

Dag Indset Nesheim

Bruk av filmklipp i samfunnsfag i videregående skole

Læreres egne refleksjoner i intervju

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning samfunnsfag

Veileder: Gunnar Grut

Mai 2019

Dag Indset Nesheim

Bruk av filmklipp i samfunnsfag i videregående skole

Læreres egne refleksjoner i intervju

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon -
studieretning samfunnsfag
Veileder: Gunnar Grut
Mai 2019

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Utgangspunktet for dette forskningsprosjektet er det manglende fokuset på bruken av film i undervisningen i samfunnslærerutdanningen. Dagens ungdommer benytter seg i økende grad av digitale kilder for informasjon, deriblant digitale filmklipp. På tross av dette er lærere lite villig til å benytte de samme kildene for å trene opp elevenes ferdigheter til kritisk å vurdere det de møter på nett. Forskningsprosjektet ser derfor på bruken av filmklipp i videregående samfunnsfagundervisning, i den hensikt å komme fram til en undervisningspraksis.

Problemstillingen er som følger: *Hvorfor og hvordan bruke(s) filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående trinn?* Jeg har gjennom kvalitativ metode samlet inn informasjon om hvorfor og hvordan ni lærere i videregående skole bruker filmklipp når de underviser i samfunnsfag og andre nærliggende fag. På grunn av forskningsprosjektets eksplorative natur, har jeg benyttet halvplanlagte, formelle intervju, mens empirien er analysert med verktøy fra *Grounded theory*.

Oppgaven er inndelt i seks kapitler. *Kapittel 1: Innledning* forklarer bakgrunnen for valg av emne, presenterer problemstillingen og forskningsspørsmålene, og viser oppgavens struktur. I *Kapittel 2: Forskningsstatus*, avklares aktuelle begrep før tidligere forskning, relevant teori og oppgavens metode presenteres. Teorigrunnlaget for didaktisk bruk av film er ikke stort. Derfor knyttes teorien til en mer generell undervisningsmodell, MAKVISE, for å se om denne også er gyldig i bruk av filmklipp i videregående samfunnsfag. *Kapittel 3: Empiri* presenterer først hvordan film har blitt behandlet i læreplanverk. Deretter presenteres empirien oppdelt i fem deler, 3.2. *Hvorfor brukes filmklipp i undervisningen*, 3.3. *Utdanning*, 3.4. *Hvordan brukes filmklipp i undervisningen*, 3.5. *Russells metoder* og 3.6. *Plattformer*. I kapittel 4 og kapittel 5 fremlegges oppgavens drøfting. *Kapittel 4: Empirisk drøfting* svarer hovedsakelig på hvordan og hvorfor filmklipp brukes av informantene i samfunnsfagundervisningen på videregående trinn, i henhold til den empiriske forskningen, mens *Kapittel 5: Konseptuell drøfting* ser på hvorfor og hvordan det bør brukes. Forskningsprosjektets funn presenteres mot slutten av disse to kapitlene. Det sjette kapitlet er dermed kun en kort oppsummering av prosjektets og dets funn. Helt til slutt kommer bibliografien og vedlegg.

Abstract

This research project has come about because of the lack of focus on the use of film in the teacher education program for social science teachers. Today's youth are at an increasing pace using digital sources for information, including digital film clips. In spite of this, teachers are not willing to use the same sources to increase their students' skills in critically assessing what they encounter online. The research project therefore looks at the use of film clips in upper secondary social studies, for the purpose of arriving at a teaching practice. The problem is as follows: Why and how is film clips used in social studies in upper secondary education? And how should it be used? Through qualitative methods, I have gathered information about why and how nine teachers in high school use film clips when they teach social studies and other related subjects. Due to the explorative nature of the research project, I have used semi-planned, formal interviews, while the empirical data is analysed with tools from Grounded theory.

The paper is divided into six chapters. Chapter 1: Introduction explains the reason for choosing a topic, presents the problem and the research questions, and shows the structure of the assignment. In Chapter 2, relevant concepts are clarified before previous research, relevant theory and the method of the assignment are presented. The theory basis for didactic use of film is not great. Therefore, the theory is linked to a more general teaching model, MAKVISE, to see if this is also valid in the use of film clips in secondary social studies. Chapter 3 first presents how films have been treated in curricula. The empirical data is then presented in five parts, which look at why film clips are used in teaching, the teachers' education, how film clips are used in teaching, Russell's methods for teaching with film and which platforms the teachers use. In chapter 4 and chapter 5 the task's discussion is presented. Chapter 4 mainly deals with how and why film clips are used by the informants in social science education at upper secondary level, while Chapter 5 looks at why and how it should be used. The research project findings are presented towards the end of these two chapters. The sixth chapter is thus only a brief summary of the project and its findings. Finally, the bibliography and attachments are presented at the end.

Forord

Denne oppgaven hadde ikke vært mulig uten hjelp fra en rekke personer.

Det hele startet da min tidligere kollega og skrivebords nabo på kontoret snudde seg mot meg og lurte på når jeg skulle skrive masteroppgave. For dette har hun blitt belønnet med den herkuliske oppgaven å se over oppgaven for skrivefeil. I hele mitt akademiske løp fra førsteklasse på barneskolen har jeg gått i opptråkket sti. Med en ett år eldre søster som lyste vei opp årstrinn og inn i høyere utdanning har mitt grunnlag for å skylle dårlige resultat på genene vært svakt. Hennes iherdighet har satt standarden jeg strekker meg mot. De siste ti årene har hun, i tillegg, stadig hevet sin brors resultater gjennom å se over eksamener og oppgaver før de leveres inn, så også med denne. En stor takk rettes derfor til Berit Brænd og Siri Bergem, for inspirasjonen og tilbakemeldingene de gir meg.

Gjennom sin forelesningspraksis viste John Seriot hvordan en kan berike undervisningen med filmklipp, noe som la grunnlaget for min egen praksis, og etter hvert denne oppgaven. Som kollega var Tore Hølmo en god faglig veileder. Med sin villige deltagelse i piloteringen av intervjuguiden har han vist seg også i dette arbeidet som en god støttespiller. Til John og Tore, takk for inspirasjon og innspill.

Jeg vil også takke de ni lærerne som var villig til å la seg intervju for dette prosjektet. Deres innsikt er prosjektets fundament, og uten dem ville det ikke vært noen oppgave.

Til slutt vil jeg takke Gunnar Grut som, med sin innsikt og sitt overblikk har veiledet oppgaven og meg, i ordets rette forstand, fra problemstilling, gjennom empiri og teori til dette sluttproduktet.

Takk

Figurer VIII

KAPITTEL 1: Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av oppgave.....	1
1.2 Problemstilling.....	2
1.3 Forskningsspørsmål	3
1.4 Oppgavens struktur.....	3
KAPITTEL 2: Forskningsstatus	5
2.1. Begrepsavklaring.....	5
2.1.1 Samfunnsfag	5
2.1.2. Web 2.0	5
2.1.3. YouTube	6
2.1.4. Filmklipp	6
2.1.5. Demokratisk dannelse	6
2.1.6. Mediekyndighet.....	7
2.1.7. Dybdelæring.....	7
2.1.8. Samfunnsfagdidaktikk	7
2.2. Tidligere forskning	8
2.3. Teori	12
2.3.1 MAKVISE.....	12
2.3.2. Motivasjon	13
2.3.3. Aktivering	14
2.3.4. Aktualisering.....	15
2.3.5. Konkretisering	15
2.3.6. Visualisere	16
2.3.7. Individualisere.....	17
2.3.8. Samarbeid.....	17
2.3.9. Empati.....	17
2.3.10. Mediekyndighet.....	18
2.3.11. Russells metode	21
2.3.12. Å undervise med YouTube.....	22
2.4. Metode	23
2.4.1. Metodevalg	24
2.4.2. Utvalg	25
2.4.3. Informantene.....	26
2.4.4. Intervjuguide.....	26
2.4.5. Gjennomførelsen.....	27
2.4.6. Metode for analyse og tolkning.....	28
2.4.7. Refleksjoner.....	30
3.4.8. Etiske og kildekritiske spørsmål.....	30
KAPITTEL 3. EMPIRI.....	33
3.1 Læreplaner	33
3.1.1 Mønsterplan for grunnskolen 1974.....	33
3.1.2. Mønsterplan for grunnskolen: M 87	34
3.1.3 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen	35
3.1.4 Kunnskapsløftet	36
3.1.5. Det nye læreplanverket	36

3.2.	Hvorfor brukes filmklipp i undervisningen.....	37
3.2.1.	For å motivere elevene	38
3.2.2.	For å aktualisere samfunnsfagundervisningen	39
3.2.3.	For å konkretisere fagstoffet.....	40
3.2.4.	For å visualisere for elevene.....	41
3.2.5.	For å variere undervisningen.....	42
3.2.6.	For å øke elevenes empatiske evne	43
3.2.7.	For å øke elevenes mediekyndighet	45
3.3.	Utdanning	47
3.4.	Hvordan brukes filmklipp i undervisningen	49
3.4.1.	Planlegging	49
3.4.2.	Før filmen	50
3.4.4.	Aktivitet knyttet til filmen.....	51
3.4.5.	Samarbeid.....	52
3.4.6.	Individualisere.....	53
3.4.7.	Russells metoder	53
3.4.8.	Visuell lærebok.....	54
3.4.9.	Atmosfærisk	55
3.4.10.	Analogisk	55
3.4.11.	Som kilde	56
3.4.12.	Anslag	57
3.5.	Plattformer	59
3.5.1.	NRK	59
3.5.2.	YouTube	61
3.5.3.	Kildekritikk.....	62
KAPITTEL 4: Empirisk drøfting		65
4.1.	Hvorfor film vises	65
4.1.1.	Filmklipp for motivasjon, aktualisering, konkretisering, variasjon, visualisering og empati	65
4.1.2.	Mediekyndighet.....	66
4.2.	Utdanning i og utvikling av undervisningspraksis	67
4.3.	Hvordan film brukes	68
4.3.1.	Russells fire faser og elevaktivitet.....	68
4.3.2.	Russells metoder.....	69
4.4.	Plattformer	71
4.5.	Oppsummering.....	72
KAPITTEL 5. Konseptuell drøfting.....		75
5.1.	Hvordan bruke filmklipp i samfunnsfagundervisningen.....	75
5.1.1.	Motivasjon	75
5.1.2.	Aktualisere	76
5.1.3.	Konkretisere.....	78
5.1.4.	Visualisere	79
5.1.5.	Variere	80
5.1.6.	Empati.....	81
5.1.7.	Mediekyndighet.....	82
5. 2.	Utdanning	84
5.3.	Hvordan bruke film	85
5.3.1.	Russells fire faser.....	85
5.3.2.	Russells metoder	88

5.4. Plattformer	90
5.5. REEL: Samfunnsfagdidaktisk bruk av filmklipp?	92
KAPITTEL 6: Avslutning	95
Bibliografi	97
Intervju med informantene	101
<i>Vedlegg 1: Intervjuguide.....</i>	<i>102</i>
<i>Vedlegg 2: Informasjonsskriv sendt til informantene</i>	<i>104</i>

Figurer

Figur 1: Matrise over Makvise	33
-------------------------------------	----

KAPITTEL 1: Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av oppgave

Leo Ajkic har med seg en tidligere narkoman tilbake til banken han ranet i ruspåvirket tilstand. Mens den tidligere raneren går igjennom hendelsesforløpet, stilles Ajkics forhåndsoppfattelse av bankranere på prøve. Bildet fra Hollywood av tungt bevæpnede menn som effektivt utfører en metodisk plan, stemmer dårlig overens med historien som fortelles. Hele det kriminelle foretaket var over på under et kvarter, fra han gikk inn i banken til han ble arrestert. Tilbake i studio sitter Thomas Seltzer, Johnny Brenna, Sven Eirik Utsi, Anne Holt og Harald Klungtveit rundt et bord i det som virker som en mørk kjeller. De tar opp tråden fra reportasjen og diskuterer Norges gjennomsnittskriminell anno 2011 (NRK, 2011).

Dette klippet fra Trygdekontoret er ikke laget for skolen, det er ikke fra en spillefilm, men det er et av klippene jeg har brukt flest ganger i undervisningen, og med mest suksess. Første gangen viste jeg ikke bare klippet, men episoden i sin helhet, noe som ble for langt for enkelte elever. På grunn av episodens lengde ble det lite tid til å reflektere i etterkant over hva elevene hadde sett. Dermed ble effekten mindre enn ønsket, men jeg la fremdeles merke til at spesielt skildringen av ranet hadde gjort inntrykk. De påfølgende gangene viste jeg derfor kun utdraget som skildres over. Etterhvert stoppet jeg klippet mellom reportasjen og debatten for å høre hvilket inntrykk elevene hadde. Gjennom tre år utviklet jeg dermed en god undervisningspraksis rundt dette filmklippet basert på egne vurderinger av hva som funket og hva som kunne forbedres.

Å benytte film i undervisningen har lange røtter. Fra dets introduksjon mot slutten av 1800-tallet har filmens utdannende kvaliteter vært klare. En av opphavsmennene, Thomas Edison, forklarte hvordan film var det nærmeste man kom til å observere virkeligheten uten å oppleve den selv (Snelson & Perkins, 2009, s. 4). Gjennom film kunne man nå oppleve fjerne steder og bevitne naturfenomen i klasserommets trygghet. Med utviklingen av nye teknologier har bruken gradvis også blitt enklere. Så også med framveksten av digitale videoplattformer. Nå kan man gjennom få tastetrykk finne og avspille filmklipp. Bare på YouTube lastes det opp 300 timer med materiale i minuttet (Aslam, 2019), det overstiger dermed alle andre former for informasjonslagring i en ubeskrivelig grad. Det representerer et enormt potensial til å

besvare elevenes ønske om å møte gjenkjennelige verktøy og kilder i undervisningen (White & Walker, 2011).

Da jeg derfor gjennomførte min pedagogiske utdanning i 2011, var jeg forundret over den manglende opplæring i bruken av film i undervisningen. I sin fagdidaktiske håndbok *Samfunnskunnskap* advarer derimot Theo Koritzinsky mot å benytte film i undervisningen. Dette begrunner han med at mediet i seg selv kan «være så teknisk fasinende for enkelte elever at de fortaper seg i selve uttrykksformen» (2012, s. 237). Sensurlovgivningen av 1913, som kommer til på grunn av «den forføreriske påvirkningen film kan ha på barn og unge» (Braaten & Erstad, 2000, s. 28) illustrerer at Koritzinskys holdninger nesten er like gamle som mediet selv.

Heldigvis møtte jeg en foreleser året etter, da jeg tok en årsenhet i engelsk, som mesterlig demonstrerte hvordan en kunne bruke filmklipp på en måte som engasjerte elevene og konkretiserte og visualiserte fagstoffet. Klippene foreleseren viste, var alle tatt fra spillefilmer som dramatiserte fagstoffet, klipp fra filmatiseringer i litteraturfaget og fra historiske drama i historiefaget. Etter årsenheten startet jeg selv som lærer og tok med meg det jeg hadde lært inn i klasserommet.

Da jeg skulle velge et emne å skrive om til masteroppgaven, ble jeg anbefalt å velge noe jeg selv synes er interessant. Film interesserer meg, og mitt første innfall var derfor å se på bruk av spillefilm i historiefaget. Ettersom jeg leste meg opp på hva som har blitt gjort innen dette emnet, ble det klart at jeg ikke kom til å tilføre noe nytt med min forskning. Det jeg oppdaget var at det er langt mindre forskning på bruk av film i samfunnsfag. Studier som ser på bruken av filmklipp i samfunnsfag manglet fullstendig. Om jeg derfor benyttet anledningen til å se på bruken av filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående, ville jeg i alle fall kunne utbedre måten jeg selv underviser på. Om det derfor ikke fører til noen større innsikt, vil i alle fall jeg ha fått utbytte av dette året.

1.2. Problemstilling

Forskningsprosjektets hovedoppgave er å se på hvorfor og hvordan filmklipp brukes i samfunnsfagundervisningen på videregående, med målet å finne ut hvordan og hvorfor en bør bruke filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående. Altså fra det deskriptive til det preskriptive – fra hvordan det er til hvordan det burde være.

Problemstillingen ble derfor slik: *Hvorfor og hvordan bruke(s) filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående trinn?*

I første utkastet av problemstillingen representerte YouTube filmklippene, da det i min erfaring var den mest brukte plattformen i undervisningen. Etter hvert som jeg intervjuet andre samfunnsfaglærere, oppdaget jeg at dette ikke var en erfaring de delte. Deres foretrukne kanal var en annen. Jeg tar fremdeles for meg YouTube og dets spesifikke fordeler og utfordringer, da litteratur forteller at det er elevenes, om ikke lærernes, foretrukne leverandør av audiovisuelt innhold. Dette gjør jeg nå under 3.6. *Plattformer* som en del av et større fokus på hvilke plattformer som benyttes.

1.3. Forskningsspørsmål

Problemstillingen er sammensatt av forskningens fire spørsmål. Disse er prosjektets rettesnor og er grunnlaget for oppgavens hoveddel. Presentert hver for seg er oppgavens forskningsspørsmål som følger:

Hvorfor brukes filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående?

Hvordan brukes filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående?

Hvorfor bruke filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående?

Hvordan bruke filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående?

1.4. Oppgavens struktur

Denne oppgaven er strukturert i seks kapitler. Innledningen gir prosjektets problemstilling, kapittel 2 dens teoretiske rammeverk, empirien legges fram i kapittel 3, før det drøftes, først empirisk, i kapittel 4, så konseptuelt, i kapittel 5, og så oppsummeres og konkluderes det i kapittel 6. Etter dette følger en liste over litteraturen og intervjuene som er brukt.

KAPITTEL 2: Forskningsstatus

2.1. Begrepsavklaring

I dette forskningsprosjektet brukes en god del begrep som kan være ukjente eller diffuse for leserne. I begrepsavklaringen som følger har jeg samlet de mest essensielle for å forklare hva de betyr i dette prosjektet.

2.1.1 Samfunnsfag

Samfunnsfag er et vidt begrep som ofte brukes som samlebetegnelse på flere fag, fra historie og geografi til sosiologi og politikk og menneskerettigheter. Fra 1974 til 1997 var samfunnskunnskap, sammen med naturfag, en del av orienteringsfaget (Sjøberg, 2019b). Da det i 1997 ble et eget fag, ble det som samfunnsfag. I ungdomskolen består faget av historie og geografi, i tillegg til samfunnskunnskap. På videregående er disse fagene oppdelt, hvor geografi og historie kun undervises for studiespesialiserende, mens samfunnsfag er felles for både yrkesfag og studiespesialiserende. Samfunnsfag på videregående består av fem felt: *Utforskeren, Individ, samfunn og kultur, Arbeids- og næringsliv, Politikk og demokrati og Internasjonale forhold*. Når begrepet samfunnsfag brukes i denne oppgaven er det dette faget det henvises til.

2.1.2. Web 2.0

Web 2.0 anses som verdensvevens andre utviklingsstadium. I begynnelsen var det kun administratorer som kunne legge ut innhold på nettsider, andre brukere var bare passive lesere og kommunikasjonene gikk dermed kun en vei. Dette er det som kalles Web 1.0. I Web 2.0 er ikke lenger brukeren nødvendigvis passive. De har nå mulighet til å medvirke i utformingen av innholdet nettsidene tilbyr. Selve uttrykket har siden presentasjonen for 15 år siden vært litt omstridt (Alnæs, 2017). Opphavsmannen Tim O'Reilly, knytter begrepet opp mot syv prinsipper. For dette prosjektets del er det det andre av disse som er viktigst. Web 2.0 utnytter kollektivets kunnskap (O'Reilly, 2005). Internettbrukere kan i web 2.0 «kommentere avisartikler, lage blogger, bidra på wikier, legge ut egne filmer på YouTube og bruke sosiale medier som Facebook og Twitter» (Alnæs, 2017).

2.1.3. YouTube

Etter at det startet opp i 2005, ble YouTube raskt den ledende internasjonale internettplattform for publisering og konsum av filmklipp. Plattformen er fullstendig avhengig av innhold publisert av brukere, og har fått en mengde kritikk, da mye av materialet er opphavsrettslig beskyttet. På tross av dette brukes plattformen av de fleste artister og etablerte kanaler, fra BBC og NRK til Breitbart og Resett, for å promotere sine egne produksjoner (Godal, 2017). I tillegg har det vokst fram en gruppe som kun benytter YouTube som publiseringsplattform. Dette kan de gjøre til en levevei gjennom å selge annonser tilknyttet sine filmklipp.

2.1.4. Filmklipp

For denne oppgaven har jeg definert filmklipp som alt audiovisuelt materiale opp til ti minutter langt. Denne avgjørelsen har sin begrunnelse i YouTube sin tidligere begrensing. Klippene kan være utdrag fra filmer, TV-sendinger og lignende, eller et uavkortet klipp på under ti minutter. Eksempelvis kan det være et YouTube klipp av berømte taler, hvor lydsporet er satt sammen med en håndfull bilder som glir over skjermen som et lysbildeshow.

2.1.5. Demokratisk dannelse

Demokratisk dannelse anses som et av samfunnsfagundervisningens viktigste formål, både for elevenes og for demokratiets del. «Uten borgere med demokratisk sinnelag mener mange at demokratiet kan undergraves» (Borgebund, 2015, s. 87). For å unngå dette, bør borgere gjøres i stand til å delta aktivt i demokratiet, kunnskap om demokratiet er ikke nok, prinsippene må internaliseres. Dette bør være utdannelsens anliggende, ettersom man gjennom å forme elevens moralske karakter skaper grunnmuren til framtidens demokrati (Borgebund, 2015).

De to pilarene til demokratisk dannelse er aktivt medborgerskap og kritisk tenkning. Gjennom aktiv deltagelse i bestemmelser som angår dem i undervisningen og på skolen, lærer elevene opp i demokrati i praksis. Dette er med på å gi dem evner til å delta demokratisk i samfunnet. Aktiv deltagelse blir av visse kritisert for å være en måte å skape oppslutning rundt de etablerte styringssystemene på (Borgebund, 2015). For å veie opp for dette, promoterer også kritisk tenkning. «Søken etter sannhet og utfordring av utsagn mange tar for gitt, er viktig i et fritt og åpent samfunn» (Borgebund, 2015, s. 92). En bør derfor bestrebe det å utdanne framtidige borgere til å reflektere rundt, og tenke kritisk om, det de blir servert av sannheter, også i skolen.

2.1.6. Mediekyndighet

I boken *Contemporary Social Studies An Essential Reader* tar to av kapitlene opp begrepet *media literacy*. Begrepet *literacy* overskrider her den tradisjonelle oversettelsen, *lesekyndighet*, da det i tillegg uttrykker kyndighet i lesing av media, informasjonsbehandling og bruk av digitale verktøy. For denne oppgaven har jeg oversatt begrepet til mediekyndighet. Å være kyndig betyr å ha nødvendig kunnskap. Jeg valgte kyndighet til fordel for andre oversettelser, da begrepet rommer mer enn *ferdighet* og *dyktighet* og *kompetanse* er mer et sluttprodukt, kyndig kan man derimot være, samtidig som ens kyndighet øker.

I dette prosjektet brukes begrepet mediekyndighet som forfatterne av *Internet literacy for active citizenship and democratic life* bruker *media literacy*, altså kunnskapen, ferdigheten og kompetansen som kreves for å bruke og tolke media. Høy grad av mediekyndighet innebærer en dyp forståelse av medias påvirkningskraft. Det kreves at en er oppmerksom på hvem som skaper media, til hvilket formål, for hvilket budskap og for hvilket publikum. Det involverer også en bred forståelse av medias samfunnsmessige påvirkning til gitte tider og steder, og at media ikke kan skilles fra samfunnsstrukturene det skapes i og for (Hicks, Hover, Washington, & Lee, 2011).

2.1.7. Dybdeløring

Framover trengs det i økende grad gode strategier for å overføre det vi kan til å løse nye, uforutsette, oppgaver. I arbeidet med nye læreplaner har dybdeløring fått en helt sentral plass for å møte utfordringen. Dybdeløring er å «gradvis utvikle kunnskaper og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder» (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I dybdeløringen fokuserer man på å lære det viktigste i hvert fag. I tillegg læres man hvordan man kan tilpasse det man vet til ukjente situasjoner. «Oppløringens verdigrunnlag skal prege dybdeløringens prosesser, slik at vi utvikler gode holdninger og dømmekraft, og evne til refleksjon og kritisk tenkning, og til å foreta etiske vurderinger» (Utdanningsdirektoratet, 2018a).

2.1.8. Samfunnsfagdidaktikk

Didaktikk stammer fra det greske *didaktike*, som oversettes til undervisningskunst. Gjennom Johann Amos Comenius og Wolfgang Klafkis arbeid er det i dag en hovedgrein innen pedagogikken, som tar for seg læren om undervisning. «Grunntanken er at elevene gjennom

sitt møte med skolens innhold skal dannes, opplyses og utvikle seg som mennesker, og det er skolen og læreren som legger til rette for dette.» (Sjøberg, 2019a). Det er utviklet egne didaktiske praksiser i de fleste fagområder, også for samfunnsfag.

Samfunnsfagdidaktikk er refleksjoner over forholdet mellom hva samfunnsfagene er i skole, utdanning, kultur og samfunnsliv og hva de kunne eller burde være. Studiet handler om formidling og læring av samfunnsfag fra og til ulike brukere av samfunnsfagene.

(NTNU, 2019)

Theo Koritzinsky oppgir at fagdidaktikken i samfunnsfag kan fylle mange formål. Det kan være behjelpelig i vårt arbeid for å forstå myndighetenes formuleringer av fagets formål, innhold og dets arbeidsmåter. Det kan hjelpe i analysen av læreplaners hensikt og innhold, bevisstgjøre lærerne i sine valg av lærestoff, - midler, - metoder og vurderingsformer, samt fungere som supplement til lærernes egne erfaringer, og dermed enten sementere eller korrigere deres undervisningspraksis (Koritzinsky, 2012, s. 12).

2.2. Tidligere forskning

Det finnes lite tilgjengelig forskning som ser direkte på filmklippbruk i samfunnsfagundervisning. Det er derimot gjort flere studier som omhandler generell bruk av film i undervisningen. I Norge er det innen fag som spansk, idrett, kunst og håndverk, religion og etikk og historie. På grunn av manglende forskningsfunn i samfunnsfag, har jeg støttet meg på arbeid fra særlig det siste, da historiefaget er nærmest samfunnsfaget i sin didaktikk. Internasjonalt er det også hovedsakelig i andre fag det har blitt gjort forskning og særlig da historiefaget, men her finnes det i tillegg studier som har sett på filmbruk i alle samfunnsfag. Nedenfor presenteres det jeg selv anser som den mest relevante forskningen.

I masteroppgaven *Snurr film og slapp av?* (Hansen, 2015) undersøker Linda Hansen historielæreres bruk av film i undervisningen. I begrepsavklaringen definerer hun film til å inkludere filmklipp, noe hun senere nevner er ofte brukt på grunn av tiden det tar å vise lengre filmer. Hansen finner at hennes lærerinformanter «bruker fire ganger så mye tid på kortere filmer/utdrag enn [på] lengre filmer» (Hansen, 2015, s. 49). I Hansens studie fremkommer det et paradoks med å bruke film i undervisningen. 95 % av hennes informanter oppgir tidspress som en av metodens største utfordringer, men en tredjedel har ikke, eller kun av og

til, undervisningsopplegg knyttet til filmene de bruker (Hansen, 2015, s. 117). De resterende informantene oppgir at de oftest arbeider med filmen i etterkant av visningen, både gjennom oppgavearbeid og diskusjon.

Hansen fant at utviklingen av empati og historiebevissthet var den mest gitte grunnen til å vise film blant informantene, fulgt av å skape engasjement og for å variere undervisningen. Kun 20 % oppgir faglig innhold som årsak til å bruke film, «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» (Hansen, 2015, s. 121). En slik bruk kan, tross det utmattende arbeidet det krever fra lærerens side, være hensiktsmessig både for «de elevene som lærer bedre visuelt [..og..] for å fremme elevenes kritiske tenkning» (Hansen, 2015, s. 122).

En tredjedel av informantene bruker film for å øke elevenes evner til kritisk tenkning. Den ene informanten som oppgav dette som hovedgrunn, forklarte at elevene får sin historieforståelse gjennom filmer og bør derfor gis verktøyene til å sortere det de ser (Hansen, 2015, s. 122). Hansen fant at årsaken til lav bruk av film til kritisk tenkning kan forklares med manglende kunnskap og kompetanse hos lærere, og tid til å prioritere det (Hansen, 2015, s. 123).

David-Alexandre Wagner forteller i en artikkel i *Nordidactica* om sin studie av 19 historielæreres bruk av film i undervisningen. Til disse stilte Wagner fem hovedspørsmål: Hvor ofte brukes film, hvilken type film brukes, hvordan og hvorfor gjøres det, og hvilke utfordringer møter de i dette arbeidet? Svarene lærerne ga viste at film ofte brukes målbevisst. Deres hovedgrunner til bruken var som illustrasjon, variasjon og for å fremdyrke empati. De største utfordringene informantene møtte i dette arbeidet var begrensninger i tid og filmutvalg, og usikkerheten rundt virkningen film har på elevenes motivasjon. Forfatterens egne refleksjoner viser videre at lærernes bruk er knyttet til historiske korrekte filmer, heller enn å se på dem som tolkninger som man bør analysere kritisk (2018).

I artikkelen *From Silent Film to YouTube™ : Tracing the Historical Roots of Motion Picture Technologies in Education* ser Chareen Snelson og Ross Perkins på hvordan utviklingen av film som undervisningsverktøy har vært i det amerikanske skolevesenet, fra dens begynnelse til YouTube. De beskriver hvordan forskning opp igjennom århundret for det meste ikke fant

noe bevis for films læringsfremmende effekt. Et av få konkrete forskningsfunn de avdekker forklarer at bruken av film bør begrenses til korte sekvenser. Forfatterne knytter dette funnet til den, i 2009, begynnende begeistringen for å ta i bruk YouTube i undervisningen. (Snelson & Perkins, 2009, s. 11). Selv om YouTube ikke var skapt for utdanningsformål, mener Snelson og Perkins det kan fungere godt i klasserommet på grunn av sitt vell av relevante klipp, som kan være utgangspunkt for samtaler eller tilføre relevant innhold (Snelson & Perkins, 2009, s. 9).

I *Teaching History with Film* presenterer forfatterne en rekke strategier for hvordan man kan undervise med film i historiefaget. Boken er delt i fem deler som hver tar for seg en side ved å benytte film; for å lære historie, for å utvikle empati, for å utvikle analytiske evner, for å undervise betente temaer og for å visualisere fortiden. I dette forskningsprosjektet er det del 2, 3 og 5 som har størst relevans og vil utdypes grundigere.

