, som husker videoen på tilsvarende måde, afslutter da også ofte deres beskrivelse med at konkludere, at de faktisk ikke synes, at videoen har nogen handling. Og det har den da heller ikke, hvis man dermed mener en narrativt begrundet fremdrift, hvor videoens sekvenser sammenhængende og forståeligt følger efter hinanden.

Eleverne viser i forhold til denne musikvideo, at de under seningen hverken, med Peter Brooks' begreb om "the anticipation of retrospection" (Brooks 1984:23), kan nyde meningen med videoen i en forudgribelse af en kommende forløsning af dens fulde betydning og mening; Heller ikke kan de ved videoens slutning skue afklaret tilbage i filmen og erkende meningen med den, hvilket resulterer i en udtalt frustration. Eleverne er så fixerede (bla. fordi de bliver stillet det som en opgave af mig) på at finde den røde tråd, som vil binde videoen sammen og skabe 'mening' for dem, at de nægter at acceptere det som et umuligt vilkår. Således er der kun en enkelt elev, ud af 24, som udtrykker, at videoen faktisk er "interessant, skæg og underholdende" (Dreng), også selv om den ikke umiddelbart giver nogen mening. For de fleste andre resulterer den fraværende mening i, at videoen vurderes som dårlig og uinteressant.

Tilsvarende er der kun fire elever, som overhovedet udtaler sig om musikken. Dette kan selvfølgelig skyldes mine forskningsmæssigt formulerede ønsker med at vise en musikvideo for dem (de vidste, jeg var interesseret i unge menneskers oplevelser af specielt billeder og at det var grunden til, at jeg var til stede i deres klasse). Jeg tror imidlertid også, der er andre grunde, enten at videoens såkaldt uforståelige billedside i den grad blokerede for opmærksomhed på musikken, ved at kræfterne blev brugt på at få billedsiden til at 'klinge' eller stemme overens med noget, eleverne i en eller anden forstand kunne genkende, forstå eller blot forholde sig til på den eller den anden måde. Eller også 'forsvandt' musikken ind i billedsiden som et ligeså fragmentarisk og fremmedartet lydbillede som selve den visuelle side af videoen, og som de muligvis slet ikke havde ord for at beskrive. Lydsiden blev dermed blot en yderligere understregning af det kaos og den mangel på sammenhæng og mening, som billedsiden oplevedes som eksponent for. Den blev til spektakel. Den afgørende forskel i forhold til så mange andre musikvideoers særprægede lydside lå i, at musikken i denne video ikke kunne understrege en handlingsgang, men blot underbygge en stemning, der bar præg af noget på én gang disparat og ganske ensformigt. Lydsiden oplevedes nærmest som støj og vandt ikke genklang hos eleverne, først og fremmest fordi billedsiden var uforståelig for dem. I den forstand var musikvideoen "alarmerende", at lyd- og billedside selvstændiggjorde sig i to lige støjende dele.

Generelt må man derfor, på baggrund af det begrænsede materiale, konkludere, at der fra de unges side både artikuleredes en konventionel holdning til levende billeder, men også at der, mere positivt formuleret, indirekte blev udtrykt et ønske om at få fortalt en 'historie', få illustreret et forhold, en relation, en sammenhæng af en slags.

Af et efterfølgende fokusgruppe-interview med seks elever fra samme gymnasieklasse (tre piger, tre drenge) fremgik dette mønster mere tydeligt. Disse unge syntes absolut bedst om musikvideoer, som fortæller en historie, eller, som én af dem udtrykte sig: "hvor der er en handling, man kan koble sig på". En anden udtrykte sig således: "Jeg kan godt lide en historie i videoen. Der skal være et indhold, som er spændende". Problemet med *Dr. Bakers* musikvideo var tydeligvis, at eleverne ikke kunne se noget indhold i den, at de så at sige forblev på ydersiden i forhold til videoen, og at de visuelle former ikke forbandt sig med noget indhold. Interessant er det imidlertid, at denne gruppe unge normalt ikke afviser musikvideoer, som har et tvetydigt indhold eller som er vanskelige at forstå. "*R.E.M.*'s musikvideoer fx er gode. Jeg tror ikke, jeg har forstået dem, men de er åbne for fortolkning", som en pige udtrykte sig. Her kunne man jo indvende, at *Dr. Bakers* musikvideo forsåvidt også er ganske åben for fortolkning, men aversionen mod den hænger sammen med, at den forekommer dem at være ufremkommelig for simpel forståelse. Eller som en dreng udtrykker sig om en særlig trendy type af musikvideoer: "Billederne skifter bare alt for tit. Man skal også kunne se, hvad der sker".

