

Hanne Mette Råberg

Filmundervisning i dramaturgisk perspektiv

En kasusstudie av en prosjektperiode i film ved
studieretning for medier og kommunikasjon i
videregående skole

Masteroppgave i Fag- og yrkesdidaktikk og lærerprofesjon,
studieretning kunstfag
Veileder: Anna-Lena Østern
Trondheim, mai 2018

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

SAMMENDRAG

Masteroppgaven *Filmundervisning i dramaturgisk perspektiv* er en kassustudie av en prosjektperiode i film ved studieretning for medier og kommunikasjon i videregående skole. Studien fokuserer på dramaturgiske grep, innganger og oppbygning satt i sammenheng med observert filmundervisning.

Det teoretiske bakteppet for oppgaven er fokusert inn mot utvikling av elevenes media literacy og daglige omgang med ulike medier i et multimodalt landskap. Utvikling av demokratisk medborgerskap, samt dannelsesaspektet i undervisningen står også i fokus innenfor dialogbaserte læringsformer som søker å videreutvikle disse aspektene. Estetikkbegrepet står sentralt som utgangspunkt for erkjennelse, refleksjon og kroppsliggjorte erfaringer, som igjen kan bidra til læring og utvikling. Hermeneutikkens perspektiver på læring innenfor en sosiokulturell forståelsesramme har vært grunnlaget for studien. Hensikten med studien er å belyse lærerens muligheter for å videreutvikle sin didaktikk i prosjektarbeid i skolen, og hvordan dramaturgien kan være et interessant og spennende bidrag til dette.

Problemstillingen som danner utgangspunktet for studien er følgende: *Hva karakteriserer lærerens didaktikk i filmundervisning, sett i lys av et dramaturgisk perspektiv?* Med dette som utgangspunkt har filmundervisningen i et fireukers prosjekt ved medielinja på en videregående skole blitt observert. Det er lærerens didaktiske overveielser som har stått i sentrum for de observasjoner som her blir presentert og analysert, heller enn elevenes perspektiv. I datainnsamlingsprosessen er det brukt observasjon, intervju, samtale og logg for å belyse lærerperspektivet, og det er resultatene fra observasjon i lys av dramaturgisk teori som presenteres i denne oppgaven. Gjennom tette beskrivelser og gjennomsiktighet i forskningsprosessen søker teksten mot å oppnå en naturalistisk generalisering slik at studiens overførbarhet trer fram.

På bakgrunn av de funn som presenteres, er det tydelig at læreren til en viss grad benytter seg av dramaturgiske grep og oppbygning som en støtte i sin undervisningspraksis, men også at en mer artikulert forståelse av dramaturgiens bidrag til didaktisk praksis kan hjelpe læreren i utviklingen av en undervisning som i større grad legger til rette for indre motivasjon, oppbygning i spenningslementer og refleksjon rundt estetiske erfaringer fra ungdoms egen kultur. Oppgaven synliggjør hvordan dramaturgiske perspektiver på didaktikk, kombinert med en dedikert lærers engasjement, kan bidra til å gjøre undervisning i prosjektarbeid mer dynamisk og engasjerende for både læreren og elevene. Dramaturgiens

begrepsapparat tilbyr en tilnærming til undervisning som kan utvide lærerens handlingsreportoar og vitalisere klasseromspraksis og -ledelse.

Nøkkelord: dramaturgi, literacy, estetikk, didaktikk, kasusstudie

ABSTRACT

The master thesis *Film education in a dramaturgical perspective* is a case study of a film project period, conducted at a high school in one course of study for media and communication. The study focuses on dramaturgical choices, intros and composition relating to the observed practice at the school.

Focus in the theoretical framework is focused on the development of the students' media literacy, and their daily use of different media in a multimodal landscape. The development of democratic citizenship, and the character formation aspect in education is also considered within the dialog-based form of education, seeking to further develop these aspects. The concept of aesthetics is central as a starting point for recognition, reflection and bodily experience, which in turn can contribute to learning and development. Hermeneutic perspectives on learning within a socio-cultural framework of understanding has been the basis for the study. The purpose of the study is to illuminate the teacher's skills to further develop her didactics in project work in school and how a dramaturgic approach can be an interesting and exciting contribution to this.

The topic that forms the basis for the study is as follows: *What characterizes the teacher's didactics in film education, seen in the context of a dramaturgic perspective?* With this as a starting point, film education within a four-week project period in a high school has been observed. It is the teacher's didactic considerations that have been at the centre of the observations presented and analysed here, rather than the students' perspective. During the data collection process, observation, interview, conversation and log are used to illuminate the teacher perspective, and it is the result of observation considering dramaturgical theory that is presented in this thesis. Through thick descriptions and transparency in the research process the text seeks to achieve a naturalistic generalization in order to make the transferability of the study visible.

Based on the findings, it is clear that the teacher, to some extent, is indeed using dramaturgical choices and composition as a support in his educational practice. It is also clear that a stronger articulated understanding of dramaturgy and its contribution to didactic

practice could help the teacher in the development of an educational practice that further incites inner motivation, the build-up of tension, and reflection around aesthetic experiences within the adolescent's own culture. The thesis visualizes how dramaturgical perspectives of didactics, combined with the commitment of a dedicated teacher, can contribute to making project-based education even more dynamic and engaging for both teacher and student. The dramaturgy's conceptual apparatus offers an approach to teaching that can broaden the teacher's action repertoire and revitalize classroom practice and management.

Keywords: dramaturgy, literacy, aesthetics, didactics, case study

FORORD

Arbeidet med denne masteroppgaven har vært en lang prosess, som startet da jeg i 2009 begynte på masterprogrammet i det som da het Estetiske fags didaktikk, som del av det aller første kullet på dette nye masterløpet. Mange og sammensatte faktorer gjorde at jeg ikke fullførte studiet den gangen, og jeg var glad over å få mulighet til å fullføre det flere år senere. Jeg hadde da fått en mye klarere idé om hva jeg ville undersøke enn det jeg hadde hatt den første gangen.

Dramaturgi er et tema som fenger meg, og satt i sammenheng med undervisning kjente jeg at jeg ble inspirert til å utforske dette området videre. Jeg vil derfor takke skolen som gav meg mulighet til å gjøre dette. En spesielt stor takk til observasjonslæreren, som viste meg stor tillit da du slapp meg inn i klasserommet ditt og lot meg henge på deg overalt mens du underviste. Denne studien hadde ikke vært mulig å gjennomføre uten deg! Tusen takk for at jeg fikk plukke fra hverandre og analysere din praksis, og håper du får utbytte av å lese denne avhandlingen. Som elevene sier; du er en kul lærer!

Takk også til mine tidligere kollegaer, som det var svært hyggelig å treffe igjen under mine observasjonsbesøk ved skolen. Vi har hatt mange interessante diskusjoner og jeg savner dere ofte.

Jeg vil også rette en stor takk til min veileder, Anna-Lena Østern, som har gitt meg frihet i skriveprosessen og stolt på at jeg ville klare å komme fram til et helhetlig resultat til slutt. Du gav meg trygghet på at jeg var på rett vei, og har vært min guru i dramaturgisk forankret didaktikk. Underveis har du veiledet meg med stor innsikt, varme og tålmodighet. Tusen takk!

Til slutt vil jeg takke familien min, og spesielt mine foreldre. Tusen takk for barnevakt, oppbacking og generell assistanse på alle mulige måter. Jeg hadde ikke klart dette uten dere! Takk til min kjære bror som alltid stiller opp, for all mulig teknisk support, samt oversettelse av sammendraget til engelsk. Takk også til min kjære sønn, som inspirerer meg med sin humor og morsomme påfunn. Det føles helt fantastisk å endelig ha skrevet ferdig denne oppgaven, og jeg gleder meg til sommerferien sammen med deg!

INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag.....	
Abstract.....	
Forord.....	
1. Innledning	1
1.1 Studiens hensikt og relevans	2
1.2 Fokus for studien.....	3
1.3 Struktur.....	4
2. Teoretisk referanseramme.....	5
2.1 Medieundervisning i skolen.....	5
2.2 Begrepsavklaring.....	6
2.2.1 Literacy.....	6
2.2.2 Multimodalitet.....	7
2.2.3 Demokratisk medborgerskap.....	8
2.2.4 Dannelse.....	10
2.2.5 Estetikk.....	12
2.3 Didaktikk og dramaturgi.	13
2.3.1 Didaktikk i estetiske fag og mediefag	13
2.3.2 Dramaturgi. Definisjoner, begrepsavklaring.....	15
2.3.3 Dramaturgiske modeller og virkemidler.....	16
2.4 Mot en dramaturgisk forankret didaktikk.....	23
2.4.1 Dramaturgiske modeller, virkemidler og innganger i undervisning	24
2.4.2 Estetikk, lek og improvisasjon i undervisning.....	29
2.5 Oppsummering.....	31
3. Metode.....	33
3.1 Min for forståelse og forskerposisjonering.....	33
3.2 Problemstilling og fokus	34
3.3 Valg av forskningsdesign og metode.....	35
3.3.1 Kvalitativ forskning.....	35

3.3.2 Sosialkonstruktivisme.....	36
3.3.3 Hermeneutikk.....	37
3.3.4 Kasusstudie.....	38
3.4 Forskningskontekst og deltakere.....	39
3.5 Metoder for innhenting av forskningsmateriale.....	41
3.5.1 Observasjon.....	41
3.5.2 Intervju, logg og samtale.....	44
3.6 Metoder for analyse.....	45
3.6.1 Tette beskrivelser.....	46
3.6.2 Visuell dramaturgisk analyse.....	47
3.7 Forskningsmetodiske overveielser.....	48
3.7.1 Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet.....	49
3.7.2 Forskningsetikk.....	52
3.8 Oppsummering.....	55
4. Analyse og resultat.....	57
4.1 Lærerens dramaturgiske grep i filmundervisningen.....	57
4.1.1 Prosjektperiodens dramaturgi som helhet.....	58
4.1.2 Observasjonstime 1	61
4.1.3 Observasjonstime 2, 3 og 4	68
4.1.4 Observasjonstime 5	82
4.2 Sammenfattende drøfting av mønster i funn.....	89
4.3 Oppsummering.....	104
5. Konklusjon	109
5.1 Avsluttende refleksjoner.....	111
Referanser.....	113
Vedlegg.....	117

OVERSIKT OVER FIGURER

Figur 1 Dramatisk dramaturgimodell.....	17
Figur 2 Episk montasjeimodell.....	22
Figur 3 Simultan montasjeimodell.....	22
Figur 4 Dramaturgisk kurve for prosjektperioden som helhet.....	59
Figur 5 Observasjonstime 1.....	62
Figur 6 Observasjonstime 2.....	70
Figur 7 Observasjonstime 3.....	73
Figur 8 Observasjonstime 4.....	75
Figur 9 Observasjonstime 5.....	83

1. INNLEDNING

Min bakgrunn som medielærer i videregående skole har vært utgangspunktet for tema og fokus i denne studien. Da jeg i 2009 startet på masterprogrammet i det som da het Estetiske fags didaktikk og ble presentert for hvordan dramaturgiens begrepsapparat fra film og teater kunne anvendes og «oversettes» til undervisning, ble jeg interessert i å utforske dette videre.

Jeg har igjennom min faglige bakgrunn god kjennskap til dramaturgi innenfor en filmfaglig tradisjon, og fikk raskt øynene opp for hvordan dramaturgiske perspektiver kan være et viktig bidrag til å utvide lærerens handlingsrom i praktisk didaktikk. Dramaturgi er et spennende tema som engasjerer meg, og det at jeg selv kunne trekke paralleller mellom dramaturgiske begreper og egen undervisning, var avgjørende for at jeg valgte dette som tema for min masteravhandling. Jeg har opplevd at å bruke dramaturgi aktivt som didaktisk tilnærming kan være gøy og inspirerende for både lærere og elever, og ville undersøke dette nærmere. Utgangspunktet for denne studien var altså å finne ut mer om hvordan dramaturgi kan benyttes aktivt som en inngang til undervisning, sett fra lærerens ståsted.

Dramaturgimetajoren brukt i sammenheng med undervisning er et lite utforsket område, og jeg vil her nevne noen av inspirasjonskildene for min studie. Artikkene i Østerns bok, *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014), har dannet mye av grunnlaget for denne oppgaven og vært en viktig kilde før og underveis i arbeidet. Det samme har Karlsens artikkel *Dramaturgi og didaktikk- mellom i og om. Et forsøk på å utvide undervisningens semiotikk* (2009), som på noen få sider oppsummerer og diskuterer dramaturgiens åpning mot et mer prosessuelt syn på undervisningens form. Karlsens doktorgradsavhandling ved NTNU, *Møtets etikk og estetikk* (2003) inneholder også en del eksempler fra lærerpraksis satt i sammenheng med performancekunst. Jeg vil også nevne Engelstads bok *Den forførende filmen. Om bruk av film i norskfaget* (2000) som en nyttig kilde til hvordan dramaturgi i bok og film kan være en didaktisk innfallsvinkel i undervisningssammenheng, men uten at den direkte knytter dette opp mot en spesifikk «undervisningsdramaturgi». Penne trekker inn mer av det dramaturgiske perspektivet opp mot undervisning i boken *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole* (2010), og har også vært en nyttig kilde. Flere artikler i Steinsholt og Sommerros bok *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (2006) trekker i større grad paralleller mellom dramaturgiens begreper og lærerens didaktikk i klasserommet satt i sammenheng med improvisasjon i estetiske og skapende prosesser, noe som har vært inspirerende bidrag underveis i min skriveprosess. Min tidligere medstudent Mo ved NTNU trekker også inn dramaturgiske perspektiver på undervisning i sin masteravhandling

Undervisningsdesign med estetisk tilnærming. Idéutviklingsprosess i mediefag i videregående skole (2014), hvor hun belyser arbeidsmåter ved studieretning for medier og kommunikasjon i videregående skole, men uten at dramaturgi er hovedfokus. Didaktikk i mediefagene tas også opp i masteravhandlingen *Lys, lyd, kamera og ACTION! Når idé blir til film – en undersøkelse av filmprosessens faglige og didaktiske muligheter sett gjennom praktisk arbeid med actionfilm* (2014) av Neverdal (Høgskolen i Telemark), men uten at det dramaturgiske perspektivet står i fokus for avhandlingen. I så måte kan denne oppgaven være et nyttig bidrag til å belyse undervisningen i mediefag på videregående skole innenfor en dramaturgisk refleksjonsramme.

1.1 Studiens hensikt og relevans

I undervisningssituasjonen må læreren hele tiden ta valg og forholde seg til de komplekse situasjoner som til en hver tid oppstår i klasserommet. Det dramaturgiske begrepsapparatet handler om å gi læreren tilgang til en større situasjonsfølsomhet gjennom å betone formaspektet ved undervisning, tilknyttet selve handlingsøyeblikket, skriver Karlsen (2009). Bakteppet for en videre utvikling av lærerens didaktiske muligheter er også å kunne gjøre undervisningen mer relevant og motiverende for elevene, som befinner seg midt i en overveldende medievirkelighet som omslutter livene deres i og utenfor skolen. Den teknologiske utviklingen i samfunnet gir ungdom muligheter til å uttrykke og iscenesette seg selv på nye måter, og utfordrer hvordan man tradisjonelt har forholdt seg til kunnskapsprosesser i skolen. Læreren trenger derfor tilgang til en større variasjon i læringsformer for å kunne møte de unge der de er.

God undervisning er dynamisk og prosessuell, påpeker Østern (2014), og å realisere dette er en utfordring innenfor den språklige rammen som brukes om undervisning og undervisningsplanlegging (s. 15). Dramaturgisk tenkning tilbyr et språk og tenkemåter som mer dynamisk kan fange inn undervisningens prosesser. Lærerrollen sett i dramaturgisk lys gir tilgang til å se på læring som en skapende prosess der elevene ikke bare er mottakere, men også deltakere i kunnskapsproduksjon (Østern, 2014).

Å tematisere erfaringer fra elevenes livsverden og finne berøringspunkter mellom de medieuttrykk og semiotiske tegn ungdommer er omgitt av og aktivt benytter i sin kommunikasjon med hverandre og i utviklingen av egen identitet, kan danne utgangspunkt for å tilføre noe nytt og ukjent, eller utfordre til refleksjon og bringe inn aspekter som tar inn ungdoms autentisitet i undervisningssituasjonen. For læreren kan det dramaturgiske perspektivet gi mulighet for en større autonomi innenfor rammeverket av læreplaner og andre

styringsdokumenter i skolen. Det dramaturgiske handler om å overskride, om å se ting på en ny måte, men også noen ganger om å gjøre ting mer uklare gjennom problematisering av forhold som tas for gitt, skriver Østern (2014).

Disse aspektene kan sies å ha betydning for all undervisning, ikke bare knyttet til mediefag og filmfag. Særlig i prosjektarbeidsperioder eller enkeltøkter knyttet til for eksempel stasjonsundervisning, eller tverrfaglig undervisning, kan en trekke paralleller til den undervisningskonteksten som er utgangspunktet for denne oppgaven. Jeg har derfor siktet etter å beskrive den konteksten jeg har gjort mine datainnsamlinger i så detaljert som mulig, for på denne måten å oppnå en naturalistisk generalisering. Det vil si at leseren skal kunne erfare en sammenheng mellom egen situasjon og situasjonen som er beskrevet (Postholm 2010). Hensikten med klasseromsforskning er å inspirere og initiere til drøfting og diskusjon slik at praksisfeltet stadig utvikler seg og blir bedre, framholder Gudmundsdottir (1998). Det er nettopp dette som har vært min hensikt med denne avhandlingen, som i all hovedsak henvender seg til lærere. Teksten har derfor relevans utover den kontekst som her er beskrevet. Studiens hensikt er altså å bidra til økt kunnskap om betydningen av dramaturgisk tenkning i undervisning, og få fram hvordan en økt bevissthet rundt dramaturgisk didaktikk kan være til nytte for læreren i planlegging og formidling.

1.2 Fokus for studien

Tema og fokus for denne studien er altså hvordan dramaturgiens begrepsapparat kan ha noe å bidra med i utvikling av lærerens didaktikk. Dramaturgisk teori og språk danner den teoretiske referanserammen for analyse av den empiri jeg har innhentet. Følgende problemstilling har vært mitt utgangspunkt:

Hva karakteriserer lærerens didaktikk i filmundervisning, sett i lys av et dramaturgisk perspektiv?

Jeg har altså brukt dramaturgens «briller» når jeg har observert og analysert praktiske undervisningssituasjoner i klasserom. I kapittel 3 av denne oppgaven utdyper jeg hvordan jeg, med utgangspunkt i denne problemstillingen, fokuserte studien inn mot sin kjerne, og hvilke valg jeg har gjort i analyseprosessen.

1.3 Struktur

I kapittel 2 av denne oppgaven presenterer jeg den teoretiske referanserammen som jeg har brukt i analysen av det empiriske materialet jeg har innhentet. Jeg presenterer her en del sentrale begrep som griper inn i og har betydning for ulike områder av de kunnskapsprosesser som skjer i skolen i dag. Ungdommers meningssskaping og utvikling av literacy i omgang med ulike medietyper utenfor skolen, og hvordan dette kan brukes som en ressurs i undervisning, er sentralt her. I forbindelse med skolens dannelsesideal og oppdragelse til demokrati, utgjør dette mye av grunnlaget for hvordan elever forholder seg til undervisning, og får konsekvenser for lærerens didaktiske overveielser. Her presenterer jeg også dramaturgiske teorier og begrep, og peker på hvordan disse kan «oversettes» til undervisningssammenheng. Estetiske perspektiver på læring vil også ha betydning i denne sammenhengen.

I kapittel 3 greier jeg ut om min forforståelse og ståsted som forsker. Som nevnt har jeg selv bakgrunn som medielærer, noe som naturlig nok har satt sitt preg på hvordan jeg forholder meg til det datamaterialet jeg her tar for meg og presenterer. Jeg er i utgangspunktet en insider i forskningsfeltet, men har hatt en klart definert observatørrolle i denne studien. De etiske overveielser som er knyttet til dette er altså av vesentlig betydning for det forskningsmaterialet jeg har innhentet. Videre redegjør jeg for hvordan jeg har tatt for meg og analysert det materialet jeg har hentet inn, og hva som har vært min metodologiske forankring.

I kapittel 4 presenterer jeg hva jeg har avdekket gjennom observasjon av filmundervisning og tette beskrivelser av denne, og setter det i sammenheng med dramaturgi. Videre drøfter jeg hvilke mønstre jeg har identifisert, og diskuterer hvordan disse framkommer i mitt forskningsmateriale.

I kapittel 5 gjør jeg en oppsummering og drøfter de funn jeg har presentert i kapittel 4 opp imot problemstilling og fokus for denne oppgaven.

2. TEORETISK REFERANSERAMME

Når en skal forsøke å si noe om lærerens didaktiske grep i filmundervisning, er det nødvendig med en begrepsavklaring samt et historisk tilbakeblikk på medieundervisningens forutsetninger i Norge. Jeg vil her si litt om bakgrunnen for undervisning i film og mediefag i Norge og videre ta for meg teorigrunnet for oppgavens tema.

2.1 Medieundervisning i skolen

Levende bilder har i over 100 år vært en sentral del av vårt kulturelle uttrykk, og har bare i løpet av de siste 10 årene fått en større og større plass i populærkulturen gjennom sosiale medier og videodelingstjenester som for eksempel YouTube. «Every minute, over 48 hours of video are uploaded to You Tube. And every day, over three billion videos are viewed on that one channel alone» (Bahloul&Graham 2012, s. ix). Utviklingen innenfor audiovisuelle uttrykksformer har gått svært raskt, både når det gjelder teknologi, kommunikasjonskanaler, sjanger og form. Dagens generasjon barn og unge vokser opp med dette som en integrert del av sin kultur, og veksler mellom å opptre som konsumenter og produsenter. Dagens medieundervisning er i større grad enn før nødt til å forholde seg til en altomfattende medievirkelighet som griper inn i de unges livsverden på alle plan, fremfor å skille mellom en mediekultur innenfor og utenfor skolen.

Tradisjonelt sett har mediepedagogikken vært preget av et slikt skille, og nye medier blitt møtt med skepsis. Det ideologiske utgangspunktet for undervisningen har vært preget av teoretisering og «top-down»-tenkning, og fokusert mindre på elevenes egne læringsforutsetninger (Erstad, 1997). Medieundervisningens utvikling og vilkår i Norge har betydning som historisk bakteppe for den filmundervisning som i dag foregår i skolen, og gir et interessant perspektiv på medielærerens didaktiske handlingsrom. Jeg har derfor skrevet et sammendrag som i hovedsak er basert på Erstads rapport «Mediebruk og medieundervisning», samt Erstad og Braatens bok «Film og pedagogikk. Dialog og refleksjon i møte med film» som ligger som vedlegg til denne oppgaven. Leseren oppfordres til å lese igjennom dette først, fordi det kan bidra til å sette mine analyser og slutninger inn i et større mediepedagogisk perspektiv.

Jeg skal i det videre se nærmere på grunnlaget for undervisningen i filmfaget, og ta for meg en del sentrale begrep som til sammen danner det teoretiske grunnlaget for denne oppgaven, samt si litt om lærerens rolle i den didaktiske tilretteleggingen.

2.2 Begrepsavklaring

Det monologiske perspektivet på læring, der læreren innehar den sanne og riktige kunnskapen som skal fylle de unges sinn, har vært det dominerende synet på undervisning i vår kultur generelt, påpeker Bingham og Sidorkin (2001) med henvisning til Bakhtin (1991). Bahloul og Graham (2012) skriver at «the long standing pedagogies in primary, secondary and tertiary institutions place much more emphasis on the holder and disseminator of knowledge that is the teacher» (s. 4). I sammendraget av medieundervisningens historie (vedlegg 1) har jeg redegjort for hvordan mediepedagoger fra ulike tradisjoner har diskutert hvorfor dette ikke er hensiktsmessig i mediefagene, hvor hovedpoenget er at elevene skal lære å bruke de ulike mediene til selv å skape estetiske uttrykk. «Shifting focus had resulted in a number of pedagogical approaches that place the learner at the center (...) and involve them in the production of meaning», fremholder Bahloul og Graham videre (2012, s. 4). For å kunne skape et klima der dette er mulig, må det legges til rette for at elevene kan bruke seg selv og sitt individuelle erfaringsgrunnlag som utgangspunkt. Samtidig må skolen ta innover seg den medievirkelighet som til en hver tid omgir oss og henvender seg til oss på en ny og annerledes måte enn tradisjonelle massemedier.

2.2.1 Literacy

Hva er literacy, i denne sammenhengen media literacy, og hva har det å si for lærerens undervisningsmåter i faget? Media literacy er av blant andre Erstad oversatt til norsk som *mediekompetanse*. «Grunnleggende sett dreier det seg om en diskusjon mellom fagets innhold og ønsket om å skape noen evner hos elevene ut over fagets innhold.», presiserer Braaten og Erstad (2000, s.35). Vettenranta (2004) utdyper og forklarer begrepet på følgende måte:

Mediekompetanse omfatter kunnskaper, ferdigheter og den kyndighet som er nødvendig for å tolke medier gjennom analyse, evaluering og kritisk refleksjon. Kompetanse i bruk av mediene, kunnskapskonstruksjon, etablering av sosiale kontakter og i det å kommunisere i forskjellige medier er sentrale elementer i dette begrepet. (...) Det dreier seg om evnen til å lese medier på samme måte som elever leser bøker, dvs. ferdighet i å lese medier. Den engelske termen «media literacy» gjenspeiler denne grunntanken. (u.s.)

I dag er mediekulturen utenfor skolen blitt en viktig læringsarena for elevene. Hvordan tar skolen innover seg denne utfordringen? «De tradisjonelle utdannelsesinstitusjonene har mistet en god del av sin makt som kunnskapsformidlere, tradisjonsbærere og sosialiseringssagenter. Påvirkningen har glidd fra skolens over til mediekulturens område.», påpeker Vettenranta (2004) videre. Tufte (1998) omtaler dette som «den parallelle skole», altså at elever henter

kunnskap og viten fra den medievirkelighet de forholder seg til utenom klasserommet og skolen og bruker dette som en viktig veileder når det gjelder å orientere seg om og forstå verden rundt seg.

På bakgrunn av de nye mediernes innvirkning på de unges liv, samt elevenes eget engasjement og involvering i mediebruk og medieproduksjon, må skolen forholde seg til den kompetansen elevene allerede har etablert som medie- og teknologibrukere. Samtidig må undervisningen i filmproduksjon være i stand til å videreutvikle denne kompetansen mot en mer reflektert omgang med medieprodukter og visuelle uttrykk. Det er kombinasjonen av både det å kunne reflektere kritisk og forstå mediernes innhold og mekanismer, og det å kunne delta aktivt som selvstendige medieprodusenter, som kjennetegner fokuset for undervisningen i mediefagene, skriver Buckingham (2003) Buckingham slår fast at det her dreier seg om noe mer sammensatt enn kun det å være i stand til å produsere mening ut ifra etablerte tegn i kulturen. Media literacy, skriver han, «(...) is clearly *more* than simply a functional literacy – the ability to make sense of a TV programme, for example, or to operate a camera» (s. 38, min utheving). Media literacy dreier seg altså om noe mer enn ren verktøy-og tolkningskompetanse. Det inneholder et kritisk/analytisk aspekt som går utover det å kunne forstå og tolke et filmatisk uttrykk.

Dette gjenspeiles også i læreplanens overordnede målsetninger for fagområdet: «Programområdet for medier og kommunikasjon skal utvikle kompetanse for hvordan mediene preger menneskers samfunnsoppfatning, holdninger, tenkemåter og handlinger.», sier læreplanen for yrkesfaglig løp i medier og kommunikasjon VG2 (Utdanningsdirektoratet 2007, s. 1). Altså slår læreplanen fast at det ikke kun er snakk om at elevene skal tilegne seg en teknisk kompetanse for hvordan man lager en film, men også være i stand til å reflektere rundt hva man kommuniserer og til hvem, hvilke kulturelle tegn man tar i bruk og hvorfor, hva valg av kanal har å si for budskapet, samt den ferdige filmen som et selvstendig estetisk uttrykk, og mange andre områder som handler om holdninger og bevisstgjøring. Elevenes media literacy vil med andre ord være av betydning for de didaktiske muligheter læreren har til rådighet i sin undervisningsplanlegging og gjennomføring.

2.2.2 Multimodalitet

Multimodalitet er, ifølge Kress (2003), det å veksle mellom ulike modaliteter for å skape mening innenfor et utvidet tekstbegrep. Når en snakker om literacy som mediekompetanse, består denne kompetansen i å kunne skape mening ut fra sammensetninger av ulike semiotiske tegn som opptrer i en kommunikasjonssituasjon. En nettside for eksempel, består

gjør av ulike tegn som er sammensatt av tekst, bilder, videosnutter og logoer. Hver for seg representerer de ulike modaliteter, eller *modes*, som til sammen skaper mening.

Multimodalitet knyttes altså til flere typer semiotiske tegn i en kommunikasjon, som bilder, grafer og film, men også kroppslige tegn som dans, drama, gester og mime, og auditive tegn som musikk og lyder, samt skrifttegn (Østern 2010, s. 185). Når vi kombinerer ulike tegnsystemer for å skape mening, kommuniserer vi multimodalt. De semiotiske tegnene vi kommuniserer igjennom, er igjen knyttet til meningsskapning basert på metaforer. Det betyr at tolkning og lesing av multimodale budskap står i nær sammenheng med sosiale og kulturelle koder, som er i stadig forandring og utvikling ved at de kan settes sammen på nye måter.

Når læreren i medieundervisningen gjør bruk av filmsnutter, dialog, kroppsspråk, tekst og tale for å kommunisere med elevene, kan de ulike modalitetene være en ressurs for å skape variasjon i undervisningen og samtidig en mulighet til å nå fram til elever som befinner seg på ulike faglige nivå og med ulikt utgangspunkt for å kunne lære. Elevene forholder seg også kontinuerlig til multimodale budskap gjennom bruk av internett, mobiltelefon og sosiale medier, for å nevne noe. Poenget er at kombinasjonen av ulike tegnsystemer brukt på forskjellige måter kan skape en større helhet og mening enn de gjør når de opptre hver for seg.

Kommunikasjon basert på multimodale tegnsystemer, skriver Kress (2003), er foranderlig og dynamisk, fordi tegn kan ha forskjellig betydning i forskjellige sammenhenger. Den som velger ut og setter sammen tegn, forholder seg samtidig til en mottaker. For læreren betyr dette at de ulike modalitetene som brukes i undervisningssammenheng, kan bestå av semiotiske tegn som kan ha en annen betydning for elevene utenfor klasserommet. Den multimodale kulturen elevene forholder seg til i sin virkelighet og samtid, stimulerer til deltakelse i undervisningen på et annet plan enn bare å skulle suge til seg faktakunnskap. Derfor vil multimodale tegn kunne utnyttes som en ressurs innenfor lærerens didaktiske handlingsrom.

2.2.3 Demokratisk medborgerskap

Dersom mediekompetanse eller media literacy er en sentral del av hva en ønsker at elevene skal tilegne seg gjennom undervisning i film, er det vesentlig å se på hva som skal til for at skolen skal kunne ta på alvor og gjøre bruk av den kompetansen som elevene allerede sitter inne med som etablerte mediebrukere. Dette har å gjøre med det grunnleggende synet på læring og undervisning i vår kultur. Som jeg har pekt på i mitt sammendrag av medieundervisningens vilkår i Norge (vedlegg 1), har holdningene til undervisningen i

mediefagene vært preget av en proteksjonistisk tankegang der skolen skal trene opp et slags kognitivt forsvarsverk hos elevene for å kunne dekonstruere og stå imot massemediens påvirkning (Vettenranta, 2004). Mediepedagogikken har vært preget av en grunnleggende moralisme, som ikke har tatt innover seg at barn og unges mediebruk utenom skolen har en verdi som kilde til kunnskap og utvikling. Etterhvert har en mer helhetlig forståelse av mediekulturen kommet inn som et viktig moment i undervisning og skole, og det å utvikle elevenes selvreflekterende og kulturkritiske holdninger, aktiv deltakelse i fellesskapet og oppdragelse mot et *demokratisk borgerskap*, har blitt viktige mål.

Vettenranta (2004) henviser til Buckingham (2000), som hevder at ungdommers voksende passivitet, manglende interesse og kynisme i samfunnsspørsmål skyldes at de er ekskludert fra den politiske diskursen. Gjennom å anerkjenne den media literacy som de unge tilegner seg gjennom sin egen erfaringsverden utenfor skolen, og ta den inn som en viktig komponent i undervisningen, kan en nærme seg en mer demokratisk og reflektiv skole der de unge får tatt i bruk seg selv som hele mennesker. «Ved å tematisere og bearbeide opplevelser, vil det bli skapt en mulighet for at elevene forstår hvorfor forskjellige medieprodukter tiltrekker dem og hva de bruker filmmediet til», poengterer Braaten og Erstad (2000, s. 27).

Unge opplevelse av skolen som «disconnected from their lives» (Bahloul&Graham, 2012, s. x), med den følge at de blir umotiverte og har større sjanse for å droppe ut av skolen før fullført studieløp, kan motvirkes gjennom filmskapingens mulighet for å koble skolens målsetninger med de unges interesser og erfaring slik at de opplever undervisningen som meningsfull og relevant. Buckingham (2003) kaller dette *demokratisk medborgerskap*, og mener det spiller en avgjørende rolle for hvordan de unge utvikler seg videre som samfunnsborgere og medieprodusenter. Dette synet på læring befinner seg innenfor en sosialkonstruktivistisk modell hvor kunnskap ikke er reproduserende, men oppstår i en spiral der dialog mellom elev og lærer og elever imellom er sentralt i læringsprosessen.