Forfatterne skiller mellom to typer empati, empati for omtanke og empati for forståelse. (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018). Dette første eksemplifiseres gjennom en casestudie av antropologilærer Mr. O'Brians bruk av en rekke filmer i et månedslangt opplegg som hadde som mål på å fremdyrke elevenes omtanke for Hmongfolket. I kapitlet om empati for forståelse følger vi Mrs. Johnsons klasse mens de jobber med å erkjenne det tyske perspektivet i oppløpet til og under 2. verdenskrig. I stedet for å vise elevene en film som forklarer alt dette, bryter Mrs. Johnson ned målet. Først ser elevene *the Wave*, som allegorisk viser totalitærisms forlokkelse på amerikanske skoleungdommer. Deretter vises de *Swing Kids*, hvor en del unge tyskere forsøker å motstå nazistenes indoktrinering i Tyskland på 1930-tallet. Ved å benytte en film med gjenkjennelige omgivelser og en med sympatiske protagonister, fremmer Mrs. Johnsons elevenes forståelse for unge tyskere før og under 2. verdenskrig. Disse to spillefilmene suppleres med klipp fra to dokumentarer, en som markerer minnet etter Holocausts ofre og en som ser kritisk på Amerikas rolle under Holocaust.

Det skilles i bokens tredje del mellom å bruke film som primær- og sekundærkilde.

Forfatterne forklarer at man ved bruk av film som primærkilde utforsker perioden filmen ble produsert, mens man med film som sekundærkilde utforsker perioden den avbilder. Begge disse metodene avhenger av en oppvakt lærer som kan veilede elevene igjennom filmens mange inntrykk for å komme til bunns i formålet og forklare hvor det har blitt tatt kunstneriske friheter.

I del 5 av boken følger vi Mr. Irwin som bruker *Glory* for å visualisere den amerikanske borgerkrigen for sine elever. Irwin har som mål å lære elevene opp til å bli kritiske seere av historiske filmer. Han mener det er viktig å gjenskape fortiden for elevene, ikke bare gjennom rekonstruerte uniformer og slag, men også ved å vise fortidens stemning (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018). Elevene tar til seg filmen, og den opplyser de påfølgende samtalene, samtidig som deres forkunnskaper blir mer levende. Det understrekes at det er viktig med aktiviteter før filmtittingen, for å kontekstualisere filmen elevene skal se og viktig med aktiviteter under og etter for at de skal kunne reflektere over det de har sett.

I artikkelen *Social Studies in the Dark: Using Docudramas to Teach History* argumenterer Benicia D'sa for bruken av historiske drama i historieundervisningen. Hun trekker fram hvordan historiske drama påvirker både sansene og følelsene hos elevene i større grad enn ordinær undervisning (D'sa, 2005). Man bør også være oppmerksom på filmers tendens til å dramatisere og simplifisere, samt spekulere med historiske hendelser. D'sas artikkel understreker videre hvorfor filmklipp vil være mer effektivt enn en hel film, hvor elementene en lærer ønsker å få fram lett kan komme ut av fokus:

Given time limitations, film clips, contextualized by the teacher, may be most appropriate. Dewey states that he prefers to use clips because it allows him the freedom to use particular scenes, stop and discuss them, and then connect them conceptually. For example, to teach about civil rights, a teacher might show clips from Mississippi Burning, a film that tells about the murder of three civil rights workers. Dewey teaches about the horrors of the slave trade by showing scenes from Amistad

(D'sa, 2005)

Videre poengteres viktigheten av at elevene vet hvorfor de ser på filmen/filmklippet, og til slutt foreslås det at læren evaluerer hvordan klippet fungerte, slik at undervisningspraksisen stadig optimaliseres.

2.3. Teori

Dette forskningsprosjektets har som hovedoppgave å belyse hvorfor og hvordan filmklipp brukes av samfunnsfaglærere. Det teoretiske rammeverket vil derfor være samfunnsfagdidaktisk teori. For å ha en rettesnor i arbeidet med denne teorien, sentrerer jeg det rundt akronymet MAKVISE; motivasjon, aktualisere/aktivere, konkretisere, visualisere, individualisere/illustrere, samarbeide og empatier, supplert med mediekynndighet. Dette følges av William Benedict Russell IIIs metode for filmbruk (Russell, *The Art of Teaching Social Studies with Film*, 2012).

2.3.1 MAKVISE

Jeg ble først kjent med MAKVISE gjennom Theo Koritzinskys *Samfunnsfagsdidaktikk* som ble benyttet ved PPU-utdanningen. I boken bruker Koritzinsky didaktikkbegrepet bredt da det omfatter fagets «verdigrunnlag og formål, dens faglige innhold og de arbeidsmåtene og vurderingsordningene som brukes» (Koritzinsky, 2012, s. 19). Med en så bred anvendelse av begrepet presenterer han en del modeller for å vise relasjonene mellom fagdidaktikkens mange elementer.

Den første av disse er didaktisk mål- og middelmodell. Det er en enkel modell hvor målet er utgangspunktet for en kjede og bestemmer stoffutvalg, som igjen avgjør metode, som til slutt påvirker vurderingsform.

Mål → stoffutvalg → metoder → resultatmåling

Den andre modellen Koritzinsky viser til, er den didaktiske relasjonsmodellen. Den representeres gjennom en femkant, hvis hjørner marker mål, læringsaktiviteter, didaktiske forutsetninger, evaluering og faginnhold. Dens fokus er undervisningens innhold, hva undervises og hvorfor og hvordan undervises det (Koritzinsky, 2012). Gjennom læreplanene er hva og hvorfor besvart, mens det siste spørsmålet er for det meste opp til hver lærer å besvare. Akronymet MAKVISE er en operasjonalisering av disse modellene, hvor hver bokstav representerer sentrale undervisningshensyn lærerne bør huske i arbeidet med å planlegge undervisningen. Koritzinsky hevder at Norge først ble introdusert til prinsippene som MAKIS i 1975, med oversettelsen av Ulf Sellergrens *Läraren, planeringen och undervisningen* fra året før. MAKIS er et produkt av utviklingen av svenske læreplaner på

1950-tallet. (Brattenberg & Engebretsen, 2013) og presenteres av Sellergren som «de fem undervisningsprinsippene» (1975, s. 119).

Selv om det danner grunnlaget, står Sellergrens MAKIS dog ikke fullstendig intakt i Koritzinskys MAKVISE. Koritzinsky har tilpasset akronymet ved å endre hva A står for. Dette eksemplet har jeg fulgt ved å endre akronymets E-ord. Tradisjonelt sett har denne stått for *evaluering*, mens for dette prosjektet vil den stå for *empati*, da både tidligere forskning og empiri nevner dette som et mer relevant prinsipp å huske på.

2.3.2. Motivasjon

Det finnes mange teorier som forsøker å forklare elevens motivasjon, og om en returnerer til Sellergren, så var mye av det vi vet om motivasjon kjent allerede da. Ikke bare skilles det mellom indre og ytre motivasjon, men det erkjennes også at det er den første «vi må sikte oss inn mot» (1975, s. 120). Dette utdypes i Deci og Ryans teori om selvbestemmelse, som sier at indre motivert aktivitet ikke trenger ytre stimuli:

Intrinsic motivation is in evidence whenever students' natural curiosity and interest energize their learning. When the educational environment provides optimal challenges, rich sources of stimulation, and a context of autonomy, this motivational wellspring of learning is likely to flourish.

(Deci & Ryan, 1985, s. 245)

For å styrke denne motivasjonen hos elevene mener Sellergren at man i undervisningen må «finne nye veier, nye innfallsvinkler» (1975, s. 120). Ved å «benytte seg direkte av forskjellige virkemidler i undervisningen: vekke interesse ved å framføre stimulerende «introduksjoner»» (Sellergren, 1975, s. 121). Dette kan ses på som behavioristisk belønning og dermed falle under ytre motivasjon. Om man derimot ser mot Maslows modell for motivasjon, gis det en mer nyansert forklaring. På pyramidens femte trinn finner vi *Intellektuelle behov*: «Det er nå nysgjerrigheten, kunnskapstrangen og skapergleden blir vekket» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 139) og «skolens oppgave blir å vise at aktivitetene og lærestoffet er interessant og spennende» (s. 139). Russell hevder at en av metodene for å gjøre dette er ved å bruke film for å undervise samfunnsfaglige tema: «Teaching Social Issues with film increase student interest in the material being studied, thus allowing it to become more meaningful and relevant to the student» (2009, s. 2)

Som Wagner påpeker i sin artikkel i *Nordidactica* er lærerne uenige om den motiverende kvalitet av film. De, av Wagners informanter, som mente det ikke motiverer, beskrev sine elever som ytre motivert for faget. Informantene som var usikre, trakk inn andre elementer, blant annet hvor engasjerende filmen var for elevene. Elevene som motiveres mest av filmbruk, var elevene som gjorde det dårlig i faget. Ellers understreket informantene at overbruken av film ville ha en negativ effekt (2018, s. 37). Forskningen viser at det å bruke film, enten som klipp eller fullfilm, i undervisningen ikke automatisk har motiverende effekt. Materialet som benyttes bør vurderes nøye. Det underbygges av White og Walker, som i *Contemporary Social Studies* argumenterer for å trekke inn media og populærkultur inn i klasserommet. Elevene har stor erfaring med forskjellige medier og mediekanaler, og lærere bør erkjenne disse som en legitim måte å fremdyrke egenskapene som kreves i samfunnsfag. På tross av dette, ser forfatterne oftest en negativ reaksjon fra skolens side til ungdomskultur, da mye av elevenes vante teknologi blir sensurert eller forbudt. Om skolene unnlater å ta i bruk populærkultur og media i utdanningen, så kommer skolens relevans til å minke (White & Walker, 2011). De ser en sammenheng mellom motivasjon og fornøyelse som kan utnyttes ved å bruke kultur elevene er kjent med i undervisningen. Dette eierskapet av læringsmaterialet kan derfor føre til eierskap av læringen (White & Walker, 2011).

2.3.3. Aktivisering

Ulf Sellergren beskriver i *Læreren, planleggingen og undervisningen* læringens aktive natur og at dette ikke begrenser seg til «aktivt å «gjøre» ting. Aktiviteten kan gi seg i uttrykk ved at elevene «lytter aktivt, følger oppmerksomt med, vurderer egne og andres presentasjoner» (1975, s. 122). Sellergren hevder så at elevers motivasjon og oppmerksomhet er knyttet opp mot aktivitet, og for å holde disse oppe, må lærere «veksle mellom ulike arbeidsmåter [og] medieinnslag» (1975, s. 122). De fleste som fremmer bruken av film i undervisningen, understreker at det ikke skal være en passiv aktivitet for elevene. Russell vier 2 av 4 stadier til å sysselsette elevene, en før og under og en etter selve filmen ses (Russell, 2012). Ved å gi elevene oppgaver i forkant, som kan utføres i løpet av filmvisningen samtidig som en i etterkant ber dem reflektere over det de har sett, økes forståelsen for både filmen og temaet filmen representerer (Duffy, 2008, s. 125). I artikkelen *Pauseunderholdning og læremiddel. Om bruk av film i historieundervisninga*, gir Ola Svein Stugu grunnregelen for bruken av film i undervisningen: «Dersom filmvisning i skolen skal kunne forsvares pedagogisk, så må visninga integreres i gjennomtenkte undervisningsopplegg. Ein film kan aldri kome i

lærarens stad. I skolesammenheng er filmen eit læremiddel, og må behandlast som det» (1991, s. 138) (Stugus kursiv).

2.3.4. Aktualisering

I Theo Koritzinskys MAKVISE står A for aktualiser, dermed har Koritzinsky tilpasset akronymet til å passe samfunnsfaget bedre. Ved å gjøre undervisningen mer aktuell «kan det bygges en bro fra elevenes ståsted her og nå til fjerne steder og tidligere tider». (Koritzinsky, 2012, s. 142) En måte å vise individene bak statistikken er gjennom å «bruke bilder, film, sanger, dikt, noveller og fortellinger som appellerer til elevenes følelser og evne til innlevelse» (2012, s. 142). «En slik undervisning kan danne motvekt mot det noen har kalt massemedienes *K-slagsider*, nemlig vekten som blir lagt på *krise, kaos, katastrofe, korrupsjon, kriminalitet, konflikt og krig*» (2012, s. 141). Om det brukes rett, argumenterer William Russell, kan film stå for denne aktualiseringen, da det har potensialet til å føre elever nærmere folkene og hendelsene de studerer (Russell, 2012, s. 157).

Erik Ryen, universitetslektor ved Universitetet i Oslo, skriver i *Utdanningsnytt* at «bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren, både sett fra et læringsperspektiv og fra et dannelsesperspektiv» (Ryen, 2017). Han forteller om John Deweys prinsipp: om elevene skal få eierskap til det de lærer, må det knyttes opp mot deres egne erfaringer, «noe som i samfunnsfag ofte vil innebære det å trekke inn aktuelle saker» (Ryen, 2017).

2.3.5. Konkretisering

«Begrepet konkretisering ligger nær ordet representativitet. Med det menes den grad av virkelighet som er representert i undervisningen. Høy grad innebærer at virkeligheten blir brukt direkte. Lav grad innebærer at man benytter seg av symboler eller verbal framstilling» (Selligren, 1975, s. 123). Selligren mener undervisning bør være mest mulig konkret. For å oppnå dette, bør lærere ta i bruk håndgripelige eksempler, som bilder og gjenstander (1975, s. 122). Koritzinsky er av den oppfattelsen av at det konkrete bør belyse det abstrakte, og vice versa. Elevenes forståelse av begrep, systemer og modeller «bør knyttes til levende mennesker og faktiske hendelser, altså til eksempler. Ellers vil deres forståelse lett bli overfladisk, formalistisk og livsfjern» (Koritzinsky, 2012, s. 142).

Ifølge Winter og Walker er det spesielt elevenes motivasjon som stimuleres gjennom mediebruk, men det påpekes også at om elevene får servert stoff gjennom medier de benytter i sin egen hverdag, konkretiseres stoffet for dem og det blir lettere å ta eierskap til den nye kunnskapen.

2.3.6. Visualisere

Det er flere grunner til å benytte seg av visualisering i undervisningen. Ved å synliggjøre fremmede steder, tider eller konsepter for elevene gjennom bilde og film er det mulig å «utvikle elevenes begrepsforståelse og praktisere kildegransking på måter som gjøre at flere elevgrupper kan trekkes aktivt inn i faget» (Lund, 2011, s. 149). Etersom et bilde representerer det avbildede, tolkes det forskjellig fra en tekst. (Lund, 2011)

Både William Russell III og forfatterne bak *Teaching History with Film* erkjenner at å bruke film for å visualisere er vanlig blant lærere. «A film's visual stimulation and ability to entertain are so much more powerful as a resource, which is why teachers find themselves utilizing film for instructional purposes» (Russell, *The Art of Teaching Social Studies with Film*, 2012, s. 157). Måten film kan transportere seerne til andre tider og steder anses som verdifullt i læreres streben etter å gjøre fortiden levende (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018, s. 158). For å oppnå dette kreves det at undervisningen planlegges grundig (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018, s. 162), men gjøres det riktig, kan en film påvirke elevens forståelse av samfunnsfaglige begreper (Russell, *The Art of Teaching Social Studies with Film*, 2012, s. 157), så vel som deres historiske perspektiv (Russell, 2012, s. 159).

Stugu påpeker at bilder og film er fine medier for å vise og beskrive, men med hensyn til drøfting, analyse og vurdering, oppnås ikke dette ved bruk av bilder alene. «Derimot kan det godt gjerast med utgangspunkt i bilde – men da må det skje på den måten at elevane tileignar seg stoffet gjennom sin eigen aktive språkbruk» (Stugu, 1991, s. 140) (Stugus kursiv). Han erkjenner at film gjennom lyd har flere egenskaper enn bilder, men på grunn av at bilde og lyd ofte ikke formidler samme budskap, har film «størst informative styrke i det konkret beskrivende» (Stugu, 1991, s. 141).

2.3.7. Individualisere

«Individualisering innebærer at man prøver å finne fram til en undervisningsform som passer for den enkelte elevs ulike forutsetninger, interesser, krav o.l.» (Sellergren, 1975, s. 127).

Denne individualiseringen kan foregå på vanskelighetsnivå, men også gjennom å spille på elevers forskjellige styrker. Om man sørger for å holde undervisningen variert, en like ofte brukt makvise-V, utvider man antall intelligenser som stimuleres.

2.3.8. Samarbeid

Vedrørende dette skriver Sellergren mest om gruppearbeid, noe som for denne oppgavens del ikke er så relevant. Det som derimot er mer relevant, er Lev Vygotskij teori om den nærmeste utviklingssonen. Dette er en teori som forklarer hvordan læring er en sosial handling. På egen hånd vil en elev være i stand til å tilegne seg en viss forståelse, men om de samarbeider med sine medelever, eller veiledes av en lærer, økes elevens kapasitet. Samtalen elevene imellom eller med lærer er der læring skjer, i følge Vygotskij, som fant at «tenkning og problemløsning er tett koblet til samarbeid, og at vi lærer raskere når vi samarbeider sammen med andre mennesker» (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2012, s. 234).

I følge Deci og Ryan promoterer samarbeid i mye større grad enn konkurrerende undervisningssettinger iboende motivasjon hos elevene. Samtidig er det både mer effektivt, gir større måloppnåelse, og er en måte å forbedre sosial tilpassing på (1985, s. 258).

Dette erkjennes av William Benedict Russell, som i sitt arbeid har utviklet en metode for hvordan en best bruker film i undervisningen. I det siste stadiet av metoden, *det kulminerende aktivitetsstadiet*, kan læreren velge å ha en samtale med klassen ut ifra spørsmål elevene har fått i det andre stadiet, *preparasjonsstadiet* (2009).

2.3.9. Empati

I artikkelen *Pedagogical Paradox of Social Science* TIEL- metoden presenterer Christy Folsom en læringsmodell sammensatt av Joy Paul Guilford og John Deweys teorier. Metoden har et tosidig fokus, å fostre både intellektuell og emosjonell vekst hos elevene. Det forsøker den ved å sette Guilfords fem måter å tenke på; kognisjon, minne, evaluering, logisk tenkning og kreativ tenkning, sammen med Deweys fem emosjonelle karaktertrekk; refleksjon, empati, etisk argumentasjon, mestring og verdsettelse. Empati kobles opp mot minne. Om elever har

en følelsesmessig tilknytning til fagstoffet, vil det styrke deres hukommelse av det. Videre hevder Folsom at opprettholdelsen og videreutviklingen av demokratiske samfunn beror på dets borgeres empati (Folsom, 2011).

I den generelle delen av læreplanen for samfunnsfag står det at muntlige ferdigheter inkluderer en forståelse «for ulike syn, evne til perspektivtaking og evne til å uttrykke usemje sakleg og med vørndnad for andre oppfatningar» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Målene for opplæringen på videregående skole stadfester også at elevene skal se på tema fra ulike synsvinkler, reflektere over det å være minoritet og drøfte verdien av likestilling, samt «årsaker til at fordommar, rasisme og diskriminering oppstår» (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det å fostre den empatiske evnen hos elevene er dermed et av fagets objektiver.

Som vist under 2.2. *Tidligere forskning* er det flere som fremmer bruken av film for å utvikle empati. I *Teaching History with Film* defineres empati som evnen til å gå inn i andres erfaringer, gjennom refleksjon (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018, s. 49). Forfatterne hevder at film kan brukes til å lære elever å bry seg om andres skjebner (s. 31) og er et ypperlig verktøy for å oppleve fremmede kulturer og folkeslag, i søken etter å forstå dem (s. 34). Forfatterne tar også opp kritikk rettet mot bruken av empati for forståelse, hvor det antydes at emosjoner tåkelegger tolkning. De tydeliggjør her distinksjonen mellom empati og sympati: empati avkrever ikke at vi tar parti. «Empathy does not trump reason, it informs reason» (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018, s. 34)

2.3.10. Mediekyndighet

Abraham Maslow identifiserer i sin bok *Motivation and Personality* skolen som et sted hvor elevenes naturlige nysgjerrighet ofte sløves ned:

Education in practice too often adapts the child to the convenience of adults by making him less a nuisance and a little devil. More positively oriented education concerns itself more with the growth and future self-actualization of the child. What do we know about teaching children to be strong, self-reflecting, righteously indignant, resistant to domination and exploitation, to propaganda and blind to enculturation, to suggestion and to fashion.

(Maslow, 1970, s. 282)

I de 65 årene sidene bokens første utgave har teknologiene utviklet seg heftig, men prinsippet vedvarer. I en tid hvor unge møter media i uovertruffen grad og kilder er mer manipulerbare enn noen annen gang er det et steg i riktig retning å sørge for at kompetansen til å evaluere kilder økes hos elevene. Dette profeteres av Erik Lund: «Kildegransking anvendt på de visuelle mediene kan vise at [...] faget er nyttig i elevenes mediehverdag» (Lund, 2011, s. 149)

Mediekyndighet defineres som evnen til å analysere og evaluere all type media, og anses av William Benedict Russell som en måte å knytte læring til elevenes hverdag, samtidig som man verdsetter deres kultur som fruktbar for læring. Mediekyndighet skaper en forståelse for medias rolle i samfunnet og gir et rammeverk for å analysere, evaluere og skape beskjeder i varierte former, fra papir, til video, til internett. Det gir både elever og lærere en felles tilnærming til kritisk tenkning, samtidig som det møter elevenes behov for å være fornuftige konsumenter av media og ansvarlige forvaltere av informasjon. Derfor bør det, ifølge Russell, være en selvfølgelig del av enhver leksjon hvor, ikke bare film, men all media benyttes (2009).

Et av punktene Russell særlig trekker fram er at mediekyndighet gir borgere evnen til å stille spørsmål og uttrykke seg selv (2009). Demokratisk dannelse trekkes fram av både læreplaner og fagdidaktikk i samfunnsfag som essensielt for å unngå forvitringen av demokratiet (Borgebund, 2015, s. 87). Å utdanne elevene i å utnytte sin medborgerstatus regnes av forfatterne Hicks, van Hover, Washington og Lee som skolens fremste moralske plikt. Derfor lanserer de et nytt sett med pedagogiske prinsipper for å gi elevene lesekyndigheten de trenger for å lykkes som demokratiske medborgere. Undervisningen bør være praktisk rettet, med relevante verktøy og teknologi. Lærerne bør gi tydelige instruksjoner for å hjelpe elevene å reflektere over språket og praksisen de undervises i. Elevene bør få en forståelse for hvordan de kan reformulere sin kunnskap for å passe andre fora og også gis evnen til å produsere. Gjennom å følge disse vil man gi elevene evnen til å bruke og tolke media, ikke bare konsumere kunnskap (Hicks, Hover, Washington, & Lee, 2011).

Et annet poeng Russell trekker fram er at utdanning til mediekyndighet kan være en måte å møte læreplanmål gjennom oppdaterte kilder på (2009). I Kunnskapsløftets læreplaner betegnes bruken av digitale verktøy som en grunnleggende ferdighet, samfunnsfagets læreplan nevner informasjonssøking, kritikk og vurdering av digitale kilder. «Vidare blir evna til å bruke varierte søkje-strategiar utvikla, til å gjere kritiske val og til å uttrykkje fagleg

refleksjon» (Utdanningsdirektoratet, 2013). I den generelle delen av fagets læreplan står det: «Å kunne lese i samfunnsfag inneber å utforske, tolke og reflektere over faglege tekstar for å forstå eige og andre samfunn og andre tidar, stadar og menneske. Det inneber og å kunne behandle og bruke informasjon frå [...] film» (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

Læreplanen som nevnes over er under revisjon. I den oppdaterte versjonen er det lagt større vekt på å utdanne elever til «kritisk tenkende medborgere i samfunnet» (Utdanningsdirektoratet, 2019). «Kunnskap er noe elevene skal forholde seg kritisk til og aktivt bruke for å forstå seg selv og samfunnet. Slik legger vi grunnlaget for at elevene også framover kan innhente og bruke kunnskap for stadig å utvikle denne forståelsen» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette omfatter også, ifølge den nåværende planen, informasjon fra film og bilder. «Utvikling av leseferdigheitene i samfunnsfag inneber gradvis oppøving, frå forståing av tekst og visuelle framstillingar, gjennom tolking og vurdering til utvikling av strategiar for kritisk kunnskapstileigning» (Utdanningsdirektoratet, 2013).

I *Reading, Democracy and secondary Social Studies education*, argumenterer Michelle Reidel og Christine Draper for at tekstanalyse bør ta større del i spesielt samfunnsfag, tekst defineres her som alt som kan leses, inkludert film. Gjennom å lære dem *å lese som historikere*, vil elevene tilegne seg verktøy som trengs for å delta i framtidens demokrati (Reidel & Draper, 2011). David Hicks foreslår videre, med sine medforfattere, i *Internet literacy for active citizenship and democratic life* at samfunnsfagundervisningen bør ha en ledende rolle i å utdanne framtidens borgere for å kunne navigere i informasjonen internett har å tilby (Hicks, Hover, Washington, & Lee, 2011). De har undersøkt hvordan man kan nå web 2.0s potensial innen samfunnsfagundervisningen. I sitt arbeid avdekte de hvordan web 2.0s potensial til å øke demokratiseringen beror på elevenes mediekynndighet og samfunnskunnskap. I dette nye landskapet er disse koblet sammen på en måte som skolene ikke enda har innsett, og dermed forspilles dette potensialet i undervisningen

For at kritisk og demokratisk dannelse skal kunne finne sted, må undervisningen aldri fjerne seg for langt fra den konkrete dagligverden, men må fokusere på å sette det hverdagslige i et kritisk lys ved hjelp av fagstoffet. Også i denne prosessen blir aktualisering, forstått som konkretisering av viktige samfunnsspørsmål, et sentralt element. Utviklingen innen IKT i skolen gjør at mulighetene for å gjøre dette i dag er svært gode, men samtidig stiller denne

utviklingen stadig større krav til samfunnsfaglærernes faglige, didaktiske og digitale kompetanse. (Ryen, 2017)

2.3.11. Russells metode

William Benedict Russell III's metode er et forslag til en plan for bruk av film i undervisningen. Den består av fire stadier; forberedelsen, før film, film og etter film. Russell anser forberedelsen som det viktigste stadiet i hele undervisningens forløp (2012, s. 157). Her bør man sørge for at aktiviteten møter læreplanmål, samtidig som man som lærer bør klargjøre sine egne målsettinger med å vise filmen. I det andre stadiet bør man introdusere filmen samt formålet med å se filmen for elevene (2012, s. 158). Elevene bør så gis oppgaver som de skal fokusere på under filmvisingen. Etter dette vises filmen, eller filmklippet, før det hele kulminerer i det fjerde stadiet, hvor trådene samles. Her kan læreren velge en rekke aktiviteter for å konkludere undervisningen, klassen kan diskutere eller oppsummere filmen, elevene kan reflektere individuelt, gjennom en skriftlig oppgave, eller felles gjennom rollespill (Russell, 2012, s. 158).

Russell fremhever så fem måter å bruke film på; som en visuell lærebok (2012, s. 158), for å skildre atmosfære, allegorisk (s. 159), som historisk kilde og som et anslag (s. 160). Den første og den andre er allerede nevnt under *Visualisere*, men vil utdypes litt grundigere her. Lærere bruker film oftest som visuell lærebok, for å formidle en hendelse. Om man er kritisk i utvelgelsen av kilden, vil dette kunne føre til at elevene ikke bare sitter igjen med nøyaktig kunnskap, men også et endret perspektiv på historie (Russell, 2012, s. 158). Dersom en bruker film for å skildre en atmosfære, handler det fremdeles om å visualisere en annen del av verden eller tidsperiode, men det fokuseres i større grad på detaljene. Russell påpeker at det ikke er nødvendig å vise mer enn korte klipp for å gi elevene en forståelse for den fremmede arkitekturen og de arkaiske klærne (2012, s. 159).

Under 2.2 *Tidligere forskning* presenteres Mrs. Johnsons undervisningsopplegg hvor hun benytter film for å dyrke elevenes empatiske forståelse. Hun brukte filmen *the Wave* for å forklare hvorfor Hitler lyktes å forføre det tyske folk. Dette er et eksempel på en allegorisk bruk av film. Russell anser dette som en metode for å fremme elevens evner til å nå høyere former for tekning (Russell, 2012, s. 159)

Det å bruke film som historisk kilde bør, ifølge Russell, gjøres i større grad. Ved å studere hvordan en film preges av perioden den er fra isteden for perioden den avbilder, kan man forstå temaene som var prominente bedre (2012, s. 160). For eksempel, hvordan preger krigene i Midtøsten presentasjonen av korstogene i *Kingdom of Heaven* fra 2005. (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018, s. 143).

For å vekke elevenes interesser, anbefaler Russell å bruke film som anslag:

This often is done with short film clips to provoke interest and discussion. Simply put, using film as a springboard means a teacher is using film to motive and grab the attention of student. Using film as a springboard promotes and encourages quality discussion and higher-order thinking

(Russell, 2012, s. 160)

2.3.12. Å undervise med YouTube

I det tjudeførste århundre er undervisning i samfunnsfag og forståelse av media knyttet tett sammen. Dersom skolen ikke tilpasser seg dette, må elevene godta læringsmetoder som står i motsetning til hvordan de selv, gjennom sine digitale liv, lærer. I en tid hvor tre av fire amerikanske ungdommer mellom 12 og 17 år har postet innhold online, mener Joseph O'Brien at skolen er på etterskudd når det gjelder å omstrukturere undervisningen for å passe den post-digitaliserte hverdagen. O'Brien skriver i *Using web 2.0 to transform a brick & mortar school into a participatory media rich civic learning environment*, at skolen ikke utnytter plattformens enorme potensial. For selv om ungdommen sitter alene foran skjermen, er de ikke isolert, men heller deltagere i en rekke nettverk som introduserer dem for nye folk, konsepter og ideer. (O'Brien, 2011)

O'Brien presenterer derfor en undervisningsmodell som effektivt integrerer web 2.0 plattformer i samfunnsfagundervisningen. O'Brien mener om man inkorporerer web 2.0 i den daglige undervisningen, samtidig som man øker elevens digitale lesekyndighet og gjør dem oppmerksomme på de kommersielle aktørenes agenda på nett, vil man forberede elevene godt på å være aktive borgere i en økende digital framtid.

Tidligere hadde man ikke mulighet til å praktisere ytringsfrihet og samfunnsmessige debatter i offentlig rom når man underviste om det. Med framveksten av deltagende digitale verktøy,

som YouTube, har man nå muligheten til å kombinere teorien med praksisen i undervisningen. Utfordringen ligger i hvordan man oppmuntrer elevene til å skape samfunnsfaglig innhold. Lærere bør skape en opplevelse av felleskap når de bruker sosiale medier i undervisningen. Dette tilgodeser både demokratiets tilknytninger og ungdommers ønske om å henvende seg til et publikum, samtidig som det understreker det deltagende i mediebruk.

YouTube er en ypperlig plattform for opplæring i mediekyndighet. Slik vil man unngå at de digitale verktøy kun erstatter de gamle. Slik vil elevene jobbe med et relevant verktøy, i en autentisk setting, samtidig som de får muligheten til selv å sette det de lærer i faget inn i nye kontekster og dermed vil deres evne til selv å produsere kunnskap fremmes.