Den analyse af elevernes udsagn, jeg her har foretaget, kan naturligvis ikke stå alene, men må sættes ind i en bredere sammenhæng, hvor elevernes holdning til musik og musikvideoer tages i betragtning. Fx var det tydeligt, at *Dr. Baker* tydeligvis ikke faldt i gymnasieelevernes smag – ikke blot på baggrund af denne video, men i det hele taget. Musikkenderne i klassen luftede både før og under seningen af videoen deres negative holdning til musikgruppen, hvilket for de øvrige elever i klassen evt. har fungeret som et pejlemærke for, hvad 'man' skulle mene om det, man så.

Den aktive tekst og den aktive modtager

Forståelse og vurdering af en tekst vil altid afhænge af hvilken tekst, der er tale om, og derfor også af, hvilken læsning teksten lægger op til. Jeg skal uddybe argumentationen ved at inddrage Louise Rosenblatt, som med sit transaktionsteoretiske tekstsyn kan bidrage til belysning af spørgsmålet, dels fordi hun arbejder med tekst og modtager som integrerede i en dynamisk proces, hvor et element som fx. vurdering betragtes som integreret i forståelsen af en tekst, dels fordi hun betragter forståelse og oplevelse som to dynamisk samvirkende sider af samme proces.[5]

Det transaktionsteoretiske tekstsyn, som især Wolfgang Iser blev disponent for i 1970'erne (Iser 1978 (1976)), havde Louise Rosenblatt allerede i 1938

med *Literature as Exploration* udviklet det teoretiske grundlag for (Rosenblatt 1995 (1938)), og hun videreudviklede det i 1978 i *The Reader, the Text, the Poem* (Rosenblatt 1978). Rosenblatt's fortjeneste var at sætte fokus på læseren som en aktiv og på ingen måder neutral part i læsningen; hun betragtede læseren som én, der involverede sig personligt og interesseret, og anså præcis dette engagement for ikke blot at være selve drivkraften i læsningen, men også for at have grundlæggende betydning for det, man 'fik ud af' læsningen.

Rosenblatt satte dermed fokus på teksten som noget, der blev udfordret af sin læser ved de transaktioner, som foregik hen over den. Hun gjorde op med det traditionelle tekstsyn, hvor betydning blev opfattet som noget, der kun fandtes inde i selve teksten – i dens indhold, sætningsstrukturer, syntaks, metaforer mv., og ønskede i stedet at sætte fokus på læserens betydningsskabende rolle i forhold hertil.

Læserens drivkraft i læsningen, mente hun, var bestemt af andre forhold end blot passivt at gøre sig til afkodningsinstans i forhold til en forudgivet betydning, som lå gemt i teksten. Hun skriver: "the text is a necessary condition, but it is not a sufficient condition, for the re-creation of a particular work. The text is merely an object of paper and ink until some reader responds to the marks on the page as verbal symbols" (1978:23). Først i det øjeblik læseren lader sig inspirere af tegnene på papiret som mulige symboler og dermed gør sig åben for, at teksten taler til læseren, da er der tale om, at teksten bliver til et værk af en art, fx et litterært eller filmisk værk – forudsat, naturligvis, at læseren vil i tale. Et værk kan altså kun karakteriseres som værk, i og med der via læseren foregår en 're-creation' af teksten.

Rosenblatt opererer derfor med to tekstbegreber, dels teksten som den foreligger i form af papir med påtrykte tegn, dels teksten som et særligt, af læseren skabt, værk. Wolfgang Iser anvender også dette dobbelte tekstbegreb, der kommer i stand ved, at der i receptionen foregår en proces fra tekst til værk, at der finder en konkretisering af teksten sted (Iser 1978 (1976):21). Og han benævner de to tekstbegreber som hhv. det artistiske, der refererer til forfatterens tekst og det æstetiske, som involverer dén konkretisering af den artistiske tekst, som læseren foretager i og med sin læsning (ibid.:21). 6).