Vygotskys (1997) teorier om læring gjennom samhandling kan være et hensiktsmessig utgangspunkt for å tolke dette inn i en mediepedagogisk sammenheng. Vygotskys skille mellom spontane og vitenskapelige begreper kan brukes som et nyttig utgangspunkt for å klargjøre forholdet mellom elevenes eksisterende kunnskap om og bruk av media, og ny kunnskap de tilegner seg ved hjelp av en lærer, påpeker Buckingham (2003). Den kunnskapen elevene sitter inne med om bruk av film og media fra sine erfaringer utenfor skolen, kan sees på som spontane begrep. Ettersom disse begrepene blir systematisert og generalisert samtidig med at elevene vokser og modnes, kan undervisningen i film bidra til å gi de samme begrepene et mer reflektert og 'vitenskapelig' innhold. I dagens mediesamfunn er Vygotskys

teorier om læring og samhandling høyst relevante for medieundervisningen. Filmproduksjon er en kreativ prosess der flere kompetanser spiller inn, og de erfaringene elevene allerede har fra videoproduksjon og –deling i sosiale medier må sies å ha avgjørende betydning for hvordan de forholder seg til undervisning i samme tema innenfor skolens rammer.

2.2.4 Dannelse

I det foregående har jeg pekt på at den mediekulturen som de unge forholder seg til utenfor skolen, har fått en større og større plass i utviklingen av identitet, mediekompetanse og meningsskaping. Mediene griper inn i hele den sosiale sfære, og danner et viktig læringsmiljø for barn og unge. De elektroniske bildemediene har de senere årene fått en sosialisering- og dannelsesfunksjon av hittil ukjent karakter, skriver Tufta (1998, s. 20). Hvordan påvirker dette skolens oppdrag som dannelsesinstitusjon, og hvordan kan skolen møte disse utfordringene på en god måte?

Den allmenne dannelse handler om de prosesser som gjør det enkelte menneske i stand til å uttrykke og forstå seg selv i forhold til andre og å handle i forhold til verden omkring seg, oppgir Drotner (2016). Videre skriver hun at dette handler om å utdanne unge mennesker til samfunnsborgere med sosialt ansvar, og at noen av de viktigste redskaper til at mennesker kan få kunnskap om, og forstå seg selv i forhold til den ytre verden, er tegn, det vil si ord, tekst, bilder, lyd og tale. De nye mediene innebærer en sammensmelting (konvergens) av slike tegn, og film og medier inngår derfor som dannelsesredskaper i dag.

Skolens tradisjonelle posisjon som kunnskapsformidler, tradisjonsbærer og sosialiseringsinstitusjon er svekket som et direkte resultat av tilgangen til informasjon utenfor skoleverden. Påvirkningen har glidd fra skolens over til mediekulturens område, hevder Vettenranta (2004). Når ungdommer opplever skolen som lite relevant for sitt eget livsprosjekt, må de hente utgangspunktet for sin egen identitetsdannelse fra andre arenaer, og blir dermed stående alene med ansvaret for sin egen dannelse. «Skolen bør derfor ta alvorlig den spektakulære populærkulturens dominerende plass og konkurrerende pensum i de unges læringsmiljø», fastslår Vettenranta (2007, s. 27).

Mediepedagogikken har, som jeg har påpekt i sammendraget (vedlegg 1), tradisjonelt vært forankret i å øve opp elevenes evner til å dekonstruere og 'gjennomskue' mediens budskap og formidlingsmåter. I dette ligger det et klart definert dannelsesideal med viktige elementer som moral, etikk og ansvar. Målene for undervisningen i faget er fortsatt preget av at dannelse er et sentralt underliggende prosjekt for undervisningen. Ser en på felles mål for

programfagene i medier og kommunikasjon VG2, i det studieløpet jeg har hentet observasjoner til denne oppgaven fra, står det følgende:

Programområdet for medier og kommunikasjon skal utvikle kompetanse for hvordan mediene preger menneskers samfunnsoppfatning, holdninger, tenkemåter og handlinger. Programfagene skal bidra til kunnskaper om menneskerettigheter, flerkulturelle forhold og mediernes rolle i samfunnet. Opplæringen i programfagene skal gi perspektiv og retning for nyskaping og utvikling av de ulike mediefagene innenfor medier og kommunikasjon, etiske og juridiske sider ved mediernes virksomhet og forståelse av ulike historiske uttrykk. Medier og kommunikasjon skal utvikle omstillingsdyktige yrkesutøvere, som kan medvirke til gode løsninger på utfordringer i framtida. (Utdanningsdirektoratet 2007, s. 1)

Mediepedagogikken handler om mer enn det å kunne bruke et kamera og produsere en film, den favner videre enn en ren instrumentell kunnskap. Den er en målrettet virksomhet som støtter de unges identitetsoppbygging og dannelse, skriver Vettenranta (2004, u.s.). Samtidig har det tradisjonelle dannelsesbegrepet vært knyttet til en elitistisk og fornuftsbasert høykultur som en motsetning til den populærkulturelle, mer følelsesbaserte massekulturen som ungdom i stor grad er en del av.

Hva blir så danning i en mediekultur preget av stadig større konvergens? Utdanning i medier og kommunikasjon tar sikte på å utvikle elevenes selvreflekterende og kulturkritiske holdninger, aktiv deltakelse i felleskapet og oppdragelse mot et demokratisk borgerskap *i tillegg til* kunnskap og øvelse i de tekniske og instrumentelle ferdigheter som inngår i opplæringen, påpeker Vettenranta (2007). «Dagens digitale danning beveger seg i et grensesnitt der selvet og kulturen, de gamle dannelsesbegrepene, møtes. I denne mediekulturen kan de interaktive mediene bidra til interaksjon mellom selvet og verden», skriver hun (s. 30). En slik dannelsesprosess er mer dynamisk, den forholder seg ikke kun til faste og tradisjonelt betingede forestillinger og kunnskaper, men er i stadig dialog med omgivelsene rundt. Et grunnsyn der læring og utvikling skapes gjennom interaksjon med andre og gjennom redskaper eller artefakter som finnes i ungdommers egen kultur, tar innover seg det faktum at elevene ikke bare eksisterer i kraft av å være på vei til noe annet, men er selvstendige individer her og nå.

Å arbeide med film er en avgjørende inngangsport til å øve opp både digital dannelse og medie- og informasjonskompetanse, skriver Drotner (2016). Arbeid med film gir rom for unike muligheter for at barn og unge skal kunne trene på alle dimensjoner av mediekompetanse og digital dannelse gjennom å skape og reflektere, oppleve og forstå, samt opplyse, analysere og evaluere. Dialogen mellom lærer og elev blir dermed sentral dersom medieundervisningen skal kunne bidra til de unges dannelsesprosjekt, der læreren både er en

veileder og en tolk i mediekulturens uklare farvann, fremholder Vettenranta (2007). For å være i stand til å evaluere medietekster og øve kildekritikk, trengs det kunnskap om delene som danner helheten. Her kan læreren gjennom sin didaktikk legge til rette for en mer helhetlig innfallsvinkel til undervisningen i film og om medier, som gjør ungdom i stand til å foreta selvstendige, opplyste og kritiske valg. Slik kan en rydde plass for en mer helhetlig forståelseshorisont eller dannelse.

2.2.5 Estetikk

Begrepet estetikk kommer fra det greske «aisthesis», som betyr sansing (Samuelsen, 2003). Det estetiske har å gjøre med sanselig erkjennelse og refleksjon over denne erkjennelsen, og er parallell til og likeverdig med logisk, rasjonell erkjennelse. Samuelsen (2003) refererer til Dewey (1987), som har beskrevet den estetiske erfaring som en sanseerfaring som bearbeides og gjøres personlig, og knyttes opp mot livsprosesser mer totalt. Estetisk erfaring har en pragmatisk funksjon både for enkeltmennesket og samfunnet som helhet, gjennom å bidra til økt erkjennelse og danning. Den estetiske opplevelsen kan utdype og forsterke opplevelser i hverdagen, og utvide perspektivet mot videre vekst og utvikling. Dewey (1987) knytter det estetiske til all menneskelig sansing og bearbeiding av egenerfaring, men for at den skal kunne bidra til menneskets dannelse, må den estetiske erfaring settes inn i en meningsfull ramme og bli personliggjort. Den sosiale konteksten, samt lærerens didaktiske rammeverk, er med andre ord avgjørende for elevenes opplevelse, innsikt og læring. Dewey har altså et hermeneutisk utgangspunkt, der den estetiske erfaring fører til økt erkjennelse på andre områder, hvilket igjen bidrar til en utvidet forståelseshorisont, og så videre. Det er erfaringsprosessen som er sentral her, fordi det er i prosessen den estetiske erfaringen skapes, poengterer Letnes (2013).

Sett i et mediepedagogisk perspektiv blir den estetiske dimensjon en vesentlig del av den form for pedagogikk som *både* orienterer seg mot analyse av profesjonell medieproduksjon og mot elevenes egen medieproduksjon, skriver Tufte (1998, s. 22, min oversettelse). I denne sammenhengen ser jeg film som et estetisk uttrykk, og produksjonsprosessen mot en ferdig film som en prosess av estetisk art. Å skape en film fra ide til ferdig produkt, er en identitetsdannende prosess der flere estetiske uttrykk smelter sammen til en helhet, og samtidig involverer en god del refleksjon rundt beslutninger før, under og etter prosessen. Filmproduksjon handler om å kunne bruke estetiske uttrykk til å formidle noe, benytte seg av flere ulike kreative uttryksmåter, og forstå og reflektere rundt fenomener i verden omkring oss. Det er derfor Drotner (2016) omtaler film som *alle*

multimediers mor fordi film med sin komplekse blanding av bilder, lyd, og av og til tekst, skaper et grunnlag for å forstå og tolke mediens tegn, for eksempel i forhold til estetiske virkemidler og sjangrer.

I dagens multimodale digitale kultur, hvor blandinger av bilder, tekst og ord utgjør størstedelen av de medieuttrykk som ungdom bruker aktivt hver dag, kan filmundervisning i så måte gi et svært viktig bidrag til utvikling av både mediedannelse og mediekompetanse. Gjennom å jobbe praktisk med estetiske uttrykk som ligger nært opp til elevenes eget interessefelt, vil en ha større muligheter for utvikling og dannelse. Filmproduksjon, skriver Drotner (2016), er en adgangsbillett til å kunne uttrykke seg i en form som kan aksepteres, kritiseres eller avvises av andre. Uten produksjon, ingen demokratisk dannelse. Produksjon er en kreativ læringsprosess som setter i gang dimensjoner som omhandler både kritikk, teknikk og estetikk (s. 20). Nettopp derfor er den en så viktig og vanskelig del av det å utvikle mediekompetanse.

2.3 Didaktikk og dramaturgi

I denne delen vil jeg først ta for meg begrepet didaktikk, og se nærmere på hva som kjennetegner didaktikken i estetiske fag og mediefag. Deretter greier jeg ut om dramaturgi, hva dramaturgi er og hva det kan være i en didaktisk sammenheng. Til slutt vil jeg komme med noen refleksjoner rundt hva en dramaturgisk didaktikk kan være, og hva dette kan bidra med i det kronglete visuelle og digitale landskapet som filmlæreren opererer i.

2.3.1 Didaktikk i estetiske fag og mediefag

Det finnes mange definisjoner på hva didaktikk er. Hvor skillet skal gå mellom pedagogikk og didaktikk (og om det i det hele tatt eksisterer et skille) er gjenstand for diskusjon i ulike fagmiljø (Lyngnes&Rismark, 1999). Qvortrup (2006) omtaler didaktikk som konkrete læringsmetoder, og pedagogikk som refleksjon rundt den praksis som finner sted i lærings situasjonen (s. 11). Hiim og Hippe (1998) presiserer at didaktikk omhandler både praksis og teori, og definerer didaktikkbegrepet som «praktisk-teoretisk planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisning og læring» (s. 9). En slik definisjon omfavner alle forhold som inngår i undervisningssituasjonen, fra planlegging og gjennomføring til evaluering og vurdering av hele prosessen det er å skulle formidle og lære bort. Med tanke på praktisk lærerarbeid er den både vid nok og presis nok til å fungere i min sammenheng. Didaktikkbegrepet omhandler altså både fagets *hva* og *hvordan*, men også *hvorfor*, i de valg og begrunnelser som lærer har for sin utvikling av undervisningsmetoder.

Læreplanen for yrkesfaglig studieretning i medier og kommunikasjon deler fagområdet inn i tre programfag; mediekommunikasjon, mediedesign og –uttrykk, og medieproduksjon (Utdanningsdirektoratet, 2007). Her defineres det tydelige mål for hva opplæringen i de tre programfagene skal resultere i. Læreplanen tar også for seg de generelle målene for mediefagene under ett, definerer hva som er grunnleggende ferdigheter innen fagene, og sier litt om hvordan strukturen er lagt opp.

Vi har altså et sentralt styringsdokument som sier mye om hva undervisningen skal inneholde og hva den skal resultere i (altså mediefagenes hva og hvorfor), mens arbeidsmåtene (mediefagenes hvordan) og de didaktiske vurderinger som ligger til grunn ikke er omtalt her. Vurderingsformen med tverrfaglig praktisk eksamen, samt programfagenes ferdighetsmål, må sies å være styrende for en del av undervisningsmetodene i faget fordi lærerens oppgave er å gjøre elevene i stand til å oppfylle disse målene på eksamen. Måten dette skal foregå på, altså de didaktiske vurderinger som ligger til grunn for lærerens faktiske metodikk i klasserommet, er i stor grad overlatt til den enkelte lærer. Det er didaktikk som er hovedfokuset for denne studien, og jeg ønsker her å utforske hvilke rammevilkår og forutsetninger som danner grunnlaget for en dramaturgisk orientert didaktikk.

Forholdet mellom lærer, elev og faglig innhold står sentralt i didaktikken. Formålet for undervisning i fag er jo at noen skal lære noe, og didaktikk omhandler ulike metoder for hvordan dette skal skje. I vår kultur har et tradisjonalt syn på læring, der læreren formidler kunnskap til elevene som absorberer denne kunnskapen som «tomme kar», stått sterkt (Lyngsnes&Rismark, 1999). Som jeg har pekt på gjennom å ta for meg begrep som literacy, medborgerskap, dannelse og estetikk, er et slikt syn på didaktikkens formål uhensiktsmessig og utdatert. Selander (2017) utvider didaktikkbegrepet ved å omtale det som relasjonen mellom læring, undervisning og meningsskaping, hvilket kan sies å være beskrivende for de læringsprosesser som skjer i medieundervisningen, opp imot det teknologiske bakteppet som ungdom forholder seg til i et multimodalt landskap. Elevene har gjennom sin egen livsverden etablert egne forestillinger og oppfatninger som har innvirkning på de prosesser som finner sted i en undervisningssammenheng. De møter ikke til undervisning som 'tomme kar' som kan fylles med lærerens kunnskap om et bestemt tema.

Det *dialogiske læringsperspektivet* er det som i størst grad kan sies å være beskrivende for hvordan undervisningen i mediefagene foregår. I dialogen spiller den enkeltes oppfatninger og utgangspunkt en sentral rolle, og lærerens rolle som allvitende kunnskapsformidler tones ned. «*Dialog* forutsetter aktiv samhandling mellom de som skal lære, eller mellom den lærende og lærestoffet», skriver Lyngsnes og Rismark (1999, s 41).

Dialogmodellen vektlegger at læring best skjer i nærkontakt mellom mennesker, altså får forholdet mellom lærer og elev, og forholdet elevene imellom, avgjørende betydning. I dialogmodellen har både lærer og elever ansvar for hva som skjer i undervisnings- og læringsarbeidet, og lærerens rolle blir å tilrettelegge lærestoffet og arbeidsoppgavene ut fra elevenes behov og interesser (Hiim&Hippe, 2009, s. 23).

Når man så snakker om læring i estetiske fag, er det dialogiske perspektivet et godt utgangspunkt i tråd med at opplevelser av og erfaring med estetikk er det som danner utgangspunkt for læring. Både det å skape og å oppleve estetiske uttrykk handler om kommunikasjon mellom en sender og en mottaker. Letnes (2013) trekker fram at «et særtrekk ved estetisk produksjon er at mennesker gjennom egenproduserte uttrykk får mulighet til å kommunisere og dele sin opplevelse av verden med andre» (s. 135). Gjennom dette utvikles individets forståelse ikke bare av seg selv og eget perspektiv, men også av de andre og deres synsvinkel. Dialogen som redskap for utvikling og læring er avgjørende, og en estetisk tilnærming til undervisningen kan bidra til å skape mening i læringsprosesser.

I kunstdidaktikken vektlegges *prosessen* som kilde til det transformative, det som bringer en videre til neste stadium i en læringsprosess. Dette må også sies å kjennetegne mye av didaktikken i mediefagene, som handler om at elevene skal skape uttrykk gjennom en prosess fra ide til ferdig produkt, og reflektere rundt sin egen læringsprosess og resultatet av den etterpå. Her spiller dialogen mellom lærer og elev, mellom elever, og mellom eleven og det estetiske uttrykket i prosess, en vesentlig rolle for vekst, læring og utvikling.

Den økende konvergen i mediasamfunnet, der flere medieuttrykk smelter sammen og blir brukt i nye sammenhenger, sammen med ungdoms sjonglering mellom ulike modaliteter og med bruk av flere medier samtidig, gjør det nødvendig å kombinere flere innfallsvinkler til undervisning og didaktikk i mediefagene, skriver Qvortrup (2006). Medieutdanningens grunnlag er med andre ord ikke statisk, men i stadig forandring, og står i et dynamisk forhold til verden rundt, og de ulike kompetanser og modaliteter som inngår i barn og unges mediebruk både i og utenfor skolen. Metodikken og didaktikken for hvordan mediefagene undervises, er derfor ikke ferdigdefinert, men må nødvendigvis inneha et dialogisk perspektiv mot et fagfelt i stadig utvikling og forandring.

2.3.2 Dramaturgi. Definisjoner, begrepsavklaring

Dramaturgi, skriver Engelstad (2000), betyr ut ifra den greske grunnbetydningen «å lage en handling» (s 29). Dramaturgi er knyttet til hvordan handlingen fortelles, hvordan den er satt sammen slik at den framstår som en enhetlig og sammenhengende struktur og ikke bare som

en rekke løsrevne og tilfeldige elementer. Engelstad poengterer videre at dramaturgi dreier seg, i tillegg til å strukturere handlingen, om rytme og puls, gjentakelse og kontrast, frampek og tilbakeblikk. Dramaturgi handler altså om hvordan en handling er bygget opp ved hjelp av forskjellige komposisjonsverktøy. Formidling er dramaturgiens kjerne, og det dreier seg om å få fram et budskap til en mottaker gjennom visse dramaturgiske grep eller virkemidler.

Dramaturgi som begrep favner bredt, og brukes også i sammenhenger utenfor fiksjonsfortellingens verden (Engelstad, 2000). Derfor kan vi i denne sammenhengen bruke dramaturgibegrepet om å planlegge en undervisningstime fra begynnelse til slutt. Uansett kontekst er valg av form tett forbundet med hva det er som skal formidles og til hvem. Formidling handler om kommunikasjon med en mottaker, og for å få budskapet fram til mottakeren er man avhengig av å velge form og virkemidler som mottakeren kan forstå.

Når en historie skal fortelles, eller et budskap skal formidles, kan en skille mellom *form, uttrykk og innhold*, oppgir Penne (2010). En lærer som skal formidle et faglig innhold til elevene sine, vil velge den formen som uttrykker innholdet på en slik måte at de (forhåpentligvis) forstår det. Østern (2014) bruker begrepet kodekompetanse for å beskrive hvilke filter som både sender og mottaker siler budskapet igjennom (s. 24). Kodekompetanse betyr for eksempel kunnskap om og erfaring med bestemte filmatiske former eller tegn. Kodekompetansen kan forsterke kommunikasjonen mellom sender og mottaker, eller være et hinder for kommunikasjonen dersom sender forutsetter at mottaker innehar en annen kodekompetanse enn det som er tilfelle. Derfor må senderen tilpasse budskapet sitt til en mottaker, og analysere hva mottakeren sitter inne med av etablert kodekompetanse på forhånd. Kommunikasjonsmåten tilpasses altså publikum, både gjennom valg av form og innhold.

2.3.3 Dramaturgiske modeller og virkemidler

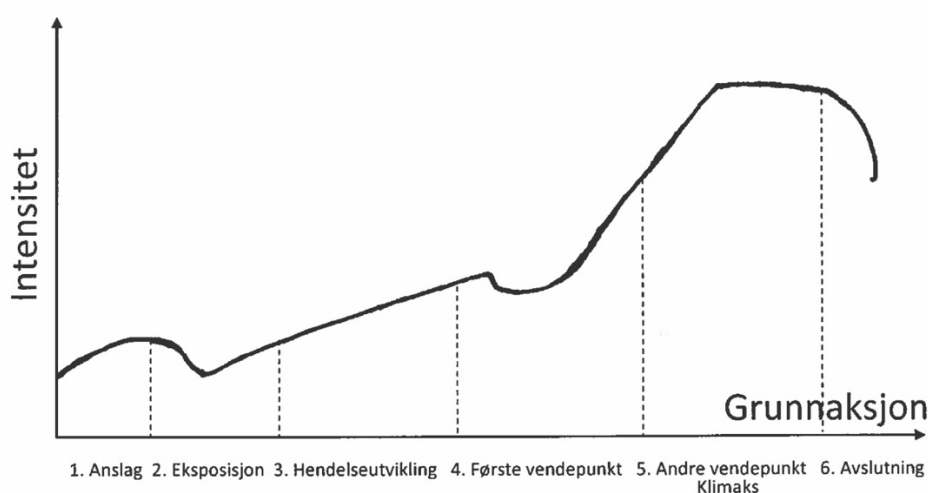
Måten fortellingen formidles på, omhandler dramaturgiens form. Det finnes mange måter å strukturere en fortelling på, og mange ulike former for dramaturgi. Likevel finnes det en narrativ grunnstruktur som de fleste mennesker er blitt fortrolig med gjennom tilegnelse i kulturen, ifølge Penne (2010), og det er de samme grunnprinsippene som ligger bak framstillingen av «den gode historie» uansett medium og sjanger. Den vanligste og mest etablerte formen for dramaturgi kalles klassisk dramaturgi, aristotelisk dramaturgi, standarddramaturgi eller rett og slett bare Hollywood-dramaturgi. Den klassiske fortellerstrukturen kan spores helt tilbake til de gamle grekerne og bygde på de store greske tragediene, forklarer Engelstad (2000). Denne modellen har vært dominerende i vår kultur, og

er bygget opp rundt logiske og lineære handlingsforløp som er strukturert ut fra at en historie har en begynnelse, en midtdel og en slutt. Hollywood-modellen baserer seg på den klassiske aristoteliske dramaturgimodellen, men har i tillegg et anslag. Her kan man også finne variasjoner ved at ulike filmskapere eller forfattere kan benytte forskjellige begrep eller fortette antall trinn for å nyansere modellen. En klassisk dramaturgisk modell kan derfor fremstilles ulikt, men kjernen i modellen vil være noenlunde lik.

Jeg har selv sammenfattet og oppsummert trinnene i den klassiske dramaturgiske kurven på følgende måte, basert på kildene som er oppgitt i denne oppgaven og egen erfaring. Kort oppsummert vil strukturen i den klassiske dramaturgiske modellen være omtrent slik:

- Anslag: anslaget skal vekke interesse og «fange» publikums oppmerksomhet slik at vi får lyst til å følge fortellingen videre.
- Presentasjon/eksposisjon: vi blir kjent med karakterer og miljø. Her bygges stemningen opp og vi får mer informasjon om hva som kan komme til å skje videre
- Fordypning/hendelsesutvikling: relasjoner og problemstillinger utdypes. Komplikasjoner oppstår, og hovedkarakteren kommer gjerne til et vendepunkt som har betydning for den videre handlingen
- Opptrapping: konflikter tilspisses, spenningen stiger, avgjørelser må tas for å drive handlingen videre. Hovedpersonen når her gjerne et såkalt «point-of-no-return», eller andre vendepunkt, og tar en avgjørelse eller oppnår en innsikt som må til for å løse konflikten
- Klimaks: høydepunktet i fortellingen, kommer som en naturlig følge av vendepunktet. Vendepunktet fører fram til dette. Det som må skje, skjer.
- Avtoning: konflikten får sin løsning, ro og orden er gjenopprettet, og karakterene har gjennomgått en utvikling siden starten av fortellingen.

For å illustrere hvordan spenningen er bygget opp innenfor en klassisk dramaturgi, benyttes gjerne følgende modell:



Figur 1. Dramatisk dramaturgimodell (Østern 2014, s. 39)

Denne måten å bygge opp en historie på, har vist seg så effektiv at over 90 prosent av alle fiksjonshistorier på film og fjernsyn er bygget opp etter den (Penne, 2010). Den er også så fleksibel at den gir rom for en god del valgmuligheter, samtidig som formen er relativt konsistent fra verk til verk (Evans, 2006). Basisstrukturen med en begynnelse, en midtdel og en slutt, legger opp til et logisk handlingsforløp der de ulike delene avhenger av hverandre for å kunne fungere. Begynnelsen skal bygge opp til midten, og midten skal forberede slutten. Spenningen skal stige underveis, drevet fram av utviklingen i konflikten, fra tilspissingen i begynnelsen og til utløsningen til slutt (Penne, 2010). Den har altså en innebygd kasualitet i strukturen, fordi tilskueren ledes i *én* retning og *én* forståelse av hvordan verden er, påpeker Østern (2014). Den klassiske dramaturgien driver handlingen gjennom konflikt og motstridende ønsker fram mot et avgjørende øyeblikk, skriver hun videre. Spørsmål blir presentert, og i løpet av fortellingen får vi tilfredsstillende svar. Historien skal *fram* til noe, og i denne lineariteten ligger mye av den emosjonelle tilfredsstillelsen vi finner i helstøpte historier (Evans, 2006).

De ulike dramaturgiske grepene eller virkemidlene, er sentralt å ta for seg her. Engelstad (2000) kaller dem for bindemidler, altså har de en funksjon som binder fortellingen sammen og skaper logiske sammenhenger, og bidrar til å holde seeren engasjert (s. 43). Et *anslag* kalles ofte for *hook*, og skal sørge for at den som ser på blir dratt inn i fortellingens kjerne og får lyst til å følge med videre (Østern, 2014). Å skape forventninger for så å innfri dem er en fundamental prosess i beretninger av alle slag, påpeker Evans (2006). På samme måte er *planting* og *høsting* velkjente dramaturgiske grep som dreier seg om å gi publikum informasjon som de først siden forstår betydningen av. Innen dramaturgien er følgende utsagn godt etablert; 'Henger det en pistol på veggen i første akt, skal den være avfyrt innen utgangen av siste' (Engelstad, 2000). Filmskaperen legger til rette for logiske slutninger basert på elementer som plasseres inn i sammenhengen og senere følges opp. Seerne trekker selv de slutninger som filmen har bestemt at de skal trekke. Når man planter noe inn i en fortelling, legger man inn et element som ikke forstås umiddelbart, men som først senere får en konkret eller metaforisk betydning (Østern, 2014).

Identifikasjon handler i filmdramaturgien om at tilskueren kjenner seg igjen i karakterene og sympatiserer med dem. Seeren *vil* at helten skal vinne over skurken, eller at de elskende skal få hverandre til slutt. De fortellergrepene som understøtter hvem av karakterene det er meningen at vi skal «heie på», handler om sentralisering og seleksjon, altså hvem handlingen sentreres rundt, gjerne i form av synsvinkler, og hva en velger å presentere, altså et bevisst utvalg rundt hva som blir fortalt og presentert (Engelstad, 2000).

Spenning handler i dramaturgien om å bygge opp stemningen i fortellingen mot bevisste brudd (Karlsen, 2009). Ved hjelp av filmtekniske virkemidler som blant annet lyd, lys, utsnitt og klipp, kan filmskaperen bygge opp mot spenningstopper og –bunner i fortellingen for å skape dynamikk og holde på seerens oppmerksomhet. Bevissthet rundt bruk av slike effekter og symboler er avgjørende for å klare å holde på spenningen eller stemningen i filmen.

Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagen tar i boken *Dramaturgi. Forestillinger om teater* (2005) for seg fire dramaturgiske innganger: *tid, rom, kropp og tekst*, som innfallsvinkler til arbeid med teater (s. 187). Disse sammenfatter ulike aspekter av fiksjonalisering, og hvordan fiksjon skapes (Østern, 2014). Gladsø et.al sidestiller disse inngangene med teaterets eller fortellingens når, hvor, hvem og hva, noe som danner utgangspunktet og konteksten for en hver fortelling.

Tid dreier seg her om både reell tid og fortellingens tid. I en fortelling kan tiden avgrenses til et bestemt forløp med en begynnelse og slutt som rommer noe mer enn den reelle tiden det tar å fortelle historien. Fortellingen er gjerne knyttet opp til en bestemt historisk eller fiksjonell tid, som for eksempel en bestemt tidsepoke eller et fjernt fantasiunivers. Samtidig kan fortellingens indre tid romme tidshopp fram eller tilbake i tid ved hjelp av narrative grep, klipping eller scenskift. En dramaturgisk behandling av tiden handler om å være bevisst på hvor lang eller kort tid det hele skal vare, og hvor mye tid som brukes på de enkelte delene innenfor det dramaturgiske forløpet. Tid handler om tempo og rytme, pauser og bevegelser. Senderen må være bevisst på hvordan tiden brukes for å kunne styre handlingsforløpet i en gitt retning. Tiden blir et strukturerende element i fortellingen og kan brukes som et dramaturgisk virkemiddel. Den reelle tiden handler om hvor lang tid fortellingen trenger på å bli fortalt til et publikum, og danner en ramme rundt historiefortellingen.

Rom dreier seg om hvor fortellingen utspiller seg og hva lokaliteten har å si som ramme for fortellingen. Ethvert konkret rom, sted og enhver lokalitet kan brukes som virkemiddel i det dramaturgiske arbeidet. Opplevelsen av rom er knyttet til kroppen, sansene og forestillingsevnen. I film- og teaterfortellinger er rommet både fiktivt og reelt. Det fiktive rommet har betydning for hvordan fortellingen utspiller seg, og det fysiske rommet har betydning for hvordan seeren eller mottakeren oppfatter og «leser» fortellingen. I rommet ligger muligheter og begrensninger, forventninger og tolkningsmuligheter. Måten rommet arrangeres og utnyttes på har stor betydning for hvordan fortellingen eller handlingen oppfattes av mottakeren. Å utnytte rommets muligheter for iscenesettelse er avgjørende som dramaturgisk virkemiddel, både innenfor et fiktivt fortellingsunivers og materielt som ramme

rundt det som fortelles.

Kropp har sammenheng med opplevelsen av rom, og er knyttet til sansing og forestillingsevne. Vi opplever og tolker historien som blir fortalt gjennom kroppen, både språklig, følelsesmessig og kroppsspråklig. Skuespillerne bruker kroppen for å gestalte en karakter, og kroppen og måten den iscenesettes på står helt sentralt i skuespillerkunsten. Publikum oppfatter også budskap gjennom kroppen. Relasjoner, stemninger, følelser og kommunikasjon skapes på kroppslig vis, både innenfor fiksjonsfortellingen og i det reelle rommet. For å kommunisere budskap er det nødvendig å bruke både kropp og sinn gjennom å være til stede og uttrykke seg i samspill med omgivelsene. Kroppens muligheter til transformasjon gjennom ulike uttrykksmåter kan danne utgangspunkt for ulike dramaturgiske innfallsvinkler. En bevisst tilnærming til hvordan kroppen har betydning for oppfattelsen av et budskap, har å gjøre med bevegelse, stemmebruk, attributter og artefakter. Det å være til stede, oppleve, sanse, kjenne, tenke og handle skjer i og fra kroppen, derfor kan kroppen være utgangspunkt for meningsbæring og meningsskapning i dramaturgisk sammenheng. Opplevelse av dramaturgiske elementer som tid, rom, rytme og spenning fornemmes i kroppen, som igjen har betydning for hvordan budskapet oppfattes og tolkes.

Tekst handler om dramaturgiens hva, altså hva det er en ønsker å formidle. Dette er kanskje det mest sentrale innenfor dramaturgisk tenkning, fordi hele kjernen i historiefortelling handler om hva som skal fortelles og til hvem. For å lage en film, holde et foredrag eller sette opp en teaterforestilling, må en ha noe på hjertet som en ønsker å få fram. Her forstår jeg tekst innenfor et utvidet tekstbegrep der alle uttrykk som inngår i historiefortellingen er en del av teksten. Teksten er utgangspunktet for iscenesettelsen, og alle de dramaturgiske grepene jeg har trukket fram, handler om hvordan teksten formidles fra en sender til en mottaker. Hvordan teksten leses, tolkes og framstilles ved hjelp av de ulike grepene, er avgjørende for uttrykket som helhet. En tekst er ikke ferdig definert som uttrykk, men kan utvikles ut ifra for eksempel kontekst, målgruppe, tilgang på utstyr eller scenografi og senders kreativitet. Den kan også forandre seg i publikums møte med den.