O'Brien understreker at bruken av web 2.0 krever mer årvåkenhet av lærerne. Med web 2.0 blir grensen mellom personlige ytringer og reklame stadig mer utydelig, og relasjonen mellom bruker og produsent av materialene endres. O'Brien påpeker at vi etterlater digitale fotavtrykk på nettet, som er av interesse for både kommersielle og politiske aktører. YouTube, som er eid av Google, ligger i grensesnittet mellom det offentlige og det private, og er for det meste finansiert gjennom reklame (O'Brien, 2011).

DeWitt med flere, forklarer at elevenes kapasitet for læring økes drastisk om de gis muligheten til å praktisere det de hører og ser. YouTube representerer derfor et stort potensial gjennom sin invitasjon til aktivt brukerskap for bedre og mer effektiv læring (DeWitt, et al., 2013, s. 1119).

2.4. Metode

Teknologien som muliggjør effektiv visning av filmklipp har også gjort det vanskeligere å skille mellom informasjon og kunnskap, opplyser Bernt Gustavsson i *Vad är kunskap*. Han forklarer at kunnskap konstrueres når et menneske tar til seg og forstår ny informasjon. For å få forståelse, må det nye settes inn i en sammenheng. Denne er for hver enkelt særegen, formet av ens erfaringer og samtid (Gustavsson, 2002).

Jeg erkjenner at forskningen min står i en konstruktivistisk tradisjon. Postholm og Moen beskriver konstruktivismen som et bindeledd mellom de to andre teoriene, positivisme og kognitivisme, hvor læringen skjer i møtet mellom individ og miljø (Postholm & Moen, 2011).

2.4.1. Metodevalg

Problemstilling og metode er knyttet sammen, den siste utledes av den første. Med problemstillingen, *Hvordan og hvorfor bruke(s) filmklipp i samfunnsfagundervisningen på videregående skole* falt det naturlig å velge en kvalitativ metode. Kvalitativ metode defineres av *Store Norske Leksikon* som «forskningsmetoder som vektlegger forståelse og analyse av sammenhenger i en prosess hos den enkelte .. [og] .. er viktig for å utvikle bedre forståelse av individer» (Malt, Kvalitativ, 2015). «I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiver fram» (Posthom, 2011, s. 9).

Kvalitativ forskning står dermed ikke direkte i motsetning til kvantitativ, metodene er heller knyttet til hverandre. Nye teorier utvikles gjennom det kvalitative, for så å prøves ut gjennom det kvantitative. Idet forskningsprosjektet er eksplorativt, vil det gjennom kvalitativ metode finne sine svar. I kvalitativ forskning henter en hovedsakelig informasjon på tre måter; observasjon, intervju og diskursanalyse. Dersom emnet jeg ønsket å se nærmere på allerede hadde blitt omfattende forsket på, kunne en diskursanalyse sett på hvordan det behandles i litteraturen. Gjennom observasjon ville jeg sett hvordan filmklipp brukes i samfunnsfagundervisningen, men for å få innsikt i hvorfor det brukes, har jeg måttet intervju de observerte lærerne også. På bakgrunn av dette så jeg at intervju var den beste måten å besvare problemstillingen.

Samtaler har siden språkets opprinnelse vært den primære metoden for å overlevere informasjon. I kvalitativ forskning har man systematisert denne overleveringen for å kunne ta del i og katalogisere kunnskap utenfor vår egen erfaring. Det finnes forskjellige former for intervju, fra helt *formelle* til *uformelle*. For mitt eget arbeids del fant jeg det hensiktsmessig å benytte *halvplanlagte, formelle intervju*. Dette er en intervjuform hvor spørsmålene i utgangspunktet er klare, men hvor man har rom for å avvike fra dette om det kommer informasjon man ikke har forutsett. Valget av denne intervjuformen som metode er for å «frembringe deskriptiv informasjon som [kan] hjelpe meg som forsker til å forstå de kontekstuelle faktorene» (Posthom, 2011, s. 72) rundt det å benytte seg av filmklipp i undervisningen. Det å gi objektene rom til å snakke fritt fører videre til en større troverdighet. Men jeg har midlertid ingen observasjon for å teste gyldigheten av deres utsagn.

2.4.2. Utvalg

I de første samtaler med veileder hadde vi blitt enige om grunnet forskningsprosjektets iboende utforskende karakter, at det ikke ville være avgjørende å ha mange informanter, men heller å gå i dybden med færre informanter. Kriteriene for å delta i undersøkelsen var i utgangspunktet at informantene skulle være praktiserende samfunnsfaglærere ved videregående skoler. De skulle videre ha bred erfaring med filmklipp som undervisningsverktøy.

Forespørselen om å delta ble i første omgang sendt ut gjennom veileders nettverk, med en oppfordring å sende det videre til relevante personer. Dette førte til at jeg raskt fikk kontakt med åtte lærere som sa seg villig til å delta. Etter e-postkorrespondanse for å avtale møte med informantene, ble det klart at to av informantene i inneværende år ikke hadde undervisning i faget samfunnsfag, men underviste primært historie og geografi. Grunnen til at jeg fremdeles valgte å intervju disse lærerne på tross av at de ikke dekket kriteriene for oppgaven, var en nysgjerrighet på om deres praksiser i andre fag var lik eller ulik samfunnsfaglærernes. Om disse to intervjuene i ettertid viste seg å være irrelevante, kunne jeg forkaste dem og fremdeles ha seks informanter. Etter å ha gjennomført samtlige intervjuer, er det tydelig at alle informantene uttaler seg med sin fulle faglige bakgrunn, ikke kun som lærere i samfunnsfag, når de svarer på spørsmålene. Det er vanskelig for dem å skille mellom de samfunnsfaglige emnene de underviser i når de svarer, fordi deres praksis på feltet er såpass integrert. Derfor har jeg besluttet å ikke forkaste intervjuene med lærerne som ikke underviste i samfunnsfag.

De åtte lærerne som svarte positivt på e-posten var alle fra urbane skoler, de fleste med over 1000 elever. For å få litt variasjon i utvalget, forsøket jeg derfor gjennom eget nettverk av bekjente å skaffe informanter fra mindre, rurale skoler. På tross av nettverkets villighet til å sende mine forespørsler videre til samfunnsfaglærerne ved sine skoler, endte det ikke med noen nye informanter. Hva den manglende responsen kommer av vet jeg ikke helt. Noen av de kontaktede lærerne var bekymret over manglende relevant erfaring, siden de kun hadde jobbet et par år. Andre kontaktede lærere som ikke responderte på forespørselen i det hele tatt, er godt etablerte lærere, som kanskje ikke har noen merkbar filmklippbruk. Det kan være at mindre skoler, med sine tilsvarende mindre faggrupper, ikke har nok kollektiv kompetanse på akkurat dette feltet til å fremdyrke undervisningspraksiser utover det grunnleggende. Ettersom

det var i samme tidsrom som jeg hadde begynt intervjuene, kan det rett og slett hende at de mindre skolenes manglende respons kommer av manglende oppfølging fra min side.

2.4.3. Informantene

Jeg gjennomførte i alt åtte intervjuer på fem skoler. Ett av disse var et gruppeintervju med to informanter. Av disse ni var fem kvinner. Angående erfaring foreligger det en viss variasjon, fire var relativt nyutdannede med fem års fartstid i yrket, to hadde over ti år, mens tre hadde over tjue års erfaring. Tilsammen satt de på over 117 års erfaring, noe som fører til et snitt på 13 år.

Informantenes utdanning er variert. To har gått lektorutdanning og dermed hatt en utdanning tilpasset yrket. Av de andre har to tatt en samfunnsfaglig masterstudie, to en geografifaglig en, to har en master i historie, mens en har en journalistutdanning i bunn. Disse har så tatt *Praktisk Pedagogisk utdanning*, hvor de har møtt forskjellige former for fagdidaktikk.

Samtlige informanter har andre fag i tillegg til samfunnsfag, og med unntak av to underviser alle for både yrkesfag og studiespesialiserende. På grunn av at intervjuene ble gjennomført anonymt, har jeg gitt informantene nye navn i framleggelsen av empirien.

2.4.4. Intervjuguide

Fordi dette er et utforskende forskningsprosjekt, er det viktig å ha en solid intervjuguide, og for å sørge for dette så jeg på lignende forskning for inspirasjon. Det var spesielt to som hjalp meg i utformingen av intervjuguiden; Edda Eriksen Falks masteroppgave *Film og Youtube i spanskundervisningen* (2012) og David-Alexandre Wagners *Teachers' Use of Film in the History Classroom*. (2018). Den første ser på hvordan spansklærere benytter audiovisuelt materiale som et språkdidaktisk verktøy i spanskundervisningen, mens den andre ser på 19 historielæreres bruk av film i undervisningen. Selv om begge disse tar for seg tema som ikke er forenlig med mitt, så var det betryggende å jobbe ut fra disse for å forme min egen intervjuguide. Ettersom den var satt sammen fra forskjellige kilder ønsket jeg å teste dens gyldighet og gjennomførte derfor et pilotintervju med en tidligere kollega over telefon. Dette telefonintervjuet på rundt 45 minutter gav meg enormt mye. Min tidligere kollegas svar, så vel som påfølgende tilbakemelding, fremhevet hvor det var behov for å luke ut og legge til spørsmål. Denne versjonen ble så sendt til veileder som også kom med innspill som førte til den endelige utgaven.

Spørsmålene jeg stilte informantene var laget for å besvare forskningsspørsmålene, men ikke alle var direkte knyttet dette målet. For å skape tillit mellom informant og intervjuer begynte intervjuet med generelle spørsmål for å så spisse dem inn mot forskningsspørsmålene. De tre første spørsmålene går dermed på informantenes bakgrunn; hvorfor de valgte å bli samfunnsfagslærere og hvilken utdanning de har tatt for å oppnå det. De neste fire kartlegger så deres virke som samfunnsfagslærere; hvor lenge de har jobbet og hvilke andre fag de underviser i. Deretter følger fem spørsmål som skal gjøre rede for rammene rundt informantenes bruk av filmklipp i undervisningen; IKT-nivå, både skolens og eget, samt støtte fra kollegaer og ledelse. Det er først med spørsmål 11 at filmklipp spesifikt dukker opp og deretter preger filmklipp de resterende tretti spørsmålene. Av disse går elleve nærmere inn på hva informantene benytter, hvilken type materiale de ser, hvor det kommer fra og etter hvilke kriterier de har valgt dette. Deretter kommer elleve spørsmål som går direkte inn på forskningsspørsmålet; hvordan og hvorfor bruke filmklipp i undervisningen. Til slutt kommer fire spørsmål som går på elevene.

I intervjuguiden forsøkte jeg å balansere mellom å formulere spørsmål som er utvetydige og samtidig åpne nok til at jeg kan få innsikt i noe jeg tidligere ikke visste om. Etter gjennomførelsen er det klart at det ikke lykkes fullstendig, da det var mange spørsmål som trengte ytterligere klargjøring. I denne klargjøringen er det tilfeller hvor jeg formulerer meg slik at informantenes svar preges.

2.4.5. Gjennomførelsen

I løpet av en uke gjennomførte jeg 8 intervjuer. Alle ble avholdt ved informantens respektive arbeidsplasser på passende tidspunkt i deres arbeidstid. Dette ble primært gjort for å sikre tilgang til informantene, som frivillig brukte sin egen tid for å delta i undersøkelsene. En ytterligere fordel med å møte informantene i sine vante omgivelser er at dette er med å skape trygge rammer rundt intervjuet, noe som forhåpentligvis fører til mer åpenhet i intervjusituasjonen.

Det ble gjort opptak av alle intervjuene. Dette ble gjort i henhold til Norsk Senter for Datalagring sitt reglement. Det ble innhentet samtykke fra samtlige informanter, de fikk alle informasjon om både prosjektet og sine egne muligheter til å trekke seg fra prosjektet til enhver tid. For å overholde NSDs betingelser, ble opptakene lastet opp til min OneDrive-konto hos NTNU, hvor de ved dette forskningsprosjektets slutt skal slettes.

Det første intervjuet ble gjennomført fredag 1. februar 2019, mens de resterende ble gjort mandag, tirsdag og onsdag uken etter. Dermed hadde jeg tid til å lytte på opptaket av det første før jeg gjennomførte nummer 2. Dette hjalp meg i min intervjuteknikk. I det første er jeg i større grad en deltager, mens jeg i de siste begrenser mitt eget verbale bidrag. Siden jeg i det første er mer samtalende, tar dette flere sidespor enn de påfølgende. Dette er derfor, med 52 minutter, det lengste av de 8. Etter erfaringen fra pilotintervjuet hadde jeg estimert at intervjuene ville ta mellom 30 og 45 minutter. Det faktiske spennet endte opp på 23 til 52 minutter, dette er hhv. det nest siste og det første intervjuet.

Utviklingen fra første intervju fortsatte i løpet av hele prosessen. I det andre intervjuet er det også elementer som jeg lærte av ved gjennomlyttingen. Dette var en omtenkssom person som tok seg god tid til å formulere svar, noe som førte til pauser i opptaket. Når jeg hører igjennom dette for transkriberingen, så er det med en irritasjon over min egen utålmodighet. Her legger jeg ved flere anledninger an veien videre ved at jeg starter å prate, mens han tenker. Erfaringene fra de to første gjorde at jeg i de senere intervjuene forsøkte å være mer stille og mindre førende i mine bekreftelser av informantenes utsagn.

Syv av intervjuene var med én informant, mens nummer 5 ble gjennomført med to informanter. I løpet av selve intervjuet fungerte dette like greit som de andre intervjuene, men i transkriberingsprosessen var det litt mer utfordrende å skille uttalelser fra de to informantene.

Transkriberingen tok tid. De 8 intervjuene resulterte i over 300 minutter opptak. Dette tok det rundt 30 timer å transkribere. Jeg har hatt liten erfaring med transkribering tidligere og ble overrasket over hvor lang tid prosessen tok.

2.4.6. Metode for analyse og tolkning

I arbeidet med å kategorisere empirien har jeg hovedsakelig benyttet analyseverktøyene som introduseres av *Grounded theory*, åpen, aksial og selektiv koding. Barney Glaser og Anselm Strauss ønsket med sin *Grounded theory* å tette gapet mellom de store teoriene og empirisk forskning. Teorien har røtter fra *Symbolsk interaksjon*; en kvalitativ metodisk retning fra tidlig 1900-talls Amerika. Med seg fra *Symbolsk interaksjon* har Glaser og Strauss viktigheten av empirinærhet, stegvis induksjon fra empirien og tanken om forskeres påvirkning på empirien. Glaser og Strauss mener alle bør kunne utvikle sin egen teori, og påpeker at mindre lærde

forskere viser større kreativitet i tolkningen av data (Alvesson & Sköldberg, 2017). Det er dette elementet med teorien som appellerer mest til meg, da temaet jeg skriver om ikke har stor dekning i eksisterende litteratur.

Induktiv tilnærming betyr å skape sammenhenger gjennom å studere innsamlet materiale, ved å forsøke å forstå det generelle ut fra individuelle erfaringer. *Grounded theory* sine tre kodingsfaser er dermed del av den stegvise induksjonen. I den åpne kodingen går man nøye igjennom datamaterialet i forsøk på å finne kategorier. Kategorier er samlinger av begrep som dekker det samme fenomenet (Posthom, 2011, s. 88). I den aksiale kodingen belyses sammenhengene mellom fenomenene. I den selektive kodingen er målet «å finne kjernekategoriene og systematisk relatere den til de andre kategoriene» (Posthom, 2011, s. 90)

Det første jeg gjorde i dette arbeidet var å fargekode alle intervjuene. Det første intervjuet gjennomført farget jeg magenta, og deretter fulgte regnbuens farger. Dermed har det vært enkelt å identifisere utsagn etter hvert som empirien kodes inn i kategorier. Deretter delte jeg opp intervjuene i 6 deler etter intervjuguidens tema; *Personlig opplysninger/bakgrunn, Rammer rundt bruken, Filmklipp i undervisningen – materiale, Egne erfaringer med bruk av filmklipp, Elevene og Oppsummering/avslutting*. Disse delene ble så samlet på tvers av intervjuene og så skrevet ut. Disse arkene leste jeg så igjennom på leting etter ett og ett tema, fra MAKVISE sine undervisningsprinsipper, til plattformer for digitalt innhold, med spesielt fokus på NRK og YouTube og kildekritikk. Dette har resultert i en ansamling av kategorier hvor sitat er ordnet etter tema, med fargekoder som avslører opphavspersonene. I tillegg har jeg redusert sitatene til stikkord og satt dem i et større system hvor alle temaene og informantene stilles opp mot hverandre. Dette er utgangspunktet for drøftingen av empirien jeg presenterer.

Forskningsprosjektets to spørsmål er hvorfor bruke(s) filmklipp og hvordan bruke(s) filmklipp i samfunnsfaglig undervisning på videregående skole. Disse to spørsmålene blir dermed fire. Først ønsker jeg gjennom informantenes erfaringer å se på hvordan og hvorfor de bruker filmklipp, deretter ønsker jeg, ved hjelp av relevant litteratur å se om deres praksis stemmer overens med didaktiske prinsipper. Empirien som presenteres svarer den første delen av spørsmålene, mens drøftingen opp mot tidligere forskning og teori forsøker å komme fram til den siste.

På bakgrunn av funn i empirien fant jeg det hensiktsmessig å gruppere informantene i tre grupper. Den første gruppen er de tradisjonelle samfunnsfaglærerne, Anette, Donna, Trine og Sandra. Den andre gruppen er privatskole-samfunnsfaglærerne Bjørnar, Torbjørn og Siv. Den tredje er de tangerende lærerne Knut Arild og Frans.

Informantene i grupperingen varierer i erfaring, samtidig som den i stor grad deler informantene inn i to homogene og en heterogen gruppe etter kjønn. På tross av dette vil ikke kjønn være en faktor det drøftes ut ifra.

Disse grupperingene er hovedsakelig gjort for å presentere eventuelle funn på en konsekvent måte, og er ikke ment for å vise noen større trend blant samfunnsfaglærere, det er utvalget for lite til. De store forskjellene mellom gruppene tas fremdeles opp, da man i induktiv forskning forsøker å forklare det generelle gjennom å se på det individuelle. Det konkluderes derfor ikke med at forskjellene prosjektet finner er gjeldende, de peker derimot ut felt hvor det er behov for belysende forskning.

2.4.7. Refleksjoner

Gjennomfør heller ett pilotintervju for mye enn ett for lite! Jeg gjennomførte ett pilotintervju, over telefonen. Dette var til god hjelp. I etterkant av intervjuene med informantene ble det klart at jeg burde ha gjennomført flere pilotintervjuer for å styrke både egen intervjustil og intervjuguiden. Å være god til å intervjuer handler lite om å være god til å snakke, og alt om å være god til å lytte.

Transkribering er omfattende arbeid. Etter at jeg hadde transkribert brorparten av intervjuene, fikk jeg i samtale med en medstudent tips om å spille av intervjuet i halv hastighet. Dette var til enorm hjelp på de siste to-tre intervjuene. Dersom jeg skulle gjort det om igjen, ville jeg ha transkribert pilotintervjuet. Dette ville synliggjort overflødige spørsmål og gjort meg oppmerksom på omfanget av oppgaven. Dermed ville jeg i større grad avbrutt informantene når de begynte å snakke om irrelevante ting.

3.4.8. Ethiske og kildekritiske spørsmål

Gjennom å benytte intervju som metode for innhenting av informasjon, vil empirien farges av informantenes subjektivitet. De står fritt til å fortelle sine egne historier, noe som kommer til å farge svarene jeg får. Det er dermed fare for at svarene ikke gjenspeiler lærernes praksis

nøyaktig. Dette er ikke et stort problem da det er lærernes refleksjoner jeg er ute etter. Om de derfor ikke praktiserer det de predikerer, vil deres utsagn fortsatt ha gyldighet, ettersom de gjennom sin erfaring, formidlet eller ei, har kommet fram til det de i dag anser som gode undervisningspraksiser.

En annen utfordring med denne metoden er at jeg, både bevisst og ubevisst, kan overstyre objektene, noe som svekker gyldigheten av svarene de gir. For å redusere denne påvirkningen kunne jeg ha benyttet spørreundersøkelse, det Postholm kaller planlagt, formelle intervju (Posthom, 2011) Her vil man ha et fast oppsett, hvor alle deltagerne får de samme spørsmålene i samme rekkefølge. Denne formen for intervju er mindre tidkrevende og ville dermed gjort det mulig å samle inn mer data. Årsaken til at jeg ikke valgte denne intervjuformen, er at den «begrenser hva forskeren får inn av informasjon» (Posthom, 2011, s. 71). For å komme fram til lærernes didaktiske begrunnelser har det vært viktig å presisere spørsmål og stille oppfølgingsspørsmål. For å unngå å overstyre objektene, jobbet jeg i forkant med intervjuguiden for å luke ut mest mulig tvetydighet. I tillegg jobbet jeg underveis med egen intervjustil for å unngå at empirien ble farget.

KAPITTEL 3. EMPIRI

I læreres hverdag er det ikke først og fremst pedagogisk og didaktisk litteratur de lener seg på. De støtter seg heller på læreplanene, som i stor grad er utarbeidet på bakgrunn av overnevnte litteraturen. Før empirien fremstilles, finner jeg det derfor hensiktsmessig å presentere hvordan film har blitt håndtert og håndteres i det norske læreplanverk.

Undervisning om og med film kommer til uttrykk i pedagogiske debatter på 1930-tallet, spesielt i de pedagogiske tidsskriftene. Som tidligere dreide debatten seg mye om en beskyttende holdning ovenfor barn og unges forhold til filmen, selv om det også kom til uttrykk en fascinasjon for de «levende» bilder (Braaten & Erstad, 2000, s. 28).

3.1 Læreplaner

Det var først i *Normalplanen for by- og landsfolkeskolen* av 1939 at audiovisuelle medier ble fremhevet i et eget plandokument for skolen. Planen var utarbeidet på bakgrunn av forskningsfunn og promoterte arbeidsskoleprinsippet og John Deweys, *learning by doing*. Formuleringene gav uttrykk for visse pedagogiske muligheter ved bruk av film i undervisning. Likevel var det filmens funksjon som læremiddel som først og fremst kom til uttrykk: «Når den blir brukt riktig, er den av stor verdi» (siteret i Braaten & Erstad, 2000, s.30). Normalplanen ble på grunn av okkupasjonen aldri offisielt iverksatt, men mange av prinsippene var i stor grad igangsatt og preget filmbruken i skolen fram til «Mønsterplan for grunnskolen» av 1974 (Braaten & Erstad, 2000).

3.1.1 Mønsterplan for grunnskolen 1974

I Kirke- og undervisningsdepartementets mønsterplan for grunnskolen fra 1974 blir film som ressurs behandlet sammen med andre former for bilder. «Både muntlige og skriftlige kilder kan anskueliggjøres og forsterkes med bilder. Til det bildemateriale som til vanlig brukes i skolearbeidet, hører bl.a. bokillustrasjoner, stillbilder og levende bilder i film og fjernsyn» (s. 56). Bilder bør, sammen med andre symboler for virkeligheten, ta større del i skolearbeidet etter «hvert som elevenes evne til abstrahering utvikles». Mønsterplanen advarer mot ugjennomtenkt bruk av bilder ettersom «en dårlig illustrasjon i regelen kompliserer i stedet for å forenkle forståelsen» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 56)

Illustrasjoner, bilder og grafisk materiale må gjøre mer enn å skape interesse for stoffet. Materiellet må brukes slik at det skaper mening i det emne som behandles og øker læringseffekten. Bildene skal identifisere ting, forklare hvordan prosesser foregår og stimulere eleven til å trekke slutninger. De skal formidle intellektuelle og følelsesmessige inntrykk som kan føre til mer læring med mindre anstrengelse

(Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 56)

Departementet forutser filmens «økende betydning i skolearbeidet blant annet som middel til å demonstrere og forklare prosesser (f.eks. i naturfagene), til å presentere miljøer og levendegjør stoff av ulikt slag» (1974, s. 57). Skolen bør derfor oppfordre elevene til å produsere undervisningsmateriale, av alle slag, også film (1974, s. 57). Når det gjelder orienteringsfagene geografi, samfunnsfag og historie ser departementet et behov for både bilde og lydmateriell «som kan illustrere og levendegjør tekst og bilder» (1974, s. 188):

Film, skolekringkastings- og skolefjernsynsprogrammer og reproduksjoner av kunstverk er verdifulle læremidler i samfunnsfag. Det samme gjelder innspilte taler, kjente stemmer og historiske og nåtidige begivenheter på band. Sang og musikkinnspillinger av nasjonal karakter er godt illustrasjonsmateriale

(Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 188)

3.1.2. Mønsterplan for grunnskolen: M 87

Undervisningsdepartementets profetier angående filmens økende betydning ser ikke ut til å ha manifestert seg 13 år etter i den nye mønsterplanen. Innimellom de to planene skjedde det en stor utvikling innen mediesektoren. «Fjernsynets rolle som massemedium og etterhvert også videoens innpass på markedet gjorde at filmen ikke lengre ble det eneste audiovisuelle massemediet en skulle undervise om og med i skolen» (Braaten & Erstad, 2000, s. 33). I forkant av planen var det store debatter om video og vold. Det som derfor har fått større plass er fokus på massemedia. Medium er sammen med kommunikasjon og påvirkning, et eget emne i samfunnsfag. Fra de er små skal elevene opplæres i ulike kommunikasjonsformer og øves opp til å avdekke sammenhengen mellom form og innhold (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987):

Elevane skal verte kjende med den funksjonen massemedia har. Media informerer, spreier kunnskap og formidlar meiningar, haldningar og bodskap. Ein bør leggje særlig vekt på analyse av uttrykksform og innhald, og utvikle ei sjølvstendig og kritisk haldning, slik at elevane lettare kan forstå den påverknadskrafta media har. Elevane skal ikkje berre lære å vere kritiske forbrukarar, men og få opplæring i aktiv bruk av massemedium.

(Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 226)

I samfunnsfag siktet man seg inn mot å gi elevene kunnskap om massemedias innvirkning på og funksjon i samfunnet, hvordan de kan dra nytte av massemedia for informasjonsinnhenting, samtidig som de evner å kritisk vurdere dens påvirkning (Kyrkje- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 236).

3.1.3 Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

Braaten og Erstad forklarer at film i skolen i etterkant av M-87 har «opplevd en viss tilbakegang i forhold til forventninger mange hadde» (Braaten & Erstad, 2000, s. 34). De påpeker at dette skyldes flere forhold: lærerutdanningens treghet i å iverksette reformene, manglende materiale og utstyr i skoler, økt fokus på IT-faget, på bekostning av film og mediefag og en tro på at unges medievaner forringet deres evne til å lære (2000, s. 35).

I Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementets *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* forklares det at læremiddel «omfattar tekstar, lyd og bilete, IT-relaterte læremiddel og lærebøker som er produsert for å ta seg av bestemte opplæringsmål. Det kan og vere materiell som opphavleg har andre formål, som til dømes avisartiklar, spelefilmar eller skjønnlitteratur» (1996, s. 78). Departementet er opptatt av at elever får evnene de trenger for god bruk av elektroniske medium i undervisningssammenheng (1996, s. 79).

Departementet erkjenner at bruken «av ulike medium gir eit godt utgangspunkt for arbeidet med samfunnsfag» (1996, s. 175), og vil være en god måte å hjelpe elevene med å sortere de «mange og ofte uoversiktlege inntrykk» (1996, s. 175) de utsettes for. Med den teknologiske utviklingen har det også vokst frem nye måter å arbeide i faget, departementet oppmuntrer til bruken av disse da de «gjer det mogleg for elevane å delta i eit større fellesskap» (1996, s. 176).

3.1.4 Kunnskapsløftet

Kunnskapsløftet ble innført til skoleåret 2006-2007 og reformerte grunnsopplæringens innhold, struktur og organisering. Det ble fokusert på fem grunnleggende ferdigheter som gikk igjen i alle fag: å lese, skrive, regne, muntlige og digitale ferdigheter. Av disse er det den første og siste som er vesentlig for dette forskningsprosjektet.

Å kunne lese i samfunnsfag innebærer blant annet evnen til å bruke og behandle variert informasjon fra blant annet film. «For å forstå og delta aktivt i samfunnet ein lever i, er det òg nødvendig å kunne lese og samle informasjon frå oppslagsverk, avisar og Internett og vurdere dette kritisk» (Utdanningsdirektoratet , 2005, s. 105). Digitale ferdigheter i faget betyr å kunne søke informasjon på internett, «utøve kjeldekritikk og nettvett og velje ut relevant informasjon om fagleg tema» (Utdanningsdirektoratet , 2005).

3.1.5. Det nye læreplanverket

Skolen får nye læreplaner fra skolestart i 2020, men det er fremdeles ikke kommet noe forslag om hvordan læreplanene i samfunnsfag på videregående skal se ut. Det er derimot kommet en overordnet del av læreplanverket. På tross av at Utdanningsdirektoratet selv har laget en rekke korte undervisningsfilmer for å forklare nye momenter i planen, blant annet dybdelæring, er ikke film nevnt. Dette kan nok begrunnes med at den overordnede delen ikke går inn på spesifikke praksiser. Den nevner da heller ikke andre læringsmidler.

Den overordnede delen viser et økt fokus på tilpasset opplæring, kritisk tenkning og medmenneskelighet. «Tilpasset opplæring gjelder alle elever, og skal i størst mulig grad skje gjennom variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet». Gjennom å variere arbeidsmetode og læremidler sikrer skolen at flere elever sitter igjen med størst mulig utbytte etter opplæringen. Læreplanverkets overordnede del fremmer også et økt fokus på å tenke kritisk, både generelt og i møte med kilder, som et ledd i utviklingen av god dømmekraft hos elevene.

Kritisk refleksjon forutsetter kunnskap, men gir samtidig rom for usikkerhet og uforutsigbarhet. Opplæringen må derfor søke en balanse mellom respekt for etablert viten og den utforskende og kreative tenkningen som kreves for å utvikle ny kunnskap

(Utdanningsdirektoratet, 2018b)

Opplæringen har som mål å gi elevene grunnlaget de behøver for, ikke bare, å forstå seg selv, men også den øvrige verden, «for å gjøre gode valg i livet»

(Utdanningsdirektoratet, 2018b) og for kunne delta aktivt i samfunnets mange arenaer.

3.2. Hvorfor brukes filmklipp i undervisningen

Ett av to spørsmål denne oppgaven søker å svare på, er hvorfor filmklipp benyttes i samfunnsfagundervisningen. Informanten Frans svarer at i utgangspunktet har han ikke noen fagdidaktiske begrunnelser for hvorfor han bruker filmklipp i undervisningen; «Nei, ikke fagdidaktikk, det [er] liksom heller på magefølelsen. Det er ikke slik at jeg setter meg ned for å finne læringsteorien som ligger bak». Senere i intervjuet, mens han fortalte om sine ambisjoner om å lage egne klipp, begrunnet han dette med et begrep lånt av Arne Næss.

