



Universitetet
i Stavanger

DET HUMANISTISKE FAKULTET

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Lektorprogram i Humanistiske fag MHIMAS – Historiedidaktikk masteroppgave	Høst- og vårsemesteret, 2014/2015 Åpen
Forfatter: Linda Hansen (signatur forfatter)
Veileder: David-Alexandre Wagner	
Tittel på masteroppgaven: <i>Snurr film og slapp av? En undersøkelse av læreres filmbruk i historieundervisningen.</i>	
Engelsk tittel: <i>Hit play and relax? Research on teachers' use of film in the history classroom.</i>	
Emneord: Historiedidaktikk Film Historieundervisning Kunnskapsløftet Kritisk tenkning	Sidetall: 140 + vedlegg/annet: 97 Stavanger, 20. mai 2015

Forord

I begynnelsen av skoleåret 2014/2015 ble vi, masterstudentene, gjort oppmerksom på at det følgende året med forskning og skriving kom til å bli en berg- og dalbane av et år. Lite visste jeg hvor rett seminarlederen skulle ha, og hvor altoppslukende og omfattende det å skrive en masteravhandling skulle bli. Arbeidet som ligger bak en slik avhandling er langt ifra utført av kun én person, og det er mange som fortjener en takk for bidraget. Selv stiller jeg meg ansvarlig for oppgavens feil og mangler.

Først og fremst vil jeg uttrykke en dyp takknemlighet overfor hver og en av lærerne som deltok i denne undersøkelsen, samt avdelingslederne ved de respektive skolene for all hjelp med å videreformidle informasjon og for å ha satt meg i kontakt med lærerne.

Denne avhandlingen kunne ikke blitt skrevet uten dere.

Siden vil jeg takke mine kjære medstudenter for fem flotte år sammen på Universitetet i Stavanger. Av disse vil jeg spesielt takke Elise Haukeland, Torje Hunsbedt, Ellen Nygård og Marit Larsen, som har vært mine viktigste støttespillere.

Jeg vil også takke venner og familie som har støttet meg og holdt ut med meg gjennom tider som har vært preget av både mentalt og fysisk fravær. Av disse utdeles det en spesiell takk til min kjære mamma, som har støttet og hjulpet meg gjennom hele utdanningsløpet.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min fantastiske veileder David-Alexandre Wagner, som ikke bare har bidratt med konstruktive og oppløftende tilbakemeldinger, men også hatt en (tilsynelatende) urokkelig tro på meg.

Tusen takk alle sammen!

Linda Hansen

Stavanger, mai 2015

Innholdsfortegnelse

Forord.....	1
Innholdsfortegnelse	2
Sammendrag.....	5
KAPITTEL 1: Innledning	6
1.1 Introduksjon	6
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
KAPITTEL 2: Læreplanverk og begrepsavklaring	12
2.1 Film som læremiddel i historieundervisningen	12
2.1.1 Hvorfor bruke film som læremiddel i historieundervisningen?	13
2.1.2 Alle filmer er subjektive tolkninger	14
2.2 Film i norske læreplanverk	15
2.2.1 Fra Normalplanen til Reform 94	15
2.2.2 Film i Kunnskapsløftet	17
2.2.2.1 Generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen	18
2.2.2.2 Læreplan i historie – fellesfag for studieforberevende program	18
2.3 Kritisk tenkning og kildegranskning	21
2.4 Historiedidaktikk	23
KAPITTEL 3: Forskningsstatus	25
3.1 Tidligere forskning	25
3.1.1 Norske studier	26
3.1.2 Svenske studier	29
3.2 Aktuell litteratur	32
3.2.1 Litteratur om film	32
3.2.2 Historiedidaktisk og pedagogisk litteratur	34
3.2.3 Litteratur om forskningsmetode	35
KAPITTEL 4: Metode.....	36
4.1 Metodevalg	36
4.2 Utvalg	37
4.3 Generelt om informantene	38
4.4 Intervjuguide	39
4.6 Metode for analyse og tolkning	41
4.7 Etterpåklokskap	44
4.8 Ethiske og kildekritiske dilemmaer	45

KAPITTEL 5: Hvordan bruker informantene film i historieundervisningen?	47
5.1 Hvor mye av lærernes undervisningstid går med på å vise film?	47
5.1.1 Hvor mye tid bruker informantene på film på de ulike trinnene?	50
Oppsummering	52
5.2 Hvilke filmer nevnes og hvilke kanaler benytter informantene seg av for å finne film?	53
5.2.1 Sjangerfordeling og utgivelsesår	53
5.2.2 Valg og anskaffelse av film	57
Oppsummering	59
5.3 I hvilken grad har informantene et pedagogisk opplegg til film?	60
5.3.1 Hvilke arbeidsformer er mest vanlig, og når i forhold til filmen blir de brukt?	62
5.3.1.1 Etterarbeid og underveisarbeid	64
5.3.1.2 Diskusjon og oppgavearbeid	65
5.3.2 Film som hjemmelektse	66
Oppsummering	66
5.4 Hva tenker lærerne om film som læremiddel, og hvordan rangerer de film i forhold til andre læremidler?	67
5.4.1 Bruk av film i forhold til andre læremidler	68
5.4.1.1 Lærebok	69
5.4.1.2 Internett	71
5.4.1.3 Skriftlige kilder	72
5.4.1.4 Ekskursjon	73
5.4.1.5 Bilder/kart	74
5.4.1.6 Arbeidsbøker	74
5.4.1.7 Andre ressurser	75
5.4.2 Film – et supplement?	76
Oppsummering	78
KAPITTEL 6: Hvorfor bruker informantene film i historieundervisningen?	80
6.1 Hvorfor bruker informantene film i historieundervisningen og hva ønsker de at elevene skal lære gjennom å se film?	81
6.1.1. Empati/Historiebevissthet	81
6.1.2. Engasjement	84
6.1.3. Variert og tilpasset opplæring	88
6.1.4. Kritisk tenkning	92
6.1.5 Ikke-pedagogiske grunner	92
6.1.6 Faglig innhold	93
6.1.7 Egen interesse	94
6.1.8 Mye bra filmmateriale	95
6.1.9 Felles referanse	95

Oppsummering	96
6.3 I hvilken grad fokuserer lærerne på å fremme kritisk tenkning hos elevene ved bruk av film i historieundervisningen?	98
6.3.1 Over halvparten av lærerne har et negativt inntrykk av elevenes evne til å stille seg kritiske	100
6.3.2 ... Og en sjettedel av lærerne virker selv <i>ikke</i> kritiske til film.	102
6.3.3 Omtrent 30% av lærerne bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene ...	103
Oppsummering	105
6.4 Hva opplever informantene som utfordringer med å anvende film i historieundervisningen?	106
6.4.1 Tid	107
6.4.2 Filmens effekt på elevene	109
6.4.3 Å finne riktig film	110
6.4.4 Praktiske utfordringer	111
6.4.5 Tekniske utfordringer	112
6.4.6 Fravær	113
Oppsummering	114
KAPITTEL 7: Avslutning	115
7.1 Konklusjon og overordnet drøfting	115
7.2 Sammenligning med tidligere forskningsresultater	123
7.3 Veien videre.....	127
Bibliografi	128
Bøker	128
Artikler	129
Diverse avhandlinger	130
Offentlig Informasjon	131
Internettkilder	132
Kilder.....	134
Vedlegg 1: Intervjuguide.....	135
Vedlegg 2: Filmene	137

Sammendrag

Denne avhandlingen handler om læreres bruk av film i historieundervisningen. Jeg har undersøkt hvordan og hvorfor 19 historielærere fra Stavangerområdet som underviser på videregående trinn oppgir at de bruker film i historieundervisningen. Metoden for denne undersøkelsen var kvalitativ med innslag av kvantitative trekk, og bestod av muntlige semi-strukturerte intervju og en temasentrert analyse- og drøftingsdel.

Utgangspunktet for denne oppgaven er at dagens elever i stor grad får historieforståelsen sin fra film, ikke fra lærebøker o.l., og at de i lys av dette må kunne behandle dette verktøyet og stille seg kritiske til den fremstillingen som fremkommer i film. Dermed ble det lagt ekstra vekt på hvordan lærerne bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. I tillegg til dette fokuseres det på film i forhold til andre læremidler, samt eventuelle utfordringer ved å bruke film som læremiddel i historieundervisningen.

Opgaven er inndelt i syv kapitler. Kapittel 1 består av oppgavens introduksjon, samt presentasjon av problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål. I kapittel 2 avklares diverse sentrale begreper og det foretas en gjennomgang av filmens rolle i tidligere og nåværende læreplanverk. I kapittel 3 presenterer jeg forskningsstatusen, og her vil jeg ta for meg fem verk i form av tidligere nasjonal og internasjonal forskning. I tillegg presenteres det aktuell litteratur som har vært sentral i denne prosessen. Kapittel 4 er en gjennomgang av undersøkelsens utvalg og metoden jeg har brukt for å undersøke problemstillingen og for å analysere funnene. Kapittel 5 og kapittel 6 utgjør oppgavens hoveddel, og her presenterer og drøfter jeg funnene som fremkom, i tematisk rekkefølge. I kapittel 5 fokuserer jeg på hvor mye av undervisningstiden informantene brukte på film, hvilke typer film som ble nevnt, om lærerne har pedagogiske opplegg til filmene og hvordan hovedtrekkene rundt disse ser ut, samt hvor mye de brukte film i forhold til andre læremidler. I kapittel 6 fokuserer jeg på hvorfor informantene brukte film, i hvilken grad de brukte film for å fremme kritisk tenkning hos elevene, samt utfordringer ved å bruke film i historieundervisningen. I siste og syvende kapittel presenteres det en konklusjon og en overordnet drøfting av funnene, som i tillegg sammenlignes med forskningsresultater fra tidligere forskning. Det gis også tips til videre forskning innenfor dette feltet.

Helt til slutt kommer bibliografien og vedleggene.

KAPITTEL 1: Innledning

1.1 Introduksjon

(...) For all erfaring med film som læremiddel tilseier at ein forkaster metoden «snurr film og slapp av». Likevel er det nok ei kjensgjerning at mye av film- og videovisninga i norsk skole i praksis foregår nettopp etter dette mønsteret.¹

Slik står det skrevet i Ola Svein Stugus artikkel «Pauseunderhaldning og læremiddel. Om bruk av film i historieundervisninga». Artikkelen ble publisert i 1991 og handler om bruk av film i historieundervisning. I artikkelen hevder Stugu at det kan være vanskelig å bruke film riktig uten svært grundig forhåndsarbeid, og at det er den pedagogiske rammen rundt filmen som er avgjørende – ikke filmen i seg selv. Han understreker at filmbruk ikke kan stå isolert i undervisningen, men at den må integreres med andre pedagogiske elementer.² Videre peker Stugu på sterke og svake sider knyttet til filmens funksjoner. En av de positive sidene han peker på er at film kan vise oss det konkrete – hvordan folk, ting og landskap ser ut, mens en negativ side er at film ikke kan sammenlignes med læreboka når det kommer til effektiv formidling av teori og resonnement. Han oppfordrer til en kritisk distanse til film som læremiddel og hevder at den beste pedagogikken vil være å la filmen ligge ubrukt av og til.³ I avslutningen av artikkelen presenterer han tre grunnregler for å vurdere historiske filmer. Disse grunnreglene går ut på å stille seg kritisk til opphavssyn, beretning og grunnsyn, og er sentrale for å drive med kildegranskning.

Etter å ha lest denne artikkelen ble jeg sittende igjen med mange spørsmål, og den skulle vise seg å bli en stor inspirasjonskilde til denne masteravhandlingen. Min oppfatning av denne artikkelen er at Stugu tror at mye av filmbruken i skolen skjer uten pedagogiske opplegg, først og fremst som et lærererstattende middel brukt for avslapning i stedet for som læremiddel. Hva han baserer dette på er uklart ettersom han ikke henviser til forskning på dette feltet.

¹ Stugu, Ola Svein. (1991). «Pauseunderhaldning og læremiddel. Om bruk av film i historieundervisninga», *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3: 138.

² Stugu 1991: 138.

³ Stugu 1991: 139.

Jeg er enig med Stugu om at det er den pedagogiske rammen rundt filmen, ikke nødvendigvis filmen i seg selv, som er avgjørende for om film er et godt læremiddel. Stugus påstand om at læreboken overgår film når det kommer til effektiv formidling av teori og resonnement, stiller spørsmål til hvilke funksjoner film som læremiddel har i forhold til andre læremidler. Alle læremidler har sine styrker og svakheter, og der læreboka har sine svakheter, kan film ha sine styrker, og omvendt. Riktignok kan en lærebok være fullspekket med teori og resonnement, men heller ikke læreboken kan, etter min mening, stå uten en pedagogisk ramme.⁴ Utover dette kan film også være spekket med historiske fakta og oppfordre til resonnement hos seeren, men dette forutsetter som regel en viss type film. Brukt i undervisningssammenheng kan film også være effektivt med tanke på at omfattende og kompliserte, historiske perioder, konsepter og begreper kan formidles på langt kortere tid enn det ville tatt å forklare med ord, men det kan også være ineffektivt hvis det er en totimers lang film som brukes uten kontekst, mål og mening. På samme måte kan det å lese i læreboken også være bortkastet tid hvis ikke de pedagogiske rammene er tilstede. Kort sagt har alle læremidler styrker og svakheter. Etter min mening er det ikke nødvendigvis læremidlene *i seg selv* som er avgjørende for hvilket utbytte elevene får, men den pedagogiske rammen rundt læremidlene, altså hvordan læremidlene brukes og til hvilket formål.

Noen av spørsmålene jeg ble sittende igjen med etter å ha lest denne artikkelen var: *Er det en kjensgjerning at mye av filmvisning i norsk skole foregår etter mønsteret «snurr film og slapp av»? Hva tenker lærerne om film som læremiddel i forhold til andre læremidler? Hvordan brukes egentlig film i historieundervisningen, og ikke minst hvorfor brukes det? Hva vil lærerne at elevene skal lære gjennom å se film? Og hvordan er film omtalt i Kunnskapsløftet?*

Ola Svein Stugu er per dags dato professor ved Institutt for Historiske Studier ved Universitetet i Trondheim og har gjennom årenes løp utgitt en rekke bøker og artikler. Få av disse utgivelsene omhandler film i historieundervisningen, ettersom dette ikke er hans hovedfelt. Til tross for dette, og at artikkelen er over tjue år gammel, skal det likevel nevnes at artikkelens innhold er høyst relevant den dag i dag fordi den setter søkelyset mot et omdiskutert felt blant historikere: film i historieundervisningen.

⁴ Se side 15 og 60 for å se hva som legges i begrepet «pedagogisk ramme» i denne oppgaven.

Robert A. Rosenstone, en amerikansk pionér på dette feltet, skriver i *History on Film/Film on History* at film tradisjonelt har blitt sett på som underholdning og en diversjon - en plass vi går for å rømme fra de sosiale og politiske problemene som fyller avisene og historiebøkene. At film er kun romantiserte, simple, fortellinger om de gode og de onde, og de vakre heltinnene, og at de har ingenting å gjøre med den seriøse verden av hendelser og utviklinger som er beskrevet i bøker. At film kun handler om å tjene penger og oppnå status.⁵ Rosenstone motsetter seg denne holdningen til film. Han argumenterer for at den historien som fremstilles på film ikke er virkelig, men at den historiske verden som fremstilles i lærebøker heller ikke er det, og at de kun er ord som kom dit på grunn av et sett regler for å finne bevis for å kunne produsere mer ord, og for å akseptere at disse ordene forteller oss om hva som er viktig av fortidens hendelser.⁶ I artikkelen «The Historical Film as Real History» fra 1995 skriver han at film verken erstatter eller supplerer historie, og at film står tilstøtende til skreven historie, slik som andre former for å forholde seg til fortiden på, som for eksempel minner og muntlig tradisjon.⁷ Videre understreker han at å akseptere disse forandringene i historie som vitenskap, ikke er å kollapse alle standarder av historisk sannhet, men å akseptere en annen måte å forstå fortiden på, og at å ignorere film som historieformidlende medium vil være å overgi historien til andre, der mange kan ønske å profitere fra fortiden.⁸ I samme artikkel uttrykker Rosenstone at det finnes lite kunnskap om hvorfor lærere bruker film i undervisningen. Han skriver at film har invadert klasserommet, men det er vanskelig å vite om dette skyldes lærernes latskap, elevenes postlitterære utgangspunkt eller erkjennelsen av at film kan gjøre noe som skrevne ord ikke kan.⁹

I sin doktorgradsavhandling fra samme år, understreker Jan Anders Diesen, som er en norsk pionér på dette feltet, at lærernes holdninger til film i skolen er et uklart område. Han hevder at det ikke finnes noe dokumentasjon på om lærerne bruker film på grunn av at de synes det var et utmerket læremiddel, en variasjonsmulighet, et populært avbrekk eller en påtvunget nyhet.¹⁰ I tillegg til dette påpeker han at i det store verket om

⁵ Rosenstone, Robert A. (2006). *History on Film/Film on History*. Great Britain: Pearson Education Limited: 2.

⁵ Rosenstone 2006: 1.

⁷ Rosenstone, Robert A. (1995). «The Historical Film as Real History» (s.5-23) i *Film-Historia*, Vol. V, No.1. Barcelona: 10.

⁸ Rosenstone 1995: 10.

⁹ Rosenstone 1995: 1.

¹⁰ Diesen, Jan Anders. (1995). *Eit hugtakande læremiddel? Undervisningsfilmen i norsk skole*.

Doktoravhandling. Trondheim: Institutt for drama, film og teater, Det historisk-filosofiske fakultetet, Universitetet i Trondheim: 145.

lærere som Gro Hagemann utgav i 1992 finnes det ingen betraktninger om lærere og film i skolen.¹¹

I lys av disse betraktningene skal det nevnes at disse verkene er publisert for over tyve år siden.¹² Dette er gjort med hensikt for å vise at det er mye som har endret seg siden den gang, spesielt med tanke på digitale medier og norske læreplanverk, men at forskning på dette feltet fremdeles er mangelfull. Det er blitt gjort noen studier på dette i internasjonal sammenheng, men det finnes ingen forskning på hvordan film blir anvendt i *historieundervisningen* i Norge. Det er derimot blitt gjort slike studier innenfor andre fag, for eksempel Religion og Etikk.¹³

Jeg husker selv fra mine yngre dager som elev på barne- og ungdomsskolen da lærerne trillet inn et fjernsynsapparat med VHS-spiller, og måtte bruke tid på å spole både frem og tilbake ørtten ganger før filmen var i gang. Det kunne være dårlig kvalitet både på bilde og lyd, samtidig som det var tidkrevende. Det er ikke så vanskelig å huske tilbake til disse dagene, da det er mindre enn ti år siden. Siden denne tid har blant annet YouTube vokst frem som en høyaktuell, lett tilgjengelig og nettbasert strømmetjeneste som tilbyr et bredt spekter av film. YouTube legger til rette for å bruke film på langt flere måter enn tidligere, for eksempel har både utvalget og tilgjengeligheten til film økt, og spesielt kortere filmer og klipp/utdrag fra lengre filmer. Ifølge MedieNorge har fremveksten av strømmekanaler slik som YouTube ført til at vi i større og større grad ser film via Internett og ikke via VHS- eller DVD-filmer.¹⁴

I *Historical Thinking and Other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past* hevder Sam Wineburg at en stor del av elevenes historieforståelse ikke kommer fra verken lærebøker eller lærere, men fra såkalte «Hollywood-filmer».¹⁵ Andre anerkjente historikere som også hevder dette er Robert A. Rosenstone¹⁶, Erik Lund¹⁷ og Alan S. Marcus med flere.¹⁸ I lys av dette understrekes det at det er viktig å utstyre

¹¹ Diesen refererer her til Hagemann, Gro. (1992). *Skolefolk: Lærernes historie i Norge* (1992). Oslo: Ad Notam Gyldendal.

¹² Med unntak av *History on Film/Film on History* som ble publisert i 2006.

¹³ Se under Tidligere forskning/Norske studier/Kjersti Holm i kapittel 3.

¹⁴ Medienorge.uib.no: «Medieåret 2013-2014. Medieutvikling i Norge: fakta og trender.» Lokalisert 15.02.15.

¹⁵ Wineburg, Sam. (2000). «What can *Forrest Gump* tell us about students' historical understanding?» *Social Education*, 65(1), 55-58. Som gjengitt av Marcus, Alan S.; Metzger, Scott Alan; Paxton, Richard J.; Stoddard, Jeremy D. (2010). *Teaching history with film. Strategies for secondary social studies*. New York, NY: Routledge: 3.

¹⁶ Rosenstone 2006: 3.

¹⁷ Lund, Erik. (2011). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget: 20, 171.

¹⁸ Marcus, Metzger, Paxton og Stoddard 2010: 3.

elevene med evnen til å se historisk representasjon kritisk.¹⁹ Tidligere i år utgav Marlen Ferrer, førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus, artikkelen «Historie og film – de overordna spørsmålene». I denne artikkelen understreker også hun at TV-serier som «Downton Abbey» bidrar til å forme folks syn på fortiden langt mer effektivt og kraftfullt enn faghistorikerens historiefordling.²⁰ I lys av dette oppfordrer hun historikere til å fokusere mer på de overordnede spørsmålene, som for eksempel hva slags historiesyn filmene formidler, i stedet for å jakte på faktafeil.²¹

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

I lys av disse betraktningene, og med utgangspunkt i mangelfull forskning på dette aktuelle fagfeltet, stiller det spørsmål til hvordan og hvorfor lærere faktisk bruker film i historieundervisningen, og hvordan dette er omtalt i læreplanen. Dermed har jeg utformet en problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål for å kaste lys over dette fagfeltet:

Snurr film og slapp av? En undersøkelse av læreres filmbruk i historieundervisningen.

Med utgangspunkt i denne problemstillingen utformet jeg fem forskningsspørsmål som står sentralt i denne studien. Problemstillingen og forskningsspørsmålene danner i all hovedsak utgangspunktet for at jeg har valgt en kvalitativ tilnærming gjennom intervju, og for utformingen av intervjuguiden.²² Forskningsspørsmålene lyder som følger:

- Hvordan bruker lærere film i historieundervisningen?
- Hvorfor bruker lærere film i historieundervisningen og hva ønsker de at elevene skal lære gjennom å se film?
- I hvilken grad fokuserer lærere på å fremme kritisk tenkning hos elevene ved bruk av film i historieundervisningen?
- Hva opplever lærere som utfordringer med å anvende film i historieundervisningen?

¹⁹ Stoddard, Jeremy D. og Marcus, Alan S. (2010). «More than «showing what happened»: exploring the potential of teaching history with film» i *The High School Journal* Vol. 93, Nr.2. North Carolina, NC: 89.

²⁰ Ferrer, Marlen (2015). «Historie og film – de overordna spørsmålene» (s.39-43) i *Historikeren*, Nr. 1: 39.

²¹ Ferrer 2015: 43.

²² Se vedlegg 1

- Hva tenker lærerne om film som læremiddel, og hvordan rangerer de det i forhold til andre læremidler?

Med «hvordan» lærerne bruker film, menes her hvor mye av undervisningstiden lærerne bruker på film, hvilke typer film som nevnes, hvordan og hvor lærerne får tak i filmer, om lærerne har pedagogiske opplegg til filmene og hva hovedtrekkene ved disse oppleggene er.

Ideen til problemstillingen blomstret ut ifra Ola Svein Stugus påstand om at mye av filmvisning i norsk skole foregår etter mønsteret «snurr film og slapp av». Utformingen av forskningsspørsmålene har vært en dynamisk prosess, og ble til slutt utformet på bakgrunn av forskningsstatus, Kunnskapsløftet og ikke minst teori om bruk av film i historieundervisningen. Metoden jeg brukte for å gjennomføre undersøkelsen var muntlige, semi-strukturerte intervju, og utvalget bestod av 19 aktive historielærere. På bakgrunn av oppgavens rammer og av praktiske årsaker ble undersøkelsen holdt til fire av de største videregående skolene i Stavanger som tilbyr Studiespesialisering. Hovedkildene for å kunne belyse disse spørsmålene består altså av aktive historielærere som underviser på videregående skole på Vg2 og/eller Vg3 i Studiespesialiserende utdanningsprogram, og betegnes i denne sammenheng som primærkilder og førstehåndskilder. Undersøkelsen baserer seg altså på hvordan informantene selv oppgir at de bruker film i historieundervisningen. Det ble ikke utført observasjoner i klasserommet for å sjekke at informantenes intensjoner og uttalelser samsvarte med praksisen deres, av den grunn at dette ikke var forenlig med oppgavens rammer eller hensikt. I lys av dette har det vært viktig å holde en kritisk distanse til kildene og til kildematerialet, noe jeg har forsøkt å være bevisst på under hele prosessen.

KAPITTEL 2: Læreplanverk og begrepsavklaring

I dette kapittelet vil jeg avklare noen sentrale begreper og definisjoner, samt ta en gjennomgang av filmens rolle i tidligere læreplanverk. Hovedvekten vil ligge på hvordan film er omtalt i Kunnskapsløftet, og spesielt i tråd med gjeldende læreplan i historie for studieforberevende utdanningsprogram. Begrepene jeg vil avklare er film som læremiddel i historieundervisningen, kritisk tenkning og kildekritiske ferdigheter, og historiedidaktikk.

2.1 Film som læremiddel i historieundervisningen

I denne oppgaven defineres begrepet «film» kort sagt som alle typer levende bilder som kan vises på en eller annen skjerm i undervisningssammenheng, som oftest også med lyd, men dette er ikke et krav. Når begrepet film brukes i denne oppgaven menes både fiksjon- og dokumentarfilm i form av filmer, serier og episoder fra serier, fjernsynsprogrammer og simulerte kart – alle sjangre er inkludert. Det inkluderer både kortere og lengre filmer, vist i sin helhet eller kun vist som utdrag, og filmene trenger ikke egentlig å være tiltenkt historiefaget eller undervisning generelt.

I denne oppgaven brukes det en åpen definisjon av læremidler først og fremst på bakgrunn av at Kunnskapsløftet er formulert på en åpen måte og vektlegger frihet i forhold til valg av læremidler og arbeidsmetoder. I tillegg til dette finnes det mye materiale som kan brukes i historieundervisningen uten å være tiltenkt dette i utgangspunktet, noe film er et godt eksempel på. På bakgrunn av dette, har jeg valgt å bruke en definisjon som stammer fra Stortingsmelding nr. 29 fra 1994-95. Den lyder som følger:

Læremidler omfatter alt det som tas i bruk i en lærings situasjon, og som er meningsbærende i seg selv. Læremidler omfatter tekster, programvare, lyd og bilder og lærebøker som er produsert for å ivareta bestemte opplæringsmål, men det kan også være materiell som opprinnelig hadde andre formål, som for eksempel avisartikler, spillefilmer eller skjønnlitteratur.²³

²³ Stortingsmelding nr. 29 (1994-95), som referert til av Imsen 2009: 330.

Jeg ønsker også å tilføre at filmbruken det er snakk om i denne oppgaven er *lærernes* filmbruk, altså hvordan lærerne bruker og vektlegger film i historieundervisningen. Derfor er det viktig å nevne at når læreren gir elevene rom til å jobbe selvstendig og på egenhånd med ulike læringsmidler, som for eksempel lærebøkens nettsted, inngår ikke denne typen filmbruk dersom det finnes filmer på disse sidene. Elevene jobber da fritt og velger selv hvilke kanaler de vil bruke for å fremme læring, og dette vil jeg betrakte som *elevenes* filmbruk, ikke lærernes, og dette vil ikke fokuseres på i denne oppgaven.

2.1.1 Hvorfor bruke film som læremiddel i historieundervisningen?

Det finnes både fordeler og ulemper med å bruke film som læremiddel i undervisningen. Fordelene med å bruke film i historieundervisningen, er at film blant annet kan brukes for å billedgjøre på den måten at film viser hvordan regissøren tror at konkrete bygninger, landskap og klær så ut. Film kan også brukes for å utvikle empati hos elevene²⁴, for å stimulere flere sanser (auditive/visuelle) hos elevene (som igjen kan føre til økt læringsutbytte), og som verktøy for å utvikle kritisk tenkning hos elevene.²⁵ Film kan brukes både som levning til den tiden og situasjonen filmen ble til i, og som beretning til hva filmen som kilde konkret forteller om historiske hendelser, personer med mer. For noen kan film gi et klarere bilde av en periode og en handlingsoversikt i forhold til det en tekst kan. Fordi film er et læremiddel som også forbindes med noe gøy, kan det motivere og skape engasjement hos elevene.

Men til tross for tallrike muligheter ved å anvende film i historieundervisningen, finnes det også baksider knyttet til dette. For eksempel kan elevene ta filmens innhold for god fisk og tenke at det er den etablerte «sannheten» som her vises. Film har ved flere anledninger blitt brukt som propaganda, for eksempel «Viljens Triumf» (Leni Riefenstahl, 1935). Fordi elevene er vant med å se film på fritiden for å slappe av og kose seg, kan det være at de ikke tar filmen seriøst som læremiddel og ikke stiller seg kritisk til den representasjonen som forekommer. Å se film er sjelden en nøytral opplevelse, og film kan fremme sterke og ulike følelser hos seeren. Noen elever er mer lettrørte enn andre, og mange kan oppleve det som ubehagelig å vise følelser foran medelever. I tillegg til dette er fiksjonsfilmer bygget opp som en fortelling, noe som

²⁴ Marcus, Metzger, Paxton og Stoddard 2010: 27-51.

²⁵ Lund 2011: 169-171.

gjør at historien kan oppfattes som helhetlig og «ferdig», og gir et tilsynelatende korrekt bilde av fortiden.²⁶ I og med at de fleste historiske filmer ikke opprinnelig er tiltenkt historieundervisningen, er det viktig å sette filmen inn i en kontekst slik at filmens bruk fremkommer som hensiktsmessig og klar for elevene. Blant annet understreker Alan S. Marcus i sin artikkel om fiksjonsfilm i historieundervisningen, at lærere har en plikt til å tenke på hvordan fiksjonsfilmer fra Hollywood påvirker elevenes historiske forståelse, og til å vurdere å integrere film som en del av undervisningen sin. Han hevder også at lærere er ansvarlige for å forsikre at elevene innehar leseferdigheter til å tolke, evaluere og lære fra historisk film.²⁷

2.1.2 Alle filmer er subjektive tolkninger

I sammenheng med film dukker også spørsmålet om sannhet opp. Hva som er «sant» eller ikke, og hva som faktisk har skjedd eller ei, er et vanskelig tema som åpner opp for diskusjon, for hva er egentlig sannhet? Det er ikke en diskusjon som kommer til å ta veldig stor plass i denne oppgaven, men en kort gjennomgang av hvordan film er påvirket av subjektive føringer vil likevel være nødvendig.

I sammenheng med bruk av film i historiefaget, er det nokså trygt å anta at de fleste filmene i større eller mindre grad tar utgangspunkt i historiske hendelser, personer og/eller konsepter, noe som kan gjøre skillet mellom dokumentarfilmer og fiksjonsfilmer uklart. Hovedforskjellen er at produsentene bak fiksjonsfilmer kan tillate seg større tolkningsfriheter og kunstneriske friheter i forhold til det som tillates av en dokumentarfilm, der det stilles strengere krav til vitenskapelig forankring. Dokumentarfilm skal i prinsippet være en verifiserbar skildring av «virkeligheten» som først og fremst formidler fakta.²⁸ Ofte inkluderer dette autentiske filmklipp. Autentisk vil si at noe er det det gir seg ut for å være.²⁹ I tråd med dette poengterer Lund at en fiksjonsfilm kan være mer eller mindre historisk realistisk, men ikke mer eller mindre autentisk. Det skal også nevnes at det finnes både «gode» og «dårlige» dokumentarfilmer og fiksjonsfilmer som opprettholder disse kravene i ulik grad, og med

²⁶ Ferrer 2015: 41.

²⁷ Marcus, Alan S. (2007). *Celluloid Blackboard: Teaching History with Film*. Charlotte, NC: 66.

²⁸ Rosenstone 2006: 70-71.

²⁹ Lund 2011: 173.

dokumentardrama, som er en mellomting av dokumentar og fiksjon, blir skillett enda mer utydelig.

At alle filmer er subjektive tolkninger til en viss grad er likevel noe som må understrekes. Alle filmer er produsert av mennesker, og er en fremstilling av en eller flere menneskers tolkning(er). Det er flere ting som spiller inn i troverdigheten til en film, blant annet filmskaperens intensjoner, økonomiske perspektiver, (mangel på) bakgrunnskunnskaper, ulike politiske agendaer og sosiale holdninger, og atmosfæren på den tiden filmen ble utgitt.³⁰ Selv dokumentarfilmer som anses for å være «historisk korrekte» har subjektive føringer og tolkninger.

Idet dette anerkjennes, kan film tas for det det er, vurderes kritisk og settes inn i en kontekstualisert sammenheng. Hvis film skal brukes som læremiddel i skolen vil denne kontekstualiserte sammenhengen, tilsvare det som her omtales som en pedagogisk ramme. En slik pedagogisk ramme vil være relevant for et hvert læremiddel, ikke bare til film.

2.2 Film i norske læreplanverk

I lys av at film i denne sammenhengen brukes som læremiddel, er det naturlig å spørre seg hvordan film har blitt omtalt i norske læreplanverk gjennom årene som har gått, spesielt i tråd med historiefaget, og ikke minst hvordan film omtales i gjeldende læreplanverk: Kunnskapsløftet av 2006 (også omtalt som K06 og LK06). I og med at lærerne i denne undersøkelsen underviser på videregående trinn, vil fokuset hovedsakelig ligge her.

2.2.1 Fra Normalplanen til Reform 94

Første gangen audiovisuelle medier ble nevnt i et eget plandokument for skolen var i 1939 i «Normalplanen for by- og landsfolkeskolen», men ifølge Braaten og Erstad kan pedagogiske debatter omkring film spores tilbake til begynnelsen av 1900-tallet.³¹ De første større praktiske prøver med undervisningsfilm i skolen ble foretatt av blant annet

³⁰ Marcus 2007: 64.

³¹ Braaten, Lars Thomas og Erstad, Ola. (2000). *Film og pedagogikk. Dialog og refleksjon i møte med film*. Norsk filminstitutt skriftserie 11. Oslo: Norsk filminstitutt: 29.

Bernhof Ribsskog ved Skiens folkeskole og resultatene ble offentliggjort våren 1921. Kommunale Kinomatografers Landsforbund ville ha støtte i arbeidet med å innføre film som læremiddel i skolen og initiativet kom herfra. Siden fulgte det flere forsøk, blant annet i Oslo året etter.³² Normalplanen vektlegger at når film blir brukt riktig, så kan det ha stor verdi, og siteres slik av Braaten og Erstad:

Når filmen i seg selv har evnen til å fengse elevene mer enn faste bilder og mange andre læremidler, så skyldes vel dette bevegelsen av filmen – en har med andre ord «levende bilder». Dette forklarer at filmen er blitt anerkjent som et særs godt undervisningsmiddel som, når den blir brukt riktig, er av stor verdi.³³

I Normalplanen ble film også omtalt som et læremiddel som «har evna til å hugta elevane meir enn faste bilete og mange andre læremiddel» som Jan Anders Diesen har skrevet om i sin doktorgradsavhandling.³⁴ Disse filmene var ifølge Diesen stumme, korte, pedagogiske og didaktiske, og tok for seg et fenomen som formidlet fakta. Film har blitt utviklet på mange måter siden den gang, og evnen til «å hugta» er kanskje noe av det som har utviklet seg mest med tanke på teknologiske fremskritt.

Det gikk likevel flere tiår før film skulle bli tatt mer seriøst som læremiddel. I løpet av 1970-tallet vokste fjernsynets rolle som massemedium frem og videoen gjorde sitt inntog på markedet. Bevisstgjøringen rundt film og dens muligheter i undervisningen ble stadig større, noe som kom til uttrykk i «Mønsterplan for grunnskolen» av 1974 (M-74), i form av undervisning om audiovisuelle medier som estetisk uttrykksform, som kulturhistorisk fenomen og som en sentral institusjon i samfunnet.³⁵ Som sitert av Diesen, omtaler M-74 massemedier slik:

Utstrakt bruk av bilder og massemedier kan i visse tilfeller representere en fare. En stor del av den informasjon elevene mottar overfor skolen, formidles gjennom presse, radio, fjernsyn og film. Overfor denne påvirkning må elevene få hjelp til å kunne stille seg kritisk vurderende. På den annen side er det like viktig at elevene lærer seg hvordan de positivt kan nytte de muligheter massemediene byr på. Det kan best gjøres ved å ta audiovisuelle hjelpemidler og massemedier i bruk i undervisningen. Et variert og godt utvalg av bildeband, dias, film, lydband og grammofonplater kan anvendes i undervisningen, der en kombinasjon med andre oppgaver er naturlig.³⁶

³² Diesen 1995: 72.

³³ Braaten og Erstad 2000: 29.

³⁴ Diesen 1995: 183.

³⁵ Diesen 1995: 183.

³⁶ Diesen 1995: 183.

I denne omtalelsen vektlegges bruk av film som verktøy for å kunne stille seg kritisk vurderende på bakgrunn av at elevene i stor grad mottar informasjon herfra, og fordi en utstrakt bruk av massemedier kan representere fare. Likevel poengteres det at massemediene også kommer med muligheter som kan nyttes til det positive, og det oppfordres til å bruke dette i undervisningen for å lære elevene hvordan dette kan gjøres. Sist vektlegges det at det vil være naturlig å kombinere film med andre oppgaver.

Femten år senere ble det med «Mønsterplan for grunnskolen» av 1987 (M-87) åpnet for å trekke inn medier i flere fag og på forskjellig nivå. Film/fjernsyn/video er nevnt i 22 av planens 37 kapitler, og mediekunnskap ble sett på som viktig ifølge Diesen.³⁷ Han skriver også at mediekunnskap ble etablert som et tverrfaglig emne, men hovedtyngden lå i norskfaget og dermed var det tekstanalytiske perspektiv som ble vektlagt.³⁸

Etter en gjennomgang av Reform 94 (R-94) for videregående opplæring med fokus på «Eldre og Nyere Historie» for allmenne fag finnes det ingen tegn til at verken film eller massemedier er nevnt her. I 1994 innførte det som den gang het Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet den generelle delen av læreplanen. Denne er blitt videreført fra R-94 til Kunnskapsløftet og vil drøftes i neste avsnitt.³⁹

2.2.2 Film i Kunnskapsløftet

Målene som er blitt utarbeidet av Utdanningsdirektoratet for historiefaget som fellesfag er formidlet gjennom Kunnskapsløftet av 2006. I tråd med oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål vil jeg fokusere på «Generell del av læreplanen», «Prinsipper for opplæringen» og «Læreplan i historie – fellesfag for studieforbereende program». Jeg vil i all hovedsak fokusere på de delene som er mest relevante og hensiktsmessige i forhold til denne oppgaven.

³⁷ Diesen 1995: 305.

³⁸ Braaten og Erstad 2000: 33.

³⁹ Utdanningsdirektoratet 2011: «Generell del av læreplanen»: 1.

2.2.2.1 Generell del av læreplanen og prinsipper for opplæringen

Den generelle delen av læreplanen angir overordnede mål for opplæringen, utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for både grunnskolen og videregående opplæring. Dermed er ikke film eller andre læremidler nevnt i denne delen, ei heller skilles det mellom de enkelte fagene. Den generelle delen av læreplanen oppgir syv hovedpunkter som opplæringen skal bidra til å utvikle. Disse kan kort omfattes til det meningsøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndanna, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte mennesket. Spesielt relevant for denne oppgaven er punktet «Det skapende mennesket» som vektlegger at elevene skal utvikle vitenskapelig arbeidsmåte gjennom bruk av kritisk sans og skjønn. Dette gjelder ikke spesielt for historiefaget, men er viktig på alle livsfelt.⁴⁰ I tillegg til dette punktet, vil jeg også trekke frem «Det arbeidende mennesket» som relevant for denne oppgaven, fordi punktet vektlegger blant annet læring, undervisning, variert og tilpasset opplæring, lærerens rolle og formidlingsevne. Dette vil trekkes inn senere i oppgaven under analyse- og drøftingsdelen.

Prinsipper for opplæring sammenfatter og utdyper bestemmelser i og forskrift til opplæringsloven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket.⁴¹ Det oppgis elleve punkter, og disse prinsippene skal bidra til å tydeliggjøre skoleeierens ansvar for opplæring, og skal være i samsvar med lov og forskrift, menneskerettigheter og tilpasset lokale og individuelle behov og forutsetninger. Denne delen bærer mange likheter med den generelle delen av læreplanen, og omtaler blant annet motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, tilpasset opplæring, og lærerens kompetanse og rolle.

2.2.2.2 Læreplan i historie – fellesfag for studieforbereende program

Læreplanen i historie omtaler fagets formål, hovedområder, timetall, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering, og disse vil bli presentert og drøftet i oppgitt rekkefølge.

⁴⁰ Utdanningsdirektoratet 2011: «Generell del av læreplanen»: 5-6.

⁴¹ Utdanningsdirektoratet 2012: «Prinsipper for opplæringen»: 1.