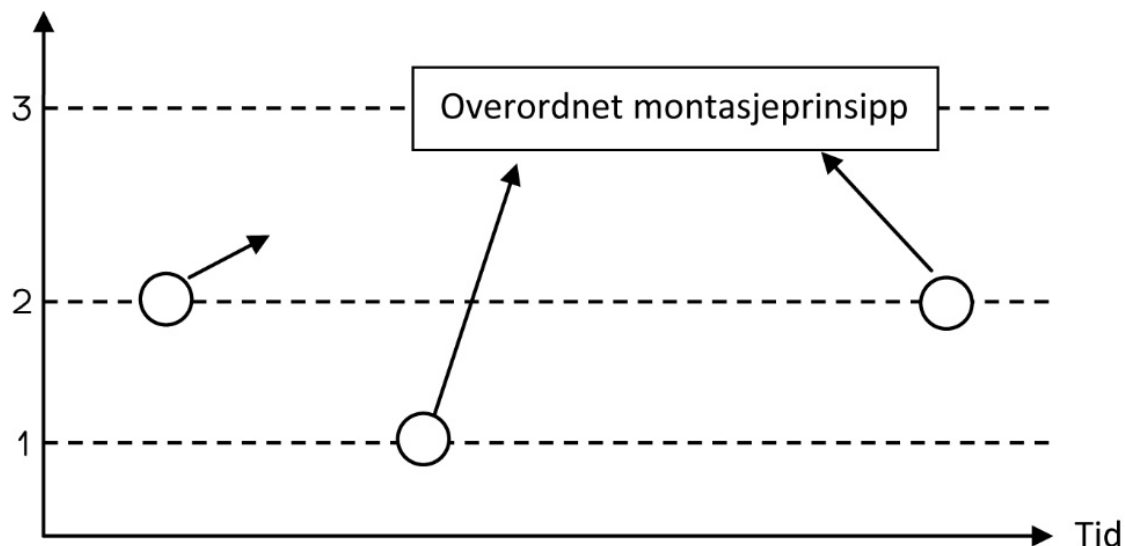
Alle disse grepene baserer seg i bunn og grunn på at en sender ønsker å formidle et budskap til en mottaker, altså en enkel kommunikasjonsmodell. Jeg vil igjen henvise til Østerns (2014) forklaring av forståelseshorisonter og kodekompetanse (s. 24). For at de dramaturgiske fortellergrepene skal kunne fungere, må avsenders og mottakers tolkningsgrunnlag på en eller annen måte nærme seg hverandre. Det må etableres en *fiksjonskontrakt* mellom sender og mottaker som klargjør hvordan historien skal fortelles, hvordan den forholder seg til publikum, og hva som forventes av publikummet (Gladsø et.al

2005, s. 185). De fortellergrepene som brukes i form av sentrering og seleksjon, planting og høsting, samt de andre grepene jeg har nevnt her, må være mulig for mottakeren å forstå og tolke ut ifra sin kodekompetanse for at senderen skal kunne få fram budskapet sitt og oppnå det hen vil. Mottaker eller tilskuer møter budskapet, filmen eller forestillingen ut ifra sitt perspektiv, som sender må ta utgangspunkt i for å kunne kommunisere. Målgruppeanalyse, det vil si at sender på forhånd tenker igjennom hvem budskapet er rettet mot, og deretter gjør bevisst bruk av noen felles aspekter i forståelseshorizonten for å engasjere mottakeren, er derfor en viktig del av forarbeidet.

Selv om den klassiske dramaturgien tilbyr en form som er så egnet til å formidle innhold at den blir brukt i 90 prosent av tilfellene, som nevnt over, finnes det andre former som kan fungere som alternative formidlingsformer. Et kjennetegn ved mange dramatiske fortellinger gjennom det tjuende århundret er at handlingens linearitet er blitt erstattet av handlingsganger som går i ring eller på annen måte ikke kommer fram til et mål som blir definert tidlig i fortellingen, påpeker Evans (2006). *Montasjemodellen* skiller seg fra den klassiske dramaturgiske modellen ved at handlingen ikke følger en lineær utvikling fra start til slutt, men består av ulike fiksjonslag som i større eller mindre grad flettes sammen (Østern, 2014). Den dramaturgiske montasjen driver ikke handlingen fremover langs en linje mot et høydepunkt, men vektlegger situasjoner, symboler og stemninger. Slike fortellerformer representerer ikke nødvendigvis logiske årsak-virkningssammenhenger, men åpner opp for ulike tolkninger og løsninger. Den tilbyr ikke én konkret løsning på ett konkret problem. Tvert imot påstår den at løsninger ikke alltid finnes (Evans, 2006).

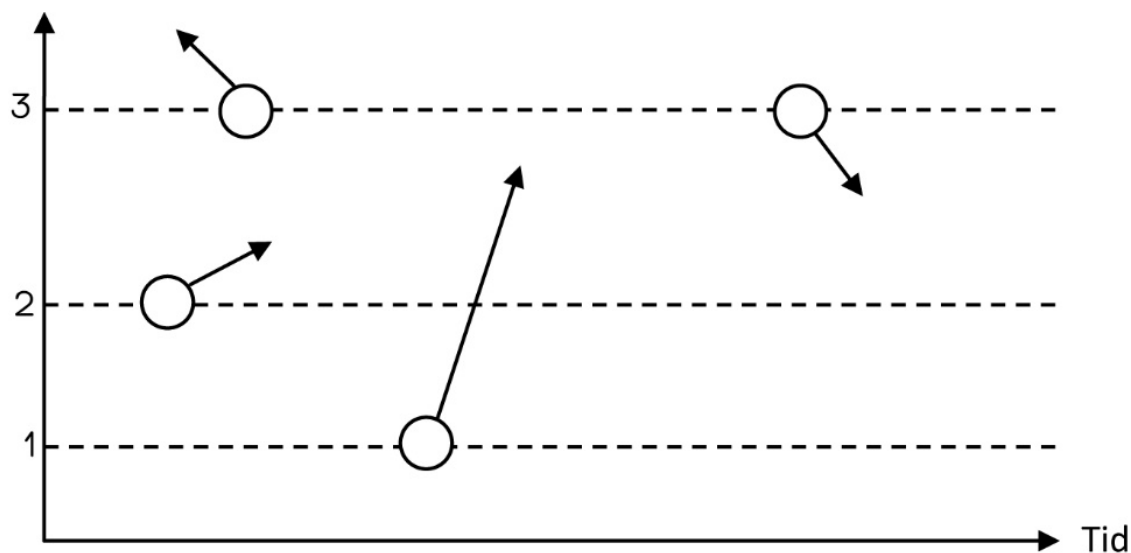
Østern skiller mellom *episk montasje* og *simultan montasje* (Østern, 2014, s. 50-51), inspirert av Szatkowski (1989). Det som skiller dem er om det finnes et overordnet montasjeprinsipp for fortellingen eller ikke.

I den episke montasjemodellen finnes det et overordnet montasjeprinsipp som de forskjellige lagene i fiksjonen peker mot. Her brukes forskjellige teknikker som hver inneholder fortellertråder som peker i samme retning. En monterer altså mange forskjellige lag som til sammen peker mot et overhengende tema eller prinsipp. Leseren eller tilskueren utfordres til å ta stilling til temaet eller prinsippet gjennom sammenstillingen av de ulike lagene i fortellingen.



Figur 2. Episk montasjemodell (Østern 2014, s. 50)

Den simultane montasjemodellen derimot, mangler et overordnet prinsipp. Tegn og symboler fra de ulike lagene i fortellingen kan peke i ulike retninger og bestå av mange forskjellige uttrykk. Tilskueren må selv skape mening i fortellingen ut fra det fragmenterte og åpne assosiasjonsrommet som skapes. Denne fortellerformen gir ingen fasit og tilbyr ingen helhetlig framstilling fra start til slutt. Den utfordrer mottakeren til å reflektere selvstendig på grunnlag av mange simultane fragmenter eller lag som fremstilles i kontrast til hverandre.



Figur 3. Simultan montasjemodell (Østern 2014, s. 51)

Montasje som fortellerstruktur kan forme en spiralbevegelse gjennom at samme tematikk belyses fra ulike perspektiver, og kan danne en slags sirkeldramaturgi, skriver Østern (2014).

Montasjen gir, i motsetning til den klassiske dramaturgien, ikke et ferdig definert bilde av hvordan verden er, men stiller spørsmål til hvordan verden er, og forsøker å endre den (s. 49). Innenfor en montasjemodell har en frihet til å sette sammen fragmenter og biter på en slik måte at tilskueren danner sine egne sammenhenger. Det usagte, det som en lar være å si eller vise, kan stimulere til medskapning hos mottakeren og invitere til refleksjon.

2.4 Mot en dramaturgisk forankret didaktikk

Hvordan kan så dramaturgi brukes som didaktisk tilnærming til undervisning? Og hva har dramaturgien å tilføre i undervisningssammenheng? Som jeg har pekt på i det foregående, handler dramaturgi i sin kjerne om å aktivt bruke en form til å formidle et budskap fra en sender til en mottaker, eller å skape et budskap sammen med en mottaker. I så måte handler all undervisning om nettopp dette- nemlig meningsskaping innenfor en kontekst.

Stavik-Karlsen (2013) poengterer at dramaturgien kan gi lærere et mer bevisst forhold til formaspektet ved undervisningen, og at det kan bidra til å gjøre undervisningen mer dynamisk og prosessorientert. Dramaturgiens begreper som anslag, spenning og rytme gir tilgang til et annet og mer dynamisk begrepsapparat som innebærer et forsterket fokus på samspill og samtidighet i undervisningssammenheng, skriver han.

Østern (2014) fremhever også at dramaturgien kan bidra til økt mening og meningsskaping gjennom spissing og fokusering av undervisningen, fordi den i så stor grad vektlegger bevissthet rundt hva man ønsker å si noe om. Det å tenke dramaturgisk rundt undervisningsforløp handler om å planlegge i helheter som begynnelse- prosess- sluttprodukt-evaluering, skriver Østern, og i og for seg er dette noe en lærer uansett gjør som en del av sin planlegging. Dramaturgiens verktøykasse kan ha noe å tilføre i en didaktisk sammenheng ved å bevisstgjøre læreren på hva hen ønsker å oppnå gjennom undervisning i fag.

Undervisningen har alltid et utgangspunkt eller en idé, som gjerne skal føre fram til et mål, og valget av uttrykksform vil være av betydning for hvordan en beveger seg fra ideen og fram til målet. Dramaturgien tilbyr her et rammeverk som kan åpne opp for nye måter å tenke undervisningsforløp på. Dramaturgi handler om iscenesettelse, og iscenesettelse handler om å velge riktige midler for å få sagt det en har på hjertet slik at mottakeren får det med seg. I undervisningssammenheng kan formen, altså iscenesettelsen, være et nyttig redskap for å engasjere elevene og bevisstgjøre læreren på de kunnskapsformidlingsprosesser som finner sted i skolen.

2.4.1 Dramaturgiske modeller, virkemidler og innganger i undervisning

Jeg skal nå ta for meg de ulike dramaturgiske modellene jeg har presentert, og peke på hvordan de kan brukes i undervisningsplanlegging. Parallelt med dette «oversetter» jeg de dramaturgiske inngangene og virkemidlene til undervisningssammenheng. Modellene og de dramaturgiske virkemidlene eller inngangene vil til dels overlape hverandre. Jeg tar også for meg estetikk-begrepet som en mulig inngang.

Når læreren planlegger en økt, er det naturlig å tenke over hva som skal komme først, hvordan det skal utdypes, og hvordan det skal avsluttes. Ifølge Karlsen (2009) er det dog en manglende bevissthet hos lærere rundt hvordan et slikt handlingsforløp kan utnyttes til fulle, da lærere alt for ofte punkterer starten på en prosjektperiode ved å på en flat og uengasjert måte overlater elevene i prosjektets vold og forutsetter at all energi og motivasjon skal bygges opp av dem selv. Dramaturgien kan gi læreren et språk og et rammeverk for å utvikle mer gjennomtenkte og spissede undervisningsforløp, sier han.

I sin planlegging må læreren i første omgang forholde seg til klassen det skal undervises for. Hva har disse elevene av forkunnskaper? Hva er de opptatt av og engasjert i for tiden? Hvordan forholder de seg til undervisning? Dette er utgangspunktet for hvordan undervisningen legges opp, og kan sammenlignes med dramaturgiens mottakerbevissthet. Måten en prosjektarbeidsperiode legges opp på er en del av *fiksjonskontrakten*, eller i denne sammenheng *undervisningskontrakten*, mellom læreren og elevene.

Målene for undervisningen kan bygges inn i de dramaturgiske forløpene som læreren legger opp til, heller enn å komme i tilfeldig rekkefølge. *Tekst* som dramaturgisk inngang er nyttig for å strukturere undervisning i dramaturgiske forløp, fordi spørsmålet *Hva ønsker jeg å formidle?* er det mest sentrale spørsmålet for all dramaturgisk tenkning. Hva en ønsker å si kan også ta form i løpet av prosessen, skriver Gladsø et.al (2005), men for å si noe må man vite hva man vil si og hvordan man skal få sagt det (s. 197). Når læreren har en tydelig oppfatning av hva det er som er sentralt for den undervisning som skal foregå, kan hen så plukke ut de virkemidlene som er best egnet til å få fram budskapet i den aktuelle sammenheng. Slik kan hen avgrense undervisningen i etapper som bygger på hverandre, og legge opp til helhetlige forløp. Teksten vil ha betydning for den dramaturgiske formen og de dramaturgiske virkemidlene som videre benyttes.

Dramatisk dramaturgi, fremstilt ved hjelp av den klassiske aristoteliske modellen eller Hollywood-modellen, fungerer godt for å forklare undervisningsforløp som bygger på en fremadskridende fortelling, fastslår Østern (2014). Alle undervisningsforløp har en begynnelse, midtdel og slutt, enten det er snakk om en enkelttime, en prosjektperiode, et

semester eller et skoleår. «I all undervisning kan det være en idé å tenke ut et anslag som i seg selv inneholder kjernepunktet som skal bearbeides i timen eller gjennom uken», skriver hun videre (2014, s. 44). Læreren kan bruke anslaget som en innfallsport til å vekke elevenes nysgjerrighet rundt et tema, og det kan fungere som et frampek på samme måte som *planting* i filmdramaturgien. Et anslag som elevene ikke fullt ut ser betydningen av til å begynne med, kan være utgangspunkt for den *høstingen* som skal komme seinere i timen, uka eller perioden. Dette krever at læreren tenker igjennom hvilke elementer som skal følge etter hverandre i undervisningsforløpet, og legger dem opp etter trinnene i den dramaturgiske kurven. *Tid* kan fungere som et strukturerende element her, og *rytme* har å gjøre med tidsaspektet i den dramaturgiske kurven. Læreren kan legge opp til en rytmevariasjon gjennom ulike oppgaver med ulik vanskelighetsgrad og ulik struktur gjennom individuelle oppgaver, og oppgaver i par eller grupper. *Identifikasjon* kan utnyttes som dramaturgisk grep ved at læreren bevisst bruker eksempler som relaterer seg til ungdoms medievirkelighet utenom skolen, slik at hen skaper forbindelser mellom elevenes referansepunkter og lærestoffet. Læreren kan her gjøre bruk av ulike modaliteter for å skape identifikasjon hos elevene på forskjellige måter.

I undervisningsforløp strukturert etter dramatisk dramaturgi, kan et anslag for eksempel være at elevene kommer inn til et klasserom som er mørkt, finner plassene sine og setter seg ned uten at lærer tar opprop først. I stedet viser hen en kort filmsnutt som omhandler det tema som undervisningen skal handle om. Deretter kommer *presentasjonsfasen*, lyset slås på og lærer spør klassen om hva de tenker rundt filmsnutten, og forklarer hva de nå skal gjøre. I *fordypningsfasen* kan elevene få en oppgave rundt samme tema, og jobbe individuelt eller i par. Her kan lærer legge inn oppgaver med ulik intensitet, for å gi rom for selvstendig tolkning og refleksjon hos elevene. I *opptrappingsfasen* kan elevene settes i grupper, der alle skal bruke materialet de jobbet med i fordypningsfasen. Her vil tiden sørge for en i filmdramaturgien kalt *konfliktopptrapping*, ved at de innen et visst tidspunkt skal være ferdige med gruppearbeidet. *Klimaks* vil komme idet gruppearbeidet ferdigstilles, enten i form av et produkt, en presentasjon eller en innlevering, og *avtoningen* følger naturlig ved at lærer samler trådene og lar timen lande. Ved å samle trådene fra timen eller perioden gjennom sammenfatning og bakoverpek, inviteres elevene til refleksjon rundt undervisningserfaringen. Her kan en også legge inn frampek til neste undervisningsøkt for å binde undervisningen sammen.

Den klassiske dramaturgimodellen passer også godt for å legge opp lengre undervisningsløp, for eksempel i prosjektperioder. I et prosjekt som går over flere uker, la oss si tre uker, vil den første timen i den første uka kunne fungere som anslag. Presentasjonen

kommer umiddelbart etter anslaget, med at planen for perioden legges fram og utdypes. Resten av uke 1 og 2 vil så være fordypningsfasen, hvor man kan legge inn spenningsstopper og –bunner. Uke 3 vil ha en opptrapping, hvor elevene ferdigstiller arbeidet, mot et klimaks, som kommer når de enten leverer inn eller holder en presentasjon. Avtoningen kommer i den siste økta i perioden, der lærer samler trådene og oppsummerer prosjektet som helhet.

En dramatisk dramaturgimodell tilbyr altså en struktur for undervisning innenfor et lineært forløp. Men læring og utvikling skjer ikke nødvendigvis lineært, da elever utvikler seg i forskjellig tempo og i varierende relasjon til lærestoffet. Elevenes arbeid i et undervisningsforløp skjer i kommunikasjon og dialog med både lærestoffet og rammene rundt, og er dermed basert på at de er aktive deltakere i sin egen kunnskapsproduksjon. Læringsprosesser gjennom kommunikasjon og samhandling er ikke lineære, men sykliske, ifølge Østern (2014), og gjennom å tenke sykliske forløp kan lærerens planlegging nærme seg dramaturgens måte å tenke på (s. 63). I dramaturgisk arbeid er det å kunne tenke frem-og-tilbake, ned-og-opp og lag på lag noe helt selvsagt, skriver hun. Den klassiske dramaturgimodellen kan fungere som et rammeverk, men god undervisning trenger flere variasjonsmuligheter for å legge til rette for progresjon i læring.

Montasjedramaturgiens prinsipper kan her være nyttig for å se på læring og utvikling i sykliske forløp. Læreren kan gjennom bruk av montasjeprinsipper legge opp til ulike oppgaver som til sammen skal belyse et tema. Dette er ikke et ukjent grep i for eksempel stasjonsundervisning. Her kan det åpnes muligheter for å benytte seg av flere modaliteter som verktøy for refleksjon og medskapning i en læringsprosess.

I en *episk montasjemodell* kan elevene jobbe på forskjellige måter inn mot det samme temaet eller overhengende prinsippet, og lærer kan åpne opp for en mer individuelt tilpasset tilnærming til lærestoffet. Den episke montasjemodellen fremhever motsetninger og kontraster, og bygges opp rundt elevenes egne erfaringer og perspektiv. Den svarer til dialogiske læringsperspektiver der resultatet av prosessen ikke er gitt på forhånd, men hvor kunnskap om et tema bygges opp rundt samhandling i ulike modaliteter.

Det samme gjelder den *simultane montasjemodellen*, som vil ha dialogperspektivet til felles med den episke, gjennom at kunnskap blir til i samhandling med andre. Den åpner for enda større deltakelse hos mottakeren gjennom å ikke ha et overordnet montasjeprinsipp, men legger opp til assosiasjoner som peker i ulike retninger. I undervisningsforløp der en ønsker at elevene selv skal reflektere og trekke egne konklusjoner, kan simultan montasjedramaturgi ha noe å tilby. Den simultane montasjemodellen kan gi mulighet for en mer utforskende tilnærming til læring ved at man hele tiden reflekterer rundt hvilke valg man gjør i måten å

utforske et tema på, og hvordan man kommer fram til et gitt resultat.

Montasjen kan danne en sirkeldramaturgi for undervisningens struktur gjennom å belyse et tema fra mange ulike sider. Den åpner for å skape egne sammenhenger og stille spørsmålstegn ved sin egen kunnskapsprosess. Dette kan være måter å uttrykke og reflektere rundt det hyperkomplekse samfunnet vi er en del av, og som i høyeste grad angår ungdom. Med dette følger en erkjennelse om og holdning til undervisning og læring som en kollektivt skapende prosess, på samme måte som i samtidsteater (Gladsø et.al, 2005).

De dramaturgiske modellene står i forhold til hverandre, overlapper hverandre delvis, og kan inngå som ulike deler av et helhetlig undervisningsforløp. Forløpet eller perioden som helhet kan ha en klassisk dramaturgi, med begynnelse, midtdel og slutt, mens man innenfor de ulike trinnene i den kan flette inn montasjemodeller og refleksive grep. Ungdom er vant til å forholde seg til fragmenter og montasje gjennom sin utstrakte bruk av internett og sosiale medier, og mange unge utvikler høy kompetanse i å skape montasje ut ifra de temaer de er opptatt av (Østern 2014, s. 59).

Gjennom en økt bevissthet hos læreren rundt dramaturgiske innfallsvinkler og grep, kan undervisningen i større grad legge opp til en mer dynamisk og refleksiv didaktikk som tar på alvor elevenes meningsskapning i ulike modaliteter de gjør bruk av til daglig. Ved å bruke dramaturgien som rammeverk, blir det altså tydelig hvordan læreren kan benytte undervisningssituasjonen til å bygge opp *spenning* i et handlingsforløp gjennom å være bevisst på hvordan variasjon i type oppgaver og arbeidsmåter kan skape brudd, stemningstopper- og bunner. Dette kan bidra til større dynamikk i undervisningen og sørge for å holde på elevenes oppmerksomhet, på samme måte som bevisste grep i spenningsoppbygging i en film eller fortelling. Dialog mellom lærer og elever, og elever i mellom, eller stille arbeid og refleksjon rundt dagsaktuelle tema, kan brukes som innfallsporter til en undervisning som trekker elevene med som aktive deltakere.

Rommet gir i seg selv både muligheter og begrensninger for den rammen undervisningen foregår innenfor. En dramaturgisk forankret organisering av rommet forutsetter en bevissthet rundt hvordan rommet påvirker undervisningssituasjonen, framfor å passivt la tradisjonell klasseromsorganisering være normen. Rommet og dets organisering påvirker opplevelser og sanseerfaringer, og vil gi muligheter og begrensninger for den iscenesettelse som læreren gjør bruk av innenfor en dramaturgisk orientert didaktikk. Aune (2013) skriver om stedets rolle i den kulturestetiske praksisen at stedet «ikke bare påvirker sanser og aktualiserer mulighetsrom, men også at deltakeren aktivt levendegjør omgivelsene og gjør dem til en del av hendelsen» (s. 202). For en lærer vil det ligge muligheter til

dramaturgisk iscenesettelse av undervisningen gjennom å tenke som en scenograf og arbeide bevisst med rommet på en slik måte at det kan brukes som et dramaturgisk virkemiddel. Å flytte undervisningen ut av klasserommet og inn i en annen setting, vil for eksempel kunne skape andre typer erfaringsgrunnlag, som igjen åpner for nye møtepunkter mellom lærer og elev, og mellom elever og lærestoff. Tradisjonell undervisning er i stor grad noe som skjer i en avgrenset sfære innenfor klasserommets fire vegger, og det oppstår da et skille mellom de unges verden i og utenfor skolen. Prosjektorientert undervisning, hvor man tar elevene ut av klasserommet og flytter undervisningen til en annen sammenheng, gir nye innfallsvinkler til å kunne utvikle og ta i bruk flere sider av seg selv. Ulike rom er ladet med ulik betydning, skriver Gladsø et.al (2005), og vil gi den samme handlingen helt ulike tolkninger (s. 193). Å ha et bevisst forhold til rommet eller settingen som undervisningen foregår i, kan gi nye perspektiver og innfallsvinkler til undervisningen, og være et verktøy for læreren i den dramaturgiske didaktikken.

Opplevelsen av rom er avhengig av kroppen, sansene og forestillingsevne hos hver enkelt, og hver og en av oss har en kroppslig fornemmelse av å være i sentrum av den romlige opplevelsen, utdyper Gladsø et.al (2005). Å være bevisst på hvordan en kan bruke *kropp* som inngang til dramaturgi i undervisning, betyr å anerkjenne at både elever og lærere er tilstede som kroppslige subjekter, og at vår bevissthet og forestillingsevne har et kroppslig aspekt (Gladsø et.al, 2005, Østern&Engelsrud, 2014). Lærerkroppen har avgjørende betydning for hvordan kontakt og kommunikasjon skjer mellom undervisere og elever, fastslår Østern og Engelsrud (2014, s. 67). Vi uttrykker oss kroppslig, og kroppsspråket vårt vil prege undervisningen og påvirke relasjonen mellom lærer og elev. Læreren kropp og bevegelser i klasserommet har betydning på den måten at elevene påvirkes av hans kroppslige uttrykk i undervisningssituasjonen. Bevisstgjøring på hvordan en kan bruke kropp, språk og stemme for å skape engasjement hos tilhøreren, er et vesentlig element for å hindre at den som hører på blir tilbakelent og uaffektet.

Dramaturgien kan tilby en innramming ved å se undervisning som en parallell til en performancesituasjon, utdyper Stavik-Karlsen (2013). I performance er resultatet avhengig av den gjensidige relasjonen som skapes mellom tilhører og taler, og aktøren/talerens forventninger til sitt eget budskap vil derfor overføres til tilhørerne (s. 249). Østern og Engelsrud (2014) poengterer at opplevelsen av å undervise er kroppslig, berørende og kraftfull. Lærere flest bruker «magefølelse» og «intuisjon» for å regulere undervisningen underveis, de merker når elevene blir trøtte og trenger en pause, og «kjenner på kroppen» når elever ikke forstår budskapet (s. 69). Det å rette oppmerksomheten mot hva som skjer i egen

kropp i ulike situasjoner som oppstår, kan bidra til å problematisere og tematisere den dynamikk som skapes i det kroppslige mellomrommet mellom lærere og elever i undervisningssammenheng. Gjennom økt refleksjon og bevissthet rundt kroppslige reaksjoner og prosesser, kan kroppen brukes som et dramaturgisk omdreiningspunkt for undervisningen.

2.4.2 Estetikk, lek og improvisasjon i undervisning

Estetiske uttrykk kan danne grunnlag for den undervisning som skal finne sted gjennom å benyttes som anslag eller tema, og kan åpne for interessante møtepunkter i en dialogisk undervisningsform. Det å gjøre bruk av estetiske virkemidler i undervisningen, kan bidra til en større bevissthet rundt kroppsliggjorte sanseopplevelser, og slik sett danne grunnlag for dialogiske møter mellom lærer og elev, og elever imellom. En kunstopplevelse er en vei til erkjennelse som går via kroppen og sansene, og som ikke er logisk og rasjonell. Når vi er bevisst på hva vi opplever, blir sanseopplevelsen kroppsliggjort.

Viktigheten av å bevisstgjøre seg selv og elevene på estetiske opplevelser, blir poengtert både av Steinsholt (2009) og Kjørup (2000) fordi man i et mellomrom som en slik opplevelse er, har mulighet til å nærme seg en mer dialogbasert pedagogikk der utbyttet ikke er definert på forhånd. Elevenes eget arbeid i mediefagene er i seg selv også en estetisk virksomhet. Hva slags syn man har på kunst og estetikk som lærer, blir derfor avgjørende for hvordan man forholder seg til elevenes arbeider, og hvilke holdninger som videreføres.

En åpen dialog rundt kunst og kunstforståelser, samt opplevelser som er ment å provosere såvel som å inspirere, kan brukes til å utfordre elever som er i en skapende prosess. Estetisk dannelse knyttes til det som ikke kan forutses, det samme gjelder resultatet av en kreativ prosess. Læreren kan ha planer for undervisningen, men har ingen sikre garantier for *eksakt* hva som blir resultatet av disse planene. Derfor er *lek og improvisasjon* vesentlige elementer i den estetiske dannelsesprosessen.

Lek og improvisasjon er skapende og formende aktiviteter som oppstår i øyeblikket, og i skapende arbeid av ethvert slag kan lek med figurer, roller, situasjoner, dialoger, fortellinger og fiksjoner åpne opp og fungere som innganger til den dramaturgiske prosessen, ifølge Gladsø et.al (2005). Improvisasjon handler om å skape noe samtidig som man fremfører det, det er altså uplanlagt og uforutsett (Steinsholt, 2009). Grunnlaget for improvisasjonen er den kunnskapen og erfaringen en allerede sitter inne med, og man gjør bruk av disse erfaringene for å improvisere og leke, gjerne rundt et på forhånd bestemt tema. Gladsø et.al skriver; «I et improvisert forløp foregår det kontinuerlig dramaturgiske valg i forhold til det som skal skje i det neste øyeblikket. Til enhver tid springer valgene ut fra alt

som allerede har skjedd, det som nettopp har skjedd og det som skjer. Forløpet bygger videre på de innspill som kommer fra deltakerne.» (s. 204).

Lek og improvisasjon er i sin natur uforutsigbar, i den forstand at resultatet av den ikke er forhåndsdefinert. I filmskaping må en kontinuerlig forholde seg til det som ikke er planlagt på flere måter. Skuespillere kan bruke improvisasjon for å arbeide fram en sekvens eller dialog, man må forholde seg til uforutsette hendelser som kan oppstå på en bestemt location, folk en har gjort avtaler med kan trekke seg eller bli syke, kamera kan gå tomt for batteri, og så videre. Selv om en har lagt en plan på forhånd, kan det oppstå situasjoner som krever improvisasjon for å komme videre i prosessen. På samme måte kan ideutviklingsfasen i et prosjektarbeid være en arena for lek og improvisasjon. En har gjerne en ide om hva det er som skal fortelles, men hvordan det skal uttrykkes og få sin form, er åpent. I prosessen med å finne fram til uttrykket, leker og improviserer en seg fram innenfor gitte rammer.

Lek og improvisasjon kan derfor ikke skilles fra arbeid med og utvikling av estetiske uttrykk. «Ved å tilnærme seg livet på en lekende måte, dannes mennesket. Ingenting kan sammenliknes med evnen til å omskape hva som helst til konkretisert fantasi. Alle evner, alle ord, alle ferdigheter, øves opp, utvikles og formidles gjensidig i leken», hevder Juell og Nordskog (2006, s. 59). Læreren kan utnytte idèfasen i et prosjektarbeid til å legge til rette for at elevene skal kunne leke seg fram til et uttrykk som kan reflektere og gjenspeile dem selv.

Lærerenes rolle som veileder handler om å legge forholdene til rette for at kreative prosesser skal kunne finne sted, uten å komme med ferdige løsninger. Å ha en lekende holdning til tilværelsen innebærer å fjerne seg fra en lærerrolle som går ut på å være *den som vet*, og som har som oppgave å overføre kunnskap til *de som ikke vet*, påpeker Juell og Nordskog (2006, s. 59). Poenget blir her å legge rammer rundt leken, eller improvisasjonen, slik at man på best mulig måte kan legge til rette for at ungdommene skal kunne lage uttrykk som for dem føles meningsfulle.

2.5 Oppsummering

Jeg har i dette kapitlet tatt for meg noe av medieundervisningens grunnlag og forutsetninger, og forklart hva en dramaturgisk innfallsvinkel til undervisning kan ha noe å bidra med til lærerens mediefaglige didaktikk. I sammendraget av medieundervisningens historie (vedlegg 1) har jeg pekt på at mediene tradisjonelt har blitt møtt med et proteksjonistisk utgangspunkt i skolen. Undervisning i mediefagene har vært preget av en dobbelthet i det å på den ene siden skulle beskytte de unge mot medienes påvirkning, og på den andre siden sørge for praktisk opplæring i produksjon av medieprodukter og –budskap. Medieundervisningen har også hatt trange kår i norsk skole på grunn av mangel på utstyr, begrenset lærerkompetanse i bruk av utstyr, og ujevne vilkår for undervisning i mediefag rundt om i landet.

Den teknologiske utviklingen i samfunnet presser fram behovet for en medieundervisning som tar de unges mediebruk på alvor. Skolen har klare mål om å utdanne elever til å bli bevisste og kritiske mediebrukere, og utdanne dem til å bli selvstendige og reflekterte mennesker. Utvikling av en didaktikk som tar de unges erfaringsgrunnlag på alvor som en del av kunnskapsproduksjonen, er nødvendig. Den *media literacy* de sitter inne med som kompetente mediebrukere i en stadig mer kompleks medievirkelighet, må sees på som et nyttig utgangspunkt for undervisning i mediefag i skolen. Å kommunisere med bruk av mange modaliteter og gjennom ulike medier er noe de unge gjennom sin mediebruk er vant til og fortrolige med. Læreren må i større grad nyttiggjøre seg dette gjennom å legge til rette for flere modaliteter i kommunikasjon, undervisning og samhandling med elevene. Det *dialogiske perspektivet* på læring og undervisning utfordrer læreren til å legge til rette for et læringsmiljø som skaper trygge rammer rundt en undervisning der elevene blir regnet som likeverdige partnere og bidrar til meningsskapning i lærings situasjonen.