Arne Næss har jo et begrep som heter for esel bro, hans filosofi var at man som foreleser ikke kunne lære elevene alt, men at man kunne lede de over slike eselbroer hvor de ble stående fast, også må de prøve å komme seg til neste eselbro selv. Han kunne ikke, liksom, bruke så veldig mye tid på å lære dem alt imellom. Men sånn: «der er det en flaskehals», og sånne særlig der, og illustreringer. Hans Rösling har jo noen fine illustrasjoner, for eksempel på den demografiske overgang og endring og mangedimensjonale data som illustreres i en genial måte da. Har du skulle gjort det uten et videoklipp, så har du skulle slitt

(Intevju#8, 2019)

Tilsvarende poeng kommer mange av informantene inn på i intervjuene. De trekker også fram at filmklipp brukes for å gi elevene forklaringer på noe læreren på egen hånd ikke greier å formidle med letthet. Ytterlige årsaker er mangefasettert, fra å gi elevene en forståelse av en annen tid eller kultur, aktualisere utdaterte lærebøker, konkretisere tørt stoff, til å få elevene til å forstå andres perspektiv. Disse grunnene er heller ikke uavhengig av hverandre. Informantene forteller blant annet, at om de spiller på emosjoner, så blir elevene mer engasjert, de forstår andres ståsted om deres historie visualiseres.

	Motivere	Aktualisere	Konkretisere	Visualisere	Variere	Individualisere	Samarbeid	Empati
Anette	Noe som fenger	-	Konkretisere	Lyd +bilde mer effektiv	Pause	Elever ser klipp selv	Samtale	I noen grad
Donna	-	Aktualisere	Konkretisere	Visuelt	-	-	Samtale	I noen grad
Trine	Engasjere	Relevans	konkretisere	Visualisere	Variasjon	-	Diskusjon	I noen grad
Sandra	Engasjere	Relevans	konkretisere	Visualisere	Variasjon	-	Diskusjon	I noen grad
Bjørnar	Motivasjon	Relevans	konkretisere	Illustrere	Pause	-	Samtale	i stor grad
Torbjørn	Interessere	Aktualisere	konkretisere	Visualisere	Bryte opp	-	Samtale	i stor grad
Siv	Interessere	Aktualisere	konkretisere	-	Variasjon	Elevene finner klipp selv	Diskusjon	i stor grad
Knut Arild	Gir vitamin-innsprøyting	-	konkretisere	Illustrere	Variere	Elevene finner klipp selv	Diskusjon	I lav grad
Frans	Motivasjon	Aktualisere	konkretisere	Illustrere	For å bryte opp	-	Samtale	I lav grad

Tabell 1: Matrise over MAKVISE

Oversikt over informantenes oppgitte grunner for hvorfor de bruker filmklipp i samfunnsfaglig undervisning i videregående.

3.2.1. For å motivere elevene

Det er få som direkte nevner motivasjon som en av grunnene til å vise filmklipp, Bjørnar forteller at han har brukt video som belønning for å motivere sine elever. Utover dette er det kun en av informantene, Frans, som går konkret inn på motivasjon. Det de øvrige derimot nevner er at de benytter filmklipp for å engasjere, fenge, fange interessen til elevene, eller som Torbjørn ordlegger seg:

det er noe som skal funke, og slike korte klipp det er ofte for å, det må være en viss, ja misforstå meg rett, en slags underholdningsverdi i det, det må være en slags introduksjon sånn at elevene blir heftet på et tema som gjør det enklere for meg å snakke videre på det etterpå.

(Intervju #6, 2019)

Til tross for at man søker å gjøre elevene indre motivert, kan man av informantenes uttalelser tolke at filmklipp er en ytre motivasjonsfaktor. Torbjørn nevner i sitatet over at klippet bør ha underholdningsverdi, noe fem av ni informanter mente var viktig. De fire andre var ikke helt sikre på at det måtte underholde, men mente at klippet burde fange oppmerksomheten, være fengende eller skape en interesse. Sandra anså dette som poenget med å bruke filmklipp innimellom, ettersom det skaper et engasjement hos elevene hun selv ikke greier å skape ved

å formidle ting fra kateteret. Sammen med Trine er hun enig i at «man kan skape et engasjement bedre gjennom å vise noe, heller enn å snakke om noen ting» (Intervju #5, 2019).

Trine forteller at elevene fort blir lei hvis de bare sitter og ser film uten å få noe ut av det. Etter Frans erfaring responderer elevene best når han bruker klippene veldig poengtert, når han forbereder dem på hva det skal gjøre.

Når det gjelder medbestemmelse i egen læring er det kun to informanter som deler noen erfaringer, begge disse går på at elevene selv kan velge relevante klipp. I Sivs tilfelle ber hun elevene ta med nyhetsklipp de ønsker å diskutere. Knut Arilds elever blir bedt om å finne relevante klipp, og begrunne sitt valg, for å oppsummere et tema. Dette kan være klipp Knut Arild har vist eller klipp de har funnet selv.

3.2.2. For å aktualisere samfunnsfagundervisningen

Blant informantene er det syv som nevner *for å aktualisere* som en grunn til å benytte filmklipp i undervisningen. Deres forklaringer på dette er forskjellige; det konkretiserer stoffet, det engasjerer, det oppfyller læreplanmål og det gir elevene eierskap til stoffet.

Torbjørn bruker aktuelle klipp for å konkretisere. Filmklippenes mulige aktuelle natur er et fortrinn sammenlignet med andre ressurser, og bruken konkretiserer læring «ved å knytte det til en dagsaktuell situasjon» (Intervju #6, 2019). Det å aktualisere undervisningen gjennom filmklipp oppfyller læreplanmål. Frans, som også har geografi, forteller at han i begge fagene ofte velger klipp fra elevenes lokalmiljø. I sin forklaring på hvorfor henviser han til læreplanen som, under *Utforskeren* nevner aktuelle problem

Trine og Sandra vurderer alltid relevansen av filmklippene de viser elevene, de er opptatt av å koble det nye opp mot det elevene vet. Ifølge Donna får elevene større eierskap av fagstoffet om de ser at det de lærer er «en del av nyhetsbildet» (Intervju #3, 2019) og ikke bare kompetansemål fra en læreplan.

Aktuelle klipp engasjerer. Siv erfarer at det å benytte en «filmbit som har vært tatt opp i mediene i det siste» (Intervju #7, 2019) øker elevenes engasjement.

3.2.3. For å konkretisere fagstoffet

Torbjørn, som ofte konkretiserer fagstoffet gjennom aktuelle filmklipp, mener det er fint å vise elevene at «det som kan stå ganske tørt om i bøkene, det er en del av verden» (Intervju #6, 2019). Gjennom filmklipp forstår elevene «at ting er virkelighetsnært, [...] at det alltid finnes mennesker i en statistikk» (2019). Forståelse er også forklaringen til Bjørnar og Knut Arild. Bjørnar bruker filmklipp «for å hjelpe elevene til å forstå» (Intervju #2, 2019), mens Knut Arild erfarer at de kan «gjøre underverker for elevenes forståelse» (Intervju #4, 2019).

En typisk situasjon for Anette er å benytte filmklipp for å gi elevene eksempler. Hun ønsker selv å forklare begrep, for så å konkretisere disse for elevene gjennom illustrerende eksempler. Hun sier hun kun kan gi ett eksempel på det motsatte, hvor hun benytter filmklipp *verbalt*. Det er *Straff på fem minutter*, et klipp fra NRK-skole hvor Nils Christie tar rollen som foreleser uten særlig mye visuelle virkemidler. Her synes hun Christies etos trumfer mangelen på virkemidler.

Symbolisk representasjon benytter ulike symboler, deriblant tall og diagrammer. En av Knut Arilds beste erfaringer med filmklipp er når han bruker YouTube-videoer som viser hvordan nasjoners grenser endres over tid. Gjennom å vise flere hundre års historie i et tre minutters klipp reduseres det til noe fattbart for elevene. Når han bruker denne metoden, er han påpasselig med å kontekstualisere det elevene ser. Han stopper opp videoen ved markante endringer for å forklare, eller spør elevene hva det er som har skjedd. Dette resulterte i at flere elever involverte seg.

Frans er skeptisk til å bruke for avanserte filmklipp, og forkaster derfor videoer som drar «fram tall og statistikk» (Intervju #8, 2019). Det Frans bruker mest er «snutter på 4-5 minutter, [...] som tar for seg ett spesifikt tema» (2019). Disse filmklippene skal, ifølge Frans, «ikke lære dem detaljene» (Intervju #8, 2019), men gi elevene et overblikk. Det er en metode for å forenkle undervisningen, spesielt når det gjelder å demonstrere fagbegrep. Effektiviteten til et klipp overgår hans egne forsøk på å forklare begrep, da det gjennom illustrative eksempel, grafiske representasjoner eller demonstrasjoner konkretiserer noe på langt kortere tid enn om han skulle forklart det med kun ord. Videre forklarer han viktigheten å konkretisere klippene for elevene; «de liker det aller best når det blir brukt veldig poengtert».

Det at elevene ønsker enda mer konkret undervisning, er en erfaring som deles av Trine og Sandra. De forteller at en god andel elever kun er interessert i «hva skal til for å få sekser» (Intervju #5, 2019). De føler at om alt konkretiseres, går det ut over elevenes evner til å diskutere og drøfte seg fram til svar. Dette ser de på som målet med faget, «vi skal jo gjøre de til kritiske, vi skal jo lære dem å drøfte, vi skal gjøre de til samfunnsengasjerte mennesker» (2019).

3.2.4. For å visualisere for elevene

Som forklart over er det å visualisere en måte å konkretisere gjennom bilder. Det er verdt å nevne at de fleste inkarnasjonene av MAKVISE betegner V som *varierte*, Koritzinsky derimot foreslår *visualisere*, som passer denne oppgaven vel så godt. På grunn av filmklipp visuelle natur har jeg valgt å følge Koritzinsky og vie et eget kapittel til å se på visualisering som en begrunnelse for lærernes bruk, før jeg deretter går inn på variasjon.

I intervjuene var det åtte informanter som trakk fram det å visualisere fagstoffet, i en eller annen form for elevene, som en grunn til at de viser filmklipp. Av Sandra trekkes det fram som den «viktigste grunnen til å vise video» (Intervju #5, 2019). Hun mener dette er en måte å nå flere elever på, ettersom «de som ikke nødvendigvis lærer av det å lese det selv, eller å høre det, kan få en visuell framstilling». Dette støttes av Trine som hevder at «noen lærer bedre av at det visualiseres» (Intervju #5, 2019). Det å gi litt mer inntrykk, for å stimulere «både høyre og venstre hjernehalvdel» (Intervju #3, 2019) anses av Donna som en god grunn til å vise filmklipp. Anette har også «veldig tro på at det med lyd og bilde fester seg mer hos elevene» (Intervju #1, 2019) og påpeker, som Sandra, at «man har jo forskjellige måter å lære på» (Intervju #1, 2019). Hun bruker derfor ofte filmklipp som oppsummerer et tema, som en slags dobbellæring, for å forsikre seg at elevene har fått med seg det de skal ha lært.

Sandra forteller at dersom elevene får «se og føle på det litt selv [kan filmklipp] vekke engasjement og innlevelse da, på en måte som kanskje andre måter ikke er like effektive på». Bjørnar sier filmklipp fungerer godt til å formidle noe han ikke evner. Å ta med elevene til en annen tid eller situasjon og vise hvordan det ble opplevd på den tiden synes han er «mer virkningsfullt enn» (Intervju #2, 2019) om han forsøker å forklare det. Anette, som også underviser i engelsk forteller at hun bruker det i enda større grad der, ettersom «elevene mangler så mye bilder» (Intervju #1, 2019). Derfor bruker hun bevisst filmklipp som en måte

å gi elevene konkrete ankerpunkt før de begynner med nye tema. Dette poenget ble også gjort av Frans. Han er den av informantene som benytter filmklipp oftest. Han forteller at når han går gjennom «ting som det kan være vanskelig å se for seg» (Intervju #8, 2019) er det mye lettere å vise filmklipp slik at elevene får visualisert det de tidligere ikke hadde mulighet til. Et av eksemplene på dette er hvordan han heller benytter klipp fra blant annet jordskjelv filmet med mobilkamera og lastet opp på YouTube, enn nyhetsdekning av det: «Det er jo ikke for å skremme de at jeg gjør det, men jeg ønsker bare at de skal skjønne alvorret i, hvordan oppleves det å være midt i det her da» (2019). Frans har ambisjoner om selv å produsere egne filmklipp. Motivasjonen bak dette er å gi elevene illustrative forklaringer på begrep og konsepter de synes er vanskelig.

3.2.5. For å variere undervisningen

Filmklipp skal være en pause fra læreren. Dette er et poeng som både Anette og Bjørnar gjør. De forteller at slike hvileskjær i undervisningen gir elevene mer utholdenhet og energi.

Man bør derimot ikke variere for mye heller, som Knut Arild forklarer. Gjennom sin lange erfaring har han sett en forandring i hvordan variert undervisning blir presentert: «når jeg gikk på lærerhøgskolen så fikk vi høre at du skulle ha variert undervisning, men nyere forskning viser at du skal ikke variere for mye heller da» (Intervju #4, 2019). Han mener derfor lærere isteden bør sjonglere mellom noen få varianter som de kan godt, som er «med å aktivisere og gir en liten vitamininnsprøytning» (2019).

Det at filmklipp inngår i informantens varianter har allerede blitt vel etablert. Åtte av informantene trekker fram ønsket om å variere undervisningen som en grunn for å vise filmklipp. De forteller at de ønsker å gi elevene en forandring eller et oppbrudd i undervisningen.

Torbjørn forklarer at han «er helt avhengig av å bryte opp» (Intervju #6, 2019) de lange øktene ved skolen han underviser og synes film egner seg godt til det. Trine trekker fram elevenes lange dager, «8 timer undervisning om dagen» (Intervju #5, 2019), og forteller at elevene responderer positivt på filmklipp som en måte å alternere undervisningen. For å holde på elevenes positive reaksjon, forklarer hun at det er viktig at de får noe ut av aktiviteten. Elevene «kan bli lei av for mye film» (2019). Det er derfor «viktig å høre på klassen også, noen liker best å skrive og tavleundervisning og noen liker gruppearbeid, så det er variasjon

som er viktig» (2019). Torbjørn påpeker at det ikke er hensiktsmessig å bruke film i hver situasjon. For at undervisningen skal være variert, så bør dette være ett av flere verktøy en benytter seg av, når det er hensiktsmessig. Dette artikuleres godt av Knut Arild, som "tror på kombinasjoner» (Intervju #4, 2019). Han anser filmklipp som et av flere verktøy å sprite opp undervisningen med, og når han viser klipp, viser han «ikke for mye, ikke for lenge, men akkurat passe.» (Intervju #4, 2019).

Informantene benytter seg av mange plattformer i søken etter gode kilder, men det er kun Anette og Siv som nevner lærebokens nettsider. Anette som en grei kilde til anvendbare klipp, mens Siv er heller nådeløs i sin kritikk. Mange av klippene elevene vises er dermed alternative veier til innsikt, altså ikke bare en pause fra læreren, men og læreboken.

3.2.6. For å øke elevenes empatiske evne

Selv om det ikke nevnes spesifikt i fagets læreplan, er det å øke elevenes empati et av samfunnsfagets objekt, og nevnes av tre informanter som en grunn til å vise filmklipp. Av de andre er det fire til som framhever dets muligheter til å skape følelser hos elevene som en viktig grunn for å bruke verktøyet, mens de resterende to forteller om bruk av klipp for å gi elevene innsikt andre perspektiv.

Siv forteller at å bruke video «handler om å røre litt ved følelsene deres, hvor du har både lyd, bilde, musikk, bilde. Det stimulerer den empatiske siden hos eleven» (Intervju #7, 2019), som hun anser som viktig i faget. Hun trekker fram mediets mulighet til å skape følelser hos elevene som en av fordelene med filmklipp, i forhold til andre ressurser. Dette har hun til felles med stordelen av informantene. Siv går deretter et steg videre ettersom hun anser film som holdningsformende: «Det med holdninger det er, tenker veldig mye om følelser, og vekke hos dem den empatiske biten, så for å få frem den synes jeg [det] er bedre med film» (2019).

Filmklipp er en måte å vise andre perspektiver på, og som setter i gang noen emosjoner blant elevene. Skolen Bjørnar underviser ved inkluderer barneskole, ungdomsskole og videregående. Her er de opptatt av at yngre elever «skal få et emosjonelt forhold til fagstoffet» (Intervju #2, 2019), at de skal «lære gjennom å føle» (2019) fram til slutten av ungdomskolen, «da skal det kritiske objektivet slå ut i full blomst» (2019). Knut Arild mener filmklipp er med på å gi elevene en mer helhetlig forståelse av tema, og bruker ofte klipp som

motforestilling til det etablerte narrative, slik at «det er med å kaste lys over det vi holder på med» (Intervju #4, 2019).

I tillegg kan elevene leve seg inn i det de ser på. Sandra deler en erfaring hun har med videoen *Sweatshop* fra *Aftenposten*. Dette er et klipp Sandra forteller hun bruker i arbeidet med læreplanmålet: «gjere greie for rettane ein har som forbrukar, og diskutere forbrukarens etiske ansvar» (Utdanningsdirektoratet, 2013), under temaet *Individ, samfunn og kultur*: «da er det jo og et lite poeng å vekke litt følelser, for å si det litt banalt, at de de skal klare å ha litt empati og faktisk føle et etisk ansvar for ting» (Intervju #5, 2019). Det å vise elevene et filmklipp i dette arbeidet anser hun som mer effektivt enn om hun selv forteller hvordan det er å jobbe i disse fabrikkene. Uttalelsen støttes av Trine som legger til at når hun lykkes i å vise filmklipp som rører elevene, så blir det enklere å diskutere etterpå. Elevene blir villig til å drøfte mer, noe både hun og Sandra er enig om at er en stor utfordring ellers i faget. Donna forteller at hun av og til bruker filmklipp for å «sjokkere litt for å vekke følelser» (Intervju #3, 2019) hos elevene. Noe hun erfarer at fører til flere refleksjoner blant elevene, men hun erkjenner også at en ikke bør overdrive denne sjokk-effekten.

Anette uttrykker også en sammenheng med fagets større samfunnsmandat, når hun sier hun «[f]øler at det er dannelse i det [...] å ha sett en god film.» (Intervju #1, 2019). Videre synes hun elevene ofte «legger merke til det de vil legge merke til» (2019), og når de i etterkant av klipp forklarer hva de har sett, «husker de det de er enig i selv» (2019). Hun utfordrer derfor ofte elevene til å se andres standpunkter i arbeidet etter klassen har sett film. Anette finner det også hensiktsmessig, når hun bruker klipp som stikker litt dypere, at elevene, enten skriver ned, eller snakker med sidemannen om hvilke tanker og følelser de sitter igjen med, for å øve på det å sette ord på det de tenker.

Torbjørn prøver også å få elevene til å se andres synspunkter, men fokuserer i større grad på filmens emosjonelle appell som en måte å gjøre dette på: «Det er patos som gjør at meninger endres veldig fort, så du har jo et fortrinn der, med den emosjonelle appellen, som lærebøkene ikke har» (Intervju #6, 2019). Han forteller om et filmklipp han ofte har brukt hvor elevene møter en karismatisk kriminell i fengsel: «i forkant, [...] er det veldig mange som mener at fengslene i Norge bør bli strengere, at de har det alt for godt» (2019). Når han viser klippet, får elevene derimot «veldig sympati med den kriminelle som har gjort veldig fæle ting» (201). Dermed endrer synspunktet i elevgruppen ganske drastisk. «Da er det viktig å hjelpe heller

enn å straffe» (2019). På grunn av dette understreker Torbjørn også viktigheten av at det ikke bare blir emosjoner, men at en også får koblet inn fornuften:

Jeg gjør jo mine tanker om at det er veldig lett å flytte meningen i en elevflokk, også med veldig oppegående gruppe elever, hvis de ikke har gjort seg opp en mening om dette fra før. Så muligheten for å tillegge elevene nye standpunkter er jo noe en tenker på, og at jeg skal prøve å la være å gjøre også, så det er jo viktig å få til en god samtale etterpå [for] å koble på fornuften, nå skal ikke jeg si at fornuften er frikoblet fra filmmediet, men det er viktig å snakke om det i etterkant, slik at de ikke bare blir møtt med stor patos og det er det. I verste fall kan det jo være manipulasjon og det må en passe på at en ikke gjør

(Intervju #6, 2019)

Anette trekker også fram elevers emosjonelle reaksjon, som en mulig ulempe med å vise filmklipp. Hun opplever i økende grad at elever melder seg ut når de ser film, da det kan utløse minner om traumatiske opplevelser. Særlig trekker hun fram minoritetselever hun møter på voksenopplæringen «vi har noen elever som vi vet har vært igjennom flyktningeleirer i Afrika og vi vet ikke hva de har med seg [av bagasje]» (Intervju #1, 2019). Dette imøtegås litt av Torbjørn som ikke opplever slike situasjoner som en utfordring, men heller en mulighet for læring, «det gjør jo sterkt inntrykk og vi snakker om det etter på. Vi skal ikke være for forsiktige med slike ting, så lenge det er godt forberedt, så lenge elevene vet hva de går inne i» (Intervju #6, 2019).

3.2.7. For å øke elevenes mediekyndighet

Med unntak av Siv, som finner det vanskelig å svare, vurderer informantene elevenes kildekritiske evner svært forskjellig. Når de bes om å rangere elevenes evner til å være kritisk til det de vises og ser på YouTube, svarer de alt fra ganske lav til at elevene er ganske kritiske. De fleste informantene understreker at det er stor forskjell på elevene, som Anette sier: «Noen er flink til å bruke YouTube til å få med seg ting, mens andre sluker ting rått» (Intervju #1, 2019).

Torbjørn, som er mest positiv, forklarer at når han «snakker med elevene om dette her, så er de så klart kritiske og kildebevisste» (Intervju #6, 2019), men han tror også «at totalinntrykket

av ting man ser kan prege en selv om en sier til læreren at en er kritisk» (2019). Det er særlig elevenes interesse for konspirasjonsteorier han synes er alarmerende og frykter at «når dette blir normalisert om det kan henge igjen en rest, som gir en påvirkning like fullt» (2019). Både Bjørnar og Frans trekker også fram konspiratoriske videoer som påvirker elevene. Bjørnar forklarer at dette er «dokumentarer som framstår som troverdig, men som ikke tåler å bli ettergått» (Intervju #2, 2019), noe elevene ikke innehar evnene til. Frans forteller at dette også er et tema i geografifagene, hvor man også har politisert tema, som migrasjon og klimaendringer. Her forteller han om elever som overbevises av videoer fra YouTube:

De kan godt ha en presentasjon hvor de viser en veldig veltalende, retorisk sterk klimaskeptiker som de har funnet, og det beviser jo for dem at hele greien er oppspinn [...] For de har ikke forutsetningene, de har ikke sjekket hva slags fyr dette er, ikke sant, også viser det seg, for eksempel at det er Carl I. Hagen, også vet de ikke hvem han er

(Intervju #8, 2019)

Donna, som har undervist i tjuen år, forteller at det er større bevissthet om kildekritikk både hos elevene og skolen nå. Også Bjørnar, med sin seks års lange erfaring, opplever at det er økt fokus på dette nå. Han tror det kan bero på effektene av diskusjonene om *Fake News* har, og har opplevd mer press fra både foreldre og skole til å lære opp elevenes kildekritiske evner. Han forteller at temaet ikke bare er et samfunnsfaglig anliggende, men også er relevant i andre fag. På tross av merkbar forbedring, forteller han om elever som vurderer «alt som sant hvis det blir sagt på Fox News, eller på Breitbart, eller på NRK, eller på YouTube» (Intervju #2, 2019). Også Sandra og Trine «erfarer at [elevene] har veldig mye å gå på når det gjelder kildekritikk» (Intervju #5, 2019), de tror fremdeles det er bedre nå enn før, men de mangler erfaringen til å sammenligne med tidligere år. Trine tror det at elevene «er vokst opp med mediet» (Intervju #5, 2019) medvirker til at de er mer kritiske enn foreldregenerasjonen.

Til tross for denne gjennomgående skepsisen til elevenes kildekritiske evner, forteller under halvparten av informantene at de aktivt bruker filmklipp for å fremme elevenes evner til å reflektere over sitt eget mediekonsum. Knut Arild forteller at han kun gjør dette i media- og kommunikasjon-klassene han underviser i, men ikke i studiespesialiserende, noe han begrunner med at media-elevene i mye større grad er interessert i film.

Bjørnar svarer at de ikke dekker elevenes mediekonsum, men heller fokuserer på kildekritikk. «[D]et blir av og til rom til den type medierefleksjon eller meta-refleksjon» (Intervju #6, 2019) i Torbjørns timer. Han anser det som et element som passer inn under påvirkning i den samfunnsfaglige læreplanen. Han legger også til at det er noe han gjør oftere i norskfaget.

Trine forklarer at «i den grad [hun] snakker med elevene om deres forbruk av medier så er det jo mest på mengde, for eksempel, ikke nødvendigvis hva de er inne på» (Intervju #5, 2019). Årsaken til at hun unngår å snakke med elevene om hva de selv ser, er at hun er uklar på hvor langt hennes mandat som lærer strekker seg.

Både Sandra og Trine forteller at de i arbeidet med filmklipp ofte spør elevene om hvilke perspektiver de har sett noe ut fra, og hvilke perspektiver som manglet: «hva var det vi ikke så, hva var innholdet i det vi egentlig så» (Intervju #5, 2019).

Ut over det å fremheve perspektiv, forteller Sandra og Trine at de har få medierefleksjoner når de benytter filmklipp. På tross av at de i økende grad analyserer media i undervisningen, forteller Sandra at de spesielt kan forbedre hvordan de jobber med film. Det manglende fokuset knytter hun til manglende opplæring i utdanningen, hvor de ofte jobbet med det å «være kildekritisk til forskjellige tekstkilder, mens videoer» (Intervju #5, 2019) sjelden ble brukt. Anette bruker det heller ikke til å reflektere om elevenes mediekonsum, hun «har heller brukt skriftlige kilder og fått elevene til å være kritisk til det, men ikke filmklipp» (Intervju #1, 2019). Hun synes skriftlige kilder er enklere å håndtere i møte med elevene. Film er et mer suggererende virkemiddel og hun har reservasjoner mot å bruke det: «Jeg tror jeg er litt redd for det, for jeg er redd jeg ikke skal nå alle. Jeg er redd for at jeg skal bruke et klipp og så er det noen som får forsterket noen ting, istedenfor at vi får avvæpnet det» (2019).

3.3. Utdanning

Når det gjelder utdanningen, er det få av informantene som forteller at de ble opplært i bruk av film i undervisningen. De som har over ti års erfaring, har ingen minne om noen form for opplæring fra forelesere eller bøker i filmbruk. Donna forteller derimot at hun selv tok initiativ i løpet av praksisen til å bruke filmsnutter i historiefaget. Av de som har under ti års erfaring, varierer opplæringen i filmbruk. Trine, som tok samfunnsfagdidaktikk og Frans, som i tillegg hadde geografididaktikk, husker ikke at verken bøker eller forelesere tok opp temaet. Bjørnar og Sandra mottok derimot noe opplæring i filmbruk gjennom historiedidaktikken.

Anette, som tok praktisk pedagogisk utdanning, med didaktikk i både engelsk og samfunnsfag, i 2011, «husker at det var noen som snakket noe om det» (Intervju #1, 2019) å bruke film. Der ble de rådet til heller å velge ut konkrete klipp enn å vise hele filmer.

På spørsmål til informantene om hvordan de hadde tilegnet seg undervisningspraksis for å benytte filmklipp i undervisningen, når utdanningen på felten må anses som mangelfull, svarte Trine og Sandra at ved deres skole er det en kombinasjon av individ og fellesskap. Lærere tipser ofte hverandre om klipp de har brukt, og av og til brukes deler av fagdager til å finne gode filmer. Samtidig er det i utgangspunktet opp til hver enkelt lærer. Ved samme skole sier Knut Arild at de har gjort seg erfaringer om at korte klipp på 3 til 4 minutter er optimalt.

Ved Anettes skole er det ofte et tema, både uformelt og mer organisert. Hun kan i lunsjen eller over epost spørre sine kollegaer om tips. De har også fagteammøter rundt syv ganger i året, hvor faglærerne samarbeider om kommende tema i faget, «nesten hver gang er det noen som kommer med tips om film eller filmklipp, som de har brukt, som de synes passer, som anslag». Donna forteller også om en delingskultur lærere imellom.

Siv har derimot annen erfaring, hun opplever liten støtte fra sine kolleger når hun prøver å dele på seksjonsnivå. Hun tror det å jobbe i team ville gjort det enklere å bruke filmklipp. På skolen er de fem samfunnsfaglærere, og hun mener de burde kunne greie å samarbeide, og si, «det tema her det bruker den filmen her, det kan være en fin inngangsport, i forhold til det teamet vi skal ta opp» (Intervju #7, 2019). Torbjørn fra samme skole bekrefter at «det er sjeldent et tema i seksjonsmøter» (Intervju #6, 2019). Han påpeker at «samfunnsfagsseksjonen er veldig spesiell, i og med at vi har veldig mange fag, at det er ofte bare [han] som har faget i seksjonen» (2019). Dermed blir det «ikke det tett nære samarbeidet som [han] er vant til fra norsk seksjonen» (2019). Frans, som også er alene om mange av sine fag, beskriver det samme, men legger til: «De hadde sikkert vært støttende hadde de visst hva jeg gjorde» (Intervju #8, 2019).

Også Bjørnar deler erfaring om at det meste er opp til den enkelte lærer. Han tror at hvis skolen skulle økt filmklippbruken blant kollegaene måtte en del ha fått opplæring i hvordan de skal finne og bruke filmklipp. Han forteller også at han kan møte kritikk om han bruker mye film, «det blir sett på som latskap fra lærere og fra de som ikke bruker det» (Intervju #2, 2019).

3.4. Hvordan brukes filmklipp i undervisningen

3.4.1. Planlegging

Å finne passende klipp å benytte i undervisningene er noe flere informanter nevner som tidkrevende, selv om Sandra hevder at det er «enklere å finne gode videoer som faktisk er innenfor kompetansemålene i samfunnsfag» (Intervju #5, 2019) enn i andre fag. Fem av informantene nevner at relevans er deres hovedkriterium når de velger filmklipp, at klippet passer tema og elevenes nivå. Målet er, som Bjørnar forteller, å «finne noe som treffer det faglige nivået og modenhetsnivået til elevene, at språket er forståelig, at det ikke er støtende, eller at det ikke blir for emosjonelt» (Intervju #2, 2019). Sandra trekker fram klippenes aktualitet. «For selv om jeg kan ha noen videoer liggende på PowerPointen fra i fjor, så kan det jo være helt andre politiske ting som er relevant nå.» (Intervju #5, 2019). Siv er derimot ikke så opptatt av aktualitet, hun sjekker først ressursbanken hun har opparbeidet gjennom årene og ser på hva hun benyttet sist hun underviste i temaet. Donna som også prøver å bruke det hun har fra før, forteller at dette handler om trygghet.