I formål med faget legges det hovedsakelig vekt på at faget skal bidra til å utvikle historiebevissthet, gi innsikt i fortiden, og fremme kritisk og analytisk tenkning. Det legges også vekt på at faget skal stimulere til engasjement og aktiv deltakelse i samfunnslivet, samt fremme toleranse, gjensidig respekt og forståelse for menneskerettighetene. I tillegg nevnes det at faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon.⁴²

Kompetansemålene for historiefaget er inndelt i to hovedkategorier: «Historieforståelse og metode» og «Samfunn og mennesker i tid». Førstnevnte dreier seg hovedsakelig om kritisk og analytisk tekning og vurdering av historiske forklaringer og fremstillinger. Inkludert i denne delen inngår også bruk av historie i dagens samfunn og hvordan media påvirker oppfatninger om fortid og nåtid. «Samfunn og mennesker i tid» dreier seg hovedsakelig om sentrale historiske fenomener, prosesser, begreper og ulike perspektiver. Ingen av kompetansemålene nevner hvilke læremidler som skal eller kan bli brukt, og dermed står ikke film nevnt her. Dette har rot i at Kunnskapsløftet kjennetegnes av ulike fortolkningsmuligheter og frihet i forhold til valg av læremiddel, arbeidsmetoder og bruk av ulike verktøy, sammenlignet med tidligere læreplanverk. Læreplanen oppgir at Vg2 (Eldre Historie) disponerer 56 undervisningstimer i året, og Vg3 (Nyere Historie) disponerer 113 timer. Det oppgis 140 undervisningstimer i året for påbygging til generell studiekompetanse, men på grunn av oppgavens omfang vil det kun fokuseres på de to trinnene innenfor studieforberevende utdanningsprogram i denne oppgaven. I tillegg til kompetansemålene er det også nevnt grunnleggende ferdigheter i alle fag, og disse heter: «å kunne lese», «å kunne regne», «å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig», og «å kunne bruke digitale verktøy». «Film» er oppgitt som en del av det å kunne lese i historie, samt å kunne uttrykke seg skriftlig og muntlig i historie:

1. Å kunne uttrykke seg muntlig og skriftlig i historie innebærer å presentere et faglig emne klart og konsist og å bruke relevante faglige begreper i egen argumentasjon og i begrunnelser. Det betyr **å kunne reflektere over meningsinnhold i** tekster, bilder og **film**, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur.
2. Å kunne lese i historie er å utvikle ordtilfang og allmenne språkferdigheter gjennom lesing av historiske tekster. Det handler om å lese med kritisk blikk og reflektere over hvordan samfunnssyn påvirker en framstilling. Å lese og tolke historisk materiale av ulik art, av ulikt opphav og fra ulike historiske perioder er sentralt. Dette innebærer **å lese og tolke** bilder, **film**, historiske kart og annet

⁴² Utdanningsdirektoratet 2009: «Læreplan i historie – fellesfag for studieforberevende program»: 2.

grafisk materiale, gjenstander og skriftlige kilder (min utheving).⁴³

Det fremkommer altså fra disse punktene at elevene skal kunne reflektere over meningsinnholdet i film, samt kunne lese og tolke film med et kritisk blikk.

I tillegg til disse to punktene ønsker jeg også å trekke inn den siste grunnleggende ferdigheten, «å kunne bruke digitale verktøy». Frem til 2012 var nemlig det å kunne bruke digitale verktøy i historie knyttet til å utvikle en kildekritisk bevissthet knyttet til bruk av Internett i faglige sammenhenger.⁴⁴ Siden ble dette punktet revidert til å hete «grunnleggende ferdigheter» og står nå omtalt slik i «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter»⁴⁵:

Digitale ferdigheter vil si å kunne **bruke digitale** verktøy, **medier** og ressurser hensiktsmessig og forsvarlig for å løse praktiske oppgaver, innhente og behandle informasjon, skape digitale produkter og kommunisere. Digitale ferdigheter innebærer også å utvikle digital dømmekraft gjennom å tilegne seg kunnskap og gode strategier for nettbruk.⁴⁶

Den reviderte versjonen av digitale ferdigheter inkluderer dermed digitale medier og ressurser i tillegg til digitale verktøy, noe som også vil inkludere film. Jeg anser den reviderte utgaven for en mer dekkende beskrivelse av hva digitale ferdigheter innebærer. Det kan også diskuteres om «historisk litteratur» i punkt én (å kunne lese) burde erstattes med begrepet «historisk dokumentasjon» da dette er et mer dekkende begrep som inkluderer andre kilder enn bare litteratur, for eksempel film.

I tillegg til kompetansemålene, legger de grunnleggende ferdighetene for faget føringer for hva historieundervisningen skal og bør inneholde. I og med at film kun er nevnt eksplisitt under to punkter og at læreplanens åpne formuleringer legger til rette for så store fortolkningsmuligheter, kan jeg ikke unngå å undres hvordan historielærere velger å bruke film i undervisningen og hvilke intensjoner som ligger bak.

Forskningsresultatene fra en omfattende undersøkelse om læreres tenkning og praksis i forhold til Kunnskapsløftet konkluderte med at det forekom varierte fortolkninger av

⁴³ Utdanningsdirektoratet 2009: «Læreplan i historie – fellesfag for studieforberedende program»: 3.

⁴⁴ Utdanningsdirektoratet 2009: «Læreplan i historie – fellesfag for studieforberedende program»: 3.

⁴⁵ Det oppgis at Rammeverk for grunnleggende ferdigheter skal brukes som verktøy og referanse for å utvikle og revidere læreplaner for fag i Kunnskapsløftet og bidra til å synliggjøre de grunnleggende ferdighetene ut fra fagenes egenart og formål.

⁴⁶ Utdanningsdirektoratet 2012: «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter»: 6.

hva grunnleggende ferdigheter innebar, og at det var et manglende fokus på grunnleggende ferdigheter i lærernes intensjoner og i deres begrunnelse for hvorfor de gjorde som de gjorde i læringsarbeidet sitt.⁴⁷ I lys av dette blir det ekstra spennende å se hvordan lærerne i denne undersøkelsen bruker film og hvordan dette vektlegges i forhold til hvordan film er omtalt i læreplanen.

2.3 Kritisk tenkning og kildegranskning

I og med at film i læreplanen for historie omtales i tråd med kritisk tenkning, vil jeg avklare hva som legges i kritisk tenkning og kildegranskning (også kalt kildekritikk).

Under «Det skapende mennesket» i den generelle delen av læreplanen står det at:

Kritisk tenking innebærer å prøve om forutsetningene for og de enkelte ledd i en tankerekke holder. Undervisningens mål er å trene elevene både til å kombinere og analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt. (...) Øvelse i vitenskapelig forståelse og arbeidsmåte krever trening av tre egenskaper: evnen til undring og å stille nye spørsmål, evnen til å finne mulige forklaringer på det en har observert, og evnen til gjennom kildegranskning, eksperiment eller observasjon å kontrollere om forklaringene holder.⁴⁸

Kritisk tenkning omtales som viktig på alle livsfelt, og i alle fag. Det er kun et av kompetansemålene som nevner kildekritikk, noe som viser at læreplanen operasjonaliserer dette i liten grad, til tross for ambisiøse formål. I historiefaget omtales også kritisk tenkning som å drive med kildegranskning/kildekritikk, og kan løst defineres som å anvende et sett prinsipper for å vurdere en historisk kilde. I denne oppgaven vil dette hovedsakelig omtales som kritisk tenkning, i og med at læreplanen hovedsakelig bruker dette begrepet.

Kari Blom og Knut Helle definerer kildegranskning som «en samlende betegnelse på det historikeren gjør når han fra kilder dels henter ny viten om fortiden, dels prøver om den viten han mener å sitte inne med, er holdbar».⁴⁹ I denne sammenheng presenteres også fire prinsipper for kildegranskning som dreier seg om kartlegging og avgrensning av relevante kilder, kildeobservasjon og opphavsbestemmelse,

⁴⁷ Utdanningsdirektoratet 2012: «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter»: 14.

⁴⁸ Utdanningsdirektoratet 2011: «Generell del av læreplanen»: 7.

⁴⁹ Blom og Helle 1997: 37.

innholdsbestemmelse samt brukbarhetsbestemmelse. Med begrepet kildegranskning kommer også andre nøkkelord som *levning*, *beretning* (tause og talende), *primærkilde* og *sekundærkilde*. Film som historisk kilde kan nemlig behandles på flere måter. Å drive med kildegranskning til film kan dreie seg om *kildene* til filmen, altså at en søker til å finne ut hvilke kilder filmen baserer seg på. Siden kan en bruke film som kilde, noe som vil si å være kritisk til filmens *innhold* og fokusere på hva filmen forteller og om man kan stole på dette. I tillegg til dette kan en også være kritisk til film som medium eller fremstillingsmiddel, altså stille seg kritisk til hvilken *funksjon* filmen har og hva den gjør med seeren. Som nevnt i introduksjonen finnes det tre grunnregler for å vurdere film som historisk kilde. Disse kan også brukes i arbeidet med andre typer kilder, men i denne sammenhengen dreier de seg om å vurdere hvilken opphavssituasjon filmen har, hva slags grunnsyn som preger filmer og om filmen er en dekkende beretning om det den gir seg ut for å fortelle om. Med grunnsyn menes hvilke holdninger, verdier og ideologiske færingar som preger filmen, og hva dette kan fortelle om de som laget filmen og den situasjonen filmen ble laget i.⁵⁰

Lise Kvande og Nils Naastad hevder at kildekritikk er en viktig oppgave, men at det dessverre ser ut til å være forsømt i dagens undervisning, noe som også Christoffer Vassbotn hevder.⁵¹ Historiefagets spesialkompetanse på kildekritikk har blitt aktuell som aldri før med fremveksten av digitale medier.⁵² Som nevnt er digitale ferdigheter satt opp som en grunnleggende ferdighet i alle fag, og i denne ferdigheten ligger også evnen til kritisk vurdering av informasjon. Med fagets vektlegging av historieforståelse og metoder er det også åpenbart at kildekritikk bør få en synlig plass i undervisningen. Kvande og Naastad vektlegger også at i et mediasamfunn der alle kan legge ut informasjon, har opphavsproblematikk og sannhetsinnhold i større grad blitt privatisert, og at det er lærerens og elevenes individuelle ansvar å kvalitetssikre den informasjonen finnes og tas i bruk. Det er viktig at elevene lærer kildekritikk, både som en del av allmenndannelse og for å forstå hvorfor de selv og samfunnet er som de er. Utvikling av kildekritiske ferdigheter vil også bidra til å styrke elevene i argumentasjonslære,

⁵⁰ Stugu 1991: 147.

⁵¹ Vassbotn, Christoffer. (2014). *Historiske kilder i klasserommet – å skrape overflata. En undersøkelse om lærernes mål og bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen*. Masteroppgave. Tromsø: Institutt for historie og religionsvitenskap, Universitetet i Tromsø. Se under Forskningsstatus/Tidligere forskning/Norske studier.

⁵² Kvande og Naastad 2013: 74-77.

samtidig som det vil kunne bidra til å styrke den kritiske sansen og evnen til å se sammenhenger mellom fortid og nåtid – altså historiebevisstheten.⁵³

2.4 Historiedidaktikk

Før jeg beveger meg videre til forskningsstatusen, vil jeg presentere en definisjon av begrepet historiedidaktikk for å vise hva denne historiedidaktiske studien søker til, samt hensikten og viktigheten av historiedidaktiske studier generelt. Historiedidaktikk er et bredt fag som kjennetegnes av mange ulike former for forskningsmetoder og tilnærminger. Dermed anses det som viktig å plassere seg innenfor dette feltet, samt gjøre rede for hvilke metoder som ble tatt i bruk for å kunne besvare denne oppgaven. Dette vil bli utdypet under metoddelen i kapittel fire. Siden dette er et bredt fagfelt, vil jeg presentere en utfyllende og punktvis definisjon av historiedidaktikk som ble utformet av en rekke historiedidaktikere og nedskrevet i skriftsamlingen *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag*:

- Historiedidaktikk er refleksjoner over hva historie er, i skole, samfunn, academia og profesjonsutdanninger, i forhold til hva det kunne eller burde være.
- Historiedidaktikk er de kunnskapene og ferdighetene som gjør at denne refleksjonen er kvalifisert og faglig profesjonell, tilstede i våre faglige praksiser, (og) i stand til å utvikle fagene.
- Historiedidaktikken beskjeftiger seg bredt med forholdet mellom fagenes teori og praksis, og søker å utvikle fagenes teori om praksis og om deres samfunnsmessige funksjon.
- Historiedidaktikk har et markert fagkritisk og samfunnskritisk element og sikter, gjennom forskning og undervisning, mot å utvikle endringskompetanse.⁵⁴

I lys av denne definisjonen vil jeg påpeke at denne studien i all hovedsak dreier seg om historiefagets rolle i skolen, og om forholdet mellom fagets teori om praksis, i og med at det er historielærernes tanker og refleksjoner om *egen* praksis som undersøkes.⁵⁵ I tillegg til dette er denne studien både fagkritisk og samfunnskritisk, og sikter til, gjennom forskning i form av kvalitative intervju, å utvikle endringskompetanse i faget.

⁵³ Kvande og Naastad 2013: 77.

⁵⁴ Ahonen, Sirkka; Poulsen, Marianne; Stugu, Ola Svein; Thorkelsson, Magnus; Zander, Ulf. (2004). *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag*. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, NTNU.

⁵⁵ Også kalt «praksisteori». Se Imsen, Gunn. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget: 461-463.

Historiedidaktiske studier er viktige for flere instanser. Blant disse er naturligvis lærerne selv, men også skolen de underviser ved, utdanningsinstitusjonene som utdanner lærere og skolen som institusjon i seg selv.⁵⁶ Jeg har også tro på at denne oppgaven kan bidra til å øke bevisstheten blant de deltakende lærerne (også kalt informanter) angående deres undervisningspraksis, i tillegg til at jeg selv kommer til å bli mer bevisst mine valg i undervisningen, både i henhold til filmbruk og ellers. Læreplanene og skolelovene representerer samfunnets syn på hvordan arbeidet i skolen skal drives og uttrykker forventninger om hvordan lærerens arbeid skal være organisert, hva det skal bestå i og hvordan det skal utføres.⁵⁷ Kunnskap om hvordan og hvorfor lærere orienterer deler av undervisningen rundt film, gir verdifull kunnskap om hvordan læreplanverket tolkes og forvaltes i skolen. Didaktiske undersøkelser kan dermed bidra til å danne grunnlaget for fremtidige læreplanverk også. Denne historiedidaktiske studien er nok likevel av størst verdi for meg selv. Hovedprioriteten da jeg skulle velge tema for masteroppgaven, var at den skulle være av didaktisk karakter, slik at jeg kunne få størst mulig utbytte av dette dybdeprosjektet i min fremtid som lærer.

⁵⁶ Paulssen, Christian (2011). *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjært: en undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående skoler i Sør-Trøndelag*. Masteroppgave. Trondheim: 11-12.

⁵⁷ Diesen 1995: 148.

KAPITTEL 3: Forskningsstatus

Det har blitt utgitt tallrike verk om både film og historiedidaktikk, både i nasjonal og i internasjonal sammenheng, i form av bøker, artikler og diverse avhandlinger. Likevel fremkommer det klare begrensninger ved bruk av film i historieundervisningen.

Catharina Hultkrantz skriver i sin licentiatoppgave at bruk av film i historieundervisningen er et veldig begrenset fagfelt i Sverige.⁵⁸ Dette fagfeltet er etter mitt skjønn langt mer begrenset i Norge, da det ikke finnes noe tidligere forskning på hvordan og hvorfor film brukes i historiefaget i Norge, mens jeg i denne oppgaven refererer til hele tre svenske forskningsprosjekter på dette feltet. Jeg har etter beste evne prøvd å fange opp viktige studier og utgivelser på dette feltet, men stiller meg åpen for at det finnes forskning og litteratur som jeg kan ha gått glipp av. Når dette er sagt har jeg kommet over flere navn og studier som dukket opp i tråd med både film, didaktikk og lærernes tenkning som ikke er nevnt her i oppgaven. For å gi avhandlingen et definert og konkret preg, plukket jeg ut de mest sentrale verkene og forskningsresultatene for problemstillingen og forskningsspørsmålene.

3.1 Tidligere forskning

I denne delen kommer jeg til å presentere tidligere forskning om film i skolen, hovedsakelig i historiefaget. Disse avhandlingene har hjulpet meg i å kartlegge forskningsområdet, plassere oppgaven i forhold til fagfeltet, og vært til hjelp ved utformingen av oppgaven i forhold til innhold, struktur og metode. Det finnes som nevnt ingen norske studier om bruk av film i historieundervisningen, men jeg vil her inkludere to masteroppgaver som likevel er relevante for forskningsspørsmålene. Avhandlingene dreier seg om bruk av film i faget Religion og Etikk, og læreres vekt på kilder og kildekritikk i historieundervisningen. Av tidligere internasjonal forskning vil jeg presentere tre svenske studier som alle dreier seg om bruk av film i historieundervisningen, men med ulike tilnærminger og utgangspunkt.

⁵⁸ Hultkrantz, Catharina. (2014). *Playtime! En studie av lärares syn på film som pedagogiskt hjälpmedel i historieämnet på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Umeå: 1.

3.1.1 Norske studier

Kjersti Holms masteravhandling *Film som læringsverktøy i Religion og Etikk. Kan film i undervisningen være et læringsverktøy spesielt egnet for dagens elever i norsk skole?* fra 2013 problematiserer bruk av film i undervisningen i Religion og Etikk.⁵⁹ Holm intervjuet en gruppe elever som hun selv underviste i Religion og Etikk, samt to lærere ved andre skoler som underviste i faget. Forskningsresultatene fra både elev- og lærerintervjuene er av interesse for meg. Utgangspunktet hennes for lærerintervjuene, var at hun var usikker på i hvilken grad filmbruken var bevisst og med utgangspunkt i det didaktiske, eller om det ble brukt som en form for underholdning.⁶⁰ Dette var et forskningsspørsmål hun ville finne svar på, og dette er også noe jeg ønsker å belyse. I tråd med lærerintervjuene kom det frem at begge lærerne brukte film aktivt i undervisningen med utgangspunkt i det didaktiske.⁶¹ To lærere er likevel et veldig begrenset antall, og det kreves langt mer forskning for å i det hele tatt kunne nærme seg et representativt bilde.

En interessant refleksjon i tråd med dette var at både elever og lærere uttrykte at film ikke kunne ekskludere annen undervisning, og at læringsutbyttet var avhengig av filmvalg og hvordan film ble brukt som pedagogisk verktøy.⁶² I tråd med elevintervjuene er det er noen funn som jeg ønsker å se nærmere på i min oppgave. Elevene oppgav nemlig at det visuelle bildematerialet befestet seg i bevisstheten deres på en måte som den verbale teksten ofte ikke kunne, og at gamle filmer generelt var dårlige fordi de hadde liten underholdningsverdi og dermed også liten læringsverdi.⁶³ I lys av dette vil jeg se på hvordan lærerne vektlegger underholdningsverdien og de visuelle fordelene ved å bruke film som læremiddel i historieundervisningen. I tillegg til dette vil undersøke om også historielærere bruker film med utgangspunkt i det didaktiske eller om de bruker det for underholdningens skyld. Jeg vil i likhet med Holm fokusere på *hvorfor* og *hvordan* lærerne bruker film i undervisningen, men jeg ønsker å utvide og samtidig innsnevre kildegrunnet ved å utføre et høyere antall intervjuer,

⁵⁹ Holm, Kjersti. (2013). *Film som læringsverktøy i Religion og Etikk. Kan film i undervisningen være et læringsverktøy spesielt egnet for dagens elever i norsk skole?* Masteroppgave. Oslo.

⁶⁰ Holm 2013: 3.

⁶¹ Holm 2013: 39-41.

⁶² Holm 2013: 61.

⁶³ Holm 2013: 65-66.

men kun med lærerne, ikke elevene. I tillegg til dette vil jeg intervjuer lærerne gjennom muntlig samtale i stedet for mailbasert kommunikasjon.

Den andre masteroppgaven jeg vil nevne er skrevet av Christoffer Vassbotn i 2014 ved Universitetet i Tromsø, og problemstillingen lyder slik: *Historiske kilder i klasserommet – å skrape overflata. En undersøkelse om lærernes mål med bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen*.⁶⁴ Vassbotn foretok i tråd med denne masteroppgaven en kvalitativ undersøkelse og intervjuet seks aktive historielærere i Tromsø-området for å «kartlegge lærernes mål ved bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen, og samtidig undersøke om historieforskningens anvendelse av kilder har noen plass i undervisningen».⁶⁵

Resultatene fra Vassbotns undersøkelse viste at eksamensformen og tidspresset var de to hovedårsakene til lærernes prioriteringer i klasserommet. Eksamen i historiefaget forekommer som et muntlig framlegg av en historisk periode – en eksamensform som i liten grad samsvarer med historievitenskapelige arbeidsmetoder som går på kildekritikk. Tidspresset førte til at lærerne måtte velge hvilke måloppnåelser de skulle prioritere i undervisningen sin, noe som førte til at noen kompetansemål ble viktigere enn andre. Vassbotn konkluderte med at de kompetansemålene som dreier seg om kildekritikk ble nedprioritert og kun skrapet ved overflaten.⁶⁶ Dette stiller spørsmål om hvilken rolle kildekritikk spiller ved bruk av film, og om dette blir nedprioritert på grunn av tidspresset også blant disse lærerne, eller om det er andre årsaker som spiller inn.

Når det kommer til lærebokas rolle i historieundervisningen, var læreboka, ifølge lærerne, en sentral del av elevenes befatning med historiefaget og en plattform der lærerne kunne møte elevene. Til tross for dette var den ikke så viktig at den styrte undervisningen, men den var viktig for elevene som kilde til kunnskap.⁶⁷ Vassbotn fokuserte lite på andre læremidler, noe som stiller spørsmål til hvilken rolle læreboka har i forhold til andre læremidler, for eksempel film. Både Vassbotn og jeg berører flere av de samme feltene, deriblant lærernes tenkning om faget og om egen praksis, samt kildekritikkens rolle i undervisningen. Dessverre berører ikke Vassbotn noen former for

⁶⁴ Vassbotn, Christoffer (2014). *Historiske kilder i klasserommet – å skrape overflata. En undersøkelse om lærernes mål og bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen*. Masteroppgave. Tromsø.

⁶⁵ Vassbotn: 2014: 54.

⁶⁶ Vassbotn: 2014: 54.

⁶⁷ Vassbotn: 2014: 56.

film i tråd med denne undersøkelsen, men den er likevel relevant fordi lærernes tenkning om historiefaget i form av kildekritikk, utfordringer og lærebokas rolle kan kobles til hvordan lærerne vektlegger dette ved bruk av film.

Sluttrapporten fra det omfattende prosjektet SMUL, *Sammenhengen mellom undervisning og læring. Arbeidsmåter, utvikling av ferdigheter og læring i norsk, naturfag og samfunnsfag*, omfatter forskning på læreres praksis, tenkning om, og evaluering av Kunnskapsløftet.⁶⁸ Sluttrapporten ble publisert i 2012, etter tre år med forskning fra høsten 2007 til våren 2010. Oppdragsgiveren for studien var Utdanningsdirektoratet. Deltakerne var 24 ulike skoler fra fire ulike fylker og nivåene innebar alle trinnene fra barneskolen til videregående. Undersøkelsen av lærernes praksis og begrunnelser omfatter observasjon, videoopptak og muntlige intervjuer. Elever bidro også i undersøkelsen, både i form av gruppeintervju og deltakelse i klasserommet, men også gjennom spørreundersøkelser på nett. Det var likevel lærernes tenkning og praksis som var hovedfokuset i studien. Forskningsarbeidet ble inndelt i seks temaområder: læremidler, planlegging, vurdering, lærernes tenkning, lærernes praksis/undervisningsaktivitet og elevenes opplevelse av undervisningen. De to viktigste temaene i lys av denne undersøkelsen er delene om læremidler og lærernes tenkning. Selv om SMUL ikke inkluderte historiefaget, er den likevel verdifull for denne oppgaven på flere måter. Først og fremst er det forskningsresultatene som er viktige. Dette gjelder forskningsresultatene på lærernes tenkning generelt, men spesielt på lærernes tenkning om Kunnskapsløftet og om grunnleggende ferdigheter. SMUL har også bidratt med bedre innsikt i tidligere forskning på dette feltet, i tillegg til at sluttrapporten tilbyr relevant teori om lærernes tenkning.

I forrige kapittel ble det henvist til SMUL og hvordan forfatterne kom frem til at det var et manglende fokus på grunnleggende ferdigheter hos lærerne. Målene som lærerne hadde for timene var først og fremst knyttet til fagkunnskap og inkluderte i liten grad mål for grunnleggende ferdigheter og lære-å-lære ferdigheter.⁶⁹ I lys av dette kom forfatterne med fire tilrådinger, og en av disse var at grunnleggende ferdigheter måtte klargjøres bedre og kommuniseres på en god måte til lærerne, slik at de ble stimulert til

⁶⁸ Hodgson, Janet og Rønning, Wenche og Tomlinson, Peter. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport, NF-rapport nr. 4. Bodø: Nordlandsforskning.

⁶⁹ Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012: 89.

å ha større fokus på dette i læringsarbeidet sitt.⁷⁰ I tillegg til dette informerte sluttrapporten om at lærerne anså Kunnskapsløftet for å være er altfor ambisiøst læreplanverk i forhold til nivå og omfang, og at det forekom utfordringer til hvordan det skulle eller kunne tolkes.⁷¹ Det fremkommer altså gjennom tidligere forskning på Kunnskapsløftet, at grunnleggende ferdigheter, den eneste delen av Kunnskapsløftet som omtaler bruk av film i historieundervisningen, er et problematisk og ofte gjenglemt felt hos lærerne. Dette svekker filmens rolle som læremiddel ytterligere, og skaper enda større behov for forskning på dette feltet.

3.1.2 Svenske studier

De svenske studiene går i grove trekk ut på mye av det samme som jeg ønsker å belyse i denne oppgaven. Problemet er at det ikke finnes noen norske studier på bruk av film i historieundervisningen, og derfor ble det viktig å dra inn tidligere forskning fra andre områder. Det kunne nok vært fordelaktig med større internasjonal spredning innenfor dette feltet, men i og med at Sverige er Norges nærmeste naboland geografisk sett, er ikke utgangspunktet så altfor ulikt. Det var også en faktor at studiene var lett tilgjengelige og lesbare i tillegg til at de var såpass relevante i forhold til problemstillingen. Det er derimot større spredning angående aktuell litteratur, hvilket gir oppgaven noe bredere teoretisk grunnlag.

Den første undersøkelsen ble gjort i tråd med en eksamensoppgave fra Linneuniversitetet i Sverige og ble skrevet av Åsa Johansson i 2006.⁷² Oppgavens tittel er *Film som pedagogisk redskap i historieundervisningen*. Hun har gjennom intervju med syv lærere fra både ungdoms- og videregående skole prøvd å få et bilde av hvordan lærerne betrakter film som pedagogisk redskap og hvordan de bruker både fiksjonsfilm og dokumentarfilm i historieundervisningen. Didaktiske og pedagogiske teorier ble brukt som bakgrunn til undersøkelsen, med hovedfokus på hvordan de svenske kursplanene for historiefaget forholder seg til anvendelse av film i undervisningen. Hovedtrekkene fra undersøkelsen er interessante for denne oppgaven og kan formuleres i korte trekk. Majoriteten av lærerne oppgav variasjon som hovedgrunn til at de

⁷⁰ Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012: 190.

⁷¹ Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012: 123.

⁷² Johansson, Åsa. (2006). *Film som pedagogisk redskap i historieundervisningen*. Eksamensoppgave. Linköping.

anvendte film i historieundervisningen, på bakgrunn av at elevene tilegnet seg kunnskap på forskjellig vis. Alle lærerne oppgav at tid var den største utfordringen, og dette gjaldt spesielt ved bruk av hele fiksjonsfilmer. Dette påvirket hvordan lærerne brukte film, og førte til at lærerne viste filmklipp i stedet for hele filmer. Etterarbeid i form av diskusjon var den vanligste formen for arbeid knyttet til film. Johansson oppgav at få av lærerne lot filmen stå alene i undervisningen uten arbeid tilknyttet, men nevnte ikke hvor mange.⁷³ Det skal også påpekes at syv informanter er en nokså lav andel, og bare to lærere vil utgjøre nesten en tredjedel av utvalget, noe som faktisk vil tilsvare en bemerkelsesverdig andel.

Spørsmålene i Johanssons intervjuguide går altså ut på hvordan og hvorfor lærerne bruker film i historieundervisningen. Dette innebærer hvordan den pedagogiske rammen rundt filmbruken er, utfordringer og forskjell mellom lengre filmer/utdrag og fiksjonsfilmer/dokumentarfilmer. Sammenlignet med Johansson ønsker jeg også å inkludere spørsmål som går spesifikt på kritisk tenkning, men jeg vil inkludere flere informanter, og kun de som underviser i videregående skole. Forskningsresultatene er likevel interessante og det blir spennende å se om det foreligger store forskjeller Norge og Sverige imellom.

Den andre undersøkelsen er gjort i tråd med en eksamensoppgave skrevet av Erik Hermansson i 2011. Hermanssons problemstilling lyder slik: *Spelfilm i historieundervisningen. Nio lärares användande av spelfilm i historieundervisningen samt en analys av praktiskt, pedagogiskt användande av en spelfilm.*⁷⁴ Ni historielærere som underviste på 7.-9. trinn ble intervjuet skriftlig over Internett. Intervjuene bestod av syv spørsmål der Hermansson blant annet spurte om hvordan lærerne brukte *fiksjonsfilm* i historieundervisningen, og hvilke metoder de brukte seg av for dette. Han spurte også om hvilke kunnskaper lærerne søkte etter å formidle til elevene, og hvordan de forankret sin anvendelse av fiksjonsfilm i styringsdokumenter og historisk forskning. Hermansson oppgav at han trodde at de fleste lærerne i stor grad brukte fiksjonsfilm i historieundervisningen som motivasjon og som belønning for elevene etter å ha fullført et emne eller et semester.⁷⁵ Forskningsresultatene viste at

⁷³ Johansson 2006: 39-44.

⁷⁴ Hermansson, Erik. (2011). *Spelfilm i historieundervisningen. Nio lärares användande av spelfilm i historieundervisningen samt en analys av praktiskt, pedagogiskt användande av en spelfilm*. Eksamensoppgave. Kalmar: Institutionen for kulturvetenskaper, Linneuniversitetet: 2.

⁷⁵ Hermansson 2011: 2.

tidspresset var den største utfordringen med å vise fiksjonsfilm, dernest ble «problemer med teknikken» nevnt.⁷⁶ Ingen av lærerne lot fiksjonsfilm stå alene uten å være en del av et større undervisningsopplegg, og den vanligste arbeidsformen var diskusjon i etterkant av filmen. I tillegg til dette var det kun én av de ni lærerne som viste *intensjoner* om å formidle kritisk tenkning til elevene, og som inkluderte kildekritiske øvelser i undervisningen rundt de aktuelle filmene.⁷⁷ Det skal da nevnes at Hermansson ikke hadde noen intervju spørsmål som konkret nevnte kritisk tenkning i forhold til filmbruk, og dermed stilles det noe tvil til dette funnet. Hermansson konkluderte med at han ikke fant noen tegn på at lærerne brukte spillefilm som en slags belønning, men at visse svar var såpass tynne og lite relatert til kursplanene at det var grunn for å mistenke noe brist mellom lærernes uttalelser og praktisk arbeid. Hermansson hadde heller ikke noen spørsmål som gikk direkte på hvorfor lærerne brukte fiksjonsfilm i historieundervisningen, noe som gir lave forutsetninger for å kunne kaste lys på dette spørsmålet. De områdene som her har blitt nevnt, ønsker også jeg å belyse gjennom min undersøkelse. Det som skiller vår forskning er hovedsakelig omfanget og forskningsmetoden. Jeg kommer til å foreta en mer omfattende undersøkelse gjennom muntlig intervju, og med et større antall lærere. Jeg kommer også til å forske på hvordan lærere bruker alle typer film, ikke bare fiksjonsfilm.

Den ferskeste studien er fra 2014 og er skrevet av Catharina Hultkrantz. Tittelen på oppgaven er: *Playtime! En studie av lärares syn på film som pedagogiskt hjälpmedel i historieämnet på gymnasiet*. Utgangspunktet for studien var at lærere er aktive formidlere av egen historieforståelse og ulike former for historiebruk i klasserommet og at dette kan påvirke elevenes syn på historie og film. Hovedfokuset i analysearbeidet var å studere lærernes refleksjoner rundt film som pedagogisk verktøy i lys av de teoretiske begrepene «historiebruk» og «historieforståelse» ut ifra genetiske og genealogiske perspektiv. Hultkrantz har gjennom 38 åpne spørsmål intervjuet åtte lærere for å svare på hvorfor lærerne bruker film, hvordan lærerne beskriver sitt arbeid med film i konkrete undervisningssituasjoner, samt hvilke filmer som anvendes og hvorfor de anses som gunstige i historieundervisning.

Forskningsresultatene viser at faktaformidling var den viktigste grunnen til at lærerne brukte film i historieundervisningen, etterfulgt av flerperspektivisme, empati og

⁷⁶ Hermansson 2011: 25-26.

⁷⁷ Hermansson 2011: 41.

moral, kildekritikk og interessevekker. Det kom også frem gjennom forskningsresultatene at flertallet av lærerne anså dokumentarfilm som mer brukbart i historieundervisning sammenlignet med fiksjonsfilm, i tillegg til at dokumentarfilm ble ansett som mer troverdig. Likevel uttrykte de fleste lærerne at med rett introduksjon og etterarbeid kunne det meste av film anvendes, avhengig av intensjonene i undervisningen. Lærerne brukte film på forskjellige måter og uttrykte varierende former for historiebruk og historieforståelse, men det kom frem at tid og trening i å anvende film var nødvendig for å kunne utnytte filmens potensial som pedagogisk hjelpemiddel.⁷⁸ Sammenlignet med min studie går Hultkrantz kvalitativt mer i dybden ved å utføre færre, men større intervjuer. Hun valgte å analysere intervjuene gjennom begrepene «historieforståelse» og «historiebruk». Disse begrepene vil kun ha en indirekte plass i denne oppgaven i og med at de ikke utgjør noen av forskningsspørsmålene. Sett bort ifra dette forsker både Hultkrantz og jeg på lærernes intensjoner og opplegg rundt filmbruk i historieundervisningen, og forskningsresultatene fra Hultkrantz undersøkelse er uten tvil interessante.

3.2 Aktuell litteratur

I tillegg til å redegjøre for tidligere forskning ønsker jeg å presentere aktuell faglitteratur som har bidratt til å utforme denne oppgaven. Jeg har naturligvis benyttet meg av flere verk og artikler enn de som nevnes nedenfor, og disse finnes i bibliografen. Med tanke på oppgavens begrensninger fant jeg det fornuftig å kun nevne de mest sentrale verkene i dette avsnittet. Verkene er inndelt etter hovedtemaene film, didaktikk/pedagogikk og forskningsmetode.

3.2.1 Litteratur om film

«*Eit hugtakande læremiddel? Undervisningsfilmen i norsk skole*» er Jan Anders Diesens doktoravhandling fra 1995. Dette er en filmhistorisk avhandling om filmens rolle i den norske skolen og i læreplanverkene, og er dermed ikke rettet spesielt mot historiefaget. For min del har denne avhandlingen vært mest nyttig med tanke på Diesens

⁷⁸ Hultkrantz 2014: 89-91, 100.

gjennomgang av hvordan film har blitt omtalt i de ulike læreplanverkene, og hvordan film defineres som læremiddel.

Teaching History with Film. Secondary Social Studies (2010) av Alan S. Marcus, Scott Alan Metzger, Richard J. Paxton, og Jeremy D. Stoddard har vært sentral gjennom hele oppgaveskrivingen. Marcus har utgitt flere verk og artikler om bruk av film i historieundervisningen, blant annet *Celluloid Blackboard: Teaching History With Film* der Marcus hovedsakelig undersøker på hvilke måter film kan brukes i historieundervisningen for å fremme elevens historiske forståelse, samtidig som han drøfter de eventuelle ulempene ved å bruke film i historieundervisningen. I artikkelen ««It is as it was»: feature film in the history classroom» (2005) argumenterer han for hvorfor det er så viktig at lærerne bruker fiksjonsfilm i historieundervisningen, og understreker blant annet at dette er viktig for å gjøre elevene bevisste på, og trene dem i, hvordan de kan evaluere innholdet og perspektivene i fiksjonsfilmer.

Sist, men ikke minst, vil jeg dra frem to av Robert A. Rosenstone sine verk om film og historie, nemlig *History on film/film on history* (2006) og *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history* (1995). Rosenstone blir omtalt som en pionér innen dette feltet, og begynte å eksperimentere med film i historieundervisningen allerede på 1970-tallet fordi studentene hans var motvillige til å lese historie.⁷⁹ I det førstnevnte verket argumenterer Rosenstone for at film er en viktig faktor når det kommer til vår forståelse av fortiden og at vi må imøtekomme utfordringene ved historiske filmer. Han drøfter hva historiske filmer kan formidle om fortiden, hvordan de kan formidle det, samt behovet for å lære å lese film i en verden der audiovisuelle medier får en stadig større rolle. *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history* (1995) er en samling essay der forholdet mellom film og historie tas opp. I lys av dette aktualiseres film som et seriøst redskap for hvordan vi tenker om og forholder oss til fortiden. Blant annet diskuteres forholdet mellom fakta og film, og dokumentarfilmens pålitelighet og visjonære sannhet, og om filmet historie kan måles med skrevet historie.⁸⁰ Jeg vil også vie en liten plass til en av Rosenstones artikler, «The Historical film as Real History» (1995).⁸¹ Artikkelen understrekes på mange måter

⁷⁹ Rosenstone, Robert A. (1995): *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history*. Cambridge: 3.

⁸⁰ Rosenstone (2013): "Visions of the past". Lokalisert 20.01.15.

⁸¹ Rosenstone, Robert A. (1995). «The Historical Film as Real History» (s.5-23) i *Film-Historia*, Vol. V, No.1. Barcelona.

Rosenstones banebrytende synspunkt på forholdet mellom historie og film som middel for å formidle historie.

3.2.2 Historiedidaktisk og pedagogisk litteratur

Av fagdidaktisk litteratur er det først og fremst *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (2011) av Erik Lund som skal nevnes. Boken har vært flittig brukt gjennom store deler av lektorløpet, og den har atter en gang vært til stor hjelp. I sammenheng med denne oppgaven var det spesielt kapitlene om kildegranskning, film i historiefaget og nøkkelbegreper og historiebevissthet, som har vært av mest verdi.

Jan Bjarne Bøe regnes for å være en sentral figur innenfor det historiedidaktiske fagfeltet. I denne sammenheng har boken *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området* (1995) vært mest relevant, men også *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet* (2002) har bidratt med kunnskap og innsikt i dette feltet. Førstnevnte drøfter blant annet historiedidaktikkens områder, historiefagets utvikling, og barn og unges forhold til massemedia. Sistnevnte har hovedsakelig blitt brukt med tanke på historiebevissthet. Sammenlignet med Lunds bok er Bøes verk mer omfattende overfor historiefaget i seg selv, da *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* hovedsakelig dreier seg om historiefaget i skolen og i undervisning.

Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk og teori i praksis (2013) av Lise Kvande og Nils Naastad tar for seg historiefagets mange områder innenfor historieundervisningen, og drøfter, som tittelen tilsier, forholdet mellom kunnskap og formidling. Boken drøfter ikke bruk av film i historiefaget, men tar likevel for seg sentrale aspekter ved historieundervisningen som har vært relevante i tråd med denne oppgaven, og disse finnes hovedsakelig i de tre første kapitlene.⁸²

Det siste verket er Gunn Imsens *Lærernes verden. Innføring i generell didaktikk* (2009). Denne boken, sammen med *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (2014), har vært sentrale pedagogikkbøker gjennom årene. I denne sammenheng er det hovedsakelig del tre i det førstnevnte verket som har vært til nytte. Denne delen

⁸² «Innledning», «Historie som erfaringsrom, samtidsorientering og forventningshorisont», og «Historie som myndiggjøring».

omhandler læreplaner, skolens og lærerens rolle, generell undervisning og diverse nøkkelbegreper innenfor pedagogikk.

3.2.3 Litteratur om forskningsmetode

I tråd med aktuell litteratur når det kommer til forskningsmetode ønsker jeg å nevne tre bøker som har vært verdifulle i forhold til utforming av intervjuguide og forskningsspørsmål, i forhold til gjennomføringen av intervjuene og sist, men ikke minst, har de vært til stor hjelp under kategorisering, analysering og tolkning av data. Alle disse bøkene har også vært gjengangere i litteraturlister og blitt flittig referert til i andre historiedidaktiske masteroppgaver som har vært relevante for meg. Først og fremst vil jeg nevne Steinar Kvaales bok *Det kvalitative forskningsintervju* (1997) som jeg hadde god bruk for da jeg skulle utforme intervjuguiden og da jeg skulle gjennomføre intervjuene. I tråd med oppgavens hoveddel som dreier seg om dataanalyse og tolkning, samt fremstilling av forskningsresultater, vil jeg nevne Tove Thagaards bok *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (1998) og boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2002) av Tufte og Johannesen. Jeg fant det relevant å bruke begge disse verkene om kvalitativ metode da Tufte og Johannesens bok tar for seg både kvalitativ og kvantitativ metode (og forskjellene der imellom), mens Thagaard går mer i dybden på kvalitativ metode.

