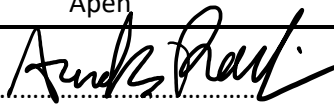




Universitetet  
i Stavanger

**FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA**

## **MASTEROPPGAVE**

Studieprogram: Lektorutdanning for trinn 8-13	Vårsemesteret, 2021
Forfatter: Andreas Revheim	Åpen  ..... (signatur forfatter)
Veileder: David-Alexandre Thomas Wagner	
Tittel på masteroppgaven: Film i historieundervisning: En undersøkelse av ungdomsskolelæreres planlegging av historieundervisning med film	
Engelsk tittel: Film in History Teaching: A Study of Teachers Planning of Sessions Using Film	
Emneord: Film, didaktikk, planlegging, undervisning, historie, samfunnsfag.	Antall sider: 94 + vedlegg/annet: 4  Stavanger, 18.5/2021

## Sammendrag

Denne masteroppgaven undersøker planleggingsprosessen til åtte ungdomsskolelærere i forbindelse med bruk av film i undervisning. Empirisk data ble innsamlet gjennom intervju med lærere fra tre forskjellige skoler i Rogaland. Oppgaven ser på fire forskningsspørsmål: Hvordan velger læreren film? Hvor finner læreren film og hvilke kilder har den tilgang til? Hvilke tekniske utfordringer må det planlegges rundt? Hvordan arbeides det med film i forkant av undervisningen?

Undersøkelsen viser at det store flertallet av lærerne har en form for planleggingsprosess i tilknytning til sin undervisning med film. Mengde og kompleksitet på forarbeidet varierer basert på formålet med filmen. Lærerne har både praktiske og didaktiske hensyn som må tas når de velger film. Kildene lærerne har er svært gode når det kommer til filmklipp, mens et rikt utvalg av spillefilmer fordrer i stor grad at læreren er villig til å betale for dette selv. Store tekniske problemer ser ut til å høre fortiden til, da dagens løsninger stort sett fungerer tilfredsstillende for visning av film. Undersøkelsen viser at dette allikevel ikke nødvendigvis gjelder alle skoler.

## Forord

En stor takk rettes til veileder David som gjennom et år har kommet med gode ideer og innspill til oppgaven. Videre må det også rettes stor takknemlighet mot hver av de åtte lærerne som ble med som informanter i denne undersøkelsen. Uten deres villighet til å delta i prosjektet ville ikke oppgaven blitt til.

Takk også til Ella, Celina, Ruben og Bjørn for hyggelige stunder både i den særdeles hektiske perioden frem mot innlevering av masteroppgave, men også gjennom hele studieløpet.

## Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning .....	1
1.1 Introduksjon .....	1
1.2 Begrepsavklaring .....	2
1.3 Oppgavens struktur .....	2
Kapittel 2: Teori.....	4
2.1 Tidligere forskning .....	4
2.1.1 Undersøkelse av norske historielæreres bruk av film .....	4
2.1.2 Læreres begrunnelser og avgjørelser tilknyttet bruk av film i undervisning .....	5
2.1.3 Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn .....	6
2.2 Faglitteratur.....	7
2.2.1 Historie i filmmediet .....	7
2.2.2 Det didaktiske dilemma .....	8
2.2.3 Planlegging av undervisning.....	10
2.2.4 Planlegging av undervisning med film i historiefaget.....	12
Kapittel 3: Metode .....	16
3.1 Det kvalitative intervjuet som metode .....	16
3.2 Intervju som ferdighet.....	18
3.3 Utvalg .....	19
3.4 Intervjuets validitet .....	20
3.5 Etske hensyn.....	22
3.6 Intervjuguide .....	23
3.7 Tilpasninger som følge av Covid-19 .....	24
3.8 Koding.....	25

3.9 Intervjuanalyse .....	26
3.10 Etterpåklokkap .....	27
Kapittel 4: Presentasjon av funn .....	28
4.1 Valg av film .....	28
4.1.1 Didaktisk begrunnelser for valg av spillefilm .....	28
4.1.2 Praktiske begrunnelser for valg av film .....	33
4.1.3 Valg av filmklipp .....	40
4.1.4 Elevmedbestemmelse .....	44
4.2 Kilder og tilgang til film .....	45
4.2.1 Strømmetjenester for spillefilm .....	46
4.2.2 Strømmetjenester for filmklipp .....	49
4.3 Tekniske utfordringer .....	52
4.4 Hvordan arbeides det med film i forkant? .....	56
Kapittel 5: Diskusjon .....	65
5.1 Valg av film .....	65
5.1.1 Didaktiske begrunnelser for valg av spillefilm .....	65
5.1.2 Praktiske begrunnelser for valg av spillefilm .....	69
5.1.3 Valg av filmklipp .....	71
5.1.4 Elevmedbestemmelse .....	72
5.2 Kilder og tilgang til film .....	74
5.3 Tekniske utfordringer .....	75
5.4 Hvordan arbeides det med film i forkant? .....	77
Kapittel 6: Avslutning .....	84
6.1 Konklusjon .....	84

6.2 Videre forskning .....	85
Referanseliste: .....	87
Litteraturliste.....	87
Filmer og serier nevnt i oppgaven: .....	88
Vedlegg .....	89
Informasjonsskriv til informantene .....	89
Intervjuguide .....	92

## Kapittel 1: Innledning

### 1.1 Introduksjon

Film er med tiden blitt et stadig vanligere syn i klasserommet. I de fleste fag kan man forvente å finne lærere som underviser med film. For historiefaget kan det være et særlig nyttig verktøy, da det kan hjelpe elever å se en fortid som ikke lenger finnes og som er borte for alltid. På en annen side kan man fort tenke på undervisning med film som en hvilepute for lærerne; å trykke «spill av» og la filmen ta seg av undervisningen kan sikkert være et fristende alternativ i en travel skolehverdag. Så enkelt er det allikevel ikke:

*“History movies feature many elements with educative potential, but it is a mistake to presume that the act of simply watching a movie automatically teaches the viewer factual information.” (Marcus et al., 2010, s. 19).*

Tidligere undersøkelser rundt dette har – heldigvis – vist at sistnevnte ikke er tilfellet; film i skolen blir i dag brukt på en hensiktsmessig måte og ikke for ren underholdning (Wagner, 2018). Allikevel må man være forberedt på å stå på egne ben om man som lærer velger å benytte seg av film i undervisningen (Marcus et al., 2010). Til tross for dette er film blitt et mye brukt i undervisningsverktøy i klasserom hvor undervises historie. Dette selv om filmforståelse og didaktisk bruk av film sjeldent blir tatt opp gjennom lærerstudiene.

Samtidig virker det som om suksessfull historieundervisning med film først kan oppnås med en lærer som vet hvordan filmen bør håndteres som et pedagogisk verktøy (Marcus et al., 2010). Selv om tidligere forskning på feltet peker i retning av en hensiktsmessig bruk av film, vet vi lite om hvordan disse historielærerne forbereder sin bruk av film og hvilke utfordringer de har i tilknytning til dette.

Denne oppgaven vil sette fokus på lærerens forberedelser når det kommer til undervisning med film i klasserommet. Gjennom intervju med åtte historielærere, ved tre forskjellige

ungdomskoler i Rogaland, vil oppgaven søke innsikt i hvilket forarbeid lærere har i forbindelse med filmbruk i sin undervisning og hvilke avveginger de tar i sin planleggingsprosess.

Den overordnede problemstillingen for oppgaven er *Hvordan planlegger historielærere sin undervisning med film*. I tillegg er denne problemstillingen blitt videre spisset gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. Hvordan velger læreren film?
2. Hvor finner læreren film og hvilke kilder har læreren tilgang til?
3. Hvilke tekniske utfordringer må det planlegges rundt?
4. Hvordan arbeides det med film i forkant av undervisningen?

Ved å besvare disse spørsmålene er målet å få tegnet et bilde av forberedelsesprosessen til lærerne i denne undersøkelsen, i forbindelse med deres filmbruk i undervisningssammenheng. Grunnet den kvalitative metoden som er benyttet i forbindelse med denne oppgaven er undersøkelsen ikke egnet til å trekke noen slutninger i stor skala; prosjektet vil gi et bilde av planleggingsprosessen til disse åtte lærerne, verken mer eller mindre.

## 1.2 Begrepsavklaring

Begrepet *film* vil ha et mer vidtspennende omfang i denne oppgaven i forhold til slik det brukes normalt. Når man i dagligtale bruker ordet *film* er det ofte med henvisning til spillefilmer. Begrepet vil i denne oppgaven derimot innebefatte alle former for bevegelige bilder med lyd – det være seg serier, dokumentarer, spillefilmer eller filmklipp som de man finner på Youtube, NRK Skole og andre tjenester. Oppgaven vil i noen tilfeller sette disse underkategoriene i sammenheng med hverandre og vil da bruke mer spesifikke ord som *serie*, *spillefilm* eller *klipp*. Et eksempel vil være i forbindelse med tidsbruk, hvor det vil være nødvendig å se på filmklipp og spillefilmer hver for seg, da den typiske lengden på disse vil skille dem klart fra hverandre.

## 1.3 Oppgavens struktur

Innledningsvis er problemstilling og forskningsspørsmål blitt presentert, samt en kort presisering av filmbegrepet.



I kapittel 2 vil oppgavens teori presenteres i to deler. Første del vil omhandle tidligere forskning, hvor tre undersøkelser, og deres funn, presenteres. Den andre delen vil gjennomgå faglitteratur som vil være viktig for oppgaven. Denne litteraturen dreier seg om historiens plass i spillefilm, Staurseths artikkel angående det didaktiske dilemmaet og både generell planlegging av undervisning, og planlegging spesifikt rettet mot undervisning med film.

Kapittel 3 vil være en presentasjon av metoden som er brukt i arbeidet med oppgaven. En stor del av kapitlet er rettet mot intervjuprosessen samt en gjennomgang av de tilpasningene som måtte gjøres i forbindelse med Covid-19-pandemien. Avslutningsvis i denne delen forklares arbeidet som fant sted i etterkant av intervjuene, gjennom koding og intervjuanalyse, samt en kort gjennomgang av feilsteg som er gjort underveis.

Kapittel 4 vil være en gjennomgang av de funnene som er gjort som følge av intervjuene. Funnene er delt inn etter de fire forskningsspørsmålene; valg av film, kilder, tekniske utfordringer og hvordan lærerne arbeider i forkant.

Kapittel 5 vil diskutere funnene fra kapittel 4, og knytte dem sammen med både tidligere forskning og faglitteraturen fra teorikapitlet. Det vil presenteres en konklusjon i forbindelse med hvert av disse fire forskningsspørsmålene.

Kapittel 6 vil fungere som oppgavens konklusjon og avslutning. Det vil presenteres en konklusjon på oppgavens problemstilling «*Hvordan planlegger historielærere sin undervisning med film?*», hvor de fire forskningsspørsmålene sammen vil presentere et helhetlig svar på problemstillingen.

## Kapittel 2: Teori

### 2.1 Tidligere forskning

#### 2.1.1 Undersøkelse av norske historielæreres bruk av film

I 2018 ble det publisert en undersøkelse av 19 historielæreres filmbruk (Wagner, 2018). I denne undersøkelsen er det en rekke spørsmål Wagner ønsker å få besvart; hvor ofte bruker lærerne film, hvilke type filmer brukes, hvordan brukes filmene og hvilke utfordringer har de i forbindelse med filmbruk i klasserommet?

Resultatene i denne undersøkelsen viste at lærere omtrent ikke opplever tekniske utfordringer tilknyttet film, dette i kontrast til slik situasjonen var noen tiår tidligere (Wagner, 2018). Selv om dette ikke viste seg å stemme for *alle* lærere i denne undersøkelsen, indikerer det at utviklingen går i riktig retning.

En av de store utfordringene som nevnes av lærerne i undersøkelsen er tidsbruk, der lærerne anser film for å være ekstremt tidkrevende, både når det kommer til tidsbruk i tilknytning til planlegging av undervisning, men også tiden det tar å vise filmer for klassen og bearbeide den (Wagner, 2018). Den andre utfordringen knyttes til valg av film. Mange av lærerne uttrykte skepsis til hvor pålitelige filmene var med tanke på det historiske innholdet og uttrykte at de hadde vanskeligheter med å bedømme hva som var relevant for elevene (Wagner, 2018). Den siste utfordringen gikk på elevenes forhold til film og hvordan noen elever potensielt kunne tenke på det å se film som en meningsløs aktivitet og derfor bruke tiden til å slappe av (Wagner, 2018).

Undersøkelsen konkluderer med at lærerne hadde en bevisst og effektivt orientert bruk av film i historiefaget. Film ble brukt ofte og med mening. Lærerne valgte selv film, men kunne være åpne for forslag fra elever. I tillegg hadde lærerne en forkjærlighet for dokumentarer, da disse ble ansett for å være en mer relevant og pålitelig kilde for elevene, samtidig som det ble ansett for å være en mer effektiv bruk av tiden.

### 2.1.2 Læreres begrunnelser og avgjørelser tilknyttet bruk av film i undervisning

Donnelly går i sin artikkel gjennom en australsk undersøkelse av hvilke valg lærere står ovenfor når de benytter seg av film i undervisningen (Donnelly, 2014). Gjennom undersøkelsen settes rettes fokuset mot hvordan lærere bruker film i sin undervisning og hvorfor det gjøres slik.

Også her kommer det frem at tilgang på teknologi ikke er særlig problematisk lenger, da kun seks av 203 lærere kan vise til problemer med tilgang til teknologi for avspilling av film, de resterende respondentene hadde tilgang til teknologi som de rangerte som enten bra eller utmerket (Donnelly, 2014, s. 21). Det de fleste pekte på som et problem var derimot tidsbruk. Dette var et særlig problem om en ville ha et større opplegg i forbindelse med filmen(e) man brukte i undervisningen. Et ønske fra lærerne i undersøkelsen var en restrukturering av skoledagen for å gi mer kontinuitet i undervisningen, ettersom en filmvisning og arbeid i tilknytning til denne fort ville strekke seg over dager og uker.

En del av lærerne opplevde også at deres undervisning med film ble uglesett og regelrett nektet av skoleledelse – som kun anså film som underholdning og derfor ikke anså det som et pedagogisk verktøy egnet for bruk i undervisning. Det pekes også på at en slik oppfatning av film kan ha sitt utspring i lærere som har «misbrukt» film i klasserommet (Donnelly, 2014, s. 22).

I forbindelse med de forskjellige elevmassene til lærerne i undersøkelsen, trekkes det også en tråd mellom svake og/eller umotiverte elever og film og andre visuelle undervisningsverktøy. Blant elever med lavt kunnskapsnivå i historiefaget, ble film ansett som et effektivt undervisningsverktøy (Donnelly, 2014).

Donnelly konkluderer med at det læreren står over en kompleks prosess når den skal velge film til undervisning og mange ulike momenter spiller inn på disse avgjørelsene. Konklusjonen ender i at film kan være et verdifullt tilskudd i klasserommet, men med en viktig forutsetning:

“None of this impressive potential can be achieved without expert guidance from history educators. The research concluded that there is a need for more targeted training agendas to better prepare history teachers to embed these newly available electronic sources that are so integral to youth culture” (Donnelly, 2014, s. 26).

2.1.3 Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn

Skjæveland publiserte i 2020 en artikkel med mål om å gi et overblikk over empiriske undersøkelser som var blitt gjort på samfunnsfag i løpet av perioden 1997 til 2020. I denne kartleggingen danner det seg flere forskjellige mønstre i forbindelse med forskning på feltet. Skjæveland maner til mer forskning på feltet i tiden fremover, da ny læreplan vil føre til nye arbeidsmetoder og krav til både lærere og elever. Tidligere forskning vil da være mindre relevant, da kun ny forskning vil kunne gi svar som belyser tingenes tilstand i dagens samfunnsfag.

Forskningen som er gjort de siste 23 årene bærer preg av å i stor grad være kvalitative av kvalitativ art – hele 75 undersøkelser har vært kvalitative, mot kun 16 kvantitative. Ni av undersøkelsene har vært en kombinasjon (Skjæveland, 2020, s. 150). En svært stor andel av studiene er gjort på ungdomsskole heller enn barneskole. I tillegg har forskningen i større grad vært gjort fra et elevperspektiv, heller enn i et lærerperspektiv (Skjæveland, 2020, s. 142)

Skjæveland oversikt viser videre at læreboken i mindre grad er styrende i samfunnsfaget nå i forhold til tidligere år. Dette gjør også at behovet for lærebokanalyser vil være synkende i tiden fremover, mens *valg* av læringsmateriale og innhold vil trenge et større fokus:

«I framtida vil det vera nyttig å undersøkje meir enn innhaldet i lærebøker og andre læremiddel, og i større grad studera korleis læremiddel og andre kjelder til kunnskap vert valt ut og brukt i undervisninga, av både lærarar og elevar. Dette kan ein også sjå i samanheng med at samfunnsfaget etter LK20 har fått eit særskilt ansvar for elevane sine digitale ferdigheiter.» (Skjæveland, 2020, s. 151).

Denne masteroppgaven vil forhåpentligvis kunne være med å belyse dette. I den grad mangelen på metodisk mangfold er problematisk, vil denne oppgaven være del av det problemet – den er både kvalitativ og gjort på ungdomstrinnet. I motsetning til størsteparten av forskningen Skjæveland viser til i sin oversikt, skiller denne studien seg ut med at det den gjøres

fra et lærerperspektiv. I tillegg er fokuset her ikke på innholdet i undervisningen, men heller utvelgelsen av dette – en del av lærerens planleggingsprosess i forbindelse med film.

## 2.2 Faglitteratur

### 2.2.1 Historie i filmmediet

Film utgjør et stadig større grunnlag av folks historiekunnskap. For ungdom i dag er det stort sett andre medier enn bøker som gjelder og om de unge først leser så er sjangeren mest sannsynlig en ganske annen en historie. Film, spill og sosiale medier virker å ha en stadig økende popularitet. Strømmetjenester som Netflix, Viaplay og HBO opplever en stadig økende vekst (SSB, 2018).

Filmer og serier basert på historiske hendelser danner grunnlag for stadige diskusjoner i mediene. Den norskproduserte serien *Atlantic Crossing* var i vinden og dannet grunnlag for et utall debattinnlegg. Beskyldninger om historieforfalskning haglet. NRK fikk passet sitt påskrevet og ble beskyldt for å «ofre sannheten for antall klikk» (Kristiansen & Rem, 2020). I samme innlegg vises det også til at ledende aviser i andre land tar «denne falske versjonen av krigshistorien imot som sann» (Kristiansen & Rem, 2020).

NRK parerer på sin side med at hovedregelen for historiske drama riktignok er at «det som faktisk har skjedd, skal gjengis historisk korrekt», samtidig som kanalen formanet publikum til å huske på at serien kun er *inspirert* av sanne hendelser, ikke en nøyaktig gjengivelse av dem (Kristiansen & Rem, 2020). Debatten om *Atlantic Crossing* setter søkelys på en utfordring for de av oss som velger å se film og serier basert på virkelig historie.

Historiske hendelser danner bakteppe for kritikerroste serier som *Chernobyl* (2019) og *Band of Brothers* (2001). Stadig dukker det også opp nye norske storfilmer med en handling basert på historiske begivenheter. *Max Manus* (2008), *Kon-Tiki* (2012) og *Kampen om Tungtvannet* (2015) er bare noen eksempler på filmer og serier som har trukket nordmenn til skjermene. Om man antar at også disse eksemplene har et avslappet forhold til sin gjengivelse av historiske hendelser, vil det være naturlig å stille spørsmålsteget ved deres tilstedeværelse i norske klasserom. På en annen side vil det grense til uforsvarlig å *ikke* arbeide med disse

fremstillingene av historie, all den tid det nettopp er gjennom film og serie vi får en stor del av vår historiske forståelse. Et formål med historiefaget er å bevisstgjøre elever ikke bare på fortiden, men også på hvordan fortiden fremstilles gjennom ulike medier i dag (Heum, 2015).

For å oppnå suksess med film i klasserommet må læreren ha god kontroll på filmmaterialet som brukes. I tillegg må elevene pekes i retning av det de skal lære, da det å kun sette på en film i klasserommet knapt vil kunne bidra til god læring for elevene. Klare mål med filmen i samspill med klasseromsaktiviteter som kan bidra til å øke elevenes forståelse rundt filmen og dens tema, er en forutsetning for godt læringsutbytte – «When intentions are unclear (either to the teacher or to the students), the educational promise of a history film can suffer» (Marcus et al., 2010, s. 18).

### 2.2.2 Det didaktiske dilemma

Til dels vil ikke disse målene bare være opp til læreren å bestemme på egenhånd. Staurseth fremmer tanken om at læreren til enhver tid står i et didaktisk dilemma i forbindelse med sin undervisning (Staurseth, 2019). Rammebetingelser, forventninger fra skoleledelse og foreldre, samt elevenes ønsker og behov utgjør bare noe av det læreren må ta hensyn til når undervisningen skal planlegges og utføres. Pedagogiske hensyn er derfor ikke nødvendigvis det eneste som vil vektlegges i lærerens planleggingsprosess, da også praktiske hensyn må tas i betraktning.

Det er på ingen måte gitt at de nevnte faktorene harmonerer, heller tvert imot, og det er dette som i sum utgjør det Staurseth omtaler som didaktiske dilemma. Press i forbindelse med å klargjøre elever for prøver og eksamener kan for eksempel tvinge lærere til å legge opp til en tradisjonell og lærerstyrt undervisning for å komme gjennom pensumet (Staurseth, 2019, s. 29). Film kan ha et noe frynsete rykte i klasserommet og med et begrenset timetall i faget kan det være vanskelig for elever, foreldre og skoleledelse å se utbyttet med film som en del av undervisningen. Derfor understrekes viktigheten av å kunne presentere mål med bruken av film i undervisningen (Marcus, et al, 2010, s. 20).

Lærerens uforutsigbare arbeidsdag nevnes også som en del av det didaktiske dilemmaet. I forbindelse med film vil det kunne være mange eksempler på utfordringer man som lærer kan

møte på. Hva skjer med det nøye tidsmålte opplegget når helsesykepleier plutselig kommer innom for å gi klassen informasjon? Eller rådgiver i forbindelse med valg av videregående skole? Hva gjør man om man opplever tekniske problemer som utsetter filmstart – eller i verste fall gjør det umulig å vise film i det hele tatt? Det vil til enhver tid finnes større og mindre utfordringer av denne typen som læreren må planlegge rundt.

Staurseth peker også på et avgjørende moment for læringen som i aller høyeste grad er gjeldende også for film. Det må være klare rammer rundt undervisningen og elevene må vite hva målet er, og hvilken kunnskap de skal tilegne seg. Dette for at de ikke skal tro at aktivitetene, som i denne sammenhengen vil være å se film som en del av undervisningen, «er læringen og ikke et middel for læringen av og mot den store ideen» (Staurseth, 2019, s. 47).

Som nevnt tidligere i kapittelet vil de fleste historiske fremstillinger i spillefilmer og dramaserier være mangelfulle i forhold til de virkelige hendelsene. Spenning og dramatikk prioriteres ofte foran historisk nøyaktighet. Derfor vil det være svært viktig med at læreren bearbejder filmen. En film står utstøtt som et pedagogisk verktøy om den ikke settes inn i en større kontekst.

På grunn av de kunstneriske frihetene filmer ofte tar vil det være feil å anta at å se en film vil gi elevene faktakunnskaper (Marcus, et al., 2010, s. 19). I et historisk drama vil det være en vanskelig oppgave for elevene å skille mellom hva som er direkte hentet fra historiebøkene og hva som er lagt til, trukket fra eller endret – alt for å skape et best mulig underholdningsprodukt.

Kanskje er det nettopp innskuddet av fakta som gjør at spillefilm har fått en plass i klasserommet, til tross for at mange av dem har et avslappet forhold til realisme. Mye av historiefaget omhandler en bokstavelig talt svunnen tid. Å *forklare* situasjonen i skyttergravene under 1. verdenskrig for elevene kan være utfordrende. Å *vise* dem det i form av en film som krigsfilmen *1917* (2020) kan gjøre det enklere for elevene å se for seg denne hendelsen. Visst er det tatt store narrative friheter for å gjøre historien mest mulig engasjerende – noe elevene bør gjøres obs på – samtidig som skildringene av miljøene og omstendighetene i skyttergravene vil kunne være et verdifullt tilskudd i undervisningen (Marcus, et al., s. 13).

### 2.2.3 Planlegging av undervisning

Munthe beskriver planleggingen som fundamentet læreren bygger sin undervisning på (Munthe, 2013, s. 203). I hvert av fagene legges det en plan for hvilke kompetansemål som skal være i fokus til enhver tid, og også med hvilke midler disse skal nås. Planen er ikke nødvendigvis hugget i stein, men vil fungere som en rettesnor gjennom skoleåret, og hjelpe læreren til å komme gjennom temaene og målene som finnes i læreplanen.

Videre peker Munthe på at hovedmålet med lektorutdanningen, slik det er fastslått i forskriften, skal gjøre de kommende lærerne skikket til å drive forskningsbasert og erfaringsbasert yrkesutøvelse (Munthe, 2013, s. 204). Tanken om læreren som forsker viser til at man som lærer stadig skal tilegne seg ny kunnskap i sine fag, være oppdatert på forskning og vitenskap knyttet til yrket, samt at man skal være i stand til å anvende dette i sin yrkespraksis.