For å finne relevante kilder søker flere av informantene opp temaet på Google, før de sjekker tilgjengelige kanaler, her nevnes NRK av alle, YouTube av de fleste, mens NDLA kun trekkes fram av to informanter. BBC, TV2, FN sambandet og Netflix nevnes også som potensielle kilder til filmklipp. Et annet kriterium som informantene er opptatt av, er klippets troverdighet. Både plattformer og kildekritikk tas opp senere under 3.5. *Plattformer*.

Tydelige planer gir forutsigbarhet, forteller Torbjørn. I fagene han underviser er det ofte belastende tema som tas opp, og dersom elevene «ser at det blir for tøft får de lov til ikke å komme for eksempel, men hvis de kommer så er det en skikkelig gjennomgang av tematikken» (Intervju #6, 2019). Han forteller derimot at selv om klippene annonseres for elevene planlegger han ikke selve leksjonene ned til detaljnivå. «Det er jo lenge siden jeg har laget en tydelig plan [...] det blir litt mer, på godt og på vondt, på hælen når man blir mer erfaren» (2019).

Knut Arild forteller at filmklipp kan skape en god stemning, men «det krever også at du har forberedt noe på forhånd, kanskje laget til noen spørsmål til som elevene kan ta tak i så det blir noe meningsskapende i det» (Intervju #4, 2019).

3.4.2. Før filmen

Når det gjelder å forberede elevene på det de skal vises, er det flere ulike strategier blant informantene. Anette forteller at elevene må «kobles på og da, det er ikke bare å sette på en film og automatisk så får du en skattkiste, du må jo på en måte få de på» (Intervju #1, 2019). Hun synes derfor det er viktig å forberede elevene på lengden og hva de kan forvente av klippet. Donna forteller at elevene liker godt at det er litt forarbeid, hun har både gitt de oppgaver i forkant og de jobbet ofte i fellesskap med blant annet begreper som filmen illustrerer. Om hun ikke jobber godt nok med film på forhånd, om elevene ikke vet hva de bør legge merke til, synes hun effekten er merkbart mindre.

Frans forteller at en av strategiene hans er å starte timen med et klipp, uten å si noe på forhånd, for så å kontekstualisere klippet i etterkant. Siv forteller også at hun noen ganger setter på et klipp uten mye forberedelse, der elevene blir bedt om å reflektere over det de har sett i mindre grupper etterpå, før hun tar det ut i en større samtale i klassen, hvor hun knytter det til fagstoffet. Dette føler hun gir klassen en felles ramme før de beveger seg inn i fagstoffet.

3.4.3. Visning

Elevene har fra ung alder vært utsatt for skjermstimuli og Frans erfarer:

det er lett å få fokuset til elevene med det. De ser alltid mot tavlen når det kommer et filmklipp. [...] Som Pavlos hunder. Fra de er små er [elevene] veldig kondisjonert på å fatte hva de skal se på. Så det er jo den store fordelene da

(Intervju #8, 2019)

Denne oppfattelsen deler også Torbjørn, som synes det er lett å få fokusert elevene med filmklipp, og trekker fram dette som en av fordelene med å bruke verktøyet: «det er vanskelig for meg i starten av et tema å skape den samme interessen som en filmsnutt kan gjøre» (Intervju #6, 2019). Bjørnar forteller at elevene til og med «foretrekker kjedelige klipp framfor undervisning» (Intervju #2, 2019).

Det er derfor viktig, mener Trine, å legitimere hvorfor man bruker det i undervisningen slik at man «ser ikke film bare for å se film» (Intervju #5, 2019). Frans forteller at elevene «liker det

aller best når det blir brukt veldig poengtert. [...] Da blir de veldig innstilt på hva det filmklippet skal gjøre» (Intervju #8, 2019). For å holde på dette engasjementet er det viktig å unngå å bruke filmklipp for ofte, som Trine poengtere, «de blir lei av ting hvis de får det for mye, så hvis vi bare sitter og ser film får de ikke noe ut av det» (Intervju #5, 2019). Eller for lange klipp, for som Frans forklarer, etter rundt «tjue minutter så begynner elevene å falle av, da begynner telefonene å komme fram» (Intervju #8, 2019). Det vil dermed være lurt å følge Knut Arilds praksis, som for å nå flest elever «velger noe kort og *to the point*» (Intervju #4, 2019).

3.4.4. Aktivitet knyttet til filmen

I artikkelen *The potential of YouTube for teaching and learning in the performing arts* skriver Dorothy DeWitt med flere at elever forstår og husker bedre når aktivt tar i bruk det de ser og hører. Gjennom aktivitet øker elevens forståelse fra 40 til 75%, om de ser og hører, mens den kun er 20% om de bare ser film (DeWitt, et al., 2013, s. 1119). Ulf Sellergren forklarer i sin gjennomgang av MAKIS at aktivitet er essensielt for læring.:

Innlæring er en aktiv prosess hvor elevene gjennom sin oppmerksomhet, nysgjerrighet osv. selv tilegner seg kunnskaper. Denne aktiviteten er altså nær knyttet til oppmerksomheten. Det er ikke bare et spørsmål om aktivt å «gjøre» ting. Aktiviteten kan gi seg uttrykk ved at elevene lytter aktivt, følger oppmerksomt med, vurder egne og andres prestasjoner osv.

(Sellergren, 1975, s. 122)

Sellergren kobler aktivitet opp mot motivasjon. Interesserte elever søker aktivt løsninger og svar. Læreren bør derfor «sørge for å veksle mellom ulike arbeidsmåter, elevgrupperinger, medieinnslag o.l. På den måten kan han holde elevenes oppmerksomhet og aktivitet på et høyest mulig nivå.» (Sellergren, 1975, s. 122)

Anette «synes ikke at film skal være noen hvilepute» (Intervju #1, 2019) og prøver derfor å være bevisst i planleggingen av opplegg rundt klipp. For det meste er hun opptatt av at det alltid er igjen tid av timen etter de har sett klipp, slik at hun ikke sender elevene «ut av klasserommet uten å ha samlet litt av inntrykkene på slutten» (2019). Når klippet derimot skal oppsummer et tema de har jobbet med, hender det at hun lar det henge i luften uten at det bearbeides felles. Anettes elever benytter forskjellige metoder for å samle disse inntrykkene.

Filmklipp skaper en del følelser, derfor synes hun det er fornuftig at elevene, særlig etter filmklipp som stikker litt dypere, setter ord på sin opplevelse, enten ved at de skriver det ned eller gjennom samtale med sidemannen. I denne prosessen er det viktig for Anette at det går litt dypere enn kun gjenfortelling av klippet, og hun stiller elevene spørsmål som, «hva tenker du om dette, hva føler du, hvor treffer dette her?» (Intervju #1, 2019).

Av informantene er det kun Torbjørn som ikke oppgir at han lager spørsmål eller oppgaver til å jobbe med klippene, men også han oppgir at han behandler de, «enten i etterkant, eller i forkant» (Intervju #6, 2019), uten å gå inn på noe spesifikt.

Donna forteller at samfunnsfag skiller seg litt fra historiefaget, da det jobbes mer med klippene hun viser i samfunnsfag, mens i historie viser hun i større grad klipp for å illustrere det de har jobbet med. Aktiviteten er enten en diskusjon i etterkant eller at elevene skriver oppgaver. «Jeg tror film og bruk av filmklipp er nyttig når det er for og etterarbeid, ikke sant men så noen ganger, som jeg sier, så bruker jeg det bare for å forsterke» (Intervju #3, 2019). Som Knut Arild sier, «det blir noe meningsskapende i det, så det ikke kommer hengendes i løse lufta» (Intervju #4, 2019).

3.4.5. Samarbeid

Å snakke om klippet, enten hele klassen eller i mindre grupper, forteller alle informantene at de gjør. Anette bruker denne metoden ofte ettersom «alle kan si noe om det de har sett» (Intervju #1, 2019), derfor er det «enklere å få til en samtale etterpå» (2019). Hun erfarer at enkle spørsmål, om elevenes tanker og følelser rundt det de har sett, setter i gang en diskusjon i klassen. Hun er også opptatt av elevene jobber sammen to og to, før hun engasjerer hele klassen, «at de sammen med sidemannen kan snakke om det, eller skrive ned. At de får litt utløp for det» (2019). Sivs elever drøfter også to og to sammen før det tas en felles samtale. Hun har i tillegg brukt å la elevene notere ned «det de observerer og hvilke følelser de har i møte med» (Intervju #7, 2019) klippet før det drøftes i par.

Frans forteller at han ikke alltid venter til et klipp er over før han engasjerer klassen. Han har ofte gitt elevene oppgaver som de skal gjøre underveis, samtidig som han forteller at han ofte også stopper klippene og spør; «Hva er det som skjer?» (Intervju #8, 2019).

Filmklipp kan samle trådene i faget, men også klassen, forteller Knut Arild. Han erfarer at elever som kommer fra forskjellige fag, forenes om de innledningsvis i timen møter et

filmklipp. Siv påpeker også at film skaper et felles rammeverk som gir klassen noe å snakke ut ifra.

3.4.6. Individualisere

Anette forteller hvordan hun har gitt elevene i oppgave å se klipp selv. I større tema liker hun å ha arbeidstimer, hvor elevene får en liste over «ting de selv kan sjekke, og da er det ofte med filmklipp på den listen» (Intervju #1, 2019). Dermed kan de på egenhånd se klipp og selv velge eksempler fra det de har sett når timen oppsummeres. Knut Arild har også gitt elevene lignende oppgaver. For hvert nytt tema får han elevene til å fylle ut et tankekart, og «der kan de enten legge inn et bilde eller et videoklipp» (Intervju #4, 2019) som de selv synes er relevant. Også Siv oppmuntrer elevene til å «finne ting i media som de ønsker at vi skal ta opp» (Intervju #7, 2019), men synes at hun i det siste har fått dårlig respons. Hun tror det har sin årsak i at elevene ikke følger like mye med på nyhetene som før.

Seks av informantene forteller at elevene selv produserer klipp i samfunnsfag. Av de andre forteller både Anette og Torbjørn at det er noe de heller gjør i språkfagene. Frans forteller at elevene imponerer med sine egenproduserte filmer, og det er ofte andre elever enn de som er studieflinke som imponerer mest. For det er andre som kanskje er mer kreative og tør å gjøre ting som kanskje ikke de flinke helt tør. Donnas anser Digital Story som en god metode i tverrfaglig arbeid. Når elever får opplæring i slike verktøy, erfarer hun at åpne presentasjonsoppgaver går bedre, da elever som er svakere i tradisjonelle presentasjonsformer gis andre muligheter. «Da får de vise sin styrke på en annen måte, med effekter og sanne ting, og det er jo klart, jeg blir jo imponert» (Intervju #3, 2019).

3.4.7. Russells metoder

William Benedict Russell promoterer i *The Art of Teaching Social Studies with Film* bruken av film i undervisningen. Han mener at om det brukes hensiktsmessig og effektivt, kan film gi meningsfulle læringssituasjoner, klargjøre elevers forståelse av fortiden og øke deres evner til historisk tenkning. Russell erkjenner at målet med samfunnsfagene er å innstille elever med evnene til høyere former for tenkning, da det fører til gode avgjørelser, som anses som «hjerte av samfunnsfagundervisningen» (2012, s. 160) (egen oversettelse). Film har en evne til å engasjere elevene visuelt og auditivt. God bruk i undervisningen vil derfor først øke elevenes interesse, dernest deres motivasjon for faget, noe som igjen øker deres vilje til å møte større

kognitive utfordringer. Russell bryter i boken bruk av film i undervisningen ned i fem kategorier: som visuell tekstbok, atmosfærisk, analogisk, kildekritisk og som anslag. (2012).

3.4.8. Visuell lærebok

Den mest benyttede metoden, ifølge William Benedict Russell, er å bruke film som visuell tekstbok, altså en alternativ måte å gi elevene fagstoff på. Russells bok *The Art of Teaching Social Studies with Film* ser hovedsakelig på hvordan spillefilmer kan formidle fagstoff for elevene (2012, s. 158). Informantene forteller at det er sjelden de viser klipp fra spillefilmer. Det betyr derimot ikke at selve metoden ikke brukes hyppig. Som vist i gjennomgangen av hvorfor informantene bruker filmklipp, er primærmålet deres med å vise klipp å oppnå kompetansemål. Dermed vil det, for det meste, være element av denne typen bruk også når andre metoder benyttes.

Det å benytte filmklipp som visuell lærebok vil, som flere forklarer, være en måte å bryte opp undervisningen på. Trine forteller at hun også kan vise klipp som i utgangspunktet ikke er laget for skole, så lenge det tilfører forståelse, men supplerer at klipp helst bør være lettfattelige «for å sikre det faglige» (Intervju #5, 2019). Donna har tro på at klipp hjelper elevene å huske og fordøye fagstoffet i samfunnsfag. Hun forteller videre at læreboken de benytter i faget er gammel, og da kan filmklipp være en måte å oppdatere dets innhold, gjennom mer aktuelle eksempler.

Til og med lærebøkene har tatt til seg denne konkurrerende undervisningsmetoden. Donna forteller at lærebøkene nettsider har gode opplegg som er veldig til hjelp for læreren i planleggingen av undervisning. Anette bruker også disse. Oppleggene som er laget, bruker hun som mal for sin egen undervisning. Hun går «som regel inn og redigerer litt, tilpasset både nivå og hva som [hun] føler er relevant for gjennomgangen vi har» (Intervju #1, 2019). Siv nevner og læreboken, men er mer kritisk i sin vurdering.

Jeg ønsker de skal få en bredere forståelse enn det læreboken, for læreboken er ikke noe god i samfunnsfag, den er dårlig, så de må jo ha noe mer påfyll, og film da blir det noe felles, som vi har noe å snakke ut ifra.

(Intervju #7, 2019)

Torbjørn bruker ofte brennpunktdokumentarer, da det er mange av læreplanmålene som er dekket der. Bjørnar forteller at en av hovedgrunnene for at han viser filmklipp, er «for å illustrere et poeng eller for å ja, for å hjelpe elevene til å forstå» (Intervju #2, 2019). Dette er korte, informative filmer for å forklare vanskelig stoff.

3.4.9. Atmosfærisk

I sin gjennomgang forteller Russell at atmosfærisk bruk har vist seg å være verdifull i utformingen av elevers visuelle forståelse av historiske steder og tider. Det trengs kun korte klipp for å vise elever hvordan tapt fortid så ut. (Russell, 2012, s. 159). Russells historiske perspektiv gjør at boken hovedsakelig skildrer atmosfærisk bruk som gjenskapninger av historiske tider, men det er vel så enkelt med kontemporære skildringer. Disse kan for elevene vise en annens hverdag, og enten det er fra nyhetene, YouTube eller andre, er filmklipp en opplysende måte å skildre noe fremmed for elevene, på en slik måte at de forstår bedre.

Et av de klippene Anette bruker oftest, er et Dagsrevyen-klipp om absolutt fattigdom i Sudan fra 1994. Hun er dermed den eneste som gir eksempel hvor filmklipp skildrer fortiden. De andre seks som bruker filmklipp atmosfærisk, skildrer kontemporære miljø for elevene.

Torbjørn, Trine og Anette gir eksempler fra norske miljø, med klipp om rusmisbruk, Halden fengsel og Nordic Defence League. Donna og Bjørnar viser også høyreekstremitet, men eksemplene de gir er fra Hellas og Amerika. Frans ønsker med korte mobil-klipp fra naturkatastrofer å skildre hvordan det oppleves for elevene, mens Sandra nevner Sweatshop, hvor elevene speiles av unge norske bloggere som opplever hvordan det er å lage klærne de går med. Flere av informantene trekker frem disse klippene som det beste de har opplevd gjennom å bruke filmklipp.

3.4.10. Analogisk

En analogi defineres som «en sammenligning eller likhet med hensyn til (visse) felles trekk» (Tjønnland, 2019). Russell betegner analogisk bruk som en god metode for elevene å utøve taksonomisk høyere tenkning, som å anvende, analysere og evaluere fagstoffet. Film brukt som analogi involverer å bruke filmklipp som viser lik situasjon som den som elevene studerer og anses av Russell som en kraftfull måte å bruke film på (2012, s. 159). Blant informantene var det kun Knut Arild som gav eksempel på denne typen bruk. Han forteller om et klipp fra Norsk attraksjon om Myrmansteinen i Levanger, hvor Frank Arabrot

«synliggjør hvor mange prosent som hadde stemmerett» (Intervju #4, 2019) i 1814 ved hjelp av 9 seigmenn og 10 seigdamer.

3.4.11. Som kilde

Russell forteller i sin gjennomgang om hvordan man effektivt kan bruke film som historisk kilde, da de ofte forteller mer om opphavet til kilden, enn det kilden overfladisk formidler. Etersom Russells bok er rettet mot historiefaget, er det kun eldre filmer Russell sikter til når han går igjennom kildekritisk bruk av film. Han tar derimot, både som forfatter av *Teaching Social Issues with Film* og redaktør av *Contemporary Social Studies An Essential Reader*, for seg kritisk gjennomgang av alle media som brukes i klasserommet. I tillegg har både den nåværende og den innkommende læreplanen som mål å utdanne kritisk tenkende samfunnsborgere. Hvordan gjøres så dette i informantenes klasserom?

Trine påpeker viktigheten av at lærere forstår medielandskapet elevene navigerer i, hvor det forvaltes sannheter i ulike kanaler, og man kan velge den man er mest komfortabel med. Hun anser en av samfunnsfagets største utfordringer er å «undervise fra flere ulike perspektiver» (Intervju #5, 2019) i et tretimers fag. Derfor kan det være hensiktsmessig å vise kilder som ikke er helt ok og, nettopp for å diskutere det. Når det derimot kommer til filmklipp, analyseres de sjelden. Det gjør de heller i norsken, med reklamefilmer. Grunnen hun og Sandra gir til hvorfor de ikke analyserer film i samfunnsfaget, er at det ikke er et direkte mål i læreplanen, og blir derfor ikke prioritert i et fag hvor tiden er så knapp.

Det at filmanalyse blir lagt til språkfagene forteller også Anette. «Der kan vi se mer på virkemiddelbruk og sånn, men i samfunnsfaget har jeg ikke gjort det.» (Intervju #1, 2019). Hun forteller at hun ofte bruker eldre kilder fra NRKs videoarkiv, men har ikke brukt konkrete klipp som elevene skal være kritiske til. Hun bruker heller skriftlige kilder. Hun grunngir dette valget med en frykt for at det ikke skal nå alle og at det dermed er «noen som får forsterket noen ting, isteden for at vi får avvæpnet det».

Frans forteller at dette er et læreplanmål i geofag «som handler om naturkatastrofer og mediedekning» (Intervju #8, 2019). Her skal elevene velge seg en katastrofe og finne og drøfte medieoppslag som rapporterer den. Han forteller «at det er mer interessant for dem å gjøre den oppgaven med filmklipp enn om de skulle ha lest avisartikler» (2019). I historie er

læreplanene opptatt av at film som kilde skal tolkes. Knut Arild forteller at selv om de nylig har sett på Hitlers retorikk i faget, gjorde de ikke mer ut av det enn å se klippene.

Bjørnar bruker filmklipp når han snakker om kildekritikk. Eksemplet han gir er at han viser samme nyhetssak fra forskjellige kanaler. Han erfarer at når Breitbart og Fox News settes opp mot CNN og MSNBC, tydeliggjøres subjektiviteten i nyhetssendingene for elevene. Siv synes det er viktig å vise elevene tvilsomme klipp for å få dem til å være litt kritiske: «Ja, hva er det vi ser her, er dette her en kilde som vi kan stole på?» (Intervju #7, 2019) Hun forstår at elevene serveres mye rart i de foraene de frekventerer på fritiden og bruker derfor det til å øke deres kapasitet til å sortere.

Å analysere filmklipp har ikke Torbjørn ansett «som en kilde til kunnskap i samfunnsfaget» (Intervju #6, 2019), han har derfor, som Sandra og Trine, heller tatt det opp i norskfaget, hvor «det er eget læreplanmål» (2019).

[Det] blir litt mer teknisk i norskfaget, at en ser på virkemidler som er brukt, at en analyserer det mer som et estetisk produkt da, mens i samfunnsfaget er det mer et middel for å introdusere et tema og den typen ting

(2019)

Når de derfor har media-perspektiv som tema i samfunnsfaget, har han brukt informerende klipp som forteller om, for eksempel «sosiale mediers rolle som maktfaktor i samfunnet» (2019) heller enn å bryte ned media for elevene.

3.4.12. Anslag

Russell betegner dette som springbrett-metoden, og beskriver at dette er en metode hvor klipp brukes som en introduksjon til et samfunnsfaglig tema. Å bruke filmklipp som anslag er å benytte det for å fange oppmerksomhet. Russell påstår det oppfordrer til høyere former for tenkning og leder til bedre diskusjoner (2012, s. 160), da klippets skildringer vil forsterke elevens interesse for temaet og engasjement i undervisningen. (2009).

Det å bruke filmklipp som et anslag passer veldig godt med Sellergren råd for å fostre elevenes indre motivasjon, gjennom å «vekke interesse ved å framføre stimulerende «introduksjoner»» (1975, s. 121).

Syv av informantene forteller at de bruker filmklipp som anslag. Knut Arild forteller at dette er den primære måten han benytter filmklipp på. Det han kaller for anslag «kan være en introduksjon til et nytt tema. For eksempel, en video som viser noe nytt [...] det kan være – I dag skal vi se på en liten bit av temaet, illustrert av det her» (Intervju #4, 2019). Slik kan filmklipp fange elevenes oppmerksomhet før de beveger seg inn i fagstoffet. Han forteller at han, i denne bruken, ikke fokuserer på klippenes læringsutbytte utover at det skaper interesse, samtidig som det kan ha en samlende virkning på en klasse:

I en ekte skolehverdag, så kommer de jo, kanskje fra en matematikk time, kanskje fra forskjellig, og så nå er det historie faget vårt, så det er kanskje for å knyte de sammen og det kaller jeg for et anslag.

(2019)

Frans forteller slike introduksjonsklipp ikke skal gi elevene detaljer, men heller et overblikk. Dette meddeler også Torbjørn. Han forteller at filmklipp brukt som anslag kan gjøre undervisningen i etterkant enklere:

hvis man viser noe slik tidlig og får elevene interessert i tema er det mye lettere for meg å undervise i det etterpå. Jeg tenker at det kanskje ikke er så mye læring i klippet i seg selv, men heller får satt en situasjon som er god i å undervise i etterpå

(Intervju #6, 2019).

Bjørnar bruker derimot helst klipp midt i en leksjon, mens Siv heller bruker det som «oppstart på tema, for å åpne opp» (Intervju #7, 2019).

Anette er enig i at klipp kan sette an stemningen før klassen begir seg inn i et tema, og gir et illustrerende eksempel på da klassen så på Kinas økende rolle globalt og hun startet timen med Kinas nasjonalsang. Trine og Sandra forteller at de, som sin kollega Knut Arild, primært bruker filmklipp «som anslag eller som oppsummering» (Intervju #5, 2019). Trine forklarer at anslagsvideoer ikke trenger å ha samme faglige tyngden som lengre klipp hvor hensikten er å innhente fakta.

3.5. Plattformer

Da Donna hadde undervisningspraksis i 1997 brukte hun filmsnutter i historiefaget. «Da var det slik at du bestilte filmer fra et statsarkiv» (Intervju #3, 2019). Siden da har mye skjedd. YouTube startet i 2005, NDLA lanserte sine første ressurser i skoleåret 2008-2009 (Nasjonal Digital Læringsarena, 2019), mens NRK gradvis har økt sitt nærvær på nett, med egen nettside tilrettelagt skolen. Informantene nevner andre plattformer, men det er disse tre som går igjen. De to som klart utmerker seg er NRK og YouTube. Disse blir av informantene sett litt som motpoler; den første anses som pålitelig, strukturert og statlig, mens den andre tvilsom, uoversiktlig og kommersiell. De behandles derfor under sine respektive delkapittel.

«Nasjonal digital læringsarena (NDLA) er et interfylkeskommunalt samarbeid som tilbyr fritt tilgjengelige åpne digitale læringsressurser for videregående opplæring» (Nasjonal Digital Læringsarena, 2019), og har i løpet av de siste ti årene økt fra rundt 500 000 til 12 millioner årlige brukere (2019).

Trine, Sandra og Donna trekker alle fram NDLA som en kilde til filmklipp, mens Anette oppgir at hun «bruker noen artikler fra NDLA, men ikke så mange klipp» (Intervju #1, 2019). Det er særlig plattformens kategorisering som appellerer. Det at undervisningsopplegg er sortert inn i fag og målgruppe oppgis av samtlige som tidsbesparende i søken etter klipp, på tross av at det ikke differensieres mellom klipp og øvrig materiale i oversikten. Donna synes NDLA skulle hatt enda flere fag, da det per dags dato ikke inkluderer programfagene. NDLA nevnes i tillegg av Siv som et alternativ til læreboken, og dens nettressurser, som hun beskriver som «ikke noe god» (Intervju #7, 2019).

Andre plattformer som nevnes er VGTV av Torbjørn, TV2 av Trine, Aftenposten av Sandra, FN.no av Donna og Siv og Netflix av Anette. I tillegg brukes klipp fra en rekke tradisjonelle TV-kanaler. BBC nevnes av Knut Arild, National Geographics av Frans, og Fox News, CNN og MSNBC av Bjørnar, men disse er alle anskaffet gjennom YouTube. Enten gjennom kanalenes egen tilstedeværelse, eller gjennom andre YouTube-brukeres (pirat-)kopiering av kanalenes materiale.

3.5.1. NRK

NRK og NRK-skole nevnes av Torbjørn, Trine, Sandra, Bjørnar og Anette som den plattformen de benytter hyppigst for å finne klipp i samfunnsfag. I tillegg forteller både Knut

Arild og Frans at de finner omtrent like mye på NRK som på YouTube. Derimot nevnes ikke NRK av verken Donna eller Siv.

Anette forklarer at hun først søker til NRK når hun skal finne relevante klipp. Av eksempel nevner hun både autentiske klipp, som et eldre klipp om fattigdom i Sudan, tilpassede klipp, som *Straff på fem minutter*, og en slags blanding av de to, som *URLIX*-reportasjen som spør om vi bør være redd for terror. En bonus med å vise klipp fra plattformer som NRK, er at elevene har mulighet til å holde seg oppdatert, selv om de går glipp av leksjonen. Hovedårsaken Anette oppgir for hennes preferanse av NRK, er at hun anser dette som en trygg kilde:

jeg prøver å være litt bevisst på hvem avsenderen er, prøver å holde meg til de store aktørene. Sånn som NRK, men også om det er en film som er basert på SSB om kriminalitet for eksempel. Eller hvis det er lærebokforlagene selv som har videoklipp. Ja, jeg prøver å unngå i stor grad de her private klippene

(Intervju #1, 2019).

Bjørnar forteller at det mengden av relevante, norskspråklige klipp NRK har tilgjengelig som er fortrinnet. Han etterstreber å bruke klipp som er forståelige for elevene, og erfarer at engelske fagbegreper kan by på utfordringer for noen. Han er derfor glad for at NRK har digitalisert mye av sitt arkiv. Knut Arild, som ofte benytter seg av utenlandske kilder, er godt fornøyd med dokumentarene NRK kjøper inn. Han har ofte funnet passende klipp som han har vist elevene i vinduet dokumentarene er tilgjengelig på NRKs nett-TV. Trine, Sandra og Frans er også glad for mengden klipp som finnes hos NRK, og trekker særlig fram NRK-skole som en brukervennlig plattform. Som Trine forklarer:

Det er jo slik NRK-skole er bygd opp, da er det jo veldig lett å finne ting der da. Tilgjengeligheten går vel mest på det, at en sparer tid på å lete hvis man bare kan velge ut i fra her faget og her temaet eller de her læreplanmålene

(Intervju #5, 2019)

3.5.2. YouTube

Det er kun Donna som oppgir YouTube som sin mest brukte plattform. Av de andre informantene er det kun Siv som ikke oppgir YouTube som en ofte brukt kilde, dette til tross for at flesteparten ikke er særlig fornøyd med den.

En kritikk mot YouTube blant informantene er det YouTube selv anser som sitt største formål, at alle gis en stemme (YouTube, 2019). Frans «må ofte gå igjennom ganske mye før [han] finner noe som er bra nok, da det lages ekstreme mengder av amerikanske forelesere» (Intervju #8, 2019). Trine forklarer at YouTubes demokratisering av informasjon ofte fører med seg en subjektivitet. Hennes YouTube-søk etter klipp ender derfor ofte uten noen resultat, da det innen visse tema er «umulig å finne noen som ikke [er] politisk» (Intervju #5, 2019). Anette opplever også YouTube sitt enorme arkiv som lite produktivt; «det å sitte å lete selv tar ganske lang tid og da kan det fort gå en halvtime-time, også spør man; hva har jeg egentlig brukt tiden på nå» (Intervju #1, 2019). Hun finner sjeldent klipp for å bruke i samfunnsfag på YouTube, og bruker det oftere i engelskfaget, noe som også har sin grunn i at hun er mer skeptisk til kildene som tar for seg samfunnsfaglige tema enn de som demonstrerer engelsk grammatikk. Som Frans påpeker, er samfunnsfag, i motsetning til andre fag, «mer åpen for politisering» (Intervju #8, 2019). Han er også lite imponert over YouTube-klippenes manglende kildehenvisninger, og ser elever stadig bli forledet av personer med «god troverdighet som utaler seg med pondus om noe» (Intervju #8, 2019), uten å understøtte sine argumenter. Knut Arild, som for det meste bruker klipp som anslag, forklarer at YouTube generelt er så full av «rusk at det er ikke vits i å bruke det» (Intervju #4, 2019). Han tar derfor ut det han selv anser som relevant, samtidig som anslag ikke er så avhengig av faglige nøyaktige kilder, da det primært skal sette an stemningen.

Donnas måte å behandle klippenes troverdighet på imøtekommer delvis denne kritikken. Hun tester kildenes holdbarhet gjennom å sjekke klippenes opphav grundig. De produsentene hun anser som troverdige benytter hun ofte igjen. Ellers er det verdt å gjenta at både Bjørnar, Knut Arild og Frans hyppig bruker YouTube-klipp lagt ut av mer pålitelige nyhetskanaler, som CNN og BBC.

En annen, mindre ytret, kritikk av YouTube går på at mange av deres videoer er reklamefinansiert. Av de to informantene som nevner dette, anser Trine det som «litt irriterende» (Intervju #5, 2019), mens Frans er litt mer utdypende i sin kritikk. «Det tar tid og

fokus, og så er det jo det at vi ikke er reklamefinansiert skole» (Intervju #8, 2019). Han foreslår derfor en offentlig ressurs som kjøper opp klipp fra YouTube og andre relevante kilder og legger dem «på en database hvor det er enkelt å få tak i uten reklame»(2019). På tross av disse kritikkene er det informantenes nest mest brukte kilde til filmklipp. Årsaken til dette ble gitt av flere, men artikuleres best av Torbjørn:

det er jo elevenes hverdag. Utrolig hyppige YouTube søk, og jeg har også hørt at hvis man skal finne svar på noe så søker de like gjerne på YouTube, som på Google, og ser en instruksjonsfilm på et fenomen. Så det er veldig flittig brukt av elevene, så jeg synes det er fint at vi bruker det, og reflekterer over hva det er for noe. Så får de bare være klar over at vi kanskje ikke får den hele og fulle sannhet og at det kan være farget og sånne ting da

(Intervju #6, 2019).