Gjennom *estetiske erfaringer* og opplevelser som tar opp i seg den variasjon og det mangfold vi i dag ser i vår visuelle kultur, kan man skape møtepunkter hvor læreren, eleven og læringsstoffet møtes i en refleksiv og sosiokulturell kontekst hvor læring skapes gjennom samhandling. Opplevelser av estetisk art bør ikke skilles fra det øvrige lærestoffet, men integreres i de unges arbeid med og refleksjon rundt medieuttrykk og mediebudskap. Slik kan en skape grunnlag for dannelse og opplevelse av reelt demokratisk medborgerskap.

Dramaturgien kan bidra til å konkretisere lærerens didaktiske overveielser i undervisningen, og tilbyr et språk og begrepsapparat som synliggjør de grep som kan legge til rette for en mer demokratisk og dialogisk undervisningsform som griper inn i de unges

livsverden utenfor skolen og tar på alvor de kompetanser de allerede sitter inne med. Dramaturgien åpner for å betone *formaspektet* ved undervisningen, hvor dette formaspektet er dynamisk og prosessuelt, og ikke en tilstivnet statisk form (Karlsen, 2009). Det dramaturgiske perspektivet fokuserer på dynamikken, handlingsrommet og mulighetene i undervisningsøyeblikket (Østern, 2014). Dramaturgiens verdi som didaktisk utgangspunkt ligger i en større følsomhet for situasjonen, og en åpenhet ovenfor den transformative prosessen som utdanning er. I analysedelen av denne oppgaven vil jeg se på hvordan dramaturgiske innfallsvinkler kan konkretisere disse perspektivene ytterligere, og tydeliggjøre hvordan en dramaturgisk innfallsvinkel til didaktikk kan være et nyttig verktøy for lærerens undervisningsplanlegging.

3. METODE

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere valg av forskningsmetode, valg av metode for datainnsamling samt mitt utgangspunkt og ståsted som forsker. Jeg vil her si litt om hvordan jeg har jobbet for å på best mulig måte belyse den problemstillingen jeg har valgt, og finne svar på forskningsspørsmålene. Jeg vil belyse min metodiske forankring, datainnsamlingsmetoder og analysemetoder.

3.1 Min forforståelse og forskerposisjonering

Det å være klar over sitt eget utgangspunkt som forsker, er vesentlig for det materiale som samles inn og tolkes. Postholm (2010, s. 55) skriver at alle gjør observasjoner ut ifra sitt individuelle ståsted, at tidligere erfaringer og opplevelser er med på å farge og fokusere hva vi observerer, og at det er teorier som gir retning for en forskers observasjoner slik at de kan bli systematiske og hensiktsmessige.

Utgangspunktet for denne studien var, slik jeg har presentert i innledningen av denne oppgaven, å finne ut av hvordan dramaturgi kan benyttes aktivt som en inngang til undervisning, sett fra lærerens ståsted. Mitt teoretiske utgangspunkt har altså vært dramaturgisk tenkning, og jeg har altså brukt dramaturgens «briller» i forskningsfeltet når jeg har gjort datainnsamlingen til denne studien. I kombinasjon med dette har jeg selv bakgrunn som medielærer ved samme skole som jeg gjorde min datainnsamling ved, samt at jeg har undervist på medielinja ved flere andre videregående skoler. Dette har naturlig nok preget mitt syn på hva det er jeg observerer, og hva jeg velger å trekke ut som vesentlig for denne studien.

Tjora (2010) fremholder at forskerens forforståelse, blant annet formet av personlig bakgrunn, erfaring og politiske syn, vil kunne påvirke hvordan man former prosjekter med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse (s. 17). Videre skriver han at forskerens faglige tilhørighet bidrar til en form for betoning av hva som er forskningsmessig interessant. Det at jeg selv har bakgrunn som medielærer har vært en viktig forutsetning for denne studien, både relatert til hva som undersøkes og hvordan det innsamlede materialet blir tolket. Når jeg har valgt å ha fokus på dramaturgi som mulighet for didaktisk arbeid, er det fordi jeg selv har noen erfaringer og opplevelser av nettopp dette fra min egen lærerpraksis.

Min forforståelse bygger også på at det kunstfaglige perspektivet har en sentral plass som innfallsvinkel til undervisning og læring i mediefag og film, da jeg ser prosjektbasert arbeid innen disse fagene som estetiske prosesser der dramaturgiske innganger kan ha

vesentlig betydning. Dramaturgien henter sitt språk og begrepsapparat fra teater og film, men handler i sin kjerne om å formidle et budskap og måten dette skjer på. Min bakgrunn og erfaring har bidratt til at jeg ser at all undervisning kan knyttes opp imot en egen «undervisningsdramaturgi». Når jeg her velger å se på undervisning fra et dramaturgisk perspektiv, gjør jeg flere adaptasjoner for å tilpasse det dramaturgiske språket fra teater- og filmsammenheng til undervisning. Dette språket passer ikke til alle typer situasjoner som oppstår i et klasserom i undervisningssammenheng, men har fungert som et overgripende nivå for mine undersøkelser og analyser.

Min bakgrunn som lærer i mediefag fra samme skole som jeg har hentet empirien til denne studien fra, har også satt sitt preg på min rolle som forsker. Jeg hadde for eksempel noen forventinger til hvordan prosjektperioden jeg skulle observere kom til å foregå, samt en oppfatning av at det fantes en indre dramaturgi i undervisningsopplegget, og var interessert i å finne ut av hvordan dette kunne utnyttes mer aktivt fra lærerens side.

Det at jeg var tidligere kollega av lærerne ved skolen, bidro også til at jeg fikk innpass som observatør og forsker. Den læreren jeg observerte hos, kjente meg også godt fra før, og viste meg stor tillit da hen slapp meg inn i sitt klasserom. Det at vi hadde undervist sammen før, og det at jeg kjente til kulturen og praksisen på skolen, bidro til at jeg på forhånd satt inne med en del informasjon som har satt sitt preg på hva jeg har valgt å betone og vektlegge i denne avhandlingen. Jeg hadde altså et utgangspunkt for min forskning ut ifra både et innenfraperspektiv som tidligere ansatt ved skolen, og et utenfraperspektiv som forsker i denne sammenhengen, men i mitt arbeid med datainnsamlingen har jeg hatt en klart definert observatørrolle, noe jeg beskriver nærmere i del 3.5.2.

3.2 Problemstilling og fokus

Hovedmålet for denne studien har vært å utforske og belyse hvordan dramaturgi kan være en hensiktsmessig innfallsvinkel til undervisning, og hvordan dramaturgi kan fungere som didaktisk verktøy for læreren i undervisningssituasjonen. Med dette som utgangspunkt formulerte jeg følgende problemstilling:

Hva karakteriserer lærerens didaktikk i filmundervisning sett i lys av et dramaturgisk perspektiv?

Gjennom arbeidet med å utforske problemstillingen, konkretiserte jeg hva jeg ønsket å se nærmere på i følgende punkter:

- Hvordan dramaturgisk oppbygning kommer til syne i konkret undervisning
- Hvordan læreren gjør bruk av dramaturgiske komposisjonsprinsipper i sin praksis
- Hvordan og hvorvidt estetikk, lek og improvisasjon brukes som verktøy i undervisningssammenheng
- Hvordan det dialogiske læringsperspektivet kommer fram i observert praksis

Teorien er det som gir retning til problemstilling og forskningsspørsmål, fastslår Postholm (2010). Som refleksjonsramme for den videre analysen bruker jeg de fire dramaturgiske inngangene tid, tekst, kropp og rom, som jeg har redegjort for i kapittel 2. Problemstillingen belyses gjennom observasjon, tette beskrivelser og visuell analyse, og de dramaturgiske inngangene er ment å tydeliggjøre fokus og danne grunnlag for det materialet som jeg har samlet inn og analysert.

3.3 Valg av forskningsdesign og metode

Ut ifra den posisjonering jeg her har beskrevet, motiverer jeg det forskningsdesignet jeg har valgt for studien. Det utgangspunktet man har for forskningen, samt den forforståelse man allerede sitter inne med, er styrende for hvilke metoder man velger for datainnsamling, analyse og tolkning. I det følgende forklarer jeg hvilket teoretisk rammeverk som har dannet grunnlaget for denne studien.

3.3.1 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning har vært mitt utgangspunkt for datainnsamling og analyse. Kvalitative studier kjennetegnes ifølge Tjora (2010) av en vektlegging av forståelse snarere enn forklaring (s. 16). Kvalitative forskningsmetoder brukes for å undersøke og beskrive sosiale prosesser, opplevelser og erfaringer. I min studie har jeg vektlagt utforsking av medieundervisningen i en avgrenset prosjektperiode ved en bestemt skole med tanke på å kunne finne noen sammenhenger mellom dette konkrete feltet og dramaturgiteori. Jeg har hovedsakelig brukt observasjon som metode for den empiri jeg har innhentet, hvilket jeg skal redegjøre nærmere for i del 3.5.

En sentral del av arbeidet innen kvalitative studier er å tolke det empiriske materialet i lys av den teoretiske referanserammen som er valgt. Ifølge Postholm (2010) har kvalitativ

forskning på praksis et mål om å beskrive kompleksiteten av et fenomen knyttet til et bestemt fokus eller problemstilling. Dette fenomenet er en del av en virkelig setting hvor menneskelige prosesser eller problemer forskes på (s 22). Formålet vil da være å gi et helhetlig bilde av handlingene som er fokusert på i sin spesifikke kontekst. Det er forskeren, som ved hjelp av erfaringer, observasjoner og teorier tolker de empiriske dataene i sin kontekstuelle sammenheng.

Samtidig må teoretiske perspektiver og fortolkninger videreutvikles og endres ut fra dataenes meningsinnhold, skriver Johannessen og Tuft (2002, s. 111). Tjora (2010) benevner dette som en *abduktiv* tilnærming, som starter fra empiri (som induksjon) men hvor teorier og perspektiver spiller inn i forkant eller i løpet av forskningsprosessen (s.23). På denne måten blir det ikke noen lineær årsakssammenheng mellom to variabler, men alle faktorene som inngår i interaksjonen mellom mennesker og miljøet de handler i, vil inngå i en tolkning (Postholm, 2010).

I min studie har jeg vært ute etter å se nærmere på hvordan dramaturgisk tenkning kan fremtre i konkret undervisning, og å komme med noen forslag og innspill til hvordan et dramaturgisk blikk på undervisning kan være et bidrag til lærerens didaktikk. Min analyse er i hovedsak teoridrevet, med begrepsbruk forankret i dramaturgisk teori. Teorien har dannet bakteppet mens jeg har innhentet og bearbeidet datamaterialet, men i løpet av prosessen har jeg også tatt utgangspunkt i datamaterialet for å finne fram til teori som kunne belyse de funn som har framkommet.

3.3.2 Sosialkonstruktivism

Det er det sosialkonstruktivistiske paradigmet som danner det epistemologiske grunnlaget for denne studien. Innenfor den konstruktivistiske tradisjonen oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling, og ses på som noe som ikke er fast, men derimot i stadig endring og fornyelse (Postholm, 2010). Tjora (2010) oppgir at sosialkonstruktivism er «en retning innenfor samfunnsvitenskapen som framholder at mennesket konstruerer sin virkelighet sosialt, for eksempel gjennom språklig interaksjon med andre mennesker» (s. 202).

Et viktig utgangspunkt for denne studien har vært at kunnskap ikke er noe som er gitt og fastlagt, men skapes i en prosess der omgivelsene rundt og forholdet til andre mennesker spiller en viktig rolle. Dette synet på læring og kunnskapsutvikling bygger på Vygotskys (1997) tanker og idéer om at sosial kontekst og samhandling er med på å forme og bestemme hvilken mening man tillegger ord og ytringer. Virkeligheten oppfattes altså ulikt på bakgrunn

av sosiale og kulturelle faktorer. Når jeg har sett på hvordan læreren kan bruke dramaturgi som inngang til undervisning i skolen, er det altså med utgangspunkt i at de kulturelle og sosiale betingelser som til en hver tid er gjeldende, har innvirkning på den kunnskapsutviklingen som skjer i klasserommet. Jeg opererer selv innenfor et felt i stadig utvikling, og mitt mål har ikke vært å komme fram til noen fastlagte mønstre eller maler for hvordan dramaturgi kan danne et didaktisk utgangspunkt. Snarere har min intensjon vært å utforske de muligheter som dramaturgien gir for å kunne utvide og videreutvikle lærerens handlingsrom i undervisningssituasjonen. Dette gjør jeg med utgangspunkt i min egen forforståelse og de sosiale og kulturelle forståelsesrammer som omgir meg, og i samarbeid og samspill med de faktiske omgivelser der jeg henter mitt empiriske materiale. Sosialkonstruktivisme er dermed grunnlaget ikke bare for hvordan jeg betrakter den undervisningen jeg har observert, men også for min omhandling, tolkning og analyse av datamateriale.

3.3.3 Hermeneutikk

Innenfor det sosialkonstruktivistiske paradigmet, er *hermeneutikken* et sentralt utgangspunkt for tilnærming til det området som forskeren søker å utforske. Hermeneutikk, eller fortolkningslære, betegnes som de humanistiske vitenskapenes metode for å finne mening i eller forstå de fenomener som det forskes på (Alvesson & Sköldbberg 2008). Johannessen og Tuft (2002) framholder at «Fortolkning er et vesentlig trekk ved kvalitativ analyse. Dette innebærer å se de ulike delene i materialet i lys av andre deler og ikke minst i lys av helheten som kommer til uttrykk i datamaterialet. Fortolkning innebærer å sette ting i en sammenheng, i en helhet som gjør at vi forstår hvilken mening eller betydning som kan tillegges det som undersøkes» (s. 79).

Dette betyr at forskeren, innenfor hermeneutikken, har en subjektiv rolle, noe som gjør at forskningen blir verdiladet og preget av forskerens forforståelse og sosiokulturelle utgangspunkt. Dermed avdekker ikke forskeren virkeligheten, men er i stedet med på å konstruere den innenfor rammen av en sosial, historisk og kulturell kontekst (Postholm, 2010). Et fenomen forstås og fortolkes alltid ut ifra noe annet, og etterhvert som forskeren avdekker mer og mer rundt det fenomenet som blir undersøkt, gir ny forståelse rom for stadig nye fortolkninger. Dette kalles *den hermeneutiske sirkel* eller spiral, og utgjør kjernen i en prosess som skaper forståelse og mening. Den hermeneutiske sirkel betegner at for å forstå noe som har mening (en tekst, en historie, et bilde, en handling), vil tolkningen av enkeltdelene gå ut fra en viss forhåndsforståelse av helheten som delene hører hjemme i. Den

forståelse en da oppnår av de ulike delene, vil så virke tilbake på forståelsen av helheten og så videre (Alvesson & Sköldbberg 2008). Slik skapes en spiral eller sirkel hvor alle delene av forskningsprosessen blir gjensidig påvirket av hverandre.

I denne studien hadde jeg som utgangspunkt en forståelse av at undervisning har en indre dramaturgi i seg, og at denne kan utvikles videre ved å løftes fram i lys av teori. Underveis i datainnsamlingsprosessen avdekket jeg en del momenter som ble tolket i lys av min forståelsesramme og dermed satte sitt preg på hva jeg valgte å vektlegge videre i mitt arbeid med denne studien.

Det hermeneutiske perspektivet hadde også betydning for hvordan jeg i løpet av analyseprosessen tok for meg det innsamlede materialet. Måten jeg jobbet med og utviklet den visuelle analysen, var med på å påvirke hvordan jeg tolket helheten, og når jeg samtidig jobbet med den teoretiske referanserammen jeg har valgt for denne oppgaven, ble delene gjensidig påvirket av hverandre underveis i skriveprosessen. Ut ifra min forforståelse gjorde jeg datainnsamlingen. Utforskningen av relevant teori, i kombinasjon med mitt faglige utgangspunkt, var det som dannet grunnlaget for hvordan materialet ble tolket videre. Ved å være klar over disse prosessene, kunne jeg utvikle min egen forståelse av det feltet jeg ønsket å undersøke og komme fram til nye erkjennelser underveis.

3.3.4 Kasusstudie

Ordet *case* kommer fra latin *casus*, som betyr *tilfelle*. I forskning er det to kjennetegn ved en case, påpeker Johannessen et. al. (2016, s. 80); avgrenset oppmerksomhet mot den spesielle casen og en mest mulig detaljert beskrivelse. Ut ifra den problemstillingen jeg valgte, var det naturlig for meg å hente det empiriske materialet til studien fra konkret undervisningspraksis i en prosjektperiode med film som tema. For meg ble det dermed logisk å bruke kasusstudie som kvalitativ tilnærming til min forskning. Min bakgrunn og erfaring fra forskningsfeltet tilsa at jeg hadde noen forventninger til hvor jeg kunne finne datamaterialet til min studie for å utforske den problemstillingen jeg hadde valgt.

Postholm (2010) skriver om kasusstudier at visse settinger kan bli valgt som gjenstand for forskning på grunn av deres unike karakter (s. 52). På bakgrunn av min kjennskap til arbeidsmetodene ved medielinja, valgte jeg å gjøre datainnsamlingen her for på best mulig måte å belyse problemstillingen. Tjora (2010) beskriver det som kjennetegnde for en kasusstudie at den gjøres i en situasjon/sted/enhet som har en naturlig avgrensning (s. 192). En kasusstudie defineres som «en utforskning av et «bundet system», et system som både er tids-og stedbundet» ifølge Postholm (2010, s. 50). Postholm henviser til Merriam (1998), og

skriver videre at fokus i en slik studie kan være et program, en hendelse, en aktivitet, et individ, en institusjon eller en sosial enhet.

Når man søker å utforske ett spesifikt tilfelle som er avgrenset i tid, kan dette også betegnes som en mikroetnografisk studie, hvilket defineres som en utforskning av mindre sosiale enheter eller aktiviteter innenfor denne sosiale enheten. Forskjellen mellom en mikroetnografisk studie og en kasusstudie er knyttet til tidsaspektet, framholder Postholm (2010). En kasusstudie er begrenset i tid og rom, mens i mikroetnografiske studier har forskeren ingen spesifikk tidsavgrensning for hvor lenge hen oppholder seg på forskningsfeltet. I mitt tilfelle var datainnsamlingen begrenset til en fireukers periode med prosjektarbeid i film ved en bestemt videregående skole.

For å belyse den problemstilling jeg hadde valgt, kunne det vært interessant å hente datamaterialet fra flere kasus ved for eksempel å observere undervisningen i filmprosjekt på medielinja ved flere skoler. Dog hadde jeg på grunnlag av min yrkeserfaringsbakgrunn fra flere ulike videregående skoler med medielinje en forforståelse om at slike prosjektarbeidsperioder som den jeg skulle observere foregår noenlunde likt, og kunne ut ifra dette trekke den slutningen at observasjon av en enkelt kasus ville gi meg det empiriske grunnlaget jeg trengte for å kunne belyse problemstillingen. Postholm (2010, s. 52) skriver også at det i mindre forskningsprosjekter, som dette, kan være mer hensiktsmessig å velge bare én kasus, slik at en har mulighet til å gå i dybden og å kunne gjennomføre forskningsarbeidet innenfor den begrensede tiden en har til rådighet.

3.4 Forskningskontekst og deltakere

Kvalitativ forskning på praksis innebærer et nært samarbeidsforhold mellom forsker(e) og forskningsdeltaker(e) ifølge Postholm (2010, s. 22). I kasusstudier avgrenses utvalget av informanter av en naturlig enhet som eksisterer uavhengig av undersøkelsen, fastslår Tjora (2010, s. 128). Når jeg skulle utforske dramaturgiske perspektiver for lærerens didaktikk i en spesifikk og avgrenset prosjektarbeidsperiode ved en videregående skole, valgte jeg å spørre en tidligere kollega om å hente mitt empiriske materiale fra hans undervisning. Jeg visste på forhånd at dette var en lærer med lang erfaring fra undervisning og fra mediebransjen, og følte meg trygg på at hen hadde en praksis som var egnet for å belyse min problemstilling. I kvalitativ forskning er hensiktsmessige utvalg et generelt utvalgs-kriterium som danner utgangspunkt for valg av setting eller personer, skriver Postholm (2010, s. 39) med referanse til Cresswell (1998). Det er altså hensikten med forskningen som styrer valg av setting.

For å si noe om dramaturgiske perspektiver på lærerens didaktikk i filmundervisning, trengte jeg altså å innhente datamateriale fra nettopp filmundervisning. Jeg tok kontakt med avdelingsleder for medier og kommunikasjon ved den skolen jeg hadde jobbet ved tidligere for å høre om muligheten for å gjøre observasjoner og undersøkelser der i forbindelse med undervisning i film. Vi ble så enige om tid og sted for min datainnsamling, som måtte finne sted i løpet av det tidsrommet som allerede var avsatt til filmprosjektperiode på det ene trinnet.

Tjora (2010) hevder at en i kasusstudier ofte søker etter informanter eller avdelinger som synes å kunne bidra med informasjon om nettopp de variasjoner vi er interessert i, og at de informantene som velges vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet. Repstad (2007) skriver også at konkret kjennskap til feltet det forskes på, gir forskeren og forskningen er tydeligere retning både i datainnsamlingsfasen og i tolkningsfasen. Jeg hadde altså på forhånd en ganske klar idé om hvilket sted og hvilke informanter som ville kunne fungere som empirisk grunnlag for den problemstillingen jeg ønsket å utforske. Jeg visste på forhånd at prosjektperioder som den jeg skulle hente mitt datamateriale fra, som hovedregel blir ledet av to lærere som til sammen innehar den fagkompetansen som trengs for å undervise elevene i det aktuelle temaet. Jeg ønsket i utgangspunktet at begge lærerne som skulle undervise i den aktuelle prosjektperioden kunne bidra til denne studien, og var på forhånd innom skolen flere ganger for å avklare rammene for studien og lage avtaler med de to lærerne som var involvert i prosjektet. Jeg hadde også løpende kommunikasjon med dem begge via mail. Før prosjektperiodens start valgte den ene av dem å trekke seg fra videre deltakelse, og jeg sto da igjen med én lærer som hadde sagt ja til å delta. Jeg valgte likevel å gjennomføre studien, fordi jeg på bakgrunn av min forforståelse og forhåndskunnskap vurderte det dithen at jeg uansett kom til å få nok materiale til studien. Jeg var her ute etter å finne en klasseromspraksis som kunne fungere som modell heller enn å komme fram til entydige konklusjoner om dramaturgiens bidrag til didaktikk.

Postholm (2010, s. 38) henviser til Stake og Trumbull (1982), og forklarer at det å beskrive og analysere en slik setting, som prosjektarbeid i ett klasserom, gjennom én lærers praksis, ikke kan overføres direkte eller generaliseres til å gjelde all prosjektarbeidspraksis i alle klasserom, men at en gjennom en tilpasning med utgangspunkt i den beskrivelsen eller forskningsteksten som er lest vil kunne oppnå en *naturalistisk generalisering*. Det vil si at når den settingen som undersøkes er beskrevet på en detaljert måte, kan leseren oppdage likheter mellom sin egen kontekst og den konteksten som beskrives, og på den måten kan handlinger i én setting kunne tilpasses og overføres til en annen og liknende setting.

I mitt forskningsprosjekt har jeg søkt å beskrive den settingen jeg har hentet mitt datamateriale fra, så detaljert og rikt som mulig, samt sette dette i sammenheng med relevant teori, for derigjennom å kunne belyse problemstillingens fokus. På bakgrunn av dette mener jeg at det er mulig å oppnå en slik naturalistisk generalisering for å kunne si noe om dramaturgisk forankret didaktikk i prosjektarbeid generelt.

3.5 Metoder for innhenting av forskningsmateriale

Et vesentlig kjennetegn ved kasusstudier er at måten datamateriale blir innsamlet på, veksler mellom flere ulike metoder. Når samme fenomen studeres på ulike måter, kalles det metodetriangulering (Repstad 2007, s. 29). En kan da bruke ulike metoder fra både kvalitativ og kvantitativ forskning, som for eksempel intervju, observasjoner, spørreskjema, dokumentstudier og audiovisuelle opptak, for å nevne noen. I min studie har jeg brukt observasjon, intervju med lydopptak, lærerlogg og samtale som metode for datagenerering. En slik veksling mellom datainnsamlingsmetoder er vesentlig for å samle inn tilstrekkelige data slik at forskeren blir i stand til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert, understreker Postholm (2010). Dersom en kasus står i fokus for forskningen, vil analysene selvsagt gjøres av data knyttet til denne ene kasusen. I det følgende vil jeg gjøre rede for de datainnsamlingsmetodene jeg har brukt for å samle informasjon om den kasus jeg har valgt å studere.

3.5.1 Observasjon

Observasjon egner seg godt når forskeren ønsker direkte innsyn i de handlingene han studerer, fastslår Johannessen et.al (2016, s 129). Observasjon, skriver Repstad, er studier av mennesker for å se hvilke situasjoner de naturlig møtes i og hvordan de pleier å oppføre seg i slike situasjoner, og har den verdi at den gir forskeren et mer direkte inntak til sosial interaksjon og sosiale prosesser (2007, s. 33). Observasjon egner seg best som metode når problemstillingen er knyttet til et avgrenset område, og her gjelder det å finne en setting som belyser problemstillingen (Johannessen et.al 2016, s. 130). Når fenomenet som studeres ikke kan skilles fra den sammenhengen det erfares i, er det tale om observasjon innenfor en *naturlig setting*. Filmundervisning er nært knyttet til den settingen den foregår i, og det ble da naturlig for meg å gjøre mine observasjoner av slik undervisning ved en skole og linje der jeg på forhånd visste at den settingen jeg ønsket å utforske, kom til å utspille seg.

Observasjon gir forskeren mulighet til å komme tett på den situasjonen eller settingen som studeres, og gir detaljert informasjon om en rekke prosesser som utspilles samtidig. For å

gi forskningen en tydeligere retning, må det gjøres valg for å avgrense hva som skal være settingen, og hvilke aktører som skal observeres, gjør Johannessen et.al (2016) oppmerksom på. Antall og typer hendelser som skal observeres, bør også avgrenses.

Jeg hadde på forhånd snakket med læreren jeg skulle observere hos, samt mottatt planen for perioden (vedlegg 2) på mail, og på grunnlag av dette kunne jeg velge ut hvilke tidspunkter som i størst mulig grad ville gi meg det datamaterialet jeg trengte for å kunne svare på problemstillingen. Tjora (2010, s 40) skriver om observasjonsstudier at det å velge tid og sted for observasjon i hovedsak handler om å sannsynliggjøre at man får observasjonsdata som kan brukes til å besvare problemstillingen. Den siste uka i prosjektet valgte jeg å gjøre observasjoner fra to undervisningsøkter, nettopp med tanke på dette. Jeg ønsket da å observere den siste arbeidsøkta i perioden før innlevering av ferdig produkt, og også den siste økta i prosjektet, der elevene skulle presentere det arbeidet de hadde ferdigstilt.

En annen avgrensning jeg gjorde, var at jeg ønsket å fokusere på hva læreren gjorde i klasserommet, heller enn å ta for meg elevenes perspektiv. Dette fordi jeg ville snevre problemstillingen inn mot lærerens praktiske didaktikk. Elevperspektivet er likevel med i form av kommentarer til hvordan de responderer på lærerens handlinger i klasserommet under observasjonen, noe som er en naturlig del av den settingen som jeg har observert og ikke kan skilles fra lærerens didaktikk i observert praksis. Johannessen et.al (2016) peker på at det å avgrense hvilke aktører som skal observeres i den aktuelle settingen, vil være til hjelp i analysearbeidet gjennom å fokusere studien inn mot mindre analyseenheter.

Observasjon gjennomføres med alle sanser- vi ser, hører, føler, lukter, berører og smaker. Alle disse inntrykkene påvirker opplevelsen og dermed vår observasjon, og de gjøres fra vårt eget ståsted (Johannessen et.al 2016, s. 129). Det utgangspunktet jeg som forsker hadde, med min forforståelse og tilknytning til forskningsfeltet, har derfor vært med på å farge hva jeg har observert og hvordan jeg senere har tolket og analysert mine observasjoner. Johannessen et.al (2016) skriver videre at jo bedre forskeren kjenner feltet på forhånd, jo lettere er det å gli naturlig inn i situasjonen som observeres.

Jeg kjente på forhånd godt til den skolen, læreren og undervisningsformen jeg skulle inn og observere. Læreren presenterte meg for klassen den første dagen jeg kom for å observere undervisningen i klasserommet og forklarte elevene hvorfor jeg var der og hvor lenge jeg skulle være der og observere, og etter dette gled jeg stort sett inn i miljøet uten å tiltrekke meg oppmerksomhet. Postholm (2010, s. 64) understreker at personene som befinner seg i den settingen som skal forskes på, bør bli informert om forskerens rolle i forskningsarbeidet. Dette får betydning for deres rolle og hvordan de skal forholde seg til

forskeren. Elevene som befant seg i klassen jeg skulle observere undervisningen i, ble tydelig informert om at det var læreren som var gjenstand for min forskning, og at jeg skulle være til stede i undervisningen som nøytral observatør. De fikk også vite at jeg tidligere hadde vært ansatt som lærer ved samme skole og linje, og at jeg kjente læreren i prosjektet fra før av.

Under observasjonen forsøkte jeg å opptre så nøytralt som mulig, og satte meg bakerst i klasserommet for å kunne få med meg alt som skjedde. Jeg noterte på laptop underveis. I de undervisningsøktene som ikke foregikk etter tradisjonelt klasseromsoppsett med læren foran ved kateteret og elevene fordelt på pultler bakover i rommet, holdt jeg meg i nærheten av læreren hele tiden. Jeg holdt meg en meter eller to på avstand når hen hadde gruppeveiledning og en-til-en-veiledning av elevene, slik at jeg fikk med meg hva som ble sagt uten å forstyrre, og fulgte etter hen i de øktene hen beveget seg rundt mellom ulike grupper, elever og rom. Jeg grep ikke inn i hendelsesforløpet utover at jeg var til stede og fulgte etter læreren som vedheng overalt, samtidig som jeg bar med meg laptopen og noterte ned alt som skjedde underveis. De notatene jeg gjorde, ble til tette beskrivelser som dannet grunnlaget for min analyse, hvilket jeg gjør rede for i del 3.6.1 av denne oppgaven.

Det er viktig for forskeren å velge en observasjonsrolle som er relevant for det fenomenet som skal studeres, hevder Johannessen et.al (2016). I denne studien har jeg gjort en åpen observasjon, der jeg søkte mot å opptre som ikke-deltakende i settingen. Dette innebærer at forskeren er synlig, men i liten grad deltar i den ordinære samhandlingen mellom deltakerne, og opptrer mer som en tilskuer. Likevel kan det innvendes at jeg på forhånd hadde et innenfraperspektiv som tidligere ansatt ved skolen og kollega med observasjonslæreren, som gjorde at jeg ved enkelte anledninger fikk en delvis deltakende rolle. Dette gjaldt først og fremst i situasjoner der forskningsdeltakeren henvendte seg direkte til meg og på den måten trakk meg inn i de hendelser som utspant seg. I de tette beskrivelsene fra min observasjon (vedlegg 3) går det fram flere steder at læreren snakker til meg fra et innenfraperspektiv, som en kollega, om elevene og undervisningen. Ved et par anledninger ble jeg også trukket direkte inn i det som foregikk, for eksempel i observasjonstime 4, der læreren i veiledningssituasjonen med en elevgruppe som sitter inne på et grupperom og jobber med idéer til film, ber meg konkret om å komme med min respons som fagperson på de idéene som elevene har lagt fram.

Deltakende observasjon kan gi mulighet til å komme under huden på og samle detaljert informasjon om fenomenet som studeres (Johannessen et.al, 2016). I mitt tilfelle forsøkte jeg så langt det var mulig å opptre som ikke-deltakende, samtidig som min tidligere tilknytning til skolen og lærerkollegiet gjorde det mulig å oppnå en nærhet som den mer

deltakende observasjonen kan åpne opp for. I analysen har jeg likevel forsøkt å holde fokus på hva læreren jeg har observert gjør, og ikke tillagt min rolle som observatør noen betydning for det handlingsforløpet som ble observert utover det faktum at jeg var tilstede.

3.5.2 Intervju, logg og samtale

Jeg ønsket i utgangspunktet å bruke flere ulike metoder for datagenerering for å kunne belyse problemstillingen på best mulig måte, og hadde på forhånd en intensjon om at det var nødvendig å avdekke lærerens tanker om dramaturgi som didaktisk innfallsvinkel ut over det som kunne fremtre ved observasjon av denne lærerens praksis. Jeg avtalte derfor et intervju med observasjonslæreren, og utarbeidet en intervjuguide med tanke på å få fram lærerens tanker rundt dramaturgi i undervisningen i forkant av prosjektet. Intervju er en sentral metode for å samle inn datamateriale som belyser forskningsdeltakernes perspektiv, og det kvalitative forskningsintervjuet søker etter å forstå verden sett fra intervjupersonenes side, oppgir Kvale og Brinkmann (2009). Intervjuet gjør det mulig å få fylldige og detaljerte beskrivelser av det en studerer, skriver Johannessen et.al (2016).

Jeg ba også læreren om å skrive logg før og etter observasjonstimene og sende meg på mail. I tillegg ønsket jeg å gjennomføre en sluttsamtale med læreren etter endt prosjektperiode og observasjon. Samtale er også en metode for datainnsamling som kan gi viktig tilleggsinformasjon i en observasjonsstudie. Samtaler i miljøet, som en integrert del av feltarbeidet, er ofte å foretrekke framfor intervjuet, som kan få noe kunstig over seg, påpeker Repstad (2007, s. 76).

