



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram:
Master i Historiedidaktikk –
MHIMA_1

Vårsemesteret, 2019

Åpen

Forfatter: Petter Oliver Borgen



(signatur forfatter)

Veileder: David-Alexandre Thomas Wagner

«Historie med fiktive figurer og overdrevne fremstillinger» - En casestudie som undersøker undervisningspotensialet i bruken av animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig i historieundervisningen på ungdomsskolen.

“History with fictional characters and exaggerated depictions” – A case study that examines the teaching potential in the use of animated propaganda-films from World War II in history teaching in secondary school.

Emneord:

- Historiedidaktikk
- Animasjonsfilm
- Propaganda
- Kritisk tenkning
- Eksplisitt læring
- Historisk tenkning

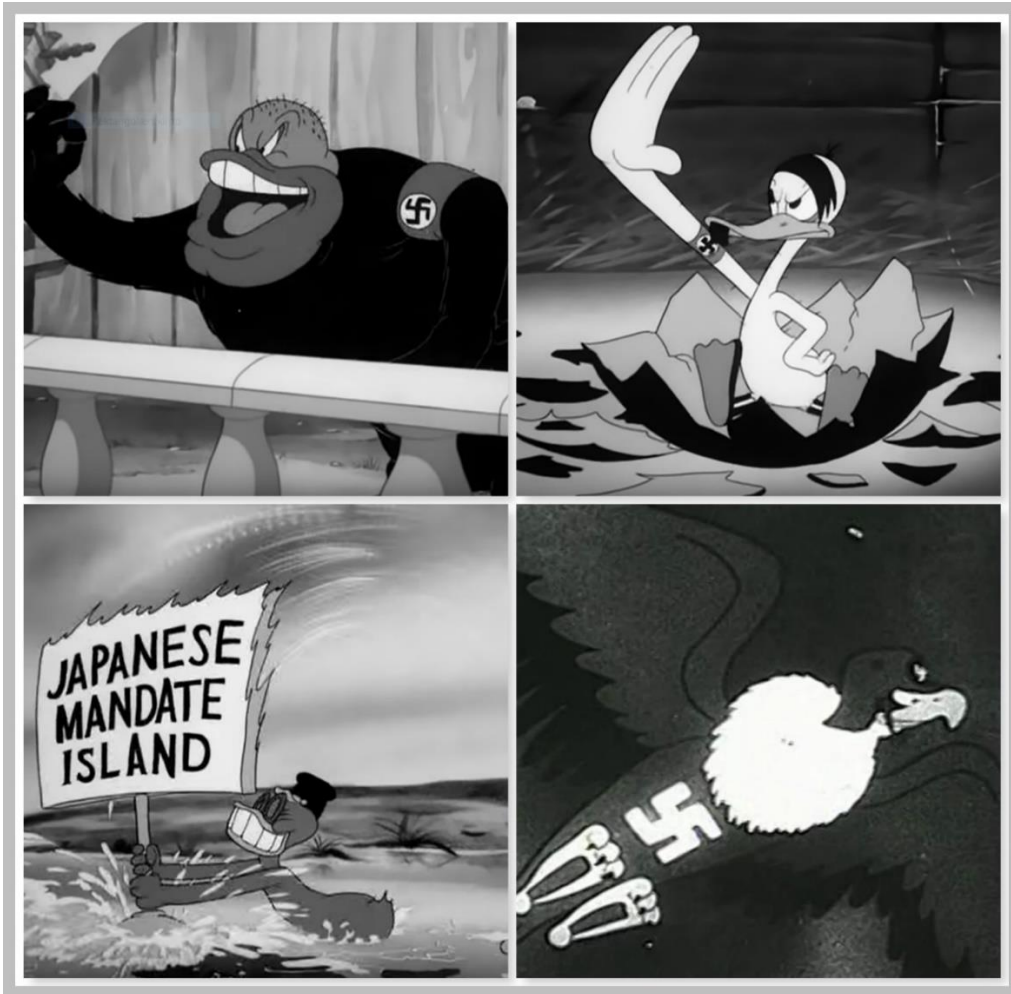
Antall ord: **36300**

+ vedlegg/annet: **10203 ord**

Stavanger, 16.05.2019

«Historie med fiktive figurer og overdrevne fremstillinger»

En casestudie som undersøker undervisningspotensialet i bruken av animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig i historieundervisningen på ungdomsskolen.



Masteroppgave i historiedidaktikk

Petter Oliver Borgen

Våren 2019

Forord

Endelig! Endelig er jeg ferdig med min masteroppgave! Dette har vært en emosjonell berg- og dalbane med til tider mye stress, fortvilelse, og ikke minst frustrasjon. Samtidig har det vært ufattelig gøy og lærerikt. Jeg har fått muligheten til å grave meg dypt ned i noe såpass morsomt som animasjonsfilmer, en sjanger som har gitt meg ufattelig mye glede i oppveksten.

Jeg vil rette en stor takk til de som har hjulpet med i arbeidet med denne masteroppgaven. Først av alt vil jeg takke mine foreldre som har støttet meg når ting har vært som verst. Min mors særegne evne til å se det positive i alt. Min fars erfaring og kunnskap om det å drive forskningsarbeid, samt vilje til å være sparringspartner rundt tanker og ideer med en til tider frustrert masterstudent.

Videre vil jeg takke alle som har sittet rundt meg i andre etasje på Studentenes Hus. At dere har hatt tålmodighet til å høre på gnåling, syting og diverse gloser fra andre siden av skillevegen er imponerende. Jeg vil også takke Studentbaren Tappetårnet i etasjen under. Uten gratis kaffe og andre rabaterte drikkevarer ville jeg nok ikke klart å ta pauser innimellom timelange kvelder på campus.

Jeg vil også takke elevene og ledelsen på skolen hvor jeg har fått gjennomføre prosjektet. Uten dere ville aldri denne oppgaven ha blitt til.

Til slutt vil jeg takke min veileder, David Wagner, for gode tilbakemeldinger og innspill. Du har vært en god støttespiller når jeg har stilt spørsmål ved alt og alle, og ikke minst meg selv.

Stavanger, mai 2019

Petter Oliver Borgen

Sammendrag

Formålet med denne masteroppgaven er å belyse hvilket undervisningspotensial som ligger i bruken av animerte propagandafilmer i historieundervisning på ungdomsskolen. For å få kunnskap om dette har jeg undersøkt hvilket utbytte elevene kan få av et undervisningsopplegg hvor de analyserer slike filmer, og diskuterer oppgaver i tilknytning til denne prosessen i felleskapet av en gruppesamtale og en plenumsdiskusjon. Filmene som blir brukt i prosjektet er den amerikanske propagandafilmen *The Ducktators* (1942) og den sovjetiske antifascistiske propagandafilmen *The Vultures* (1941). Førstnevnte er en fiktiv skildring av hvordan lederne for aksemaktene kom til makten, og har med tidsaktuelle personer som Adolf Hitler, Benito Mussoloni og Hideki Tojo. Den andre filmen er en advarsel til det sovjetiske folket om at fascister og nazister er på vei for å bombe landet deres, og et forsøk på å vekke patriotismen for å kjempe tilbake.

Teorien benyttet i denne avhandlingen kan deles opp i fire hovedområder. Det første utviklingen innenfor ulike tradisjoner i historiedidaktikk, med særlig fokus på arbeidet til Peter Seixas (2006; 2017) og den kanadiske «skolen» rundt begrepet historisk tenkning. Det andre er animasjonsfilm som filmsjanger. Det tredje er kognitivt læringssyn hvor fokuset har vært på begreper som kritisk tenkning og eksplisitt læring. Det fjerde området er propaganda. Her har man sett begrepet i lys av ulike definisjoner, samt presentert en modell for hvordan å analysere propaganda (Jowett & O'Donnell (2012)).

Denne masteroppgaven er en casestudie med en kvalitativ forskningstilnærming. Empirien har blitt innhentet gjennom elevenes besvarelser på oppgaver til de to filmene og tre gruppeintervjuer i etterkant av undervisningsopplegget. Undervisningsopplegget her er gjennomført i en 10.klasse med 12 elever og har foregått over seks skoletimer.

Forskningsfunnene vitner om et stort undervisningspotensial i bruken av animerte propagandafilmer i historieundervisningen på ungdomsskolen. I første omgang forteller de at elevene i dette prosjektet er utelukkende positivt innstilt til animasjonsfilm som undervisningsmateriale i skolen. De opplever sjangeren animasjonsfilm som et morsomt materiale å jobbe med, noe som i forlengelse også har en motiverende effekt på dem. Animasjonsfilmens bruk av overdrevne fremstillinger virker også til å ha en evne til å feste seg bedre i elevenes hukommelse. Dette i sin helhet resulterer i at elevene ønsker mer bruk av animasjonsfilm i skolen, og ikke nødvendigvis bare i forhold til historieundervisning.

Videre viser funnene at et slikt undervisningsopplegg kan resultere i en rekke læringsutbytter hos elevene. Gjennom å analysere animerte propagandafilmer, og diskutere oppgaver i tilknytning denne prosessen i grupper og i plenum, utvikler elevene ferdigheter knyttet til kritisk tenkning. Dette involverer en reflektert forståelse av filmene som innebærer at de blir i stand til å se de mer underliggende og skjulte elementene, og de begynner å trekke sammenligninger på en måte de ikke klarte i selvstendig arbeid med filmene. Samtidig viser elevene også at de begynner å engasjere seg i historisk tenkning i møte med slike filmer. De bruker filmene som primærkilder i konstruksjonen av kunnskap om fortiden ved å se på hvordan bruk av rasisme og stereotyper reflekterer holdninger og verdier i datidens samfunn. Noen ser også dette i lys av dagens samfunn for å identifisere endringer som har skjedd i løpet av historien.

Til slutt forteller funnene at elevene, i en viss grad, er i stand til å reprodusere lært tilnærming til nytt materiale. Dette vitner om at læringsutbytte av et slikt undervisningsopplegg har en vedvarende effekt hos elevene, og i forlengelse kan være overførbart til andre faglige sammenhenger.

Innhold

Forord	3
Sammendrag	4
Kapittel 1: Innledning	9
1.1: Bakgrunn	9
1.2: Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.3: Forskningsprosjektet i lys av skolen	14
1.4: Tidligere forskning	15
1.5: Filmene i forskningsprosjektet	20
1.5.1: <i>The Ducktators</i> (1942)	20
1.5.2: <i>The Vultures</i> (1941).....	20
1.5.3: Hvorfor disse filmene?	21
Kapittel 2: Teori	22
2.1: Introduksjon	22
2.2: Historiedidaktikk og historisk tenkning	22
2.3: Analytisk redskap – Seixas og de seks konsepter	25
2.3.1: Historisk signifikans.....	26
2.3.2: Bevis.....	26
2.3.3: Identifisere kontinuitet og endring	27
2.3.4: Analysere årsak og konsekvens	28
2.3.5: Ta historisk perspektiv	29
2.3.6: Den etiske dimensjonen	29
2.4: Animasjonsfilm	30
2.4.1: Hva er en animasjonsfilm?.....	30
2.4.2: Historikk.....	30
2.4.3: Politiske tegneserier	32
2.5: Kognitiv læringssyn	34

2.5.1: Kritisk tenkning.....	34
2.5.2: Eksplisitt/Direkte læring	36
2.6: Propaganda.....	38
2.6.1: Begrepsavklaring.....	38
2.6.2: Å analysere propaganda	40
Kapittel 3: Metode.....	44
3.1: Introduksjon.....	44
3.2: Valg av metode	44
3.2.1: Casestudie – en kvalitativ forskningstilnærming	44
3.2.2: Valg av skole.....	45
3.2.3: Informantene	46
3.3: Forskningsprosjektet	47
3.3.1: Forskerens rolle.....	50
3.3.2: Klasserommet og IKT	50
3.4: Datainnsamlingsgrunnlag	51
3.4.1: Elevbesvarte oppgaver	51
3.4.2: Gruppeintervju	52
3.4.3: Intervjuguide	53
3.5: Transkripsjon og analyse	54
3.6: Reliabilitet og validitet.....	54
3.7: Forskningsetikk.....	55
Kapittel 4: Presentasjon og analyse av resultater	57
4.1: Introduksjon.....	57
4.2: Elevenes besvarelse til filmen <i>The Ducktators</i> (1942)	57
4.2.1: Rett etter visning	57
4.2.2: Etter gruppesamtale.....	61
4.2.3: Etter plenumsdiskusjon	65

4.2.4: Oppsummering	67
4.3: Elevenes besvarelse til filmen <i>The Vultures</i> (1941)	68
4.3.1: Oppsummering	73
4.4: Gruppeintervjuene.....	73
4.4.1: Intervju med gruppe 1	74
4.4.2: Intervju med gruppe 2	77
4.4.3: Intervju med gruppe 3	81
4.4.4: Oppsummering	85
Kapittel 5: Drøfting.....	87
Kapittel 6: Avslutning.....	96
Konklusjon og veien videre.....	96
Litteraturliste	99
Figuroversikt	104
Filmoversikt	104
Vedlegg 1 – Oppgaveark til <i>The Ducktators</i> (1942)	105
Vedlegg 2 – Oppgaveark til <i>The Vultures</i> (1941)	108
Vedlegg 3 – Intervjuguide.....	110
Vedlegg 4 – Transkripsjon av intervju med gruppe 1	111
Vedlegg 5 – Transkripsjon av intervju med gruppe 2	116
Vedlegg 6 – Transkripsjon av intervju med gruppe 3	121
Vedlegg 7 – Påmeldingsskjema for informanter	126
Vedlegg 8 – Meldeskjema fra NSD	129

Kapittel 1: Innledning

Do these worlds make historians and history teachers shift uncomfortably in their chairs? Is it an indication of the dumbing-down of history and a deterioration of scholarly learning? Or are these worlds representing rich opportunities for students to encounter multiple perspectives about the past, develop historical empathy, and cultivate historical thinking skills?

(Marcus, 2006, s.1)

1.1: Bakgrunn

Dette arbeidet startet da jeg fikk beskjed om at jeg skulle være vikar for en tiendeklasse høsten 2017, og ha undervisning om temaet andre verdenskrig. Læreren ba meg forsøke å gjøre timen morsom og lærerik, noe som i undervisningspraksis kan være utfordrende. Etter å ha lest gjennom kapittelet i læreboken deres forstod jeg raskt at jeg måtte finne annet materiale som elevene kunne jobbe med. Jeg kom på at jeg hadde sett en animasjonsfilm som handlet om andre verdenskrig med Donald Duck og nazister da jeg var ung. På internett dukket det opp en hel liste med filmer under søkeordene «World War II cartoons» og en helt ny verden ble åpnet for meg. Jeg bestemte meg for å vise elevene filmen *Der Fuehrer's Face* fra 1943, som på en humoristisk måte skildrer en arbeidsdag under nazistenes styre. Etter visning ba jeg elevene diskutere hva de så i filmen i lys av kunnskap de hadde om krigen og nazistene fra før, noe som resulterte i en omfattende diskusjon om hvor useriøs filmens fremstilling av nazistene og hvor tydelig amerikansk propaganda kom frem. Diskusjonen flyttet seg deretter over mot hvor stor påvirkningskraft media har, og hvordan dette kan ses spesielt i USA hvor et begrep som «fake news» har blitt mye brukt.

Dette skjedde samtidig som jeg startet på mastergraden i historiedidaktikk ved Universitetet i Stavanger, hvor jeg blant annet hadde undervisning i emnet *Digitale- og multimodale historier*. Faget tok for seg hvordan ulike medier, som historiske fiksjonsfilmer og dokumenter, tv-serier og videospill stadig får større plass i skolen. Det ble diskutert hvilken betydning dette skiftet har for historikere og historielærere sine roller som historieformidlere, og hvilke utfordringer som i tilknytning historieoppfattelse som dukker opp, både i og utenfor skolen. Emnet og hendelsen med elevene fikk meg til å tenke: Er det mulig å bruke disse animasjonsfilmene i en undervisningssammenheng, og hvis så, hvordan? Hva kan elevene få ut av å analysere animerte

propagandafilmer og er det noe som har blitt gjort i norsk skole tidligere? Hvor aktuelt er det egentlig å bruke filmer som ble laget for nesten 90 år siden, og i så fall, hvordan responderer elevene på dem som undervisningsmateriale? Hvor viktig er det for denne generasjonen å utvikle en kritisk holdning til, og ferdigheter nødvendig for, å kunne manøvrere seg i havet av feilaktig og/eller manipulert informasjon.

Robert A. Rosenstone (2012), som regnes som den ledende figuren i forskning på forholdet mellom film og historie, har i sin bok *History on Film/Film on History* argumentert for bruken av film i klasserommet. Han forklarer at ungdom i dag tilegner mye av sin historiske kunnskap gjennom fjernsynet. De ser heller på filmer og serier som tar for seg historiske mennesker, hendelser og perioder enn å lese mer tradisjonelle kilder som bøker og tekster. Av den grunn mener Rosenstone at diskusjonen i historiefaget ikke må handle om hvorvidt film *kan* eller *ikke kan* brukes, men *hvordan* og *hvorfor*. Lærere bør gjøre seg kjente med tilhørende litteratur og forsøke videre å finne nye måter å inkorporere film i historiefaget (Rosenstone, 2012, s. 13-15). Etter å ha vært vikar i mange år har jeg opplevd at film blir brukt mye og på forskjellige måter i ulike fag i skolen. Noen lærere er flinke til å lage undervisningsopplegg før og/eller etter visning av en film som skal forsterke elevenes læringsutbytte. Andre nøyer seg med å vise en film som enten en avslutning på et tema eller som en innledning til et nytt et. Man kan få inntrykk av at dette stemmer. Førsteamanuensis i historie ved Universitetet i Stavanger, David-Alexandre Wagner (2018), har gjennomført en undersøkelse hvor han har intervjuet 19 lærere ved norske videregående skoler om bruken av film i undervisningen. Funnene hans indikerte at majoriteten av lærerne var positivt innstilt, og de oppga at de brukte film så mye som en gang i uken på det meste. Lærerne ga også uttrykk for at dokumentarsjangeren var å foretrekke fremfor andre typer film (Wagner, 2018, s. 33-37).

I boken *Teaching History With Film: Strategies for Secondary Social Studies* har historikerne Alan S. Marcus, Scott A. Metzger, Richard J. Paxton og Jeremy D. Stoddard (2010) gått utdypende til verks for å beskrive filmens mange bruksområder i historiefaget i skolen. I første del av boken har de presentert en rekke argumenter for hvorfor film er godt egnet for å lære historie. De forteller blant annet at film kan gi elevene økt nysgjerrighet for historie, at det kan formidle detaljer ved fortiden som ikke kommer frem i andre typer materialer og, i likhet med Rosenstone (2012) understreker de mediets relevans for dagens elever (Marcus et al., 2010, s. 5). Videre forklarer de at film, gjennom sine audiovisuelle egenskaper gir elevene en unik mulighet til å «se» fortiden. Fortiden kan bli levende for elevene gjennom filmens fokus på historiske detaljer og rekonstruksjoner (Marcus et al., 2010, s.12). Av samme grunn mener de

at film har stor påvirkningskraft på elevene. Gjennom bruk av musikk og andre effekter, kan filmene utvikle elevenes evne til å sette seg inn i mennesker og hendelser på en måte som mer bøker og tekster ikke kan (s. 27). Film som en historisk kilde er også godt egnet for å utvikle elevenes analytiske og tolkende ferdigheter, og i forlengelse, elevenes evne til å se historien som en sammenfatning av ulike perspektiver og fortellinger (s. 69). Den er også egnet for å lære om kontroversielle hendelser ifølge Marcus et al. (2010). Fordi det finnes en avstand mellom film og virkelighet, også i elevenes oppfattelse, kan man som lærer ta i bruk film for å belyse vanskelige og emosjonelt ladete hendelser (s. 109). På en annen side understreker også de at fordi filmen har sterk påvirkningskraft er det også viktig at lærere trår forsiktig med hvilke filmer de viser (s. 110).

Videre forklarer Alan Chapman (2016, s. 6) at den mest omfattende diskusjonen innenfor historiefaget har handlet om troverdighet og evnen til å fortelle en objektiv sannhet om fortiden. Dette synet deler tidligere nevnte Rosenstone (1995, s. 49) som også forteller at historikere gjennom årene har hatt en tendens til å bruke historiske tekster uproblematisk som en fasit for å kritisere visuelle former for historieformidling, og for å belyse svakheter knyttet til troverdighet og objektivitet. Postmodernisten Alan Munslow (2013, s. 287) har videre forklart at det alltid vil være et snev av fiksjon i alle former for historieformidling på bakgrunn av den språklige vendingen i historiefaget. Alle forsøk på å formidle historie vil påvirkes av fortellerens subjektive forståelse av det han ønsker å formidle, og vil formes av hvilke verdier og holdninger som ligger til grunn i hans personlighet.

Filmene jeg ønsker å bruke i min forskning er fiksjonelle og utenfor det mange vil kalle «troverdig» historisk formidling. Derfor kan det tenkes at de krever en annen forståelse av elevene enn det sjangrene dokumentar og spillefilm krever, som arbeidet til Rosenstone (2012) og Marcus et al. (2010) er basert på. Dette inntrykket forsterkes også av det faktum at filmene er ment som propaganda og at det er en spesifikk måte å analysere propaganda på, noe jeg vil komme nærmere inn på i teorikapittelet. En av de som har forsket på forståelse i relasjon til historiefaget er den amerikanske professoren Sam Wineburg (1991; 2010). Store deler av hans tidlige arbeid handlet om forskjellene i epistemologisk kognitiv forståelse mellom historikere og vanlige mennesker. I en spesifikk studie undersøkte Wineburg (1991, s. 496) blant annet forskjellen i måten historielærere og elever tilnærmet seg en historisk tekst. Han fant ut at lærerne så etter underliggende beskjeder i teksten som kunne gi dem en forståelse av hvordan forfatteren formidlet informasjon i lys av samtidens publikum. På den måten ville læreren kunne danne seg et bilde av perioden teksten ble laget under og samtidig kontekstualisere teksten i lys

av den perioden, og i forlengelse brukte de disse elementene som bevis i konstruksjonen av ny kunnskap om perioden. Elevene, til tross for at de hadde kunnskap om perioden fra før, leste derimot teksten systematisk i leting etter elementer som kunne gi dem et klart svar på det de ønsket å finne. På den måten gikk de ikke bare glipp av de underliggende elementene i teksten, men de var heller ikke i stand til å kontekstualisere den ut ifra perioden den ble laget under (Wineburg, 1991, s. 509-513). Han mente derfor at med mindre elevene får eksplisitte instruksjoner om hvordan å tilnærme seg en tekst kritisk, vil de ikke være i stand til å lese filmen på samme måte som læreren (s. 518-519).

Slik jeg tolker historiefaget har ett av kjernepunktene vært i hvilken grad et historisk materiale klarer å opprettholde/imøtekomme kravene om objektivitet og troverdighet. Da min oppgavene tar for seg animasjonsfilm, muligens den mest fiksjonelle typen film, kan det se ut som det allerede vil møte kritikk i den historiefaglige sfæren. Men, som Rosenstone (2012, s. 13-15) forklarte og som historikere Alan Metzger og Richard J. Paxton (2016, s. 558) har understreket, er man nødt til å gå utenfor de konvensjonelle rammene av historiedidaktikken for å imøtekomme dagens elever. Derfor tolker jeg det som at man sitter igjen med to alternativer. Enten kan man avfeie animasjonsfilmer som overfiksjonelle og uanvendelige for historiefaget, eller så kan man forsøke å finne ut hvilket potensial som ligger i dem og hvordan de kan implementeres inn i historieundervisning.

1.2: Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys betraktningene beskrevet over, og som jeg videre skal gjøre rede for, er det i utgangspunktet mangelfull forskning på dette i feltet historiedidaktikk. Jeg har derfor valgt følgende overordnede problemstilling for dette forskningsprosjektet:

- **Problemstilling:** *Hvilket utbytte kan elever på ungdomsskolen få ut av et undervisningsopplegg med animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig?*

Denne formuleringen er i seg selv veldig generell, derfor har jeg valgt å dele dette opp i en rekke forskningsspørsmål som skal bidra til å sette rammene for oppgaven. For det første ønsker jeg å forstå hvordan elevene opplever animasjonsfilm som undervisningsmateriale. Første forskningsspørsmål blir derfor:

- **Forskningsspørsmål 1:** *Hvordan opplever elevene animasjonsfilm som undervisningsmateriale?*

Videre ønsker jeg å undersøke om aktiviteter der elevene jobber i grupper og i fellesskap kan bidra til å utvikle deres forståelse av propagandafilmen, og eventuelt på hvilken måte. Forskningsspørsmål 2 og 3 blir derfor:

- **Forskningsspørsmål 2:** *Får elevene utviklet sin forståelse av en animert propagandafilm ved gruppediskusjon? På hvilken måte?*
- **Forskningsspørsmål 3:** *Får elevene utvikle sin forståelse av en animert propagandafilm ved plenumsdiskusjon? På hvilken måte?*

Da oppgaven er forankret i historiedidaktikk vil jeg også se om elevene engasjerer seg i historisk tenkning i møte med animasjonsfilmene. Som Metzger et al. (2010) forklarte kan elevenes arbeid med film utvikle deres evne til historisk tenkning. Dermed blir fjerde forskningsspørsmål:

- **Forskningsspørsmål 4:** *Hvordan påvirker et undervisningsopplegg med animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig elevenes evne til historisk tenkning?*

Til slutt tar jeg utgangspunkt i Sam Wineburg (1991) sitt utsagn om elevers evne til å lese intensjoner og kontekstualisere en tekst. For å sette en enda større ramme rundt forskningen min ønsker jeg å verifisere hans påstand om nødvendigheten av å lære elevene eksplisitt hvordan de skal tilnærme seg en historisk tekst, eller film i dette tilfellet. I forlengelse ønsker jeg også å undersøke hvorvidt elevene er i stand til å reprodusere denne tilnærmingen til en ny animasjonsfilm. Det femte og siste forskningsspørsmålet blir derfor:

- **Forskningsspørsmål 5:** *Er elevene i stand til å reprodusere lært tilnærming, å se «bak» filmen, til en ny animasjonsfilm?*

For å besvare min problemstilling og mine forskningsspørsmål består denne masteroppgaven av seks kapitler. Det første er innledningskapittel til problemområdet. Her beskriver jeg bakgrunnen for min problemstilling og presenterer den, samt de ulike forskningsspørsmålene. Deretter vil jeg sette forskningsprosjektet i lys av læreplanen og kompetansemål i den norske skolen. Videre gjør jeg rede for tidligere forskning knyttet til oppgaven og som kan være av interesse for fremtidig drøfting. Avslutningsvis vil jeg også presentere filmene *The Ducktators* (1942) og *The Vultures* (1941) som blir brukt i forskningsprosjektet, og begrunne mitt valg av disse filmene.

Kapittel 2 utgjør det teoretiske rammeverket for oppgaven. Her vil jeg først gjøre rede for ulike tradisjoner innenfor historiedidaktikk og hvordan feltet har utviklet seg, før jeg videre definerer

begrepet historisk tenkning i lys av arbeidet til Peter Seixas (2006; 2017) og den kanadiske «skolen». Deretter vil jeg forklare hva en animasjonsfilm er og hva som kjennetegner sjangeren, samt hva som skiller den fra andre sjangere. Her vil jeg også trekke frem politiske tegneserier som er å regne som en undersjanger av animasjonsfilm, noe jeg kommer inn på senere. Videre vil jeg belyse begreper som kritisk tenkning og eksplisitt læring. Til slutt gjør jeg rede for begrepet propaganda og legger frem en modell utarbeidet av Jowett og O'Donnell (2012) for hvordan å analysere propaganda.

Kapittel 3 er et metodekapittel hvor jeg begrunner hvorfor jeg mener min forskningstilnærming er den mest hensiktsmessige med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Jeg har valgt en kvalitativ forskningstilnærming hvor jeg skal utføre en casestudie, og jeg har valgt å benytte meg av elevenes besvarelser på oppgaver og tre gruppeintervjuer som datainnsamlingsmetode. Det blir forklart hvordan forskningsprosjektet har blitt utført i klasserommet, i tillegg til hvilke valg som har blitt gjort for å ivareta reliabilitet og validitet, samt refleksjon over egen rolle knyttet opp mot forskningsetikk.

Kapittel 4 er et resultat- og analysekapittel hvor jeg vil presentere mine forskningsfunn. Dette kapittelet er delt opp etter funnene gjort i de ulike datainnsamlingsmetodene. Prosessen i dette kapittelet følger samme kronologiske rekkefølge som forskningsprosjektet er utført på.

Kapittel 5 er et drøftingskapittel hvor jeg vil drøfte mine forskningsfunn opp mot teori og i lys av tidligere forskning. Til slutt vil jeg også komme med mine refleksjoner rundt gjennomføring av forskningsprosjektet.

Kapittel 6 er avslutningskapittelet. Her vil jeg komme med en konklusjon på min problemstilling. Det vil også være svært viktig å beskrive eventuelle svakheter med min masteroppgave i denne delen. Til slutt vil jeg komme med mine synspunkter og den eventuelle veien videre.

1.3: Forskningsprosjektet i lys av skolen

Før jeg går videre i oppgaven føler jeg det hensiktsmessig å redegjøre for hvilken relevans denne oppgaven har i forhold til læreplanen og kompetansemålene knyttet til historieundervisningen i skolen, til tross for at dette ikke er hovedfokuset med prosjektet. Men, siden jeg i problemstillingen avgrenser forskningsområdet til «historieundervisningen på ungdomsskolen» mener jeg likevel det er et punkt jeg må ha med. Da «Historie» ikke er et

selvstendig fag på ungdomsskolen, men integrert i en felles læreplan for samfunnskunnskap, geografi og historie kalt «samfunnsfag», er det disse jeg forholder meg til.

Utdanningsdirektoratet har formulert fire hovedområder som utgjør læreplanen for samfunnsfag på ungdomsskolen; *utforskeren, historie, geografi og samfunnskunnskap*. Innenfor disse områdene har jeg identifisert en rekke kompetansemål som bidrar til å gjøre prosjektet mitt relevant i en undervisningssammenheng:

- *Vise hvordan hendelser kan fremstilles ulikt, og drøfte hvordan interesser og ideologi kan prege synet på hva som oppleves som fakta og sannhet.*
- *Reflektere over samfunnsfaglige spørsmål ved hjelp av informasjon fra ulike digitale og papirbaserte kilder, og diskutere formål og relevans til kildene.*
- *Skape fortellinger om mennesker fra ulike samfunn i fortid og nåtid og vise hvordan vilkår og verdier påvirker tanker og handlinger.*
- *Drøfte årsaker til og virkninger av sentrale internasjonale konflikter på 1900- og 2000-tallet.*

(Utdanningsdirektoratet, 2013, s.8)

Læreplanen i samfunnsfag presentert en rekke generelle ferdigheter som er integrert i kompetansemålene og som er en del av fagkompetansen. Her vil jeg særlig trekke frem elevenes *mundtlige ferdigheter, skriftlige ferdigheter og digitale ferdigheter* som relevante for min oppgave og mitt forskningsprosjekt.

I tillegg kan prosjektet ses i lys av fagfornyelsen for historieundervisning på ungdomsskolen som skal tre inn fra 2020, hvor begrepene *historiebevissthet, utforskende og kildekritisk bevissthet* trekkes frem som sentrale ferdigheter elevene skal utvikle, i tillegg til *evnen til historisk empati, evnen til å se sammenhenger og evnen til å se ulike perspektiver* (Regjeringen, 2018, 14.mai). Dette er ferdigheter som er tett knyttet opp mot prosessene med å analysere propaganda og å engasjere seg i historisk tenkning, noe jeg gå nærmere inn på i teorikapitlet.

1.4: Tidligere forskning

Masteroppgaven er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk, men kan også gå under en rekke andre felt. Som et resultat av at jeg ønsket å gi oppgaven min dybde ved å formulere forskningsspørsmål som befinner seg innenfor en rekke ulike forskningsfelt, har arbeidet med

kartleggingen av tidligere forskningslitteratur til tider vært meget omfattende. Det har derfor vært viktig for meg å jobbe strukturert og systematisk. I første omgang har jeg undersøkt hva forskningslitteratur kan si om hvilken effekt analysering av propaganda kan ha på elevene. Videre har jeg forsøkt å finne forskning eller studier som kan si noe om hvilken effekt en gruppesamtale og/eller plenumsdiskusjon kan ha på elevenes forståelse. Jeg har også vært ute etter forskning som kan gi meg en idé om hvorvidt elevene vil være i stand til å reproducere lært tilnærming til nytt materiale. I tillegg, har jeg prøvd å kartlegge forskning på forholdet mellom historisk tenkning og animasjonsfilm, samt bruk av animasjonsfilm som undervisningsmateriale.

I utformingen av et teoretisk rammeverk rundt propaganda har boken til Garth Jowett og Victoria O'Donnell (2012), *Propaganda & Persuasion*, vært en viktig bidragsyter. Deres omfattende forsøk på å definere propaganda, samt arbeid med å skape en teoretisk tilnærming til hvordan å analysere propaganda, har vært en stor inspirasjonskilde i planleggingen av dette forskningsprosjektet.

Når det gjelder effekten av gruppesamtale og plenumsdiskusjon på elevenes forståelse kan det se ut som denne typen aktiviteter kan utvikle en rekke kognitive ferdigheter hos elevene. Crouch og Mazur (2001) har analysert over 10 år med undervisning i et kurs i fysikk ved Harvard, hvor undervisningen har vært basert på en gruppesamtale hvor elevene forklarer og drøfter faglige konsepter med hverandre. Funnene deres indikerte at gruppesamtale kan fremme refleksjon hos elevene, fostre kreativ tenkning og styrke deres evne til problemløsning. I tillegg mener Crouch og Mazur (2001) at gruppediskusjon har en motiverende effekt og bidrar til økt engasjement, noe de anser som uvurderlig i utviklingen av elevenes argumentasjonsevne.

I et forsøk på å skille effekten av en gruppesamtale og en klasseromsdiskusjon, og for å kartlegge elevens egen oppfatning av disse aktivitetene, gjennomførte James T. Boyle og David J. Nicol (2003) en studie hvor de intervjuet 117 ingeniørstudenter. Her undersøkte de hvilken effekt de to aktivitetene hadde på studentenes forståelse av komplekse konsepter. Funnene deres viste at flertallet av studentene foretrakk gruppesamtaler hvor de kunne interagere med hverandre, men det var også noen studenter som også verdsatte å høre forskjellige grupper i en klasseromsdiskusjon diskutere, og det var noen situasjoner hvor studentene følte at en klasseromsdiskusjon var mer egnet enn en gruppesamtale. For eksempel foretrakk studentene en gruppesamtale tidlig i arbeidet når konseptene udefinert. På den måten fikk de mulighet til å konstruere en innledende forståelse av konseptet gjennom å høre, reagere og diskutere andre elevers forståelse og syn. I tillegg forteller Boyle og Nicol (2003) at ifølge studentene er

effekten av en klasseromsdiskusjon avhengig av at læreren til slutt gir en definitiv forklaring på konseptet, og at det ikke blir for mange forskjellige synspunkter som blir presentert samtidig.

Smith, Wood, Adams, Wieman, Knight, Guild og Su (2009) gjennomførte en studie med bachelorstudenter i et kurs i genetik hvor de undersøkte hvilken effekt gruppearbeid hadde på studentenes forståelse av hvordan komplekse konsepter knytet faget. I første omgang skulle elevene besvare et spørsmål selvstendig, deretter skulle de gå i grupper og presentere og diskutere hverandres svar på spørsmålet, før de til slutt fikk muligheten til å gå tilbake og endre besvarelsen sin. Funnene deres indikerte at en gruppesamtale kan være et effektivt redskap for å utvikle forståelse av vanskelige konsepter, til og med når deltagerne i samtalen i utgangspunktet ikke har forstått det. I tillegg fant de ut at elevene ikke var av den oppfattelsen at de var avhengige av å ha en som forstod konseptet i samtalen. Tvert imot så mente elevene at ved å sammen konstruere en forståelse av et vanskelig konsept så vil den feste seg bedre i elevenes hukommelse og de vil ha et bedre grep om hva det innebærer. Dette argumentet har også kommet frem i tidligere forskningslitteratur.

Ifølge Wertsch, Del Rio og Alvarez (1995) utvikler elevene i en gruppesamtale, gjennom interaksjon med hverandre, en felles forståelse som overgår den hvert enkelt individ er i stand til å utvikle selv. Dette fordi elever tar med seg unike sosiale og kulturelle verdier, tidligere erfaringer og holdninger inn i gruppesamtaler. Gjennom språklig interaksjon med hverandre lærer elevene en måte å tenke på som fremmer kunnskap og ferdigheter som kreves for å overføre den oppnådde forståelse til en ny situasjon som krever individuell problemløsning.