Med det transaktionsteoretiske tekstsyn tildelte Rosenblatt i virkeligheden ikke blot læseren en mere aktivt konstruerende rolle, selv om det først og fremmest er dét aspekt, som senere er blevet taget op i receptionsforskningen. For det var ikke kun teksten, som hun mente blev udfordret af sin læser. Også læseren blev påvirket af teksten. Hun fastholdt teksten som noget givet og som et udgangspunkt, der kunne give anledning til oplevelser, mere eller mindre raffinerede, alt afhængigt af læserens æstetiske beredskab (Rosenblatt 1995:45-48). Teksten betragtede hun som grundlaget for, at læseren overhovedet aktiveredes. Den, mente hun, havde egenskaber, som kunne influere på og påvirke sin læser. Det transaktionsteoretiske tekstsyn skabte altså ikke blot en aktiv modtager, men nødvendigvis også en aktiv tekst; ellers ville der ikke være tale om nogen transaktion.

At læseren er en aktiv, tekst-aktualiserende instans er en opfattelse, som receptionsforskningen har bygget på i mange år. Men det er dog stadig uklart, hvad der menes med den aktive læser. Den opfattelse er udbredt, at læserens aktivitet består i bestræbelsen på at forstå en teksts ofte skjulte betydning. At altså selve incitamentet for at læse er selve det afkodningsarbejde, som ligger i at 'afsløre' og fortolke tekstens iboende betydning. En anden opfattelse, inspireret af Stanley Fish, betragter ikke læseren som én, der aflokker teksten dens betydning; Læseren skaber sin egen relevante, og derfor vilkårlige mening med teksten (Fish 1980). Sidstnævnte opfattelse er så til gengæld ofte genstand for den kritik, at hvis læseren tilkendes en sådan aktiv rolle, så ender vi i den rene subjektivisme, hvor det blot er fri fantasi, hvad der kommer ud af tekstlæsning.

Fælles for disse opfattelser af læsestrategier og -motivationer ligger den grundlæggende holdning, at læseren læser, fordi vedkommende i en eller anden forstand ønsker at hente betydning i teksten. Det er også en holdning, som præger den faglige dagsorden inden for skole- og uddannelsessystemet. Men spørgsmålet er for det første, hvorvidt denne betydningsafkodning er læserens væsentligste drivkraft til at læse og for det andet, om denne fokusering på 'betydning' skaber en blindhed over for andre væsentlige motiver for at læse, se film, høre musik osv. – motiver, som kunne rette et andet perspektiv på specielt den måde, nutidens unge mennesker orienterer sig på i forhold til kulturelle udtryk, og her specielt de visuelle.

Læsemåder

For at nærme mig disse spørgsmål, vil jeg igen gå vejen omkring Rosenblatt. Hendes skelnen mellem forskellige typer af læsemåder griber netop fat i spørgsmålet om læse-holdning og -motivation og perspektiverer desuden mere bredt diskussionen om forståelighed og reception. Rosenblatts udgangspunkt er, at enhver tekst stiller sin læser over for valget mellem forskellige læsemåder og følgelig, at enhver læsesituation kræver et bestemt læse-beredskab. Hun er interesseret i at undersøge, hvad læseren 'gør' i forbindelse med disse forskellige former for læsning.

Hun opererer med to former for læsning: en æstetisk og en ikke-æstetisk, eller som hun kalder den: en 'efferent' læsning. Den ikke-æstetiske, 'efferente' læsning er karakteriseret ved en læsemåde, hvor læseren koncentrerer sig om at *forstå* teksten, og dét på en sådan måde, at der opnåes en så eksakt forståelse som muligt af, hvad der står i teksten (efferent, af latin *efferre*, som betyder 'at bære bort'). For at opnå denne viden søger læseren at abstrahere fra alle indfald af fx personlig art, som opstår under læsningen, for i stedet i så stringent en forstand som muligt at koncentrere sig om tekstens indhold, med det mål for øje at opnå en klar viden om, hvad tekstens budskab er. "In nonaesthetic reading, the reader's attention is focused primarily on what will remain as the residue *after* the reading – the information to be acquired, the logical solution

to a problem, the actions to be carried out" (Rosenblatt 1978:23). Rosenblatt giver eksemplet med moderen, som søger hjælp i lægebogen, fordi hendes barn har slugt noget giftigt. Da vil moderens læsning være stærkt motiveret af kun at opfatte de informationer, som er absolut mest relevante i forhold til at kunne hjælpe sit barn. Moderen