KAPITTEL 4: Metode

4.1 Metodevalg

Da jeg skulle gå i gang med masteroppgaven fant jeg raskt ut at problemstilling og metodevalg gikk hånd i hånd. Det var mest hensiktsmessig å formulere problemstillingen først, for så å finne ut hvilken metode som passet best for å kunne svare på problemstillingen. I henhold til forskningsspørsmålene mine som går ut på å forstå hvorfor og hvordan lærerne bruker film i historieundervisningen, var kvalitativ metode gjennom muntlige, semi-strukturerte intervju den metoden jeg fant mest passende for å komme «under huden» på lærerne. Denne type intervju kan gi utfyllende svar og refleksjoner i tillegg til at det gir intervjueren muligheten til å komme med oppfølgingsspørsmål, samt muligheten til å klare opp i eventuelle uklarheter for informantene. Det skal også nevnes at semi-strukturerte intervju er en lite ledende intervjuform med tanke på at strukturen i intervjuguiden er relativt løs, noe som legger til rette for at intervjuobjektene kan snakke mer fritt om tema. I lys av dette kan kildematerialet anses for å være av høy troverdighetsgrad ettersom informantene tillates å komme med egne refleksjoner og tanker i eget tempo og i egen rekkefølge. Til tross for dette ble det ikke foretatt noen undersøkelse på om informantene brukte film slik de sa at de gjorde, og av denne grunn har det vært nødvendig å holde en kritisk distanse til kildematerialet.

Kvalitativ metode kjennetegnes hovedsakelig av et lite utvalg respondenter der forskeren prøver å få dyp innsikt i, og forståelse av, det vedkommende undersøker. Dette innebærer også tolkning og ikke- kvantifiserbare data.⁸³ Oppgaven er likevel ikke rent kvalitativ, ettersom den er preget av en blanding mellom *både* kvalitativ og kvantitativ tilnærming. Det vil si at oppgaven er ikke så dyptgående som rene kvalitative studier, men mer generaliserbar, og ikke så representativ som kvantitative undersøkelser, men mer innsiktsfull. Slik kan denne studien bidra til å danne grunnlag for definering av senere kvantitative eller kvalitative undersøkelser. Eksempelvis inneholder analysedelen både diagrammer og tabeller, i tillegg til sitater fra informantene, med hensikt om å gi et oversiktlig og sammenlignbart bilde, som

⁸³ Thagaard 1998: 11.

samtidig er nyansert og utfyllende. Dette er gjort med all hensikt om å lettere kunne formidle funnene fra det som kan betegnes som en relativt stor kvalitativ undersøkelse, sett i lys av tidligere forskning på feltet. Ifølge Tufte og Johannessen kan kvalitative og kvantitative tilnærminger benyttes parallelt, på den måten at kvalitative data kan belyse de tallmessige resultatene, og at tallene kan si noe om utbredelsen av funnene i de kvalitative delene av undersøkelsen.⁸⁴ Johannessen og Tufte understreker også at kvalitative forskningstekniker, som blant annet karakteriseres av åpenhet og fleksibilitet, egner seg godt i tilfeller der feltet er lite utforsket fra før og det dermed ikke er etablert særlig kunnskap som spiller inn i utformingen av forskningsspørsmål og hypoteser.⁸⁵ Dette står i tråd med begrepet empiribasert teoriutvikling, en retning innenfor kvalitative tilnærminger som angir konkrete og systematiske prosedyrer for å utarbeide teori ut fra data.⁸⁶

4.2 Utvalg

Kriteriene for å delta i undersøkelsen var for det første at informantene var aktive historielærere som underviste i fellesfaget historie ved videregående skole. For det andre var forskningsområdet begrenset til de største videregående skolene i Stavangerområdet som tilbydde studiespesialisering. Disse skolene var Sola videregående skole, St. Olav videregående skole, St. Svithun videregående skole og Stavanger Katedralskole avdeling Kongsgård. Avgrensingen til disse skolene og lærerne ble gjort med tanke på problemstillingens og oppgavens omfang. Tove Thagaard beskriver dette som et *tilgjengelighetsutvalg*, hvilket vil si at informantene må inneha de egenskaper som er relevante for å svare på problemstillingen, i tillegg til at de selv må være villige til å stille opp.⁸⁷ Således var egentlig planen å inkludere også Hetland videregående skole, men på grunn av manglende interesse ble denne skolen dessverre ikke med i undersøkelsen.

⁸⁴ Tufte og Johannessen 2002: 84.

⁸⁵ Tufte og Johannessen 2002: 83.

⁸⁶ Tufte og Johannessen 2002: 251.

⁸⁷ Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget: 111. Hentet fra Vassbotn: 2014:13.

Jeg tilnærmet meg skolene på likt vis. Jeg tok først kontakt ved de aktuelle avdelingslederne ved de ulike skolene per telefon, for deretter å sende de en informasjonsmail der jeg utdypet problemstillingen og intervjuets omfang og innhold. Så vidt jeg vet presenterte avdelingslederne informasjonen muntlig og i plenum, i tillegg til at de sendte mailen videre til lærerne. Etter dette var progresjonen noe ulik. I noen tilfeller ble jeg tildelt kontaktinformasjonen til alle historielærerne ved skolen, mens i andre tilfeller sendte avdelingslederen kontaktinformasjonen til de som hadde oppgitt at de ønsket å delta. I et tilfelle var det en lærer som spontant kastet seg på etter et annet intervju. Det var også tre informanter som trakk seg av ukjent grunn. Etersom målet var å få 20-30 lærere fra fem forskjellige skoler, gikk jeg altså aktivt inn for å få kontakt med så mange som mulig. Jeg oppfordret informantene til å anbefale meg videre til aktuelle kollegaer, men jeg brukte ikke hovedsakelig snøballmetoden som går ut på at intervjueren blir anbefalt videre av intervjuobjektene.⁸⁸ Snøballmetoden kan være en tidkrevende prosess, og i tillegg til dette ville jeg snakke med lærerne selv for å forsikre meg om at de fikk den nødvendige informasjonen.

4.3 Generelt om informantene

Det ble tidlig i prosessen klart at det var ønskelig med en litt større kvalitativ undersøkelse. Basert på andre kvalitative studier så de fleste ut til å ha imellom fem og tolv informanter, men målet i henhold til denne oppgaven var mellom 20 og 30 informanter. Jeg følte at dette var et antall som passet best i tråd med problemstillingen for å kunne fargelegge et grått og unyansert landskap med et bredt utvalg av informanter. Jeg endte opp med 19 informanter som jeg er veldig takknemlig ovenfor. Til tross for mange informanter føler jeg ikke at dette har ført til en grunnere analyse. Intervjuene varte tilstrekkelig for å få utfyllende informasjon, i tillegg til at muntlige intervju som metode var gunstig for å få klart opp i aktuelle spørsmål og svar. Et bredt spekter av informanter gjorde i flere tilfeller kontrastene tydeligere, noe som lettet analysearbeidet til en viss grad.

⁸⁸ Thagaard 1998: 62.

Det foreligger nokså store forskjeller mellom informantene angående ansiennitet som historielærer. Det varierte mellom 1-38 års erfaring. Gjennomsnittet blant informantene var elleve års erfaring. Utvalget består av tretten menn og seks kvinner. Dette vil si at kvinner kun utgjør en tredjedel av utvalget, hvilket vil si at den kjønnsmessige fordelingen er noe skjev. Fordelingen mellom skolene er følgende: tre informanter fra Stavanger Katedralskole avdeling Kongsgård, fire informanter fra St. Olav Videregående Skole, fem informanter fra St. Svithun Videregående Skole og sju informanter fra Sola Videregående Skole. Det var kun én av informantene som kun underviste på Vg2, fem informanter som kun underviste på Vg3, og de resterende 13 informantene underviste på begge trinn. Ettersom det vil fremkomme forskjeller mellom det å undervise i historie på Vg2 og Vg3, vil dette spille en rolle i analyse- og drøftingsdelen. I tillegg til dette vil ansiennitet ha en liten birolle, med tanke på at to av informantene kun hadde undervist i et år, og ikke kunne uttale seg på visse punkter. Deltakernes kjønn og arbeidsplass vil ikke vektlegges.

4.4 Intervjuguide

Alle spørsmålene var basert på forskningsspørsmålene og formulert for å få kunnskap om disse delemnene. Jeg ønsker å forklare mine tanker bak denne prosessen for å komme kritikken i møte ettersom det naturligvis er ting jeg kunne gjort annerledes. Spørsmålene to til elleve dreier seg om *hvordan* film brukes, og spørsmål tolv til tjuetre dreier seg om *hvorfor* informantene bruker film.⁸⁹ Spørsmålene inkluderer hvor mye av undervisningstiden som brukes på film, hvilke filmtitler som ble nevnt, hvor og hvordan informantene finner filmer, om informantene har pedagogiske opplegg til filmene og eventuelt hvordan det pedagogiske opplegget rundt filmene er i grove trekk. I tillegg til dette var det spørsmål som dreide seg om hvorfor informantene brukte film og hva de ville at elevene skulle lære, i hvor stor grad lærerne brukte film for å fremme kritisk tenkning hos elevene, og utfordringer med å bruke film i historieundervisningen. I analysedelen vil funnene fremkomme tematisk etter forskningsspørsmålene.

⁸⁹ Se vedlegg 1

Noen spørsmål var mer åpne og omfattende enn andre spørsmål som kan virke mer spesifikke. Målet var at alle spørsmålene skulle være direkte og uten stort rom for ulike tolkninger slik at informantene kunne forstå hva de ble spurt om og samtidig oppgi klare og presise svar tilbake. Ulik grad av meddelelse og refleksjon var gjennomgående i alle intervjuene og til alle spørsmålene. Noen ganger var det nødvendig med oppfølgingsspørsmål eller forklaringer, andre ganger ikke.

Som nevnt, var det viktig å etablere et tillitsforhold mellom informant og intervjuer. Dermed var det naturlig å begynne intervjuet med generelle spørsmål som gikk på arbeidsplass, ansiennitet som historielærer og undervisningstrinn i historie. Første spørsmål som gikk på hvilke ressurser vedkommende brukte i historieundervisningen var et nokså generelt spørsmål der informantene i stor grad kunne snakke fritt. Dette spørsmålet bidro også til å kartlegge hvordan lærerne tenker om og rangerer film i forhold til andre læremidler.

Intervjuguiden er altså utformet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene som jeg formulerte på bakgrunn av forskningsstatusen og læreplanen i historie. Jeg laget opprinnelig en intervjuguide for de informantene som oppgav at de brukte film i undervisningen og en intervjuguide for informantene som oppgav at de ikke brukte film. Jeg fikk kun bruk for den ene intervjuguiden siden alle informantene oppgav at de brukte film i undervisningen.

4.5 Gjennomførelsen av intervjuene

Alle intervjuene ble utført på de respektive informantenes arbeidsplasser innenfor arbeidstiden. Dette ble gjort for å opprettholde en profesjonell tone og for å legge til rette for vel gjennomførte intervjuer i lærernes kjente og trygge omgivelser. Intervjuene ble innspilt ved hjelp av båndopptaker og siden transkribert. Altså fremkommer det innsamlede materialet i tekstform. Dette er for å oppfylle NSDs (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste) påleggelses om anonymitet i undersøkelsen og fordi det var enklere for meg å analysere informasjonen slik. Som en følge av at intervjuene var semi-strukturerte, varierte de veldig i varighet. Intervjuene lå på mellom 18 og 48 minutter, men de fleste intervjuene tok rundt 30-32 minutter, hvilket var forventet på bakgrunn av to piloter som ble gjennomført på forhånd.

Som sagt var dette semi-strukturerte intervjuer med faste spørsmål, men med en ellers

løs ramme. Jeg lot informantene snakke fritt i stor grad, og styrte dem inn igjen med oppfølgende spørsmål hvis de havnet utenfor tema. Spørsmålene ble ikke alltid fulgt i kronologisk rekkefølge da jeg ønsket en flyt i samtalen. Noen spørsmål ble også besvart gjennom andre spørsmål, noe som førte til at en del spørsmål i intervjuene ikke ble stilt ettersom de allerede var tilstrekkelig besvart.

Som sagt syntes jeg det var viktig å åpne med generelle spørsmål slik at informantene skulle føle seg trygge på meg som intervjuer og dermed snakke fritt. I et tilfelle var det nødvendig med et «forhåndsintervju» uten båndopptaker der vi snakket litt om hvordan jeg kom til å arbeide med informasjonen jeg fikk, samt en gjennomgang av mine notater i etterkant. Informanten oppgav at han/hun virket noe skeptisk til å få sine meninger forvridd og fremstilt på en måte som ikke tilsvarte det han/hun egentlig mente. Dette tok jeg som et positivt tegn på informantens evne til å bruke kritisk sans. Jeg måtte sende mail til to av informantene i etterkant av intervjuene da jeg i det ene tilfellet hadde glemt et avgjørende spørsmål og i det andre tilfellet var det et noe uklart svar på et spørsmål som jeg dessverre ikke oppdaget før i ettertid. Til mitt forsvar var dette i nybegynnerfasen med det første og det tredje intervjuet jeg gjennomførte, og jeg fikk klarheten jeg trengte.

Selv følte jeg intervjuene gikk veldig greit. Jeg begynte som regel alltid å snakke i en uformell tone om både løst og fast for å sette en god stemning. De aller fleste snakket veldig fritt og virket positivt innstilte til dette forskningsprosjektet. Jeg opplevde at det var god flyt i samtalen fra begynnelse til slutt. Jeg føler at jeg klarte å oppnå informantenes tillit og at lærernes beretninger er troverdige.

4.6 Metode for analyse og tolkning

Ved analysen av kildematerialet jeg samlet inn har jeg måttet foreta noen valg. Jeg vektla ikke kroppsspråk, toneleie, dialekt eller lignende hos informantene i verken transkriberingen eller analysen. Det er heller ikke inkludert nølende ord som «hmm» eller «eh» i teksten. Det er i all hovedsak den transkriberte teksten fra intervjuene som utgjør kildematerialet. De transkriberte intervjuene utgjør til sammen 43 880 ord, noe som vil tilsvare 87 dataskrevne A4-sider. På grunn av at intervjutekstene inneholder informasjon som kan avsløre informantenes identitet, vil ikke disse publiseres i tråd

med denne oppgaven. Utover dette er det kun det jeg anser som meningsbærende fra teksten som jeg har tatt med i analysen. For å vurdere hva som er meningsbærende har jeg tatt utgangspunkt i den overordnede problemstillingen og underordnede forskningsspørsmål. Dette innebærer også at intervjuene inneholder informasjon som ikke det var plass eller tid til å drøfte oppgaven. Jeg har måttet prioritere de viktigste funnene, noe som dessverre vil si at analysen ikke kan påberope seg å være uttømmende for all informasjon som fremkom.

Besvarelsene har jeg kategorisert ved at jeg har sammenfattet og sammenlignet hvert av informantenes svar til hverandre og til hvert av spørsmålene fra intervjuguiden, for siden å plassere besvarelsene under forskningsspørsmålene. Det var en omfattende prosess med å kryssjekke intervjuene og funnene ettersom det fremkom mye informasjon og det var mange variabler å ta hensyn til. Analysetilnærmingen som passer best i tråd med denne oppgaven er det Thagaard refererer til som temasentrert analyse. Hun definerer begrepet slik:

Temasentrerte analyser belyser spesielle temaer eller begivenheter ved å sammenligne informasjon fra alle informantene i en undersøkelse. Et hovedpoeng er å gå i dybden på de enkelte temaene. Sammenligning av informasjon fra alle informanter kan gi en dyptgående forståelse av hvert enkelt tema.⁹⁰

Et av hovedpoengene ved denne type analyse er at informasjonen fra informantene kan sammenlignes. Det var dermed viktig å lage et passelig antall kategorier for å kunne sortere og sammenligne denne informasjonen. I og med at informasjonen om de ulike temaene ble revet fra hverandre og i fra den konteksten de oppstod i, var det viktig å huske på den helhetlige forståelsen. Derfor krevdes det en kombinasjon av både temasentrert- og personsentrert analyse. Det vil si at jeg kombinerte en helhetlig forståelse av informantene med en helhetlig forståelse av temaene, som samtidig var sammenlignbar. Dette krevde at teksten var konsentrert, samtidig som den var meningsbærende. Bruk av sitater var dermed en god strategi for å fremheve dybden i funnene, med forbehold om at de ikke stod uten innhold eller mening, og ble nøye utvalgt for å belyse temaene på best mulig måte.⁹¹ Analysen og tolkningen av dataene kan dermed sies å være av fenomenologisk hermeneutisk karakter. Kvale beskriver det

⁹⁰ Thagaard 1998: 149.

⁹¹ Thagaard 1998: 154.

fenomenologiske idealet som å kunne lytte på en fordomsfri måte ved å la informantene fritt beskrive egne erfaringer uten å forstyrre dem med intervju spørsmål og tilhørende forutantakelser.⁹² Med andre ord; forskeren søker å oppnå en forståelse av dypere mening i informantenes erfaringer og uttalelser som kommer til uttrykk i teksten.⁹³ Angående hermeneutisk tilnærming, skriver Kvale at en hermeneutisk tilnærming innebærer «en tolkende lytting til det mangfoldet av betydninger som kan ligge i intervju personens uttalelser, med særlig vekt på muligheten for stadige omtolkninger innenfor intervjuets hermeneutiske sirkel».⁹⁴ Jeg valgte å samkjøre presentasjon og drøfting av data i én og samme del ettersom jeg følte dette gav en mer oversiktlig diskusjon av temaene som i tillegg var lett å følge. Det vil forekomme korte oppsummeringer etter hvert forskningsspørsmål og en mer omfattende oppsummering til slutt i oppgaven. Dette gjør at funnene kommer tydeligere frem, samtidig som det blir lettere å se eventuelle tendenser og sammenhenger mellom informantene.

Arbeidet med å kategorisere svarene fra de ulike informantene slik at de kunne gjøres om til målbare og sammenlignbare svar, krevde en del avgjørelser som jeg vil gjøre rede for. I og med at dette var en relativt stor undersøkelse til å være kvalitativ, skapte dette utfordringer på den måten at hver og én formulerte seg på sin egen måte. På spørsmål 13 om hvorfor informantene brukte film i undervisningen, dukket det dermed opp mange begrunnelser. Jeg bad informantene om å rangere begrunnelsene slik at de kunne oppgi hvilken grunn som var viktigst. Deretter måtte jeg kategorisere grunnene, noe som var utfordrende på flere måter. Noen grunner var enkle å kategorisere fordi informantene brukte de samme begrepene og det fremkom tydelig hva de mente. Mange informanter oppgav for eksempel «for å illustrere» eller «for å variere», men disse utgjør ikke en kategori i seg selv ettersom de søkte til å illustrere og variere av ulike grunner. For eksempel var det flere informanter som hevdet at de brukte film for å variere fordi noen elever lærte bedre visuelt. Dermed havner dette under kategorien «Variert og tilpasset opplæring». Andre brukte for eksempel å variere for å engasjere, og dermed havnet disse begrunnelsene under kategorien «Engasjement». Den andre utfordringen med å kategorisere, var at kategoriene på sett og vis kunne flyte litt inn i

⁹² Kvale 1997: 81.

⁹³ Thagaard 1998: 34-35.

⁹⁴ Kvale 1997: 81.

hverandre. Det er gjort rede for hvordan kategoriene skiller seg fra hverandre ved omtalelsen av de enkelte kategoriene.

I løpet av kapittel 5 og 6 brukes det ulike typer diagram (også omtalt som figurer) og tabeller som illustrasjoner for funnene. I alt er det tre tabeller og 13 figurer.

Diagrammene jeg har benyttet meg av er sektordiagram og stolpediagram.

Sektordiagrammene er brukt for å vise hvor stor del av helheten de ulike andelene utgjør, for eksempel hvor mange informanter som bruker å ha opplegg til film, og hvor mange som ikke har det. Stolpediagrammene ble brukt for å vise hvor stor andel av de ulike enhetene som hadde en bestemt verdi, for eksempel for å vise hvor mye tid informantene brukte på kortere filmer/utdrag på Vg2 i forhold til Vg3. Bruk av diagram anses som hensiktsmessig for å tydeliggjøre funn fra undersøkelsen.

4.7 Etterpåklokskap

I etterpåklokskapens lys er det lett å se de feilene en har gjort, og hvis jeg skulle ha gjort dette om igjen ville jeg blant annet ha omformulert, kuttet bort og lagt til spørsmål. Til tross for at jeg brukte god tid på å utforme intervjuguiden og forskningsspørsmålene, og reviderte spørsmålene opptil flere ganger, ble det klart underveis og i etterkant av intervjuene at noen av spørsmålene kunne vært revidert atter en gang. For eksempel: spørsmål tolv («Bruker du film i klasserommet i tillegg til undervisningssammenheng?») krevde oppfølging fra min side i nesten alle tilfellene. Jeg ønsket å finne ut om lærerne brukte film *kun* for underholdningens skyld uten å spørre på en måte som fikk meg til å høres dømmende ut, men innser at jeg ikke klarte å finne «den gyldne middelvei» her. Et vanlig oppfølgingsspørsmål fra min side lød noenlunde slik: «Hender det at du viser film hovedsakelig for underholdningens skyld?». Som førstegangsintervjuer var det ikke mulig å imøtekomme alle de eventuelle problemene og utfordringene på forhånd, og dermed ble det i noen tilfeller slik at veien ble til mens jeg gikk den.

4.8 Etiske og kildekritiske dilemmaer

I og med at jeg skulle bruke informasjon jeg fikk fra informanter måtte forskningsprosjektet meldes og godkjennes av NSD. Deltakelsen til undersøkelsen var frivillig og anonym, og deltakerne kunne når som helst trekke seg uten å oppgi grunn. Denne informasjonen ble oppgitt i informasjonsskrivet som informantene mottok over mail. Informantene er altså ikke referert til ved navn i analysedelen, men ved kodenavn som for eksempel «Informant A». Med tanke på at intervjuene ble tatt opp via båndopptaker og lagret elektronisk, krevdes det at informasjonen og koblingsnøkkelen ble oppbevart på en sikker plass som kun forsker har tilgang til. Jeg oppbevarte materialet på en ekstern harddisk, utilgjengelig for andre enn meg selv. Informasjon som kunne gjenkjenne informantene ble anonymisert, og ved slutten av prosjektet ble all personidentifiserende informasjon slettet.

Det var også viktig å beskytte informantene i representasjonen av deres mening, da informantene ikke hadde særlig innflytelse over denne representasjonen i oppgaven. Jeg la bevisst vekt på å ikke misbruke eller fremstille informantenes meninger på en måte som gjorde at informantene kunne få uønskede konsekvenser. Dette avhengte i stor grad av hvordan jeg valgte å tolke informasjonen jeg mottok, og jeg både tror og håper at jeg har klart å fremstille informantene slik de opplever seg selv i den grad det er mulig for en utenforstående, og samtidig klart å opprettholde en kritisk distanse til dem. Jeg ønsker også å påpeke at under utførelsen av intervjuer kan det oppstå situasjoner som kan påvirke kildematerialet. For det første hadde jeg allerede farget dialogen ved at jeg som intervjuer valgte ut hvilket tema vi skulle snakke om gjennom spørsmål som jeg hadde lagt. For det andre bidro jeg med oppfølgingsspørsmål og stikkord for å få en dypere refleksjon og besvarelse fra informantene, og denne oppfølgingen varierte fra spørsmål til spørsmål og fra informant til informant. En tredje faktor jeg vil nevne er at ingen av intervjuene var like i sin form til tross for at jeg brukte samme intervjuguide for alle intervjuene. I mange tilfeller oppgav informantene informasjon på flere spørsmål samtidig, og jeg følte dermed ikke behovet for å stille de et spørsmål de allerede hadde svart på. Dette har ført til at jeg har hoppet over noen spørsmål og at kronologien i intervjuene i noen tilfeller ikke er den samme. Men i og med at informasjonen ble oppgitt uoppfordret kan dette bidra til å gi informasjonen høyere grad av validitet.

Av etiske hensyn valgte jeg å opplyse informantene om tema for undersøkelsen på forhånd, fordi jeg følte at informantene hadde rett på å få vite hvilken type informasjon jeg var ute etter og hva jeg skulle bruke denne informasjonen til. Informantene var altså klar over problemstillingen til masteroppgaven og tema for intervjuet på forhånd, og visste hva de samtykket til. Dette kan ha styrket tillitsforholdet mellom intervjuer og informant, samt gjort intervjuet mer effektivt. Sistnevnte er uten tvil en faktor for travle lærere, og et styrket tillitsforhold kan føre til dypere refleksjoner og besvarelser – et fokus som har vært essensielt i denne oppgaven. Til sist vil jeg nevne at forskeren aldri kan være helt objektiv uansett intensjoner og iherdighet, og at det alltid blir rom for subjektive tolkninger i større eller mindre grad. Det skal nevnes at jeg bevisst har forsøkt å holde de subjektive tolkningene i sjakk for å bevare oppgavens vitenskapelighet og forskningsmaterialets validitet og pålitelighet. Men de endelige resultatene avhenger altså av «(...) forskerens forståelse av og fortolkningen av informantenes selvforståelse».⁹⁵

⁹⁵ Thagaard 2009: 111. Hentet fra Vassbotn 2014: 16.

KAPITTEL 5: Hvordan bruker informantene film i historieundervisningen?

5.1 Hvor mye av lærernes undervisningstid går med på å vise film?

Det ble tidlig klart at det å måle hvor mye tid informantene brukte på film og samtidig kunne sammenligne det, ville bli en utfordring. Film er et så vidt begrep og det var et relativt stort antall informanter som skulle kunne sammenlignes. Dermed ble det hensiktsmessig å dele filmbegrepet inn i underkategorier før intervjuprosessen startet. Filmene ble inndelt etter varighet, her omtalt som «lengre filmer» og «kortere filmer/utdrag». Kategorien «lengre filmer» i denne undersøkelsen består av filmer/episoder som vises i sin helhet og har en varighet på *mer* enn 30 minutter, og «kortere filmer/utdrag» består av kortere filmer vist i sin helhet og utdrag fra lengre filmer, og har en varighet på *mindre* enn 30 minutter.⁹⁶ Grunnen til at jeg valgte å gjøre dette var først og fremst med utgangspunkt i at fremveksten av ulike strømmetjenester, som for eksempel YouTube, har økt tilfanget av og tilgjengeligheten til film. Dette gjelder spesielt korte filmer og muligheten til å kun vise utdrag, noe som legger til rette for at ulike filmer kan vises på ulike måter og til ulike hensikter i undervisningssammenheng. For det andre virket det som en naturlig inndeling i og med at en undervisningstime vanligvis ligger på 40-45 minutter⁹⁷, noe som kan være avgjørende for hvilke filmer som brukes og hvordan de behandles.

De tre tabellene under viser en oversikt over hvor mye tid lærerne oppgav at de bruker på film i historieundervisningen. Det vises antall timer brukt på kortere filmer/utdrag og lengre filmer, samt hvor stor prosentandel dette utgjør av undervisningstiden. I læreplanen er timetallene oppgitt i 60-minutters enheter, og det er også timetallene som blir presentert her. Alle tall som blir oppgitt i tråd med hvor mye tid informantene bruker på film er omtrentlige mål, og alle verdiene er oppgitt i hvor mye film som brukes *i året*. Det er regnet ut sum, gjennomsnitt, samt standardavvik der det var nødvendig. De blanke rutene i tabellen betyr at informanten ikke kan uttale seg om gjeldende bruk ettersom vedkommende ikke underviser på dette trinnet, og rutene

⁹⁶ Betegnelsene «Lengre filmer» og «Kortere filmer» må ikke forveksles med betegnelsene «Kortfilmer» og «Langfilmer» som har bestemte formkrav som går på mer enn bare varighet.

⁹⁷ En dobbeltøkt vil ligge på mellom 80-90 minutter.

som er oppgitt med 0 betyr at informanten underviser på dette trinnet, men ikke bruker den aktuelle typen film her. Lengre filmer forkortes med «LF», kortere filmer/utdrag med «KF», undervisningstid med «UVT». I den første tabellen vises det hvor mye av informantenes disponible undervisningstid som brukes på film, sammenlagt med begge trinn.⁹⁸ I tabellene to og tre vises hvor mye av undervisningstiden som blir brukt på de ulike trinnene. Fordi informantene ikke kunne huske titlene på alle filmene de hadde brukt, spesielt dokumentarfilmer og YouTube-snutter, kan ikke denne oppgaven uttale seg om sjangerfordeling på dette punktet. Disse tallene baseres på informantenes egne uttalelser, ikke på observasjoner gjort i klasserommet.⁹⁹ Dermed må en stille seg åpen for at informantene til en viss grad kan ha feilberegnet hvor mye tid som brukes på film.

Informanter	Timer LF	Timer KF	Timer totalt	% av UVT, totalt	% av UVT, LF	% av UVT, KF
A	5,9	25,5	31,5	19 %	3 %	16 %
B	5,1	9,35	14,5	9 %	3 %	6 %
C	9,4	25,5	34,9	21 %	6 %	15 %
D	3,7	4	7,8	5 %	2 %	2 %
E	9,3	0,7	10,0	6 %	6 %	0,4 %
F	5,6	12,6	18,3	11 %	3 %	7 %
G	0	19	19,0	11 %	0 %	11 %
H	0	21,3	21,3	13 %	0 %	13 %
I	6,1	19	25,2	15 %	4 %	11 %
J	2,9	17	19,9	12 %	2 %	10 %
K	3,1	25,4	28,6	17 %	2 %	15 %
L	0,6	0,7	1,4	1 %	0,4 %	0 %
M	2,8	4,3	7,0	6 %	2 %	3 %
N	3,5	4,8	8,4	5 %	2 %	3 %
O	0	17,7	17,7	10 %	0 %	10 %
P	0	41,1	41,1	24 %	0 %	24 %
Q	0	9,5	9,5	6 %	0 %	6 %
R	4,5	2,5	7,0	4 %	3 %	1 %
S	2,5	0,3	2,8	2 %	1 %	0,2 %
SUM	65	260,25	325,6			
GJ.SNITT	3,4	13,7	17,1	10 %	2 %	8 %
STD.AVVIK	3,0	11,2	11,2	6 %	2 %	7 %

Tabell 1 – Lærernes bruk av undervisningstid på film - begge trinn

⁹⁸ Ikke alle informantene underviste på begge trinn, og dette er tatt hensyn til i utregningen. 13 av 19 underviser på begge trinn.

⁹⁹ Informantene oppgav ulike mål ved bruk av antall minutter med kortere filmer/utdrag. Alle målene som ikke ble oppgitt «antall minutter i året» har blitt omgjort til dette, enten ved å gange antall minutter brukt i uka med 38 (antall undervisningsuker) eller antall minutter brukt i måneden med 8.5 (antall måneder med undervisning basert på de 38 undervisningsukene).

Alle informantene bruker film i historieundervisningen sin. Tabellen viser at informantene i gjennomsnitt bruker 17,1 timer av sin samlede undervisningstid på å vise film, noe som vil tilsvare 10%. I og med at Vg3 har 113 årstimer og Vg2 har 56 årstimer, vil denne prosentandelen ha forskjellig utslag på de ulike trinnene. På Vg2 vil 10% av undervisningstiden tilsvare 5,6 timer (omtrent tre helhetlige fiksjonsfilmer), mens det på Vg3 vil tilsvare omtrent dobbelt så mye, altså 11,3 timer. Merk at dette er tid som kun brukes på å vise filmene. Eventuell tid brukt på tilhørende opplegg til filmene kommer utenom, og er ikke regnet ut her. Det forekommer store variasjoner blant informantene, og prosentvis ligger denne på mellom 1-24% av undervisningstiden. Regnet i timer er utgjør dette 39,7 timer årlig, noe som vil tilsvare nesten en fjerdedel av den disponible undervisningstiden.

Alle informantene bruker å vise kortere filmer/utdrag, men ikke alle bruker å vise lengre filmer. Det forekom også en forskjell blant undervisningstrinnene på dette punktet. 74% av informantene brukte å vise lengre filmer på Vg3, mens på Vg2 var det kun 42% som gjorde dette. Dette ble av flere informanter forklart med at Eldre Historie har så få undervisningstimer og at det dermed ikke er tid til å vise lengre filmer på dette trinnet. Ved fordeling mellom type film, fremkommer det at omtrent 80% av tiden brukt på film, brukes på å vise kortere filmer/utdrag, mens det kun brukes 20% av tiden på å vise lengre filmer. I timer utgjør dette forholdsvis 13,7 og 3,4 timer, og det vil med andre ord si at informantene bruker fire ganger mer tid på kortere filmer/utdrag enn på lengre filmer. Det forekommer variasjoner også innenfor bruk av de ulike filmtypene, men variasjonen er langt mindre ved tid brukt på lengre filmer. Bruk av kortere filmer/utdrag varierer mellom 0-24% av undervisningstiden, og bruk av lengre film varierer mellom omtrent 0-6%. Altså forekommer det ikke bare store variasjoner mellom informantene og hvor mye tid de bruker på film generelt, det forekommer også store variasjoner mellom tid brukt på de ulike filmene.

Hva er det da som gjør at lærerne bruker fire ganger så mye tid på kortere filmer/utdrag enn lengre filmer? Skyldes det økt tilgjengelighet og utvalg av kortere filmer og utdrag? Skyldes det tidspress eller elevenes konsentrasjonsevne? Eller er det fordi informantene foretrekker å fordele filmvisningen utover undervisningstimene? Disse spørsmålene vil drøftes i neste kapittel.

5.1.1 Hvor mye tid bruker informantene på film på de ulike trinnene?

Informanter	Timer LF	Timer KF	Timer totalt	Total % av UVT - LF	Total % av UVT - KF
A	6	17	23	5 %	15 %
B	5,2	4,7	9,8	5 %	4 %
C	3,8	17	20,8	3 %	15 %
D	2,2	2,5	4,7	2 %	2 %
E	9,3	0,7	10	8 %	1 %
F	3,8	6,3	10,1	3 %	6 %
G	0	12,7	12,7	0 %	11 %
H	0	12,8	12,8	0 %	11 %
I	0,8	19	19,8	1 %	17 %
J	2,9	8,5	11,4	2 %	8 %
K	3,2	1	4,2	3 %	1 %
L	0,7	0,7	1,4	1 %	1 %
M	2,8	4,3	7	2 %	4 %
N	2,9	3	5,9	3 %	3 %
O	0	17,7	17,7	0 %	16 %
P	0	20,6	20,6	0 %	18 %
Q					
R	2,3	1,2	3,5	2 %	1 %
S	2,5	0,3	2,8	2 %	0,2 %
SUM	48,2	150	198		
GJ.SNITT	2,7	8,3	11	2 %	7 %
STDAV	2,4	7,4	6,9	2 %	7 %

Tabell 2 – Lærernes bruk av undervisningstid på film - Vg3

Informanter	Timer LF	Timer KF	Timer totalt	Total % av UVT - LF	Total % av UVT - KF
A	0	8,5	8,5	0 %	15 %
B	0	4,6	4,6	0 %	8 %
C	5,6	8,5	14,1	10 %	15 %
D	1,6	1,6	3,2	3 %	3 %
E					
F	1,9	6,3	8,2	3 %	11 %
G	0	6,3	6,3	0 %	11 %
H	0	8,5	8,5	0 %	15 %
I	5,3	0	5,3	9 %	0 %
J	0	8,5	8,5	0 %	15 %
K	0	5,3	5,3	0 %	9 %
L					
M					
N	0,7	1,7	2,4	1 %	3 %
O					
P	0	20,5	20,5	0 %	37 %
Q	0	9,5	9,5	0 %	17 %
R	2,2	1,3	3,5	4 %	2 %
S					
SUM	17,1	91,1	108,4		
GJ.SNITT	1,2	6,5	7,7	2 %	12 %
STDAV	1,9	5,1	4,8	3 %	9 %

Tabell 3 – Bruk av tid på film i Vg2

Informantene bruker i gjennomsnitt omtrent 2% av undervisningstiden på lengre filmer på begge trinn. På Vg2 vil dette tilsvare 1,2 timer, og på Vg3 tilsvarer dette 2,7 timer. Mellom informantene varierer det med 0-8% av undervisningstiden på Vg3, mens det på Vg2 varierer med 0-10%. Altså forekommer det ingen signifikante forskjeller ved bruk av lengre filmer mellom trinnene.

Ved kortere filmer/utdrag brukes det i gjennomsnitt 7% av undervisningstiden på Vg3, og 12% av undervisningstiden på Vg2. På Vg3 vil dette tilsvare 8,3 timer, mens det på Vg2 vil tilsvare 6,5 timer. Variasjonen her ligger på mellom 0-37%, noe som tilsvarer over en tredjedel av undervisningstiden.

Disse funnene viser altså at det går med nesten dobbelt så mye tid på å vise kortere filmer/utdrag på Vg2 som på Vg3, og at variasjon i både tidsbruk og mellom informantene er langt større når det kommer til kortere filmer/utdrag. I tillegg til dette

fremkommer det at informantene bruker over tre ganger mer tid på kortere filmer/utdrag i gjennomsnitt på Vg3, og hele seks ganger mer tid på kortere filmer/utdrag på Vg2, sammenlignet med tid brukt på lengre filmer.

Sammenlagt med all film, brukes det i gjennomsnitt 7,7 timer på Vg2 og 11 timer på Vg3, men regnet i prosent utgjør dette forholdsvis 14% på Vg2 og 9% på Vg3. Til tross for at de brukes flere timer på film på Vg3, brukes det 5% mer av undervisningstiden på å vise film på Vg2. Dette står i kontrast til mange av informantenes betraktninger om at de brukte mer film på Vg3 enn på Vg2, og kan forklares med at Eldre Historie disponerer halvparten så mye undervisningstid som det Nyere Historie gjør, og noe som vil si at en totimers fiksjonsfilm vil ta opp dobbelt så mye av den disponible undervisningstiden på Vg2 sammenlignet med Vg3. I tillegg til dette er det færre informanter som underviser på Vg2 enn på Vg3, og dette vil også gi utslag.

Det mest fremtredende funnet her er at det forekom store variasjoner mellom informantene og mellom trinnene, spesielt ved bruk av kortere filmer/utdrag. Læreplanen gir ikke retningslinjer for hvor mye tid som skal brukes på film eller andre læremidler, kun hvor mange årstimer det disponeres på hvert trinn, samt de ulike målene som skal oppfylles innen denne tiden. På bakgrunn av denne valgfriheten fremkommer det ikke som overraskende at det forekommer variasjon i lærernes tolkninger og tidsbruk, selv om variasjonsforskjellene i seg selv må sies å være overraskende store.

Oppsummering

Sammenlignes bruken av lengre filmer på begge trinnene, fremkommer det at betraktelig færre informanter bruker lengre filmer på Vg2. Det ble av flere informanter begrunnet med at det var altfor få undervisningstimer på Vg2 til å kunne vise lengre filmer, og i tillegg er det færre informanter som underviser på dette trinnet.

Prosentmessig brukes det like mye tid på lengre filmer på begge trinnene (2%), men dette vil ikke tilsvare likt antall timer. Angående kortere filmer/utdrag brukes det 7% av undervisningstiden på Vg3 og 12% av undervisningstiden på Vg2, noe som viser at informantene bruker over tre og seks ganger så mye av undervisningstiden på kortere

filmer/utdrag enn på lengre filmer. Sammenlagt med bruk av begge typer film, brukes det 5% mer av undervisningstiden på Vg2 enn på Vg3, og også dette skyldes at Vg2 disponerer halvparten så mange undervisningstimer som Vg3. Alt i alt fremkommer det store forskjeller mellom informantene på dette punktet.

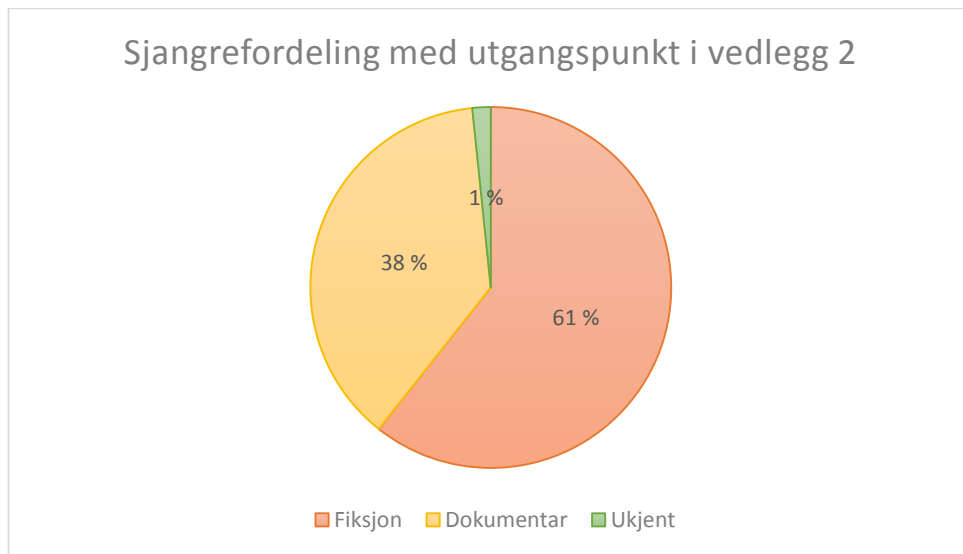
5.2 Hvilke filmer nevnes og hvilke kanaler benytter informantene seg av for å finne film?

