

# MASAI OG SÅNT

UNGDOM I MØTE MED ANTROPOLOGISK FILM



MARCELA DOUGLAS  
HOVEDFAGSOPPGAVE I SOSIALANTROPOLOGI • INSTITUTT FOR  
SOSIALANTROPOLOGI • DET SAMFUNNSVITENSKAPELIGE FAKULTET  
UNIVERSITETET I TROMSØ  
DESEMBER 2000



## Takk til

"Kristin", "Jens", "Gro", "Olav" og alle de andre elevene i 2SK-  
klassen, læreren "Kjell", Jon, Bror, Siv, Bente, Vibeke, Inger-  
Lise, Øyvind, Knut, Aslaug, Elisabeth og Erling.



# INNHOLDSFORTEGNELSE

<b>KAPITTEL 1: INTRODUKSJON</b>	<b>1</b>
ANTROPOLOGISK FILM PÅ SKOLEN	1
KOMMUNIKASJON OG KONTEKST	4
METODISK TILNÆRMING	5
<b>KAPITTEL 2: JUNGELLEN I TROMSDALEN</b>	<b>11</b>
TROMSDALEN VIDEREGÅENDE SKOLE	11
FELTARBEIDET	13
DE VIKTIGSTE INFORMANTENE	18
"Å KJEDE SEG MED STIL"	21
FILM I TIMEN	23
<b>KAPITTEL 3: FILMENS PEDAGOGIKK</b>	<b>27</b>
ANTROPOLOGI OG FILM	27
LÆRERENS FILMPROSJEKT	30
NÅR DET EKSOTISKE BLIR KJEDELIG"	37
<b>KAPITTEL 4: <i>DISAPPEARING WORLD</i> - <i>DISAPPEARING SEVENTIES</i></b>	<b>42</b>
HVEM ER MASAIENE?	42
<i>DISAPPEARING WORLD</i> -SERIEN	44
ELEVENES BLIKK	54
<b>KAPITTEL 5: UNGDOM OG MODERNITET</b>	<b>61</b>
OVERGANGSRITUALER OG LIMINALITET	61
TRADISJON OG MODERNITET	63
"Å FINNE SEG SELV"	67
DET KOMPLEKSE PUBLIKUM	69
<b>KAPITTEL 6: KONKLUDERENDE BETRAKTNINGER</b>	<b>75</b>
<b>APPENDIKSER</b>	<b>80</b>
APPENDIKS 1: FILMENE SOM BLE VIST I 2SK	80
APPENDIKS 2: ELEVENES KATEGORISERING AV FILMENE	82
APPENDIKS 3: SPØRRESKJEMA A	83
APPENDIKS 4: SPØRRESKJEMA B	85
APPENDIKS 5: ELEVENES RESPONS PÅ "INDIANERFILMENE"	86
<b>REFERANSER</b>	<b>87</b>



## KAPITTEL 1: INTRODUKSJON

### ANTROPOLOGISK FILM PÅ SKOLEN

Det første året jeg studerte sosialantropologi ved universitetet i Bergen ble det vist en rekke videofilmer som en del av undervisningen. Dette var mitt første møte med en visuell formidling av antropologi, og vekket min nysgjerrighet for denne måten å formidle kunnskap på. I denne avhandlingen ønsker jeg å sette søkelyset på egnetheten av slike filmer, ofte omtalt som ”antropologiske filmer”, i møte med et ungdommelig publikum.<sup>1</sup> Hvordan virker en visuell formidling av antropologi i møte med ikke-antropologer? Lærer ungdommer ”antropologi” av å se slike filmer? Formidler disse filmene ”antropologiske holdninger” av typen innsikt og forståelse for andre ”kulturer”?

For å undersøke hvilke effekter antropologiske filmer har blant ungdom, bestemte jeg meg for å utføre feltarbeid på en videregående skole.<sup>2</sup> Skolen peker seg ut som en viktig del av hverdagen til ungdommer, og er en arena hvor læring og kommunikasjon finner sted. Jeg var så heldig å møte en tidligere elev fra Tromsdalen videregående skole som fortalte meg om en lærer der som aktivt brukte film i undervisningen. Slik fant jeg frem til læreren og hans klasse i samfunnskunnskap (2SK). Jeg fulgte undervisningen i faget 2SK tre dager i uken skoleåret 1997/1998. I tillegg fulgte jeg undervisningen i 2SK høsten 1998.<sup>3</sup>

Etter hvert som jeg ble bedre kjent med noen av elevene i klassen, tilbrakte vi tid sammen også i fritiden. Vi var på kafé, butikker og utesteder, eller bare hang rundt og gjorde ingenting. Jeg deltok på feiringen av 18 års-dagen til Charlotte på et utested for ungdommer, jeg fikk høre gjennom måneder om hvordan Mia ville klippe håret sitt, treffe gutten Kristin var ”dødsforelsket” i, møte vennene deres, følge Gro

---

<sup>1</sup> Antropologisk film kan forstås som bruk av det levende bilde og lyd for å gjengi omfattende informasjon om – eller synspunkter på – livsbetingelser og sosiale livsformer fra et eller annet sted i verden til et publikum enten fra filmskaperens egen kultur, eller til et publikum fra en annen kultur (Eidheim 1991:37).

<sup>2</sup> Video og film er synonymer i oppgaven.

<sup>3</sup> Hvis ikke annet er nevnt bygger teksten i hovedsak på den første 2SK-klassen, da jeg ble best kjent med disse elevene.

som skulle hente billettene til interrail-turen sin, delta i inngående diskusjoner om hvilken musikk som var kul, - alt i alt var jeg med på flere dagligdagse aktiviteter som preget ungdommenes hverdagsliv.<sup>4</sup> Hovedfokuset forble likevel på ungdommenes syn på antropologiske filmer de så gjennom undervisningen i 2SK-klassen.

Læreren i 2SK, Kjell, hadde brukt film i undervisningen i 13 år, og alle filmene han viste var fjernsynsproduksjoner beregnet for et TV-publikum.<sup>5</sup> Kjell hadde i løpet av disse årene bygget opp et videobibliotek basert på programmer han selv hadde kopiert fra fjernsynet. I dag bruker han disse filmene i undervisningen. Kjell fortalte meg at den gangen han begynte å vise film på skolen, syntes de fleste elevene at det var spennende å se film som omhandlet mennesker fra andre "kulturer". Jeg la merke til at nå, 13 år etter at Kjell tok i bruk film, hadde elevene en flertydig respons på det de fikk servert på skjermen.

Jeg oppdaget ganske tidlig i feltarbeidet at elevene kategoriserte filmene de så i undervisningen i to grupper. Det var "filmer om stammer" og "filmer som ikke handlet om stammer".<sup>6</sup> Alle "filmer om stammer" ble oppfattet som mer eller mindre ensartet. Det som gjorde mest inntrykk på meg og som vekket min nysgjerrighet ytterligere, var at de fleste elevene i klassen uttrykte at de var lei av å se filmene som omhandlet antropologenes "tradisjonelle studieobjekter", nemlig "filmer om stammer". Elevene refererte til disse filmene som "indianerfilmer", "stammefilmer", "sosialantropologiske filmer" og "bushfilmer". Jeg ble særlig opptatt av elevenes respons på disse filmene. Elevene opplevde dem som kjedelige og ensformige, og pratet lite om filmene, både når de var i klassen og andre steder. Den tidligere positive holdningen blant elevene når det gjaldt "indianerfilmene" Kjell viste hadde tilsynelatende endret seg. De aller fleste elevene som gikk i klassen under mitt feltarbeid var *sprutlei* "indianerfilmene" som hadde til felles at de var laget utenfor Europa og Vesten. Hvordan forstå overdosen av "bushfilmer" som mange av elevene i klassen uttrykte? Hvorfor syntes de fleste elevene jeg ble kjent med i løpet av

---

<sup>4</sup> Av hensyn til informantene er alle navnene i oppgaven fiktive.

<sup>5</sup> Se appendiks 1. for en oversikt over filmene læreren viste i 2SK-timene.

<sup>6</sup> Se appendiks 2. for en oversikt over elevenes kategorisering av filmene i 2SK.



feltarbeidet at disse filmene var kjedelige og lite engasjerende, mens elevene for 13 år siden etter sigende ikke syntes det?

Harald Eidheim (1991), som har skrevet en artikkel om å lage og se antropologisk film, etterlyser forskning rundt et vanlig publikums respons på antropologiske filmer. Han påpeker viktigheten av å undersøke reaksjonene og læringsprosessene hos tilskuerne, for å få kunnskap om hva tilskuerne lærer og hvorfor. Ved å undersøke reaksjoner til et publikum som eksponeres for en "fremmed" kulturell virkelighet på film, kan vi få kunnskap om hvilke hardprogrammerte ideer og verdier som blir gjort relevante av publikum (ibid.).

Det finnes ikke mange studier om hvordan folk opplever antropologisk film. Wilton Martinez (1990,1992 ) er en av få som har forsket lenge rundt dette temaet. Han har blant annet skrevet om reaksjoner hos førsteårsstudenter i antropologi, som ble presentert for visuell etnografi. Etter at studentene hadde sett noen kjente filmer om Yanomamø-indianere, konkluderte Martinez med at filmene nørte opp under, og skapte fordommer blant studentene. Ifølge Martinez var den negative responsen elevene uttrykte en effekt av strukturen på filmene i møte med den sosiale posisjonen og erfaringen til elevene.

Martinez (1992:134) hevder at alle som ser antropologiske filmer innehar mange roller samtidig. Seeren må sees som både aktiv, kritisk og passiv. Disse ulike rollene mener han vil bli påvirket av den bestemte konteksten formidlingen finner sted i. Samtidig skiller Martinez mellom det han kaller "klassiske" antropologiske filmer og antropologiske filmer som er produsert for TV.<sup>7</sup> Han er opptatt av hvilken betydning antropologiske filmers stil har for hvordan publikum forholder seg til dem. Videre argumenterer Martinez også for at det er nødvendig å inkludere den som ser på film, "the viewer", som en aktiv og meningsproduserende deltager i kunnskapsproduksjonen: "Undergraduate students, the primary users of ethnographic film, are by no means passive receptors; they are necessarily inscribed in the filmic text; they interact with films; they decode texts using their interpretive strategies and ideologies and they eventually constitute meanings" (Martinez 1992:132).

---

<sup>7</sup> Forståelsen av "klassiske" antropologiske filmer vil jeg komme tilbake til i kapittel tre.

I forlengelse av Martinez' funn, undrer jeg på betydningen av konteksten for formidling av "stammefilmene" og elevenes forhold til dem. Hvilke implikasjoner kan skolekonteksten ha for elevenes rolle som publikum til de antropologiske filmene? Videre ønsker jeg å reflektere over typen filmer læreren Kjell bruker: hvilken stil og dramaturgi særpreger filmene? Som en videreføring av Martinez' funn ønsker jeg også å følge de unge seernes aktive rolle som publikum: hvordan skaper elevene mening gjennom "bushfilmene"?

Martinez' undersøkelser var basert på spørreskjema og strukturerte intervjuer, samt klasseroms-observasjoner. Han var ikke primært opptatt av studentenes livsverden utenfor skolen, men hadde fokus på selve formidlingskonteksten. Martinez' funn kan anvendes på elevene i 2SK-klassen ved Tromsdalen videregående skole, men det er noe som mangler. Jeg oppdaget tidlig i feltarbeidet at det var nødvendig å få innblikk i ungdommens verden, gjennom en mer aktiv deltagelse, om jeg skulle kunne forstå deres reaksjoner og meningsproduksjon på grunnlag av "bushfilmene". Feltarbeidets resultater ble derfor mer avhengig av min egen deltagende observasjon, enn hva jeg hadde trodd på forhånd.

## KOMMUNIKASJON OG KONTEKST

I avhandlingen ønsker jeg å synliggjøre hvordan elevenes opplevelse av "stammefilmer" på skolen står i forhold til omverdenen og samtiden som ungdommene vokser opp i.<sup>8</sup> Jeg tar utgangspunkt i at unge mennesker står i forhold til sosiale og kulturelle kontekster de selv er del av i hverdagen (Miles 2000). Hver ungdomsgenerasjon må forstås som annerledes, unik og et produkt av sin tid. Sagt med andre ord: ungdom er pionérer i sin tid (Bjørklid 1984). De voksne kan ikke i samme grad som tidligere vise ungdommen vei basert på egne erfaringer. Ungdommens samtid må foregripes gjennom deres utprøvende samhandling i nåtiden (ibid.). Dette innebærer at det er viktig å plassere livet til de unge innenfor mer omfattende og mer tidsbestemte kulturelle kontekster. Ungdom forholder seg kreativt til samtiden, samtidig som de er betinget av fortiden (Gullestad 1996:29).

---

<sup>8</sup> Denne "samtiden" er slutten av 1990-tallet.

Ungdommens kultur er som samtidskultur preget av å være uavgrenset og uavsluttet. Samtidskulturen kan ikke beskrives som en ferdig form, men som en prosess, hvor kulturen fornyes når individene opplever at språket og virkeligheten ikke svarer til egne erfaringer (Berkaak og Ruud 1992). Ungdom må derfor skape sin "ungdomskultur" gjennom deres opplevelser, tanker og erfaringer i møte med samtiden. Dette innebærer at elevene jeg traff, publikummet til "bushfilmene", må plasseres innenfor en slik kulturell ramme. Elevene delte noen felles erfaringer i kraft av å være ungdom i sin samtid - en verden som er i rask endring og med stadig nye impulser. Disse felles erfaringene preget elevenes "blikket" og hvordan de opplevde filmene læreren viste. Elevenes livsverden kan også gi en forståelse for hvorfor filmer som var spennende for 13 år siden, under mitt feltarbeid forekom som *dødskjedelige* og langtekkelige.

I oppgaven vil jeg derfor argumentere for at formidling er en prosess som ikke kan skilles fra en "tid", med egen "tidsånd". Denne prosessen er knyttet til en gitt epokes teknologiske og ideologiske rammebetingelser. Kunnskapsproduksjonen som skjer gjennom formidling er preget av sin tidsperiode. Jeg vil ta utgangspunkt i at bildet er situert i tid og sted: "the meaning of the image cannot be seen as fixed, stable or univocal across time and cultures" (Hall 1999:311). På samme måte kan heller ikke publikum forstås uavhengig av tid og sted. Den som ser, subjektet, enten som lærer eller elev, er sosialt posisjonert, noe som vil prege fortolkningen. Det å se er en sosial og kulturell praksis (Hall 1999). Verken budskap : film (gjennom filmskaperne), mottaker : ungdom, eller avsender : lærer kan forstås uavhengig av tiden de er skapt i. Det er blant annet denne "tiden" som på forskjellige måter legger premissene for læring og kommunikasjon av budskap.

## **METODISK TILNÆRMING**

Jeg ønsket ikke å velge ut filmer selv, men heller følge et eksisterende program der filmer ble vist for ungdommer. Slik pekte undervisningsinstitusjonene seg raskt ut som et naturlig sted for mitt prosjekt. Klasserommet var et sted der jeg kunne treffe ungdommer regelmessig over lengre tid, og jeg håpet det ville være forholdsvis enkelt å spørre elevene om deres mening om filmene de ble presentert for. Jay Ruby

(1996:203) hevder at "this controlled environment is an ideal place to ethnographically explore the reception of films. Because the classroom is a highly controlled site of reception, designing research to determine the fit between the producers' intentions and the viewers' perceptions is relatively easy". Til tross for at skolen var et sted som var praktisk for å gjennomføre mitt prosjekt, medførte det også en rekke begrensinger. Å utføre feltarbeid på en skoleinstitusjon innebar at jeg måtte forholde meg til rytmen som var på skolen. En skoletime begynner og slutter på bestemte klokkeslett. Skoleåret begynner i august og slutter i juni. Undervisningen foregår i en spesifikk skolebygning. Dermed var mitt valg av feltarbeidsted ikke fleksibelt på samme måte som hvis jeg hadde gjort feltarbeid i et lite lokalsamfunn, og kunne ha vært på feltarbeid hele tiden.

Klasserommet var likevel et godt utgangspunkt for feltarbeidet, men det viste seg å ikke være like enkelt som jeg hadde håpet å få tilgang til elevenes mening om film. Elevene var ikke så opptatt av å prate om filmene de så i 2SK, verken i klassen eller andre steder, og det var også få diskusjoner etter filmvisningene. I begynnelsen av feltarbeidet kjente heller ikke elevene meg, eller jeg dem. Prosessen med å bli kjent med hverandre tok tid, og elevene måtte etablere tillit til meg. I begynnelsen av feltarbeidet var det derfor ikke lett å bare spørre elevene om hvordan de forholdt seg til å se film på skolen. Det var også vanskelig å direkte iaktta hvilke holdninger elevene hadde til å se filmene i timene, og på den måten få kunnskap om hvordan elevene i skoleklassen generelt forholdt seg til filmene. Jeg bestemte meg av den grunn, som en inngangsport, å bruke spørreskjema tidlig i feltarbeidet. Jeg delte ut to spørreskjema i løpet av feltarbeidet, og begge skjemaene ble delt ut i timene på skolen.<sup>9</sup> Gjennom svarene fikk jeg innsikt i hvordan elevene opplevde filmene på skolen på et generelt grunnlag. Med utgangspunkt i dette bildet, kunne jeg registrere en hovedtendens blant elevene, og jeg utarbeidet en rekke videre spørsmål om hva de syntes om å se film i timene. Disse spørsmålene var åpne, og endte ofte i lange samtaler. Selv om jeg introduserte ferdigstilte spørsmål, utviklet det seg til samtaler, hvor jeg spurte og elevene svarte og fortsatte å prate om andre aspekter ved spørsmålet de var opptatt av.

---

<sup>9</sup> Se appendiks 3. og 4.

*Anonyme spørreskjema* mente jeg var en bra metode, siden elevene kanskje kunne være mer åpne enn om de måtte skrive navnet sitt på skjemaet eller fortelle meg direkte hva de mente. Spørreskjema var en mulighet for meg å bli litt kjent med strømninger og holdninger blant ikke-navngitte elever, og det var også en fin anledning til å introdusere mitt prosjekt for elevene.

Læreren Kjell underviste i faget 2SK bare fem timer i uken, og han hadde et fagpensum han måtte gjennomgå. Elevene hadde prøver i pensumet og kunne komme opp til muntlig eksamen. Det var derfor begrenset hvor mye tid som kunne brukes til diskusjoner rundt elevenes opplevelser av å se filmene i klasses timene. Dette gjorde at jeg bestemte meg for å følge elevene jeg ble best kjent med, gjennom intervjuer og ved å følge dem utenfor klasesituasjonen. De fleste uformelle intervjuene ble utført på skolen etter at elevene var ferdig for dagen, og noen få ganger i løpet av 2SK-timen, ved at vi gikk på et annet rom. Under disse intervjuene var bare jeg selv og den ene eleven som ble intervjuet til stede.

De uformelle intervjuene var preget av at elevene opplevde det som litt artig å slippe å være tilstede i timene. Jeg valgte å intervju dem på skolen fordi det var praktisk gjennomførbart, både elevene og jeg var der. En annen grunn var at filmene de hadde sett var ferske i minnet. Men det var ikke alltid praktisk mulig å gjennomføre det på denne måten. Ofte hadde elevene avtaler etter skoletiden, de gadd ikke å bli igjen, eller måtte rekke en buss. I noen tilfeller måtte intervjuene derfor gjennomføres flere dager etter filmvisningen, noe som igjen førte til at detaljene kanskje forsvant ettersom elevene ikke husket alt like godt, men heller uttalte seg i generelle ordlag. Likevel var ikke dette nødvendigvis negativt for mitt prosjekt. Det var nettopp konfrontasjonen med at elevene tidvis ikke stilte opp til intervjuer, som førte meg ut av intervjusituasjonen og med i ungdommenes gjøremål.

Jeg hadde også intervju og samtaler med læreren Kjell, som regel på tomannshånd, under hele feltarbeidet. Intervjuene med Kjell, den personen som hadde spesielle erfaringer fra å undervise med film, bar også preg av å være uformelle intervjuer. Kjell førte ofte samtalen videre, ut fra det han var opptatt av eller syntes var viktig. Alle intervjuene med læreren ble gjort på skolen, både i og etter arbeidstid.

I forbindelse med mitt hovedfag, med fordypning i visuell antropologi, var det dessuten meningen at jeg skulle lage en film basert på mitt feltarbeid.<sup>10</sup> Jeg ønsket imidlertid å bli kjent med elevene og lærer før jeg begynte å filme. Et par måneder etter at jeg begynte på feltarbeidet, tok jeg frem kameraet. Jeg startet med å filme ulike situasjoner i klassen. For eksempel filmet jeg når læreren underviste, når elevene så på film, når de satt og pratet seg imellom, samt når jeg intervjuet elevene og læreren. Jeg prøvde bestandig å ikke stå foran læreren mens han underviste, og dermed være til hinder for undervisningen. I den grad det var mulig var jeg også opptatt av å være lydhør for hvordan elevene opplevde å bli filmet på skolen, og respekterte de elevene som på ulike vis uttrykte at de ikke ville bli filmet. Etter hvert filmet jeg elever også i friminuttene, enten i røykekroken, kantinen eller i gangen, og seinere utenfor skolen.

Jeg ble overrasket over hvor raskt de fleste elevene ble vant til meg og kamera på skolen.<sup>11</sup> Dette kan kanskje henge sammen med at det kameraet jeg brukte under feltarbeidet var et lite håndholdt digitalt kamera, som ikke var veldig iøynefallende. Det er dessuten blitt vanligere blant mange familier i dag å ha små videokamera til bruk ved familiesammenkomster og lignende. Jeg filmet stort sett aleine, med noen få unntak hvor jeg fikk hjelp av andre. Dermed slapp elevene å forholde seg til mange nye ukjente mennesker under filmingen.

I forbindelse med arbeidet med hovedfagsfilmen min *Masai og sånt*, fungerte kamera som en døråpner som tillot meg å følge ungdommene inn i ulike kontekster under feltarbeidet. Jeg hadde en synlig og legitim grunn til å spørre om å få være med på jobb, hjem eller andre steder, i min søken etter råmateriale til hovedfagsfilmen. Dette har kommet min skriftlige avhandling til gode.

Avhandlingen er inndelt i fire kapitler som hver for seg belyser problemkomplekset jeg har skissert gjennom ulike tilnærminger: en beskrivelse av felten, en analyse av formidlingskonteksten, en genreanalyse av en antropologisk TV-serie eksemplifisert ved to filmer, og til sist en teoretisk diskusjon av hva som preger ungdomstiden i vår

---

<sup>10</sup> Visuell antropologi er en egen studieretning på antropologi hovedfag, hvor studenten ferdigstiller en film/video i tillegg til en noe kortere skriftlig avhandling.

<sup>11</sup> Det betyr ikke at elevene ikke var bevisst kameraet.

samtid. De fire tilnærmingene har resultert i fire sammenhengende kapitler som samtidig er forholdsvis selvstendige i sin utforming.

I kapittel to presenterer jeg Tromsdalen skolen og mitt møte med elevene i 2SK-klassen. Gjennom å beskrive fremgangsmåten i feltarbeidet ønsker jeg å gi leseren innblikk i min rolle i felten og presentere hovedinformantene. I kapittelet gir jeg en presentasjon av elevenes verden på skolen - en beskrivelse av interessene og aktivitetene deres, noe som kom til uttrykk på ulike måter på skolen og ellers i ungdommenes dagligliv.

I kapittel tre tar jeg for meg formidlingskonteksten. Kapittelet er tredelt: første del gir en kort historikk om antropologi og film. I andre del introduserer jeg lærerens prosjekt. Jeg forteller om bakgrunnen for at læreren Kjell valgte å bruke film, hvordan han brukte film i undervisningen og hvilke typer filmer han tok utgangspunkt i. I siste del vil jeg redegjøre for hvordan elevene opplevde å se lærerens utvalgte filmer.

Mange av "indianerfilmene" hørte til serien *Disappearing World* (DW). I kapittel fire gir jeg en beskrivelse av denne fjernsynsserien. Jeg følger bakgrunnen for dannelsen av serien, arbeidet med serien, seriens stil, seriens mottagelse og hvordan den benyttes i dag, med vekt på to filmer i serien. Selv om det hadde vært interessant å undersøke hvilke ulikheter som eksisterer mellom de ulike programmene i serien fra 70-tallet og frem til 90-tallet, har jeg valgt å ta utgangspunkt i de generelle linjene, og å se på det som er felles for programmene i serien.<sup>12</sup> Jeg har av flere grunner valgt å ta utgangspunkt i filmene *Masai Women* (1974) og *Masai Manhood* (1975) for å beskrive *Disappearing World*-serien.<sup>13</sup> Disse filmene ble valgt fordi elevene så begge to ganger på skolen, ettersom de var pensum til muntlig eksamen. Mange av elevene nevnte konkret disse to masai-filmene når de pratet om filmene de så på skolen. Begge filmene fokuserer på forholdet mellom kvinner og menn hos

---

<sup>12</sup> Filmene var preget av filmregissørenes egen stil. Forskjellene som kom til syne, gjaldt blant annet hvordan kommentarer, intervjuer og tekstplakater ble brukt i filmene, og hvor mye av det som ble sagt av menneskene som ble filmet, faktisk ble oversatt til publikum i form av teksting (Loizos 1980). Hvilke fortellerteknikker som ble valgt for hvert program i serien var nært knyttet til erfaringene seriens utgivere hadde tilegnet seg fra arbeidet med tidligere filmer i serien (ibid).

<sup>13</sup> *Masai Women* og *Masai Manhood* er laget av antropolog og filmskaper Melissa Llewelyn-Davies og Chris Curling.

masaifolket i den østlige delen av Afrika. I hovedfagsfilmen min valgte jeg å bruke filmklipp fra de to overnevnte filmene. Avslutningsvis gjengir jeg typiske elevmeninger om *Disappearing World*-filmene.

I kapittel fem undersøker jeg hva det innebærer å formidle antropologi gjennom film til ungdom som vokser opp i dagens Norge. Dette gjør jeg ved å fokusere på hva som preger det å være, og å bli, ungdom i det moderne Norge. På bakgrunn av dette ønsker jeg å belyse konstruksjon av identitet blant ungdommer i vår samtid. Utgangspunktet er liminalitetsbegrepet slik det brukes av Victor Turner (1969). Dette leder fram til det sjette og siste kapittelet, hvor jeg prøver å oppsummere de resultater og erfaringer jeg har kommet fram til.