> *is interested only in what the words point to – the objects, ideas, and actions designated. Her own responses to theese concepts or to the rhythm, sound, or associations of the words are of no importance to her, and indeed, the more she ignores these, the more she makes herself impersonal and transparent, the more efficiently she reads. Her attention will be concentrated on what is to be assimilated for use after she has finished reading* (ibid.:24)

Opmærksomheden i den 'efferente' læsning er rettet mod forståelsen af ord og symboler i teksten, men er også, så at sige orienteret udad, ud mod begreber, der skal huskes, anvisninger, der skal følges, ideer og argumenter, som skal afprøves.

Hvor den 'efferente' læsemåde først og fremmest anvendes i forbindelse med læsning af såkaldt non-fiktive tekster, bringes den anden læsemåde, den æstetiske, i anvendelse over for fiktions-tekster. I den æstetiske læsning er læserens primære anliggende, hvad der sker *gennem* og *under* den aktuelle læsehandling. Dvs. her er der rum for udfoldelse af en større grad af associationer, følelser, stemninger, attituder og ideer, som opstår som følge af læsningen af bestemte ord og deres referencer. "In aesthetic reading, the reader's attention is centered directly on what he is living through during his relationsship with that particular text" (ibid.:25). Det er ikke tilfældigt, at Rosenblatt her anvender udtrykket 'living through' om den æstetisk orienterede læsers forhold til sin tekst. At kunne læse ('forstå') et digt fx kræver en evne til at rette opmærksomheden mod et bredt register af, hvad disse bestemte ord i denne bestemte orden fremkalder af associationer og stemninger. Som digtlæser må man i særlig grad have opmærksomheden rettet mod ordenes lydlige klang og rytme for sit indre øre, ligesom man må være i stand til at koble stemninger og associationer med noget, man har mødt i andre sammenhænge i sit liv evt. i andre tekster. Det kræver med andre ord et beredskab og en attitude, en særlig sensibilitet, som er præget af æstetisk lydhørhed og åbenhed.

> *Sensing, feeling, imagining, thinking under the stimulus of the words, the reader who adopts the aesthetic attitude feels no compulsion other than to apprehend what goes on during this process, to concentrate on the complex structure of experience that he is shaping and that becomes for him the poem, the story, the play symbolized by the text* (ibid.:26)

Det æstetiske værk kan altså betegnes som en erfaringsstruktur, idet værket først er noget, som skabes i og med, at læseren gennemlever teksten. Den æstetiske læsning skaber værket i kraft af læserens særlige evne til at forholde sig til teksten som æstetisk.

En reklame, en genre

Rosenblatt understreger, at det i forbindelse med de to læseformer drejer sig om motivationer og holdninger til det, som skal ses og læses. Læseren vælger, bevidst eller ej, den læse-'strategi', som egner sig bedst til den pågældende tekst – et valg, der finder sted på baggrund af en selektionsmekanisme, som Rosenblatt kalder 'selective attention':

> *The selective process operates in weighting responses to the multiple possibilities offered by the text and thus sets the degrees of awareness accorded to the referential import and to the experiential process being lived through. Hence my phrasing of an efferent or an aesthetic stance, since that term suggests a readiness to respond in a particular (efferent or aesthetic) way* (Ibid.:42ff)

Den selektive opmærksomhed kan betragtes som en form for filter eller afvejningsmekanisme, der træder i kraft i det øjeblik, man som læser konfronteres med en tekst. Som læser er man nemlig i besiddelse af en parathed til både at læse overvejende 'efferent' og overvejende æstetisk. Når den 'efferente' læsning vælges, er der tale om indtagelse af en holdning til teksten, hvor de æstetiske oplevelseskvaliteter for en stund træder mere i baggrunden. Omvendt indebærer den æstetiske læsning, at den førnævnte for- og baggrund skifter plads, således at det nu er de æstetiske oplevelseskvaliteter ved teksten, som har forrang. Afgørende for, hvornår man som læser vælger den ene eller den anden læsemåde, er den viden, man har om teksten samt de forventninger, man nærer til den, evt. på baggrund af ens viden og tidligere erfaringer med samme type af tekster.