3.5.3. Kildekritikk

Som vi har sett er det kun halvparten av informantene som bruker filmklipp kildekritisk i samfunnsfagundervisningen. Dette er på tross av at den kollektive vurderingen angir elevers kildekritiske evner mellom medium og lav. Med hensyn til hvor kritisk informantene selv er, varierer dette også ganske mye.

Både Siv og Bjørnar «er i utgangspunktet veldig kritisk» (Intervju #2, 2019). Bjørnar forteller at økt oppmerksomhet rundt dette både hos skolen og foreldre, spesielt «i disse Fake News tider» (2019) bedrer forholdene i de fleste fag. Selv er han blant annet «mer forsiktig med YouTube, enn for eksempel med NRK» (2019). Når han spørres om hvorfor, innrømmer han «det er kanskje et litt for positivt syn på NRK da. Det er jo et redaktøransvar man ikke finner på YouTube, og alle kan laste opp på YouTube» (2019).

Også Siv forteller at hun, på grunn av sin sterke kritiske sans, «føler at FN-sambandet sine sider er til god hjelp» (Intervju #7, 2019). For å få kildekritikken inn i faget bruker Siv også å vise elevene mindre troverdige kilder for å øke oppmerksomheten om deres eksistens. Torbjørn er litt mer konservativ, både i sin vurdering av egen kritisk sans, og i utvalget han bruker. Kildekritikk er noe det aktivt jobbes med på skolen, samtidig forsøker han «å finne ganske mainstream» (Intervju #6, 2019) materiale for å unngå å bruke for mye tid på det i klasserommet.

Knut Arild mener også at man bør «være mer kildekritisk til det man finner på YouTube» (Intervju #4, 2019), og vedkjenner å se «mer igjennom fingrene på det» (2019) som kommer fra NRK og BBC og «som virker veldig severdig og troverdig» (2019). Utover å studere rulleteksten bruker han lite «tid på å ettersøke» (2019) det kildematerialet ettersom det kun skal brukes for å illustrere det andre kilder forteller.

Trine erkjenner at hun kan bli enda mer kildekritisk. Hun jobber med klippene i forkant for å se «hva som formidles, hva er implisitt» (Intervju #5, 2019). Dermed blir hun klar over om det er noe i klippet som er underkommunisert som hun bør ta opp i etterkant av visningen med elevene. Hun har «ikke noe problem med YouTube» (2019), men vurderer den som mindre pålitelig enn NRK, og er derfor mer oppmerksom på avsenderen av YouTube-klipp, enn NRK-klipp. Sandra oppfatter at elevene selv foretrekker YouTube, «det er videoplattformen deres» (Intervju #5, 2019), men er usikker på hvor flinke de er til «å velge ut hva som er mest pålitelig der» (2019). Trine argumenter at det derfor kan «være hensiktsmessig å vise kilder som ikke er helt ok og, nettopp for å diskutere det» (Intervju #5, 2019). Anette tar heller avgjørelsen for elevene enn å vise dem veldig ensidige klipp, «hvis jeg bruker det så godkjenner jeg det. Da anser jeg det som en god kilde» (Intervju #1, 2019).

Donna erfarer i løpet av sine tjue år i jobben en økt bevissthet på kilders troverdighet nå, «med Facebook og Fake News og filmer som blir lagt ut, som er fra YouTube, der det ikke er riktig det de viser» (Intervju #3, 2019). Hun anser kildesjekken som en utfordring med det å benytte klipp, særlig fra YouTube, og nevner pålitelighet som et hovedkriterium for kildene hun velger. Primært blir hun tipset om kilder av andre. Disse kildene har hun ikke alltid tid til å sjekke, men beskriver en trygghet i at kollegaene har sjekket dem opp i forkant.

KAPITTEL 4: Empirisk drøfting

Informantene er på å bakgrunn av empiriske funn gruppert inn i tre grupper. Grupperingene er gjort for å legge fram den empiriske drøftingen på en konsekvent måte. Forskjeller mellom informanter tas opp gruppevis hvor det er gyldig, og dersom det ikke er gyldig gis det en forklaring. Den største gruppen er de tradisjonelle samfunnsfaglærerne, Anette, Donna, Trine og Sandra. Den mellomste gruppen består av Bjørnar, Torbjørn og Siv, som alle underviser på privatskoler. Den minste gruppen er de tangerende lærerne Knut Arild og Frans, som i år underviser lite samfunnsfag, men som har nærliggende fag.

4.1. Hvorfor film vises

4.1.1. Filmklipp for motivasjon, aktualisering, konkretisering, variasjon, visualisering og empati

Kun to av informantene nevner motivasjon; en fra *de tangerende* og en fra de private, av *de tradisjonelle* samfunnsfaglærerne nevner ingen motivasjon eksplisitt. Av de som ikke nevner motivasjon, nevnes heller stadier mot motivasjon. Det er i alle gruppene samsvar om at klipp bør fenge elevene, ordvalget er litt sprikende, men ikke i så stor grad at det utgjør markante forskjeller.

Fem av ni mener klippet bør ha underholdningsverdi, alle *tangerende*, to tredjedeler av *de private* og en av fire *tradisjonelle* lærere. De andre var ikke mot at filmklipp også kunne underholde, men mente at dette ikke nødvendigvis var et kriterium for filmklippene. Dermed ser det ut som *de tradisjonelle* ikke er så opptatt av et filmklipps underholdningsverdi. Dette kan være på grunn av deres tolkning av underholdningsverdi, to av *de tradisjonelle* ble intervjuet samtidig og la til i sin forklaring at det ikke trenger å underholde, men det bør fange oppmerksomheten.

Angående aktualisering, konkretisering eller visualisering er det ikke fullstendig samsvar mellom informantene, men å plassere det inn i grupperingen gir ingen større forståelse av hva forskjellene kommer av, da ingen av gruppene skiller seg merkbart ut. Dette er også situasjonen med filmklipp for variasjon, der Donna er den eneste som ikke oppgir at bruken er motivert av et ønske om å variere undervisningen.

Når det gjelder å fostre empati, så er det derimot markante forskjeller blant gruppene. *De tangerende* lærerne er de som er mest moderat i bruken av emosjoner og empati i undervisningen. Av *de tradisjonelle* lærerne brukes filmklipp for å treffe elevenes følelser. *De private* lærerne er de som oppgir i størst grad at de bruker emosjonelle klipp aktivt for å plassere elevene i de skildredes sko, og dermed øke deres evne til empatisk refleksjon. Om dette betyr at private skoler generelt har større fokus på empati, er utvalget alt for lite til å konkludere med. Om det derimot har seg slik at privatskoler har et større fokus på empatisk vekst hos elevene, er ikke grunnen til dette enkel å svare på. Det kan være at private læringsanstalter er mer bevisst sitt verdigrunnlag, da de er nødt til å forsvare hvorfor de har livets rett i et samfunn med høy kvalitet på sine offentlige tilbud. Dermed kan holdninger og verdier ta større del i undervisningen, noe som igjen fører til et økt fokus på empati som noe positivt å utstyre elevene med. Dette er kun en spekulasjon fra min side. For å finne ut om forskjellen mellom de privat og de øvrige lærerne er gyldig i et større utvalg og hva disse eventuelle forskjellene kommer av, bør det gjennomføres grundigere studier på disse forskjellene.

4.1.2. Mediekyndighet

Når informantene blir bedt om å rangere elevenes kildekritiske evner, forteller de fleste at det er for stor variasjon på elevgruppen til å gi et tall. Av de tre som derimot gir et klart svar, er det de to *tangerende* lærerne som vurderer elevenes evner lavest.

Dermed skulle en tro at *de tangerende* ofte bruker filmklipp for å øke elevenes mediekyndighet. Dette er bare delvis sant. Frans forteller at han gjør det, ettersom det er et læreplanmål i geografifaget, mens Knut Arild, som i sitt fag har lignende læreplanmål, forteller at han kun bruker det med media-klassen, da de interesserer seg for film. Med studiespesialiserende bruker han derimot andre måter for å «bruke digitale verktøy til å hente informasjon fra ulike medier og vurdere den kildekritisk» (Utdanningsdirektoratet, 2009).

De private forteller om en litt større bruk av filmklipp for å fremme elevenes mediekyndighet. Men også her er det en tendens til å legge det til andre, større fag, selv om Torbjørn anser denne formen for bruk som en måte å oppfylle læreplanmål i samfunnsfag på. Det fortelles derimot ikke om noen omfattende bruk. Det begrenses til å se kritisk på kilder, noe som er en litt grunn måte å øve mediekyndighet på.

Av *de tradisjonelle* svares det at de i liten grad bruker filmklipp for å øke elevenes refleksjoner rundt media. Det kommer derimot fram gjennom andre uttalelser at flere i denne gruppen bruker anledningen filmklipp gir til å se på formål med og perspektivene som utelates i klippene.

Det manglende fokuset på denne formen for filmbruk forklares på flere måter: Det er ikke en del av fagets læreplanmål, informantene mangler opplæring i dette fra utdanningen, det er noe som passer bedre i språkfag og de er redd det styrker uønskede holdninger hos elevene.

4.2. Utdanning i og utvikling av undervisningspraksis

Informantenes erfaringer tyder på at det er lite fokus på filmbruk i utdanningen. Det er ingen klare tendenser om man ser på temaet gjennom grupperingene, da de største variasjonene går på når informantene studerte, og typen fagdidaktikk de studerte. Av de som studerte for over ti år siden, er det ingen som husker å ha fått opplæring i bruk av film eller filmklipp. Av de andre er det et skille mellom de som har tatt samfunnsfagsdidaktikk og historiedidaktikk.

Når det gjelder de med mest erfaring, kan det være flere grunner til at deres pedagogikkutdanning manglet opplæring. De studerte i en tid før framveksten av web. 2.0, og dermed, som Donnas praksishistorie viser, var det ikke like lett å vise klipp som det er i dag. Læreplanen fra 1996 har også et mindre fokus på film enn både den som kom før og etter (Braaten & Erstad, 2000). Film blir i *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen* ikke behandlet for seg selv, det blir derimot samlet sammen med andre læremidler (1996, s. 78). En mer banal grunn kan være at de rett og slett ikke husker den aktuelle opplæringen de fikk. Det er mye en går igjennom i løpet av pedagogikkutdanningen, og at man husker alt dette over ti år etter, er ikke sannsynlig.

Forskjellen mellom de som studerte for under ti år siden og de som studerte for over ti år siden er den eneste markante forskjellen jeg har funnet mellom de yngre og de eldre informantene. Ettersom denne forskjellen også kan forklares av andre årsaker, er alder kun en spuriøs sammenheng. Dette viser at så lenge man er villig til å holde seg oppdatert, er det ingen grunn til at ikke også godt erfarne lærere bør bruke filmklipp i undervisningen. Nå bør det også legges til at informantene er utvalgt på bakgrunn av sin bruk av klipp i undervisningen og vil dermed ikke være representativt for den øvrige lærerstanden. Om man derfor hadde hatt med et utvalg uten denne betingelsen, ville man antagelig fått et annet

resultat. For som Bjørnar sier, kan man møte litt kritikk fra kollegaene som ikke bruker det. Når det derimot kommer til forskjellene mellom informantene som har hatt samfunnsdidaktikk og de som har hatt historiedidaktikk, er dette noe som tas opp grundigere i 5.2. *Utdanning*.

Når det gjelder utviklingen av undervisningspraksis, er grupperingene atter gyldig. Her forteller samtlige fra *de tradisjonelle* lærerne at dette gjøres både individuelt og i fellesskap ved deres skole. De står fritt til å utvikle egen undervisningspraksis, men har og en god delingskultur. Hos *de private* er delingskulturen manglende. Bjørnar møter kritikk, og Siv opplever lite støtte av sine kollegaer. Torbjørn som primært har samfunnsfaglige programfag, tror den manglende støtten for hans del kommer av at han i mange fag er skolens eneste praktiserende. Dette støttes opp av det Frans forteller, *de tangerende* er dermed splittet på samarbeidende utvikling av praksiser, ettersom Knut Arild greier ut om en kollektiv utvikling av praksis ved sin skole.

4.3. Hvordan film brukes

4.3.1. Russells fire faser og elevaktivitet

Det er syv informanter som trekker frem et klippers relevans eller aktualitet når de skal velge hovedkriterium i utvelgelsen av klipp. De andre tre nevner også dette, men ved andre steder i intervjuet. Alle informantene forteller derfor at de er opptatt av å benytte klipp som er relevante og aktuelle i oppnåelsen av læreplanmål. Med hensyn til planlegging, forteller alle at de, for det meste, i en eller annen form utformer et undervisningsopplegg rundt klippet. Unntakene som gis gjelder alle anslagsbruk.

Informantene forteller alle at de for det meste presenterer klippet for elevene før de ser det. Det erfares av flere at om dette uteblir, er det en markant nedgang av læringsutbytte hos elevene. På tross av dette forteller både Frans og Siv at de av og til med hensikt unnlater å presentere klippet når de bruker det som anslag.

Når det gjelder selve visningen av klippet, forteller samtlige informanter at det har en engasjerende effekt på elevene. De erfarer at klippene ikke bør være for lange eller komme for ofte, da dette minker elevenes opprinnelige engasjement.

Åtte av informantene forteller at de lager oppgaver knyttet til klippene de viser. Den siste forteller også at klippene behandles i klasserommet, men går derimot ikke inn på hvordan. Alle informantene trekker fram det å snakke om klippet som den hyppigst brukte arbeidsmetoden for å bearbeide klipp de ser. Det gis noen eksempler på forskjellige måter å gjennomføre disse samtalen. De fleste oppgir kun diskusjoner med hele klassen, men to av informantene forteller at de ofte først lar elevene snakke sammen i mindre grupper før samtalen tas ut i klasserommet. Frans gir ytterligere en metode, han stopper ofte opp klippet elevene ser på for å stille relevante spørsmål og diskutere det som vises.

Tre av informantene forteller at de i visse tilfeller gir elevene i oppgave å finne klipp selv, mens hele seks av informantene lar elevene selv produsere klipp for å vise i faget.

Med hensyn til Russells fire faser for filmundervisning, er det ingen markante forskjeller mellom informantene. Alle planlegger og presenterer stordelen av klippene. Samtlige opplever at elevene engasjeres av å se klipp, og alle lager, stort sett, aktiviteter knyttet til klippene. Når det er slik samsvar blant informantene er det derfor ikke hensiktsmessig å gå igjennom grupperingene.

Denne uniformiteten blant informantene er også gjeldende for *Samarbeid*. På *Individualisere* møter vi derimot noen forskjeller. Det er tre som ber elever finne klipp selv, og tre som ikke har noen erfaring med å la elevene selv lage klipp. I begge tilfellene kommer de tre fra forskjellige grupper. Dermed skiller ingen av gruppene seg ut når det gjelder å individualisere og gi elever selvbestemmelse i arbeidet med filmklipp.

Det som derimot kan være en sammenheng, er at de som unnlater å la elevene lage film, i tillegg har språkfag. To av tre har språkfag, og forteller at å lage film er noe de heller gjør i de fagene. For å finne ut om det er en faktisk sammenheng, sammenligner jeg antall språklærere i begge gruppene. Blant de informantene som lar elevene lage klipp, er det også to tredjedeler som underviser språkfag, noe som derfor tyder på at de ikke er noen sammenheng.

4.3.2 Russells metoder

Av Russells metoder er det primært som visuell lærebok og anslag informantene bruker filmklipp. Færre bruker det atmosfærisk og som kilde, mens det kun er Knut Arild som nevnte bruk av filmklipp analogisk.

Som nevnt er bruken av filmklipp som visuell lærebok noe samtlige informanter gjør, det å sammenligne bruken over grupperingene er dermed ikke nødvendig. Informantenes primære mål i undervisningen er å legge grunnlag for at elevene skal kunne oppnå læreplanmålene. Filmklippene som vises vil også ha dette formålet. Det er ikke dermed slik at alle klipp de viser er mettet med informasjon. Som flere nevner, kan klipp brukt som anslag være faglig lette. Også disse måtene å bruke filmklipp på vil ha en faglig funksjon da de legger til rette for gode undervisningsvilkår.

I uttrykket *visuell lærebok* ligger det å bruke film til å formidle fagstoff, som en lærebok. Donna og Siv forteller begge om lærebøker som er verken gode eller oppdaterte, filmklipp kan derfor være et nyttig supplement for å gi både oppdatert faglig kunnskap og mer aktuelle eksempler.

Alle gruppene oppgir at de bruker klipp som anslag. Donna og Bjørnar er de eneste som ikke nevner denne typen bruk. Det er dermed tre fjerdedeler av *de tradisjonelle*, to tredjedeler av *de private* og begge *de tangerende* som oppgir denne typen bruk av filmklipp.

Hele syv av informantene gir eksempler på atmosfærisk bruk, men kun en av dem i den historiefaglige formen Russell skildrer. De øvrige forteller hvordan de bruker det for å vise et miljøes atmosfære, kontra en periodes. Det er påfallende at en av de som ikke gir noen eksempler på atmosfærisk bruk, er historielæreren. Blant *de tangerende* er det derfor kun halve gruppen, mens det av *de private* og *de tradisjonelle*, respektiv er det to tredjedeler og hele gruppen som oppgir eksempel på atmosfærisk bruk.

Av gruppene er det *de private* som er best på å benytte filmklipp kildekritisk. Her forteller både Siv og Bjørnar at det de forsøker å vise fram, er klippenes motiver og subjektivitet. Torbjørn lar derimot denne typen bruk i stor grad være forbeholdt norskfaget.

Begge de andre to gruppene er delt i to når det gjelder denne typen bruk. Av de som bruker det, forteller Frans om litt større grad av anvendelse enn Trine og Sandra. En kan dermed hevde at det er *de tradisjonelle* lærerne som er dårligst på å bruke klipp kildekritisk, tett etterfulgt av *de tangerende* og med *de private* som viser til litt mer omfattende bruk av metoden.

4.4. Plattformer

Det er fire informanter som trekker fram fylkeskommunenes egen plattform, NDLA som kilde til klipp, tre av de er fra *de tradisjonelle*, mens den siste er fra *de private*. Organisatorisk er NDLA meget oversiktlig, noe som nevnes som positivt, mens dets begrensede arkiv og dekking av programfag, anses som negativt.

NRK er den foretrukne plattformen blant flesteparten av informantene. Det er kun hos *de tangerende* at NRK nevnes av alle, men siden de finner omtrent like mye på YouTube er NRK ingen av disses klart mest brukte kilde til klipp. Informantene i de andre to gruppene foretrekker generelt NRK over andre plattformer, men blant både *de tradisjonelle* og *de private* er det en informant som ikke nevner NRK i det hele tatt. NRK, og særlig NRK-skole, hvor klipp er delt opp i fagområder, tema og læreplanmål, foretrekkes på grunn av sin brukervennlighet og mengde relevante kilder.

YouTube oppgis av Donna som hennes fortrukne kilde til klipp. De andre informantene er derimot mer kritisk til denne plattformen. Særlig Frans, Trine og Anette forklarer hvordan YouTube er tidkrevende. Om søkene i tillegg ender uten resultat kan dette være frustrerende, og være med på å minke dets bruk over lengre tid. Samtidig nevner både Trine og Frans YouTube's reklamefinansiering som uheldig.

Ingen forteller at de benytter YouTube's sosial-media funksjon, verken for sin egen del eller elevenes. Flere forteller at elevene produserer eget materiale, men om dette publiseres, er det kun gjennom lokale læringsplattformer.

Et annet stort moment som nevnes i sammenheng med YouTube, er kilders troverdighet. Det er bred enighet blant samtlige informanter at man bør være mer kildekritisk til det man finner på YouTube. Det er *de private* lærerne som vurderer seg selv som mest kildekritiske. *De tradisjonelle* er derimot litt påpasselig med å hevde sine egne kildekritiske sans, her erkjennes det at de har rom for forberedelse. Den siste gruppen oppgir også at de vurderer kilder kritisk, men legger samtidig til at bruken deres, som anslag og illustrasjon, ikke behøver den samme kritiske gjennomgangen, som annen mer faglig bruk.

De private, som vurderer sin kritiske sans høyest, forteller at de i møte med mer etablerte kilder senker denne aktsomheten. Bjørnar innrømmer et kanskje litt for positivt syn på etablerte kanaler, hos Siv erkjennes dette derimot ikke. Siv er den eneste som verken oppgir NRK eller

YouTube som kilde til filmklipp. Hun har opparbeidet seg en database oppigjennom med klipp hun synes fungerer godt. Av nettbaserte kilder nevner Siv kun FN.no og lærebokens nettsider, hvor den ene trekkes frem som god og den andre som dårlig.

Sivs løsning tar kanskje hensyn til spørsmålet om kilders troverdighet, men vil i samfunnsfag føre til utdatert informasjon og lite aktuelle kilder, noe informantene trekker fram som grunner til å bruke filmklipp. Frans kommer med et forslag om en offentlig ressursbank, ala NDLA, med innkjøpte klipp, fra blant annet YouTube. Donna har en litt mer moderat praksis hun anbefaler, der hun ikke undersøker hvert enkelt YouTube klipp, men heller brukerne som legger de ut. Hun er påpasselig med å sjekke opphavsmannens bakgrunn grundig før hun benytter klipp hun selv finner. Klippene hun får tilsendt av kollegaer er hun derimot mindre opptatt av å sjekke, idet hun stoler på at kollegaene har gjort denne jobben for henne.

Informantenes manglende kildekritikk på *etablerte* kilder, enten fra pålitelige plattformer eller kollegaer, er et urovekkende funn. Dette forenklete synet på kildekritikk viderefremmes dermed også til elevene i klasserommet. Informantene reflekterer godt rundt temaet i samtalen, men disse latente refleksjonene manifesterer seg i liten grad i deres profesjonelle praksis, da de i sin hverdag lener seg på det trygge. Det at de i tillegg er motvillige til å bruke kilder aktivt for å styrke elevenes kritiske sans og deres mediekynndighet resulterer i en elevgruppe som ikke er utstyrt til å manøvrere samfunnet de skal ut i.

Under 3.2.7 *Øke elevenes mediekynndighet* utalte informantene at analysering av klippene, i den grad det gjøres, ble overlatt til andre fag, som norsk og engelsk. Dermed er det kun om man som lærer møter de samme elevene i et av disse fagene man kan vite med sikkerhet at elevene har fått opplæring i det. Om ens samfunnsfagelever derimot undervises av andre lærere i disse fagene bør man også undervise kildekritikk i samfunnsfaget. Dersom lærere velger å vise klipp i samfunnsfaget bør elevene gis verktøyene til å forstå det de vises. Om det er noe elevene har vært igjennom før i andre fag, gir det muligheten til å sementere det de lærte der og gå dypere ned i emnet for å styrke elevenes mediakynndighet.

4.5. Oppsummering

Informantene er i stor grad enig i hvorfor de bruker filmklipp. Filmklipp engasjerer elevene, det aktualiserer, konkretiserer og visualiserer fagstoffet og det er en måte å variere

undervisningen på. Det var kun to grunner til å vise filmklipp det ikke var bred enighet om: Filmklipp for å fostre empati hos elevene og filmklipp for å øke elevenes mediekyndighet.

For å fostre empati var det primært *de private* lærerne som oppgav, mens de andre fortalte om mer moderate praksiser når det gjaldt å knytte eleven emosjonelt til fagstoffet. Med hensyn til mediekyndighet, kan ikke forskjellene plasseres så pyntelig inn i grupperingene, men også her er det *de private* som forteller om høyest grad av bruk, med *de tangerende* tett etter og *de tradisjonelle* med klart lavest grad av slik bruk.

En forskjell jeg fant blant informantene hvor de derimot ikke var inndelt i de etablerte gruppene, er hvorvidt de møtte noen form for undervisning på bruken av film i pedagogikk-utdanningen sin. Her delte utvalget seg inn i tre markante grupperinger, de som studerte for over ti år siden, de som studerte samfunnsfagdidaktikk og de som i tillegg, eller kun, studerte historiedidaktikk. Av de med mest erfaring var det ingen som husket å ha møtt noen form for opplæring i dette i løpet av utdanningen sin, det gjaldt også i stor grad de med samfunnsfagdidaktikk, med unntak av en. De som derimot tok historiedidaktikk for under ti år siden, forteller at de fikk opplæring i bruken av film.

Når det gjelder hvordan filmklipp brukes, er det stor enighet blant informantene. De planlegger i forkant av timen, presenterer klippene i forkant av visningen, og jobber med dem enten i fellesskap eller individuelt. Dette siste er det eneste punktet hvor det fortelles om avvikende metoder, da tre av informantene oppgir at de i noen tilfeller gir elevene i oppgave å se eller finne klipp på egen hånd. På tross av dette trekkes det å snakke om klippet fram som den hyppigst brukte arbeidsmetoden av samtlige.

Informantenes bruk kan hovedsakelig plasseres inn i to av Russells fem måter å bruke film på, som visuell lærebok og som anslag. Det oppgis færre eksempler på atmosfærisk og kildekritisk bruk, mens kun ett eksempel gis på bruk av analogisk bruk.

Det er gjennomgående at informantene vurderer etablerte plattformer som en trygg leverandør av kilder i forhold til YouTube. De er derfor ikke like kritiske til kilder som kommer fra NRK og FN som de som kommer fra YouTube. De som er lærere utøver dermed ikke selv den kildekritikken som de sier mangler hos sine elever.

KAPITTEL 5. Konseptuell drøfting

5.1. Hvordan bruke filmklipp i samfunnsfagundervisningen

5.1.1. Motivasjon

Å motivere elever er en av lærernes fremste oppgave. Forskjellige måter å motivere på, som karakterer, ros, straff, spiller på elevenes ytre motivasjon. Motivasjon er flyktig (Sellergren, 1975), det er derfor ikke nok å sette i gang elevene, lærelysten må holdes i live. Etter hvert som elevene blir eldre, vil ytre motivasjonsfaktorer minske sine grep, derfor bør skolen anstrenge seg for å få elevene indre motivert. «Elevens interesse og engasjement holdes i live ved at han lykkes i arbeidet og føler at han har framgang» (Sellergren, 1975, s. 120). Dette er enda mer aktuelt i samfunnsfag, for som det står om fagets formål i *Læreplan i samfunnsfag*:

Faget skal fremje evna til å diskutere, resonnerere og løyse problem i samfunnet ved å påverke lysta og evna til å søkje kunnskap om samfunn og kulturar. Gjennom kunnskap om samfunnet omkring seg blir elevane undrande og nysgjerrige og stimulerte til refleksjon og skapande arbeid. Slik kan den einskilde forstå seg sjølv og andre betre, meistre og påverke verda vi lever i, og bli motivert til ny innsikt og livslang læring.

(Utdanningsdirektoratet, 2013)

Det framgår her at det er samfunnsfaglærerens oppgave å øke sine elevers lyst til å holde seg oppdatert og søke ny kunnskap selv etter at de ferdig med faget på skolen. For å få til dette, er det viktig å fostre elevenes indre motivasjon. Dette er en vedvarende prosess og beror på hvorvidt elevene får passende utfordringer, selvbestemmelse og rikelig med stimulerende fagstoff i undervisningen (Deci & Ryan, 1985, s. 245).

Det er få som direkte nevner motivasjon som en av grunnene til å vise filmklipp, det de derimot nevner, er at filmklipp må engasjere. Når informantene forteller at bruken av filmklipp delvis er motivert av å engasjere sine elever, passer dette godt med det Oddny J. Solheim fra Lesesenteret hevder: «For å vekke engasjementet hos elevene, må man skape læringssituasjoner hvor elevene hefter seg på» (Univeristetet i Stavanger, 2018). Russell skriver sammen med Waters i *Cinematic Citizenship: Developing Citizens of Character with*

Film, at elevenes engasjement i både undervisningen og fagstoffet øker om man får dem følelsesmessig involvert (2012). Flere av informantene sier de bruker filmklipp med patos for å engasjere elevene. De fleste gir i tillegg eksempler på hvordan klipp har oppildnet klassen gjennom å sjokkere, sjarmere eller røre elevene.

Alle informantene forteller at de gir elevene oppgaver enten før, under eller etter selve visningen av klippet. Elever som engasjeres i læringsaktiviteten, vil holde på engasjementet de har for faget, og det vil dermed også øke deres indre motivasjon (Deci & Ryan, 1985, s. 248). I følge Deci og Ryan er det viktig å gi oppgaver som oppleves som meningsfulle, passe utfordrende og som er knyttet til fagstoffet, for å bygge opp elevenes evne til å fortsette med å lære på egen hånd. «Læreren skaper indirekte en motivasjon ved å legge undervisningen opp slik at elevene får oppleve at de lykkes» (Sellergren, 1975, s. 121). Lærere som utformer gode opplegg rundt filmklippene vil dermed oppleve økt indre driv hos sine elever.

Med hensyn til Deci og Ryans siste moment for å fostre indre motivasjon, *medbestemmelse i egen læring*, er det kun tre av informantene som forteller at de av og til lar elevene velge klipp. Det at dette ikke utnyttes mer er synd, da man kan vekke faglige interesser hos elevene om man gjøre dem delaktige i utformingen av undervisningen (Sellergren, 1975, s. 121).

Det å vise elevene interessante filmklipp i samfunnsfag er kanskje ikke av informantene begrunnet med å øke elevenes indre motivasjon, men det kan være en brostein på veien dit. I deres bok om indre motivasjon, *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, beskriver Deci og Ryan nysgjerrighet som et iboende trekk hos mennesker (1985). Det en bør etterstrebe i bruken av filmklipp i undervisningen er å fostre denne nysgjerrigheten, først gjennom stimulerende fagstoff, så gjennom givende oppgaver og til slutt gjennom elevenes delaktighet i utvelgelsen av de andre to. Gjennom å følge disse tre prinsippene, utformet av Deci og Ryan, vil elevene gradvis bli mer selvstendig interessert i å holde seg samfunnsfaglig oppdatert og dermed oppfylle fagets formål om å motivere elevene *til ny innsikt og livslang læring*.

5.1.2. Aktualisere

I artikkelen *Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren* går Erik Ryen gjennom fordelene ved å aktualisere samfunnsfagundervisningen. Ryen skriver at det å aktualisere undervisningen er som «å gripe

fatt i hendelser som utspiller seg der og da» (2017) for å øke elevens forståelse. Theo Koritzinsky fremmer det å bruke det nære hos elevene for å forstå det som for dem virker fjern. Her er ikke det nære begrenset til geografisk nærhet, men innefatter all erfaring elevene har (2012). Koritzinsky presenterer i sin MAKIS *aktualisering* fremfor *aktivisering*, og Ryen finner det vanskelig å «tenke seg undervisning i samfunnsfag som ikke på et eller annet nivå knytter an til hendelser i samtiden» (2017). Dette indikerer aktualiseringsposisjon i faget. Dermed er det ikke uventet at prinsippet er å finne i fagets læreplan hvor det står at elevene skal kunne «utforske aktuelle lokale, nasjonale eller globale problem (Utdanningsdirektoratet, 2013)».