Jeg gjennomførte både et semi-strukturert intervju med lydopptak i forkant av observasjonen, og en spontan sluttsamtale med læreren etter den siste observasjonsøkta. Jeg fikk også tilsendt logger fra noen av observasjonsøktene underveis. I etterkant av intervjuet transkriberte jeg lydopptak og notater fra intervjuet til en sammenhengende tekst, som jeg senere omarbeidet til et narrativ (vedlegg 4). Sluttsamtalen (vedlegg 5) omarbeidet jeg ikke, men brukte den i det innledende analysearbeidet. Det samme gjorde jeg med lærerens logg.

I analyseprosessen ble det dog etterhvert tydelig for meg at intervjuet, loggen og sluttsamtalen ikke bidro til å belyse problemstillingen i den grad jeg hadde ønsket. I tillegg ble dette materialet, til sammen med de tette beskrivelsene og den visuelle analysen jeg gjorde ut ifra observasjon, så omfattende at det sprengte rammene for denne oppgaven. Når jeg, etter å ha gjennomgått alt materialet, så at intervju, logg og sluttsamtale ikke tilførte noe til min analyse utover å fungere som bakgrunnsinformasjon, valgte jeg å utelate dette fra analysen og heller inkludere deler av det som vedlegg til oppgaven. Likevel har jeg i løpet av prosessen

gjort en del analysearbeid mens jeg har tatt for meg intervjuet og omarbeidet det til et narrativ, og tolket sluttsamtalen i sammenheng med den øvrige analysen. Dette materialet har derfor hatt betydning for den helhetlige tolkningen som en del av min hermeneutiske tilnærming. I min drøfting av mønster i funn, del 4.2, vil jeg derfor henviser til intervju og sluttsamtale der dette er relevant, men ikke analysere ytterligere eventuelle funn fra disse.

3.6 Metoder for analyse

Både ved observasjon og intervju foregår datainnsamling og analyse parallelt, og en forsker vil møte forskningsfeltet med sin teoretiske bakgrunn og antakelser, fastslår Johannessen et.al (2016). Det foregår altså en løpende analyse av datamaterialet samtidig som forskeren jobber med å samle det inn, selv om hovedtyngden i det analytiske arbeidet kommer i etterkant, når en skal ta for seg og trekke ut hvilke momenter som kan belyse problemstillingen.

Dataanalysen kommer mer i fokus etter at materialet er samlet inn, selv om den har pågått gjennom hele datainnsamlingsprosessen (Postholm, 2010). Kvalitative data taler ikke for seg selv, men må tolkes, og det er forskeren som har samlet inn dataene som bør analysere og tolke dem med utgangspunkt i sine teorier, hypoteser og forforståelse (Johannessen et.al, 2016, s. 161).

Postholm (2010) skiller mellom deskriptiv og teoretisk analyse, hvor deskriptive analyser omfatter analyseprosesser som strukturerer datamaterialet, og teoretiske analyser er preget av at forskeren tar i bruk teori for å analysere deler av et materiale. Når jeg i denne studien tar for meg og bearbeider mitt innsamlede datamateriale, gjør jeg en teoretisk analyse, der teorien gir retning til forskningen ved å danne utgangspunkt for de videre analysene. I en slik prosess foregår det en kontinuerlig veksling mellom teori og empiri, hvilket forstås som en hermeneutisk spiral. Dramaturgisk teori er det som har dannet fokus for min datainnsamling, og har fungert som mine «briller» i denne studien.

Teori er spesielt viktig i eksempelvis klasseromsforskning når forskeren selv er lærer, skriver Postholm (2010). Selv om jeg i denne studien ikke forsket på min egen undervisning, var jeg likevel i en posisjon som tilsa at jeg gjorde datainnsamlingen i kjente omgivelser. Bruk av teori vil hjelpe en forsker som undersøker kjente farvann til å distansere seg og betrakte og analysere de ulike handlingsprosessene som utspiller seg, utdyper Postholm videre. I min analyseprosess vekslet jeg hele tiden mellom mitt teoretiske grunnlag og det datamaterialet jeg hadde samlet inn, for på den måten å fokusere studien og få øye på mønstre. En sentral del av dette arbeidet er å redusere informasjonsmengden slik at den blir håndterlig å jobbe med, samt å lage et rammeverk for å formidle innholdet på en forståelig

måte. I neste omgang velges det ut hvilke eksempler fra datamaterialet som brukes til å illustrere de ulike kategoriene. I min analyseprosess ble det etterhvert klart at endel av det datamaterialet jeg hadde samlet inn, ikke var egnet til å belyse problemstillingen i den grad jeg ønsket på forhånd, som forklart over. I det videre vil jeg utdype og ta for meg hvilke metoder jeg brukte for å bearbeide datamaterialet til studien slik at de dannet grunnlag for den videre analysen.

3.6.1 Tette beskrivelser

Begrepet «thick descriptions» brukes av sosialantropologen Geertz (1973) om beskrivelser av observasjon i etnografiske studier. *Tykke* eller *tette* beskrivelser innebærer at den sammenheng en handling inngår i må med i beskrivelsen av den dersom man skal forklare hva den betyr (Geertz, 1973). Tjora (2010, s. 57) uttaler om observasjonsstudier at det er en betydelig utfordring å kunne nedtegne de faglig sett sentrale hendelsene på en god måte i feltnotater. Ifølge Postholm (2010, s. 62) bør de kontinuerlige observasjonene som forskeren gjør seg, skrives ned umiddelbart etter, eller aller helst mens observasjonen pågår.

Da jeg var på skolen og observerte lærerens undervisning i prosjektperioden, hadde jeg med meg en bærbar Mac som jeg bar med meg rundt overalt og brukte til å notere ned det som skjedde hele tiden. Jeg tok sikte på å beskrive mest mulig detaljert det jeg kunne oppfatte og observere i situasjonen. I etterkant gikk jeg gjennom notatene mine og skrev dem om til tette beskrivelser, hvor jeg utelot mine egne refleksjoner og vurderinger fra teksten, og flyttet dem til et eget dokument som jeg senere brukte som utgangspunkt for den videre analysen.

Postholm (2010) skriver videre at feltnotater ikke kan oppfattes som en objektiv beskrivelse av handlinger som utspiller seg foran forskeren, men er et resultat av de utvelgelsene forskeren gjør i løpet av observasjonen. Analysen er dermed en pågående prosess som starter når forskeren entrer forskningsfeltet, og fortsetter under nedskrivning og bearbeiding av de observerte inntrykkene.

Det å omarbeide feltnotatene til tette beskrivelser, er å presentere hendelser og forskningsdeltakernes oppfatninger knyttet til en spesifikk kontekst i en bestemt tidsperiode, noe som kan bidra til at leseren av en kasstudie kan erfare en sammenheng mellom egen situasjon og den situasjonen som er beskrevet. Når man lager tette beskrivelser, søker man mot å ikke bare beskrive det som observeres, men også sette det i sammenheng med den sosiale konteksten rundt. I mitt tilfelle kan det som er gjenstand for observasjon, altså lærerens didaktikk, ikke skilles fra den konteksten den foregår i, altså

undervisningssituasjonen. Alle elementer som inngår i denne sammenhengen vil derfor ha betydning for hvordan de observerte handlinger i neste omgang analyseres og tolkes. Når beskrivelser fra kasusstudier settes i sammenheng med teori, kan de representere en oversikt og innsikt i det studerte feltet som kan danne utgangspunkt for videre teoribygging om den settingen som er studert, presiserer Postholm (2010, s. 51). Når observasjonsdata gjøres om til tekst, vil forskeren i analyseprosessen søke å få fram meningsinnholdet i teksten ved å se på hvilke fenomener som faller inn under et begrep, og hvilke som ikke gjør det (Johannessen et.al 2016, s 162).

På bakgrunn av mine tette beskrivelser, jobbet jeg derfor i analyseprosessen med å velge ut hvilke deler av materialet jeg kunne bruke til å illustrere de teoriene jeg ville belyse, i dette tilfellet dramaturgi. Jeg lagde et skjema med dramaturgiske kategorier som støtte i den analytiske prosessen (vedlegg 6). I analyseskjemaet kategoriserte jeg de ulike dramaturgiske grepene, og brukte de tette beskrivelsene fra min observasjon til å fylle ut skjemaet og identifisere om og på hvilken måte læreren tok dem i bruk i sin undervisning. I tillegg brukte jeg notatene fra observasjonen til å skape en visuell analyse med tanke på å illustrere den undervisning jeg hadde observert i lys av et dramaturgisk perspektiv.

3.6.2 Visuell dramaturgisk analyse

Jeg har, i mitt arbeid med å analysere undervisning i film i dramaturgisk perspektiv, funnet det hensiktsmessig å illustrere hendelsesforløpet i den undervisningen jeg har observert etter visuelle dramaturgiske modeller (figur 4-8). Hovedhensikten med å organisere og dele inn kvalitative data, er å få øye på og kunne identifisere spesielle mønstre, skriver Johannessen et.al (2016). Når dramaturgi har vært det teoretiske grunnlaget i studien, har det derfor vært naturlig å ta i bruk det dramaturgiske rammeverket jeg på forhånd hadde for å utforske konkret klasseromspraksis.

Med utgangspunkt i dramaturgiens språk dannet jeg derfor noen kategorier i det nevnte analyseskjemaet, som kunne brukes som utgangspunkt for analysen. Jeg gjennomgikk de tette beskrivelsene og brukte de skjemaet til å systematisere innholdet og knytte deler av teksten opp imot kategorier som beskrev tekstens innhold. Denne måten å knytte datamaterialet opp mot ulike kategorier kalles koding (Postholm 2010, s. 168). Koding kan ikke skilles fra tolkning, hevder Postholm, siden deling av materialet og begrepene reflekterer forskerens forståelse som er utviklet under prosessen.

Jeg tok her utgangspunkt i Østerns bok, *Dramaturgi i didaktisk kontekst* (2014), og hennes illustrasjoner av dramatisk dramaturgi og montasjedramaturgi (figur 1-3). Å tilpasse et

begrep til en annen kontekst, kalles *adaptasjon*, skriver Engelstad (2000). Når jeg i denne studien bruker dramaturgibegrepet fra film og teatersammenheng og omarbeider det til å gjelde undervisning, gjør jeg en adaptasjon. Det samme gjør jeg når jeg bruker Østerns dramaturgiske modeller, som illustrerer handlingsforløp og spenningsoppbygging i teatersammenheng, til å illustrere de dramaturgiske kategoriene brukt i undervisning. Matriser, som de modellene jeg har adaptert i denne studien, gir ifølge Postholm (2010) et visuelt bilde av tendenser i materialet (s. 169). Modellen jeg har brukt for å illustrere dramaturgien i observasjonstime 4 (figur 7), har jeg selv utviklet på bakgrunn av teorier om sirkeldramaturgi, som omtales i Østerns bok (2014, s. 54).

Til sammen er disse illustrasjonene ment å tydeliggjøre og systematisere hvordan dramaturgisk tenkning kan adapteres til undervisningssammenheng, og danne et utgangspunkt for å se lærerens didaktikk i lys av dramaturgibegrepet. Det var altså med utgangspunkt i problemstillingen at jeg utviklet de visuelle dramaturgiske modellene for undervisning, for på den måten å kunne belyse og analysere det innsamlede materialet i lys av denne studiens tema.

3.7 Forskningsmetodiske overveielser

I kvalitativ forskning, der forskningen ikke har til hensikt å komme fram til entydige svar på en problemstilling, er det vanlig å kombinere flere tilnæringsmåter og analyseteknikker. Forskningsinteresser er alltid påvirket av personlige opplevelser, og på den måten er koblingen mellom forsker og forskning vesentlig for hvordan man former prosjekter med hensyn til tema, metode, valg av teori og analyse (Tjora 2010, s. 17). Johannessen et. al (2016, s. 95) fremholder at det er problemstillingen som styrer valg av metode, sammen med rammebetingelser som for eksempel tid og penger. For studenter som skal gjennomføre en undersøkelse vil derfor metodevalg være et resultat både av hva som er best egnet til å besvare problemstillingen, hvor mye ressurser de har til rådighet, og hva det er mulig å gjennomføre innenfor de fastsatte tidsrammene.

Utgangspunktet for min studie var at jeg ønsket å utforske dramaturgi som didaktisk innfallsvinkel til undervisning, på bakgrunn av en del erfaringer jeg selv har med meg fra min egen undervisning. Min kjennskap til forskningsfeltet var avgjørende for hvor jeg innhentet empiri til min undersøkelse, og hvordan jeg senere tok for meg datamaterialet i analyseprosessen og gjorde utvelgelser opp imot hva som var best egnet til å belyse problemstillingen. I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg en del vesentlige kriterier som gjelder for å sikre kvalitet i forskningen, og hvordan jeg har forholdt meg til disse.

3.7.1 Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet

Innenfor kvantitativ forskning opererer man med begreper som reliabilitet og ulike validitetsformer som kriterier for kvalitet (Johannessen et.al 2016, s. 231). Dette kan ikke automatisk overføres til kvalitative studier, som gjerne vurderes på en annen måte enn kvantitative undersøkelser. Som mål på kvalitet i denne studien, har jeg valgt å bruke de norske begrepene *pålitelighet*, *troverdighet* og *overførbarhet* som utgangspunkt.

Pålitelighet har å gjøre med forskningsresultatene konsistens og troverdighet å gjøre, og handler i kvalitativ forskning ikke om fullstendig nøytralitet gjennom prosess og analyse, men om at forskeren gir en åpen, detaljert og helhetlig framstilling av framgangsmåten under hele forskningsprosessen. I og med at kvalitative undersøkelser er så tett knyttet opp mot forskerens teoretiske ståsted, hans forforståelse og analytiske utgangspunkt, vil resultatene av forskningen også være knyttet til forskerens eget engasjement. Innenfor den fortolkende tradisjonen som kvalitativ forskning er basert på, har man innsett at en fullstendig nøytralitet ikke kan eksistere (Tjora 2010, s. 176). Et sentralt punkt for å sikre pålitelighet i forskningen er derfor at forskeren redegjør for den kontekst det forskes i, hvilke informanter som er valgt og hvorfor, hva slags relasjon som eksisterer mellom forsker og informant, samt at hen i dataanalysen skiller mellom hvilken informasjon som kommer fra datagenerering og hva som er forskerens egne analyser. Samtidig er det nødvendig å knytte empiri til teori, slik at observasjoner og andre datagenereringsmetoder relateres til et teoretisk og begrepsmessig rammeverk (Johannessen et. al, 2016). Observasjoner vil alltid være teoriavhengige, og en del av studiens pålitelighet vil derfor knyttes opp mot forbindelsen mellom den teoretiske referanserammen og den empiriske virkeligheten man henter datamaterialet fra.

I denne studien har jeg klargjort hva som var mitt utgangspunkt for forskningen og hva slags forforståelse jeg hadde med meg inn i forskningsfeltet. Jeg har gjort rede for hva som er mitt teoretiske perspektiv, og begrunnet de avgrensninger jeg har gjort i mine empiriske undersøkelser med utgangspunkt i dette. Jeg har også redegjort for hvordan min bakgrunn og forhåndskunnskap gav meg tilgang til forskningsfeltet, og hvordan forholdet mellom meg og informanten gjorde at jeg fikk tilgang til et innenfraperspektiv som var med på å prege det materialet som ble innsamlet og generert fra observasjonene. I tillegg har jeg forklart hvordan jeg tok for meg det innsamlede materialet, hvordan jeg tolket det i lys av mitt teoretiske perspektiv, og hvorfor jeg valgte å utelate en del av det fra den endelige analysen. Ut ifra dette har jeg tilstrebet at studien skal være pålitelig.

Troverdighet dreier seg om undersøkelsens validitet, altså om metoden undersøker det den har som intensjon å undersøke, og om fortolkningen av utsagnet er rimelig dokumentert

og logisk konsekvent (Postholm, 2010). Et viktig poeng for å oppnå meningsfulle resultater er altså hvor godt man måler det man vil undersøke. Innenfor en sosialkonstruktivistisk referanseramme er det imidlertid umulig å avgjøre hvorvidt en tolkning eller en tekst er «sann» eller ikke, siden forskeren her søker å frambringe sannsynlig eller troverdig kunnskap. Tjora (2010) skriver at en innenfor de fleste samfunnsvitenskapene er opptatt av den *kommunikative gyldigheten* i så måte (s. 179, min utheving). Det betyr å la andre kompetente personer, eksempelvis andre forskere, lese igjennom materialet og vurdere om resultatene kan aksepteres som sannsynlige. I praksis forholder man seg da bevisst til aktuelle teorier og perspektiver, samt tidligere forskning som er gjort innenfor samme tema eller med samme metoder. I mitt arbeid med denne studien, har jeg hatt tett oppfølging av min veileder Østern, som hele tiden har gitt meg tilbakemeldinger på mitt arbeid med det materialet jeg har framskaffet og de analysene jeg har gjort. I tillegg har mitt foreløpige manus til denne oppgaven blitt lest igjennom av studentopponent og lagt fram på masterseminar for fagansvarlig og andre studenter på samme masterprogram.

Tre andre sentrale teknikker/prosedyrer for å øke sannsynligheten for at forskningen frembringer troverdige resultater er også *vedvarende observasjon*, *metodetriangulering* og *member checking* (Johannessen et.al, 2016; Postholm, 2010). I observasjonsstudier, som her, er det et vesentlig grep at man tilbringer nok tid i forskningsfeltet for på den måten å kunne skille ut relevant informasjon og få god kjennskap til den konteksten som datainnsamlingen skjer i. Gjennom mitt kjennskap til forskningsfeltet kunne jeg gjøre en kvalifisert utvelgelse av hvor mye observasjon som skulle til for at jeg fikk de opplysningene jeg trengte til denne studien. Dette har jeg redegjort for i del 3.5. av denne oppgaven. Metodetriangulering, det å bruke ulike metoder i datainnsamlingsprosessen som for eksempel både observasjon og intervju, slik som jeg har gjort, kan bidra til å belyse området det forskes på fra flere ulike innfallsvinkler. På den måten sikres studiens kvalitet gjennom at informasjon innhentes fra flere ulike kilder som kan bekrefte og understøtte hverandre. I dette prosjektet har jeg kombinert observasjon, intervju og samtale for å kunne innhente mest mulig detaljert og rikt materiale fra min forskningskontekst, selv om jeg endte opp med bare å benytte deler av dette i min analyse.

Member checking innebærer at forskeren ber forskningsdeltakerne om å bekrefte resultatene av forskningen, gjennom å la dem lese igjennom hele eller deler av materialet for å kunne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelser og tolkninger som forskeren har gjort. Dette kan foregå gjennom hele forskningsperioden. Læreren jeg har observert og intervjuet i denne studien, fikk tilsendt det ferdig bearbejdet narrative jeg skrev på grunnlag av

intervjuet vi hadde gjennomført. Hen gav meg da tilbakemelding på at hen kjente igjen sin egen stemme, og at sammenfatningen jeg hadde skrevet, stemte overens med den oppfatning hen selv hadde av det som hadde framkommet i intervjuet og måten det var framstilt og formulert på. Da jeg var ferdig med den innledende analysen, som var basert på tette beskrivelser og visuelle analyser fra min observasjon av denne lærerens praksis, samt den første analysen av sluttsamtalen, sendte jeg også dette til læreren for gjennomlesning. Jeg fikk også da tilbakemelding på at min framstilling stemte, og læreren hadde heller ikke her noen innvendinger mot måten jeg hadde gjort analysen på.

Overførbarhet handler om hvorvidt resultatene fra forskningen kan overføres til liknende fenomener. En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes en å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige på andre områder enn det som studeres (Johannessen et.al 2016, s. 233). All forskning har til hensikt å kunne trekke slutninger utover de umiddelbare opplysningene som samles inn. I kassustudier kan dette være en utfordring, da kunnskapen som produseres ut ifra en kasusstudie er knyttet til et bestemt sted til et bestemt tidspunkt. Postholm (2010, s. 131) viser i den forbindelse til Geertz' bruk av tette beskrivelser, som jeg har forklart nærmere i del 3.6.1. Når man ved bruk av tette beskrivelser legger opp til en detaljert beskrivelse av fenomenet som studeres i sin kontekst, kan en som nevnt legge til rette for en *naturalistisk generalisering* der leseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon og oppleve at de erfaringer og funn som beskrives er nyttige. Slik kan kunnskapen fra en situasjon overføres til en annen, ved at en forskningstekst fra et praksisfelt kan frembringe nye måter å se og tolke forskningsfeltet på. Det er ikke alltid nødvendig med et stort antall tilfeller eller eksempler, skriver Kvale og Brinkmann (2009). En gjennomsiktighet i forskningsprosessen, samt en etterrettelighet i forskerens tilnærming til teori, datagenerering og analyse, er avgjørende for studiens overførbarhet.

I denne studien har jeg, gjennom bruk av tette beskrivelser og metodetriangulering, forsøkt å gi et så utfyllende bilde av den forskningskontekst jeg har studert som mulig. Selv om min studie er begrenset til én kasus, og rammene for undersøkelsen avgrenset til å gjelde én spesifikk prosjektarbeidsperiode ved én spesifikk studieretning, kan den brede og utfyllende beskrivelsen av forskningsfeltet bidra til å skape overførbarhet til andre undervisningskontekster i andre sammenhenger der prosjektarbeid benyttes. Jeg har også tatt sikte på å gjøre bruk av begreper og fortolkninger som kan bidra til at denne måten å tenke «undervisningsdramaturgi» på kan være med på å belyse innfallsvinkler til formidling i andre sammenhenger.

Datagenerering på grunnlag av empiri forutsetter at forskeren teoretiserer, altså at hen navngir og definerer forskningsdeltakernes egne kategoriseringer og språklige vendinger, og gjennom dette definerer hva empirien egentlig handler om, presiserer Rennstam og Wästerfors (2015, s. 140). Mine slutninger og framstillinger i denne studien er bygget opp rundt en teoretisering av den empiri jeg har innhentet opp imot dramaturgiteori og teorier om undervisning og læring.

Rennstam og Wästerfors framholder videre at en i teoretiseringsarbeidet kan bruke analogier og metaforer fra allerede eksisterende teori, men at dette krever systematisk arbeide med, og understøttende forklaringer av, den teori en tar utgangspunkt i. Gjennom prosessen med å velge ut, sortere og analysere data, gjør forskeren hele tiden valg. En slik prosess er teoretiserende og argumentativ på samme gang, hevder de, fordi forskeren velger å se noe *som* noe. Forskeren hevder og tenker noe *med* data. Forskerens tolkning må derfor fremstå som overbevisende også på et selvrefleksivt plan. Postholm (2010, s. 67) skriver at det er avgjørende for forskeren å bli bevisst sin egen subjektivitet, og uttrykke denne subjektiviteten i forskningsteksten slik at leseren kan ta forskerens subjektivitet i betraktning når teksten med analyser og tolkninger leses. I bunn og grunn hviler den endelige teksten på forskerens autoritet, fordi den presenterer forskerens forståelse og tolkning av materialet (Sørly, 2017).

I min tekst har jeg arbeidet mot å gi utfyllende beskrivelser av den forskningskontekst jeg har studert, samt å greie ut om den teoretiske referanserammen jeg har valgt som utgangspunkt for studien. Jeg har også gjort rede for mitt personlige utgangspunkt og ståsted, og min relasjon til forskningsfeltet. I mine analyser og utgreiinger har jeg tatt sikte på en åpenhet og gjennomsiktighet, og underveis i teksten forklart hvordan jeg har tatt for meg empirien i lys av teori. Jeg har også redegjort for det begrepsapparatet jeg har tatt i bruk for å adaptere dramaturgiteori til en undervisningssetting. På denne måten har jeg søkt mot å svare på problemstillingen, samt gi leseren av denne studien innsikt i arbeidsmåtene på medielinja og hvordan dramaturgi kan være et bidrag til prosjektarbeid og undervisning generelt sett.

3.7.2 Forskningsetikk

Som jeg har forklart over, er forskerens selvrefleksive holdning med på å bygge opp under studiens pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. En slik refleksiv synsvinkel er også viktig i forhold til de etiske prinsipper som gjelder for forskning, og spesielt innen samfunnsforskningen, som i stor grad berører enkeltmennesker og mellommenneskelige forhold.

I min studie ønsket jeg altså å undersøke nærmere en bestemt lærers klasseromspraksis, hvilket involverte både den aktuelle læreren og elevene som befant seg i klassen. Jeg skulle ikke innhente sensitive personopplysninger til dette, men valgte å melde inn prosjektet til Personvernombudet for forskning ved Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) siden opplysningene fra datainnsamlingen skulle lagres elektronisk (lydopptak, mailer, feltnotater). NSD vurderte det dithen at behandlingen av personopplysninger i mitt prosjekt var meldepliktig i henhold til personopplysningslovens §31, og at det tilfredsstilte kravene i personopplysningsloven (vedlegg 7). Som beskrevet tidligere, var det i utgangspunktet to lærere som skulle delta i prosjektet, men jeg endte til slutt opp med én. Begge lærerne ble informert om studien gjennom informasjonsskriv, og den læreren som hadde sagt ja til å delta gav sitt samtykke til å delta via skriftlig samtykkeerklæring (vedlegg 8). Informasjonsskrivet ble også gitt til skolens rektor og avdelingsleder for medielinja ved skolen, som begge gav meg skriftlig tillatelse til å gjennomføre undersøkelsen der. De andre lærerne som var til stede på arbeidsrom og i fellesarealer mens studien ble gjennomført, fikk informasjon muntlig og skriftlig gjennom informasjonsskriv og besøk på skolen i forkant av prosjektet. NSD påpeker i sin kommentar at elevene ifølge forskningsetiske retningslinjer bør få informasjon om hvorfor masterstudent er til stede, og hva forskningsprosjektet går ut på. Dette ble elevene informert om muntlig den første timen da jeg var og observerte, både av meg selv og læreren jeg skulle observere.

Ifølge forvaltningsloven er all informasjon som kan føres tilbake til enkeltpersoner, taushetsbelagt (Johannessen et.al 2016, s. 91). Det vil si at opplysninger som kan føres tilbake til enkeltpersoner, må anonymiseres. I min tekst har jeg ikke oppgitt hvilken skole jeg har gjennomført observasjoner og intervju ved, og læreren har blitt anonymisert og kjønnsnøytralisert ved at jeg ikke bruker navn eller kjønnsbestemt pronomen i omtale av hen. Lærerens alder er heller ikke oppgitt. I samtykkeerklæringen går også vilkårene for studien tydelig fram, samt at læreren vil bli anonymisert i den endelige teksten. NSD kommenterer også at informasjonsskrivet er godt utformet. NSD poengterer at læreren bør minnes om sin taushetsplikt under intervjuet slik at hen ikke oppgir taushetsbelagt informasjon om enkeltelever. Dette var ikke et problem, da læreren kun snakket om sin undervisning generelt i intervjuet, og saker som gjaldt enkeltelever ikke var relevante å ta opp her. Underveis i prosjektet, under observasjon og samtale, ble opplysninger som framkom om enkeltelever utelatt fra mine notater, da dette ikke var av interesse for min studie. All informasjon som har blitt lagret elektronisk, har også vært passordbeskyttet og lagret på private enheter som bare jeg har hatt tilgang til.

Etiske hensyn omhandler også hvordan en som forsker forholder seg til forskningsdeltakere i konteksten, og hvordan en behandler det innsamlede datamaterialet i etterkant av datainnsamlingen. Sørly (2017) skriver at det er viktig at forskeren reflekterer både over relasjonen som oppstår med forskningsdeltakeren under intervjuet, og det som kommer fram under intervjuet. Kvale og Brinkmann (2009) fastslår at et forskningsintervju ikke bør betraktes som en åpen og fri dialog mellom likestilte partnere, blant annet fordi det innehar et klart asymmetrisk forhold mellom forskeren og den som blir intervjuet. Det er intervjueren som innehar den vitenskapelige kompetansen og kan legge premissene for samtalen, og som også har det privilegium å fortolke de opplysninger som framkommer under et intervju. I mitt tilfelle forelå det allerede et tillitsforhold mellom meg selv og læreren jeg skulle observere og intervju, som jeg har redegjort for over.

Det at jeg på forhånd var godt kjent med skolen og arbeidsmåten, gjorde at jeg fikk innpass på en annen måte enn det som hadde vært tilfelle dersom jeg ikke hadde hatt noen tilknytning til skolen eller læreren fra før av. Dette har også hatt betydning for mine observasjoner i klasserommet og hva jeg har valgt å vektlegge og utelate i observasjonssituasjonen. Postholm (2010) påpeker at det er i forskerens interesse å ha adgang til så mye informasjon som mulig i settingen, noe et gjensidig tillitsforhold kan muliggjøre. Samtidig bør forskeren klart avklare sin egen rolle og hva som er hensikten med studien. Dette er svært sentralt når en lærer forsker på sin egen eller kollegaers klasseromspraksis.

I min studie hadde jeg på forhånd avtalt rammene for datainnsamlingen med den aktuelle læreren, og tydelig avklart at jeg i observasjonssituasjonen skulle være ikke-deltakende. Læreren i min studie var grundig informert om rammene for undersøkelsen, og om hensikten med den. I tillegg har jeg i etterkant av selve datainnsamlingen, hatt løpende kontakt med læreren, og gitt hen innsyn i mine skriftlige omarbeidelser av materialet. På denne måten har jeg søkt å ivareta lærerens integritet, og sikre at det som framstilles, refereres og analyseres i denne studien, er gjengitt på en måte som ikke er støtende. Forskningens ansvar for å unngå skade har derfor vært et overhengende prinsipp i måten jeg har forholdt meg til forskningsdeltakere og innsamlet datamateriale underveis i arbeidet.

3.8 Oppsummering

I denne delen av oppgaven har jeg gjort rede for min for forståelse og faglige ståsted som forsker. Jeg har også klarlagt hva som er min intensjon med denne studien, og på hvilken måte den kan være et bidrag til å utvikle lærerens didaktikk i retning av dramaturgisk tenkning. Jeg søker ikke å komme med entydige sannheter om denne typen undervisning. Men ved å gi begrunnede og teoretisk forankrede refleksjoner rundt den empiri jeg har innhentet, tilstreber jeg å gi en god og relevant framstilling av hvordan dramaturgi kan utvide lærerens didaktiske handlingsrom i undervisningen. Dette gjør jeg med utgangspunkt i empiri hentet fra et gitt kasus på et gitt tidspunkt, og mine utgreiinger, analyser og konklusjoner gjøres fra mitt subjektive ståsted. På bakgrunn av det metodiske ståsted som er beskrevet i dette kapittelet, gjør jeg i det videre en analyse og drøfting av den empiri jeg har innhentet og bearbeidet.

4. ANALYSE OG RESULTAT

I denne delen av oppgaven vil jeg ta for meg det materialet som er innhentet, og analysere det i lys av problemstillingen. Jeg gjør først en løpende analyse i gjennomgangen av det datamaterialet jeg har innhentet fra observasjon av lærerens praksis. Til slutt i kapittelet gjør jeg en sammenfattende drøfting av de funn jeg har avdekket i analyseprosessen.