## KAPITTEL 2: JUNGELEN I TROMSDALEN

### TROMSDALEN VIDEREGÅENDE SKOLE

Tromsdalen videregående skole åpnet i 1981 og ligger på fastlandet, omtrent tre kilometer fra Tromsø sentrum. Den er en av de største videregående skolene i Troms, og har et bredt studietilbud.<sup>14</sup> Skolen er plassert mellom Tromsdalen og Tomasjord, som er de to største og eldste bydelene på fastlandet. Relasjonen mellom beboere på fastlandet og øyen har opp gjennom årene primært vært preget av et sentrum-periferi forhold. Det var "byfolk" som bodde på øyen, og det var "boner" som kom fra Tromsdalen. Før Tromsøbroen ble åpnet i 1960, var det fergeforbindelse mellom øyen og fastlandet. I dag tar det bare noen få minutter å kjøre fra fastlandet til øyen, og det eksisterer heller ikke noe stort sosialt skille mellom fastlandet og øyen, i alle fall ikke for den yngre generasjonen.

I dagens Tromsø er det heller ikke helt klare grenser for hvor ulike samfunnslag bor. Dette innebærer at elevene ved Tromsdalen skole ikke kan sies å representere noen spesifikke sosiale grupper. Tromsdalen skole er den eneste videregående skolen på fastlandet, og har derfor elever fra alle bydelene her.<sup>15</sup> Siden skolen har et bredt studietilbud, tiltrekker den seg også elever fra øyen og andre områder. Elevene kan dermed sies å representere et grovt tverrsnitt av befolkningen i Tromsø og nærliggende bydeler.

De fleste elevene i 2SK-klassen var fra Tromsø kommune eller andre steder i Nord-Norge. Siden elever fra både 2. og 3. klasse kunne velge å ta faget 2SK varierte alderen fra 16 til 20 år.<sup>16</sup> De fleste bodde hjemme hos foreldrene sine, og noen få bodde aleine eller med kjæresten. Faget 2SK er et studieretningsfag, og dermed var det elever fra fem ulike klasser i timene.

---

<sup>14</sup> Skolen hadde 85 ansatte og 560 elever under mitt feltarbeid. De fleste elevene i 2SK-klassen gikk på allmenn studieretning.

<sup>15</sup> Primært fra Lunheim, Tomasjord, Tromsdalen, og Kroken.

<sup>16</sup> Det var 1 elev som var 16 år, 22 elever som var 17 år, 1 som var 18 år, 3 som var 19 år, og 2 som var 20 år ved begynnelsen av skoleåret.

Selve Tromsdalen skole er en avlang bygning med tre etasjer. I første etasje er det en stor kantine hvor det selges mat, drikke og aviser. Mange av elevene pleide å tilbringe store deler av friminuttene og fritimene sine i kantine, hvor de kunne spise og treffe venner.<sup>17</sup> Kantine var stedet hvor man kunne spille kort, prate eller bare være. Det var som regel mye støy i kantine. Musikk strømmet ut fra kassettpillere, colakorker ble kastet frem og tilbake og som oftest traff de et bord eller en vegg, bein sparket mot stoler og stemmer fløt rundt i rommet. I første etasje ligger også auditoriet, hvor de fleste filmvisningene pleide å være. Auditoriet er et stort rom, utstyrt med et fjernsyn og en videospiller. Stolene er fastmontert til golvet og plassert i et skrånende plan slik at hver stolrad ikke har lik høyde. Plasseringen av stolene gjør at det er mer oversiktlig å se film på auditoriet enn i klasserommet. Like utenfor auditoriet var røykekroken der flere elever stod i friminuttene. Andre elever satt i korridorene eller inne i klasserommene og ventet på at timene skulle begynne.

Lærerværelset, skolebiblioteket og de fleste klasserommene, blant annet klasserommet til 2SK-klassen, var i andre etasje. Klasserommet til 2SK var et stort firkantet rom, med to store vinduer. Det var ingen plakater eller annet som gav uttrykk for at nettopp 2SK-klassen pleide å ha undervisning her. Elevene kunne selv bestemme hvor de skulle sitte, og et par uker etter skolestart, og etter at mitt feltarbeid begynte, hadde mange av elevene sine faste plasser i nærheten av elevene de kjente best.

Bakerst i klasserommet satt det en gruppe gutter som var ganske stille i timene. Det viste seg at denne gjengen ofte var opptatt av helt andre ting i timene enn å høre på det læreren sa. Av og til spilte de kort, andre ganger leste de blad i smug. Ofte ble ikke bøkene tatt opp av sekken, ei heller blyanter og papir. Det satt også andre elever bakerst i klassen, men de fulgte med i timene. Blant annet en gruppe på tre jenter. De hadde buttonsmerker med ulike slagord på jakker og sekker. Jentene var politisk aktive på venstresiden, noe som ofte preget jentenes kommentarer. Fremst i klasserommet satt noen jenter som ikke sa mye. Denne gruppen pleide tilsynelatende å følge med på det læreren gjorde, men det var tydelig at de ofte kjedet seg. Ofte kom det sukke-lyder, og en del gjesp ble kvalt bak en hånd. Helt fremme ved kateteret satt

---

<sup>17</sup> Fritime var hver tirsdag og torsdag fra klokken 12:30 til 13:15.

noen gutter som var meget aktive i timene. De både svarte på spørsmål fra læreren, og stilte egne spørsmål om de lurte på noe.

Elevene i 2SK tilbrakte rundt syv timer på skolen hver dag i disse omgivelsene. På mange måter var skolekulturen filtrert inn i det meste elevene gjorde i hverdagen sin. De fortsatte å treffe vennene sine fra skolen etter skoletiden, snakket om lærere, medelever, og andre ting som skjedde på skolen.

## **FELTARBEIDET**

Jeg begynte feltarbeidet like etter skolestart, og etter at læreren Kjell hadde snakket med klassen for å finne ut hva elevene syntes om å ha en antropologistudent i timene. Den første dagen i klassen presenterte jeg meg selv, og forklarte så godt jeg kunne prosjektet mitt for elevene. Jeg fortalte at jeg var interessert i bruk av film for å formidle antropologi, og at jeg skulle være i 2SK-klassen ut skoleåret. Jeg fortalte også at jeg ville filme i timene, dele ut spørreskjema, og intervjuere elever. Åpenhet om det antropologiske prosjektet er en viktig etisk dimensjon ved et antropologisk feltarbeid. Jeg prøvde å følge dette idealet så godt jeg kunne i feltarbeidet, ved å innlemme elevene så vel som læreren i hvorfor jeg var på skolen.

Samtidig ønsket jeg ikke å tvinge elevene til å være del av oppgaven min. De som stilte seg negativ og ikke ønsket å være en del av undersøkelsen, kunne gi beskjed til meg eller faglærer. Det var ingen av elevene som fortalte meg direkte at de ikke ville være med. Men det var tydelig at ikke alle elevene var like nysgjerrige og åpne for meg og mitt prosjekt.

Siden det var akkurat nok stoler og pulter i klasserommet ventet jeg til alle var kommet, og satte meg der det var ledig plass. Hvis alle var til stede, noe som var forholdsvis sjeldent, pleide jeg å sitte fremst ved vinduskarmen. Slik kunne jeg se hele klassen og læreren. Fordelen med å sitte på ulike plasser var at jeg kunne bli kjent med mange forskjellige elever. Det åpnet opp for flere muligheter enn om jeg bare hadde sittet et sted. Ulempen var at det tok tid å bli kjent med elevene da jeg ikke satt på samme plass over lengre tid. Det var begrenset hvor godt jeg kunne bli

kjent med alle elevene gjennom undervisningen. Men etter hvert som jeg ble bedre kjent med noen av dem prøvde jeg å sitte i nærheten av de fire elevene Jens, Gro, Kristin og Olav. Disse fire ble etter hvert både mine venner på skolen og mine hovedinformanter. Det følte naturlig å sitte sammen med de jeg kjente best og tilbrakte mest tid sammen med både i timene og friminuttene, og litt etter litt også i fritiden. Gjennom Olav, Jens, Gro og Kristin ble jeg videre kjent med noen av vennene deres, og andre elever på skolen.

I begynnelsen visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre når det var friminutt. Faglærer Kjell forsvant til sine gjøremål og elevene ble spredt for alle vinder. Noen ble igjen i klasserommet: det var gjerne de som ikke sa noe og ikke kjente så mange, eller en og annen liten gjeng elever som holdt på med sitt. Andre elever forsvant for å treffe venner i andre klasserom. Noen satt ute i gangen tilsynelatende uten å gjøre noe spesielt, mens atter andre gikk på kantinen for å spise eller for å treffe kompis. I tillegg var det alle de elevene som sendte tekstmeldinger, snakket i telefonen eller spilte kort, samt de mange som gikk ut til røykekroken. Dette var den eneste plassen elevene fikk lov å røyke. Gradvis oppdaget jeg at røykekroken var et nyttig sted å være for meg som feltarbeider. Her kunne jeg treffe mange av elevene i klassen samtidig og jeg kunne gjøre noe konkret der, nemlig ta en røyk, uten at jeg følte meg helt utenfor. Friminuttet var en del av skolehverdagen hvor jeg som en fremmed antropologistudent kunne delta i samhandlingen mellom elevene på en mer avslappet måte. Til å begynne med røykte vi for det meste sammen, noen bommet en sigarett av meg og jeg hørte på praten. Ved å lytte til ungdommene over lengre tid, samt høre om det de var opptatt av; som for eksempel filmen *Titanic* som da gikk på kino, eller "at hun i c – klassen" hadde meldt seg på Miss Norway-konkurransen, ble jeg bedre kjent med noen av ungdommene og fikk gradvis bedre innblikk i deres verden.

Jeg var tidlig opptatt av å klargjøre for elevene i klassen at jeg ikke var lærer. Jeg var redd for at om de tolket min tilstedeværelse som lærer eller tilsvarende, så ville det legge uønskede føringer på deres holdninger til meg, og dermed være utslagsgivende for mine data. Ved å prøve å gjøre det samme som de andre elevene i timene, sitte bak en pult og ikke foran kateteret, forsøkte jeg å gli inn blant elevene. Jeg inntok også en passiv elevrolle og unnlot å kommentere det læreren sa, selv om i timene tok jeg notater og skrev ned det Kjell understrekte eller skrev på tavlen. Av og til

småpratet jeg og mine ”medelever”, slik at læreren hysjet på oss. Det at jeg både så ung ut og kledde meg nokså likt mine ”medelever”, var nok heller ikke en ulempe for at jeg lettere kunne være en til i klassen. Denne måten å prøve på å gli inn i klassen innebar at jeg ikke bare observerte, men også så langt som mulig prøvde å delta i klasserommet som elev, og på den måten erfare samhandlingen. Mine forsøk på å kontrollere hvordan elevene oppfattet meg på kan knyttes til det Erving Goffmann (1959) kaller for ”inntrykkskontroll”. Goffmann er opptatt av å se kommunikasjon som et rollespill, der vi definerer situasjonen og forsøker å kontrollere hvilket inntrykk andre får av oss. Jeg forsøkte i klasserommet å tone ned min tilstedeværelse som feltarbeider og heller oppføre meg slik jeg så noen av de andre elevene oppførte seg.

Til tross for mine forsøk på å kontrollere hvordan elevene i klassen oppfattet meg, gled jeg selvfølgelig ikke helt ubemerket inn i klassen. De fleste av elevene la godt merke til meg, og i begynnelsen av feltarbeidet pleide de å følge nøye med på hva jeg gjorde. Noen kunne komme med tilrop og kommentarer som *hei du antropolog, dette må du huske å skrive ned!*. For disse elevene var jeg antropologen. Dette hang sammen med at læreren pleide å referere til meg i timene som *antropologen* hvis han hadde spørsmål relatert til filmene. På denne måten ble elevene minnet på at jeg var antropologistudent, og min ”inntrykkskontroll” ble stadig satt på prøve. Jeg fikk også spørsmål av en jente i klassen om jeg gikk med hettegenser for å virke yngre og dermed gli inn i miljøet. Jeg ble nok ofte avslørt, men litt etter litt godtok elevene min tilstedeværelse, selv om de stadig viste seg å være nysgjerrige.

En dag jeg og noen andre stod i røykekroken spurte en jente i klassen om jeg var gift og hadde barn. Jeg måtte fortelle at nei, ikke var jeg gift og ikke hadde jeg barn, men at jeg bodde i kollektiv med tre andre og hadde kjæreste. Da var det en gutt i røykekroken som utbrøt: *...e du så gammel uten å være gift eller eie et hus!*<sup>18</sup> Det var etter hvert tydelig at de fleste elevene hadde problemer med å plassere meg i en kjent kategori. Jeg var verken lærer (voksen) eller elev (ung). Av og til når læreren ikke var til stede, kunne noen av elevene spørre meg om hvilken film vi skulle se, eller hva vi skulle gjøre den dagen. Spesielt til å begynne med så elevene på meg

---

<sup>18</sup> Jeg var 27 år.

som en mellomting mellom lærer og voksen. Etter hvert ble hvertfall noen elever kjent med meg som en slags skolevenninne. Med tiden begynte også jeg å få en ny forståelse av det å være gymnasiast anno 1997-1998.

Før jeg begynte på feltarbeidet trodde jeg at jeg kjente norsk(e) ungdomskultur(er). Det var ikke så lenge siden jeg selv hadde gått på videregående skole i Norge.<sup>19</sup> Dermed antok jeg at jeg ikke kom til å erfare feltarbeidet på samme måte som mine medstudenter som dro til mayaer i Guatemala eller aboriginere i Australia. Jeg skulle ikke dra til et ukjent sted. Jeg skulle være på en institusjon jeg selv kjente til, ved å ha vært elev, riktignok ved en annen skole, og jeg skulle være i samme land, bare en annen by. På mange måter var imidlertid det å komme på skolen og møte ungdommene et møte med en verden som var annerledes for meg. Mye var forandret siden jeg gikk på den videregående skolen, til tross for at det bare var 10 år siden. Selv om mye var likt, hadde uttrykkene forandret seg. Da jeg var elev i den videregående skolen pleide vi for eksempel å sende lapper til hverandre. Nå sendte elevene tekstmeldinger.

Mange av ungdommene hadde med seg mobiltelefon på skolen, blant annet Kristin og Siv. De var venninner og hadde sine faste plasser helt fremst i klasserommet. Det var noen få plasser som skilte dem fra kateteret og læreren. Begge jentene pleide å sende tekstmeldinger til vennene sine i timene. Det kunne være venner som var i samme klasserom, andre klasser på skolen, eller helt andre steder. Det som ble kommunisert gjennom mobiltelefonen var alt fra vitser, gåter og meldinger om alt mulig. Det ble flørtet og tullet. Innimellom fikk jentene meldinger fra andre, og da kom det enten en svak vibrasjon eller lys som blinket. Lyden på mobiltelefonen var slått av, slik at læreren og andre ikke skulle legge merke til tekstmeldingene.

Kristin og Siv kommuniserte også med folk utenfor skolen i klassetimen. Dette var noe nytt for meg, slikt fant ikke sted i min tid som gymnasiast. Ved å ha feltarbeid i en kjent institusjon kunne jeg delvis gjenkjenne den sosiale praksisen, samt noe av det som var blitt annerledes fra når jeg selv var gymnaselev. Da jeg gikk på den videregående skolen var jeg også opptatt av andre ting enn det læreren snakket om i

---

<sup>19</sup> Fra 1987-1990 var jeg elev ved Gimle videregående skole i Bergen.

timene, men jeg hadde aldri muligheten til å sende SMS meldinger med mine små papirlapper til noen i et annet klasserom eller i en annen by.

Det å gjøre feltarbeid "hjemme" er altså ikke ensbetydende med at man deler "kultur" og ikke kan føle distanse til sine informanter. Vi lever i en verden som endrer seg raskt. Dette er i tråd med Marianne Gullestad (1996) som mener at det å utføre feltarbeid innenfor egen kultur ikke nødvendigvis innebærer at man mangler den nødvendige avstanden mellom seg selv som forsker og menneskene i felten. I dagens samfunn har alle mennesker mange roller og identiteter. Vi har ulike ståsteder og forskjellene oss imellom kan være store. Gullestad poengterer videre viktigheten av å reflektere over og synliggjøre ståstedet man inntar som antropolog. Dette er viktig både under selve feltarbeidet og i utskrivningen av materialet. I mitt tilfelle oppdaget jeg at min erfaring fra å ha vært gymnasiast 10 år tidligere, ikke ga noen automatisk forståelse av de gymnasiastene jeg traff under feltarbeidet.

Etter hvert som tiden gikk ble som nevnt de fleste elevene i 2SK-klassen mer vant til meg. Det at jeg så ganske ung ut og ikke skilte meg for mye ut fra de andre elevene på skolen, var nok positivt for mitt prosjekt. Når jeg var ute i skolegården sammen med elevene i klassen kunne jeg få spørsmål fra andre elever om hvilke klasse jeg gikk i, eller hva jeg syntes om "den og den læreren". Jeg ble også tatt for å være en del av elevgruppen av flere lærere på skolen, som også kjeftet på meg når vi røykte på feil sted. Da jeg begynte å filme ble det imidlertid straks mer synlig at jeg slett ikke var som alle andre elever.

Før jeg begynte å filme var jeg redd for at et kamera ville være forstyrrende for undervisningen, og at elever og lærer ville føle det unaturlig å bli filmet. Når jeg begynte å filme i timene pleide jeg å spørre elevene jeg filmet om det var greit. En gang svarte en gruppe med fire jenter som pleide å sitte fremst i klasserommet: *Nei, vi vil ikke bli filmet!*. På et seinere tidspunkt fortalte disse jentene at det var bedre for dem at jeg *ikke* spurte om jeg kunne filme dem i timene, men at jeg bare gjorde det. Om jeg gjorde det på denne måten, sa jentene at de ikke ble nervøse foran kamera. Mange av elevene spurte meg om Kjell fikk se hva jeg filmet underveis og om han fikk se filmen når den var ferdig. Jeg fortalte som sant var at Kjell ikke fikk se hva jeg filmet før filmen var ferdig, og at dette ville være først etter at skoleåret var over.

Disse svarene beroliget de fleste elevene. Når jeg spurte elevene hvorfor de var redde for at Kjell skulle se filmen, fortalte noen at de var engstelige for at de skulle si eller gjøre noe foran kamera som læreren ikke ville like. Mange av elevene fortalte meg at de var redde for å bli avslørt i filmen ved at læreren ville se at de faktisk ikke gjorde noe i timene. Elevene fryktet at det skulle trekke dem ned i karakter.

## DE VIKTIGSTE INFORMANTENE

Til å begynne med var læreren Kjell den personen jeg hadde mest å gjøre med på feltarbeidet. Kjell var nysgjerrig på hvordan filmene fungerte i undervisningen, noe som bidro til at han var nysgjerrig på mitt prosjekt og åpnet opp dørene for meg på skolen og 2SK-klassen. Jeg vil komme tilbake til læreren Kjell i kapittel tre.

Hvorfor jeg ble bedre kjent med noen av elevene fremfor andre, henger sammen med hvem som ønsket å prate med meg og hvem jeg kommuniserte godt sammen med. Men det var også mange tilfeldigheter som førte til at jeg kom i prat med noen og ikke med andre.

Kristin ble jeg bedre kjent med etter at vi begynte å prate om spillefilmen *Titanic* som vi begge nettopp hadde sett på kino. Hun fortalte om Leonardo Di Caprio, som var så kjekk, og jeg kunne nikke å si at ja, det var jeg enig i.<sup>20</sup> Dette førte til at vi senere pratet lett i vei om noe annet. Kristin var generelt nysgjerrig på verden, og spesielt det overnaturlige som astrologi og healing. Hun viste meg en gang en ”magisk ring” hun hadde, som forandret farge etter humøret til den som tok den på fingeren. Jeg synes også det er spennende med astrologi og har tidligere arbeidet på butikk hvor jeg solgte blant annet tarotkort, krystaller og bøker om astrologi. Slik delte Kristin og jeg en felles interesse. Hun fortalte meg at når hun var ferdig med videregående ville hun flytte til Oslo og gå på en folkehøgskole hvor man kan lære om astrologi. I mange av 2SK-timene pleide Kristin å ta opp en tegnebok av sekken. En dag viste hun meg boken. Den var full av flotte fantasifigurer, hester med vinger og alvemennesker som hun hadde tegnet i timene på skolen. Kristin var glad i å skrive og noen ganger i timene pleide hun å lage en liksom-tatovering på venninnens

---

<sup>20</sup> Leonardo De Caprio hadde den ene hovedrollen i filmen *Titanic*.



arm. Samtidig som Kristin var nysgjerrig på det mystiske, så var hun også opptatt av mote og diskotek som de fleste andre ungdommene i klassen.

I begynnelsen av feltarbeidet mitt satt jeg ofte bakerst i klasserommet ved siden av en gutt som het Olav. Grunnen var rett og slett at det ofte var ledig plass der. Isen ble brutt etter et par uker, da Olav spurte om jeg ville ha en pastill. Etter denne episoden ble vi ofte sittende å prate om alt mulig. Olav var veldig nysgjerrig på hvorfor jeg var i klassen og hva jeg skulle gjøre. Han lurte på om jeg var: *...ei sånn utvekslingsstudent fra Sør-Amerika.*<sup>21</sup> Jeg fortalte han at jeg var sosialantropologistudent fra universitetet i Tromsø. Olav utbrøt da: *Men du har jo ikke sagt et ord i timene siden du kom.* Og det var jo sant, ettersom jeg var opptatt med å skrive ned hva som ble sagt og gjort i timene. I tillegg var jeg livredd for å prege undervisningen og klassen i større grad enn jeg allerede gjorde.

Olav var ganske skolelei, og som regel opptatt av andre ting i timene enn å følge undervisningen. Ofte satt han og hørte på musikk med ørepropper eller pratet med sidemannen. I fritiden likte Olav å surfe på internett og høre på musikk. Han jobbet ikke noen steder, og var heller ikke med i noen organisert aktivitet i fritiden. Når jeg spurte Olav om hva han ville gjøre når han var ferdig med videregående, svarte han: *Jeg aner ikke.*

Jens ble jeg kjent med fordi han rett og slett var en ganske åpen person som syntes det var ok å prate med meg og svare på mine spørsmål. Han hadde vært russepresident på skolen året før og måtte gå om igjen det siste året på grunn av for mye fravær. Han hadde mange venner og bekjente på skolen som han snakket med i løpet av dagen. Jens gikk som mange andre ungdommer ofte i grønne militærbukser og boots. I løpet av feltarbeidet fortalte han meg at han var halvt grønlandsk og halvt norsk. Jens fortalte også at han arbeidet som guide om sommeren, og da pleide turister å spørre om han var *ordentlig norsk*. Han fortalte videre: *Jeg ser iallfall at mange stusser på at man har det utseendet man har. De kombinerer ikke det med en typisk nordmann i alle fall.* Da jeg traff Jens bodde han sammen med bestemoren sin.

---

<sup>21</sup> Olavs kategorisering av meg som "utvekslingsstudent fra Sør-Amerika", henger sikkert sammen med at jeg er født i Chile og ser "annerledes" ut, selv om jeg er oppvokst i Bergen og snakker kavn bergensk.

I fritiden var han støttekontakt, aktivt med i heimevernet og dessuten aktiv deltager i organisasjonen SOS Rasisme. Etter at skoleåret var over ønsket han å begynne på befalskolen.

Gjennom Jens ble jeg kjent med Gro en dag vi var ute i røykekroken. Jens, Gro og jeg begynte å diskutere hvor dyrt det var å røyke. Gro var en jente som var meget samfunnsengasjert og i opposisjon til mye i samfunnet. I fritiden var hun aktiv med i Ungdom mot EU, og opptatt av musikk, bøker og teater. De gangene det var diskusjoner i timene deltok Gro ofte. I løpet av skoleåret hadde hun mange diskusjoner med Jens, blant annet om militæret. Jens var som nevnt med i heimevernet og ønsket å gjøre karriere i forsvaret etter gymnaset, mens Gro syntes militæret var noe tull. Da mai måned kom fortalte hun meg at hun ikke skulle være russ, fordi hun syntes det var *barnslig og dumt* å løpe rundt i en rød drakt. Gro fortalte meg at hun etter videregående ville flytte til Oslo for å studere på universitetet.

Kristin, Olav, Jens og Gro utgjorde bare en liten del av gruppen på 29 elever i 2SK-klassen, men gjennom dem ser vi mangfoldet blant elevene i denne klassen slik det forekom meg. 2SK-klassen besto av mange ulike individer med forskjellige interesser og erfaringer. Til tross for denne kompleksiteten som kjennetegner ungdom, opererer enkelte ungdomsforskere med ulike ungdomskategorier. Tormod Øia (1994) som har forsket på norske ungdomskulturer, hevder at ungdom kan plasseres innenfor ulike kategorier. Han identifiserer fem hovedtyper innenfor ungdomsmiljøet: *radikal motkultur*, *mainstreamungdom*, *tradisjonister*, *trendy ungdom* og *høyrepopulister*. Jeg skal ikke diskutere alle de ulike kategoriene, men fokusere på tre av dem som jeg kunne identifisere blant mine sentrale informanter.

I følge Øia kjennetegnes *mainstreamungdom* av ungdom som støtter opp om verdsett som oppfattes som sentrale i samfunnet.<sup>22</sup> På denne måten representerer antirasisme en typisk prokultur (ibid.). *Radikal motkultur* uttrykker ungdommer som identifiserer seg med verdier knyttet til militærnekting, feminisme, husokkupanter, og blitzere. Med andre ord, ungdom som er bærere av denne typen verdier

---

<sup>22</sup> Øia (1994) skiller mellom prokultur og motkultur/protestkultur.

kjennetegnes av opposisjonelle holdninger. *Trendy ungdom* representerer sentrale livsstiler og verdier i storbyens ungdomsmiljø, som idrett, klubb, mote og disko. Øia påpeker at de aller fleste ungdommer kan inngå i denne siste kategorien. Relatert til mine sentrale informanter kan de *grovt* sies å representere noen av de ulike kategoriene Øia identifiserer. For eksempel uttrykker Gro mange av de sentrale verdiene som *radikal motkultur* representerer. Kristin og Olav kan passe i gruppen *trendy ungdom*, og Jens kan passe inn i *mainstreamungdom*-beskrivelsen.