Blant informantene er det syv som benevner *for å aktualisere* som en grunn til å benytte filmklipp i undervisningen. Deres begrunnelser blir i høy grad støttet av Erik Ryen, som argumenterer for at «undervisningen alltid må ta utgangspunkt i dagligverden» (2017). Med dette menes ikke at undervisningen kun skal ta for seg det lokale som elevene kjenner, men at det globale forklares gjennom hvordan det påvirker det lokale. Hvordan det påvirker elevene. «Målet må være å oppnå bevissthet om sentrale problemer i samtiden, innsikt i at alle er medansvarlige for slike problemer» (Ryen, 2017).

Informantene relaterer klippet til det elevene vet fra før. Det å utfordre gammel kunnskap med ny er, ifølge John Dewey eneste vei til fullverdig læring (Imsen, 2005). Dewey og konstruktivistisk læringsteori hevder at læring skjer i skjæringspunktet mellom ny og innehavende informasjon. Om det ikke er samsvar, må man endre sine oppfatninger for å tilpasse den nye kunnskapen. Ryen argumenter dermed for at undervisningen bør baseres på elevenes erfaringer, for så å kobles opp til læreplanmål (Ryen, 2017). Ryen legger også til at forbindelsen mellom elevenes opplevelser og læreplanmål må synliggjøres (2017).

Elevenes interesse øker om undervisningen kan kobles mot egne erfaringer (Univeristetet i Stavanger, 2018). Om læreren har synliggjort koblingen mellom elevene og det som har vært i mediene i det siste, så vil derfor engasjementet øke. Ryen promoterer i sin artikkel det å benytte pågående hendelser i samfunnsfaget. Det utfordrer elevene til å revurdere sine meninger etter hvert som det forløper seg. Når det gjelder informasjon om situasjonen, sidestilles lærer og elev, men det blir desto viktigere for læreren å inneha kompetansen for å sette ny informasjon i perspektiv for elevene (2017).

Informantene nevner flere grunner til å aktualisere undervisningen i samfunnsfag. Det er et mål i læreplanen, det engasjerer elevene at ny kunnskap knyttes til det de kan fra før og det konkretiserer fagstoffet. Disse grunnene henger sammen. Det å synliggjøre koblingen mellom målene og elevenes egne liv gjør fagstoffet mer konkret. Det *nære* brukes for å forklare det *fjerne*.

Mens lærebøker ofte har nasjonale og internasjonale perspektiv, har man med filmklipp også muligheten til å presentere lokalt stoff, fra distriktssendinger og lignende. Det muliggjør i tillegg å gi elevene klipp som tar for seg dagsaktuelle hendelser. Lærebøker blir dermed fort utdatert.

5.1.3. Konkretisere

Å konkretisere undervisningen betyr å gjøre fagstoffet mer konkret gjennom å bruke illustrerende eksempler (Gundersen, 2018). «Skal lærestoffet i samfunnsfag oppleves som nært og engasjerende for elevene, må vi bruke bilder, film, sanger, dikt, noveller og fortellinger som appellerer til elevenes følelser og evne til innlevelse» (Koritzinsky, 2012, s. 142). Den generell del av læreplanen bemerker også at læring bør knyttes til det kjente:

Dugleik til å handle, til å gjere nye erfaringar og tolke dei, må øvast med utgangspunkt i den førestellingsverda barn, unge og vaksne møter utdanninga med - både lokale erfaringar dei har hausta, målføret i nærmiljøet deira og felles impulsar dei har fått gjennom massemedia. Undervisninga må leggjast opp med nøyen omtanke for samspelet mellom konkrete oppgåver, faktisk kunnskap og innsikt i omgrep. Ikkje minst må ho leggjast slik opp at elevane etter kvart får praktiske røynsler med at kunnskap og tame er noko dei sjølve kan vere med på å utvide.

(Utdanningsdirektoratet, 2015b)

I forrige del så vi at dette kan gjøres gjennom å aktualisere faget, men det er ikke den eneste måten. *For å konkretisere fagstoffet* oppgir samtlige informanter som en grunn til å vise filmklipp i samfunnsfagundervisningen. Sellergren anbefaler «lærere å unngå å være altfor verbal og abstrakt, og i stedet bestrebe seg på, så langt som der er mulig, å bruke gjenstander, bilder og eksempler» (1975, s. 122). Han graderer graden av virkelighet representert i undervisningen i fire former for representasjon, naturlig miljø, illustrativt, symbolsk og

verbalt. Sellergrens fire representasjonsformer brukes ofte sammen: «Det er mest vanlig at de forsterker hverandre på den måten at en framstilling blir representert samtidig på ulike måter. Læreren snakker samtidig som han viser et bilde og kanskje en autentisk gjenstand» (s. 122).

Formen som dominerte undervisningen på Sellergren sin tid var den fjerde. «Verbal representasjon innbyr til abstrakte framstillinger, iblant på bekostning av mer konkrete og eksemplifiserende former. Mange elever får derfor en undervisning som er altfor vanskelig tilgjengelig for dem» (Sellergren, 1975, s. 122). All bestrebelse etter å konkretisere fagstoffet vil dermed sørge for å gjøre faget mer tilgjengelig for elevene.

Faget er opptatt av abstrakte begreper, men som Koritzinsky forklarer, bør elevenes generelle samfunnsforståelse knyttes til forståelige eksempler. «Ellers vil deres forståelse bli overflattisk, formalistisk og livsfjern» (2012, s. 142). Derfor er det viktig å gi elevene konkrete eksempel for å forklare, ikke for å være eneste fasit, men for å bryte ned fagstoff. Om dette videre brukes som et utgangspunkt for en diskusjon konkretiseres kunnskapen ytterligere gjennom elevenes anvendelse av den. De tar dermed eierskap til det de har lært, noe som sementerer lærdommen i deres hukommelse.

5.1.4. Visualisere

Syv av informantene nevner det å visualisere noe for elevene som en grunn til å vise filmklipp. Dette har sterk støtte hos Sellergren, Russell og D'sa og det samsvarer også med Wagners studie.

Sellergren begrunner prinsippet om å visualisere med de forskjellige måtene å huske på. «Skolen velger oftest metode og medier som passer for elevene som er verbalt velutrustet, men har ikke tilstrekkelig kjennskap til hvordan undervisningen bør se ut for den som vanskelig klarer å tilegne seg verbal instruksjon» (1975, s. 127). Selv foreslår han derimot en mer variert framgang, hvor billedlig representasjon er en av flere metoder å konkretisere undervisningen på. I Wagners studie er visualisering, sammen med variasjon og for å dyrke empati, respondentenes hovedgrunn for å bruke film (2018, s. 34). De fortalte at film ikke bare illustrerte leksjonen, men også gav liv til fortiden (2018, s. 32).

I artikkelen *Social Studies in the Dark: Using Docudramas to Teach History* forklarer Benicia D'sa hvordan bruken av video øker undervisningens treffprosent hos elevene med *teorien om*

dobbel-koding (2005). På grunn av dens audiovisuelle natur, presenteres stoff gjennom film dobbelt opp, gjennom lyd og bilde. Dette gjør sterkere inntrykk og øker både elevenes evne til å forstå og huske det lærte. Dersom film i tillegg gjenspeiler det som har blitt fortalt av læreren, vil utbyttet øke ytterligere (D'sa, 2005). I Dorothy DeWitt med flere, sin undersøkelse av YouTubes potensial for læring, hevdes det at elevers evne til å lære økes om de, i tillegg til å høre, ser undervisningen (2013, s. 1119).

William Benedict Russell III anser film som et kraftfullt virkemiddel på grunn av dens evne til å underholde og dens visuelle stimuli (2012, s. 157). Som vi har sett, deles denne oppfatningen av de fleste informantene. De erfarer i tillegg at det muliggjør transporteringen av elever til andre tider og steder, noe som øker både deres engasjement og læringsutbytte. DeWitt forklarer at dersom klipp vises til rett tid vil det være effektiviserende, noe som underbygges av Frans, Bjørnar, Sandra og Anettes erfaringer. For å oppnå fordelene filmklipp som visualisering kan bringe, kreves det nøye planleggelse av undervisningen (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018, s. 162).

5.1.5. Variere

Gjennom å variere undervisningen vil man treffe flere elever (Sellergren, 1975). Det å variere undervisningen er derfor et av momentene i Utdanningsdirektoratets prinsipper for opplæring (2015a). Informantene forteller at de i løpet av en skoletime eller -dag er nødt til å bryte opp undervisningen for egen og elevers del. Ofte faller valget på et filmklipp. Det må understrekes at det ikke dermed er et frikvarter fra læringen, men at bruken av klipp i tillegg begrunnes av andre årsaker, som å engasjere, konkretiser og øke empati.

I tillegg til viktigheten av å variere undervisningen for å gi elevene pauser, bør også filmklipp ses på som en variasjon fra de vante læremidlene. Solheim oppfordrer lærere til å tenke utover læreboka, å finne kilder som presenterer lærestoffet fra forskjellige perspektiver (Univeristetet i Stavanger, 2018). Det oppfordres i den generelle delen av læreplanen til å bruke et variert utvalg av kilder både for å representere det økende mangfoldet i klassen og understreke det elevene har til felles (Utdanningsdirektoratet, 2015b).

5.1.6. Empati

En underbenyttet måte å bruke filmklipp på, i alle fall hos to grupperinger, er filmklipp for å fostre empati. I denne oppgaven har jeg funnet et skille mellom privatskolelærere og lærere i offentlig skole i bruken av filmklipp for empati. Det at private skoler er såpass opptatt av empatisk bruk, bør kanskje resten av samfunnsfaglærerne ta lærdom av, for som litteraturen viser, er følelsesmessige engasjerte elever både mer motiverte for faget og mer mottagelig for fagstoff.

Empati defineres som evnen «til å identifisere, forstå og erkjenne gyldigheten av andres følelsesmessige tilstand og reaksjoner» (Malt, 2018). Filmens evne til å vekke emosjoner hjelper ifølge Benicia D'sa elevene med å forstå (2005). I tillegg til å øke elevenes forståelse i faget, fremmes det av Marcus, Metzger, Paxton og Stoddard, at økt empati gir mer tolerante elever (2018, s. 30), mens Christy Folsom hevder at opprettholdelsen og videreutviklingen av demokratiske samfunn beror på dets borgeres empati (2011)

I boken *Teaching History with Film* vies den første av fem deler til å bruke film for å utvikle empati. Som tittelen antyder har bokens forfattere et historiefaglig perspektiv i sitt arbeid, man kan derfor stille spørsmål om dens gyldighet for samfunnsfaget. Jeg argumenterer at, tross historiefag og samfunnsfag sine mange forskjeller, deles et antropologisk ønske om å forstå andres handlinger og opplevelser. I søken etter innsikt i andre mennesker, enten fjernt fra oss i tid og rom, eller fra vår egen samtid og kultur, er utviklingen av empati essensielt.

Forfatterne skiller mellom to forskjellige former for empati, empati for perspektiverkjennelse og empati for medfølelse. Selv om boken har utgangspunkt i historiefaget, stemmer den godt overens med informantenes erfaringer fra samfunnsfaget. Det er nok et større poeng å trekke fram at boken primært ser på bruk av fullfilm, både dramatiseringer og dokumentarer, mens informantene uttalte seg om filmklipp.

Forfatterne forklarer at man har en tendens til å forstå andres handlinger, erfaringer og avgjørelser gjennom sin egen kulturs normer og verdier. Det er derfor utfordrende å fostre empati, og det vil være umulig for en videregående elev å ta en annens perspektiv fullstendig. Gjennom klipp kan man derimot se gjennom andres øyne. Det er det nærmeste man kommer per dags dato (Marcus, Metzger, Paxton, & Stoddard, 2018). Utfordringen vil øke om man benytter filmklipp kontra fullfilm, da deres begrensede tid også begrenser deres påvirkning.

Dette kan være årsaken til at det kun er en tredjedel av informantene som direkte nevner empati, mens de resterende heller benyttet begrep som emosjoner, følelser og perspektiv.

Både Anette og Torbjørn problematiserer filmens tilbøyelighet til det emosjonelle. Mens Torbjørn advarer mot manipulasjon, trekker Anette fram at film kan vekke minner om traumer hos elevene. Marcus, med flere, takler disse problemene. De differensierer mellom empati, evnen til å forstå intellektuelt hvordan andre har det, og sympati, å føle det samme som andre. Empati krever ikke at elevene tar noens parti, empati mørklegger ikke fornuften, empati opplyser fornuften (2018, s. 34). Dersom elevene, som i Torbjørns tilfelle, utvikler uønskede sympatier, bør det i kjølvannet av visningen diskuteres.

Videre påpeker de at om man unngår å ta opp betente tema i klasserommet, gir det elevene en oppfatning av at de er tabu. De erkjenner at det er en utfordring å undervise disse temaene, men identifiserer klasserommet som en unik arena i elevenes liv for dette (2018, s. 114). Som Torbjørn forklarer, bør vi ikke være forsiktig når slike muligheter dukker opp, så lenge undervisningen og elevene er godt forberedt. Ifølge Solheim er slike samtaler mellom elever lærerike, da de får økt forståelse for hva de har sett (Univeristetet i Stavanger, 2018).

På bakgrunn av litteraturen foreslås en økning i bruken av filmklipp for å styrke elevenes empati, det virker engasjerende på elevene og det er, som Folsom påpeker, et viktig ledd i elevenes demokratiske dannelse. Lærere bør ikke være redd for å bruke klipp med mye patos, om det i tillegg legges opp til en grundig bearbeidelse i etterkant, hvor elevene reflekterer rundt det de har sett.

5.1.7. Mediekyndighet

Å bli mediekyndig er å lære å stille de riktige spørsmålene om det du hører, leser og ser (Russell W. B., 2009). Dette er av informantene en lite brukt grunn til å se filmklipp. Å være i stand til å forstå hvem sine interesser tjenes og representeres i fortellinger man blir fortalt, er et grunnlag for god demokratisk deltagelse. Reidel og Draper er derfor opptatt av at elevene skal opplæres i denne forståelsen og argumenterer for at tekstanalyse bør ta større del i spesielt samfunnsfag. Om de opplæres i kunnskapens subjektivitet, vil de kunne stille spørsmålene Trine og Sandra stiller dem selv. Hvem sitt perspektiv fremheves, og hvilke perspektiver mangler i denne sammenhengen? Tekst er her ikke begrenset til det skriftlige, men inkluderer også visuelle og auditive kilder, og dermed også audiovisuelle kilder, som

filmklipp. Reidel og Draper foreslår at elevene lærer å *lese som historikere*, at de dermed går ut over den enkelte kilde og ser på forfatteren bak samt andre kilder for å vurdere en kildes troverdighet. Ved å lære elevene denne metoden, vil man kunne gi dem forståelse for hva en tekst gjør, hvor den plasserer leseren og hvilket større samfunnsmessig og politisk formål den tjener (2011).

Ved å fokusere på prosessen kontra innhold tilegner elevene seg evnen til å analysere hvilken som helst beskjed i hvilket som helst media og er dermed forberedt på en framtid i et mediemettet samfunn (Russell, 2009). Dette vil også styrke deres evner til å delta demokratisk. Om elevene evner å sortere det de serveres, vil de ta mer veloverveide avgjørelser. Gjennom å dissekere massemedia blir de også klar over dens struktur og vet dermed hvordan den kan utnyttes for å promotere deres egne synspunkt (Hicks, Hover, Washington, & Lee, 2011). Det å undervise med filmklipp for mediekyndighet har dermed et demokratisk dannende element, da det både oppfordrer til kritisk tenkning og muliggjør demokratisk deltagelse.

Når Anette forteller at hun er redd for å bruke filmklipp slik i fare for å forsterke, heller enn å minske, elevens uønskede holdninger, argumenterer hun egentlig for hvorfor det bør brukes i større grad. I klasserommet har man mulighet til å identifisere at dette skjer, og dermed motvirke det, mens elever som på egen hånd utforsker nettets mindre troverdige sider, vil muligens utsettes for mange, og grovere, usannheter før dette blir besvart. Internettplattformer er i stor grad annonsefinansiert. De er derfor interessert i å holde brukernes oppmerksomhet lengst mulig. For å gjøre dette, tilbyr algoritmene blant annet Google, eier av YouTube, mer og mer ekstremt innhold (Tufekci, 2018). Og om usannheter får slå rot i ens virkelighetsoppfattelse, så er de svært vanskelig å fjerne (Kolbert, 2017).

Informantenes antagelser om bruken av YouTube blant elevene støttes av forskning som identifiserer plattformen som et av de mest brukte web 2.0 mediene blant dagens ungdommer (Hammersmark & Revheim, 2016). Ved å bruke disse videoene som utgangspunkt for tekstanalyse, gis elevene verktøy som de i mye større grad har nytte av, enn om man bruker skrevne kilder. Samtidig kan måten å anvende mediekyndighet på overføres til andre kilder enn film, da metoden ikke er knyttet til en form for kilde over en annen, men også dette bør demonstreres for elevene. Dermed vil elevene også gis evner til å møte framtidens kilder kritisk, noe som er essensielt for fortsettelsen og videreutviklingen av demokratiet.

5.2. Utdanning

Informantenes erfaringer tyder på at det er lite fokus på filmbruk i utdanningen. Det er ingen klare tendenser om man ser på temaet gjennom grupperingene, da de største variasjonene går på når informantene studerte og hvilken type fagdidaktikk de studerte. Av de som studerte for over ti år siden, er det ingen som husker å ha fått opplæring i bruk av film eller filmklipp. Av de andre er det et skille mellom de som har tatt samfunnsfagsdidaktikk og historiedidaktikk. Dette gjenspeiles i den fagdidaktiske litteraturen, Erik Lund har i sin bok *Historiedidaktikk* viet et kapittel til temaet, mens det i Koritzinskys *Samfunnskunnskap* blir gjennomgått på en halv side. Lunds kapittel behandler primært historiske spillefilmer og dokumentarer, og ikke de varierte formene for filmklipp som informantene forteller om, men det er fremdeles en grundig gjennomgang av det temaet. Koritzinsky bruker derimot store deler av sin halve side på å advare mot bruk av film i undervisningen.

Hva som er årsaken bak Lund og Koritzinskys ujevne vektlegging av film som undervisningsverktøy vites ikke. Fagenes læreplan er relativt lik når det gjelder film. Å tolke og behandle informasjon fra blant annet film, stadfestes av begge læreplanene som å kunne lese i faget. Elevene skal i tillegg i samfunnsfag på videregående nivå læres opp til kritisk å vurdere kilders relevans, troverdighet og formål (Utdanningsdirektoratet, 2013). Det kan virke som samfunnsfaget vurderer film til å være useriøst, da det tross dets hyppige bruk ikke er noen ekspansjon av Koritzinskys halvside i den oppdaterte versjonen fra 2017. Også *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken*, en ny fagbok i didaktikken fra 2015, mangler utgreiende stoff om filmbruk i samfunnsfaget. Dette er en uheldig situasjon, da disse lærebøkene former generasjoner av samfunnsfaglærere. De får dermed en forståelse av at bruk av filmklipp ikke er en verdig form for undervisning. De som ikke mister motet av dette, blir dermed nødt til å utforme sin egen undervisningspraksis. En kollektiv utformet praksis vil derfor utebli, noe som resulterer i at en optimalisert undervisningspraksis ikke manifesteres.

Når det gjelder utviklingen av undervisningspraksis, forteller samtlige fra *de tradisjonelle* lærerne at dette gjøres både individuelt og i fellesskap ved deres skole. De står fritt til å utvikle egen undervisningspraksis, men har og en god delingskultur. Hos *de private* er delingskulturen manglende.

Ingen av informantene nevner noe om det å utvikle praksis for bruk av film i undervisningen på tvers av fag. Senere tas det opp hvordan informantene bruker filmklipp kildekritisk. Der er

det gjentagende at det å analysere film anses som språkfagenes domene. Om denne undervisningen derimot forgikk koordinert over flere fag, vil dens anvendelse blitt testet på tvers av et felt, noe som er dybdelæringens hensikt.

Mine funn er at informantene enten mangler eller har fått mangelfull opplæring i bruk av film i samfunnsfagundervisningen. Bruken av film i samfunnsfagundervisningen kan, som vi har sett, tjene mange formål. Samfunnsfagdidaktisk utdanning bør derfor, i større grad enn hva informantens utsagn tyder på, lære studentene i god og hensiktsmessig bruk av filmklipp i undervisningen. Ved skolene bør det i tillegg jobbes på tvers av fag, også i klasserommene for å synliggjøre for elevene hvordan læring i ett fag kan anvendes i andre.

5.3. Hvordan bruke film

5.3.1. Russells fire faser

Av både informantene og Russell fremkommer viktigheten av god planlegging. Her formes undervisningsopplegget og man bør derfor som lærer stille seg et par spørsmål angående hva man ønsker at klippet skal gjøre. Undervisningsopplegget bør deretter utformes for å belyse dette objektivet. Klipp bør presenteres for elevene, da elevenes læringsutbytte økes om lærere introduser formålet med og selve klippet før de ser filmen (Russell, 2009). For å maksimere utbyttet, bør de også gis oppgaver i forkant og fortelles hva de særlig bør legge merke til i klippet (2012). Et unntak er om klippet brukes som anslag. I sitt forslag til hvordan samfunnsfaglige temaer kan undervises i med filmklipp som anslag oppgir Russell at etterarbeidet er det viktigste. (2009)

Selve klippet bør være, som Knut Arild sier, kort og poengtert. Det kan være hensiktsmessig å spole i klippet, om de poengene du ønsker å vise er langt fra hverandre. I så tilfelle bør en ha en klar formening om hvor i klippet disse poengene befinner seg, og ta en testkjøring i forkant, slik at dette tar minst mulig tid i klasserommet.

Ettersom observasjon er knyttet opp mot refleksjon, råder Christy Folsom lærere til å legge til rette for refleksivt arbeide etter å ha sett noe nytt (2011). Russell forteller også at det bør være en tydelig avslutning av filmer som brukes i undervisningen. Lærere står fritt til å velge en rekke metoder for å gjennomføre dette, fra oppsummering og diskusjoner i plenum, til skriftlige oppgaver elevene gjør individuelt (Russell, 2012, s. 158).

Av informantene var det særlig samtaler og diskusjoner som ble trukket fram som den oftest brukte arbeidsmetoden for å bearbeide klipp. Samarbeid i undervisningen kan tjene flere formål, fra å utvikle elevenes sosiale ferdigheter, skape et fellesskap blant individer til å skape større innlærings effekt ved hjelp av en organisatorisk grupperingsform. Deci og Ryan argumenter for at samhandlende læring har en positiv effekt på både elevenes prestasjoner i og motivasjon for faget (1985, s. 258). Lev Vygotskij hevder at læring går raskere gjennom samarbeid, samtidig som det tillater elever å nå nivåer av forståelse de vanskelig kan nå på egen hånd (Manger, Lillejord, Nordahl, & Helland, 2012, s. 234).

Ifølge Oddny Solheim er både to og to-metoden og Frans pausemetode gode eksempel på hvordan man kan engasjere og øke elevers forståelse. Hun forteller at elever lærer mer dersom de snakker med andre om det de har sett. Ved å la elevene stille spørsmål før, under og etter øker «elevene oppmerksomme på hva de har forstått og hva de ikke har forstått» (Univeristetet i Stavanger, 2018). I tillegg investerer elever mer om de søker svar på spørsmål de selv har stilt (2018).

Tre av informantene forteller at de i visse tilfeller gir elevene i oppgave å finne klipp selv, mens hele seks av informantene lar elevene selv produsere klipp for å vise i faget. Denne formen av selvbestemmelse er et av Deci og Ryans tre vilkår som bør oppfylles for å promotere elevers indre motivasjon; optimaliserte utfordringer, stimulerende undervisningsmateriale og et element av autonomi (1985, s. 245)

Solheim argumenterer for at elever selv bør få velge kilder etter interesse, og utvider selvbestemmelsen til og å gjelde arbeidsmetoder:

Både norsk og amerikansk ungdom sier at de opplever at skolen begrenser dem i å lære mer om det som interesserer dem. De forteller at de blir motivert når de får være med på å velge hva de skal lære innenfor de aktuelle emnene, og når de får jobbe videre med stoff de synes er interessant

(Univeristetet i Stavanger, 2018)

Gjennom å planlegge for å individualisere og gi elevene selvbestemmelse i undervisningen vil man kunne nærme seg Maslows optimaliserte utdanning hvor elevene individualitet og evne til alternativ syn på virkeligheten oppmuntres (Maslow, 1970, s. 223).

5.3.2. Russells metoder

Av Russells metoder er det primært som visuell lærebok og anslag informantene bruker filmklipp. Færre bruker det atmosfærisk og som kilde, mens det kun er Knut Arild som nevnte bruk av filmklipp analogisk.

Som nevnt er bruken av filmklipp som visuell lærebok noe samtlige informanter gjør. Denne formen for bruk har paralleller til *Teaching History with Film* sin beskrivelse av å bruke film som sekundær kilde, hvor man bruker hva et filmklipp skildrer som kilde til kunnskap. Denne informative bruken preger nær all bruk av filmklipp, i større eller mindre grad. I uttrykket visuell lærebok ligger det å bruke film til å formidle fagstoff, som en lærebok. Informantene forteller om lærebøker som er hverken gode eller oppdaterte. Filmklipp kan her være et nyttig supplement for å gi både oppdatert faglig kunnskap og mer aktuelle eksempler. En bør i så måte kanskje skille ut konkretiseringen fra lærebøkene. De kan ta for seg det abstrakte fagstoffet, som i stor grad er evig, mens digitale læreportaler supplerer med konkretiserende eksempel.

Den andre hyppige bruken informantene forteller om er filmklipp som anslag, å slå an stemningen før man beveger seg inn i et tema. Av informantene anbefales denne typen bruk. Metoden er ikke avhengig av klipp med særlig faglig tyngde, da hensikten er å iscenesette en god undervisningssituasjon, noe som sammenfaller med både Russells og Sellergrens anbefalinger. Atmosfærisk bruk trekkes også fram som måte å gi elever gode opplevelser på, da dette er en type bruk som preger informantenes beskrivelser av deres beste opplevelser.

Den minst brukte typen av informantene, analogisk bruk, trekkes fram av Russell som en måte å sette i gang elevenes høyere former for tenkning og anses derfor som en god måte å bruke filmklipp på. Det krever et godt undervisningsopplegg og en dedikert lærer, men om man tar i bruk denne formen, vil elevene se at verktøy de lærer i norskfaget har en gyldighet i andre fag. Dette gjelder også for kildekritisk bruk, som også anses av flere å være forbeholdt norskfaget.

Aversjonen mot å bruke filmklipp kildekritisk tyder på at dets påvirkningskraft vurderes som sterkere enn skrevne kilder. Bekymringen kan ses på som en gjenklang av sensurloven av 1913 og voldsdebatten i 1980-årene (Braaten & Erstad, 2000), hvor lignende bekymringer ble møtt med sensurering. Om audiovisuelle kilder har mer påvirkningskraft enn skrevne, bør det

jobbes aktivt for å gi elevene verktøyene de trenger for å analysere disse. Å unnlate å bruke klipp som kilde minker ikke dens påvirkningskraft, men elevens beredskap til å møte disse.

Det at analyse av film blir forbeholdt språkfagene er heller ikke hensiktsmessig. Selv om klippene som vises i samfunnsfag ikke kommer fra spillefilmer, eller andre dramatiseringer, vil det være nyttig å analysere dem. I sin bok *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media* skriver Edward S. Herman og Noam Chomsky hvordan massemedia har utviklet seg til å tjene elitens interesser. Om de med makt har mulighet til å lede folkemeningen, vil virkeligheten raskt komme på odds med populasjonens oppfattelse. Gjennom å se analytisk på hva som vektlegges og hva som unnlates i det vi ser, vil vi få forståelse for hvilke manøvrer som foregår bak scenene (Herman & Chomsky, 2008, s. XLIX).

Gjennom kommersialiseringen av nyhetsmedia har vi nå fått en situasjon hvor informasjon i økende grad er underholdning, noe som gjør det vanskelig å skille mellom troverdig og partisk informasjon. I *infotainments* tid har journalister en makt og et ansvar de ikke alltid lever opp til, skolen bør derfor utgjøre en motvekt til massemediens makt (Gustavsson, 2002, s. 37).

Som Russell selv forklarer er det som kilde sjeldnest brukt av lærere. Dette stemmer ikke fullstendig overens med min empiri, hvor det er analogi som nevnes minst. Det empirien viser er at det er et stort potensial for økning i bruken av filmklipp som kilde. Som vist under 3.2.7. *For å øke elevenes mediekynndighet* er elevenes evner til kritisk å vurdere kilder variable og behovet for denne typen evner økende. Dette er noe samtlige informanter erkjenner. Når de velger bort det å se analytisk på filmklipp i samfunnsfag på grunn av det ikke er et læreplanmål, tyder det på at temaet bør komme inn under læreplanmålene i mer konkret grad enn det er i dag.

I en tid hvor man i økende grad har mulighet til å velge bort ubehageligheter i sitt virtuelle liv, og dermed ender opp med radikaliserende ekkokammer, bør skoleverket sette inn økte ressurser for å lære opp elevene til å kritisk analysere kildene de møter hver dag. Hva er det som vektlegges, hva utelates og hvorfor, hva er kildens agenda? Det bør ikke settes bort til språkfagene, da det er en god anledning til tverrfaglig arbeid. Å gi elever muligheten til å benytte de evnene de tilegner seg i et fag i et annet, og dermed både vise fagets relevans og

synliggjøre et fags avgrensningers konstruerte natur er et av dybdelæringens prinsipper, og bør framover være et av undervisningens prinsipper.

Gustavsson presenterer et forslag om å la elevene søke sine egne læreveier i det vell av informasjon som finnes på nettet. Lærerens oppgave blir dermed ikke som lærer, men heller som veileder (Gustavsson, 2002, s. 29). For at dette skal fungere, bør elevenes kildekritiske evner økes.

5.4. Plattformer

NRK og YouTube er de foretrukne plattformene blant informantene, andre kilder til klipp nevnes, men i mindre grad enn disse to. YouTube trekkes fram som mindre pålitelig og samtidig nevnes dens reklamefinansiering som uheldig. Den kommersielle naturen er i tillegg til å vise uønsket reklame i skolen, uheldig av ytterligere to grunner. Web 2.0 utydeliggjør grensen mellom personlig og reklamerende innhold. Ved å gi økonomiske belønninger etter antall visninger er det en fare for at klippene blir både mer overfladiske og polemiske (Frampton, 2015).