I dette avsnittet vil jeg presentere sjangerfordeling og filmenes utgivelsesår med utgangspunkt i vedlegg 2, samt hvem som står for valg av film og hvor filmene hentes fra. Det vil ikke skilles mellom undervisningstrinnene på dette punktet. Likevel vil jeg nevne at det var én informant som oppgav at han/hun brukte dokumentarfilmer i større grad på Vg3 enn på Vg2 fordi tilgjengeligheten på dokumentarfilmer var mye større når det kom til nyere historie. I tillegg til dette nevnte et par andre informanter at de brukte fiksjonsfilmer i større grad på Vg2 enn på Vg3 fordi det var vanskeligere å motivere elevene på dette trinnet i og med at det ikke var et avgangsfag, og dermed ble underholdningsfaktoren i film viktigere. Dette kan vise til at lærerne bruker forskjellige filmer på de ulike trinnene med tanke på sjanger, og dette ville nok gjort en interessant studie.

5.2.1 Sjangerfordeling og utgivelsesår

Funnene som fremkommer i dette avsnittet har utgangspunkt i vedlegg 2, som er listen over alle filmene og seriene som ble nevnt i intervjuene. Denne listen inkluderer *ikke* alle filmene som alle informantene hadde brukt eller pleide å bruke ettersom mange av informantene ikke kunne huske alle filmene, spesielt klipp fra YouTube. Dermed ble det ikke skilt mellom sjangrene i forrige avsnitt, men det vil jeg gjøre her. Det kan diskuteres hvor relevant det er å skille mellom sjangrene her, i og med at disse tallene ikke nødvendigvis er representative for den *egentlige* sjangerfordelingen. Likevel har jeg valgt å gjøre dette fordi de forteller noe om hvilke filmer lærerne husker, og viser et utvalg av hvilke filmer som har blitt brukt i praksis i undervisningen. I tillegg til dette bemerker blant andre Alan S. Marcus at fiksjonsfilmer vist i sin helhet har et spesielt

potensiale for å utvikle *empati* hos elevene.¹⁰⁰ Om empati er noe som ligger til grunn for hvorfor informantene anvender film i historieundervisningen gjenstår å se i neste kapittel. Med utgangspunkt i alle filmene som ble nevnt, var fordelingen mellom sjangrene slik:



Figur 1

Altså betegnes over 60% av filmene som fiksjonsfilmer, og i underkant av 40% som dokumentarfilmer. Dette viser ikke at informantene bruker fiksjonsfilmer i større grad enn dokumentarfilmer, det viser kun at de titlene informantene husket stort sett bestod av fiksjonsfilmer. Hva dette grunner i er usikkert, men det kan tenkes at disse fester seg sterkere i minnet ettersom de får større mediedekning enn dokumentarfilmer, eller at lærerne husker disse bedre fordi de finnes i fysisk format i motsetning til filmene fra YouTube og andre strømmetjenester. Det var nemlig slik at alle informantene utenom én brukte dokumentarfilmer, men det var kun 80% av informantene som oppgav at de brukte fiksjonsfilmer. Dermed gir ikke denne listen en fullstendig oversikt.

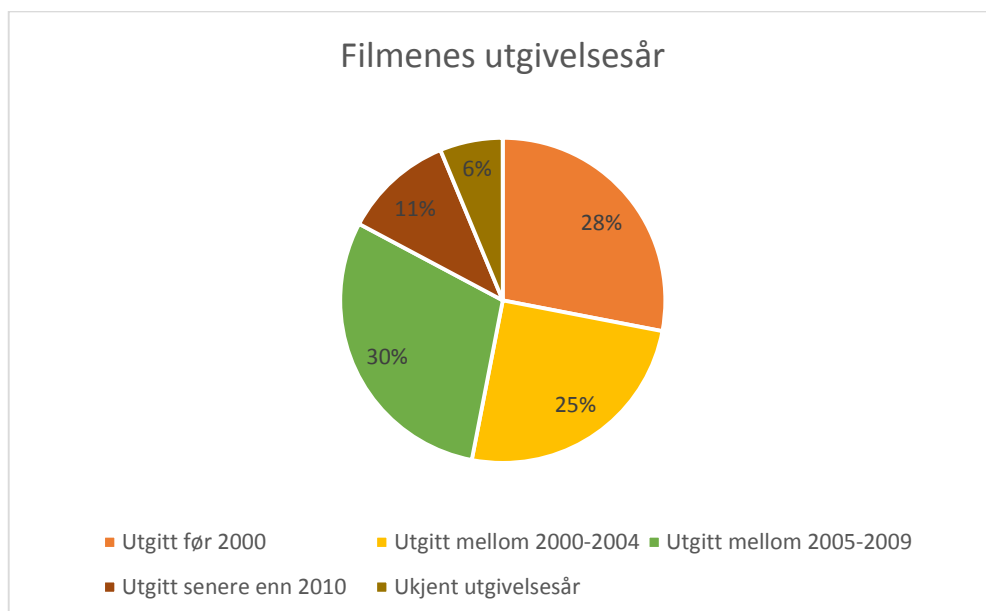
Annet som kan kommenteres ut ifra dette vedlegget, er at «Jakten på Norge 1814-2014» (NRK, 2014), «Rome» (William J. MacDonald, John Milius, 2005) og «Rosens Navn» (Jean-Jacques Annaud, 1986) var de titlene som gikk mest igjen hos informantene.¹⁰¹ Alle fikk en oppslutning på 25% av informantene. Ellers bestod tre fjerdedeler av dokumentartitlene av serier, og ni tideler av fiksjonstitlene bestod av filmer, noe som

¹⁰⁰ Marcus 2010: 27-67.

¹⁰¹ Dette kommer ikke frem i vedlegg 2, men ifra min gjennomgang av intervjuene.

ikke var overraskende. Med tanke på varighet var det kun én tiendedel av filmene/episodene som hadde en varighet på mindre enn 30 minutter, og alle var av dokumentarsjangeren. Det vil med andre ord si at 90% av filmene fra vedlegg to er lengre filmer og flesteparten av dem består av fiksjonsfilmer. Det understrekes at fiksjonsfilmer og lengre filmer ikke er det samme ettersom det i tillegg til helhetlig visning, også kan vises utdrag fra filmene. Altså er det lengre filmer og fiksjonsfilmer informantene husker best, men det er ikke nødvendigvis disse det brukes mest av undervisningstiden på. Dermed kan ikke denne oppgaven uttale seg om hvor mye tid informantene brukte på de ulike filmene med tanke på sjanger, eller om det forekommer forskjeller på hvordan disse filmene ble vist med tanke på helhet eller utdrag.

Informantene ble spurt direkte om de brukte mange av de samme filmene fra år til år. Tre av informantene hadde kun undervist et år i historie på studiespesialiserende utdanningsprogram og kunne dermed ikke uttale seg, men resten av informantene oppgav «ja». Med utgangspunkt i dette ble det naturlig å kartlegge hvor gamle filmene var, og om informantene holdt seg oppdaterte på filmfronten. Som sagt tar disse funnene også utgangspunkt i vedlegg 2, og er dermed ikke representative for alle filmene som ble brukt. Likevel gir det et visst bilde av filmene som brukes. Diagrammet nedenfor viser i grove trekk når filmene er utgitt:



Figur 2

Mindre enn 30% av filmene er utgitt før årtusenskiftet, og regnes her for å være relativt gamle. Når filmer blir «gamle» kan diskuteres, og sett i det store og det hele er ikke 15 år lenge med tanke på at den eldste filmen som ble nevnt var 90 år gammel. Likevel virket årtusenskiftet som en naturlig avgrensning, i og med at de er utgitt etter elevenes fødsel.¹⁰² I tillegg til dette har den tekniske kvaliteten på film blitt betraktelig bedre de siste 15 årene, og kan bidra til om elevene opplever en film som gammel eller ny.

To tredjedeler av filmene er utgitt etter år 2000 og anses som nye i denne undersøkelsen. Flesteparten av filmene var utgitt mellom 2005-2009, noe som vil si at de er toppen ti år gamle. I tillegg til dette var omtrent 10% av filmene utgitt innen de siste fem årene. Dette vil altså si at de filmene som er blitt gjort til kjenne gjennom vedlegg 2, hovedsakelig består av nye filmer, og kan vise til at informantene holder seg oppdaterte på filmfronten. Av de filmene som ble utgitt før 2000 regnes flesteparten som filmklassikere, og jeg vil argumentere for at de er like relevante å bruke i den dag i dag. Blant disse var for eksempel «The Wave» (Alexander Grasshoff, 1981), «Panserkrysseren Potemkin» (Sergej Eisenstein, 1925) og «Viljens Triumf» (Leni Riefenstahl, 1935). De to sistnevnte filmene presenterer Lund et pedagogisk opplegg til.¹⁰³

På bakgrunn av tidligere forskning¹⁰⁴ om at gamle filmer funket dårlig i undervisningen fordi de hadde liten underholdningsverdi, og dermed også liten læringsverdi, ble det ekstra aktuelt å gjøre et poeng ut av filmenes utgivelsesår. Jeg tror nemlig at gamle filmer kan ha like stor læringsverdi som nye filmer, og at denne læringsverdien ikke skapes som et resultat av høy teknologisk kvalitet eller underholdningsverdi, men som et resultat av et skreddersydd og tilrettelagt, pedagogisk opplegg rundt filmene. Likevel anerkjennes det at filmer med høy underholdningsverdi og teknisk god kvalitet kan virke engasjerende og motiverende på elevene, noe som igjen kan påvirke elevenes læringsutbytte i positiv retning. Derfor ble det tatt hensyn til dette her.

¹⁰² Per våren 2015 er elever som studerer på videregående født senest 1998.

¹⁰³ Lund 2010: 167-171.

¹⁰⁴ Se side 29.

5.2.2 Valg og anskaffelse av film

Det er kun én informant som lar elevene velge film. Litt over halvparten foretrekker å velge film på egenhånd, og litt under 40% inkluderer elevene i avgjørelsen. Av de som foretrakk å velge film selv, oppgav flere av informantene at dette var fordi elevene kun ville se fiksjonsfilmer, og/eller valgte filmer som ikke var helt innafor lærerens kriterier til tema. At lærerne selv foretrekker å velge film kan vise til at de har et bevisst forhold til filmbruk og til hva de vil oppnå med filmbruken. At nesten 40% av lærerne inkluderer elevene i denne avgjørelsesprosessen spiller ikke noe større rolle i denne oppgaven, men fortjener likevel en liten plass i søkelyset. Dette viser nemlig at disse lærerne utøver demokratiske prosesser og verdier i klasserommet, noe som er befestet i Kunnskapsløftet under «Prinsipper for Opplæringen»:

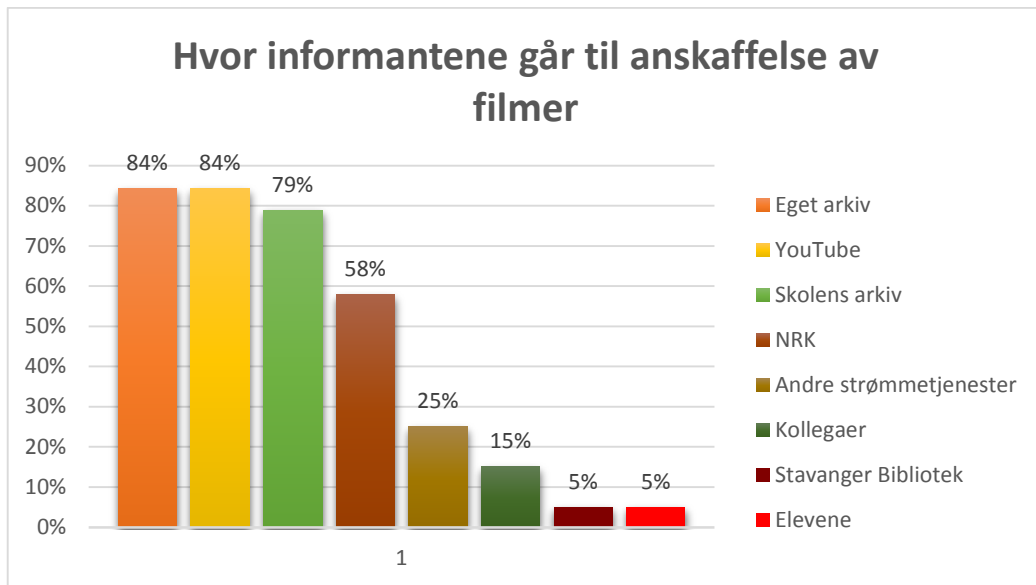
Skolen og lærebedriften skal legge til rette for at elevene får erfaring med ulike former for deltakelse og medvirkning i demokratiske prosesser både i det daglige arbeidet og ved deltakelse i representative organer.¹⁰⁵

Dette utdypes med at demokratiske prosesser innebærer deltakelse i beslutninger som gjelder egen læring, samt gruppens læring, og anses som viktig både for utviklingen av sosiale relasjoner, motivasjon og bevisstgjøring av egen læring.

På den andre siden kan en også argumentere for at lærerne inkluderer elevene i avgjørelsesprosessen fordi de selv ikke har bry til å finne filmer. Likevel var det, etter min oppfatning, kun et par informanter som benyttet seg av elevene for denne muligheten. Dette inkluderer blant annet den ene informantene som stort sett alltid lar elevene velge film.

Figuren nedenfor viser hvor informantene henter filmene sine fra, og hvilke steder det er størst oppslutning om.

¹⁰⁵ Utdanningsdirektoratet 2012: «Prinsipper for opplæringen»: 4.



Figur 3

Alle informantene brukte å strøme filmer fra et eller flere nettsteder. Med en oppslutning på fem sjettedeler, er det flest informanter som henter filmer fra eget arkiv og/eller YouTube. At 15% av lærerne ikke har gått til innkjøp av filmer som kan brukes i historieundervisningen, kan vise til at de selv ikke er interessert i film, men det kan også bety at de finner filmene fra andre steder som er gratis og/eller har et langt bredere utvalg. I og med at det finnes «ubegrenset» med film på YouTube, tenker jeg at dette er en naturlig plass å lete etter filmer. Likevel inneholder YouTube så mangt av ulike filmer, og en stor del av disse vil sannsynligvis ikke være relevante for å bruke historieundervisningen.

Etter dette søker nesten 80% av informantene til skolens arkiv for å finne filmer, noe som viser at skolene kan tilby et visst utvalg av film. Likevel var det flere som anvendte seg av andre ressurser, noe som kan vise til at det likevel forekommer begrensninger i skolens arkiv. Videre anvendte rundt 60% av informantenes seg av NRK sin nettside for å strøme filmer, og en fjerdedel oppgav andre strømmetjenester som for eksempel Netflix, ViaPlay, TV2 Sumo, PBS (Public Broadcasting Service) og History Channel. Ellers var det heller mindre oppslutning blant de andre ressursene for å få tak i filmer, som var å låne filmer fra andre kollegaer, fra elever og fra Stavanger Bibliotek, sannsynligvis fordi det finnes mer lettvinde måter å finne film på enn å måtte

låne filmer i fysisk format fra disse tre ressursene.

At alle informantene strømmer filmer, viser hvordan Internett har revolusjonert undervisningen, og ikke minst filmbruken – og hvordan nettsteder som YouTube har en sentral plass hos nesten alle lærerne. Det kan også diskuteres hvorvidt YouTube, og NRK for den slags skyld, er blitt en del av informantenes egne arkiv, i og med at de er «allemannseie» på den måten at de er gratis og hvem som helst kan bruke dem hvis de ønsker. På grunn av strømmetjenester som for eksempel YouTube har lærerne fått et enormt utvalg av film, og ved enkle tastetrykk kan lærerne velge om de vil vise filmene i sin helhet eller om de kun vil vise utdrag. I denne sammenheng ønsker jeg å inkludere et sitat av Informant P som understreker dette:

Jeg tenker jo at historiefaget har utviklet seg veldig mye da, takket være YouTube. Fra man hadde slike små skjermer i klasserommet til man nå har prosjektorer og kjempestore lerreter, god lyd. Historiefaget har på grunn av den teknologiske utviklingen da gjort film viktigere. Man har mange flere muligheter enn det man hadde tidligere.

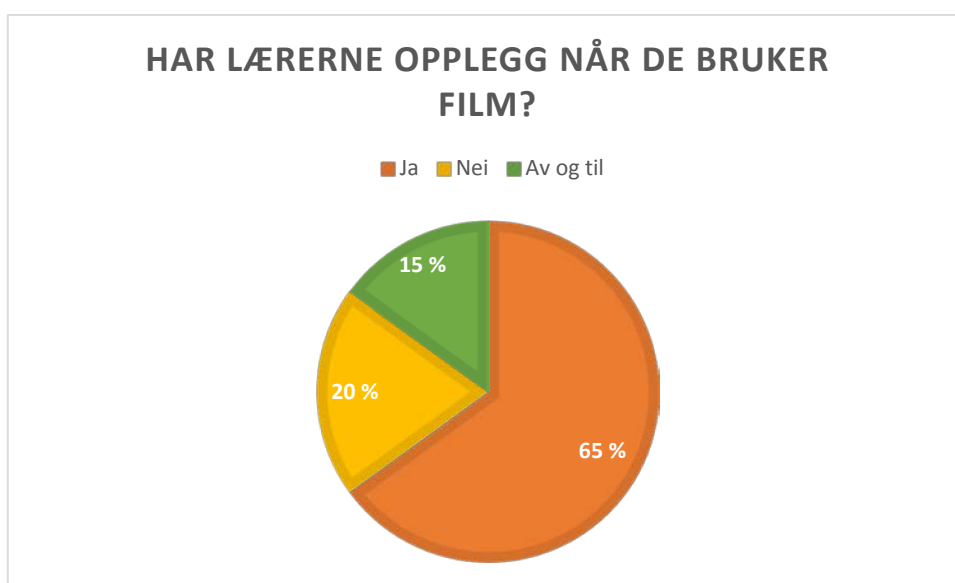
Det er likevel ikke bare fordeler knyttet til å bruk av Internett for å hente og vise film – det kommer også med visse forutsetninger og utfordringer. Dette vil drøftes i neste kapittel.

Oppsummering

Vedlegg 2 lister ikke alle filmene som informantene brukte, men alle filmene som informantene kunne husket at de hadde brukt. Basert på dette vedlegget fremkom det at informantene husket flest titler av sjangeren fiksjonsfilmer. I tillegg til dette hadde 90% av filmene en varighet som vil si at de regnes som lengre filmer, men dette betyr ikke nødvendigvis at de ble/blir vist i sin helhet. Dermed kan ikke denne oppgaven uttale seg om hvor mye tid informantene brukte på de ulike filmene med tanke på sjanger, eller om det forekommer forskjeller på hvordan disse filmene ble vist med tanke på helhet eller utdrag. Til tross for at nesten alle informantene oppgav at de brukte de samme filmene fra år til år, var to tredjedeler av filmene utgitt etter årtusenskiftet og anses som nye, noe som viser at informantene likevel holder seg oppdatert på filmfronten. De fleste informantene foretrekker å velge filmene selv, men det var også en betydelig

andel som inkluderte elevene i denne prosessen. Alle informantene bruker å strøemme filmer fra Internett, noe som viser hvordan Internett har revolusjonert undervisningen, spesielt med tanke på filmbruk. Det var mest vanlig å hente filmer fra eget arkiv og fra YouTube. Begge hadde en oppslutning på fem seksdeler av informantene. Andre ressurser som ble nevnt var i synkende rekkefølge skolens arkiv, NRK, andre strømmetjenester, kollegaer, Stavanger Bibliotek og elevene.

5.3 I hvilken grad har informantene et pedagogisk opplegg til film?



Figur 4

Godt over halvparten av informantene bruker å ha pedagogiske opplegg til filmene de viser. Én sjettedel av informantene har av og til et opplegg, mens hele 20% av informantene bruker ikke å ha pedagogiske opplegg til filmene de viser. Pedagogisk opplegg kjennetegnes her ved at informantene bruker filmen som læremiddel, at filmbruken er hensiktsmessig og har en eller annen form for elevarbeid tilknyttet. Som jeg var inne på tidligere kan det være vanskelig å definere hva læremiddel er og hvordan læremidler kan brukes ettersom så mangt som ikke er tiltenkt undervisning kan brukes. Likevel fremkommer det nokså tydelig hvem av informantene som har et pedagogisk opplegg til filmene, og hvem som ikke har det. Under kommer et utsagn fra en informant som ikke utnytter filmens potensiale som læremiddel og ikke har et pedagogisk opplegg tilknyttet:

(...) Ellers så synes jeg at det å se film, det skal være litt bonus da. Det skal ikke være preget av at vi skal sitte å gjøre masse oppgaver etterpå. Det er bare hvis det er klasser som er ekstremt urolige. Historie skal være litt gøy da, så får de heller få med seg litt mindre da. Så det blir en avveining. Pluss at det er mye jobb for meg da, og sitte og lage disse spørsmålene, i hvert fall hvis jeg vil variere litt i hva jeg viser dem.¹⁰⁶

I lys av dette utsagnet skal det nevnes at denne informanten skilte seg noe ut ifra de andre informantene, i og med at han/hun brukte 37% av undervisningstiden på Vg2 og 18% av undervisningstiden på Vg3 på å vise film – uten å ha opplegg til. Det er muligheter for at informanten kan ha feilberegnet tiden, men med tanke på at denne informanten oppgav film som hovedressurs i undervisningen sin, er det faktisk en sjanse for at vedkommende har beregnet riktig. Måten vedkommende brukte film på, kan uansett ikke forsvares i pedagogisk sammenheng. Ei heller fremkommer det som positivt at 15% av informantene i tillegg til dette, kun har opplegg til filmene av og til. Til sammen vil dette tilsvare over en tredjedel av informantene som ikke, eller sjeldent, utnytter filmens potensial som læremiddel og som har et lite kritisk forhold til bruk av film i historieundervisningen. Tre fjerdedeler av informantene som aldri hadde pedagogiske opplegg til filmene, oppgav at filmbruken ofte tok sted i slutten av semestrene. Informantene hevdet likevel at filmen var i tråd med tema og at den senere ble brukt som en fellesreferanse. Dette regnes likevel ikke som et pedagogisk opplegg rundt en film, da informantene likeså godt kunne ha referert til hvilke som helst andre filmer de har sett/vist i andre fag, eller til læreboken for den slags skyld. Det skal også påpekes at ikke-pedagogisk opplegg ikke nødvendigvis trenger å bety at informantene bruker film for avlastningens skyld, selv om det vil være avlastende for læreren å ikke lage opplegg til filmene. Informantene kan bruke film for andre grunner enn dette, selv om de ikke bruker pedagogiske opplegg for å støtte opp om disse måloppnåelsene. For eksempel oppgav Informant H at han/hun ikke brukte å ha et pedagogisk opplegg til film, men at han/hun hovedsakelig brukte film fordi det levendegjorde historien for elevene, og *håpte* at filmene bidro til å utvide forståelsen for emnet/temaet. Likevel fremkom det at tre fjerdedeler av informantene som aldri hadde pedagogiske opplegg til filmene, oppgav at avlastning var en av grunnene for å bruke film i historieundervisningen. Flere av informantene som aldri eller av og til hadde opplegg til filmene, informerte om at de hadde satt på en film og så gått ut av klasserommet, enten

¹⁰⁶ Informant P

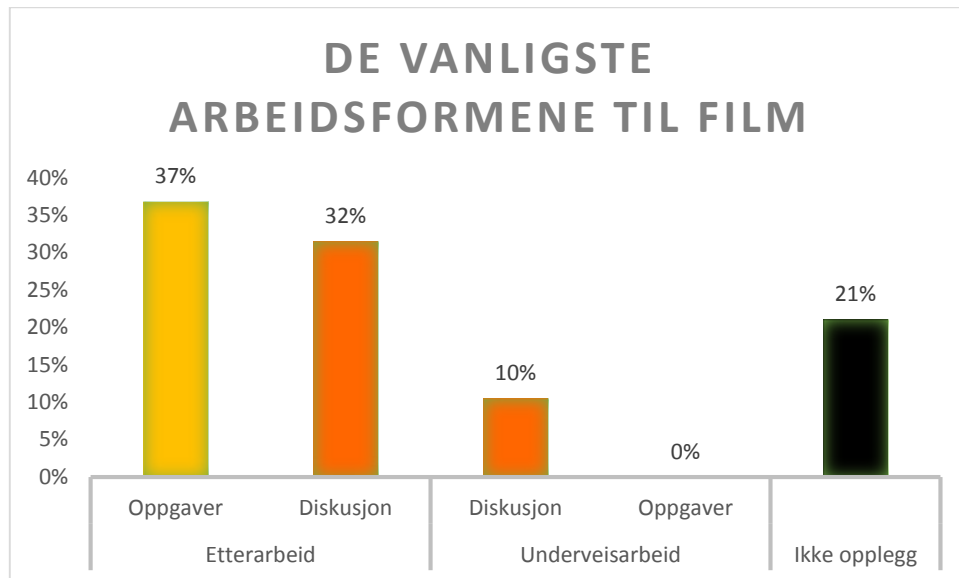
fordi filmen var «deprimerende» eller fordi læreren skulle ha elevsamtaler. En slik filmbruk viser at informantene ikke behandler film som et læremiddel, og formidler heller ikke til elevene at de skal ta film seriøst. Likevel anerkjennes filmens potensiale til å løfte stemningen i klasserommet og til å belønne elevene. Film er jo engasjerende og spennende, og det kan også være lærerikt. Av og til kan det jo være greit å gjøre noe gøy også, noe som ikke bare er seriøst. Filmen er jo faglig relatert, elevene får jo *noe* ut av den uansett. Det er jo en kombinasjon av både underholdning og faglig påfyll, så det er jo ikke *bare* for underholdningen sin skyld. Og et løfte om å se film i neste time, kan jo motivere elevene til å jobbe hardere i dag.

Men hva gjør egentlig film som fremstillingsmiddel med elevenes historieforståelse? Hva om elevene tar hele filmens innhold for god fisk og tror at dette er nøyaktig slik det var? Elevene kan lære av film, men filmens fremstillinger kan også være misvisende. Er ikke det å vise film uten å ha pedagogiske opplegg tilknyttet, misbruk av elevenes undervisningstid? Hva sier foreldrene, skolen og resten av samfunnet til at undervisningstiden ikke blir brukt effektivt til tiltenkte hensikter? Hva formidler en slik «blind» bruk av film som læremiddel (eller av film som fremstillingsmiddel) til elevene? Hvis ingen stiller kritiske spørsmål til filmens fremstilling, legges det ikke da til rette for at hvem som helst kan misbruke film og fremstille historie slik de selv ønsker og kan ha fordel av, på bekostning av andre? Er det ikke nettopp en kritisk stillingtaken som skal kjennetegne historikere? Dette er eksempel på spørsmål som det oppfordres til at historielærere stiller seg når de vurderer å bruke elevenes undervisningstid i skolen på film - undervisningstid som det er regler og føringer for hvordan skal brukes.

5.3.1 Hvilke arbeidsformer er mest vanlig, og når i forhold til filmen blir de brukt?

Til tross for at en tredjedel av informantene aldri eller av og til hadde pedagogiske opplegg til film, var det likevel to tredjedeler av informantene som alltid eller ofte hadde det. I figuren under vises det når i forhold til filmen det er vanligst at elevene arbeider med filmene, samt hvilke typer arbeid som er vanligst å ha. På grunn av at det var såpass mange informanter og enda flere opplegg som ble nevnt, baseres disse dataene kun på det som forekom *oftest* hos hver informant. Altså vil det fokuseres på de

generelle hovedtrekkene ved oppleggene og arbeidsformene knyttet til film, ikke hvert enkelt opplegg. Dermed vil det ikke skilles mellom lengre og kortere filmer/utdrag.



Figur 5

Det skilles altså mellom når i forhold til filmen det er vanligst å drive med arbeid, det som her fremkommer som etterarbeid og underveisarbeid, samt hvilken arbeidsform som er vanligst i tråd med dette, her omtalt som oppgavearbeid og diskusjon. Med oppgavearbeid forstås disse som skriftlige, i motsetning til diskusjon som er innforstått som muntlig. Det ble også nevnt notering underveis i filmvisningen av en sjettedel av informantene, men dette fremkom ikke som hovedarbeidet til filmen, og ble i alle tilfeller gjort på bakgrunn av at elevene skulle gjøre oppgaver eller diskutere etterpå.¹⁰⁷ I tråd med dette vil jeg understreke at Kunnskapsløftet vektlegger lærernes frihet til å velge mellom de ulike læremidlene og arbeidsmetodene som er mest hensiktsmessig i forhold til rammebetingelsene, så lengre opplæringen fremmer utvalgte kompetansemål, grunnleggende ferdigheter og formål med faget. Som sagt går grunnleggende ferdigheter i historiefaget blant annet ut på at elevene skal kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig i tråd med film.

¹⁰⁷ Det var naturligvis informanter som i tillegg til underveis- eller etterarbeid hadde en eller annen form for introduksjon til filmen, men elevene arbeidet ikke selv med filmen før enten hele eller deler av filmen hadde blitt vist. Derfor fremkommer kun etterarbeid og underveisarbeid.

5.3.1.1 Etterarbeid og underveisarbeid

Over to tredjedeler av alle informantene oppgav at *etter* filmen var det vanligste tidspunktet å drive med tilknyttet arbeid. Sammenlignet med dette var det kun en tiendedel av informantene som brukte å stoppe filmene og/eller vise utdrag slik at elevene kunne arbeide underveis. Å arbeide med film på denne måten er, takket være den digitale utviklingen, blitt mye lettere sammenlignet med tidligere, men som funnene viser er det få som hovedsakelig benytter seg av å arbeide med filmen underveis. Begge informantene som brukte å stoppe filmene underveis, la vekt på hvordan denne metoden bidro til å fremheve poengene de ville understreke, samtidig som det skapte en dynamikk i klasserommet som gjorde at elevene ble mer engasjerte og aktive. Disse informantene brukte som regel alltid å ha diskusjon som arbeidsform, men notering var også en viktig del av den ene informantenes arbeidsmetode. På bakgrunn av informantenes begrunnelser er det ikke vanskelig å tenke seg til at er lettere for elevene å diskutere med filminntrykket friskt i minnet. I tillegg til å være mer aktiviserende, kan denne tilnærmingen også ha en større læringseffekt i og med at elevene rekker å diskutere og/eller løse oppgaver før timen er ferdig, men dette er naturligvis ikke garantert. Med tanke på at disse to informantene hovedsakelig brukte diskusjon som arbeidsform, er det mulig at denne arbeidsmetoden fungerer bedre underveis i forhold til oppgavearbeid, siden elevene blir engasjerte og aktive. Dermed er det muligheter for at oppgavearbeid fungerer best i etterkant av filmens helhet, noe som funnene kan vise til. En av fordelene med å vise filmene i sin helhet, er at seeren ikke blir løsrevet fra filmen og dermed kan leve seg mer inn i den. På grunnlag av dette fremheves det av blant andre Alan S. Marcus som mest hensiktsmessig å vise *fiksjonsfilmer* i sin helhet for å utvikle empati hos elevene.¹⁰⁸ Jeg vil også tro at å se filmen i sin helhet kan gi en dypere og mer reflektert forståelse, i og med at elevene får muligheten til å tolke de ulike delene av filmen i lys av den helhetlige fremstillingen. Det kan også finnes de som liker best å se filmen i sin helhet, og som synes det er irriterende hvis de til stadighet blir avbrutt. Etter min mening handler dette mer om hvordan en er vant til å se film, noe som kan endres hvis en er åpen for fordelene med andre tilnærminger. Det fremkommer uansett fordeler og ulemper med begge tilnærmingene, og disse må veies opp imot hvilken film som brukes og til hvilken hensikt.

¹⁰⁸ Marcus 2010: 27-67.

5.3.1.2 Diskusjon og oppgavearbeid

37% av informantene bruker stort sett å ha skriftlig oppgavearbeid i etterkant av filmen, og 32% bruker stort sett å ha diskusjon i etterkant av filmene. Til tross for at fordelingen mellom diskusjon og oppgavearbeid er nokså jevnt fordelt, får diskusjon likevel høyest oppslutning blant informantene på 42%, sammenlagt med både etterarbeid og underveisarbeid.

Med diskusjon menes her en muntlig samtale mellom minst to personer som utveksler meninger og refleksjoner. Dermed regnes dette som en paraktivitet og/eller en gruppeaktivitet. Skriftlig oppgavearbeid kan også være par/gruppeaktivitet, men trenger ikke nødvendigvis være det ettersom elevene også kan arbeide med oppgaver på egenhånd. Diskusjon kan foregå i både mindre eller større grupper, mens oppgavearbeid som regel i foregår i mindre grupper. Begge arbeidsformene kan være aktiviserende i større eller mindre grad på den måten at elevene får muligheten til å uttrykke egne meninger og tolkninger. En av utfordringene med diskusjon, i hvert fall i større grupper, er at noen elever ikke tør å uttrykke seg. Fordelen er at elevene uansett får muligheten til å høre flere andre sine refleksjoner, noe som ikke er tilfelle hvis elevene jobber med oppgaver hver for seg. Hvis elevene jobber med skriftlige oppgaver i små grupper får de uttrykt seg både skriftlig og muntlig, samtidig som de får høre andre sine tanker og refleksjoner. Informantene ble ikke spurt, og de færreste oppgav heller ikke, om elevene vanligvis jobbet alene eller i grupper. Det skal likevel nevnes at det finnes ulike tilnærminger både til diskusjon og til oppgaveløsning som arbeidsform. Med utgangspunkt i at elevene skal kunne uttrykke seg både muntlig og skriftlig i tråd med film, vil variasjon i tilnærmingen uansett være fordelaktig. I noen tilfeller der filmen tar opp kontroversielle, tabubelagte og/eller engasjerende temaer, kan diskusjon virke som den naturlige tilnærmingen. I andre tilfeller, for eksempel hvis filmens innhold skal brukes som kilde til senere arbeid, kan det (men det må ikke) være mest hensiktsmessig at elevene gjør skriftlig arbeid. På bakgrunn av det som er blitt drøftet her konkluderes det med at en må velge den tilnærmingen som er mest hensiktsmessig i forhold til filmen og til ønsket læringsutbytte.

5.3.2 Film som hjemmelekse

Alle informantene oppgav at de brukte å se film i fellesskap i klasserommet. Med tanke på at film har sitt utgangspunkt i kinosalen og siden blir overført til andre arenaer, er ikke dette overraskende. Dermed vil jeg påstå at det er naturlig å se film i fellesskap, ikke bare i skolesammenheng. Men i tillegg til dette, viste deg seg at en tredjedel av informantene hadde gitt hjemmelekse i det å se en utvalgt film. Likevel var det kun én femtedel som i ettertid hadde sjekket at elevene hadde sett filmen og gjort en eller annen form for arbeid i tråd med denne, enten gjennom muntlig framføring, oppgaveinnlevering eller diskusjon. Dette funnet er interessant fordi det belyser hvordan film blir behandlet som læremiddel, og kan stå som enda et argument for at film ikke blir tatt seriøst av flere lærere, og/eller at de gjeldene informantene generelt er inkonsekvente med å sjekke hjemmelekser. Uansett grunn, viser det at elevene ikke har fått tilbakemelding på utført arbeid i tråd med film. Opplæringsloven sier at elevene har rett til vurdering som innebærer både underveisvurdering og sluttvurdering.¹⁰⁹ De fire prinsippene for underveisvurdering sier blant annet at elevers forutsetninger for å lære kan styrkes dersom de får tilbakemeldinger som forteller dem om kvaliteten på arbeidet eller prestasjonen deres, og får råd om hvordan de kan forbedre seg.¹¹⁰ Det fremheves likevel ikke at dette skal gjøres konkret i tråd med hjemmelekser, kun at elevene har krav på en samtale i halvåret med læreren. I tillegg til dette har elever på videregående skole til en viss grad ansvar for egen læring, og av denne grunn anser kanskje noen lærere det ikke som nødvendig å gjøre dette. Som fremtidig lærer synes jeg også det er viktig å gi lærere en viss tillit til at de selv kan avgjøre viktigheten av å sjekke og eventuelt komme med tilbakemeldinger på hjemmelekser, men med tanke på elevenes læringsutbytte, oppfordres det naturligvis til at elevene får tilbakemeldinger – film eller ei.

Oppsummering

25% av informantene bruker ikke å ha pedagogiske opplegg tilknyttet filmene de bruker i historieundervisningen, og 15% har kun pedagogiske opplegg tilknyttet av og til. Dette vil med andre ord si at en tredjedel av lærerne ikke utnytter filmens potensial som

¹⁰⁹ Lovdata: Forskrift til opplæringslova: «Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring». Lokalisert 23.04.15.

¹¹⁰ Utdanningsdirektoratet 2014: «Vurdering for læring. Fire prinsipper for god undervisning»: 1.

læremiddel, har en lite kritisk innstilling til bruk av film, og formidler denne bruken videre til elevene. Dette regnes ikke som forsvarlig bruk av film i historieundervisningen. Likevel hadde to tredjedeler av informantene ofte eller alltid pedagogiske opplegg til film. Nesten 70% av informantene brukte stort sett å la elevene arbeide med filmen i etterkant av den, og kun 10% av informantene brukte å stoppe filmene/utdragene underveis slik at elevene kunne diskutere. Ved etterarbeid var det nokså jevnt fordelt mellom oppgavearbeid og diskusjon, men oppgavearbeid fikk noe høyere oppslutning. Likevel fremkom det at diskusjon var den vanligste arbeidsformen sammenlagt med underveisarbeid. Alle informantene brukte å vise filmene på den måten at alle så den i fellesskap. En tredjedel hadde gitt elevene hjemmelekse i å se film, men kun en femtedel hadde sjekket at elevene hadde gjort det.

5.4 Hva tenker lærerne om film som læremiddel, og hvordan rangerer de film i forhold til andre læremidler?

I dette avsnittet fremkommer informantenes refleksjoner rundt film som læremiddel og hvordan de rangerte film i forhold til andre læremidler.¹¹¹ Det vil ikke bli drøftet hvordan film og andre læremidler brukes om hverandre i pedagogiske opplegg. Lærebok og skriftlige kilder forstås som at de finnes i trykt form, ikke digital form.

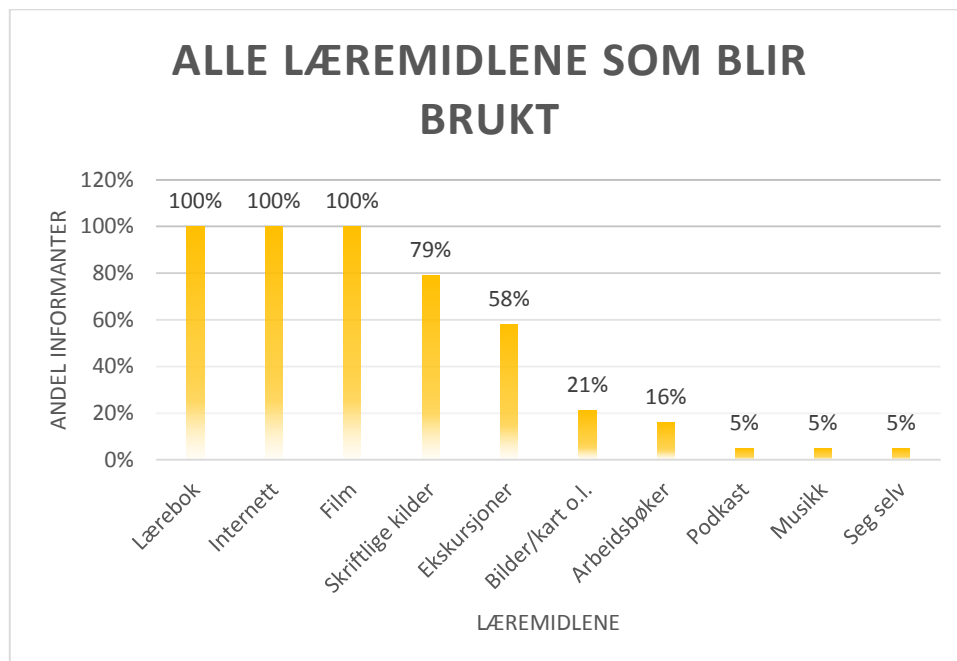
Før jeg går videre vil jeg avklare bruk av begrepene «læremidler» og «ressurser». Det har allerede blitt presentert en definisjonen av læremidler på side 12. I denne oppgaven brukes nemlig begrepene «læremiddel» og «ressurs» om hverandre, men det er hovedsakelig «læremiddel» som vil bli brukt. For eksempel oppgav en av informantene at han/hun brukte «Podkast» som faglig oppdatering for sin egen skyld – dette betegnes som en ressurs, ikke som et læremiddel, i og med at det ikke brukes direkte i undervisningssammenheng for å fremme elevenes læringsutbytte. Ressurs er et generelt begrep som kan benyttes på mange områder og har forskjellige funksjoner. De andre ressursene som ble nevnt betegnes som læremidler ettersom de ble brukt i

¹¹¹ To av intervjuguidens spørsmål hadde direkte kobling til dette forskningsspørsmålet, og det første var et generelt spørsmål om bruk av ulike ressurser, mens det andre var et spesifikt spørsmål som gikk på hvordan informantene syntes film fungerte i undervisningen sammenlignet med andre læremidler, og om de syntes film var et effektivt læremiddel for å formidle historie.