Som led i min undersøgelse af de 16-19-åriges billedforståelse og -oplevelse, bad jeg 88 elever om at foretage en skriftlig analyse af en trykt reklame. I artiklen "Billeder, medier, betydninger (Christensen 1997) har jeg udførligt redegjort for denne undersøgelse, hvorfor jeg ikke i denne sammenhæng vil gå i detaljer med den. Resultaterne fra undersøgelsen skal imidlertid inddrages her, idet jeg ønsker at sætte dem ind i en teoretisk ramme, der er inspireret af Rosenblatt's skelnen mellem de to læsemåder; det betyder, at jeg vil anvende denne skelnen på en tekst, der har både en billed- og en tekstside.

Til forskel fra de unges oplevelser af musikvideoen "Alarm, Alarm" med *Dr. Baker*, som omtalt tidligere, var ingen elever det mindste i tvivl om, hvad de stod overfor, nemlig en reklame, som alle følte sig fuldstændigt overbeviste om, at de forstod. Undersøgelsen viste, at de unge, konfronteret med reklamen, udviste en ganske ensartet attitude, nemlig at bestræbe sig på at redegøre for den betydning, der efter deres mening lå skjult i reklamen. De udviste således ingen usikkerhed med hensyn til, hvad de skulle stille op med reklamen. Den blev underlagt en traditionel billed- og tekstanalyse, hvis hensigt hele tiden var at underbygge den ide, man mente overordnet definerede reklamen, nemlig at få folk til at ændre holdning og købe et bestemt produkt.

Eleverne foretog, med Rosenblatt, først og fremmest en 'efferent' læsning af reklamen, idet deres hensigt med analysen var at klargøre reklamens budskab,

altså at afsløre den intentionalitet, der lå bag reklamens såvel indholds- som udtrykside. Således demonstrerede de alle et såkaldt 'analyse-blik' med opmærksomheden rettet mod reklamens formelle træk: komposition, forholdet mellem billede og tekst, farver, bevægelse, lys og skygge. De demonstrerede dermed, at de havde blik for sådanne forhold og deres betydning. Indirekte udtryktes deres viden om, at billedanalyse kræver en bestemt operationalisering af blikket og en evne til beherskelse af en bestemt analyse-kode.

Denne kode er dels bestemt af genren: reklame, dels af gymnasiet som institution og den billedopfattelse og -pædagogik, som traditionelt praktiseres her. Samtlige elever analyserede reklamen med en meget eksplicit bevidsthed om, at den repræsenterede en ganske bestemt genre og dermed også at den lancerede en bestemt kommunikationsstrategi. De forholdt sig så reflekterede til genren, at det var genreforventningerne, som kom til at 'styre' analyseproceduren. Når jeg karakteriserer elevernes læsning som 'efferent', hænger det præcis sammen med dette genrekendskab. Eleverne var eksponenter for den holdning, der på forhånd rubricerer teksten som noget, man skal søge at forstå og 'komme bagom' og udlede en ganske bestemt betydning af; Her var noget, som skulle dechiffrerres med henblik på at blive afsløret. Genren satte derfor rammen for læserens rolle og dermed for forståelsen: læseren var først og fremmest en, der skulle overbevises. Det blev taget for givet, at billedets betydning befandt sig inde i billedet og så at sige blot ventede på at blive hentet frem i dagens lys. Tilsvarende opfattedes den, der ser en reklame, som én, der bør være i besiddelse af nogle ganske særlige dechiffreringskoder, som gør ham eller hende i stand til at udlede reklamens ide.

Blandt eleverne var der ikke en eneste, som fandt anledning til at lade sig inspirere af reklamen som æstetisk produkt. Den resulterede ikke i vidtløftigt associerende eller æstetisk oplevelsesprægede fremstillinger; tværtimod sattes reklamen konsekvent ind i en ramme, der havde 'virkeligheden' som referent, ved at man udelukkende beskæftigede sig med især billedsidens realisme målt i forhold til den såkaldt rigtige virkelighed. Reklamen var således igangsættende i forhold til mangeartede vurderende aktiviteter, men det er vigtigt at understrege, sådan som Rosenblatt karakteriserer den 'efferente' læsning, at vurderingen først og fremmest var udadrettet og ikke indadrettet mod selve reklamen.