Læreryrket blir da et iterativt yrke som stadig endrer seg i tråd med fagspesifikk- og generell pedagogisk forskning. Å planlegge etter hva som har fungert tidligere vil derfor ikke være nok. Det betyr derimot ikke at tidligere erfaringer ikke har relevans, tvert imot vil egen og andres erfaringer være svært viktige for å utvikle best mulige læringsopplegg – men det må skje i samspill med forskningen på feltet.

Den iterative i læreryrket kommer ofte til uttrykk i modellene som brukes for å representere *gangen* i læreryrket. Modellene fremstiller ofte lærerens prosess som en sirkel (Munthe, 2013, s. 206). Sirkelen har minst tre faser; planlegging, gjennomføring og refleksjon. Gjennom en slik modell kommer det essensielle i læreryrket frem. Først må undervisningens forberedes, før den blir gjennomført og i etterkant evaluert av læreren. Det som fungerte godt blir gjerne med videre i lærerens undervisning, mens det som ikke fungerte endres. På denne måten vil hver undervisningstime bygge på den forrige og lærerens erfaring vil ha en avgjørende rolle i hvordan dens fremtidige undervisning planlegges.

Munthe presenterer også en punktliste over momenter som er viktig ta i betraktning underveis i planleggingsprosessen (Munthe, 2013, s. 208):

1. Hva er kompetansemål/læringsmål for timen/emnet?



2. Hva er det elevene kan/forstår/er i stand til innen dette emnet som har betydning for læringsmålet?
3. Hva er det vi vil at de skal kunne/være i stand til/forstå når timen er slutt (eller når hele emnet er slutt)?
4. Hva er dramaturgien eller sekvensen av erfaringer som vil få elevene til punkt 2 til punkt 3.
5. Hva slags tenkning (ferdigheter) (dette omfatter problemområder og misforståelser) forventer vi blant elevene i tilknytning til hver av de aktivitetene/oppgavene vi har planlagt? Hvordan vil vi bruke denne tenkningen/ferdigheter til å bevege elevene i retning av de vi ønsker at de skal kunne forstå/være i stand til å gjøre?
6. Hva vil gjøre denne timen motiverende og meningsfull for elevene? Hvordan vil den stimulere lærelyst, evne til å holde ut og nysgjerrighet blant elevene?
7. Hva må vi spesielt tenke på for å differensiere i klassen?
8. Hvordan vil vi støtte utvikling av elevers læringsstrategier og selvstendighet i denne undervisningen?
9. Hvordan vil vi kunne vurdere om elevene er på rett spor læringsmessig? Hva slags tilbakemelding kan vi gi, og når? Hvordan vil denne tilbakemeldingen støtte læring?
10. Hva slags observasjoner/materiale fra undervisningstimene vil hjelpe oss til å reflektere over våre mål for læring og elevenes prestasjoner/kunnskap/ferdigheter? Hva slags data bør vi innhente når det gjelder elevers motivasjon, læring, atferd?

Listen er ment for å legge til rette for at en rekke faktorer blir tatt hensyn til under planleggingen av undervisningen. Denne bør være planlagt på bakgrunn av at den skal blant annet skal være elevsentrert, kunnskapssentrert, og vurderingssentrert. Disse fire faktorene har vist seg å ha betydning for elevenes læring (Munthe, 2013).

*Elevsentrert* undervisning forklarer Munthe som at lærere i planleggingsprosessen har tatt utgangspunkt i elevenes tidligere læring, forståelse, utvikling og interesse. Dette vil videre kunne legge til rette for økt engasjement og læring blant elevene (Munthe, 2013). Med tanke på strømmetjenesters stadig økende popularitet virker det som om film kan være en måte å

treffe elevers interessefelt. I så måte kan det argumenteres for at å bruke film i undervisning er en måte å få en mer elevsentrert undervisning.

Å gjøre undervisningen *kunnskapssentrert* vil si at det er et mål med undervisningen. Lærerens jobb blir å hente ut viktige kunnskap fra et tema for så å planlegge undervisning som sikrer at elevene tilegner seg dette. Målet vil her være det første man identifiserer, for at man så velger aktiviteter som man tror på en best mulig måte kan hjelpe elevene å nå dette (Munthe, 2013).

*Vurderingssentrering* vil være viktig for læreres mulighet til å bedømme læringsopplegget sitt i etterkant. For å kunne skille mellom suksessfulle og mislykkede læringsopplegg, må læreren ha måter å bedømme disse læringsoppleggene på. En suksess vil tilsa at elevene har lært det de skal, mens et mislykket læringsopplegg vil si at elevene ikke har tatt til seg den intenderte kunnskapen (Munthe, 2013).

Her vil det kunne oppstå et skille basert på hvordan lærerne bruker film i sin undervisning. Lærere som har en vurderingssituasjon i direkte tilknytning til en film, vil kunne få et innblikk i om filmen fungerte som ønsket eller ikke. Om man derimot ikke har en form for vurderingssituasjon i tilknytning til filmen, vil man vanskelig kunne si noe om elevenes læringsutbytte.

#### 2.2.4 Planlegging av undervisning med film i historiefaget

Marcus, Metzger, Scott, Paxton og Stoddard poengterer hvor viktig filmen er for vår historiske forståelse (Marcus et al., 2010, s. 12). Det er nettopp gjennom film de fleste av oss «møter» historien, ikke gjennom bøker. Filmens rolle som den mest vesentlige historieformidleren understrekes i sammenligningen av Hollywood-filmer og historiebøker: «Even a «flop» Hollywood history movie is seen by more people than read all but the most successful historical books» (Marcus, et al, 2010, s. 7).

Det kan gjerne være vanskelig å se det umiddelbare læringsutbytte av å se spillefilmer i klasserommet. Allikevel har filmen blitt en stadig mer populær læringsmetode i klasserommet, kun slått av den tradisjonelle læreboken (Marcus et al, 2010, s. 3). Allikevel vil man fort oppleve å i stor grad måtte finne opplegg og passende filmer selv.

En av årsakene til at lærere velger film for å undervise historie kan være et ønske om å vise fortiden slik den var. Uavhengig av lærerens formidlingsevne vil det være vanskelig å tegne et bilde for elevene over hvordan for eksempel middelalderens England så ut. Her kan da film være et virkemiddel for å vise visualisere en tidsperiode eller historisk hendelse for elevene. Videre kan historien som blir fortalt hjelpe elevenes forståelse av temaet som blir tatt opp (Marcus, et al, 2010, s. 13).

For å få et reelt utbytte av filmen er det viktig med god planlegging i forkant. Et mål vil for eksempel være nødvendig både for lærer og elever, slik man ser av Munthes liste (Munthe, 2013). Ettersom en film ofte er innom mange temaer, kan det være vanskelig for elevene å vite akkurat *hva* det er de skal lære av filmen. At lærer i forkant av visningen da har sett seg ut disse og på forhånd har informert elevene om hva de skal se etter, vil være til god hjelp.

Samtidig vil man kunne komme de kritiske røstene i møte ved å ha en pedagogisk begrunnelse for å bruke film i undervisningen. For noen kan det være vanskelig å se et poeng med å se «Hollywood-filmer» i skoletiden. For en lærer vil det derfor være verdifullt å kunne faglig begrunne sin filmpraksis for elever, foreldre og skoleledelse (Marcus, et al., 2010, s. 20).

Videre er det også en rekke utfordringer som skiller seg ut i forbindelse med bruk av film i undervisningen. Til forskjell fra for eksempel læreboken, som noen andre har vurdert og satt sammen, er det med film læreren som må ta på seg rollen som redaktør. Det må avgjøres om elevene trenger å se hele filmen. Om de ikke trenger eller har tid, blir det lærerens jobb å velge ut de sentrale delene som vil bidra til læring.

Innholdet i filmen må også være passende for aldersgruppen. Er det for voldelig vil det gjerne ikke være passende å vise for elever på ungdomsskolen, uavhengig av læringsutbyttet.

Aldersgrenser vil her kunne avgjøre hvilke filmer man kan bruke, da skolen er forventet å følge de gjeldende aldersgrensene (Medietilsynet, 2021). Unntaket vil være om man har innhentet samtykke fra foreldrene.

Tilgang til materiale vil også kunne være en utfordring når man skal finne en passende film å bruke til undervisningen. For kortere klipp vil man kunne ha et relativt bredt utvalg gjennom tjenester som YouTube. Utvalget vil variere med tema og fordrer i stor grad også at man

mestrer engelsk. I senere år har også tjenester som NRK skole (Sundberg, 2021) og Elevkanalen fra TV2 (Elevkanalen, 2021) vokst frem som tilbydere av klipp rettet direkte mot undervisning.

Gjennom å bruke filmklipp vil det være mulig å til dels omgå tidsutfordringen som følger med bruken av spillefilmer til undervisning. Et søk på Youtube om et gitt tema vil gi et utall treff i form av både kortere og lengre klipp. Innholdet er derimot ikke nødvendigvis myntet på elever i ungdomsskolealder og læreren vil derfor selv måtte bedømme hva som er passende eller ei for sine elever.

Skolerettede tjenester som NRK skole og Elevkanalen tilpasser derimot sitt innhold til elevene og knytter dessuten sine klipp direkte opp mot læreplanmål og undervisningstema. For læreren betyr dette at man i større grad enn ved bruk av YouTube, får filmklipp som er klare for undervisningsbruk.

Når det kommer til spillefilmer, blir det fort mer opp til hver enkelt lærer å ha tilgang til tjenester. På videregående skole vil man kunne bruke NDLA Film som knytter læreplanmål direkte opp mot de filmene som tilbys. Dessverre er utvalget her relativt begrenset.

Mange skoler har fortsatt en DVD-samling som lærere kan benytte seg av. Gjennom intervjuene med lærere kom det allikevel frem at dette ikke er uproblematisk å ta i bruk. Teknologien har i de senere årene utviklet seg bort fra fysiske medier. Selv om man har tilgang til DVD-plater vil man ha vanskeligheter med å spille disse av ettersom datamaskinene lærerne får utdelt ikke lenger har en innebygget DVD-spiller. I noen tilfeller vil dette være utstyr skolen har tilgang til, mens det i andre tilfeller vil bli opp til læreren å ta med seg dette utstyret.

Alternativet blir da for mange strømmetjenester. I motsetning til tjenester som NDLA, vil man kunne oppleve et overveldende utvalg på disse tjenestene, med de fordeler og ulemper det medfører. Det vil som oftest være mulig å finne filmer som kan være aktuelle for det temaet som undervises i, men medaljens bakside vil være at det kan bli en tidkrevende måte å finne den filmen som formidler det man ønsker på en best mulig måte.

Ettersom det heller ikke finnes noe alternativ for skoler på disse tjenestene, fordrer bruk av disse at læreren selv har et personlig abonnement på de ulike tjenestene. For de lærerne som

allerede abonnerer på slike tjenester av personlige årsaker vil det kunne oppleves uproblematisk, mens andre igjen kan ende opp med å selv måtte betale et månedlig beløp for tjenester de bruker utelukkende for undervisning.

## Kapittel 3: Metode

Med en problemstilling og forskningsspørsmål som retter seg mot lærerens forberedelser i forkant av undervisning med film stakk intervju seg frem som den mest formålstjenlige metoden – det ville være vanskelig å besvare disse spørsmålene uten at lærerne selv fikk komme til ordet.

Å gjøre en kvalitativ studie virket også som det foretrukne valget foran en kvantitativ studie, ettersom lærerens forberedelser til bruk av film i undervisning virker å være et lite kartlagt område. Der hvor det finnes det mange studier og bøker rundt hvordan lærere bruker, og bør bruke, film i klasserommet – for eksempel tidligere nevnte *Teaching History with Film* (Marcus, et al, 2010) – virker det som om lærerens faktiske arbeid i forkant av dette har blitt lite belyst.

Denne studien benyttet seg av intervju som metode. Intervjuet er en kvalitativ metode hvor data genereres gjennom samtale med informant. Gjennom intervju med lærerne var målet å få et innblikk i hvordan de arbeidet med film i forkant av sin undervisning og hvilke utfordringer som er tilknyttet denne praksisen. Intervju som metode vil kunne være godt egnet for å belyse hvordan lærerne tenker rundt egen praksis og hvilke erfaringer de har gjort seg gjennom sin tid i læreryrket (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 20).

### 3.1 Det kvalitative intervjuet som metode

Å be lærere trekke frem minner og erfaringer fra en karriere som potensielt strekker seg over flere tiår kan bringe med seg utfordringer. Den menneskelige hukommelsen er ikke perfekt og de hendelser eller situasjoner informantene mener å huske kan bli påvirket av dette. Samtidig kan det ikke nektes for at det å gjengi tidligere hendelser nær nøyaktig slik de skjedde også er mulig.

I så måte kan det være lurt å følge Kvale og Brinkmanns eksempel med et balansert forhold til intervjuet som metode. Å se på intervjuer som en form for nøyaktig rapport av fortiden vil være problematisk, da den menneskelige hukommelsen er langt fra fullkommen. Det betyr allikevel ikke at menneskers gjengivelse av fortiden er uten verdi.

Denne studien har ikke som mål å ende i en mal for hvordan lærere *bør* forberede sin undervisning hvor de bruker film. Snarere er målet å få et innblikk i hvordan lærerne i undersøkelsen faktisk forbereder og begrunner sin planleggingspraksis og hvordan dette står seg i forhold til teorien på feltet.

Kvalitative forskningsintervju fører med seg både fordeler og ulemper. For dette studiet har metoden gitt mulighet til å få et innblikk i lærerens praksis. Gjennom intervjuet har informantene kunnet fortelle om sine erfaringer og tanker rundt egen praksis. Eventuelle uklarheter har også kunnet blitt rettet opp gjennom oppfølgingsspørsmål. Slik sett har det intervju som metode fungert godt for å besvare dette prosjektets forskningsspørsmål.

Et av problemene med metoden er ikke knyttet til forskningsspørsmålene eller temaet for denne oppgaven, men heller med metoden i seg selv. Å intervju lærere i forbindelse med dette prosjektet har gitt informantene mulighet til å fortelle hvordan de forbereder sin undervisning. Problemet med dette – som også utgjør brodden i kritikken mot metoden – er at det ofte er en vesentlig forskjell mellom hva folk *sier* at de gjør, og hva de *faktisk* gjør (Fjær, 2018). Til tross for dette vil det være lærerens subjektive avveininger som ligger til grunn for avgjørelser de tar, noe som igjen gjør lærerens opplevelser og erfaringer relevante for oppgaven.

Kritikken peker på en grunnleggende svakhet med å bruke intervju som metode. Metoden er i stor grad basert på at informantene svarer ærlig på de spørsmålene forskeren stiller, uten å pynte på eller på annen måte endre svarene sine. At informanter svarer det de tror intervjueren vil høre, eller slik de selv mener er mest mulig korrekt, vil gjøre at dataene som samles inn ikke stemmer overens med virkeligheten.

Denne kritikken imøtekommes av at informantenes svar ikke gjengis ukritisk av den som gjennomfører intervjuene. Svarene fra en informant settes i sammenheng med dataene som er samlet inn fra de andre informantene i undersøkelsen. Samtidig blir svarene også satt opp mot allerede eksisterende forskning (Fjær, 2018). Gjennom å sammenligne svar og funn fra en studie mot andre, tidligere studier, vil man få en pekepinn på prosjektets validitet. Om resultatet av analysen går på akkord med all tidligere forskning, vil det være naturlig at de går

en alarm i forbindelse med de dataene som forskeren har samlet inn. Forskeren må da prøve å finne svar på hvorfor dens egne data spriker i forhold til tidligere forskning (Fjær, 2018).

### 3.2 Intervju som ferdighet

Å benytte seg av intervju som metode kommer med forskjellige utfordringer i forhold til om man undersøker noe kvantitativt gjennom for eksempel et spørreskjema. En spørreundersøkelse vil ha være en svært fastsatt prosess som følger standardregler og i liten grad vil farges av den spørrende parten (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 83). Svarene på spørreundersøkelsen vil ikke variere ut ifra hvem som deler den ut, forskerens påvirkning begynner og slutter ved utformingen av spørreskjemaet.

Slik er det ikke om man velger intervju som forskningsmetode. Et godt intervju er avhengig av intervjuerens egne ferdigheter. Samtidig vil det være en levende prosess hvor en stadig må evaluere situasjonen fortløpende for å avgjøre hvilke spørsmål en skal stille og på hvilken måte man skal stille dem.

Viktigheten av en god intervjuer kommer til uttrykk gjennom Kvale og Brinkmanns ord: «Kvaliteten på de produserte data i et kvalitativt intervju avhenger av kvaliteten på intervjuerens ferdigheter og kunnskaper om temaet. Omfattende trening er nødvendig for å bli en høyt kvalifisert intervjuer» (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 84).

Jeg kan ikke skryte på meg erfaring i rollen som intervjuer, noe som igjen følgelig vil påvirke kvaliteten på intervjuene. Ofte var det først i etterkant av intervjuene jeg innså feil eller utfordringer rundt hvordan jeg hadde utført rollen som intervjuer. I løpet av transkriberingsprosessen hørte jeg for eksempel med ujevne mellomrom spørsmål jeg ville formulert annerledes i etterkant. En mer erfaren intervjuer ville nok funnet enda mer å sette fingeren på.

Prøveintervjuet som ble gjort i forbindelse med dette prosjektet avslørte kjapt at man i løpet av et 45 minutter langt intervju skal holde tungen beint i munnen for å få svar på de spørsmålene man ønsker. Det å styre intervjuet uten å stadig avbryte informanten ble noe jeg fikk et stadig større fokus på. Det er fort gjort at informantene begir seg ut på et minuttlangt svar på noe som



ikke egentlig er relevant med hensyn til spørsmålet. For å unngå stadige avbrytelser er det derfor viktig å minimere muligheten for misforståelser av spørsmålene.

Da gode intervjuer i stor grad bygger på erfaring, heller en strikte metodologiske regler, kan det argumenteres for at intervju er mer et håndverk enn en metode (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 83). I motsetning til førsteinntrykket mitt om at det å intervju ville være en relativt enkel prosess ble det fort klart at det motsatte var sant og at det å intervju er noe som går fort å lære, men som vil være svært tidkrevende å mestre.

### 3.3 Utvalg

Prosjektet er bygget på kvalitative intervjuer av lærere som underviser i historie på ungdomsskolen. Et kriterium for å være aktuell som informant i forbindelse med denne undersøkelsen var også at læreren hadde erfaring med å bruke film i sin undervisning.

Jeg tok kontakt med skoleledelse ved skolene og fortalte om prosjektet. Av disse fikk jeg en liste med navn de trodde kunne være aktuelle. Noen av disse svarte ja, andre nei. Noen gav meg også nye navn på lærere de tenkte kunne være (mer) aktuelle å intervju.

Utvalget varierer sterkt i alder og erfaring. Fartstiden i yrket strekker seg fra noen få år hos den den informanten med minst erfaring til et nærmere fullt yrkesliv som lærer hos den mest erfarne. Utvalget bestod av én kvinne og syv menn. Ideelt sett skulle jeg gjerne sett en bedre balanse, men dette viste seg vanskelig å få til. Av de som svarte var det rett og slett flest menn som sa ja.

I tillegg var det en kvinnelig lærer som trakk seg fra et planlagt intervju. For dette prosjektets formål vil det ikke nødvendigvis være et problem at utvalget i stor grad består av menn, da det er deres profesjon som her står i søkelys. Om det finnes store variasjoner mellom menn og kvinners planlegging av historieundervisning med film forblir derfor et mysterium til et eventuelt fremtidig prosjekt setter søkelys på dette.

Alle lærerne er per dags dato ansatte ved ulike ungdomsskoler i Rogaland. Covid-19-epidemien førte til at intervjuene fant sted både digitalt og på skolene, alt etter hva som var i henhold til

gjeldende reglement. Da skolene i perioder var på rødt nivå, hadde ikke alle lærerne anledning til å ha besøk på arbeidsplassen. I disse tilfellene ble intervjuene gjennomført gjennom Teams, eller Google Meet, alt etter hvilket program lærerne brukte i jobbsammenheng.

De flest intervjuene varte i rundt 40 minutter. Det lengste intervjuet strakk seg til 53 minutter, mens det korteste var ferdig på rundt en halvtime. I tillegg til dette var det noen minutter i forkant av hvert intervju som gikk med til å informere om databehandling og formål med prosjektet. Informantene hadde utover dette ikke kjennskap til de eksakte spørsmålene intervjuet bestod av.

Fordelingen av lærere på de forskjellige skolene så slik ut:

Skole A	Skole B	Skole C
Lærer 1, 3, 4 og 5	Lærer 2, 7 og 8	Lærer 6

### 3.4 Intervjuets validitet

Glesne og Peshkin (i Kvale & Brinkmann, 2019, s. 301) tar opp et tema som vil være viktig å ta stilling til for å sikre intervjuets validitet. De peker på at man gjennom intervju kan avdekke lite flatterende sider med informantens praksis og at det da kan være ubehagelig for begge parter å både snakke om disse, samt gjøre slike opplysninger kjent for allmenheten (Kvale & Brinkmann, 2019). Gjennom intervjuer med lærere vil man kunne avdekke både faglig sterke og godt begrunnede sider av lærerens praksis, samtidig som man også kan komme til å avdekke mindre flatterende deler av den.

Et eksempel i dette prosjektet kunne for eksempel vært et nøye planlagt og faglig velbegrunnet undervisningsprosjekt bygget på film i historiefaget. Et mindre flatterende eksempel ville vært om læreren fortalte om situasjoner der film nærmest var blitt brukt som en erstatning for læring og hvor elevens læringsutbytte derfor ville være mangelfullt.

De fleste av oss vil være mer åpne for et søkelys rettet mot våre positive sider enn våre negative. Slik vil det nødvendigvis også være med vår praksis. En utfordring som da kan oppstå

er at intervjuobjektet svarer slik at informanten – eller dens praksis – stilles i best mulig lys. Personen kan finne på å svare det den *tror* du vil høre, heller enn sannferdig (Kvale & Brinkmann, 2019)

Dette vil kunne påvirke intervjuets validitet negativt. I forbindelse med dette prosjektet ble alle informantene informert om at de i oppgaven ville bli anonymisert og at dataene deres ville bli behandlet i tråd med krav fra Norsk senter for forskningsdata. Dette i seg selv vil kunne på være med på å trygge informantene og fjerne en eventuell frykt for at deres deltakelse i intervjuet kan få negative konsekvenser for dem.

I tillegg var det viktig å klargjøre målet med prosjektet for informantene. Denne masteroppgaven er ikke et forsøk på å gjøre seg til dommer over ulike læreres praksis. Heller er det et forsøk på å få frem hvordan læreres planleggingspraksis rundt film i historiefaget er og hvilke avveinger som gjøres i forbindelse med dette.

Inntrykket som satt seg etter at intervjuene var overstått var at informantene i stor grad svarte ærlig på spørsmålene. De fleste fortalte både om suksesser og nedturer, og kunne også fortelle om deler av sin praksis de selv mente ikke var god nok. Et eksempel som her gikk igjen var at svært få lot elevene være med å velge film, selv om mange av informantene syntes dette var noe som burde blitt gjort i større grad, med tanke på elevenes medbestemmelse.

Jeg anser derfor informasjonen informantene gav meg som pålitelig. Det var en fri tone under intervjuene og det opplevdes ikke som om informantene svarte basert på hva de *trodde* jeg ville høre eller hva de selv anså som det *riktige* svaret.

Videre vil oppgavens analyse være avgjørende for dens validitet. Thagaard skriver dette om begrepet *validitet*: «Vi kan presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldige i forhold til den virkeligheten vi har studert» (Thagaard, 2018, s. 189). Tolkninger kan med andre ord ikke tas ut av tynn luft, de må underbygges og dokumenteres. Dette er et viktig prinsipp knyttet til vitenskapelige publikasjoner (Thagaard, 2018).

### 3.5 Etiske hensyn

Det er flere etiske hensyn å ta i forbindelse med å intervju andre mennesker. Avhengig av tema vil intervjuet kunne være en påkjenning av større eller mindre grad for informanten. Den fremste prioriteten er at informanten ikke skal være skadelidende på grunn av intervjuet (Tjora, 2012, s. 159). Informantene i denne studien jobber alle som lærere og gjennom intervjuet vil de kunne komme til å belyse både positive og negative sider ved sin egen praksis.

Anonymitet blir derfor viktig. Om lærerne kunne identifiseres gjennom intervjuet ville det kunne få negative konsekvenser for dem. I forkant av intervjuet ble det derfor avklart at deres bidrag gjennom intervjuet ville bli anonymisert før det ble brukt i oppgaven. De ble også opplyst skriftlig om at de til enhver tid stod fritt til å trekke seg fra forskningsprosjektet uten å måtte oppgi grunn.

Det er også viktig at deltakere i denne typen undersøkelse har mulighet til å gi et informert samtykke. Dette betyr at de skal vite både hensikt med undersøkelsen og hvordan informasjonen som blir innsamlet skal brukes (Dalland, 2012, s. 105). Denne informasjonen ble i første omgang gitt gjennom et informasjonsskriv (se vedlegg) og senere gjennom en kort samtale rett før gjennomførelsen av intervju.

Lærerne som ble spurt om å delta i prosjektet stod fritt til å svare ja eller nei. De stod også fritt til å trekke seg med umiddelbar virkning og uten å oppgi årsak til dette. For de som ønsket å delta, innebar dette et intervju med en estimert varighet på mellom 30-45 minutter. Intervjuet ble tatt opp og transkribert i ettertid. Informantene ble også anonymisert som en del av denne prosessen.