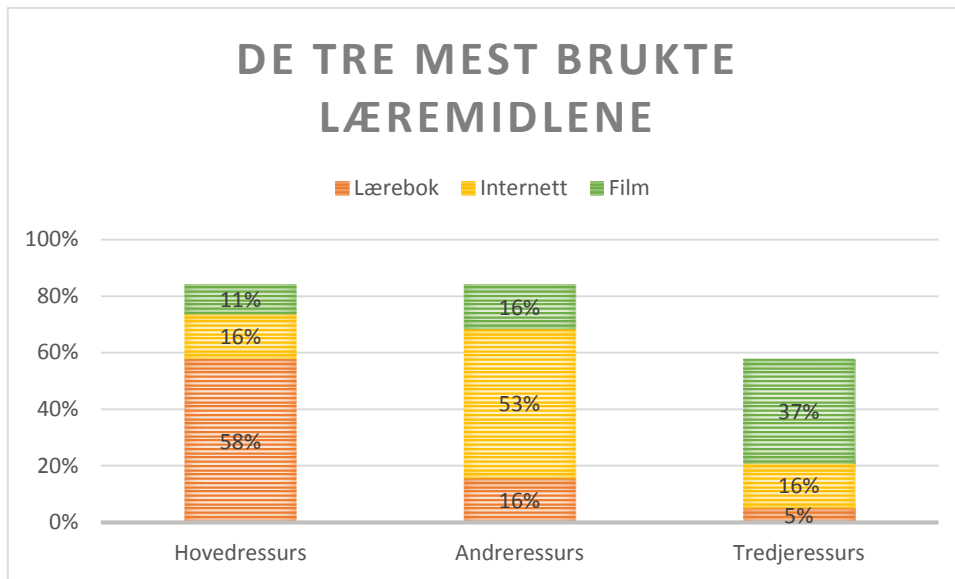
undervisningstiden og som en del av opplegget, men ved rangeringen av læremidlene, vil disse bli omtalt som «hovedressurs», «andreressurs» og «tredjeressurs».

5.4.1 Bruk av film i forhold til andre læremidler

Nedenfor er det to diagrammer. Det første diagrammet er en oversikt over alle ressursene/læremidlene informantene bruker, og i det andre diagrammet er disse snevret inn til de tre viktigste læremidlene, rangert av informantene selv. Alle læremidlene vil bli drøftet, men det vil være mest fokus på lærebok, Internett og film, i og med at alle informantene bruker disse.



Figur 6



Figur 7

5.4.1.1 Lærebok

Alle informantene bruker lærebok i undervisningen, og som figur 7 viser er læreboken det læremiddelet flest informanter betegner som hovedressurs, altså det viktigste læremiddelet.¹¹² På bakgrunn av lærebokas tradisjonelle og sentrale rolle i skolen, var dette på ingen måter et overraskende funn. Likevel fremkommer det av Figur 7 at 20% av lærerne *ikke* rangerer læreboken som en av de tre viktigste læremidlene. Disse informantene anvendte seg i større grad av de andre læremidlene, og understreket at læreboka ikke var viktig for hvordan de la opp undervisningen, men at den var viktig for elevenes befatning med faget. Informantene syntes læreboken var et dårlig verktøy til å jobbe med faget og at læreboken i seg selv var dårlig, blant annet fordi den var så tettpakket med informasjon og «som å spise suppe med gaffel».¹¹³ Tre fjerdedeler av disse informantene oppgav at *Tidslinjer* var læreboken de brukte. Blant dem som brukte lærebok i mindre grad var Informant B som uttalte seg slik:

Bruker nesten ikke læreboka annet enn at jeg gir elevene leselekser, for den synes jeg er dårlig. Jeg synes den er et veldig dårlig verktøy til å jobbe med faget. Det er mye informasjon, men det er ikke noe ... Jeg må spe på med andre ting for å få de til å

¹¹² Lærebøkens tilhørende arbeidsbok og læreboknettsted er ikke medregnet under kategorien «Lærebok», ettersom flere informanter oppgav at de i tillegg til eget lærebokverk, bruker arbeidsbøker og nettsteder som tilhører andre lærebokverk fra andre forlag. Ettersom arbeidsbøker og tilhørende nettsted, i tillegg til dette, har andre funksjoner, ble disse plassert under enten «Internett» eller «Arbeidsbøker».

¹¹³ Informant F

tenke kritisk om et tema. Læreboka er *Tidslinjer*. Hvis vi hadde hatt en annen lærebok så hadde jeg nok brukt den mer aktivt i timene.

Til kontrast fra disse informantene, var det andre informanter som innrømmet at de lenet seg nokså mye på læreboka, både som ressurs for egen del og som læremiddel i undervisningen. En av de som oppgav læreboken som hovedressurs var Informant H:

Først og fremst læreboka. Det er den som er bibelen. Vi velger ut litt av hvert for læreboken er så veldig omfattende at du kan ikke ta alt like nøye. Noen kapitler må vi hoppe helt over, andre blir vi nødt til å ta lett på. Men læreboken er den første ressursen og det er den jeg baserer mesteparten av vurderingen på.

Dermed fremkommer det store variasjoner mellom informantene og hvordan de tenker om, og benytter seg av, læreboken. Fordelene som ble tatt opp i tråd med læreboken var at den fungerte bra som en fellesreferanse, som en strukturskaper i faget og som en rettesnor som gav elevene en oversikt over progresjonen i faget og hva de skulle bli vurdert ut ifra.

En kan undre seg hvorfor det er slik spredning om lærebokas rolle i undervisningen. Det kan muligens ha sammenheng med at den gjeldende læreboka oppfattes som dårlig, men det kan også skyldes en avstand til bruk av lærebøker generelt. På sett og vis fremkommer det som positivt at informantene ikke er avhengige av læreboken, fordi det kan være et tegn på at de er selvstendige i arbeidet sitt, bruker et variert spekter av læremidler og ikke driver lærebokstyrt undervisning. På den andre siden kan dette oppfattes som negativt i og med at elevenes befatning med faget hovedsakelig tar utgangspunkt i læreboken. Lærebok har «i alle tider» vært det sentrale læremiddelet med utgangspunkt i å formidle kunnskap til elevene. De siste tiårene har både film og Internett sakte, men sikkert etablert seg som viktige læremidler i undervisning, noe som skolereformene bærer tydelig preg av. I Stortingsmelding 32 fra 1998-99 står det blant annet at «Intensjonen bak reformen [Reform 97] er å komme bort fra den lærebokstyrte undervisningen».¹¹⁴ Med utgangspunkt i dette, konkluderte Dagrun Skjelbred i «Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre læremidler» fra 2003, at læreboken fremdeles stod sterkt i undervisningen seks år

¹¹⁴ Kunnskapsdepartementet 2015: «Drøfting av sentrale områder: Målstyring, elevdeltaking, omstilling». Lokalisert 17.04.15.

senere.¹¹⁵ Denne undersøkelsen er altfor liten til å kunne uttale seg om forholdene på landsbasis, men tallene viser at læreboken fremdeles står sterkt i undervisningen for de fleste lærerne som deltok i denne undersøkelsen.

5.4.1.2 Internett

I likhet med lærebok, bruker alle informantene Internett i historieundervisningen, og 85% av informantene oppgav Internett som en av de tre viktigste læremidlene.¹¹⁶ I tillegg til dette fremkommer det at Internett har størst oppslutning som andreressurs, med over halvparten av informantene. Disse tallene viser hvor viktig dette læremiddelet er blitt for historieundervisningen og som ressurs i historiefaget generelt, men at læreboken fremdeles troner øverst. Ikke overraskende, viser det også at flere lærere rangerer Internettbruk som viktigere enn bruk av film i historieundervisningen. Med utgangspunkt i hvor omstridt bruk av film i historiefaget er, og hvor lite det er omtalt i læreplanen, var det noe overraskende at alle brukte film. Det ble som sagt understreket i informasjonsmailen til avdelingslederne og lærerne ved de respektive skolene at jeg søkte intervju både med de som brukte og de som *ikke* brukte film. Dermed er det grunn til å tro at film er et veletablert læremiddel i historiefaget, og at de aller fleste lærere benytter seg av dette.

Riktignok oppgav alle lærerne at de brukte både film og Internett i historieundervisningen, men 42% av lærerne rangerte ikke film som en av de tre viktigste læremidlene, til forskjell fra de 15% som ikke rangerte Internett slik. Da fremkommer det heller som overraskende at ikke alle lærerne betegner Internett for å være et av de tre viktigste læremidlene i historieundervisningen. Sammenlignet med film, har bruk av Internett i undervisningen et større fokus i læreplanen. Bruk av digitale verktøy er nevnt som kompetansemål, og «Å kunne bruke digitale verktøy» var i all hovedsak tiltenkt Internett før den reviderte utgaven kom i 2012. Med innføringen av Kunnskapsløftet ble det bestemt at digital kompetanse som en av de fem grunnleggende

¹¹⁵ Skjelbred, Dagrun. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre midler*. Rapport 12/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold: 64.

¹¹⁶ Det har seg også slik at de nevnte lærebøkene har tilhørende nettsteder. Det var kun 15% av informantene som nevnte at de brukte nettstedene i tillegg til læreboka. Informantene oppgav det uten oppfordring fra intervjuerens side og de andre informantene ble heller ikke spurt direkte om dette. Dette åpner for at flere benytter seg av disse, men at de glemte å nevne det eller beregnet dem inn under læreboka.

ferdighetene skulle integreres i alle fag i skolen. I læreplanen for historie vektlegges det i denne sammenheng at elevene skal kunne søke etter og vurdere informasjon fra ulike nettsteder, samt utvikle en kildekritisk bevissthet til bruk av Internett i historiefaglige sammenhenger.¹¹⁷ I og med at alle lærerne bruker Internett, viser det at denne delen av læreplanen har fått gjennomslag blant lærerne i denne undersøkelsen, og at utvikling av digitale kompetanse i historiefaget er et gjennomgående fokus. Internett fremstår som et essensielt læremiddel i historiefaget, og rangeres over alle andre læremidler bortsett fra læreboken.¹¹⁸ I og med at Internett er en langt større arena enn film og omfatter så å si alt, inkludert film, virker dette naturlig. Som vist til tidligere, brukte alle lærerne å strømme filmer fra Internett, og andel lærere som brukte YouTube i historieundervisningen var hele 85%. Dermed inngår også Internettbruk som en stor del av filmbruken, fordi filmer i større og større grad blir digitalisert. Dette skaper et utydelig skille mellom Internett og film som læremidler, og fordi disse mediene opprinnelig ikke var tiltenkt som læremidler i skolen, understrekes det hvor viktig det er å utvikle kritisk tenkning til Internett og film, *både* som medier og som læremidler.

5.4.1.3 Skriftlige kilder

I underkant av 80% av informantene benytter seg av skriftlige kilder i historieundervisningen, hovedsakelig oppgitt som tidsskrifter og avisartikler. Skriftlige kilder er forstått som ikke-digitale, det vil si trykte dokumenter, og inkluderer ikke læreboka eller tilhørende arbeidsbok. Informantene oppgav at de brukte ulike skriftlige kilder som en del av undervisningsopplegg med fokus på kildekritikk, men også for egen interesse. Det fremkommer at én informant bruker skriftlige kilder i undervisningen i nokså stor grad i tillegg til Internett, og denne informanten var blant de som brukte læreboken i liten grad.

Overraskende nok, fremkommer det at 20% av informantene ikke bruker skriftlige kilder i historieundervisningen sin. Bruk av skriftlige kilder er nevnt i læreplanen under «Grunnleggende Ferdigheter» hvor det står skrevet at elevene skal lære å lese historisk

¹¹⁷ Utdanningsdirektoratet: «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram»: 3.

¹¹⁸ Det skal da nevnes at denne undersøkelsen ikke viser hvordan Internett brukes, og om det er utvikling av kildekritiske ferdigheter som er i fokus. Den viser kun at alle lærerne bruker Internett i undervisningen, og at de fleste bruker det i stor grad.

materiale av ulik art, noe som blant annet innebærer skriftlige kilder. I tillegg til dette har historiefagets grunnleggende praksis tradisjonelt sett basert seg på ivaretagelse og tolkning av historiske levninger, som i stor grad inkluderer skriftlige beretninger.

Hvordan kan det da ha seg at en femtedel av informantene ikke bruker dette i undervisningen sin? En mulig forklaring kan være at trykte, skriftlige kilder i større og større grad også finnes på Internett og dermed betegnes som digitale, og at det kanskje er mer relevant for elevene å kunne lese historisk materiale av ulik art på Internett i og med at elevene i stor grad henter informasjon herfra. Bruk av artikler fra tidsskrifter og aviser krever også en viss grad av interesse fra lærerens side. Manglende interesse kan også være en årsak til de nedprioriterer dette, men dette ble ikke undersøkt her.

5.4.1.4 Ekskursjon

I underkant av 60% av informantene bruker å ta med elevene på ekskursjoner, her nevnt som byvandring, museumsbesøk og teaterforestilling. Flere av informantene nevnte at dette var noe de gjerne skulle gjort oftere, eller i det hele tatt, men at det var vanskelig å få til ettersom det krevde både tid og transport. De to skolene som ligger midt i sentrum i Stavanger har langt bedre muligheter for å gjennomføre dette enn for eksempel Sola Videregående Skole, som ligger et betydelig stykke borte fra slike muligheter. Denne muligheten kan lettere benyttes på årlige fagdager i historie. Ikke alle skolene nyter gleden av å ha en hel dag kun til historiefaget, men det kom frem at de to skolene som ligger lengst borte fra sentrum, og dermed har mest behov for det, har fagdager.

Informantene som oppgav dette, nevnte at disse fagdage vanligvis ble brukt til å se film, blant annet ble «Spartacus», «Gladiator» og «Pianisten» nevnt, tre fiksjonsfilmer med lang spilletid. Det er naturligvis forståelig at slike langvarige filmer spares til disse dagene, da de kan sees i sin helhet på disse dagene. Likevel vil jeg påstå at det vil være langt mer hensiktsmessig å bruke disse dagene til ekskursjoner, da dette ikke lar seg gjøre på en dobbeltøkt, i motsetning til film som kan deles opp i klipp og vises over flere dager. Andre grunner til at ekskursjoner ikke blir prioritert, kan være at lærerne ikke har overskudd eller motivasjon til det. Ekskursjoner krever både initiativ og planlegging fra lærerens side, og er ikke gjort på null komma niks. Likevel kan det være viktig å ta elevene ut av klasserommet i ny og ne, og denne muligheten kan, som sagt, lettere benyttes på fagdager. Det var én informant som sammenlignet film med

ekskursjoner, og fremhevet at både film og ekskursjon tok elevene ut av den vanlige klasseromsundervisningen på en eller annen måte, noe som førte til at elevene ble mer engasjerte. Likevel forklarte informantene at det var mye lettere å sette på en film enn å arrangere en ekskursjon ut av skolebygget. Dette kan forklare hvorfor alle informantene benyttet seg av film, men ikke av ekskursjoner.

5.4.1.5 Bilder/kart

Rundt 20% av informantene oppgav at de brukte bilder og kart i historieundervisningen. Likevel er det all grunn til å tro at alle informantene benytter seg av dette, men tok det for gitt å nevne at dette ble brukt. Bilder og kart vil være en naturlig del av PowerPoint, og jeg både håper og tror at de aller fleste klasserommene er utstyrt med kart. I tillegg til dette er det bilder i lærebøkene og arbeidsbøkene, samtidig som det florerer av bilder på Internett og sannsynligvis også på lærebøkens nettsider. I tillegg til dette er film i seg selv en sammensetning av levende bilder med tilhørende lydeffekter. I og med at alle lærerne brukte både film, Internett og lærebok kan en konkludere med at alle lærerne bruker bilder og kart som hjelpemidler i undervisningen.

5.4.1.6 Arbeidsbøker

Det var kun en sjettedel av informantene som oppgav at de brukte arbeidsbøker i undervisningen. Det ble oppgitt arbeidsbøker som hørte til den nåværende læreboken som ble brukt, men også arbeidsbøker fra tidligere år og som hørte til andre lærebokforlag. Som nevnt med lærebokas tilhørende nettsider, er det muligheter for at også arbeidsbøker ikke blir nevnt eksplisitt fordi informantene implisitt regner dem inn under læreboken som læremiddel. Informantene fikk heller ikke et direkte spørsmål knyttet til dette. I og med at arbeidsbøker hovedsakelig blir brukt av *elev*, ikke nødvendigvis lærerne, er det muligheter for at informantene kan ha utelatt å nevne dette ubevisst. Det kan også være en mulighet at noen informanter ikke bruker arbeidsbøker i historieundervisningen bevisst, og prioriterer andre læremidler.

5.4.1.7 Andre ressurser

Andre ressurser som ble oppgitt var Podkast, musikk og «meg selv». En informant oppgav Podkast og seg selv, og en informant oppgav musikk som læremiddel. I og med at alle lærerne anvender film, stimulerer de også elevene auditivt siden musikk er en av hovedingrediensene i film (bortsett fra stumfilm). Musikkstykket som ble brukt var «O Fortuna», og det ble brukt som innledning til middelalderen, med begrunnelse i at elevene lærte bedre når flere sanser ble stimulert. Det var også en annen informant som oppgav at han/hun hadde brukt musikk i historieundervisningen, men med utgangspunkt i at samfunnsengasjerte sangtekster avspeilte noe som var relevant i forhold til tema. Likevel hadde ikke denne informanten brukt det på flere år, og dermed regnes ikke dette med i statistikken.

Det fremkommer ikke som spesielt overraskende at ikke flere lærere brukte musikk i undervisningen. Musikk (som så mange andre læremidler) har ikke sin opprinnelse som læremiddel, og i seg selv formidler ikke musikk nødvendigvis kunnskap. Dette er også et læremiddel som mange kanskje «glemmer» at de kan bruke. Likevel bidrar musikk i undervisningen til å stimulere flere sanser og det kan gi elevene et bedre auditivt «bilde» av den historiske perioden. Musikk kan også virke engasjerende på elevene på den måten at det spriter opp undervisningen, og ikke bare for de musikkinteresserte. Hvis dette er et læremiddel som sjelden blir brukt og fremstår som «nytt» for elevene i den gitte sammenhengen, vil dette uten tvil fremkomme som variasjon i undervisningen. Kunnskapsløftet understreker at variert undervisning kan bidra til å øke elevenes interesse for og læringsutbytte i faget.¹¹⁹

Det var samme informant som oppgav Podkast og seg selv. Førstnevnte ble brukt som kilde til faglige oppdateringer for egen del, altså som ressurs for læreren, ikke som læremiddel for elevene. Denne informanten forklarte at han/hun stort sett foreleste uten PowerPoint, og benyttet seg lite av de andre læremidlene. På spørsmål om hvordan en undervisningstime vanligvis så ut, svarte informanten: «Jeg kommer inn, så roer klassene seg, så er jeg i gang og snakker i vei. For eksempel i dag var det om den russiske revolusjonen. Når klassen er feid ut så er det oppgaver.»¹²⁰ Dette er altså en informant som i hvert fall oppgav at han/hun varierer lite mellom læremidlene, og i

¹¹⁹ Utdanningsdirektoratet: «Prinsipper for opplæringen»: 3.

¹²⁰ Informant S

undervisningen generelt. Gunn Imsen understreker at læreren er (eller i hvert fall skal være) det viktigste læremiddelet, men at de færreste lærerne kan gjennomføre undervisningen med to tomme hender og en karismatisk fremtreden.¹²¹ Som jeg allerede har vært inne på fremheves det i Kunnskapsløftet at variert (og tilpasset) opplæring er viktig for å fremme elevenes engasjement og læringsutbytte, og dermed oppfordres det blant annet til å ta i bruk ulike læremidler for å fremme dette.

5.4.2 Film – et supplement?

Alt i alt fremkom det mange forskjellige refleksjoner om både bruk og vurdering av film i forhold til andre læremidler. Læreboken var i all hovedsak det læremiddelet informantene sammenlignet oftest med film, men film ble også sammenlignet med prosjektarbeid, ekskursjoner og eksterne forelesere. Informant A fremstod som veldig positiv til bruk av film i undervisningen, og var en av informantene som rangerte film som det viktigste læremiddelet i historieundervisningen. Vedkommende uttalte seg eksempelvis slik:

Når det gjelder motivasjon og engasjement så er det en innertier. Det som kan måle seg med det er de gangene vi har hatt folk inne som har snakket. Det er uten tvil det middelet med sterkest effekt.¹²²

Informantene ble spurt direkte om de hadde hatt eksterne forelese i historieundervisningen, men alle kunne meddele at dette var et læremiddel de sjeldent eller aldri hadde benyttet seg av. En av skolene skulle få besøk av en kjent historiker uken etter intervjuene tok sted, men dette foredraget var ikke forbeholdt historiefaget eller klassen eksklusivt, og det kom heller ikke til å oppta noen undervisningstimer. I lys av å engasjere elevene, ble film sammenlignet med eksterne forelesere og ekskursjon. Om lærerne bruker film for å engasjere elevene vil avsløres i neste kapittel.

Film ble også sammenlignet med prosjektarbeid. Informant C hevdet at elevene lærte mer av prosjektarbeid enn av å se film, men konkluderte til slutt med at dette var kanskje fordi de [lærerne og elevene] gjorde mer ut av et prosjektarbeid sammenlignet

¹²¹ Imsen 2009: 329.

¹²² Informant A

med hva de gjorde i tråd med film. En av fordelene med prosjektarbeid som arbeidsform, er at elevene får en aktiv rolle der de jobber med en problemstilling over lengre tid, noe som naturlig nok legger til rette for læringsutbytte. I lys av dette vil jeg påpeke at film også kan brukes som prosjektform, altså at undervisningen over en viss tidsperiode hovedsakelig tar utgangspunkt i utvalgte filmer eller filmklipp for å jobbe med en aktuell problemstilling. Slike undervisningsopplegg har blitt testet av lærere rundt omkring i USA, og presenteres detaljert i *Teaching History with Film. Strategies for Secondary Social Studies*.¹²³

Den refleksjonen som fremkom oftest var at film fungerte «som et supplement». Litt over en tredjedel av informantene ordla seg på denne måten, deriblant Informant G:

Det fungerer fint som et supplement. Det fungerer fint i samspill med andre ting. Hvis vi bare hadde vist film kontra bare hadde undervist så hadde definitivt undervisning vunne frem. Film kan aldri ha det samme moment i undervisning som undervisning.

Men hva menes egentlig med at film er «et supplement»? Jeg tolker det slik at film ikke spiller hovedrollen i formidlingen/fremstillingen av et tema eller en tidsperiode, og at det ikke må brukes for mye. Men vil ikke da alle læremidlene være supplement til undervisningen? Eller gjelder dette kun film? Ut ifra informantenes formuleringer fremkommer det at film ikke vurderes som det viktigste læremiddelet, noe som stemmer med hvordan informantene rangerte film i forhold til andre læremidler, men at det brukes som et supplement for å bygge opp om resten av undervisningen. Dette fremkommer som positivt på den måten at informantene har et bevisst forhold til tiden som blir brukt på film, og at filmene ikke er isolert fra annen undervisning. Men det kan også være et tegn på at informantene ikke ser potensiale i å bruke film som utgangspunkt for å fremme kritisk tenkning eller andre viktige ferdigheter.

Andre refleksjoner som kom frem i lys av dette spørsmålet var at film var et veldig effektivt læremiddel som gav sterke inntrykk, og som var lett å administrere. Informantene oppgav at elevene stilte seg positive til film i undervisningen, og i denne sammenheng var det flere som sammenlignet film med læreboken. Likevel fremkom det noe usikkerhet til hvorfor elevene likte å se film, og dette kan for eksempel vises gjennom følgende utsagn:

¹²³ Marcus 2010.

Som sagt så er det flere elever som sier at de lærer av det. Om de liker å se film fordi de slipper å gjøre noe, eller om det er fordi de lærer, eller fordi de faktisk liker det, det vet jeg ikke.¹²⁴

Det ble også nevnt at film kunne være både effektivt og ineffektivt på samme tid, på den måten at en film kunne ta opp mye tid, og fordi elevene gikk rundt og ventet på at de skulle få lov til å se film, samtidig som film kunne vise ting på en annen måte som var langt mer effektfullt og poengtert. Til tross for varierende refleksjoner, oppfattet jeg det slik at de fleste stort sett stilte seg positive til film som læremiddel. Det var kun to informanter som skilte seg ut på dette punktet, og vedkommende virket nokså negative til å bruke film i historieundervisningen.

Oppsummering

Alle informantene oppgav at de brukte både lærebok, Internett og film. Disse læremidlene utgjorde også de tre viktigste læremidlene i flesteparten av informantenes undervisning, der flest informanter rangerte læreboken som det viktigste læremiddelet, Internett som det ant viktigste læremiddelet og film som nummer tre med en oppslutning på 37% av informantene. 10% rangerte film som det viktigste læremiddelet, 15% oppgav film som det ant viktigste læremiddelet og i overkant av 40% anså *ikke* film for å være et av de tre viktigste læremidlene. Altså betegner de fleste informantene lærebok og Internett som viktigere læremiddel i historieundervisningen med tanke på film. Dette fremkom ikke som overraskende på bakgrunn av lærebokas tradisjonelle rolle i skolen og Internetts omfattende rolle dagens samfunn. En femtedel av informantene benyttet seg ikke av trykte, skriftlige kilder i undervisningen, trolig fordi skriftlige dokumenter i større og større grad finnes i digital form, og fordi tidspresset gjør at lærerne prioriterer andre læremidler. Hele 40% av informantene brukte ikke å ta elevene med på ekskursionsjoner, noe som ble forklart med at det var vanskelig å arrangere fordi det krevde både tid og transport. Siden fikk bilder/kart en oppslutning på 20%, men det antas at alle lærerne benytter seg av dette uten å nevne det eksplisitt. En sjettedel av informantene oppgav at de brukte arbeidsbøker og ellers fikk Podkast, musikk og læreren selv en oppslutning på 5% hver.

¹²⁴ Informant E

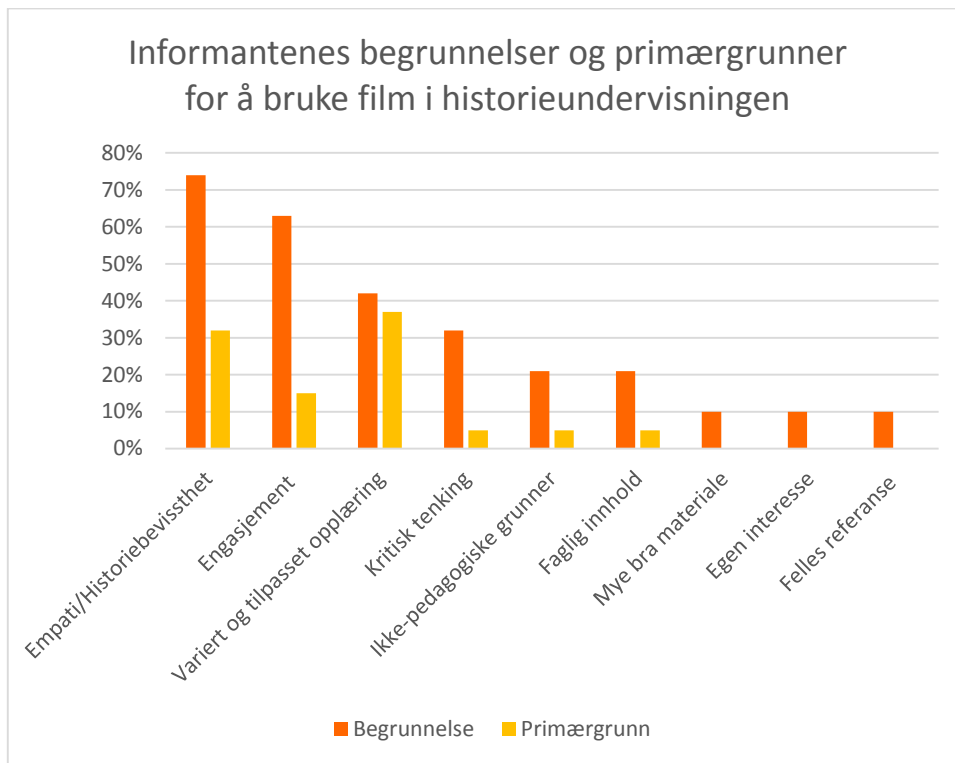
Ved vurdering av film som læremiddel fremkom det varierte refleksjoner, men de aller fleste stilte seg mer eller mindre positive til film som læremiddel. Informantene oppgav også at elevene likte å se film, men var usikker på hva begeistringens skyltes. I forhold til andre læremidler, ble film hovedsakelig sammenlignet med lærebok, men også ekskursionsjoner, prosjektarbeid og eksterne forelesere. Det fremkom her at film var et engasjerende og effektivt læremiddel som var lettere å arrangere sammenlignet med andre ressurser som for eksempel ekskursionsjoner og bruk av eksterne forelesere. Informantene oppgav at film kunne være både effektivt og ineffektivt på samme tid, fordi det tok tid å vise film, men at tiden kunne være vel verdt bruken. Flest informanter brukte begrepet «et supplement» ved omtalelse av film, og dette ble tolket slik at informantene ikke brukte (eller vurderte å bruke) film som primærlæremiddelet for å belyse en tidsperiode/tema/læreplanmål, og at filmbruken måtte begrenses. Dette stemmer med hvordan informantene rangerte film i forhold til andre læremidler, og viser igjen til at film ikke er det viktigste læremiddelet i historieundervisningen.

KAPITTEL 6: Hvorfor bruker informantene film i historieundervisningen?

Figur 8 nedenfor viser oppslutningen blant alle begrunnelsene som ble oppgitt for å bruke film i historieundervisningen, samt hvor stor andel av informantene som rangerte de ulike begrunnelsene som primærgrunn – altså hovedgrunnen til at de bruker film i historieundervisningen. Primærgrunnene er hovedsakelig basert på den begrunnelsen informantene selv rangerte som den viktigste, men min tolkning spiller også en rolle her. Jeg vil vise hvordan informantene uttalte seg i tråd med de aktuelle kategoriene og hvordan dette ble tolket i lys av sentrale begreper innenfor historiefaget og Kunnskapsløftet. Informantenes begrunnelser utgjør til sammen ni kategorier, og primærgrunnene dekker seks av dem.

I motsetning til forrige kapittel om hvordan informantene brukte film, vil det ikke skilles mellom undervisningstrinn eller kortere/lengre filmer ved dette forskningsspørsmålet. Informasjonen som fremkommer i dette kapittelet handler generelt om hvorfor informantene bruker film og hva de ønsker at elevene skal lære gjennom å se film, i hvilken grad informantene bruker film for å fremme kritisk tenkning og til slutt hvilke utfordringer som er knyttet til filmbruk. Dette vil også drøftes i tråd med de funnene som fremkom i forrige kapittel.

6.1 Hvorfor bruker informantene film i historieundervisningen og hva ønsker de at elevene skal lære gjennom å se film?



Figur 8

6.1.1. Empati/Historiebevissthet

75% av informantene bruker film for å utvikle elevenes historiebevissthet, og 32% av informantene oppgav dette som primærgrunn. Dette viser at over halvparten av informantene ikke har historiebevissthet som hovedbegrunnelse for å bruke film i historieundervisningen, men at dette likevel vektlegges av et stort flertall av informantene. Det var kun én informant som eksplisitt brukte begrepet «historiebevissthet», og kun tre informanter som brukte begrepet «empati». Likevel uttrykte informantene seg på måter som tolkes i lys av disse begrepene, noe jeg vil vise til her.

For hva er egentlig historiebevissthet og hvorfor er dette så viktig å utvikle? Jan Bjarne Bø sier at historiebevissthet er evnen til å knytte sammenhenger mellom

fortiden, nåtiden og fremtiden, og at det er vissheten om at vi er historieskape, så vel som historieskape mennesker. Han fremhever også at fortiden og fremtiden ikke eksisterer, men at bevisstheten om dem eksisterer i nåtiden.¹²⁵ Våre tolkninger av fortiden, forståelser av nåtiden og oppfatninger om fremtiden har stor betydning for hvem vi er og hva vi gjør. Historiebevissthet baserer seg nemlig ikke bare på historisk forskning, men også på folkelige tolkninger og oppfatninger av historien og av oss selv.¹²⁶ Fortellingen fremheves som et viktig redskap i prosessen med å utvikle historiebevissthet, noe som kan forklare hvorfor de fleste informantene synes film egner seg som læremiddel for å utvikle dette. De fleste fiksjonsfilmer er nemlig bygget opp på samme måte som en fortelling, med en innledning, en midtdel og en slutt, og spiller sterkt på seernes følelser for at de skal oppleve både smerte og glede fra fortiden.¹²⁷

Empati er et sentralt begrep innenfor historiebevissthet, og Erik Lund omtaler empati og historiebevissthet som to av historiefagets sentrale nøkkelbegreper som sjelden forekommer eksplisitt i historikers fremstillinger, men som er vevd inn i det substansielle stoffet.¹²⁸ Dette kan forklare hvorfor de aller fleste informantene ikke brukte begrepene eksplisitt, men brukte mer hverdagslige ord som *innlevelse*, *forståelse*, *opplevelse*, *levendegjøre* og «få en følelse av ...». Disse informantene oppgav nemlig at de brukte film i historieundervisningen fordi film hadde en egen evne til å *levendegjøre* historien for elevene og fordi film kunne vise eller fortelle noe som du ikke bare kunne fortelle elevene ved hjelp av ord. Utsagnet nedenfor kan være et eksempel på hvordan disse informantene ordla seg:

Jeg ønsker at de skal få et visuelt inntrykk og at de skal lære noe som du ikke bare kan fortelle de. Du kan fortelle de at livene i skyttergravene er helt forferdelig, så forferdelig at vi ikke kan forstå det, men det er veldig greit at de får et bilde også av dette her.¹²⁹

Som sagt understreker denne informanten at film kan lære elevene noe som ikke bare kan fortelles, men demonstreres via visuelle inntrykk. En annen informant som brukte film for å utvikle elevenes historiebevissthet, var Informant H som ordla seg slik:

¹²⁵ Bøe, Jan Bjarne. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget: 22-43.

¹²⁶ Nielsen, May Britt Ohman. (2008). «Med på kjøpet? Historiske handlevogner i et læringsperspektiv» i *Heimen*, bind 45, s.135-149: 145, som gjengitt i Lund 2011: 27.

¹²⁷ Rosenstone 2006: 16-17.

¹²⁸ Lund 2011: 19, 171.

¹²⁹ Informant J

Dette med variasjon er en viktig grunn. Og rett og slett gi de et tidsbilde eller å utvide kunnskapen om et emne. Kunnskap som ikke er direkte tilknyttet til vurdering eller til måling, og ikke alltid like knyttet til læreplanen heller, men rett og slett og gi de et tidsbilde og forståelse av en periode.

Denne informanten la *også* vekt på at elevene skulle lære noe som en ikke bare kunne fortelle de, og at film kunne gi elevene et tidsbilde og øke forståelsen for en annen tid. Informantene la generelt vekt på at elevene skulle tilegne seg kunnskap på den måten at de satt seg inn i andre menneskers tanker og følelser, og ha forståelse for valgene de gjorde. Disse uttalelsene tolkes i lys av Jan Bjarne Bøes definisjon på historiebevissthet og empati innenfor historiefaget. Sistnevnte omtales som evnen til å kunne leve seg inn i tidligere menneskers situasjon.¹³⁰ Han hevder at ved å sette seg inn i andre menneskers tanker og følelser, lærer elevene å reflektere over seg selv i forhold til fortiden, og det var slike refleksjoner som også kom til uttrykk hos informantene. Informantene la vekt på at de brukte film i historieundervisningen fordi elevene skulle utvikle empati, bli (mer) følelsesmessig berørt og/eller få en økt forståelse for andre menneskers livssituasjoner og en annen tid. Dette kan også eksemplifiseres gjennom Informant R sine formuleringer:

Jeg ønsker at de skal lære historie ... Kanskje jeg kunne tenke meg at de skulle lært litt mer empati. Empatisk tilnærming til film. Som regel så viser jo film en eller flere hovedpersoner og hvordan de har det i den tiden der. Litt mer med den kulturhistoriske forskningen da, at en skal gå inn på enkeltindivider, at de kan prøve å sette seg inn i hvordan folk hadde det på den tiden. Jeg prøver å finne filmer som jeg føler gjenspeiler det mest mulig også. Da er min erfaring at hvis jeg får det til og hvis klassen er villig til det, at hvis de da får litt mer empati, og hvis de klarer å begynne å forestille seg hvordan disse personene hadde det, da vekker jeg interessen for de i historiefaget.

Legg merke til at denne informanten også begrunnet hvorfor han/hun ville at elevene skulle bli mer empatiske, og koblet økt empati til økt interesse for faget. I denne sammenheng skal det også nevnes at denne informanten hovedsakelig brukte film for å skape engasjement hos elevene, men oppgav empati/historiebevissthet som en sekundærgrunn.

I læreplanen for historie under formål med faget står det skrevet at historiebevissthet skal gi grunnlag for refleksjon over egne verdivalg, og at historiefaget

¹³⁰ Bøe 2002: 316.

skal bidra til økt forståelse mellom de tre tidsdimensjonene fortid, nåtid og fremtid, i tillegg til at det skal gi innsikt i menneskers liv, tanker og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer.¹³¹ Dette begrunnes i at historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre. I tillegg til dette står det i den generelle delen av læreplanen at: «Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til *innlevelse*, utfoldelse og deltakelse.»¹³² At informantene vil at elevene skal utvikle historiebevissthet og empati gjennom å se film, fremkommer som et meget positivt funn fordi det viser at informantene ikke bare vektlegger kompetansemål som dreier seg om at elevene skal reprodusere kunnskap, men at fokuset i undervisningen også dreier seg om metodiske ferdigheter og formål med faget. Dette vitner om hvordan historie har utviklet seg fra å være et fag der historiske fakta skulle pugges og reproduseres, til å bli et fag der det i utgangspunktet også skal legges vekt på metodelære og metahistorie. Med utgangspunkt i at film kan være et utmerket læremiddel for å utvikle empati og historiebevissthet hos elever¹³³, overrasker det at en fjerdedel av lærerne *ikke* bruker film av denne grunnen. I tillegg til dette fremkommer det også som overraskende at lengre filmer ble brukt i så liten grad sammenlignet med kortere filmer/utdrag, i og med at fiksjonsfilmer vist i sin helhet fremheves som spesielt egnet til å fremme empati/historiebevissthet. Som det fremkom i forrige kapittel, oppgav flere av informantene at det tok for lang tid å vise lengre filmer. Dette viser at tidspresset i historiefaget spiller direkte inn på hvordan lærerne bruker film, noe som spiller indirekte inn på hvilke måloppnåelser som blir prioritert - eller rettere sagt nedprioritert.

6.1.2. Engasjement

Litt over 60% av informantene oppgav at de brukte film for å skape engasjement. Alle utenom én av disse informantene oppgav at de brukte film for å skape interesse for historiefaget på lengre sikt. Den resterende informanten oppgav at han/hun trodde film

¹³¹ Utdanningsdirektoratet: «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram»: 2.

¹³² Utdanningsdirektoratet: «Generell del av læreplanen»: 4.

¹³³ Marcus, Metzger, Paxton og Stoddard 2010.

fungerte bedre til å skape engasjement blant elevene i den enkelte økta, men at det ikke nødvendigvis *motiverte* elevene til neste økt eller til å ville lære mer om faget.

I tråd med dette, fremkom det refleksjoner fra noen av informantene om at det var en forskjell mellom være engasjert i filmen og motivert til å lære mer om tema eller om faget. Engasjement i forhold til filmen trenger ikke nødvendigvis å føre til at elevene blir mer motivert til å lære mer om tema eller om faget. Likevel vil jeg argumentere for at en film som virker engasjerende på elevene der og da, også kan virke positivt inn på elevenes motivasjon generelt. Elevene kan være engasjerte i faget uten å være motiverte til å jobbe med det. På samme måte kan elevene være motivert til å jobbe med et fag, uten å nødvendigvis være engasjert i selve faget. Engasjement kobles her til interesse og fascinasjon for den spesifikke filmen, temaet og/eller faget, mens motivasjon fremkommer som et mer generelt begrep knyttet til måloppnåelse. Kaufmann og Kaufmann definerer motivasjon som «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål». ¹³⁴ Det fremkommer altså en forskjell på engasjement og motivasjon, og forskjellen ligger her i at film kan engasjere elevene på den måten at de vil lære mer om faget og skape en *varig* interesse og motivasjon, og i at film brukes som en ytre motivator for å engasjere elevene akkurat der og da fordi film kan «sprite opp» en undervisningstime eller et tema. Dermed trenger ikke nødvendigvis «engasjement» i denne sammenhengen å gi en varig og dyp interesse for faget. Informant J ordla seg på måter som kan vise til dette:

Hvis du spør elevene hva de helst vil, så er det å se film. Og det er ofte fordi det ikke krever noen ting av de. De er veldig motivert til å se film for å slappe av, men jeg vet ikke om de er motivert til å se film for å lære noe. ¹³⁵

Til tross for at engasjementsrelaterte begrunnelser fikk ant høyest oppslutning blant alle informantene, var det kun 15% som oppgav dette som primærgrunn. På bakgrunn av filmens potensiale til å fengsle seeren og til å gi en opplevelse som få eller ingen andre (lære)midler kan gi, fremkommer det ikke som en overraskelse at en betydelig andel informanter bruker film blant annet for å skape engasjement hos elevene. Noe

¹³⁴ Kaufmann, Astrid og Kaufmann, Geir. (2009). *Hjelper til psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget: 89.