Elevernes syn på reklamen var præget af en åbenlys skepsis. Men dette hænger ikke kun sammen med genren. Eleverne har fra skolen og gymnasiet en viden om, at reklame er noget, som kræver at blive gennemskuet, hvorfor en kritisk indstilling er nødvendig. Reklame rubriceres, set i forhold til skolens og gymnasiets genre-inddelinger, som sagprosa-tekster, der følgelig skal behandles som tekster, der i en eller anden forstand falder ind under fakta-genren. Dette får den konsekvens, at eleverne ofte forholder sig til reklamens billedniveau som motiver hentet ud af den skinbarlige virkelighed og derfor, uden at lægge fingrene imellem, moralsk forargede går i rette med det afbildede, i dette tilfælde den afbildede mands fede og derfor frastødende og utilbør-

lige udseende. På samme tid fremhæver eleverne imidlertid, at reklamen naturligvis er en iscenesat konstruktion fra reklamebureauets side med den hensigt at skabe opmærksomhed. Eleverne er derfor i besiddelse af en god fornemmelse for den dobbeltrolle, reklamegenren befinder sig i, nemlig som billeder og tekster, der ved deres æstetiske og følelsesmæssige appel skaber et fiktivt univers, som helst skal afstedkomme en bestemt og målbar effekt; At reklamen for at kommunikere sine saglige sider er henvist til at formidle dem i et æstetisk univers.

Set i forhold til netop den reklame, disse elever blev bedt om at forholde sig til, er en faktagenre-rubricering forholdsvis uproblematisk, idet reklamen selv så åbenlyst peger på, hvordan man bør forstå den. I den forstand er den en naiv reklame, idet den i så udpræget en grad ekspliciterer sin ide. Forbrugerne er på ingen måde i tvivl om, hvad der skal huskes og hvordan der følgelig skal handles. Mere problematisk bliver det, når det drejer sig om andre og mere gådefulde og kryptiske reklamer inden for livsstilsreklamen, hvor ikke engang produkt eller ide fremstår klart, men hvor reklamens ide blot er noget så flygtigt som at skabe stemninger; Eller når det fiktive reklame-univers benytter sig af en ekstrem form for dokumentarisk realisme, som sår tvivl om kategorierne 'virkelighed' og medieformidlet 'virkelighed'. Da kan den 'efferente' læsning vise sig at komme til kort som en utilstrækkelig tilgangsmåde, fordi fx æstetiske og emotionelle aspekter, som er til stede i reklamen, ikke lader sig gribe med en udelukkende efferent kortlægning.

At forstå er at tolke

Rosenblatts opdeling i de to læsemåder kan til dels parallelliseres med den skelnen, som den kognitive psykolog Jerome Bruner foretager imellem to kulturelle former for tænkning, nemlig på den ene side den paradigmatiske tænkemåde og på den anden side den narrative tænkning. (Bruner 1986:12). Den paradigmatiske tænkemåde er karakteriseret ved en tænkning baseret på logisk fornuft, såkaldt videnskabelig søgen efter årsagsforklaringer, baseret på eksakte facts og strikte argumenter. Denne tænkemåde

> *attempts to fulfill the ideal of a formal, mathematical system of description and explanation (…) Its language is regulated by requirements of consistency and noncontradiction. Its domain is defined not only by observables to which its basic statements relate, but also by the set of possible worlds that can be logically generated and tested against observables – that is, it is driven by principled hypotheses* (Ibid.:12-13)

Den narrative tænkemåde er derimod forankret i et kognitivt skema baseret på fortællende, dramatiske og ofte moralske elementer, hvor den afgørende intention ikke er at finde eller bevise sandheden. "Rather, it is the ability to see possible formal connections before one is able to prove them in any formal way" (Ibid.:13).

Bruners differentiering befinder sig på et langt mere generelt og abstrakt plan end Rosenblatts, som specifikt tematiserer bestemte måder at forholde sig til tekster på. Bruner er dog interessant i sammenhængen, fordi han godtgør, at en specifik læsemåde nok er afhængig af en specifik tekst, men at såvel den specifikke tekst som modtager er indlejret i mere overordnede skemaer, som præger og modellerer måden at tilnærme sig kulturelle udtryk på. Med andre ord, at tænkning (og læsning i sin bredeste betydning) også er et spørgsmål om kulturelt prægede attituder. Med Bruner er der således blevet åbnet for nye kulturelle problemstillinger i kognitionsvidenskaben, nemlig "a more interpretive approach to cognition concerned with "meaning-making" (Bruner 1990:2).