Ungdomskategoriene som Øia skisserer kan gi noen grove idealtyper av ungdom, slik de fremstår for forskere. På den andre siden kan slike typer beskrivelser gi inntrykk som ikke får frem ungdom som aktive og søkende individer. Det er derfor begrenset hvor hensiktsmessig det er å plassere ungdom i slike statiske båser. Ungdom er søkende individer som mest sannsynlig vil kunne tilhøre flere ulike typer ungdomsgrupper samtidig, og de vil sjonglere mellom ulike kulturelle uttrykk for å prøve seg frem i sin identitetsutforming. Jeg godtar delvis Øias prototyper, men jeg vektlegger i større grad at ungdom er aktive, unike personer som befinner seg i en identitetsutvikling. I denne prosessen er det sentralt for identitetsutviklingen at identifikasjonskildene blir møtt av ungdommer som nyskapende. Det må være noe nytt. Identitetsprosessen er en innovasjonsprosess og det er vesentlig at ungdommene opplever det å forme seg selv som en skapende søken.

### **”Å KJEDE SEG MED STIL”**

De fleste elevene uttrykte på forskjellige måter og i varierende grad at de var lei av lærerne, fagene og det å være på skolen. De kunne for eksempel si at de kjedet seg på skolen fordi de ikke lærte noe, at de ønsket å gjøre noe annet og være et annet sted. Ofte visste ikke elevene hva de ellers ville gjøre, men det skulle være noe annet. Det var ikke så viktig hvor dette andre stedet var, så lenge det ikke var på skolen. Denne holdningen av å være skolelei ble uttrykt på uttallige måter. Den er spesiell for skoleinstitusjonen og vevd inn i ungdommenes skolehverdag.

Det er i dag vanlig at de aller fleste ungdommene tilbringer flere år under utdanning enn tidligere. Med Reform 94 fikk alle ungdommer rett til å bli tilbudt skolegang eller lærlingplass, med sikte på å få studie- eller yrkeskompetanse. I 1994 var 89

prosent av aldersgruppen 16 til 18 år under utdanning (Aamodt 1996). Det er nærliggende å anta at mange av disse elevene ikke er spesielt motiverte for skolegangen, men tar videre utdanning fordi alle får studieplass, også de med dårlige karakterer fra ungdomsskolen.

Mange av elevene uttrykte gjennom en markert kroppsholdning at de var skolelei. De kom til timene med tunge skritt, satte seg tungt ned og la hodet på pulten som om de skulle sove. I timene skjedde det en sjelden gang at noen av elevene faktisk sovnet, spesielt gjaldt det under filmvisningene, da det ble mørkere i rommet. Mange av elevene støttet hodet mellom hendene, og så med halvåpne øyne på læreren mens han snakket. De fleste elevene var passive i timene når det gjaldt diskusjoner og lignende. Armene var i kors og ingen bøker eller blyanter ble tatt ut av sekken. Fingrene til noen av elevene kunne tromme utålmodige mot pulten eller stolen. Dette signaliserte en type kjedsomhetsaspekt ved ungdoms liv som Trond Waage (1994) skriver om i sin hovedfagsoppgave *Du herlige, kjedelige ungdomstid*. Det gjelder å kjede seg med stil. Kjedsomhetskoden har et eget uttrykk eller, nettopp, sin egen stil. Man kan ikke sitte rak i ryggen, være aktiv i timene og smile samtidig som man sier at det er kjedelig på skolen. I følge Waage har kjedsomhet en egen uttrykksform, og da særlig gjennom et markert kroppsspråk. Han identifiserer kjedsomhet på offentlige arenaer ved "rastløshet, det flakkende blikket, sukking og stønning, en slapp kroppsholdning, det tomme blikket, de ironiske kommentarene og uttalelser som vitner om håpløshet" (1994:123). Skolen er et eksempel på en offentlig arena hvor elevene uttrykker slik kjedsomhet, blant annet gjennom kroppsspråk.

Ikke alle elevene ga uttrykk for at de kjedet seg. Noen var opptatt av sine egne saker i timene. Det kunne være klassebildet de nettopp hadde fått som fikk dem til å le, det kunne være et russekort elevene skrev hilsen på, eller et blad de forsøkte å lese i skjul for læreren. Andre elever, som Olav, hørte på musikk i timene. Noen ganger hadde han proppene i øret, andre ganger var øreproppene rundt halsen slik at han hvertfall kunne høre litt av musikken. Olav og kompisen som satt helt bakerst i klassen pleide av og til å spille kort og bruke snus i timene. De greide å spille kort i timene uten å se på hverandre, ved å se rett frem og på den måten unngå oppmerksomheten til læreren. Noen elever var også opptatt med å gjøre lekser i timene. Det kunne være lekser de skulle ha gjort til andre fag den dagen, eller lekser de dermed slapp å gjøre

hjemme. Å unnslippe timene uten å få fravær var populært blant elevene. Toalettet ble ofte brukt i timene som en måte å slippe unna undervisningen. Noen kunne gå flere ganger på toalettet i løpet av samme skoletime. De trengte ikke å spørre om lov til å gå på toalettet. Grensene ble også forsøkt presset i friminuttene, blant annet ved at noen elever kunne prøve å røyke andre steder enn der det var lov. Det var vanlig å skulke blant elevene. Noen skulket mer enn andre, og på slutten av skoleåret var det enkelte av elevene som ikke fikk karakter i 2SK fordi de hadde for mye fravær.

Selvfølgelig var det også mange elever i klassen som var opptatt av hva læreren sa og fulgte med på undervisningen. Disse elevene var generelt mer aktive i timene, både når det gjaldt diskusjoner og gjennom å svare på spørsmål fra læreren. Jens pleide å sitte helt fremme ved kateteret sammen med kompisen Sigbjørn. Begge guttene var tydelig interesserte i hva læreren sa, og hadde gode karakterer. De var begge aktive i timene og hadde lite fravær. Men selv blant denne gruppen elever var det vanlig å uttrykke at det var kjedelig å være på skolen.

## FILM I TIMEN

Slik jeg beskriver, uttrykte de fleste elevene i 2SK-klassen at de kjedet seg på skolen, og det kom også til uttrykk i forhold til hvordan elevene opplevde å se film i timene. Likevel uttrykte elevene generelt at det var bra å se film på skolen fordi det gjorde undervisningen artigere. Av to onder var film å foretrekke. Jens uttrykte det slik: *Synes det er kanongøy med film. Det burde ha vært slik i samtlige fag.* Olav fortalte: *Det blir artigere.* Kristin sa det på følgende måte: *Det er bedre å se på en film, enn å høre på læreren.* Eller som Gro fortalte: *...man lærer mye bedre av å se hvordan det skjer i Masai enn å lese om det i boken. Og skulle vi bare ha lest om det hadde det vært enda kjedeligere enn det i utgangspunktet er.*

Variasjon var et annet aspekt ved å se på film som mange av elevene var opptatt av. *Ja, jeg lærer noe. Jeg lærer fordi det er en avveksling fra andre timer, og det gjør at man følger med* fortalte Svein. En annen elev i klassen hevdet: *Det er morsomt å få en avveksling til de vanlige timene, hvor man må se på en TV istedenfor en kjedelig lærer eller tavle.*

Når de fleste av elevene i klassen uttrykte at de foretrakk å bli undervist gjennom film fordi det var artigere å se på film enn å se og høre på læreren, kan dette tolkes som et uttrykk for at underholdningsverdien var viktig for elevene når de ble undervist. Blant elevene opplevdes underholdningsverdien til film som større enn vanlig tavleundervisning. Tormod Øia (1994) påpeker at underholdnings-TV vinner på bekostning av opplysnings-TV blant ungdommer. Et resultat av dette er at ungdom er vant til å se på film som underholdning, og at denne måten å forholde seg til mediumet utfordrer bruken av film i undervisningen. Underholdningsverdien til filmene blir viktigere enn informasjonsverdien.

Samtidig som underholdningsaspektet var viktig for elevenes forhold til å se film, var det mange av elevene i 2SK som uttrykte at de husket bedre etter å ha sett en film enn etter å ha lest en bok. Lise fortalte meg: *Ja vi ser bedre hvordan menneskene som blir filmet oppfører seg, det er vanskelig å se slitet når man leser i bøker.* Jens uttrykte det slik: *Jeg lærer mye av å se på film. Husker det mye bedre, når jeg har sett en film om noe.* Sigbjørn sa: *Man får med seg et og annet i løpet av en film.* Amanda beskrev det på følgende måte: *En får et litt bedre innblikk i hva som skjer og har skjedd rundt i verden.*

Mange av elevene var opptatt av å uttrykke at de hadde vokst opp med TV som medium. Dette kommer til uttrykk gjennom Trine sitt utsagn: *Av en eller annen merkelig grunn lærer ungdommer mer i dag fra en skjerm, enn fra bøker eller tavle.* Og gjennom Mette som fortalte: *Ungdommene i dag har vokst opp med TV-en i hjemmene, derfor har vi lettere for å følge med på en film enn når en lærer står ved tavla og skravler en hel time i ett strekk.* Eller Kristin som sa: *Det er lettere å få informasjon via TV, for da følger du med. Det er artigere og lettere å se på en skjerm hvor folk snakker. Det er ikke artig å lese bøker og få informasjon på den måten. Eller å se på en person som bare prater. Det er veldig kjedelig. Ungdommen følger heller med på TV enn å lese om ting.*

Denne hovedtendensen blant ungdommene i klassen, å være generelt positive til fjernsyn som medium, gjenspeiler hvilket forhold elevene har til fjernsynet og hvilken sentral rolle det har i ungdoms livsverden. Ungdom er en egen konsument- og målgruppe når det gjelder de nye elektroniske mediene som video, TV, data,

DVD, internett, plater og kassetter, samt mer tradisjonelle former som film, blader og radio. Blant disse mediene er TV det mest brukte (Øia 1994). I dag har ungdom tilgang på enormt mange TV-kanaler fordi parabolantenne og kabel-TV har blitt relativt vanlig i de fleste norske hjem. I tillegg har det kommet nye nasjonale og lokale TV-kanaler. Blant elevene i 2SK-klassen hadde de fleste elevene eget fjernsyn på rommet sitt.<sup>23</sup>

Til tross for at mange elever var begeistret over å se film i timene, slik jeg har argumentert ovenfor, gjaldt ikke dette alle filmene elevene så på skolen. Det var en generell tendens blant elevene i klassen til å være lei "uggabushfilmene". En jente i klassen uttrykte det slik: *Vi har sett bare sånne filmer som vi ikke bryr oss om, sosialantropologiske filmer. De løper nakne rundt, har mange ritualer, synger og danser.* Trine fortalte: *Jeg vil ha mer om hvorfor ting skjer rundt oss i Norge og Norden på den måten det gjør. Ikke bare om Trobriandene i jungelen.* En annen elev berettet: *Jeg vil se litt mindre om stammer i Langtvekkistan.*

Holdninger tilsvarende de ovenfor kom også frem i det første spørreskjemaet elevene i 2SK fikk utlevert.<sup>24</sup> På bakgrunn av denne undersøkelsen delte jeg ut et nytt spørreskjema med åpne svar, til elevene, hvor jeg ønsket å få mer informasjon om hvordan elevene opplevde å se "indianerfilmene".<sup>25</sup> Gjennom denne siste undersøkelse ble det tydelig at mange av elevene var lei av å se "bushfilmene". Jeg har klassifisert elevenes svar inn i tre generelle kategorier. Kategoriene er rangert ut fra elevenes ulike holdninger, fra *artig, bryr meg ikke*, til *kjedelig*.<sup>26</sup>

Den første kategorien *artig* omfatter uttrykk og formuleringer som beskriver interesse for "indianerfilmene" blant elevene. Noen av elevene syntes det var spennende at det var "eksotiske" filmer. Men det var også noen elever som syntes det var interessant å lære om andre samfunn generelt.

---

<sup>23</sup> Av 29 elever hadde 20 eget TV på rommet, og alle elevene nevnte at de fulgte med på en eller annen serie, som "Venner for livet", "Frasier" eller "Fresh Prince of Bel Air", og norske serier som "Offshore" og "Familiesagaen De Syv Søstre".

<sup>24</sup> Se appendiks 3.

<sup>25</sup> Se appendiks 4.

<sup>26</sup> Se appendiks 5.

Den andre kategorien *bryr meg ikke*, favner om mangel på interesse for "indianerfilmene". Denne holdningen kom til uttrykk gjennom en likegyldig holdning til filmene fra en rekke elever. Den siste kategorien *kjedelig* omfatter flertallet av elevene i 2SK, som ga uttrykk for at de var *megalei* av å se "indianerfilmene". På nytt dukker spørsmålet opp: hva skyldes denne overdosen av "stammefilmer" som mange av elevene uttrykte?

I neste kapittel tar jeg for meg skolen som formidlingskontekst for antropologisk film og dens betydning for hvordan elevene opplevde å se "indianerfilmene". Dette skal jeg gjøre ved å ta utgangspunkt i lærerens prosjekt med antropologisk film på Tromsdalen videregående skole. Jeg vil også se på relasjonen mellom antropologi og film.



## KAPITTEL 3: FILMENS PEDAGOGIKK

### ANTROPOLOGI OG FILM

Bruk av film og video for presentasjon og representasjon av antropologisk forskning betegnes ofte som etnografisk film eller antropologisk film. Jeg er ikke opptatt av hva som skiller antropologiske og etnografiske filmer eller å diskutere ulike genrekategorier.<sup>27</sup> Min interesse er først og fremst rettet mot *bruken* av film med et antropologisk budskap: hvordan slike filmer brukes i undervisningen blant lærere, og hvordan de oppfattes av elevene, med tanke på at filmene burde formidle forståelse og holdninger av typen toleranse og respekt for de samfunn som filmes. For å kunne få en slik innsikt er det vesentlig å se nærmere på forholdet mellom antropologi og film.

Antropologisk film har samme formål som en antropologisk tekst: å fortolke et samfunn overfor et annet. For å få til dette må det i filmen gjøres bruk av en rekke virkemidler, blant annet vinkling av materialet og redigering. Dette gir filmen en struktur og syntaks på lik linje med en tekst (MacDougall 1976). En viktig egenskap med bruk av film for å oversette "kultur", er at filmens språk tar utgangspunkt i en bestemt kontekst gjennom kjente og generelle former. Innholdet i bildene oppfattes primært gjennom synet og hørselen. Dette er "filmens transkulturelle egenskap" (MacDougall 1998). Paradokset er at når antropologen fokuserer på det kjente og selvsagte, så kan også det fremstå som eksotisk og unikt.

I følge MacDougall (1998) kommuniserer bilder på en annen måte enn tekst. Bildene skaper assosiasjoner som får tankene til å fly raskere og setter i gang tankeprosesser hos tilskuerne. Tekst definerer og strukturerer stoffet og oppfordrer til logisk resonnering. Filmens språk derimot gjør at filmen blir en total opplevelse som publikum får ta del i. Slik kan film fungere som et samlende medium, der og da, for tilskuerne, og det kan oppstå felleskap gjennom "shared experience" (ibid.).

---

<sup>27</sup> Jeg er klar over at enkelte teoretikere ønsker å skille mellom antropologisk film og etnografisk film. Denne debatten har jeg imidlertid valgt å utelate, da dette temaet krever en diskusjon som ligger noe utenfor denne oppgaven.

Antropologi formidlet gjennom lyd og bilde betegnes ofte som visuell antropologi. Det er en voksende interesse for visuell antropologi i dag, til tross for at få synes å være enige om fagfeltets konkrete innhold (MacDougall 1998:61). Uttrykket ”visuell antropologi” blir brukt på mange ulike måter; som en forskningsteknikk, som et eget forskningsfelt, som redskap til nytte i undervisningen, som en måte å publisere på og som en ny tilnærming til antropologisk kunnskap (ibid.).

Bakgrunnen for den økende interessen for visuell antropologi henger blant annet sammen med en fornyet interesse for det visuelle innenfor universitetsmiljøet. MacDougall (1998) parafraserer Mitchell når han sier at det nå finnes en ”pictorial turn”, en visuell vri i kritisk tenking, som uttrykker en reaksjon på den intense lingvistiske fokusen som har dominert antropologiske analyser.<sup>28</sup> En annen grunn for den økende interessen for film innen antropologi, er mulighetene for etnografiske beskrivelser. Introduksjonen av nye tema innenfor antropologi, for eksempel kropp og bevegelse, har også ført til at visuell antropologi blir sett som et bra alternativ til antropologisk tekst (ibid.).

Antropologisk film har vært produsert siden den teknologiske nyskapingen på 1900- tallet tillot å visualisere møter mellom personer fra ulike samfunn (De Brigard 1995). Ifølge De Brigard var det ikke før rundt 1920 og 1930 at kamera ble etablert som et medium for å ta visuelle notater, og hvor hendelser som seremonier, ritualer og håndverk ble filmet for anvendelse i undervisningsøyemed. Denne tilnærmingen med å observere og ta ”notater” med kamera, har blitt ført videre blant mange som har arbeidet med visuell antropologi, blant annet filmskapere som John Marshall og David MacDougall. Kamera skulle passivt observere det som hendte, og forståelsen skulle komme frem av det som ble sagt og vist på lerretet.<sup>29</sup> Denne stilarten blir ofte kalt for *direct cinema* eller *cinéma vérité*. Mens denne stilen har vist seg vellykket for å formidle antropologisk forskning til samfunnsvitere, har den vist seg å være lite effektivt i forhold til pedagogiske målsetninger om læring (Offler 1998). Enkelte hevder at den observasjonelle stilen kan gjøre det vanskeligere å dekodifisere for et ikke-antropologisk publikum hva det er de ser på i filmene.

---

<sup>28</sup> MacDougall bygger på: Mitchell, W.J.T.1994. *Picture Theory*. Chicago: University Press.

<sup>29</sup> Tidligere var det vanlig å ha en fortellerstemme i filmene.

Dermed kan stilarten være med på å forsterke fordommer som muligens allerede eksisterer hos publikum, ved å gi en idé om at det som kommer fra samfunn ulikt ens eget, er "uforståelig og fremmed" (Ginsburg 1995b). *Direct cinema* er observerende, ikke oversettende, noe som kan føre til at et ikke-antropologisk publikum føler seg fremmedgjort ovenfor det de ser.

Den antropologisk film genre utviklet seg sterkt i en aktiv periode rundt 1960 og 1970. Det var da en interesse for, og forsøk på, blant enkelte antropologer, "to reinvent anthropology". Dette ønsket om å oppfinne antropologi på nytt kan ses som et resultat av en rekke historiske, intellektuelle og politiske utviklingstrekk (Ginsburg 1995a:261). Det var slutten på en koloniepoke, og begynnelsen på en tid hvor selvbestemmelsesrett for de koloniserte stod i fokus. En radikal bølge dominerte blant unge akademikerne på 60-tallet, og gamle forklaringsmodeller ble erstattet med mer fortolkende og politisk selvbevisste tilnærminger (Ginsburg 1995a). "De innfødtes stemme" skulle være mer tydelig i den antropologiske fortolkning. Denne fasen betegnes av enkelte som "representasjonskrisen" innenfor antropologi, en krise som søkte etter nye, eksperimentelle strategier for å formidle antropologisk forståelse (Ginsburg 1995a).

Grunnet teknologiske fremskritt ble det på begynnelsen av 60-tallet enklere å ta opp lyd og bilde synkront. Dette muliggjorde bruk av intervju som ble oversatt og teksten (MacDougall 1995).<sup>30</sup> I tråd med "representasjonskrisen" ble antropologer som drev med film etter hvert også opptatt av å minne seerne på at det var en konstruert virkelighet de så. Dette ble gjort gjennom å vise glimt av filmskaperen, la aktørene i filmen henvende seg direkte til kamera eller personen bak kamera, og dermed inkorporere filmskaperen og filmteamet i de ferdige filmene. Filmskaperne bak *Disappearing World*-filmene som læreren Kjell viste i 2SK ønsket å la menneskene selv få snakke i filmene. Håpet var at publikum skulle forstå at de så en representasjon, en konstruksjon, av et annet samfunn gjennom filmen.

DW-filmene faller inn under det Peter Loizos betegner som "televised culture" (Loizos 1993). Dette begrepet beskriver filmer som dokumenterer "kulturer" for et

---

<sup>30</sup> Teknisk sett var det mulig allerede på 30-tallet å ta lyd og bilde samtidig. Men dette var ikke vanlig innenfor visuell etnografi.

fjernsynspublikum, et publikum som ikke er antropologer. Loizos (1993:116) beskriver "televised culture" som "representation of tribal culture on mass audience television". Veien har vært forholdsvis lang, fra de første filmer ble produsert gjennom medvirkning av antropologer, til noen av filmene ble vist for millioner av TV-seere, som "televised culture".

Antropologiske filmer som er produsert for fjernsynet, for et bredere publikum, har hatt større suksess i undervisningen enn "klassiske" antropologiske filmer med en observasjonell tilnærming (Offler 1998). Dette synet deles av Wilton Martinez (1992), som har gjort undersøkelser på elevers reaksjoner på en rekke filmer. Han konkluderte blant annet med at filmer som var laget for fjernsyn, og som vektla humor og dramaturgi, var mest populære. Slike filmer fikk også frem en mer kompleks forståelse blant elevene. Filmer som var informative og undervisningspreget med en observasjonell stil ble derimot oppfattet som kjedelige og tørre. Jeg ble overrasket da dette bildet ikke passet helt inn hos elevene i 2SK. Til tross for at også "indianerfilmene" elevene så var laget for et fjernsynspublikum, så var de ikke spesielt populære blant denne elevgruppen. Lærer Kjell viste filmer som tidligere hadde vært sett av millioner av TV-seere, men i klassen 2SK var ikke filmene en hit. De var og forble kjedelige "bushfilmer" for elevene.

### **LÆRERENS FILMPROSJEKT**

Det har gjennom tidene vært mange økonomiske og tekniske hindringer for bruk av film på skolen. Noen lærere og foreldre har bekymret seg over films mulige uheldige påvirkning på elevene, og stilt seg tvilende til den pedagogiske nytten (Diesen 1995). Selv om det har vært, og er, skepsis til bruk av film i undervisningen, vokste interessen for film på skolen sterkt etter Den andre verdenskrig. I den store gjenoppbyggingsfasen etter krigen var troen på fremskritt, teknologi og det moderne vesentlig. Film i skolen passet godt med ideer om å få kunnskap ut til folket, en av Arbeiderpartiets merkesaker som partiet hadde mulighet til å gjennomføre ved å ha rent flertall på Stortinget fra 1945-1961 (Diesen 1995:148). Dette var en epoke hvor folkeopplysningsarbeidet stod i sentrum som et ledd i arbeidet med å bygge opp landet etter krigen. Det var enighet om at alle innbyggerne skulle få lik tilgang til opplysning og kunnskap, og film ble et sentralt virkemiddel. Filmavisen er et godt

eksempel på DNA's satsing på folkeopplysning gjennom film. Etter krigen ble det derfor et sterkere statlig engasjement i forhold til produksjon og reguleringer av undervisningsfilm, noe som var en forutsetning for undervisningsfilmens gjennomføringsfase (Diesen 1995).<sup>31</sup>

I 1960, da NRK fjernsynet ble offisielt åpnet, startet arbeidet med å sende undervisningsprogrammer og skape et skolefjernsyn i Norge. Til å begynne med var det et problem at undervisningen måtte tilpasses skolefjernsynet, fordi sendingene måtte følge tidspunktene som NRK sentralt bestemte. Da videospilleren kom i en så billig utgave at skoler kunne kjøpe den, kom det samtidig forskrifter om adgang til å framstille lyd- og bildeopptak av skolekringkastingsprogram til bruk i undervisningsvirksomhet (Diesen 1995). Mange skoler benyttet seg av muligheten til å gjøre egne opptak av skoleprogrammer, og til en viss grad ble også andre fjernsynssendinger kopiert. Slik fikk lærerne en bedre mulighet til å inkorporere film i sin timetabell på skolen.<sup>32</sup>

Læreren Kjell i 2SK var 50 år gammel. Han hadde vokst opp i en arbeiderklassefamilie i et lite lokalsamfunn på Vestlandet, men bodde nå i Tromsø. I løpet av feltarbeidet mitt fortalte Kjell fra sin oppvekst og sitt voksne liv. Gjennom samtalene presenterte han opplevelser og verdier som ofte anses som typisk radikale. Kjell var opptatt av likestilling mellom kjønnene, lærernes lønn, fordeling av ressurser til Nord-Norge, minoriteter i det norske samfunnet, og brant for flere lignende saker. I ungdomstiden, og seinere som student, hadde Kjell vært politisk aktiv på venstresiden. Under den tiden jeg utførte feltarbeidet, uttrykte han seg ofte kritisk til skolesystemet. Han mente for mange ressurser ble prioritert for ansatte, mens for lite ressurser ble tilgodesett elevene. Selv om han var en engasjert lærer, og

---

<sup>31</sup> Statens Skolefilmnemnd ble opprettet i 1946 (nedlagt i 1983) for å arbeide med filmfaglige spørsmål i skolen. Mesteparten av nemndas arbeid gikk med på å anbefale filmer til bruk i skolen. I samme tidsånd, med ønske om å påvirke den økonomiske, sosiale og kulturelle utvikling, ble Statens filmsentral (SF) opprettet i 1948 (Diesen 1995). Dette var etter ønske fra staten om en samordning av filmvirksomhet i landet. SF ble en del av Det Norske Filminstitutt i 1993, og har ansvaret for å distribuere videoer og 16mm.film til undervisningsinstitusjoner og andre som faller inn under institusjonsmarkedet.

<sup>32</sup> Det er vanskelig å ha oversikt over det reelle omfanget av filmer som brukes i norske undervisningsinstitusjoner, men det er nærliggende å anta at film har blitt et undervisningsmiddel som i økende grad har blitt akseptert blant lærere og foreldre (Diesen 1995).

en mann som var opptatt av samfunnet rundt seg, fortalte han meg at han hadde roet seg ned de senere årene. Nå var han mest opptatt av det spennende kulturelle mangfoldet i verden.