Anonymiseringen ble gjort i tråd med de kravene som ble stilt av NSD. Da lydopptak skulle benyttes var det en forutsetning å ha godkjenning av NSD før innsamling av data kunne gjennomføres (NSD, 2021). Søknad ble sendt i november, men søknaden måtte sendes inn på nytt grunnet en skrivefeil i forbindelse med prosjektets varighet. Etter å ha revidert søknaden ble den til slutt godkjent, og informasjonsskrivet kunne videresendes potensielle informanter. Før hvert enkelt intervju ble det også klargjort at intervjuet ville bli tatt opp og transkribert, og at informantene til enhver tid kunne trekke seg og kreve sine data slettet fra intervjuet i tråd

med god skikk (Kvale & Brinkmann, 2019). Det ble også understreket at informantene ville bli anonymisert i den ferdige masteroppgaven.

### 3.6 Intervjuguide

I samtale med veileder ble det utarbeidet en intervjuguide i forkant av selve intervjuprosessen. Intervjuguiden la opp til et semistrukturert intervju hvor informanten i stor grad skulle stå fritt til å fortelle og hvor jeg stilte spørsmål etter behov. Mange av de temaene som intervjuguiden dreide seg om, var spørsmål som lærerne selv kom innpå imens de fortalte om sine erfaringer.

Et eksempel her er spørsmål i forbindelse med utfordringer de har i planleggingen av timer med film. Dette var et tema mange av lærerne selv kom inn på enten det var knyttet til tekniske utfordringer rundt det å skaffe rett utstyr eller tidsmessige utfordringer rundt det å sette av nok timer til å se en hel film. Dette gjorde at rekkefølgen på spørsmålene kunne variere fra intervju til intervju. Da lærerne ikke hadde mer å si om et tema stilte oppfølgingsspørsmål der jeg så behov eller gikk videre til neste spørsmål på intervjuguiden.

Det første spørsmålet jeg stilte var alltid veldig åpent slik at informantene stod fritt til å dele det de så på som de viktigste faktorene deres i valg av film. For noen av informantene var det ikke et problem å snakke relativt fritt. I de fleste tilfellene hadde informantene heller for mye enn for lite å si og det ble etter hvert nødvendig å trekke intervjuet i de retningene intervjuguiden la opp til.

Et av intervjuene skilte seg særlig ut her, da informanten virket litt ukomfortabel i settingen og gav relativt korte svar. Dette intervjuet ble i større grad direkte styrt av intervjuguiden enn de andre. I slike tilfeller vil oppfølgingsspørsmål være en måte å kompensere for de store forskjellene i hvordan informanter velger å besvare spørsmål – noen svarer dyptgående og med lite behov for «drahjelp», mens andre er mer korte i sine svar (Thagaard, 2018, s. 96).

Spørsmålene i intervjuguiden var delt i to kategorier – «Hva påvirker valg av film?» og «Hvordan arbeides det med film i forkant?». Innenfor hvert av disse temaene ble det stilt flere «underspørsmål» som hadde til hensikt å trekke ut mer detaljerte svar. Dette er i tråd med «Tre-med-grener»-modellen som, hvor strukturen på intervjuguiden kan sammenlignes med

strukturen på et tre. Hovedspørsmålene vil da utgjøre stammen, mens de ulike grenene utgjør mer spesifikke undertemaer (Thagaard, 2018, s. 95).

For å sikre god intervju kvalitet vil spørsmålsstillingen være avgjørende, der hovedspørsmålene skal gi informantene mulighet til å fortelle om egne erfaringer og synspunkter rundt de forskjellige temaene som tas opp (Thagaard, 2018, s. 95). Silverman (i Thagaard, 2018, s.97) påpeker viktigheten av åpne spørsmål om man ønsker at informantene skal gi autentiske svar om sine erfaringer. For avgrensede- eller ledende spørsmål, vil kunne føre til at informanten svarer det den tror informanten vil høre. Samtidig er det viktig at spørsmålene ikke er for generelle og at man stiller oppfølgingsspørsmål som kan spisse informantenes svar. Å stille gode og tydelige nok spørsmål var noe av det som opplevdes mest utfordrende med å intervju.

Rekkefølgene på spørsmålene slik de er oppsatt i intervjuguiden ble ikke fulgt i særlig grad i intervjuene, da lærerne selv tok opp mange temaer underveis i sine svar. Det ble da mer naturlig å stille spørsmål rundt disse temaene når de kom opp, heller en slik intervjuguiden var lagt opp. Det var også variasjon i hvilke spørsmål som ble tatt opp i hvert intervju, da noen lærere hadde mer å si om noen temaer enn andre.

Dette gjorde at noen spørsmål ikke rakk å stilles for at intervjuet skulle holde seg innenfor en rimelig tidsgrense. Intervjuene vil, til tross for dette, kunne tegne et godt bilde på den enkelte lærerens planleggingsprosess, grunnet lærerens mulighet til å fokusere på- og trekke frem de momentene som de selv oppfattet som viktigst for sin planleggingsprosess.

### 3.7 Tilpasninger som følge av Covid-19

På grunn av Covid-19s økning rundt juletid 2020 ble det å holde intervjuer en større utfordring enn først antatt. Skolene gikk til rødt nivå som medførte at intervju med fysisk oppmøte ble en umulighet. For å unngå smittespredning ønsket ikke skoler at ansatte skulle ta imot utenforstående på skolens område. De fleste intervjuene ble derfor holdt digitalt via videokonferansetjenester som Teams, Meet og Zoom.

Å gjennomføre intervjuene digitalt opplevdes både positivt og negativt. Det var nemlig stor forskjell på hvor informantene valgte å plassere seg under intervjuene. Noen valgte å bli intervjuet fra godstolen hjemme og det var i stor grad disse informantene som virket mest komfortable i intervjusituasjonen. Medaljens bakside var her at to av intervjuene ble avbrutt henholdsvis av en ivrig hund i rommet ved siden av informanten og at noen ringte på døren. Det var allikevel kun snakk om korte avbrudd som ikke påvirket intervjuets gang i nevneverdig grad.

En annen informant lot seg intervju ved pulten sin på et arbeidsrom ved sin skole. Dette virket ikke å være ideelt. Ved intervjuets start var informanten alene på rommet, men litt ut i intervjuet kom det også andre inn i dette rommet. Dette gjorde at informanten så ut til å bli ukomfortabel og svarene kortere. Dette var allikevel kun en enkeltstående hendelse da resten av informantene enten hadde plassert seg hjemme eller i rom uten forstyrrelser.

Foruten om disse hendelsene virker det ikke som at det at intervjuene i stor grad ble holdt digitalt har hatt noen store negative konsekvenser. Intervjuene ble gjerne ikke så *levende* som de kunne vært og ting som kroppsspråk blir vanskeligere formidlet gjennom et begrenset kamerautsnitt enn det ville blitt i en fysisk intervjusituasjon. På den andre siden virket det som at de informantene som hadde plassert seg i rom uten forstyrrelser i stor grad var svært komfortable i rollen som intervjuobjekt. Den digitale gjennomførelsen virket derfor i de fleste tilfeller ikke å være til hinder for intervjuprosessen.

### 3.8 Koding

De innsamlede dataene er blitt kodet gjennom programmet Nvivo. Programmet gjør det mulig å importere de transkriberte intervjuene, for så å knytte deler av disse intervjuene til bestemte kodeord/tema. Denne formen for koding er vanlig i forbindelse med kvalitative analyse og muliggjør sammenligning av de innsamlede dataene (Thagaard, 2018, s. 153).

Gjennom kodingen i Nvivo har jeg knyttet informantene svar opp mot temaer og kategorier. Om en informant har fortalt om problemer med utstyret på skolen, har denne delen av transkripsjonen blir kodet under temaet *tekniske problemer*. Etter å ha fulgt denne fremgangsmåten gjennom alle intervjuene kunne jeg ved å åpne kategorien tekniske problemer

se alt informantene hadde svart som var relevant i forbindelse med den koden. Noen kategorier ble til i forkant av intervjuene, mens andre ble til i etterkant.

Ved hjelp av denne kodingsprosessen vil det være mulig å få en forståelse av lærerens planleggingsprosess i tilknytning til film. Målet vil da være en kontekstbasert analyse for å forstå valgene lærerne tar – «en forståelse av de fenomenene vi studerer, i den sammenhengen de er en del av» (Thagaard, 2018, s. 159).

### 3.9 Intervjuanalyse

Hvert av de åtte intervjuene ble transkribert. Til sammen utgjorde de åtte intervjuene 31122 ord, om lag 65 A4-sider. I forkant av transkriberingsprosessen står man over en rekke valg som for eksempel om intervjuet skal gjengis ordrett, om man skal registrere «eh»-er og lignende eller om intervjuet bør omformes til noe som bedre passer i skriftlig form (Kvale & Brinkmann, 2019).

Transkripsjonene i forbindelse med denne oppgaven har gått en middelvei, ved å ikke inkludere «eh»-er og lignende uttrykk for nøling, men allikevel bevart gjentakelser og ufullstendige setninger. Dette fordi transkripsjonen da vil inneha en bedre flyt, samtidig som det også vil være mulig å se hvilke spørsmål informantene trengte lengre betenkningstid på.

Videre vil det også være data fra intervjuene som ikke brukes i denne oppgaven. Gjennom intervjuer som kunne vare opptil 50 minutter – hvor informantene i stor grad fikk fortelle fritt om sin prosess – er det ikke alle svar som er like relevante for forskningsspørsmålene. Noen av informantene var for eksempel mer konsise i sine svar, mens andre fort kunne skyte inn anekdoter som ikke vil være relevant å ta for seg i dette prosjektet.

Gjennom IPA-metoden – en fortolkende fenomenologisk analyse – er svarene blitt gjennomgått og presenteres senere inn denne oppgaven. Smith, Larkin, og Flowers skriver om viktigheten av å presentere et så helhetlig bilde som mulig i analysedelen av en IPA-studie. Ettersom leseren ikke har vært med på hele prosessen fra intervju til analyse, er det viktig at man presenterer en mest mulig detaljert og helhetlig gjennomgang av svarene som ble gitt og konteksten og omstendighetene de er gitt i (Smith et al., 2009).



### 3.10 Etterpåklokkap

Etter noen intervjuer ble det klart at jeg kunne vært tydeligere i noe av spørsmålsstillingen min. I de første intervjuene definerte jeg ikke *film* for informantene, noe som gjorde at de kunne bli forvirret. Det ble oppklart i alle intervjuene, men jeg kunne nok med fordel ha klargjort dette tydeligere også i de første intervjuene.

I tillegg var det å sitte inneha rollen som intervjuer en ny opplevelse for meg. Dette medførte en del utfordringer som jeg ble klar over da jeg transkriberte og analyserte intervjuene. Et av disse punktene var at jeg gjerne kunne vært mer eksplisitt i spørsmålsstillingen. Noen av spørsmålene la opp til vel mye tolkning som gjorde at det ble nødvendig med presiseringer etter at læreren hadde gitt svar på spørsmålet slik den hadde forstått det.

I noen tilfeller burde jeg også stilt oppfølgingsspørsmål til noe av de de forskjellige informantene tok opp underveis i intervjuet. Særlig i de første intervjuene opplevdes det overveldende å ha kontroll på alt en bør ha under et intervju – det ble vanskelig å være skikkelig til stede i intervjuet. Et eksempel som trekkes frem som intervjuerens oppgave er å vite hvilke svar en skal følge opp og hvilke man ikke skal (Kvale & Brinkmann, 2019, s. 195).

Å klare dette på en god måte fordrer full tilstedeværelse i intervjuet. At man underveis vurderer og analyserer svarene som blir gitt av informanten. I etterkant av innsamlingen av data er det også dette som står igjen som en av svakhetene med intervjuene – de spørsmålene man først i ettertid ser at man burde stilt, men som man ikke gjorde.

## Kapittel 4: Presentasjon av funn

Oppgaven vil nå gjennomgå de funnene som er gjort i forbindelse med de fire overordnede temaene i oppgaven som er knyttet til valg av film, kilder og tilgang til film, tekniske utfordringer og arbeidet som gjøres i forkant av filmbruken.

Det var mange temaer som ble tatt opp i de forskjellige intervjuene. Gjennom koding og analyse av intervjuene er det de fire temaene i forrige avsnitt som stakk seg ut som overordnede tema – og som sammen kan gi et helhetlig bilde på lærerens prosess i forbindelse med undervisning med film.

### 4.1 Valg av film

Valg av film er delt i to kategorier, ettersom både lærerne gav både praktiske og didaktiske begrunnelser for sine valg. Med didaktisk begrunnelse for valg menes det valg som gjøres basert på hva læren tror vil gi best læringsutbytte for elevene. Praktiske begrunnelser for valg av film viser til de begrunnelsene gjøres av praktiske grunner, for eksempel filmens spilletid eller aldersgrense.

#### 4.1.1 Didaktisk begrunnelse for valg av spillefilm

Det første spørsmålet lærerne ble stilt var hvordan de valgte film. Svarene var svært ulike fra lærer til lærer, hvor noen for eksempel la mest vekt på at det skulle være realistisk, mens andre var mer fokusert på at filmen måtte ha en underholdningsverdi for at elevene skulle følge med. Lærer 4 eksemplifiserer førstnevnte i sitt svar:

«Valg av film, da tenker jeg selvfølgelig at det skal være mest mulig basert på virkelige hendelser. Vi snakker historie og hvis det er andre fag så kan det jo være andre ting og oppfunne historier. Når det gjelder i historie, at det ikke er virkelige hendelser, men hvertfall virkelig tid. Og så tenker jeg i forhold til hva som interesserer elevene. Man kan se Ben Hur, men det begynner å bli litt gammelt.. At elevene kjenner seg igjen, om det er skuespillere eller.. I alle fall at det ikke er utdatert og at de appellerer til de som skal se den. Med 30 elever så vil det ikke treffe alle og noen klarer ikke å konsentrere seg, men det gjelder jo andre ting og for å si det sånn.»

Idealet for lærer 4 er altså at filmen er basert på virkelige hendelser. Han presiserer senere at hendelsene ikke nødvendigvis må være virkelige, men at «tiden» filmen er satt til må være virkelig. Slik jeg forstår svaret betyr dette at en film som *Pearl Harbor* (2001, Bay) vil kunne brukes, da filmens handling er satt til en virkelig konflikt (angrepet på Pearl Harbor i 1941), samtidig som filmen følger oppdiktete karakterer gjennom en oppdiktet handling. Lærerens svar gir uttrykk for et ønske om å vise filmer som er «basert på virkelige hendelser» - filmer som viser historien slik den var. Andre fag kan vise oppdiktete historier, mens filmer i historiefaget bør holde seg til virkelige hendelser.

Kombinert med en grad av realisme, ønsker læreren at filmen skal appellere til elevene som skal se den og peker videre på at filmen ikke må være for gammel. At elevene kjenner til skuespillere trekkes frem som noe som kan gjøre elevene mer interessert i den. Film blir med andre ord – om ikke en ferskvare – så i alle fall et produkt med en «best før»-dato, hvor filmens alder vil gjøre den gradvis mindre egnet til undervisning, da elevene ikke lenger vil kunne motiveres av det moderne og gjenkjennelige innholdet.

Om man av denne grunn kun skulle velge å vise nyere filmer som, ifølge læreren, har større evne til å motivere elevene, vil medaljens bakside være at elevene ikke kommer i kontakt med filmer som er laget i en tid enn den de selv forholder seg til. Filmene i seg selv kan da fortelle mye om hvordan samfunnet på den tiden filmen ble laget.

Et eksempel på dette kan være James Bond-filmene som gjennom. Antagonistene i disse filmene har endret seg gjennom tiden, i takt med at USA og andre land i Vesten har fått seg nye fiender. Under og i tiden etter Den kalde krigen var det Sovjet som ble ansett som fienden, som er for eksempel tilfellet i *Goldeneye* (Campbell, 1995). I de nyere Bond-filmene er det derimot ikke stater, men terrorister som er å finne i antagonistrollen, slik som i *Skyfall* (Mendes, 2015) og også den kommende *No Time to Die* (Fukunaga, 2021). Ved å kun bruke nyere filmer vil man ikke kunne se på hvordan filmen i seg selv forteller noe om tiden den er laget i – man vil i stedet være begrenset til den tiden filmens handling utspiller seg i.

Lærer 2 har en oppfatning av at mange enten hater eller elsker historiefaget. Læreren bruker da film for å prøve å fenge også de elevene som ikke nødvendigvis er veldig opptatt av

historiefaget. På spørsmål om hva han mener gjør en film velegnet for klasserommet svarer læreren 2:

«Jeg tenker vel ofte hva jeg selv hadde likt. Historie kan fort være et fag elevene enten elsker eller hater. Og hvis du elsker det så gjør det deg ingenting om du bare leser og bare får en forelesning omtrent. Mens for de andre så kan det være helt forferdelig. Så det er litt hva som kan virke spennende samtidig som det er informativt. Og folk lærer på forskjellige måter. Noen av de elevene er interessert og følger med på noen serier eller filmer, men kanskje de ikke tenker på at det er overførbart til historiefaget. Og da kan det være greit å få dem til å innse at jo, det kan være kjempegreit. Jeg har jo selv brukt for eksempel ROME for å få litt klarhet i, når du leser om Romerriket og det er masse forskjellige navn og ting å holde styr på, så er det greit å se en film eller noe slik at man får flere knagger å henge ting på da. Og lage en struktur for deg selv. Så kriteriet, er vel hva jeg føler har hjulpet meg selv, det gjelder nok for andre også.»

Til forskjell fra lærer 4 er det her ikke et fokus på at det skal være en mest mulig realistisk fremstilling av historien. Film brukes her for å fenge også de elevene som ikke nødvendigvis er interessert i historiefaget og for læreren er det derfor viktig at filmen er spennende. Samtidig vektlegges det faktum at mange av elevene gjerne ser filmer og serier som kan gi dem læringsutbytte, uten at de selv er klar over dette. Læreren baserer også filmbruken på egne erfaringer, hvor film er blitt brukt for å strukturere informasjon.

Siste halvdel av lærerens svar på spørsmålet er gjerne mer et svar på hvorfor film brukes i undervisningen. Informanten ønsker å bevisstgjøre elevene om at filmer de selv ser på fritiden kan være med å bedre deres historieforståelse, *samtidig* som de er en kilde til underholdning. Ettersom elever i mange tilfeller møter historie gjennom film, kan det være lurt å gi dem verktøy for å tilegne seg kunnskap gjennom disse.

For lærer 1 er visualisering en viktig årsak til å bruke film. Læreren poengterer at det særlig er i historiedelen av samfunnsfag den bruker film. På spørsmål om hvordan læreren velger film er dette svaret:

Det kommer litt an på. Det kan være en kollega som har foreslått. Det kan være til et gitt tema. Det kan være jeg har sett en film før som jeg tenker passer og noen ganger har jeg funnet forslag til film i læreverk. Jeg vet ikke helt, det er vel først og fremst det. Også filmhylla på skolen da, der er det litt begrenset utvalg. Men ellers prøver jeg å tenke litt tematisk... Det kommer veldig an på hva slags del av samfunnsfag det er. Jeg har en tendens til å vise mest film i historie.

Videre ble informantene spurt om hvorfor det var nettopp i historie det ble vist mest film:

Jeg tror.. Det er vel spesielt hvis du viser.. Det er jo mye død og fordervelse i historie, så det er vel litt for å visualisere hvordan folk hadde det og, si man har om første verdenskrig så er det lettere å sette seg inn i det, du får et.. Jeg har tro på å visualisere på den måten altså vise film for å på en måte gi elevene en større historiebevissthet kanskje? Av hvordan det var på flere måter enn bare fakta en kan lese i en bok.

Læreren gir inntrykk av å ikke *helt* vite hva den ønskede effekten av filmen er. At film brukes mest i historie knyttes opp mot et ønske om å visualisere stoffet for elevene. Krig trekkes frem som et eksempel på noe som kan være vanskelig å sette seg inn i for elevene, og som film kan være et hjelpende verktøy for å formidle. Informanten poengterer også at filmen kan vise situasjonen «på flere måter» enn det en bok kan, som kan tolkes i ulike retninger. Det forstås her som at film, gjennom sin kombinasjon av skuespill, musikk, filmatiske valg kan gi seeren en følelse av å *oppleve* situasjonen på en annen måte enn det en bok kan.

Læreren er ikke alene om å vise mest film i historiedelen av samfunnsfag, da dette er noe lærer 6 og trekker frem:

Det er spesielt i historie vi ser mye film. Da har jeg brukt spillefilm og da har jeg sett filmen selv, eller lest bok. Men jeg passer alltid på å ha sett filmen selv før jeg viser den til elevene. Den må vise litt av tidsånden, den må vise litt av det vi holder på med på en realistisk måte. Når det er spillefilm, må den vise ulike deler av det vi holder på med. Jeg kan nevne *Slumdog Millionaire*, som jeg har brukt i engelsk når vi har om India. Det er en spillefilm som viser de ulike sidene av India, både de gode og de problematiske. Både religion, fattigdom, barnarbeid, det er mange sider som vi kan jobbe med etterpå.

Her poengteres det at filmen må kunne danne grunnlag for arbeid med en rekke forskjellige temaer. Eksempelet som brukes er fra undervisning i engelsk, men det virker rimelig at læreren også har dette ønsket når det brukes film i historiefaget. Med tanke på tidsbruken knyttet til å vise hele spillefilmer kan det være en god ide at man velger filmer man får mest mulig utav, slik at man får mest mulig ut av tiden som investeres.

For lærer 8 er det viktig at elevene skjønner hva de skal lære av å se filmen:

Så er det jo.. Jeg tenker det er en fordel om elevene oppfatter at filmen faktisk handler om et tema, at det ikke bare er en form for underholdning de tilfeldigvis ser. Men at de kanskje.. Det bør være en film som er såpass overtydelig, når det gjelder tema, at de forstår at vi ser den på grunn av det.

Det å sette tydelige mål for elevene, slik at de vet hva de skal være oppmerksomme på mens de ser filmen, er en prioritering for lærer 8. Under utvelgelsen blir det da viktig å finne filmer som er tydelige i sin tematikk og som gjør at elevene enkelt kan knytte filmen til temaet de undervises om. Aldersgrenser diskuteres senere i oppgaven, men tas også med under punktet om valg av film, da det for en del av lærerne er et viktig moment når det avgjøres hvilke filmer en skal og ikke skal vise i klasserommet.

Det er verdt å merke seg at både lærer 1 og 6 trekker frem historie som det faget hvor det vises mest film. Dette begrunnes i et ønske om å visualisere for elevene hvordan livet var på denne tiden på en måte som går utover det som er mulig med kun bilder og tekst.

Lærerne gir vektlegger forskjellige ting i sine valg av filmer. Både kjente skuespillere og relativt moderne filmer blir trukket frem som momenter som kan være med å motivere elevene. I samfunnsfaget trekkes historiedelen frem som det som oftest blir undervist med film, for å visualisere fortiden for elevene. Samtidig poengteres det at det er viktig at elevene vet hva de skal lære av filmene og at det er en fordel om filmene er tydelige i sin tematikk.

Avslutningsvis i dette delkapittelet presiseres det at det vil være viktig å kunne gi didaktiske begrunnelser for hvorfor man velger å bruke ulike spillefilmer i undervisningen. Å kunne vise til

velbegrunnede didaktiske overveininger vil være viktig når en arbeider med film, noe lærer 6 har erfart:

Jeg har ofte diskusjoner med rektor om dette her med film. Hun mener vi ser for mye film og at vi kan se bare utdrag. Men da mener jeg at.. ting må inn i en kontekst. Man kan ikke bare se en liten del av en film som er en lang fortelling. Og, det er en del av undervisningen, det er ikke bare for underholdning.

Ved å kunne vise til spesifikke mål man ønsker å oppnå, samt hvordan filmen skal brukes for å oppnå disse, vil man som lærer ha en god, faglig begrunnelse for å bruke film. Det er nettopp dette som skiller en slik profesjonell bruk av spillefilm og det å se film kun for underholdningens skyld.

#### 4.1.2 Praktiske begrunnelser for valg av film

I denne delen vil de ulike praktiske grunnene for å velge – eller ikke velge – filmer bli gjennomgått. Denne delen vil i motsetning til de didaktiske begrunnelsene se på ulike praktiske begrunnelser lærerne gir i tilknytning til valg av film. Unntaket er kilder og tilgjengelighet, da dette diskuteres som et separat underkapittel.

Når det kommer til aldersgrenser varierer det svært mye hvordan lærerne forholder seg til det – noen benytter seg kun av filmer hvor elevene er innenfor aldersgrensene, mens de fleste ser ut til å ha et bevisst, men rundhåndet forhold til aldersgrensene. De vet at de eksisterer, men ser mer på dem som rettesnor enn eksplisitte grenser.

Om aldersgrenser sa lærer 1 følgende:

Tidligere var det en kollega som sendte ut en lapp til foresatte om de syntes det var greit med filmer med 15 års aldersgrense. Men det har ikke jeg gjort, så jeg forholder meg stort sett til filmer med 12 års aldersgrense vi har holdt oss til. Så det setter jo en del begrensninger til hva en kan vise, spesielt med tanke på krig og historie.

Å gjøre slik lærerens kollega har gjort vil potensielt innebære en del merarbeid for læreren i planleggingsfasen. Man ville ikke nødvendigvis sendt ut en fysisk papirlapp, men man ville fortsatt være nødt til å på en eller annen måte kontakte foreldre og be om tillatelse. Dette ville

også vært en fordel å gjøre *før* planleggingen av et undervisningsopplegg, da et nei fra en forelder ville betydd at filmen – og opplegget knyttet til den – måtte ha blitt skrotet.