I kartleggingen av forskning og litteratur om historisk tenkning har arbeidet til Peter Seixas (2006; 2017) vært fremtredende for det teoretiske grunnlaget i denne oppgaven. Seixas (2006; 2017) har i samarbeid med den «kanadiske skolen» presentert seks forskjellige konsepter som de mener inngår i det å tenke historisk, og disse vil også bli brukt som et analytisk redskap i arbeidet med forskningsfunnene.

Tidligere nevnte historiker Alan S. Marcus (2005) har skrevet en artikkel hvor han presenterer ulike måter spillefilm kan bli brukt for å fremme historisk tenkning hos elevene. Han forklarer blant annet at film er å regne som en representasjon av fortiden og kan på den måten vurderes på samme måte som en historisk kilde. For å fremme elevenes historiske tenkning kan da læreren be dem vurdere filmen ut ifra hvem det er som har laget den, hvilket synspunkt regissøren forteller ut ifra, og hvilken tilbakemelding filmen fikk da den ble laget (s. 64). Videre har alle filmer et perspektiv eller et syn på noe eller noen, for eksempel en hendelse og/eller en

karakter. Marcus (2005, s. 65) forklarer at elever kan bli bedt om å sammenligne to filmer som handler om det samme, og ved å kartlegge likheter og forskjeller i fremstillingene kan de utvikle en evne til å se at historien ikke er en sammenslått forståelse, men består av ulike perspektiver. På grunn av spillefilmens særegne evne til å fange publikum gjennom skildring og bruk av spesialeffekter som musikk og lys, argumenterer Marcus (2005, s. 65) også for at det er unikt verktøy for å utvikle elevenes historiske empati. Ved å følge en karakter eller gruppe mennesker gjennom en film kan elevene etter hvert klare å sette seg inn i deres liv. Til slutt forteller Marcus (2005, s. 66) at filmer er med på å klargjøre hva som har historisk signifikans og ikke. En øvelse lærere kan gjøre med elever er diskutere ulike filmers skildring av hendelser som er av betydning i dag, og på den måten får de innblikk i hvorfor ting er som de er og hvilken betydning fortiden har for oss som lever i nåtiden.

På en annen side er det mangel på empirisk forskning som kan si noe om hvordan historisk tenkning hos elevene fungerer i praksis. Dette forsøkte Bjørnar Roth (2018) derfor å undersøke i sin masteroppgave i historiedidaktikk fra Universitetet i Stavanger. Han gjennomførte en casestudie hvor elever på videregående spilte seg gjennom det historiske videospillet *Valiant Hearts* (2014) over en lengere periode. Ved å observere elevene mens de spilte, samt foreta dybdeintervju med hver enkelt, viste forskningsfunnene til Roth (2018, s. 4) at elevene tilegnet seg kunnskap om første verdenskrig underveis i spillet, noe som var med på å utvikle historisk tenkning hos enkelte elever. Samtidig reflekterte han over betydningen av historisk kunnskap og konkluderte med at hvis elevene ikke har tilfredsstillende kunnskap om et historisk tema i forkant av arbeidet med materialet, vil det ikke forekomme noen form for historisk tenkning (Roth, 2018, s. 113).

Når det gjelder bruk av animasjonsfilm i relasjon til historieundervisning virker det som det er et mangelfullt forskningsfelt. Det er derimot skrevet litt om animasjonsfilm i andre undervisningssammenhenger. Professor Joseph E. Champoux (2001) hevder at det ligger et stort potensial i animasjonsfilmer som undervisningsmateriale for å lære om administrasjonskulturer og ulike strategier innenfor organisasjonsledelse. Champoux (2001, s. 81) trekker frem animasjonsfilmens visuelle aspekt som et viktig verktøy i undervisning, fordi det både kan skape klare og vedvarende fremstillinger av komplekse konsepter og ideer hos elevene. Animasjon kan også være et godt alternativ til realfilm, noe som styrker variasjonen i undervisningen og på den måten kan være motiverende for elevene. I tillegg mener han at animasjonsfilmens bruk av overdrevne fremstillinger og karikaturer kan være et godt alternativ

for elever med lærevansker, da det kan gi dem konkrete visuelle tolkninger av abstrakte konsepter (Champoux, 2001, s. 81).

Tamar Ashkar, Miri Barak og Yehudit J. Dori (2011, s. 844-845) har forsket på animasjonsfilmens påvirkning på elevenes kognitive prosesser og dets effekt på elevens motivasjon i undervisningen. De skriver at animasjonsfilmens visuelle egenskaper tillater elevene å se komplekse prosesser utfolde seg foran øyne deres, noe som gjør det lettere å lære enn gjennom ord og tekst. Elevene opplever også at bruken av animasjonsfilm har en motiverende effekt. Mediets fiksjonelle historier og absurde fremstillinger i samspill med humor og ablegøyer fører til at elevene synes det er gøy å jobbe med faget, og de synes filmene er gode alternativer til annet undervisningsmateriale som brukes i skolen.

Videre har jeg forsøkt å gå utenfor rammene av animasjonsfilm i undervisningssammenheng ved å rette fokuset mot en av sjangerens mest fremtredende attributter; humor, og det kan se ut som bruk av humor kan ha en positiv effekt på undervisningen. Det kan blant annet føre til økt kreativitet hos elevene og styrke deres evne til problemløsning (Dodge & Rossett, 1982). Humor som et formidlingsredskap kan også føre til at elevene husker det som har blitt sagt og det de har sett bedre, og det kan føre til økt forståelse av nytt materiale (Hill, 1988). Det har også blitt antydnet at humor gjør at elevene fokuserer og får med seg mer av innholdet i timen fordi det skaper et positivt læringsmiljø og minsker stressnivået hos elevene, i tillegg til å fungere som et viktig ledd i relasjonsbyggingen mellom elever og lærere hvis begge responderer på humoren, noe som igjen fører til en opplevelse av en felles forståelse (Glenn, 2002). I forlengelse kan også elevenes opplevelse av et positivt læringsmiljø gi økt motivasjon, noe som igjen resulterer i at de deltar og engasjerer seg mer i timen (Ulluth, 2002).

På en annen side er ikke forskning på humor i klasserommet utelukkende positivt rettet. I sin artikkel *Implications of using Humor in the Classroom* kritiserer David Joder (2015, s. 828) blant annet forskning knyttet til humor i undervisningssammenheng for ikke å ta i betraktning det etiske og moralske ansvaret lærere og skolen har ovenfor eleven, og i forlengelse samfunnet. Som Joder (2015, s. 833) poengterer er ikke all humor nødvendigvis god humor, og ikke alltid riktig plassert. Enkelte temaer som inneholder kontroversielle hendelser med alvorlige og seriøse underliggende budskap, må ikke tulle bort.

Som nevnt innledningsvis bærer prosjektet mitt preg av manglende underbyggende litteratur og forskning som kan gi meg kunnskap om de ulike forskningsspørsmålene, og som samtidig kan

bidra til å styrke validiteten i funnene mine. Jeg har forsøkt å gjøre meg kjent med de ulike forskningsfeltene, men stiller meg åpen for at det er ting jeg kan ha oversett og gått glipp av.

1.5: Filmene i forskningsprosjektet

1.5.1: *The Ducktators* (1942)

Filmen *The Ducktators* ble produsert og utgitt av det amerikanske selskapet Warner Brothers Company i 1942, og er regissert av den anerkjente animatøren Norman McCabe. Filmen skildrer en fiktiv verden på en gård som i utgangspunktet er preget av en fredelig tilværelse, men hvor det bryter ut krig etter at en sort and, som skiller seg ut fra resten, blir født. Den sorte andungen slår seg etter hvert sammen med to andre ender og sammen forsøker de å ta makten og opprettholde den gjennom krig og vold på gården. Endene har klare likheter og referanser til lederne for aksemakten under andre verdenskrig. Som eneste motstanden til de tre endene forsøker en hvit due å oppnå fred gjennom dialog og samtaler. Dessverre har det ingen effekt og etter en situasjon hvor den hvite duen blir bokstavelig talt tråkket på av de tre endene, ser den seg nødt til å ty til vold. Dette resulterer i en kort og definitiv slutt på de tre endene når den hvite duen, til tross for sin størrelse, beseirer dem én etter én. Filmen avsluttes med en aldrende hvit due som forteller barnebarna sine om hvorfor han til slutt måtte ta del i krigen på gården når han egentlig ikke ønsket å utøve vold; fordi det var hans plikt.

1.5.2: *The Vultures* (1941)

Filmen *The Vultures* ble produsert i 1941 som en anti-fascistisk propagandafilm. Den er regissert av den russiske animatøren Panteleimon Sasanov og varer i litt over tre minutter. Filmen begynner med to hvite øyne som stirrer på publikum før de etter hvert tar form som en gruppe med ørner iført militært utstyr. På hodet har de en hjelm med nazistenes hakekors godt synlig og under vingene noe som ligner på bomber. De flyr over et kart som viser grensen mellom Tyskland og Sovjetunionen, og en fortellerstemme beskriver hvordan de «fascistiske djevlene» kommer for å bombe deres kjære moderland. Plutselig brytes stemningen med et orkester som spiller en russisk propagandasang anført av en bataljon av hvite fly og tankser med Sovjetunionens stjernesymbol på vingene. Ørnene blir jaget tilbake til deres eget land og en melding kommer opp på skjermen som henvender seg til publikum og som ber dem ta opp våpen i kampen mot de onde fascistene.

1.5.3: Hvorfor disse filmene?

Da det som nevnt finnes en rekke animerte propagandafilmer å velge mellom, ser jeg det som hensiktsmessig å begrunne hvorfor jeg har valgt akkurat disse filmene i mitt forskningsprosjekt. For det første var jeg allerede kjent med filmen *The Ducktators* (1942) fra før oppstarten med masteroppgaven. Etter episoden med elevene på ungdomsskolen, og semesteroppgaven i emnet *Digitale og multimodale historier*, har jeg etter hvert blitt godt kjent med filmen, og jeg mener det er såpass mange historiske elementer og referanser i den at den skiller seg ut fra de andre som kan velges blant. Den tar i bruk «realistiske» fremstillinger av tidsaktuelle personer på en måte som nesten ingen av de andre propagandafilmenes gjør, for eksempel med bruk av gjenkjennelige trekk i ansikt, hår, væremåte og utsagn. Samtidig er det også en rekke skjulte elementer i filmen, som det vil være interessant å se om elevene klarer å fange opp i; utover de åpenbare budskapene om aksemaktene som den onde parten i krigen, og Hitler og Mussolini som ondskapsfulle tyranner, er det også flere steder i filmen hvor amerikansk arroganse ovenfor Europa og eget syn på rollen som fredsmekler i krigen kommer frem. For at elevene skal se disse «skjulte» budskapene er de nødt til å se filmen flere ganger med et oppmerksomt øye, samt en kunnskap om den historiske konteksten. Av den grunn vil det også kanskje komme frem hvilke mangler som finnes i gjennomgangen av andre verdenskrig som hendelse/epoke i historieundervisningen på ungdomsskolen.

Valget av filmen *The Vultures* (1941) kom på bakgrunn av et ønske om å ha en klar kontrast til den andre propagandafilmen. Selv om begge filmene kaster et negativt lys på aksemaktene, er fokuset i *The Vultures* (1941) mer rettet mot fascister generelt, og ikke avgrenset til nazister slik det er i *The Ducktators* (1942). Det er også flere elementer av historiske referanser og symboler i filmen, blant annet hakekorset, som kan være interessant å se om elevene legger merke til. I tillegg er filmen også lett tilgjengelig på YouTube, i likhet med *The Ducktators* (1942), som gjør filmen attraktiv av rent praktiske årsaker.

Kapittel 2: Teori

2.1: Introduksjon

I dette kapittelet skal jeg presentere teori og begreper som er relevant for oppgaven min. Min problemstilling «Hvilket utbytte kan elevene få ut av et undervisningsopplegg med animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig?» er forankret i forskningsfeltet historiedidaktikk, derfor vil jeg først gjøre rede for hvordan historiedidaktikken har utviklet seg med ulike tradisjoner i England, Tyskland, USA, og Canada. Her vil jeg også spesielt vektlegge begrepet *historisk tenkning* som er sentralt i prosjektet. Videre vil jeg gjøre rede for hva en animasjonsfilm er ved å definere selve sjangeren, gi en kort innføring i historikken bak, samt belyse hva som kjennetegner sjangeren. Til slutt vil jeg rette fokuset mot propaganda. Her vil jeg gjøre rede for hva som ligger i begrepet, ulike former for propaganda, samt et teoretisk perspektiv presentert av Jowett og O'Donnell (2005) som tar for seg hvordan man analyserer propaganda.

2.2: Historiedidaktikk og historisk tenkning

Begrepet historiedidaktikk blir av Jan Bjarne Bøe (2006, s. 31) definert som «kunnskap om og ferdighet i undervisningen av historie», men selv mener han dette blir for snevert og uklart til å fange opp det sentrale i begrepet. Videre forklarer Bøe (2006, s. 31) at historiedidaktikk, i likhet med mange andre fagområder, befinner seg i et spenningsfelt mellom teori og praksis: historiedidaktikk har som hensikt både å utvide vår forståelse av menneskets møte med fortiden og å gi bedre undervisning og læring om fortiden, det vil si spenning mellom teori og metode.

Historiedidaktikken har opplevd en stor forandring opp gjennom årene. Før handlet historiedidaktikken om nasjonsbygging og å dyrke den nasjonale identiteten. Dette skjedde gjennom at fokuset gikk på hvordan nasjonen ble til, og om de store «heltene» nasjonen hadde produsert, og på den måten å skape elever med en stor kjærlighet for, og tilknytning til, nasjonen. Elevene lærte gjennom å skrive ned og memorere fakta og hendelser i en kronologisk rekkefølge, og lærerne underviste mens elevene satt og noterte. Idéen om nasjonen var selve grobunnen i den historiske fordypningen og dette prinsippet var foruten noen form for kompromiss (Bøe, 2006, s. 31; Stuurman & Grever, 2007, s. 1-7).

Etter hvert ble nasjonens posisjon i historiefaget svekket. Dette var ifølge historikere Seip Stuurman og Maria Grever (2007, s. 5) et resultat av de to verdenskrigene og nasjonalismens katastrofale og ødeleggende virkninger på samfunnet. Troen på nasjonalfølelsen og nasjonsbyggingen som grunnsteinen i historie som skolefag ble svekket blant historikerne og det ble etter hvert et søkelys på å utvide rammene for fagfeltet. Resultatet ble en skyvning i historiefaget fra de store hendelsene til de mindre endringene og aspektene av samfunnet. Stuurman og Grever (2007, s. 5-7) forklarer at historiefaget nå ikke skulle omhandle bare nasjonalhistorie og dens viktige personer og hendelser, men også det hverdagslige samfunnet og vanlige personer, noe som åpnet opp områder som tidligere var uberørt av historikere. Denne overgangen førte ifølge historiker Sam Wineburg (2010, s. 88) til at historikerens rolle som historieformidler gikk fra å være passiv til å bli mer aktiv. Nå skulle historikerne grave seg dypere inn i fortidens personer og deres meninger for å få en bedre forståelse av hvorfor ting hendte slik som de gjorde. Denne forandringen satte nye krav til historikeren, og den satte etter hvert sitt preg på historiefaget. Historiker Peter Seixas (2017, s. 593-594) forklarer at forandringen i historiedidaktikken tok forskjellige former og at det i hovedsak var tre bidragsyttere; Den britiske, tyske og kanadiske skolen.

Den britiske skolen hadde i løpet av 1960-årene opplevd kritikk. Fokuset ble blant annet rettet mot hvordan undervisningen foregikk; at den var uinteressant for elevene og at for mye av det faglige stoffet omhandlet britisk og europeisk historie. Derfor satte den i 1972 i gang reformprosjektet «*School Council History Project 13-16*» som en reaksjon på kritikken (Seixas, 2017, s. 594). I sentrum av prosjektet var tanken at elevene skulle trenes i fagets metoder og disiplin, og på den måten bli i stand til å studere og analysere historiske kilder. Det var ut ifra denne tankegangen et av de viktigste prinsippene knyttet til det epistemologiske aspektet ved historie kom frem; historisk kunnskap. I kjernen av idéen om historisk kunnskap var forståelse for, og kunnskap om, bruken av primær- og sekundærkilder for å rekonstruere fortiden, og på den måten få en forståelse av årsaker og virkninger, kontinuitet og forandring og forskjeller og likheter i historieforklaring. Dette ble utgangspunktet for hvordan den britiske «skolen» så på elevenes faglige kompetanse og de praktiske sidene ved historieundervisningen (Seixas, 2017, s. 594).

Den tyske «skolen» utarbeidet i 1960-1970 årene begrepet *historiebevissthet*. Det var flere grunner til dette, blant annet den autoritære undervisningen og behovet for at historiefaget ikke lenger kunne være verdinøytralt. Begrepet kan forstås fra tre dimensjoner; fortolkning, samtidsforståelse og framtidsperspektiv, og forholdet mellom disse tre dimensjonene (Bøe,

2006, s. 41). Peter Seixas (2017, s. 595-596) forklarer at begrepet presentert av den tyske «skolen» ga mer i form av et teoretisk rammeverk enn det gjorde i praksis i undervisningen, og at den store utfordringen lå i å operasjonalisere begrepet i undervisningen. Dette har Jörn Rüsen og Andreas Kölbl gjort et betydelig arbeid med. Rüsen definerte fire stadier av historiebevissthet og Seixas (2017, s. 596) forklarer overgangen i disse stadiene som et spenn i kunnskap fra utgangspunktet «tradisjonell»; hvor elevene ikke forstår forskjellen mellom fortid, nåtid og fremtid, til et «genetisk»; hvor elevene er i stand til å lære av fortidens handlinger og tanker og hvilken betydning det har hatt for utviklingen, og hvilken betydning denne utviklingen har for fremtiden. Videre bidro Körber med hjelp av kollegaer, med å dele begrepet inn i fire dimensjoner innenfor historisk kompetanse. De første tre dimensjonene består av kompetanse knyttet til kompetanse i å stille historiske spørsmål, i metodebruk og i historisk orientering. Den siste dimensjonen kan ikke brytes ned til et begrep, men er knyttet til historisk fagkompetanse som kjennskap til begreper og annet (Kölbl & Konrad, 2015, s. 24-25). Dette arbeidet førte ifølge Seixas (2017, s. 596) til at historiebevissthet kunne bli inkludert i læreplaner og oppgaver i historiefaget, og på den måten tilførte den tyske skolen et begrep som kunne se elevene og deres historieforståelse og -oppfatning.

Den kanadiske skolen sitt arbeid kan ifølge Seixas (2017, s. 597) ses på som et resultat av arbeidet gjort i England, Tyskland og, dog ikke nevnt her, USA. Her har arbeidet konsentrert seg rundt begrepet historisk tenkning, og det er ifølge Jon A. Levisohn (2017, s. 618) hovedsakelig to tilnærminger til dette begrepet. Den første tilnærmingen er det historiker Sam Wineburg (2010:83) som presentert. Han mener historisk tenkning ikke er en naturlig prosess i seg selv, men at det er en evne man kan tilegne oss ved å sette oss inn i fortiden uten påvirkning fra samtiden. Denne evnen blir hele tiden utfordret i spenningsforholdet mellom det som er kjent og det som er ukjent. Med det mener Wineburg (2010, s. 83-85) at måten man forstår fortiden på vil bli preget av hvordan man forstår samtiden, og man kan ende i fellen han kaller for «presentisme»; som vil si at man ser fortiden gjennom nåtidens øyne, og det er nettopp denne tankegangen man må kvitte oss med; man må gjøre seg selv i stand til å se, analysere og forstå fortiden ut ifra tiden, menneskene, verdiene og holdningene som rådet da. Videre sier Wineburg (2010, s. 83-84) at gjennom denne tankegangen vil man kunne utvikle vår forståelse av hva det vil si å være et menneske.

Den andre tilnærmingen til historisk tenkning kommer ifølge Levisohn (2017, s. 618) fra forskjellige historikere som forstår historisk tenkning som en rekke forskjellige konsepter, uten at de har klart å konkretisere dem eller peke til gyldighet opp mot hverandre. Det er her den

kanadiske skolen har gjort sitt bidrag. Fra 2006 til 2014 ble det innledet et prosjekt som het «The Historical Thinking Project» med tidligere nevnte Peter Seixas i en sentral rolle. Dette prosjektet hadde som hensikt å komme med en tilnærming som både var enkel og forståelig nok slik at lærere og elever kunne bruke den, men også avansert nok til at den skulle gjøre elevene kompetente nok til å kunne bearbeide epistemologiske og ontologiske spørsmål knyttet til historiefaget (Seixas, 2017: 597). Modellen til det kanadiske prosjektet består av seks konsepter, eller idéer, som til sammen skal utgjøre en prosess man må gjennom for å produsere historie som innebærer historisk tenkning. Disse seks konseptene er:

- *Etablere historisk signifikans*
- *Bruke bevis*
- *Identifisere kontinuitet og forandring*
- *Analyser årsaker og konsekvenser*
- *Ta historisk perspektiv*
- *Forstå den etiske dimensjonen*

(Centre for the Study of Historical Consciousness, 2018; Seixas 2017, s. 598-603).

Jeg vil gå nærmere inn i på disse seks konseptene i punkt 2.3. – *Analytisk redskap – De seks konsepter*. Som nevnt tidligere eksisterer det lite tidligere forskning å ta utgangspunkt i når det kommer til bruk av animasjonsfilmer, og ingen empirisk forskning om mediets evnet til å påvirke historisk tenkning hos elever.

2.3: Analytisk redskap – Seixas og de seks konsepter

Her skal jeg gjøre rede for hva Peter Seixas (2017, s. 597-604) legger i de seks konseptene han og den kanadiske «skolen» har presentert i tilknytning det å engasjere seg i historisk tenkning. Evnen til historisk tenkning kommer frem når elevene skal drøfte og gi respons på disse konseptene. Konseptene vil også fungere som et analytisk redskap i arbeidet med empirien senere i oppgaven, og vil fungere som det verktøyet jeg bruker for å identifisere hvorvidt filmene har påvirket elevenes historiske tenkning.

2.3.1: Historisk signifikans

Historisk signifikans er det første konseptet Peter Seixas (2006, s. 3; 2017, s. 598) presenterer i sin modell. Han forklarer at fortiden er alt som har skjedd med alt og alle rundt oss. Dette fører til at man ikke er i stand til å huske, lære eller skrive om alt som har skjedd. Derfor prøver man hele tiden å skrive om det som er signifikant for vår historie, men hvordan tar man dette valget? Elever som ikke tenker på hva som er signifikant kan ta for gitt at den historien de blir presentert i klasserommet gjennom tekstboken eller læreren er historisk signifikant uten videre ettertanke. Samtidig kan de ta for gitt at den historien de selv syntes er interessant også er signifikant. Målet med å få elevene til å reflektere over konseptet historisk signifikant er å utvikle elevenes evne til å trekke linjer til enkelte hendelser eller tendenser til andre på forskjellige måter. Videre forklarer Seixas (2006, s. 5; 2017, s. 598) at det som er å regne som historisk signifikant er hendelser som har ført til store endringer over en lengre periode for en større gruppe mennesker, og hendelser eller mennesker som har kastet lys over varige eller fremvoksende problemer i historien eller i nåtiden. Problematikken knyttet til hva som er historisk signifikant er det faktum at hva som er signifikant varierer over tid, mellom ulike grupper mennesker, og for den som skriver historien.

2.3.2: Bevis

Det andre konseptet i historisk tenkning som den kanadiske modellen trekker frem er elevenes evne til å bruke primærkilde(r) i utviklingen av historisk kunnskap. Seixas (2006, s. 5; 2017, s. 599) forklarer at denne egenskapen inkluderer elevenes evne til å finne, velge ut, tolke og kontekstualisere primærkilder. Men, alle kilder er ikke like, det finnes for eksempel skrifter, vitnesbyrd, relikvier og andre gjenstander, og alle krever forskjellige spørsmål. Å lese en kilde for å finne bevis for noe krever en annen tilnærming enn å lese en kilde for informasjon. Målsettingen med dette konseptet er at elevene skal klare å manøvrere seg gjennom et hav av kilder og skape mening ut av dem gjennom tolkning og kontekstualisering. Videre trekker Seixas (2017, s. 599) problematikken knyttet opp mot elevenes bruk av primærkilder, en problematikk som gjenspeiles i Sam Wineburg (2010, s. 83-85) sitt tidligere nevnte begrep; presentisme. Den store utfordringen for elever i dag er å kunne distansere seg fra nåtiden når de leser og analyserer kilder. Elevene må klare å legge fra seg de fordommer, holdninger og verdier som man i dagens samfunn tar med seg når man bearbeider informasjon, for dette vil påvirke hvordan man leser og tyder kilder fra fortiden. Man må forstå at fortidens mennesker

levde etter andre prinsipper enn det man gjør i dag, og de må derfor unngå å «se» og «lese» fortiden med nåtidens øyne.

Noen viktige aspekter ved konseptet om bruk av primærkilder som Seixas (2006, s. 5) mener en bør ta med seg er for det første godt formulerte spørsmål som fremprovoserer elevenes nysgjerrighet, men som samtidig er såpass direkte at de vet hva de skal lete etter. For eksempel kan elevene bli bedt om å finne ut hvem det er som har laget kilden og hvilke motiv den eller de personene har hatt for å lage filmen. Dette kan bli etterfulgt av spørsmål om hvilken betydning dette hadde for hvordan filmen er ble laget. Det andre understreker Seixas (2006, s. 5) som viktigheten av å be elevene se på kildens fremstilling av andre grupper, mennesker og samfunn som en representasjon av datidens samfunn kilden kom fra sine holdninger og mulige fordommer.

2.3.3: Identifisere kontinuitet og endring

Det tredje konseptet handler om evnen til å identifisere hvor i fortiden det har foregått en kontinuitet og/eller endring. Peter Seixas (2006, s. 6) forklarer at historien vår kan forstås som en ekstremt kompleks fortid hvor mye foregår samtidig, og noe av det som hjelper oss med å organisere og strukturere denne fortiden er evnen til å identifisere hvor det har foregått kontinuitet og endring. Endringer foregår i forskjellig hastighet på forskjellige tidspunkt i historien. Den kan inntreffe fort og påvirke samfunnet raskt og med store forandringer, eller den kan skje gradvis over tid.

Videre forteller Seixas (2006, s. 6) at et av nøkkelaspektene ved konseptet om kontinuitet og endring er å få elevene til å se nærmere på de forskjellige periodene og lete etter motsetninger til det som for dem kanskje er «gitte sannheter». Med dette mener han at de på den ene siden skal se etter kontinuitet i fortiden hvor det tilsynelatende har vært store endringer og omveltninger. De skal prøve å finne eksempler på situasjoner eller tendenser som har blitt uforandret i perioder med store forandringer. Et eksempel på dette ville være å se på hva det var som ble værende i forholdene til afro-amerikanere etter emansipasjonserklæringen, eller for europeere etter første verdenskrig. På en annen side skal elevene forsøke å finne endringer hvor det tilsynelatende har foregått kontinuitet, altså se etter skjulte endringer i tendenser eller forhold i samfunn som tilsynelatende har vært uforandret.

Ved å jobbe med fortiden på denne måten vil elevene ifølge Seixas (2006, s. 6) kunne motarbeide ideen om historien som en «liste» med hendelser, og heller oppnå en ny forståelse

av historien ved å se at noen ting endrer seg og noen ting fortsetter. Da vil de ikke lenger si at ingenting skjedde i perioder som tilsynelatende er begivenhetsløse, men vil kunne peke på forskjellige aspekter preget av kontinuitet og endring. Ifølge Seixas (2006, s. 6; 2017, s. 600) kan elevene basere påstandene sine om kontinuitet og endring gjennom å sammenligne et punkt i fortiden med i dag, eller se på før- og etter-tendensene ved en periode eller en hendelse i fortiden, for eksempel den franske revolusjonen.

2.3.4: Analysere årsak og konsekvens

Det fjerde konseptet handler om evnen til å analysere årsaker og konsekvenser og er, ifølge Seixas (2006, s. 8), nært knyttet til konseptet om kontinuitet og endring. Sentralt i dette konseptet er evnen til å forstå at mennesker har en aktiv rolle, enten som gruppe eller som individ, i å promotere, forme eller motsette seg endringer i historien. Årsaker er relatert til, men kan fortsatt skilles fra, motivasjoner eller intensjoner tilhørende individer eller grupper. De er flerfoldige og har flere aspekter, og de involverer både langsiktige ideologier, institusjoner og forhold og kortsiktige handlinger og hendelser. Videre mener Seixas (2006, s. 8; 2017, s. 600-601) at i arbeidet med å analysere årsak og konsekvens vil historikere bli presentert med flere mulige årsaker som skiller seg fra hverandre ut ifra størrelsen på den historiske perioden som undersøkes, og hvilke ideologiske standpunkt og tilnærminger som historikeren går inn i arbeidet med. Endringene som følger av disse årsakene vil også begrenses ut ifra de naturlige omgivelsene og det geografiske områdene hvor endringene skjer, i tillegg til de historiske tradisjonene og det faktum at mennesker har forskjellige ønsker om hvilke endringer de ønsker og hvordan de skal oppnå dem.

Målet med å analysere årsaker og konsekvenser er ifølge Seixas (2006, s. 8; 2017, s. 600-601) å utvikle elevenes forståelse av samspillet mellom menneskelige handlinger og utfallet av disse handlingene. Samtidig som elevene skal bli i stand til å identifisere ulike typer årsaker knyttet til en spesifikk hendelse ved å bruke forskjellige kilder og beretninger om hendelsen. I tillegg peker Seixas (2006, s. 8) på elevenes evne til å bedrive kontrafaktisk historie, som går ut på at elevene reflekterer over og kommer med antagelser om hva som kunne ha skjedd hvis historien hadde utartet annerledes.

2.3.5: Ta historisk perspektiv

Det femte konseptet handler om hvordan man kan forstå tankegangen til mennesker i fortiden som levde i en verden såpass annerledes enn den man lever i nå. Man prøver å forstå hvorfor noen mennesker tok de valgene de tok, hvordan mennesker kan ha opplevd en periode de levde i og hvordan denne perioden preget holdningene og verdiene deres. Problematikken knyttet opp til dette konseptet er ifølge Seixas (2017, s. 601) tendensen til å identifisere oss selv med disse menneskene. Man forsøker å forstå deres perspektiv på virkeligheten. Til tross for at det er noen antagelser man i dag kan ta om menneskene i fortiden, for eksempel kan man relatere til hvordan det er å være sulten hvis man undersøker en periode med hungersnød, er det viktig å være bevisst om at man aldri helt kan forstå deres opplevelse. Disse menneskene levde under andre forhold enn oss, både politisk, sosialt, kulturelt og økonomisk, og disse forholdene var med på å påvirke deres valg og virkelighetsoppfattelse.

Seixas (2006, s. 10) skriver videre at dette konseptet også skal utvikle elevenes evne til å identifisere ulike motiver som ligger bak mennesker sine handlinger og hvordan samtiden påvirker hvordan forskjellige kilder og beretninger forteller om fortiden. Elevene skal lære at hvordan man forstår, formidler og analyserer historien og fortiden, påvirkes av hvem man er, hvor man befinner seg, og i hvilken tid man lever/levde i. Når elevene leser fortellinger fra fortiden skal de på egenhånd kunne ta stilling til at den som skriver gjør så ut ifra et perspektiv personen har på hendelsen, og dette vil påvirke hvordan historien formidles. Man må prøve å forstå konteksten til menneskene og gruppene man undersøker, og på den måten forsøke å forstå hvordan de tenkte.

2.3.6: Den etiske dimensjonen

Det sjette og siste konseptet i modellen til Peter Seixas og den kanadiske «skolen» (Seixas, 2006; 2017; Centre For Historical Consciousness, 2018) er knyttet opp mot de etiske og moralske dimensjonene som følger arbeidet med historie. Dette består av å vurdere og bedømme mennesker og handlinger fra fortiden; å undersøke tidligere kriminelle handlinger og urettferdigheter som også påvirker samfunnet den dag i dag og til slutt det moralske ansvaret man har om hva og hvem sitt minne som må ivaretas når man jobber med en spesifikk hendelse eller periode. Seixas (2006, s. 8; 2017, s. 602) forklarer videre at når man ser tilbake på fortiden og dens hendelser og mennesker gjør man direkte og indirekte etiske vurderinger. For å unngå

at disse vurderingene blir subjektive må man forsøke å ta den historiske konteksten til menneskene og handlingene i betraktning.

2.4: Animasjonsfilm

Videre er det hensiktsmessig å gjøre rede for begrepet og sjangeren *animasjonsfilm*. Derfor skal jeg nå først definere hva som kjennetegner animasjonsfilmer og hva som skiller denne sjangeren ut fra andre typer film, etterfulgt av en kort innføring i historien bak mediet. Til slutt vil jeg også gi en kort beskrivelse av filmene som brukes i dette forskningsprosjektet.

2.4.1: Hva er en animasjonsfilm?

Animasjonsfilm er en type film som kjennetegnes av at en filmskaper tar i bruk en rekke ulike filmteknikker som skaper en illusjon av bevegelse gjennom å manipulere motivet ved hjelp av enkeltbildeteknikk. Noen av teknikkene som brukes når en lager animasjonsfilmer er rotoskop, pin-screen, dataanimasjon, dukkefilm, pixillasjon, time-laps, kinestasis, collage og cut-out. I motsetning til den tradisjonelle filmen som fanger opp virkelige mennesker og omgivelser, fremstiller animasjonsfilmer konstruerte virkeligheter (Strøm, 2018).

Noe av det som skiller animasjonsfilmer fra dokumentarer og spillefilmer, utenom det fiksjonelle og grafiske aspektet, er at alt du skjer er et resultat av et subjektivt valg tatt av noen i produksjonsteamet (Strøm, 2018). Derfor er ofte animasjonsfilmene karakterer, omgivelser og representasjoner justert ut ifra hvilken mening og budskap som illustratøren eller produsenten ønsker å videreformidle. Dette kan for eksempel ses gjennom hvordan de ulike karakterene i filmen blir fremstilt. De snille eller de man ønsker at publikum skal sympatisere med kommer ofte i form av et dyr med positive assosiasjoner eller gjennom en figur med lystige og «vennlige» trekk, mens de onde eller de man ønsker at publikum skal distansere seg fra blir fremstilt som dyr man har negative assosiasjoner med eller gjennom figurer med «ondskapsfulle» trekk (Artz, 2004, s. 118).

2.4.2: Historikk

Animasjonsfilmen så dagens lys med arbeidet til den franske professoren og filmpioneren Émile Reynaud, som mot slutten av 1800-tallet hadde begynt å forske på fremstillingen av bilder. Mot

slutten av 1880-tallet hadde han klart å produsere 10-15 minutters klipp hvor bilder etterfulgte hverandre på en stripe i samspill med musikk. Til tross for denne banebrytende oppfinnelsen måtte animasjonsfilmen tåle å stå i skyggen av Lumière-brødrenes realfilmer som viste virkelige mennesker og omgivelser (Wells, 2001, s. 2).

Det store gjennombruddet til animasjonsfilmen kom i USA mot slutten av 1920-tallet med oppfinnelsen av celle-animasjon, en teknikk hvor bakgrunnen og figurene tegnes eller males opp i forskjellige rammer og disse rammene plasseres over hverandre for å få et mer virkelighetstro opplevelse, og Walt Disney sin introduksjon av Mikke Mus. Filmen *Steamboat Willie* (1928) med levende bilder i samspill med musikk og lydeffekter førte til en enorm interesse for animasjonsfilmer og var startskuddet for sjangerens storhetstid. I årene som fulgte begynte The Walt Disney Company å produsere tegnefilmer som varte i over en time og med slagere som *Snehvit og de syv dvergene* (1937), *Pinocchio* (1940), *Fantasia* (1940) og *Dumbo* (1941) etablerte selskapet seg i toppen av filmindustrien (Strøm, 2018).

Under andre verdenskrig fikk de amerikanske filmsselskapene, og med det animasjonsfilmen, en viktig rolle i krigsinnsatsen. Selskapene fikk i oppgave av den amerikanske regjeringen å lage animasjonsfilmer som skulle bli brukt for å videreformidle propaganda til det amerikanske folket, samt lage instruksjonsfilmer som hæren kunne bruke. Som propaganda var animasjonsfilmene viktige verktøy i å få den amerikanske befolkning til å kjøpe krigsobligasjoner og frimerker, og som oppfordring til å verve seg. Som instruksjonsfilmer til hæren fikk filmene i oppgave å formidle blant annet viktigheten av å holde utstyr som våpen og klær tørt, samt hvilke forhåndsregler de måtte ta når de kjempet ved fronten. Animasjonsfilmene gjorde en viktig innsats under krigen, men på grunn av at nasjonen var i krig minket etterspørselen etter de lengre filmene, og animasjonsfilmen ble redusert til kortfilmer som ble vist mellom de lengre spillefilmene på kinosalen (Mollet, 2013, s. 165-166).