Gjennom den tiden jeg utførte feltarbeidet hadde Kjell og jeg mange samtaler sammen, og noe av det som kom frem er at han er meget kunnskapsrik. Etter at Kjell var ferdig utdannet som lærer på begynnelsen av 70-tallet, flyttet han til Finnmark, hvor han arbeidet et par år i grunnskolen. På slutten av 70-tallet begynte han å studere ved Universitetet i Tromsø, blant annet pedagogikk, historie, filosofi, religionsvitenskap, offentlig administrasjon, organisasjonslære, samt samfunnsfag, inklusive sosialantropologi. Da jeg traff Kjell studerte han til hovedfag i filosofi, samtidig som han underviste, blant annet i faget 2SK ved Tromsdalen skole. Kjell hadde undervist de siste 13 årene i faget samfunnskunnskap.

Faget går over ett skoleår, fordelt på tre dager i uken, og Kjell underviste fem timer i uken i 2SK. To dager var det dobbelttime, mens en dag var det kun en enkel skoletime. Faget består av sosialantropologi og sosiologi, og i læreplanen for videregående opplæring står det at 2SK blant annet skal "ha som mål at elevene skal ha kunnskap om hvordan ulike samfunn er bygd opp og endrer seg, og kunne sammenligne ulike kulturer" (fra lærerplanen i faget). Kjell fortalte meg at han prøvde å vektlegge sosiologi og antropologi likt.

Etter å ha arbeidet i mange år som lærer, begynte Kjell etter hvert å oppleve det som kjedelig å undervise kun ved hjelp av bøker og tavle. Kjedsomhet var derfor en hovedårsak for at han søkte etter andre undervisningsmetoder. Under en samtale i begynnelsen av feltarbeidet, fortalte Kjell meg: *Den første og viktigste grunnen var et desperat behov for variasjon. Både jeg og elevene kjedet oss med vanlig trøtt gjennomgåelse av læreboken, med tavleundervisning, klassesamtale og gruppearbeid.* Det var da en elev hadde foreslått at de kunne se film i timene. Kjell var åpen for alternative undervisningsmetoder. Han bestemte seg for å vise en film, som han nylig hadde sett på fjernsynet. Det ble en vellykket opplevelse for både elevene og Kjell, de opplevde det sammen som artigere. Etter den positive starten, hadde Kjell for alvor fått øynene opp for å bruke film i undervisningen, og han bestemte seg for å fortsette.

Jan Anders Diesen (1995) har skrevet avhandlingen *Eit hugtakande læremiddel?* som omhandler undervisningsfilmen i norsk skole. I følge Diesen er det lærerne som er, og har vært brukerne av disse filmene. Noen lærere har brukt mye film, andre mindre, mens atter andre ikke i det hele tatt. Bruk av film henger sammen med en viss åpenhet for nye metoder. Diesen mener det er mulig å dele lærerne inn i ulike generelle idealtyper. Dette kan gjøres ut fra lærernes pedagogiske holdninger og bruk av læremidler. Diesen mener at lærerrollen har forandret seg i løpet av århundret, i takt med påvirkninger utenfra. Den ”progressive kritiske læreren” er en av de fire idealtypiske lærertypene Diesen beskriver.<sup>33</sup> Denne idealtypen karakteriseres som en lærer som arbeidet i tiden mellom 1970-1985, og som var preget av en spesiell tidsånd, gjennom å være kritiske til samfunnsutviklingen. Tema den ”progressive kritiske læreren” tok opp kunne være krig og utbytting i den tredje verden, eller forurensing og ukontrollert økonomisk vekst i Vest-Europa. De progressive pedagogene ønsket å bevisstgjøre elevene sine om disse problemkompleksene. Den kritiske læreren ønsket videre å forbedre dialogen og pedagogikken. I løpet av 70-årene kom det nye læreplaner som gav en viss frihet for lærere til å fastlegge det endelige innholdet i fagene, og for de progressive pedagogene fikk film og fjernsyn en viktigere rolle. I samfunnsfag ble lærerne også direkte oppfordret til å bruke filmer og fjernsynsprogrammer (ibid.). Beskrivelsen Diesen gir av den ”progressive, radikale lærertypen” passer godt sammen med det Kjell fortalte om seg selv under samtaler og intervjuer. Kjell hadde alltid prøvd å fokusere på samfunnsutviklingen kritisk, gjennom sin undervisning. Han var også opptatt av det pedagogiske i sin undervisning, og dette var en av grunnene til at han begynte å bruke film i timene.

Kjell fortalte meg at da han først begynte å bruke film i undervisningen, hadde han ingen filmer selv. Den gangen var han ikke klar over at det fantes egnede undervisningsfilmer for utlån. Han begynte derfor selv å se etter filmer på TV som kunne passe til undervisningsformål. I løpet av de siste 13 årene hadde han kopiert en rekke filmer fra fjernsynet over til video i fritiden.<sup>34</sup> Han hadde aldri søkt om å få dekket utgiftene han hadde hatt til VHS-kassetter, eller å få betalt for tiden han hadde

---

<sup>33</sup> ”Læreren av den gamle skolen”, ”den tjenende lærer”, ”den progressive kritiske lærer” og ”læreren som innovatør” er de fire lærertypene som Diesen (1995) identifiserer.

<sup>34</sup> NRK, NRK2, TV2, og TVN.

brukt til dette arbeidet. Alle filmene hadde til felles at de var TV-produksjoner, beregnet for et TV-publikum.

Til å begynne hadde Kjell vært mest opptatt av filmer om "eksotiske" kulturer. De siste årene hadde han derimot vært opptatt av at elevene ikke skulle få en idé av at antropologi utelukkende er et studie av "eksotiske" folk. Den senere tid har derfor Kjell også brukt filmer fra den vestlige verden for å introdusere sosiologiske og antropologiske tema. I begynnelsen derimot, kopierte han mest filmer som handlet om *eksotiske og spennende samfunn* som han sa. Dette førte til at mange av filmene Kjell viste i timene, og omtalte som "eksotiske filmer", var filmer han kopierte fra TV-en på begynnelsen av 80-tallet. Noen av disse omhandler masai folket i det østlige Afrika, øyfolket trobrianderne i Stillehavet og mehinakufolket i Brasil. Dette var filmer elevene gjerne betegnet som "indianerfilmer", "stammefilmer" og som de fleste var lei av å se i timene. De aller fleste av disse filmene var en del av *Disappearing World*-serien.

Da jeg var på feltarbeid fortalte Kjell meg at han hadde begynt å endre litt på sitt filmrepertoar. Han ønsket å vise hele verdens mangfold, inkludert hans og elevenes verden. De fleste filmene fra "eget samfunn" som Kjell brukte, var laget på begynnelsen av 90-tallet, og tok utgangspunkt i ulike samfunnsfenomener i Europa. Eksempelvis viste han filmer om Hells Angels, om en svensk kostskole og om overklassen i Norge. Dette var filmer som mange elever uttrykte at de likte å se i timene. Dette var *artige filmer om en selv*, som en elev uttrykte det.

Da jeg spurte Kjell om å beskrive filmene han viste på skolen, sa han at det var: *Filmer laget av sosialantropologer*. Han la til: *Det er filmer som kan brukes i 2SK*. Kriteriene Kjell oppgav for det som var en "god film", som passet i undervisningen, var at den skulle: *...vekke nysgjerrighet for det kulturelle mangfoldet i verden, ha et faglig innhold og være underholdende og artig*. Kjell nevnte blant annet filmene *Masai Manhood* og *Masai Women* som eksempler på filmer som hadde gjort inntrykk på ham selv, fordi han syntes disse filmene ga gode og levende beskrivelser av masaisamfunnet. Det var spesielt måten kjønnsrollene ble skildret på i filmene som hadde gjort inntrykk på han. Begge de overnevnte filmene hadde han sett på



fjernsynet for mange år siden og kopiert til video, for så å bruke dem i undervisningen.

I løpet av den tiden jeg gjorde feltarbeid viste Kjell 16 filmer til elevene i 2SK-klassen, hvorav åtte av filmene omhandlet ”eksotiske folk”, slike som ofte oppfattes som antropologenes ”tradisjonelle studieobjekter”. Av de åtte filmene, var fem en del av *Disappearing World*-serien.<sup>35</sup> Dette er filmer med sterk antropologisk forankring i produksjonen, og de er laget for et fjernsynspublikum. De resterende tre filmene Kjell viste, var også fjernsynsproduksjoner, med de var ikke del av BBC serien DW.

Under mitt feltarbeid, var den vanlige prosedyren for filmvisningene at Kjell viste film de dagene i uken det var dobbelttime i faget 2SK.<sup>36</sup> Selv om det var lagt opp til å ha diskusjoner etter filmvisningene, var det få elever som var aktive. Det var ofte de samme som pratet mest, og som regel var det læreren Kjell som dominerte diskusjonen. Til tross for at Kjell ønsket å ha diskusjoner etter hver filmvisning, var det i praksis ikke tid til å ha det etter hver filmvisning. Ofte var det slik at når diskusjonen endelig tok av var timen over.

Hvilke dager filmene ble vist, hang sammen med at de aller fleste filmene varte lengre enn en skoletime. Filmene var fjernsynsdokumentarer tilpasset fjernsynets form og stil, med fastlagte normer for lengden. De fleste filmene var mellom 52 minutter og over en time lange. I timene måtte Kjell bruke noe av tiden i klassen til klasseoppprop, roe ned elever og gi beskjeder. Fordi en skoletime på Tromsdalen videregående skole varer i 45 minutter, passet ikke filmens lengde og timens varighet sammen. Han måtte derfor velge enten å stoppe filmen før den var ferdig, og vise resten av filmen neste time, eller å vise resten etter friminuttet de gangene det var dobbelttime. Kjell likte ikke å stoppe filmen før den var ferdig, fordi han mente at elevene ikke ville huske filmen like godt som om de fikk se hele filmen uavbrutt. Derfor pleide Kjell som regel å avtale med elevene at de skulle se hele filmen i ett, og heller avslutte timen litt tidligere. Som regel syntes de fleste elevene at det var greit å avslutte timen tidligere enn vanlig, til tross for at de gikk glipp av friminuttet.

---

<sup>35</sup> Det gjaldt *Masai Women* 1974, *Masai Manhood* 1975, *The Trobriand Islanders of Papua New Guinea* 1990, *The Kapayo* 1987, og *The Mehinacu* 1974.

<sup>36</sup> Hver mandag og onsdag var det dobbelttime.

Kjell fortalte meg at han brukte læreboken lite, fordi han ønsket å *følge med i tiden*, ved å bruke film i timene. Ofte passet ikke læreboken til filmenes innhold, og Kjell måtte finne annen relevant litteratur. Men det var vanskelig å finne skriftlig materiale på norsk som både passet til filmens innhold og som var tilpasset gymnaselever. Mye av litteraturen han fant var beregnet for studenter på universitetsnivå, både i forhold til det faglige og det språklige. Men de gangene han fant litteratur som passet, pleide han å kopiere det opp og dele ut stensiler på forhånd til elevene i klassen. Slik kunne elevene være forberedt til noen av de filmene de så på skolen. De aller fleste filmene han viste på skolen, supplerte han med tilleggslitteratur han leitet frem som passet, eller som tydelig kunne knyttes til læreboken. Noen av filmene ble brukt som pensumfilmer.<sup>37</sup> Det innebar at elevene så filmene to ganger og hadde filmenes innhold som pensum om de kom opp i muntlig eksamen i faget 2SK. De resterende filmene ble brukt i undervisningen for å illustrere litteraturen, og som pensum til skoleprøver.

Før filmvisningene pleide Kjell å introdusere filmen med noen få ord. Han sa hva filmen handlet om og hvor lenge den varte. Det meste av lyset ble slått av, men ikke alt, og han oppfordret elevene til å skrive ned stikkord fra filmen. Under filmvisningene kunne Kjell av og til gjøre elevene oppmerksom på hendelser som han syntes var viktig. Etter at filmen var ferdig, pleide han å spørre elevene om de hadde noen spørsmål til det de hadde sett. Selv om det var lagt opp til å ha diskusjoner etter filmvisningene, ble som sagt disse ofte preget av at det var få elever som kom med spørsmål og kommentarer. Selv om det ikke alltid var tid til lange diskusjoner etter filmvisningene, opplevde Kjell elevene som passive og med lite engasjement i timene. Han savnet å ha diskusjoner hvor flere av elevene deltok. Kjell fortalte at han i senere tid var blitt usikker på hvorfor elevene ville se film. Han spurte seg om det skyldtes at elevene faktisk husket bedre etter å ha sett en film eller om elevene primært ønsket å bli underholdt.

I løpet av de årene læreren Kjell hadde vist film på skolen, mente han likevel å ha erfart at det gjennom film var både lettere å forstå, samt huske pensumet for elevene. Ifølge Kjell gjaldt dette spesielt formidling av det *kulturelle mangfoldet i verden*, noe

---

<sup>37</sup> Det gjaldt *Masai Women* 1974, *Masai Manhood* 1975, *The Trobriand Islanders of Papua New Guinea* 1990 og en annen film om Trobriandene.

som elevene ofte hadde problemer med å forstå gjennom bøker og tavleundervisning. Kjell hadde også etter hvert opplevd at film kunne bidra til å vekke elevenes nysgjerrighet og undring over hvordan verden så ut. Dette var hovedgrunnene til at han fortsatte å vise film i timene. Da jeg konfronterte Kjell med at mange i 2SK var pytonlei av å se "bushfilmer", sa han at det ikke var filmene som gjorde at elevene var lei. Det var måten han brukte filmene i undervisningen på, som antagelig ikke var bra nok. Han fortalte meg at han kanskje måtte bedre for- og etterarbeidet i timene når han viste film.

### NÅR DET EKSOTISKE BLIR KJEDELIG

Mange av elevene fortalte at de hadde problemer med å skille "indianerfilmene" som de så i timene fra hverandre. Filmene ble til en suppe av uforståelige ritualer og *rare indianere*. Sylvi fortalte meg: *Jeg ble lei av å se indianerfilmene, fordi jeg til slutt ikke klarte å skille mellom dem. Det gikk ut på det samme. Det er ganske likt.* Siri fortalte det på følgende måte: *Jeg synes det ble veldig mange filmer som gikk ut på det samme. Det var interessant de to første gangene, men de seks andre gangene etter, ja da blir det bare det samme opp igjen. Det er ikke interessant, du greier ikke å motivere deg. Jeg tror det går på at innholdet i filmene er så likt. Om det er to stammer som er veldig forskjellig så blir det veldig likt for oss, for det går jo ut på det samme. Det filmene handler om blir veldig likt. Seremonier, hvordan de lever. Alle de tingene blir veldig likt. Noen har ring i øret, andre har ring i leppen, det er forskjellen.* Tove uttrykte det slik: *Mange av filmene er kjedelige. Det er bare det samme om igjen i ulike stammer. Ugga bugga, la oss hoppe litt i ring her, ok, det er et rituale.*

Når det gjaldt de elevene jeg ble best kjent med, så var også de stort sett lei på ulike måter av å se "indianerfilmene". Kristin pleide ikke å si så mye verken om faget eller om filmene læreren viste i timene, men når jeg spurte henne hva hun syntes om filmene læreren viste, fortalte hun meg: *Du ser jo på forskjellige indianerstammer hele tiden. Det blir så mye å ta inn på en gang og de aller fleste har jo de samme skikkene, ritualene og måten å være på. Så det er mange likheter og forskjeller og det blir så vanskelig å huske hvilke stamme som gjorde det og det. Ja det er ikke akkurat artig å se masse folk som har en dans, så kommer en annen, så må du se en annen*

*dans, så kommer en ny gruppe som har en annen dans. Det blir jo langtekkelig i lengden.*

Olav ga ofte uttrykk for at han var lei av 2SK-faget, og kom med små kommentarer til meg eller kompisene, om at han var så lei av å se filmer om det samme temaet. Han mente at det var: *Altfor mange filmer om sosialantropologi i uggabush i 2SK.* Olav syntes filmene ikke angikk oss i Norge, fordi det var ingen likhetstrekk mellom oss i Norge og menneskene han så i filmene. På grunn av dette mente han videre at det var uvesentlig å lære noe om *indianere i Langtvekkistan.*

I løpet av den tiden jeg ble kjent med Gro, var det tydelig at hun var en jente som var vant til å ta standpunkt, og det gjorde hun også når det gjaldt filmene hun så i timene. Gro mente det var greit å se noen få filmer om andre kulturer, men det burde ikke være for mange. Hun fortalte meg at: *Det er jo poeng å se det. Det er jo ting å lære og alt sånn. Men jeg tror det går på interesse. Så klart det er masse ting jeg burde lære noe om, men jeg gjør det ikke fordi det er uinteressant.*

Jens var den eneste blant mine sentrale informanter, som fortalte at han syntes det var interessant å se "indianerfilmer". Han fortalte meg: *Hvis du ikke får noe igjen av å se to, tre indianerfilmer, og å se likhetstrekk mellom dem, så tror jeg at du har misforstått 2SK litt.*

Selv om mange elever fortalte, som argumentert for tidligere, at de likte å se film i timene fordi det var artigere, og fordi de husket bedre, så uttrykte også mange elever at det ble litt for mange filmer etter hverandre, og etterlyste plass til å bearbeide det de hadde sett. For elevene i 2SK-klassen, var det en vesentlig sammenheng mellom hvordan læreren brukte filmene i undervisningen, og hvordan de opplevde å se de antropologiske filmene. Antropologiske filmer kan oppleves som svært fremmede og ukjente for elevene på grunn av tematikken. Filmene kan gi mange impulser som kan være vanskelig å fordøye for seerne ved engangvisninger. De fleste filmene læreren Kjell viste ble bare vist én gang, og kom tett etter hverandre, og ofte var det ikke tid til å vise filmene flere ganger.<sup>38</sup> Læreren Kjell hadde et stort pensum han skulle

---

<sup>38</sup> Med unntak av pensumfilmene.

gjennomgå i løpet av skoleåret, og mange filmer han ønsket å vise i timene. Dermed ble det mange impulser og mye informasjon elevene skulle ta stilling til i løpet av kort tid. Dette kan igjen ha vært med på å gjøre det vanskeligere for elevene å skille mellom de ulike "stammefilmene".

I følge Heider (1994) som har skrevet om etnografisk film i undervisning, opplever mange elever det å se etnografisk film som en behagelig erfaring i et mørkt rom, men ikke nødvendigvis så mye mer enn det. Heider påpeker at de fleste filmene vises bare en gang. Dette er i motsetning til en bok, som kan leses flere ganger. Ved å vise filmene to ganger, kan elevene muligens lettere forholde seg til informasjonen i filmene og forståelseevnen kan øke. Derfor argumenterer Heider (1994) for at det er viktig å repetere filmene gjennom to visninger. Ikke uventet var det ingen elever som gav uttrykk for at de ønsket å se en film flere ganger. Som nevnt, var det et tidspress som gjorde at Kjell oftest kun viste filmene en gang i løpet av skoleåret. Det var dessverre heller ikke stort med tid til å diskutere filmene. Dette var noe elevene savnet.

En rekke elever uttrykte at de ønsket å ha et bedre for- og etterarbeid til de antropologiske filmene, slik at de kunne forstå bedre hva de skulle se etter. Trine forklarte det slik: *Noe faglig lærer vi, men jeg synes at vi ikke lærer så mye. Av og til kan det bli for mye antropologisk film, slik at vi ikke får fordøyd den vi ser før en ny vises.* Kjersti sa det på følgende måte: *Innimellom kan det være litt for mange eksotiske filmer å forholde seg til.* Eller som Nina berettet: *Jeg tror slike bushfilmer krever mer.* Gro fortalte meg: *Tror jeg lærer lite av sånne stammefilmer på grunn av lite forarbeid før filmene, og iblant mister jeg poenget med å se disse filmene.* En gutt i klassen sa det på denne måten: *Vi hadde lært mer om de filmene om vi fikk vite hva de handlet om før vi så dem.* En annen i klassen fortalte: *Det er vanskelig å holde seg våken og følge med, når vi ser så mange indianerfilmer, og jeg ikke vet hva jeg skal se etter.*

Når jeg ba elevene om å komme med forslag til hvordan de kunne lære mer av å se film i timene, vektla mange av dem viktigheten av å ha diskusjoner i timene. Et eksempel på en tilbakemelding fra en elev var: *Å ha diskusjoner som er relatert til filmen, jobbe med spørsmål i grupper etterpå og diskutere, bedre for-og etterarbeid,*

*bedre opplysninger om hva vi skal se etter.* De aller fleste ga uttrykk for at de savnet diskusjoner rundt filmene de så på skolen, både før og etter visningene.

Sigbjørn fortalte meg: *Jeg synes kanskje at vi skulle se en film og rett etterpå diskutere den sammen med lærer og klassen.* Kompisen hans, Jens, var enig, og forklarte: *Etter filmen er det viktig å bearbeide inntrykkene. Det kunne ha vært bedre.* Charlotte, som var Jens' kjæreste fortalte: *Det kunne blitt bedre presisert hva vi skal se etter.*

Som nevnt var det dessverre ikke alltid tid til å ha lange diskusjoner etter filmvisningene. Læreren Kjell hadde bare skoletimen til rådighet, og siden de fleste "indianerfilmene" varte i mer enn en skoletime, var det ikke mye tid til overs for diskusjoner. Det tok også tid før en diskusjon tok form etter en filmvisning. Ofte var elevene avventende, og det var få som var aktive i slike klassesdiskusjoner. Når diskusjonen til slutt endelig tok form, var timen over. Viktigheten ved hvordan en lærer knytter film til tekst og diskusjoner etter visningen blir også understreket av Heider (1994), som et middel for å øke forståelsen blant elevene. Dette reflekterer elevene i 2SK-klasse som i likhet med Kjell, savnet å ha flere diskusjoner både før og etter filmvisningene. Dette kan synes paradoksalt, ettersom kun et fåtall elever engasjerte seg i diskusjoner i den relative lille tidsrammen som var satt av til dette formålet.

Som jeg påpekte tidligere i oppgaven, var elevene ofte opptatt med "å kjede seg med stil". Når læreren Kjell fortalte at han opplevde elevene som lite aktive i diskusjonene som var rundt filmene, kan elevenes passivitet muligens også sees som en del av et kollektivt uttrykk for "å kjede" seg på skolen. Når både læreren Kjell og elevene etterlyser flere diskusjoner rundt filmene, blir Heiders (1994) poeng om viktigheten av å knytte film til diskusjoner forsterket, samtidig som en utfordring melder seg for både elevene og Kjell. Nemlig å håndtere det "å kjede seg" samtidig som å få frem engasjement rundt filmene.

Gjennom diskusjoner før og etter filmvisningene setter man en ramme rundt hva en seer kan "lese" i filmene. Film i seg selv kan ikke forstås som om det gis ett bestemt "budskap" til publikum. Som regel vil det være flere måter "å lese" en film på.

Wilton Martinez (1992:131) er kritisk til hvordan mange lærere som bruker etnografiske filmer i sin undervisning ser på filmene: "Films are still seen as the result of epic enterprises 'in the field', embodying a 'truthful' knowledge which viewers must come to understand one way or another" (ibid.). Det er ingen "... fixed set of meanings" i etnografisk film (ibid.). Elevene var rimelig forvirret både når det gjaldt hva de så, og hva de skulle se etter i "indianerfilmene".

Jeg vil i neste kapittel ta for meg hva som karakteriserer "indianerfilmene" som elevene så i timene. Jeg tar utgangspunkt i *Disappearing World*-serien, siden filmene i denne serien utgjorde flertallet av "indianerfilmene" elevene så. Dette skal jeg gjøre ved ta utgangspunkt i to filmer om masaiene.<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Selv om begge filmene ble laget på 70-tallet, mener jeg de er representative for *Disappearing World*-serien og for "indianerfilmene" elevene så på skole.





## KAPITTEL 4: *DISAPPEARING WORLD - DISAPPEARING SEVENTIES*

### HVEM ER MASAIENE?

Masaiene lever i dag i den østlige delen av Afrika; Kenya og Tanzania. De utgjør en befolkning som i 1979 ble beregnet til å være rundt 300.000 og lever i små klanbaserte landsbyer, spredt over fjell- og slettelandskap mellom sjøene Turkana og Victoria. Dette området på omtrent 100.000 kvadratkilometer kalles Rift-kløften, og utgjør masailandet (Talle 1988). Det er delt inn i distrikter med egne dialekter, navn og vaner. Loita-masaifolket, som ble foreviget av filmskapere engasjert gjennom DW produsentene, lever langs Rift-kløften i høylandet (Singer og Woodhad 1988).

Masaiene, som tilhører den nilotiske folkegruppen, antas å ha kommet nordfra før de bosatte seg sørover langs Turkana sjøen (Talle 1988). Masaifolket emigrerte til Rift-kløften på 1700-tallet, og presset ut folket som bodde der fra før. De var beryktet for å være et dyktig krigerfolk. Den mektigste fasen i masaifolkets historie var rundt 1850, da de hadde erobret store landområder. Etter dette ble masaienes posisjon i området gradvis svekket på grunn av sykdommer som rammet både dyr og mennesker, samt blodige borgerkriger om kveg og rettigheter til beiteområder innad i masaisamfunnet. Dette førte til at masaiene mistet store landområder til nærliggende folkegrupper (Talle 1988). Det var også på denne tiden at masaiene kom i kontakt med europeerne, blant annet gjennom misjonærvirksomhet. I 1902 begynte britene å bygge jernbanen gjennom masailand, og med årene har masaienes land blitt stadig mindre (ibid.).

Loita-masaiene er nomadefolk som har levd av kvegdrift. De ernærer seg i hovedsak av kjøtt, blod og melk som de får av kveget. Tradisjonelt har det bare vært menn som har kunnet eie kveg, som er et statussymbol blant masaiene. Videre har det bare vært menn som har kunnet bli ledere, dommere, medisinmenn og religiøse ledere (Singer og Woodhad 1988). Loitaene har i lang tid praktisert polygami, og ved ekteskap har bruden flyttet til mannens landsby. Arbeidsdelingen mellom kjønnene har vært klar; kvinner har vært ansvarlige for å melke kyr, hente vann, bygge hus, og husstell, mens menn først og fremst har hatt ansvaret for å fange, beskytte, og merke kyr (Singer og Woodhad 1988).