Dette virker ikke å være noe læreren tar seg tid til, og derfor bruker den «stort sett» til filmer med 12 års aldersgrense. Å si at en *stort sett* forholder seg til 12 års aldersgrense antyder – slik flere andre lærere gir uttrykk for – at også denne læreren kan gå over den anbefalte aldersgrensen. Med andre ord virker det ikke som om denne læreren anser aldersgrenser som absolutte.

Lærer 4 ser heller ikke på aldersgrenser som noen *absolutt* grense:

Jeg viser 15 når de er 14 for å si det sånn. Jeg har aldri spurt foreldre om det, selv om jeg kanskje burde. Det var en tid for noen år siden når vi *måtte* ha det, underskrift fra foreldre, for da var det en del filmer på skolen som var 15 årsgrense. Jeg har aldri vist noe med 18, som jeg kan huske.

Denne læreren har også opplevd en tid hvor det var et krav om å sende forespørsel til foreldre angående aldersgrenser. Dette begrunner læreren med at det *før* var filmer på skolen som hadde aldersgrense 15 år. Hvorfor dette kravet har endret seg går ikke nærmere inn på i intervjuet, men det kan tenkes at skolens fokus rundt aldersgrenser har forsvunnet i takt med at de har sluttet å kjøpe dem.

Da ansvaret for tilgang til filmer i stor grad virker å være flyttet over på læreren selv – og ikke skolen – kan det tenkes at skolene heller ikke retter særlig oppmerksomhet rundt tematikken. Et unntak vil kunne være om skolen plutselig skulle begynne å motta klager fra foreldre som reagerer på at deres barn ser filmer med for høy aldersgrense, men som læreren selv påpeker har det, for denne læreren, aldri vært noe den har spurt foreldre om. Ettersom informanten ikke nevner noen tilfeller hvor foreldre har reagert kan man anta at denne praksisen ikke er blitt utfordret av verken skole eller foreldre.

Lærer 2 har et enda mer avslappet forhold til aldersgrense og har med tiden omtrent glemte at de finnes:



Forrige gang glemte jeg å se på dem. Men det var innafor det altså. Jeg har ikke satt på noe 18 årsgrense filmer enda. Men det er så lenge siden det var et tema for meg, jeg slipper å tenke på det og er gammel nok til å se på det. Så det merker jeg har forsvunnet ut av kriteriene mine. Det er noe jeg må få litt mer inn nå når jeg er lærer.

Dette er noe mange nok kan kjenne seg igjen i. Som barn og ungdom vil aldersgrenser i større grad være noe man har et bevisst forhold til da det i mange tilfeller legger begrensinger på hva man kan benytte seg av underholdning. For lærer 2 – en lærer i 30-årene med kun noen få års erfaringer som lærer – er aldersgrenser derfor noe som kan være vanskelig å komme på i farten.

Lærer 2 peker allikevel på at bevisstheten rundt aldersgrenser er noe som må komme på plass når en innehar rollen som lærer. Det er en vesentlig forskjell å bruke film som underholdning hjemme og som en profesjonell aktør i skolen. Å ha et bevisst forhold til aldersgrenser og eventuelt kunne begrunne valg som ikke følger disse, vil være en viktig del av en profesjonell bruk av film.

Det virker i mange tilfeller som det heller er innholdet som vil kunne sette begrensninger på hva som kan vises i en klasse, heller enn ett år fra eller til i forhold til en aldersgrense. Lærer 5 påpeker at det er flere hensyn å ta enn kun aldersgrenser:

Om jeg ser på aldersgrenser, eller innhold i filmen.. Det er så himla mange hensyn å ta. Det er en greie som dukker opp stadig vekk, elever som har traumatiske opplevelser av sykdom og død i familie. Det er utrolig mange filmer der det er noen form for dødsfall, uten at en egentlig tenker på det og at det er en trist slutt eller trist utgangspunkt og det blir fint så er det.. Det er så mange sånne hensyn en tar. Og aldersgrenser, selvfølgelig, jeg kjører ikke ting som er altfor drøyt.

Som læreren påpeker kan det være problematisk å vise film, selv om en holder seg innenfor aldersgrensene. I en klasse med et tjuetalls elever med forskjellige bakgrunner vil det være vanskelig å vite hvordan hver enkelt vil reagere på en film. Hendelser rundt alkohol, krig, vold, samlivsbrudd, dop og flerfoldige andre er temaer som elevene i en eller annen grad kan ha en tilknytning til – og som derfor kan gjøre det ubehagelig og vanskelig å se en film om det. I så

måte vil aldersgrenser være til lite hjelp, da det vil være langt viktigere at læreren kjenner sine elever og på den måten vet hva som kan vises på film og hva som bør læres med andre metoder.

Lærer 8 var også bevisst på hvilket innhold som var å finne i filmen og virket ikke å ha særlig imot å følge aldersgrensene:

Det er jo en liten utfordring at man først må se på aldersgrensen da. Det er litt strengt. Det gjør jo gjerne ikke så mye i utgangspunktet. Det er jo greit at en film ikke er spekket med vold og sex. Da blir det gjerne det eneste de husker. Men det er et kriterium da.

Denne læreren jobber ved samme skole som lærer 2. Der hvor lærer 2 ikke hadde innarbeidet seg rutiner i forbindelse med aldersgrenser, påpekte informanten at dette var noe som måtte komme på plass. Lærer 8 virker også å følge aldersgrensene, og poengterer at «det er litt strengt». Det kan derfor tenkes at bevisstheten rundt aldersgrenser varierer fra skole til skole, alt etter hvilke regler skolene setter og hvor tydelige de presenter disse.

Å se spillefilmer er tidkrevende. Å se dem i skolen er som oftest enda mer tidkrevende, da man sjelden rekker å se filmen i ett og derfor må beregne ekstra tid til oppstart og eventuelt avslutning av timen. Utfordringene rundt dette vil kunne variere basert på ulike faktorer, som for eksempel det tekniske utstyret skolen har til å vise film. Om det ofte er problemer med lyd, prosjektor, internett, lydkabel og lignende vil dette kunne gjøre det enda mer tidkrevende å vise film enn det filmens spilletid skulle tilsa. Tekniske utfordringer vil tas opp som et eget tema senere i oppgaven.

Som lærer er tidsbruk noe man må ha et bevisst forhold til da man må forholde seg til det gitte timetallet for faget, samt de målene som skal oppnås på denne tiden. I så måte er det ikke rart at mange av lærerne trekker frem tidsbruk som noe som påvirker deres valg av film.

Utfordringen rundt tidsbruk kan løses på forskjellige måter, blant annet slik lærer 5 gjøre det med å planlegge for tverrfaglig bruk:

Jeg er både samfunnsfag og engelsk-lærer, og KRLE, og det er sånn at jeg tenker litt, i og med at langfilmer varer en stund, så hender det jeg låner litt timer av meg selv. Jeg

tenker gjerne litt tverrfaglige effekter ut av det. Er dette noe som kan brukes i både samfunnsfag og engelsk for eksempel. Det er litt luksus. Samtidig blir det litt sånn «kan en forsvare å bruke så mye tid på et..» eh ja, men det gjør en jo av og til.

Læreren er opptatt av at å bruke film er svært tidkrevende og ønsker derfor å få mest mulig utav filmene som vises ved at de brukes i flere fag. Læreren underviser i både samfunnsfag og engelsk og holdt for tiden på å vise Forrest Gump i begge fag – i historie i temaet kald krig fordi, da læreren synes filmen oppsummerte etterkrigstiden i USA på en god måte.

Tidsbruken blir her en så tror utfordring at læreren velger film på bakgrunn av dette. Heller enn å begrenses til kortere filmer, velger læreren film som kan brukes tverrfaglig slik at utbyttet av filmen dobles. Dette til tross virker det som om læreren tidvis sliter med å forsvare tidsbruken. Tidsbruk vil fort være en utfordring når det kommer til bruk av film, da særlig spillefilm, i undervisning. I historie/samfunnsfag har man et begrenset antall timer i løpet året til å gjennomgå pensum og det kan da være vanskelig å finne tid til å se en hel spillefilm. I tillegg vil man, avhengig av timeplanen, kunne oppleve at filmen må sees over flere dager. Dette kan igjen føre til at den faktiske tidsbruken øker, om man som nevnt av lærer 1 ofte har problemer i forbindelse med å få spilt av filmen.

Alle lærerne i denne undersøkelsen er ansatt ved ungdomsskoler og har derfor det samme timetallet å forholde seg til. Det er allikevel en vesentlig forskjell i hva som avgjør når det passer best å vise film på de forskjellige skolene – *fagdager*.

Ved den ene skolen har de forskjellige klassene fagdager. For samfunnsfag betydde dette at de seks ganger i løpet av året har én hel skoledag satt av kun til det ene faget. Lærer 5 forteller her om fagdag:

Nå har vi organisert skoleuken vår slik at vi har fagdager. I løpet av et skoleår så har jeg seks heldags samfunnsfagdager. Og en hel dag med samfunnsfag, da trenger en noe alternativ aktivitet som da gjerne er en film, eller en ekskursjon eller noe. Så det er en del sånne ting som melder seg også, hvor er vi, hvilket tema jobber, hva passer det å se en film om. Med fagdag kan man også kombinere det med muntlige vurderinger, hente ut elever en og en mens det er en film.

Det er altså flere grunner til at læreren velger å bruke fagdagene til film. Først nevnes behovet for variasjon i løpet av en full dag med samfunnsfag. Film nevnes da som en kilde for variasjon. Temaet for den aktuelle fagdagen vil da avgjøre hva det passer å se film om. Det nevnes også at det å ha en film på i klasserommet gjør det mulig for læreren å samtidig gjennomføre muntlige høringer i et annet rom.

Lærer 3 benytter seg også av denne muligheten:

Det hender jeg kombinerer at jeg er ute og har fagsamtaler med elever, mens resten av klassen ser film. Da vet jeg at filmen blir sett, mens om jeg setter dem til å skrive så vet jeg at det mest sannsynlig ikke blir gjort fordi det ikke er lærer i klasserommet. Så jeg bruker det en del i fagdag. Fagdagene gir deg tid til å se film.

I motsetning til om læreren her hadde satt elevene til å arbeide på egenhånd samtidig som lærer avholder muntlige høringer i et annet rom, mener lærer 3 at man ved å bruke film kan slå to fluer i en smekk. Film vil da kunne gjøre at klassen som ikke lenger er under oppsyn allikevel «gjør» det de skal – altså ser filmen. Om det alltid vil være slik kan diskuteres, ettersom det er fullt mulig for elever å gjøre andre ting enn å følge med på filmen. Det at det står en film på i klasserommet er ingen garanti i seg selv for at elevene vil følge med på den.

Lærer 2 – som ikke har fagdager å vise film på – forteller om utfordringene rundt å vise film over en lengre periode:

Når jeg viste film her så måtte det jo bli fordelt da, her er det 45 minutters økter. Der jeg var tidligere var det ofte dobbelttimer, så da var det jo litt lettere. Men når du har opplegget så kan du jo planlegge at.. Ja, kjipt, da stopper vi der og så kan vi fortsette. Eventuelt så har jeg inntrykk av at det er åpent for å bytte blant kolleger. At du stjeler litt av neste time og så stjeler de litt av deg neste gang. Det verste som skjer, er at du får et nei.

Dette vil være en problemstilling mange møter i skolen. Med filmer som fort kan være i to og i noen tilfeller nærmere tre timer, vil det kunne være vanskelig å få vist hele filmer uten at det

strekker seg over dager – og uker. Som lærer 2 kan problemet omgås eller reduseres om man får låne timer av andre lærere.

Tidsbruk virker å være et utbredt problem for lærerne. Lærer 3 svarte dette på spørsmål om det var problematisk å få tid til å vise film:

Ja, absolutt. Det er både jeg og andre enige om. Vi skulle gjerne hatt mer tid til film for det er mye bra film der ute. Men det er det tidsproblemet. Det er lite tid. Det er sjeldent man får tid til å vise en hel film. Det er jo en del av planleggingsprosessen. Velge seg ut, hvis en ikke har tid til å vise en hel film, hva skal man vise. Hvis det er en spesifikk film man vil vise, så må man gjerne velge ut deler.

Mangelen på tid kan gjøre det nødvendig å velge ut deler av en film man ønsker å vite. En del av planleggingsprosessen vil da være å finne scener som kan stå på egne bein og som for eksempel illustrerer det læreren ønsker. En bakside med dette vil kunne være at mye av konteksten forsvinner. Om man kun ser de siste 15 minuttene av film vil man sitte igjen med et ganske annet utbytte enn om man ser samme film fra start til slutt. For lærer 4 – som synes serier ville vært enda bedre enn film – vil utfordringen være enda større:

Uten tvil at tidsbruk er et problem. Du har jo lyst til å vise de gode eksemplene og da synes jeg ofte serier er bedre. For spillefilm der skal det være spennende, det skal være topper, det er bang bang bang. Man får et innblikk i hvordan ting er selvfølgelig, men det blir mye kunsterisk for å få til en spillefilm. Med serier kan man dvele ved ting og få elevene til å tenke litt mer. Før neste episode. Skulle jeg valgt å ha hatt et år med undervisning med enten film eller serie, så hadde det blitt serie altså

Serier kan ofte være mer detaljerte og mer dyptgående, men årsaken til dette er i stor grad at historien har et større antall timer å utspille seg over. En serie som *Chernobyl* (2019) ville kunne fungert godt for å gi elever et dypdykk i katastrofen som utspant seg ved atomkraftverket. Å få sett serien i sin helhet vil allikevel være en stor utfordring – miniserien på fem episoder har en spilletid på fem og en halv time (IMDB, 2021).

Det betyr med andre ord at selv om man tror elevene ville fått mest utbytte av en serie, må det velges bort på grunn av tidsbruk. Som lærer 4 selv sier det: «Men hvor mye tid skal du bruke og hvor mye har du? En skal være ferdig med 2. verdenskrig på 4-5 uker, skal man bruke tiden på Band of Brothers så går de ukene. Det er jo det som er vanskelig».

Tid er en svært verdifull ressurs i skolen. Den vil avgjøre hva man kan- og ikke kan gjøre. De didaktiske prioriteringene må – uavhengig av hvor godt læringsutbytte ville blitt – vike om tiden ikke strekker til. I planleggingsarbeidet vil tidsaspektet derfor være noe alle lærere som velger å bruke film – og da særlig hele spillefilmer – må planlegge rundt.

Kort oppsummert er det tidsbruk og aldersgrenser som blir trukket frem av lærerne som det som tydeligst begrenser hva som kan brukes. Filmens spilletid vil avgjøre om det er mulig å bruke den i skolen, eller ikke. Dette gjør at serier, slik lærer 4 beskrev, vil være nærmest umulig å se i sin helhet, da de ofte strekker seg langt utover den tiden lærere har til rådighet. At flere skoler innfører fagdager, hvor en hel skoledag settes av til ett enkelt fag, vil kunne gjøre det mulig for lærere å se spillefilmer i sin helhet i løpet av én økt, selv om det ikke kan sies å være en løsning på tidsutfordringen. Uavhengig av hvordan skoledagen er bygget opp, ser tid ut til å være den mest begrensende rammebetingelsen.

Videre vil aldersgrenser begrense hva som kan vises og ikke vises i klasserommet, i alle fall på papiret. Det virker allikevel som at lærerne har et bevisst, men rundhåndet forhold til disse grensene. Ingen gav uttrykk for at det ville være greit å vise 18 års-filmer på ungdomsskolen, til dette var avstanden ned til elevenes alder for stor.

Om det derimot bare var ett år og to som skilte, var lærerne åpne for å bruke disse filmene i sin undervisning – noe manglende kritikk ser ut til å indikere at verken elever eller foreldre har noen problemer med. I tillegg til aldersgrensene, ble det gitt uttrykk for at det heller var vanskelige tema på film som kunne føre til reaksjoner blant elever som, av ulike årsaker, kunne få reaksjoner på filmen – uavhengig av aldersgrensen på den.

#### 4.1.3 Valg av filmklipp

Kanskje er det nettopp tidsbruken som gjør at lærerens prioriteringer når de skal finne filmklipp heller enn spillefilmer og dokumentarer er vidt forskjellige. Når læreren skal finne filmklipp som

kan brukes i undervisning er nemlig fremgangsmåten en ganske annen. Kildene for filmklipp er i stor grad Youtube, NRK Skole og Elevkanalen.

Ifølge lærer 6 blir det stadig tatt inn nye klipp i repertoaret og særlig en elevgruppe er i fokus mens læreren leter etter klipp:

I samfunnsfag så bruker jeg en del av de som ligger på NRK skole. Der ligger det ganske mange gode småfilmer eller snutter som forklarer oppbyggingen av maktfordelingsprinsippet og Storting og regjering og sånt. Jeg har også brukt.. Nå husker jeg ikke hva det heter, men det er små animasjonssnutter som ligger på YouTube. Som viser ting ganske forenklet. Det ser jeg er mye til hjelp for spesielt svake elever. Det er mange av de som er visuelle og som har stor nytte av å se ting. Men der har jeg ikke sett alt selv og det er mye søking og leting etter ulike stikkord og sånt. Jeg finner nye ting hele veien.

Det virker som om lærerne i større grad er utforskende og søkende når de skal finne klipp. Tidsmessig gir dette mening, da lengden på et filmklipp og en hel spillefilm vil være som natt og dag – tiden det tar å se gjennom nye filmklipp vil være betydelig kortere enn om læreren skal se gjennom hele spillefilmer. Læreren gir også uttrykk for at det stadig blir funnet nytt materiale som kan brukes i undervisningen.

Verdt å merke seg er det også at lærer 6 trekker frem fordelene klipp og korte animasjoner ser ut til å ha særlig de svake elevene. Læreren henter disse både fra NRK – hvor klippene vil være skreddersydd nettopp for elever og læring – og YouTube, hvor det fortsatt vil være videoer som kan forklare temaer på en relativt enkel måte, men som læreren selv i større grad må bedømme om er passende eller ikke. Målet for læreren med å bruke klipp virker å gi alternative forklaringsmetoder av ulike fenomen, hvor klippenes evne til å forenkle og visualisere stoffet blir viktige.

Når lærer 1 skal finne filmklipp ser prosessen slik ut:

Da pleier jeg å sitte å se gjennom en del selv. Det er del søkefunksjoner og sånne ting for å finne små klipp som jeg kan legge til som en slags illustrasjon. I forbindelse med ny

læreplan så skal elevene selv få velge innfallsvinkel til å finne informasjon selv. Så når de da skal finne ut om et tema, 1. verdenskrig for eksempel, så har jeg lagt ut klipp som elevene selv kan se på hvis de vil. Noen foretrekker å lese, noen foretrekker å lytte til ting. Da har jeg brukt en god del tid på å sitte å søke gjennom ut ifra temaer og ulike søkeord for å finne ulike videoer jeg kan legge til i OneNote.

Klippene som læreren finner er ikke nødvendigvis noe som blir vist i plenum, men kan legges ut i OneNote slik at elevene selv kan velge hvordan de vil jobbe med stoffet og om klippene er noe de vil se. På denne måten trenger ikke klippene læreren finner frem til å passe innenfor noen spesifikk tidsramme, slik det vil være om det skal brukes i plenum i samfunnsfagtimen. Når læreren legger ut klipp er det for å gi elevene en illustrasjon og innebærer at læreren søker etter klipp, ser gjennom, for så å enten forkaste eller ta i bruk klippene. Å legge til rette for at elevene selv kan velge hvilke læringsmetoder de vil benytte seg av, betyr også at læreren vil ha et større arbeid i forkant av undervisningen, i forhold til om alle fikk den samme undervisningen.

For lærer 4 er fokuset å finne klipp som ikke går over hodet på elevene. På spørsmål om det læreren hadde noen faste kanaler på Youtube var svaret dette:

Ja, blant annet BBC. Det blir jo de store som legger ut ting, og så er det jo hele tiden sånn, om det er doktorgradsstipendiater eller så er det forelesere som legger ut forenklede forelesninger med bilder og videoer på Youtube. De legger seg av og til litt høyt, at det blir litt vanskelig for elever i 9. klasse. Finner man noen bra som elever har lagd selv, når du holder på å lete og den prosessen der. Hvis du søker ungdomsskole 2. verdenskrig så kan man finne ting som elever har lagd og som kan være midt i blinken for den elevmassen en har. Det er jo sånn som elevene også bruker selv mer, om man får oppgaver som sier at de skal inn og se. Det gjør jeg jo. Det er flere av dem som bruker Youtube bare til å se gjennom ting, når de får oppgaver å jobbe med.

Klipp er altså noe elevene i dette tilfellet bruker stadig mer av for å lære. Lærer 4 liker å finne klipp som er laget av elever og som derfor i større grad vil være tilpasset elevmassen, enn klipp laget av «doktorgradsstipendiater». Dette vil være en av hovedutfordringene med å bruke



nettopp YouTube; videoene som legges ut der er ofte beregnet for voksne, og kan derfor inneholde begreper og annet innhold som gjør at elevene ikke forstår hva de ser.

BBC som læreren trekker frem, vil være et eksempel på en kanal som først og fremst produserer innhold myntet på voksne, ikke barn og ungdom. Mye av det vil kunne brukes, men det krever at lærer i forkant indentifiserer de eventuelle delene som trenger en nærmere forklaring.

Det siste eksempelet som tas med i denne delen er lærer 3:

Jeg må jo bare ta og stole på min egen kompetanse og evaluere om det er brukende eller ikke. Hvis jeg har et tema så søker innenfor det. Kald krig for eksempel. Men ofte har jeg en baktanke, om den kalde krigen er det nettopp kommet ut et nytt spill. Call of Duty. Der var det en veldig bra trailer som hadde Reagan. Den fanget oppmerksomheten. De hadde jo alle sett den traileren selv. Og det er interessant å ta det mest sannsynlig ser på daglig.

Dette kan være en god måte å få elevene engasjert i undervisningen, uten å måtte betale dyrt gjennom å måtte sette av nok tid til en spillefilm. Ved å bruke klipp av ting elevene kjenner til og som mange gjerne har et forhold til selv, vil man kjapt kunne vekke interesse blant elevene – som i eksempelet her, hvor spillet *Call of Duty: Black Ops Cold War* brukes for å fange elevenes oppmerksomhet når temaet Kalde krigen skal undervises.

Proessen for å finne klipp er relativt ulik den for spillefilm og kjennetegnes av at man er mer oppsøkende og stadig på jakt etter nye funn. For elevene er det også en større grad av valgfrihet, da det blir mulig for lærerne å legge ut klipp elevene selv kan velge om de vil se.

I forbindelse med å finne og bruke filmklipp til undervisning, vil ikke tid være en like begrensende faktor, slik den er i tilknytning til spillefilm. Både det å søke opp- og evaluere klipp vil som oftest være en langt mindre tidkrevende jobb for læreren, enn å se gjennom nye spillefilmer. I tillegg vil selve bruken av dem være mindre tidkrevende, da klippene som oftest vil være betraktelig kortere. I lærer 3s tilfelle varer traileren til spillet rundt to minutter og tretti sekunder, noe som vil være overkommelig i løpet av en standard samfunnsfagtime.

Det trekkes også frem at det er særlig svake elever som kan ha stor nytt av korte filmklipp, for hjelp til å forstå tidvis komplekse temaer og fenomener. For de som har stort utbytte av å få forklart dette på en enklere – eller bare annerledes – måte enn det som for eksempel står i læreboken, vil derfor filmklipp være til stor hjelp.

#### 4.1.4 Elevmedbestemmelse

Når det kommer til å la elevene være med på å velge film kan det fort tenkes at en slik løsning vil være et tveegget sverd. På en side vil det kunne være positivt å ta med elevene i valgprosessen av film, da det gjerne vil være lettere å finne noe som engasjerer dem. Samtidig er faren til stede for at elevene velger film i et underholdningsøyemed heller enn for læringens skyld.

Lærerne i denne undersøkelsen åpner for å ta imot forslag fra elevene, men ønsker i stor grad å ta avgjørelsen selv. For en av lærerne virket mer elevmedvirkning å være et mål, all den tid elevenes medbestemmelse ser ut til å få stadig mer fokus i skolen. Lærer 1, som på spørsmål om elevene hadde innflytelse på filmvalg, svarte dette:

Det har nok vært for lite. Jeg har nok større fokus på det nå med den nye læreplanen tenker jeg, større grad av elevmedvirkning. Det har jo hendt at elever har foreslått film, men ofte er det helt off i forhold til tema ellers så er mitt inntrykk at elevene ser mest serier og ikke så mye film. Så det har liksom ikke vært, jeg skjønner spørsmålsstillingen, men det har jeg kanskje ikke vært flink nok til.

På dette spørsmålet hadde læreren en nærmest beklagende tone, som om en mangel ved lærerens praksis var blitt avdekket. Læreren sier det har vært «for lite» elevmedvirkning, og virker med det å mene at elevmedvirkning er noe som skal – i alle fall bør – være til stede, også når det kommer til valg av film.

At læreren avslutter med «(...) det har jeg ikke vært flink nok til» er med på å forsterke dette inntrykket. Læreren anser det slik at dens praksis må forbedres på dette feltet, som om det at elevene selv får velge film er et ubestridt ideal.

Flere av de andre lærerne så ikke ut til å se på det som noe negativt at elevene ikke selv fikk lov å velge film. Det at elevens forslag til film ikke alltid går hånd i hånd med pensumet, var da noe som ble trukket frem som årsak til at læreren ville ta dette valget. På spørsmål om elevene pleier å være med å bestemme film svarer også lærer 5:

En vil jo gjerne koble det til det faglige. Og det er sjelden elevene har sett filmer hvor de tenker «oi, denne passer jo perfekt til det temaet i samfunnsfag». De sitter ikke på Netflix og tenker dette passer rett inn i det læreplanmålet.