¹³⁵ Denne informanten (J) brukte ikke film hovedsakelig for å skape engasjement blant elevene, men oppgav det likevel som en begrunnelse.

overraskende var det heller at betraktelig færre informanter oppgav dette som primærgrunn. Dette er først og fremst positivt fordi det viser at lærerne vektlegger det å skape engasjement hos elevene, og i tillegg er klar over filmens potensiale som læremiddel til å bidra med dette. For det andre viser dette at informantene også er klar over sammenhengen mellom engasjement og motivasjon, og motivasjon og læring. For det tredje kan det være et tegn på at de selv er oppriktig interesserte i faget sitt og ønsker å videreføre denne interessen til elevene. Engasjement for eget fagfelt er nemlig en av karakteristikkene som kjenner ut en god lærer ifølge Imsen.¹³⁶ For det fjerde er det positivt at filmens evne til å skape engasjement, for de fleste informantene, ikke utgjør hovedårsaken til at de bruker film i historieundervisningen. Dette viser at de gjeldende informantene vektlegger begrunnelser som er sterkere befestet i Kunnskapsløftet, som for eksempel variert og tilpasset opplæring.

En av de informantene som hovedsakelig brukte film for å prøve å skape engasjement blant elevene, var Informant P. Denne informanten la gjennomgående stor vekt på dette gjennom hele intervjuet, og et av vedkommende sine mange brukervennlige utsagn kan anvendes her for å vise hvordan informantene uttalte seg i tråd med denne kategorien:

(...) Det [film] gjør jo historie mer levende da og skaper interesse. At historie blir mer gøy. Også er det jo variasjon. Det er faktisk en del historikere som snakker i disse filmene og kommer med informasjon som de kan mer om enn jeg da. De er jo eksperter på disse områdene. Og det er kjempegøy å høre på folk som er glad i faget sitt. Men det er jo mer for å skape litt interesse for det blir mye kuriositeter og faglig fordypning som de egentlig ikke trenger i forhold til læreplanen. Det er jo ikke utenfor læreplanen, for den kan jo tolkes på ulike måter. De målene er jo ganske vage.

..

Informanten kaster også lys på forholdet mellom engasjement og læringsutbytte, idet vedkommende påpekte at filmene ofte inneholder faglige fordypninger som ikke alltid er i direkte tråd med læreplanen. Når det kommer til å bruke film for å skape engasjement blant elevene, kan det være utfordrende å finne den gylne middelveien mellom filmens underholdningsfaktor og faglige relasjon. Flere av informantene fremhevet at underholdningsverdien som ofte finnes i film, og spesielt i fiksjonsfilmer,

¹³⁶ Imsen 2009: 454.

kommer med både fordeler og ulemper. Blant dem som påpekte dette dilemmaet, var Informant L:

Det er klart at en film som er engasjerende og underholdende vil ha et større faglig utbytte enn en dønn kjedelig film. Men det er klart at en film med masse morsomme effekter kan lede de bort fra det de egentlig skal. Så det viktigste er vel at filmen er engasjerende og har et poeng.¹³⁷

I tråd med det informantene sier, vil nok det beste være å finne en film som er engasjerende nok til at elevene blir interessert i filmen og i tema (og kanskje i faget generelt?), men ikke så mye at det går på bekostning av det faglige. For det er også forskjell på filmens potensiale til å skape engasjement og på underholdningsverdien i filmen selv. En film trenger ikke nødvendigvis virke engasjerende på elevene selv om den har høy underholdningsverdi. På samme måte er det ikke slik at filmer med lav underholdningsverdi nødvendigvis inneholder pålitelig og relevant, faglig innhold.¹³⁸ Likevel var det informanter som fremhevet at underholdningsverdien i film kunne ha sammenheng med læringseffekten hos elevene, både i negativ og i positiv forstand. Det var generelt delte meninger om hvor mye underholdningsverdien skulle vektlegges i forhold til det faglige. Noen oppgav at de valgte å ikke bruke fiksjonsfilmer i det hele tatt på grunn av at det tok fokuset bort fra det faglige, mens andre bevisst brukte filmer med høy underholdningsverdi fordi de følte at elevene fulgte bedre med. Et spørsmål som dukker opp i lys av dette er: vil det være mest hensiktsmessig å bruke *fiksjonsfilmer* for å skape engasjement, på grunnlag av at de har høyere underholdningsverdi? På grunnlag av at dokumentarfilmer hovedsakelig formidler fagstoff, virker det som mest hensiktsmessig å bruke *dokumentarfilmer* for å øke engasjement og interessen for *faget*, mens *fiksjonsfilmer*, som hovedsakelig formidler en mer eller mindre oppdiktet fortelling, vil engasjere elevene i *filmens plot*. Denne undersøkelsen kan ikke svare på hvilken effekt de ulike filmsjangrene kan ha på elevene i historieundervisningen, men det ville uten tvil vært interessant å undersøke. I lys av dette, vil jeg også nevne at tre fjerdedeler av de informantene som oppgav at de blant annet brukte film for avlastningens skyld, også oppgav at de brukte film for å skape engasjement blant elevene. Disse informantene utgjorde likevel kun 30% av alle informantene som oppgav

¹³⁷ Informant L

¹³⁸ Ei heller trenger en film inneholde solid, faglig innhold så lenge den kan kobles til historiefaget og brukes med hensikt i undervisningen.

at de brukte film for å skape engasjement, og dermed kan det ikke fastslås at det er noen sammenheng mellom det å bruke film for avlastningens skyld og det å bruke film for å engasjere elevene. Tanken på at det kan være en sammenheng mellom disse begrunnelsene er likevel ikke helt fjern.

Det står ikke skrevet noen plass i Kunnskapsløftet at film kan eller skal brukes for å engasjere eller motivere elevene i de enkelte fagene. Det fastslås likevel under «Prinsipper for opplæringen» at skolen blant annet skal stimulere elevenes *lærelyst* og nysgjerrighet, og at dette kan bidra til gjennom faglig trygge, engasjerte og inspirerende lærere, bruk av varierte og tilpassede arbeidsmåter, og muligheter for aktiv medvirkning.¹³⁹ Ut ifra dette kan lærerne selv velge hvilke metoder og læremidler de vil anvende seg av for å stimuleres til elevenes lærelyst, noe som også vil si at de kan anvende seg av film for denne hensikten. Dermed kan denne begrunnelsen forsvares i de styrende undervisningsplanene. I tillegg til dette la en betydelig andel av informantene vekt på variert og tilpasset opplæring i tråd med film, noe som også kan kobles til motivasjon og engasjement for historiefaget, og vil bli drøftet nedenfor.

6.1.3. Variert og tilpasset opplæring

Over 40% av informantene oppgav at de brukte film for å variere undervisningen med hensyn til de elevene som lærte bedre av å få stoffet presentert visuelt. Flere informanter understrekte at film gjorde et sterkere inntrykk sammenlignet med andre læremidler og at noen elever lærte/husket bedre av det de så på film enn å jobbe med læreboka. Det var kun én av disse informantene som ikke oppgav dette som primærgrunn, noe som vil si at 37% av informantene hovedsakelig bruker film fordi noen (eller mange?) elever lærer bedre visuelt. Dette var altså den primærgrunnen som fikk størst oppslutning, tett etterfulgt av empati/historiebevissthet. Fordi det ikke ble foretatt undersøkelser av elevene, er det ikke mulig å si hvor mange av disse elevene som faktisk lærer bedre visuelt og som har bedre læringsutbytte av film som læremiddel. Det som fremkommer her er altså at over to femdel av informantene *tror* at noen/mange elever lærer bedre visuelt. Følgende utsagn kan stå som eksempel på hvordan informantene ordla seg i denne sammenhengen:

¹³⁹ Utdanningsdirektoratet: «Prinsipper for opplæringen»: 2.

(...) Det [film] er et veldig sterkt medium. Jeg tror at de som kanskje er litt svake på andre måter, kan få det inn på den måten. Ikke alle opplever likt det å lese en tekst, og har de samme forestillingene. Hvis du visualiserer så kan nok det være en vekker for mange.¹⁴⁰

I lys av dette sitatet skal det også nevnes at ikke alle informantene skilte mellom de svake elevene og de visuelle elevene. Jeg tolker det slik at de svake elevene er de som er teoretisk svake, og kan ha problemer med å forholde seg til ulike tekster. Det skal da påpekes at de elevene som lærer best visuelt ikke nødvendigvis trenger å være teoretisk svake, og de elevene som er teoretisk svake ikke nødvendigvis lærer bedre visuelt. I tillegg til dette understreker Kunnskapsløftet at variert bruk av læremidler og tilnærming til lærestoff kan bidra til å fremme både motivasjon og læring for *alle* elevene. Variert og tilpasset opplæring står omtalt slik i Kunnskapsløftet:

Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål.¹⁴¹

Med utgangspunkt i denne åpne og vage formuleringen, kan en påstå at alle informantene i hele undersøkelsen oppfyller dette målet i større eller mindre grad, og dermed er det vanskelig å si hva som *ikke* kan regnes for å være variert og tilpasset opplæring. Likevel vil jeg påstå at én av informantene – den eneste informanten som eksplisitt brukte begrepet tilpasset opplæring (TPO) – ikke kan sies å oppfylle dette kravet i tilfredsstillende grad. Det skal da nevnes at denne informanten oppgav «engasjement» som primærgrunn, ikke TPO. Denne informanten brukte *ikke* å ha pedagogiske opplegg til filmene han/hun viste, noe som vil si at vedkommende ikke hadde noen arbeidsmåter knyttet til filmen, og dermed ingen variasjon i intensitet heller. Bortsett fra at filmen i seg selv fungerte som variasjon blant læremidlene og lærestoffet, foretok ikke denne informanten noen grep for å variere eller tilpasse opplæringen for elevene i tråd med film. Da vedkommende ble spurt om han/hun syntes det virket som om elevene ble mer motivert til å lære historie av å se film, svarte vedkommende følgende:

¹⁴⁰ Informant I

¹⁴¹ Utdanningsdirektoratet: «Prinsipper for opplæringen»: 3.

Det varierer litt. Det mest ambisiøse elevene føler nok at vi kaster bort tiden og at vi heller skulle brukt den på pensum, men de mindre motiverte elevene synes nok det er veldig gode pusterom. Så jeg vil jo si at det treffer de faglig svake elevene da og de urolige guttene. Det treffer et litt annet aspekt så jeg vil nok påstå at det er TPO, tilpasset opplæring.¹⁴²

Informanten påstår altså - til tross for at han/hun ikke bruker å ha et pedagogisk opplegg til film – og at bruk av film i seg selv er TPO. I tillegg til dette nevner vedkommende at film treffer de svake elevene, men ikke de mest ambisiøse elevene. Dette viser tydelig at denne informanten ikke har forstått betydningen av tilpasset opplæring og hva det innebærer i undervisningen. Kunnskapsløftet sier nemlig at tilpasset opplæring er viktig fordi alle elevene, uavhengig av kjønn, alder, og sosial, geografisk, kulturell og språklig bakgrunn, skal ha like gode sjanser for å oppleve mestring i et inkluderende læringsmiljø, samtidig som de skal kunne møte utfordringer som de kan strekke seg imot. I tillegg til dette står det at tilpasset opplæring også inkluderer elever med spesielle vansker så vel som elever med særlige evner og talent på ulike områder, og at et slikt mangfold kan bidra til å styrke læring og utvikling både for fellesskapet og for den enkelte elev.¹⁴³ Dermed fremheves også tilpasset opplæring for elever med ulik grad av intellektuelt nivå, og i denne sammenheng er det viktig å understreke at opplæringen ikke bare skal være tilpasset de «svake» elevene, men at den skal være tilpasset *alle* elevenes nivå. I og med at det var flere informanter i tillegg til Informant P, som fremhevet bruk av film for de svake elevenes skyld, kan dette vise til at det råder ulike tolkninger av variert og tilpasset opplæring, hva det egentlig er, og hva som kjennetegner en slik undervisningssituasjon. I sluttrapporten fra SMUL skriver forfatterne i tråd med lærernes tenkning om tilpasset opplæring i Kunnskapsløftet at det ikke er noen enkle svar på hvordan tilpasset opplæring kan realiseres og dermed observeres, noe som viser at man ikke kan forstå tilpasset opplæring som et statisk begrep fordi innholdet vil variere avhengig av hvilken tid og hvilken sammenheng det diskuteres i.¹⁴⁴ Dette understreker at tilpasset opplæring ikke bare kan være vanskelig å definere, men også å realisere i praksis. Likevel valgte jeg å inkludere disse informantenes begrunnelser under dette begrepet. Det fremkom nemlig at de andre informantene som oppgav at de brukte film med hensyn til de visuelle elevene, ofte eller

¹⁴² Informant P

¹⁴³ Utdanningsdirektoratet: «Prinsipper for opplæringen»: 3.

¹⁴⁴ Hodgson, Rønning og Tomlinson 2012: 173.

alltid brukte å ha pedagogiske opplegg til filmene. Likevel var det kun én informant som oppgav at han/hun hadde hatt differensierte arbeidsoppgaver i tråd med filmene. I denne sammenheng vil jeg påpeke at det er forskjell på å variere mellom læremidlene i undervisningen for å treffe et bredere spekter av elever, og tilpasset opplæring med tanke på differensiert og individuelt tilpasset opplæring. Denne kategorien er altså begrunnet i at lærerne varierte mellom læremidlene for å treffe et bredere spekter av elever. I tillegg til dette ble ikke TPO drøftet eller definert under intervjuene, og dermed kan ikke denne undersøkelsen redegjør for hvordan informantene vektlegger variert og tilpasset opplæring annet enn det som fremkommer her i tråd med film. Jeg anser uansett ikke intervju for å være den mest egnede forskningsmetoden til å undersøke om lærernes pedagogiske opplegg til film kan betegnes som tilpasset opplæring i form av differensierte og individuelle, tilpassede opplegg. Her vil nok observasjon være mer hensiktsmessig.

Det som da fremkommer, er at flest informanter oppgav variert og tilpasset undervisning med utgangspunkt i at noen elever lærer bedre visuelt, som primærgrunn til å bruke film, ikke som en sekundærgrunn. Dette kan vise til at denne delen av Kunnskapsløftet har fått betraktelig gjennomslag hos disse informantene. Men hvorfor kan nettopp film brukes for å oppfylle variert og tilpasset opplæring? Film er først og fremst levende bilder, noe som vil si at innholdet formidles både visuelt og auditivt. Dette gjør at innholdet formidles på en mer levende måte enn det for eksempel læreboken kan, i tillegg til at det stimulerer flere av elevenes sanser. Stimulering av flere sanser kan føre til økt læringsutbytte hos alle elevene, men bruk av film vil være spesielt egnet for de elevene som generelt lærer best ved hjelp av auditive og visuelle virkemidler. For det andre er film et læremiddel som er relativt enkelt å ta i bruk, sammenlignet med andre «levende» og engasjerende læremidler som for eksempel ekskursjon. I tillegg fremkom det at 75% av informantene brukte film fordi den visuelle fremstillingen kunne levendegjøre historien på måter som andre læremidler ikke kunne, og 60% brukte film fordi de anså det som et læremiddel som var egnet til å skape engasjement hos elevene. På bakgrunn av filmens egenskaper som læremiddel, fremkommer det ikke som overraskende at flest informanter brukte film hovedsakelig for å variere og tilpasse undervisningen. I lys av dette fremkommer det da som overraskende at nesten 60% av informantene *ikke* vektlegger variert og tilpasset opplæring ved bruk av film i historieundervisningen.

Dette kan som sagt grunne i at informantene tolker og vektlegger de ulike aspektene ved TPO annerledes, det trenger ikke nødvendigvis bety at disse informantene ikke vektlegger dette i det hele tatt.

6.1.4. Kritisk tenkning

Se side 98.

6.1.5 Ikke-pedagogiske grunner

20% av informantene oppgav det som her blir referert til som ikke-pedagogiske grunner for å bruke film i undervisningen. Ikke-pedagogiske grunner vil si at informantene brukte film som en eller annen form for erstatning av læreren. Dette forekom blant annet ved sykdom og elevsamtaler, og som belønning og avlastning. De fleste brukte film som avlastning for elevenes skyld, men det var én informant som innrømte at han/hun brukte det som avlastning for egen del også:

(...) Pluss det er veldig avlastende for meg som lærer også da, det er jo en grunn til at lærere synes at det er veldig OK å bruke film da. Jeg slipper å stå å undervise og finne fram tingene, og hvis jeg ikke har sett den en million ganger så er det jo interessant for meg også. (...) ¹⁴⁵

Én informant oppgav dette også som primærgrunn, og denne informanten brukte film hovedsakelig for å gi elevene avlastning etter et semester med «hardt kjørr», og hadde ikke pedagogiske opplegg til film. Dette var også en av de informantene som brukte minst tid av alle informantene på film, og den informanten som stilte seg minst positiv til bruk av film i historieundervisningen.

Det skal også nevnes at de fleste av disse informantene ikke eller i liten grad brukte å ha pedagogiske opplegg til filmene, noe som reflekteres i lys av disse formuleringene. Informanten som oppgav at han/hun brukte film som reserveløsning, sparte filmbruken til tider der han/hun følte seg i dårlig form eller gjennomførte elevsamtaler utenfor klasserommet, og brukte dermed film som erstatning for seg selv. Den samme

¹⁴⁵ Informant P

informanten brukte også korte «humorsnutter» fra YouTube som ikke var faglig relatert på noen måter, for å snu stemningen i klasserommet hvis det var nødvendig.¹⁴⁶

Det er forståelig at elevene (og lærerne) har behov for noen pusterom mellom slagene, og jeg stiller meg åpen for at bruk av humorsnutter og av annen film for å gi elevene belønning eller avlastning kan ha en viss pedagogisk effekt, i og med at dette kan øke elevenes motivasjon i større eller mindre grad. Likevel valgte jeg å kalle disse grunnene for ikke-pedagogiske, fordi filmene ikke ble brukt som læremiddel med utgangspunkt i å ivareta bestemte opplæringsmål. Filmbruken må kontekstualiseres for elevene slik at de forstår dens funksjon i undervisningen, samtidig som den må kunne forsvares ved bruk av elevenes undervisningstid. At noen lærere bruker film for å belønne eller avlaste elevene av og til er forståelig, og fremkommer ikke som et overraskende funn. Men at det finnes lærere som *hovedsakelig* bruker film for denne hensikten, er heller overraskende. Dette viser til en lite kritisk bruk av film i undervisningssammenheng.

6.1.6 Faglig innhold

En femtedel av informantene oppgav at det faglige innholdet i filmene, også omtalt som informasjonsverdien i film, var en av grunnene til å bruke film i historieundervisningen. Én informant vektla dette som primærgrunn. Dette er en kategori som på flere måter har flytende grenser, i og med at de aller fleste informantene i større eller mindre grad, og på en eller annen måte, bruker film på grunn av dens faglige innhold. Det som er fellesnevneren for de begrunnelsene som havnet under denne kategorien, var at filmene ble brukt som kilde for å tilegne seg faglig kunnskap på samme måte som læreboken ville blitt brukt.

Ved bruk av film som kilde til faglig kunnskap, vil nok flere kjenne at utvalget begrenser seg, i hvert fall når det kommer til fiksjonsfilmer. I og med at film generelt har at langt lavere krav om vitenskapelighet og historisk korrekthet sammenlignet med for eksempel skriftlige kilder, vil en slik filmbruk kreve solide, analytiske ferdigheter og grundige vurderinger fra lærerens side, og ikke minst tid. Hvis film skal brukes til dette formålet, vil det nok være mest hensiktsmessig å benytte seg av dokumentarfilmer med

¹⁴⁶ Informanten oppgav søkeordene «Funny Cats» eller «Funny Babies».

høy grad av historisk korrekthet som belyser det eventuelle tema på en helhetlig og nyansert måte, og slike filmer kan være vanskelig å finne. Jeg tenker at det finnes andre læremidler som egner seg bedre til dette enn film - for eksempel læreboken - og at film egner seg bedre til andre formål – for eksempel til å utvikle empati - der læreboken kan være mindre egnet. Likevel kan bruk av film som kilde for å tilegne seg kunnskap om et tema være til fordel for de elevene som lærer bedre visuelt, og hvis det i tillegg stilles kritiske spørsmål til filmen som kilde, kan dette også bidra til å utvikle elevenes kritiske tenkning.

6.1.7 Egen interesse

To av informantene oppgav at de brukte film fordi de selv var opptatt av og interessert i film. Ingen av disse informantene oppgav dette som primærgrunn, noe som anses som positivt. Disse informantene brukte middels mengde film sammenlignet med de andre informantene og begge brukte å ha et pedagogisk opplegg knyttet til filmene de viste, noe som viser at de ikke var overentusiastiske til filmbruken. På bakgrunn av at alle informantene i undersøkelsen bruker film i historieundervisningen, var det nok forventet at flere informanter kom til å oppgi dette som begrunnelse. Det skal likevel nevnes at jeg fikk inntrykk av at det var langt flere enn dette som var interessert i film, selv om de ikke oppgav dette som begrunnelse for å bruke film i undervisningssammenheng. Til tross for dette fikk jeg også inntrykk av at det var et par informanter som ikke hadde særlig interesse av film – verken for egen skyld eller for undervisningens skyld. Begge disse informantene brukte film blant annet for å belønne elevene.

Interesse til film kan bygge opp om andre funn som viser at lærerne holder seg oppdatert på filmfronten og hovedsakelig benytter seg av et eget filmarkiv. Trolig vil de lærerne som er interessert i film også ha en bedre oversikt over hva som er brukbart eller ikke, enn de som ikke har interesse for dette feltet. Det kan også argumenteres for at de lærerne som selv er interessert i film også har et mer bevisst forhold til filmbruken i undervisningssammenheng, men dette trenger ikke nødvendigvis å være tilfelle. En stor interesse for film kan også «blinde» læreren på den måten at vedkommende blir litt for entusiastisk til filmbruk, og ikke har et virkelighetsnært forhold til hvor mye tid som er forsvarlig å bruke og hvor mye utbytte elevene faktisk får ut av filmene. Dette ble

vist til i forrige kapittel der det fremkom at noen av informantene brukte mye tid på film.

6.1.8 Mye bra filmmateriale

10% av informantene oppgav at de bruker film fordi det er så mye bra og tilgjengelig filmmateriale som passer til undervisningen. Ingen informanter oppgav dette som primærgrunn.

At det finnes et stort utvalg av film, er det ikke tvil om. Utvalget øker stadig og vil med stor sannsynlighet fortsette å øke betraktelig. På en side er dette positivt fordi det gir lærerne stadig flere filmer å velge mellom og dermed også større muligheter for å variere mellom tilnærmingen til de ulike temaene. På en annen side krever et stort utvalg av film også analytiske ferdigheter fordi lærerne må lete «i en jungel av filmer» som Informant P sa. I tillegg til dette er det ikke garantert at et større utvalg tilsier bedre kvalitet på filmene. Når filmutvalget økes, så økes også utvalget av «dårlige» filmer, her ment som upassende for historieundervisningen. Dermed fremkommer det både fordeler og utfordringer knyttet til filmmateriale.

6.1.9 Felles referanse

En tiendedel oppgav at de blant annet brukte film fordi det fungerte som en felles referanse for klassen som både læreren og elevene kunne referere til i etterkant av filmvisningen. Det ble også sammenlignet med læreboken og hvordan den også fungerte slik. Det var ingen informanter som oppgav dette som primærgrunn.

Med tanke på at alle lærerne brukte å vise filmene slik at klassen så dem sammen på storskjerm, vil jeg absolutt tro at film kan fungere bra som en felles referanse på flere måter. Felles opplevelser i form av film og ekskursjoner er viktige for å styrke fellesskapsfølelse og det sosiale samholdet blant elevene. I tillegg til dette vil referering til filmen i ettertid stimulere elevenes hukommelse. I lys av dette oppgav flere informanter at elevene brukte å referere til filmene på prøver, selv om det ikke var påkrevd, noe som kan vise til at filmene faktisk bidrar til at innholdet setter seg i elevenes hukommelse. Hvis det faktisk skulle være et krav at elevene refererte til

filmene ved prøver og andre vurderinger, ville dette forutsatt at alle elevene var tilstede mens filmen ble vist og arbeidet med, eller at de fraværende elevene tok ansvar for å gjøre dette på egenhånd. Som vil skal se senere, var det likevel kun én informant som oppgav at fravær blant elevene var en utfordring til å vise film i undervisningen.

Oppsummering

Informantenes begrunnelser for å bruke film i historieundervisningen ble kategorisert inn i ni ulike kategorier. Disse ble snevret inn til seks kategorier da hver informant oppgav primærbegrunnelsen for å bruke film i historieundervisningen.

Flest informanter (75%) oppgav begrunnelser som tolkes i tråd med empati og historiebevissthet. Informantene la vekt på at film kunne vise noe som ord ikke kunne forklare og levendegjøre historien for elevene slik at kunne få en økt forståelse for andre menneskers livssituasjon og for en annen tid. Det fremkommer som positivt at informantene vil at elevene skal utvikle historiebevissthet og empati, fordi det viser at informantene ikke bare vektlegger kompetansemål som dreier seg om at elevene skal «vite at», men at fokuset i undervisningen også dreier seg om viktige metodiske ferdigheter, verdier og formål innenfor historiefaget. Historiebevissthet er et stort fokus i historiefaget og i læreplanen, men likevel var det kun en tredjedel av informantene som oppgav dette som primærbegrunnelse, noe som viser at denne begrunnelsen for de fleste informantene fremkommer som en sekundærgrunn. Det er også noe overraskende at lengre filmer blir brukt i så liten grad sammenlignet med kortere filmer/utdrag, i og med at fiksjonsfilmer vist i sin helhet fremheves som spesielt egnet til å fremme empati/historiebevissthet. Informantene oppgav at dette skyldtes tidspress, noe som viser at tiden spiller inn på hvilke måloppnåelser som blir (ned)prioritert. At film kunne bidra til å skape engasjement og interesse for faget, ble av litt over 60% av informantene oppgitt som en begrunnelse til å bruke film i undervisningen. Likevel var det kun 15% som vektla dette som primærgrunn, noe som viser at de fleste anser denne begrunnelsen for å være en sekundærgrunn. Det fremkom refleksjoner om at det var en forskjell mellom være engasjert i filmen og motivert til å lære mer om tema eller om faget. De fleste informantene vektla likevel at de brukte film for å skape interesse og engasjement for *faget*. Det var generelt delte meninger om hvor mye underholdningsverdi skulle vektlegges i forhold til det faglige ved bruk av film for å

skape engasjement. Tre fjerdedeler av de informantene som oppgav at de blant annet brukte film for avlastningens skyld, oppgav også at de brukte film for å skape engasjement blant elevene, men det trenger ikke være en sammenheng mellom disse. Noe over 40% av informantene oppgav at de brukte film for å variere med hensyn til de elevene som lærte bedre visuelt. Det var nesten like stor andel informanter som oppgav dette som primærgrunn (37%), noe som vil si at flest informanter vektlegger variert og tilpasset opplæring ved bruk av film i historieundervisningen som primærgrunn. Det fremkom at ikke alle informantene skilte mellom de svake elevene og de visuelle elevene. I Kunnskapsløftet fremheves det at opplæringen skal være tilpasset alle elevenes nivå, noe som viser til at det forekommer ulike tolkninger av dette begrepet. I tillegg til dette fremkom det at nesten 60% av informantene ikke vektlegger variert og tilpasset opplæring ved bruk av film i historieundervisningen. Dette kan også grunne i at variert og tilpasset opplæring er et så åpent og vagt definert begrep at informantene vektlegger og definerer dette ulikt. I denne sammenheng ble det poengtert at det er forskjell på å variere mellom læremidlene i undervisningen for å treffe et bredere spekter av elever, og tilpasset opplæring med tanke på differensiert og individuelt tilpasset opplæring.

En fjerdedel av informantene oppgav såkalte ikke-pedagogiske begrunnelser for å bruke film, noe som vil si at de brukte film som erstatning for læreren, i form av reserveløsning, belønning og avlastning. Flesteparten av informantene brukte ikke eller sjelden å ha pedagogiske opplegg til filmene. Til tross for at belønning og avlastning kan ha visse pedagogiske effekter i form av økt motivasjon, valgte jeg å kalle disse grunnene for ikke-pedagogiske, fordi filmene ikke ble brukt som læremiddel med utgangspunkt i å ivareta bestemte opplæringsmål. Én informant oppgav dette som primærgrunn.

20% av informantene oppgav at de brukte film på grunn av det faglige innholdet som filmen formidlet. Det vil si at filmens innhold ble brukt som kilde for å tilegne seg faglig kunnskap på samme måte som læreboken ville blitt brukt. Det ble poengtert av undertegnede at det forekommer visse utfordringer til å bruke film på denne måten, blant annet fordi det krever både tid og ressurser fra lærerens side for å vurdere om den gjeldende filmen har en viss grad av historisk korrekthet som belyser det eventuelle tema på en helhetlig og nyansert måte. Én informant oppgav dette som primærgrunn.

10% av informantene oppgav at de brukte film fordi de selv var interesserte i film.

Likevel opplevde jeg at det var flere informanter som var interesserte i film, men som

ikke oppgav dette som begrunnelse for å bruke i undervisningen. To av alle informantene betegnes for være mindre interesserte og positive til film og bruk av det som læremiddel i undervisningen

En tiendedel av informantene oppgav at de brukte film fordi det var så mye bra materiale som passet til faget. En stor mengde filmmateriale gir lærerne langt flere muligheter, men krever også mer av dem med tanke på analytiske ferdigheter, og dermed fremkommer det både fordeler og utfordringer knyttet til økt utvalg av filmmateriale.

Sist var det to informanter som oppgav at de brukte film fordi det fungerte bra som en felles referanse for klassen som både elevene og lærerne kunne referere til i ettertid. I lys av dette oppgav flere informanter at elevene hadde referert til filmene ved prøver, til tross for at det ikke var krav om dette. Felles referanser kan være viktige for klassen fordi det kan øke fellesskapsfølelse og sosialt samhold blant elevene.

Ingen informanter oppgav de tre siste begrunnelsene som primærgrunn.

6.3 I hvilken grad fokuserer lærerne på å fremme kritisk tenkning hos elevene ved bruk av film i historieundervisningen?

Det er to spørsmål fra intervjuguiden som er direkte knyttet til dette forskningsspørsmålet, og det var spørsmål 22 og 23: «Hvilket inntrykk har du av elevenes evne til å stille seg kritisk til det de ser og blir fortalt?», og «Bruker du film som verktøy for å fremme kildekritiske ferdigheter hos elevene? Hvordan da?». I tråd med disse spørsmålene vil jeg først og fremst kommentere på et par begreper som blir brukt i denne sammenhengen. I spørsmål 22 brukte jeg begrepet «evne» og i spørsmål 23 brukte jeg begrepet «ferdighet». Begrepene brukes til samme konsept, men forskjellen ligger hovedsakelig i at begrepet «evne» brukes om den innstillingen elevene starter med i begynnelsen av historieopplæringen på videregående skole til å tenke og vurdere kritisk, mens «ferdighet» brukes med utgangspunkt i at dette er en kompetanse som har blitt trent og utviklet.

Jeg valgte å legge ekstra fokus på bruk av film i forhold til kritisk tenkning, først og fremst fordi film hovedsakelig omtales i denne sammenhengen i læreplanen under grunnleggende ferdigheter. For det andre var det med utgangspunkt i at film har en avgjørende innflytelse på elevenes historieforståelse og hva de mener om sentrale

historiske hendelser.¹⁴⁷ For det tredje er film et sterkt medium som kan «forføre» seeren i stor grad, samtidig som det inneholder subjektive fortolkninger i større eller mindre grad, og dermed anses det som viktig å kunne skille mellom det som baseres på historievitenskapelig forskning og det som hovedsakelig baseres på tolkninger. Og for det fjerde har kritisk tenkning, som er historiefagets spesialkompetanse, blitt aktuell som aldri før med fremveksten av digitale medier.¹⁴⁸ Kvande og Naastad hevder at i et mediasamfunn der alle kan legge ut informasjon har det blitt lærerens og elevens individuelle ansvar å kvalitetssikre denne informasjonen, men at kildekritikk ser ut til å være forsømt i dagens undervisning, og at elevene ofte mangler forutsetningene for å kunne vurdere ulike kilders opphavssituasjon og lignende.¹⁴⁹ De fremhever også at kildekritikk er viktig for elevene å lære, både for å forstå hvorfor de selv og samfunnet er som de er, men også for allmenndannelsens skyld. I tillegg til å styrke elevenes argumentasjonslære, vil evnen til å utøve kildekritikk styrke elevenes historiebevissthet, her omtalt som den kritiske evnen til å se sammenhenger mellom fortid og nåtid.¹⁵⁰ Dermed vil dette være ekstra relevant i lys av hvordan film påvirker historiebevisstheten, og som det fremkom tidligere, oppgav tre fjerdedeler av informantene begrunnelser relatert til å utvikle elevenes historiebevissthet ved bruk av film i historieundervisningen. Da gjenstår det å se hvor mange informanter som bruker film for å fremme elevenes kritiske tenkning.

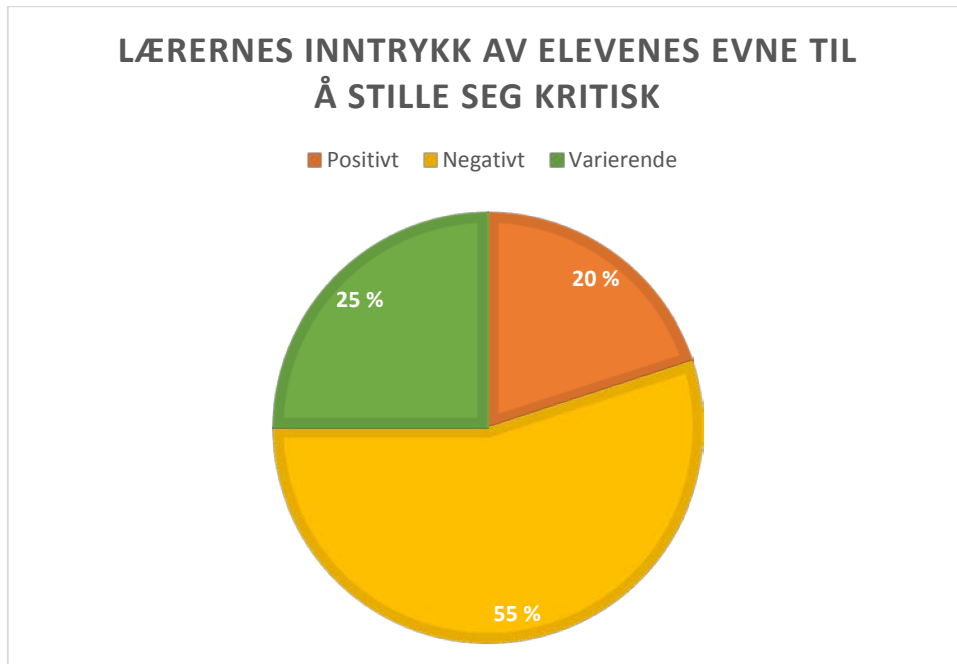
¹⁴⁷ Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press., som referert til av Lund 2011: 171.

¹⁴⁸ Kvande, Lise og Naastad, Nils. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget: 75.

¹⁴⁹ Kvande og Naastad 2013: 77.

¹⁵⁰ Kvande og Naastad 2013: 77.

6.3.1 Over halvparten av lærerne har et negativt inntrykk av elevenes evne til å stille seg kritiske ...



Figur 10

Det er kun en femtedel av lærerne som har et bra inntrykk av elevenes evne til å stille seg kritiske, og hele 55% har et negativt inntrykk av dette. Rundt en fjerdedel av informantene oppgav at det varierte veldig mellom elevene, og at noen var dårlige til dette, mens andre utmerket seg positivt. I tillegg til dette uttrykte i underkant av 40% av informantene at dette var en utviklingsprosess, og de opplevde at elevene utviklet denne evnen etter hvert. Dette viser at lærernes fokus på dette har hatt en positiv effekt på elevene. Det fremkommer likevel at 55% av informantene har et negativt inntrykk av elevenes evne til å stille seg kritisk, og 25% som hevder at det varierer mellom elevene. Til sammen utgjør dette en overraskende stor andel, fire femdeler av informantene, som har et mer eller mindre negativt inntrykk av elevenes evne til å stille seg kritiske. Dette stiller spørsmål ved elevenes opplæring i kritisk tenkning på ungdomsskolen. Ut ifra disse tallene ser det ut som om utviklingen av elevenes kritiske evne i stor grad er blitt forsømt i tidligere historieundervisning. Om dette er tilfelle, og hva dette eventuelt grunner i, er ukjent. Likevel vil inkludere et utsagn fra Informant I som forklarte at det var begrenset for hvor mye kunnskap 16-åringer kunne ha, og understrekte at for å være kritisk så var kunnskap avgjørende:

For å være kritisk krever det jo kunnskap. Jeg føler vi og læreplanen krever for mye av elevene, for det er jo små doktoravhandlinger de vil ha elevene til å komme med. For å bli kritisk krever det jo kunnskap, og da må du bare jobbe mer med emnet. Så jeg er vel kritisk til hele planen for å si det sånn. Jeg synes de stiller altfor store krav. Når du har med 16-åringer å gjøre så er det jo begrenset for kunnskap de har da, også skal de kunne være veldig kritisk til kilder og kunne forstå sammenhenger, det er jo ganske overdrevet synes jeg da.

I lys av elevenes kritiske evne fremkom det flere interessante refleksjoner. Det andre utsagnet jeg vil inkludere, springer ut ifra fra Informant Q, som sammenlignet dagens elever med elever før i tiden. I motsetning til Informant I, trakk denne informanten frem det digitale skiftet som årsak til at dagens elever er mindre kritiske enn det elever var tidligere:

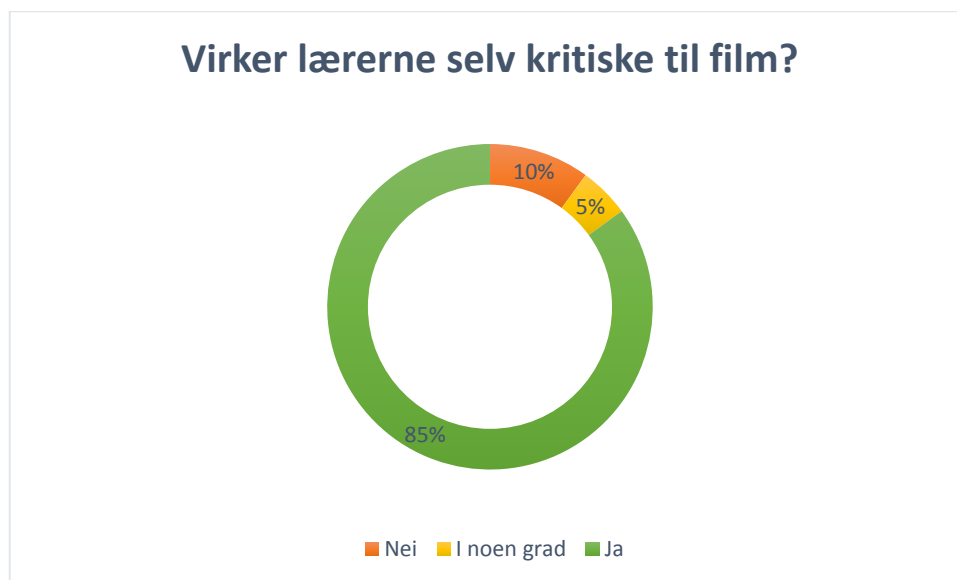
(...) Det er utviklet så mange nye arbeidsmåter med det digitale skiftet, men de er nok mer innstilt på konsum enn på kritisk vurdering. Det var mer opposisjon i en viss forstand tidligere. Det er kanskje begrunnet i at det er litt overveldende med alle disse nye mediene. Ikke akkurat distraksjoner i timene, men mer om hva som er rett og galt eller hva som er holdbart eller ikke. På en måte tror jeg de hadde et litt tryggere ståsted for å kunne komme med en kritisk vurdering før. (...)