Masaienes sosiale system har bestått av strenge hierarkier, basert på aldersklasser og kjønn. Overgangen fra et alderstrinn til et annet har skjedd kollektivt, sammen med andre masaier i samme aldersgruppe og med samme kjønn. Alder har vært en viktig faktor som har regulert masaienes hverdag, blant annet i forhold til kveg og i relasjon med det annet kjønn (Singer og Woodhad 1988).

Når det gjelder masaimenn har de tradisjonelt gått gjennom tre hovedfaser i livet; ”barn”, ”kriger” og ”voksen” (Singer og Woodhad 1988).<sup>40</sup> Så snart guttene blir omskåret, seint i tenårene, begynner den aktive fasen som kriger, eller *morán*.<sup>41</sup> *Morantiden* varer omtrent i syv år, og er en tid hvor de unge guttene forlater barndomshjemmet for å modnes; for å ”bli menn”. De skal lære å forsvare seg, overleve på maten de finner i terrenget, og de skal bli ”sterke”. Masaikrigerne er tett knyttet til hverandre innenfor kollektivet. De lever sammen og deler alt fra mat til elskerinner. Dette til tross for at det er en rekke tabuer knyttet til det å være *morán*, relatert blant annet til kjønn. *Morán* har eksempelvis egentlig ikke lov til å ha sex med voksne kvinner, eller gifte seg (Singer og Woodhad 1988).<sup>42</sup> I filmen *Masai Manhood* forteller en kriger at å være *morán* er som ”å være på en skole”, hvor man lærer den nødvendige kunnskapen for å ”bli mann”.

Overgangen fra *morán* til den ”voksne” generasjonen har tradisjonelt blitt markert gjennom *eunoto*-seremonien, som varer i hele fire dager. Under seremonien bytter deltagerne sine flotte klær mot ulltepper, de dekorerer kroppene sine med figurer tegnet med kalk, danser dramatiske krigsdanser og raker av seg alt håret. Det helligste øyeblikket er når de ”voksne” sammen med de unge *morán* ofrer en ku til guden *Engai*, og deler blod og kjøtt fra dyret som blir ofret. *Eunoto*-seremonien markerer overgangen fra et ”bekymringsløst og dristig” liv, til et ”roligere og ansvarsfullt” liv. De unge krigerne tilhører nå den ”voksne” generasjonen. Det innebærer at de kan ha visse sosiale og politiske plikter, og at de kan gifte seg (Singer og Woodhad 1988).

---

<sup>40</sup> De tre hovedfasene er videre delt inn i kortere faser (Singer og Woodhead 1988).

<sup>41</sup> *Morán* er betegnelsen på en ugift ”kriger” og utgjør en aldersklasse i masaisamfunnet.

<sup>42</sup> I *Masai Manhood* og *Masai Women* lærer vi at *morankrigrere* har sex med voksne kvinner.

Når det gjelder masaijentene, så går de fra en tilsynelatende ubekymret barndom, hvor lek og flørting med *morankrigerene* står i fokus, inn i de voksnes rekker når de er kjønnsmodne. Da blir jentene omskåret. Dette markerer at de endrer status fra jente til kvinne. De kan nå gifte seg, føde barn, og få melkerettigheter over den kommende ektemannes kyr (Singer og Woodhead 1988).

Mange har ment at den tradisjonelle masaikulturen er i sterk endring, og at den vil forsvinne i konfrontasjon med industrialisering og vestlige verdier. Kombinasjonen av tørke og høye fødselstall har drevet stadig flere masaier inn til byene for å finne arbeid. Kenyanske og Tanzaniske myndigheter oppmuntrer i dag masaiene til å danne permanente jordbruksbosetninger, og å gå over fra *moran* som en måte å leve på, til heller å ta skoleutdanning. Men fremdeles utgjør masailandet med sitt rike naturliv og "eksotiske mennesker" en av de viktigste turistattraksjonene i Kenya (Talle 1988:34). I filmene *Masai Women* og *Masai Manhood*, produsert av *Disappearing World*-serien, fremstår masaiene som særdeles "eksotiske" i møte med gymnasiastene i Tromsø.

### ***DISAPPEARING WORLD-SERIEN***

*Disappearing World* provides a precious record of the social structures, beliefs, and practices of societies confronting, changes and, in some cases, facing extinction. Travelling to remote corners of five continents, film crews worked in close association with anthropologist who have done extensive fieldwork living with these societies.

The result is a series of accurate, enlightening portraits in which the people and their values are allowed to speak for themselves.

(Presentasjon av *Disappearing World*-serien i en videokatalog for salg).

På 60-tallet ble de største uavhengige fjernsynsselskapene i England, deriblant Granada, oppfordret av lisensrådet, som fornyet lisenser, til å produsere flere kulturelle programmer for å balansere andelen av serier og snakkeshow på fjernsynet (Singer 1988).<sup>43</sup> Foregangspersonene til *Disappearing World*-serien var formannen i

---

<sup>43</sup>Det gjaldt Granada, Yorkshire, Central, Anglia, Thames og London Weekend.

Granada selskapet, Denis Forman, som sammen med Brian Moser klarte å påvirke Granada til å satse på å formidle antropologi via fjernsyn. Moser hadde lenge arbeidet med dokumentarfilm om sosiale forhold, og han ble serieutgiver av DW-filmene. Forman, på sin side, var opptatt av å dokumentere filmatisk de "kulturer" i verden som stod i fare for å "forsvinne". Dette var bakgrunnen for dannelsen av DW-serien, som utviklet seg til å bli det kulturelle flaggskipet til Granada. *Disappearing World* var et pionérprosjekt, med "anthropologically-informed films" på britisk TV (Loizos 1993:115). Loizos (1980:576) beskriver serien som "the most positive recent influence in the British mass media on public views both of 'primitive peoples' and of social anthropology". Serien ble sagt å være "distinctly anthropological in the Malinowskian tradition of showing the non-Western world from the native's point of view" (Ginsburg 1995b:377).

Gjennom Granadas satsing var ønsket å gi ansvarlige fremstillinger av "eksotiske stammekulturer" til et TV-publikum. Både *Masai Women* fra 1974, og *Masai Manhood* fra 1975, blir sett på som gode eksempler på filmer som fremstiller "det eksotiske" på en ansvarsfull måte (Loizos 1993). Disse filmene var blant de første av flere filmer om masaiene, og var også noen av de tidligste produksjonene til DW. I serien ble det ofte fokusert på ritualer og religiøse praksiser (Loizos 1980). Både *Masai Manhood* og *Masai Women* tok utgangspunkt i overgangsritualer, knyttet til kjønn og alder.<sup>44</sup> Det ble fra 1970 og frem til 1990 produsert over 50 etnografiske filmer i DW-serien (Ginsburg 1995b).<sup>45</sup>

Til hver film i serien var det tilknyttet en antropolog som arbeidet tett sammen med filmskaperen. Dette gjaldt både i forarbeidet til filmen, da man utarbeidet hva den skulle omhandle, samt under selve filmopptakene, der små fleksible filmteam arbeidet sammen. Granada påkostet opptil tre måneder i klipperommet, noe som var ganske generøst for TV-dokumentarer. Antropologene deltok som regel i hele redigeringsprosessen sammen med filmskaperne. I mange DW-filmer arbeidet filmskaperen og antropologen nært sammen med informanter tilhørende folket som

---

<sup>44</sup> Andre tema som ble representert gjennom DW-serien omhandlet: krig, kvinneroller, samt truede urbefolkningsgrupper.

<sup>45</sup> Et kort opphold fra 1983 – 1986.

ble filmet. Slik fikk de kjennskap til hva som kunne og burde vises, og hvorfor (Loizos 1980:587).

Antropolog, filmskaper og feminist Melissa Llewelyn-Davies, som arbeidet lenge blant masaiene og som ble engasjert av *Disappearing World*, stod ovenfor et vanskelig dilemma under arbeidet med filmen *Masai Women*. Denne filmen omhandlet kvinnene i masaisamfunnet, - fra barndommen, gjennom ekteskap, til det å bli gammel. Filmen eksponerte kvinnes rolle i et mannsdominert samfunn. En tradisjonell masaipraksis er omskjæring av jenter, en praksis som i store deler av verden ble, og blir, fordømt. Når filmen skulle klippes sammen, var det stor debatt om hvordan *Disappearing World* skulle håndtere omskjæringssekvensen. Detaljene fra omskjæringen av jenter kunne ha ført til at mange mennesker blant det generelle TV-publikumet ville ha sett på masaiene som barbarer. Det ble til slutt valgt å underkommunisere at overgangsritualet som var filmet dreide seg om omskjæring.

En del av det å vise ansvarlig antropologi på TV innebærer å forhindre negative stereotyper som et publikum kan fange opp. Dette er en av utfordringene ved å formidle antropologi til et ikke-antropologisk publikum (Loizos 1993). Blant elevene i 2SK-klassen var det sterke reaksjoner en gang læreren viste en annen film, som omhandlet omskjæring av kvinner i Kenya. Mange av elevene snakket i ettertid om menneskene i den filmen som *ville, med barbariske skikker*.<sup>46</sup>

I ettertid har noen av produsentene kommet med sine refleksjoner rundt arbeidet med DW-serien. I følge Chris Curling, medprodusent til blant annet både *Masai Manhood* og *Masai Women*, var en av de største begrensningene ved å arbeide med TV-produksjoner den korte produksjonstiden de fikk. Avgjørelsene i forbindelse med filmarbeidet måtte tas raskt, og man kunne ikke bruke lang tid til å tenke over hvordan filmen skulle bli som ferdig produkt. Dette var problematisk for antropologene, ettersom de mente at arbeidet med DW-filmene krevde langt mer tid enn de fikk til rådighet. Curling forteller "...The first time you go anywhere you're just getting to know the place and you have to make a film about it before you're really ready to. It is very frustrating" (Curling sitert av Ginsburg 1995b:381).

---

<sup>46</sup> Denne filmen var ikke del av *Disappearing World*-serien.

Et annet kritisk punkt for antropologene var at filmmaterialet måtte presenteres til fjernsynsselskapet på en slik måte at nettopp de som ikke var antropologer skulle bli begeistret. Man måtte pakke inn produktet som skulle selges på den riktige måten, og den riktige måten er hva Singer (1988:374) kaller for "tits and spears". Tanken bak denne salgsfilosofien kommer tydelig frem i *Masai Manhood*. Filmen fokuserer på livet til de unge ugifte *morán*, eller krigerne, i masaisamfunnet, deres sosiale egenskaper og hvordan de "så på seg selv". Filmen ender med en dramatisk *eunoto*-seremoni, som markerer de unge krigernes overgang til "voksen" status. Det vanlige livet til *morán*krigerne, med lange måneder i kvegleirene, bålkvelder, og jakt på mat, ble ikke vektlagt i *Masai Manhood*. Det fikk så være at livet til de unge *morán* i stor grad gikk ut på langtekkelig venting og læring. I stedet for å bruke filmruller på dette, fokuseres det i stor grad i *Masai Manhood* på *eunoto*-seremonien. Melissa Llewelyn-Davies forteller: "I think that the ethos of *Disappearing World* was you had to come back with a big spectacle; although personally I find ceremonies quite boring at times...At any rate you had to come back with some pretty exotic footage or you wouldn't have succeeded "(sitert i Grimshaw 1995:32). Grunnen til denne prioriteringen hang sammen med ideen om at man på TV må selge spennende historier til publikum. Granada-selskapet ville skape nysgjerrighet blant publikum, og de gjorde det ved å vektlegge "det eksotiske". Filosofien med å presentere spennende historier var problematisk for antropologene, som ønsket å formidle kulturelle likheter og ulikheter på en mer gjennomtenkt og ansvarsfull måte til et ikke-antropologisk publikum.

Noen antropologer som arbeidet med serien påpeker at problemene de i ettertid ser i sine tidligere filmer, var lik dilemmaer som også fantes i antropologiske tekster fra den samme perioden. Det fantes en tendens til å fremstille studieobjektene som representanter for "the noble savage". Melissa Llewelyn-Davies forteller hvordan "stammefolk" ble tatt for å inneha en form for klokskap som Vesten burde lære noe av. Hun forteller: "...Shots with natives wearing articles of Western clothing usually ended up on the cutting room floor. It's as if the presence of a transistor radio meant the collapse of an entire social structure. I cringe now at some of my commentary in *Masai Women*: 'It is a prosperous and leisure society'. At the time I thought that was wonderful and surprising" (Llewelyn-Davies sitert av Ginsburg 1995b:381). I følge Llewelyn-Davies ble deres egne tanker om hvordan Vesten forurenset "de andre"

reflektert gjennom de filmene de laget på denne tiden. Det kommer implisitt frem gjennom måten de fremstilte masaiene på.

Produsentene bak serien fikk relativ stor kreativ frihet, noe som tillot dem å eksperimentere med mediet og etnografisk film som genre. Lyden i serien er blitt beskrevet som "thicker descriptions", fordi serien brukte et rikt lydspor, og introduserte fortellerteknikker som ikke var så vanlige den gang, men som har bidratt vesentlig innen utviklingen i antropologisk filmskapning (Loizos 1980:583-4). Både sanger, velsignelser og hymner ble oversatt. DW-serien var på mange måter nyskapende i sitt uttrykk. Blant annet valgte man å la folk fra andre kulturer selv få lov til å snakke direkte til vestlige TV-tittere. Dette ble mulig gjennom oversettelser og teksting. Teksting var en meget uvanlig og omstendig prosess for TV-produksjoner tidlig på 70-tallet. Brian Moser beskriver prosessen på følgende måte "subtitles had to be burned on to the final print of the film with acid" (Singer og Woodhead 1988:13).

Blant filmskaperne og antropologene som arbeidet med *Disappearing World*, ble det sett som å rakke ned på språket og kulturen til menneskene som ble filmet, om man ansatte en forteller som dyttet sitt eget språk over de som ble filmet. Den beste måten å forstå livsformer som var fjerne fra filmskaperens og publikums egen, var gjennom å la folk selv få snakke direkte (Singer and Woodhead 1988:13). Selv om tekstingen var kostbar og tidskrevende, fikk filmprodusentene gjennomslag hos Granada for sitt syn på hvem som burde ha rettighetene til å tale til publikum, nemlig de som ble filmet.

*Masai Women* var den første filmen i serien, der det ble brukt intervju som ble oversatt til tekst (Ginsburg 1995b). Blant annet spør Llewelyn-Davies to masaikvinner om hvordan det føles å være medkoner, og om de opplever å være sjalu på hverandre. Den ene unge masaikvinnen svarte: "We're not jealous like you Europeans. If he brings even twenty more wives, that's fine. If we're jealous we're beaten and sent back home. To us, a co-wife is something very good because there is so much work to do"(siteret i Singer and Woodhead 1988:226). I *Masai Manhood* ble det også brukt teksting ved at to *morankrigere* gjennom store deler av filmen blir intervjuet, og forteller om sin hverdag som *moran*. Gjennom disse samtalene og

intervjuene fikk TV-publikum innblikk i hvordan mennene var dominerende blant masaiene, og årsaken til dette. Som nevnt var det kun menn som kunne eie kyr. Det ga status og rikdom som masaikvinnene ikke hadde tilgang til.

Gjennom et fokus på kjønnsrelasjoner, ble den europeiske kjønnsdebatten fra 70-tallet projisert inn i filmene. Melissa Llewelyn-Davies hadde en feministisk tilnærming i *Masai Women*, noe som var i tråd med tidsepoken filmen ble laget i. Hun forteller: "I was extremely influenced by feminism and I felt like on the road to Damaskus, that scales fell from my eyes and I saw the world in a completely new way" (sitert i Grimshaw 1995:24). Llewelyn-Davies fremstilte masaikvinnene som bevisste sin underlegenhet, men ikke som passive av den grunn. Kvinnene fortalte om sine liv og forklarte hvorfor de var underlegne mannen. Samtidig ble det vist i filmen at kvinnene kunne ha de unge *morankrigerne* som elskere. Kvinnene fikk, gjennom det de sa i filmen, vist at deres underlegne rolle som kvinne, grunnet i strukturelle årsaker. De fikk også vist at dette ikke stoppet dem, verken individuelt eller kollektivt, fra å være aktive og åpne i sin rolle som kvinne.

Peter Loizos (1980) mener at de oversatte intervjuene var et viktig steg for å komme nær informantenes følelser og tanker. Tidligere metoder i antropologisk film var å ha fortellerstemmer i bakgrunnen, men det beveget DW seg vekk i fra. Bruk av kommentarer ble kritisert, fordi det var en autoritetsstemme som fortalte hvordan tilskueren skulle "lese" de visuelle bildene (Grimshaw 1995:35). Når folk selv fikk snakke, gav det en følelse av nærhet og intimitet, av å ha direkte kommunikasjon, noe som ble gjort for å minske avstanden mellom publikum og film-subjekt (Ginsburg 1995b).<sup>47</sup>

Selv om ideen bak DW-serien var å la folk selv få snakke, var det et behov for å ha kommentarer i filmene fra antropologer om noe ble for innviklet å oversette til et massepublikum. Eksotiske bilder av "de andre" kunne lett føre til mistydinge om de ble stående for seg selv. Kommentarene til Llewelyn-Davies ble brukt for å peile

---

<sup>47</sup> Det må understrekes at måten kvinnene snakket i *Masai Women*, ikke var preget av å være intime betroelser, men mer formelle, diplomatiske beretninger. Når den eldre kvinnen snakker til antropologen, er det med autoritet, som en senior til en junior. Unntaket er når noen av kvinnene med hviskende stemme betrodde Llewelyn-Davies, at de hadde elskere, samtidig som de håpet på at de eldre kvinnene rundt dem ikke hørte det (Loizos 1993).



seerne inn på hva de skulle se etter i *Masai Women* og *Masai Manhood*. I begge filmene brukes det mange analytiske og fortolkende kommentarer for å gi en antropologisk fremstilling av masaisamfunnet (Loizos 1993:116). Llewelyn-Davies forteller blant annet i *Masai Women* at omskjæringsseremonien er like viktig som "et hvitt bryllup" i England. Visse føringer ble dermed tatt i bruk for å gi en følelse av likhet og gjenkjennelse hos Granadas publikum. I ettertid forteller hun: "I felt as a missionary in those days, that the Masai were completely fascinating and absorbing and wonderful and one had to explain it to people and in a way suppress bad things. I think that the circumcision sequence in *Masai Women* is just absurd, horrible". (1995:35 Grimshaw).

Ifølge Peter Ian Crawford (1992) har TV-produsenter en tendens til å formidle eksotiske bilder av "otherness" gjennom å bruke muntlig informasjon, for å relatere bildene til en forestillingsramme publikum kan gjenkjenne. Han mener fjernsynsprodusenter ofte vektlegger forklarende aspekter i filmene som middel til å imøtekomme behovene til et ikke-spesialisert publikum. Crawford beskriver slike filmer som: " 'ready-made' with a nice wrapping and detailed instructions for use" (Crawford 1992:76).

Martinez (1992:147) drar det lenger ut og snakker om *Disappearing World* som eksempel på en filmserie, der man bruker både en fortellende "pre-cooked" antropologisk informasjon, og en form for huslig eksotisme, for å informere og underholde et stort TV-publikum. Omskjæring blir til "hvitt bryllup" og det hele piffes opp med "tits and spears" for å gjenspeile noe eksotisk. I følge Martinez (1996:75) henvendte DW-filmene seg primært til et hvitt middelklassepublikum. Filmene imøtekom deres ønske om å få kunnskap om det "eksotiske", samtidig som de ble underholdt. De imøtekom et ønske om å bli "educated into the family of man",- og filmene presenterte et fristende marked av kulturelt mangfold (ibid.).

Stilen i filmene røper ikke mye om hvordan filmene gjennomgikk stramme redigeringer og klippeprosesser. *Masai Women* og *Masai Manhood* ble til gjennom en nøye redigering, på lik linje med et hvilket som helst annet filmmanuskript (Loizos 1993). De narrative forløpene var i stor grad konstruert for Granadas TV-publikum, og filmene gjennomgikk tilpasninger for å møte publikums forventninger.

DW-filmenes stil avslører intet om denne forføreriske prosessen der masaiene ble tilpasset den britiske eteren.

De fleste kommentarer antropologer har kommet med om DW-serien, beskriver filmene som levende, teknisk bra utført og som gir rike beskrivelser. Det har imidlertid også kommet kritikk mot filmene i serien fra det akademiske antropologimiljøet. Det har blitt hevdet at det ikke gis nok informasjon eller forklaring til publikum av typen metodisk tilnærming og teoretisk forankring, når det gjelder å oversette komplekse livsverdener på film (Ginsburg 1995b). Loizos (1980:589) hevder at mye av den kritiske evalueringen antropologer har gjort av serien, glemmer å bedømme den gjennom premissene som var vesentlig da den ble laget, nemlig for et massepublikum. I følge Loizos har mange akademikere forholdt seg til serien som om den var laget for antropologer, noe som aldri var intensjonen. Marcus Banks (1992) sier seg enig i den kritikken Loizos (1980) retter mot de kritiske evalueringene som har blitt gjort av *Disappearing World*-filmene. Banks mener at de fleste antropologene som har kritisert serien har hatt mye etnografisk kunnskap om menneskene som ble filmet, men liten kunnskap om hvordan fjernsynet fungerer som kommunikasjonsmiddel.

Til tross for kritikken fra deler av det antropologiske miljøet, ble DW-serien, da den ble vist på BBC, en av de største suksessene i britisk TV-historie. Serien oppnådde usedvanlige høye seertall til å være dokumentar. I følge Loizos (1980:585) kan nærmere 13 av 55 millioner briter ha sett *Masai Women*. I 1974 fikk *Disappearing World* den prestisjefylte prisen fra British Academy of Film and Television Arts, og i 1978 kåret publikum den inn på førsteplassen for beste kommersielle serien det året (Ginsburg 1995b:382).<sup>48</sup> DW ble videre rangert på en 4. plass i en oversikt over britisk TV sin "All – Time Best Sellers", offentligjort i *The Observer Colour Supplement* i 1988 (Crawford og Turton 1992:116). Programmer fra serien har siden starten i 1970 blitt solgt til 93 land (ibid.). I dag blir serien betraktet av mange, som en av de mest anerkjente antropologiske fjernsynsseriene gjennom tidene (Loizos 1993).

---

<sup>48</sup> Det var TV-reklame som finansierte serien.

Det blir hevdet at den store publikumsinteressen kan skyldes at filmene fanget inn og viste seg spennende for veldig mange forskjellige mennesker (Ginsburg 1995b). Noen av serieprodusentene hevder at seriens suksess blant annet skyldes den historiske konteksten serien ble skapt i. Sagt med Peter Loizos ord: "the films are films of the times, but on the progressive side of any line we could draw" (Loizos 1980:577). Begynnelsen av 70-tallet var preget av å være en tid for eksperimentering innenfor ikke-fiksjonsfilm, men også en tid hvor det var stor interesse for andre samfunn blant det generelle TV-publikum. Det fantes en type romantisk nostalgi for førindustrielle samfunn.

Melissa Llewelyn-Davies forteller at mange filmskaperere ble tiltrukket av å lage etnografisk film som en måte å uttrykke politiske standpunkter. Det ble et verktøy for å uttrykke filmskaperens stemme, og gjennom filmskaperenes preferanser ble det laget filmer hvor andre samfunn ble representert (Ginsburg 1995b). "What attracted a lot of people to ethnographic film in the 1960s and the 1970s was politics. That was the key. At least you could make a film representing other points of view without being censored. You want to tell the truth as you see it. Ethnographic film was a way out. It became a vehicle through which you could commemorate a vision, a unique outlet for a kind of passion" (Llewelyn-Davies sitert i Ginsburg 1995b:380).

Slutten av 60-tallet og begynnelsen av 70-tallet var en epoke preget av at den vestlige verden var i opprør, muligens sterkest manifestert gjennom studentopprøret i Paris, motstanden mot Vietnam-krigen og Woodstock-festivalen i USA. Undertrykkelsen i den tredje verden førte til et bredt anti-imperialistisk engasjement blant mange av Vestens ungdom. Det var en tid for blomster i håret, hasjrøyking, utekonserter og fri kjærlighet i gresset. Rolling Stones spilte i Hyde Park, og Beatles dro på meditasjonstur til India. Motkulturen satte inn mot etterkrigstidens konformitet og materialistisk livsførsel. Det ble 'in' å være opprørsk. Ifølge Faye Ginsburg (1995b) kan de historiske konjekturane fra tidlig 70-tallet - en tid for eksperimentering innenfor dokumentarfilm, med sterk politisk engasjement og utbredt interesse for den koloniserte verden - ha påvirket hvilke forventninger TV-publikum hadde. De historiske konjekturane la også føringer på hvilken historier filmskaperne ønsket å formidle. Det var med andre ord interesse for den type program som *Disappearing World* representerte.

Singer (1992:270) påpeker videre at det var en uoverensstemmelse mellom hvilke type programmer britisk TV viste på begynnelsen av 70-tallet, og hva den vanlige TV-titter ønsket å se. Dette tomrommet fylte DW-serien med sitt budskap om "the noble savage", og gjennom seriens den gang da spesielle stil som tillot folk å selv snakke direkte til TV-titteren. DW-serien kom til rett sted, på rett tid.

Serien hadde gode sponsoravtaler, som muliggjorde å utvikle miljøet rundt *Disappearing World*-filmene. Britisk fjernsyn har vært hovedsponsoren av etnografiske filmer i Storbritannia de siste to tiårene (Ginsburg 1995b). Filmskapere fikk støtte over lengre tid, og ble oppmuntret til å samarbeide med antropologer. Antropologens rolle i arbeidet med DW-serien har fått mye av æren for at filmene ble så vellykkede (Ginsburg 1995b). Men det har også blitt uttrykt at samarbeidet mellom antropologen og filmskaperen ikke alltid var helt smertefritt. Det kunne være vanskelig å få til en balanse mellom filmskaperens og antropologens ekspertise. Tidspresset, redigeringen, balansen mellom det "eksotiske, fremmede" og det "tilnærmet like" var ømme punkter som satte antropologene i gjentatte dilemma.