Fjernsynets gjennombrudd i 1950-årene betød slutten for de korte animasjonsfilmene som ble vist på kino. Da apparatet etter hvert ble et fast innslag i husholdningen måtte filmselskapene nå imøtekomme en større etterspørsel enn tidligere. Filmene var ikke lenger berettiget kinoene og nå måtte selskapene produsere nye animasjonsfilmer hver uke (Chamboux, 2001, s. 81). Dette førte til at kvaliteten på filmene måtte vike for kvantiteten, og resepsjonen på filmen gikk ned på grunn av mangel på god humor og gode monologer (Strøm, 2018). Mot midten av 1960-tallet begynte man å produsere filmer gjennom dataanimasjon. Nå kunne illustratørene skape deler av, eller alle, de animerte bildene i dataprogrammer som videresendte bildene gjennom monitører. Dette effektiviserte produksjonen av filmer og sparte tiden det tok for illustratører å

tegne eller male for hånd bildene (Strøm, 2018). I løpet av 1990-årene opplevde Disney en ny storhetstid ved hjelp av denne oppfinnelsen, og produserte kjente klassikere som *Skjønnheten og Udyret* (1991), *Løvenes Konge* (1994) og *Toy Story* (1995) og i dag fortsetter filmsselskaper som The Walt Disney Company, Dreamworks, Pixar og Warner Brothers å produsere nye animasjonsfilmer hvert år (Strøm, 2018).

2.4.3: Politiske tegneserier

Her skal jeg gjøre rede for sjangeren *politiske tegneserier* og hva som kjennetegner den, samt rette fokus mot noe av forskningen som har blitt gjort på potensialet i bruken av politiske tegneserier i klasserommet. Dette finner jeg hensiktsmessig for å få en bedre forståelse av materialet elevene arbeider med i prosjektet, samt som et nødvendig ledd i det teoretiske rammeverket til oppgaven for sin helhet, og som et ledd å ta i betraktning i oppgavens senere drøfting. Her vil jeg også trekke linjer til animasjonsfilmene som brukes i prosjektet da det er flere likhetstegn, og jeg tør nesten påstå at disse animasjonsfilmene er å regne som et materiale med mange *politiske tegneserier* i én og samme seanse.

Definisjon og kjennetegn

Begrepet «*politiske tegneserier*» blir av Heinzmann (1998, s. 3) forklart som fortolkningskunst som tar i bruk karikatur, symbolikk og andre teknikker for å videreformidle en melding eller et synspunkt om mennesker, hendelser eller situasjoner. Dougherty (2002, s. 259) legger til at politiske tegneserier er ment som provoserende, satiriske og subjektive illustrasjoner og tolkninger som er formet ut ifra ideologiske og moralske agendaer. Det er med andre ord noe som blir skapt av en noen med hensikt om å kommentere, eller formidle, den eller deres mening om noe eller noen, og som skal tolkes eller forstås fra en ytre part.

Walt Werner (2004, s. 1) forklarer at skaperne av politiske tegneserier spiller på tre dimensjoner for å forme mening ut av verkene sine. Disse tre dimensjonene står også i et avhengighetsforhold med leserens evne til å ta tak i det skaperen ønsker å formidle og de ulike verktøyene han eller hun bruker. Det første punktet kaller Werner (2004, s. 2) for «visuelle analogier». Disse består av forenklete tolkninger av komplekse situasjoner, objekter eller personer. Visuelle analogier antyder en viss likhet mellom det som blir fremstilt og det skaperen ønsker å kommentere, og disse er selve hjertet av politiske tegneserier. Det er de som binder sammen tankene og den emosjonelle reaksjonen hos leseren. For at leseren skal gjøre mening

ut av tegneserien er han eller hun nødt til å kunne gjenkjenne analogien, hvis ikke vil meningsforståelsen svekkes og effekten av tegneserien falle gjennom. Det andre punktet er «intertekstualitet» og forklares av Werner (2004, s. 3) som tegneserieskaperens tendens til å låne fra tidligere verk eller sitater fra andre visuelle eller skrevne tekster for å skape et referansepunkt for leseren. I en ideell setting vil dette forsterke effekten av tegneserien og kan skape visuelle metaforer hos leseren som igjen vil ytterligere styrke tegneseriens effekt. Det tredje og siste punktet viser til tegneseriens manipulasjon av «kulturelle minner». Her spiller skaperen på den dyptliggende felles forståelsen av, eller syn på, fortiden i et samfunn.

Videre har Elisabeth El Refaie (2009, s. 181) forklart tolkningsprosessen av politiske tegneserier hos leseren. Hun beskriver denne fortolkningen som en kompleks prosess som krever en rekke egenskaper knyttet til vurdering hos leseren. Det kreves en bred kunnskap om fortiden og nåtidens hendelser; kjennskap til tegneseriesjangeren, et bredt repertoar av kulturelle symboler; og en god erfaring med å tenke kritisk og analytisk om virkelige hendelser og tendenser (El Refaie, 2009, s. 181).

Politiske tegneserier i klasserommet

Bruken av politiske tegneserier i klasserommet har lenge vært et populært valg for lærere ifølge Heinzmann (1998, s.3). Han forteller at strategisk bruk av mediet kan bidra til å fremme en rekke ønskelige klasseroms-aktiviteter. Det kan blant annet være et effektivt verktøy for å åpne opp en plenumsdiskusjon blant elevene; det er godt egnet for tverrfaglige prosjekter og oppgaver; det kan bidra til å illustrere abstrakte konsepter i forelesninger; det fremmer kritisk tenkning gjennom komplekse spørsmål; og det kan være et godt grunnlag for autentisk vurdering av elevenes ferdigheter og kunnskap (Heinzmann, 1998, s. 3). Denne påstanden deler Mattos (1972, s. 9), en av pionerene på bruken av politiske tegneserier som undervisningsmateriale, som forteller at mediets visuelle representasjon av ideer og konsepter gjør det til et ideelt verktøy for å overkomme elevenes nølende forhold til å lese eller høre på tilsynelatende abstrakte forelesninger ved å forenkle stoffet, og på den måten ha en motiverende effekt hos elevene for å jobbe med materialet.

Videre forklarer Daniel Hammet og Charles Mather (2011, s. 105) at hvis læreren er nøye i valget av hvilke politiske tegneserier som tas i bruk av klasserommet, kan de blant annet brukes for å eksemplifisere ulike forklaringer og synspunkter på en hendelse; de kan legge til rette for politiske diskusjoner blant elevene; de kan fremme kritisk tenkning og ferdigheter; og de kan

brukes for å avsløre dobbeltmoralske tendenser. Samtidig understreker de at effekten av politiske tegneserier er avhengig av lærerens forberedelse av elevene, noe som involverer å gi dem tilstrekkelig kunnskap om emnet knyttet til tegneserien, samt ferdighetene som kreves for å analysere kunnskap (Hammet & Mather, 2011, s. 116). Dette er også et argument Heinzmann (1998, s. 7) legger frem når han understreker viktigheten av at elevene på forhånd får klare instruksjoner av læreren om hvordan de skal tilnærme seg tegneserien analytisk. Dette kan involvere en eksempeloppgave hvor læreren viser elevene hvordan de stegvis skal bryte ned tegneserien for å avsløre skaperens intensjoner og/eller politiske agenda.

I lys av mitt prosjekt er det tydelig at bruken av politiske tegneserier er fleksibel og kan fremme ulike ønskelige aktiviteter og tendenser i et klasserom. Av interesse er den gjennomgående argumentasjonen for krav til elevenes bakenforliggende kunnskap om både den kontekstuelle dimensjonen av filmene, og implementasjonen av ferdighetene som kreves av dem for å analysere tegneseriene for å skape en forståelse av det de ser. Forskningsspørsmål 5 som omhandler elevenes evne til å reprodusere lært tilnærming til en ny animasjonsfilm er av stor relevans her. Hvorvidt de klarer å overføre måten å tilnærme seg den første filmen på over til den andre kan være et interessant punkt å diskutere i lys av argumentasjonen presentert her.

2.5: Kognitiv læringsyn

For å forstå hvordan elevene utvikler en forståelse av filmene i løpet av prosjektet ser jeg det som hensiktsmessig å kartlegge et teoretisk rammeverk som kan gjøre rede for hvilken kognitiv utvikling som muligens foregår hos elevene gjennom de ulike aktivitetene i prosjektet. Derfor skal jeg her se på begrepene *eksplisitt læring* og *kritisk tenkning*.

2.5.1: Kritisk tenkning

Litteraturen knyttet til kritisk tenkning har hovedsakelig to tilnærminger; en filosofisk og en kognitiv-psykologisk, men det har blitt foreslått en tredje tilnærming knyttet til undervisning (Lai, 2011, s. 4). Den filosofiske tilnærmingen til kritisk tenkning vektlegger det hypotetiske menneskets ideelle kognitive kvaliteter og karakteristikker, og hva det kan utrette under de rette forutsetningene. Her vurderes evnen til kritisk tenkning i lys av et sett med kriterier eller «standarder» ut ifra tilstrekkelighet og nøyaktighet. Denne tilnærmingen står i kontrast til den kognitiv-psykologiske tilnærmingen som er mer opptatt av hvordan mennesket faktisk tenker.

De som driver forskning ut ifra denne tilnærmingen vurderer menneskets evne til kritisk tenkning ut ifra hvordan de opererer med noen visse ferdigheter og utfører noen prosedyrer (Lai, 2011, s. 5-7).

Den tredje tilnærmingen føres som oftest av de som jobber med undervisning og i skolen. Blant de mer prominente bidragsyterne her er den amerikanske pedagogen og psykologen Benjamin Bloom som i 1956 utviklet et taksonomisk klassifiseringssystem for ulike læremål. I Blooms taksonomi operer man med seks hierarkiske ordnede klasser basert på egenskaper knyttet til kritisk tenkning, hvor «kunnskap» står lavest og tilsier evnen til å gjengi innlært stoff, og «vurdering» står høyest som evnen til å kunne bedømme noe ut ifra forskjellige kriterier (Lai, 2011, s. 8-9). Til tross for at tilnærmingen til kritisk tenkning varierer er det et sett med spesifikke ferdigheter som går igjen hos de ulike partene. Disse ferdighetene inkluderer:

- Å analysere argumenter, påstander og bevis
- Å trekke konklusjoner ved hjelp av induktiv eller deduktiv begrunnelse
- Å bedømme eller evaluere
- Å ta avgjørelser eller løse problemer

(Lai, 2011, s. 9)

I sitt arbeid har den amerikanske psykologen Deanna Kuhn (1999) presentert en modell som forklarer de tre kognitive stadiene for kritisk tenkning ut ifra en epistemologisk forståelse. De ulike stadiene beskriver hvilken holdning mennesket har til påstander, kunnskap og nødvendigheten av kritisk tenkning. De tre stadiene er:

- En absolutistisk holdning
- En relativistisk holdning
- En evaluerende holdning

(Kuhn, 1999, s. 23)

Det første stadiet beskriver det Kuhn (1999, s. 22) kaller for en absolutistisk holdning til virkeligheten. Her forstås kunnskap som noe gitt som eksisterer som en absolutt sannhet. Her er ikke mennesket opptatt av å vurdere hvorvidt påstander er sanne eller ikke, men forholder seg til ytre autoriteter som referansepunktene for hva som er riktig og galt. Dette igjen resulterer i at evnen til kritisk tenkning oppfattes som unødvendig. Den absolutistiske holdningen er som oftest å finne hos barn og unge, og til og med hos noen voksne.

Det andre stadiet forklarer virkeligheten ut ifra en relativistisk holdning der mennesket oppfatter kunnskap som noe som blir konstruert av menneskets interne kognitive prosesser og er dermed usikker. Påstander ses på som meninger fritt valgt av, og dermed kun ansvarlige for, sine eiere. I dette stadiet oppdager også mennesket at de finnes ulike oppfatninger i verdenen, noen som fører til at man oppfatter kritisk tenkning som unødvendig da det ikke er mulig å komme frem til en eksakt sannhet (Kuhn, 1999, s. 22).

Det tredje og siste kognitive stadiet beskriver Kuhn (1999, s. 23) som en evaluerende holdning til virkeligheten. I likhet med den multiplisitistiske holdningen så oppfatter mennesket her kunnskap som noe som er konstruert internt i det menneskelige sinnet, og dermed igjen usikker. På en annen side anses påstander som bedømmelser, som kan bli evaluert og sammenlignet opp mot kriterier for argumentasjon og bevis. Kritisk tenkning blir derfor ansett som et verktøy for å produsere og vurdere argumenter og bidrar til styrke forståelse.

Med tanke på denne masteroppgaven blir kritisk tenkning forstått som elevenes evne til å gå utenfor den kognitive «prosessen» av gjengivelse og repetisjon av lært stoff. I stedet vil fokuset rettes mot elevenes evne til å stille kritiske spørsmål til filmene og den kognitive bearbeidelsen av det de ser og oppfatter av det som skjer foran dem. Elevenes evne til å argumentere for egne påstander, samt tegn til utvikling i forståelsen av filmene etter gruppe- og plenumsdiskusjon vil kunne gi kunnskap om hvorvidt disse typene aktiviteter fostrer elevenes kritiske tenkning.

2.5.2: Eksplisitt/Direkte læring

Innenfor forskningen om kritisk tenkning har det blitt drøftet hvorvidt det er mulig å lære bort ferdighetene knyttet til denne egenskapen til elevene, og eventuelt hvordan det kan gjøres. Barak V. Rosenshine (1986) har skrevet mye om eksplisitt læring, eller «direkte læring» som han kaller det for. Han forteller at nødvendigheten for eksplisitt læring er forankret i forskning gjort på måten menneskets hjerne prosesserer informasjon på, og han tydeliggjør behovet ved å peke mot hovedsakelig tre problemområder i mennesket kognitive evner (s. 62).

Det første forklarer Rosenshine (1986) som en begrensning hjernen har med mengden informasjon den kan behandle og prosessere effektivt. Når for mye informasjon blir presentert samtidig, eller når kravet om mengden informasjon blir for stor, blir hjernen overopphetet og overfylt. Dette resulterer i at man blir forvirret og man begynner å unngå eller skimle materiale fordi man ikke klarer å strukturere tankene. Derfor må lærere porsjonere mengden informasjon og helst dele det opp i flere segmenter med klare instruksjoner. I tillegg kan læreren

før han eller hun setter i gang med instruksjonene, forklare elevene hva det er de skal lære og hva som er viktig for dem å fokusere på, slik at de underveis kan rette konsentrasjonen sin mot det som faktisk er viktig (s. 62).

Videre beskriver Rosenshine (1986) det andre problemområdet som hjernens behov for å ta i bruk den nye informasjonen tidlig slik at den kan overføres fra det kortsiktige til det langsiktige minnet. Når man tar til seg ny kunnskap eller nye ferdigheter er man nødt til å repetere, vurdere og anvende dem i en virkelig situasjon slik at de ikke bare forsvinner gjennom korttidsminnet. Lærere er derfor nødt til å gi elevene muligheten til å anvende det de har lært så tidlig som mulig etter undervisningen. Denne aktiviteten kan også forsterkes ved at læreren spør elevene undervis, ber dem repetere viktige punkter, eller lar elevene forklare for hverandre (s. 62-63).

Det tredje og siste er kravet om tilstrekkelig øving og vurdering i etterkant av at materialet er lært slik at det kan bli reproduisert automatisk og uten nødvendig anstrengelse. Hvis læreren ikke følger opp dette kan det hende at elevene etter hvert glemmer hva de har lært eller har vansker med å hente frem ferdighetene med en gang. Alternativt vil elever som er i stand til å hente frem kunnskapen automatisk kunne få frigjort plass i arbeidsminnet til andre kognitive ferdigheter som for eksempel evnen til kritisk tenkning (Rosenshine, 1986:64).

I lys av denne oppgaven har jeg her valgt å rette fokus mot arbeidet til Robert. H. Ennis (1989) som har presentert fire instruksjonsbaserte tilnærminger til hvordan kritisk tenkning kan læres bort. Disse varierer ut fra i hvilken grad ferdighetene knyttet til kritisk tenkning blir lært bort som et separat kurs eller iverksatt som en naturlig del av undervisningen.

Den første instruksjonsbaserte tilnærmingen kaller Ennis (1989, s. 4) for «The general approach». Her blir ferdighetene knyttet til kritisk tenkning lært bort som et eget kurs gjennom direkte og eksplisitt instruksjoner, og foregår i stor grad utenfor konteksten av faglige temaer. Denne metoden har også to ulike retninger hvor den ene tar for seg mer abstrakte ferdigheter mens den andre retter fokus mot konkrete ferdigheter.

Den andre metoden omtales som «The infusion approach» og går ut på at elevene får omfattende instruksjon i både det faglige innholdet og eksplisitte instruksjoner knyttet til generelle prinsipper i kritisk tenkning. Denne metoden står i kontrast til «Immersion approach» hvor fokuset er rettet mer mot det faglige innholdet enn klare instruksjoner om ferdighetene knyttet til kritisk tenkning (Ennis, 1989, s. 4-5).

Den siste metoden heter «The mixed approach» og er, slik navnet antyder, en kombinasjon av den generelle tilnærmingen med enten «The infusion approach» eller «Immersion approach». Her rettes fokuset mot både det faglige innholdet, samt ferdighetene som knyttes til kritisk tenkning (Ennis, 1989, s. 4-5).

2.6: Propaganda

I dette punktet vil jeg først gjøre rede for hva propaganda er ved å vise til ulike definisjoner og deretter vise til ulike former for propaganda. Deretter skal jeg presentere en modell lagt frem av Garth Jowett og Victoria O'Donnell (2012) som omhandler hvordan man skal analysere propanda.

2.6.1: Begrepsavklaring

Begrepet propaganda blir av Store Norske Leksikon definert som «... *bevist manipulering av folks følelser og tanker ved hjelp av sterke virkemidler for å fremme bestemte oppfatninger og handlingsmønstre*» (Skirbekk, 2018), og er nok den definisjonen man kan forvente at elever på ungdomsskolen forholder seg til da dette oppslagsverket ofte er en sentral kilde for dem å forholde seg til i definisjonen av ord.

Propaganda, i sin mest naturlige form, betyr å bryte ned eller promotere noen spesifikke ideer, og ble for første gang brukt av Vatikanet i 1622 i et dokument som omhandlet hvordan den kristne tro skulle nå et større publikum. Det har i senere tid, på grunn av sin assosiasjon som et påtvunget og ufrivillig middel for menneskelig manipulasjon opp gjennom historien, blitt et negativt ladet ord. Det har likevel vært stor diskusjon rundt begrepets innhold og tilhørighet, og det har blant annet vært forsket på innenfor historie, politikk, sosiologi, psykologi og journalistikk for å nevne noen fagområder (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 1-2).

Professor Leonard W. Doob (1948, s. 390) definerte propaganda som et forsøk på å påvirke og kontrollere handlingene til mennesker mot et ønsket resultat som ses på som irrasjonelt eller uten verdi i et samfunn på et gitt tidspunkt. Han rettet da fokuset mot en aktiv handling som har som hensikt å føre til en endring i menneskets kognitive prosess og rasjonelle vurdering.

Terence H. Qualter (1962, s. XII) var mer opptatt av samspillet mellom propagandamaterialet og publikum. Han mente at for at budskapet skulle ha en effekt måtte materialets form og

struktur måtte det være tilpasset situasjonen og publikummet det er ment å snakke til. Det er ikke nok å bare produsere noe som er ment å få gjennom et budskap. Det må også tas i betraktning hvem det budskapet er ment for og når, samt på hvilken måte det kan gjøres.

Jacques Ellul (1965, s. XV) på sin side fokuserte mer på propaganda som en teknikk i seg selv, mer spesifikt som psykologisk manipulasjon. Han lente seg også mer mot begrepet som et sosiologisk fenomen enn som noe skapt eller produsert med en hensikt; altså er propaganda i hans øyne mer i retning gruppementalitet enn det er en individuell manipulering. Denne forståelsen av propaganda finnes det likheter til hos Joseph DeVito (1986, s. 239) og J. Michael Sproule (1994, s. 8) som også mente at begrepet måtte ses i lys av et sosiologisk perspektiv. Begge fokuserte på propaganda som en organisert overbevisning av et massepublikum i stedet for en målrettet påvirkning av enkeltindividets kognitive og rasjonelle vurdering. På en annen side ser Bertrand Taithe og Tim Thorton (2000, s. 2-4) på propaganda som en del av en historisk tradisjon i kommunikasjon basert på tilpasning og overbevisning, og at det derfor er nærere relatert et politisk språk enn noe annet.

Ytterligere definisjonsarbeid rundt begrepet har blitt gjort i boken til psykologene Anthony Pratkanis og Elliot Aronson (2001, s. 4-6), som anser propaganda for å være en form for mishandling gjennom verbal kommunikasjon og psykologisk manipulering. De la også vekt på at propaganda kan ta form som både noe konkret og åpenbart, og som noe skjult og abstrakt som ikke nødvendigvis er lett og peke på eller vise til.

Med relevans for dette kapittelet og den senere modellen for hvordan å analysere propaganda, har også Jowett og O'Donnell i sin bok *Propaganda and Persuasion* (2012, s. 3) definert begrepet. De har lagt mer vekt på den verbale dimensjonen av propaganda og trekker frem nøye planlegging og hensiktsmessig bruk av ladete symboler for å nå målet sitt. Dette er igjen ment for å styrke effekten av propagandamaterialet og på den måten øke styrken på virkningen av propagandaen.

Alt i alt kan man gjøre seg en klar formening om at propaganda er et komplekst begrep som tar for seg flere dimensjoner i en prosess, en prosess som tar sikte på å manipulere, eller overbevise, et publikum i favør den eller de som manipulerer. Denne manipulasjonen kan foregå på flere måter og gjennom flere ulike formidlingskanaler, men materialet må uansett tilpasses det publikumet det skal henvises til.

2.6.2: Å analysere propaganda

I deres arbeid har Jowett og O'Donnell (2012) presentert en 10-punkts liste for hvordan man kan analysere propaganda. Denne listen tar for seg de ulike aspektene ved propaganda som den som analyserer må gjøre seg kjent med for å kunne forstå propagandamaterialet. Jowett og O'Donnell (2012, s. 290) understreker likevel at denne listen er kun deres forståelse av prosessen med å analysere propaganda og tar utgangspunkt i et arbeid som ikke tar for seg å analysere virkningen av propagandaen; et aspekt de mener er avgjørende for en fullstendig forståelse av propaganda. Samtidig forklarer de at listen likevel vil være en effektiv måte å analysere propagandamateriale på i sin selvstendige form, noe som er hensiktsmessig for mitt forskningsprosjekt (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 290). Denne listen består som sagt av 10 punkter, og disse er:

1. Ideologien og hensikten med propagandaen
2. Propagandaens kontekst
3. Propagandaaktøren
4. Propagandaorganisasjonens struktur
5. Målgruppen
6. Mediautnyttelses-teknikker
7. Spesial teknikker for å maksimere effekten
8. Publikums reaksjon til ulike teknikker
9. kontrapropaganda, hvis det finnes
10. Effekten og vurdering

(Jowett & O'Donnell, 2012, s. 290)

Det første punktet går ut på at man identifiserer propagandaens ideologi og hensikt ved å se på ulike verdier, holdninger, fordommer og tanker som kommer frem i materialet. Dette vil føre til at den som analyserer kan gjøre seg en tanke om hva propagandaaktøren anser som den ideelle og ønskelige virkelighetsoppfatningen. I ideologien vil man også kunne finne kulturelle myter og oppfattelser om andre grupper og mennesker som er representative for samfunnet propagandaen eksisterer i, da aktørene som oftest spiller på disse aspektene for å oppnå en nærhet og kontakt til publikum (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 291).

Det andre punktet går ut på at den som analyserer materialet gjør seg kjent med perioden materialet oppstod i og er ment for. Dette betyr at man ikke bare identifiserer sentrale historiske personer og hendelser innenfor perioden, men at man også bygger en forståelse av samfunnet

materialet springer ut fra. Hvilke verdier og holdninger er det som rår? Hvilke sosiale, politiske, kulturelle og økonomiske forhold er det som kjennetegner stedet det kommer fra og menneskene propagandaen skal formidles til? Hva er det som har ledet opp til perioden materialet befinner seg i og hvordan har det påvirket virkelighetsforståelsen? (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 292).

Det tredje punktet handler om å identifisere aktøren eller aktørene bak propagandamaterialet. Her må den som analyserer sette seg inn i materialets opprinnelse; hvor det kommer fra, hvem som har laget det, eventuelt i regi av hvem det har blitt produsert. Mest sannsynlig har materialet blitt laget på etterspørsel fra et selskap eller en organisasjon, derfor må den som analyserer følge sporene tilbake til den opprinnelige forespørselen. Dette arbeide er ikke alltid en enkel prosess for av og til kan det være at de som har bedt om at materialet skulle bli laget ikke har ønsket å være åpne om det som et ledd i at formidlingen skal foregå mer effektivt. Dette kan for eksempel være situasjonen hvis organisasjonen har dårlige assosiasjoner hos de den ønsker å formidle propagandaen til, og derfor ikke ønsker at materialet skal bli avfeiet så fort det er ute i det åpne på bakgrunn av hvem det kommer fra. Noen hjelpemidler for den som analyserer kan være å ta utgangspunkt i ideologien/hensikten og kontekstualiseringen av materialet for å få en idé om hvor det kan stamme fra (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 293).

Det fjerde punktet går ut på at når man har identifisert hvor materialet kommer fra kan man hente ut enda mer informasjon ved å strukturere organisasjonen/selskapet inn i et hierarki. På denne måten vil man kunne identifisere lederen og strukturer som sier noe om hvor tankene og den ønskede virkeligheten stammer fra. Til tross for at lederen ikke nødvendigvis er den faktiske lederen, reflekterer han ideologier og tanker som ligger til grunn for propagandaen. Her kan man også ta det et steg videre og analysere hvilke mål organisasjonen/lederen står for og hvordan disse utspiller seg i propagandamaterialet. Samtidig kan den som analyserer også forsøke å se hvilken type medium propagandaen utarter i og hvorvidt dette har en sammenheng med selskapet som i utgangspunktet ønsket propagandaen videreformidlet. Da kan den som analyserer for eksempel stille spørsmål som er det symboler eller andre referansepunkter til selskapet i propagandaen? Hvilke verdier og holdninger står selskapet/lederen for og hvordan utspiller dette seg i materialet? Er det en spesifikk kultur innad i selskapet/organisasjonen som også tar form i propagandaen? (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 293-294).

Det femte punktet går ut på at den som analyserer identifiserer hvilket publikum propagandaen er rettet mot. Dette valget er som regel tatt på bakgrunn av en evaluering av hvor propagandaen vil ha størst effekt. Tidligere tok man som regel sikte på å formidle til et større publikum

gjennom reklamer, aviser, plakater, nyheter, osv., mens i dagens samfunn vil det være mer effektivt å rette seg mot enkeltindividet gjennom reklame på sosiale medier og personlige e-poster. Samtidig gjør nyere teknologi det mulig å distribuere propagandamaterialet over større områder på kortere tid. For den som analyserer propagandaen er det viktig å være klar over at valg av publikum finnes i mange variasjoner, og er til dels avhengig av kontekstualisering, ideologien og hensikten man tidligere har identifisert for å begrense søket (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 296).

Det sjette punktet handler om å analysere hvilket medium som brukes for å formidle propaganda. Igjen er det viktig å kontekstualisere materialet for å kunne begrenset arbeidet. I dag kan alle typer medium brukes; pressen, reklame, film, videospill, telefoner, Ipad, internett, for å nevne noen, mens hvis man går tilbake i tid vil man fort oppdage at det handlet om å nå det store publikumet og tok derfor i bruk det medium som hadde størst rekkevidde. Her inkluderes også plakater og sanger som tidligere var en effektiv måte å få ut budskapet man ønsket å formidle da det kunne dekke store områder på kort tid. Samtidig er det ikke nok å bare identifisere mediet som er i bruk, men man må også ta for seg forholdet mellom publikum og mediet for å gjøre seg en ide av i hvilken grad det var effektivt eller ikke. Altså er ikke *hvilket* medium som brukes det essensielle, men *hvordan* det brukes (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 296-298).

Det syvende punktet går et steg videre og handler om å analysere hvilke teknikker som brukes i propagandaen for å maksimere effekten. Det vil på den ene siden si hvilke virkemidler og verktøy aktøren tar i bruk, og på den andre siden hvilke allerede eksisterende forhold han utnytter. Dette skje ved at aktøren tilpasser propagandaen til et samfunns rådene verdier og holdninger, at han bruker autoritære personer og personer med kredibilitet for å formidle budskapet sitt som en måte til å forsterke det. En annen måte kan være at materialet bærer preg av gruppenormer og kulturelle trekk for å forsterke budskapets relevans og tiltrekningskraft hos en spesifikk del av et samfunn, eller det kan være et materiale som fremstiller utfallet av den ønskede handlingen som enten en belønning eller en straff, altså spiller aktøren på publikumets frykt eller begjær. Videre kan det være at selskapet har monopol på en kommunikasjonsstasjon og tar dette i bruk for å formidle propagandaen sin, uten at de gir rom til motstridende eller uønsket motparter. Det kan også være gjennom å ta i bruk visuelle symboler av makt og storhet, språklige og auditive virkemidler som «slang» og musikk for å øke kredibilitet. Alt i alt er det mange ting man kan ta for seg, men hovedtrekket i dette punktet er materialet og aktørens

manipulasjon av publikums følelser for å oppnå ønsket effekt (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 299-305).

Det åttende punktet og niende punktet i modellen til Jowett og O'Donnell (2012, s. 305) tar for seg propaganda i et prosess-perspektiv og handler om å analysere hvilken reaksjon de ulike virkemidlene i propagandamaterialet vekket hos publikum og hvilken eventuell kontrapropaganda som ble produsert. Her vil den som analyserer derfor måtte kontekstualisere og knytte opp budskapet i propagandaen med hendelsesforløpet i etterkant av formidlingen, i tillegg til å se om den fikk synlige virkninger i form av avisreportasjer og offentlig kritikk hvis propagandaformidlingen skjedde i denne samfunnssfæren.

Det siste punktet er knyttet opp mot punkt åtte og ni og kan ses på som en total evaluering av propagandamaterialet. Her må forskeren se på utviklingen relatert til propagandaen i etterkant av eksponeringen og identifisere om det hadde en effekt eller ikke. Dette kan gjøres ved for eksempel å ta for seg propaganda produsert under andre verdenskrig som har som budskap om at folk må kjøpe krigsobligasjoner. Hvis man da kan vise til en økning i salget av krigsobligasjoner i USA etter propagandaen ble publisert, er den å regne som en suksess (Jowett & O'Donnell, 2012, s. 306).

I mitt forskningsprosjekt har jeg tatt utgangspunkt i listen til Jowett og O'Donnell (2012), men fordi jeg synes den blir for omfattende for elevene å sette seg inn i har jeg forsøkt å komprimere den inn i tre aspekter som elevene skal forholde seg til når de analyserer propagandafilmen. Disse tre punktene er formet ut ifra det jeg oppfatter som essensielt i listen til Jowett og O'Donnell (2012), men presentert som tre punkter i et gjensidig forhold og på en måte som skal være lettere for elevene å forholde seg til. Mine tre punkter er derfor:

1. Kontekstualisering
2. Hensikt og budskap
3. Manipulasjon

At jeg har komprimert modellen til Jowett og O'Donnell (2012) for å tilpasse mine elever er ikke dermed sagt at jeg gjør noe krav på en fasit, men heller et forsøk på å forenkle en modell og tilpasse den til elever på ungdomskolen på en slik måte at den konkretiserer hva de skal gjøre uten unødvendig «støy» i form av vanskelige begreper, for mye informasjon, uklare forklaringer, og annet. Samtidig er jeg klar over at det kan være elementer i Jowett og O'Donnell (2012) sin modell som muligens kan forsvinne.

Kapittel 3: Metode

3.1: Introduksjon

Metode kan ifølge Olav Dalland (2007, s. 12) defineres som en fremgangsmåte for å etterprøve påstander som fremsettes med krav om å være gyldige eller for å frembringe kunnskap. I denne masteroppgaven har jeg valgt å gjøre en casestudie som en kvalitativ forskningstilnærming for å frembringe kunnskap om min problemstilling:

- *Hvilket utbytte kan elever på ungdomsskolen få ut av et undervisningsopplegg med animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig?*

Innenfor en slik casestudie har jeg valgt elevproduserte besvarelser på oppgaver knyttet til de to filmene og gruppeintervjuer med elevene i grupper i etterkant av prosjektet som mine datainnsamlingsmetoder. Dette forskningsprosjektet er tids- og stedsspesifikt, hvor jeg undersøker fenomenet i sin naturlige setting, og i dette kapittelet vil jeg forklare hvorfor jeg har gjort disse valgene ved å begrunne valg av forskingsstrategi opp mot forskningsspørsmålene. Hensikten er å vise hvorfor disse fremgangsmåtene kan gi meg relevante svar på det problemstillingen og forskningsspørsmålene spør om.

3.2: Valg av metode

3.2.1: Casestudie – en kvalitativ forskningstilnærming

Ifølge Robert K. Yin (1994, s. 7) er formuleringen av problemstilling og forskningsspørsmål den første indikatoren på hvilken type metode du bør ta i bruk, da måten du stiller spørsmålet på kan fortelle om hvilken type informasjon eller data man er ute etter. I dette prosjektet har jeg valgt en kvalitativ forskningstilnærming fordi jeg skal forske på elevenes opplevelse av et fenomen. Steinar Kvale og Svend Brinkmann (2015, s. 20) forteller at man i en kvalitativ forskningstilnærming ønsker nærhet til studieobjektene fordi forskeren skal kunne forstå verden og opplevelsene ut ifra studieobjektene sin side. Gudrun Brottveit (2018, s. 65-66) bruker ordet dybde om kvalitativ forskningstilnærming fordi en slik tilnærming ofte inneholder et lite utvalg der hensikten er å fremskaffe detaljrik informasjon og kunnskap om bestemte fenomener, enkeltindivider og grupper. Målet med denne typen forskning er å innhente data som danner grunnlaget for ny innsikt eller ny forståelse av fenomenet som studeres. Videre forklarer hun at

i forskning basert på kvalitativt design, er det viktig å presisere at man ikke kan snakke om eksakte eller objektive funn, da forskningstemaene som regel er komplekse og kontekstspesifikke, og utvalget begrenset. Formålet med kvalitativ forskning er først og fremst å fremskaffe data som gir grunnlag for dypere innsikt i det aktuelle undersøkelsesfeltet. Tidligere nevnte Robert K. Yin (1994, s. 4-6), kjent for forskning med case- og kvalitative studier, forklarer at casestudier er å foretrekke hvis:

- «Hvordan» og «hvorfor» spørsmål blir stilt
- Undersøkeren har lite kontroll over hendelsene
- Fokuset er på et moderne fenomen i en virkelighetskontekst

Min problemstilling tar i bruk ordet «hvilket» i stedet for «hvordan» eller «hvorfor» som Yin (1994, s. 4-6) anbefaler, noe som kan åpne opp for kritikk rundt hvorvidt forskningen egentlig er kvalitativ. Til dette svarer jeg med å vise til tidligere forklaring om at selve forskningsspørsmålet er en generell og åpen tilnærming til forskningsprosjektet. Den kvalitative forankringen kommer frem i de ulike forskningsspørsmålene som sammen skal gi meg kunnskap om problemstillingen.

Videre forklarer Yin (1994, s. 3) at casestudier på en generell basis er mer forklarende enn bekreftende, det vil si at man forsøker å forklare hva som skjer og identifiserer hendelser og atferd, i stedet for å bevise eller teste hypoteser som er bekreftende. Dette er relevant for meg fordi jeg vil undersøke hvilket potensial som ligger i bruken av animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig i historieundervisning på ungdomsskolen.

Ifølge Dawson R. Hancock og Bob Algozzine (2016, s. 15) innebærer det å gjennomføre en casestudie at forskeren tilbringer en del tid i miljøet fenomenet skjer i. Derfor må man ofte samle inn informasjon fra forskjellige typer kilder. Dette fordi de mener det er viktig å få informasjon fra forskjellige kilder fordi dette igjen produserer et bredere og bedre bilde av fenomenet man undersøker. Derfor har jeg valgt å benytte meg av to forskjellige former for datainnsamlingsgrunnlag; elevproduserte svar på oppgaver til filmene og tre gruppeintervjuer.