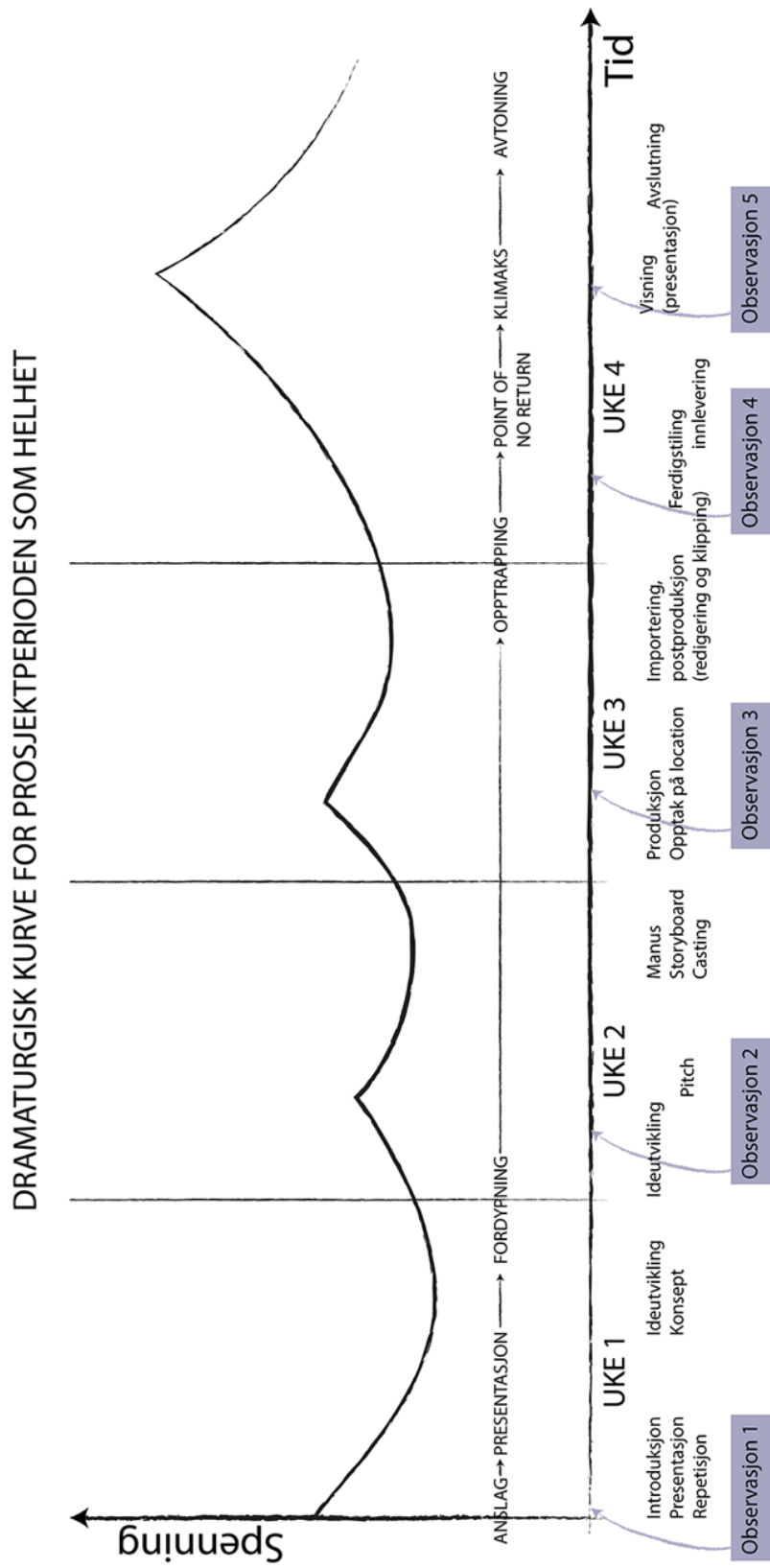
4.1 Lærerens dramaturgiske grep i filmundervisningen

For å belyse min problemstilling og forskningsspørsmålet jeg har utledet fra den, altså hvilke dramaturgiske grep læreren tar i bruk i sin undervisningspraksis i klasserommet, har jeg valgt å gjøre en åpen, ikke deltakende observasjon av undervisningen i prosjektperioden, som beskrevet i kapittel 3 av denne oppgaven. Observasjonen er gjort som tette beskrivelser (se del 3.6.1), som ligger som vedlegg 3 til oppgaven. Til hjelp for analysen har jeg laget et analyseskjema som gir en oversikt over de dramaturgiske virkemidlene og inngangene (vedlegg 6). Dette har jeg brukt som støtte underveis i analyseprosessen for lettere å kunne plassere de dramaturgiske virkemidlene fra de tette beskrivelsene. Kategoriene i analyseskjemat har jeg tatt fra min utgreiing om dramaturgisk oppbygning og dramaturgiske grep i del 2.3.3. Jeg har også brukt visuell analyse for å illustrere dramaturgien for hele perioden, og for hver observasjonsøkt (se del 3.6.2).

Når jeg nå bruker dramaturgens blikk i analysen av det materialet jeg har samlet inn, er det nødvendig å gjøre noen avgrensninger. Jeg har derfor valgt å bruke Gladsø, Gjervan, Hovik og Skagens fire dramaturgiske innganger *tid, tekst, kropp og rom* fra boken *Dramaturgi. Forestillinger om teater (2005)*, som jeg har redegjort for i del 2.3.3, som utgangspunkt og overgripende nivå for den videre analysen og drøftingen. Jeg bruker utdrag fra de tette beskrivelsene for å peke ut hvordan det dramaturgiske perspektivet kommer til uttrykk i realisert undervisningspraksis. Inngangene er til dels overlappende, slik at noen eksempler fra de tette beskrivelsene vil være illustrerende for flere av inngangene på samme tid. I det videre tar jeg for meg én og én økt jeg har observert, som jeg illustrerer med egne dramaturgiske kurver/modeller og analyserer med refleksive kommentarer underveis. Jeg presenterer først en overhengende dramaturgisk kurve for hele perioden, illustrert som dramatisk dramaturgi etter den såkalte Hollywoodmodellen. Observasjonstime 1 og 5 er følger også en slik dramaturgisk modell, mens time 2, 3 og 4 er illustrert som montasjedramaturgi.

4.1.1 Prosjektperiodens dramaturgi som helhet

Som jeg har gjort greie for tidligere i denne oppgaven, har prosjektperioden som helhet en overhengende dramaturgisk oppbygning (figur 4). Læreren bekrefter også dette i intervjuet (vedlegg 4). Forløpet er strukturert i tid med en klar begynnelse, midtdel og slutt, og følger et lineært tidsforløp der de ulike delene bygger på hverandre. Det bygges opp til en stigning i intensitet mot slutten av perioden, hvor resultatet av elevenes arbeider skal presenteres. Det er derfor hensiktsmessig å illustrere dette forløpet etter den veletablerte Hollywoodmodellen for dramaturgiske kurver. Som utgangspunkt for illustrasjonen for hele perioden, har jeg brukt mine observasjoner samt lærerens prosjektplan for perioden (vedlegg 2).



Figur 4. Dramaturgisk kurve for prosjektperioden som helhet (Råberg, 2018)

Uke 1 i prosjektet har anslaget i den første timen, der elevene introduseres for oppgaveteksten og lærer legger opp til å vise eksempelfilmer som fungerer som innfallsport/anslag til tema for prosjektet. Etter anslaget beveger en seg raskt videre til neste fase, som i prosjektet er introduksjon og presentasjon. Oppgaven/periodeplanen presenteres, og kort etter introduksjonen blir elevene etablert i grupper som setter i gang med idéutviklingen. Videre utover i uka jobber de med repetisjon av verktøykunnskaper gjennom praktiske oppgaver og øvelser i den aktuelle programvaren, som det går fram av periodeplanen/oppgaveteksten for prosjektet (vedlegg 2). Mot slutten av den første uka starter fordypningsfasen, der problemstillingen utdypes og en går inn i prosjektets kjerne.

Uke 2 i prosjektet er sentrert rundt videre fordypning. Idéutviklingen i gruppene fortsetter, elevene pitcher idéene sine for læreren og lager avtaler for det videre arbeidet, og har delfrister for innlevering og godkjenning av manus, storyboard og videre framdrift. Elevene jobber parallelt med å finne locations og skuespillere/intervjuobjekter, og begynner med produksjon etterhvert som de får godkjenning fra lærer på de delene av prosjektet de har planlagt. Fordypningsfasen inneholder ulike oppgaver med varierende grad av spenning. I kurven vises det en stigning i spenningen der elevene pitcher idéen sin for lærer og får tilbakemelding.

Uke 3 består av enda mer fordypning, elevene er her ute på opptak på forskjellige locations, hvor de gjør avtaler utenfor skolen og fordeler oppgaver og tid på et selvstendig grunnlag. Samtidig er de til og fra skolebygningen, klasserommet og utstursrommet for å hente og levere kamerautstyr, booke lydstudio for opptak, få veiledning fra lærerne, og diskutere seg imellom, både innad i gruppa og med de andre gruppene. Her finner jeg også varierende grad av spenning, og har illustrert en spenningstopp der elevene er ute på location og gjør opptak. Ellers har jeg tegnet kurven i en jevn stigning utover i uke 3 og mot uke 4.

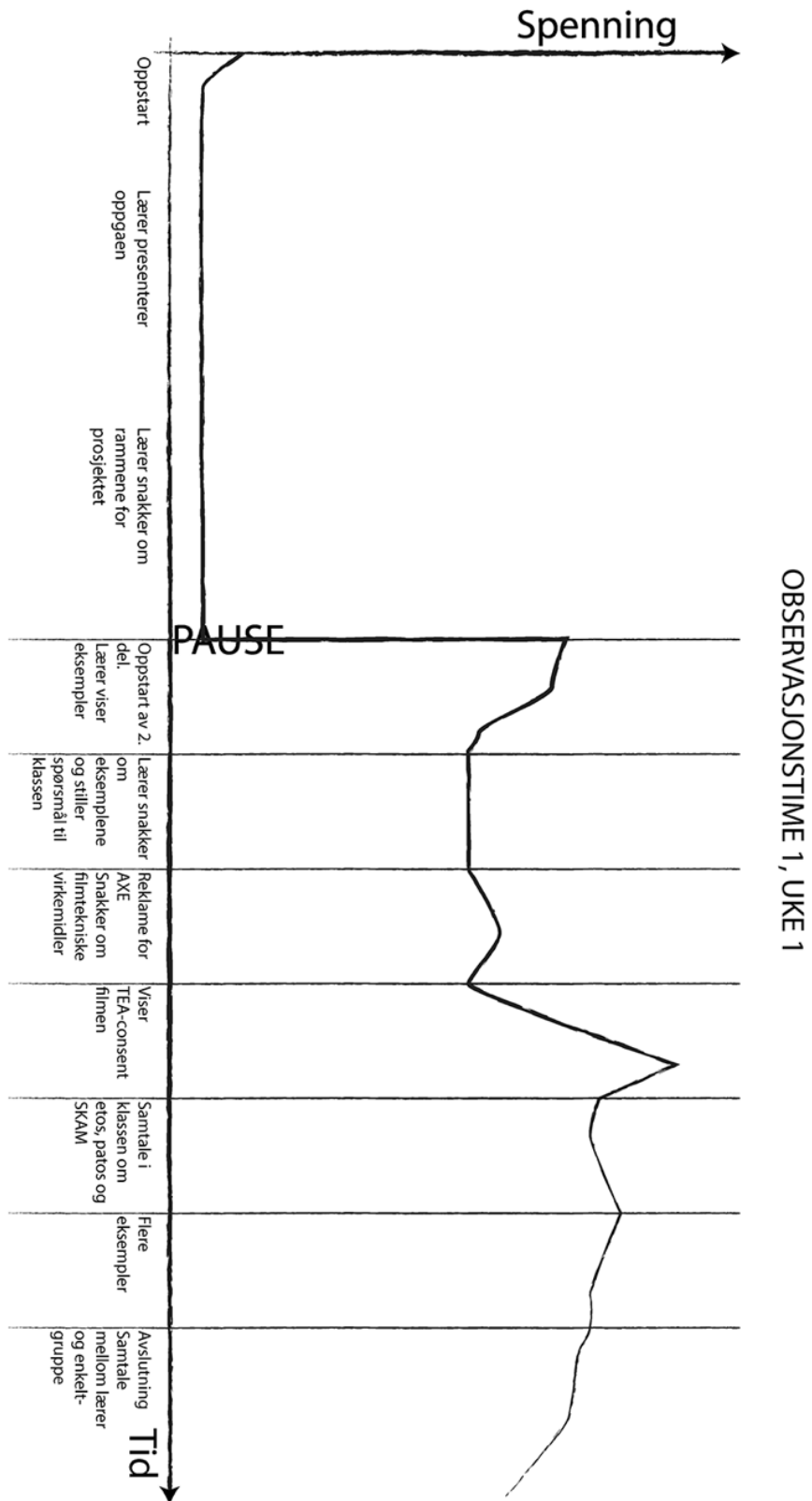
I uke 4 sørger tiden for en intensivering i spenningen. Elevene jobber her individuelt med å klippe sammen en ferdig film, slik at en gruppe med 4 elever ender opp med 4 ferdige versjoner av filmen. Spenningskurven stiger mot point-of-no-return, som er ferdigstilling og innlevering av filmene på skolens server, og fortsetter å stige mot klimaks, som kommer når gruppene står foran klassen og læreren og viser en av de ferdige versjonene av filmen sin og holder en muntlig presentasjon. Kurven flater så ut igjen når alle gruppene har holdt presentasjonen sin, lærer oppsummerer prosjektet og avslutter det hele.

Som jeg har nevnt, er det partier i spenningskurven som inneholder en rytmevariasjon gjennom de ulike delene som arbeidet består i, og som også avhenger av hvorvidt den enkelte gruppa får godkjent arbeidskravene underveis, uten at dette kommer tydelig fram i

spenningskurven for hele perioden. Noen grupper må gå flere runder enn andre for å få godkjent idé, manus eller storyboard av lærer før de kan sette i gang med selve filmingen. I klippeprosessen til slutt finnes det også en variasjon i intensitet mellom de ulike elevene og gruppene, alt etter hvor gode kunnskaper og ferdigheter de har i programvarebruk. For de enkelte timene jeg har vært inne og observert, kan det derfor tegnes egne kurver, som vil fungere som en nærlesning av enkeltdeler i den overhengende dramaturgiske kurven for hele perioden.

4.1.2 Observasjonstime 1

Denne økta er den første i prosjektperioden, og danner anslaget, presentasjonen og starten på fordypningsfasen. Økta består av to skoletimer á 45 minutter, og har et lineært handlingsforløp med begynnelse, midtdel og slutt. Jeg har derfor valgt å bruke Hollywoodmodellen for dramatisk dramaturgi for å illustrere spenningsoppbygningen her (figur 5).



Figur 5. Observasjonstime 1 (Råberg, 2018)

I analyseskjemaet (vedlegg 6) har jeg kommentert kort dramaturgisk oppbygning og grep ettersom jeg kunne identifisere dem i den undervisningen jeg har observert. I det følgende vil jeg trekke ut deler av de tette beskrivelsene (vedlegg 3) for å illustrere og kommentere noen av punktene i skjemaet opp imot de dramaturgiske inngangene tid, tekst, kropp og rom.

TID

Jeg ser anslaget som det mest betydningsfulle elementet knyttet til tid i denne økta. Anslaget er ment å «anslå» stemningen, fortellermåten og hovedtematikken, og peker framover mot elementer som kommer først senere. Det skal vekke nysgjerrighet og interesse. I denne økta er det usikkert hvor anslaget egentlig er. I den tette beskrivelsen har jeg notert følgende:

Lærer går fram til kateteret og setter fram laptopen sin, samtidig som hen prater lett med noen elever her og der, og sier høyt at alle må finne plassene sine. (...) Elevene småprater og ler mens de flytter med seg tingene sine til riktig plass. Når de har kommet seg noenlunde på plass, ber læreren dem om å legge vekk duppeditter og mobiltelefoner, og rette oppmerksomheten mot undervisningen. Lærer står foran i klasserommet, litt foran kateteret. Hen ønsker godt nytt år, forteller at det nå er reklame det skal dreie seg om, og at de skal se på reklamefilmer litt seinere i økta.
[utdrag 1 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Det er altså litt uro i oppstarten, og det tar litt tid før lærer kommer i gang med det som skal skje. Timen starter med dette, men er dette anslaget? Jeg tolker det som at timen begynner når lærer ønsker godt nytt år. Som det går fram videre av den tette beskrivelsen, fortsetter lærer med å introdusere meg, før hen etterhvert kommer fram til at temaet for perioden er film. Så snakker hen litt om eksamen, før hen sier at *tema framover i de neste fire ukene vil bli reklamefilm*. Det tar altså litt tid før det framkommer tydelig hva det skal handle om videre. Etter det jeg kan observere, er det egentlige anslaget ikke her, men i starten av andre del av økta, hvilket jeg skal komme tilbake til. Et vesentlig trekk som griper inn i den dramaturgiske inngangen tid, er hvordan lærer bruker hele den første økta til presentasjonsfasen, altså gjennomgang av prosjektplanen, og snakke om hvordan prosjektet er tenkt lagt opp fra lærernes side og hva som forventes av elevene, tilsynelatende uten å ha en tydelig tidsavgrensning for hvor lang tid denne fasen skal ta.

Lærer fortsetter med å ta for seg detaljene i oppgaveteksten for prosjektet. Så går hen over til å snakke om hvordan elevene skal vurderes. Hen snakker om hva som kreves av sluttproduktet, og hvordan de bør tenke når de planlegger filmen, kinematografi. Lærer reiser seg fra kateteret og beveger seg rundt i

klasserommet mens hen snakker om dette, noen flere elever følger med nå som det snakkes om karakterer og vurdering. Lærer snakker om delfrister, godkjenning av idé, storyboard og dreiebok, og sier noe om hvilket filmformat som skal brukes. Hen forteller om hvordan prosjektet er lagt opp uke for uke og hva som er av frister underveis.

Den bakerste eleven spør sidemannen om hva klokka er. Ligger over pulten.

Lærer snakker videre om programvarekunnskap. Så kommer det spørsmål fra en annen elev om de kan få 5 min pause.

[utdrag 2 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Slik som jeg tolker det, varer presentasjonsfasen helt til en av elevene ber om en pause. På dette tidspunktet har lærer brukt 45 minutter til å stå foran klassen og snakke om opplegget for perioden og gjennomgå prosjektplanen, Som det går fram av min illustrasjon, resulterer dette i en flat kurve for hele første del av økta. Et annet aspekt som kan nevnes i sammenheng med tid er hvordan spenningen veksler mellom topper og bunner, alt ettersom hvilke eksempler lærer velger å vise, og i hvilken grad elevene blir engasjert i disse. Jeg kommenterer mer rundt dette opp imot inngangen kropp.

TEKST

Lærerens gjennomgang av prosjektplanen, arbeidskrav og vurderingskriterier i første del av økta, er det mest fremtredende mønsteret opp imot tekst som dramaturgisk inngang. Dette er ment å klargjøre rammer og innhold for prosjektperioden slik at alle er klar over en felles «tekst», og er del av den fiksjonskontrakt, eller snarere undervisningskontrakt, som etableres mellom avsender (lærer) og mottaker (elever). Lærer bruker som sagt mye tid på dette, og begynner å vise eksempelfilmer først i andre del av økta. Jeg ser på dette som presentasjonsfasen og fordypningsfasen i den dramaturgiske kurven. Presentasjonsfasen skal introdusere handlingen videre, og fordypningsfasen skal utdype og gi større innsikt i kjernen av det som skal foregå. Utdrag fra tett beskrivelse:

Lærer sier at rundt 20% av elevene kommer til å få film som tema for eksamen, at film er pensum og står i læreplanen for faget.

Så hever hen stemmen litt og sier at tema framover i de neste fire ukene vil bli reklamefilm. (...) Hensikten med dette er å få en forståelse for hva reklamefilm kan være innenfor ulike sjangre, forteller hen. (...) Lærer forteller videre at poenget med arbeidsmåten og temaet er å gi elevene et inntrykk av hvordan dette gjøres «ute i felten». Så sier hen at når elevene skal lage egne filmer, skal de skissere alt på forhånd, tegne storyboard og øve seg på å visualisere hvordan de tenker seg filmen slik at det blir tydelig både for dem selv og «kunden». Lærerne skal se og godkjenne ideen før de får lov til å begynne med filmingen, fordi nå er det lærerne som er

kunden. Prosjektet skal foregå slik at elevene i grupper skal utvikle et konsept, dele gruppa i ulike roller, lage en skisse til selve filmen, og presentere skissen for lærer.

[Utdrag 3 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Her spesifiserer læreren hvordan prosjektet er lagt opp og hva som forventes av elevene. Når hen etterhvert viser prosjektplanen på lerretet foran, går hen ytterligere inn på de ulike delene av prosjektet og fortsetter å snakke om hva som forventes av elevene;

Så begynner hen å gjennomgå oppgaveteksten, tar for seg det som står der punkt for punkt og snakker om og utdyper rundt det.

[utdrag 4 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Fordypningsfasen i den dramaturgiske kurven starter etter pausen, når elevene kommer tilbake til klasserommet etter en kort pause. I denne delen blir ulike eksempler vist, diskutert og gjennomgått, og det skjer en fordypning inn mot det som er tema for prosjektperioden. For meg ser det ut som om det egentlige anslaget kommer i oppstarten av denne delen etter pausen, ved at lærer starter med å vise noen humoristiske reklamefilmer:

Lærer starter opp etter pause ved å be alle om å finne plassene sine og slukke lyset i klasserommet. Skjermen med eksemplene står oppe på prosjektoren. Hen snakker om hvordan filmskapere planlegger når de for eksempel vil lage noe morsomt. Så fortsetter hen med å vise et par eksempler på humoristiske reklamefilmer. Litt spredt latter blant elevene, flere følger med på hva som skjer nå.

[utdrag 5 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Elevenes oppmerksomhet fanges her på en helt annen måte enn i oppstarten av første del av økta, og lærer utnytter humoren i de eksemplene hen har valgt til å få med seg klassen på det som skjer. Videre i fordypningsfasen veksler læreren mellom å vise flere eksempler, bevege seg rundt i rommet, stille spørsmål til klassen, og følge opp det som elevene kommenterer:

Så spør hen om elevene har hørt om superbowl, reiser seg opp, går litt rundt, spør om hvordan de tror annonsører tenker rundt superbowl. (...) En av elevene svarer at superbowl er en stor markedsføringsarena. Lærer går fram til kateter igjen, og forteller om en spesifikk reklamefilm som fikk 50 millioner avspillinger på YouTube etter at den ble vist på superbowl. Hen snakker om hvordan musikken ble brukt i denne reklamen (...), det var Star Wars- musikken som ble brukt. Så spør hen ut i klassen om hva som er fellesnevnerne for de eksemplene de har sett nå. Elevene nevner et par momenter, blant annet patos. Lærer spør hvorfor de bruker patos i reklamer. Hva er det som gjør at vi synes en reklame er kul? Hva er det som gjør at vi kjøper enkelte produkter? Mange elever har Apple-produkter, hva er det som gjør det kult? Hen får

ikke så mye respons fra elevene, og snakker videre om patos og virkemidler, om at følelser fører til handling og at dette kan hjelpe til å få solgt et produkt.

[utdrag 6 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Læreren bruker konkrete eksempler for å klargjøre og utdype hva den felles «teksten» i prosjektperioden sentreres inn mot. Fordypningen skjer gjennom at lærer foreleser for elevene om de ulike filmtekniske grepene som er vanlig å bruke i reklamefilmer, og peker ut disse i de eksemplene som blir vist. Hen prøver også å involvere elevene i den felles «teksten» ved å spørre dem direkte om patos og virkemidler, og henviser til populærkulturelle elementer som de kjenner igjen, som YouTube, Star Wars og Apple. Eksempelfilmene som vises fungerer også som *planting*, og er ment å være en inspirasjon for elevenes ideutvikling opp imot den felles teksten som er reklamefilmproduksjon.

KROPP

Det mest framtrædende mønsteret opp imot inngangen kropp, er hvordan «stemningen» i klassen angir spenningstopper og -bunner i den dramaturgiske kurven, og hvordan læreren bruker kroppsspråk og stemme for å trekke med seg elevene. Jeg har notert i den tette beskrivelsen hvordan læreren snakker og beveger seg i rommet, og hvordan elevene reagerer med kroppslige uttrykk på det som foregår til en hver tid. Elevene følger med i varierende grad, alt ettersom hvor fengende de synes eksemplene er, og hvilke momenter læreren nevner som kan angå dem selv. Dette blir svært tydelig når opptrappingsfasen og klimakset i den dramaturgiske kurven kommer;

Lærer forteller om en annen reklamefilm, setter seg og søker etter den mens hen snakker videre. (...) Som i hele seansen tidligere kan alle se hva som skjer på prosjektoren mens lærer søker opp filmen, og det småprates litt i rommet samtidig. Noen elever prater lavt seg imellom, andre følger med på lærerens småprat mens hen søker opp filmen. Så finner hen den, og retter seg litt opp mens hen sier at noen kanskje har sett denne før, men at den er et godt eksempel på hvordan det kan gjøres veldig enkelt og kraftfullt samtidig. Dette er et godt eksempel på infomercial, sier hen. Så vises filmen, og stemningen i klasserommet blir umiddelbart endret, ettersom absolutt alle sitter helt stille og følger oppmerksomt med. Noen elever ler, andre gjesper, men alle følger med.

[utdrag 7 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Det tydelige stemningsskiftet som oppstår når lærer viser denne filmen, markerer opptrappingen og klimakset i den dramaturgiske kurven. Lærer retter seg litt opp i kroppen før hen viser filmen, og stemningen i klasserommet forandrer seg umiddelbart ettersom elevene sitter helt stille og følger med. Jeg har flere tanker om hva dette kan skyldes. For det

første kommer filmen inn som et overraskelsesmoment, det er noe lærer ikke har planlagt på forhånd, men kommer på underveis at kan fungere. Alle i rommet får med seg dette. Rent teknisk er filmen, som lærer påpeker, veldig enkelt laget, det er en animasjon med strektegninger. Budskapet er det som står i sentrum her. Den enkle teknikken skiller seg markant fra de andre eksemplene som blir vist, og er noe som også disse elevene lett kan få til, hvilket lærer også kommenterer. Budskapet er høyaktuelt, og elevene er i målgruppa for filmen. Tv-serien Skam, som har høy popularitet blant ungdom, har tatt opp temaet seksuelt samtykke i en av sesongene. Tea Consent-filmen dukket opp på sosiale medier i kjølvannet av dette, og har blitt hyppig delt og kommentert. Alt dette bidrar til at temaet som filmen omhandler, blir nært og fungerer som en identifikasjonsfaktor for elevene, hvilket også er et dramaturgisk virkemiddel. Det kommer flere korte spenningstopper og –bunner fram mot avslutningen av økta, det skjer for eksempel en liten stigning når Skam nevnes som eksempel, selv om det ikke blir vist noe klipp fra serien samtidig:

Elevene sitter fortsatt passive ved pultene sine, noen strekker seg. De følger med i varierende grad. Så er det noen som nevner stereotypifisering, lærer tar tak i dette og snakker videre rundt arketyper, nevner opp eksempler som elevene henger seg på, blant annet Skam. Noen utbryter åh, ja Skam! Lærer snakker mer om etiske begrensninger og påpeker selv at hen hopper litt fra det ene til det andre. Når Skam nevnes som eksempel er det flere elever som våkner litt til.

[utdrag 8 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Det er kroppslige uttrykk som angir hvordan spenningen veksler underveis i timen, fra at elevene «sitter passive» til at de «våkner litt til». Om lærerens kropp har jeg kommentert i analyseskjemaet at hen har en ledig stil, og beveger seg til en viss grad rundt i klasserommet mens hen snakker og underviser. Hen bruker stemme og kroppsspråk for å underbygge sitt eget engasjement, snakker mye, spøker og ler underveis, og stiller av og til direkte spørsmål til klassen. Ettersom økta nærmer seg slutten, blir elevene mer urolige, og lærer svarer på denne uroen ved å sette opp tempoet og vise eksempler som kan bidra til å holde på elevenes oppmerksomhet fram mot lunsjen:

En reklame for Ikea, en kondomreklame, dette er et eksempel som røsker opp stemningen litt nettopp fordi den handler om kondomer. Lærer viser flere eksempler etter hverandre og kommenterer kort på hva som er bra/mindre bra med dem. Tempo i undervisningen tar seg litt opp nå som flere filmeksempler kommer raskt etter hverandre og lærer ikke bruker så mye tid på å diskutere dem i klassen.

[utdrag 9 fra tett beskrivelse, observasjon 1]

Avtoningen kommer gradvis ettersom at stemningen i rommet skifter mot mer uro, at noen begynner å pakke sakene sine og at alle vet at det snart er tid for lunsj. Lærer samler her trådene fra det som har blitt gjort i timen, oppfordrer elevene til videre refleksjon, og gjør en rask avslutning av økta ved å heve stemmen og si *nå er det lunsj!* Elevene pakker så sakene sine mens lærer blir stående litt i klasserommet og snakke med en gruppe elever.

ROM

Rom som dramaturgisk inngang utnyttes ikke på annen måte enn at det er et tradisjonelt klasseromsoppsett som danner rammen rundt undervisningen i denne økta. I oppstarten av timen bruker elevene litt tid på å finne plassene sine, som vist i utdrag 1 fra tett beskrivelse, observasjon 1. Utover i økta sitter elevene på plassene sine mens læreren stor sett underviser fra kateteret foran. Dette er helt klart knyttet til temaet for økta, som er visning av eksempelfilmer. Læreren har pc'en sin, som er koblet opp til prosjektoren, foran på kateteret, og bruker den til å vise prosjektplanen mens hen gjennomgår den, samt til å ta fram reklamefilmeksempler som danner utgangspunkt for undervisningen. Rommet er godt egnet for filmvisning fordi det er få vinduer i denne delen av rommet, og når lyset slukkes har alle i klassen godt utsyn til lerretet foran. Samtidig har jeg kommentert i den tette beskrivelsen at det er vanskelig for meg som sitter helt bakerst å se hva som står på prosjektplanen når den kommer opp på lerretet. Det er altså lærerens muntlige gjennomgang som i hovedsak gir informasjon om hva som skal skje i prosjektperioden, og rommet som sådan brukes ikke aktivt til å understøtte budskapet eller involvere elevene i større grad.

4.1.3 Observasjonstid 2, 3 og 4.

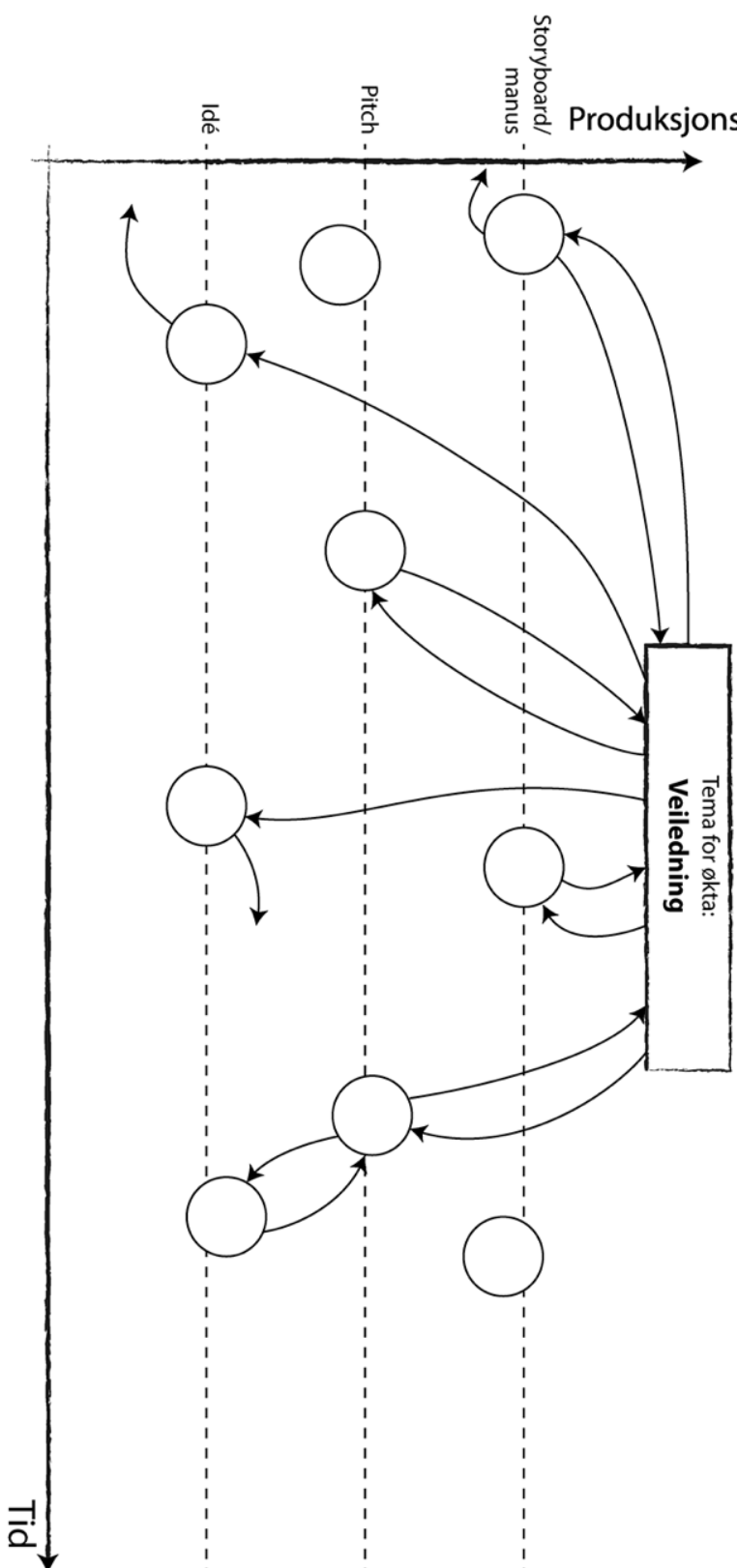
Observasjonstid 2, 3 og 4 skiller seg fra time 1 og 5 ved at de ikke er lagt opp etter tradisjonell dramatisk dramaturgi, men som montasjedramaturgi. I denne delen forklarer jeg først hvordan disse timene er lagt opp, og illustrerer med visuell analyse. Deretter trekker jeg ut eksempler fra de tette beskrivelsene for disse timene under ett og kommenterer ut ifra inngangene tid, tekst, kropp og rom, som over.

I observasjonstid 2 (figur 6) er de ulike elevgruppene i gang med idéutviklingen, og lærer har veiledning med én og én gruppe. Økta har en klar begynnelse og slutt, men den indre strukturen er ikke lineær i handlingsforløpet. Lærer bruker oppstarten til å samle trådene, forsikre at alle vet hva som skal skje, og sette i gang gruppene med arbeidet. Underveis i økta varierer intensiteten og arbeidsoppgavene fra den ene gruppa til den andre ettersom hvor langt de har kommet i prosessen og om de har fått de nødvendige

godkjennelsene fra læreren for å kunne gå videre til neste steg. Mot slutten av økta markeres det ingen tydelig avslutning fra lærerens side, men tiden sørger for avslutningen ved at det nå er tid for langfriminutt og lunsj. For å illustrere dramaturgien i denne økta, har jeg valgt å gjøre en adaptasjon av Østern (2014) sin modell for episk montasje (s.50).