At skabe sig en mening med en tekst vil altid være et spørgsmål om ikke alene at forstå og kognitivt begribe, hvad man læser eller ser, men også om hvilke attituder, der forekommer at være de mest relevante at indtage over for teksten, set i et kulturelt perspektiv, hvilket så også vil øve indflydelse på den forståelse, der etableres. For som Bruner siger: "By virtue of participation in culture, meaning is rendered *public* and *shared*. Our culturally adapted way of life depends upon shared meanings and shared concepts and depends as well upon shared modes of discourse for negotiating differences in meaning and interpretation" (Bruner1990:13). At forstå og at vurdere en tekst vil således finde sted i én og samme komplekse proces, hvor forståelsen hele tiden korrelleres med vurderingen, som hele tiden justeres i forhold til forståelsen.

Det vigtige er at understrege, at denne proces vil ikke være ens over for en hvilken som helst tekst. Eksempelvis vil nogle genrer, nyhedsudsendelsen fx, afkræve sin læser et særligt 'efferent' arbejde med henblik på at begribe, hvad teksten betyder, da den forudsætter et bestemt kognitivt beredskab, som gør læseren i stand til at 'måle' eller teste teksten i forhold til dens reference: den 'virkelige' virkelighed. Andre genrer, social-realistiske dramaer fx, vil lægge op til en anden vægtning af forståelsesprocesssen, idet læseren i størrre grad end ved nyhedsudsendelsen vil lade sin forståelse afhænge af egne, personlige erfaringer med den type konflikter, som tematiseres i dramaet. Andre genrer igen vil kun i minimal grad kræve en forståelsesproces baseret på faktuelle eller personlige referencerammer, men til gengæld basere sig på en intertekstuel viden og erfaring hos læseren. Det var tilfældet i den receptionsundersøgelse af folks oplevelse af glamour-serier, som Birgitta Höijer foretog (Höijer 1998). Hun fandt, at sådanne serier overvejende fortolkes som iscenesatte dramaer med kun en megen lille reference til virkeligheden. "The plots, the events and the protagonists are given meaning in light of what the audience has learned from earlier episodes or cultural schemas about genre conventions, that is, the narration itself as a cultural product is used as cognitive schemas for the interpretation" (Höijer 1998:79). Nogle historier accepteres med andre ord som blot historier. – Det vil altså sige, at niveauet såvel for forståelsen som vurderingen af en given tekst ikke blot kan fastlægges med henvisning til den enkeltstående teksts særskilte manifeste indhold, men også vil afhænge af de referenceram-

mer og normer, der kulturelt og samfundsmæssigt er sat for forståelse af sådanne typer af tekster. Så for at forstå og få mening med visse tekster, må vi forbinde dem med verden 'uden for' teksten, såvel den konkrete som den personlige og erfaringsmæssige, mens vi med andre tekster forstår og skaber mening med dem inden for en mere snæver horisont af genkendelige genrekonventioner. Dette gælder også for unge menneskers forståelse og oplevelse af billedmedier af forskellig slags.