3.2.2: Valg av skole

Hovedregelen for utvalg i kvalitative studier er ifølge professor Aksel Tjora (2010, s. 128) at man prøver å velge informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Denne måten å finne informanter på omtaler han som et strategisk

utvalg. I mitt forskningsprosjekt kan jeg ikke si hvorvidt elevene vil være i stand til å uttale seg på en reflektert måte da dette er subjektivt. Elevene er å betrakte som gjennomsnittlige ungdomsskoleelever på den måten at de ikke skiller seg ut fra andre på noen spesiell måte, og dermed representerer de forskningsobjektet jeg ønsker å undersøke.

En av forutsetningene for at elevene skal kunne analysere filmene er, som nevnt i teorikapittelet (Hammet & Mather, 2011, s. 116), at de har kunnskap om den aktuelle perioden og hendelse(e) fra før, slik at de er i stand til å forstå, og fange opp, eventuelle historiske referanser i filmene. Derfor var hovedkriteriet mitt at informantene måtte ha kunnskap om andre verdenskrig fra før av. Da jeg tok kontakt med den aktuelle skolen opplevde jeg en utfordring; hvis jeg eventuelt skulle innlemme prosjektet mitt i en skolehverdag var jeg avhengig av å vente til februar/mars for å gjennomføre det, da elevene på 9.trinn ikke skulle ha om temaet før den tid. Fordi jeg så det som problematisk å ikke kunne innhente data før den tid valgte jeg å henvende meg til 10.trinnet hvor elevene hadde hatt undervisning om det aktuelle temaet på våren semesteret før. Dette medførte at jeg ikke kunne innlemme prosjektet som en naturlig del av undervisningen, men at den måtte stå som et selvstendig arbeid. Jeg valgte likevel å plassere prosjektet innenfor tidsrammen av en vanlig skolehverdag i et normalt klasserom for at seansen skulle oppleves som en vanlig skoletime.

Fordi jeg allerede hadde jobb på en ungdomsskole hvor jeg hadde god kjennskap administrasjonen og lærerkollegiet så jeg det som hensiktsmessig å kontakte denne skolen først. Etter å ha fortalt lærerne i det aktuelle faget om forskningsprosjektet mitt var det flere som viste stor interesse, og etter nærmere samtale med lærerne satt jeg igjen med to samfunnsfaglærere på 10.trinnet. Da jeg kjente den ene læreren godt fra før og visste at han ville være fleksibel ovenfor meg som forsker og mitt prosjekt valgte jeg å inkludere den klassen. Samtidig hadde jeg kjennskap til elevene fra før og det var også en måte å kvalitetssikre at jeg fikk elever som var pratsomme og som ville produsere rikelig med data.

3.2.3: Informantene

Slik at jeg skulle få forståelse av, og innsikt i, min problemstilling og mine forskningsspørsmål ønsket jeg nærhet til feltet og elevene. Det var derfor ønskelig med et få antall elever i prosjektet. Ifølge Brottveit (2018, s. 66) er dette en fordel hvis man ønsker å gå i dybden for å fremskaffe detaljrik informasjon og kunnskap om det bestemte fenomenet man undersøker. Jeg avgrenset derfor antallet forsøkspersoner til tolv, og sendte ut et påmeldingsskjema til klassen

med informasjon om prosjektet. Det kan argumenteres mot at klassestørrelsen har konsekvenser for funnene i masteroppgaven, men jeg mener at det var hensiktsmessig å avgrense antallet for å kunne gå enda dypere i elevenes opplevelse og forståelse.

Etter innsamling av påmeldingsskjema endte jeg opp med et utvalg på 12 elever. Av disse var 8 elever jenter og 4 gutter. Alle elevene var i alderen 14-15. Alle snakket godt norsk, og det var derfor ingen språklige utfordringer hverken i tyding av deres svar på oppgavene eller i transkriberingen av intervjuet. Elevene virket å være fra samme sosial-økonomiske miljø, uten at dette er undersøkt spesifikt. De betraktes som gjennomsnittlige elever kunnskapsmessig, uavhengig av kjønn, av egen lærer.

3.3: Forskningsprosjektet

Her vil jeg forklare hvordan forskningsprosjektet har blitt utført med tanke på animasjonsfilmene *The Ducktators* (1942) og *The Vultures* (1941). Dette prosjektet har bestått av seks faser fordelt over to dager. Fase 1-5 er selve gjennomførelsen av opplegget med filmene, og fase 6 er intervjuet av informantene i etterkant av opplegget. De ulike fasene utgjør til sammen en forklaring på hvordan har hatt som hensikt å få frem kunnskap om de ulike fenomenene jeg har ønsket å undersøke. En oversikt over forskningsprosjektet ser slik ut:

FASE	HVA	BESKRIVELSE	TID
DEL 1: Fredag uke 49			
1	Introduksjon PowerPoint-presentasjon	Forskeren presenterer planen for dagen og kompetansemålene knyttet til opplegget. Forskeren gir innføring i: <ul style="list-style-type: none"> • Andre verdenskrig • Propaganda (Hva er det og hvordan analysere) 	30 minutter
10 min pause			
2	Se film: <i>The Ducktators</i>	Elevene ser første film sammen, og får deretter mulighet til å se den	1 time og 45 minutter

	Selvstendig arbeid med oppgaver	selvstendig så mange ganger de vil. Elevene får utdelt oppgaver de skal jobbe med	
20 min pause			
3	Gruppediskusjon	Elevene går i grupper på 3 og diskuterer oppgavene til filmen med hverandre	30 minutter
	Oppfølgingsark	Elevene får mulighet til å tilføre ytterligere svar på oppgavene.	15 minutter
10 min pause			
4	Plenumsdiskusjon	Hele utvalget og forsker innledes i samtale om oppgavene til filmen.	45 minutter
	Oppfølgingsark	Elevene får mulighet til å tilføre ytterligere svar på oppgavene.	15 minutter
5 min pause			
5	Se film: <i>The Vultures</i> Selvstendig arbeid m/oppgaver	Elevene ser andre film sammen, og får deretter mulighet til å se den selvstendig så mange ganger de vil. Elevene jobber selvstendig med oppgavene til ny film.	1 time og 45 minutter
DEL 2: Mandag uke 50			
6	Intervju	Elevene intervjues i grupper på 4 (3 intervjuer med 4 elever i hver).	Udefinert

Forskningsprosjektet har blitt utarbeidet for å ligne et undervisningsopplegg med en begynnelse, en hoveddel og en avslutning. Det har blitt satt av en hel skoledag til å gjennomføre selve prosjektet, det vil si ut ifra en vanlig norsk skolehverdag fra kl. 8:30 til 15:00 med 45 minutters pause totalt innimellom.

I relasjon til forskningsspørsmål 5 om hvorvidt elevene er i stand til å reproducere lært tilnærming til en ny animasjonsfilm, holdt jeg i fase 1 av del 1 en presentasjon for elevene om hva propaganda er og hvordan man analyserer propaganda på film. Dette ble gjort på bakgrunn av arbeidet til Robert H. Ennis (1989) som har beskrevet ulike tilnærminger til hvordan man kan lære bort kritisk tenkning. Her har jeg valgt tilnærmingen han kaller for «infusion approach» som handler om å fortelle elevene nøyaktig hva og hvordan de skal gjøre noe (s. 4-5). I lys av denne oppgaven betyr det at jeg fortalte elevene nøyaktig hva de skulle gjøre når de analyserte propagandafilmen og hva de skulle se etter. Utgangspunktet for denne læringen var være de tre punktene jeg trakk ut fra modellen til Jowett og O'Donnell (2012) i teorikapitlet. Her ga jeg også elevene en kort oppsummering om andre verdenskrig, da de ifølge Werner (2004) er avhengig av å inneha en viss kunnskap om den historiske perioden filmen tar for seg for å kunne ta tak i de ulike politiske referansene. For å få en forståelse om hvorvidt elevene var i stand til å overføre lært tilnærming til en ny animasjonsfilm, formulerte jeg fem åpne spørsmål som elevene skulle svare på til hver av filmene. Spørsmålene til *The Ducktators* (1942) var de samme som de får til *The Vultures* (1941).

Fase 3, 4 og 6 i forskningsprosjektet tok sikte på å produsere data som få frem kunnskap knyttet til forskningsspørsmål 2 og 3, som spør om elevene får utviklet sin forståelse av animerte propagandafilmer gjennom henholdsvis gruppediskusjon med medelever og ved plenumsdiskusjon. Dette valget ble gjort på bakgrunn av en tilnærming til hvordan å fremme kritisk tenkning hos elever presentert av Nelson (1994, Lai, 2011, s. 35). Den kaller han for «Collaborative approach» og tar utgangspunkt i at elevene vil kunne utvikle evnen til kritisk tenkning gjennom å samarbeide ved at de kommer i en diskusjon hvor de gir utveksler tanker og idéer, og gir hverandre tilbakemelding. Nelson (1994, i Lai 2011, s. 35) forklarer at den sosiale interaksjonen som oppstår i denne samtalen vil bidra til elevenes evne til å reflektere over et argument eller en påstands validitet. Denne utviklingen er en prosess bestående av tre steg. I det første steget må elevene få et grunnlag for å samarbeide gjennom et felles tema, eller i dette prosjektet filmen *The Ducktators* (1942). I det andre steget må de få oppgaver som er mer komplisert enn de vanligvis ville fått, som i dette prosjektet var oppgavene knyttet til analysering av propaganda. I det tredje og siste steget må elevene plasseres i en situasjon hvor de får muligheten til å konversere med hverandre, som i dette prosjektet var gruppesamtalen og plenumsdiskusjonen (Nelson, 1994, i Lai, 2011, s. 35).

Intervjuet i fase 6 blir grunnlaget for å produsere kunnskap om elevenes oppfattelse av animasjonsfilm som undervisningsmateriale. Jeg har valgt å sette intervjuet etter helgen fordi

jeg ville at elevene skal få tid til å bearbeide inntrykkene deres av undervisningsopplegget. På denne måten håpet jeg også at de møtte opp til intervjuet med en mer reflektert og nøye gjennomtenkt forståelse av animasjonsfilm som undervisningsmateriale.

3.3.1: Forskerens rolle

Min rolle i forskningsprosjektet var både aktiv og passiv. Den aktive delen var presentasjonen i begynnelsen av opplegget, deltagelse i plenumsdiskusjonen og intervjuene i etterkant av opplegget. Grunnen til at jeg valgte å være delvis aktiv i prosjektet i de nevnte fasene var fordi Paul (1992, i Lai, 2011, s. 36) mener at lærere bør modellere kritisk tenkning i egen instruksjon ved å gjøre resonnetet deres åpent for elevene. På denne måten vil elevene observere lærerens prosess med refleksjon og argumentering, noe som igjen vil fremme elevenes evne til kritisk tenkning. Samtidig forsøkte jeg å opprettholde en passiv rolle i tråd med det andre og tredje punktet til Yin (1994, s. 4-6) som handler om at jeg som forsker skal ha til dels lite kontroll slik at fenomenet skjer i en naturlig setting. Dette gjorde jeg ved å la elevene få arbeide i selvstendig og i grupper i ro og fred, uten at jeg aktivt deltok i samtalene eller arbeidet deres utenom i plenumsdiskusjonen.

3.3.2: Klasserommet og IKT

Robert Yin (1994, s. 4-6) sitt tredje punkt går ut på at fenomenet skal foregå i sin naturlige setting, derfor valgte jeg å avtale med skolen om å få ta i bruk et klasserom for å utføre forskningsprosjektet. Dette klasserommet var hvor elevene i prosjektet tilbringer mesteparten av tiden sin på skolen, og en plass hvor de er kjent med omgivelsene og føler seg komfortable. Alle informantene tok med seg hver sin Chromebook og lader til forskningsprosjektet. Jeg avtalte også med IT-ansvarlig på skolen om å få låne et par ladere i tilfelle noen av elevene glemte sine. Elevene fikk på forhånd utdelt alle relevante dokumenter for opplegget. Dette inkluderte en utskrift av PowerPoint-Presentasjonen, et ark om ulike propagandateknikker og en utskrift av en Wikipedia-artikkel om filmene i prosjektet. De fikk utdelt oppgavearkene på en minnepinne som de kunne lagre dokumentene på underveis og levere inn i slutten av timen. Elevene fikk også utdelt et eget «elevnummer» som de skulle bruke i stedet for navnet sitt.

Det ble ikke tatt i bruk andre læremidler enn oppgavene og animasjonsfilmene i dette forskningsprosjektet. Konsekvensen av å bruke for eksempel bøker eller andre læremidler

kunne være at elevenes oppfatning av animasjonsfilm som undervisningsmateriale blir formet av disse elementene. Fordi ønsker å forstå hvordan elevene opplever animasjonsfilm som undervisningsmateriale var det viktig for meg at det er filmene som kommer i fokus.

3.4: Datainnsamlingsgrunnlag

3.4.1: Elevbesvarte oppgaver

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg å samle inn elevbesvarelser på oppgaver til filmene. Oppgavearkene elevene fikk utdelt kan ses i vedlegg 1 og vedlegg 2, men for ordens skyld har jeg skrevet inn spørsmålene under. Oppgavene elevene ser slik ut:

Oppgave 1	Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?
Oppgave 2	Kontekstualiser filmen
Oppgave 3	Hvilke følelser spiller filmen på, og hvilke propagandateknikker bruker den for å oppnå dette?
Oppgave 4	Er filmen vellykket i dine øyne?
Oppgave 5	Hva forteller filmen om perioden den er laget i?

For å kunne få kunnskap om problemstillingen og de ulike forskningsspørsmålene konstruerte jeg dette oppgavearket med fem spørsmål som elevene skulle svare på. Oppgavene tok sikte på å få innsikt i elevenes forståelse av filmene både knyttet opp mot modellen jeg presenterte i teorikapittelet om hvordan å analysere propaganda, samt konseptene i Seixas (2006) modell for historisk tenkning. Ifølge Ku (2009) vil åpne formulerte spørsmål være best egnet for å vekke kritisk tenkning hos elevene. Av den grunn formulerte jeg spørsmål som skulle åpne for refleksjon og utdypende svar. Jeg valgte også skrive spørsmål som elevene kunne stille under hver oppgave på det første oppgavearket som en form for «ledetråd» i prosessen med å analysere. Til tross for at denne typen praksis vanligvis vil oppleve kritikk i kvalitativ forskning da det kan oppfattes som ledende, vil jeg som svar på dette vise til forskningsspørsmål 5 som omhandler reproduisering av lært tilnærming. Spørsmålene som ble skrevet under hver oppgave var ikke noe elevene ikke hadde gått gjennom i presentasjonen i forkant. For å styrke påliteligheten av funnene i denne datainnsamlingsmetoden fikk også elevene like lang tid på det selvstendige arbeidet med hver av filmene.

Videre valgte jeg å plassere en rad etter hvert av spørsmålene i det første oppgavearket til den første filmen. I disse kolonnene kunne elevene tilføye nye elementer i besvarelsen deres etter gruppesamtalen og plenumsdiskusjonen. På denne måten kunne jeg kartlegge hvorvidt disse aktivitetene hadde en påvirkning på elevenes forståelse av filmene eller ikke, noe som var hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmål 2 og 3 i denne masteroppgaven. I tillegg ville denne dataen supplere den som kom frem i intervjuene i etterkant av opplegget. Det så slik ut:

1. Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?
Rett etter visning
Etter gruppediskusjon
Etter plenumsdiskusjon

Det siste spørsmålet i oppgavearket ble formulert med hensikt om å få en forståelse av hvorvidt arbeidet med filmene påvirket elevenes evne til historisk tenkning. Her ville jeg undersøke hvordan elevene forstår filmene som en kilde til fortiden, og eventuelt hvordan de stiller seg til filmene som historiske kilder, noe som er hensiktsmessig i forhold til forskningsspørsmål 4 knyttet til historisk tenkning.

3.4.2: Gruppeintervju

En viktig målsetting med et gruppeintervju er ifølge Brottveit (2018, s. 94) å få frem ulike synspunkter om et tema fra gruppens deltakere. Det kan være en måte å effektivisere datainnsamlingen på, og det kan også virke inspirerende at flere deltar i samtalen samtidig og bidrar med sine tanker og erfaringer om temaet. Samtidig forklarer hun at denne typen kan intervju føre til at deltagerne starter en samtale med hverandre om sine opplevelser og erfaringer, noe som produserer mer informasjon enn ved å intervjuet ett og ett gruppe medlem (Brottveit, 2018, s. 94). På en annen side forklarer Brottveit (2018, s. 94) at en ulempe ved et gruppeintervju kan være at deltakerne holder tilbake informasjon, eller at enkelte ikke ønsker å meddele seg overfor de andre i gruppen i frykt av at det de sier oppleves som feil eller ikke bra

nok. Jeg mener at i en situasjon hvor deltagerne ikke kjenner hverandre så ville dette være mer aktuelt, men da informantene i mitt prosjekt er klassekamerater og er vant til å prate med hverandre på en daglig basis tror jeg vil ikke det vil bli et problem.

I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt å gjennomføre en type gruppeintervju som kalles for *fokusintervju* (Brottveit, 2018, s. 94). Her er det én eller to personer som leder et intervju der rundt 4-10 deltakere er til stede, og målsettingen med et slikt intervju er å få belyst et spesifikt tema og produsere kunnskap om deltakernes mening om eller oppfattelse av dette temaet. Deltakerne i fokusgruppeintervjuet utgjør som regel både forskningsprosjektets informanter og målgruppe, da intervjuet eller samtalen nettopp tar utgangspunkt i deres subjektive opplevelse. (Brottveit, 2018, s. 94). I prosjektet gjennomfører jeg tre intervjuer med fire informanter i hvert intervju.

3.4.3: Intervjuguide

I et intervju er det ifølge Brottveit (2018, s. 90) vanlig å lage en intervjuguide som er veiledende for hvilke temaer og/eller spørsmål som forskeren ønsker å ta opp med informantene. Denne angir strukturen i et intervju og den kan være mer eller mindre fastlagt. En intervjuguide kan variere fra strukturerte forhåndsdefinerte spørsmål, som gir liten eller ingen mulighet for variasjon eller utdypning underveis, til en åpen temaliste som utgangspunkt for en samtale som åpner opp for stor variasjon og endring underveis, men som også kan føre til at man glemmer å spørre de riktige spørsmålene. Dette kan igjen føre til at man sitter igjen med mangelfull data som kan fortelle noe om det man undersøker. Den tredje og siste formen for intervju er noe som finnes midt mellom de to nevnte; det halvstrukturerte intervjuet. Denne typen intervju har noen faste spørsmål som skal stilles underveis, men består også av oppfølgingsspørsmål og gjør at man kan ta tak i momenter underveis i intervjuet (Brottveit, 2018, s. 90).

I min oppgave har jeg valgt å konstruere en halvstrukturert intervjuguide som består av noen hovedspørsmål, eller temaer, som er knyttet opp mot de ulike forskningsspørsmålene. Temaene er organisert slik at de ivaretar en god progresjon gjennom hele intervjuet. Disse spørsmålene er åpne i formen og har som hensikt å gi elevene muligheten til å orientere seg om temaet samt komme med et godt og utdypende svar. Videre har jeg laget noen oppfølgingsspørsmål som har som hensikt å gå enda spissere inn i de ulike temaene og som skal åpne for at informantene selv kan uttrykke sine tanker og meninger. Intervjuguiden (vedlegg 3) er på forhånd sendt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (vedlegg 8). Den består av 6 hovedspørsmål med

ulikt antall oppfølgingsspørsmål formulert på bakgrunn av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.5: Transkripsjon og analyse

I fokusintervjuene benytter jeg meg av en lydopptaker slik at jeg ikke skal gå glipp av viktig informasjon. Alle elevene ble spurt om tillatelse på forhånd og de samtykket til bruk av lydopptaker under intervjuene. På denne måten kan jeg konsentrere meg mer om deltakerne som snakker og sørge for god kommunikasjon og flyt i intervjuet, samt be om utdypning og konkretisering der det trengs, i stedet for å bruke tid og oppmerksomhet på å notere for hånd (Tjora, 2010, s. 120). Transkripsjon fra lydopptak til tekst er ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 204) forbundet med ulike tekniske og fortolkningsmessige problemstillinger, og med hensyn til dette vil jeg forklare hvordan transkripsjonen har blitt utført.

Med tanke på elevenes anonymitet og at masteroppgaven ikke er meldepliktig hos NSD har jeg valgt å normalisere språket og skrevet på bokmål, da noen uttrykk og ord lett kan dialekt-identifiseres. I løpet av prosessen med å transkribere har jeg vært ordrett, ord for ord med alle gjentakelser og pauser. Det har dukket opp noen muntlige uttrykk underveis som ikke finnes i noen ordbok og dem har jeg utelatt.

Jeg har utviklet noen kategorier slik at jeg kan meningskode utsagnene til elevene når jeg har analysert det jeg har transkribert. Disse kategoriene er utviklet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene mine. Å kategorisere de ulike utsagnene har gjort det mulig for meg å samle utsagn som er relevante for mine forskningsspørsmål. Denne sorteringen har foregått ved hjelp av dataprogrammet NVIVO som er et oversiktlig og strukturert program for behandling av forskningsprosjekter og -data.

3.6: Reliabilitet og validitet

Krumsvik (2014, s. 152) forklarer at validitetsbegrepet i kvalitativ forskning handler om at man har undersøkt det fenomenet man hadde som hensikt å undersøke, mens i kvantitativ forskning er begrepet mer relatert til om man måler det man skal måle. Videre forteller han at det er ofte er tre begreper som brukes i sammenheng med validitet, disse er pålitelighet, gyldighet og generalisering. Min rolle som forsker i dette prosjektet er som nevnt over både aktiv og passiv. Dette vil kunne bli ansett som forstyrrende med tanke på forskningen og resultatene, men som

jeg også har nevnt tidligere har jeg tolket ut ifra de ulike delene av teorikapittelet og forskning på kritisk tenkning at dette var en nødvendighet, og til tider et kriterium, for at prosjektet skulle kunne produsere kunnskap om forskningsspørsmålene.

Til tross for at kunnskapen som har blitt produsert i dette forskningsprosjektet kan knyttes til et bestemt sted, et bestemt tidspunkt og til disse elevene, er det en mulighet for å teste ut kunnskap som har blitt produsert andre steder, i andre sammenhenger eller lignende settinger. Slik kan funnene frembringe nye forståelser av hva elever kan få ut av et undervisningsopplegg med animasjonsfilmer.

Videre skriver Baxter og Jack (2008, s. 556) at en av strategiene en forsker kan ta i bruk for å styrke påliteligheten i forskningen sin er ved triangulering av datamateriale, datametoder og tidligere forskning. Dette vil også være i tråd med prinsippet i casestudier om at fenomenet undersøkes fra ulike perspektiver. Da det benyttes både elevproduserte tekster og intervjuer kan jeg se om de understøtter eller bekrefter hverandre. Samtidig kan jeg sammenligne mine resultater med tidligere forskning.

På grunn av elevenes anonymitet, og siden forskningsprosjektet ikke medførte meldeplikt har jeg ikke inkludert andre forskere når det gjelder datamaterialet. For med dette se om vi skulle komme frem til de samme forskningsresultatene. Derfor vil jeg som forsker være det viktigste instrumentet i å sikre oppgavens reliabilitet og validitet (Postholm, 2005, s. 127).

3.7: Forskningsetikk

Faglæreren ble informert om forskningsprosjektet på forhånd og videreformidlet informasjonen til elevene. Jeg var ikke til stede under denne samtalen da jeg ikke ønsket at elevene skulle føle et press for å si ja. Her ble de informert om forskningsprosjektet, anonymitet og hva som var forventet av dem som deltagere. Det ble også gjort klart at de på et hvilket som helst tidspunkt kunne trekke seg fra forskningsprosjektet. I tillegg presiserte faglæreren at det ikke var noe rett eller galt når det kom til svarene deres, hverken i oppgavene eller intervjuet, noe jeg også presiserte under opplegget og før hvert intervju. Alle elevene som har meldt seg på har levert inn påmeldingsskjema med samtykke fra både seg selv og foresatte. Forskningsprosjektet har som nevnt blitt godkjent av NSD og medførte ikke meldeplikt (Vedlegg 8). Derfor har anonymisering vært viktig og ble gjort med en gang elevene meldte seg på prosjektet i form av at de ble tildelt et elevnummer som bare jeg og dem har hatt oversikt over. I transkripsjonen har

utsagn som kan identifisere elevene blitt anonymisert, og alle opptakene har blitt slettet i tråd med konfidensialitetsprinsippet.

Kapittel 4: Presentasjon og analyse av resultater

4.1: Introduksjon

I dette kapitlet vil jeg presentere mine forskningsfunn. Jeg vil begynne med å presentere elevenes besvarelse til filmen *The Ducktators* (1942), som involverer besvarelsene i de tre feltene «rett etter visning», «etter gruppesamtale» og «etter plenumsdiskusjon». Deretter vil jeg presentere elevenes besvarelse til den andre filmen, *The Vultures* (1941). Til slutt vil jeg presentere de tre gruppeintervjuene som ble gjennomført i etterkant av undervisningsopplegget.

4.2: Elevenes besvarelse til filmen *The Ducktators* (1942)

4.2.1: Rett etter visning

Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?

På det første spørsmålet i oppgavearket ble elevene spurt om hva de tror hensikten bak filmen var. Dette innebar hvorfor de tror filmen ble laget, hva regissøren/produsenten ønsket å oppnå ved å lage filmen, og eventuelt hvordan den gjør det. Det virker som elevene rett etter visningen har flere tanker om dette. Blant annet ser det ut som flere av elevene mener hensikten med filmen var å sette aksemaktene i et dårlig lys. Elev 2 skriver: «Målet og hensikten med filmen er nok å se ned på og vise hvor dårlige og slemme aksemaktene er».

Noen av elevene går mer i detalj og viser med eksempler hvordan dette budskapet kommer frem i filmen. Elev 3 skriver: «Det skaperne vil oppnå er å vise alle de negative sidene ved aksemaktene. De overbeviser jo folk om at aksemaktene er de som starter krig og at det er de som er de slemme». Elev 6 viser også historisk kunnskap ved å begrunne påstanden sin ved å vise til hvilken styreform lederne stod for: «Jeg tror filmen vil advare mot aksemaktene, fordi de er så slemme og fordi de har diktatur».

Det er også et annet argument som går igjen til spørsmål 1 rett etter visning. Flere av elevene har lagt merke til beskjednen som kommer på slutten av filmen hvor det står at hvis man ønsker at handlingen som utspiller seg i filmen skal bli virkelig, må man kjøpe krigsobligasjoner og frimerker for å støtte den økonomiske krigsinnsatsen. Blant annet skriver elev 8: «Jeg tror målet/hensikten med denne filmen er å få folk til å kjøpe frimerker, fordi hvis de gjør det så sikrer de USA seier og det som skjer i filmen blir virkelig». Denne oppfattelsen deler også elev

12: «Skaperne vil også at amerikanerne skal kjøpe obligasjoner og frimerker for å hjelpe til i krigen. De skrev i filmen at hvis du vil ende opp med seier i andre verdenskrig var dette alt du trengte å gjøre».

Kontekstualiser filmen

På det andre spørsmål ble elevene bedt om å kontekstualisere filmen. I likhet med den første oppgaven er det her mange punkter som går igjen hos de fleste elevene. Det virker som de fleste, i første omgang rett etter visning, har fokusert mest på generell informasjon. Blant annet har elev 9 skrevet hvilket årstall filmen ble laget: «Denne filmen er laget som Amerikansk propaganda under 2. verdenskrig, i 1942». Elev 12 har vært enda kortere i sin besvarelse: «Filmen er laget i 1942».

Videre har flere nevnt hvem det er som har laget filmen. Her er det noen som har skrevet hvem som har regissert filmen og/eller hvilket selskap som har produsert den. Elev 1 har skrevet: «Filmen ble produsert av Norman McCabe. Han var fra Amerika og var en filmprodusent» Elev 8 skrev: «Filmen er laget av Norman McCabe og selskapet er Warner bros».

Det er også en del elever som har skrevet hvilken historisk periode filmen er laget under, og flere har brukt historisk kunnskap om hendelser og figurer og trukket linjer til filmen. For eksempel skriver Elev 4:

Filmen ble laget under andre verdenskrig. det kommer tydelig frem i filmen fordi Hitler er med og holder talene hans akkurat som han gjorde i andre verdenskrig. det kommer frem i filmen også fordi det er krig og skyting overalt.

Elev 3 skrev også om de andre diktatorene i filmen: «The Ducktators kom ut i 1942 når USA begynte å bli mer involvert i andre verdenskrig. Du merker veldig godt at filmen foregår i den tidsperioden på grunn av Hitler, Mussolini og Hideki Tojo likhetene og alle verdenskrig-referansene».

Hvilke følelser spiller filmen på, og hvilke propagandateknikker bruker den for å oppnå dette?

I oppgave 3 ble elevene spurt om hvilke propagandateknikker regissøren hadde tatt i bruk og hvorfor. Igjen er det ganske stor enighet blant elevene om hvilke følelser filmen spiller på. Nesten alle har skrevet om hvordan regissøren latterliggjør de ulike diktatorene i måten han har fremstilt dem på for å vekke ulike følelser hos de som ser filmen. Blant annet skriver elev 6:

McCabe har jo gjort litt narr av hvordan Hitler, Mussolini og Tojo ser ut, spesielt Tojo. De har jo prøvd å etterligne dem godt som mulig men jeg mener at de har gjort narr av dem. Hitler i filmer ser ut som at han puster intenst når han snakker, akkurat som at lungene sprekker snart. Mussolini har de gjort om til en svær and. Tojo har de gjort slik at øynene ikke vises, det er latterliggjøring, fordi kinesere kan jo se og øynene er ikke lukket

Elev 9 skrev noe lignende:

Latterliggjøring er et sentralt virkemiddel. Dette virkemidlet blir utnyttet gjennom hele filmen. Den er veldig avhengig av å fremstille diktatorene, og deres tilhengere, som barbariske tullinger som bare er ute etter å ødelegge freden. Mange nazist-ender sier dumme ting i filmen. I tillegg som de får det til å virke som de egentlig har svært få tilhengere.

Det er også flere av elevene som har nevnt frykt som en følelse regissøren og filmen ønsker å vekke. Det er tydelig at elevene igjen enes da hele ti av tolv elever har skrevet om dette. Blant annet skriver elev 7 av dette har noe med aksemaktens måte å styre på å gjøre: «*Jeg tenker filmen skal spre litt frykt for hvordan det er å bli styrt av ledere fra Aksemaktene*».

Elev 8 skriver at det har med hvilken frykt publikum får for det eventuelle utfallet av krigen: «*Filmen spiller på frykt fordi hvis de ikke kjøper det de ble bedt om å kjøpe i filmen så vinner aksemaktene*». Dette argumentet har også elev 11 brukt, men formulert det i retning publikums sympati for de allierte: «*De bruker frykt fordi de sier at hvis du ikke hjelper USA så kan de Allierte tape. De gir et håp til folket om at de kan vinne*».

Til slutt er det også enkelte elever som forklarer hvordan filmen er ment for å vekke følelsen av håp. Elev 1 viste til den hvite duen som representasjon for USA sin president, Franklin D. Roosevelt, og skrev: «*De bruker håp når presidenten i USA snakker om fred osv og at krig er unødvendig*». Denne tanken fra elev 1 virker det som elev 5 også deler som har skrevet: «*Den spiller også på håp, siden den viser Roosevelt, USAs president som klarer å ende Hitler, Tojo og Mussolini. Dette gir amerikanerne håp, på at krigen kan ha en lykkelig slutt for dem*».

Er filmen vellykket i dine øyne?

Spørsmål 4 spurte elevene om hvorvidt de anså filmen som vellykket eller ikke, og eventuelt hvorfor. Nok en gang er det tydelig at elevene har ganske lik forståelse. Nesten alle elevene

mente at filmen var vellykket rett etter visning, og det er flere som har begrunnet det blant annet fordi den klarte å få frem budskapet sitt. Elev 10 skrev: «*Ja den er vellykket fordi den formidler frem budskapet på en bra måte og i filmen så kan vi se klart hvem som er fremstilt som de onde og hvem som de gode*».

Elev 2 skrev en litt mer omfattende besvarelse på oppgaven:

Jeg vil si at filmen er vellykket. Norman McCabe har fått frem budskapet veldig tydelig. Det han prøver å formidle er jo at De allierte er snille og smarte, men Aksemaktene ikke er snille og dumme. Dette påvirker følelsene mine ved å "automatisk" heie på De allierte fremfor aksemaktene. Det påvirker nok følelsene til mange i og med at aksemaktene liksom skal være de slemme, og de allierte skal være de gode. Jeg tror de fleste automatisk heier på De allierte fordi de er de gode.

At filmen er vellykket fordi den klarte å påvirke følelsene er også en påstand noen andre elever. Blant annet skriver elev 12:

Jeg føler at filmen var vellykket. Jeg tenkte definitivt ikke bra om Hitler når jeg så den. De fikk han til å se ut som en galning som ble klekket ut av et svart egg. Og for meg ville han bare ta over verden fordi han var ond og ville ha makt.

Hva forteller filmen om perioden den er laget i?

Den siste oppgaven, nummer 5, spurte elevene om hva man kunne lære fra filmen om perioden den ble laget under. Som i de andre foregående oppgavene er besvarelsene til elevene preget av mange av de samme elementene. Blant annet er det flere av elevene som har trukket frem kvaliteten på filmen. Elev 1 skrev for eksempel: «*Det filmen forteller oss om perioden den er laget er at de hadde ikke det beste utstyret for å lage film fordi den er i svart og hvit*». Denne påstanden delte blant annet også elev 5 som gikk litt mer i dybden på hva det muligens kunne fortelle oss: «*Filmen kan fortelle oss at de hadde ikke så utviklet teknologi under krigen, men de hadde nok teknologiske virkemidler innenfor kommunikasjon som kunne hjelpe dem under krigen*».

Det er også flere av elevene som har brukt filmen som et tegn på at det ble brukt mye propaganda i perioden. Muligens kommer denne påstanden også i relasjon til deres tidligere kunnskap om andre verdenskrig i skolen. For eksempel skrev elev 4:

Filmen forteller litt om hvordan disse tre diktatorene styrte og hvordan de var som person, tråkket på alle og ville ha all makten. Og at de som ikke var enig i tingene de sa måtte straffes for det. Det forteller og litt om dette med at folket ikke hadde så veldig mye og si, og når en prøvde å si noe uten våpen så ble de bare tråkket ned.

Elev 5 skrev noe lignende:

Den forteller jo litt om hvordan folket ikke visste annet enn det de ble fortalt. Vi ser jo folk som applauderer og er enige med det Hitler sier, uten å så vidt ha tenkt over det han sier. Enten er det fordi de ikke har annet valg enn å gjøre som så, eller så er det fordi de ikke visste bedre. Pga. diktaturen hadde de ikke annet valg enn å støtte han, det var det eneste partiet uansett.

4.2.2: Etter gruppesamtale

Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?

På spørsmålet om hensikten bak filmen kan det virke som at det har skjedd noe i elevenes forståelse etter gruppesamtalen. Rett etter visning mente flere av elevene at hensikten med filmen var å sette aksemaktene i et dårlig lys, og at den ville få folk til å kjøpe krigsobligasjoner og frimerker på grunn av beskjednen som kom på slutten av filmen. Etter gruppesamtalen virker det som elevene har fått flere nye meninger rundt dette spørsmålet. Blant annet skrev elev 5:

Jeg tror at filmen ønsker å få amerikanerne til å bli med i militæret ved å vise hvordan aksemaktene påvirker menneskene og hvordan krigen endrer samfunnet. I starten av filmen ser vi et nokså lykkelig scenario, men etter hvert som Hitler blir født og begynner å lede ser vi hvordan alt blir mer og mer dystert.

At hensikten bak filmen kunne være å få amerikanere til å verve seg delte også elev 9 etter gruppesamtalen:

Denne tegnefilmen ønsker å få mere ungdommer, barn og voksne til å se på Hitler og Tyskland på en dårlig måte og bli med i militæret og hjelpe til, fordi i slutten av tegnefilmen ser vi en som var med i krigen og nå sitter han hjemme ved peisen og forteller om hvordan han kjempet tappert til barna sine.

Videre er det noen elever som har snudd forståelsen fra rett etter visning om at hensikten bak filmen om å vise aksemaktene fra en negativ side også kan ha som hensikt å få de allierte eller

USA til å fremstå som sterke. Elev 11 skrev: «Budskapet er nok at selv om Hitler, Mussolini og Tojo er sterke, er USA er sterkere. Det er kanskje også at USA kan slå dem viss alle blir med».