OBSERVASJONSTIME 2, UKE 2

OVERORDNET PRINSIPP - REKLAMEFILMPRODUKSJON



Figur 6. Observasjonstime 2 (Råberg, 2018)

Som i Østerns modell representerer den horisontale linjen forløpets tid. I Østerns modell står de vertikale linjene 1, 2 og 3 for ulike fiksjonslag i en fortelling, men her har jeg brukt dem til å skissere de innledende fasene i produksjonsprosessen fram mot ferdig film. De ulike lagene i modellen representerer her følgende stadier; idé, pitch, og storyboard/manus. Det overordnede prinsippet er, som for prosjektperioden som helhet, reklamefilmproduksjon, mens tema for denne økta er veiledning med lærer. Pitching, det vil si presentasjon av filmidé, og godkjenning fra lærer for å sette i gang med manusskriving, står i sentrum for alt det andre som skjer rundt.

I denne økta har læreren først en samlet oppstart med alle gruppene, før strukturen løser seg opp og de fordeler seg rundt omkring. Læreren styrer gangen i fordypningsprosessen videre, og har oversikt over hvor alle gruppene befinner seg i prosessen til en hver tid. Lærer sitter ved kateteret i denne økta og roper til seg gruppene suksessivt. Når gruppene har fått godkjent en idé og skrevet manus og storyboard, må også dette godkjennes før de går videre til neste produksjonsfase.

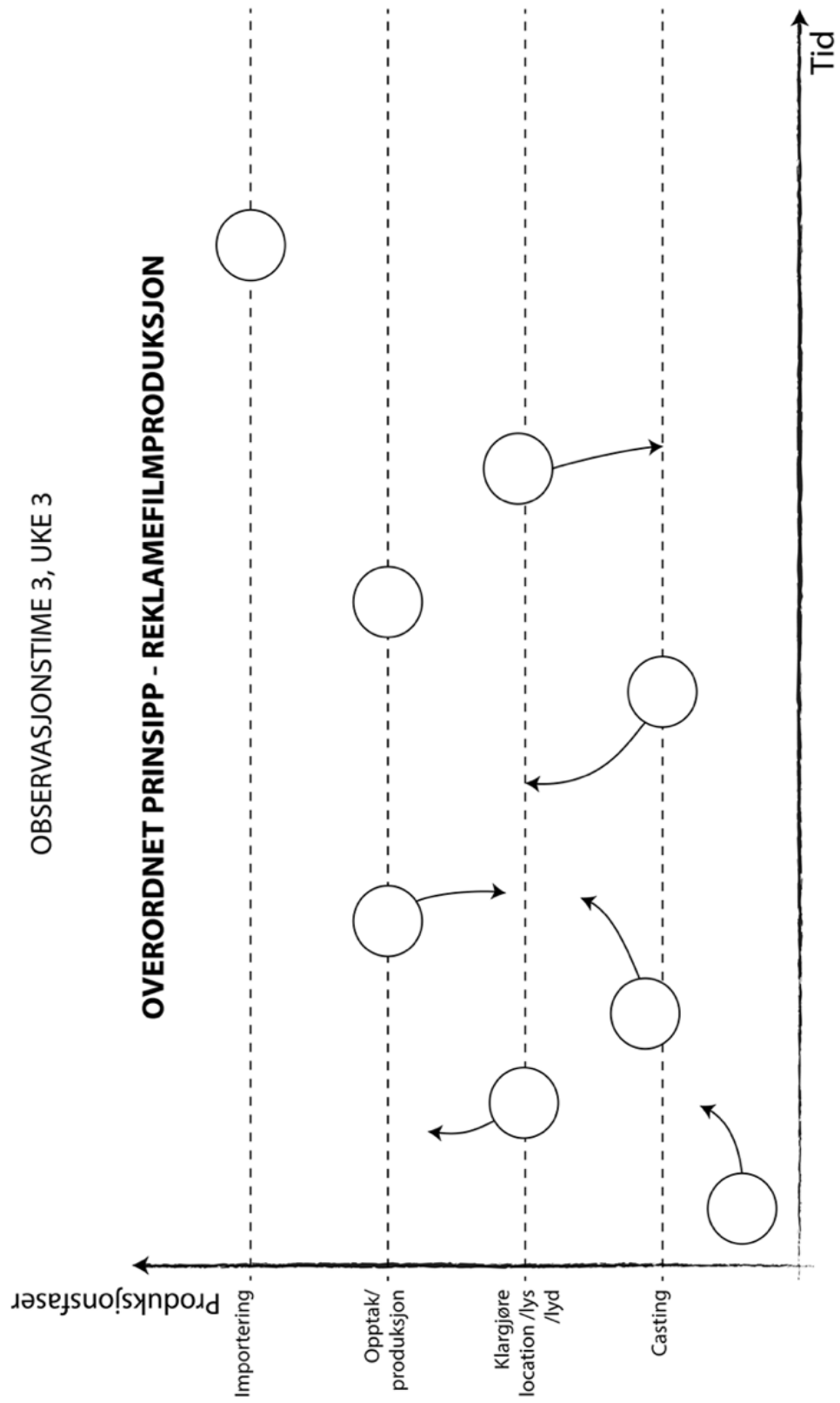
Elevgruppene er illustrert som sirkler som befinner seg på ulike steder i de forskjellige lagene. Pilene som går fra gruppene til læreren og gruppene imellom, illustrerer dialogen eller kommunikasjonen mellom dem. Pilene viser hvordan de beveger seg mellom de ulike lagene, og kommuniserer med lærer og hverandre. Noen piler peker også utover for å illustrere at elevgruppa er i kommunikasjon med og henter inspirasjon fra verden rundt. Noen grupper må, etter samtale med lærer, gå ett eller flere steg tilbake i prosessen, kanskje fikk de ikke fram noen idéer som kunne gjennomføres og måtte starte idéutviklingen på nytt, kanskje fikk de ikke laget avtalen med den skuespilleren de ønsket og må finne en annen person, kanskje fikk de ikke tillatelse til å filme der de ville, og må utarbeide idéen sin på nytt innenfor andre rammer.

Når en gruppe har fått innspill fra lærer og bestemt seg for en idé som kan fungere som konsept for en kort reklamefilm, gir lærer dem en ny frist for når de skal være ferdige med manus og storyboard. Deretter må manus og storyboard godkjennes av lærer på samme måte før de kan gå i gang med selve filmingen, og bevege seg videre i produksjonsprosessen (se modell for neste undervisningsøkt). I denne økta er det ikke tale om en felles spenningsoppbygning mot et klimaks, i og med at dramaturgien her er bygget opp rundt montasje i flere lag. Jeg ser heller på oppbygningen i økta som en slags sirkel- eller spiral dramaturgi, der «handlingen» eller «spenningen» bygges opp rundt de ulike delene i preproduksjonsfasen, nemlig idéutvikling, pitch og storyboard/manus. Alle fasene eller lagene forholder seg til det overhengende prinsippet for perioden. Modellen viser en fleksibilitet i

undervisningsstrukturen og samtidig hvordan starten av en fordypningsperiode, der man jobber kreativt med estetiske uttrykk, ikke er en lineær prosess fra start til slutt.

I observasjonstime 3 (figur 7) var det ingen konkret undervisning å observere, da alle gruppene befant seg på forskjellige stadier i prosessen. Elevene var nå i gang med produksjon, altså selve innspillingen av filmen, og befant seg på opptak ute på location eller i spesialrom på skolen. Plassert inn i den dramaturgiske kurven for hele prosjektperioden, befinner vi oss nå i den delen av fordypningsfasen som leder fram til opptappingen.

OBSERVASJONSTIME 3, UKE 3



Figur 7: Observasjonstime 3 (Råberg, 2018)

Jeg har brukt samme modell som for observasjonstime 2 for å illustrere dramaturgien her. Fasene i produksjonsprosessen vises også her med flere lag langs den vertikale linjen, og bygger videre på produksjonsfasene fra idéutviklingen i uke 2. Elevgruppene er igjen representert ved sirkler plassert på ulike steder i prosessen, og med piler som viser bevegelse i ulike retninger.

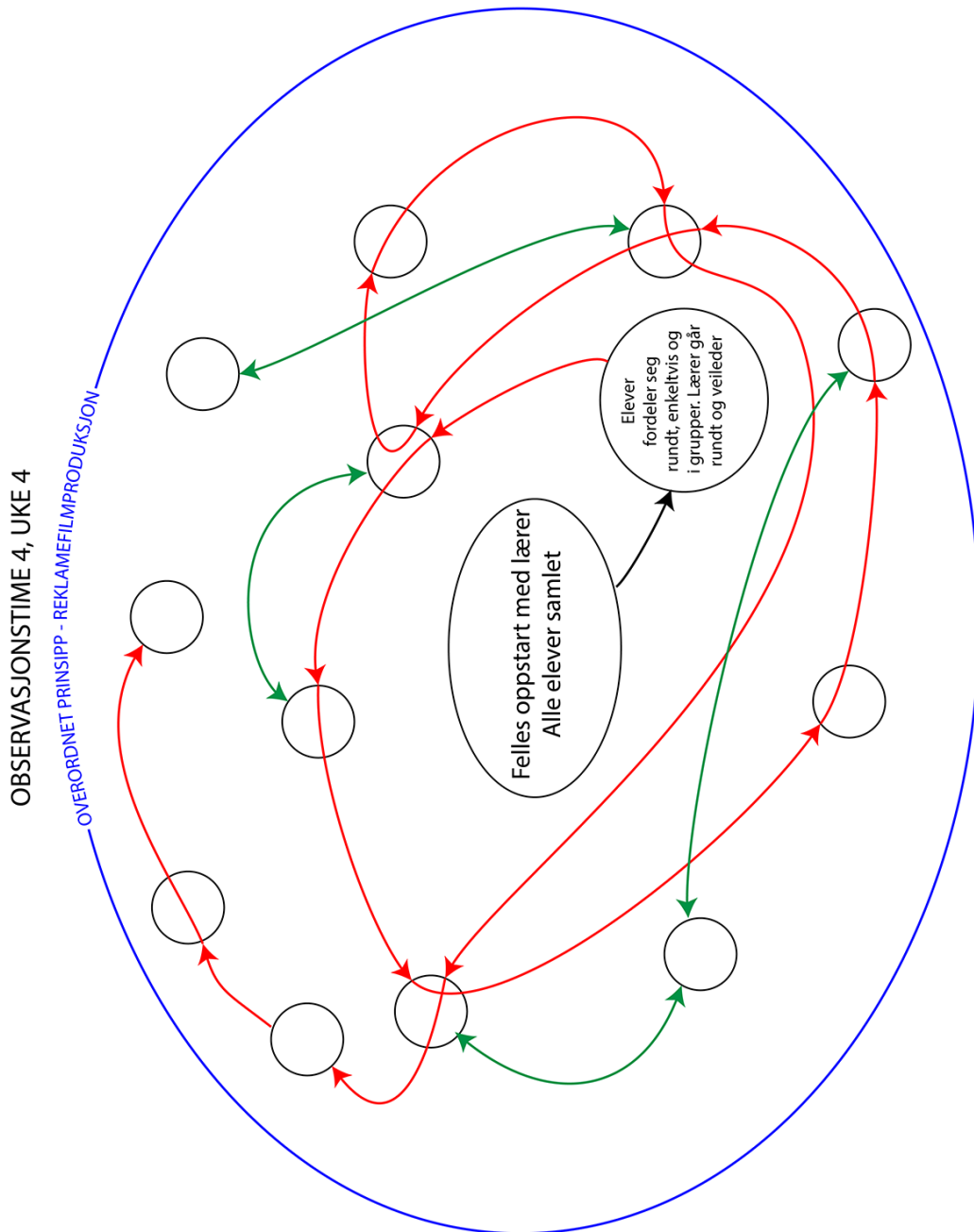
I motsetning til observasjonstime 2, har ikke denne økta ett og samme tema for alle gruppene, og det er ikke nødvendigvis en bevegelse i rett linje fra de nederste lagene til de øverste. Som pilene viser skjer delene av prosessen i ulik rekkefølge for de ulike gruppene. De er fortsatt i fordypningsfasen av prosjektet, men på ulike stadier der noen har kommet lengre enn andre.

Lærer er ikke representert i denne modellen, og undervisningen er ikke knyttet til noe bestemt klasserom. Her har lærer i større grad sluppet taket i elevene for å gi plass til den kreative prosessen som skal utspille seg innenfor de avtalte rammene mellom læreren og elevgruppene fra forrige økt. Lærer er på skolen og er tilgjengelig for elevene underveis. Hen har lagt til rette for at de som er ferdige med opptak kan komme på skolen og importere råmaterialet til pc, at de som skal filme i skolebygningen har green screen og annet nødvendig utstyr tilgjengelig, at lydstudio er tilgjengelig for de som trenger det, og at hen selv er tilgjengelig på mobil og sms for de som har spørsmål underveis.

I intervjuet (vedlegg 4) snakker læreren om balansegangen mellom å gi elevene tillit og det å legge press på dem. I denne delen av prosjektet er det tilliten til elevene som kommer fram i den realiserte didaktiske praksisen. Elevene er bokstavelig talt løsrevet fra skolen som definert læringsarena, og befinner seg ute på ulike locations, hjemme hos hverandre, eller i redigerings- og spesialrom på skolen, alt ettersom hvor langt de har kommet og hva de trenger å gjøre.

Igjen er elastisiteten i den kreative prosessen tydelig. Dette er ikke en lineær prosess fra a til å, men flytende på den måten at gangen i det ikke er ferdigdefinert. Kanskje ble en av skuespillerne syk og måtte avlyse, eller noen hadde glemt å lade opp kameraet slik at gruppa ikke fikk filmet, det ble regn slik at de ikke kunne ha dyrt kamerautstyr framme, eller mikrofonen på lydopptakeren fungerte ikke slik den skulle. Dermed foregår det en bevegelse mellom de ulike lagene på dette stadiet, noe blir ikke gjort på den planlagte dagen, noe må gjøres flere ganger eller helt på nytt, og noe må kanselleres og planlegges helt på nytt. Pilene som peker i ulike retninger er ment å illustrere dette.

I observasjonstime 4 (figur 8) var elevene tilbake på skolen. Det er den siste dagen de har til å bli ferdige med filmene sine og levere dem inn på skolens server. Plassert inn i kurven for hele prosjektperioden, befinner vi oss nå i den intense opptrappingsfasen mot point-of-no-return, altså innlevering av ferdig film, og spenningen stiger. Jeg har valgt å illustrere dramaturgien i denne økta som en syklisk bevegelse, og har utviklet modellen på bakgrunn av teorier om sirkeldramaturgi, som beskrevet av Østern (2014, s 54).



Figur 8: Observasjonstime 4 (Råberg, 2018)

Det overordnede prinsippet er fortsatt reklamefilmproduksjon, og er illustrert ved en blå sirkel som omkranser hele prosessen. Alt som skjer inni den blå sirkelen, forholder seg til den. Den svarte, ovale sirkelen i midten representerer oppstarten av økta, der læreren samler klassen og gjennomgår sentralt fagstoff samt minner dem på hva de må huske før presentasjonen dagen etter. Videre er det en svart pil mot neste sirkel, der lærer gir beskjed om hvordan arbeidet skal foregå og elevene fordeler seg rundt omkring i klasserom og spesialrom. De deler seg opp i mindre enheter, som er illustrert ved små sirkler rundt omkring. Den røde pila som beveger seg mellom dem, er læreren. Elevene holder seg stort sett i ro, men kommuniserer også med hverandre underveis. Dette er representert ved grønne piler mellom de små sirkelene.

I denne økta jobber elevene individuelt med å klippe sammen sin egen film ut ifra det råmaterialet de har tilgjengelig fra sin gruppe, og undervisningen foregår i form av en-til-en veiledning mellom lærer og elev, men også ved at elever veileder og hjelper hverandre. Selv om modellen for observasjonstime 4 skiller seg fra de andre modellene, kan den fortsatt betegnes som montasje i og med at det jobbes med det samme overordnede temaet (reklamefilmproduksjon) men fra mange perspektiver (elevene jobber individuelt med å klippe sammen hver sin film). Østern (2014) skriver også om at montasjedramaturgien kan danne en sirkeldramaturgi nettopp gjennom slike arbeidsmåter.

I denne økta sitter elevene på forskjellige steder rundt om i klasserom, grupperom og redigeringsrom, og jobber på pc med redigeringsprogram. På dette tidspunktet var alle gruppene utenom én ferdige med innspilling og i slutfasen av redigering og ferdigstilling. Denne enkeltgruppa har ikke fått filmet noe og har måttet starte på nytt med ideutvikling, og lærer har gitt dem utsettelse så de kan begynne på nytt og levere uka etter de andre. Lærer sirkulerer mellom alle disse, illustrert ved den røde pila, og sjonglerer altså mellom elever som er på helt forskjellige stadier samtidig. Gruppa som har fått utsettelse sitter på et eget rom og har brainstorming rundt idé/konsept. Noen elever er ikke ferdig med lydsporet til filmen sin, og befinner seg i lydstudio hvor de trenger teknisk hjelp fra læreren. Elevene samarbeider og hjelper hverandre både innad og på tvers av gruppene. Læreren veileder ikke i en bestemt rekkefølge, men beveger seg rundt og imellom de ulike elevene, gruppene og rommene.

Som Østern (2014) skriver om undervisning i sykliske forløp, er bakgrunnen her at kreative læringsprosesser finner sted i interaksjonen mellom lærer og elev, og mellom elevene. Det er kommunikasjon og mellommenneskelige relasjoner som står i sentrum her, og jeg har i min modell forsøkt å løfte fram den spiralbevegelsen som finner sted i prosessen. Den blå sirkelen, som er det overordnede prinsippet, omkranser og gir retning til arbeidet. De

røde og grønne pilene inni sirkelen har ikke et klart definert startpunkt og sluttunkt, men er ment å vise en fleksibilitet i måten man forholder seg til helheten på.

TID

Det tydeligste mønsteret som trer fram fra mine observasjoner fra time 2, 3 og 4 opp imot tid som dramaturgisk inngang, er hvordan tidsforløpet innad i en økt blir utflytende og fleksibelt, men samtidig forholder seg til den tidsmessige rammen for prosjektet som helhet. Tiden forholder seg altså kontinuerlig til den dramaturgiske inngangen tekst, der reklamefilmproduksjon er det overhengende prinsippet for alle øktene. I denne prosessen er det en fleksibilitet i strukturen gjennom det at elevgruppene befinner seg på forskjellige steder i de ulike produksjonsfasene, og at lærer hele tiden har oversikt over dette og veileder med utgangspunkt i hvor den enkelte gruppa befinner seg. I observasjonstime 2 og 4 gir lærer tydelig beskjed i starten av økta om hva det er viktig å fokusere på, og peker ut hvor fokuset skal ligge:

Så hever lærer stemmen og ber om oppmerksomhet og ro. Forteller hva som skal skje i dag og i hvilken rekkefølge. Noen grupper har pitchet ferdig i går, og lærer sier at de som har pitchet kan sette seg i grupper og sørge for videre progresjon. Nå er det preproduksjon vi er i gang med. Lærer sier de skal planlegge filmen sin ned til minste detalj. De bør få gjort så mye som mulig denne uka, fordi de skal være ferdige med all filming/opptak innen utgangen av neste uke.

[utdrag 10 fra tett beskrivelse, observasjon 2]

Økta har altså en klar og tydelig oppstart, og deretter sendes elevene til gruppene sine med beskjed om å jobbe videre fra der de er. Lærer markerer også hvordan alt arbeidet forholder seg tidsmessig til helheten, ved å minne om at all filming må være ferdig uka etter. Videre utover i økt 2, 3 og 4 styrer elevgruppene mye av tidsforløpet selv, parallelt med at de får veiledning fra læreren. Dette blir svært tydelig i økt 3, der elevene ikke befinner seg på skolen, og lærer ikke har en felles oppstart på økta i samlet klasse. Produksjonsfasene er fastlagt gjennom at de er knyttet opp til spesifikke arbeidskrav som må godkjennes av lærer, samtidig som det varierer fra gruppe til gruppe hvor lang tid de bruker på hver del. Observasjonstime 4 er i større grad preget av at vi er inne i opptrappingsfasen mot point-of-no-return på den dramaturgiske kurven for prosjektet som helhet.

Tidspresset øker, slik at alt som foregår i økta forholder seg til den blå sirkelen rundt:

Hele resten av denne dagen er satt av til postproduksjon. Alle må levere inn filmen sin på fellesdisken i dag, og huske å levere inn utstyr de har brukt. Viktig! Lærer sier hen er tilgjengelig for dem hele dagen i dag og at de må spørre om hjelp og jobbe effektivt. Pepper dem opp ved å heve stemmen til slutt; Jepp! Sett i gang! Kom igjen! Oppfordrer til å kjøre på og disponere tida si godt.

[utdrag 11 fra tett beskrivelse, observasjon 4]

Etter at lærer har skissert planen for dagen, og presisert at hele dagen er satt av til postproduksjon, sitter alle elevene og jobber mot det samme overhengende prinsippet, men i ulikt tempo og på forskjellige steder. Tiden i denne økta har et tydelig starttidspunkt, men underveis og mot slutten en løsere tidsstruktur, som jeg har vist i illustrasjonen.

TEKST

I forhold til tekst som dramaturgisk inngang, ser jeg lærerens klargjøring av arbeidskrav samt hens bruk av virkemidler som planting og høsting opp imot det overhengende prinsippet for hele perioden (altså reklamefilmproduksjon) som det mest framtrede mønsteret. Lærer starter hver økt med å sentrere temaet inn mot reklamefilmproduksjon, orientere om hvor de befinner seg i forhold til målet for prosjektet, og presisere hva som er fokus for økta, slik som i utdrag 10 og 11 fra tette beskrivelser, som jeg har trukket fram over, opp imot inngangen tid. Videre hjelper læreren elevene med å klarlegge hva teksten er gjennom å tydeliggjøre elevenes idéer og sette dem i sammenheng med faguttrykk, og bevisstgjøre dem på hvordan de må tenke og planlegge for å komme fram til det resultatet de vil. Dette fungerer som *planting* i observasjonstid 2:

(Lærer) Stiller konkrete spørsmål til gruppa; hvordan kan de filmatisk vise at elevene i det triste klasserommet i filmen kjeder seg? Hvordan kan de klippe, og hvor lenge skal hvert klipp vare? Forklarer hvordan hen ser for seg at det kan bli. Spør så hva gruppa har tenkt. En av elevene i gruppa forteller. Lærer gir tilbakemelding på hva som kan funke og hvorfor. Veksling i samtalen mellom at gruppa tar for seg filmen sin i detalj hvordan de ser for seg gangen i den. Lærer stopper dem underveis, peker på hva hen liker og hva som er bra, spør hvordan de har tenkt bildene, rekvisittene, utsnitt, lyd osv. Foreslår konkret noe de kan bruke for å få fram det de vil.

[utdrag 12 fra tett beskrivelse, observasjon 2]

I dette tekstutdraget hjelper læreren gruppene med å konkretisere idéene som de legger fram for hen under veiledningen. Lærer bruker faguttrykk når hen forklarer hva gruppene kan gjøre, elevene er ikke så artikulert at de forklarer det filmtekniske i særlig stor grad. Når de

legger fram idéen sin, er de mest fokusert på handlingen og hvilke stemninger de vil ha fram. Læreren følger opp med å peke ut hva de bør jobbe videre med og kommer med konkrete forslag til hvordan ting kan gjøres rent teknisk. Dette fungerer både som klargjøring av en felles tekst, og som planting. Høstingen kommer på flere plan senere i prosessen; når elevene skriver manus og lager storyboard, når de er ute på location og gjør opptak, i klippe-og redigeringsprosessen, og i det ferdige resultatet. Plantingen foregår som en bevisstgjøring rundt hva det er de skal fokusere på, og høstingen blir en større refleksjon hos den enkelte elev rundt hvordan filmproduksjon foregår. I observasjonstime 4 skjer det en høsting av de elementene som har blitt plantet tidligere i prosessen. Dette kommer fram ved at lærer forutsetter at elevene nå kjenner innholdet i de forskjellige begrepene når de jobber selvstendig med redigering og klipp, og ved at råmaterialet som elevene selv har produsert, høstes som ferdig film:

Lærer går rundt og snakker med dem 1:1 og spør konkret om enkeltelementer de jobber med; hvordan går det med fargekorrigeringen, hvordan har du jobbet med den? Har dere gjort ferdig voice'n? Hvor har du lagt råklippene dine? Hvor er produksjonsfila di? (eleven ser litt tvilende ut og lærer forklarer kort hva en produksjonsfil er, elev nikker og forstår)
En annen elev spør konkret om hvordan hun skal vise noe i filmen, altså få seer til å forstå meningen med bildet, lærer svarer at ja, dette må hun finne ut av, det letteste er å legge på en voice. Det blir en liten samtale som flere elever deltar i om hvordan dette kan løses, og om de skal få noen til å lese inn voice.

[utdrag 13 fra tett beskrivelse, observasjon 4]

Inspirasjonen fra eksempelfilmene som ble vist i den første økta i perioden, kan også fungere som høsting i form av å påvirke stil og innfallsvinkler i de ferdige filmene som nå klippes, og konkrete øvelser i praktisk arbeid med programvare tidligere i prosjektperioden blir høstet som kunnskaper elevene trenger for å jobbe selvstendig med redigering og klipping. Samtidig skjer det her en planting av erfaringer som kan høstes ved senere anledninger, for eksempel til eksamen eller kommende prosjekter. Det skjer også en høsting av egen kulturkompetanse gjennom det at elevene bruker seg selv og sitt erfaringsgrunnlag til å lage og ferdigstille et estetisk produkt.

KROPP

Dialogbasert undervisning er det som trer fram opp imot inngangen kropp i disse timene. Relasjonen mellom læreren og elevene, samt lærerens avslappede og åpne kroppsspråk, hens humor og naturlige bruk av fagtermer, samt en grunnleggende iver for å hjelpe elevene mot målet, kommer tydelig fram i mine observasjoner. I observasjonstime 2 ser jeg dette når læreren har gruppeveiledning i forbindelse med elevenes pitch:

Lærer gestikulerer og ler mens hen forklarer og eksemplifiserer. Tar tak i de ideene som elevene i gruppa har lagt fram, spinner videre på dette, forteller hva hen ser for seg. Elevene kommer med innspill, nikker og deltar aktivt i fagsamtalen. Lærer vrir samtalen mer mot det tekniske og hvordan det kan hjelpe dem med å få fram det de vil; kamerateknikk, utsnitt og vinkler, og tipser elevene om hvilke detaljer som er viktige å få med i filmen. De vil lage noe matrelatert, og snakker om hvordan et tv-kjøkken ser ut. Lærer tøys og gjør seg til for å forklare hvordan det ferdige uttrykket kan bli. Elevene ler. De snakker videre om hvordan det konkret kan gjøres.

[utdrag 14 fra tett beskrivelse, observasjon 2]

Her gis det rom for å spøke og le underveis, og læreren tar tak i det elevene har sagt og roser dem for idéene de legger fram og for arbeidet som er gjort. For at denne typen dialog skal fungere, er det en forutsetning at det eksisterer et tillitsforhold mellom læreren og elevene. Dette ser og hører jeg ved at elevene tør å legge fram uferdige idéer for læreren, si at de er usikre på hvordan de skal jobbe videre, og stole på den tilbakemeldingen de får fra læreren. Rollene i økta er klart definerte; læreren har regi på hva som skal skje og i hvilken rekkefølge, fungerer som veileder, og elevene ansvarliggjøres og gis frihet til å styre sin egen arbeidsprosess som selvstendige individer. I samtalen mellom lærer og elever blir elevene tatt på alvor som likeverdige deltakere i prosessen, mens lærers veileder- og regissørrolle gjør at det er hen som er i førersetet og har overblikk over hva som til en hver tid skal skje. Det samme ser jeg i observasjonstime 4:

(Lærer) Jobber med denne eleven på samme måte, setter seg ned, elev viser, lærer gir tilbakemelding og stiller spørsmål. Der ja, dette er et godt bilde, se på komposisjonen, ser du at dette er bra, her kan du gjøre sånn. Prøv det! Lærer i midten, en elev på hver side, alle ser på skjermen, lærer peker og forklarer, foreslår løsninger. Igjen blir hen ropt på av den jenta som lette etter han litt tidligere og som hen satte seg og jobbet sammen med, hen går bort og viser henne på nytt. Dette har du filmet slik, derfor går det ikke an å gjøre sånn. Sånn må du gjøre for å få vist det du vil. Lærer shower litt og tøys med elevene, spør om de nå forstår at postproduksjon tar tid!

[utdrag 15 fra tett beskrivelse, observasjon 4]

Den ledige tonen i dialogen mellom lærer og elev, og lærerens åpenhet, velvillighet og tålmodighet opp mot elevenes prosess, gir rom for gjensidig respekt mellom læreren og elevene. Lærer kan tillate seg å tøyse og tulle, men også å være streng og stille krav til elevenes arbeid. Læreren bruker hele seg i undervisningssituasjonen både gjennom muntlig kommunikasjon og ved å bevege seg rundt mellom rom, grupper og enkeltelever og å stå til elevenes disposisjon i hele produksjonsprosessen.

ROM

Det tydeligste mønsteret opp imot inngangen rom i observasjonstimer 2, 3 og 4, er hvordan rom både i og utenfor skolebygningen utnyttes til fulle i produksjonsprosessen. Dette er synlig ved at elevgruppene fordeles rundt på ulike rom som er tilrettelagt for denne typen arbeid, som lydstudio og redigeringsrom, og at de aktivt bruker rom utenfor skolebygningen både som inspirasjonskilde i idéutviklingsprosessen og som location for filmen.

Lærer legger til rette for at elevgruppene kan fordele seg rundt omkring alt ettersom hvor langt de har kommet i arbeidsprosessen. I observasjonstimer 2 blir gruppene som har fått godkjent pitch allerede, sendt til grupperom, kantine, bibliotek og ut av skolen for å jobbe videre med inspirasjon, location og skriving av manus/storyboard, mens de som ikke har pitchet ennå blir værende i klasserommet. De som venter på å få veiledning av læreren, setter seg i den delen av rommet som er nærmest kateteret, og de som har kommet et skritt eller to videre i prosessen, setter seg lengst unna, i den delen med runde bord. I observasjonstimer 4 bruker læreren rommene aktivt i sin undervisning gjennom å bevege seg mellom ulike rom og steder, som jeg har beskrevet over, og i observasjonstimer 3, der undervisningen var helt løsrevet fra skolebygningen, ved å være tilgjengelig på skolen når elevene er ute på location og legge til rette for at de har tilgang til det utstyret de trenger når de kommer tilbake til skolen:

Lærer er på skolen og er tilgjengelig for de elevene som eventuelt har behov for hjelp og veiledning. De kan ringe/sendte melding til lærer eller komme innom skolen. Lærer har lagt til rette for de som bruker studio og filmer med green screen, og sørget for at alle gruppene er i sving med opptak. (...) Av og til går hen en runde innom klasserommet for å sjekke om det er elever der som har kommet tilbake fra opptak eller sitter der og jobber med noe.

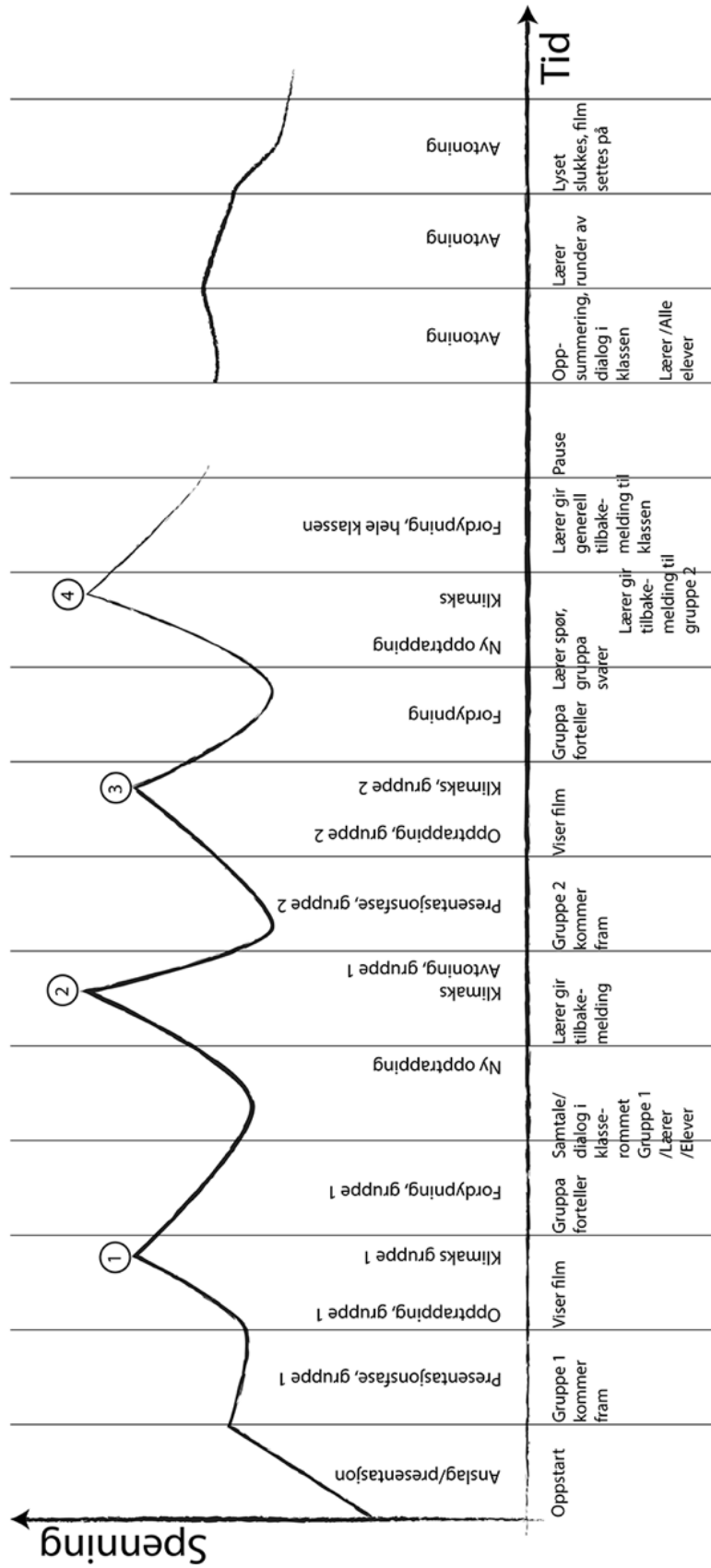
[utdrag 16 fra tett beskrivelse, observasjon 3]

Det å kunne benytte seg av de muligheter som finnes i nærmiljøet utenfor skolebygningen, er viktig for at elevene skal få reelle erfaringer med hvordan filmproduksjon foregår. Læreren oppfordrer og legger til rette for at dette skal skje. I tillegg er skolens arkitektoniske utforming og muligheten for å bruke ulike spesialrom en sentral forutsetning for både pre-og postproduksjon.