Lærer 6 har også registrert at forslag fra elevene i stor grad er «ren underholdning» og at det «ofte er filmer mange har sett». Argumentasjonen til lærerne er på mange måter lett å være enig i, da elevene på fritiden ser filmer for underholdning og bedømmer om en film er god eller dårlig ut ifra det. Slik lærer 5 påpeker, er det usannsynlig at elevenes filmanbefalinger har rot i hvordan filmen kan knyttes til mål i faget – noe lærerne forhåpentligvis er mer bevisste på i sin utvelgelsesprosess av film.

Ingen av lærerne i denne undersøkelsen gav uttrykk for å ville la elevene velge film helt på egenhånd. Det var derimot åpent for at forslag kunne tas imot og evalueres av lærer, men selve valget vil lærerne selv ha ansvar for.

Dette ble forsvart med at lærer og elev som oftest vil velge film basert på vidt forskjellige kriterier. Der læreren ser etter faglig utbytte som følge av filmen, hadde informantene inntrykk av at elevene stort sett foreslo filmer basert på et ønske om god underholdning – ikke av didaktiske årsaker.

#### 4.2 Kilder og tilgang til film

Det er ikke mange år siden antall kilder til film var en god del mer begrenset for lærere. Som lærer kunne man enten benytte seg av skolens egen filmsamling, låne på byens bibliotek, eller ta med filmer fra ens egen filmsamling. Den tid er definitivt forbi nå, da internettets inntog har gitt tilgang til et enormt antall klipp, dokumentarer, spillefilmer og serier. For en lærer kan dette være et tveegget sverd. På en side vil det være større muligheter for å finne den filmen som virkelig fenger elevene og gir dem det læringsutbyttet en ønsker. Samtidig vil antallet

muligheter tilsi at å finne det ene klippet, eller den ene filmen, kan være som å lete etter nålen i høystakken.

I tillegg er det langt i fra alt som er tilgjengelig gjennom gratistjenester; de store «filmbibliotekene» i dag – Netflix, Viaplay, TV2 Sumo, HBO Nordic – tilbyr alle filmer, serier og dokumentarer, men alt har en pris. I de fleste tilfeller vil dette være gjennom et månedlig abonnement, mens man i andre tilfeller må betale per film. Felles for alle disse tjenestene er at de for øyeblikket ikke tilbyr egne særavtaler for skoler, det er som privatperson man abonnerer og da for personlig bruk.

#### 4.2.1 Strømmetjenester for spillefilm

Som kunde av for eksempel Netflix godtar man en rekke vilkår ved avtaleinngåelse og tegning av abonnement:

Netflix-tjenesten og alt innhold man ser gjennom tjenesten, er ment for personlig og ikke-kommersiell bruk, og kan ikke deles med personer utenfor husholdningen din.

Under Netflix-medlemskapet ditt gir vi deg en begrenset, ikke-eksklusiv, ikke overførbar rettighet til å få tilgang til Netflix-tjenesten og se Netflix-innhold. Med unntak av det foregående skal ingen rettigheter, tillatelser eller interesser i materialet overføres til deg. Du samtykker til å ikke bruke tjenesten for offentlig framvisning. (Netflix, 2021)

Den siste setningen i sitatet over sier klart og tydelig at man som bruker av tjenesten ikke skal vise filmer og serier man har tilgang på gjennom tjenesten utenfor den private sfæren – offentlig visning er ikke i tråd med avtalen. Kanskje er det derfor mange av lærerne i denne undersøkelsen gir uttrykk for at de gjør noe galt når de bruker sine private filmtjenester i klasserommet. Lærer 1 er en av dem som ikke bruker slike tjenester som lærer: «Nei, det blir det lite av. Vi har ikke noen konto på skolen så det er vel ikke helt legitimt å vise fra dem, jeg vet ikke?».

Lærer 4 brukte filmtjenestene, men gjorde det til tross for at han mente det er ulovlig:

Vi gjør vel en del ulovlige ting. Netflix, HBO og egne brukere. Jeg tror faktisk det er forbudt. Om jeg hadde ringt Netflix og sagt jeg viste en serie til hundre elever for 89 kroner i måneden så hadde jeg fått et klaps på fingrene altså.

Det virker som om det hersker tvil rundt lovligheten med denne praksisen, ikke bare blant dette utvalget, men også blant lærere generelt. Film & Kino, en bransjeorganisasjon for kommunale og private kinoer, forteller om mange henvendelser rundt denne problemstillingen. Det virker som det i stor grad er tvil om hva som er lovlig og ikke når det kommer til filmvisning i skolen.

Forvirring til tross – det er slått fast at visning av film for en klasse er å regne som privat. Kultur og kirkedepartementet slo i 2008 fast at «fremføring innen den ordinære klasseromsundervisningen skal anses for «privat». Bakgrunnen for dette er at det i en slik undervisningssituasjon antas å foreligge nære relasjoner mellom læreren og elevene.» (Stensland, 2021). Man skal allikevel holde tungen rett i munnen, for om man går sammen med en annen lærer og viser filmen for to klasser samtidig, vil dette ikke være i henhold til loven, da dette i prinsippet må klareres med rettighetshaverne (Stensland, 2021).

Selv om reglene med andre ord er ganske klare på feltet, trodde flere av lærerne i denne undersøkelsen at det ikke var lovlig – og i alle fall at det befant seg i en gråsoner. Det kan derfor virke som at en tydeliggjøring rundt disse reglene ville vært på sin plass og at man i de ulike brukeravtalene får klargjort hva «privat» faktisk betyr. Det vil også kunne være en fordel at skoler bevisstgjør sine ansatte på hva som er innenfor regelverket i tilknytning til film.

Bevisstgjøring rundt reglene vil allikevel ikke få bukt med det kanskje største problemet knyttet til bruk av spillefilmer og serier i skolen i dag; bruken er sterkt avhengig av at læreren selv abonnerer på ulike tjenester. Fraværet av strømmetjenester for skoler gjør at læreren ender opp som den som må anskaffe filmer og serier til læringsøyemed.

For mange trenger ikke det nødvendigvis å være problematisk – som nevnt tidligere har stadig flere av oss ett eller flere abonnement på slike tjenester (SSB, 2018). Allikevel viste det seg at det var store forskjeller i tilgangen de ulike lærerne i utvalget hadde til strømmetjenester. Lærer 6 brukte Netflix selv, men så seg også nødt til å betale for andre tjenester for bruk i sin undervisning:

På en måte synes jeg det er litt ille at jeg skal betale for å vise film for elevene. En DVD som du kjøper på salg for 100 kroner den kan du vise mange ganger og den har du. Men her må jeg betale for hver måned. Det er et dilemma på en måte. Netflix bruker jeg jo hjemme også. Men de andre har jeg skaffet meg på grunn av jobben. Så kanskje at skolen burde hatt en konto, jeg vet ikke om det er en mulighet.

Lærer 6 har vært lærer i flere tiår og underviste også da DVD var det mest brukte verktøyet for filmvisning. Læreren poengterer at man kunne komme til å måtte kjøpe en DVD selv før i tiden, men at dette i motsetning til dagens strømmetjenester kun førte med seg en engangsavgift og derfor ikke ble en løpende avgift. Selv om det virker å stride mot lærerens prinsipper, er den villig til å betale for tilgang til disse tjenestene, selv når de brukes eksklusivt til undervisning og ikke privat.

Lærer 6 var den eneste som ga uttrykk for å være villig til å betale for tjenester som utelukkende skulle brukes til undervisning. For Lærer 7 var det ikke nødvendigvis pengesummene, men heller prinsippet som ville gjort det uaktuelt å abonnere på tjenester som ikke også ble brukt privat:

Nei, jeg hadde ikke tatt et abonnement kun for å bruke det i skolesammenheng. Det hadde jeg ikke gjort for det strider egentlig mot prinsipp synes jeg. Selv om de kronene skulle vi stått i, så er det mer prinsippet om at det vi har på jobb bør jobben dekke.

Argumentet til lærer 7 er gjerne vanskelig å være uenig i. At det er skolene som tar regningene for undervisningsmateriell virker som en selvfølgelighet; det bør være opp til arbeidsgiver å finansiere utstyr og materiell som arbeidstaker trenger for å utøve sitt virke. Det kan selvfølgelig diskuteres om film strengt tatt er en nødvendighet i skolen, men med tanke på at skoler så verdien av å kjøpe inn filmer på DVD før i tiden virker det ikke urimelig at den moderne løsningen kunne vært en form for skoleabonnement.

Lærer 4 fremmer et ønske om en slik tjeneste: "Det skulle vært mer tilgjengelig i alle fall, gjerne gjennom plattformer som NRK skole. Der de som er ansvarlige er pedagogisk utdannet og finner serier og filmer som er, som hører til emner for eksempel. Det hadde vært helt genialt". Fordelene med en slik ordning ville gjerne vært mange, men det virker ikke som en særlig

realistisk løsning. Filmer og serier er i dag spredt utover en rekke strømmetjenester og markedet er svært fragmentert (Colbjørnsen et al., 2019).

Lærerne gir uttrykk for at det samlet sett er for dårlig tilgang til spillefilmer, om en da ikke selv allerede abonnerer på en eller flere slike tjenester. Alternativet om man ikke gjør det, er å bla opp de pengene det koster for å få tilgang. Utfordringen rundt dette begrenses noe, all den tid de fleste av oss har en eller flere av disse strømmeabonnementene løpende.

Ønsket fra lærerne er allikevel ganske klart og det kommer i form av en skoletjeneste som kunne gi lærerne tilgang til filmer for bruk i undervisning. En tjeneste hvor skolen, og ikke lærerne, tar regningen – slik det er også for annet materiell som brukes i undervisningen. Et drømmescenario virker da å være slik lærer 4 beskriver det, med en strømmetjeneste som knytter filmene opp til tema og mål i læreplanen.

#### 4.2.2 Strømmetjenester for filmklipp

Når det kommer til strømmetjenester for klipp, eksisterer nettopp dette. Både NRK og TV2 har egne tjenester laget for bruk i skolen; henholdsvis NRK Skole og Elevkanalen (tidligere TV2 Skole). Disse tjenestene er designet for å gi lærere tilgang til videomateriale som knyttet til de ulike temaene i læreplanen. Slik beskriver NRK sin tjeneste «NRK Skole er et digitalt klipparkiv som består av lydklipp og videoer fra NRKs radio- og fjernsynsarkiv, samt våre egne produksjoner. Innholdet er tilrettelagt for elever og lærere i grunnskole og videregående opplæring, og er knyttet opp mot kompetansemålene i Udirs læreplandatabase.» (Sundberg, 2021). Hovedskillet mellom de to tjenestene er at NRKs er fullstendig gratis for alle, mens Elevkanalen har både gratis og betalt innhold.

Tjenestene høster både lovord og kritikk av informantene. Lærer 1 svarte dette på spørsmålet om det var noe læreren savnet på skoletjenestene:

Nei, egentlig ikke altså. Jeg synes de er veldig gode jeg, det er en av de tingene som faktisk fungerer veldig bra. Elevkanalen.no er synes jeg er kjempefin. For der er det veldig korte, tilpassede opplegg spesielt for svake elever. Elevene ser ofte noen av de også må de se de flere ganger og så lager de en tidslinje ut ifra de tingene de ser ut ifra årstall og sånt de plukker opp der. Da er det laget på et språk elevene skjønner. Det er

mye jeg ikke synes fungerer med å bruke nettløsninger, men det med film synes jeg fungerer veldig bra. Det eneste er når elevene ikke har med seg ørepropper så de får ikke sett, eller får ikke med seg lyden hvis de sitter og ser i klasserommet.

Lærer 1 trekker frem de tilpassede oppleggene som en finner på tjenestene. Her poengteres det som tidligere hvordan disse kan være til fordel for svake elever. Det trekkes også frem at elevene selv jobber med disse sidene, noe som muliggjør det å se videoene flere ganger om man har behov for det. Læreren virker ellers å være kritisk til nettløsninger generelt, men trekker frem at film er en av de tingene som fungerer godt på nett, med det ene forbeholdet om at man må ha lyden av eller ørepropper for at det skal fungere i en klasseromsetting.

Lærer 7 er også positiv til tjenestene, men ønsker seg mer innhold:

En ville jo alltid hatt mer. Det er jo ikke tvil om at jo mer en har å plukke fra der, så hadde vi sluppet å finne opp kruttet hver gang. Det er jo litt naivt å tro at alt jeg gjør er bedre enn det en hel avdeling i NRK eller TV2 skal klare med andre ressurser enn oss. Veldig bra det de har der, men skulle gjerne hatt større utvalg.

Dette utsagnet setter lys på et annet aspekt med slike tjenester. Et undervisningsopplegg fra Elevkanalen vil for eksempel kunne inkludere videoer, quiz, nyhetsreportasjer og oppgaver i tilknytning til de forskjellige temaene (Elevkanalen, 2021). At TV2 og NRK har større ressurser for å lage læringsopplegg en én enkelt lærer virker å være utvilsomt. TV2s Elevkanalen henter for eksempel innhold «fra flere forlag, organisasjoner og mediehus» (Elevkanalen, 2021).

Det kan diskuteres om det, slik læreren her sier, er naivt å tro at en enkelt lærer ikke kan forberede undervisningsopplegg som er av like god kvalitet som det avdelingene i NRK og TV2 kan. Der hvor disse kanalene gjerne har flere ansatte og større ressurser enn det den enkelte læreren har, er det allikevel læreren som kjenner sine elever best – og har da et fortrinn når det kommer til utviklingen av undervisningsopplegg for dem.

Allikevel vil man som lærer i alle fall kunne føle på en viss trygghet av å benytte seg av disse tjenestene da innholdet allerede er kvalitetssikret. Ved at de er knyttet direkte opp mot



læreplanen vil disse tjenestene kunne tilby innhold skreddersydd for bruk i undervisning, i forhold til tjenester som Youtube og Netflix som først og fremst er laget for underholdning.

Om man ser tilbake på det didaktiske dilemmaet (Staurseth, 2019) læreren befinner seg i er det forståelig at denne delen av tjenestene også blir trukket frem som positivt av lærerne. Med slike «komplette» opplegg forsvinner en stor bølge av skuldrene til lærerne; de trenger som lærer 7 sier «ikke å finne opp kruttet hver gang». Dette fristiller tid for læreren som kan brukes til andre aspekter ved arbeidet. Om man sammenligner arbeidsmengden en lærer vil ha om den selv skal finne film og bygge et undervisningsopplegg rundt dette med det å klikke seg inn på et tema eller læreplanmål på Elevkanalen, vil det utvilsomt være mindre tidkrevende for læreren å gå for sistnevnte alternativ.

Til tross for mange lovord mottok også tjenestene kritikk. Lærer 5 var verken begeistret for NRKs eller TV2s tjeneste:

Så bruker vi TV2-skole, den Elevkanalen. Lenge var jeg kjempebegeistret helt til jeg ble drittlei fordi jeg fikk følelsen av at dette er en PowerPoint hvor en tar overskriftene i boken og så oppsummerer en det animert på to minutter. Jeg synes det er litt for lettvinnt det som ligger på TV2 skole. Det som er på NRK skole, er mye utdatert. Ting fra 90-tallet, det nytter ikke lenger. Det er både for gammelmodig lagd og rett og slett faglig passé.

Kritikken mot Elevkanalen går her på at tjenesten har en for lettfattelig omgang med temaene; at det blir for overfladisk. Lærer 1 påpekte hvordan tjenestene fungerte bra for de svake elevene og nettopp dette kan være en av grunnene til at lærer 5 synes det blir for overfladisk. For svake elever vil det være en fordel at modulene ikke går for dypt ned i temaene, men at de heller presenterer det grunnleggende. For andre elever vil dette igjen kunne, slik lærer 5 sier, bli for lettvinnt og ikke være dyptgående nok i stoffet.

Disse tjenestene vil kunne være gode alternativ for lærere som ønsker å benytte seg av filmklipp i sin undervisning. Noen ekstra utgift vil det heller ikke være for læreren, da NRKs skoletjeneste er helt gratis, mens Elevkanalen betales av skolen eller kommunen. Innlogging skjer da gjennom Feide og alle skolens elever og lærere kan da logge inn på tjenesten. Alle

lærere og elever i Stavangerskolen har tilgang på elevkanalen gjennom sin FEIDE-konto (Stavanger kommune, 2021).

Der hvor kritikken mot de to tjenestene ofte går på manglende innhold, vil det motsatte være sant for strømmetjenesten YouTube. *Alle* de åtte lærerne bruker YouTube. Nærmest uavhengig av hva man søker på YouTube vil man få videoer som kan knyttes til søkeordene. I motsetning til NRK skole og Elevkanalen er denne tjenesten ikke rettet mot skolen, og man er dermed overlatt mer til seg selv for å finne passende klipp til undervisningen.

Det finnes allikevel måter å få gjøre det enklere for seg selv også når det kommer til YouTube. Mange av lærerne har abonnerer på ulike kanaler på YouTube, som gjør det enkelt for dem å finne innholdet de trenger. Lærer 1 er et eksempel på dette:

Jeg er veldig glad i Alternate History Hub for å tenke hvordan historien kunne blitt annerledes hvis andre ting hadde skjedd. Nå blir det mye historie, men det er der jeg bruker mest film tror jeg.

Ved å gjøre seg kjent med slike kanaler og abonnere på dem, vil man etter hvert sitte igjen med en robust filmkilde i YouTube, med mulighet for å gå inn i spesifikke *underkilder*, alt etter hva man er på jakt etter. Ved å bruke kanaler man kjenner vil man også kunne unngå utfordringen som lærer 8 trekker frem, angående manglende objektivitet:

Det er av og til litt utfordrende. For om du søker på.. Ja, dette er jo vanlig kildekritikk da. Hvis du søker på Lenin for eksempel, så får du opp mange amerikanske, ekstremt antikommunistiske sider, så det gjelder å ha tungen bent i munnen. Da blir det litt sånt at man søker opp et tema og se gjennom en del klipp. Vi ser jo at det er en del seriøse aktører som legger ut ting som er velegnet.

### 4.3 Tekniske utfordringer

Utstyret for filmfremvisning varierte stort mellom de tre skolene, der skole A skiller seg ut fra de resterende to. De ulike lærerne hadde svært ulike rammebetingelser å forholde seg til. Skole B hadde store skjermer foran i hvert klasserom hvor man ved å logge inn på en Chromebox (en

form for datamaskin) har tilgang til internett og egne filer gjennom skylagring. Dette var det kanskje mest sømløse systemet, da lærerne her kun trengte å logge inn og ut av maskinen som stod fast i klasserommet. Det minimerte situasjoner hvor for eksempel en mangler overganger, lydkabler og lignende, da alt er ferdig satt opp i klasserommet. Skolen hadde i tillegg digitalisert sitt filmbibliotek og lagret dette i skyen, gjennom Google Disk, som betød at lærerne også hadde tilgang til et filmbibliotek i regi av skolen. Om de skulle ønske å benytte seg av andre filmer enn de som lå der, ville de allikevel være nødt til å ty til egne private kontoer på strømmetjenester.

Ved skole C var det lerret og egen bærbare datamaskin som var måten å vise film i klasserommet. Lærerens datamaskin kobles da til prosjektor med kabel og lyd sendes gjennom en egen lydkabel som går til høyttalerne i klasserommet. Skolen hadde i tillegg et eget filmrom, men der var det ofte problemer med utstyret, som at det for eksempel manglet kabler og lignende. Lærer 6 valgte derfor heller å vise film i eget klasserom, der læreren selv hadde større kontroll på utstyret, enn å ta med klassen til filmrommet. Prosessen for å vise film i klasserommet opplevdes, i motsetning til slik det var i filmrommet, som smidig og uproblematisk.

Skole A hadde igjen en annen løsning, hvor hvert klasserom hadde egne dokkingstasjoner hvor man plasserte hele den bærbare datamaskinen. På denne måten vil man slippe å trekke ut og koble til kabler – alt kobles til så snart maskinen er plassert i stasjonen. Kabler vil fortsatt være en potensiell feilkilde, men disse kobles heller mellom dokkingstasjonen, prosjektor og høyttalere. Hvert klasserom hadde også et lerret. Skolen har i tillegg en DVD-samling, men bare én bærbar DVD-spiller som kan kobles til lærerens datamaskin med USB.

På spørsmål om det var mange tekniske problemer med å vise film, svarte lærer 1 – som er ansatt ved sistnevnte skole – følgende:

Ja, det er veldig mye tekniske utfordringer med det. Den tekniske infrastrukturen på skolen er.. Fra kommunen sin side synes jeg er ganske håpløs.. Men vi har en DVD-spiller på deling på alle lærerne på skolen og det blir ganske magert. I tillegg så syns jeg det har vært en del problemer med elevene sine datamaskiner av og til.. At de, hvis de skal se

små filmsnutter så kan det lagge litt. Men nettkapasiteten har blitt mye bedre de siste tre årene så har det blitt mye mer stabilt nett på skolen som gjør at elevene kan sitte på skolen å se på Youtube. Hvis du gjorde det med en klasse før så knelte jo hele nettet på skolen.

Men de største tekniske utfordringene er å finne filmen, det er å finne en DVD-spiller, det er videokanoner som ikke fungerer skikkelig, det er løse lydledninger som blir dratt ut fordi elevene vil spille musikk på mobilene sine, det kan være knekte kabler, det kan være prosjektører som står skeivt innstilt, altså alle sånne små ting da. Så må du logge på og så er det ikke trykk på knappen liksom du må forberede ganske godt før du setter i gang og viser en film. Og hakk i DVD-plater ikke minst!

Det er med andre ord ikke et rosenrødt bilde som læreren tegner av den teknologiske situasjonen ved skolen. Det tegnes et bilde som mange av oss kjenner fra skolebenken, hvor lærer fort må bruke flere minutter på feilsøking. Det høres kanskje rart ut med én enslig DVD-spiller på deling for alle skolens lærere, men det har sin forklaring, slik lærer 5 her forklarer: «Ja, det har vært noen innbrudd.. Vi hadde seks bærbare DVD-spillere. Vi har ikke DVD-spiller integrert i PCen, men vi har noen bærbare. Men fem av seks er blitt stjålet, så den som står på kontoret mitt den gjemmer jeg så ingen skal rote bort».

Rammebetingelsene lærerne ved skole A og skole B har å forholde seg til er svært forskjellige. Om man sammenligner sitatet fra lærer 1 med svaret lærer 7 gav på samme spørsmål, ser man fort at de har svært forskjellige forutsetninger i klasserommet:

Ja, det opplever jeg av og til. Plutselig er nettet nede. Hva er det de sier, lærere er den mest tekniske rasen som finnes. Det må jo ha hjelp til å skru på PCen bortimot, vi er kanskje blitt flinkere akkurat der. Men av og til kan en risikere det, da er det greit å ha en backupplan. Det er jo timer som er blitt ødelagt, eller i alle fall delvis ødelagt fordi det tekniske ikke virket.

**Da er det nettet det går på?**

Ja, som oftest. En kan jo risikere at en ikke får tilgang til en tjeneste som er nede, men det er ikke ofte skjer. Det er mer om nettet er ustabil eller overbelastet, den type ting.

### **Hvordan er utstyret på skolen?**

Det er begynt å bli ganske bra. Med de elektroniske tavlene nå så tror jeg vi skal være rimelig bra fornøyde.

Her er det altså kun internett som trekkes frem som potensielt problematisk, mens læreren er fornøyd med utstyret skolen kan skilte med. Internett og tjenester man finner her kan til tider være ustabile, det er noe man ikke kan gardere seg mot. Skoler som går for Google sitt system, med Chromebook og Google-tjenester som Classroom, Gmail og Meet er svært avhengig av at disse tjenestene til enhver tid fungerer. Man skal ikke lengre tilbake i tid enn til desember i fjor da flere av Googles tjenester var nede (Olsen, 2020). På dette tidspunktet var Youtube, Gmail og Meet nede og kanskje enda mer kritisk Googles skriveprogram Google Docs utilgjengelig for lærere og elever.

Problemer med internett vil man kunne ha uavhengig av arbeidsplass. Utstyret vil derimot, som man ser i disse eksemplene, variere stort fra skole til skole og påvirke skolehverdagen til lærerne ulikt. På skole B, med digitalisert filmbibliotek på Google Disk, vil man kunne vise film uavhengig av hvilket klasserom man befinner seg i. De tekniske forberedelsene man må gjøre i forkant vil være minimale – det holder å logge seg på maskinen som står i klasserommet. I tillegg kan man med stor sikkerhet regne med at utstyret fungerer, da løsningen ikke fordrer at man trekker inn og ut ledninger.

Sammenligner man dette med situasjonen lærer 1 befinner seg i, er det to svært ulike scenarioer som tegnes. Om lærer 1 skal benytte seg av skolens eget fysiske filmbibliotek, må læreren først få tak i den ene DVD-spilleren som eksisterer på skolen. Videre må denne kobles til lærerens datamaskin som så plasseres i dokkingstasjonen. Lærer 1 bemerket også at ledninger ofte var trukket ut, samt potensialet for knekte kabler og feilinnstilte prosjektører.

Det som ble klart gjennom intervjuene er at lærere kan ha svært ulike rammebetingelser avhengig av hvilke skoler de jobber på. Der hvor noen har utstyr som i stor grad fungerer

smertefritt og hvor tekniske problemer følgelig er bortimot ikke-eksisterende, kan situasjonen være en helt annen for en lærer ansatt ved en annen skole. Særlig utfordrende vil det være på de skolene som befinner seg i en slags mellomfase; hvor moderne utstyr enda ikke helt er på plass, mens det «gamle» utstyret som DVD-spillere allerede er fjernet.