Gjennom sin egen nettbruk utsettes elevene for dette daglig. De utsettes for skjult reklame gjennom blogger, nett-avisene de leser er fulle av *clickbait*-artikler, samtidig som de eksponeres for personlige annonser. De digitale fotavtrykkene de etterlater er ikke bare av kommersielle interesse. Dette blir i økende grad også utnyttet av politiske aktører. Som lærere bør vi få elevene til å reflektere, med mål om å øke deres bevissthet, rundt grensen mellom kommersielle og private digitale sfærer.

YouTubes sosial-media funksjon blir ikke nevnt at informantene. YouTube sitt potensial, som O'Brien beskriver, går derfor utnyttet av samtlige informanter. Årsaken som oppgis er et ønske om å verne om elevenes privatliv. Om derimot YouTubes potensiale som en deltagende plattform oppfylles, og plattformen omfavnes i undervisningen, realiserer man O'Briens visjon om god integrering av det digitale i undervisningen. Gjennom denne deltagende digitale plattformen har man muligheten til å kombinere samfunnsfaglig teori og praksis i undervisningen, og dermed gi elevene opplevelser som vil kultivere kunnskapen og evnene de trenger for å delta i et demokrati.

Informantene nevner flere metoder for å unngå lite troverdige kilder. Siv med sin ressursbank, Donna med sin undersøkelse av kildenes opphav og Frans sitt forslag om en offentlig ressursbank, ala NDLA, med innkjøpte klipp, fra blant annet YouTube.

Det er ingen grunn til at dette ikke kan gjennomføres innen NDLA sin eksisterende struktur. NDLA har en målsetning om at minst 40 % av læremidlene skal kjøpes inn fra andre produsenter. Et forsiktig estimat av dets årlige budsjett ligger på rundt 30 millioner (Kolstad, 2009). Dersom NDLA derfor benytter deler av denne potten til å kompensere Youtubere, fjernes behovet for reklame. Ifølge artikkelen *Chasing Their Star, on YouTube*, tjener Youtubere rundt \$4.18 for hver 1000 visning av deres video, etter at YouTube har tatt sine 45 %. (Kaufman, 2014). I 2017 hadde NDLA rundt 30 millioner visninger (Nasjonal Digital Læringsarena, 2019), om dette overføres til YouTube-tall, ville denne totalen ha generert rundt 1 million kroner i fortjeneste. Det å anskaffe relevante YouTube-klipp for NDLA vil dermed ikke utgjøre store kostnaden.

I tillegg til at det kutter ned reklamen elevene møter i skolen, vil en slik ordning også være med å sikre klippenes troverdighet. Ettersom klippene som erverves skal brukes som læremidler, bør de kvalitetssikres nøye, og dette vil være NDLAs oppgave. Dette vil kreve arbeid fra dere side, men forhåpentligvis sparer det mange lærere merarbeid, da de ikke behøver å individuelt undersøke hvert klipp de bruker, som på YouTube.

Donna har en litt mer moderat praksis, hun undersøker ikke hvert enkelt YouTube klipp, men heller brukerne som legger dem ut. Dermed opparbeider hun seg etterhvert et digitalt nettverk på YouTube med en rekke produsenter av troverdig materiale. Om dette arbeidet gjøres i skolens faggrupper eller i større fagnettverk, vil det være en måte å kuratere en troverdig samling på, uten kostnader. Det behandler derimot ikke problemet med reklame.

Jeg foreslår derimot en større bevissthet rundt kilders troverdighet, de være seg fra NRK eller YouTube. Dersom det i tillegg, for hver gang filmklipp vises i klassen, legges til en refleksjon rundt klippets formål, vil elever bevisstgjøres alle kilders troverdighet. Dermed har det ikke noe å si hvor kilden stammer fra, da den behandles likt uansett.

5.5. REEL: Samfunnsfagdidaktisk bruk av filmklipp?

Som vi har sett er Sellergrens MAKIS, supplert med variasjon, visualisering og empati, en delvis adekvat modell for utforming av en undervisningspraksis for bruk av filmklipp i samfunnsfaget. Jeg vil derfor avslutningsvis støtte meg på den framlagte litteratur og empiri, og peke i retning av en anbefalt praksis for bruk av filmklipp i samfunnsfagundervisningen. Inspirert av Sellergrens MAKIS presenteres også et eget akronym for momentene jeg mener bør fremheves i bruken av filmklipp: REEL, som står for refleksjon, empati, engasjement og langsiktig læring.

Reflekterende

Undervisning med filmklipp i samfunnsfag bør være reflekterende. Dette gjelder for både læreren og elevene. Læreren må reflektere i planleggingene over hva formålet med klippet er. Undervisningsopplegget bør deretter utledes fra dette objektivet. Uansett hva dette formålet er, må det gis rom i leksjonen for elevers refleksjon. Hvordan denne refleksjonen gjøres er opp til hver enkelt lærer å avgjøre, da de vet best hva som fungerer med sine elever. Refleksjon er her mer enn gjenspeiling, det omfatter høyere former for tenkning, som å anvende, analysere, syntese og vurdere informasjon. I tillegg til å reflektere over klipp som fagstoff, bør det i alle leksjoner med filmklipp reflekteres over klipp som kilde. Hva dens formål er, hva den formidler, hvorfor og hvordan, hvem sitt perspektiv representeres og hvem er stilnet.

Empatisk

Undervisning med filmklipp i samfunnsfag bør, der det er mulig, brukes for å fostre empati. Selv om det ikke nevnes spesifikt i fagets læreplan, bør det å øke elevenes empati være et av samfunnsfagets objekt. Litteraturen viser at empatisk bruk har en engasjerende effekt, både umiddelbart, i undervisningssituasjonen og mer varig for faget. Å innstille elevene med empati er en av demokratiets forutsetninger, og filmklipp er en av de mest effektive måtene å utføre dette på. Gjennom bilde og lyd gjøres det mulig for elevene å se verden gjennom andres øyne. Som informantene erfarer kan denne påvirkningskraften være i overkant kraftig, noe som er nok et argument for i etterkant å reflektere med elevene.

Engasjerende

Undervisning med filmklipp i samfunnsfag bør engasjere. Også dette har en dualitet, da det innebærer å engasjere elevene gjennom fagstoffet en velger ut, men ikke minst gjennom forberedte og konkrete aktiviteter knyttet til film-innholdet.

Engasjerende fagstoff er et steg på veiene mot elever med indre motivasjon. I utvelgelsen av klippene som vises for elevene bør man derfor etterstrebe å velge relevante klipp som treffer elevenes faglige nivå og sosiale kontekst. Om fagstoffet gjøres gjenkjennelige for elevene vil det øke deres forståelse for faget. Det er viktig at elevene i løpet av en leksjon får anledningen til å ta i bruk det de har lært. Slik husker de det de lærer bedre. Elevene bør derfor, optimalt sett, engasjeres i aktiviteter under hele arbeidsøkta. Det å gi rom for elevaktivitet før og under visningen kan være hensiktsmessig, men i etterkant av visningen *må* klippet bearbeides. Dette kan gjøres gjennom en rekke arbeidsmetoder, men det vil være gunstig å ha med et element av samhandling, da dette er med på å øke elevenes forståelse av hva de har sett.

Langsiktig læring

Med langsiktig læring menes å gi elevene evner og ferdigheter de trenger for et aktivt deltagende liv i samfunnet. Det innebærer å gå i dybden på et begrenset antall tema, samtidig som man opplæres i å anvende kunnskap og tilpasse sin læring i møtet med ukjente situasjoner. Dagens unge vil i løpet av livet med høy sannsynlighet møte flere og hyppigere endringer enn noen generasjon tidligere. Undervisningen bør utformes med dette i tankene. De bør derfor få lære kunnskaper og egenskaper som kan formes til fremmede situasjoner. Litteraturen promoterer å konkretisere fjernt fagstoff gjennom nære eksempler. Det er også viktig å illustrere det motsatte for elevene, å gå fra det nære til det fjerne, slik at de blir kapable til å møte framtidens ukjente utfordringer.

KAPITTEL 6: Avslutning

Det å bruke filmklipp i samfunnsfagundervisningen ligger ikke for alle. Det alle informantene deler, er en *egeninteresse* av å vise klipp. Mangler denne hos læreren, er det nok bedre å benytte andre undervisningsmetoder. Dersom man derimot deler denne interessen, kan det å bruke filmklipp i undervisningen være en undervisningspraksis som bringer med seg mange goder, om det utføres med kyndighet.

Informantene var i stor grad samstemte om deres grunnning for å vise filmklipp. Dersom de tilhørende oppgavene er utfordrende og filmklippet stimulerende, bidrar de direkte i arbeidet med å øke elevens indre motivasjon. Filmklipp kan aktualisere fagstoff, kompensere for eller utfylle utdaterte bøker, gjennom å illustrere med ferske eksempler. Gjennom illustrerende eksempler kan man også konkretisere abstrakte tema. Det å vise klipp kan være en måte å variere undervisningen på for å bryte opp lange leksjoner.

Informantene delte seg i synet på bruk av filmklipp for å fostre empati. Dette var det lærere fra privatskoler som var mest opptatt av, mens lærere fra offentlige skoler ikke brukte denne formen i like stor grad. Den siste gruppen bruker også emosjonelle klipp, men trekker ikke det helt til empatisk bruk. Lærerne som underviser nærliggende fag var enda mer moderate når det gjelder slik bruk. Hva denne forskjellen kommer av er ikke kjent, men en hypotese kan knyttes til større bevissthet rundt eget verdigrunnlag hos *de private* påvirker deres bevissthet rundt empati-dimensjonen.

Den minst oppgitte grunnen til å vise klipp var for å øke elevenes medie-kyndighet. Dette har ikke sin opprinnelse i Sellergren, som mange av de andre årsakene har, men har isteden blitt fremmet av meg, for å møte det økte fokuset fra litteratur og læreplaner om økt kritisk tenkning og demokratisk dannelse. Disse er tilknyttet og har sitt møtepunkt i forståelsen av og deltagelsen i Web 2.0 plattformer, hvorav YouTube nok er den mest anvendte blant dagens ungdom. Gjennom å anvende dette aktivt vil derfor elevene tilegne seg verktøyene de trenger for å delta i et demokrati i stadig endring. Bevissthet og dømmekraft rundt digitaliserte persondata, selskapers profilering av brukere gjennom stordata, overvåking og manipulasjon av politikk og marked bør stå på agendaen for våkne samfunnsfaglærere. Multimodale tilnærminger til flerfaglig samarbeid vil være en forutsetning for reell dybdelæring i framtidens skole. Filmklipp som didaktisk virkemiddel kan få økt betydning i framtidens

informasjonssamfunn, hvor kritisk analyse av medieinnhold må forventes å bli en vesentlig medborger-kompetanse.

Informantene oppgav at de hadde fått liten eller ingen opplæring i bruken av filmklipp i løpet av samfunnsfags didaktiske utdanning. Dette sporers tilbake til lærebøkernes manglende dekning av temaet. Samfunnsfaglig bruk av filmklipp er et felt som trenger mer forskning. Fagfellene blir i dag i stor grad overlatt til sin private praksis, og den enkeltes individuelle holdning til film preger feltet. I framtida burde fagfellesskapet skape en aktiv delings- og kurateringskultur, hvor ressurser samles og kommenteres ut fra samfunnsfagdidaktisk innholds-analyse, basert på de faglige intensjoner som foreligger i læringsutbyttebeskrivelser eller kompetansemål. Fagfornyelsens utmeisling av kjerneelementer i fagene kunne være et utgangspunkt for å skape ressurspakker med relevante filmklipp, gjerne ut fra REEL-kriteriene.

I REEL-akronymet samordner jeg de viktigste elementene fra dette forskningsprosjektet i en didaktisk modell for bruk av filmklipp i undervisningen. Her vektlegges refleksjon, både i lærerens planlegging rundt og elevenes bearbeidelse av filmklippet, empati, på grunn av engasjementet det skaper og fordi det er en forutsetning for videreførelsen av demokratiet, engasjement, både gjennom fagstoff og aktivitet og langsiktig læring, å gi elevene ferdighetene til å møte ukjente erfaringer.

Videre ville jeg oppmuntret til å bruke modell-forslaget som nettopp det, et forslag. Jeg gikk inn i dette prosjektet for selv å utbedre min egen undervisningspraksis rundt bruken av filmklipp. Andre lærere vil sitte på egne erfaringer eller ønsker om å teste ut noe nytt – noe jeg helhjertet støtter opp om. Mitt håp er at de erfaringer mine informanter og jeg selv har bidratt med til denne masteroppgaven kan styrke den samfunnsfagdidaktiske bruken av filmklipp i undervisningen. Min oppfordring – og utfordring – til mine fagfeller blir derfor todelt:

- Finn og bruk filmklipp i din undervisning, men vurder også bruken i etterkant, for å luke ut det som ikke fungerte og trekke videre fram det som virket.
- Del dine erfaringer og filmklipp med andre lærere, slik at de kan ta det videre, for slik til slutt å utvikle en felles undervisningspraksis, som alle står fri til å bruke eller ignorere.

Bibliografi

- Alnæs, S. (2017, mars 03). *Hva er Web 2.0?* Hentet fra NDLA : <https://ndla.no/nb/node/59614?fag=16381>
- Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion*. Lund: Studentlitteratur .
- Aslam, S. (2019, januar 06.). *YouTube by the Numbers: Stats, Demographics & Fun Facts*. Hentet fra Omnicore: <https://www.omnicoreagency.com/youtube-statistics/>
- Borgebund, H. (2015). Demokratisk danning: realistisk eller idealistisk demokratisyn? I K. Børhaug, O. Hunnes, & Å. Samnøy, *Spadestikk i samfunnsfagdidaktikken* (ss. 87-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Braaten, L. T., & Erstad, O. (2000). *Film og pedagogikk : dialog og refleksjon i møte med film*. Oslo: Norsk filminstitutt.
- Brattenberg, S., & Engebretsen, B. (2013). *Innføring i kroppsøvningsdidaktikk*. Oslo: Cappelen akademiske.
- D'sa, B. (2005). Social Studies in the Dark: Using Docudramas to Teach History. *The Social Studies 96*, ss. 9-13.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Boston, MA: Springer.
- DeWitt, D., Alias, N., Siraj , S., Yaakub, M. Y., Ayob, J., & Ishak, R. (2013, november 26). The potential of YouTube for teaching and learning in the performing arts. *Procedia - Social and Behavioral Sciences volum 103*, ss. 1118-1126.
- Duffy, P. (2008). Engaging the YouTube Google-Eyed Generation: Strategies for Using Web 2.0 in Teaching and Learning. *The Electronic Journal of e-Learning Volume 6 Issue 2*, ss. 119-130.
- Falk, E. E. (2012, november 09). *Film og Youtube i spanskundervisningen En kvalitativ intervjuundersøkelse om spansklæreres bruk av audiovisuelt materiale* (masteroppgave, Universitetet i Oslo). Hentet fra Universitet i Oslo: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/41893/MasteroppgavexxEddaxFalkxx09.11.12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Folsom, C. (2011). Pedagogical Paradox of Social Studies. I W. B. Russell, *Contemporary Social Studies An Essential Reader*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Frampton, B. (2015, september 14). *Clickbait: The changing face of online journalism*. Hentet fra BBC: <https://www.bbc.com/news/uk-wales-34213693>
- Godal, A. M. (2017, januar 11). *YouTube* . Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/YouTube>
- Gundersen, D. (2018, mai 7). *Konkretisere* . Hentet fra Store Norske Leksikon : <https://snl.no/konkretisere>
- Gustavsson, B. (2002). *Vad är kunskap*. Hentet fra Umeå universitet: http://www.pedag.umu.se/digitalAssets/19/19998_vad-kunskap-skolverket.pdf
- Hammersmark, K. B., & Revheim , H. H. (2016, juli 13). Unge velger Youtube fremfor TV. *NRK*. Hentet fra NRK: <https://www.nrk.no/kultur/unge-velger-youtube-fremfor-tv-1.13040137>

- Hansen, L. (2015). *Snurr film og slapp av? En undersøkelse av læreres filmbruk i historieundervisningen* (masteroppgave). Universitetet i Stavanger, Stavanger.
- Herman, E. S., & Chomsky, N. (2008). *Manufacturing Consent: The Political Economy of the Mass Media*. Storbritannia: The Bodley Head.
- Hicks, D., Hover, S. v., Washington, E. Y., & Lee, J. K. (2011). Internet literacy for active citizenship and democratic life. I W. B. Russell, *Contemporary Social Studies An Essential Reader*. USA: Informantion Age Publishing Inc.
- Imsen, G. (2005). *Elevens verden – Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kaufman, L. (2014, februar 01). Chasing Their Star, on YouTube. *The New York Times*. Hentet fra The New York Times: https://www.nytimes.com/2014/02/02/business/chasing-their-star-on-youtube.html?pagewanted=all&_r=0
- Kirke- og undervisningsdepartementet. (1974). *Mønsterplan for grunnskolen : bokmål*. Oslo: Aschehoug.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet . (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kolbert, E. (2017, februar 2017). Why Facts Don't Change Our Minds. *The New Yorker*. Hentet fra The New Yorker: <https://www.newyorker.com/magazine/2017/02/27/why-facts-dont-change-our-minds>
- Kolstad, O. (2009, september 09). *EØS-RETTLIG VURDERING AV NDLA*. Hentet fra Norsk Lektorlag: [https://www.norskulektorlag.no/getfile.php/131575-1263549500/Filer/Nyheter%20\(filmappe\)/EA~S-RETTSLIG_VURDERING_AV_NDLA.pdf](https://www.norskulektorlag.no/getfile.php/131575-1263549500/Filer/Nyheter%20(filmappe)/EA~S-RETTSLIG_VURDERING_AV_NDLA.pdf)
- Koritzinsky, T. (2012). *Samfunnskunnskap Fagdidaktisk innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kyrkje- og undervisningsdepartementet. (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M 87*. Oslo: Aschehoug.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Malt, U. (2015, september 4). Kvalitativ. I *Store norske leksikon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/kvalitativ>
- Malt, U. (2018, februar 20). Empati. I *Store norske leksikon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/empati>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2012). *Liver i skolen I*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Marcus, A. S., Metzger, S. A., Paxton, J. R., & Stoddard, D. J. (2018). *Teaching History with Film*. New York: Routledge.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Nasjonal Digital Læringsarena. (2019, mai 05). Om NDLA. Hentet fra NDLA: <https://om.ndla.no/>
- NRK. (2011). Trygdekontoret Krim spesial . Hentet fra NRK TV: <https://tv.nrk.no/serie/trygdekontoret/2011/MUHH53007411/avspiller>

- NTNU. (2019). Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon - studieretning samfunnsfag. Hentet fra NTNU: <https://www.ntnu.no/studier/msamf>
- O'Reilly, T. (2005, september 30). What is Web 2.0. Hentet fra O'Reilly: <https://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html?page=1>
- O'Brien, J. (2011). Using web 2.0 to transform a brick & mortar school into a participatory media rich civic learning environment. I W. B. Russell, *Contemporary Social Studies an Essential reader*.
- Postholm, M. B., & Moen, T. (2011). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Reidel, M., & Draper, C. (2011). Reading, Democracy and Secondary Social Studies education. I W. B. Russell, *Contemporary Social Studies An Essential Reader*. USA: Information Age Publishing Inc.
- Russell, W. B. (2009). *Teaching Social Issues with film*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Russell, W. B. (2012, mai 14). The Art of Teaching Social Studies with Film. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, ss. 157-164.
- Russell, W. B., & Waters, S. (2012, januar 02). Cinematic Citizenship: Developing Citizens of Character with Film. *Action in Teacher Education*, ss. 12-23.
- Ryen, E. (2017, august 15). Bruk av aktuelle hendelser i undervisningen har stor verdi for samfunnsfaglæreren. *Utdanningsnytt*. Hentet fra Utdanningsnytt: <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/bruk-av-aktuelle-hendelser-i-undervisningen-har-stor-verdi-for-samfunnsfaglaren/>
- Sellergren, U. (1975). *Læreren, planleggingen og undervisningen*. Oslo: Tanum-Norli.
- Sjøberg, S. (2019a, mars 12). Didaktikk. I *Store norske leksikon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/didaktikk>
- Sjøberg, S. (2019b, mai 12). Orienteringsfag. I *Store norske leksikon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/orienteringsfag>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Snelson, C., & Perkins, R. A. (2009, april 01). From Silent Film to YouTube™ : Tracing the Historical Roots of Motion Picture Technologies in Education. *Journal of Visual Literacy, 2009 Volume 28*, ss. 1-27.
- Stugu, O. S. (1991). Pauseunderholdning og læremiddel. Om bruk av film i historieundervisninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift 3/1991*, ss. 138-147.
- Tjønnland, E. (2019, januar 8). Analogi. I *Store norske leksikon*. Hentet fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/analogi>
- Tufekci, Z. (2018, mars 10). YouTube, the Great Radicalizer. *The New York Times*. Hentet fra The New York Times : <https://www.nytimes.com/2018/03/10/opinion/sunday/youtube-politics-radical.html>

- Universitetet i Stavanger. (2018, januar 05.). Slik får du engasjerte elever. Hentet fra Lesesenteret: <https://lesesenteret.uis.no/om-lesesenteret/aktuelt/slik-far-du-engasjerte-elever-article96599-12719.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2005). *Kunnskapsløftet : læreplaner for gjennomgående fag i grunnskolen og videregående opplæring : læreplaner for grunnskolen*. Oslo: Midlertidig trykt utgave.
- Utdanningsdirektoratet. (2009, august 01). *Læreplan i historie - fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram* (HIS1-02). Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02>
- Utdanningsdirektoratet. (2013, august 01). *Læreplan i samfunnsfag Kompetansemål etter Vg1/Vg2* (SAF1-03). Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03>
- Utdanningsdirektoratet. (2015a, august 25). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/elevmedverknad/>
- Utdanningsdirektoratet. (2015b, august 25). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, oktober 29). *Film: Dybdeløring*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-dybdeloring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, oktober 22). *Overordnet del av læreplanverket*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 03 18). *Hva er nytt i fagene? Les våre korte oppsummeringer*. Hentet fra UDIR: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-nytt-fagene-les-vare-korte-oppsummeringer/>
- Wagner, D.-A. (2018, Oktober). Teachers' Use of Film in the History Class. *Nordidactica – Journal of Humanities and Social Science Education*, ss. 22-44. Hentet fra Teachers' Use of Film in the History Classroom: <http://kau.diva-portal.org/smash/get/diva2:1191140/FULLTEXT01.pdf>
- White, C., & Walker, T. (2011). Media and Popular Culture . I W. B. III, *Contemporary Social Studies An Essential Reader*. United States of America: Information Age Publishing Inc.
- YouTube. (2019). Om YouTube. Hentet 16.mai 2019 fra YouTube: <https://www.youtube.com/intl/no/yt/about/>

Intervju med informantene

Intervju #1, gjennomført med Anette 1. februar 2019, 53:31 minutter. Transkribert 17. februar 2019, 7457 ord.

Intervju #2, gjennomført med Bjørnar 4. februar 2019. 30:41 minutter. Transkribert 07. mars 2019, 3443 ord.

Intervju #3, gjennomført med Donna 5. februar 2019. 36:34 minutter. Transkribert 25. februar 2019, 5882 ord.

Intervju #4, gjennomført med Knut Arild 5. februar 2019. 39:49 minutter. Transkribert 25. februar 2019, 4901 ord.

Intervju #5, gjennomført med Trine og Sandra 5 februar 2019. 41:14 minutter. Transkribert 25. februar 2019, 8373 ord

Intervju #6, gjennomført med Torbjørn 6. februar 2019. 34:40 minutter. Transkribert 07. mars 2019, 4462 ord.

Intervju #7, gjennomført med Siv 6. februar 2019. 23:53 minutter. Transkribert 07.mars 2019, 3442 ord.

Intervju #8, gjennomført med Frans 6. februar 2019. 46:50 minutter. Transkriber 19. februar 2019, 5070 ord

(Intervju #1, 2019)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledning/oppstart

1. Informasjon om informert samtykke og muligheten til å trekke seg
2. Innhenting av skriftlig samtykke
3. Informasjon om hvordan intervjuet kommer til å foregå

Personlige opplysninger/ bakgrunn

4. Hvorfor ble du samfunnsfaglærer?
5. Hvilken utdanning har du?
6. Har du i løpet av utdanningen fått opplæring i bruken av film eller filmklipp?
7. Hvor lenge har du jobbet som samfunnsfaglærer?
8. Hvor mange timer samfunnsfag underviser du i uken?
9. Hvilke studieretninger underviser du for? (yrkesfag eller studiespesialiserende)
10. Hvilke andre fag underviser du i?

Rammer rundt bruken

11. Hvordan vil du rangere ditt eget IKT nivå?
12. Er det lett å bruke IKT i undervisningen ved skolen der du jobber?
13. Hvem er pådriver for det digitale ved din skole?
14. Hvor støttende er kollegaer, faggrupper og skole i din bruk av filmklipp?
15. Hva ville kunne gjort det enklere for deg å bruke filmklipp?

Filmklipp i undervisningen –materiale

16. Kan du gi noen eksempler på filmklipp du benytter? (spesifikt i Internasjonale forhold)?
17. Kan du si noe mer om hvilken type materiale du bruker (lengde, sjanger, autentisk/tilpasset) Hvordan finner du det materialet du bruker? (lærebok, kollegaer, kurs, annet?)
18. Hvilke plattformer benytter du hyppigst, hvorfor er dette?
19. Etter hvilke kriterier velger du videoer? (forfatter, aktualitet, originalinnhold, utgiver, hensikt, referanser, språk/layout)
20. Hvor kritisk er du til kilden til videoene?
21. Produserer du noe av materiale selv?
22. Produserer elevene noe av materiale?
23. Vurderer du bruk av videoer fra andre deler av verden, (andre perspektiver)?
24. Bør klippet ha underholdningsverdi, hvorfor/hvorfor ikke?

Egne erfaringer med bruk av filmklipp

25. Hvor ofte bruker du filmklipp i samfunnsfagundervisningen?
26. Hvorfor bruker du filmklipp i samfunnsfagundervisningen?
27. I hvilke situasjoner benytter du filmklipp?
28. Hvordan bruker du det?
29. Har du noe undervisningsopplegg knyttet til filmklippene du benytter?
30. Bruker du filmklipp til å nå spesifikke mål, om så hvilke?
31. Hva er den beste opplevelsen du har opplevd gjennom å bruke filmklipp?
32. Har det noen ganger gått skeis, når og hvorfor?
33. Hvordan synes du filmklipp fungerer i forhold til andre ressurser?
34. Hva mener du er utfordringene og hva er fordelene med å bruke filmklipp i undervisningen?

Elevene

35. Kan du si noe om hvordan elevene opplever det å møte filmklipp i undervisningen?
36. Hva ønsker du at elevene skal lære når du viser filmklipp?
37. Hvordan vil du rangere elevenes evner til å være kritisk til det de vises og ser på YouTube?
38. Bruker du verktøyet for å fremme elevenes evner til å reflekter rundt egen mediekonsum?

Oppsummering/avslutning

39. Har du noen kommentarer eller noe mer du vil si?
40. Minne om muligheten for å trekke seg.

Vedlegg 2: Informasjonsskriv sendt til informantene

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hvordan og hvorfor bruke[s] YouTube i samfunnsfagundervisning - en kvalitativ undersøkelse av læreres didaktiske vurderinger i videregående?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne samfunnsfaglæreres didaktiske begrunnelser for å bruke videoklipp i undervisningen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

I mine tre år som lærer benyttet jeg meg ofte av filmklipp; for å visualisere begreper, vise elevene andre tider, steder, levesett og meninger, eller som en ren oppkvikker. Levende bilder har lenge vært brukt i undervisningen, og det digitale har bare gjort bruken enklere. Men har dette også endret undervisningen? Fører lett tilgjengelighet til at vi som undervisere oftere tyr til skjermen for å gjøre jobben for oss? Eller er det et verktøy som aktivt drar elevene opp fra læreboka og åpner klasserommet mot verden? Når jeg nå har tatt en kort pause fra lærerstillingen for å skrive en masteroppgave ønsker jeg derfor å se nærmere på bruken av filmklipp i undervisningen. Det er spesielt bruken av YouTube- og andre digitale film-snutter i samfunnsfagundervisning på videregående nivå jeg skal se nærmere på. Til dette arbeidet har jeg laget følgende problemstilling:

Hvordan og hvorfor bruke[s] YouTube i samfunnsfagundervisningen?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Dette er et prosjekt knyttet til NTNUs master i samfunnsfagdidaktikk, det er derfor de som står ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å snakke med nettopp deg på grunn av din erfaring som samfunnsfaglærer. Forskningsprosjektet begrenser seg til samfunnsfag på videregående. For å få kartlegge mest mulig av variasjonene innen denne populasjonen, ønsker jeg å snakke med lærere med ulike bakgrunner og fartslengde i faget, deriblant deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du setter av ca. 45 minutter til et intervju. Intervjuet inneholder spørsmål om dine undervisningspraksiser rundt bruken av videoklipp. For å forsikre nøyaktighet vil intervjuet tas opp elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun jeg og min veileder som kommer til å ha tilgang på forskningsmaterialet. For å sikre dette kommer jeg til å erstatte kontaktopplysningene dine med en kode adskilt fra øvrige data, samt at materialet lagres på en kryptert USB. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 27.05.2019, og etter dette vil alt av personopplysninger og opptak slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra NTNU har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- NTNU, ved Dag Indset Nesheim, på epost dagindse@stud.ntnu.no eller Gunnar Grut, på epost gunnar.grut@ntnu.no.
- NTNUs personvernombud: Thomas Helgesen, på epost thomas.helgesen@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Samtykke kan innhentes skriftlig (herunder elektronisk) eller muntlig. NB! Du må kunne dokumentere at du har gitt informasjon og innhentet samtykke fra de du registrerer opplysninger om. Vi anbefaler skriftlig informasjon og skriftlig samtykke som en hovedregel.

- Ved skriftlig samtykke på papir, kan du bruke malen her.
- Ved skriftlig samtykke som innhentes elektronisk, må du velge en fremgangsmåte som gjør at du kan dokumentere at du har fått samtykke fra rett person (se veiledning på NSDs nettsider).
- Hvis konteksten tilsier at du bør gi muntlig informasjon og innhente muntlig samtykke (f.eks. ved forskning i muntlige kulturer eller blant analfabeter), anbefaler vi at du tar lydopptak av informasjon og samtykke.

Hvis foreldre/verge samtykker på vegne av barn eller andre uten samtykkekompetanse, må du tilpasse formuleringene. Husk at deltakerens navn må fremgå.

Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet (*sett inn tittel*), og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i (*sett inn aktuell metode, f.eks. intervju*)
- å delta i (*sett inn flere metoder, f.eks. spørreskjema*) – hvis aktuelt
- at lærer kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger behandles utenfor EU – hvis aktuelt
- at opplysninger om meg publiseres slik at jeg kan gjenkjennes (*beskriv nærmere*) – hvis aktuelt
- at mine personopplysninger lagres etter prosjektslutt, til (*beskriv formål*) – hvis aktuelt

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. (*oppgi tidspunkt*)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