Kontekstualiser filmen

I liket med oppgave 1 virker det som det har skjedd noe etter elevene har diskutert i grupper. Rett etter visning var som nevnt tidligere elevene veldig opptatt av detaljer som når filmen ble laget, av hvem eller hvilket selskap og under hvilken historisk periode. Nå virker det som elevene har tatt disse detaljene med seg og begynt å reflektere over hvilken betydning disse har for hvilken type historisk kilde de jobber med. Blant annet har elev 5 skrevet om regissørens opphavssituasjon sin betydning:

Norman var en Engelsk-Amerikansk mann og Warner Brothers var amerikansk. Dette har stor betydning i og med at filmen først og fremst er ment til amerikanerne. Den er laget slik at amerikanerne skal få en idé på hva som foregår og hvordan man skal stoppe det. I og med at Norman McCabe er amerikansk, mener jeg at dette fikk amerikanerne til å stole mer på videoen.

Elev 4 har rettet fokuset mot hvilken betydning størrelsen til selskapet som produsert filmen har for rekkevidden dens:

Norman McCabe var en britisk/amerikansk, så gjorde det tydelig på hvilket side han sto i. Selskapet han er fra Leon Schlesinger, som er produsenter for Warner Bros. Picture. De var et stort selskap som betyr at de hadde en stor innvirkning på folket.

Elev 9 har også skrevet om selskapets posisjon i det amerikanske samfunnet, men går også videre ved å reflektere over hvorvidt det er positivt at krigen fremstilles fra et spesifikt perspektiv:

Den ble laget av Warner Brothers og Looney tunes, som var et veldig populært Amerikansk selskap på den tiden. Dette kan kanskje gjøre slik at seerne tar det mer seriøst, eller ser på det som mer pålitelig om de er store "fans" av disse selskapene. De som har laget dette er fra land som er en del av de allierte, som gjør at en kun får ett perspektiv på saken, som ikke nødvendigvis er en god ting.

Hvilke følelser spiller filmen på, og hvilke propagandateknikker bruker den for å oppnå dette?

På oppgave 3 i feltet rett etter visning skrev elevene om hvordan filmen kunne spille på følelser som håp, hat og frykt, blant annet ved å latterliggjøre de tre diktatorene i måten de har blitt fremstilt på i filmen. Etter gruppesamtalen har mange av elevene skrevet de påstandene som kom frem i gruppesamtalen som de ikke hadde selv, men det har også kommet frem en ny påstand i løpet av samtalen. Flere har nå skrevet om hvordan musikk blir brukt i filmen for å påvirke publikum. Blant annet har elev 6 skrevet:

Når aksemaktene kommer er det mer mektig musikk men når duen kom så var det mer rolig og trist musikk som kan være at USA vil vise at aksemakten er mer tullete og bryr seg ikke om folkene og samfunnet.

Elev 8 har også skrevet om bruken av musikk i sin besvarelse: «Musikken har også en betydning for når soldatene kommer fram så er det krigsmusikk og når duen er der så er det trist musikk. Så dette kan betyr at soldatene er voldelig og duer er snill og uskyldig».

Elev 9 skrev:

Når soldatene eller diktatorene vises på skjermen er det som regel krigsmusikk eller munter musikk, mens når den fredelige duen vises er det fredelig, trist musikk. Dette er enda en måte å få seerne til å anse aksemaktene som voldelige, mens de på den allierte siden virker som om de gjør sitt beste for å beholde freden.

Er filmen vellykket i dine øyne?

På feltet rett etter visning var de fleste elevene enige om at filmen var vellykket, blant annet fordi budskapet kom klart frem og fordi den klarte å påvirke følelsene til elevene underveis. Etter gruppesamtalen virker det som det er veldig varierende i hvilken grad aktiviteten har hatt noen påvirkning på elevene. Blant annet skriver elev 5 og 7 at de ikke hadde noe å tilføye fordi de andre på gruppen var enig i det. Men, det er noen som har endret mening. For eksempel skrev elev 4 at det var litt mangel på fokus et annet sted enn bare diktatorene:

Filmene påvirket ikke kanskje følelsene mine så veldig, men jeg synes den var morsom og kanskje bitte litt overdrevent, heile det opplegget bare for å få folk til å kjøpe frimerker osv. Jeg savnet litt hva som skjedde med folk som på en måte ikke fulgte Hitler, for eksempel. Det burde de ha fått frem, om de ville virkelig vinne folk over.

Elev 9 skriver at fordi han/hun allerede hadde ganske klare tanker, så var ikke filmen nødvendigvis såpass vellykket som han/hun først tenkte:

For meg forandrer det egentlig noe, fordi jeg har ganske bestemte meninger om disse personene fra før pga denne krigen er ferdig for lenge siden, og vi har lært mye om dette på skolen. Jeg var ganske enig med at Hitler, Mussolini og Tojo var på feil side fra før, men jeg er ikke helt overbevist om at soldatene er så dumme, voldelige og onde som denne filmen prøver å fremstille dem som.

Elev 10 går et steg videre og reflekterer over hvorvidt filmen hadde vært vellykket hvis den ble laget for nåtidens publikum:

Når man levde på den tiden kan det være at ble mer påvirket og ville donere penger til USA, men hvis den hendelsen skjedde nå og vi hadde sett tegneserien hadde vi ikke tatt det så seriøst og dermed ikke donert penger.

Hva forteller filmen om perioden den er laget i?

Rett etter visning fokuserte elevene veldig på hva filmens kvalitet kunne fortelle oss om hvilke teknologiske muligheter de hadde i 1942. Etter gruppesamtalen virker det som om elevene har fått et nytt syn på hvordan man kan lese en kilde for å få kunnskap om perioden den er laget i. Det er flere av elevene som nå peker på filmen som en slags historisk formidler fordi den forteller om krigen og hvordan de ulike diktatorene kom til makten. Blant annet skrev Elev 4:

Filmene forteller litt om hvordan disse tre diktatorene styrte og hvordan de var som person, tråkket på alle og ville ha all makten. Og at de som ikke var enig i tingene de sa måtte straffes for det. Det forteller og litt om dette med at folket ikke hadde så veldig mye og si, og når en prøvde å si noe uten våpen så ble de bare tråkket ned.

Videre er det en del elever som har fanget opp de underliggende tonene av rasisme og diskriminering som reflekteres i måten de ulike karakterene er fremstilt i filmen på. Det virker som de ser på dette som et tegn på at den typen holdninger var mer utbredt og godtatt i tiden filmen ble laget. For eksempel har elev 9 skrevet: «*Det kan også fortelle oss om at stereotypi, krigsrelaterte ting og at rasisme var mye mer akseptabelt på den tiden i forhold til barn.*»

4.2.3: Etter plenumsdiskusjon

Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?

Etter plenumsdiskusjonen virker det som elevene har sett ytterligere muligheter for hva som kan være hensikten bak filmen. Blant annet har elev 4 reflektert over hvorvidt den hvite duen, som en representasjon av den amerikanske presidenten Roosevelt, sin rolle i konflikten kan ha et underliggende budskap:

Det ligger litt sånn skjulte budskap inni, synes jeg. Når duen (som framstilles som Roosevelt) prøver å ende krigen med ord, men så lyktes han ikke og gikk til angrep. Dette viser på en måte at, man ikke alltid kan bekjempe noen med ord, men at man må ta en handling, og når en gjør det så kan det føre til noe godt.

Her mener kanskje eleven at en av hensiktene bak filmen er å fortelle publikum at ord og diplomati ikke alltid er løsning. Denne påstanden deler også elev 7, men er av en annen oppfatning av hvem den hvite duen skal representere: «Budskapet kan være at noen ganger må man bruke vold for at det skal fungere. Siden lederen i Storbritannia prøvde først å bruke ord men det funket ikke, så han måtte angripe og da vant han». Elev 11 har også skrevet: «Budskapet i videoen kan være at noen ganger må du bruke vold/våpen for å lykkes. At det ikke alltid fungerer å snakke».

Kontekstualiser filmen

Etter plenumsdiskusjonen er det få som har skrevet noe til oppgave 2. Blant de få som har skrevet noe er det mye repetisjon av hva andre elever skrev i feltet etter gruppesamtalen, og det virker ikke som det er særlig mange nye tanker eller refleksjoner rundt det å kontekstualisere filmen. Elev 1, 2, 3, 5, 8 og 11 gir uttrykk for dette i form av svar som: «Lærte ikke noe nytt» (Elev 2). Elev 4 valgte i stedet for å repetere tidligere tanker å skrive noe så enkelt som: «Ble sagt mye av det samme som jeg skrev ovenfor».

Elev 10 derimot valgte å repetere noen av tankene som ble skrevet i feltet etter gruppesamtalen, bare formulert annerledes: «Selskapet sin betydning kan også være fordi folk stoler mer på dette selskapet fordi det er amerikansk». Etter plenumsdiskusjon skriver samme elev: «Selskapet han var i var Warner Bros Pictures. Dette er et stort amerikansk selskap, som betyr at de har stor innvirkning for seerne. Elev 7 har også gitt uttrykk for at plenumsdiskusjonen ikke hadde noen

særlig påvirkning fordi de andre på gruppen var enige i det h*n skrev: «*De andre på gruppen var enige i det jeg sa*».

Hvilke følelser spiller filmen på, og hvilke propagandateknikker bruker den for å oppnå dette?

I likhet med oppgave 2 er det mange elever som skriver at de ikke lærte noe i feltet etter plenumsdiskusjonen på spørsmålet om hvilke propagandateknikker regissøren bruker for å påvirke følelsene til publikum. Det er noen av elevene som rett ut sier at de ikke har lært noe nytt også. Elev 1, 4, 8, 9 og 10 gir uttrykk for dette i svar som: «*Lærte ikke noe nytt her heller.*» (Elev 9). Elev 2, 3, 6 og 12 har levert blankt og gir også dermed uttrykk for at de ikke fått noen nye tanker etter plenumsdiskusjonen på dette spørsmålet.

Er filmen vellykket i dine øyne?

På oppgave 4 er det igjen preg av at elevene enten mener de ikke har lært noe nytt, eller så repeterer de punkter de allerede har skrevet, men de omformulerer dem. Det ser man for eksempel hos elev 10, etter gruppesamtale: «*Hadde ikke noen følelser om hvem som er gode eller onde fordi jeg visste liksom på forhold*». Samme elev skriver etter plenumsdiskusjonen: «*Folket på denne tiden hadde sikkert sterkere følelser enn det jeg hadde*». En annen elev har også besvart oppgaven med noe som kan ligne på en form for oppsummering av hva som ble sagt i plenumsdiskusjonen: «*Noen mente at budskapet ikke kom tydelig nok frem, men noen mente også at det var bra å ikke gjøre det til for tydelig propaganda*» (Elev 9).

Hva kan filmen fortelle om perioden den er laget i?

Etter vi gjennomførte plenumsdiskusjonen virket det som om elevene hadde kommet med noen nye påstander om hva man kan lære om perioden fra filmen. Rett etter visning og etter gruppesamtalen var elevene hovedsakelig fokusert på hva kvaliteten på filmen kunne fortelle om hvilke teknologiske muligheter filmen hadde, og hvordan ulike fremstillinger av karakterer representerte underliggende holdninger og verdier. Det virker som om enkelte elever har tatt denne måten å lese filmen med seg videre et steg og funnet nye underliggende holdninger i filmen. For eksempel har elev 8 pekt på mangelen av kvinnelige karakterer i filmen: «*I animasjonsvideoen er det heller ingen damer som er ledere eller soldater. Det er nesten ikke noen damer med i det hele tatt. Dette viser at damene hadde veldig lite å si på denne tiden*».

Det virker også som noen elever har reflektert over hvordan holdningene som kommer frem i filmen hadde blitt mottatt i dagens samfunn. For eksempel skrev Elev 2:

Samfunnet var annerledes da. På den tiden var det mer rasisme og latterliggjøring enn i dag. Om denne filmen hadde blitt laget i dag hadde den nok ikke fått så bra tilbakemeldinger. Da tror jeg flere hadde reagert om at de var rasistiske, og at det ikke var greit å fremstille noen på den måten de framstilte aksemaktene.

Elev 5 var enig:

Da vi snakket i plenum kom det frem mange forskjellige tanker om dette. Det var mer akseptabelt med rasisme før enn nå, som gjør at denne videoen ikke kunne vært laget i dag uten å fått utrolig med kritikk fordi vi er mer bevisste på det i dag, enn de var før.

Utover dette var elevenes besvarelse på feltet etter plenumsdiskusjonen preget av repetisjon av tidligere argumenter. Det var også noen elever som ga uttrykk for at de ikke fikk mye ut av plenumsdiskusjonen på dette spørsmålet: «Lærte ikke noe nytt» (Elev 3).

4.2.4: Oppsummering

Ut ifra forskningsfunnene kan man helt klart se en utvikling i elevenes forståelse av filmen *The Ducktators* (1942), både gjennom gruppesamtalen og plenumsdiskusjonen. Elevene er i første omgang, rett etter visning, meget fokusert på de mer overliggende elementene i filmen. De observerer og kommer frem til relativt åpenbare påstander og argumenter, som for eksempel i oppgave 1 hvor tilnærmet alle elevene har skrevet at budskapet i filmen er å sette aksemaktene i et dårlig lys og at publikum skal kjøpe frimerker og krigsobligasjoner. Dette er ting som en hvilken som helst elev med en viss evne til å se handlingen i en film og å legge merke til en stor plakatt mot slutten kan de fleste klare å komme frem til.

Etter gruppesamtalen derimot virker elevene å ha fått en mer reflektert tilnærming til filmen hvor de begynner å trekke paralleller mellom en del ting. Dette ser man for eksempel i oppgave 2 hvor elevene skal kontekstualisere filmen. Rett etter visning er elevene mest opptatt av helt generell informasjon som når filmen er laget, hvem som har laget/produsert den og hvilket land som har produsert filmen. Etter gruppesamtalen tar elevene med seg denne informasjonen og begynner å reflektere over hvilken betydning dette har for hvordan de skal forholde seg til filmen. At den er produsert og regissert av en amerikansk produsent/person har plutselig betydning for dem og de argumenterer også for at dette fører til at filmen hovedsakelig viser

skillet mellom «det onde og det gode» fra et amerikansk perspektiv. Denne utviklingen skjer hos de fleste av elevene og det virker ikke som den er forbeholdt enten de svake eller de sterke. Det er heller ikke noe avvik i forhold til kjønnene. Denne stabiliteten endrer seg derimot i neste ledd av prosjektet.

Etter plenumsdiskusjonen begynner utviklingen å variere på flere nivåer. For det første er det variasjon i hvilke elever det er som får utviklet sin forståelse. Etter gruppesamtalen fikk alle elevene på en eller annen måte utviklet sin forståelse, uavhengig om de rett etter visning var å regne som en «svak» eller en «sterk» elev. Etter plenumsdiskusjonen derimot er det kun et utvalg av de som er å regne som «sterke» elever som får ytterligere utviklet sin forståelse. De «svake» repeterer argumenter og påstander fra de foregående feltene enten gjennom direkte sitat eller ved omformulering. De «sterke» elevene som har fått utviklet sin forståelse virker å ha fått en ytterligere reflektert tilnærming til filmen og enkelte viser til og med evne til å se elementer og ting som ikke engang jeg som har sett filmen utallige ganger har lagt merke til. For eksempel elev 8 som viste til mangelen på kvinnelige karakterer som et tegn på kjønns posisjon og status i samfunnet i perioden filmen ble laget.

I tillegg varierer utviklingen i forhold til hvilke konsepter og spørsmål det er snakk om. I plenumsdiskusjonen er det hovedsakelig spørsmålene om hensikten bak filmen og hva filmen kan fortelle om perioden hvor det antydes tegn til utvikling. Dette i motsetning til etter gruppesamtalen hvor det foregikk en grad av utvikling i alle de fem spørsmålene. Det er også en variasjon i hvem som er de sterke elevene i dette leddet av forskningsprosjektet ut ifra kjønnene. Etter plenumsdiskusjonen er det kun jenter som representerer de sterke elevene som sitter igjen med en ytterligere utviklet forståelse. De som etter gruppesamtalen representerte guttene av de sterke elevene har falt i samme kategori som de som ikke fikk videre utviklet sin forståelse gjennom plenumsdiskusjonen.

4.3: Elevenes besvarelse til filmen *The Vultures* (1941)

Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?

På oppgave 1 har elevene i sine besvarelser presentert en rekke ulike tanker om hva som er hensikten bak denne filmen. Men, det ser ut som mange fortsatt har samme type forståelse som de hadde rett etter visning med den første filmen. Blant annet har elev 3 skrevet at hensikten bak filmen kan være å sette nazistene i et dårlig lys på grunn av hvordan de blir fremstilt i filmen:

Filmen er kort men klarer likevel å vise kort og enkelt hva den ønsker å oppnå. De skiller onde Tyskland og gode Sovjetunionen mellom to farger. Tyskland i svart og Sovjetunionen i hvit. Slik vil de sette Tyskland i et dårlig lys hos russere.

Elev 12 skrev en litt mer detaljert beskrivelse i sin besvarelse:

Jeg føler at hensikten med denne filmen er å få Tyskland til å se ut som forferdelige og onde mørkets skapninger. De viser dette med at Tyskland er gribbene som stygge fugler som spiser rester av døde dyr, og jeg la merke til at de hadde onde øyne som så sinte ut.

Andre elever har trukket linjer til den første filmen de jobbet med og mener at en av hensiktene til denne filmen også kan være å få publikum til å ville verve seg til militæret. For eksempel har elev 5 skrevet:

Jeg vil tro at denne ønsker å oppnå omtrent det samme som forrige video, å få innbyggerne til å bli med i militæret. Budskapet er vel å vise at Russland kan ta Tyskland med hjelp av at folket blir med i militæret.

Også elev 9 ser ut til å mene dette: «Jeg tror den prøver å rekruttere flere soldater for de allierte. Budskapet skal kanskje være noe i dueren av Aksemaktene er onde, men vi kan slå dem lett!». En annen tanke som kommer frem i noen av elevenes besvarelse er at filmen har som hensikt å advare publikum om at tyskerne kommer for å bombe landet deres: «De ønsker nok å advare om at tyskerne bomber Russland» (Elev 7).

Kontekstualiser filmen

I oppgave 2 hvor elevene ble spurt om å kontekstualisere filmen virker det som besvarelsen til filmen *The Vultures* er ganske lik som i feltet «rett etter visning» hos mange av elevene. Besvarelsen bærer preg av generell informasjon som når filmen er laget og hvem som har laget filmen: «Videoen er laget i 1943 av P. Sasonov og han er fra sovjetunionen» (Elev 8). Noen elever har også skrevet om hvilken historisk periode den er laget under og hvordan dette kommer frem i filmen. Blant annet har elev 2 skrevet: «Filmen ble laget i 1941, under andre verdenskrig. Ja det kommer frem i filmen fordi Tyskland bomber Russland (sovjetunionen). Og vi ser hakekors symbolet, og da vet vi at det har noe med nasistene å gjøre».

Det ser likevel ut som noen elever har tatt med seg måten å tenke på når de skal kontekstualisere en kilde fra film 1 til film 2. Enkelte har i sin besvarelse til *The Vultures* også skrevet hvilken betydning opphavssituasjonen har for filmens fremstilling av ulike sider i kriger og vinklingen

i handlingen. For eksempel skrev elev 10: «Personen som har laget denne er fra Sovjetunionen og han heter P. Sasanov. Dette betyr at filmen representerer et sovjetunionsk perspektiv krigen». Elev 12 skrev: «At regissøren var fra sovjetunionen betyr at videoen hadde et sovjetisk vinkling på den. Siden den er lagt av en fra sovjetunionen som var i krig mot nazistene ble det bare fokusert på negative ting om nazistene».

Hvilke følelser spiller filmen på, og hvilke propagandateknikker bruker den for å oppnå dette?

På spørsmål 3 var det flere av elevene som mente av filmen forsøkte å vekke frykt hos publikum gjennom hvordan den hadde fremstilt nazistene. Blant annet skrev elev 9: «Jeg tror denne filmen spiller mye på frykt og hat, siden aksemaktene blir fremstilt som Gribber, som er stygge og skremmende dyr, de er i mørke farger og har skummel krigsmusikk i bakgrunnen når aksemaktene blir vist».

At filmen tar i bruk musikk for å påvirke seerne er det også flere elever som har pekt ut. For eksempel skriver elev 5:

Filmen spiller mye på musikk, stemning og farger. Musikken forteller oss om hvem vi skal heie på. I starten er musikken skummel og intens, som forteller oss at vi mest sannsynlig ikke skal heie på de som blir framstilt under denne stemningen. Musikken går gradvis over til gladere og gladere når Sovjetunionen kommer inn, som forteller oss at vi skal heie på dem. Det er mørkt og trist i starten men videoen blir lysere og lysere når Sovjetunionen kommer.

Det er også noen elever som mener at valget av farge til hver av sidene i konflikten er et bevisst valg fra regissøren for å påvirke de som ser på til å sympatisere med en bestemt side: «Det er også forskjellig farger på nazistene og sovjeterne, nazistene sine fly er svarte men sovjetene sine er hvite, at flyene er svarte kan bety at de er skumle og mørke, så nazistene blir fremstilt som skumle» (Elev 8).

Til slutt virker det som flere av elevene også har lagt merke til hvordan symboler blir brukt for å vekke assosiasjoner hos publikum: «Symboler blir også brukt. Det blir brukt hakekors som viser nazistene og det blir også brukt stjerner som viser Sovjetunionen» (Elev 1).

Er filmen vellykket i dine øyne?

I oppgave 4 hvor de igjen ble spurt om de mener filmen er vellykket, har elevene presentert en rekke påstander. Noen elever mener filmen er vellykket fordi den klarer å skape et klart skille mellom hvem som er snille og hvem som er onde, noe som de også mener var hensikten med filmen. Elev 2 skrev: «Jeg synes den er vellykket. Jeg synes det er veldig lett å se hvem som er onde og hvem som er gode i filmen. Du merker det spesielt godt på musikken». På en annen side mente noen elever at filmen ikke var vellykket ved å vise til selve handlingen i filmen. Elev 7 skrev:

Filmen er ikke veldig vellykket i mine øyne fordi det ikke var forklart så bra. Hvorfor er de i krig? Hvorfor er de slemme? Det er enkelt å se hvem som er gode og hvem som er slemme så det er en vellykket ting med filmen.

Til slutt er det en del elever som har gått et steg videre i refleksjonen. Det virker nesten som elevene har fått en annen forståelse av hva som ligger i spørsmål 4 i overgangen til film 2. Disse elevene har nå begynt å vurdere hvorvidt filmen var vellykket i lys av de menneskene den faktisk var ment for. For eksempel skriver elev 5:

Den påvirket meg litt, med bruk av musikken. Musikk får deg automatisk til å føle ting, og det mener jeg absolutt denne videoen gjorde. Når musikken endret seg når Sovjetunionen kom, klarte de absolutt å få meg til å ville heie mer på Sovjetunionen enn Tyskland. Jeg tenker at menneskene som levde på den tiden følte det samme, derfor mener jeg at filmen er vellykket.

Elev 8 sier også noe om menneskene som levde under perioden: «Jeg synes den var vellykket. Den påvirket sikkert folk som levde på den tiden sine følelser og meninger mer da, fordi de levde når det faktisk var krig». Elev 9 har også skrevet noe lignende i sin besvarelse:

Personlig, så påvirket det ikke følelsene og tankene mine, men det kan være fordi jeg ikke er en del av denne krigen, og har tanker om disse tingene fra før. I tillegg, har jeg kanskje en litt annen kunnskap om dette, enn de folkene som levde på den tiden.

Elev 12 skrev: «Jeg føler at de gjorde en veldig god jobb i mine øyne. Hvis jeg var barn på den tiden i soviet unionen og så denne videoen ville jeg fått mareritt og bare tenkt negativt om nazistene».

Hva kan filmen fortelle om perioden den er laget i?

På spørsmålet om hva filmen kan fortelle om perioden er det noen nye påstander som presenteres, men det virker som en del av tankene knyttet til film 1 også går igjen i oppgaven til film 2. Blant annet har flere elever også til den andre filmen skrevet om hva kvaliteten på filmen kan fortelle oss. Elev 6 skrev for eksempel:

Filmen kan fortelle at de har ikke så mye moderne utsyr som vi har nå idag, og at lyden er veldig dårlig som kan bety at sovjet var fattig på denne tiden og ikke har råd fordi det kan jo være veldig dyrt.

Denne påstanden har også Elev 1 skrevet om, i tillegg til å komme med en ny tanke: «Den forteller at sovjetunionen ikke hadde det beste utstyret for å lage film, og den forteller om deres syn på krigen». Det kan virke som elev 1 mener at måten filmen er vinklet på og hvordan handlingen fremgår kan si noe om hvilket syn Sovjetunionen hadde på krigen, og muligens egen rolle? Dette er noe elev 9 har reflektert over i sin besvarelse. «Det forteller oss at de allierte, eller iallefall sovjetunionen, kanskje følte at de bare beskyttet seg selv i krigen, og dermed at deres handlinger var rettfærdiggjort».

Videre er det også flere elever som har pekt handlingen i filmen som et tegn på hvordan man løste konflikter og problemer i perioden. For eksempel har elev 2 skrevet:

Filmen forteller at det er krig i den perioden ble laget i. Det gjør den fordi det er to land som kjemper mot hverandre. På den tiden gjorde de det med å kjempe å bruke bomber, fly, våpen osv. De kunne ikke snakke eller gjøre det på en annen måte. Filmen forteller altså at samfunnet var annerledes på den tiden fordi de løste problemer på en annen måte enn det de hadde gjort i dag.

Til slutt ser det ut som enkelte elever også mener at filmen som helhet sier noe om hvilken posisjon og påvirkningskraft propaganda hadde, også i lys av vår egen tid. Elev 3 skrev:

Filmen forteller at propaganda ble mye laget i den tidsperioden. Det forteller at det ikke bare var en kamp med vold men med andre ting også, de måtte være smartere. Hvis folk ble veldig overbevist av dette viser det også at de er enkle å overbevise. Det tar ikke mye før de tror på noen, og det er ikke så mye spørsmål. En av grunnene kan jo være at de ikke hadde så mange kilder som vi har nå. Nå har vi sosiale medier i tillegg til aviser.

4.3.1: Oppsummering

Ved første øyekast virker det som om elevene har klart å overføre samme tilnærming som de lærte gjennom arbeidet med den første filmen til en ny film. Men, hvis man går i dybden av funnene er det tydelig at elevenes besvarelse til *The Vultures* bærer samme preg av variasjon som i besvarelsene til *The Ducktators*.

Det ser ut som flere elever har klart å ta med seg den reflekterte tilnærmingen man så etter i gruppesamtalen til den første filmen over til den nye filmen. Dette er spesielt tydelig i oppgavene som går ut på å se hensikten bak filmen, bruken av propagandateknikker og elevenes egne meninger. Her viser elevene, i tillegg til de åpenbare og klare elementene, en evne til å reflektere og presentere komplekse påstander og argumenter. På spørsmålet om de opplever filmen som vellykket begynner elevene til og med å se filmen i lys av hvilket publikum det er ment for, en ferdighet som kan knyttes opp mot historisk tenkning. Denne tendensen er representert av de som i arbeidet med den første filmen var å regne som «sterke» elever. Hos de svake elevene er det derimot en annen tendens å finne. Disse elevene virker å ha gått et steg tilbake i overgangen til et nytt materiale og virker å ha samme forståelse som de hadde rett etter visning til den første filmen. Dette gjelder spesielt oppgave 2 som ber elevene kontekstualisere filmen og oppgave 5 som spør elevene hva de kan lære av om perioden fra filmen. På førstnevnte fokuserer de svake elevene igjen på detaljer som når filmen er laget, hvem som regissert/produsert den og de peker på kvaliteten på filmen som et bevis på hvilke teknologiske muligheter Sovjetunionen hadde i perioden filmen ble laget.

I likhet med utviklingen av elevens forståelse gjennom plenumsdiskusjonen er det også her forskjell mellom kjønnene. Igjen er de sterke elevene som har tatt med seg den utviklede forståelsen fra arbeidet med film 1 representert av jenter, mens guttene er de som i størst omfang ikke klarer å ta med seg den reflekterte tilnærmingen i overgangen til en ny film.

4.4: Gruppeintervjuene

Jeg har valgt å presentere elevenes besvarelse i intervjuene som et helhetlig bilde fordi det blir for omfattende å skulle presentere hver elev i hver gruppe sitt svar til hvert enkelt spørsmål. Videre har jeg valgt å kun inkludere de besvarelsene som inneholder interessante elementer i relasjon til forskningsspørsmålene. Intervjuene bar preg av at elevene i starten var litt nølende og virket veldig fokusert på båndopptakeren som lå foran dem. Men, etter hvert ble de mer komfortable og engasjerte. Dette ga intervjuene mer flyt og man oppnådde mer dialog.

4.4.1: Intervju med gruppe 1

Intervju 1 bar preg av nervøse elever som i begynnelsen var stille og så på hverandre når de ble stilt spørsmål. De virket innledningsvis fokusert på båndopptakeren, men dette ga seg etter hvert som vi kom litt inn i intervjuet. For å gi elevene en åpen og rolig start begynte jeg intervjuet med å spørre dem om hva de syns om opplegget som helhet. Elevene virket som sagt nølende og jeg måtte forklare hva jeg mente med spørsmålet før elev 7 begynte prate: «*Det var spennende å være med på. Det var kult å se om du kunne få ut noe av en film. Annerledes. Nytt*». Det kan altså se ut som det er knyttet spenningen til å analysere propaganda-animasjonsfilmer fordi det er noe nytt og annerledes, men i forhold til hva utdypet ikke eleven. De var heller ingen andre som virket å ville svare så jeg fortsatte videre med å spørre elevene om de følte de lærte noe nytt gjennom opplegget. Også her var de veldig nølende før elev 1 og 7 begynte å prate:

E1: Jeg lærte hvert fall hvordan propaganda fungerer. At det klarer å manipulere folk og sånt.

F: Okei. Noe mer?

E1: Du må se hensikten også må du se hva målet deres er liksom.

E7: Ja også er det jo en del sånne, hvordan de fremstiller hvem som er onde og hvem som er gode. Og måten de brukte lyse og mørke farger, og nazi tegnet og sånt på.

Det ser ut som elevene i intervjuet hvert fall har fått noe ut av opplegget. De gir uttrykk for å ha fått ny læring ved å lære hva propaganda er og hva man bruker det til, slik elev 1 forklarte. Det ser også ut som de har lært hvilke teknikker som brukes for å oppnå en effekt med propagandamaterialet, slik elev 7 gir uttrykk for. Igjen fikk jeg ikke elevene helt inn i flytsonen, derfor fortsatte jeg med å spørre om de ulike måtene de jobbet med den første filmen på, for å få kunnskap om forskningsspørsmål 2 og 3. Først spurte jeg elevene om de følte de fikk noe ut av gruppesamtalen med de andre elevene. Også her var elevene meget passive før elev 7 svarte: «*Ja jeg skjønnte hvertfall (pause) plutselig var det sånn «åja, selvfølgelig» og sånne ting som man plutselig kom på selv*».

Muligens mener eleven at h*n fikk noe ut av samtalen fordi det var ting de andre pekte på som man først ikke så, men som ble tydelig etter gruppesamtalen. Jeg fulgte opp med å spørre elevene om de følte de fikk noe ut av plenumsdiskusjonen med resten av klassen og meg og her var de mer engasjert.

E3: Jeg følte at da var det liksom sånn at når alle måtte snakke så fikk vi lære litt ting vi ikke hadde tenkt på før så jeg syns hvertfall det hjalp mer med den plenumsdiskusjonen.

E7: Følte at du skrev jo kanskje mest når du jobbet selvstendig, men så var det kanskje gruppesamtalene som var mest nyttig for da fikk du nytt, mens på plenumsdiskusjonen så hadde du allerede fått ganske mye nytt så det var kanskje ikke så veldig mye mer nytt.

Det virker som elevene opplevde at de fikk utviklet sin forståelse av filmen gjennom plenumsdiskusjonen ved at de fikk se og høre om ting de ikke hadde sett selv, slik elev 3 forklarer. På en annen side gir elev 7 uttrykk for at plenumsdiskusjonen var en overflødig aktivitet fordi h*n allerede hadde vært gjennom tingene i gruppesamtalen. Det var ikke noen av de andre elevene som hadde noe å tilføye til tross for at jeg spurte dem. Jeg gikk videre med å spørre om de opplevde at de klarte å gjennomføre samme analyse av film 2 som film 1, dette for å få kunnskap om forskningsspørsmål 5. Her var elevene igjen litt nølende, men elev 3 svarte:

Altså jeg hadde jo lært sånn forskjellige ting etter de gruppediskusjonene og da var det litt sånn (Pause) for eksempel de forskjellige begrepene jeg hadde tenkt på og sånn så da kunne jeg se litt mer på det den forrige filmen også kunne jeg gå litt tilbake på det forrige dokumentet og...eh...hvis jeg hadde skrevet ned et punkt så kunne jeg si sånn «ja hvordan var det punktet på denne filmen og hvordan påvirker det filmen liksom?

En smule uklart hva eleven mener, men det kan se ut som eleven gjennom opplegget til den første filmen utviklet en forståelse av hvordan å tilnærme seg hvert spørsmål. Dette igjen tok eleven med seg videre til den andre filmen, så det var en måte å tenke på som ble utviklet og overført.

Videre gav elev 2 uttrykk for at den andre filmen var vanskeligere å jobbe med:

Jeg syns kanskje den andre var vanskeligere, med flyene og sånt, fordi den var kortere og det var ikke så mye som skjedde. Også var det ikke like mye virkemidler som i den første der det var mer sånn der karakterer og farger og musikk. Den andre var bare sånn én type melodi hele veien. Den var kanskje litt vanskeligere.

Det virker som eleven opplever varigheten og kvaliteten på filmen som en utfordring. Det kan tenkes at disse faktorene er med på å avgjøre hva eleven faktisk får med seg av det som foregår på skjermen, noe som igjen påvirker evnen deres til å se ulike elementer av betydning for de

ulike spørsmålene. Elev 3 fortsatte og nevnte blant annet at språket var av betydning for at film 2 opplevdes som vanskeligere enn film 1. Da jeg spurte hva h*n mente med at språket gjorde det vanskeligere svarte eleven:

I den første fikk du liksom et dårlig inntrykk av Hitler og de fordi de snakket om at de kom til å bli dårligere og da får du et inntrykk av hvordan det kommer til være på grunn av den tale og sånt. Mens når den andre ikke har det så må du på en måte analysere det litt sånn selv da.

Dermed kan det hende at elevene er avhengig av et språklig element i filmene som støtter opp om handlingen som utfolder seg i filmen. Språket kan muligens hjelpe dem med å strukturere tankene deres og bidra til å gjøre mening ut av det som skjer foran dem. Avslutningsvis spurte jeg elevene hvordan de opplevde animasjonsfilm som undervisningsmateriale, dette for å få kunnskap om forskningsspørsmål 1. Det var først her intervjuet virkelig løsnet og elevene ble mer engasjerte. For eksempel begynte elev 2 med å si at det var gøy:

Jeg synes det var veldig gøy! Også var det liksom noe nytt som vi aldri hadde prøvd før også var det veldig mye lettere og lære synes jeg enn det der hvis alltid skal sitte å jobbe med bare å lese. Det var litt sånn annerledes liksom.

Elev 2 gir altså uttrykk for at det var gøy å jobbe med animasjonsfilm, samt at det var lettere å lære med filmen enn hvis de skulle brukt mer tradisjonell undervisningsform. Samtidig bruker eleven ordet annerledes, men uten å utdype. Jeg fulgte opp med å spørre hvorfor det var lettere å lære med animasjonsfilm, hvorpå elev 2 svarte: «Det er jo morsommere å se film. Da er du kanskje mer motivert for å gjøre noe, enn hvis du for eksempel skal sitte å lese fem sider. Heller se en kort film liksom».

Det kan se ut som at fordi animasjonsfilm er morsommere å jobbe med fordi man blir mer motivert av det som undervisningsmateriale enn av å lese. Jeg forsøkte å grave dypere ved å spørre eleven nøyaktig hva som er gjør animasjonsfilm til et morsomt. Elev 1 svarte: «Ehm, de prøvde jo å herme etter hvordan de forskjellige landene var liksom. For Hitler brukte han mye sånn bevegelse og sånn, også med han japaneren prøvde de å herme etter hvordan han snakket og sånn». Dermed kan det tenkes at det er de overdrevne karikaturene og bruken av stereotypiske trekk som elevene lett kan kjenne igjen som fører til at de opplever det som et morsomt undervisningsmateriale. Videre sa elev 3:

Ja jeg synes egentlig at når vi fikk den lille presentasjonen i begynnelsen også så følte jeg at det påvirket det vi visste om animasjonsfilmene fra før... det var liksom mye mer interessant enn før...ja at animasjonsfilmene bare gjorde det mye enklere å jobbe enn bare å sitte å lese eller at læreren snakker hele timen liksom.