#### 4.4 Hvordan arbeides det med film i forkant?

I forkant av prosjektet var et av målene å finne ut hvordan lærerens *prosess* så ut i forbindelse med planlegging av film. Noe naivt så jeg for meg noe håndfast; nærmest et ritual lærere hadde hvor de satt seg ned med penn og papir og noterte mens de så filmen. Det ble fort klart at – basert på dette utvalget – er ikke dette en realistisk fremstilling av prosessen.

Lærerne i denne undersøkelsen uttrykte en interesse for film; det var ikke et medium de kun var i kontakt med som lærere, men også som underholdningssøkende privatpersoner på fritiden. Filmer de brukte i undervisning var ikke nødvendigvis noe som de hadde funnet frem til *fordi* de skulle bruke det i sin undervisning, men heller noe de gjerne oppdaget på fritiden og som de først etter dette tok inn i undervisningen.

Det kanskje viktigste arbeidet – å finne en passende film – blir derfor til dels gjort i fritiden. Slik vil det også nødvendigvis måtte være, da det ville vært ekstremt tidkrevende om læreren skulle se gjennom spillefilmer på samme måte som den ser gjennom potensielle klipp til bruk i undervisningen.

Nettopp hva filmen skulle brukes til, ser ut å legge føringer for hvilket forarbeid som blir gjort av lærerne. De store flertallet av lærerne hadde en form for aktivitet i tilknytning til filmen – å se film bare for å se film virket ikke å være særlig utbredt. Dette gjorde at syv av de åtte informantene hadde en eller annen form for forarbeid i tilknytning til sin filmbruk. Et unntak her var lærer 5, hvor informanten i stor grad lot filmen stå på egne ben, noe som i tur førte til lite forarbeid:

Nå blir det jo sånn ofte at film er litt sånn at film er en komfortabel ting å ty til. Når du kontaktet meg så får en jo litt den «ja, arbeidsark og etterarbeid med film og den type ting». Jeg er litt tilhenger av sånn som tilbake til engelsken da, med lesing, at elevene

skal oppleve lesing som en glede i seg selv, som en opplevelse i seg selv. Ikke gjør for mye med å skrive bokrapporter og ta vekk gleden og opplevelsen det kan være å ha en kulturell opplevelse da. Det er en fin måte å si at en er litt lat på kanskje, men ja. Så da er fort forarbeidet, det handler selvfølgelig om å finne aktuell film og en del tekniske utfordringer som er i forbindelse med det. Kanskje i motsetning til andre typer forarbeid, som er å sette ting i perspektiv og sånt. Lite forarbeid, det er snurr film liksom.

Læreren sammenligner det med lesing i engelsk, at man for å fremme lesegledden ikke nødvendigvis alltid skal la bøkene gå hånd i hånd med oppgaver. Om det er samme behov for å fremme lysten til å se film blant elevene kan diskuteres, tallene fra SSB indikerer at det å se film og serier ikke er noe befolkningen vegrer seg for (SSB, 2018).

Samtidig virker det som om læreren ser på et eventuelt forarbeid i forbindelse med film som å lage diverse oppgaver til filmen. Når dette ikke gjøres, trengs heller ikke forarbeid og det er dermed bare til å «snurre film». Forarbeid i forbindelse med film kan allikevel gå langt utover dette, slik noen av de resterende lærernes forberedelser viser.

Lærer 5 stikker seg litt ut med sine uttalelser, og det kan selvfølgelig diskuteres om informanten var den som hadde et desidert mest avslappet forhold til det å vise film i sin undervisning, eller om lærer 5 bare var den ærligste. Visst kan det være at de resterende informantene pynter på sannheten sin fremstilling av forarbeidet, men de gav i alle fall uttrykk for og et overbevisende inntrykk av å gjøre en del vurderinger i forkant av filmvisning. På spørsmål om sin forberedelsesprosess svarte lærer 6 dette:

Før jeg viser en film tenker du. Det er jo den utvelgelsen. Både hvilken film skal vi se og når skal vi se den? Hvor mye skal vi vite om temaet før vi ser filmen. Det er jo en mulighet å starte rett på en film og så ta opp temaet i etterkant. At det kan skape interesse for et nytt tema. Det er også en mulighet. Så en tenker både gjennom hvilken film og hvor mye elevene trenger å vite før filmen sees. Det vanlige er nok at vi har snakket en del om temaet før vi ser film.

Her blir det altså foretatt en rekke vurderinger av hvordan filmen kan brukes mest

hensiktsmessig. Lærer 6 ser på det som en mulighet å bruke film i starten av et tema for å øke elevenes interesse. Noen filmer vil allikevel kreve en del forhåndskunnskaper fra elevene, noe som gjør at informanten bruker film litt uti et tema og mindre som introduksjon. Å bruke filmen som introduksjon kan være med å gi en spennende start på et nytt tema, men det kan også være problematisk. Om filmen inneholder vanskelige begreper eller er laget for et publikum med generelt mer allmennkunnskap enn det elevene innehar, vil det kunne være vanskelig for elevene å forstå både handling, ord og uttrykk i filmen.

De valgene lærerne tar i sin forberedelse vil alle resultere i både fordeler og ulemper. Om man, slik informanten her nevner, velger å bruke film i starten av et nytt tema, vil man kunne skape engasjement rundt temaet, samtidig som elevene gjerne ikke har like mye forståelse av filmen i forhold til om den hadde blitt vist på et senere tidspunkt. Dette er momenter det er viktig at læreren har vurdert i sin planleggingsprosess.

Lærer 8 mener derimot at film som introduksjon til nye tema er nærmest verdiløst i forbindelse med undervisning:

Min erfaring er at jeg ikke viser filmene først. Det er som regel helt bortkastet tenker jeg, i læringsøyemed. Jeg viser de alltid etter at ting er bitt ganske godt bearbeidet. Nå snakker jeg spillefilm da, det fungerer sånn læringsmessig mye bedre å ha det som en oppsummering. Gjerne med arbeid til altså, men ikke som en introduksjon. Jeg vet at noen bruker det til det, men min erfaring er da at elevene ikke helt skjønner hva det er for noe. Ofte er det litt for avansert, mange ganger for det er mer voksne filmer enn de er vandt med. Så de har ikke et begrepsapparat til å fange det opp.

Lærer 8 kan også ha en vurderingssituasjon i tilknytning til filmen, som igjen vil føre til en mer krevende planleggingsprosess:

Så pleier jeg å lage spørsmål som passer til filmen. Gjerne på 8. trinn så er det mer sånn «her er det fire problemstillinger, nå må dere være oppmerksomme på det mens dere ser filmen». Det er ikke nødvendigvis så mye arbeid etterpå da. Når vi har brukt Folkeopplysningen og, så har det vært lurt å gi dem noen «hva er det vi skal finne ut her». Så er det hvis jeg skal bruke det til vurdering så er det å finne ut, planlegge kanskje



de der problemstillingene og spørsmålene enda bedre. Her skal det være noe man klarer uansett, så skal det være noen oppgaver som får frem de elevene som faktisk er i stand til faktisk se denne filmen i en større sammenheng da. På et høgt nivå og analysere dette opp imot andre ting de har lært, andre fag kanskje. Så da bruker jeg ganske mye tid på å lage de oppgavene.

Lærer 8 tegner her et bilde av en planleggingsprosess som kan variere stort alt etter hva filmen skal brukes til. En av de tingene som trekkes frem er at elevene skal pekes i retning av det de skal lære – de må vite hva de ser etter i filmen. Dette får de altså i forkant av filmen. I tillegg vil det, om filmen skal inngå som en del av en vurderingssituasjon, være viktig å få på plass «enda bedre» spørsmål og problemstillinger, som sikrer at alle kan klare noe, men som også åpner for oppgaver beregnet på de aller høyest presterende elevene. Læreren ser ut til å ha et ganske dyptgående forarbeid, særlig i tilknytning til vurderingssituasjoner, og det virker sannsynlig at det å lage oppgaver til slik bruk, nødvendigvis vil kreve god kjennskap til filmen som skal brukes.

Lærer 7 hadde ulike forberedelser avhengig av formålet med filmen:

Er det mest for underholdning, som jeg ikke er kjempeglad i. Eller er det for å få i gang en diskusjon. Er det bare for å gjøre dem bevisst på ting? Er det en repetisjonsfilm nærmest? Da trenger man gjerne ikke skrive masse notater i forkant. Men skal man ha en diskusjon og om filmen skal provosere litt, så er det viktig at du har skrevet ned argumenter og at du kan gripe fatt i ting i en diskusjon. Det skjedde der, hvorfor gjorde han det? Skal en bruke virkemidler, Schindlers liste med den røde kjolen, hvorfor er det brukt? Er det bevisst strategi fra regissøren, er det tilfeldig? Gjøre elevene oppmerksomme på sånne ting. Og om jeg ikke har forberedt spørsmål på forhånd, så kan det bli pinlig taust eller en kjedelig diskusjon. Gjerne plukke ut klare, provoserende ting i en film. Altså hvorfor gjør han det, hva kunne han ellers gjort? Da kan man ikke ta sånt på sparket.

Lærer 7 har forskjellige måter å bruke film på. Om filmen brukes til å repetere stoff vil det kreve mindre planlegging i forkant. Om den derimot skal danne grunnlag for diskusjoner vil læreren i forkant forberede seg med å finne argumenter for de forskjellige aktørene i filmen. På spørsmål

om dette kunne innebære å være djevelens advokat svarte lærer 7 bekreftende – «Det må være lov. Det som er viktig å få frem er at det ikke nødvendigvis er dine synspunkt du presenterer». Læreren poengterer at det ikke er et mål å provosere kun for å provosere, men at det samtidig er viktig å vise at alt ikke er like rosenrødt som det er her til lands.

Lærer 7 likte også å stopp filmen underveis i visningen, noe som også da blir en del av forarbeidet. Ved gjennomgang av filmen i forkant av undervisning blir det da sett etter situasjoner som læreren ønsker å gripe fatt i. Det som da diskuteres kan være ord og uttrykk som kan være vanskelige for elevene å forstå, handlinger og motiver, virkemidler i filmen – uten slik forberedelse kan det bli «pinlig taust eller en kjedelig diskusjon» ifølge læreren.

Lærer 4 forarbeid består først og fremst i å klargjøre elevene slik at de har en viss forforståelse av det de skal se:

Jeg begynner sjelden med en film, jeg pleier å ha en forelesning, oppkobling, lesing selv. Så snakker jeg med elevene om at her får vi se om det og det og det. Cubakrisen, det vi skal se nå, handler om han presidenten JFK. Jeg tror jeg har brukt litt mer tid på å snakke om filmen også etterpå. Hva lærte vi her. Men også i forkant, hvilke forventinger har man her. De vet hva temaet er når de skal se den filmen. 2. verdenskrig for eksempel, her får en se hvorfor USA blir med. Det er ikke mye forarbeid. Det er å finne knagger de skal se etter. At de har noen forventinger før filmen. Og hvis jeg klarer å plante det i store deler av klassen, at de går til filmen og har noen knagger de skal henge ting på, så er jeg egentlig veldig fornøyd.

### **Så da ser du etter slike knagger når du selv ser filmen?**

Ja, ja. Har de fordypet seg litt i Cuba-krisen og så ser JFK-filmene.. Så er det noen ting de skal se etter som de allerede har vært gjennom når de begynner å se filmen. Vitenamkrigen, de får tips om napalm. Bare sånn «hva kan vi se etter i filmen?». Det er å finne ting de skal se etter. Hva kan vi se etter i filmen. Og det må være veldig få ting. Hvis jeg gir et ark med 25 punkter så finner de kanskje 3. Så det er greit å ha få, enkle ting de skal se etter.

Implisitt i dette ligger det at læreren må ha god kjennskap til filmene han skal vise, da det vil være vanskelig å peke elevene i riktig retning uten å kjenne til filmens handling. Utover dette virker det som om læreren har lite forarbeid. På spørsmål om læreren brukte mest diskusjon til film var svaret klart: «Ja, uten tvil. Jeg husker den gangen vi lagde skjemaer og filmgreier og ditt og datt. Men nei, det var ikke så bra synes jeg. Da er det bedre å ha den diskusjonen rundt». Dette vil også bidra til mindre forarbeid, ettersom skjemaer, oppgaver og lignende ikke må lages.

Det er allikevel stor forskjell mellom hvordan lærer 4 og 7 beskriver forarbeidet sitt. Begge bruker mye diskusjon, men lærer 7 virker å være mer opptatt av arbeidet i forkant for å sikre en god diskusjon i klasserommet. Denne informanten virker også å være mer detaljert i sitt forberedningsarbeid.

Lærer 3 poengterer også at mengden og type forarbeid varierer etter formålet med filmen:

Ja, det vil jo variere en del. Ut ifra hvordan man skal bruke filmen. Om man skal ha en vurderingssituasjon på slutten der filmen kan ha en påvirkning, eller om man bare bruker det som en gulrot. I de tilfellene der man skal bruke dem skikkelig i undervisningen så krever det en del arbeid. Da må jeg sette meg ned og følge litt ekstra med når jeg ser den.

Jeg har lagt meg noen notater og PowerPoint ut ifra episoden da i dokumentaren. Mens i noen tilfeller er det bare å se gjennom og tenke at her kan jeg si en del, denne kan jeg fylle ut en time med bare å se et ti minutters klipp. Det varierer.

Denne læreren er ikke særlig spesifikk når det kommer til hvilken type forarbeid den har. På spørsmål om læreren ofte tar notater når filmen sees i forkant av undervisning, svarer informanten at dette kun har skjedd én gang. For denne læreren virker det som om forarbeid stort sett er å se gjennom filmen, for så å tenke seg ut hvilke momenter den ønsker å gripe fatt i. Læreren lager også PowerPoint ut ifra filmen hvor viktige momenter kan trekkes frem. Selv om læreren hevder å kun ha notert i ett tilfelle, virker det derfor som om dette skjer oftere enn dette, men da i form av en PowerPoint heller enn tradisjonelle notater med penn og papir.

Lærer 2 er relativt ny i læreryrket og jobber for tiden mest på enkeltelever. Dette gjør at bruken til informanten er mer preget av spontanitet enn de andre:

Nå er jeg mye på enkeltelever og de fleste timene hvor jeg bruker film er timer jeg får slengt i hånden. Så da er det begrenset med forarbeid og det blir gjerne filmer jeg selv har sett på fritiden. Og som jeg tenker «den fungerer jo fint». Når jeg får egen klasse, er det større mulighet for å jobbe med den på forhånd og da vil jeg nok jobbe mer med den i forkant og sette mål.

Stillingen som lærer 2 innehar for tiden innebærer arbeid med enkeltelever og at læreren er inne i klasser som en ekstra lærer, samt at informanten har klassen selv ved behov.

Informanten gir uttrykk for at film brukes når det plutselig dukker opp timer hvor informanten selv må stå for undervisningen. Dette fører naturlig nok til at læreren har lite forarbeid. Denne typen bruk av film i klasserommet skiller seg ut ved at den ikke er planlagt på forhånd, men bærer preg av å være en slags nødløsning. Læreren pleide å gå gjennom filmen med elevene i etterkant gjennom en form for diskusjon, men «ikke med noe oppgaveark eller noe sånt».

Lærer 1 gjentar også det som er blitt sagt før, at film brukes på forskjellige måter, og at forarbeidet da også vil variere:

Jeg bruker film på litt forskjellige måter. Jeg kan bruke det som en kickstart på et prosjekt, men i det siste har jeg gått gjennom begreper først og at elevene tegner tidslinjer eller tankekart og den type ting og så planlegger jeg filmen som en del av det.

Jeg ser alltid filmen før jeg viser den til elevene. Hvis vi har et tema om 2. verdenskrig eller den kalde krigen så setter jeg opp en OneNote-side først så ligger filmen som en planlagt underside av den OneNoten og den hender det jeg deler med andre lærere og oppgaver og sånt.

Også denne læreren er mindre spesifikk i sin beskrivelse av sitt forarbeid. Arbeidet i forkant virker å bestå i å se filmen, sikre seg at elevene kjenner begreper som brukes i filmen, og legge filmen inn i klassens OneNote, hvor læreren legger ut oppgaver til filmen. Læreren kan også samarbeide med andre lærere rundt dette.

Mengde og type forarbeid er noe som varierer stort mellom de åtte informantene. Mengden forarbeid strekker seg fra ikke-eksisterende til relativt dyptgående forberedelser. Mange av informantene vektlegger også at forarbeidet varierer alt etter formålet med filmen. Noen av svarene indikerer også at film tidvis brukes som en gulrot, formodentlig da uten særlig forarbeid.

Der noen av lærerne virker å vite spesifikt hva de vil ha ut av filmen, med et forarbeid som gjenspeiler dette, virker det som om deler av utvalget har en mindre målrettet bruk av filmen og at forberedelsesprosessen deres i stor grad består av å se filmen og notere ned fakta eller spørsmål. Lærer 8 virker å være den som har de mest detaljerte forberedelsene, og presenterer også en rekke begrunnelser for sin praksis i motsetning til flere av de andre informantene, hvor planleggingen virker noe mer vilkårlig.

Det noe sporadiske forarbeidet kan ha sitt utspring i manglende utdanning og kunnskap rundt filmbruk i undervisningen. Lærer 3 er en av de som gir uttrykk for manglende formell kompetanse på feltet:

Jeg kunne nok hatt mer. Om en tenker erfaring pluss utdanning. Det hadde vært litt interessant og fått det gjennom studiet også. En større kompetanse kunne jeg hatt, men jeg føler jeg har *nok* kompetanse. Men det er ikke noe kursing på det som jeg har fått med meg i alle fall. Mer av det i utdanningen kunne jeg tenkt meg.

Dette er også budskapet fra lærer 1:

Nei, nå tenkte jeg mer på det vi hadde i studiet. Det er omtrent nada kursing altså. Det finnes jo ikke etterkursing av lærere på noe som helst slik jeg opplever det. Det med bruk av film og hatt en planleggingsdag i hvordan bruke film i samfunnsfag, det hadde vært helt fantastisk. Men det skjer ikke.

At lærerne fikk mer formell kompetanse gjennom studier og utdanningen sin vil kunne ha en positiv innvirkning på læreren undervisningskvalitet når det brukes film. Slik tilfellet er i dag virker det som om filmkompetanse er et stort sett oversett punkt i utdanningen og at lærerne

da selv må finne måter å tilegne seg denne på. Kanskje er det også der forklaringen bak det noe sprikende forarbeidet ligger.

## Kapittel 5: Diskusjon

### 5.1 Valg av film

Som nevnt i presentasjonen av funn finnes det flere ulike hensyn å ta når man skal velge film. Det er tydelig at det didaktiske dilemmaet – hvor læreren trekkes i ulike retninger av ikke-harmonerende faktorer (Staurseth, 2019) – også eksisterer når det kommer til valg av film. I den forbindelse diskuteres valg av film i to omganger – en for de didaktiske begrunnelsene og en for de praktiske. Valg av film vil alltid være gjort på bakgrunn av en kombinasjon av disse – enhver lærer må forholde seg til både didaktiske og praktiske forhold – men det vil variere hvilken av de to som er den styrende faktoren i valg av film.

Når man som lærer velger å bruke film i undervisningen vil det altså uansett være elementer av både praktiske og didaktiske årsaker til at man velger en spesifikk film. Det læreren velger å vektlegge i sitt svar på spørsmålet «hvordan velger du film?», vil allikevel antyde hva læreren anser som de mest tungtveiende faktorene. Om tidsbruk er det første man fokuserer på i et slikt svar vil det kunne peke i retning av at tidsbruk er en avgjørende faktor for læreren og at det er praktiske hensyn som kommer først i valg av film. Om fokus på historiske fakta er det læreren først og fremst trekker frem i sitt svar, vil det peke i retning av at det er didaktiske hensyn som veier tyngst.

#### 5.1.1 Didaktiske begrunnelser for valg av spillefilm

I dette underkapittelet diskuteres de ulike momentene som kan knyttes til didaktiske avveielser som gjøres når læreren velger spillefilm.

Lærerne vektla ulike ting momenter når de fortalte om hva som spilte inn i valg av film. Lærer 4 vektla at filmens innhold bør være basert på faktisk historie, selv om filmens handling ikke nødvendigvis var historisk korrekt. Det virker å være fornuftig å ha noen forbehold i sin forventning om hva film kan og ikke kan gi elevene. Lærer 4 justerer svaret sitt til «(...) at det ikke er virkelig hendelser, men virkelig tid». Det virker med andre ord som at læreren er klar over begrensningene som ligger i gjengivelsen av historie, slik Rosenstone også gir uttrykk:

“My own viewpoint (as you who have read this far in the book will know) is that we always violate the past, even as we attempt to preserve its memory in whatever medium we use – in words on the page, images on screen, paint on canvas, artefacts in a museum exhibition. Yet this violation is inevitable, part of the price of our attempts at understanding the vanished world of our forebears.” (Rosenstone, 2018, s. 120)

Ifølge Rosenstone vil en fremstilling av historien – uavhengig av medium – alltid være farget av vår egen samtid. Om man igjen bruker en spillefilm som Pearl Harbor som eksempel er det ikke vanskelig å argumentere for at dette stemmer. Det spilles skummel musikk når japanerne planlegger angrepet, heroisk musikk når Ben Affleck i rollen som amerikansk pilot skyter ned japanske fly. Det er ikke et sekunds tvil om hvem man skal heie på, og hvem som er «de slemme» i fortellingen. Slik vil det alltid være – i større eller mindre grad – når vi produserer fremstillinger av historien. De er nettopp det; subjektive fremstillinger av fortiden. Den subjektive fortellingen av historie vil også være det som blir gitt videre til elevene.

Samtidig er det ikke unikt at lærere etterspør realisme i filmer som omhandler historiske hendelser. Blant lærerne som svarer nei på om de bruker film i sin undervisning, peker 2/3 på at filmene ikke er «historically accurate» (Donnelly, 2014, s. 19). En forutsetning for å være med i dette prosjektet var at lærerne brukte film i sin undervisning og av naturlige årsaker er det derfor ikke noen som gav uttrykk for at manglende realisme var nok til at film ikke burde brukes i undervisning. Realisme er allikevel et moment som blir vektlagt i utvelgelsen av film også blant disse lærerne når de velger, og er i så måte en faktor i valg av film. I motsetning til lærerne i Donnelly som oppgir manglende realisme som årsak til å ikke bruke film, nøyer disse informantene seg med å velge bort enkeltfilmer – ikke filmmediet som helhet.

Ordet *realisme* og *virkelighet* går igjen både hos lærer 4 og 6. For lærer 4 må det være «virkelig tid», ikke nødvendigvis en realistisk/sann handling. For lærer 6 må den «vise det vi holder på med på en realistisk måte». Marcus et al. nevner også realismeaspektet i film i forbindelse med kontroversielle temaer - «seeing what happened as a kind of realistic experience can make the controversy more approachable for students» (Marcus et al., 2010, s. 137). Også her fremmes *en form* for realisme. Det virker med andre ord som det er en forståelse for det også Rosenstone



argumenter for; at filmer ikke er bøker presentert på et lerret - a historical film has always been something more than a collection of 'facts' (Rosenstone, 2018, s. 32). Filmene vil ofte være realistiske *nok* til at de kan ha verdi i historieundervisningen, men det vil alltid være behov for en lærer for å maksimere læringsutbytte de kan gi.

Rosenstone peker på at kritikken mot filmers fremstilling av historiske hendelser, fra historikere, ofte kommer på feil grunnlag. Ifølge ham er det en misoppfatning at filmer som omhandler historiske hendelser skal være realistiske, det verken *er* eller *bør* være et mål for filmen. Heller enn å fortelle historien realistisk eller bokstavelig, kan filmmediet presentere historien på en poetisk og metaforisk måte (Rosenstone, 2018, s. 32). En film er med andre ord ikke innholdet i en faktabok, presentert gjennom lyd og bevegelige bilder, og følger derfor heller ikke de samme reglene. Lærerens forventinger bør derfor justeres deretter, slik det virker som informantene her har forståelse for.

Det var også viktig for læreren at filmene ikke var utdaterte og at de var egnet til å appellere til ungdommene i dag. Sistnevnte er et eksempel på en form for elevsentring, hvor filmene læreren velger må kunne appellere til «dagens» ungdom. Dette er et viktig poeng, da man ikke kan forvente at elevene lærer noe om de ikke på en eller annen måte er investert i læringsaktiviteten. «Å gjøre er ikke det samme som å lære», skriver Munthe (2013, s. 213). Med andre ord nytter det ikke å plassere en klasse foran en skjerm og forvente at de lærer noe av en film de synes er uinteressant og da heller ikke vil følge med på gjennom filmens potensielt lange spilletid.

Samtidig skal man ikke undervurdere elevenes evne til å følge med på ting de ikke nødvendigvis ville sett om de selv skulle velge film. Lærerens ønske om å velge filmer med kjente skuespillere setter en effektiv stopper for det meste som ikke er Hollywood-produksjoner med de store skuespillernavnene på rollelisten. Informant J, i Wagners undersøkelse (2018, s. 35), viser for eksempel til et prosjekt hvor klassen så *En dag uten krig* (2005), en fransk spillefilm helt uten kjente skuespillere for oss i Norge.