Noter

1. Jeg er inspireret af receptionsteoretiske retninger, som primært har udviklet sig på et sprog- og litteraturvidenskabeligt grundlag, der fokuserer på, hvad der sker, når vi læser en skreven tekst. Jeg vil dog i det flg. præcisere min receptionsteoretiske position på en sådan måde, at den også vil indbefatte de processer, som er gældende for reception af visuelle meddelelser. Derfor vil jeg arbejde med et udvidet tekstbegreb, hvor jeg anvender begrebet 'tekst' som en betegnelse, der omfatter såvel skrevne som visuelle 'meddelelser'.
2. At eksempelvis nogle tilskuere til Lars von Triers film *Breaking the Waves* (1996) græder, når kirkeklokkerne ringer mod slutningen af filmen, og at andre tilskuere trækker ironisk på smilebåndet, modsiger ikke dette synspunkt. Det indikerer fx ikke, at den ene seer-position er 'forkert', men at begge former for respons befordres af og udmærket kan legitimeres med reference til en analyse af det filmiske tekstgrundlag. Og uanset responsens form, er der under alle omstændigheder tale om, at teksten spiller en afgørende rolle; Den afstedkommer nemlig en effekt.
3. Eksemplet indgår som et mindre led i min undersøgelse af en gruppe på 88 gymnasieelevers visuelle oplevelser og tolkningsberedskab, foretaget i 1996-97. Undersøgelsens primære materiale består, foruden af båndede interviews og notater gjort i forbindelse med klasseobservationer, af elevernes selv-producerede materiale i form af skriftlige opgaver, stillet eleverne af mig. At gymnasiet har været rammen omkring undersøgelsen betyder naturligvis, at det er nogle bestemte former for visuel erfaring, som er blevet undersøgt (Jvf. Christensen 1997).
4. Klassen blev samtidig bedt om at udfylde et spørgeskema om deres mediebrug. Spørgeskemaet var delvis baseret på det spørgeskema, som var grundlaget for Center for Ungdomsmediers, (Københavns Universitet) statistiske undersøgelse af 15-18årige danskeres mediebrug, hvis resultater er offentligtgjort i *Mønstre i mangfoldigheden* (Fridberg m.fl. 1997). Eleverne blev bla. spurgt om deres musikvideo-sening. Det fremgik, at ud af 24 elever oplyste over halvdelen (13), at de så musikvideo stort set dagligt. 7 oplyste, at de så musikvideo hver uge; 3 at de så hver måned, mens 1 aldrig så musikvideo. Dvs. at kendskabet til musikvideoer er meget højt.
5. Hvor Höijer primært beskæftiger sig med massekommunikative tekster af både skreven og visuel art, er Rosenblatts teori baseret på læsning af skrevne (litterære) tekster. Jeg vil anvende hendes teori på læsning af både billede og tekst.
6. Samme dobbeltbegreb anvender bla. Peter Brask om et arkiv og en tydning (Brask 1974) og Bo Steffensen om text/tekst (Steffensen 1991:62).

Litteratur

Brask Peter (1974) *Tekst og tolkning. Tekstbeskrivelsens teori og metode*, Bind 1, RUC Boghandel og Forlag.

Brooks Peter (1984) *Reading for the Plot. Design and Intention in Narrative*, Harvard University Press.

Bruner Jerome (1990) *Acts of Meaning*. Harvard University Press. London.

Bruner Jerome (1986) *Actual Minds, Possible Worlds,* Harvard University Press. London.

Christensen Christa Lykke (1997) "Billeder, medier, betydninger: Om gymnasieelevers billedkompetencer", in *Tankestreger: nye medier, andre unge*. Red.: Kirsten Drotner & Karen Klitgaard Povlsen. Borgen/Medier. København.

Fish Stanley (1980*) Is There a Text in This Class?*, Harvard University Press. London.

Fridberg Torben, m.fl. red. (1997*) Mønstre i mangfoldigheden. De 15-18-åriges mediebrug i Danmark*. Red.: Drotner, Fridberg, Schultz Jørgensen & Scott Sørensen. Borgen/Medier. København.

Höijer, Birgitta *(*1998) "Forståelsesprocesser og receptionsprocesser", in *Mediebilleder*, Red.: Ib Poulsen & Henrik Søndergaard, Borgen/Medier.

Höijer, Birgitta (1994) "Från kunskapsförvärvande och begriplighet till upplevelser och reception", Nordicom, Göteborg.

Höijer, Birgitta (1990) *Vetenskap i TV. En kvalitativ närstudie av hur tittare tolkar och upplever ett medicinskt program*, Sveriges Radio, Publik- och programforskningsavdelingen, nr. 10.

Höijer, Birgitta (1987) *Naturvetenskap i tv. Forståelse och upplevelse av ett program*, Sveriges Radio, Publik- och programforskningsavdelingen, nr. 5.

Iser Wolfgang (1978) *The Act of Reading*, The John Hopkins University Press. (1976)

Rosenblatt Louise M. (1995) *Literature as Exploration*. The Modern Language Association of America, New York. (1938).

Rosenblatt Louise M. (1978) *The Reader, the Text, the Poem*, Southern Illinois University Press.

Steffensen Bo (1991) *Fiktion som teksthandling*, Akademisk Forlag, København.