Det kan hende elevene opplever at bruken av animasjonsfilm som undervisningsmateriale gjør det enklere å jobbe, og her tror jeg eleven mener å konsentrere seg, enn ved at de kun leser selvstendig eller blir instruert av læreren. Elev 7 fortsatte:

Jeg synes jo det er positivt fordi..eh..nå husker jeg store deler av filmen. Hadde det vært en lærer som sto og snakket og en bok så kommer ikke jeg til å huske noe særlig. Så jeg tror liksom det kobler bedre, spesielt når du bruker humor....da husker du enda bedre.

Ut ifra dette kan det virke som animasjonsfilmene, gjennom humor og overdrivelser, fester seg bedre i elevens hukommelse. Helt til slutt spurte jeg elevene om de kunne tenke seg mer bruk av animasjonsfilm i skolen, og ikke nødvendigvis bare i historieundervisningen. Alle elevene svarte samstemt ja, og da jeg forsøkte å grave om hvorfor de ønsket det svarte blant annet elev 3:

Jeg føler liksom vi får mer innblikk i hvordan det faktisk var enn hvis du leser om det liksom. Jeg føler at det var enklere og morsommere og når ting er morsommere å lære om så husker du mer liksom. Så jeg hadde hvis jeg kunne velge liksom valgt masse animasjonsfilmer ovenfor bøker og sånt.

Her kan det altså tenkes at animasjonsfilm er et ønsket undervisningsmateriale hos elevene fordi det er morsommere å jobbe med enn bøker og den slags mer tradisjonelle materialer. Dette også fordi de husker mer av filmene i etterkant, noe som eleven mener er en viktig egenskap.

Før jeg avsluttet intervjuet spurte jeg elevene om det var noe de ønsket å tilføye, men det så ut som de hadde fått sagt det de ville og med det takket jeg dem for tiden deres.

4.4.2: Intervju med gruppe 2

Det andre intervjuet fungerte bedre enn det første og det var mer kunnskap som ble produsert. Elevene i dette intervjuet virket mer komfortable enn elevene i det første intervjuet. I likhet med det første intervjuet begynte jeg med å spørre elevene om hva de synes om opplegget. Igjen ga

elevene utrykk for at de syntes det var «gøy» å analysere propaganda i animasjonsfilmer. Elev 4 og 5 forklarte:

E4: jeg syns det var gøy! Mye bedre enn vanlige timer. F: hvorfor det?

E4: Fordi vi holdt på med en ting liksom....eh det var liksom morsomt å jobbe med en ting som de forskjellige spørsmålene og sånn. Også likte jeg veldig godt opplegget der vi kunne ha litt friminutt når vi ville og litt sånt pauser og sånt da.

F: Var det andre ting ved opplegget dere syns var morsomt?

E5: alt egentlig. Jeg kunne hatt flere sånne dager.

Det kan se ut som det var selve forskningsprosjektet, ikke nødvendigvis aktiviteten å analysere spesifikt, som opplevdes som gøy slik elev 4 forklarer det. Eleven viser til friheten de hadde til å kunne ta en pause hvis de ble slitne av å skrive, noe som ikke er en del av en vanlig skoledag. Elev 5 forteller at h*n opplevde alt som gøy, men uten å gå i detalj på hva det var som var gøy eller hvorfor. De andre i gruppesamtalen virket å være enige med å ytre samtykkende lyder.

Videre spurte jeg elevene om de ulike måtene å jobbe med propaganda-animasjonsfilmene. På spørsmålet om de opplevde å få utviklet forståelse gjennom gruppesamtalen var det igjen elev 4 og 5 som var delaktige:

E5: Altså, det er jo litt mer konsentrert når man jobber stille for seg selv, så man får jo kanskje litt mer...klarer kanskje å skrive mer enn hvis vi jobber mer i grupper.

E4: ja jeg syns vi lærte mye. Også var det veldig gøy at vi fikk lov til å jobbe selvstendig og så jobbe i grupper, for da fikk vi se hvordan vi jobber forskjellig. Det var ganske gøy!

E5: Ja altså det var jo greit å høre hva andre og tenkte, ikke bare det du tenker selv for alle har jo forskjellige meninger om ting så det var jo greit å høre hvordan de tolket video og hvordan vi tolket den også...ja.

Det virker som det er blandete meninger hos elevene om de syntes de fikk mest ut av å jobbe selvstendig eller gjennom gruppesamtalen. Elev 5 forklarer at h*n fikk skrevet mest gjennom selvstendig arbeid, men at de dukket opp nye elementer som h*n kanskje ikke la merke til ved å jobbe alene med filmen. Dette kan også forstås ut ifra elev 4 som i tillegg gir utrykk for at variasjonen i måten å jobbe på var positivt.

Videre spurte jeg elevene om de følte plenumsdiskusjonen ga dem noen ytterligere forståelse av den første filmen. Elev 11 svarte: «Jo det var jo liksom noen personer vi ikke fikk snakket

med i gruppesamtalen så da kom det mer ut sånn hva vi ikke tenkte på og det syns jeg var lærerikt».

De andre elevene i gruppen sa seg enige og det kan virke som om de opplevde at plenumsdiskusjonen hadde samme påvirkning som gruppesamtalen; at den ga dem elementer de ikke hadde lagt merke til selv, slik elev 11 uttrykker. Jeg spurte de andre i gruppen om de ville tilføye noe, men de sa de var enige i det elev 11 svarte. Jeg gikk videre med å spørre elevene om de følte de klarte å overføre tilnærmingen de hadde lært til en ny animasjonsfilm. Elev 4 og 5 svarte:

E5: altså....vi gikk jo gjennom hva propaganda var først så da så jeg det med en gang filmen begynte....vi hadde jo liksom pratet om det først.

E4: Det var jo på en måte de samme spørsmålene da, bare en ny film. Og når du brukte de spørsmålene og tenkemåtene så klarte du på en måte å jobbe litt raskere med den nye filmen

Avslutningsvis spurte jeg elevene hvordan de opplever animasjonsfilm som undervisningsmateriale. Her var elevene betydelig mer engasjert enn i de foregående spørsmålene. De var veldig positivt innstilt til animasjonsfilm, og noen av argumentene som gikk igjen var det de opplever det som er morsomt materiale å jobbe med av ulike grunner. Blant annet svarte elev 4:

Det var gøy! Litt sånt forskjellige enn vi vanligvis gjør, for vanligvis ser vi en dokumentar hvor folk snakker, og det blir jo litt kjedelig for oss, så da er dette litt gøyere og vi klarte å følge med bedre på animasjonsfilmen.

Nok en gang virker det som «variasjon» er et nøkkelord når det kommer til faktorer som gjør animasjonsfilm til et gøy materiale for elevene å jobbe med. Men, jeg ønsket likevel å forsøke å fange essensen i nøyaktig hva det er som gjør animasjonsfilm, spesifikt, gøy for elevene. Elev 5 forklarte: «*Det er jo det at det er litt humoristisk, det er ikke bare fakta. De på en måte blander litt med humor så det blir morsommere å se på enn en video hvor det bare er fakta*». Her gir eleven uttrykk for at det er ikke nødvendigvis bare animasjonsfilmens bruk av humor som gjør det morsomt, men muligens også det at den blander det med sannhet/fakta. Da jeg ba dem utdype hvorfor de syns det er morsomt engasjerte elev 11 seg også:

E4: Jeg synes for det første at det var veldig gøy og jeg likte å lære om forskjellige historier om fortiden gjennom disse animasjonsfilmene. Det synes jeg man skal gjøre mer i timene.

F: hva er det som gjør det morsommere med disse filmene da?

E11: Det er jo lettere å følge med når det skjer noe morsomt i filmene da, man får med seg mer. Også er det jo litt med det at når det er lett forklart så er det mye lettere å forstå, enn hvis det var veldig tungt stoff da er det ikke så lett å følge med på.

E4: Det er jo gøyere da, for med en plakat for eksempel så er det liksom bare bildet med stor skrift, mens med film så ligger det masse sånne små ting du kan se etter da. Det gjør det på en måte mer interessant å jobbe med da, fordi du må tenke mer enn du må med bare en plakat.

Det er interessant at elev 4 sier at de må tenke annerledes når de jobber med animasjonsfilm, derfor ba jeg eleven utdype hvorfor: «*Nei det er jo fordi det skjer ting hele tiden da...så....man må liksom bruke hjernen hele tiden og se etter ting hvis de dukker opp*».

Alt i alt kan det virke som elevene oppfatter animasjonsfilm som et morsomt undervisningsmateriale å jobbe med. Sjangerens visuelle karakter kan muligens være en påvirkende faktor slik som elev 4 beskriver, i tillegg virker det som eleven opplever «utfordringen» med å få med seg alle elementene i filmene som noe morsomt. Dette igjen resulterer i at de må tenke på en annen måte, som elev 4 følger opp. En annen faktor, som elev 11 peker på, er at animasjonsfilmene har en evne til å forenkle tungt stoff som andre verdenskrig. Hva som menes med tungt stoff forklarer ikke eleven. Muligens mener h*n tungt som i omfattende, eller kanskje det er ment som emosjonelt tungt slik som historier fra krigen kan oppleves.

Helt til slutt spurte jeg elevene om de kunne tenke seg mer animasjonsfilm i skolen, ikke nødvendigvis bare i historieundervisningen. I likhet med elevene i det første intervjuet uttrykker også disse et ønske om å se mer av animasjonsfilm i skolen. Blant annet sa elev 4 at h*n foretrakk animasjonsfilm over mer tradisjonelle filmsjangere som dokumentarer. Jeg ba eleven forklare hvorfor:

Det er jo de forskjellige karakterene, at de gjør for eksempel Hitler om til en and og at det gjør det litt morsommere og se på. Det gjør noe med hjernen da, at vi klarer å fokusere mer og at vi synes det er mer interessant fordi vi ser på noe vi liker og se på.

Det kan dermed virke som eleven ønsker mer animasjonsfilm i skolen fordi det er morsomt å jobbe med, blant annet på grunn av filmenes overdrevne fremstillinger av karakterer, og fordi filmene krever en annen måte å tenke på av elevene. I tillegg vekker det en interesse hos dem fordi det er en sjanger de liker å se på, muligens i motsetning til en standard dokumentar.

Før jeg avsluttet intervjuet spurte jeg elevene om det var noe de ønsket å tilføye, men det så ut som de hadde fått sagt det de ville og jeg takket dem dermed for tiden deres.

4.4.3: Intervju med gruppe 3

Jeg begynte det tredje intervjuet på samme måte som de to foregående intervjuene; med å spørre elevene om hva de synes om opplegget som helhet. Elevene ga uttrykk for at de synes det var morsomt og gøy av ulike grunner.

F: Hva er det som gjør at det er gøy?

E12: vet ikke helt. Bare det at vi fikk muligheten til å skrive hva vi tenkte om filmene egentlig, at vi fikk frihet.

E9: Jeg synes også det var morsommere enn normalt, fordi jeg følte at vi jobbet på en annen måte. Istedenfor at vi bare får et spørsmål og finner svaret i boken så må vi på en måte tenke oss frem til det selv og finne ut av ting selv.

E8: Jeg synes også det var morsomt at vi måtte tenkt selv, det gjør det morsommere enn å bare finne noe i fasiten. Men det tok litt lang tid da.

Elev 12 nevner blant annet at det var morsomt å analysere animerte propagandafilmer fordi det ga dem en form for frihet. Dette var elev 9 enig i, samtidig som det var en morsommere måte å jobbe på enn normalt, fordi det ga dem en annen måte å jobbe på ved at de må tenke seg frem til, og finne ut av ting selv enn bare å lete etter fasiten. Dette var elev 8 også enig, men synes samtidig at denne måten å jobbe på kanskje tar litt lang tid. Jeg fulgte opp med å spørre elevene om de følte de lærte noe nytt gjennom opplegget og elev 9 ga blant annet uttrykk for dette.

E9: Ja. Vi har jo hatt om propaganda før, men vi lærte ikke så mye om det som vi gjorde på fredag. Om hvordan det ble brukt i krigen og sånt, så jeg synes jeg lærte mye.

F: På hvilken måte følte du at du lærte mer?

E9: Jeg lærte mer stoff liksom. Da vi lærte om propaganda på skolen gikk vi ikke så i dybden. Om hvordan det ble brukt og hvordan de tenkte når de brukte det og sånt.

Det kan altså se ut som animasjonsfilm er god egnet til å lære om hvordan man analyserer propaganda fordi det er mer for elevene å ta tak i enn i for eksempel en plakat. Samtidig tilbyr filmene elevene muligheten til å se faktiske filmer som ble brukt i perioden slik elev 9 forklarer.

Videre spurte jeg elevene om de ulike måtene å jobbe med propaganda-animasjonsfilmene på. Først spurte jeg elevene om de følte de lærte noe nytt i gruppesamtalen. Her virker det som elevene var enige at det hadde en påvirkning på dem:

E8: Ja jeg fikk vite mer gjennom å prate med de andre fordi alle tenker forskjellig, så da lærte jeg en del som de andre hadde sett men som ikke jeg la merke til.

E6: Jeg følte også det. At vi tenker forskjellig men prater sammen gjør jo at vi lærer mer, fordi vi gir hverandre noe liksom.

E12: Det var jo en god del som hadde skrevet mye og det gjorde jo at vi utfylte hverandre litt.

Det ser ut som elevene opplevde at de fikk noe ut av gruppesamtalen fordi de fikk høre hva de andre elevene hadde tenkt og fordi de la merke til ting som de selv kanskje ikke gjorde, slik elev 8 forklarer. At de tenker forskjellig fører visst til, ifølge elev 6, at de snakker mer og at de på den måten også lærer mer, fordi de utfyller hverandre som elev 12 forklarer.

I neste ledd spurte jeg elevene om de følte at plenumsdiskusjonen ga dem noen ytterligere forståelse av den første filmen. Her virker det som elevene mente at det hadde ganske lik funksjon som gruppesamtalen.

E9: Ja altså det blir jo litt som etter den gruppediskusjon. Vi lærte jo noe nytt hele tiden føler jeg, fordi det var alltid noen som hadde sett noe ingen andre hadde sett liksom.

E8: Mhm, også er det jo noen som er flinkere til å se ting enn andre, så det hjelper jo de som ikke er like flinke.

Som elev 9 forklarer hadde plenumsdiskusjonen ganske lik påvirkning på elevene som gruppesamtalen fordi aktivitetene i seg selv er ganske like. De utveksler ideer med hverandre og setter lys på ting som andre kanskje ikke har lagt merke til. Elev 8 gir også uttrykk for at det kanskje er til fordel for de elevene som ikke er så flinke, fordi de inngår i en dialog med elever som er flinkere og som kanskje ser flere ting.

Videre spurte jeg elevene om de opplevde at de klarte å gjennomføre samme analyse av film 2 som film 1, dette for å få kunnskap om forskningsspørsmål 5. Det virker som elevene i dette

intervjuet var av den oppfatning at det gikk bra og at film 2 var «enklere å analysere» enn film 1 av ulike årsaker.

E9: Jeg følte det gikk bra. Jeg synes egentlig den andre filmen var lettest å analysere for etter å ha jobbet med den første filmen så visste jeg liksom hva jeg skulle se etter og hvor. Den første filmen brukte jeg mye mer tid på, mens den andre var jeg liksom klar over hva det var jeg skulle fokusere på.

E8: Ja også visste man liksom også hvordan de ulike effektene kom til å bli brukt, for eksempel med musikk og sånt. Som når de russiske flyene kom så brukte de en god musikk liksom, mens når nazistene fløy så var det ond musikk.

E12: Jeg synes det gikk bedre med den andre filmen fordi det var mindre detaljer. Det var liksom mindre å sette seg inn i og det gjorde det litt tydeligere synes jeg. Den første filmen kunne jeg skrive veldig mye om, men det ble kanskje litt for mye, mens den andre filmen var mer rett på sak.

Det kan se ut som elevene opplevde det som lettere å analysere film 2; fordi de etter arbeidet med film 1 hadde trent opp en måte å jobbe på, eller en slags formel, som de fulgte når de skulle analysere en ny film. Som elev 9 skriver visste allerede h*n hva h*n skulle se etter i den andre filmen, noe som også førte til at det tok kortere tid å analysere. Elev 12 derimot peker på mengden detaljer som en faktor for at det gikk bedre å analysere film 2. Fordi den var kortere var filmen ifølge eleven mer rett på sak og at det var ikke fullt så mye å ta tak i. Men, elevene gir etter hvert også uttrykk for at kvaliteten på film 2 var dårligere, og at dette muligens hadde en viss betydning for dem når de analyserte den.

E8: Den andre var litt vanskeligere å ta tak i liksom, det var litt mørk skjerm og man så ikke alt, eller, det var litt utydelig liksom.

E12: Ja, også var det liksom ikke like tydelig hva de ville med den. Selv om jeg så nazistenes tegn med en gang på grippene, men jeg visste ikke at de andre var russere før jeg søkte opp tegnet deres.

Blant annet peker Elev 8 på selve kvaliteten på filmen; at den var mørkere enn den første, noe som gjorde det vanskeligere å se. Elev 12 forklarer at dette igjen gjorde at det var vanskelig å tyde hvilke symboler de ulike karakterene hadde og dermed vanskelig å skille dem, et trekk som er avgjørende for å forstå handlingen i filmen. I tillegg mener elev 6 at varigheten på filmen har betydning for mengden elementer elevene kan ta tak i.

Avslutningsvis spurte jeg elevene hvordan de opplevde animasjonsfilm som undervisningsmateriale, dette for å få kunnskap om forskningsspørsmål 1. Det viser seg at elevene har mange tanker rund dette spørsmålet, men to ord som går igjen er «gøy» og «morsomt». Elev 12 forklarer blant annet hvorfor animasjonsfilm oppleves som gøy:

E12: Fordi jeg liker animasjonsfilm. Jeg har jo sett mye på det før og synes det er veldig morsomt.

F: Hva er det som gjør det gøy da?

E12: Det er jo det at det er litt tulle da, at det er så mye rart som skjer samtidig og at alt med ablegøyer og det der liksom. Det er ikke like seriøst som vanlige filmer, det gjør jo at det kanskje blir litt morsommere å se på da.

Det kan se ut som animasjonsfilm oppleves som gøy å jobbe med fordi elevene har tidligere kjennskap til mediet og assosierer det med noe positivt og morsomt. Elev 9 har forklart hva det er som gjør det så morsomt.

E9: Jeg synes også det var morsomt, også var det litt annerledes.

F: Hva mener du med annerledes?

E9: Nei er jo noe annet enn vi ellers jobber med som jeg sa i sted. Som (E12) sa så er det morsommere, også er det jo mer som skjer liksom, også føler jeg det er mer man kan ta inn hvis du skjønner, at man lærer mer fordi det er morsomt å jobbe med. Man husker liksom bedre det man lærer.

Det virker som elevene opplever bruken av animasjonsfilm som morsomt fordi det tilbyr dem et alternativ, eller en variasjon, i undervisningen. Samtidig er elev 9 inne på noe interessant når h*n forklarer at fordi det er morsomt husker man visst bedre. Når jeg ba h*n utdype dette fikk jeg denne responsen:

E9: Du får jo både bilder og tekst samtidig liksom, også er det jo mer underholdene enn bøker og sånt, og det gjør jo at man følger med mer.

F: Hva er det som gjør det underholdende?

E9: Nei det er jo det at det er mye som skjer da, og når du blir stimulert i øyne ved at ting beveger seg så fanger det oppmerksomheten din og det blir jo motiverende da. Også har vi jo jobbet med bøker å sånt i 10 år nå så det er litt morsomt med noe helt nytt.

Tydeligvis har animasjonsfilmen ifølge eleven kvaliteter som bøker og tekst ikke har; fordi det skjer ting hele tiden på skjermen som eleven må følge med på opplever de det som underholdene

og øynene blir mer stimulert. Dette igjen resulterer i at eleven synes det er motiverende, fordi det er en annen måte å jobbe med skole på enn de har gjort de siste ti årene som eleven forteller. Dette argumentet ble ytterligere forsterket når jeg ba eleven utdype hva det er ved animasjonsfilm som gjør det motiverende.

F: Jasså, hva er det ved animasjonsfilm som er motiverende da?

E12: Det er jo det at det er morsommere å jobbe med enn det andre vi bruker i skolen. Det kan bli veldig mye bøker og tekster og bilder og sånt, så da er det liksom morsommere å jobbe med noe som det er litt liv i hvis du skjønner, at man ser figurer og sånt som gjør noe.

Helt til slutt spurte jeg elevene om de kunne tenke seg mer animasjonsfilm i skolen, ikke nødvendigvis bare i historieundervisningen. Det var helt tydelig at dette var noe de ønsket. Elev 9 forklarte:

Absolutt! Det vil jo gjøre en god del ting litt enklere da. For eksempel hvis det er noe i historie vi skal lære eller noe sånt så tror jeg animasjonsfilm er en god måte å lære det på fordi det er morsommere å holde på med enn mye annet. Som jeg sa i stad så husker vi det liksom bedre enn ved å lese om det eller noe sånt.

Det ser altså ut bruk av animasjonsfilm som undervisningsmateriale er ønskelig fordi elevene opplever at mediet gjør stoff enklere og fordi det er morsommere å jobbe med. Samtidig mener de at husker mer gjennom animasjonsfilm enn de gjør ved å lese eller andre aktiviteter. Før jeg avsluttet intervjuet spurte jeg elevene om det var noe de ønsket å tilføye, men det så ut som de hadde fått sagt det de ville og jeg takket dem dermed for tiden deres.

4.4.4: Oppsummering

Elevene sier de opplevde undervisningsopplegget som vellykket. De følte de lærte noe nytt gjennom å analysere propaganda i en animasjonsfilm og de syntes opplegget var spennende fordi det var nytt og annerledes. Samtidig mener elevene også at måten de jobbet på var noe av det som gjorde opplegget morsomt. De forklarer at de måtte tenke mer når de analyserte filmene og dette var et bedre alternativ i deres øyne enn den vanlige undervisningen hvor læreren forklarer fra tavlen og hvor de jobber med oppgaver til en tekst. En annen side ved denne måten å jobbe på som elevene synes var positiv var det faktum at det ikke finnes noe fasitsvar, noe som ga dem en følelse av å jobbe selvstendig.

Elevene føler de fikk mye ut av gruppesamtalen fordi de fikk muligheten til å prate med hverandre. De utvekslet ideer, noe som førte til at de la merke til ting de ikke hadde sett når de jobbet selvstendig rett etter visning. Den samme oppfatningen hadde de ikke om plenumsdiskusjonen. Elevene synes den aktiviteten ble en smule overflødig fordi de allerede hadde skrevet alt som ble sagt.

Det var delte meninger blant elevene om hvordan de følte det gikk å overføre tilnærmingen, å se bak filmen, til en ny animasjonsfilm. Noen elever følte de klarte det fordi de hadde muligheten til å gå tilbake i oppgavene til den første filmen og se hvordan de hadde tenkt der. Andre elever synes det var vanskelig og begrunnet det med blant annet filmens dårlige kvalitet, dens korte varighet, og mangelen på propagandateknikker.

Når det gjelder animasjonsfilm mener elevene det er et morsomt og motiverende materiale å jobbe med. Blant annet peker elevene på sjangerens bruk av overdrivelse og ablegøyer som en viktig faktor for hvorfor det er morsomt. Bruken av humor sier elevene igjen fører til at de blir mer motivert for å jobbe med skole, og noen gir også uttrykk for at det fester seg bedre i hukommelsen deres. I tillegg mener elevene at animasjonsfilmen har en evne til å forenkle det de anser som tungt stoff. Av denne grunn mener de også at animasjonsfilm er et bedre alternativ som undervisningsmateriale enn for eksempel mer tradisjonelle typer som bøker, tekster og plakater. Denne oppfatningen resulterer i at elevene også gir uttrykk for at de skulle ønske det ble brukt mer animasjonsfilm i skolen, og ikke nødvendigvis bare i forhold til historie.

Det virker som elevene, uavhengig i kjønn, er enig i det som ble sagt i intervjuene. Til tross for at det til tider var de samme elevene som svarte på spørsmålene, var de andre i gruppen raskt ute med å si seg enig. Det var heller ikke noen motsetninger i opplevelsen av opplegget og animasjonsfilm blant de sterke og de svake elevene.

Kapittel 5: Drøfting

I dette kapittelet skal jeg drøfte de ulike forskningsfunnene og belyse dem med teori og tidligere forskning. Prosessen her vil ikke følge samme kategoriske framgangen som i resten av oppgaven, men de ulike forskningsspørsmålene vil likevel være tydelige. I første omgang vil jeg drøfte forskningsfunnenes betydning fra et undervisningsperspektiv. Her vil fokuset være elevenes oppfatning av animasjonsfilm som undervisningsmateriale og sjangeren i seg selv, samt eventuelle læringsutbytter som kan knyttes til et undervisningsopplegg hvor elevene analyserer propaganda, blant annet vil historisk tenkning være et tema. Deretter vil fokuset flyttes over til elevenes evne til å reprodusere lært tilnærming og drøfte eventuelle avvik eller bekreftelser ved Wineburg (1991) sitt utsagn. Til slutt vil det foregå en refleksjon over opplegget som helhet.

Forskningsfunnene belyser flere sider av et undervisningsopplegg i ungdomsskolen hvor elever analyserer animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig. De avslører også enkelte utfordringer og problemområder. I første omgang forteller funnene at elevene opplever animasjonsfilm som et morsomt og annerledes verktøy å jobbe med i undervisningen. Det de opplever som morsomt er bruken av visuelle overdrivelser og humoristiske scener. Dette aspektet ved animasjonsfilm kan, ifølge elevene, også ha en motiverende effekt i arbeidet med oppgaver, og det virker som de visuelle overdrivelsene også har en evne til å feste seg bedre i elevenes hukommelse ifølge dem selv. Animasjonsfilm virker også å være et godt alternativ til mer tradisjonelle former for undervisningsmateriale som bøker og tekster ifølge elevene, som av den grunn også kunne tenke seg mer bruk av animasjonsfilm i ungdomsskolen. Disse oppfatningene stemmer overens med funnene i tidligere forskning (Dodge & Rosett, 1982; Champoux, 2001; Glenn, 2002; Ashkar et al., 2011). Det er tydelig at elevene er positiv innstilt til animasjonsfilmer og bruken av mediet i undervisningssammenheng. Likevel er det elementer i elevenes formuleringer i intervjuene som tyder på at de muligens ikke alltid peker i retning animasjonsfilmen som sjanger. Ved flere anledninger i intervjuet bruker elevene ordet «film» i stedet for «animasjonsfilm». Elevene er også utydelige når de blir bedt om å forklare nøyaktig hva som er annerledes og morsomt ved animasjonsfilm, utover de visuelle overdrivelsene som de allerede har nevnt. I tillegg utdyper de ikke hvorfor de mener animasjonsfilm er bedre skikket i undervisningen enn for eksempel dokumentar og spillefilm. Dette kan være et resultat av at elevene ikke gjør noe forskjell mellom de ulike sjangrenes verdi; at deres opplevelse er

forankret i film som medium generelt og ikke spesifikt ut ifra hva som skiller animasjonsfilm fra andre sjangere. Dette er et viktig aspekt ved forskningsprosjektet for å kunne rettferdiggjøre og oppfordre til bruk av animasjonsfilm, og kan belyse en mulig svakhet i funnene som åpner opp for diskusjon om hvorvidt det er nødvendig med animasjonsfilm for å oppnå samme effekten hos elevene som kommer frem i deres forklaring, eller om den mer tradisjonelle undervisningspraksisen med bruk av dokumentar og spillefilm er god nok i seg selv. For at validiteten i forskningsfunnene skal opprettholdes er det viktig at det går et skille mellom filmsjangerne i elevenes forklaring. Dette er et punkt eventuell videre forskning kan ta med seg.

Samtidig er det også elementer i elevenes besvarelser som kan tyde på at kritikken David Jader (2015) har rettet mot bruken av humor i klasserommet er berettiget. Han pekte på det etiske og moralske ansvaret som lærere, og skolen i forlengelse, har ovenfor elever og samfunnet om ikke å overdøve alvorlige temaer med unødvendig humor og ablegøyer (s.833). Ved flere anledninger virker det som elevene har problemer med å distansere seg fra det fiktive og humoristiske aspektet ved animasjonsfilmene. Som når de ulike diktatorene i filmen blir morsomme karakterer i elevenes oppfatning, og ikke representasjoner av historiske personer som i manges øyne har begått forferdelige handlinger. Eller som når en elev forklarer at det var interessant å se hvordan fortiden faktisk var gjennom animasjonsfilmene, et utsagn som er urovekkende og kan tyde på at elevene kan få problemer med å skille virkeligheten fra det fiktive. Det kan tenkes at denne problematikken er knyttet til elevenes alder og at de ennå ikke har utviklet de kritiske og analytiske kognitive ferdighetene som er nødvendig i møte med en sjanger som animasjonsfilm. Hvis det er tilfellet åpner det opp for fremtidig forskning som tar for seg elever på videregående. I tillegg kan det være av interesse å ta for seg i hvilken grad det fiktive elementet i animasjonsfilmene overlapper med elevenes virkelighetsforståelse.

I forlengelse kan denne betraktningen også ses i lys av det Peter Seixas (2017) har kalt *den etiske dimensjonen* til historie, som også er et av konseptene i tilknytning historisk tenkning. Han forklarte dette som viktigheten av å gjøre elevene bevisste på hvilket etisk og moralsk ansvar som er knyttet til formidlingen av fortiden og måten man tilnærmer oss historiske kilder på (s. 602). Ved å ta i bruk animasjonsfilmer hvor underholdningsverdien er mer i fokus enn troverdighet kan det åpne opp for spørsmål om hvorvidt elevene utvikler denne bevisstheten. Er det riktig å forenkle noe såpass komplekst som den andre verdenskrig til en konflikt på en gård? Opprettholder filmene momentet av alvorlighet rundt et slikt tema? For de som er indoktrinert med debatten rundt troverdighet vil muligens animasjonsfilm alltid falle kort til i et historiedidaktisk perspektiv, men som Rosenstone (2012, s. 13-15) poengterer må faget

imøtekomme den digitale generasjonen og fokusere på *hvordan* filmene *kan* bli brukt i stedet for *hvorfor ikke*.

Videre indikerer funnene at det ligger ulike former for læringsutbytte i et undervisningsopplegg hvor elevene analyserer propagandafilmer. For det første kan elevene, gjennom å diskutere i fellesskapet av en gruppesamtale og en plenumsdiskusjon, få utviklet sin forståelse av konseptene knyttet til analysing av propaganda. Gjennom å utveksle tanker og ideer med hverandre, samt diskutere de ulike oppgavene knyttet til filmene, begynner elevene gradvis å legge merke til de underliggende og skjulte aspektene ved filmene, og blir i stand til å trekke linjer mellom ulike elementer på en måte de ikke har gjort i det selvstendige arbeidet. Funnene samsvarer med de som er gjort i lignende forskningsarbeid tidligere (Crouch & Mazur, 2001; Smith et al., 2009). Denne utviklingen i elevenes forståelse kan også i forlengelse resultere i at elevene får utviklet sine kognitive ferdigheter knyttet til kritisk tenkning, deriblant evnen til refleksjon, evnen til argumentasjon og evnen til å se ulike perspektiver. På den måten kan opplegget i lys av Blooms taksonomi (Lai, 2011, s. 8-9) også sies å fremme kritisk tenkning hos elevene, en ferdighet som både er forankret i den generelle delen av den nåværende læreplanen og som vil være sentral i den overordnede delen som trer i kraft med fagfornyelsen fra 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018).

Samtidig avslører elementet av variasjon i elevenes besvarelse utfordringer knyttet til hva elevene får ut av de ulike gruppeaktivitetene i et slikt undervisningsopplegg. Som forskningsfunnene viste var det betydelig flere elever som fikk utviklet forståelse ved gruppesamtalen enn gjennom plenumsdiskusjonen. Dette var noe elevene også selv ga uttrykk for i intervjuet og som samsvarer med funnene i undersøkelsen til Boyle og Nicol (2003). De elevene som opplevde dette begrunnet det med at de allerede hadde skrevet alt som ble sagt i plenumsdiskusjonen, noe som er overraskende med tanke på at det ble tatt opp en del ting de kunne ha nevnt i besvarelsen, men ikke gjorde. Disse funnene åpner opp en rekke spørsmål. Hvorfor er det slik at elevene opplever større utbytte gjennom gruppesamtale enn plenumsdiskusjon? Hvorfor er det hovedsakelig de antatt sterke elevene som får noe ut av plenumsdiskusjonen? Betyr dette at en bør foretrekke gruppediskusjoner over plenumsdiskusjoner? Burde man kutte ut plenumsdiskusjon i skolen?

Det kan tenkes at elevene, etter å ha jobbet med oppgavene til filmen *The Ducktators* først selvstendig og så i gruppesamtale, begynte å bli mentalt slitne. Det er ikke nevnt tidligere empirisk forskning i denne oppgaven som man kan forankre denne påstanden i, men de fleste som jobber eller har jobbet i skolen er klar over hvilken påkjenning det er på elevene å måtte

gjøre de samme oppgavene om igjen flere ganger. Av den grunn kan det tenkes at de elevene som ikke opplevde å få utviklet sin forståelse gjennom plenumsdiskusjon var fysisk, men ikke mentalt, til stede når ulike spørsmål relatert til filmen ble diskutert. Det kan også tenkes at hvordan gruppene blir fordelt har betydning for hvilket utbytte elevene får. I dette forskningsprosjektet var de ulike gruppene relativt jevnt fordelt mellom sterke elever sett i etterkant. Muligens er det hensiktsmessig å plassere de sterkere elevene med de svake slik at det forekommer en balanse. Det kan muligens påvirke de sterke elevenes utbytte ved å ikke få likesinnede som de kan utfordre egne tanker og ideer med, men dette er bare spekulasjon som eventuell videre forskning kan ta for seg. Likevel vitner tendensen i funnene om at gruppesamtale har størst utbytte for flest elever om at lærere bør gjøre en nøye vurdering i forkant når de skal bestemme seg for om de ønsker å ta i bruk enten gruppesamtale eller plenumsdiskusjon, hvis de bare har tid til én av aktivitetene. Det er ikke dermed sagt at plenumsdiskusjon ikke har en effekt, men det kan tenkes at for lærere som ønsker å ta i bruk et opplegg slik som det i dette forskningsprosjektet, kan det muligens være lurt å minske påkjenningen på elevene ved å gi et mindre antall spørsmål til dem, eller legge inn flere pauser.

Videre indikerer også forskningsfunnene et annet læringsutbytte som kan trekkes ut av et slikt undervisningsopplegg. Det er antydninger i elevenes besvarelser at de har engasjert seg i historisk tenkning i møte med de to propagandafilmen. For det første kan det ses i lys av konseptet *bevis*. Dette forklarer Seixas (2006, s. 5; 2017, s. 599) som evnen til å bruke primærkilder som bevis i konstruksjonen av kunnskap om fortiden. Den ene oppgaven elevene fikk til filmene spurte dem hva filmen kunne fortelle om perioden den ble laget i, og på den måten la til rette for at de skulle engasjere seg i historisk tenkning. Flere av elevene bruker filmen som en levning og viser blant annet til kvaliteten på filmene som et tegn på hvilke teknologiske muligheter som fantes i perioden. De peker også på bruken av stereotyper og rasistiskere fremstillinger av personer og grupper i filmene som en gjenspeiling av hvilke holdninger og verdier som rådet i samfunnet de ble skrevet for. I tillegg viser de evnen til å betrakte film som en kilde laget av noen med visse premisser, for eksempel med en spesifikk intensjon eller tendens. Det er til og med enkelte elever som utvikler en såpass god forståelse av filmene at de viser til mangelen på kvinnelige karakterer som et tegn på en endring i hvilken status kjønnet hadde fra perioden filmene ble laget i til i dag. Her virker elevene også å operere innenfor konseptet *kontinuitet og endring* (Seixas, 2006, s. 6; 2017, s. 601) når de argumenterer for at filmene ikke kunne blitt gitt ut i dag fordi rasisme ikke er like akseptert. En egenskap som i forlengelse også kan knyttes til en form for historiebevissthet, eller evnen til å ta *historisk*

perspektiv (Seixas, 2017, s. 603), siden elevene klarer å koble representasjoner fra datiden til hvordan det ville vært, eller ikke vært, i dag. Av den grunn kan et undervisningsopplegg hvor elevene analyserer propagandafilmer fra den andre verdenskrig også være av interesse for lærere som ønsker å engasjere elevene i historisk tenkning. Viktigheten av dette kan understrekes av nok et utsagn fra tidligere nevnte Wineburg (2010, s. 83) som forklarer at historisk tenkning ikke er en naturlig prosess i seg selv, men noe som elevene må trenes i og som de må få muligheten til å utvikle i skolesammenheng. Hvis man ønsker elever som er i stand til å stille kritiske spørsmål til historiske kilder; som kan klare å kontekstualisere historisk materiale; og som kan identifisere endring og kontinuitet, samt årsak og konsekvens, er man som lærere nødt til å integrere denne typen opplegg i undervisningen.