I lys av dette utsagnet lurer jeg; for hvem er «disse nye mediene» nye og overveldende? Og tilsvaremer mer informasjon i omløp et *mindre* tryggere ståsted for å komme med kritisk vurdering? Og fører «disse nye mediene» automatisk til et blindt forbruk? Film har eksistert i godt og vel et århundre, og har vært omtalt som læremiddel i læreplanene i større eller mindre grad i flere tiår. Dagens elever er født og oppvokst med disse mediene, så hvem er de egentlig nye for? Og hvem er det som føler at de har et mindre tryggere ståsted for å komme med kritisk vurdering? De elevene som ikke har opplevd noe annet enn dagens medier? Eller er det lærerne som har vanskeligheter for å omstille seg? En skulle også tro at flere kilder, og ikke minst ulike typer kilder, gav et *tryggere* ståsted for å vurdere, ikke omvendt. Informant Q var heller ikke den eneste som syntes det var forskjeller mellom dagens elever og elever «før i tiden» når det kom til å stille seg kritisk – Informant F delte også dette synet.¹⁵¹ Det anerkjennes naturligvis at slike enorme mengder med informasjon oppleves som utfordrende både for elever og lærere på flere måter, men det understreker bare hvor viktig det er å utvikle analytiske

¹⁵¹ Det skal også bemerkes at Informant F kun hadde undervist som historielærer i syv år og tok utgangspunkt i seg selv og sin egen generasjon som grunnlag for denne refleksjonen.

ferdigheter og kritisk tenkning hos både elever og lærere. Elevers manglende evne til å stille seg kritisk må uansett sies å være en utfordring, og ikke bare i tråd med film eller i historiefaget. Lærerne kan selv bidra til å utvikle denne evnen i undervisningen ved å selv stå som et godt eksempel på hva det vil si å tenke kritisk og ved å fremme dette systematisk ved bruk av ulike læremidler. Som flere av informantene understrekte, ble elevene mer kritiske med tiden, noe som understreker at denne evnen ikke er et kompetansemål som kan oppfylles på en økt, men en ferdighet som krever jevnlig trening og stimulans.

6.3.2 ... Og en sjettedel av lærerne virker selv *ikke* kritiske til film.



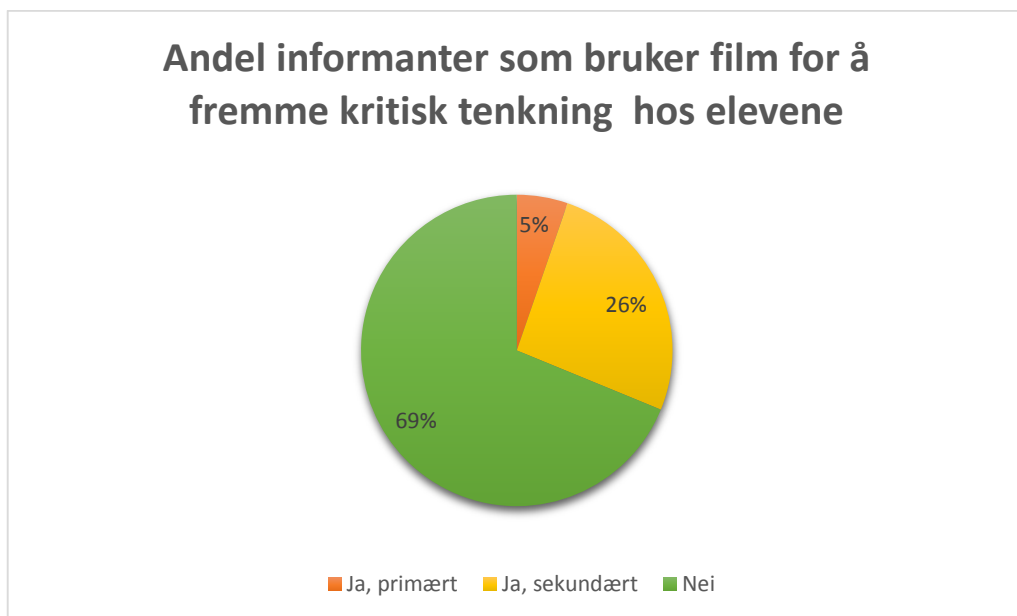
Figur 11

Som Figur 11 viser, fremkommer det at 85% av lærerne selv virker kritiske til film. Én informant uttrykker dette til en viss grad, og 10% av informantene virker ikke som om de er kritiske til film. Blant disse var Informant P, som uttalte seg slik da vedkommende ble spurt om han/hun brukte film for å fremme elevenes kildekritiske ferdigheter:

Jeg har jo ikke så veldig god evne til å stille meg kritisk jeg heller da. Jeg har jo en tendens til å ... Jeg synes jo det er veldig spennende når en historiker forteller, også har du ikke tid til å kikke på perspektiver. Så sånn kildekritisk tenkning synes jeg ikke at jeg er særlig god på.

Til tross for at det er snakk om et fåtall av informantene, er det likevel en overraskende stor prosentandel, og det viser at det finnes historielærere som mangler en av de mest grunnleggende kompetansene som kjennetegner historikere, nemlig evnen til å stille seg kritisk til ulike historiske fremstillinger. I lys av dette vil jeg nevne at Marlen Ferrer i artikkelen «Historie og film – de overordna spørsmålene», hevder at en faglig svak lærer vil ha problemer med å utnytte filmens potensiale i forhold til kildekritikk av den åpenbare grunn at vedkommende ikke har god nok historiekunnskap å sjekke filmen opp mot.¹⁵² Altså dreier denne kompetansen seg ikke nødvendigvis bare om å kunne tenke kritisk, men også om grunnleggende, historiefaglige kunnskaper. Dette står også i stil med det Informant I uttalte, nemlig at for å kunne stille seg kritisk så krever det kunnskap. Dette er noe lærerne må stille seg ansvarlig overfor, både med tanke på egne kunnskaper og elevenes kunnskaper, men det retter også søkelyset mot institusjoner som utdanner historielærere, samt overordnede læreplaner.

6.3.3 Omtrent 30% av lærerne bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene



Figur 12

¹⁵² Ferrer 2015: 40.

Under en tredjedel av lærerne bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Informantene fokuserte blant annet på at elevene skulle lære å stille kritiske spørsmål til film, men også generelt. I tillegg fokuserte de på at elevene skulle lære hvordan ulike perspektiver og fremstillinger i film kunne påvirke, og hvordan film kunne vurderes og brukes som kilde. Av disse informantene, var det kun én av dem som brukte film primært for å fremme elevenes kritiske tenkning. Informanten begrunnet dette med at film var den måten man i stadig større grad lærte historie på, og at de fleste fikk historieforståelsen sin i stor grad fra historiedokumentarer, ikke fra lærebøker. Av denne grunn ville vedkommende at elevene skulle ha et filter som gjorde at de kunne håndtere denne informasjonen. Det vil altså si at nesten alle informantene som bruker film for å fremme kritisk tenkning, bruker det sekundært, altså i mindre grad. Av disse oppgav tre av informantene at de foretrakk å bruke skriftlige kilder for å fremme kritisk tenkning, og to informanter oppgav at dette skyltes tidspress.

Dette vil altså si at nesten 70% av informantene *ikke* bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Det ble ikke undersøkt om disse informantene brukte andre læremidler for å fremme dette, men tre informanter (i tillegg til de andre tre) oppgav at de foretrakk å bruke skriftlige kilder for å fremme dette. Til sammen utgjør disse informantene en tredjedel av alle lærerne, noe som kan vise til at lærerne hovedsakelig bruker andre læremidler for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Men hvorfor drives kildekritikk hovedsakelig i tråd med skriftlige læremidler når elevene hovedsakelig får historieforståelsen sin fra den historien som formidles via film? Dette kan blant annet vise til at ikke alle informantene er bevisste på dette eller at de er av en annen oppfatning, at de ikke vet hvordan de kan gjøre dette eller at de ikke har *tid* til å gjøre dette.

Det fremkommer på ingen måte som overraskende at noen lærere foretrekker å holde seg til den tradisjonelle, tekstbaserte tilnærmingen til kildekritikk. Likevel var det kun 80% av informantene som oppgav at de brukte skriftlige kilder i undervisningen sin, noe som vil si at 20% heller ikke fremmer kritisk tenkning i tråd med dette læremiddelet. I og med at alle informantene brukte Internett og de fleste rangerte denne som en av de viktigste læremidlene, og med tanke på at læreplanen legger stor vekt på utvikling av både kildekritisk og digital kompetanse i tråd med Internett, er det grunn til å tro at kritisk tenkning hovedsakelig fremmes gjennom bruk av dette læremiddelet. Dette er naturligvis forståelig ettersom Internett inneholder «alt», og hvem som helst

kan publisere så å si hva som helst. Dette er kun antakelser, i og med at denne oppgaven ikke har undersøkt hvordan lærerne bruker *Internett* i historieundervisningen, kun film. Dermed kan det konkluderes med at det kreves mer forskning på hvordan (og om) lærerne prøver å fremme kritisk tenkning hos elevene. Denne undersøkelsen kan likevel vise til at 70% av informantene ikke bruker *film* for å fremme dette, og at de 30% som faktisk bruker film for å fremme kritisk tenkning, hovedsakelig foretrekker å gjøre det gjennom skriftlige kilder, eller nedprioriterer det på grunn av tidspress.

Oppsummering

Over halvparten av informantene har et negativt inntrykk av elevenes evne til å stille seg kritiske. Det var kun 20% av informantene som hadde et positivt inntrykk av dette, og en fjerdedel som sa at det varierte ut ifra elevenes nivå. Likevel oppgav 40% av informantene at de elevenes kritiske evne var en utviklingsprosess, og at de merket forskjell fra elevene begynte i andre klasse til de fullførte i tredje klasse.

Angående informantene kritiske evne, fremkom det at 10% av informantene ikke virket kritiske til film, én informant virket kritisk i noen grad, og 85% av informantene virket kritiske til film. Statistikken her kunne naturligvis vært verre, men det fremkommer som en stor ulempe at 15% av informantene ikke kan betegnes som kritiske til film. Det betyr ikke bare at de selv ikke tenker kritisk til film, det betyr også at de ikke kan lære elevene opp i dette.

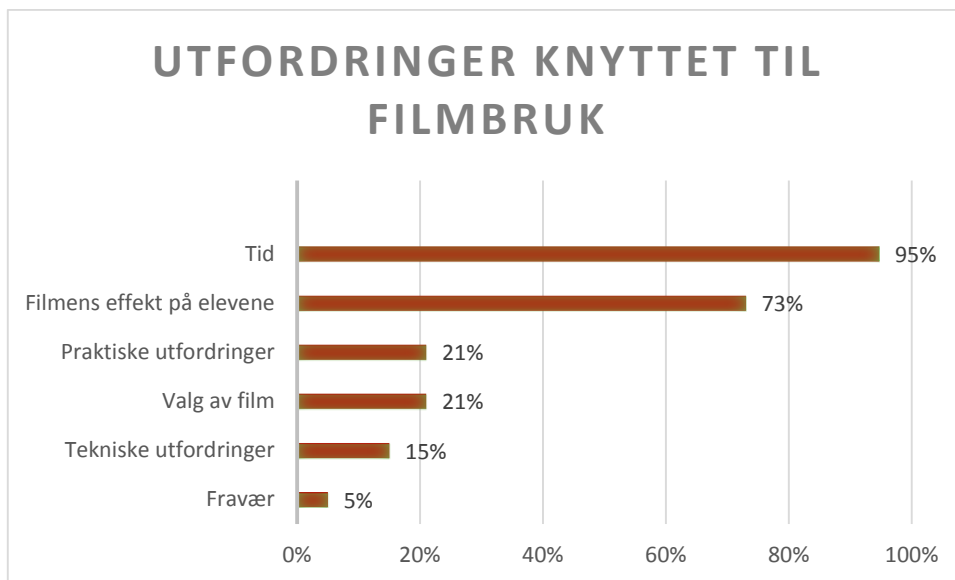
Til tross for at 85% av informantene selv var kritiske til film, var det kun 30% av informantene som faktisk brukte film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Dette tallet stemmer til en viss grad med antall informanter som opplevde at elevenes kritiske evner ble utviklet gjennom de to årene med historieundervisning. Av disse var det kun én informant som brukte film hovedsakelig for å fremme dette. De resterende 25% brukte film for denne hensikten i mindre grad, og av disse oppgav litt over halvparten at de foretrakk å bruke skriftlige kilder for å fremme kritisk tenkning, og litt under halvparten oppgav at tidspresset var grunnen til nedprioriteringer.

Det er ikke blitt undersøkt om informantene fremmer kritisk tenkning hos elevene gjennom andre læremidler, men det var til sammen en tredjedel av informantene som oppgav at de brukte skriftlige kilder. Likevel mistenkes det at kritisk tenkning hovedsakelig fremmes gjennom bruk av *Internett*, på bakgrunn av dette mediets sentrale

rolle i elevenes hverdag og i læreplanen, og med tanke på hvordan informantene rangerte dette læremiddelet sammenlignet med film, men dette kreves det mer forskning på.

6.4 Hva opplever informantene som utfordringer med å anvende film i historieundervisningen?

Utfordringer knyttet til å bruke film i undervisningen er avgjørende for hvordan film blir brukt. Ulike utfordringer kan blant annet spille inn på hvilke filmer som blir brukt med tanke på varighet, hvor filmene hentes fra og hvilke opplegg som lages i tråd med filmen. Dermed er dette forskningsspørsmålet essensielt for å kunne utdype hvordan og hvorfor film anvendes i historieundervisningen. Utfordringene ble plassert i seks ulike kategorier, og disse illustreres gjennom Figur 13:



Figur 13

6.4.1 Tid

Alle informantene utenom én oppgav at tidspresset var en utfordring, ikke bare knyttet til å bruke film i historieundervisningen, men i historiefaget generelt. Dette var gjeldende for undervisningen på begge trinnene, men ble spesielt fremhevet i tråd med Eldre Historie (Vg2) i og med at dette faget kun disponerer 56 undervisningstimer i året. Tid har opptil flere ganger i denne oppgaven blitt nevnt som en faktor, blant annet ved bruk av film for å fremme kritisk tenkning. Flere informanter dro også inn tiden som en utfordring ved bruk av lengre filmer vist i sin helhet. Dette var utfordrende fordi elevene ikke fikk sett ferdig filmen og arbeidet med den i samme undervisningsøkt, noe som var problematisk fordi film var «ferskvare» og måtte arbeides med underveis eller rett etterpå for å få best mulig effekt. Dette førte til at informantene i stor grad brukte å vise kortere filmer/utdrag, og som det ble vist til tidligere, brukte informantene tre ganger så mye tid på kortere filmer/utdrag enn lengre filmer på Vg3, og seks ganger mer tid på Vg2. Nedenfor følger et sitat fra en av informantene som konsekvent ikke bruker lengre filmer, blant annet på grunn av tidsbegrensninger:

Bruker ikke lange filmer konsekvent. Det tar for mye tid og ofte er det bare små utdrag av filmen som er direkte effektfulle for det vi snakker om så det er litt drøyt å bruke så lang tid for så lite. Brukte det mer i de tidligere årene av yrkeskarrieren, helt i oppstarten, når en ikke har helt trygg på sine egne timer og ikke har oversikt over tidsbruken.¹⁵³

Dette viser at antall timer disponible til historieundervisning, og varigheten på filmene, er helt avgjørende for hvordan og hvor mye film blir brukt på de ulike trinnene. Dette ble også tydeliggjort tidligere da det viste seg at alle informantene brukte kortere filmer/utdrag, men kun 75% av informantene brukte lengre filmer på Vg3, og på Vg2 var det kun 42% - under halvparten av informantene – som brukte lengre filmer. At tiden er den største utfordringen med å anvende film i historiefaget, gjør det enda viktigere å ha en pedagogisk ramme rundt filmbruken, til tross for at dette også vil være tidkrevende. En pedagogisk ramme gjør at det å bruke film i undervisningen blir hensiktsmessig og læringseffektivt, og at elevene får noe igjen for den tiden som blir brukt til dette. Det var som sagt 20% av informantene som ikke brukte å ha pedagogiske opplegg til filmene de brukte, og 15% som kun hadde opplegg av og til, og alle disse

¹⁵³ Informant G

informantene klaget på at de hadde for dårlig tid. Blant disse var Informant P som hadde følgende forklaring på hvorfor han/hun ikke hadde pedagogiske opplegg til filmene:

(...) Det er noe med at det er veldig liten tid i historie. Hvis de skal gjøre oppgaver, se film og ulike typer dokumentarer, presentasjon ... Det begrenser seg. Så når jeg har satt på en film som varer 45 minutter så føler jeg at jeg har brukt den tiden som jeg vil bruke til film da. (...)

I slike situasjoner som med informanten overfor, fremkommer tiden som et problem på helt andre måter enn at det er for stort tidspress. Problemet her blir ikke at det er for liten tid, men at tiden ikke brukes forsvarlig og hensiktsmessig. Hvis læreren setter av 45 minutter til film, vil det være langt mer gunstig å bruke mindre tid på å vise filmen og mer tid på å jobbe med den. Slik jeg tolker det, brukte denne informanten film til å snakke for seg, ikke bare fordi vedkommende slipper å lage et opplegg til økta, men fordi han/hun mangler fagkunnskaper og kompetanse til å forklare det selv. Dermed fremkommer det også helt andre utfordringer knyttet til tid som er minst like viktige å ta tak i – nemlig hvordan denne tiden brukes. Hvordan skal en da behandle denne disse tidsrelaterte utfordringene? Skal historielærerne få muligheten til å disponere flere undervisningstimer i historie slik at de kan få den tiden som trengs for å fremme historiefagets grunnleggende kompetanse, eller skal undervisningstimene disponeres likt som i dag, fordi noen lærerne tydeligvis har nok tid til å kunne kaste bort opptil en tredjedel av undervisningstiden? At tidspress fremkommer som en av de største utfordringene i historieundervisningen, ikke bare gjennom denne undersøkelsen, men gjennom tre andre undersøkelser også¹⁵⁴, viser at dette virkelig er et omfattende problem. Antall undervisningstimer trenger ikke nødvendigvis være avgjørende for kvaliteten på elevenes læringsutbytte, men funnene viser at det i all hovedsak spiller inn på lærernes prioriteringer i undervisningen, og dette vil igjen påvirke elevene hva elevene får ut av den gitte undervisningstiden. Ironisk nok dreier historieundervisningen seg nettopp om tidsdimensjonene, og fortiden vil vokse for hver dag som går, og dermed vil denne utfordringen bare bli større med tiden. Denne utfordringen er i alle høyeste grad rettet til et overordnet nivå, og det oppfordres til at antall disponible undervisningstimer i historie revurderes til tross for at dette kan være vanskelig å endre på. Eller som Informant G fastslo: «Det er tilstrekkelig med timer, men læreplanen er

¹⁵⁴ Se under tidligere forskning i kapittel 3.

for stor. En av de må vike; enten må det bli flere timer eller så må læreplanen gjøres mindre».

6.4.2 Filmens effekt på elevene

75% av informantene oppgav utfordringer knyttet til hvilke effekter filmene/filmbruken kunne ha på elevene. Informantene oppgav blant annet at elevene kunne ha problemer med å konsentrere seg, spesielt ved lengre filmer, og/eller at de ikke tok filmen seriøst og så muligheten til å legge seg nedpå. Som et resultat av dette var det flere elever som falt for fristelsen til å sjekke sosiale medier underveis. Andre problemer som ble uttrykt med tanke på hvilke effekter film kunne ha på elevene var knyttet til filmens evne til å «hypnotisere»¹⁵⁵, og Informant K fryktet at elevene skulle «ta alt for god fisk». Som vist til tidligere hadde over halvparten av informantene et negativt uttrykk av elevenes evne til å stille seg kritisk, og dette ble også oppgitt som en av utfordringene ved å bruke film.

Med tanke på elevenes konsentrasjonsevne, fremkommer det som veldig positivt at informantene brukte såpass lite av undervisningstiden på å vise lengre filmer. Det finnes også tiltak som kan bidra til å holde elevenes konsentrasjonsevne oppe. Blant annet oppgav flere av informantene at det hjalp hvis elevene noterte eller diskuterte underveis i filmen, og hvis de visste at de måtte jobbe med oppgaver i etterkant av filmen. I tillegg til dette kan det være en idé å stoppe filmen underveis slik som to av informantene brukte å gjøre, slik at filmøkten blir delt opp i kortere sekvenser. Hvis elevene har problemer med å ta filmen seriøst som læremiddel, i hvert fall i begynnelsen av Vg2, er det sannsynligvis fordi de først og fremst knytter film til fritidsrelaterte aktiviteter. Men det kan også grunne i at læreren selv ikke tar film som læremiddel seriøst, noe som vil formidles videre til elevene. Hvordan læreren behandler og bruker film i undervisningen, vil med stor sannsynlighet gjenspeiles i elevene og hvordan de også behandler filmen.

¹⁵⁵ Informant F

6.4.3 Å finne riktig film

En femtedel av informantene oppgav at det å finne riktig film var en av utfordringene de opplevde ved filmbruk i historieundervisningen. I og med at det er så stort utvalg av film syntes informantene at det kunne være vanskelig å finne filmer som var passende for det de ville formidle og/eller poengtere i undervisningen. Dette kan for eksempel illustreres ved dette utsagnet:

Det visuelle materialet er overveldende. (...) Det finnes mye mer nå som er usortert på en annen måte enn tidligere. Før så kom de gjerne med et hefte, og i tekst og i en boks. Nå flyter det rundt på nett og du må ha ganske gode kunnskaper for å vurdere. For det burde være effektive filmer. Det burde være pedagogiske filmer, men samtidig historisk korrekte filmer.¹⁵⁶

Som denne informanten påpeker, vil et stort utvalg kreve solide, analytiske ferdigheter, ikke bare for å finne filmer, men også for å vurdere filmenes brukbarhet i henhold til undervisningssammenheng. På grunn av strømmekanaler som for eksempel YouTube, er utvalget av film generelt enormt. Nettsiden informerer om at det finnes over én milliard brukere og at det lastes opp omtrent 300 timer med film hvert minutt.¹⁵⁷ Dette viser ikke bare til at utvalget er enormt, men at utvalget bare fortsetter å øke i et raskt tempo. Likevel inkluderer dette alle slags filmer, og når det kommer til filmer som er aktuelle å bruke i historieundervisningen er utvalget langt mer begrenset. Et par av informantene oppgav likevel at utvalget ikke var like begrenset ved alle historiske tema. Ikke overraskende var det et stort utvalg av film når det kom til andre verdenskrig. Blant disse informantene var Informant E, som av denne grunn valgte å gå litt mer i dybden på andre verdenskrig ved å bruke filmer med litt andre vinklinger og fremstillinger enn det elevene var vant til.¹⁵⁸

Som Informant Q påpekte i sitatet ovenfor, er det visse kriterier til å bruke en film i historieundervisningen. Informanten nevnte blant annet at filmene burde være historisk korrekte, men jeg vil påstå at til og med filmer med stor grad av historisk ukorrekthet kan brukes i historieundervisningen. En slik film kan nemlig brukes for å vise elevene hvordan de kan vurdere film som kilde ved å sammenligne med andre typer kilder, som

¹⁵⁶ Informant Q

¹⁵⁷ YouTube: Press, «Statistics». Lokalisert 05.03.15.

¹⁵⁸ Denne informanten oppgav at hun hadde brukt filmen «Letters from Iwo-Jima» (Clint Eastwood, 2006). For mer informasjon se vedlegg 2.

ved det aktuelle tema, anses for å være mer pålitelige. På denne måten demonstrerer læreren ved hjelp av film hvordan historien tolkes og fremstilles forskjellig, noe som vil bidra til å fremme elevenes kritiske tenkning til film og andre historiske kilder.

Hvilke løsninger finnes da når det kommer til å finne de riktige filmene? Først og fremst vil det være naturlig å ha en kontinuerlig dialog med kollegaene for å dele tips og opplegg, ikke bare i tråd med film, men ellers også. Denne informasjonen kan for eksempel utveksles uformelt på arbeidsrommet, men det kan også være en idé å ta dette opp på fagmøtene. I tillegg til dette finnes det flere fagbøker om hvordan film kan brukes i historieundervisningen, og flere av disse er nevnt i bibliografien og under «aktuell litteratur» i kapittel 3. Det var også et par informanter som nevnte at det kunne vært en fordel om læreplanen og/eller lærebøkene kom med filmtips og eventuelle opplegg til disse filmene. Når det kommer til lærebøkene, presenterer lærebokverkene i større eller mindre grad filmtips på lærebøkens tilhørende nettsted, og blant de som presenterer dette i større grad er Portal.¹⁵⁹ Som sagt vektlegger Kunnskapsløftet metodefrihet for lærerne, og dermed er det ikke presentert noen pedagogiske opplegg til film her. Om dette er noe som vil vektlegges i fremtidige læreplanverk gjenstår å se.

6.4.4 Praktiske utfordringer

Rundt 20% av informantene oppgav at praktiske utfordringer i form av begrenset tilgjengelighet og manglende undertekster var to utfordringer de stod ovenfor ved filmbruk. Manglende undertekster var spesielt relevant da det kom til å finne filmer på YouTube. Begrenset tilgjengelighet ble spesielt dratt frem i tråd med NRK sine filmer, da disse kun er tilgjengelige på nettsiden en viss periode før tilgangen kuttes. Fordelen med NRK sine filmer var at de enten var tekstet eller hadde norsk tale, og med YouTube var det omvendt; fordelene her var at tilgjengeligheten var så å si ubegrenset. Disse faktorene vil naturligvis spille inn på hvilke filmer som kan og vil bli brukt, og de kan medbringe utfordringer for både elever og lærere. Dette kan for eksempel illustreres gjennom Informant O sitt utsagn:

Det verste er å ha engelske dokumentarer uten noe tekst for da merker jeg at de klarer ikke språket. De overvurderer sine egne engelskferdigheter. Jeg har stilt

¹⁵⁹ Portal: «Filmtips», «Om historisk person på film», «Bilder og film i historieundervisningen». Lokalisert 28.04.15.

kontrollspørsmål etterpå og de har ikke fått det med seg. Men det hjelper å ha engelsk tekst på, som et minimum da. Det er mange jeg skulle gjerne ha vist på norsk, men varighet er jo et problem. NRK viser ofte veldig mange bra serier, en BBC serie der de legger på norsk tale eller i det minste norsk tekst, men så forsvinner den etter noen få måneder. Det skulle vært en måte der skolene kunne hatt tilgang til NRK sitt arkiv.

Angående filmene på NRK sin nettside, kan det være en idé å gi skolene tilgang til filmarkivet på nett. Dette er noe både skolene, lærerne og underteignede må ta initiativ til hvis det ønskes en forandring. Ellers kan skolene kjøpe inn de aktuelle filmene på DVD, men dette blir et økonomisk spørsmål som hver skole må ta i betraktning.

Angående YouTube og manglende undertekster, kan læreren for eksempel stoppe filmen underveis og påpeke poengene for elevene. Selv om elevene kan ha forstått det, vil dette uansett forsterke budskapet, og virke forsterkende på innlæringen. Dette kan likevel være tungvint, og det må tas hensyn til om bruk av den aktuelle filmen fungerer i praksis og får formidlet det den søker til.

Når det gjelder elevenes manglende engelskkunnskaper, er det begrenset hva en historielærer kan gjøre med dette. I en digital og global verden der det meste foregår på engelsk, både på film, Internett, i arbeidslivet og på andre arenaer, er det stadig viktigere å inneha språkkunnskaper i engelsk både for å forstå og for å gjøre seg forstått. Likevel vil nok språkkunnskapene variere veldig mellom elevene, og dette er noe som må tas hensyn til ved bruk av film.

6.4.5 Tekniske utfordringer

En sjettedel av informantene oppgav at tekniske utfordringer kunne være et problem. Disse utfordringene dreide seg hovedsakelig om at informantene hadde begrensede tekniske ferdigheter og at de ikke visste hvordan de kunne plotte YouTube-filmene inn i PowerPoint-presentasjonene, dermed kan det diskuteres om denne kategorien heller burde blitt kalt «tekniske begrensninger». Det var kun én av disse informantene som nevnte at det tekniske utstyret hadde sviktet, og dette hadde kun forekommet én gang.

Det er begrenset hva en kan gjøre selv med det tekniske utstyret hvis det plutselig skulle vise seg å være i ustand. Hvis dette ikke kan fikses på egenhånd eller ved hjelp av IT-ansatte, vil nok det beste være å spare filmbruken til neste gang, men det finnes også

alternative visningsmåter. For eksempel oppgav Informant E at den gangen utstyret sviktet, satte han/hun elevene til å se en dokumentar fra NRK på hver sin PC, noe som ifølge informanten gikk bra. Dette forutsetter da at alle elevene har tilgang til PCer (og helst også høretelefoner) og at filmene kan strømmes gratis fra nettet.

Når det kommer til å plotte YouTube-filmer inn i PowerPoint-presentasjonene kan dette gjøres overraskende enkelt. Selv fant jeg ut av dette ved å bruke søkeordene «How to download YouTube videos», der jeg fant en video på selveste YouTube.com som viste hvordan dette kunne gjøres. Ellers vil det (forhåpentligvis) finnes IT-ansatte på de respektive skolene som helt sikkert kan bistå med litt hjelp på dette området, og kanskje holde et lite kurs for lærerne.

6.4.6 Fravær

Det var kun én informant som oppgav at (høyt) fravær elevene kunne være en utfordring med å vise film. Vedkommende løste dette ved å fortelle de gjeldende elevene at de måtte få tak i filmen på egenhånd og se den på egen tid.

Et internettsøk på fravær i videregående skole i Norge viser artikler publisert av både Norsk Lektorlag, NRK Brennpunkt og Forskning.no som melder at fravær i videregående skole er betraktelig bekymringsfullt.¹⁶⁰¹⁶¹¹⁶² På bakgrunn av dette er det grunn til å tro at alle lærerne opplever fravær blant elevene, og at det er en utfordring som ikke bare er knyttet til bruk av film. Sånn sett er det en fordel at så mange filmer nå finnes digitalt og ligger tilgjengelige på nettet. Det er som nevnt gratis å strøme fra både YouTube og NRK, og i tillegg til dette tilbyr både skolens bibliotek og andre eksterne bibliotek utlån av DVD-filmer. Det er altså ikke noe problem å skaffe filmene. Utfordringen er vel heller knyttet til at elevene faktisk ser den aktuelle filmen og tar igjen det tapte på egen fritid. Her tenker jeg at elevene selv har ansvar for å gjøre dette, i og med at de studerer på videregående nivå og *til en viss grad* har ansvar for egen læring.

¹⁶⁰ Forskning.no: «Annenhver elev i videregående skole skulker». Lokalisert 17.04.15.

¹⁶¹ NRK.no, Fordypning: «Det myndighetene ikke vil vite». Lokalisert 17.04.15.

¹⁶² Norsk Lektorlag.no: «Bekymringsfullt høyt fravær». Lokalisert 17.04.15.

Oppsummering

Informantene oppgav til sammen seks utfordringer med å bruke film i historieundervisningen. Nesten alle informantene oppgav at tidspresset tid var en av de største utfordringene til å bruke film i historieundervisningen, men dette var også en utfordring i faget generelt. Informantene påpekte blant annet at det ikke var nok årstimer i historiefaget på begge trinn til å oppfylle alle målene som var oppgitt i læreplanen, men dette ble spesielt fremhevet med Vg2. Tiden var også en av de avgjørende årsakene til at informantene ikke eller i liten grad vektla å fremme kritisk tenkning i tråd med film. Det fremkom også andre utfordringer knyttet til tid, nemlig hvordan denne tiden ble brukt. I denne sammenhengen ble det vist til de informantene som ikke brukte å ha pedagogiske opplegg til filmene, og som dermed ikke utnyttet den tiden som ble brukt på film.

75% av informantene oppgav utfordringer som dreide seg om at elevene hadde vanskeligheter for å konsentrere seg, spesielt ved lengre filmer, og at de ikke tok filmen seriøst som læremiddel. Dette førte igjen til at elevene la seg nedpå og lot seg friste til å sjekke sosiale medier. Det ble også nevnt at film kunne ha en uheldig effekt på elevene med tanke på deres evne til å stille seg kritisk.

En femtedel av informantene oppgav at det kunne være utfordrende å finne riktige filmer som var passende til historieundervisningen. Her fremkom det at det enorme filmutvalget kom med både fordeler og ulemper, noe som kunne kreve solide, analytiske ferdigheter fra lærerens side.

Praktiske utfordringer var knyttet til mangel på undertekster og kort tilgjengelighetstid på digitale filmer, og ble oppgitt som en utfordring av rundt 20% av informantene. Det var spesielt YouTube og NRK som ble dratt frem i denne sammenhengen, og det viste seg at fordelene med filmene fra YouTube var ulempene med filmene fra NRK, og omvendt.

En sjettedel oppgav at de opplevde tekniske utfordringer i form av begrensede tekniske ferdigheter og utstyrssvikt.

Én informant oppgav at fravær blant elevene kunne være utfordrende ved bruk av film. Vedkommende ba elevene om å finne og se filmen på egenhånd. Et bredt utvalg av digitale og tilgjengelige filmer fremkom her som en fordel.

KAPITTEL 7: Avslutning

7.1 Konklusjon og overordnet drøfting

Målene med denne undersøkelsen var å finne ut hvordan og hvorfor lærerne bruker film i historieundervisningen, sett i sammenheng med andre læremidler og i lys av hvilke utfordringer det er til å bruke film, samt om informantene bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Det første som skal nevnes i lys av dette, er at det til tider fremkom nokså store variasjoner blant lærernes tanker om, og bruk av, film i historieundervisningen, samtidig som det på andre områder fremkom tydelige tendenser. Det dukket ikke bare opp en rekke ulike måter, muligheter og fordeler ved å bruke film i historieundervisningen, men også ulemper og utfordringer. Disse var på mange måter flettet inn i hverandre, noe som ikke bare understreker at film burde brukes som læremiddel i historieundervisningen, men at det må brukes kritisk, forsvarlig og hensiktsmessig.

Alle informantene bruker film i historieundervisningen, men ikke alle bruker å vise lengre filmer. Dette ble spesielt tydelig i skillet mellom undervisningstrinnene da 75% av informantene brukte lengre filmer på Vg3, mens kun 40% av informantene bruker lengre filmer på Vg2. Dette ble begrunnet med at det var altfor få undervisningstimer på Vg2 til å kunne vise lengre filmer, og at elevene ikke klarte å konsentrere seg så lenge. I denne sammenhengen ble også filmenes underholdningsverdi drøftet, og det fremkom varierende tanker blant lærerne på dette punktet. Noen nevnte at underholdningsverdien kunne bidra til å opprettholde elevenes interesse og dermed også konsentrasjonen, noe som kunne ha et positivt utfall med tanke på læringsutbytte. På den andre siden kunne underholdningsverdien ta fokuset bort fra det faglig relevante innholdet, og ha et negativt utfall. Dette viser ikke bare utfordringer med å bruke film i undervisningen, men også hvilke muligheter som også finnes.

Informantene bruker i gjennomsnitt 10% av undervisningstiden sin på å vise film, og det varierer i gjennomsnitt mellom 1-24%. Variasjonene er enda tydeligere ved bruk av kortere filmer/utdrag, spesielt på Vg2, der det varierer mellom 0-37% av undervisningstiden. Angående lengre filmer brukes det prosentmessig like mye av undervisningstiden på begge trinnene, mens det fremkommer langt større variasjoner mellom kortere filmer/utdrag. Regnet i prosent, bruker informantene nemlig tre ganger

så mye tid på kortere filmer/utdrag på Vg3, mens det brukes hele seks ganger mer av undervisningstiden på dette på Vg2. Dette vil med andre ord si at informantene i gjennomsnitt bruker dobbelt så mye av undervisningstiden på kortere filmer/utdrag på Vg2 enn på Vg3. Den teknologiske og digitale utviklingen gjør det langt lettere å vise kortere filmer og utdrag enn tidligere, noe som reflekteres her. Dette viser også at lærerne tar hensyn til ulike rammefaktorer, blant annet elevenes konsentrasjonsevne. Sammenlagt med både lengre og kortere filmer/utdrag, bruker informantene 5% mer av undervisningstiden på film på Vg2 enn på Vg3, noe som strider med mange av informantenes betraktninger om at de bruker mer tid på film på Vg3. Det stemmer nemlig at noe over halvparten av informantene i og for seg bruker mindre tid på film på Vg2 enn på Vg3, men idet alle informantenes filmbruk regnes i gjennomsnitt, fremkommer det ikke slik. Dette skyldes først og fremst at Vg2 disponerer halvparten så mange undervisningstimer sammenlignet med Vg3. For det andre skyldes det at det er ulikt antall informanter som underviser på de ulike trinnene. For det tredje var det ikke like stor andel informanter som brukte lengre filmer som brukte kortere filmer/utdrag, og dette spiller også inn.

Basert på vedlegget 2, som inneholder alle filmene som informantene nevnte, men ikke alle filmene som informantene bruker, fremkom det at informantene husket flest titler av fiksjonssjangeren. I tillegg til dette hadde 90% av filmene en varighet som vil si at de regnes som lengre filmer, men dette betyr ikke nødvendigvis at de ble/blir vist i sin helhet. Dermed kom denne undersøkelsen til kort på dette punktet, og kan dessverre ikke uttale seg om hvor mye tid informantene brukte på de ulike filmene med tanke på sjanger, eller om det forekommer forskjeller på hvordan disse filmene ble vist med tanke på helhet eller utdrag.

Alle informantene oppgav at filmene ble sett i fellesskap i klassen, men noe over 30% av informantene oppgav at de også hadde gitt hjemmelekse i å se en film. Likevel var det kun 20% som hadde sjekket at elevene hadde gjort dette og gitt tilbakemelding på arbeidet. Hva dette grunner i er usikkert, men det kan være et tegn på at noen lærere ikke tar film som læremiddel seriøst, at de generelt er inkonsekvente til å følge opp om elevenes arbeid eller at de ikke anså dette som nødvendig i de gitte situasjonene, noe som tross alt er forståelig med tanke på at elevene til en viss grad har ansvar for egen læring.

Ellers oppgav nesten alle informantene at de brukte de samme filmene fra år til år, men to tredjedeler av filmene var utgitt etter årtusenskiftet og regnes som nye, noe som viser at informantene likevel holder seg oppdaterte på filmfronten. Over halvparten av informantene foretrekker å velge filmene selv, på bakgrunn av at lærerne visste bedre enn elevene hvordan tema kunne belyses og fordi elevene alltid ville se fiksjonsfilmer. Dette kan være tegn på at disse lærerne er bevisste på at hvilke filmer som brukes henger nøye sammen med hvilket hensikt en ønsker at filmbruken skal ha. Det er kun én informant som stort sett lar elevene velge film, mens litt over en tredjedel inkluderer elevene i denne prosessen. Dette er tegn på at lærerne utøver demokratisk deltakelse i klasserommet, noe som ikke er spesielt viktig for denne undersøkelsen, men som likevel viser at informantene fremmer grunnleggende verdier i klasserommet.

Ved anskaffelse av film er det mest vanlig å hente filmer fra eget arkiv og fra YouTube, deretter fra skolens arkiv. Alle lærerne bruker å strøme filmer fra Internett, og dette viser hvordan den teknologiske utviklingen og digitaliseringen av film har ført til store endringer i hvordan film kan brukes i undervisningen. Digitaliseringen av film har blant annet ført til fordeler i form av et enormt og lett tilgjengelig utvalg, men det forekommer også utfordringer knyttet til digitale filmer i form av manglende undertekster (eller engelskkunnskaper) og begrenset tilgjengelighet. Sistnevnte var spesielt tilknyttet NRK sine filmer, og det oppfordres til at skolene kan få ubegrenset eller utvidet tilgang til NRK.no sitt filmarkiv. I tillegg til dette var det også utfordringer knyttet til å finne filmene, og disse gikk hovedsakelig på at det kreves analytiske ferdigheter for å finne de riktige filmene i et enormt utvalg. Å strøme filmer via Internett krever også en Internettkapasitet av viss kvalitet, men ingen informanter oppgav at dette var et problem. Det var kun tre informanter som oppgav at de hadde opplevd tekniske utfordringer ved å bruke film i undervisningen, og disse dreide seg hovedsakelig egne begrensninger i forhold til tekniske ferdigheter og om utstyrssvikt. Til tross for at nesten alle informantene oppgav at de brukte de samme filmene fra år til år, var to tredjedeler av filmene utgitt etter årtusenskiftet og anses som nye, noe som viser at informantene likevel holder seg oppdatert på filmfronten.