Serens suksess ble påberopt med utgangspunkt i de uventede høye seertallene, prisene den fikk, mengden av antropologistudenter som ble rekruttert blant publikum og en jevnt over positiv respons. I følge Martinez (1996) forteller dette lite om hva det var publikum fant underholdende i filmene. Lærte publikum noe om masaienes livsverden, eller satt de igjen med et idealisert inntrykk av "the noble savage"? Meningsmålinger over antall seere kan gi en pekepinn på den kommersielle suksessen til et bestemt program, eller type program, men det gir svært liten forklaring på dens suksess. Millioner så, og har i ettertid sett *Masai Women* og *Masai Manhood*, men få undersøkelser har vært foretatt over hva publikum fikk med seg.

DW-serien betraktes av mange antropologer og filmskapere som en av de mest betydningsfulle programmene med et antropologisk budskap på fjernsyn. Andre Singer (1988) skriver: "The *Disappearing World*-series has become the most extensive forum yet devised for presenting anthropology to a worldwide audience, in a visual language which is truly international. More than forty hours of film have so far been seen by millions of viewers in more than twenty countries" (Singer og

Woodhead 1988:19). Filmene i DW-serien blir i dag brukt i undervisningen av antropologi og andre relaterte fag (MacDougall 1998, Ginsburg 1995b, Loizos 1980).

### ELEVENES BLIKK

Som nevnt var det en generell tendens blant elevene i 2SK-klassen å være lei "indianerfilmene". Denne overdosen kan blant annet, slik jeg har vist tidligere, relateres til formidlingskonteksten. Jeg skal nå fokusere på elevenes overdose av "indianerfilmer" i forhold til de antropologiske filmenes tidsavhengige stil og budskap. Opplevde elevene de antropologiske filmene som kjedelige og ensformige på grunn av filmenes stil og form, eller var det noe galt med budskapet også?

Mange syntes som sagt at filmene var langtekkelige og kjedelige. Flere av elevene i klassen fortalte meg at de hadde sett filmer og programmer på TV om *eksotiske folkeslag*, som var mye artigere enn filmene læreren viste i timene. En del av elevene nevnte også spillefilmer, som *Danser med Ulver* og *Schindlers Liste*, som de mente Kjell godt kunne vise i stedet for "gørr filmene fra uggabush". Filmene Kjell viste ble altså sammenlignet med andre filmer og programmer som elevene hadde sett hjemme eller på kino. Lærer Kjells filmer konkurrerte dermed med andre filmer elevene så i fritiden. I følge Karl Heider (1994) møter de fleste av oss - og særlig unge mennesker - film i hverdagen som et medium primært for underholdning, og dette preget derfor hvordan elevene forholdt seg til å se etnografiske filmer på skolen. Dette var ikke det eneste som preget elevene.

Ungdommene i samtidens Europa møter et mangfold av muligheter, og veien mot voksenlivet er blitt mer usikker. "Du kan bli hva du vil" er mantraet. Tradisjonelle bånd til familie, skole og arbeid er blitt løsere. Relasjonen mellom ungdom og media har derimot blitt forsterket (Miles 2000). Massemedia spiller en betydningsfull rolle for unge menneskers liv gjennom å være en ressurs for deres identitetskonstruksjon. I dagens samfunn har ungdom mange kilder de benytter seg av i utformingen av sin identitet, og massemedia produserer idoler på løpende bånd, de viser trender og peker mot mulighetene mange ungdom streber etter. Relasjonen mellom ungdom og

massemedia påvirker i stor grad hvordan elevene forholdt seg til filmene Kjell viste på skolen.

Elevene tilhørte en generasjon, som er vokst opp med musikkanalen MTV og påvirkning fra andre kanalers innovasjoner i fortellerteknikker og rask kameraføring. Her råder en tilsynelatende total normløshet og spontanitet, tydelig understreket når for eksempel programverten snakker med mat i munnen, går ut av studio akkompagnert av en "spontan" og raskt skiftende, tilsynelatende usammenhengende bildebruk. Natur, teknologi og etniske uttrykksformer blandes på kosmopolitisk vis, - MTVs programledere kan ha smykker fra masaiene rundt halsen, jakke fra Dolce Gabbana og sarong fra Bali. Lav, tett kameraføring gir preg av nærhet og intimitet, man føler man "er" i studio eller "suges med" *Titanic* på vei mot dypet, akkurat som nyskapende filmskapere ønsker. Jeg vil ikke hevde at alle elevene måtte se filmer med et raskt tempo for å like dem, men elevene var vant til å se filmer med en struktur og stil. Rushkoff sier at en innovativ kanal som MTV kan brukes for å symbolisere ungdoms generelle mediabruk. Det dreier seg først og fremst om struktur foran innhold, mer om stil enn substans (siteret i Miles 2000). Dette kan gi litt forståelse for hvorfor elevene avfeide "indianerfilmene". De mente filmene var lite "nyskapende". Ungdommene identifiserte filmene som "gammeldags" og lite relevante i deres hverdag. Filmene utfordret ikke elevenes mediablikk, og opplevdes dermed som kjedelige.

Det er vesentlig å se nærmere på filmenes struktur når man undersøker hvordan de oppleves av et publikum. Offler (1998) poengterer viktigheten av å se på relasjonen mellom filmenes form og stil, og hvordan dette påvirker nivåer av publikums engasjement. Kan det være at elevene beskrev de etnografiske filmene som kjedelige, nettopp fordi filmene ikke utfordret elevenes mediablikk? Ungdom er blitt sofistikerte forbrukere av media med en evne til å "...piece together meaning from a discontinuous set of images..."(Miles 2000:76). Det tilsynelatende usammenhengende "set of images" står i sterk kontrast til filmatiske trender fra 70-tallet, der holisme, tydelighet og en markert eksotisme skulle presenteres på en tilsynelatende "objektiv" og ordnet måte.

De aller fleste elevene i klassen uttrykte, slik vi har sett i tidligere, nærhet til TV. De likte generelt å se film på skolen og i fritiden. TV er blitt meget tilgjengelig i hverdagen vår, og vi bruker mye tid foran skjermen. Barn vokser opp med TV apparatet på, og "...by the age of eighteen an individual will have spent more time engaged in watching television than any other single activity besides sleep" (Miles and Anderson 1999:106). De siste årene har det kommet flere kanaler til Norge, gjennom parabolantenner, kabel-TV og ny nasjonal TV-kanal. Ungdom lever i en verden hvor media har fått stor betydning og utbredelse. Dette innebærer at når læreren viste film på skolen var det ikke lenger like kult å se TV i timene "bare fordi det var TV". Det var artigere å se film, men kravet til hva som ble vist har økt i takt med ungdommenes media-tilventhet. De fleste elevene hadde eget TV på rommet, og brukte flere timer i uken på å "zappe" mellom kanalene. De elevene jeg ble kjent med i 2SK-klassen, opplevde det ikke som "nyskapende" å se film på skolen, slik tidligere elever muligens gjorde da Kjell begynte å vise film. Fjernsynet har blitt en del av hverdagen.

Som jeg har vist tidligere, har TV en sentral plass i ungdommenes hverdag. Miles sier det slik: "...there can surely be no doubt that the mass media *have* played and continue to play an important role in structuring young people's lives in some shape or form in a period of rapid social change (Miles 2000:75). Fordi TV er viktig for ungdom kan man anta at ungdom er "...exceptionally sophisticated in using it" (Miles 2000:71). Det at ungdom ser mye på TV, har tilgang til flere kanaler og er aktive brukere av video og kino, kan sies å ha ført til utviklingen av et trent mediablikk. Ungdom er i stand til å forholde seg til mange audio-visuelle impulser på kort tid. Det er mulig å si at ungdom har fått et "flimrende blikk", hvor de "zapper" seg gjennom mengden av ulike TV-kanaler uten å dvele lenge ved noen av kanalene, samtidig som de henter ned den informasjonen de ønsker. Dette kan sees på som en måte å takle all informasjonen de har tilgang til i hverdagen. Ungdom er blitt kresne medieforbrukere, og de "sluker ikke alt rått" fordi det er på TV. Johnsson-Smaragdi (1994) påpeker at mediamengden ungdom konsumerer har ekspandert de siste årene og ført til at ungdom har mulighet til å sette sammen sin egen media meny med egne preferanser og smak. Mengden kanaler og programmer på TV gjør det dessuten nødvendig for ungdom å velge hva de liker eller ei.

Samtidig som stilen i "indianerfilmene" hadde mye å si for hvordan elevene forholdt seg til dem, hadde filmenes budskap også en viktig betydning for elevenes opplevelser av filmene. Mange av elevene syntes "bushfilmene" var uinteressante, fordi de opplevde at flertallet av disse filmene handlet om samme tema, "eksotiske mennesker". Mette sa det slik: *Har du sett en, har du sett alle.* De aller fleste av elevene i klassen beskrev "filmer om stammer" urovekkende likt: *Filmer om mennesker som gjerne er farget, går lett kledd eller er nakne, og har mange rare danser og ritualer basert på religion. Lever primitivt. Altså ute i naturen uten noe særlige materielle behov.* En annen gutt i klassen beskrev det på følgende måte: *Jeg mener at alle filmene vi har sett om de ulike stammene inneholder visse likheter. Vi møter i alle filmene mennesker med lite kunnskaper, rare seremonier og ritualer, og dårlig industriell innsikt.* En jente i klassen forklarte det slik: *Det er en film med stammer fra fremmede deler av verden, der vi møter mennesker med mørk hudfarge, gamle tradisjoner som inneholder mange ritualer, og med liten teknologisk innsikt. Deres liv er basert på masse overtro, og de er svært forskjellig fra mennesker som vi til daglig omgås og møter i media.*

Til tross for at mange av elevene beskrev filmene likt, kom elevene også av og til med forskjellige kommentarer til hva de så på skjermen. For eksempel var Kristin og venninnen Siv opptatt av hvorfor den unge masajenten i *Masai Women* hadde kalk i ansiktet. Kristin sa halvveis på spøk til Siv at masajentene kanskje gjorde det for å bli mer tiltrekkende ovenfor masajuttene.

Etter å ha sett *Masai Women* var Amanda opptatt av masaikvinnene og mente det var selvmotsigende hvordan de forholdt seg til sine medkoner. Hun forklarte dette slik: *Det var en gang masaikvinnen snakket om medkonene sine om at de ikke var sjalu på dem, men respekterte de for hvem de var. Samtidig hadde de den sosiale normen, og forventningene til at de skulle skjelle den nye konen ut til hun begynte å skrike.* Per var også opptatt av masaikvinnene: *I dette mannsjåvinistiske samfunnet lever kvinnene som unger. Det er ikke noe de kan gjøre. Har ingen frihet. De lever i en bås. Med en gang de blir født, blir fremtiden bestemt av skjebnen.*

Kjersti sa det slik: *For å si det på denne måten, så kunne jeg ikke ha tenkt meg å leve på samme måte. Kvinnene har jo ingen rett til å bestemme over seg selv. Etter å ha*



*blitt omskjært blir de giftet bort, og må deretter være slave for mannen. Hele livet sitt er hun avhengig av en mann som har kyr. Nina fortalte: Hvis jeg plutselig hadde blitt satt inn i deres samfunn, ville jeg ikke likt det. Men det er det livet de kjenner, og det virket som de var lykkelige. I hvertfall de som hadde sønner. De barnløse var det jo ikke plass til i samfunnet deres. Men også i vår del av verden, i vårt samfunn er det mange uheldige som det ikke er plass til.*

Jens og Sigbjørn var opptatt av *morankrigerne* når de så *Masai Manhood*. Sigbjørn var nysgjerrig på *maskene* de unge masaikrigerne hadde på hodet. Han lurte på hvorfor noen av *moranene* hadde store *masker* med pynt, mens andre hadde små *masker* og andre overhodet ingen. Jens mente at dette måtte henge sammen med ulike typer *moraner*. Han fortalte det på følgende måte: *Jeg tror de er krigere allerede. De leder gruppen, det blir eliten. Så kommer dem som ikke har det, det må være fotsoldater, så har du offiserene. Jeg tror det seriøst, for de er jo nylig opptatt så da har jo dem ikke rett til noe hodeplagg.*

Jeg spurte elevene hvilke filmer de ville se i 2SK-timene, og fikk blant annet tilbakemelding fra en ung jente om at hun ville se: *Filmer om aktuelle ting som skjer rundt oss nå! Gjerne spillefilmer som handler om litt mer om seriøse og dypere ting enn sex, dop, forelskelse og sånt. Gjerne filmer om spiseforstyrrelse og rasisme i Norge, og om andre dagsaktuelle ting. Det har vært nok om mehinaku og trobrianderne, masai og huttentutten i hvert fall. Gro sa: Filmen vi så i går om gutt-jente, og å skifte kjønn for en dag, var veldig interessant. Filmene vi ser burde være om ting som ligger nært til oss unge, som vi synes er morsomt og lærerikt å se på. Ting som angår oss. Temaene må være interessante. Eller som Sylvi uttrykte det: *Filmer vi kjenner oss igjen i.**

Med andre ord var elevene opptatt av å se filmer som de kunne forholde seg til på en eller annen måte i sin hverdag, - filmer de mente var direkte relatert til debatter i samtiden. Filmene trengte ikke å handle om Europa, men om tema som elevene kjente igjen fra sin hverdag og samtid. Om filmene skulle omhandle det "eksotiske", så burde det være relatert til reising og møtene med andre samfunn. Et eksempel på et slikt TV-program, som gjester andre samfunn og som er populært blant ungdom, er "Lonely Planet". Dette er et reiseprogram produsert av britisk fjernsyn, som

sendes på NRK og har en ungdommelig stil med rask kameraføring og raske overganger mellom bildene. En kul og ung programleder reiser rundt i verden med ryggsekk på ryggen, og gjennom vedkommendes betraktninger får tilskuerne innblikk i det landet han besøker. Denne kule programlederen drikker Cola og oppsøker opplevelser som elevene fortalte meg de var opptatt av. Det samme kunne sies om TV-program hvor ikoner elevene gjenkjente, som Sting og Bono, besøker ulike urbefolkningsgrupper i verden. Dette var eksempler elevene gav på programmer hvor de "kjente seg igjen". Individuer leter etter representasjoner som deres identitet kan uttrykkes gjennom (Berkaak og Ruud 1992:10), og elevene fant disse programmene i "main stream"-konsumet sitt, men ikke på skolen. Der ble Kjells "indianerfilmer" utkonkurrert av de unges preferanser for filmer de "kjente seg igjen i".

Med bakgrunn i hvordan de fleste elevene beskrev "indianerfilmene" kan vi se hvordan elevene tok utgangspunkt i "det eksotiske" og "fremmede" når de beskrev filmene. Dette henger sammen med at flertallet av "indianerfilmene" som elevene så i timene var preget av en 70-tallsstil. Filmskaperne og antropologene bak DW-serien hørte hjemme i denne tidsepoken. De hadde et sosialt engasjement, noe filmene bar preg av gjennom sitt impliserte kultur-kritiske budskap og datidens innovative stil, hvor man ønsket å la folk fra andre kulturer selv få snakke. Det som hadde vært innovativt, var for ungdommene blitt gammeldags og vanskelig å identifisere seg med.

Videre var det heller ikke alle elevene som kjøpte bildet av "de andre" eller "the noble savage", som de ble presentert for gjennom disse filmene. En tid etter at feltarbeidet mitt var over, traff jeg tilfeldigvis Ole Henrik, en gutt som hadde gått i 2SK-klassen. Vi begynte å prate og det kom etter hvert frem at han ikke hadde "kjøpt" virkeligheten han hadde sett på filmene. Han fortalte meg at han visste at: ... *Urbefolkninger i dag er moderne*. Ole Henrik er samisk og trakk paralleller til egne erfaringer. Han fortalte at samer i dag benyttet seg av motorkjøretøy, de surfet på nettet og så på MTV. Han hadde også vært på en konferanse om urfolk i Australia, hvor han hadde truffet en masai i vestlige klær, med mobiltelefon og stresskoffert. Det Ole Henrik sa, stemmer også overens med en annen betraktning fra feltarbeidet,

da en elev utbrøt: *Jeg tror ikke at det finnes indianere som aldri har sett hvite folk før.*

Elevene i klassen var deltakere i en globalisert virkelighet med stor mobilitet, hvor mennesker reiser på ferie, konferanser eller arbeid, penger flyter og informasjon sendes på sekunder jorden rundt. Teknologi i form av internett har løsrevet mennesker fra tid og sted, og gjort det lettere å prate med hele verden, som elevene påpekte. De fant det vanskelig å tro på "indianerfilmene" insistering av "remoteness". Videre har fjernsynet blitt en av de største kildene for informasjon, og globaliseringen av massemedia er sentral (Barker 1999). Gjennom TV kunne elevene være lenestolsantropologer gjennom ulike programmer og kanaler, og med parabolantennene kunne de få inn kanaler fra hele verden og om hele verden. Det "eksotiske" var en del av elevenes TV-hverdag. Wilton Martinez (1992:146) uttrykker det slik: "As a free-floating signifier, constantly reinterpreted through intertextual media representations, the 'primitive' is now positioned and consumed in all kinds of contexts: on other planets, in the future, in 'postmodern MTV' ". Det er ikke lenger "unikt" å se på film om "eksotiske folkeslag", slik det kanskje var tidligere. Medieutviklingen fra 70-tallet preget på ulike måter hvordan elevene på slutten av 90-tallet forholdt seg til filmene de så på skolen.

Elevene har felte av en opplevd virkelighet - gjennom egne erfaringer slik Ole Henriks historie forteller noe om, eller formidlet gjennom media, - på TV-skjermen. Deres erfaringer stemte ikke med hvordan virkeligheten ble representert i det kulturelle uttrykksrepertoaret til "indianerfilmene" de så på skolen. Den verden elevene ble presentert for gjennom disse filmene, kan sies å ha blitt opplevd som "fjern" og "uforståelig". Budskapet i "indianerfilmene" om "the noble savage" var på mange måter utdatert og stemte verken med elevenes verdensbilde eller erfaringer. Dette kan ha medvirket til at filmene opplevdes som lite troverdige og kjedelige.

Jeg skal i neste kapittel se nærmere på hvilken betydning elevenes livsfase, den søkende ungdomstiden i vår samtid, kan ha hatt for hvordan elevene forholdt seg til å se "indianerfilmene" i 2SK.



## KAPITTEL 5: UNGDOM OG MODERNITET

### OVERGANGSRITUALER OG LIMINALITET

Masaienes ritualer, omskjæring av jenter og *eunoto*-seremonien, er eksempler på ritualer som kan betegnes som klassiske *rite de passage*. *Rite de passage*, eller overgangsrite, er gjerne implisert i forbindelse med endringer i personers sosiale posisjoner. Van Gennep beskrev overgangsrite som: "rites which accompany every change of place, state, social position and age" (sitert i Turner 1969:94). Ritene deles vanligvis inn i tre ulike faser. *Separasjon* kjennetegnes av at individet eller gruppen forflytter seg fra et fast punkt i den sosiale struktur, eller fra et etablert sett av kulturelle forhold (Turner 1969:94). Den andre fasen, *liminalitet*, er preget av å være en tvetydig mellomfase, hvor personen står "utenfor" samfunnet og på en måte "utenfor seg selv". Man er verken her eller der, man er "betwixt and between" (Turner 1969:95). Overgangsritualet avsluttes med *reintegrasjon* hvor personen vender tilbake til samfunnet med en klar definert ny status. De tre fasene trenger ikke å ha like stor betydning, men alle må være tilstede for at det skal være snakk om et overgangsrituale (Van Gennep 1960).

Victor Turner (1969) utviklet Van Genneps teori om *rite de passage* videre. Han arbeidet særlig med *liminalitetsfasen* og den interne samhandlingen som kjennetegner "samfunnet" av liminale personer, og hvordan dette preges av *communitas*. Et viktig bidrag fra Turner (1969) var at han løsrev begrepet liminalitet fra den klassiske modellen for overgangsritualet. Han introduserte begrepet *communitas* som en betegnelse av den form for sosial struktur som følger av liminalitet, en periode der personer står både "i" og "utenfor" på samme tid, og der de må trekke nye og egne slutninger om samfunnet.

Jeg er klar over at ungdom aksepteres som en selvstendig gruppe i samfunnet. Ungdom er aktive deltakere i samfunnet, de er ikke usynlige eller "utenfor". Slik sett er ikke ungdom liminale i Turners forstand, men ungdom kan likevel sies å ha en uklar status i forhold til når og hvordan de blir voksen. I denne sammenhengen er de plassert "utenfor" samfunnets struktur både av seg selv og andre. Det som kjennetegner ungdomstiden i dag, er at barn gradvis blir ungdom, samt at det er

uklart når de slutter å være ungdom (Waage 1994). Det finnes ingen onplagte overgangsritualer *par excellence*, som i tradisjonell forstand markerer overgangen fra barn til voksen i vårt samfunn (Eriksen 1993). Ungdomstiden i dag er strukturert rundt en rekke sosiale institusjoner, og da spesielt skolen. I tillegg kommer sosiale hendelser som å forlate hjemmet, stifte familie, studere og ”realisere seg selv”. Det er dette prosjektet elevene gjennomfører i en norsk, globalisert samtid. De norske elevenes problemer med ”å finne seg selv” står i kontrast til den kunnskapen de fikk om masaiene, som tradisjonelt går gjennom en ”ferdig tråkket sti” dramatisert gjennom overgangsritualer.

Liminalitet innebærer at den liminale personen har en uklart, tvetydig definert plass i samfunnets etablerte struktur. Personen er på vei fra en status til en annen, og faller derfor utenfor det normale klassifikasjonssystemet i samfunnet. Av den grunn har samfunnet et tvetydig forhold til personen som befinner seg i liminalfasen. Den udefinerte situasjonen er truende for den etablerte strukturen, men liminaliteten vil samtidig også oppleves som positiv fordi den gir et sterkt potensiale til forandring. Liminalitet er knyttet til en rekke symboler og assosiasjoner som understreker personers udefinerte, ambivalente posisjon, eller at de i en viss forstand står utenfor samfunnet, og liminalbegrepet er knyttet til hvordan de liminale personene blir sett på utenfra (Turner 1969). *Communitas* er en følelse av samhørighet som innebærer et uformelt, ustrukturert fellesskap som er preget av en viss normløsthet, uten å være kaotisk. Det innebærer frihet fra hemmende normer, og er blant annet preget av spontanitet, uniformitet og homogenitet (Turner 1969:106). Motstykket til *communitas* er det strukturerte, differensierte, hierarkiske samfunnet. *Communitas* eksisterer i vekselvirkning med det strukturerte samfunnet. Ifølge Turner: ”...social life is a type of dialectical process that involves successive experience of high and low, *communitas* and structure, homogeneity and differentiation, equality and inequality” (Turner 1969:97).

Jeg vil argumentere for at bruk av begrepene liminalitet og *communitas* også kan anvendes fruktbart i beskrivelse av moderne ungdomskulturer. Det er en periode der individene uformer sine identiteter. Ungdom må forhandle med seg selv og samfunnet om hvem de ”er” og hva som er deres ”plass” (Eriksen 1993:153). Med

den forståelse av identitet som presenteres i denne teksten, kan man si at identitetsdannelse er en vedvarende prosess.

Jeg ønsker å få frem sider ved det å "være", og det å "bli", ungdom i det moderne norske samfunnet gjennom ungdommers "holdninger, ideer, verdier, ideologier og normer og på den andre siden virksomheter uttrykt gjennom handling, aktivitet, forbruk, livsstil, stilarter, tegn og signaler som integrerte deler av den samme kulturen" (Øia 1994: 15). Det er viktig å skildre ungdommenes interesser og aktiviteter i hverdagen, for på bakgrunn av dette å kunne si noe om ungdoms identitetsutforming.

Tradisjonelle samfunn, inklusivt vårt eget før i tiden, har markert overganger mellom aldersstatuser gjennom å dramatisere dem, og på den måten virkeliggjøre for personen overgangen fra en status til en annen. Tidligere var denne prosessen uttrykt gjennom overgangsritualer, som markerte overgangen fra barn til voksen, der barndommen var over ved konfirmasjon, og giftemålet markerte en signalisering som voksen.

## TRADISJON OG MODERNITET

Distinksjonen mellom moderne og tradisjonelle samfunn er selvsagt problematisk, men vi kan si at tradisjonelle samfunn knyttes blant annet til tydeligere arbeidsinndelinger, oppgaver og ansvar, definert ut fra tilskrevet status. Overganger i individers liv blir ritualisert, og fremkommer tydelig, gjennom *rites de passage*. I slike samfunn, med høy stabilitet fra generasjon til generasjon, blir den endrede identiteten uthevet, som når et individ går fra å være ungdom til å bli voksen. Veien mot voksenlivet er klar og tydelig. Masaienes samfunn er et godt eksempel, masaiene følger en klart definert vei for å bli voksen.

Dette står i motsetning til moderniteten. Fordi materielle og sosiale endringer fremtvinger nye livsbetingelser for hver generasjon, kan individer "velge" mellom alternativer for hvordan de skal leve livet sitt og hvem de skal "være". De står ovenfor radikale eksistensialistiske valg (Gullestad 1996). Det endrede selvet må, under modernitetens betingelser, bli utforsket og konstruert gjennom en refleksiv

prosess der personlig og sosial endring bindes sammen. Anthony Giddens (1991) hevder at selvet har blitt et refleksivt prosjekt som individet selv er ansvarlig for i modernitetens tid. Identiteter er oppnådd gjennom forhandlinger og refleksiv bruk av de ressurser man har tilgang til.

Livserfaringene til unge mennesker i moderne industrialiserte vestlige samfunn har forandret seg voldsomt fra 60-tallet og frem til i dag. Verdenssamfunnet har gjennomgått raskere og større endringsprosesser enn noen gang tidligere i historien. På mange måter kan den moderne verden beskrives som en uavsluttet prosess i stadig forandring, hvor innovasjon og nyvinning er i fokus (Gullestad 1996:20). Vår samtid kjennetegnes ved endring, hvor kontinuiteten med fortiden på mange måter er trengt i bakgrunnen (ibid.).

Endringene kan knyttes til faktiske endrede teknologiske, sosiale og miljømessige betingelser. De siste årene har det blant annet vært en informasjonseksplisjon gjennom nye former for kommunikasjons- og informasjonsteknologi som knytter verden sammen i løse nettverk med flyt av konsumvarer, ideer, bilder, ideologier og mennesker. Konsum og fritidsaktiviteter blir stadig viktigere. TV og andre former for massemedia er blitt mer tilgjengelig og en viktigere del av hverdagen.