Samtidig vitner funnene om at historisk tenkning er et område ved forskningsprosjektet hvor det finnes rom for forbedring og/eller endring. Av seks mulige konsepter som ble presentert i teorikapittelet var det tre man så antydning til i elevenes besvarelse, mens det var tre som ikke ble berørt. Disse var henholdsvis konseptene *historisk signifikans*, *årsak og konsekvens* og *den etiske dimensjonen*. Det kan være ulike årsaker til dette. I første omgang kan det muligens forklares i hvilke valg som har blitt gjort i utarbeidelsen av spørsmålene elevene fikk til filmene og til intervjuene i etterkant. At det var tre konsepter som ikke kom frem i forskningsfunnene betyr ikke at de ikke var relevante for filmene, men at det ikke ble lagt til rette for spenningsforholdet mellom elevenes og filmene som Seixas (2017, s. 597) beskriver som nødvendig. I lys av konseptet *historisk signifikans* som handler om evnen til å forstå at noen hendelser og mennesker har større betydning enn andre, samt at dette varierer over tid og fra gruppe til gruppe (Seixas, 2017, s. 598), kunne for eksempel elevene som en oppgave blitt spurt om hvilke historiske personer fra perioden som har blitt brukt som inspirasjon til karakterene i filmene, og hvorfor de tror regissøren har valgt akkurat disse personene over andre. En annen mulighet kunne vært å spørre elevene i intervjuet om hvorfor de tror forskeren har brukt en amerikansk propagandafilm for å lære norske elever om den andre verdenskrig, og i forlengelse drøfte hvorvidt en film om norsk motstandsbevegelse er like relevant for amerikanske elever. Med tanke på konseptet *årsak og konsekvens*, som omhandler evnen til å identifisere ulike årsaker knyttet til en spesifikk hendelse ved å bruke forskjellige kilder og beretninger, og se hvilken virkning hendelsen hadde i ettertid (Seixas, 2017, s. 600), kunne elevene fått som oppgave å finne ulike hendelser eller karakterer som er med på å utløse krigen på gården, og rangere hvilke hendelser som har størst betydning og hvorfor. De kunne også fått i oppgave å reflektere over hvordan livet på gården hadde vært hvis diktatorene hadde vunnet krigen, og på

den måten også engasjert seg i kontrafaktisk historie. Til slutt kunne elevene i lys av konseptet *den etiske dimensjonen* (Seixas, 2017, s. 602) i intervjuet blitt spurt om hvorvidt de opplever animasjonsfilmene som et moralsk og etisk legitimt medium i arbeidet med et så ladet tema som den andre verdenskrig.

En annen forklaring kan muligens være mangel på kunnskap om temaet fra elevenes side. Denne problematikken kan samsvare med den Bjørnar Roth (2018) fant i sin casestudie hvor elevene spilte dataspillet *Valiant Hearts* (2014). Han forklarte at hvis elevene har manglende kunnskap om den historiske perioden materialet de arbeider med representerer, vil det ikke oppstå det spenningsforholdet Seixas (2017, s. 597) mente var nødvendig for at elevene kunne engasjere seg i historisk tenkning. Det kan tenkes at elevene i dette forskningsprosjektet ikke hadde nok kunnskap om hendelser og personer fra den andre verdenskrig til at det oppstod motstridende fremstillinger når de så filmene. Det kan også tyde på at det er mangler i praksis som føres i den aktuelle skolen, og muligens i forlengelse i den norske læreplanen da det er en problematikk som har oppstått ved to anledninger. Likevel virker forskningsfunnene å nyansere påstanden til Roth (2018) ved å vise at elevene klarer å yte en del historisk tenkning selv med begrensede bakgrunnskunnskaper, noe som i forlengelse åpner opp for spørsmål om hvor mye større utbyttet hadde vært hvis elevene hadde gått inn i arbeidet med filmene med større bakgrunnskunnskaper. Av den grunn anbefales et grundigere arbeid i forkant av filmene rundt den historie perioden ved eventuell bruk av et lignende opplegg eller videre forskning.

På en annen side er det ikke nødvendigvis skolens feil. Det ble på forhånd antatt at elevene hadde nok kunnskap på bakgrunn av at de allerede hadde vært gjennom temaet den andre verdenskrig i skolen. Det ble aldri gjort noen form for kartlegging i forkant av prosjektet for å verifisere denne antagelsen. Av den grunn kan muligens kritikken være berettiget meg som forsker. Hvis dette er tilfellet er det kritikk jeg stiller meg åpen for og som fremtidig forskningsarbeid rundt dette feltet kan ta lærdom av. Som Aksel Tjora (2010, s. 39) forklarer preges ofte forskningsprosjekter på alle nivåer av tidvis mangel på kontroll på grunn av ulike prosesser som foregår parallelt. Dette kan sies å være tilfellet også i dette forskningsprosjektet. Av den grunn er det viktig at man som forsker er bevisst på slike svakheter hvis de oppstår, og belyser dem.

I lys av forskningsspørsmål 5 som handlet om å se hvorvidt elevene er i stand til å reproducere samme tilnærming, å lese «bak» filmen», til en annen animasjonsfilm, tyder funnene på at elevene er i stand til å gjøre dette. Samtlige av de 12 involverte i prosjektet klarte å reproducere samme tilnærming til den nye filmen på et grunnleggende nivå, som vil si at besvarelsene til

oppgavene virket å gjenspeile forståelsen eleven hadde ved første visning av den første filmen. Ytterst få hadde tatt med seg den reflekterte tilnærmingen hvor de begynte å legge merke til de underliggende elementene som de utviklet gjennom gruppesamtalen og plenumsdiskusjonen til den første filmen. De elevene som hadde klart det var de elevene som var å regne som sterke ut ifra besvarelsene til den første filmen. Samtidig var det en gjennomgående tendens hos elevene at de også her sliter med konseptet kontekstualisering. På en annen side virket elevene å ha bedre kontroll på spørsmålet om hva de kunne lære av filmen. Hvorfor er det kun de sterkeste elevene som klarer å ta med seg reproduert kunnskap når alle elevene gikk gjennom samme prosess? Og hvorfor er det slik at elevene fortsatt finner det vanskelig å kontekstualisere filmen når de både har fått instruksjoner om det, og de har gjort det tidligere i filmen?

En forklaring kan ses hvis man tar i betraktning Rosenshine (1986) sine tre problemområder i menneskets kognitive evner. Det første går ut på begrensningen hjernen vår har med mengden informasjon den kan prosessere effektivt. Det kan tenkes at det er for mye som skjer i leddet fra elevenes selvstendige arbeid med oppgavene til den første filmen og til de skal reproducere samme måte å tenke på til den nye filmen. I dette tidsrommet går elevene gjennom både en gruppesamtale og en plenumsdiskusjon, samt små pauser innimellom. Av den grunn kan det tenkes at hjernen deres har fått for mye informasjon å bearbeide til at den er i stand til å hente frem samme reflekterte tilnærming. Dette kan også forklare hvorfor det er enkelte elever som ikke fikk utviklet sin forståelse ytterligere etter plenumsdiskusjonen. Det kan tenkes at deres kognitive evner til å prosessere informasjon er svakere enn de som regnes som sterke elever, eller at massen av ny informasjon som behandles ikke var så stor hos sterke elever fordi de allerede har vært i kontakt med en del av den informasjonen før. Av den grunn kan det tenkes at svakere elever, eller elever som er mindre vant med slikt arbeid, kanskje vil trenge flere runder med denne typen arbeid før de kan være i stand til å reproducere like godt som de sterke. Hvis man hadde repetert opplegget en gang til i samme klasse med to andre filmer kan det tenkes at resultatene ville blitt enda bedre fordi de svake elevene ville ha blitt mer fortrolige med den måten å jobbe på.

I oppsummering verifiserer disse funnene Wineburg (1991) sin påstand om nødvendigheten av å lære elevene eksplisitt om å lese intensjoner og kontekst bak en historisk tekst, eller film som ble brukt i dette prosjektet. Funnene viser at elevene vil være i stand til å tilnærme seg filmene på en slik måte hvis de får klare instruksjoner om hvordan de skal gjøre det i forkant av arbeidet med filmene og at de vil klare å reproducere lært tilnærming over til en annen film. Samtidig avslører de at det finnes en rekke områder som kan være av interesse for videre forskning. Blant

annet hvorfor det er slik at noen elever er i stand til å ta med seg den utviklede forståelse og andre ikke, og hvorfor noen konsepter virker mer forståelig enn andre for elevene, for eksempel hensikten bak vs. kontekstualisering. I tillegg kan det være av interesse å gå dypere inn i elevenes egen oppfatning om evnen til å reproducere lært tilnærming; om de selv er bevisste på endringen i tilnærmingen til filmene.

Avslutningsvis er det noen betraktninger rundt gjennomførelsen av opplegget som kan være av interesse for de som er nysgjerrige på bruken av animasjonsfilm i skolen.. I løpet av forskningsprosjektet og under elevenes arbeid med filmene har jeg skrevet ned noen notater om ulike aspekter som kan tale for bruken av mediet. I første omgang vil jeg trekke frem tidsperspektivet. I Wagner (2018) sin undersøkelse om lærere sin bruk av film kom det frem at en av lærerne var skeptiske fordi materialet tok opp så mye tid (s. 27). I løpet av undervisningsopplegget i dette forskningsprosjektet, som foregikk over 6 undervisningstimer, har elevene rukket å gjøre mye. De har sett to animasjonsfilmer, som de også har hatt mulighet til å se gjentatte ganger, og arbeidet med oppgaver til begge filmene i flere omganger. De har også rukket å diskutere de aktuelle oppgavene både i grupper og i en plenumsdiskusjon med hele klassen. Dette står i kontrast til tiden som brukes for å se både dokumentar og spillefilm. Av den grunn kan varigheten til animasjonsfilmene tale for bruken av mediet i undervisning.

Et annet aspekt er elevenes innstilling til animasjonsfilm kontra dokumentar og spillefilm. I intervjuet forklarte elevene at de gjennom oppveksten hadde sett mye på animasjonsfilm og at mediet vekket positive assosiasjoner, noe som resulterte i at elevene var positivt innstilt til arbeidet med filmene. Dette er et inntrykk jeg deler da elevene gjennom hele prosessen virket å ha det gøy, både når det oppstod morsomme situasjoner i forskjellige scener og når de skulle bryte ned og analysere materialet i filmene. Denne tendensen er av interesse i forhold til en problematikk rundt bruken av film jeg har opplevd i løpet av tiden som vikar. Det har vært flere tilfeller hvor elever har gitt uttrykk for misnøye når jeg har fortalt at vi skal se en dokumentar. Dette fordi dokumentarer til tider kan bli for detaljerte og langtekkelige, og fordi det er en sjanger de møter i flere ulike fag. Andre ganger har elevene virket utilfredse med valget av spillefilm, enten fordi de har sett filmene før hjemme eller fordi de mener det er andre filmer som er bedre egnet. På den måten kan animasjonsfilm være av interesse for lærere som opplever samme problematikk i sin undervisning. Det er også verdt å nevne at dette er noe elevene selv var inne på i intervjuet hvor de gav uttrykk for at animasjonsfilm var å foretrekke over mer tradisjonelle sjangere som dokumentar og spillefilm.

Videre kan man trekke frem animasjonsfilmene tilgjengelighet. I samtale med andre lærere har jeg flere ganger opplevd frustrasjon fra deres side om mangelen på filmer. Det har vært flere som har klaget over hvor vanskelig det er å finne gamle filmer de ønsker å bruke både i filmarkivet på skolen, og på strømmetjenester som *Netflix* og *HBO*. Disse tjenestene koster også penger å bruke og er en kostnad hvertfall skolen jeg jobber på ikke er villig til å betale for. Animasjonsfilmene som blir brukt i dette prosjektet, samt utallige andre av deres slag, ligger gratis og lett tilgjengelig på YouTube for lærere. Det er også et nettsted elevene er godt kjent med fra tidligere og som de ikke vil ha problemer med å bruke, noe elevene i mitt prosjekt viste da de ved noen anledninger krysset ut internettsiden med filmen, men fant tilbake til raskt uten min hjelp.

Jeg vil også trekke frem animasjonsfilmene anvendelighet i forhold til tverrfaglig arbeid i skolen. Det har dukket opp flere situasjoner hvor jeg har lurt på om ikke filmene også kunne blitt brukt i lys av andre fag. For eksempel var anledninger hvor elevene seg imellom diskuterte betydning av engelske ord og uttrykk som kom frem i filmene som de ikke forstod. Hvis de ikke ble enige, brukte de digitale ordbøker til å finne svaret. Her kan det tenkes at et samarbeid mellom samfunnsfag og engelsk vil være av interesse. Det kan også tenkes at det er områder i prosjektet som norsklærere kan oppfatte som anvendelig i sitt fag, da med tanke på at elevene skal uttrykke seg både skriftlig og muntlig i prosessen med å analysere filmene. På den måten åpner filmene opp for at de kan brukes mellom fagene på ungdomsskolen, og ikke nødvendigvis bare i forhold til samfunnsfag og historieundervisningen.

Til slutt kan det være verdt å nevne at disse betraktningene forsterkes ved at både jeg og elevene er av den oppfatning at opplegget var vellykket. I intervjuet ga elevene selv uttrykk for at de opplevde opplegget med filmene som vellykket fordi de lærte noe nytt, og fordi det var en morsom erfaring. Dette inntrykket deler jeg med dem. Selve gjennomførelsen gikk uten større problemer, og det virker som elevene i etterkant satt igjen med kunnskap de ikke hadde fra før.

Kapittel 6: Avslutning

Konklusjon og veien videre

Gjennom denne masteroppgaven har de ulike forskningsspørsmålene mine stått sentralt. Forskningsspørsmål 1 hvor jeg stilte spørsmålet «*Hvordan opplever elevene et undervisningsopplegg med animasjonsfilm som undervisningsmateriale?*». Forskningsspørsmål 2 og 3 hvor jeg stilte spørsmålene «*Får elevene utviklet sin forståelse av en propagandafilm gjennom gruppesamtale? På hvilken måte?*» og «*Får elevene utviklet sin forståelse av en propagandafilm gjennom plenumsdiskusjon? På hvilken måte?*» Forskningsspørsmål 4 hvor jeg stilte spørsmålet «*Hvordan påvirker et undervisningsopplegg med animerte propagandafilmer elevenes evne til historisk tenkning?*» og forskningsspørsmål 5 hvor jeg ønsket å verifisere Wineburg (1991) sitt utsagn ved å stille spørsmålet «*Er elevene i stand til å reprodusere lært tilnærming, å se «bak» filmen», til en ny animasjonsfilm?*» Formålet med disse forskningsspørsmålene var å svare på problemstillingen «*Hvilket utbytte kan elevene få av et undervisningsopplegg med animerte propagandafilmer fra andre verdenskrig?*».

For å skaffe empiri til å svare på forskningsspørsmålene har jeg gjennomført et undervisningsopplegg hvor elevene har levert inn besvarelser på oppgaver til de ulike filmene, og hatt gruppeintervjuer i etterkant av opplegget. Det kan ha vært en svakhet at intervjuene foregikk i grupper, da denne typen intervju kan bære preg av at det er enkelte som snakker mye og andre som kommer i skyggen av disse elevene. Dette kan ha resultert i at jeg har gått glipp av informasjon. Samtidig var dette en utfordring jeg var bevisst på i forkant og som jeg forsøkte å imøtekomme ved å stille hver enkelt elev i gruppen om de følte de hadde noe å tilføye det som ble sagt eller ikke. Det er min oppfatning at de svarene som ble gitt i intervjuene representerer gruppen som en helhet da samtlige ga uttrykk for samtykke når ting ble sagt. Ved å benytte meg av både elevbesvarte oppgaver og intervjuer har jeg fått et mer helhetlig bilde av fenomenet som ble undersøkt, og det har vært et viktig ledd i å gi forskningsresultatene større pålitelighet med tanke på forskjellige forskningsmetoder som peker i samme retning.

Jeg kan konkludere med at det ligger et stort potensial i et undervisningsopplegg hvor elever i ungdomsskolen analyserer animerte propagandafilmer fra den andre verdenskrig. Både i lys av hvilke opplevelser elevene har av animasjonsfilm som undervisningsmateriale i klasserommet, samt hvilket læringsutbytte elevene får av et slikt opplegg. For elevene i dette prosjektet er animasjonsfilm et morsomt undervisningsmateriale å jobbe med, noe som i forlengelse også

har en motiverende effekt på dem. Animasjonsfilmens visuelle overdrivelser og fremstillinger har også en evne til å feste seg bedre i elevenes hukommelse enn når de leser i bøker eller tekster ifølge dem selv. Det er også tydelig at elevene foretrekker denne filmsjangere over mer tradisjonelle typer som blir brukt i klasserommet, da med tanke på dokumentar og spillefilm fordi disse sjangrene til tider kan oppleves som langtrukne og kjedelige for elevene. Videre kan elevene, gjennom å få direkte instruksjoner om hvordan å analysere propagandafilmer for så å få bruke disse ferdighetene i praksis, utvikle elevene en rekke ferdigheter som er ønskelig både i skolen og i hverdagen. I første omgang er dette ferdigheter knyttet til kritisk tenkning. Ved å la elevene diskutere spørsmålene i aktiverer som gruppesamtale og plenumsdiskusjon utvikler elevene evnen til å reflektere og argumentere, samt forstå at det finnes ulike perspektiver på ting. Elevene utvikler også evnen til å se skjulte og underliggende motiver bak et budskap; evnen til å kontekstualisere historisk materiale med tiden det ble skapt i; og evnen til å identifisere ulike teknikker som blir brukt i media for å manipulere publikum og for å fremme eget budskap. I tillegg begynner elevene, i møte med disse filmene, å engasjere seg i historisk tenkning. Gjennom å bruke filmene som primærkilder fra fortiden blir elevene i stand til å identifisere holdninger og verdier som var gjeldende i samfunnet og som kanskje ikke lenger eksisterer i dag, noe de i forlengelse bruker når de forsøker å sette seg inn i mennesker og situasjoner fra den historiske perioden. Det er også av interesse at elevene virker å være, til en viss grad, i stand til å reprodusere lært tilnærming til nytt materiale. Dette vitner om at læringsutbytte av opplegget har en vedvarende effekt hos elevene, og i forlengelse kan være overførbart også til andre faglige sammenhenger.

Funnene i dette forskningsprosjektet belyser også flere elementer som kunne vært interessant for videre studier. For det første kunne man gått enda dypere i elevenes opplevelse av animasjonsfilm for å klargjøre skillet mellom animasjonsfilm og sjangrene dokumentar og spillefilm. For det andre kunne det vært interessant å tydeliggjøre den kognitive prosessen som oppstår hos elevene i aktiviteter som gruppesamtale og plenumsdiskusjon. Det kunne også vært interessant å presentere de ulike konseptene knyttet til historisk tenkning for elevene i forkant av opplegget, for deretter å la dem arbeide med oppgaver formet ut ifra disse konseptene. På den måten vil man muligens få utvidet kunnskap om hvilket potensial i tilknytning historisk tenkning som ligger i elevenes møte med disse filmene. I tillegg ville det vært interessant å undersøke læringsutbytte over lengre sikt. Muligens vil elevene anvende ferdighetene i andre visuelle medier i vår «post-sannhetstids/Trump-tid/sosiale mediers tid», eventuelt med hjelp av lærere. Dette vil kanskje åpne for videreutvikling til andre sammenhenger og andre høyder med

tanke på kritisk tenking og elevenes utvikling som borgere i et demokratisk samfunn i det 21. århundret.

Jeg kommer til å inkludere animerte propagandafilmer fra den andre verdenskrig som en del av min undervisning. Det å få planlegge og ta del i opplegget med elevene og spesielt gjennom aktiviteten plenumsdiskusjon hvor vi fikk utvekslet tanker og ideer med hverandre, var en positiv og morsom opplevelse. Med god planlegging og riktig veiledning kan disse filmene bli et nyttig verktøy i skolen, både i historieundervisningen i samfunnsfag, og for tverrfaglige prosjekter. Samtidig handler det om å imøtekomme nåtiden og fremtidens elever. Den «digitale generasjonen» har en helt egen måte å tilegne seg informasjon på, derfor er man som lærere nødt til å tilpasse seg deres behov slik at det ikke oppstår et skille. Derfor er man nødt til å finne nye måter å ta i bruk digitale verktøy som er hensiktsmessig i lys av det man ønsker at elevene skal få ut av undervisningen, og som elevene opplever som interessant og givende.

Litteraturliste

- Aronson, E., & Pratkanis, A.R.** (2001). *Age of propaganda: The everyday use and abuse of persuasion* (2nd edition). New York: Freeman
- Artz, L.** (2004). The righteousness of self-centred royals: The world according to Disney animation. *Critical Arts*, 18(1), 116-146.
- Ashkar, T., Barak, M., & Dori, Y. J.** (2011). Learning science via animated movies: Its effect on students' thinking and motivation. *Computers & Education*, 56(3), 839-846.
- Baxter, P., & Jack, S.** (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Bøe, J.B.** (2006). *Å lese fortiden: Historiebruk og historiedidaktikk*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Boyle, J. T. & Nicol, D.J.** (2003) Peer Instruction versus Class-wide Discussion in Large Classes: A comparison of two interaction methods in the wired classroom. *Studies in Higher Education*, 28(4): 457-47.
- Brottveit, G.** (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeid forskningsrelatert*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Centre for the study of Historical Consciousness.** (2018). *The Historical Thinking Project*. Hentet (08.10.2018) fra <http://historicalthinking.ca/>
- Champoux, J. E.** (2001). Animated films as a teaching resource. *Journal of management education*, 25(1), 79-100.
- Chapman, A.** (2016). *Digital games as history: How videogames represent the past and offer access to historical practice* (Vol. 7, Routledge advances in game studies). New York: Routledge.
- Crouch, H. & Mazur, E.** (2001) Peer instruction: ten years of experience and result. *American Journal of Physics*, 69: 970–977.
- Dalland, O.** (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- DeVito, J.A.** (1986). *Cool words, cold war: A new look at USIA's premises for propaganda*. Washington, DC: American University Press

- Dodge, B & Rossett, A.** (1982). Heuristic for Humor in Instruction. *NSPI Journal* (5), 11–14.
- Doob, L.W.** (1948). *Public opinion and propaganda*. New York: Henry Holt & Co
- El Refaie, E.** (2009). Multiliteracies: How readers interpret political cartoons. *Visual communication*, 8(2), 181-205.
- Ellul, K.** (1965). *Propaganda: The Formation of men's attitudes*. New York: Knopf.
- Ennis, R. H.** (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational researcher*, 18(3), 4-10.
- Glenn, R.** (2002). Brain research: Practical applications for the classroom. *Teaching for Excellence* 21(6), 1–2.
- Hammett, D., & Mather, C.** (2011). Beyond Decoding: Political Cartoons in the Classroom. *Journal of Geography in Higher Education*, 35(01), 103-119.
- Hancock, D. R., & Algozzine, B.** (2016). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. Teachers College Press.
- Hill, D.** (1988). *Humor in the classroom: A handbook for teachers*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Jeder, D.** (2015). Implications of Using Humor in the Classroom. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 828-833.
- Jowett, G., & O'Donnell, V.** (2012). *Propaganda and Persuasion*. (5th edition). California: SAGE Publications, Inc.
- Kölbl, C., & Konrad, L.** (2015). *Historical consciousness in Germany: Concept, implementation, assessment*. i K. Ercikan & P. Seixas (Eds), *New directions in assessing historical thinking* (s.17-28). New York: Routledge
- Krumsvik, R.J.** (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørge AS
- Ku, K. Y.** (2009). Assessing students' critical thinking performance: Urging for measurements using multi-response format. *Thinking skills and creativity*, 4(1), 70-76
- Kvale, S. & Brinkmann, S.** (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Lai, E. R.** (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40-41.
- Levisohn, J. A.** (2017). Historical thinking--and its alleged unnaturalness. *Educational Philosophy and Theory*, 49(6), 618-630.
- Marcus, A. S.** (2005). "It was as it is": Feature film in the history classroom. *The Social Studies*, 96(2), 61-67
- Marcus, A. S.** (2006). *Celluloid blackboard: Teaching history with film*. Information Age Publishing
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, R. J., & Stoddard, J. D.** (2010). *Teaching history with film: Strategies for secondary social studies*. Routledge.
- Mattos, A.** (1972). Utilizing the political cartoon in the classroom. *History Teacher*, 20-27.
- Metzger, A & Paxton, R.** (2016). Gaming History: A Framework for What Video Games Teach About the Past. *Theory & Research in Social Education*, 44(4), 532-564
- Mollet, T.** (2013). *Historical 'tooning: Disney, Warner Brothers, the depression and war 1932-1945* (Doktorgradsavhandling, University of Leeds).
- Munslow, A.** (2013). Doing history/Historiography: An Introductory Guide/ How to write history people want to read/ An introduction to Theory, Method and practice: History. *Rethinking History* 17, 282-291.
- Nelson, C. E.** (1994). Critical thinking and collaborative learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 1994(59), 45-58.
- Paul, R.** (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New directions for community colleges*, 1992(77), 3-24.
- Postholm, M.** (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Qualter, T. H.** (1962). *Propaganda and psychological warfare*. New York: Random House
- Rosenshine, B. V.** (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational leadership*, 43(7), 60-69.
- Rosenstone, R.A.** (2012). *Film on History/History on Film (2. utg.)*. Harlow: Pearson Education Limited

- Rosentone, R. A.** (1995). *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history*. Cambridge: Harvard University Press
- Seixas, P.** (2006). Benchmarks of historical thinking: A framework for assessment in Canada. *The Center for the Study of Historical Consciousness. Recuperado el, 16.*
- Seixas, P.** (2017). A Model of Historical Thinking. *Educational Philosophy and Theory, 49*(6), 593-605.
- Skirbekk, S.** (2018, 27. juni). Propaganda. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/propaganda> (11.12.2018)
- Smith, M. K., Wood, W. B., Adams, W. K., Wieman, C., Knight, J. K., Guild, N., & Su, T. T.** (2009). Why Peer-discussion Improves Student Performance on In-class Concept Questions. *Science, 323*(5910), 122-124.
- Sproule, J.M.** (1994). *Channels of propaganda*. Bloomington, IN: Edinfo
- Strøm, G.** (2018, 5. august). Animasjonsfilm. I *Store Norske Leksikon*. Hentet fra <https://snl.no/animasjonsfilm> (09.10.2018)
- Stuurman, S., & Grever, M.** (2007). "Introduction: Old Canons and New histories" i *Beyond the canon*, ed. Stuurman, Siep & Grever, Maria. New York: Palgrave Macmillan.
- Taithe, B., & Thornton, T.** (eds). (1999). *Propaganda: Political rhetoric and identity, 1300-2000*. Oxford, UK: Sutton
- Tjora, A.** (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Ulloth, J.** (2002) The Benefits of Humor in Nursing Education. *Journal of Nursing Education (41)*: 476-481.
- Utdanningsdirektoratet.** (2013). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03)*. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03?lplang=http://data.udir.no/kl06/nob> (01.04.2019)
- Regjeringen.** (2018). *Fornyelse innholdet i skolen*. [Pressemelding]. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fornyelse-innholdet-i-skolen/id2606028/?expand=factbox2606067> (14.05.2019)
- Wagner, D.A.** (2018). Teachers' Use of Films in the History Classroom: A Survey of 19 High School Teachers in Norway. *Journal of Humanities and Social Science Education (2018:1)*, 22-44. Hentet fra: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:kau:diva-66684> (01.04.2019).

- Wells, P.** (2013). *Understanding animation*. Routledge.
- Werner, W.** (2004). On Political Cartoons and Social Studies Textbooks: Visual Analogies, Intertextuality, and Cultural Memory. *Canadian Social Studies*, 38(2), n2.
- Wertsch, J. V., Del Rio, P., & Alvarez, A.** (Eds.). (1995). *Sociocultural studies of mind*. Cambridge University Press.
- Wineburg, S.** (1991). On the reading of historical texts: Notes on the breach between school and academy. *American Educational Research Journal*, 28(3), 495-519.
- Wineburg, S.** (2010). Historical thinking and other unnatural acts. *Phi Delta Kappan*, 92(4), 81-94.
- Yin, R. K.** (1994). Case study research: Design and Methods. 2nd edition. *Applied Social Research Method Series, Volume 5*.
- Utdanningsdirektoratet.** (2018). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/> (10.04.2019)

Figuroversikt

- Alle bildene på egenlagd forside er skjermdump fra:

All soviet movies on RVISION. (2016, 17. desember). *The Vultures* [Videoklipp]. Hentet fra <https://youtu.be/x4NEZfO6ms0> .

CCCartoons. (2011, 28. januar). *The Ducktators* [Videoklipp]. Hentet fra <https://youtu.be/KsBG34TSJJ4> .

Filmoversikt

Allers, R., og Minkoff, R. (Regissører). (1994). *Løvenes Konge*. [Spillefilm]. USA: Walt Disney Feature Animation.

Disney, W. (Regissør). (1928). *Steamboat Willie*. [kortfilm]. USA: Walt Disney.

Lasseter, J. (Filmselskap). (1995). *Toy Story*. [Spillefilm]. USA: Pixar animation Studios.

McCabe, N. (Regissør). (1942). *The Ducktators*. [Kortfilm]. USA: Warner Brothers Studio, via Leon Schlesinger Productions.

Sazonov, P. (Regissør). (1941). *The Vultures*. [Kortfilm]. Sovjetunionen: Soyuzmultfilm.

Vedlegg 1 – Oppgaveark til *The Ducktators* (1942)

NAVN:

KLASSE:

The Ducktators (1942)



Link til filmen på Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=KsBG34TSJJ4&t=74s>

- Bruk god tid og svar så utfyllende dere klarer på oppgavene under.
- Bruk linken til filmen i boksen over for å spole frem og tilbake, eventuelt se filmen flere ganger.
- Du kan også bruke det utdelte heftet «Hvordan analysere propaganda?» for å hjelpe deg.
- Det finnes **ikke noe fasitsvar** på spørsmålene under. Jeg er ute etter **deres «opplevelse» av filmene.**
- Oppgavene er fordelt i 3 ulike deler. Jeg vil at dere skal først svare på oppgavene når dere jobber selvstendig. Deretter skal dere fylle ut «etter gruppediskusjonen» med hverandre, og til slutt «etter plenumsdiskusjonen» med meg med nye ting dere vil legge til.

1: Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?

- Hva er det den ønsker å oppnå?
- Hvilket budskap er det filmen ønsker å formidle?
- Er den ute etter å endre tankegangen hos folket? fortelle dem noe? advare dem mot noe? Hva tror du?

Rett etter visning
Etter gruppediskusjon
Etter plenumsdiskusjon

2: Kontekstualiser filmen

- Når er den laget? I hvilken historisk hendelse/perioden er den laget i? Kommer dette frem i filmen?
- Hvem har laget den? Hvor er han/hun/selskapet fra? Hvilken betydning har dette?

Rett etter visning
hjhjhjhjh
Etter gruppediskusjon
Etter plenumsdiskusjon

3: Hvilke følelser spiller filmen på, og hvilke propagandateknikker bruker den for å oppnå dette?

- Frykt? Hat? Håp? Rasisme? Fordommer? Latterliggjøring? Musikk? Symboler? latterliggjøring?

Rett etter visning
Etter gruppediskusjon
Etter plenumsdiskusjon

4: Er filmen vellykket i dine øyne?

- Får den frem budskapet den ønsker å formidle? Påvirker den følelsene dine på noen måte? Klarer den å styre din mening om hvem som er onde og gode?

Rett etter visning
Etter gruppediskusjon
Etter plenumsdiskusjon

5: Hva forteller filmen om perioden den er laget i?

- Hva forteller den om de som levde da sitt syn på krigen?
- Hva forteller den om samfunnet filmen er laget i?

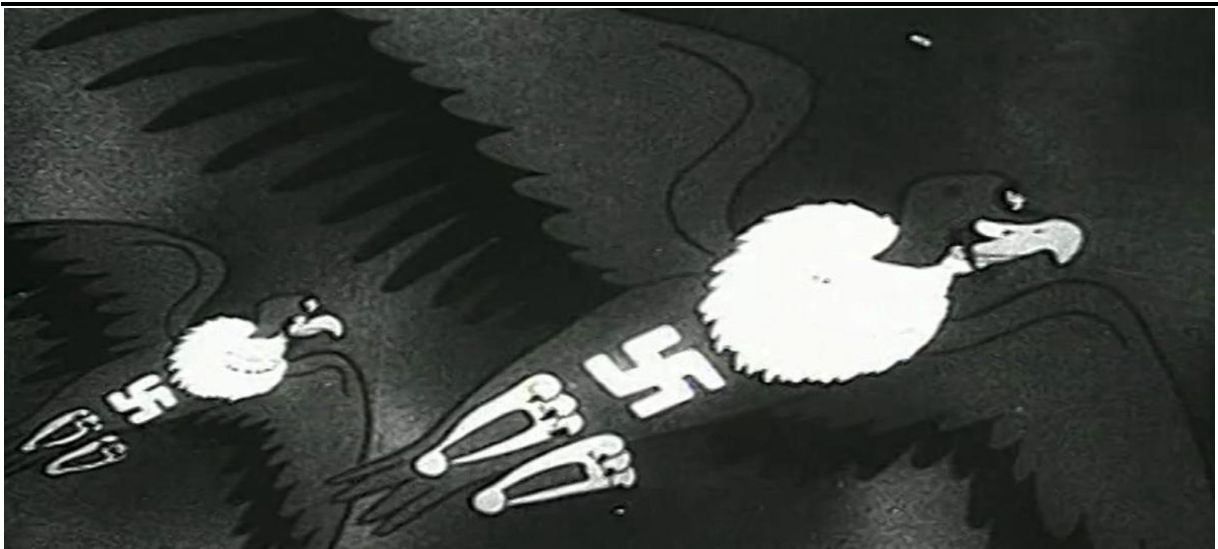
Rett etter visning
Etter gruppediskusjon
Etter plenumsdiskusjon

Vedlegg 2 – Oppgaveark til *The Vultures* (1941)

NAVN:

KLASSE:

The Vultures (1941)



Link til filmen på Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=U1LZcxi62Zw>

- Bruk god tid og svar så utfyllende dere klarer på oppgavene under.
- Bruk linken til filmen i boksen over for å spole frem og tilbake, eventuelt se filmen flere ganger.
- Du kan også bruke det utdelte heftet «Hvordan analysere propaganda?» for å hjelpe deg.
- Det finnes **ikke noe fasitsvar** på spørsmålene under. Jeg er ute etter **deres «opplevelse» av filmene.**
- Oppgavene er fordelt i 3 ulike deler. Jeg vil at dere skal først svare på oppgavene når dere jobber selvstendig. Deretter skal dere fylle ut «etter gruppediskusjonen» med hverandre, og til slutt «etter plenumsdiskusjonen» med meg med nye ting dere vil legge til.

1: Hva tror du er målet/hensikten med denne filmen?

- Hva er det den ønsker å oppnå?
- Hvilket budskap er det filmen ønsker å formidle?
- Er den ute etter å endre tankegangen hos folket? fortelle dem noe? advare dem mot noe? Hva tror du?

2: Kontekstualiser filmen

- Når er den laget? I hvilken historisk hendelse/perioden er den laget i? Kommer dette frem i filmen?
- Hvem har laget den? Hvor er han/hun/selskapet fra? Hvilken betydning har dette?

3: Hvilke følelser spiller filmen på, og hvilke propagandateknikker bruker den for å oppnå dette?

- Frykt? Hat? Håp? Rasisme? Fordommer? Latterliggjøring? Musikk? Symboler? latterliggjøring?

4: Er filmen vellykket i dine øyne?

- Får den frem budskapet den ønsker å formidle? Påvirker den følelsene dine på noen måte? Klarer den å styre din mening om hvem som er onde og gode?

5: Hva forteller filmen om perioden den er laget i?

- Hva forteller den om de som levde da sitt syn på krigen?
- Hva forteller den om samfunnet filmen er laget i?

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Hva syns dere om opplegget på fredag?
<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor?
Hvordan var det å jobbe med animasjonsfilm?
<ul style="list-style-type: none">• Hvorfor?
Hvordan gikk det å analysere filmene?
Følte dere at dere fikk noe ut av gruppesamtalen?
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan?
Følte dere at dere fikk noe ut av plenumsdiskusjonen?
<ul style="list-style-type: none">• Hvordan?
Hvordan gikk det å analysere den andre filmen?
<ul style="list-style-type: none">• Bra/dårlig? Hvorfor?