20% av informantene har sjelden eller aldri pedagogiske opplegg tilknyttet filmene de bruker i historieundervisningen, og 15% har kun opplegg av og til. Informantene oppgav at filmene stort sett var i tråd med tema, men det var ikke knyttet pedagogiske opplegg til filmene. Altså kan denne studien bekrefte at det finnes lærere som ikke tar

film seriøst som læremiddel, og som kjører på med «snurr film og slapp av». Ut ifra titlene på de filmene som ble brukt uten pedagogiske opplegg, fremkom det at nesten alle filmene var fiksjonsfilmer vist i sin helhet, og som regel opp mot juletider. Av de fire som aldri bruker å ha pedagogiske opplegg til filmene, oppgav likevel tre fjerdedeler at de brukte film blant annet som en avlastning. Til tross for at belønning og avlastning kan ha visse pedagogiske effekter i form av økt motivasjon, ble disse begrunnelsene betegnet som ikke-pedagogiske, fordi filmene ikke ble brukt som læremiddel med utgangspunkt i å ivareta bestemte opplæringsmål. Disse lærerne utnytter verken filmens potensiale som læremiddel eller den lille undervisningstiden de påstår at de har til disposisjon. 95% av alle informantene oppgav nemlig at tidspresset var en av de største utfordringene med å bruke film i historieundervisningen. I lys av dette fremkommer det, ironisk nok, som enda viktigere å bruke *tid* på pedagogiske opplegg til filmene slik at undervisningstiden blir utnyttet hensiktsmessig og effektivt. I lys av dette skal det nevnes at flere informanter opplevde at elever ikke tok film seriøst, og at de så muligheten til å legge seg ned på og sjekke sosiale medier. Men med tanke på at film blir brukt som avslapningsmiddel, belønning, reserveløsning, uten læreres tilstedeværelse og uten pedagogiske opplegg tilknyttet, fremkommer ikke dette som overraskende. Hvordan lærerne behandler film vil naturligvis påvirke hvordan elevene behandler dette læremiddelet, og hvis ikke lærerne tar film som læremiddel seriøst, er det en god sjanse for at heller ikke elevene vil gjøre dette. Dette viser at det er andre faktorer i tillegg til filmens varighet og underholdningsfaktor som kan en uheldig effekt på elevene. At 20% av lærerne ikke har pedagogiske opplegg til filmene de bruker i undervisningssammenheng, fremkommer som et av de mest rystende funnene i denne studien. Det vitner i aller høyeste grad om et lite bevisst forhold til bruk av film som læremiddel, og til bruk av elevenes begrensede undervisningstid. Forhåpentligvis vil dette funnet øke bevisstheten rundt film og hvordan det brukes som læremiddel i historieundervisningen, samt hvor viktig det er å kontekstualisere filmbruken for elevene.

Til tross for at over en tredjedel av informantene aldri eller kun av og til har pedagogiske opplegg til film, er det likevel 65% av informantene som ofte eller alltid har det. Ut ifra de pedagogiske oppleggende til disse informantene, fremkom det, ikke overraskende, at etter filmen er det vanligste tidspunktet å arbeide med filmen. Fordelingen mellom arbeidsformene diskusjon og oppgavearbeid er nokså jevn, men

sammenlagt med etterarbeid og underveisarbeid, fremkommer diskusjon som den vanligste arbeidsformen. I lys av at det finnes både fordeler og ulemper knyttet til begge arbeidsformene og begge visningsmåtene, understrekes det at arbeidsmetodene som brukes til de ulike filmene må stå i stil med den eller de hensikten(e) filmbruken søker til å oppnå. Med tanke på alle de teknologiske og digitale verktøy som læreren kan bruke for å pause, stoppe, spole, klippe og så videre, fremkommer det som noe overraskende at kun to informanter benytter seg av alternative tilnærminger til film i form av underveisarbeid.

Alle informantene bruker både lærebok, Internett og film. Disse læremidlene utgjør også de tre viktigste læremidlene i flesteparten av informantenes undervisning. Flest informanter rangerte læreboken som det viktigste læremiddelet, Internett som det ant viktigste og film som det tredje viktigste. At alle lærerne bruker film i historieundervisningen, og at det for nesten 60% av dem utgjør en av de tre viktigste læremidlene i tillegg til at informantene i gjennomsnitt bruker 10% av undervisningstiden sin på å vise film, underbygger argumentet om hvor aktuelt film er som læremiddel i historieundervisningen. Dette understreker ikke bare hvor viktig det er å behandle dette læremiddelet på en hensiktsmessig måte, men også hvor viktig det er å fremme kritisk tenkning hos elevene til film som læremiddel og som historieformidler. De andre ressursene som ble nevnt var skriftlige kilder, ekskursjoner, bilder/kart, arbeidsbøker, Podkast, musikk og læreren selv. Dette vitner om at lærerne anvender seg av et bredt spekter av ulike læremidler i historieundervisningen, men overraskende nok fremkommer det at 20% av informantene ikke bruker trykte, skriftlige kilder og at 40% av informantene ikke tar med elevene på ekskursjoner. Trykte, skriftlige kilder blir trolig nedprioritert fordi det meste nå finnes digitalt, og ekskursjoner blir nedprioritert fordi det er vanskelig å arrangere fordi det krever både tid og ressurser. Informantene benyttet seg sjelden eller aldri av eksterne forelesere, trolig av samme begrunnelser som med ekskursjon.

Angående lærernes tanker om film som læremiddel fremkom det varierte refleksjoner, men de fleste virker stort sett positive til å bruke film i historieundervisningen. Det er etter min oppfattelse kun to av informantene som stiller seg mindre positiv til å bruke film i historieundervisningen, men til og med disse to kunne trekke frem fordeler med film som læremiddel. En tredjedel av lærerne omtalte film som «et supplement», og dette blir tolket slik at informantene ikke bruker (eller vurderte å bruke) film som

primærlæremiddelet for å belyse en tidsperiode og/eller et tema, noe som stemmer med hvordan film ble rangert i forhold til de andre læremidlene. I forhold til andre læremidler, ble film hovedsakelig sammenlignet med lærebok, men også ekskursjoner, prosjektarbeid og eksterne forelesere. Ut ifra dette fremkom det at film var et engasjerende læremiddel som var lettere å arrangere sammenlignet med for eksempel ekskursjoner og bruk av eksterne forelesere. Sammenlignet med læreboken fremkom også film som mer engasjerende, i tillegg til at filmens visuelle egenskaper kunne være til fordel for teoretisk svakere elever. Dette kom også til uttrykk med tanke på informantenes begrunnelser for å bruke film i historieundervisningen.

Informantene oppgav til sammen ni begrunnelser for å bruke film i historieundervisningen, og disse ble snevret inn til seks primærgrunner. 75% av informantene bruker film for å utvikle empati og historiebevissthet hos elevene med utgangspunkt i at film kan levendegjøre historien og vise noe som tekst ikke kan formidle. Over 60% av informantene oppgav at de bruker film blant annet for å skape engasjement hos elevene. Over 40% bruker film for å variere undervisningen med hensyn til de elevene som lærer bedre visuelt. Disse tre begrunnelsene fikk også størst oppslutning blant informantene som primærgrunner, men i den sammenhengen fremkommer det at flest lærere vektlegger variert og tilpasset opplæring med en oppslutning på 37%. Etter dette fikk empati og historiebevissthet en oppslutning på 32% og engasjement fikk en oppslutning på 15%. Det at lærerne rangerer film som egnet for å levendegjøre historien nok til å utvikle empati og historiebevissthet hos elevene, til å engasjere elevene og til å treffe et variert spekter av elever, viser at de fleste informantene er bevisste filmens sterke sider og egenskaper som læremiddel, og at det er disse som hovedsakelig er i fokus ved bruk av film i undervisningen. Likevel oppgav lærerne flere utfordringer ved å bruke film i historieundervisningen som spiller inn på hvordan de både velger ut og behandler filmene, noe som påvirker hvilke måloppnåelser som blir prioritert og hvilke som blir forsømt.

At flest informanter oppgav variert og tilpasset opplæring som primærgrunnen til å bruke film i historieundervisning, viser at de fleste lærerne i stor grad vektlegger elevenes læringsutbytte, og er bevisste på at elevene tilegner seg lærdom på ulike måter og gjennom ulike læremidler. Likevel fremkom det at nesten 60% av lærerne ikke oppgav denne begrunnelsen for å bruke film i det hele tatt. Dette funnet kan bygget opp om at variert og tilpasset opplæring er et vagt begrep som tolkes og vektlegges på

mange forskjellige måter, og at det kan være vanskelig å realisere i undervisningen. Det var kun én informant som oppgav at han/hun hadde hatt differensierte oppgaver til film, og dermed ble dette begrepet hovedsakelig tolket som å variere mellom læremidlene for å treffe et bredere spekter av elever, ikke som tilpasset opplæring med fokus på differensierte og individuelt tilpassede undervisningsopplegg.

At lærerne bruker film med ønske om å utvikle empati og historiebevissthet hos elevene, viser at lærerne ikke bare vektlegger kompetansemål som dreier seg om at elevene skal kunne reprodusere fagkunnskap, men at de ønsker å utvikle bevissthet hos elevene rundt valgene de foretar seg som historieskapte og historieskapende mennesker, og hvordan de tenker om, og gjør mening ut av, fortiden, nåtiden og fremtiden. I og med at fiksjonsfilmer vist i sin helhet fremheves at fagteoretikere på dette feltet som godt egnet til å utvikle empati hos elevene, fremkommer det som noe overraskende at lengre filmer blir brukt i så liten grad sammenlignet med kortere filmer/utdrag. Informantene oppgav at dette skyltes tidspress, noe som igjen viser til at tiden spiller inn på hvilke måloppnåelser som blir nedprioritert, og at det kan være langt mellom teori og praksis. Dette fremhever hvorfor det er så viktig å forske på hvordan lærerne tenker om egen undervisning, men også hvorfor det er viktig å videreføre forskningen ved å undersøke hvordan undervisningen gjennomføres i praksis og hva som faktisk oppnås.

Sammenlignet med at 60% av lærerne oppgav at de bruker film for å skape interesse og engasjement for faget, er det overraskende få som vektlegger dette som primærgrunn for å bruke film (15%). Altså betrakter de fleste informantene dette som sekundærgrunn til å bruke film, og andre grunner blir ansett som viktigere. Dette fremkommer som positivt fordi det viser at informantene vektlegger grunner som er sterkere befestet i Kunnskapsløftet, og ikke minst i historiefaglig praksis. Det skal også nevnes at tre fjerdedeler av de informantene som oppgav at de blant annet brukte film for avlastningens skyld, også oppgav at de brukte film for å skape engasjement blant elevene. Det mistenkes at det er en sammenheng her, men det trengs mer forskning for å kunne fastslå dette.

Rundt 20% av informantene oppgav at de brukte film på grunn av det faglige innholdet som filmen formidlet, altså at filmens innhold ble brukt som kilde for å tilegne seg faglig kunnskap om det tema som filmen tok opp på samme måte som læreboken ville blitt brukt. Utfordringene med å bruke film på denne måten, er at det krever både tid og ressurser fra lærerens side for å vurdere om den gjeldende filmen har

en viss grad av historisk korrekthet, og om den belyser det eventuelle tema på en helhetlig og nyansert måte. En slik bruk kan likevel være til fordel for de elevene som lærer bedre visuelt, og kan fungere som utgangspunkt for å fremme elevenes kritiske tenkning sett at det da stilles kritiske spørsmål til filmens fremstilling av gjeldende tema. Andre begrunnelser som ble nevnt var at informantene brukte film fordi det var så mye bra materiale som passet til faget, fordi de selv var interessert i film og fordi film fungerte bra som en felles referanse for klassen som både elevene og lærerne kunne referere til i ettertid. Ingen informanter oppgav disse begrunnelsene som primærgrunn, og dette anses som positivt fordi det viser at de fleste lærerne bruker film av grunner som har rot i overordnede læreplanverk.

Da informantene ble spurt om hvilket inntrykk de hadde av elevenes evne til å stille seg kritiske til det de så og ble fortalt, oppgav over halvparten av informantene at de hadde et negativt inntrykk av dette. En fjerdedel oppgav at det varierte veldig mellom elevene, og kun 20% hadde et positivt inntrykk av elevenes evne til å stille seg kritiske. Likevel ble det oppgitt av 40% av informantene at kritisk tenkning var en utviklingsprosess, og at de merket forbedringer hos elevene i løpet av de to årene med historieundervisning. Det ble også undersøkt om lærerne selv virket kritiske til film som historiefremmede medium, og det fremkom at kun tre informanter virket lite kritiske til film. Men til tross for at 85% av lærerne selv virker kritiske til film, er det kun en tredjedel av lærerne som faktisk bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Det var kun én av alle 19 informantene som hovedsakelig bruker film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Denne informanten oppgav at han/hun brukte film til denne hensikten fordi elevene i stor grad får historieforståelsen sin fra film og dermed trenger et filter for å «sortere skitt og kanel», noe som er helt i tråd med anerkjente faghistorikerens oppfatning. De informantene som ikke/i mindre grad brukte film til denne hensikten oppgav at dette hovedsakelig grunnet i tidspress og bruk av andre typer kilder for å utvikle dette. I alle tilfeller var det snakk om skriftlige kilder, enten i trykt eller digital form, noe som viser at kritisk tenkning hovedsakelig fremmes i tråd med skriftbaserte kilder (sett at det da fremmes). På bakgrunn av hvordan informantene rangerte Internett og trykte, skriftlige kilder, er det grunn til å tro at lærerne hovedsakelig tar utgangspunkt i Internett for å utvikle elevenes kritiske tenkning, noe som er forståelig i og med at Internett spiller en stor rolle i elevenes hverdag, både i skolesammenheng og på fritiden. Som sagt fremkom det at 15% av informantene selv

ikke virket kritiske til film, noe som viser at det finnes historielærere som mangler en av de mest grunnleggende kompetansene som kjennetegner historikere, nemlig evnen til å stille seg kritisk til ulike historiske fremstillinger. Det ble også understreket at for å kunne tenke kritisk så måtte en først og fremst inneha nok kunnskap om et emne for å gjøre dette. Manglende kunnskap og kompetanse fremkommer derfor som en av årsakene, i tillegg til tidspress og prioritering av andre læremidler, til at kritisk tenkning blir nedprioritert eller ikke prioritert i det hele tatt ved bruk av film.

På en side er det tydelig at lærerne har behov for et økt antall disponible undervisningstimer i historiefaget fordi tidspresset fører til at essensielle deler av læreplanen og utviklingen av grunnleggende, faglige kompetanser blir forsømt. På den andre siden virker det ironisk å bevilge flere undervisningstimer til historiefaget når det finnes lærere som ikke bruker denne tiden forsvarlig og hensiktsmessig, og noen lærere som uansett ikke kunnet ha bidratt til å bruke film for å fremme kritisk tenkning hos elevene på grunn av manglende kompetanse. Dermed fremkommer det helt andre utfordringer knyttet til å bruke film i historiefaget som ikke bare dreier seg om tidspress, men også om hvordan tiden blir brukt. Disse funnene stiller først og fremst spørsmål til Kunnskapsløftets høye ambisjoner om kritisk tenkning i forhold til hva som operasjonaliseres gjennom kompetansemålene og den disponible undervisningstiden. Siden stiller det spørsmål til institusjoner som står ansvarlige for å utdanne kompetente og bevisste historielærere, og til lærerne selv som står ansvarlige for å møte utfordringene og mulighetene de står ovenfor ved å fremme kritisk tenkning hos elevene ved bruk av film som læremiddel.

7.2 Sammenligning med tidligere forskningsresultater

Kjersti Holm kom blant annet frem til at begge religionslærerne hovedsakelig brukte film med utgangspunkt i det didaktiske, ikke med utgangspunkt i underholdning. Resultatene fra denne undersøkelsen kan dessverre bekrefte at det var lærere som ikke brukte film med utgangspunkt i det didaktiske, og at nesten alle filmene som ble brukt i disse sammenhengene, var fiksjonsfilmer. Dermed er det grunn til å tro at underholdningsfaktoren spiller en rolle her, selv om det generelt fremkom varierte holdninger til underholdningsfaktoren i film. På bakgrunn av Holms elevs refleksjoner

om at filmens visuelle bildemateriale befestet seg på en måte som tekst ikke kunne, fremkom det i denne undersøkelsen at dette også ble vektlagt hos tre fjerdedeler av lærerne.

Hvis det har seg slik at nyere filmer har en bedre effekt på elevenes læringsutbytte, fremkommer det som et positivt funn at to tredjedeler av alle filmene fra denne undersøkelsen blir ansett som nye.

Christoffer Vassbotn kom frem til at de kompetansemålene som dreide seg om kilder og kildekritikk i historieundervisningen ble nedprioritert, hovedsakelig på grunn av at denne arbeidsformen ikke samsvarte eksamensformen og på grunn av tidspresset i faget. I og med at kun en tredjedel av lærerne fra denne undersøkelsen brukte film for å fremme elevenes kildekritiske ferdigheter, og at de som nedprioriterte det eller ikke prioriterte det, oppgav blant annet tid som en avgjørende faktor, kan dette også bekreftes her. Det var likevel ingen lærere som nevnte at eksamensformen var en faktor, men de ble heller ikke spurt om dette. I tillegg til dette kom Vassbotn frem til at læreboka var viktigst for elevenes befattning med historiefaget, men at den ikke styrte lærernes undervisning. Første punkt kan også bekreftes gjennom denne undersøkelsen, men den kan ikke gi svar på i hvilken grad læreboken styrte lærernes undervisning ettersom dette ikke ble undersøkt. Det skal likevel nevnes at læreboken ble fremkom som det viktigste læremiddelet for tre femdel av informantene, og at fem sjettedeler av informantene oppgav læreboken som en av de tre viktigste ressursene. Men det var også lærere som oppgav at de brukte, og kom til å bruke, læreboken mindre og mindre, for å heller orienterte seg rundt andre læremidler og ressurser.

I sluttrapporten fra SMUL-prosjektet kom det blant annet frem at lærernes mål for timen først og fremst inkluderte fagkunnskap, og i liten grad inkluderte mål for grunnleggende ferdigheter. I og med at alle lærerne fra denne undersøkelsen brukte film i historieundervisningen, og bruk av film kun er nevnt under grunnleggende ferdigheter i læreplanen, kan dette vise til at grunnleggende ferdigheter til en viss grad har en plass i undervisningen. Likevel var det bare en tredjedel av lærerne som brukte film som utgangspunkt for å fremme kritisk tenkning, noe som vil si at to tredjedeler av lærerne bruker film, men ikke i tråd med hvordan det er omtalt i læreplanen. I tillegg til dette fremkom det at en femtedel av lærerne ikke brukte å ha pedagogiske opplegg til filmene de brukte, noe som vil si at de verken legger til rette for at elevene skal kunne reflektere over meningsinnholdet i film, eller at de skal kunne lese og tolke film med et kritisk

blikk. Dermed kan forskningsresultatene fra denne undersøkelsen også støtte opp om at lærerne i liten grad inkluderer mål for grunnleggende ferdigheter i undervisningen sin, i hvert fall i tråd med film.

Mange av lærerne fra SMUL-prosjektet gav uttrykk for at læreplanen var altfor ambisiøs i forhold til nivå og omfang, og at det var utfordringer knyttet til hvordan den kunne tolkes. Dette kom også til uttrykk blant lærerne fra denne undersøkelsen, og som den varierte filmbruken i denne oppgaven har vist til gjentatte ganger, forekom det også ulike tolkninger av læreplanen.

Det fremkom blant annet gjennom Åsa Johanssons forskningsresultater at tid var den største utfordringen ved å bruke film i historieundervisningen, spesielt ved bruk av fiksjonsfilmer vist i sin helhet, noe som førte til at lærerne viste filmklipp i stedet for hele filmer. Dette kan også bekreftes gjennom funnene fra denne undersøkelsen. Det fremkom nemlig at lærerne i gjennomsnitt bruker nesten dobbelt så mye av undervisningstiden på å vise kortere filmer/utdrag fra lengre filmer, enn å vise lengre filmer i sin helhet.

Johansson konkluderte også med at det fremkom forskjeller mellom dokumentar- og fiksjonsfilmer i forhold til hvordan arbeidet ble lagt opp rundt filmen og i hvilken grad elevene var kritisk til fremstillingen. Dette ble ikke undersøkt her, men noen informanter oppgav frivillig at elevene var mer kritiske til fiksjonsfilm enn til dokumentarfilm.

Etterarbeid i form av diskusjon viste seg å være den vanligste arbeidsformen i forhold til film. I denne undersøkelsen, fremkom også diskusjon som den vanligste arbeidsformen sammenlagt med både etterarbeid og underveisarbeid, og etter filmen fremkom som det vanligste tidspunktet å arbeide med filmen på.

Majoriteten av lærerne ifra Johanssons undersøkelse oppgav variasjon som hovedgrunn til at de brukte film i historieundervisningen, på bakgrunn av at elevene tilegnet seg kunnskap på ulikt vis. I og med at informantene fra denne undersøkelsen oppgav forskjellige grunner til å variere ved å bruke film, utgjorde ikke variasjon en egen kategori. Likevel oppgav flest informanter at de brukte film fordi noen elever lærte bedre visuelt, og dermed kan også dette funnet bekreftes her.

I Hermanssons undersøkelse fremkom tidspresset også her som den største utfordringen med å bruke fiksjonsfilm i historieundervisningen, og diskusjon i etterkant av filmen fremkom som den vanligste arbeidsformen. Som nevnt tidligere kan dette

også bekreftes gjennom denne undersøkelsen. Til kontrast fra Hermanssons undersøkelse, var *ikke* tekniske problemer nevnt som den ant største utfordringen. Dette ble faktisk rangert som den femte største utfordringen, og kan være et tegn på at norske skoler er bedre utstyrt enn svenske skoler. I tillegg til dette fremkom det av denne undersøkelsen at en femtedel av informantene ikke brukte å ha pedagogiske opplegg til filmene de viste, og dette vil, med Hermanssons ord, si at de lot filmene stå alene uten å være en del av et undervisningsopplegg, noe som ikke var tilfellet med lærerne ifra hans undersøkelse. En faktor kan være at denne undersøkelsen inneholder over dobbelt så mange informanter som Hermanssons undersøkelse. Han kom også frem til at kun en av ni lærere brukte film i tråd med kildekritikk, et funn som står i kontrast til denne undersøkelsen da omtrent 30% av informantene vektla dette. Det skal da nevnes at Hermansson ikke hadde noen konkrete spørsmål som gikk på bruk av film som utgangspunkt for kildekritikk, og dette kan forklare hvorfor det fremkommer forskjeller blant våre undersøkelser.

Catharina Hultkrantz kom frem til at flertallet av lærerne anså dokumentarfilm for å være mer brukbart og mer troverdig sammenlignet med fiksjonsfilm. Dette kan også bekreftes gjennom denne undersøkelsen, i og med at det er flere informanter som anvender seg av dokumentarfilm enn fiksjonsfilm. Angående troverdighet fremkom det ulike refleksjoner rundt dette. Noen gav uttrykk for at dokumentarfilm kunne være vel så lite troverdig som en fiksjonsfilm, mens andre konsekvent kun brukte dokumentarfilm fordi de følte at de kunne forsvare bruken av denne mer enn ved bruk av fiksjonsfilm. I tillegg til dette konkluderte hun med at tid og trening i å anvende film var nødvendig for å kunne utnytte filmens potensial som pedagogisk hjelpemiddel, noe også denne undersøkelsen kan konkludere med.

I og med at Hultkrantz og jeg har gitt ulike titler på kategoriene, fremkommer det utfordringer ved å sammenligne forskningsresultatene angående hvorfor lærerne bruker film i historieundervisningen. Dette forekommer ikke som en overraskelse ettersom det ikke finnes universelle kategorinavn på dette området, i tillegg til at forskerens tolkninger vil spille en rolle her. Basert på kategoriens tittel ser det likevel ut som at norske og svenske lærere vektlegger flere av de samme grunnene for å bruke film i historieundervisningen, blant annet faktaformidling, empati, kildekritikk og bruk av film som interessevekker.

7.3 Veien videre

I og med at denne undersøkelsens metode kjennetegnes av både kvantitative og kvalitative trekk, legger dette først og fremst til rette for å utvide forskning på film i historieundervisningen ved bruk av rene kvalitative eller kvantitative metoder. Dette kan for eksempel gjøres ved å utføre færre, men dypere intervju, eller ved å gjennomføre spørreundersøkelser der det vil være naturlig å øke antall forskningsobjekter, samt utvide forskningsområdet. Med utgangspunkt i at elevene i stor grad får historieforståelsen sin gjennom film, ville det også vært interessant med en undersøkelse som, gjennom dybdeintervju, fokuserte på hvordan elever opplever film som læremiddel og reflekterer rundt påvirkningskraften til film som medium.

I og med at denne studien har fokusert på hvordan lærerne sier at de bruker film, legger dette til rette for å undersøke hvordan lærerne bruker film i praksis, og hvordan de faktisk går frem for å oppfylle de aktuelle formålene med filmbruken. Dette ville vært spesielt relevant med utgangspunkt i å fremme kritisk tenkning.

Denne studien klarte dessverre ikke å kaste lys på hvor mye tid som ble brukt på de ulike sjangrene, og om det forekom forskjeller i bruken av disse. Dermed oppfordres det til å undersøke dette i neste prosjekt om film i historieundervisningen, spesielt med tanke på hvilke intensjoner lærerne har med de ulike filmene, og om empati/historiebevissthet utgjør en del av disse.

Bibliografi

Bøker

- Ahonen, Sirkka; Poulsen, Marianne; Stugu, Ola Svein; Thorkelsson, Magnus; Zander, Ulf. (2004). *Hvor går historiedidaktikken? Nr. 45 i Skriftserie for historie og klassiske fag*. Trondheim: Institutt for historie og klassiske fag, NTNU.
- Blom, Kari og Helle, Knut. (1997). *Historie – hva, hvordan, hvorfor? Fagdidaktisk innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Braaten, Lars Thomas og Erstad, Ola. (2000). *Film og pedagogikk. Dialog og refleksjon i møte med film*. Norsk filminstitutt skriftserie 11. Oslo: Norsk filminstitutt.
- Bøe, Jan Bjarne. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bøe, Jan Bjarne. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Dahl, Ottar. (1973). *Grunntrekk i historieforskningens metodelære*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, Erling Lars. (2010). *Kunnskapsløftet. På vei mot felles kvalitetsansvar?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, Arne og Tønnesen, Elise Seip. (2011). *Film – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Imsen, Gunn. (2010). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Imsen, Gunn. (2014). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannesen, Asbjørn og Tufte, Per Arne. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Kaufmann, Astrid og Kaufmann, Geir. (2009). *Hjelper til psykologi i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Kjeldstadli, Knut. (1992). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, Steinar. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kvande, Lise og Naastad, Nils. (2013). *Hva skal vi med historie? Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, Erik. (2011). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Marcus, Alan S. (2007). *Celluloid blackboard: teaching history with film*. Charlotte, NC: Information Age Publishing Inc.
- Marcus, Alan S.; Metzger, Scott Alan; Paxton, Richard J.; Stoddard, Jeremy D. (2010). *Teaching history with film. Strategies for secondary social studies*. New York, NY: Routledge.
- Rosenstone, Robert A. (ed.) (1995). *Visions of the past: The challenge of film to our idea of history*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Rosenstone, Robert A. (2012). *History on film/film on history*. New York, NY: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Thagaard, Tove. (1998). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wineburg, Sam. (2001). *Historical Thinking and other unnatural Acts. Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

Artikler

- Donnelly, Debra (2014). «Using Feature Films in Teaching Historical Understanding: Research and Practice» (s.4-11) i *Agora*, Vol. 49 Issue 1.
- Ferrer, Marlen. (2015). «Historie og film – de overordna spørsmålene» (s.39-43) i *Historikeren* 1.
- Løkkegaard, Finn. (1983). «Arbeidet med film til historieundervisning i filmlaboratoriet ved institut for historie og samfundsvidenskap på Danmarks lærerhøjskole» i *Angvik*,

Magne (red.), *Historiedidaktikk i Norden: Nordisk konferanse for historiedidaktikk, Kungälv 1982*. Landås: Bergen Lærerhøyskole.

Rosenstone, Robert A. (1995). «The Historical Film as Real History» (s.5-23) i *Film-Historia*, Vol. V, No.1., Barcelona.

Stoddard, Jeremy D. og Marcus, Alan S. (2010). «More than «showing what happened»: exploring the potential of teaching history with film» i *The High School Journal* Vol. 93, Nr.2. North Carolina.

Stugu, Ola Svein. (1991). «Pauseunderholdning og læremiddel. Om bruk av film i historieundervisninga» (s. 138-148) i *Norsk pedagogisk tidsskrift* 3.

Diverse avhandlinger

Diesen, Jan Anders. (1995). *Eit hugtakande læremiddel? Undervisningsfilmen i norsk skole*. Doktoravhandling. Trondheim: Institutt for drama, film og teater, Det historisk-filosofiske fakultetet, Universitetet i Trondheim.

Hermansson, Erik. (2011). *Spelfilm i historieundervisningen. Nio læreres användande av spelfilm i historieundervisningen samt en analys av praktiskt, pedagogiskt användande av en spelfilm*. Eksamensoppgave. Kalmar: Institutionen for kulturvetenskaper, Linneuniversitetet.

Holm, Kjersti. (2013). *Film som læringsverktøy i Religion og Etikk. Kan film i undervisningen være et læringsverktøy spesielt egnet for dagens elever i norsk skole?* Masteroppgave. Oslo: Det Teologiske Menighetsfakultetet.

Hultkrantz, Catharina. (2014). *Playtime! En studie av læreres syn på film som pedagogisk hjälpmedel i historieämnet på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Umeå: Umeå universitet.

Johansson, Åsa. (2006). *Film som pedagogiskt redskap i historieundervisningen*. Eksamensoppgave. Linköping: Institutionen for Utbildningsvetenskap, Linköpings Universitetet.

Paulssen, Christian. (2011). *Historiebevissthet: erfaringsnært, men teorifjernt: en undersøkelse av undervisningsorienteringen til et utvalg historielærere i videregående*

skoler i Sør-Trøndelag. Masteroppgave. Trondheim: Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.

Vassbotn, Christoffer. (2014). *Historiske kilder i klasserommet – å skrape overflata. En undersøkelse om lærernes mål og bruk av kilder og kildekritikk i historieundervisningen*. Masteroppgave. Tromsø: Institutt for historie og religionsvitenskap, Universitetet i Tromsø.

Offentlig Informasjon

Hodgson, Janet og Rønning, Wenche og Tomlinson, Peter. (2012). *Sammenhengen Mellom Undervisning og Læring. En studie av læreres praksis og tenkning under Kunnskapsløftet*. Sluttrapport, NF-rapport nr. 4. Bodø: Nordlandsforskning.

Lovdata: «Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring». (Sist oppdatert 01.07.09). Lokalisert 29.04.15.

https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

Kunnskapsdepartementet: «Drøfting av sentrale områder: Målstyring, elevdeltaking, omstilling» (omega.regjeringen.no, sist oppdatert 15.12.14)

Lokalisert 17.04.15

<http://omega.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-/4/3/1.html?id=192341>

Rogaland Fylkeskommune: «PC/MAC-ordning for elever 2014-15» (rogfk.no, sist oppdatert 04.07.14) Lokalisert 17.04.15

<http://www.rogfk.no/Vaare-tjenester/Utdanning/Videregaaende-skole/Elev/PC-ordningen>

Skjelbred, Dagrun. (2003). *Valg, vurdering og kvalitetsutvikling av lærebøker og andre midler*. Rapport 12/2003. Tønsberg: Høgskolen i Vestfold.

Utdanningsdirektoratet: «Generell del av læreplanen» (udir.no, sist oppdatert 21.12.2011).

Lokalisert 16.10.2014.

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>

Utdanningsdirektoratet: «Læreplan i historie – fellesfag i studieforberevende utdanningsprogram» (udir.no, sist oppdatert 01.08.2009). Lokalisert 16.10.2014.

<http://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/>

Utdanningsdirektoratet: «Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen» (udir.no, sist oppdatert 23.01.2012). Lokalisert 18.10.14.

http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloftet/prinsipper_lk06.pdf

Utdanningsdirektoratet: «Rammeverk for grunnleggende ferdigheter» (udir.no, sist oppdatert 11.01.2012). Lokalisert 16.10.2014.

http://www.udir.no/Upload/larerplaner/lareplangrupper/RAMMEVERK_grf_2012.pdf

Utdanningsdirektoratet: «Vurdering for læring» (udir.no, sist oppdatert 18.08.14).

Lokalisert 17.04.15.

<http://www.udir.no/Vurdering-for-laring/4-prinsipper/Viktige-prinsipper-for-vurdering/fire-prinsipper/>

Internettkilder

Brennpunkt: «Det myndighetene ikke vil vite» (nrk.no/fordypning, sist oppdatert

11.05.2010). Lokalisert 17.04.15. <http://www.nrk.no/fordypning/det-myndighetene-ikke-vil-vite-1.7113178>

Forskning: «Annenhver elev i videregående skole skulker». (forskning.no, sist oppdatert 03.02.13). Lokalisert 17.04.15. <http://forskning.no/content/annenhver-elev-i-videregaende-skole-skulker>

Lovdata: «Kapittel 3. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring» (lovdata.no, sist oppdatert 2009). Lokalisert 23.04.15. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4#KAPITTEL_4

MedieNorge: «Medieåret 2013-1014. Medieutvikling i Norge: Fakta og trender» (medienorge.uib.no, sist oppdatert i 2014). Lokalisert 13.02.15 <http://medienorge.uib.no/files/publikasjoner/Mediearet-2013-2014-WEB.pdf>

Nasjonal Digital Læringsarena: «Fikjsonsfilm» (ndla.no). Lokalisert 17.04.15 <http://ndla.no/nb/node/97735>

Norsk Lektorlag: «Bekymringsfullt høyt fravær» (norsklektorlag.no). Lokalisert 17.04.15. <http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2010/bekymringsfullt-hoyt-fravar-article509-226.html>

Portal: «Filmtips», «Om historisk person på film», «Bilder og film i historieundervisningen» (portal.fagbokforlaget.no). Lokalisert 28.04.15. <http://portal.fagbokforlaget.no/menypunkt.cfm?mpid=1489,3670&lid=1>

Rosenstone, Robert A.: «Visions of the past» (rosenstone.no, sist oppdatert i 2013). Lokalisert 20.01.15 <http://www.rosenstone.com/popup/visions.html>

Vilbli: «Gratis læremidler og utstyr». (vilbli.no, sist oppdatert 2015) Lokalisert 17.04.15. <http://www.vilbli.no/?Artikkel=019885>

YouTube: Press, «Statistics». (Youtube.com, sist oppdatert 10.10.14). Lokalisert 05.03.15. <http://www.youtube.com/yt/press/statistics.html>

Kilder

Informant A

Informant B

Informant C

Informant D

Informant E

Informant F

Informant G

Informant H

Informant I

Informant J

Informant K

Informant L

Informant M

Informant N

Informant O

Informant P

Informant Q

Informant R

Informant S

Vedlegg 1: Intervjuguide

GENERELT

- Navn
- Skole
- Kjønn
- Ansiennitet som historielærer
- Undervisningstrinn i historie

1. Hvilke ressurser bruker du i historieundervisningen?

HVORDAN

2. Bruker du film i historieundervisningen?

3. Hvilke typer film bruker du i undervisningen? Hvordan bruker du de ulike filmtypene?

4. Når viser du film i forhold til tema, økta, semesteret?

5. Ser elevene film hver for seg, sammen i fellesskap eller begge deler?

6. Hvor får du tak i de ulike filmene?

7. Velger du og elevene film sammen, eller velger du film på egenhånd?

8. Hvor mange lengre filmer bruker du i året? Hvor mange minutter med kortere filmer/utdrag i uka/måned?

9. Kan du nevne noen av filmene du har brukt i undervisningen din?

10. Bruker du mange av de samme filmene fra år til år?

11. Har du et opplegg med et presist arbeid rundt hver film?

12. Bruker du film i klasserommet i tillegg til undervisningssammenheng?

HVORFOR

13. Hvorfor bruker du film i historieundervisningen?

14. Hvilke fordeler og ulemper synes du det er med å bruke film i historieundervisningen?

15. Synes du det er noen pedagogiske/praktiske utfordringer til å bruke film i historieundervisningen?

16. Hva ønsker du at elevene skal lære gjennom å se film?
17. Synes du det virker som om elevene blir mer motivert til å lære historie av å se film? Hvorfor/hvorfor ikke?
18. Opplever du at det kan være en sammenheng mellom underholdningseffekten og læringseffekten?
19. Oppfordrer du elevene til å se historiske filmer utenom skolen?
20. Hvordan synes du film fungerer i undervisningen sammenlignet med andre læremidler? Synes du film er en effektiv måte å formidle historie på?
21. Bruker du film som et middel for å oppnå kompetansemål eller formål for faget? Eventuelt hvilke?
22. Hvilket inntrykk har du av elevenes evne til å stille seg kritisk til det de ser og blir fortalt?
23. Bruker du film som verktøy for å fremme kildekritiske ferdigheter hos elevene? Hvordan da?
24. Har du ellers noe du ønsker å fortelle/kommentere i forhold til filmbruk i historieundervisningen?

Vedlegg 2: Filmene

Lister over filmene som ble nevnt i undersøkelsen, inkludert nødvendig informasjon.

Tittel	Utgivelsesår	Sjanger	Varighet i minutter
<i>Hundre års historie</i>	Ukjent	Faktafilm	Ukjent
<i>Kingdom of Heaven</i>	2005	Fiksjonsfilm	197
<i>En reise gjennom det tjuende århundre</i>	2010	Faktaserie på 35 episoder	55
<i>Mein Führer</i>	2007	Fiksjonsfilm	94
<i>Pianisten</i>	2002	Fiksjonsfilm	150
<i>Gudfaren</i>	1972	Fiksjonsfilm	200
<i>Rome</i>	2005	Fiksjonsserie på 22 episoder	60
<i>Rosens Navn</i>	1986	Fiksjonsfilm	131
<i>300</i>	2007	Fiksjonsfilm	117
<i>Walking With Cavemen</i>	2003	Faktaserie på 4 episoder	25
<i>En dag uten krig</i>	2005	Fiksjonsfilm	116
<i>13 days</i>	2000	Fiksjonsfilm	145
<i>Folkets Århundre</i>	1995	Faktaserie på 26 episoder	55
<i>Crash Course</i>	2006	Faktaserie på 42 episoder	10-15
<i>Jakten på Norge 1814-2014</i>	2014	Faktaserie på 10 episoder	48

<i>Kautokeino-opprøret</i>	2008	Fiksjonsfilm	96
<i>Panserkrysseren Potemkin</i>	1925	Fiksjonsfilm	75
<i>Verden der og da</i>	Ukjent	Faktaserie	Ukjent
<i>Romas vekst og fall</i>	2006	Faktaserie på 6 episoder	51
<i>Der Untergang</i>	2004	Fiksjonsfilm	178
<i>Max Manus</i>	2008	Fiksjonsfilm	118
<i>Det var en gang et menneske</i>	1978	Faktaserie på 26 episoder	25
<i>Historien om Norge</i>	2003	Faktaserie på 16 episoder	30
<i>Gladiator</i>	2000	Fiksjonsfilm	171
<i>Goyas Gjenferd</i>	2006	Fiksjonsfilm	114
<i>History of the World</i>	1981	Fiksjonsfilm	92
<i>The Incredible Human Journey</i>	2009	Faktaserie på 5 episoder	60
<i>Flags of our Fathers</i>	2006	Fiksjonsfilm	132
<i>Fog of War</i>	2003	Faktafilm	107
<i>The Untold History of Unites States</i>	2012	Faktaserie på 10 episoder	57
<i>The Wave</i>	1981	Fiksjonsfilm	44
<i>Platoon</i>	1986	Fiksjonsfilm	120
<i>Arn: Tempelridderne</i>	1999	Fiksjonsfilm	139
<i>Sykkeltyven</i>	1948	Fiksjonsfilm	93
<i>Letters from Iwo-Jima</i>	2006	Fiksjonsfilm	141

<i>Elizabeth: The Golden Age</i>	2007	Fiksjonsfilm	114
<i>Four Feathers</i>	2002	Fiksjonsfilm	132
<i>Master and Commander: The Far Side of the World</i>	2003	Fiksjonsfilm	138
<i>Dr. Strangelove or: How I Learned to Stop Worrying and Love the Bomb</i>	1964	Fiksjonsfilm	95
<i>1492 – Erobringen av Paradis</i>	1992	Fiksjonsfilm	142
<i>Duck and Cover</i>	1951	Faktafilm	9
<i>Viljens triumf</i>	1935	Faktafilm	114
<i>History Detectives</i>	2003	Faktaserie på 48 episoder	55
<i>Underverk fra industriens barndom</i>	2003	Faktaserie på 7 episoder	50
<i>Imperium - Fall of Great Empires</i>	2004	Faktafilm	40
<i>Blackadder</i>	1983	Fiksjonsserie på 24 episoder	30
<i>The Pacific</i>	2010	Fiksjonsserie på 10 episoder	52
<i>Band of Brothers</i>	2001	Fiksjonsserie på 10 episoder	70 min
<i>Sophie Scholls siste dager</i>	2005	Fiksjonsfilm	117

<i>Valkyrie</i>	2008	Fiksjonsfilm	121
<i>Historieäterne</i>	2014	Fiksjonsserie på 7 episoder	Ukjent
<i>Days That Shook the World</i>	2003	Faktaserie på 30 episoder	60
<i>The Last of the Mohicans</i>	1992	Fiksjonsfilm	112
<i>Saving Private Ryan</i>	1998	Fiksjonsfilm	169
<i>Flammen og Citronen</i>	2008	Fiksjonsfilm	130
<i>Tre menn og et glansbilde</i>	2005	Faktaserie på 3 episoder	29
<i>Vikings</i>	2012	Faktaserie på 3 episoder	50
<i>Det antikke samfunnet</i>	Ukjent	Fakta	Ukjent
<i>De andres liv</i>	2006	Fiksjonsfilm	137
<i>Pike med Perleøredobb</i>	2003	Fiksjonsfilm	95
<i>Ida</i>	Ukjent	Ukjent	Ukjent
<i>Øtzi</i>	2011	Faktafilm	49
<i>Troja</i>	2004	Fiksjonsfilm	163
<i>Spartacus</i>	1960	Fiksjonsfilm	197

Fiksjon: 40

Fakta: 23

Ukjent: 1