Konsekvensene er at man i dag kan velge om man skal spise kinesisk, japansk eller meksikansk mat. Om en vil høre på indisk musikk, reggae eller heftige salsarytmer, se amerikanske eller indiske Bollywood-filmer. Man kan kjøpe indiske bindi-smykker til å ha i pannen, bruke sarong fra Indonesia eller bruke henna-maling fra Pakistan i håret, og reise til alle destinasjoner. Eller man kan synke ned i sofaen og se på nyheter fra CNN, filmer fra en plusskanal eller Discovery-kanalen. Det er med andre ord et vell av valgmuligheter for enkeltindividet. Alle disse valgene kan sies å utgjøre elementer som er "byggesteiner" i identitetsprosjektene til sosiale aktører, som også ungdom må forholde seg til i hverdagen. Elevene har mange ressurser til bruk i identifiseringsprosessen, hvor impulser fra et spekter av kulturelle uttrykk blandes.

Blant elevene i 2SK-klassen hadde noen sjal med bilder av den indiske guden Shiva, jakker med yin yang-motiv, sølvringer med asiatiske mønster, kjeder med turkis



steiner fra Nepal, og vennskapsbånd fra Thailand. Andre elever i klassen hadde tegninger på sekk og penal, noen skulle forestille gamle norrøne guder, andre var skriblerier med kjente skuespillelærnavn fra filmer de hadde sett, eller bare ulike slagord. Noen elever hadde vært, eller skulle, på interrail, eller på "sydentur". Et par av elevene kjøpte utenlandske musikkblader fra Tyskland eller England, eller moteblader på engelsk som de hadde med seg på skolen.

Cote og Allahar (1996) argumenterer for at utviklingen innenfor informasjonsteknologien har hatt sterk påvirkning på unge menneskers sosiale liv. De unges samfunn er blitt individualisert, og man velger det man er interessert i gjennom en globalisert virkelighet. Elevene i 2SK måtte velge mellom et mylder av muligheter, varer og informasjon. Identitetsprosessen blant ungdom kan derfor sies å forekomme, til en viss grad, på bekostning av de kollektive sosiale identitetene, som har blitt svekket som en konsekvens av at individualisering er blitt en vesentlig dimensjon i vår samtid (Furlong og Cartmel 1997).

I følge Miles (2000) er overgangsprosessen, der unge mennesker på en eller annen måte greier å nå voksen alder, et nøkkelbegrep for å forstå unge menneskers hverdagsliv. De tradisjonelle veiene for å nå voksen alder med tilskrevne statuser gjort gjeldende etter overgangsriter, er endret, og det er nå snakk om overgangsprosesser som fremkommer som mer komplekse i oppbygningen. Ungdomstiden er ikke et aldersbestemt stadium, oppstykket gjennom identifiserbare og forutsigbare faser for å nå et fastlagt punkt, voksen alder. Det er en prosess som er preget av mangfold og kompleksitet, som gjenspeiler rikdommen og dybden av ungdommers erfaringer gjennom deres oppvekst i en kompleks samtid. Kompleksiteten ved ungdoms transisjoner blir beskrevet av Miles som: "a plethora of transitional transitions" (Miles 2000:11). Denne prosessen med å bli voksen er preget av at ungdom er søkende.

Med utgangspunkt i dette bildet av samtiden anno 1997/98, vokser unge mennesker opp i en verden som er preget av at de selv må velge blant stadig flere muligheter. De befinner seg i en globalisert virkelighet og må velge mellom utallige ressurser i sin identitetskonstruksjon. Giddens (1991:5) uttrykker det slik: "The more tradition loses its hold, and the more daily life is reconstituted in terms of the dialectical interplay of

the local and the global, the more individuals are forced to negotiate lifestyle choices among a diversity of options". Ungdom orienterer seg og henter informasjon fra blant annet TV, reklame og internett, kanaler som introduserer mengder på mengder med ny informasjon daglig. Denne flommen av impulser gjør at ungdom er selektive. De luker ut det de synes er uinteressant, og samler på det de mener har nytteverdi. Som Gro uttrykker: *Det er mye man kan lære om, men man gjør det ikke fordi det er uinteressant.*

Denne komplekse friheten til å velge kan også oppleves som vanskelig og smertefull, siden man hele tiden konfronteres med utallige potensielle muligheter (Gullestad 1996, Giddens 1991). Individet er tvunget til å forholde seg til en verden som er i rask endring og en verden som er preget av uvisshet, der tidligere "sannheter" og "selvfølgeligheter" slår sprekker. Giddens (1991:28) beskriver denne uvissheten ved å påstå at den gir "the feeling of riding a juggernaut". Med andre ord er "high modernity" preget av å både være en tid med risiko og en tid med uendelige muligheter. Alle mulighetene kan skape usikkerhet hos individet. Mulighetene blir utvidet gjennom globaliseringsprosessen og globale endringer som er knyttet tett opp til hverdagsaktiviteter, noe som fører til at det gir en sammensetningen i selvet (Giddens 1991).

Slik får overgangen til voksen alder stadig noe ubestemt over seg: hva går man til? Det er i denne situasjonen at tradisjonelle overgangsritualer mister mye av sin opprinnelige mening: Et slikt rituale er konfirmasjon. I det moderne Norge har konfirmasjonen mistet mye av sin reelle betydning som overgangsritual, og både sekularisering og "avritualisering" av samfunnet kan ses som er en av årsakene til dette (Gullestad 1996).<sup>49</sup>

Barndommen kan på et vis sies å munne ut i en slags evig liminalfase, der man på et vis blir "sin generasjon" i stedet for voksen. Hver og en vil søke etter sin identitet, og dette kan skje både gjennom gruppetilhørighet og individuelt.

---

<sup>49</sup> Det nærmeste man kommer ungdom og et overgangsritual er kanskje russetiden.

## ”Å FINNE SEG SELV”

I artikkelen ”The problem of generations” hevder Karl Mannheim (1953) at det under moderniteten kontinuerlig oppstår nye aldersgrupper, som tilhører sine spesifikke tidsepoker. Grupper innenfor den samme generasjonen forholder seg til felles erfaringer på ulike måter, og utgjør separate subenheter som Mannheim betegner som ”generation units”. Slike subenheter oppstår når individer innenfor en og samme generasjonsenhet opplever en form for ”åndelig slektskap” på bakgrunn av sine felles erfaringer, og dette former dem som egne fellesskap (Mannheim 1953).

Slike ulike subenheter ligner på det Tormod Øia (1994) identifiserer som ulike hovedtyper ungdomsgrupper innenfor ungdomsmiljøet. Selv om det til en viss grad er mulig å kategorisere ungdommene i slike generelle ungdomstyper som Øia operer med, eller subenheter som Mannheim kaller det, er det begrenset hvor mye slike kategoriseringer kan fortelle om ungdoms identitetsutforming. Mannheim (1953) hevder at subenheter må betraktes som uttrykk for generelle tendenser. Dannelsen av subenheter henger sammen med graden av sosial endring i samfunnet. Når tempoet i sosial og kulturell endring øker, må grunnleggende holdninger endres raskt. Latente, pågående tilpasninger og trege modifiseringer av tradisjonelle mønstre av erfaring, tanker og uttrykk, blir for ”stillestående” i møte med endringenes raske tempo. Det er under slike situasjoner at det kan dannes nye generasjonsstiler (ibid.), og nye tilpasninger for overgangsprosesser blir resultatet.

Det sosiale livet har altså blitt påvirket av raske og radikale endringer, der tradisjonelle sosialiseringsstrukturer, eksempelvis familie og klasse, har fått mindre betydning for sosialiseringsprosessen blant ungdom. Samfunnsendringene har på ulike måter innvirkning på ungdomstiden. Individer må i større grad ta kontroll over sitt eget liv (Beck 1992).

I dagens samfunn kan ikke ungdommer følge sine foreldres identitetsmønster, da disse ikke passer inn i de unges sosiale kontekst. I og med at ungdom innser at de i denne sammenhengen har lite å lære av den eldre generasjon, leter de etter nye identiteter som føles relevante. Hva som er relevant, eller hva som kan bli relevant, vet ikke ungdom. Men de må prøve seg frem, eksperimentere.

Siden rundt 1950-tallet har man snakket om ungdomstiden som en spesifikk fase i livet, der det "å finne seg selv" er den viktigste oppgaven til denne gruppens medlemmer (Gullestad 1996). Kristin i 2SK-klassen fortalte meg en dag vi skulle se på en tatovering hun hadde lyst på: *Jeg har slått meg litt mer løs og blitt litt mer vill kan man si. Så derfor har jeg begynt med for eksempel sånn som å ta en tatovering og jeg har kjempe lyst til å farge håret mitt rosa eller noe helt vilt. Men jeg vet ikke om jeg tør det.* Kristin sine tanker om å få en tatovering eller farge håret rosa, eller noe annet "vilt", kan forstås som uttrykk for ønsket om å eksperimentere med egen identitet. Hun vil gjøre noe "vilt", men vet ikke helt hva det skal være for noe. Moderne ungdom skal "finne seg selv" i den grad det er mulig. Selv om man aldri helt kan "finne seg selv" gjennom tatoveringer og annen hårfarge, eksperimenterer ungdom seg frem mot noe som føles bekvemt og riktig.

Jens var, som nevnt tidligere, aktiv med i heimevernet i fritiden. Han gikk, som andre ungdommer, ofte i army-bukser og boots, og fortalte at han ønsket å begynne på befalskolen etter gymnaset. De valgene han gjorde for å tydeliggjøre seg selv sammenfalt med hans ønske om en yrkeskarriere i militæret.

Gro fortalte meg noen uker før sommerferien, at hun ville flytte fra Tromsø når hun var ferdig på videregående. Hun uttrykte det ved å si: *Jeg vil se mer av verden og se at det faktisk finnes noe annet enn Tromsø, noe fjell og noe hav og greier.* Det var mange av elevene i 2SK-klassen som fortalte at de hadde lyst til å reise, eller å flytte fra Tromsø, når de var ferdig på den videregående skole. Til tross for at Gro ville reise vekk, visste ikke hun helt hvor hun skulle reise eller hva hun ville se. Hun ville reise til "et eller annet sted".

Gjennom Kristin, Jens og Gro får man et innblikk i ungdoms livsverden, og føler ungdoms trang til å utforske nye sider ved seg selv, enten det gjelder å forandre på utseendet, utforske militærlivet eller reise. Slik kan "tatovering" og "rosa hår", "army-bukse" eller "interrail" sees på som symboler som kan knyttes til ungdoms "søken" i en liminalfase der de beveger seg mot en befesting av hvem de ønsker å "være" og "bli". Det er individet selv som må sette sammen brikkene i denne prosessen.

Blant ungdom er verdier som ”å være seg selv” og ”gå egne veier” sentrale. ”Det har vært et skifte i folkelig tankegang fra disiplin og plikt til ekspressivitet – til å ”finne seg selv” ved hjelp av uttrykksfulle handlinger” (Gullestad 1996:224). Ungdom vet litt hva de ikke vil, men ikke helt hva de vil. Ungdommenes identitetsutforming bærer derfor preg av å være en tid for eksperimentering og utforskning, der individet selv må ”velge” hvor veien går videre. Slik er ungdomstiden på mange måter preget av liminalitet (jfr. Turner 1969).

Ungdomstiden kan derfor ses som den perioden i livet der individer har som oppgave ”å finne seg selv”, å etablere et selv bilde som andre kan anerkjenne og bekrefte. Dette gjelder både i forhold til ens egen identitet; hvem en selv ”er”, samt i forhold til en gruppeidentitet. Gruppeidentiteten konseptualiseres gjennom begrepet livsstil. Begrepet kan forstås på en meget generell måte som ”...young people`s active expression of a `way of life` ” (Miles 2000:16). Slik sett kan livsstil beskrives som utvendige uttrykk knyttet til en identitet (ibid.). Ungdomstiden representerer en viktig periode i konstruksjonen av identitet, og ved å fokusere på ungdommenes livsstil, synliggjøres hvordan det å ”være” og ”bli” ungdom i dag er nært knyttet til forbruk (Starkey 1989). Noe av det som preget 2SK elevenes hverdag var som vi har sett i de forrige kapitlene å røyke, sende tekstmeldinger eller ringe med mobiltelefon, høre på musikk gjennom walkman i timene, gå ut på byen, drikke øl, reise på ferie og ha eget TV på rommet, samt eksperimentere med utseendet gjennom tatoveringer, hårfarge og hårklipp. Gjennom slikt forbruk får ungdom ressurser som tillater dem å utforske og befeste sine identiteter. Dette kan sees på som uttrykk for ungdomsfenomener som muligens kan være med på å skape former for *communitas* mellom ungdommene, hvor individet skal utforske seg selv.

## DET KOMPLEKSE PUBLIKUM

Det er viktig å understreke at begrepet ungdom rommer mange forskjellige mennesker, og at ”far from being an immutably fixed and timeless stage in human physical and psychological development, the nature of youth varies enormously across time and cultures” (Miles 2000:3). Begrepet ungdom blir utfordret ved at ungdommers erfaringer er komplekse og ulike. Deres erfaringer vil være

differensierte på bakgrunn av forslagsvis kultur, klasse, kjønn eller utdanning. Til tross for at ungdom representerer en slik sammensatt gruppe mennesker, så er de unge også knyttet sammen av visse felles erfaringer og interesser. Ungdommer befinner seg i samme livsfase; ungdomstiden. Dette innebærer at det er mulig å identifisere noen fellestrekk ved elevene i 2SK-klassen, selv om det også var en rekke individuelle forskjeller siden elevene var posisjonert ulikt i forhold til sine identitetsutforminger.

Ved å betrakte ungdommer som "representanter" for ulike subgrupper, forsvinner likevel noe av kompleksiteten ved ungdommenes sosiale identitetsoppbygning. Deres individuelle og subjektive erfaringer posisjonerer dem ulikt, og vil prege "blikket" ungdommene har. For å få frem kompleksiteten ved den sosiale personen, mener jeg det er fruktbart å ta utgangspunkt i identitetsbegrepet Richard Jenkins (1996) benytter. Her vektlegges både den kollektive og individuelle identiteten. Jenkins påpeker i boken *Social Identity* (1996) at den sosiale identiteten må sees på som både individuell og kollektiv. Det individuelle unike, og det kollektive delte, kan forstås som likt uten at det innebærer å være det samme. Gjennom det individuelle vektlegges ulikheter, mens det kollektive henviser til likheter.

Kristins interesse for det mystiske kom til uttrykk gjennom en rekke symboler og assosiasjoner, eksempelvis "magiske ringer", tegninger av hester med vinger og alvemennesker, tarotkort og krystaller. Hun var generelt nysgjerrig på det som for henne var "ukjent", og denne nysgjerrigheten kan være en grunn til at hun til en viss grad var nysgjerrig på "indianerfilmene". Kristin fortalte meg: *Å lære om andre indianere, andre stammer, folk og kultur er jo veldig viktig. Det er jo ikke sånn at du tenker at det har du aldri bruk for. Man har jo på en måte ikke det. Foruten hvis du skal reise dit eller noe sånt. Eller at regnskogen skulle bli nedhogd, så må dem også flytte og venne seg til en helt ny kultur. Da er det veldig lurt at vi vet litt om deres kultur, skikker og ritualene deres. Slik blir det lettere for dem å tilpasse seg og vi lar dem få holde på sine skikker litt.*

Gro var bestemt når det gjaldt ulike samfunnsspørsmål. Hun var, som tidligere nevnt, meget interessert i politikk. Dette kom frem gjennom buttons med ulike slagord, som "Nei til EU" og "SOS Rasisme", som hun hadde festet på jakker eller sekker, samt

gjennom diskusjoner der hun deltok. Når det kom til "indianerfilmene" var hun tydelig på at dette ikke var interessant. Det er mulig at Gros samfunnsengasjement bidro til at hun ikke følte at "indianerfilmene" var nødvendige å se, siden filmenes innhold og budskap ikke passet inn i hennes samtid. Filmene stilte ikke spørsmål som hun følte var relevante å forholde seg til.

Gros opplevelse av "indianerfilmene" stod i kontrast til hvordan Jens erfarte å se filmene. Han fortalte meg at man *fikk noe igjen* av å se disse filmene om urbefolkninger, og at det dessuten var en del av 2SK-faget. Jens er som sagt halvt grønlandsk, og han hadde i løpet av sin oppvekst vært vant til å forholde seg til "annerledeshet" ved selv å se annerledes ut og bli spurt om hvor han kom fra. Jens' erfaringer med "annerledeshet", kan ha vært med på å bidra til at han var mer positiv til å se antropologiske filmer enn hans medelever. "Annerledeshet" var kanskje noe han i større grad enn de andre elevene kunne identifisere seg med.

Med utgangspunkt i Kristin, Jens, og Gro sine opplevelser av å se "indianerfilmer" i timene, kan vi se noen konturer av hvordan elevene opplevde filmene utfra både individuelle og kollektive erfaringer. Dette innebærer at formidling er preget av en vekselvirkning mellom det individuelle og det kollektive, noe som gjør det til en lite forutsigbar og kompleks prosess. Hva mottakeren får med seg er vanskelig å måle. Dette gir oss i sannhet et komplekst publikum, og det bilde jeg så langt har gitt av elevenes holdninger til "indianerfilmene" er en generalisering som i noen grad kan modifiseres på individnivå og i kontekst av min sosialisering blant gymnasiastene.

Noen få elever kunne også av og til gi uttrykk for at de syntes det var artig å se filmer som var "eksotiske" og "annerledes". Amanda i klassen mente: *Det er gøy med at det er så fremmede og rare kulturer. Og det er interessant.* Nina fortalte: *Det er gøy å se hvor mye forskjellig de er fra oss, og se alle de rare ritualene deres.* Det kan være nærliggende å anta at noen av disse utsagnene var til ære for meg som var en nysgjerrig feltarbeider opptatt av antropologiske filmer. Det var ikke mange elever som ga uttrykk for slike positive opplevelser av "indianerfilmene".

Når elevene uttrykte at de opplevde "indianerfilmene" som "gørrkjedelige", kan denne kjedsomheten være et uttrykk for at "bushfilmene" på et vis ble et ekstra

element i et mylder av informasjon og impulser som elevene måtte forholde seg til. ”Stammefilmene” konkurrerte med alle andre elementer som elevene måtte forholde seg til i sin hverdag og i sin identitetskonstruksjon.

Ifølge Waage (1994:130) kan ”kjedsomhets-holdningen” ungdommer uttrykker sees som et strategisk valg, en ”tenke-seg-om-og-se-seg-rundt-identitet før man gjør seg sine egne meninger om hvor og hva man vil”. Ungdom lever i en fragmentert og mangfoldig verden, hvor de må finne ut blant mange valgmuligheter hva som er noe for dem, eksempelvis ”magiske ringer”, tatoveringer, hårfarge, interrail, mobiltelefoner og tekstmeldinger, musikk og politikk. Hvordan de stiller seg til sin omverden får igjen betydning for hvordan de blir oppfattet av sine omgivelser. Det er ikke alltid enkelt å gjøre seg opp meninger om alle disse ulike elementene som inngår som en del av ungdommenes livsverden. Det er så mye å velge mellom for ungdommer at det kan være vanskelig å få oversikt. Slik er kjedsomhet ikke bare kjedsomhet, men en gråsoner hvor elevene får et pusterom fra å velge. Det er tydelig at filmene Kjell viste i 2SK-klassen representerte nye elementer som ungdommene måtte forholde seg til og ta stilling til. Ved at det var få diskusjoner rundt de antropologiske filmene, og siden de fleste filmene bare ble vist en gang, ble det vanskelig for mange av elevene å forstå hva de handlet om, samt hvordan filmene skulle inkorporeres meningsfylt for dem selv, i deres verden. Når elevene i klassen uttrykte at det var kjedelig å se filmene om ”eksotiske mennesker”, kan det forstås som en del av ”gråsonen”, behovet for å ha et pusterom i en moderne verden som er preget av mange impulser og valg. Impulser som konkurrerer om ungdommenes oppmerksomhet.

Kjedsomhet kan også være en reell opplevelse for mange av elevene, ved at de faktisk kjeder seg. Undersøkelser fastslår at mange av elevene faktisk kjeder seg på skolen, fordi undervisningen oppleves å være av liten relevans (Dagbladet 08.16.99).<sup>50</sup> ”Indianerfilmene” ble møtt blant mange av elevene nettopp som lite relevante for dem. De ble oppfattet som fjern fra deres livsverden. Kanskje hadde

---

<sup>50</sup> En landsomfattende elevundersøkelse som MMI (Markeds- og Mediainstituttet) har gjennomført i samarbeid med Dagbladet.



disse filmene liten direkte betydning for elevenes identitetsprosjekter. Filmene opplevdes ikke som mye annet enn rare ritualer og "eksotiske mennesker", noe som elevene tydeligvis ikke umiddelbart identifiserte seg med.

For flertallet av elevene i 2SK-klassen var det vanskelig å identifisere seg med det de så i de antropologiske filmene læreren viste i timene. Mange av elevene sukket: *Vi bare ser indianerfilmer*. Elevene opplevde stort sett filmene som irrelevante, og forstod ikke hvilket budskap filmene skulle formidle. Det var vanskelig for de fleste elevene å se paralleller mellom menneskene i filmene og seg selv. "Indianerfilmene" var om "eksotiske mennesker" med mange "rare ritualer", og det filmene handlet om ble sett som lite relevant både i forhold til elevenes egne liv og eget samfunn. Elevene opplevde med andre ord liten resonans mellom seg selv og menneskene som blir portrettert i "indianerfilmene". Elevene i 2SK-klassen hadde ikke erfaringer fra tilsvarende overgangsritualer som de lærte at masaiene praktiserer. Masaienes ritualer er preget av å være kollektive, mens ungdommene jeg møtte er i en ungdomstid som er preget av å vektlegge individualitet.

Unni Wikan (1992) er i artikkelen "Beyond the words: the power of resonance" opptatt av resonans. Resonans assosieres ofte med empati, medfølelse, forståelse og sympati, og innebærer at ens erfaringer kan sees på som en ressurs som gjør en bedre i stand til å forstå ulike fenomener. Wikan påpeker at man må ha evnen til å bruke egne erfaringer for å forstå andre livsverdener. Vi må bruke det "delte rommet" for å forstå hverandre. Ved å eksotisere vil det være vanskeligere å skape resonans (ibid.), siden forskjeller skyves frem på bekostning av likheter.

I motsetning til elevene i 2SK, identifiserte læreren Kjell seg med "indianerfilmene" stil og budskap fra 70-tallet. På et vis kan man si at Kjell fant gjenklang i filmene, med sine egne verdier og holdninger. For Kjell var dette "gode filmer" som han til en viss grad kunne identifisere seg med.

Slik jeg har argumentert for har ikke ungdommene i 2SK-klassen den samme erfaring med klassisk overgangsritualer som masaiene. Hos oss må ungdom selv finne ut av hvordan veien mot voksenlivet skal være, og ofte er denne prosessen preget av å være en tid for eksperimentering, usikkerhet og søking. En tid hvor man

er både "litt ungdom" og "litt voksen", man er "betwixt and between" (Turner 1967). Det er en tid hvor hver generasjon må finne egne unike uttrykk, som henspeiler en tidsepoke generasjonen kan identifisere seg med. Dette kan gjøres gjennom symboler som på sitt vis uttrykker en form for identitet.

I utvidet forstand kan vi se at elevene driver med det samme som masaiene i overgangsritualene. Men elevenes identitetsprosess er preget av å være mer individualistisk enn kollektiv, siden det ikke finnes klare markeringer på når ungdom er voksen, uttrykt gjennom overgangsritualer. Tidene endrer seg fort, og de siste 50 årene har ungdom i Vesten vært nødt til å finne egne uttrykksformer for individualitet, presset frem ved eskalerende samfunnsendringer. Slike uttrykksformer er rettet mot ungdomsgrupper som danner sin subkultur og speiler sin tilhørighet gjennom eksempelvis ulike tegn som tatovering, piercing, musikkstil og politikk. Den slags tegn har i dag mistet mye av sin opprinnelige betydning. Det er ikke lenger slik at tatovering bare er for sjømenn og piercing uttrykker rebell-ungdom. Kristin, Jens, Olav og Gro må selv finne sin vei mot voksenlivet blant et mylder av valgmuligheter.

## KAPITTEL 6: KONKLUDERENDE BETRAKTNINGER

Kristin fortalte meg mot slutten av skoleåret: *Det hadde selvfølgelig vært artig og dratt å bodd med en sånn stamme for så og så lang tid og sett hvordan vi egentlig hadde klart det. Hvordan vi hadde overlevd blant en sånn stamme og hvordan de overlever og lever ved å bruke alt av natur. Vi har jo media og sånn, TV, datamaskiner og alt sånn der. Og de har jo ingenting, så de har jo bare natur og sånt. Har et kjedelig liv for å si det på en måte. Så det hadde vært interessant å se hvor godt jeg for eksempel hadde klart meg i en sånn stamme, om det hadde klikket helt for meg, eller om jeg hadde tilpasset meg da.*

Kanskje er ikke forskjellene mellom ungdommene på Tromsdalen videregående skole og masaiene fullt så store som Kristin her gir uttrykk for. Jeg har argumentert for at formidling ikke kan sees uavhengig av en tidsepoke, men at "blikket" enten det er filmskaperens eller publikums, er kulturelt betinget. "Blikket" fungerer derfor som en brille, som farger vår måte å se verden på. I mitt prosjekt fikk jeg et klart inntrykk av at "blikket" til elevene i 2SK var et annet enn "blikket" til filmskaperne bak DW-serien.

Filmskaperne og antropologene bak *Disappearing World*-filmene på 70-tallet eksotiserte masaiene. De var påvirket, posisjonert og situert i sin samtid. De hadde interesse for det idealiserte "eksotiske", "the noble savage", og "savagens" liv ble ofte uttrykt gjennom ritualer. Det som gjerne betegnes som "representasjonskrisen" i antropologi rundt 1960 og 1970 preget visuell antropologi. Den satte på dagsorden subjektiviteten til forskeren og problemene med å fange "de innfødtes stemme". Nye muligheter gjorde det mulig å lage film på andre måter enn det som var gjort tidligere. Bruk av film for å formidle antropologi har vært nært knyttet til teknologisk nyskapning som tillater å filme under vanskelige forhold. *Disappearing World*-serien, som var et pionerprosjekt i sin tid, tok i bruk teksting og bidro på en ny og viktig måte til å spre informasjon om andre mennesker. Interessen for det idealiserte "eksotiske" gjenspeiles i filmene, og eksempler på dette kan vi finne i mange av DW-filmene som *Masai Women* og *Masai Manhood*. Visjonen om "de eksotiske andre" preget "blikket" til de som stod bak DW-serien og har kanskje gjort at masaienes hverdag virket betydelig forskjellig fra ungdommenes liv.