Denne filmen foregår i stor grad på språk elevene ikke har noe forhold til, samtidig som de heller ikke kjenner skuespillerne. Allikevel gjennomførte klassen et relativt dyptgående opplegg

i tilknytning til denne filmen, hvor elevene skulle innta rollene til de tre hovedkarakterene og skrive brev på deres vegne (Wagner, 2018, s. 35). Det er med andre ord mulig å bruke slike filmer med suksess, også til læringsformål.

Viktigheten av at filmen appellerer til elevene vektlegges også av lærer 2 som sier «jeg tenker vel ofte på hva jeg selv hadde likt». En forutsetning som trekkes frem er nettopp at en må *like* filmen. Lærer 6 stemmer også i dette når den sier at den ikke ville vist en film som læreren selv ikke likte. Å velge filmer som kan treffe elevene – eller i det minste flest mulig av dem – er med andre ord en prioritet

Uavhengig av hvilken film man ender opp med å bruke, vil det være viktig at man kan vise til didaktiske begrunnelser for bruken. En del av det didaktiske dilemmaet går på forholdet mellom lærer og forventinger fra skoleledelse. I Donnelly kunne man lese at noen lærere ble nektet å bruke film i undervisning, grunnet skoleledelsen syn på filmer som et underholdningsprodukt og ikke som et verktøy egnet for læring (Donnelly, 2014, s. 22).

Kun én lærer pekte på utfordringer rundt dette. Lærer 6 hadde «ofte» diskusjoner med rektor ved skolen, som mente læreren brukte for mye tid til film og burde begrense seg til å vise utdrag fra filmer. Lærer 6 argumenterte imot dette med at konteksten i filmene var viktig og at man derfor gikk glipp av noe vesentlig for læringsutbytte ved å kun vise utdrag.

Situasjonen denne læreren står i – en spagat mellom forventninger og meninger fra «øverste» hold og det læreren selv mener vil være det beste læringsverktøyet for temaet – illustrer en utfordring man kan møte på ved bruk av film i undervisning. Det didaktiske dilemmaet gjør seg altså gjeldene også når det gjelder undervisning med film (Staurseth, 2019). Lærere ved skoler hvor enten ledelse eller foreldre anser film som bortkastet i en pedagogisk sammenheng, vil kunne møte motstand ved bruk av film i sin undervisning. En tydeliggjøring av mål og hensikter med bruk av filmen vil til dels kunne stilne denne kritikken (Marcus et al., 2010).

I forhold til de australske lærerne som ble regelrett nektet å bruke film i sin undervisning, var situasjonen altså ikke like ekstrem her. Lærer 6 ble ikke nektet å bruke film, men opplevde å måtte forsvare tidsbruken som gikk til å se hele spillefilmer. Både for å sikre best mulig læring

og for å kunne imøtekomme eventuelle kritiske røster, er det derfor viktig å ha et velbegrunnede didaktiske årsaker for å bruke film.

Det er særlig to momenter som virker å oppta lærerne når det kommer til valg av film. Aktuelle filmer for bruk i historiefaget omhandler stort sett ulike historiske hendelser. Når lærerne velger blant disse filmene ser det ut til at en viss grad av realisme er forventet. Filmen trenger ikke nødvendigvis være en 100% korrekt gjengivelse av hendelsene slik de fant sted, men *mest mulig* realisme virker å være idealet.

Viktigere virker det å være at elevene faktisk blir engasjert av filmen de ser og på denne måten følger med. At elevene *liker* filmen, eller i det minste synes den er interessant eller spennende nok til å følge med, vil være en av de mest avgjørende faktorene. Slik lærerne gir uttrykk for vil det være meningsløst å velge filmer som elevene ikke følger med på, da det vil være bortkastet tid for alle involverte. Slik Munthe beskriver så vil ikke gjennomføringen av aktiviteten i seg selv være en garanti for et læringsutbytte (Munthe, 2013).

#### 5.1.2 Praktiske begrunnelser for valg av spillefilm

Det var mange ulike svar på spørsmålet om hvordan lærerne valgte film. Det første en del av lærerne tok med i svaret sitt var innholdet i filmene, men for andre virket det å være de praktiske hensyn som var i fokus. Når lærer 4 forteller om valg av film er det muligheten for tverrfaglig bruk som først nevnes. Videre virker det også som at læreren synes det kan være vanskelig å forsvare tidsbruken når en viser en spillefilm.

Tidsbruken trekkes også frem hos de spurte lærerne i både Wagner (2018) og Donnelly (2014). Det er en utfordring å sette til side tiden det tar å vise en hel spillefilm i et relativt lite fag som samfunnsfag. Ved å bruke filmen tverrfaglig i to eller flere fag, vil man kunne fordoble utbytte av filmen og man kan slippe unna følelsen av å bruke alle timene i et enkeltfag til å se film. I valg av film må læreren da ta med i betraktningen at filmen må kunne knyttet opp til mål i begge fag.

En slik løsning er allikevel, slik lærer 5 gir uttrykk for, en form for luksus ikke alle lærere har. For de som ikke har samme klasse i flere fag vil dette ikke være mulig å gjøre. Da må man i så fall akseptere at film er tidkrevende å bruke i sin helhet. Alternativet blir da å velge kortere filmer

eller begrense seg til å vise utvalgte scener fra filmen. Lengden på filmen vil da spille kunne spille en avgjørende rolle på om den kan brukes eller ikke.

Utvalget så ut til å ha et bevisst forhold til aldersgrenser, uten at dette betydde at de nødvendigvis ble fulgt. Selv om ingen av lærerne gav uttrykk for at de ville vist *hva som helst* og at de stort sett fulgte aldersgrensene, ble det også klart at de ikke nødvendigvis lot seg styre av disse.

Dette er et dilemma man finner igjen hos andre lærere også. I Marcus et al, trekkes læringsopplegget til en lærer frem hvor filmen som brukes er «R-rated», det som i Norge vil tilsvare 18 årsgrense. Læreren i det tilfellet anser allikevel filmen som så godt egnet for undervisning at filmen allikevel blir brukt. Læreren er allikevel påpasselig med å innhente tillatelse fra foreldre, hvor det gjennom mange gangers bruk kun er én forelder som har protestert (Marcus et al., 2010).

Slik sett er det ikke noe unik at lærerne i denne undersøkelsen ikke lar seg styre hundre prosent av aldersgrensene. Det som allikevel kan være problematisk er at foreldrenes samtykke ikke blir innhentet. Slik det også vær med tilfellet i Marcus et al, har heller ikke lærerne i dette utvalget opplevd nevneverdige klager fra foreldre av den grunn.

Om det allikevel skulle komme vil det være vanskelig for læreren og forsvare sin praksis, all den tid det nok vil være en forventning fra både skole og foreldre om at læreren ikke viser hva som helst i klasserommet. Å innhente tillatelse kan oppleves som et ork, og det er mye mulig det er nettopp derfor det ikke gjøres. Det kan allikevel forhindre det didaktiske dilemmaet å forekomme i form av et misforhold mellom lærerens gode intensjoner og foreldre og skoles forventinger (Staurseth, 2019).

Aldersgrenser og tidsbruk ser ut til å være de mest dominerende praktiske faktorene når læreren velger film. Tidsbruken vil legge føringer på hvilke filmer som er egnet og ikke til bruk i undervisning. Er filmen for lang vil det være vanskelig å finne nok timer til å se den som en del av undervisningen. Samtidig vil aldersgrense til en viss grad være med på å videre begrense utvalget av filmer for læreren. Dersom læreren velger å se helt bort fra disse grensene, vil den fort kunne komme i konflikt med både ledelse og foreldre.

### 5.1.3 Valg av filmklipp

I 2014, da Donnellys artikkel ble publisert, var det klart at et skifte var på gang. Teknologisk fremgang hadde gjort at tekstmaterialets framtrede posisjon i klasserommet ble mer og mer utfordret av andre medier:

There was an acknowledgement that the traditional privileging of the printed text has been considerably eroded by rapid technological advancement, and that engaging teacher practice would include an array of non-print sources peppered throughout teaching programs. Despite this, the problems of implementation were reported to discourage the use of film and encourage teachers to a heavy reliance on printed sources (Donnelly, 2014, s. 25).

Informantene i denne undersøkelsen indikerer at problemet med implementering av filmer nå er minimalt. Fremveksten av skolerettede tjenester som Elevkanalen og NRK skole bidrar også til at denne trenden øker og programmer som NRKs Supernytt er nærmest blitt en egen institusjon i klasserommet – til både glede og forargelse for lærere og foreldre (Tekfeldt, 2018). Det finnes både de som mener det er et positivt innslag i klasserommet og de som mener barn og unge allerede har mer enn nok tid foran skjermen.

I tråd med tidligere undersøkelser (Wagner, 2018) gir også utvalget i denne undersøkelsen uttrykk for å bruke mye klipp i sin undervisning. Særlig er det da de svake elevene som trekkes frem som de som har mest utbytte av filmklippene. Ved å tilgjengeliggjøre klipp for disse elevene opplever lærerne at de får en bedre forståelse for temaet.

Lærerne viste også til eksempler på elevsentrering gjennom at filmklippene kunne utgjøre være en del av elevenes læringsstrategi (Munthe, 2013). Ved å legge ut filmklipp gjennom for eksempel Google Classroom, kan de elevene som nyter godt av en mer visuell undervisning enn det tradisjonell undervisning ofte er, få en dypere forståelse for det de arbeider med.

Når det kommer til valg av filmklipp vil det kanskje enkleste valget for lærere være å benytte seg av skolerettede tjenester som NRK skole og Elevkanalen. Samtidig vil man kunne finne mange klipp som kan brukes i undervisning på tjenester som YouTube, men da uten at disse klippene er verken laget for undervisning eller den aldersgruppen man underviser.

En viktig del av det blir da å sørge for at klippene ikke går over hodet på elevene slik lærer 4 beskriver. Om man klarer å finne filmklipp som kan hjelpe elever å forstå ulike tema og fenomen bedre, vil dette kunne inngå som en del av en differensiert undervisning, hvor elevene selv kan være med å bestemme sin læringsmetode for et forhåpentligvis bedre læringsutbytte (Munthe, 2013).

Selve prosessen med å finne filmklipp ser også ut til å være mindre tidkrevende enn det er å finne nye spillefilmer til undervisningen. Dette har sin naturlige forklaring i den kortere lengden filmklipp har i forhold til spillefilmer. Ved bruk av filmklipp vil man kunne unngå deler av det didaktiske dilemmaet – både planlegging og bruk knyttet til filmklipp vil være mindre tidkrevende enn om man skulle benyttet seg av langfilmer eller hele dokumentarer – og vil i så måte frigjøre tid til andre formål.

#### 5.1.4 Elevmedbestemmelse

Sandin fremmer et litt syrlig syn på elevmedvirkning i sin bok, her fritt oversatt fra svensk:

*All elevmedvirkning er ikke dårlig, eller kanskje enda tydeligere: all elevmedvirkning er ikke bra (Sandin, 2018, s. 77)*

I dette sitatet fremmes det at elevmedvirkning både kan være ha både fordeler og ulemper – det er i alle fall ikke et udelt positivt fenomen. Sandin synes det er vanskelig å kritisere at elevene skal ha en innflytelse på sin egen skolehverdag og viser til forskning som peker på positive effekter av dette (Sandin, 2018, s. 80). Samtidig poengterer han at ikke *all* elevmedvirkning nødvendigvis er positiv og at dette ikke er noe man hører nevnt ofte, da det kritikk mot dette nærmest kan sammenlignes med «å være imot likestilling eller demokrati» (Sandin, 2018, s. 80).

Dette inntrykket fikk jeg også da jeg snakket med én av lærerne. På spørsmål om elevene var med å velge film var det nærmeste beklagende svar i retur: «det har jeg kanskje ikke vært flink nok til» (lærer 1). Svaret tolkes dithen at dette er noe læreren synes burde være gjort, og som læreren bør bli *flinkere* til å gjøre i fremtiden.

Lærerne i denne undersøkelsen var i overenstemmelse med de i Wagner – de er i stor grad åpne for innspill fra elevene, men valget tar læreren selv (Wagner, 2018, s. 37). Dette virker å være en fornuftig måte å velge film på. At filmen foreslås av elevene er ikke nødvendigvis noe negativt, i noen tilfeller kan det være en film som passer undervisningstemaet godt og som samtidig kan engasjere elevene.

Samtidig vil det være store muligheter for at filmen, slik lærer 5 og 6 gir uttrykk for, blir foreslått på grunn av dens underholdningsverdi og ikke fordi den nødvendigvis vil gi et godt læringsutbytte. Lærer 6 trekker også frem at elevene foreslår filmer de allerede har sett, som vil kunne føre til at de elevene som allerede har sett filmen ikke følger med i særlig grad.

En form for passiv elevmedbestemmelse virker derfor å være en gyllen middelvei mellom disse to ytterpunktene. Heller enn å la elevene selv velge film eller ta valget helt på egenhånd, kan det være lurt, slik flere av informantene gir uttrykk for at de gjør allerede, velge filmer ut ifra hva som har fungert tidligere.

På denne måten overtar ikke elevene egenhendig ansvaret for filmvalget, samtidig som deres innspill og synspunkter blir hørt. Slik lærer 4 forklarte angående filmens appelleringssevne til elevene, vil en film som åpenbart ikke traff slik læreren hadde håpet kunne veilede læreren ved neste filmvalg. Om læreren da klarer å indentifisere hvorfor filmen ikke evnet å engasjere klassen, kan det hjelpe til å unngå å gjøre et lignende feilvalg i fremtiden. Slik vil læreren kunne ta med elevenes preferanser i filmvalget, samtidig som den kan sikre at filmen har et didaktisk formål.

Elevmedbestemmelse i forbindelse med valg av film virker å være en balanseringskunst mellom å ha kontroll på formålet og de didaktiske begrunnelsene for å velge en film, samtidig som man ikke skal ignorere elevenes ønsker og preferanser. Igjen virker Staurseths didaktiske dilemma å komme til syne gjennom lærerens spagat mellom god, didaktisk bruk av film og elevenes ønsker som ikke nødvendigvis vil gi et godt læringsutbytte.

Å la elevene selv bestemme film virker derfor ikke som en særlig god ide i forbindelse med valg av film til undervisningsøyemed – i dette tilfellet virker Sadins sitat å stemme – det vil i alle fall ikke være udiskutabelt positivt for læringsutbytte.

## 5.2 Kilder og tilgang til film

Det mest iøynefallende i forbindelse med kilder er hvor store forskjeller det er mellom hva lærerne har tilgang til. I stor grad vil det være ens egne personlige abonnement som legger føringer på hva man kan og ikke kan vise av filmer i klasserommet. Alle de tre skolene hadde en DVD-samling av varierende kvalitet, men grunnet utstyrsangel var det begrenset hvor populære disse var. Unntaket her vil være skolen som har digitalisert sitt filmbibliotek og som dermed gjør at lærere har tilgang til tross for at DVD-spillerne for lengst har forlatt skolebygget.

Blant lærerne kunne en være en misnøye rundt dagens ordning – hvor noen var prinsipielt imot å bruke egne kontoer, mens andre nøyde seg med å poengtere at ordningen slik den er nå er «ugrei». All den tid film ser ut til å utgjøre en stadig større del av vår historieforståelse, virker det urimelig at det er læreren selv som skal stå for finansiering av filmmateriale.

Med kunnskapsløftet var det en intensjon om mindre detaljstyring – lærerne skulle i større grad selv velge hvordan de underviste. Økonomiske rammer som skulle sikre reformens suksess skulle også være på plass:

«Nasjonale politikere skal fastsette målene og sørge for at skoleeierne har ressurser til å realisere reformens ambisjoner. Lokale politikere skal sørge for tilrettelegging for kompetanseutvikling for lærere og skoleledere, og sikre strategiske og økonomiske rammebetingelser.» (Aasen et al., 2015, s. 418)

Om man som lærer ønsker å bruke film i sin historieundervisning vil man til tross for dette i stor grad måtte finansiere filmer selv, enten gjennom leie, kjøp eller abonnement. Utstyret ser i stor grad ut til å være på plass – om en av varierende kvalitet – ved de ulike skolene, men selve innholdet ser ut til å ha forsvunnet i takt med den stadig mer digitaliserte hverdagen vår.

Utfordringen med tilgang til innhold er heller ikke begrenset kun til film. Spill begynner så smått å få et fotfeste i klasserommet, men også her opplever lærere som ønsker å ta mediet i bruk lignende problemer:

«I noen tilfeller vil lokale brannmurer eller begrensninger i maskinvaren utelukke spill, i andre tilfeller vil det være økonomi som setter en stopper for å ta i bruk spill. En



spillportal for datamaskiner, som for eksempel Steam, er velegnet for enkeltspillere som har et spillbibliotek å holde orden på, men er dårlig egnet som en måte å distribuere spill til større grupper og klasser» (Husøy et al., 2017, s. 20).

Det kan virke som det foreløpig ikke eksisterer gode nok alternativer for lærere som ønsker å ta i bruk disse digitale mediene og tjenestene. En del av denne utfordringen går utover rene kostnader – uavhengig av mengden penger man kaster på problemet eksisterer det ikke egne skoleabonnement på tjenester som Netflix, Viaplay og lignende. De skoletjenestene som tilbyr film – som NDLA – har et svært begrenset utvalg.

En eventuell løsning på problemet er vanskelig å skissere. Allikevel er det klart at om disse verktøyene er noe skolene ønsker å ta i bruk, vil det være urimelig å pålegge lærerne selv å betale for dette – slik flere informanter også gav uttrykk for. Så lenge spillefilmer stort sett er tilgjengelige gjennom personlige abonnementstjenester, og ikke gjennom en portal for skoler lik de som finnes for filmklipp, er det lite skolene selv kan gjøre for å løse dette.

Situasjonen er en helt annen når det kommer til kilder for filmklipp, der lærerne virker å ha et svært bredt utvalg. Her har fremveksten av tjenester som NRK skole og Elevkanalen også gått et skritt lengre ved å tilby ferdigproduserte læringsopplegg i tilknytning til de tilgjengelige klippene. På denne måten har lærerne tilgang til en komplett pakke bestående av både klipp og opplegg laget for undervisning.

Det ville vært en fordel om en lignende tjeneste kunne eksistert for spillefilmer også. Ikke bare ville det kunne hjulpet læreren å ha læringsoppdrag knyttet til spesifikke spillefilmer og temaer, men det slike skolerettede tjenester ville også fjernet ansvaret for tilgangen fra lærerens skuldre og over til den som bør ta kostnadene for undervisningsmaterieell – nemlig skolen.

### 5.3 Tekniske utfordringer

Donnellys funn i forbindelse med en undersøkelse av australske lærere pekte på at teknologiske utfordringer knyttet til fremvisning av film i klasserommet nærmest var et ikke-tema. For de aller fleste lærerne var tilgangen god på utstyr som muliggjorde bruk av film i undervisning (Donnelly, 2014).

I forbindelse med denne oppgaven er det gjort intervju av lærere ved tre forskjellige skoler. Ved to av disse skolene (B og C) ser situasjonen ut til å være lik den som beskrives i den overnevnte undersøkelsen. Ved den tredje skolen derimot, rapporterer lærerne om en rekke utfordringer knyttet til det å vise film. Det kanskje mest fremtredende problemet er at det kun er én eneste DVD-spiller tilgjengelig som skal fordeles på over 40 ansatte.

For de lærerne som velger å benytte seg av strømmetjenester på nett for å vise film var det også problemer, der blant annet ødelagte eller manglende lyd kabler og videokanoner som ikke fungerer skikkelig ble trukket frem som tilbakevendende problemer. Da skolen i perioden intervjuene ble holdt var i en overgangsfase mellom forskjellige teknologiske løsninger førte dette også til problemer for lærerne, for eksempel for lærer 5, som pekte på problematikk rundt dokkingstasjoner i klasserom som fungerte for noen typer datamaskiner, men ikke for andre.

Konklusjonen fra lærerne ved denne skolen var at det *går* å vise film, men at det var både mer utfordrende og tidkrevende enn det burde være. Sammenlignet med flertallet i den australske undersøkelsen – som beskrev utstyret som godt eller utmerket – virker det som om lærerne på denne skolen var dårligere stilt (Donnelly, 2014). Samtidig må det tas med i betraktningen at skolen befant seg i en overgangsprosess når det kom til det teknologiske utstyret. Det kan godt være at teknologien vil være mer sømløs og vil kunne muliggjøre en mindre teknologisk utfordrende hverdag for lærerne.

Mangelen på DVD-spillere gjør også at antallet kilder minskes og at lærerne da til en viss grad tvinges over på kommersielle strømmetjenester, som de i de fleste tilfeller selv må abonnere på for å benytte. Alternativet vil da være gratistjenester som NDLA eller å velge et annet medium enn spillefilm til sin undervisning.

Lærerne ved de andre skolene virket svært fornøyd med utstyret de hadde tilgjengelig. For de lærerne som hadde tilgang til skolens DVD-samling digitalt var det ingen problem å logge seg på smartskjermen i klasserommet og på den måten ha umiddelbar tilgang til filmer. Denne løsningen gjorde også at læreren slapp å koble sin egen datamaskin til prosjektor for å vise film – som igjen gjorde det mulig for lærerne å jobbe på sin egen maskin imens filmen ble vist.

For dagens lærere – som har svært mange arbeidsoppgaver som gjennomføres digitalt – vil dette kunne være en fordel. Slik lærerne gav uttrykk for i intervjuene har de i de aller fleste tilfellene sett filmen minst en gang før de viser den for klassen, som betyr at det ikke nødvendigvis vil være negativt om de benytter denne tiden til å få unnagjort annet arbeid – filmen har de sett før. Et eksempel her var de lærerne som brukte anledningen til å ta ut elever til muntlig høring, samtidig som resten av klassen så film i klasserommet.

Om man antar at også skole A kommer seg opp på et nivå som er på linje med skole B og C, ser situasjonen for også dette utvalget ut til å stemme overens med det som beskrives hos både Wagner og Donnelly. Teknologiske utfordringer virker i stor grad å være et utdøende problem når det kommer til filmvisning i skolen.

#### 5.4 Hvordan arbeides det med film i forkant?

Staurseth løfter i sin artikkel frem det faktum at elevene ikke er fagpersoner – de har behov for en lærer som kan fungere som guide gjennom læringsprosessen de befinner seg i (Staurseth, 2019, s. 35). Derfor er det viktig at lærere er bevisst på hva deres elever kan – og ikke minst hva de ikke kan. Om elevene har misoppfatninger eller vesentlige kunnskapshull, kan dette gi følgevansker i form av at ny kunnskap som tilegnes tilpasses misoppfatningen elevene har fra før (Staurseth, 2019, s. 35).

I forbindelse med film vil dette gjerne være ekstra viktig – om elevene jobber fritt med læreboken er det fortsatt mulig at de misforstår deler av innholdet, men innholdet vil i det minste være faktisk. I film er situasjonen en ganske annen, da innholdet i stor grad kan være oppspinn og ikke ha rot i virkeligheten. Filmer kan vise hendelser basert på virkeligheten, men de *gjenspeiler* den ikke nødvendigvis (Rosenstone, 2018).

Dette gjør det utfordrende å bruke film slik lærer 5 beskriver det. Lærer 5 liker å la filmen stå på egne bein og har ifølge seg selv lite eller ingenting forarbeid. Av og til har læreren heller ikke sett filmen. Dette vil kunne gjøre det utfordrende å støtte elevene godt nok underveis. Om filmen vises uten noen form for bearbeiding vil det være kun være filmens innhold elevene sitter igjen med.

Når det kommer til dokumentarer er læreren mer bevisst på for- og/eller etterarbeid med elevene, fordi lærer 5 her er bevisst på at også dokumentarer har en spesifikk vinkling og et budskap som ikke nødvendigvis er særlig nøytralt. Videre poengterer læreren at det er en vesentlig forskjell mellom hvordan elevene forholder seg til dokumentar i forhold til spillefilm – dokumentaren blir nærmest oppfattet som en, ifølge lærer 5, dagsrevysending.

Allikevel viser debatter i media, som den vi så med *Atlantic Crossing*, at det ikke nødvendigvis er lett å skille mellom fakta og fiksjon i historiske filmer. Å forvente at elevene skal klare å skille dette selv i et historisk drama, vil derfor fort være å kreve for mye av klassen man underviser. Læreren er da også innom *Atlantic Crossing* i intervjuet, hvor læreren gir uttrykk for at elevene klarer å forholde seg til fiksjon som nettopp fiksjon.

Da står man da igjen med et spørsmål om hva poenget med å vise filmen faktisk er. Om elevene ikke er gjort bevisst på målet med å se filmen, vil de da kunne lære noe? Uten noen form for bearbeiding av filmen, hvordan vet læreren at målet er nådd? Og uten bearbeiding av filmen, hvordan skal elevene kunne skille mellom fakta og fiksjon i filmen?

Om elevene forholder seg til spillefilmer som ren fiksjon – og filmen først og fremst fungerer som et illustrasjonsverktøy på hvordan for eksempel uniformer og våpen så ut under 2. verdenskrig – virker det å være svært tidkrevende å bruke film til dette. Klipp og bilder vil i stor grad kunne formidle dette på en mer tidseffektiv måte. Denne formen for bruk virker derfor å falle inn under det som omtales som ikke-optimal bruk i Wagners artikkel, og ligger et godt stykke unna fra å være et verktøy for mer dyptgående historisk kunnskap (Wagner, 2018, s. 24).

Praksisen med å ganske enkelt «snurre film» for å vise elevene historien, går også på akkord med det Marcus et al mener må til for å få utbytte av film i klasserommet; «Using film to visualize the past is not as simple as just exposing students to the film but, like other practices with film described earlier in the book, requires careful and thorough planning» (Marcus et al., 2010, s. 160).