Vedlegg 4 – Transkripsjon av intervju med gruppe 1

Forsker - **F**

Elevnummer 1 – **E1**

Elevnummer 2 – **E2**

Elevnummer 3 – **E3**

Elevnummer 7 – **E7**

F: ja vi kan jo begynne med hva syns dere om opplegget på fredag egentlig?

E7: eehh, det var spennende å være med på. Eehh, det var kult å se om du kunne få ut noe av en film. Annerledes. Nytt.

F: følte dere at dere lærte noe på fredag?

E1: mmmh, ja! Jeg lærte hvertfall hvordan...ehm..propganda, eller... det klarer å manipulere folk og sånt.

F: ja, hvordan det påvirkes når du tenker selv?

E1: ehm ja.

F: følte dere at dere lærte hvordan man skulle analysere?

E1: ja

E2: ja

F: hvordan da?

E1: emh, du må se hensikten også må du se hva målet deres er liksom.

F: husker dere noen andre ting fra filmene? (*stillhet*)

F: det var noen virkemidler og sånt dere skulle se på.

E7: ja det er jo en del sånne... hvordan de fremstilte sånne hvem som er onde og hvem som er gode. Ehm, måten de brukte lyse og mørke farger, og nazi tegnet og sånt på.

F: mhm. Følte dere at dere kunne jobbe selvstendig med filmene? At dere kunne bruke det dere hadde lært?

E1, E2, E3, E7: ja!

F: På hvilken måte da?

E1: Det var jo å se filmen flere ganger, lese spørsmålene og, ja, fokusere på hvor de brukte det

F: mhm. Følte dere at gruppesamtalen hjalp dere å forstå filmene? Lærte dere noe nytt da også...når dere pratet med hverandre?

E7: ja jeg skjønnte hvertfall... plutselig var det sånne «åja, selvfølgelig».. og sånne ting som man plutselig kom på selv.

F: mhm, at det var ting de andre hadde tenkt på?

E1, E2, E3, E7: ja.

F: Følte dere at dere lærte noe nytt gjennom plenumsdiskusjonen med meg?

E3: ehm ja, jeg følte at da var det liksom sånn at når alle måtte snakke så fikk vi lære litt ting vi ikke hadde tenkt på før og...ja...jeg syns hvertfall det hjalp mer med den plenumsdiskusjonen.

F: mhm. Følte dere at det at det var flere som snakket hjalp dere på en måte?

E3: ja!

F: Hvordan da?

E3: altså...jeg vet ikke...jeg føler liksom at det kom mange flere ideer liksom da alle begynte å snakke, også kom det ting du kan tenke på i fremtiden liksom...når vi begynte å skrive liksom de tingene på arket da, etter plenumsdiskusjonen, da var det liksom..ehm...at det kom flere og flere ting jeg ikke hadde tenkt på.

F: at det ble litt idemyldring?

E3: ja!

F: følte dere at dere klarte å ta med dere disse tingene fra selvstendig arbeid, gruppediskusjon og plenumsdiskusjon til den nye filmen? At dere lærte en ny måte å se propaganda på fra den første filmen til den filmen hvis dere skjønner.

E3: ja.

F: Hvordan da?

E3: altså jeg hadde jo lært sånn forskjellige ting etter de gruppediskusjonene og da var det litt sånn...for eksempel de forskjellige begrepene jeg hadde tenkt på og sånn så da kunne jeg se litt mer på det den forrige filmen også kunne jeg gå litt tilbake på det forrige dokumentet og...eh...hvis jeg hadde skrevet ned et punkt så kunne jeg si sånn «ja hvordan var det punktet på denne filmen og hvordan påvirker det filmen liksom?».

F: mhm. Hva syns dere ved opplegget fungerte best?

E1: hva mener du?

F: følte dere det var der hvor dere jobbet selvstendig, der hvor dere jobbet i grupper eller var det..

E7: følte at det... du skrev jo kanskje mest når du jobbet selvstendig, men så var det kanskje gruppesamtalene som var mest nyttig for da fikk du nytt, mens på plenumsdiskusjonen så hadde du allerede fått ganske mye nytt så det var kanskje ikke så veldig mye mer nytt.

F: Mhm. Eeeh hvordan var det å jobbe med animasjonsfilm?

E2: jeg syns det var veldig gøy! Også var det liksom noe nytt som vi aldri hadde prøvd før også var det veldig mye lettere og lære syns jeg enn det der hvis alltid skal sitte å jobbe med bare å lese. Det var litt sånn annerledes liksom.

F: hvorfor føler du at det er lettere å lære?

E2: Det er jo morsommere å se film. Da er du kanskje mer motivert for å gjøre noe, enn hvis du for eksempel skal sitte å lese fem sider. Heller se en kort film liksom.

F: at det er en variasjon liksom?

E2: ja nettopp!

F: men hva er det som er morsomt med animasjon?

E1: ehm, de prøvde jo å herme etter hvordan de forskjellige landene var liksom. For Hitler brukte han mye sånn bevegelse og sånn, også med han japaneren prøvde de å herme etter hvordan han snakket og sånn.

F: Er det fremstillingen som er morsom?

E1: ja!

E2, E3: ja!

F: Opplevde dere det interessant å jobbe med animasjonsfilm?

E3: ja jeg syns egentlig at når vi fikk den lille presentasjonen i begynnelsen også så følte jeg at det påvirket det vi visste om animasjonsfilmene fra før... det var liksom mye mer interessant enn før...ja at animasjonsfilmene bare gjorde det mye enklere å jobbe enn bare å sitte å lese eller at læreren snakker hele timen liksom.

F: Hvorfor blir det enklere?

E3: fordi vi kan...ehm...jeg føler personlig at det hjelper å se ting, enn bare å snakke om det, fordi da bruker man ikke bare fantasien, men du får se liksom hvordan det var på den tiden og sånt.

F: animasjonsfilmer kan jo kanskje være litt sånn...ja..tullete. Hvordan syns dere det er å forholde seg til når dere jobber med skole og animasjonsfilm?

E7: jeg syns jo det er positivt fordi..eh..nå husker jeg store deler av filmen. Hadde det vært en lærer som sto og snakket og en bok så kommer ikke jeg til å huske noe særlig. Så jeg tror liksom det kobler bedre, spesielt når du bruker humor....da husker du enda bedre.

F: mhm. Kunne dere tenke dere å jobbe mer med animasjonsfilm i skolen?

E1: ja, for som han sier så gjør det at du klarer å huske det også blir du mer motivert til å jobbe med det.

F: hvorfor blir du mer motivert?

E1: jeg vet...jeg syns liksom sånn å lese sånn bok, selv om det er samme greia, kan bli kjedelig. Du ser bare på tekst liksom.

F: Hvordan opplever dere animasjonsfilm i forhold til andre ting dere bruker i skolen? Sånn som bøker som dere var inne på.

E3: Jeg føler liksom vi får mer innblikk i hvordan det faktisk var enn hvis du leser om det liksom. Jeg føler at det var enklere og morsommere og når ting er morsommere å lære om så husker du mer liksom. Så jeg hadde hvis jeg kunne velge liksom valgt masse animasjonsfilmer ovenfor bøker og sånt.

F: mhm. Og så...ehm...hvordan var det å jobbe med propagandafilm? Altså propaganda som film?

Stillhet i 10 sekunder.

F: Dere var jo inne på det det i sted. Dette med å finne hensikten, kontekstualisere...

Stillhet igjen.

F: Har dere jobbet med andre typer propagandafilm?

E1: Vi snakket jo litt om propaganda i samfunnsfag.

F: Hva brukte dere da?

E1: Bare boken, og jeg visste ikke, liksom, hva propaganda var da! Men etter at jeg så filmen, og det vi gjorde fredag, da lærte jeg mer om propaganda.

F: Opplevde dere at budskapet i propagandaen kom frem i filmene?

E1, E2, E3, E7: ja

F: På hvilken måte da?

E7: jeg la mest merke til i den siste filmen når de brukte mye kontrast mellom svar og hvit, da får vi kanskje den ubevisste tanken på de svarte som onde og de hvite som snille. Så det er kanskje litt ubevisst egentlig.

F: ja opplevde dere at budskapet lå synlig eller gjemt?

E7: jeg føler det liksom lå litt gjemt, men at det også samtidig var ganske tydelig. Men det var liksom ikke sånn at de sa direkte noe. Det var på en måte gjemt, men tydelig likevel siden du har så store kontraster liksom.

F: riktig... Ehm, opplevde dere at dere klarte å kontekstualisere filmene? Det å sette de inn i tiden de er fra og disse tingene.

E7: Jeg syns egentlig den oppgaven var ganske vanskelig, så den sleit jeg litt med.

F: mhm, hvorfor var den vanskelig?

E7: nei jeg vet ikke, jeg klarte liksom ikke å finne ut av det, jeg vet ikke helt hvorfor.

F: syns dere propagandateknikkene kom godt frem i filmene?

Stillhet

F: Vi snakket jo litt i opplegget om dette å spille på følelser og sånne ting.

E1: ja de brukte jo sånn trist musikk når han gode snakker da, og brukte sånn sterkere musikk når de onde kom eller skulle gjøre noe. Det kan kanskje påvirke litt.

F: Mhm. Var det noen andre teknikker dere kommer på?

E2: ja også fargene! At de onde var liksom svarte og de hvite var gode liksom.

E1: ja og symboler!

F: ja på hvilken måte da?

E1: sånn hakekorset og sånt var helt tydelig. De fikk det bra frem liksom. Du kunne se hvem som var nazi og ikke ved hjelp av symbolene.

F: Ja hvordan opplevde dere det gikk å analysere filmene? Klarte dere begge filmene eller var det én som var vanskeligere enn den andre?

E2: Jeg syns kanskje den andre, med flyene og sånt, fordi den var kortere og det var ikke så mye som skjedde. Også var det ikke like mye virkemidler som i den første der det var mer sånn

der karakterer og farger og musikk. Den andre var bare sånn én type melodi hele veien. Den var kanskje litt vanskeligere.

F: Var det andre ting som gjorde at den var vanskeligere?

E3: Ja det var jo mer tale i den første (the ducktators). Den andre (the vultures) var det en annen tale i også.

F: så språket gjorde det vanskelig?

E3: ja.

F: Hvorfor det?

E3: I den første fikk du liksom et dårlig inntrykk av Hitler og de fordi de snakket om at de kom til å bli dårligere og da får du et inntrykk av hvordan det kommer til være på grunn av den tale og sånt. Mens når den andre ikke har det så må du på en måte analysere det litt sånn selv da.

F: mhm. Da er vi egentlig ferdig, men er det noe dere ønsker å legge til før vi avslutter? Noe om opplegget, animasjonsfilm eller propaganda?

EE: jeg følte at det var sånn, ganske bra opplegg. Når jeg hadde lært om propaganda før så fikk jeg ikke så mye inntrykk av hvordan det faktisk var...ehm vi fikk liksom se noen plakater bare. Jeg visste at propaganda handlet om å overbevise liksom, men ikke at det gikk inn i så mye detaljer liksom, sånn som det gjorde når vi fikk se filmene. Der fikk vi vite mer om virkemidler og sånn.

F: Hva er det filmene gjør annerledes en for eksempel en plakat da?

E3: vel du har jo mer historie bak det da. En plakat kan jo bare være sånn reklame eller... ja.... Det er mer...historien gjør jo at du har et helt annet inntrykk over personene da.

F: Hva er det med historien som gjør at du får et større inntrykk?

E3: det går bare mye mer bak det liksom..Sånn som i den første, med det svarte egget og sånt...du får et helt annet bilde. Med en plakat får du bare et bilde liksom, så da må du bestemme deg med en gang om du er enig eller ikke, mens med en film så...ja er det mer sånn detaljer og virkemidler og sånt da.

Vedlegg 5 – Transkripsjon av intervju med gruppe 2

Forsker – **F**

Elevnummer 4 – **E4**

Elevnummer 5 – **E5**

Elevnummer 10 – **E10**

Elevnummer 11 – **E11**

F: Da kan vi egentlig bare begynne! Hva syns dere om opplegget på fredag?

E4: jeg syns det var gøy! Mye bedre enn vanlige timer.

F: hvorfor det?

E4: Fordi vi holdt på med en ting liksom...eh det var liksom morsomt å jobbe med en ting som de forskjellige spørsmålene og sånn. Også likte jeg veldig godt opplegget der vi kunne ha litt friminutt når vi ville og litt sånt pauser og sånt da.

F: ja! Var det andre ting ved opplegget du syns var morsomt? I forhold til det dere gjorde av skoleting?

E5: alt egentlig. Jeg kunne hatt flere sånne dager.

F: mhm. Følte dere at dere lærte noe nytt?

E5: ja! Altså vi lærte mye om 2. verdenskrig og sånn ulike måter de viste folket hva som skjedde under krigen og...ja...hva man måtte gjøre for å stoppe det. Ja...det var veldig lærerikt.

F: riktig! Følte dere at dere lærte noe gjennom å jobbe selvstendig da?

E4: ja jeg syns vi lærte mye. Også var det veldig gøy at vi fikk lov til å jobbe selvstendig og så jobbe i grupper, for da fikk vi se hvordan vi jobber forskjellig. Det var ganske gøy!

F: Hvordan var det å jobbe med gruppesamtale?

E5: Ja altså det var jo greit å høre hva andre og tenkte, ikke bare det du tenker selv for alle har jo forskjellige meninger om ting så det var jo greit å høre hvordan de tolket video og hvordan vi tolket den også...ja.

F: ja! Følte dere at den plenumsdiskusjonen også ga dere noe?

E4, E5, E10 og E11: ja!

F: på hvilken måte da?

E4: jo det var jo liksom noen personer vi ikke fikk snakket med i gruppesamtalen så da kom det mer ut sånn hva vi ikke tenkte på og det syns jeg var lærerikt.

F: Føler dere at dere klarte å overføre kunnskapen om å analysere propaganda fra disse gruppene og til den nye filmen?

Stillhet

F: klarte å dere på en måte å gjøre det samme med en ny film?

E4: ja.

F: på hvilken måte da?

E4: Det var jo på en måte de samme spørsmålene da, bare en ny film. Og når du brukte de spørsmålene og tenkemåtene så klarte du på en måte å jobbe litt raskere med den nye filmen

F: mhm. Hva er det ved det å jobbe selvstendig som gjør at det fungerer? I forhold til gruppesamtaler og sånt?

E5: Altså, det er jo litt mer konsentrert når man jobber stille for seg selv, så man får jo kanskje litt mer...klarer kanskje å skrive mer enn hvis vi jobber mer i grupper.

F: javel. Hvordan var det å jobbe med animasjonsfilm?

E4: Det var gøy! Litt sånt forskjellige enn vi vanligvis gjør, for vanligvis ser vi en dokumentar hvor folk snakker, og det blir jo litt kjedelig for oss, så da er dette litt gøyere og vi klarte å følge med bedre på animasjonsfilmene.

F: hvorfor var det gøy? Hva er det som gjør det gøy?

E5: Det er jo det at det er litt humoristisk, det er ikke bare fakta. De på en måte blander litt med humor så det blir morsommere å se på enn en video hvor det bare er fakta.

F: opplevde dere animasjonsfilmene som interessant da?

E4: Ja!

F: På hvilken måte det?

E4: på forskjellige måter. Som måten de var laget på og.....at det er så forskjellig fra en dokumentarfilm.

F: Men hva er det som gjør den annerledes å jobbe med enn en dokumentar? Hva er det som gjør det morsommere med animasjonsfilm?

E4: Det er jo de forskjellige karakterene, at de gjør for eksempel Hitler om til en and og at det gjør det litt morsommere og se på. Det gjør noe med hjernen da, at vi klarer å fokusere mer og at vi synes det er mer interessant fordi vi ser på noe vi liker og se på.

F: okei. Hvordan var det å jobbe med propaganda på film da?

E5: Jeg synes det var veldig interessant også....du ser jo filmen og liksom skrive hvordan *du selv* tolket filmen og....ja jeg synes det var interessant og se hvordan propaganda fungerte på film.

F: mhm. Følte dere at budskapet kom frem godt i filmene?

E11: Ja de kom jo veldig tydelig selv om det var animert.

F: Hvorfor var det så tydelig da?

E5: altså det var jo lett å se hvem som var hvem på grunn av sånne egenskaper som karakterene hadde, og du så jo lett hvem som var hitler for eksempel og det gjør jo at vi med en gang tenker automatisk at ja det er 2. verdenskrig og at det er det og det handler om når vi ser disse egenskapene.

F: følte dere at dere klarte å sette dere inn i konteksten til filmene?

E4: Ja ehm...altså sånn plassen og tiden var veldig spesifikke og det gjorde at vi fort skjønnte hvor det var, hva som skjedde og sånne ting.

F: Påvirket det måten dere så filmen på? Når det satte den inn i konteksten?

Stillhet

F: Føler dere at propandateknikkene kom frem i filmene?

E5: altså jeg følte at man måtte liksom se det flere ganger for å forstå det helt, men man merket liksom de tydelige teknikkene, men man måtte se de flere ganger.

F: Hvordan var de synlige?

E5: altså...vi gikk jo gjennom hva propaganda var først så da så jeg det med en gang filmen begynte...vi hadde jo liksom pratet om det først.

F: så dere opplevde at dere klarte å overføre kunnskapen dere hadde lært til når dere jobbet med filmene?

E4, E5, E10, E11: ja!

F: okei! Men følte dere at dere at virkemidlene kom godt frem i filmene da?

E4: Ja noen var jo sånn synlige, spesielt musikken den var jo gjennom hele filmene så da var det ganske sånn spesifikt. Og når for eksempel forskjellige scener var musikken sterkere eller svakere og det var jo på en måte en av de virkemidlene som fungerte best syns jeg.

F: kom det godt frem i begge filmene følte du?

E5: ja altså på den første filmen var det sånn at når det var krig og sånt så var det jo sterk musikk, og det var det jo i den andre og når fuglene og flyene kjempet mot hverandre. Også var det jo litt sånn effekter som gjorde filmene mer interessant.

F: hva mener du med effekter?

E5: sånn når flyene lagde sånn lyder og når de hvite slo den de svarte flyene.

F: Javel. Føler dere propagandaen var synlig i filmene?

Stillhet

F: Klarte dere å se at begge filmene var propagandafilmer med en gang dere så de?

E4: Jeg syns det var ganske synlig...ehm...spesielt på slutten for da kommer det sånn «hvis du gjør dette» eller «hvis du vil at dette skal skje så gjør dette» og da vet du på en måte at det er propaganda.

F: mhm. Kunne dere tenke dere å jobbe mer med animasjonsfilm på skolen?

E4, E5, E10, E11: ja!

F: hvorfor det?

E4: Jeg syns for det første at det var veldig gøy og jeg føler jeg på en måte likte å lære om forskjellige historier om fortiden gjennom disse animasjonsfilmene. Det syns jeg man skal gjøre mer i timene.

F: hva er det som gjør det morsommere med disse filmene da?

E5: Det er jo lettere å følge med når det skjer noe morsom i filmene da, man får med seg mer. Også er det jo litt med det at når det er lett forklart så er det mye lettere og forstå og, enn hvis det var veldig tungt stoff da er det ikke så lett å følge med på.

F: Hvordan opplever dere animasjonsfilm i forhold til andre ting dere jobber med i skolen? Altså spillefilmer, dokumentar, tekstboken?

E11: På hvilken måte mener du?

F: Er det morsommere, annerledes å jobbe med, er det vanskeligere....?

E4: Ja det er jo veldig annerledes enn det vi vanligvis holder på med. Også er det jo lettere å jobbe med fordi de klarte å gjøre tungt stoff om 2. verdenskrig til noe lett og morsomt og jobbe med.

F: Men hva er det ved animasjonsfilmene som gjør stoffet morsomt?

E5: altså når vi var små så vi jo veldig mye på animasjonsfilmer og da klarer vi på en måte å relatere det til noe vi synes er gøy og at det blir gøy å lære liksom.

F: mhm. Hvordan opplever dere filmene klarer å fremstille et alvorlig tema som 2. verdenskrig da?

E5: Det blir jo kanskje ikke like seriøst når det er en and som styrer et folk liksom, men jeg mener fortsatt at filmene klarer å vise hvem det er snakk om og hva som skjer liksom, selv om det er litt tulle.

E4: Jeg synes at det funker bra for oss for vi på ungdomsskolen klarer liksom å ta det seriøst. Jeg tror ikke jeg hadde tenkt noe mindre seriøst hvis vi lærte annerledes om 2. verdenskrig liksom. Vi vet jo på en måte hva temaet er og da klarer vi på en måte å se det seriøse i filmen, vi fokuserer litt mer på det.

F: Hva er det som gjør at dere fokuserer på det seriøse også?

E5: Det er jo det at man vet at det er krigen det handler om og da blir det liksom bare seriøst.

F: mhm. Hvordan synes dere det var å jobbe med propaganda på film da?

E4: Det var gøy, vi har jo liksom bare jobbet med plakater da.

F: Hva er det som er annerledes med å jobbe med film enn med plakat da?

E4: Det er jo gøyere da, for med en plakat så er det liksom bare bildet med stor skrift, mens med film så ligger det masse sånne små ting du kan se etter da. Det gjør det på en måte mer interessant å jobbe med da, fordi du må tenke mer enn du må med bare en plakat.

F: Hvorfor må du tenke mer med propaganda på film enn på plakat.

E4: Nei det er jo fordi det skjer ting hele tiden da...så....man må liksom bruke hjernen hele tiden og se etter ting hvis de dukker opp.

E11: ja...også er det liksom sånn at med plakat så ser du det med en gang, mens på film ligger det kanskje litt sånn mellom tingene, skjulte budskap liksom, og det er jo morsomt når du må finne de.

F: Flott. Er det noe annet dere ønsker å legge til med tanke på det vi har snakket om i dag? Er det noe dere føler vi ikke har snakket om når det kommer til opplegget.....animasjonsfilm.....eller propaganda i film?

E4, E5, E10, E11: nei!

F: Neivel, da vil jeg bare takke dere for tiden deres.

Vedlegg 6 – Transkripsjon av intervju med gruppe 3

Forsker – **F**

Elevnummer 4 – **E4**

Elevnummer 5 – **E5**

Elevnummer 10 – **E10**

Elevnummer 11 – **E11**

F: Da kan vi egentlig bare begynne! Hva syns dere om opplegget på fredag?

E4: jeg syns det var gøy! Mye bedre enn vanlige timer.

F: hvorfor det?

E4: Fordi vi holdt på med en ting liksom...eh det var liksom morsomt å jobbe med en ting som de forskjellige spørsmålene og sånn. Også likte jeg veldig godt opplegget der vi kunne ha litt friminutt når vi ville og litt sånt pauser og sånt da.

F: ja! Var det andre ting ved opplegget du syns var morsomt? I forhold til det dere gjorde av skoleting?

E5: alt egentlig. Jeg kunne hatt flere sånne dager.

F: mhm. Følte dere at dere lærte noe nytt?

E5: ja! Altså vi lærte mye om 2. verdenskrig og sånn ulike måter de viste folket hva som skjedde under krigen og...ja...hva man måtte gjøre for å stoppe det. Ja...det var veldig lærerikt.

F: riktig! Følte dere at dere lærte noe gjennom å jobbe selvstendig da?

E4: ja jeg syns vi lærte mye. Også var det veldig gøy at vi fikk lov til å jobbe selvstendig og så jobbe i grupper, for da fikk vi se hvordan vi jobber forskjellig. Det var ganske gøy!

F: Hvordan var det å jobbe med gruppesamtale?

E5: Ja altså det var jo greit å høre hva andre og tenkte, ikke bare det du tenker selv for alle har jo forskjellige meninger om ting så det var jo greit å høre hvordan de tolket video og hvordan vi tolket den også...ja.

F: ja! Følte dere at den plenumsdiskusjonen også ga dere noe?

E4, E5, E10 og E11: ja!

F: på hvilken måte da?

E4: jo det var jo liksom noen personer vi ikke fikk snakket med i gruppesamtalen så da kom det mer ut sånn hva vi ikke tenkte på og det syns jeg var lærerikt.

F: Føler dere at dere klarte å overføre kunnskapen om å analysere propaganda fra disse gruppene og til den nye filmen?

Stillhet

F: klarte å dere på en måte å gjøre det samme med en ny film?

E4: ja.

F: på hvilken måte da?

E4: Det var jo på en måte de samme spørsmålene da, bare en ny film. Og når du brukte de spørsmålene og tenkemåtene så klarte du på en måte å jobbe litt raskere med den nye filmen

F: mhm. Hva er det ved det å jobbe selvstendig som gjør at det fungerer? I forhold til gruppesamtaler og sånt?

E5: Altså, det er jo litt mer konsentrert når man jobber stille for seg selv, så man får jo kanskje litt mer...klarer kanskje å skrive mer enn hvis vi jobber mer i grupper.

F: javel. Hvordan var det å jobbe med animasjonsfilm?

E4: Det var gøy! Litt sånt forskjellige enn vi vanligvis gjør, for vanligvis ser vi en dokumentar hvor folk snakker, og det blir jo litt kjedelig for oss, så da er dette litt gøyere og vi klarte å følge med bedre på animasjonsfilmene.

F: hvorfor var det gøy? Hva er det som gjør det gøy?

E5: Det er jo det at det er litt humoristisk, det er ikke bare fakta. De på en måte blander litt med humor så det blir morsommere å se på enn en video hvor det bare er fakta.

F: opplevde dere animasjonsfilmene som interessant da?

E4: Ja!

F: På hvilken måte det?

E4: på forskjellige måter. Som måten de var laget på og....at det er så forskjellig fra en dokumentarfilm.

F: Men hva er det som gjør den annerledes å jobbe med enn en dokumentar? Hva er det som gjør det morsommere med animasjonsfilm?

E4: Det er jo de forskjellige karakterene, at de gjør for eksempel Hitler om til en and og at det gjør det litt morsommere og se på. Det gjør noe med hjernen da, at vi klarer å fokusere mer og at vi synes det er mer interessant fordi vi ser på noe vi liker og se på.

F: okei. Hvordan var det å jobbe med propaganda på film da?

E5: Jeg synes det var veldig interessant også....du ser jo filmen og liksom skrive hvordan *du selv* tolket filmen og....ja jeg synes det var interessant og se hvordan propaganda fungerte på film.

F: mhm. Følte dere at budskapet kom frem godt i filmene?

E11: Ja de kom jo veldig tydelig selv om det var animert.

F: Hvorfor var det så tydelig da?

E5: altså det var jo lett å se hvem som var hvem på grunn av sånn egenskaper som karakterene hadde, og du så jo lett hvem som var hitler for eksempel og det gjør jo at vi med en gang tenker automatisk at ja det er 2. verdenskrig og at det er det og det handler om når vi ser disse egenskapene.

F: følte dere at dere klarte å sette dere inn i konteksten til filmene?

E4: Ja ehm...altså sånn plassen og tiden var veldig spesifikke og det gjorde at vi fort skjønnte hvor det var, hva som skjedde og sånne ting.

F: Påvirket det måten dere så filmen på? Når det satte den inn i konteksten?

Stillhet

F: Føler dere at propandateknikkene kom frem i filmene?

E5: altså jeg følte at man måtte liksom se det flere ganger for å forstå det helt, men man merket liksom de tydelige teknikkene, men man måtte se de flere ganger.

F: Hvordan var de synlige?

E5: altså...vi gikk jo gjennom hva propaganda var først så da så jeg det med en gang filmen begynte...vi hadde jo liksom pratet om det først.

F: så dere opplevde at dere klarte å overføre kunnskapen dere hadde lært til når dere jobbet med filmene?

E4, E5, E10, E11: ja!

F: okei! Men følte dere at dere at virkemidlene kom godt frem i filmene da?

E4: Ja noen var jo sånn synlige, spesielt musikken den var jo gjennom hele filmene så da var det ganske sånn spesifikt. Og når for eksempel forskjellige scener var musikken sterkere eller svakere og det var jo på en måte en av de virkemidlene som fungerte best syns jeg.

F: kom det godt frem i begge filmene følte du?

E5: ja altså på den første filmen var det sånn at når det var krig og sånt så var det jo sterk musikk, og det var det jo i den andre og når fuglene og flyene kjempet mot hverandre. Også var det jo litt sånn effekter som gjorde filmene mer interessant.

F: hva mener du med effekter?

E5: sånn når flyene lagde sånn lyder og når de hvite slo den de svarte flyene.

F: Javel. Føler dere propagandaen var synlig i filmene?

Stillhet

F: Klarte dere å se at begge filmene var propagandafilmer med en gang dere så de?

E4: Jeg syns det var ganske synlig...ehm...spesielt på slutten for da kommer det sånn «hvis du gjør dette» eller «hvis du vil at dette skal skje så gjør dette» og da vet du på en måte at det er propaganda.

F: mhm. Kunne dere tenke dere å jobbe mer med animasjonsfilm på skolen?

E4, E5, E10, E11: ja!

F: hvorfor det?

E4: Jeg syns for det første at det var veldig gøy og jeg føler jeg på en måte likte å lære om forskjellige historier om fortiden gjennom disse animasjonsfilmene. Det syns jeg man skal gjøre mer i timene.

F: hva er det som gjør det morsommere med disse filmene da?

E5: Det er jo lettere å følge med når det skjer noe morsom i filmene da, man får med seg mer. Også er det jo litt med det at når det er lett forklart så er det mye letter og forstå og, enn hvis det var veldig tungt stoff da er det ikke så lett å følge med på.

F: Hvordan opplever dere animasjonsfilm i forhold til andre ting dere jobber med i skolen? Altså spillefilmer, dokumentar, tekstboken?

E11: På hvilken måte mener du?

F: Er det morsommere, annerledes å jobbe med, er det vanskeligere....?

E4: Ja det er jo veldig annerledes enn det vi vanligvis holder på med. Også er det jo lettere å jobbe med fordi de klarte å gjøre tungt stoff om 2. verdenskrig til noe lett og morsomt og jobbe med.

F: Men hva er det ved animasjonsfilmene som gjør stoffet morsomt?

E5: altså når vi var små så vi jo veldig mye på animasjonsfilmer og da klarer vi på en måte å relatere det til noe vi synes er gøy og at det blir gøy å lære liksom.

F: mhm. Hvordan opplever dere filmene klarer å fremstille et alvorlig tema som 2. verdenskrig da?

E5: Det blir jo kanskje ikke like seriøst når det er en and som styrer et folk liksom, men jeg mener fortsatt at filmene klarer å vise hvem det er snakk om og hva som skjer liksom, selv om det er litt tullete.

E4: Jeg syns at det funker bra for oss for vi på ungdomsskolen klarer liksom å ta det seriøst. Jeg tror ikke jeg hadde tenkt noe mindre seriøst hvis vi lærte annerledes om 2. verdenskrig liksom. Vi vet jo på en måte hva temaet er og da klarer vi på en måte å se det seriøse i filmen, vi fokuserer litt mer på det.

F: Hva er det som gjør at dere fokuserer på det seriøse også?

E5: Det er jo det at man vet at det er krigen det handler om og da blir det liksom bare seriøst.

F: mhm. Hvordan syns dere det var å jobbe med propaganda på film da?

E4: Det var gøy, vi har jo liksom bare jobbet med plakater da.

F: Hva er det som er annerledes med å jobbe med film enn med plakat da?

E4: Det er jo gøyere da, for med en plakat så er det liksom bare bildet med stor skrift, mens med film så ligger det masse sånne små ting du kan se etter da. Det gjør det på en måte mer interessant å jobbe med da, fordi du må tenke mer enn du må med bare en plakat.

F: Hvorfor må du tenke mer med propaganda på film enn på plakat.

E4: Nei det er jo fordi det skjer ting hele tiden da...så....man må liksom bruke hjernen hele tiden og se etter ting hvis de dukker opp.

E11: ja...også er det liksom sånn at med plakat så ser du det med en gang, mens på film ligger det kanskje litt sånn mellom tingene, skjulte budskap liksom, og det er jo morsomt når du må finne de.

F: Flott. Er det noe annet dere ønsker å legge til med tanke på det vi har snakket om i dag? Er det noe dere føler vi ikke har snakket om når det kommer til opplegget.....animasjonsfilm.....eller propaganda i film?

E4, E5, E10, E11: nei!

F: Neivel, da vil jeg bare takke dere for tiden deres.

Vedlegg 7 – Påmeldingsskjema for informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «*Bruken av animasjonsfilmer fra 2. Verdenskrig i historieundervisningen på ungdomsskolen*»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke tanker og refleksjoner elever og lærer(e) har om bruken av animasjonsfilm fra 2. Verdenskrig i historieundervisningen på ungdomsskolen, og hvordan filmen *The Ducktators* (1942) kan bidra til å utvikle elevenes evne til historisk tenkning. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å kunne gi en forståelse av hvilke tanker og refleksjoner elever har omkring bruken av animasjonsfilm(er) som læringsmiddel i historieundervisningen, og å se hvordan filmen «*The Ducktators*» kan påvirke elevenes egen evne til historisk tenkning. På den måten kan man eventuelt finne undervisningspotensialet til et medium det er forsket lite på i historiefaget.

Problemstilling: Hvordan oppleves animasjonsfilmen «The Ducktators» fra 2. Verdenskrig som læringsverktøy i historieundervisningen for elever og lærer på ungdomstrinnet, og i hvordan kan filmen påvirke elevens evne til historisk tenkning.

Forskningsspørsmål(ene): Hvordan opplever elevene animasjonsfilm som læringsmiddel i historieundervisningen? Hvordan påvirker animasjonsfilmen «The Ducktators» elevenes evne til historisk tenkning?

Prosjektet er knyttet opp til en masteroppgave i historiedidaktikk som skal leveres ved Universitetet i Stavanger som en del av utdannelsen – Lektorutdanning for 8.-13.trinn

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Stavanger er ansvarlig for prosjektet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget i prosjektet er elever og lærer(e) på ungdomsskolen. Forskeren jobber som vikar på skolen og har derfor kjennskap til elevene og de ansatte. Begrunnelse for utvalget er at forskeren har lett tilgang til elevene og kjennskap til administrasjonen og de ansatte.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta vil det bety at du må delta på et undervisningsopplegg som innebærer arbeid med et arbeidshefte som skal leveres inn og et tekst på 1-2 sider som skal skrives og leveres. Forskeren vil observere undervisningsopplegget hvor en avtalt lærer skal lede timen. Gruppesamtalen skal foregå med de andre informantene og vil bli tatt opp med lyd. Samtalen skal transkriberes og alle navn vil anonymiseres.

Foresatte kan få se intervjuguide hvis ønskelig ved å kontakte meg på:

Telefon: 90815437

Mail: PO.Borgen@stud.uis.no

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 opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Det vil ikke påvirke din karakter i faget eller ditt forhold til skolen og/eller læreren. Dersom du vil trekke deg, vil du følge undervisningen som vanlig.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

De som vil ha tilgang til materialet er forskeren selv og veileder David Wagner ved Universitetet i Stavanger.

For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysninger eller annen sensitiv informasjon, vil all data samles på en ekstern minnepinne med kodelås. Du vil bli anonymisert slik at du ikke kan identifiseres. Lydopptakene vil transkriberes, slik at din stemme og dine uttalelser ikke kan høres av andre enn forsker selv. Forskningsprosjektet er meldt inn til NSD (Norsk senter for forskningsdata) som er en personvernstjeneste som skal sikre deltakere i forskningsprosjekter.

Alle navn vil anonymiseres og skal ikke være mulig å gjenkjenne i ferdig publikasjon. Det som vil bli kjent er nyttige utdrag fra lydopptak, oppgavebesvarelse og observasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes juni 2019. All innsamlet data vil bli slettet, både lydopptak, oppgavebesvarelser og andre notater.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller 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 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 ved David Wagner (david.wagner@uis.no).

Vårt personvernombud: Marianne Gjerlaugsen, på telefon 51 83 15 69

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

David Wagner

Prosjektansvarlig

(Veileder)

Petter Borgen

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Bruken av animasjonsfilmer fra 2. Verdenskrig i historieundervisningen på ungdomsskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i aktiviteter med lydopptak.
- å delta i observasjon.
- Å levere inn et dokument knyttet til arbeidsheftet og undervisningsopplegget
- å være tilgjengelig for tilleggs kommentar i etterkant av prosjektet dersom dette skulle være nødvendig.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. Juni 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

(Signert av foresatt(e) hvis deltaker er under 18 år)

Vedlegg 8 – Meldeskjema fra NSD

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Bruken av animasjonsfilm fra 2. Verdenskrig i historieundervisningen på ungdomsskolen

Referansenummer

737114

Registrert

05.10.2018 av Petter Oliver Borgen - PO.Borgen@stud.uis.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for kultur- og språkvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

David Wagner, david.wagner@uis.no, tlf: 51831019

Type prosjekt

Forskerprosjekt

Prosjektperiode

12.11.2018 - 01.06.2019

Status

03.12.2018 - Vurdert

Vurdering (1)

03.12.2018 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 3.12.2018, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.6.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen, formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål, dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet, lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet.

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17