Men hvordan de antropologiske filmene har blitt brukt i undervisningen har også hatt betydning for hvordan elevene opplevde filmene. Det vil ofte ikke være nok å se en antropologisk film. Det vil være nødvendig å sette en ramme rundt hva elevene skal se, gjennom diskusjoner og tekst til filmen. Hvordan elevene forholdt seg til å se film på skolen kan også knyttes til aspekter ved det å vokse opp som ungdom i den norske samtiden. Sosialisingsstrukturer som familie og kirken, har fått mindre betydning for ungdom, mens andre bånd, som for eksempel til media, har blitt forsterket. Ungdom er vokst opp med TV og kan sies å ha utviklet et selektivt mediablikk, hvor ikke alt er interessant kun fordi det er på TV. Det store flertallet av elevene syntes det var artig å se film på skolen i en ellers kjedelig skoletilværelse, men det var ikke alle filmene som ble opplevd som artige blant elevene. Det store flertallet av elevene kjedet seg med indianerfilmene.

Elevenes følelse av overdose av "indianerfilmene" kan kanskje også henge sammen med at disse filmene presenterte et bilde av "the noble savage", som mange av elevene ikke "kjøpte". Elevene er deltakere i en global virkelighet hvor "det eksotiske", blant annet gjennom aktiv eksponering i media og varer har blitt et vanligere innslag. De aller fleste elevene gav uttrykk for at de visste at verden var mer kompleks enn det de så i disse filmene. Samtidig var det vanskelig for elevene å oversette og forstå hva de ble presentert for gjennom "indianerfilmene". Mange av filmene vektla det klassiske *rite de passage*, og elevene opplevde ofte filmene som bare *filmer om rare ritualer* som de ikke forstod mye av. Dette kan kanskje relateres til at det i vår samtid ikke finnes klare tegn som markerer begynnelsen på ungdomstiden eller slutten på den, slik som et klassisk overgangsritual ville ha gjort. Ungdom skal i det moderne Vesten selv "finne sin vei" mot voksenlivet. Dermed kan det være vanskelig for elevene å finne et felles punkt for identifisering med menneskene de så i "indianerfilmene".

Identifisering er en viktig dimensjon ved formidling, og da spesielt i forhold til kulturoversettelse, der målet er å skape forståelse. Kjellaug Waage har sammen med Harald Tambs-Lyche (1989) skrevet en artikkel om hvordan norske skoleungdommer opplevde å se noen utplukkede etnografiske filmer. Deres erfaringer var at skolebarna ble mer interessert av å se "hverdagslige hendelser" på film som var gjenkjennelige og familiære, enn da filmene dreide seg om det "eksotiske" og

”fremmede”. Det ”eksotiske” ble sett på som morsomt eller spennende, men det ”nære” og ”gjenkjennelige” frembrakte sterkere opplevelser blant elevene. Min erfaring etter å ha vist filmen min *Masai og sånt* til elevene i 2SK er i tråd med Waage og Tambs-Lyche (1989) sitt funn.

Våren 1999 ble jeg ferdig med hovedfagsfilmen min *Masai og sånt*, basert på feltarbeidet på Tromsdalen skole. I filmen min knytter jeg aspekter ved noen elevers hverdag sammen med aspekter ved masaienes hverdag gjennom filmklipp fra *Masai Women* og *Masai Manhood*. Jeg avtalte med Kjell at jeg skulle komme å vise filmen i 2SK, i en av de siste timene før sommerferien. Kjell fortalte at han var spent på å se filmen og at en rekke elever hadde spurt han om når de fikk se den. Jeg var like spent som læreren og elevene på hvordan de ville oppleve filmen. Ville de kjenne seg igjen i min fremstilling av dem? Ville elevene og læreren ”lese” filmen og forstå noe av mitt budskap? Ville elevene ha samme respons som de hadde hatt på ”indianerfilmene” – nok en ”kjedelig” antropologisk film i rekken av mange? Ville elevene overhode komme med noen form for tilbakemelding? Dette var spørsmål jeg stilte meg før filmvisningen fant sted.

Ved hjelp av jungeltelegrafene på skolen fikk jeg gitt beskjed til de fleste elevene som hadde gått i 2SK-klassen. Jeg hengte opp plakater på skolen, ringte til elevene jeg kjente best og fikk hjelp av læreren til å gi beskjed til andre elever som hadde gått i 2SK-klassen. Noen av elevene jeg møtte under feltarbeidet hadde sluttet på skolen, men de fleste gikk sitt siste år på videregående. De fleste av elevene som hadde gått i 2SK-klassen da jeg var på feltarbeid, samt elevene i Kjells nye 2SK-klasse så filmen sammen.

Den dagen jeg kom på skolen for å vise filmen min, hadde det vært ”krig” mellom russen fra Tromsdalen og russen fra Kongsbakken videregående skole. Kantinen var full av melkeskvetter som russen hadde kastet mot hverandre. Utenfor skolen traff jeg på Kristin og Siv i russedrakt. De hadde små søte plastpistoler pyntet med glitter som var fylt med vann og hadde vannkrig med de andre elevene på skolen, spesielt med guttene som hadde *megastore* vannpistoler. Kristin og Siv advarte meg mot å gå inn hovedinngangen, da jeg kunne risikere å bli våt. Sammen gikk vi inn bakveien, og ble selvfølgelig våte da det også inne på skolen var vannkrig. Utenfor auditoriet

var det også rester av melkekrigen og vannkrigen. Men stemningen roet seg noe ned når det ringte inn til timen. Jeg var spent på hvor mange elever som ville komme på filmvisningen, og ble glad da auditoriet litt etter litt ble fylt av elever.

Stemningen under filmvisningen var preget av mye latter blant elevene, særlig når de fikk se seg selv eller andre elever på skjermen. Noen av elevene kom med kommentarer underveis som *se der er Jens* eller *se på hun da*, eller de kom med noen bemerkninger om læreren Kjell. Andre elever var mindre engasjert. Jeg satt ved siden av Kristin, som sank litt ned i stolen når filmen begynte. Hun rødmet mens hun så filmen og sa ikke så mye verken til meg eller de andre. Jens var i militæret og fikk ikke sett filmen på skolen, men hjemme i sin egen stue. Gro hadde flyttet til Oslo for å studere og kunne heller ikke være tilstede. Olav satt bakerst i auditoriet under visningen sammen med noen venner. Kjell satt som alltid til høyre i lokalet. Det generelle inntrykket mitt var at de fleste elevene, både i den gamle og nye 2SK-klassen, opplevde det som artig å se filmen om seg selv. Noen av dem kom bort til meg etter at timen var over og sa *bra film, hadde ikke trodd at den skulle bli så bra* eller *artig å se*. Dette er selvsagt ikke unaturlig siden filmen handlet om dem selv. Det spørres om noen av elevene overhodet hadde sagt at de ikke likte filmen om det var tilfelle.

I løpet av feltarbeidet mitt fikk jeg ofte høre av elevene *at du gidder å være her*. Mange forstod ikke hvorfor jeg var i 2SK-timene. Ikke var jeg lærer og ikke skulle jeg ha eksamen. Jeg bare var der. Etter filmvisningen var det en rekke elever som fortalte meg at de nå skjønnte hvorfor jeg hadde *giddet* å være på skolen i så lang tid.

Det var også noen av elevene som etter visningen fortalte meg at de nå skjønnte at det egentlig også var flere likheter mellom dem selv og masaiene enn det de tidligere hadde gitt uttrykk for: *masaienes ritualene gir nå større mening, morantiden er jo nesten som militæret og de er også ungdommer som oss*. Det var selvfølgelig langt fra alle elevene som kom med disse kommentarene. Men det var noen som gjorde det.

Etter mine erfaringer fra feltarbeidet og arbeidet med filmen *Masai og sånt* har jeg kommet frem til at ved å synliggjøre det som er krysskulturelt og

mellommenneskelig kan avstanden mellom publikum for antropologisk film og menneskene på skjermen minke. Dette kan åpne opp for mer komplekse forståelser for andres måter å leve på.

## APPENDIKSER

### APPENDIKS 1: FILMENE SOM BLE VIST I 2SK<sup>51</sup>

*Den sagtmødige morder.* Ca.1992. Dansk TV-dokumentar om "ære og skam" i en kurdisk familie i Danmark.

Hells Angels. Ca.1995. Svensk TV-dokumentar om Hells Angels motorsykelgjeng.

*Lundsberg privat skole.* Ca.1995. Svensk TV-dokumentar om svensk overklasse.

*Masai Women.* 1974. (*Disappearing World series*)  
Antropolog Melissa Llewelyn-Davies og filmskaper Chris Curling.  
Produsert av Granada Television (G.B.). 53 min.

*Masai Manhood.* 1975. (*Disappearing World series*)  
Antropolog Melissa Llewelyn-Davies og filmskaper Chris Curling.  
Produsert av Granada Television (G.B.). 53 min.

Nakne franskmenn på nudistleir. Ca.1989. Norsk TV-dokumentar om franske nudister.

Omskjæring av kvinner i Kenya. Ca.1984. Norsk TV-dokumentar om omskjæring av kvinner blant en kenyansk folkegruppe, Pokot. 25 min.

*Paradisets Fanger.* 1985. (*The World About Us serie*)  
Produsert av Anthony Isaacs, BBC. 50 min.

*The Kayapo: Out of the Forest.* 1989. (*Disappearing World series*)  
Antropolog Terry Turner.  
Produsert av Granada Television (G.B.). 52 min.

*The Mehinaku.* 1974. (*Disappearing World series*)  
Antropolog Thomas Gregor og filmskaper Carlos Pasini.  
Produsert av Granada Television (G.B.). 53 min.

*The Spirits of the TV: Meeting Ancestors.* 1984. (Project Video in the Villages).  
Produsert av Vincent Carelli, Brasil. 52 min.

*The Trobriand Islanders of Papua New Guinea.* 1990. (*Disappearing World series*)  
Antropolog Anette Weiner.  
Produsert av Granada Television (G.B.). 53 min.

Trobriandene. Ca. 1984. Svensk TV-dokumentar om Trobriandene.

---

<sup>51</sup> De filmene jeg har tittel på, har jeg valgt å skrive kursiv. Jeg har ikke eksakte årstall for når alle filmene ble laget. På de filmene jeg ikke har årstall, har jeg valgt å skrive ca. når læreren Kjell kopierte filmene fra fjernsynet.



Ungdomsgjenger i LA: Ca.1996. Norsk TV-dokumentar om ungdomsgjenger i Los Angeles.

Unge pakistanske jenter i Norge. Ca.1994. Norsk TV-dokumentar om unge muslimske jenter i Norge.

*Valentiner Ballet*. Ca.1997. Norsk TV-dokumentar om veldedighet blant Oslos sosietet.

## APPENDIKS 2: ELEVENES KATEGORISERING AV FILMENE<sup>52</sup>

"INDIANERFILMER"	"IKKE INDIANERFILMER"
<i>The Spirits of the TV: Meeting Ancestors</i>	Ungdomsgjenger i LA
<i>The Mehinaku</i>	<i>Lundsberg privat skole</i>
<i>Masai Women</i>	Hells Angels
<i>Masai Manhood</i>	<i>Valentiner Ballet</i>
<i>The Trobriand Islanders of Papua New Guinea</i>	<i>Den sagtmodige morder</i>
<i>The Kayapo: Out of the Forest</i>	Omskjæring av kvinner i Kenya <sup>53</sup>
<i>Paradisets Fanger</i>	Unge pakistanske jenter i Norge
Trobrianderne	Nakne franskmenn på nudistleir

<sup>52</sup> Denne oversikten har jeg laget på bakgrunn av hvordan elevene snakket om filmene i 2SK.

<sup>53</sup> Til tross for at filmen "Omskjæring av kvinner i Kenya" omhandler "en stamme", er filmen fortalt gjennom danske og norske misjonærer sitt arbeid i Kenya. Det har kanskje medført til at elevene snakket om filmene som en "ikke-indianerfilm".



13: Følger du med på noen av disse seriene? X-files Seinfeld Beverly Hills

Venner for Livet Chicago Hope

Familiesagaen De Syv Søstre Andre: .....

14: Har du video hjemme?

15: Hvor ofte ser du på videofilmer? ca. 1 gang i mnd. ca.4 ganger i mnd.

ca. 7 ganger i mnd. ca. ... ganger i mnd.

16: Hvilke typer filmer liker du å leie på video? Drama action thriller

komedie andre.....

17: Hva viste du om 2SK før du begynte på faget?

18: Hvorfor valgte du 2SK som fag?

19: Hvordan vil du beskrive faget 2SK?

20: Hva lærer dere i faget 2SK?

21: Var du klar over at det ville blir vist film i faget 2SK før du bestemte deg for å søke om plass? Hvis ja, hvordan fikk du høre om at det ble vist filmer i undervisningen?

22: Hva lærer du av å se film i timene?

23: Blir det vist for mange filmer i undervisningen?

24: Hvorfor er det kjedelig/ gøy å se film i undervisningen?

25: Hvilke andre synspunkter har du om å se film i 2SK?

## APPENDIKS 4: SPØRRESKJEMA B<sup>54</sup>

1: Jente

Gutt

2: Hvordan vil du beskrive en "indianerfilm"?

3: Hvorfor synes du "indianerfilmer" er beskrivende for de filmene du har sett i timene?

4: Hva er "filmer om sosialantropologi"?

5: Hvordan lærer du "mye om indianere i timene"?

6: Hva synes du om å se "indianerfilmer" i timene?

7: Hvordan vil du beskrive en "indianer"?

8: Hvilke typer filmer kunne du tenke deg å se i timene hvis du kunne bestemme?

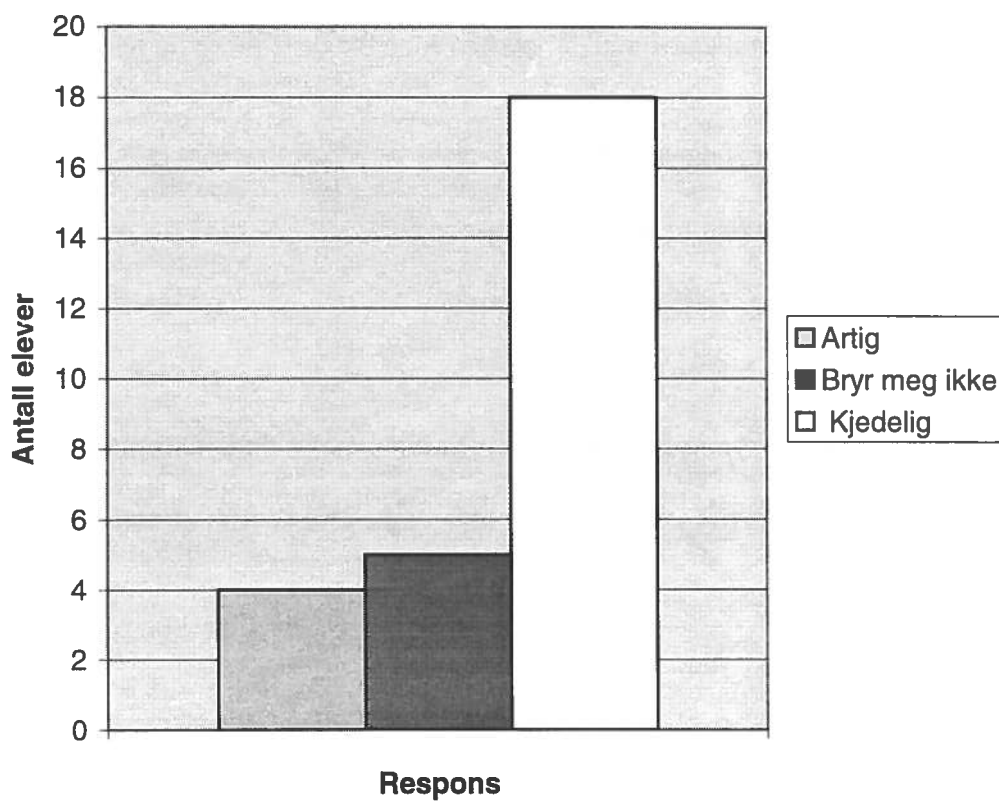
9: Hvilke forslag har du til hvordan du kan lære bedre av å se film i timene?

---

<sup>54</sup> Oppfølgingsspørsmål til det første spørreskjemaet.

## APPENDIKS 5: ELEVENES RESPONS PÅ "INDIANERFILMENE"<sup>55</sup>

Elevenes respons på "indianerfilmene"



<sup>55</sup> Denne grafen er basert på spørreskjemaet B. Av 29 elever i 2SK var to elever borte den dagen spørreskjemaet ble delt ut.

## REFERANSER

- Banks, Marcus 1992:  
"Which films are the ethnographic films?", i *Film as Ethnography*, redigert av P. I Crawford & D. Turton, s.116-129, Manchester: Manchester University Press.
- Barker, Chris 1999:  
*Television, Globalization and Cultural Identities*: Buckingham-Philadelphia. Open University Press.
- Beck, Ulrich 1992:  
*Risk Society*. London: Sage Publications.
- Berkaak, Odd Are og E. Ruud 1992:  
*Den påbegynte virkeligheten*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørklid, Brynjar 1984:  
"Ungdomskultur- forut for sin tid", i *Å, lykkelige ungdomstid?*, redigert av C. Beck og L. Grue, s.133-146, Oslo: Universitetsforlaget.
- Brigard, Emilie De 1995:  
"The History of Ethnographic Film", i *Principles of Visual Anthropology*, redigert av P. Hockings, s.13-43, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Cohen, David 1991:  
*The Circle of Life: Rituals from the Human Family Album*, San Francisco: HarperCollins Publishers.
- Cote, James E. og Anton. L. Allahar 1996:  
*Generation on hold: Coming of Age in the Late Twentieth Century*. New York: New York University Press.
- Crawford, Peter 1992:  
"Film as Discourse: The Invention of Anthropological Realities", i *Film as Ethnography*, redigert av P. I Crawford & D. Turton, s.66-82, Manchester: Manchester University Press.
- Crawford, P. I. og D. Turton 1992:  
"Introduction Part Three" i *Film as Ethnography*, redigert av P. I Crawford & D. Turton, 165-170, Manchester: Manchester University Press.
- Diesen, Jan Anders 1995:  
*Eit hugtakande læremiddel? Undervisningsfilmen i norsk skole*, Dr. Art. Avhandling, Universitetet i Trondheim.

- Eidheim, Harald 1991:  
“Om å lage og se antropologisk film: Noen skrivebordsbetraktninger”, *Norsk Antropologisk tidsskrift*, 2 (1), s. 37-43.
- Eriksen, Thomas Hylland 1993:  
*Små steder, Store spørsmål. Innføring i sosialantropologi.*  
Oslo: Universitetsforlaget.
- Furlong, Andy og Fred, Cartmel 1997:  
*Young people and social change: Individualization and risk in the late modernity.* Buckingham: Open University Press.
- Gennep, Arnold van 1960:  
*The Rites of Passage.* Chicago: The University of Chicago Press.
- Giddens, Anthony 1991:  
*Modernity and Self – Identity: Self and society in the late Modern Age.*  
Berkeley: Stanford University Press.
- Ginsburg, Faye 1995a:  
“Mediating Culture: Indigenous Media, Ethnographic Film, and the Production of Identity”, i *Fields of Vision*, redigert av L. Devereaux og R. Hillman, s. 256-291, Berkeley: University of California Press.
- Ginsburg, Faye 1995b:  
“Ethnographies on the Airwaves: The Presentation of Anthropology on American, British, Belgian and Japanese Television”, i *Principles of Visual Anthropology*, redigert av P. Hockings, s.363-398, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Goffman, Erving 1959:  
*The Presentation of Self in Everyday Life.* New York: Doubleday Anchor Books.
- Grimshaw, Anna og Papastergiadis, Nikos 1995:  
*Conversations with anthropological film-makers: David MacDougall.*  
Cambridge: Prickly Pear Press.
- Grimshaw, Anna 1995:  
*Conversations with anthropological film-makers: Melissa Llewelyn-Davies.*  
Cambridge: Prickly Pear Press.
- Gullestad, Marianne 1996:  
*Hverdagsfilosofier.* Oslo: Universitetsforlaget.
- Hall Stuart 1999:  
“Part 3 Looking and subjectivity”, i *Visual culture: the reader*, redigert av J. Evans og S Hall, s.307-378, London, SAGE Publications Ltd.



- Heider, G. Karl 1994:  
*Ethnographic Film*. Austin: University of Texas Press.
- Jenkins, Richard 1996:  
*Social Identity*. London, Routledge.
- Johnsson-Smaragdi, Ulla 1994:  
 "Models of change and stability in adolescents media use" I *Media Effects and Beyond: Culture, Socialization and Lifestyle*, redigert av K. E. Rosengren, s. 97-130, London: Routledge.
- Loizos, Peter 1980:  
 "Granada Television`s Disappearing World Series: An Appraisal" *American Anthropologist*. Volume 82, Number 3, s. 573-594, American Anthropological Association.
- Loizos Peter 1993:  
 "The Loita Maasai films: televised culture" i *Innovation in ethnographic film: From innocence to self-consciousness 1955-1985*, s.115-138, Chicago: The University of Chicago Press.
- MacDougall, David 1976:  
 "Prospects on Ethnographic Films" i *Movies and Method Vol. I*. redigert av B. Nichols, s. 135-150, Berkeley: University of California Press.
- MacDougall, David 1995:  
 "Beyond Observational Cinema", i *Principles of Visual Anthropology*, redigert av P. Hockings, s.115-132, Berlin: Mouton de Gruyter.
- MacDougall, David 1998:  
*Transcultural Cinema*, redigert av D. MacDougall og L. Taylor, Princeton: Princeton University Press.
- Mannheim, Karl 1953:  
 "The problem of generations". i *Essays on sociology of knowledge*, redigert av P. Kecseti, s.276-321, London: Routledge & Kegan Paul.
- Martinez, Wilton 1990:  
 "Critical studies and visual anthropology: Aberrant versus anticipated readings of ethnographic film". *CVA Review*, Spring, s. 34-47.
- Martinez, Wilton 1992:  
 "Who constructs anthropological knowledge? Toward a theory of ethnographic film spectatorship", i *Film as Ethnography*, redigert av P. I. Crawford og D. Turton, s.131-161, Manchester: Manchester University Press.
- Martinez, Wilton 1996:  
 "Deconstructing the "Viewer": From Ethnography of the Visual to Critique of the Occult", i *The Construction of the Viewer*, redigert av P. I. Crawford og S. B. Hafsteinsson, s.69-100, Aarhus: Intervention Press

- Miles, S og Anderson, A 1999:  
 “Just do it?” Young people, the global media and the construction of consumer meanings, i *Youth and the Global Media*, redigert av in A. Ralph, J. Langham and T. Leeds, 105-112, Luton:Luton University Press.
- Miles, Steven 2000:  
*Youth lifestyles in a changing world*. Buckingham: Open University Press.
- Offler, Naomi 1998:  
*Shock, Judgement, and the stereotype: Exploring the role of emotional response in ethnographic film reception*, SIGHT Visual Anthropology Forum på nettet. <http://cc.joensuu.fi/sights/index.html>.
- Ruby, Jay 1996:  
 “The Viewer Viewed: The Reception of Ethnographic Films”, i *The Construction of the Viewer*, redigert av P. I. Crawford og S. B. Hafsteinsson, s.193-206, Aarhus: Intervention Press.
- Singer, Andre og Leslie. Woodhead 1988:  
*Disappearing World. Television and Anthropology*. London: Boxtree Limited.
- Singer, Andre 1988:  
 “Choices and Constraints in Filming in Central Asia”, i *Anthropological Filmmaking*, redigert av J.R. Rollwagen, s.371-380, Chur: Harwood Academic Publishers.
- Singer, Andre 1992:  
 “Anthropology in broadcasting” i *Film as Ethnography*, redigert av P. I. Crawford og D. Turton, s.264-273, Manchester: Manchester University Press.
- Starkey 1989:  
*Born to Shop*. Eastbourne: Monarch.
- Talle, Aud 1988:  
*Women at Loss*. Doctoral Dissertation, Stockholm Studies in Social Anthropology; 19. Universitetet i Stockholm, Nalkas Forlag.
- Tambs-Lyche, H og K. Waage 1989:  
 “Intimacy, Recognition and Nausea: Reflections on the Perception of Ethnographic Film by Norwegian Youth”. *Commission on Visual Anthropology Review*, Fall 1989, s.31-33.
- Turner, Victor W 1967:  
*The Forest of Symbols: Studies in Ndembu Ritual*, Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Turner, Victor W 1969:  
*The Ritual Process*. United States of America: Cornell University Press.

Waage, Trond 1994:

*Du herlige kjedelige ungdomstid.* Hovedfagsoppgave i sosialantropologi, Universitetet i Tromsø.

Wikan, Unni 1992:

"Beyond the words: the power of resonance". *The Journal of the American Ethnological Society*, Volume 19, number 3, August, s.460-482.

Øia, Tormod 1994:

*Norske ungdomskulturer.* Oslo: Oplandske Bokforlag.

Aamodt, Per. O 1996:

"Utdanningssystem og utdanningsplaner", i *Ung på 90-tallet*, redigert av T. Øia, s.245-260, Fagernes: Cappelen Akademisk Forlag as/UNGForsk.

**Aviser:**

Dagbladet 08.16.99 "Annenhver elev kjeder seg på skolen".

**Filmer:**

*Masai Women.* 1974. (*Disappearing World series*)

Antropolog Melissa Llewelyn-Davies og filmskaper Chris Curling. Produsert av Granada Television (G.B.). 53 min.

*Masai Manhood.* 1975. (*Disappearing World series*)

Antropolog Melissa Llewelyn-Davies og filmskaper Chris Curling. Produsert av Granada Television (G.B.). 53 min.

*Masai og sånt.* 1999

Laget av Marcela Douglas

Universitetet i Tromsø. 29 min.