«Å gjøre er ikke det samme som å lære» konkluderte Munthe (2013, s. 213). Slik virker det å være med film også – å se den er ingen garanti for at man lærer noe som helst. Det virker sannsynlig at det er nøyaktige denne typen bruk av film som resulterer i at elevene kan oppleve

det som en meningsløs aktivitet – slik det fremkommer i Wagner (2018) – en bruk hvor elevene ikke forstår verken hva de skal lære eller se etter i filmen. Resultatet er lite forarbeid for læreren, men trolig også lite læringsutbytte for elevene. Uten verken kunnskapsentret eller vurderingssentrert planlegging av undervisningen, vil det heller ikke være mulig å for læreren å si hva elevene har lært og da følgelig ingen mulighet for å vurdere om undervisningen har gitt ønskede resultater (Munthe, 2013).

Å se etter «knagger», slik lærer 4 beskriver det, vil kunne være en enkel måte å peke elevene i riktig retning. Gjennom å gi elevene slike punkter til å henge informasjon på, vil de kunne få en større forståelse av hva de ser i filmen, men de vil også gjennom dette bli ledet mot hva de bør ha fokus på når de ser filmen.

Mens lærer 5 hadde lite eller ingenting forarbeid, var denne læren heller unntaket enn regelen. Lærer 6 gav uttrykk for en planleggingsprosess med likhetstrekk til de ti punktene man finner i Munthe (Munthe, 2013, s. 208). Når læreren planla undervisning med film var både hvilken film en skulle se, mens også *når* denne skulle sees noe som måtte avklares. De første punktene i Munthes omfatter momenter som elevenes forståelse, læringsutbytte og dramaturgien i undervisningen. Rekkefølgen man har i sin undervisning vil med andre ord ha en avgjørende effekt på elevens læringsutbytte (Munthe, 2013).

Læreren er allikevel åpen for å starte opp et nytt tema med film for å vekke elevenes interesse, noe lærer 8, som anser film som introduksjon til et tema som verdiløst, ikke er enig i. Dette fordi elevene i liten grad vil ha den forkunnskapen for å forstå filmen. Selv om lærer 8 er meget bestemt i sin sak, kan det tenkes at det finnes et mer nyansert bilde av hva det «riktige» tidspunktet for å vise film er.

At film ser ut til å øke motivasjonen og engasjementet blant elevene i historieundervisning virker å være en sikker antagelse (Marcus et al., 2010, s. 5). Slik sett kan det være en ide å bruke film som introduksjon til et tema, nettopp for å skape engasjement. Allikevel vil det være viktig at man tar hensyn til elevenes forkunnskaper når man velger film. Om filmen er full av vanskelige begreper og tematikk vil det nok være mer hensiktsmessig å arbeide med disse før

en eventuelt ser en film hvor disse brukes aktivt. Dette betyr allikevel ikke at man nødvendigvis må avskrive film som en mulig form for introduksjon til nye tema.

Mengden og type forarbeid ser ut til å variere alt etter hva filmen skal brukes til, slik både lærer 1, 3 og 7 poengterer. Om man skal diskutere filmen trekkes det fram av lærer 7 at man i forkant av en klasseromsdiskusjon etter filmen, bør ha notert ned hvilke momenter man ønsker å løfte frem. Videre bør man kunne trekke frem argumenter og potensielt gå inn i rollen som djevelens advokat for å få en best og mest mulig engasjerende diskusjon. Uten slike forberedelser mener læreren at faren er stor for en traust og kjedelig diskusjon. Når det argumenteres for at diskusjon kan være en god måte å bearbeide filmen på, er læreren en viktig del av dette:

Some form of a structured discussion that allows students to debrief and hear the accounts of others can be most beneficial. This can be done in small groups or as a whole class, like a Socratic seminar in which the film serves as the text to be interrogated. This activity leads to better understandings of what is in the film, centered around the goal and focus set by the teacher, and also helps students experience how history and historical films are open to multiple possible interpretations (Marcus et al., 2010, s. 21).

Å planlegge slik lærer 7 beskriver virker derfor å være svært hensiktsmessig. En diskusjon gir elevene mulighet til å få høre andres synspunkter til filmen. Dette vil i stor grad kunne gå av seg selv, eller, avhengig av klasse og film, vil det være behov for mer drahjelp fra læreren. Gjennom å forberede seg slik lærer 7 beskriver her, vil man kunne være forberedt på at elevene ikke nødvendigvis kaster seg uti diskusjonen uoppfordret. Ved å kunne trekke frem konkrete eksempler eller sette fokus på spesifikke hendelser vil læreren ha mulighet til å få diskusjonen på rett spor.

Det er ikke bare lærer 7 som har opplevd utfordringer rundt å få til en god klasseromsdiskusjon. I Marcus et al. kan en lese om plenumsdiskusjon i forbindelse med film som også møtte lignende utfordringer:

“The second problem revolves around classroom discussion. There were many rich and powerful discussions throughout the unit. However, despite what was mostly a

supportive and friendly classroom environment, at times a handful of students seemed to withdraw from the conversation or not have time to express their views” (Marcus et al., 2010,s. 131)

At elever ikke deltar aktivt i en klasseromsdiskusjon trenger, slik dette tilfellet eksemplifiserer, ikke ha noe med dårlig klassemiljø eller tilbaketruke og beskjedne elever. I forbindelse med dette eksempelet diskuteres det om det er mangelen på tid og forberedelse som gjør at elevene ikke “har noe å komme med”. Om man hopper rett i en diskusjon så fort filmen er ferdig har gjerne ikke elevene hatt tid til å gjøre seg opp meninger eller tanker rundt det de har sett.

På bakgrunn av dette konkluderer læreren i det overnevnte eksempelet med at han ved gjennomføring av et lignende prosjekt i fremtiden, vil gi elevene mulighet til å bearbeide filmen gjennom eget individuelt arbeid, eller i mindre grupper. En slik arbeidsform ligner på Individuell (I), Gruppe (G), Plenum (P)-metoden man finner omtalt i pedagogisk teori (Helstad & Øiestad, 2017, s. 129). IGP-metoden går ut på at elevene får anledning til å først arbeide med et tema alene, for dernest å gå sammen med en partner eller mindre gruppe. Temaet diskuteres så på par/gruppe-stadiet, før man til slutt har en klasseromsdiskusjon hvor elevene deler sine tanker rundet temaet.

Om elevene har fått beskjed om å følge med på noe spesifikt, eller om de mens de ser filmen har hatt et oppgaveark eller en liste med temaer foran seg, vil denne arbeidsformen gi dem tid til å se over og notere ned tankene sine. Gjennom arbeid i par eller mindre grupper kan de sammenligne sine tanker og oppfatninger med en mindre gruppe elever og se om de er enige eller ei. På denne måten vil det oppleves mindre utfordrende å gjengi tankene sine i plenum, ettersom en allerede har fått «testet» sine svar og hypoteser på en mindre gruppe elever.

Problemet med metoden er at det gjør en allerede tidkrevende aktivitet – det å se en hel spillefilm – enda mer tidkrevende, ved at arbeidet knyttet til filmen foregår på tre stadier. Allikevel vil det fort være verdt tidsbruken om IGP er det som skiller mellom en taus klasseromsdiskusjon som ingen av deltakerne får noe særlig utav og en diskusjon i plenum hvor partene er aktive og hvor ulike syn og tolkninger kan diskuteres mellom elevene.

Slik sett vil kanskje en av de viktigste oppgavene til læreren i forkant av et prosjekt knyttet til film, være å planlegge slik at klassen har nok tid til å kunne gjennomføre aktiviteter som sørger for at de får mest mulig utav filmen de har sett. For lærerens arbeid i forkant betyr dette at det å finne de rette arbeidsoppgavene, samt å planlegge filmvisningen på et tidspunkt i skoleåret hvor man har tid til både å se filmen, men også arbeide og bearbeide den godt, bør stå høyt på prioriteringslisten.

Avslutningsvis rettes søkelyset på lærer 2. Denne informanten faller litt utenfor, da læreren for tiden ikke underviser en egen klasse, men i stor grad fungerer som en ekstra lærer i klasserommet, samtidig som læreren har en del én til en undervisning. Dette betyr allikevel ikke at informanten ikke bruker film i sin undervisning.

I motsetning til de andre informantene, er de fleste timene hvor lærer 2 bruker film av typen informanten «får slengt i hånden». Film er blitt en del av denne lærerens improvisasjon som er nødvendig i den skolehverdagen informanten har. Det er kanskje denne læreren som best eksemplifiserer det didaktiske dilemmaet – «spenningsforholdet mellom det som kan planlegges og det som må improviseres» (Staurseth, 2019).

Lærerens stilling innebar at den med ujevne mellomrom måtte overta undervisningen i klassen. Fordelen vil da være at informanten også til vanlig er i klassen, men da som hjelpelærer. Derfor er læreren til enhver tid oppdatert hvilket tema klassen har, noe som gjør det enklere å hoppe inn på kort varsel. I tillegg gav læreren uttrykk for at det som regel ble holdt en kort økt i forbindelse med filmen, hvor de viktigste momentene fra filmen ble diskutert. Det er allikevel langt fra en ideell bruk av film og for lærerens del vil det være vanskelig å vurdere om målene - hvis læreren rakk å sette seg mål – ble nådd eller ei.

Både type og mengde forarbeid variere mellom de ulike lærerne i utvalget. Teorien som ligger til grunn for oppgaven peker i retning av at filmbruk uten noen form for planlegging, sjeldent vil kunne gi positive resultater for læringsutbytte. Derfor er det positivt at de fleste lærerne gir uttrykk for å sette seg mål med filmbruken og at de selv vet hva de vil oppnå med filmbruken.

Forarbeidet som gjøres i forbindelse med filmbruk i undervisning vil være avgjørende for det læringsutbytte undervisningen gir. Mengden forarbeid ser ut til å styres av de



læringsaktivitetene som utføres i tilknytning til filmen. Ettersom nøyer seg med å kun vise filmen, er det derfor ikke overraskende at forarbeidet er fraværende. Lærer 2 har også minimalt med forarbeid, men dette kan knyttes opp mot den noe uforutsigbare hverdagen til informanten.

De resterende lærerne beskriver et høyst varierende forarbeid, hvor vurderingssituasjoner ser ut til å kreve mest planlegging i forkant, både når det kommer til kjennskap til filmen, men også i utforming av vurderingssituasjonen som skal utføres i sammenheng med denne. Der hvor filmen brukes som én av mange veier til målet, er det fortsatt en målrettet bruk med filmen, men med et mindre detaljert og tidskrevende forarbeid.

Det varierende forarbeidet kan være et resultat av manglende formell kompetanse om bruk av film i undervisning. I Donnelly trekkes det fram at manglende kompetanse på feltet påvirket undervisningen:

However, it was noted that few participants had sufficient training in this area and many admitted a lack of confidence in their pedagogical approaches to film. Of particular interest was the impact of practitioner understanding of the nature of the discipline and their aims in teaching history.

Gjennom å bedre lærernes kompetanse både gjennom selve lærerutdanning, men også gjennom videreutdanning, vil det være mulig å oppnå en enda bedre undervisningskvalitet når film benyttes. Øvelse gjør mester og det samme virker å være sant i dette tilfellet. God og riktig bruk av film bygger i aller høyeste grad på gode forberedelser. Men også kvaliteten på forberedelsene vil være avhengig av det som kommer før – som i dette tilfellet ser ut til å være en mangelfull opplæring i et av de mer populære undervisningsverktøyene i skolen.

God undervisning bygges på gode forberedelser. Munthe beskriver planleggingsprosessen som avgjørende for undervisningens kvalitet og dette undervisning med film er intet unntak.

Forarbeidet lærerne gjør i forbindelse med sin bruk av film, vil være det som sikrer at elevene lærer det de skal lære. Slik Staurseth peker på i sin artikkel er det ikke aktiviteten i seg selv som er målet (Staurseth, 2019). Å se film i seg selv har derfor ikke nødvendigvis noen pedagogisk eller didaktisk verdi; den suksess i klasserommet avhenger av lærerens planlegging i forkant.

## Kapittel 6: Avslutning

### 6.1 Konklusjon

Målet med denne oppgaven var å finne et svar på fire spørsmål som i sum skulle gi et bilde av læreres planleggingsprosess i tilknytning til film:

1. Hvordan velger læreren film?
2. Hvor finner læreren film og hvilke kilder har læreren tilgang til?
3. Hvilke tekniske utfordringer må det planlegges rundt?
4. Hvordan arbeides det med film i forkant av undervisningen?

Å komme fram til et enkelt bilde som viser læreres forberedelse til bruk av film i undervisning har vist seg en umulig oppgave – til det er praksisen for ulik fra lærer til lærer. Dette gjenspeiles også i hvordan lærerne velger film, der lærerne har forskjellige hensyn – både praktiske og didaktiske – som er med å avgjøre hvilke filmer de anser som brukende i undervisning.

Arbeidet i forkant av bruken av film så ut til å variere stort fra lærer til lærer – og fra situasjon til situasjon. Dette virker å henge sammen med formålet med filmen og hva den skal brukes til. I tilfeller hvor filmen dannet grunnlag for en vurderingssituasjon eller andre større aktiviteter, var arbeidet i forkant både av større omfang og mer detaljert, enn om det kun var mindre oppgaver og gjøremål til filmen. Det fremkommer også at en del av lærerne gir uttrykk for manglende formell kompetanse rundt planlegging og bruk av film i undervisning, noe som vil kunne være negativt for lærerens evne til å planlegge undervisning med film og følgelig kvaliteten på denne undervisningen (Donnelly, 2014).

For noen vil en del av planlegging være å finne veier rundt ulike utfordringer knyttet til utstyr og tilgjengelige filmer. Utstyret kan – basert på dette utvalget – variere stort fra skole til skole, noe som kan legge begrensninger på lærerens bruk av film. Dette var særlig en utfordring ved én av skolene, mens lærerne ved de resterende to skolene gav uttrykk for det samme som lærerne i Wagner (Wagner, 2018, s. 36) og Donnelly (Donnelly, 2014, s. 21); skolene er i stor grad godt nok utstyrt til å vise film på en tilfredsstillende måte. Det er viktig å påpeke at skolen hvor

teknologien ble løftet å frem som et problem, var i en fase hvor utstyret ble gradvis skiftet ut. Med andre ord kan det godt være at også denne skolen vil ha tilfredsstillende teknologisk standard så fort denne prosessen er ferdigstilt.

Den største utfordringen – uavhengig av skole – ser likevel ut til å være tilgang. Lærerne er i stor grad fornøyd når det kommer til filmklipp. Youtube, NRK Skole og Elevkanalen gjør at de lærerne stort sett kan bruke de klippene de ønsker, med forbehold om at skolen tegner avtale hos Elevkanalen. Det er når det kommer til spillefilm at en del av lærerne oppfatter dagens situasjon som urimelig. Da tilgangen til spillefilmer i dag for det meste går gjennom strømmetjenester bak betalingsmurer, må læreren selv betale for dette. Om man allerede abonnerer er virker det i mindre grad som et problem, mens andre igjen må betale for tjenester de utelukkende bruker i sin yrkesutøvelse. Derfor ønskes det tjenester som, i likhet med de tjenestene som finnes for filmklipp, gir lærerne tilgang til spillefilmer – da på skolens regning og ikke lærerens.

Avslutningsvis kan det konkluderes med at lærerens planlegging av undervisning med film er en prosess hvor læreren må forholde seg til en mengde ulike faktorer, hvor både praktiske og didaktiske hensyn må tas. Hvilke filmer som er best egnet ser ut til å være et spørsmål med mange svar avhengig av hvilken lærer man spør. Det virker allikevel som uavhengig av hvilken film man ender opp med å bruke i undervisningen, vil lærerens forarbeid være avgjørende for et godt læringsutbytte for elevene.

## 6.2 Videre forskning

Slik Skjæveland påpeker i sin artikkel, vil det være et økende behov fremover for lærersentrerte studier som kan kaste lys på hvordan lærere velger sitt undervisningsmateriale. I takt med en økende frihet for lærere til selv å velge undervisningsmateriell og metoder, vil også behovet for dette øke.

Informantene i denne undersøkelsen gav også uttrykk for en situasjon som oppfattes som umusikalsk, hvor lærerne selv må stå for tilgang til ulike filmstrømmetjenester. En større undersøkelse av problematikken rundt dette, kan sette fokus på og forhåpentligvis stimulere til

fremvekst av tjenester, hvor også et rikholdig bibliotek av spillefilmer – ikke bare filmklipp – kan tilgjengeliggjøres for lærere i norsk skole.

All den tid film fortsetter å ha en stor tilstedeværelse i klasserommet, ser det ut til å være behov for å belyse fraværet av filmdidaktikk i både lærerutdanning og videreutdanning. Man virker i stor grad å være overlatt til seg selv om man velger å bruke film som et undervisningsverktøy – noe som for all del ser ut til å *fungere*, men muligheten er der for et enda større læringsutbytte om man også fikk (mer) formell opplæring angående dette.

## Referanseliste:

### Litteraturliste

- AASEN, P., PRØITZ, T. & RYE, E. 2015. Nasjonal læreplan som utdanningspolitisk dokument. *Norsk pedagogisk tidskrift*, 417.
- COLBJØRNSSEN, T., TALLERÅS, K. & ØFSTI, M. 2019. *Relativ tilgjengelighet: Formidling og utvelgelse i strømmetjenester for film, tv-serier og digitale bøker*.
- DALLAND, O. 2012. *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- DONNELLY, D. 2014. Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision-Making Dynamic. *Journal of International Social Studies*, 4, 17.
- ELEVKANALEN. 2021. Om oss [Online]. Available: <https://www.elevkanalen.no/Hjem/Om> [Accessed].
- FJÆR, E. G. 2018. Til forsvar for kvalitative intervju. *Dansk sociologi*.
- HELSTAD, K. & ØIESTAD, P. A. 2017. *Læreren som regissør : verktøy for ledelse i klasserommet*, Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- HEUM, T. 2015. Film som faglig-pedagogisk ressurs i historie. *Bedre skole*.
- HUSØY, A., STAABY, T. & SKAUG, J. H. 2017. Dataspill i skolen. Available: [https://www.udir.no/globalassets/filer/spill\\_i\\_skolen\\_-\\_notat\\_-\\_revidert\\_2018.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/spill_i_skolen_-_notat_-_revidert_2018.pdf).
- IMDB. 2021. *Chernobyl* [Online]. Available: <https://www.imdb.com/title/tt7366338/> [Accessed].
- KVALE, S. & BRINKMANN, S. 2019. *Det kvalitative forskningsintervjuet*, Gyldendal.
- MARCUS, A. S., METZGER, S. A., PAXTON, R. J. & STODDARD, J. D. 2010. *Teaching History with Film: Strategies for Secondary Social Studies*, London, London: Routledge.
- MEDIETILSYNET. *Aldersgrenser og beskyttelsestiltak* [Online]. Medietilsynet. Available: [https://www.medietilsynet.no/mediebransjen/bildeprogramloven/#anchor\\_6028](https://www.medietilsynet.no/mediebransjen/bildeprogramloven/#anchor_6028) [Accessed].
- MUNTHE, E. 2013. Planlegging av undervisning. In: KRUMSVIK, J. K. & SALJØ, R. (eds.) *Praktisk pedagogisk utdanning*. Fagbokforlaget.
- NETFLIX. 2021. *Vilkår for bruk av Netflix* [Online]. [Accessed].
- NSD. 2021. *Fylle ut meldeskjema for personopplysninger* [Online]. Available: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger> [Accessed].
- OLSEN, S. J. 2020. *Youtube, Gmail og andre Google-tjenester var nede* [Online]. Tek.no: Tek.no. Available: <https://www.tek.no/nyheter/nyhet/i/Lnog5R/youtube-gmail-og-andre-google-tjenester-var-nede> [Accessed].
- ROSENSTONE, R. A. 2018. *History on film-film on history*. Third edition. ed. London, England, New York, New York: Routledge.
- SANDIN, D. 2018. *Lärarens professionella frihet*, Lund, Studentlitteratur AB.
- SKJÆVELAND, Y. 2020. Samfunnsfagdidaktisk forskning med empiri frå norsk skule – eit forskingsoversyn.
- SMITH, J. A., LARKIN, M. & FLOWERS, P. 2009. *Interpretative phenomenological analysis : theory, method and research*, Los Angeles, SAGE.
- SSB. 2018. *Markant økning i bruk av strømmetjenester* [Online]. SSB. Available: <https://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/markant-okning-i-bruk-av-strommetjenester> [Accessed 2021].
- STAURSETH, H. 2019. Hvordan har didaktiske dilemma i undervisningsplanlegging konsekvenser for literacy-praksis? *Journal of Humanities and Social Science Education*, 9, 28.
- STAVANGER KOMMUNE. 2021. *Elevkanalen* [Online]. Stavanger kommune. Available: <https://sites.google.com/stavangerskolen.no/iktstavangerskolen/stavangerpakken/elevkanalen> [Accessed].
- STENSLAND, J. 2021. *Film i lukket selskap* [Online]. Film & Kino. [Accessed 2021].

SUNDBERG, M. 2021. *Om NRK Skole* [Online]. [Accessed].  
TEKFELDT, S. 2018. Supernytt i matpausen er positivt. *Stavanger Aftenblad (leserinnlegg)*.  
THAGAARD, T. 2018. *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder*, Bergen, Fagbokforl.  
TJORA, A. H. 2012. *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*, Oslo, Gyldendal akademisk.  
WAGNER, D.-A. 2018. *Teachers' Use of Film in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway*.

#### Filmer og serier nevnt i oppgaven:

*1917* (2020). Regissør: Sam Mendes.

*Atlantic Crossing* (2020). Serieskaper: Alexander Eik.

*Band of Brothers* (2001). Regissør: David Frankel.

*Chernobyl* (2019). Serieskaper: Craig Mazin

*En dag uten krig* (2005). Regissør: Christian Carion.

*Goldeneye* (1995). Regissør: Martin Campbell.

*Kampen om Tungtvannet* (2015). Serieskaper: Petter S. Rosenlund.

*Kon-Tiki* (2012). Regissør: Joachim Rønning & Espen Sandberg.

*Max Manus* (2008). Regissør: Joachim Rønning & Espen Sandberg.

*No Time to Die* (2021). Regissør: Cary Joji Fukunaga

*Pearl Harbor* (2001). Regissør: Michael Bay.

*Skyfall* (2015). Regissør: Sam Mendes.

## Vedlegg

### Informasjonsskriv til informantene

## Vil du delta i forskningsprosjektet

### ***”Lærerens forberedelse til bruk av film i undervisning”?***

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få et innblikk i hvordan lærere forbereder undervisning hvor de bruker film. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Prosjektet vil se på planleggingsprosessen til lærere som bruker film i undervisning. Relevante forskningsspørsmål vil her være hvordan lærer velger film og hvordan det arbeides med filmen i forkant. Forskningsprosjektet er en masteroppgave.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

David Wagner ved Universitetet i Stavanger / Institutt for kultur- og språkvitenskap er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta fordi du er lærer i historie/samfunnsfag.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet innebærer det et intervju rundt din planleggingsprosess i forbindelse med bruk av film i undervisning. Intervjuets lengde vil kunne variere, men begrenses til 45 min. Intervjuet vil bli tatt opp og transkribert i etterkant av intervjuet.

#### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

#### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Det vil være forsker (undertegnende) og veileder som har tilgang til opplysningene.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. I oppgaven vil all data bli anonymisert.

#### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent. Prosjektslutt forventes å være desember 2021. Lydfilene av intervjuet vil da slettes.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Universitetet i Stavanger/Institutt for kultur- og språkvitenskap* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- *Universitetet i Stavanger/Institutt for kultur- og språkvitenskap* ved David Wagner (tlf. 51831019). Student/forsker: Andreas Revheim (tlf. 48357900).
- Vårt personvernombud: [personvernombud.uis.no](mailto:personvernombud.uis.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

David Wagner

(Student)

Andreas Revheim

---

## **Samtykkeerklæring**



Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Lærerens forberedelser til bruk av film i undervisning, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju med opptak.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

### **Hva påvirker valg av film?**

- Hvordan velger du film?
- Hva er kriteriene for at en film egner seg i undervisning?
- Hva har innflytelse på valg av film?
- Har elevene innflytelse på valg av film?
- Hvilke kilder har du tilgang til (Netflix, Viaplay og lignende).
- Hvordan vurderer du klipp du finner på YouTube?
  - Hvordan søkes det etter klipp her?
- Bruker du NRK Skole, TV2 skole og lignende tjenester?
- Hvordan spiller tidsbruk inn i planleggingen?
- Velger du film i samspill med kolleger?
- Hvor mye har egen erfaring og smak å si for valg av film?
- Hvilke tema bruker man film til å undervise?
- Hvordan spiller læreplanen inn i planlegging?
- Opplever man ofte tekniske problemer?
- Hvordan forholder du deg til aldersgrenser på filmene?
- Lar man være å bruke film på vanskelige/følsomme temaer?
- Hvordan planlegges det rundt eventuelt fravær blant elever?

### **- Hvordan arbeides med film i forkant**

- Hvor mye arbeides det med film på forhånd?
- I forhold til andre undervisningsverktøy?
- Hva slags forarbeid er det?
- Hvordan bestemmer du deg for hva du vil gjøre med filmen?
- Har praksisen endret seg fra gjennom karrieren? Hvordan/Hvorfor?
- Forbereder du deg ulikt når du bruker dokumentar i forhold til spillefilm?