4.1.4 Observasjonstime 5

Dette er den siste økta i hele denne prosjektperioden. Sett i forhold til den overhengende dramaturgiske kurven, befinner vi oss nå midt i klimaks og avtoning. Økta har en klar begynnelse og slutt, og er organisert ved at klassen sitter samlet i rommet med tradisjonelt klasseromsoppsett. Én og én gruppe som skal framføre kommer fram og stiller seg foran i klasserommet, og læreren flytter seg bakerst. Økta som helhet har flere spenningstopper og -bunner som følger elevenes gruppepresentasjoner og lærerens tilbakemeldinger. Jeg har valgt å illustrere den med tradisjonell Hollywoodmodell for dramaturgisk struktur:

OBSERVASJONSTIME 5, UKE 4



Figur 9. Observasjonstime 5 (Råberg, 2018)

Den dramaturgiske strukturen for denne økta skiller seg litt fra den tradisjonelle Hollywooddramaturgien ved at fordypningsfasen kommer etter klimakset for de enkelte gruppene. I tradisjonell dramaturgi foregår det en oppbygning fra presentasjon til fordypning, og deretter en opptrapping mot et klimaks. I denne økta skjer dette i en annen rekkefølge: først en presentasjon når gruppa står foran og forteller hva de har laget film om, som glir over i en opptrapping mot at de viser den ferdige filmen sin. Så kommer klimakset for gruppas presentasjon når filmen blir vist. Deretter skjer det en fordypning når gruppa skal kommentere faglig og reflektere rundt hva de har gjort, hvorfor og hvordan de har gjort det sånn.

Denne fordypningen skjer gjennom at gruppa selv greier ut om og fordyper presentasjonen sin med utfyllende forklaringer, og at læreren og resten av klassen deltar i denne fordypningen gjennom dialog og muntlig kommunikasjon i klasserommet. Samtidig bygges det opp mot et nytt «delklimaks» når lærer gir sin tilbakemelding. Disse klimaksene ligger høyere på spenningskurven enn klimakset i elevenes filmvisning, fordi det knyttes stor spenning og forventning til lærerens tilbakemelding og vurdering av det ferdige produktet.

Lærerens tilbakemelding blir også gitt i plenum mens hele klassen sitter og hører på. Lærer gir ingen karaktervurdering her, den kommer i etterkant. Etter at alle gruppene er ferdige med sine presentasjoner, kommer en fordypning der lærer gir en generell tilbakemelding til hele klassen.

Avtoningen for økta sammenfaller med avtoningen for prosjektperioden som helhet, og lærer bruker den til å oppsummere prosjektet, og deretter vise en film som klassen ser sammen mens de hygger seg. Jeg vil nå ta for meg de ulike delene av observasjonstid 5 og kommentere opp imot tid, tekst, kropp og rom, slik jeg har gjort over.

TID

Dramatisk dramaturgi med oppbygning i spenningstopper og -bunner er det som først og fremst betegner tid som inngang i denne økta. Den er organisert etter et lineært handlingsforløp, men begynnelse, midtdel og slutt. Jeg finner ikke noe definert anslag i denne økta, da den er en fortsettelse av økta som har vært før langfriminuttet, og som jeg ikke var og observerte. Oppstart av timen skjer når lærer kommer inn, roper høyt «well, hello there!», og sier fra at det er klart for neste presentasjon. Med dette er undervisningen i gang, og elevene finner plassene sine og kommer til ro mens første gruppe gjør seg klare til å fremføre.

Økta preges videre av en veksling mellom spenningstopper og -bunner, med hver sin presentasjon, opptrapping, klimaks og fordypning som følger elevgruppene presentasjoner

og lærerens tilbakemelding, som jeg har forklart i den visuelle analysen. Som forklart over, kommer fordypningsfasen etter klimaks, fordi det er her elevgruppene og læreren utdyper sine kommentarer og refleksjoner rundt filmene som elevene har produsert, og setter dem i sammenheng med fagstoff. Jeg vil kommentere dette videre under inngangene tekst og kropp.

TEKST

Hva som skal foregå i dag, nemlig gruppenes presentasjoner av sine sluttprodukter, er etablert som undervisningskontrakt og felles tekst for denne økta gjennom hele perioden. Dette er den aller siste undervisningstimen i prosjektet, og har igjennom hele prosjektperioden vært målet som det jobbes imot. Økta danner klimakset i den dramaturgiske kurven for prosjektet som helhet, og det som skal skje i dag er klinkende klart for alle parter. Likevel er det mest fremtredende mønsteret for tekst som dramaturgisk inngang i denne økta, hvordan lærerens «tekst» skiller seg fra elevenes «tekst». Dette framkommer tydelig i fordypningsfasen etter visning av hver av elevfilmene, der lærer og elever utdyper og kommenterer det ferdige resultatet.

Elevgruppa foran veksler mellom å ha ordet. De snakker om hva de har tenkt rundt filmen sin og hvordan de har jobbet. Lærer noterer på pc og sier mmm innimellom. Etterpå hever hen stemmen og spør høyt: *Men hva er det dere har gjort da! Dere har laget film, hva har dere gjort? Virkemidler! (...)* Gruppa foran ser litt usikre ut, lærer stiller flere spørsmål og noen av elevene i klassen følger opp, gruppa foran kommer etterhvert fram til et svar. Så ber lærer gruppa om å snakke litt om klippinga, og ber dem om å vise på lerretet samtidig som de forteller om hvilke klipp de har gjort og hvordan. Hen vil de skal vise konkret hva de har gjort samtidig som de kommenterer. Lærer må nå dra mye for å få gruppa som presenterer til å bruke faguttrykk. Spør konkret, *hva har dere gjort her, ja bra, hva heter dette, hva har dere gjort med kamera her og hva kaller vi det? (panorering).*

[utdrag 17 fra tett beskrivelse, observasjon 5]

I utdraget snakker elevene først om hva de har gjort og hvordan de har tenkt. Etterpå spør læreren likevel *Men hva er det dere har gjort da! Dere har laget film, hva har dere gjort? Virkemidler!* Hvorpå gruppa reagerer med usikkerhet og læreren stiller flere spørsmål. For meg ser det ut som at gruppa ikke forstår hva læreren vil ha tak i, de har jo allerede presentert og kommentert filmen sin og sagt hva de har gjort, før lærer spør dem en gang til om hva de har gjort. Altså uttrykker læreren at hen har en annen oppfatning av hva som er teksten, eller i hvert fall ønsker at elevene skal utdype og bruke fagtermer i større grad. Hen spør spesifikt elevene om å si noe om virkemidler.

Elevgruppa som står foran kommer etterhvert fram til et svar etter å ha fått hjelp av kommentarene fra klassen som sitter og ser på. Deretter ber læreren elevene om å konkret ta tak i klippinga i filmen sin og vise fram på lerretet hva de har gjort samtidig som de kommenterer, og jeg har beskrevet at læreren må *dra mye* for å få elevene til å bruke faguttrykk aktivt når de snakker om filmen sin. Dette tyder på at elevene har en annen oppfatning enn læreren av hva som er teksten. I den forbindelse må det også sies at læreren, i kraft av å være fagperson, har helt andre forutsetninger for å kunne kommentere og vurdere sluttproduktet enn det elevene har. Likevel har elevene nå jobbet med å produsere denne filmen i 4 uker, og fått klare føringer for hvordan presentasjonen skal foregå. Måten dette utspiller seg på i observert praksis, tyder likevel på at det er en uklarhet i hva som er felles tekst i denne økta, noe jeg ser på måten læreren gir tilbakemelding til gruppa på:

Så sier lærer «bra!» Det som er bra her er, er kinematografien, hvitbalansen, fargene er bra, men dette og dette kunne vært jobbet mer med, sier hen. Jeg kunne ha tenkt meg flere shots for å forsterke historien. Hvorfor det tror dere? Jeg ville hatt med et shot av det som står på arket som blir kastet på læreren, slik at vi som ser filmen kan se hva som står der. Det ville ha forsterket hvem som er senderen. Forklarer hvorfor. Der kunne det vært gjort slik og sånn. Dette blir ikke tydelig nok fordi slik og sånn. Hvis jeg var oppdragsgiver hadde jeg tenkt at dette ble for utydelig! Skjønner? Gruppa foran nikker svakt, men står fortsatt passive og stille foran resten av klassen.

[utdrag 18 fra tett beskrivelse, observasjon 5]

Det at lærer underveis i fremføringen forklarer på den måten hen gjør, og spør elevene direkte om de forstår, tyder på at premissene som er lagt for teksten i forkant av elevenes presentasjoner, ikke er tydelig avklart mellom lærer og elever. Jeg tolker lærerens tilbakemelding dithen at det hen kommenterer, er ting som gruppa selv skulle ha kommentert og diskutert, og måten gruppa responderer med passivitet og svak nikking på lærerens kommentarer, forsterker dette inntrykket. Det samme skjer når neste gruppe skal presentere:

Gruppa foran fortsetter å fortelle om budskapet i filmen og om prosessmodellen. Så spør de læreren om de skal si noe om kinematografi, lærer svarer at ja, når de har jobbet med film er det naturlig å snakke om virkemidler. (...) Etter en lang stund med mange detaljforklaringer om hva som hadde skjedd, uten å komme inn på noe filmteknisk eller faglig, og uten å bruke faguttrykk, ber den ene jenta om å få litt hjelp fra lærer til å komme på sporet av hva det er de skal si noe om.

[utdrag 19 fra tett beskrivelse, observasjon 5]

Også her er det tydelig at gruppa som presenterer er usikre på hva teksten i timen skal være, slik at de til slutt spør læreren direkte om å få hjelp. Videre blir uoverensstemmelsen mellom lærertekst og elevtekst enda tydeligere når lærer gir sin tilbakemelding på den ferdige filmen;

Lærer forteller hva hen tolker og oppfatter når hen ser filmen, hvilket er noe helt annet enn det som gruppa nettopp har forklart at er budskapet de ønsket å kommunisere. Gruppa foran ser litt skuffet ut og forsvarer seg, forklarer at *de* oppfatter det annerledes og har framstilt det sånn fordi det er slik de selv ville ha opplevd den situasjonen de prøver å vise fram i filmen sin. Lærer kommenterer igjen at hen ønsker en større bevisstgjøring rundt hva det er de faktisk kommuniserer. Gruppa strever med å forklare seg. Lærer spør om dette kunne vært fortalt på et annet vis. Gruppa svarer at hen «dissa» det andre forslaget deres og at derfor ble det sånn.

[utdrag 20 fra tett beskrivelse, observasjon 5]

Den sprikende oppfatningen lærer og elever har av filmen som har blitt vist, tyder på at elevperspektivet og lærerperspektivet på hva som er teksten i stor grad skiller seg fra hverandre. Elevene bruker seg selv og sitt utgangspunkt når de argumenterer for hva som er budskapet i filmen, mens læreren argumenterer fra et mer faglig ståsted, og etterspør en større bevisstgjøring hos elevene. Med dette forstår jeg det som at hen mener elevene ikke er i stand til å vurdere sitt eget produkt fra utsiden, slik at de evner å se at en mottaker ikke nødvendigvis oppfatter det samme budskapet som det senderen forsøker å få fram.

Samtidig kan det innvendes at elevene kommuniserer ut ifra sin ungdomskultur, og at læreren som voksenperson ikke er i målgruppa for elevenes film. På den annen side greier ikke gruppa helt å begrunne hva de har gjort og hvorfor, trekke linjer mellom budskap og virkemidler, mens læreren nærmest plukker filmen deres fra hverandre når hen kommer med sin tolkning og tilbakemelding. Det virker også som at elevene prøver å skyve ansvaret over på læreren for at resultatet ble som det ble, når de svarer at det var læreren som «dissa», altså ikke godtok, det andre forslaget de hadde til film, og at det er grunnen til at den ferdige filmen endte opp slik. Fra mitt observatørståsted tolker jeg dette som at teksten i denne økta oppfattes forskjellig for læreren og elevene selv om de i og for seg har en klar avtale om hva som skal foregå.

KROPP

Det mest tydelige mønsteret som framtrer i denne økta opp imot kropp som dramaturgisk inngang, er hierarkiet mellom læreren og elevene og spenningen som er knyttet til dette opp imot lærerens tilbakemelding. Læreren setter seg bakerst i klasserommet under elevenes presentasjoner, noe som skaper fysisk avstand til elevene som står foran og presenterer. I

tillegg indikerer elevenes og lærerens kroppsspråk, samt måten de ordlegger seg på, at læreren i denne situasjonen befinner seg i en maktposisjon i forhold til elevene.

I og med at denne økta handler om at elevene skal presentere filmene sine og at læreren gir sin tilbakemelding høyt i klassen, er det logisk at lærer her inntar rollen som maktinnehaver på en annen måte enn hen gjorde i økt 2, 3 og 4, der hen fungerte som veileder i større grad. Læreren skal i denne økta gi sin faglige vurdering av elevenes filmer, og har helt klart en dominans i kraft av sin stilling og som voksenperson og som fagperson. Dette framkommer gjennom språk og kroppslige uttrykk.

I utdrag 17 fra tett beskrivelse av observasjon 5, markerer læreren seg gjennom å mumle *mmm* underveis i elevenes presentasjon samtidig som hen noterer på pc'en. Når elevene er ferdige med å snakke, hever hen stemmen og spør hva de har gjort, hvorpå elevene ser usikre ut. Videre kommer det fram i utdrag 18 fra samme observasjonsøkt at læreren kommenterer og bruker faglige uttrykk på en helt annen måten enn elevene, og spør dem på en direkte måte om de henger med og om de forstår. Elevene responderer med å nikke svakt og å forholde seg passive. Denne passiviteten ser jeg som et uttrykk for usikkerhet og nervøsitet i møte med lærerens faglige vurdering og hens direkte og uredde måte å uttrykke seg på.

Det samme mønsteret blir enda mer tydelig i kommunikasjonen mellom læreren og elevene i den neste gruppa som presenterer. I den tette beskrivelsen har jeg notert at gruppa starter med en hel masse fnising (se tett beskrivelse for observasjonstid 5), at de virker usikre og må be lærer om hjelp (som vist i utdrag 19), at lærer lar dem holde på uten å kommentere (se tett beskrivelse for observasjonstid 5), for til slutt å kritisere dem for å ikke klare å få fram budskapet i filmen sin (som vist i utdrag 20).

Dissonansen mellom lærerens oppfatning av budskap og virkemidler i filmen, og elevenes egen tolkning, samt hvordan dette framkommer i kommunikasjonssituasjonen mellom dem, bygger opp under det klimakset som dannes i den dramaturgiske kurven. Som jeg har notert i den tette beskrivelsen sitter resten av klassen stille, noen ser ned, ingen kommenterer noe på dette tidspunktet, og det oppstår en tydelig «front» mellom lærerens vurderinger og elevenes opplevelse av sin egen film. Det at gruppa holdes tilbake av læreren og blir bedt om å fortsatt bli stående foran klassen mens læreren gir sin vurdering av filmen (se tett beskrivelse for observasjonstid 5), er med på å forsterke mitt inntrykk av lærerens suverenitet og elevenes underlegenhet i denne situasjonen.

Videre blir gruppa stående litt rådvill foran klassen mens lærerens tilbakemeldinger glir over i en generell fordypningsfase for klassen og prosjektperioden som helhet. Resten av klassen fremstår som stille og passive, mens læreren *snur seg rundt, vrir på hodet,*

gestikulerer og møter blikkene til alle elevene mens hen snakker (se tett beskrivelse for observasjonstime 5). Disse kroppslige og språklige uttrykkene indikerer at lærer her markerer sin lederstilling, og at det er hen som til syvende og sist har regien på det som skal skje.

ROM

I denne økta brukes igjen den delen av rommet med tradisjonelt klasseromsoppsett, og mønsteret som viser seg opp imot inngangen rom, er hvordan rommet ikke aktivt utnyttes som dramaturgisk inngang til undervisningen her. Som i observasjonstime 1, sitter elevene fordelt på toerpulter i klasserommet. Den gruppa som skal presentere står foran, og læreren sitter bakerst, tidvis oppå pulten slik at alle i rommet kan se og høre hen.

Jeg undres i denne sammenhengen på hvordan presentasjonene hadde artet seg dersom de foregikk i et auditorium, eller dersom muligheten til å bruke flere ulike rom hadde blitt brukt til å gi gruppene anledning til å presentere sluttproduktet sitt alene med bare læreren eller med to og to grupper av gangen, i stedet for i samlet klasse. Strukturen i rommet er med på å bygge opp under de handlinger som utspiller seg, og kan bidra til en forsterkning av elevenes opplevelse av underlegenhet i tilbakemeldingssituasjonen foran klassen og læreren. I den tette beskrivelsen har jeg notert følgende:

Læreren kommenterer videre at det i presentasjonssammenheng kommer veldig godt fram hvilke grupper som har forberedt seg og ikke, og at det merker sikkert de som sitter i klassen og hører på også.

[utdrag 20 fra tett beskrivelse, observasjon 5]

Rommets utforming og måten det brukes på her, når hele klassen samles for å se på hverandres sluttprodukter, gjør at forskjellen mellom gruppenes sluttprodukter og presentasjoner blir svært tydelige.

4.2 Sammenfattende drøfting av mønster i funn

Når jeg skal ta for meg og drøfte de funnene jeg har presentert i delkapittel 4.1, tar jeg også her utgangspunkt i de fire dramaturgiske inngangene tid, tekst, kropp og rom, som jeg har gjort gjennom hele analysen. Østerns (2014) dramaturgisk inspirerte analysemodell på side 62 i boken *Dramaturgi i didaktisk kontekst* er også egnet for å drøfte den didaktiske praksisen i lys av dramaturgi, uavhengig av hvilken spesifikk dramaturgisk modell som jeg tidligere har brukt for å beskrive et undervisningsforløp. I denne analysemodellen er pågående transformasjoner, interaktivitet og deltaking tydeligere framstilt enn i de dramaturgiske

modellene jeg har vist til tidligere. De elementene som inngår i denne modellen, er aktuelle uansett hvilken dramaturgimodell man ellers velger å bruke for å strukturere eller forklare et undervisningsforløp. I denne modellen er både lærere og elever deltakende i den kommunikasjon og kunnskapsutvikling som finner sted. Her ses undervisningen som en syklisk prosess som er kommunikativt fokusert som en pågående tolkningsprosess som hver deltaker og mottaker er involvert i (Østern 2014, s. 61-62).

TID

Det mest fremtredende mønsteret i forhold til den dramaturgiske inngangen tid, er hvordan tiden som er avsatt til hele prosjektperioden har en tydelig organisering, men blir utflytende i de enkelte øktene jeg har observert. I intervjuet (vedlegg 4) snakker læreren om at en tidsmessig avgrensning for prosjekter som dette er styrende for hva man ønsker å oppnå av delmål og hovedmål for prosjektperioden. Perioden kan ikke være for kort, fordi den skal inneha en faglig fordypning, men heller ikke for lang, da det kan bidra til at elevene føler de får for mye «døtid» og blir slappe og uengasjerte. Hen har altså på forhånd gjort noen avgrensninger for prosjektet som helhet.

Dersom jeg ser på de observerte øktene, framtrer tidsaspektet som mer tilfeldig og uavklart opp imot en vurdering av hvordan tidsmessige grep som spenningsoppbygging, planting og høsting kan utnyttes for å understøtte lærerens didaktiske grep i praksis. En dramaturgisk behandling av tid vil uansett handle om å være tiden bevisst og øve opp en følelse for hvor lang eller kort tid det hele skal vare, og hvor mye tid hver enkelt del kan få, skriver Gladsø et al (2005, s. 199). Lærer har i utgangspunktet en sterk bevissthet rundt dette i sin planlegging, og hen bruker sine tidligere erfaringer både fra undervisning og fra sin jobb i bransjen som utgangspunkt for å beregne hvor mye tid elevene trenger på de ulike delene som idéutvikling, preproduksjon, produksjon og postproduksjon/presentasjon.

Når jeg ser på hvordan tiden struktureres i observert praksis, får jeg likevel inntrykk av at lærerens behandling av tiden får et mer tilfeldig preg. I dramaturgien er tiden og måten den behandles på, av vesentlig betydning for å holde på tilskuerens oppmerksomhet. Dersom en ser undervisning som en dynamisk prosess der alle som er til stede er deltakende i en felles kunnskapsproduksjon, som i Østerns dramaturgisk inspirerte analysemodell, kan et mer bevisst forhold til strukturering av tidsforløp hjelpe både lærere og elever til å se sammenhenger og prioritere (Østern 2014, s. 63). For lærerens del vil en slik bevissthet ha betydning for hvordan hen kan bygge opp undervisningen rundt planlagte spenningstopper og -bunner, som kan sørge for å holde elevene engasjert gjennom hele perioden.

Å jobbe med tid som dramaturgisk inngang har tett sammenheng med rytme, pauser og variasjon, noe som igjen bidrar til å holde på tilskuerens (eller deltakerens) oppmerksomhet gjennom hele forløpet. I den praksis jeg har observert, har jeg flere ganger påpekt at elevene virker trøtte og uengasjerte. Læreren uttrykker også i sluttsamtalen (vedlegg 5) frustrasjon over at så mange av elevene har sløst bort tida og vært uengasjerte i prosjektperioden. Kan dette ha sammenheng med en manglende veksling i aktiviteter av ulik intensitet, samt en manglende bevissthet hos læreren rundt hvordan planlegging i tidssekvenser kan bidra til å holde på elevenes oppmerksomhet og engasjement? Gladsø et al skriver at både skuespiller, regissør og dramaturg må ha en fininnstilt sensitivitet omkring tid, som timing, tempo, rytme, pauser, replikker, handlinger og bevegelser (2005, s. 199). Når bevisstheten hos læreren rundt hvordan hen kan gjøre bruk av disse grepene i undervisningssammenheng ikke er særlig utpreget, blir konsekvensen at «publikum», altså elevene eller deltakerne, faller av lasset og mister oppmerksomheten underveis.

På samme måte som en i filmdramaturgien bearbeider tiden gjennom klippeteknikk og bevisste sammenstillinger med det formål å få tilskueren dit en vil (Engelstad, 2000), kan en mer spisset bevissthet hos læreren rundt hvordan hen strukturerer tiden i et undervisningsforløp også bidra til å lede elevene dit hen vil. Dette blir svært tydelig dersom jeg ser nærmere på anslaget i prosjektet. Anslaget er ment å være overraskende, vekke elevenes nysgjerrighet og skape indre motivasjon. Engelstad skriver om anslaget at det i tillegg til å huke tak i tilskuerne og pirre nysgjerrigheten deres, *på få minutter* skal presentere hovedkonflikten i filmen på en eller annen måte, og antyde det sentrale temaet (2000, s. 34, min utheving). Også Evans (2006) skriver om anslaget at det er deler av en fortelling som kommer *før* handlingen kommer ordentlig i gang, og som har til hensikt å berede grunnen for hovedhandlingen (s. 106, min utheving). Et sentralt poeng med anslaget er altså at det skal være kort og konsist. Hvis en også legger Hollywood-dramaturgiens spenningskurve til grunn, ser en at anslaget også skal holde en relativt høy grad av spenning. I ethvert drama er spenning noe av det mest essensielle, skriver Karlsen (2009).

I den praksis jeg har observert, er det uklart hvor anslaget i oppstartstimen av prosjektet er. Lærer har ikke noe tydelig anslag for oppstarten, annet enn at hen ønsker velkommen og starter timen med å snakke om og gjennomgå planene for prosjektperioden. Ser vi på den dramaturgiske kurven for observasjonstid 1, ligger også «anslaget» relativt lavt på spenningskurven, og strekker seg over hele den første delen av økta. I den tette beskrivelsen har jeg notert at *stemningen daler* når lærer begynner å snakke om eksamen, at *elevene stønner åååååh*, at de *blir stille* og at de *ser ned i pulten*. Noen av elevene følger med,

men den generelle stemningen i klasserommet er ikke særlig høy dersom en sammenligner med spenningsstigningen på den dramaturgiske kurven utover i økta.

Dette overlapper altså med kropp som dramaturgisk inngang, fordi det er elevenes og lærerens kroppslige uttrykk som i stor grad angir hvordan spenningen stiger og synker i takt med hva som skjer ellers. Jeg har også notert at *lærer høres engasjert ut*, så slik som jeg tolker det, er det en avstand mellom hvordan læreren opplever anslaget og hvordan jeg observerer det sett utenfra. Slik som jeg ser det, er ikke denne oppstarten et anslag. Det er en introduksjon og en oppstart av en prosjektperiode, men som anslag er det for langt, for lite presist og inneholder ingen overraskelser eller spenningsmomenter som er i tråd med hvordan et anslag defineres i dramaturgien. Østern skriver om anslaget at det ofte avgjør om tilskueren velger å fortsette å se programmet eller svitsjer over til en annen kanal (2014, s. 40). Oversatt til undervisningssammenheng vil anslaget være av betydning for om elevene engasjerer seg i skoleprosjektet eller ikke.

Karlsen skriver om prosjektarbeid at det å jobbe med spennings- og stemningsoppbygning som dramaturgiske motivasjonselementer i didaktisk sammenheng, er avgjørende for elevenes motivasjon. «Alt for ofte synes jeg vi ser at for eksempel prosjektarbeidsmetoden er punktert før en i det hele tatt har startet, fordi en undervurderer det element av energi og motivasjon som må bygges opp i startfasen», skriver Karlsen, «ofte ser vi i stedet en abdisert lærer som på en flat og uengasjert måte overlater elevene i prosjektets vold, og forutsetter at all energi og motivasjon skal bygges opp av elevene selv» (2009, u.s.). Nå kan ikke denne læreren sies å være *flat og uengasjert*, da hen viser engasjement for prosjektet gjennom kroppsspråk og stemmebruk. Likevel blir elevene i stor grad *overlatt i prosjektets vold*, fordi læreren bruker hele den første delen av økta til å gjennomgå arbeidskrav, forventninger, vurderingskriterier og rammer med elevene, uten at hen sparker det hele i gang med visning av eksempelfilmer slik hen flere ganger sier at hen skal gjøre. Slik sett tar det mye lengre tid før den ønskede spenningsoppbygningen er på plass, og dermed mye lengre tid før overraskelses- og inspirasjonsmomentet faktisk presenteres for elevene og kan bidra til å løfte deres eget engasjement.

I tillegg er det tydelig fra mitt observatørperspektiv at alt prat om vurderingskriterier, arbeidskrav og selve ordet *eksamen*, tar elevenes oppmerksomhet vekk fra det som kan virke inspirerende, motiverende og lystbetont ved å jobbe med et filmprosjekt i skolen. Det tar altså forholdsvis lang tid før det virkelige anslaget faktisk kommer i gang, det skjer først etter den korte pausen midt i økta.

Spenningsoppbygning, rytme og timing er konkrete grep som i dramaturgien utnyttes svært bevisst for å holde på tilskuerens oppmerksomhet og engasjement. I denne økta ser jeg at lærer ikke makter å utnytte det fulle potensialet som ligger i dette, selv om hen til dels er bevisst tidens, og særlig anslagets, viktighet, noe hen også uttrykker i intervjuet (vedlegg 4). Som det går fram av de dramaturgiske kurvene jeg har laget for observasjonstimer 1 og 5, svinger spenningskurven ut ifra hvor engasjert elevene blir i de ulike eksemplene. En mer spisset bevissthet fra lærerens side rundt hvilke eksempler som kan provosere, underholde eller aktivisere elevene, *i forkant av* undervisningen, kunne muligens ha bidratt til en jevnere spenningsstingning og samtidig gitt læreren et fortrinn som regissør for det som skjer i klasserommet. Å ha evnen til å improvisere og å kunne ta frem eksempler som passer til det som til en hver tid skjer i øyeblikket, er en del av lærerens verktøykasse, og har en viktig funksjon i forhold til det å kunne «lese» stemningen. Men i min observasjon fra den første timen i prosjektet, ser jeg at dette til tider gjør at spenningsoppbygningen i undervisningen får et tilfeldig preg, og at lærer ikke lykkes med å skape det engasjement hos elevene som hen har som intensjon.

I observasjonstimer 2, 3 og 4, ser jeg derimot at lærer i større grad utnytter tid aktivt som en inngang til undervisningen, i tett samspill med inngangene tekst og kropp. I disse timene er tidsforløpet fleksibelt og utflytende, men innenfor en klart definert ramme. Måten tiden her legges opp på, med mulighet for individuell tilpasning for de ulike elevgruppene, samt at elevene gis større grad av frihet til å styre sin egen arbeidsprosess, er med på å bygge opp under lærerens undervisning på en helt annen måte. Her sentreres alt som skjer innenfor tidsrammen inn mot det som er prosjektets kjerne, og får en tydeligere retning. I denne prosessen vektlegges arbeid med og inspirasjon fra estetiske uttrykk som allerede eksisterer, som et viktig bidrag til elevenes idéutvikling.

Lek og improvisasjon blir vesentlige elementer, og elevgruppene styrer sin egen tidsbruk på de ulike fasene i produksjonen i en helt annen grad. Samtidig som de gjøre bruk av allerede eksisterende estetiske uttrykk, skaper de også sitt eget. Måten tiden her utnyttes som inngang, gir dem her en reell mulighet til elevmedvirkning, ved at de gis tidsmessig mulighet til å engasjere seg og involvere seg i sin egen prosess. På den måten kan de også oppnå større eierskap til sitt eget produkt, noe læreren også trekker fram som viktig i intervjuet.

Tid brukt bevisst som dramaturgisk inngang vil altså i undervisningssammenheng kunne fungere som et verktøy for læreren til å holde en strammere regi på den undervisning som skal finne sted, og strukturere undervisningsforløp mer effektivt.

TEKST

Tekst i denne sammenhengen handler om hva man ønsker å si eller få frem, og blir, sett i forhold til undervisning, det som læreren ønsker at elevene skal lære i prosjektperioden. Spørsmålet *hva ønsker jeg å formidle?* er det mest sentrale spørsmålet for all dramaturgisk tenkning, og styrer i sin tur valg av form. «For å si noe, må man vite hva man vil si og hvordan man skal få sagt det», skriver Gladsø et al (2005, s. 205). Når dramaturgen sentrerer kommunikasjonen rundt hva som er det mest sentrale, kjernen i det som skal formidles, må hen ta valg av form og mottakerens kodekompetanse med i betraktningen for å skape en fiksjonskontrakt som skal gjelde for det budskapet som skal fram. Formen er, sammen med mottakerens kodekompetanse, styrende for hvordan teksten blir tolket, jamfør Østerns dramaturgisk inspirerte analysemodell (2014, s. 62).

Det mest framtrepende mønsteret som handler om tekst i det datamaterialet som jeg har samlet inn og analysert, er dissonansen mellom lærerens og elevenes oppfatning av både produkt og prosess i prosjektperioden slik det kommer fram i den siste observasjonsøkta. Dette til tross for en utpreget tydelighet fra lærerens side rundt hva som er kjernen, eller *teksten*, i prosjektperioden. Lærer starter hver time med å klargjøre rammene for økta og snevre inn hva som er hovedfokus for undervisningen. Hen gir også tydelige føringer for arbeidskravene i perioden. En skulle dermed tro at en felles tekst var avklart.

I den siste observasjonstimen blir det derimot svært tydelig at elevenes tekst og lærerens tekst skiller seg fram hverandre. Underveis i perioden har læreren i stor grad lagt til rette for at elevene skal kunne bruke den literacy de på forhånd sitter inne med, i utviklingen av idé og utforming av sluttproduktet. Elevene oppfordres helt fra starten av til å ta utgangspunkt i egne erfaringer og å bruke sitt eget nettverk når de er i idéutviklingsfasen.

Lærer legger også til rette for arbeid i flere modaliteter. Elevene jobber og henter elementer til filmene sine fra ulike multimodale tekster, som nettsteder, fysiske steder, ting de kan bruke som rekvisitter, mobiltelefoner, tidligere reklamefilmer eller filmer, og bruker ulike semiotiske og multimodale tegn som de setter sammen til en helhet som til slutt kan skape mening som ferdig produkt. Læreren gjør selv bruk av ulike eksempelfilmer og refererer til populærkulturelle elementer, hvilke er multimodale uttrykk som eksisterer i kulturen. Alt dette er ment å klargjøre teksten, altså undervisningens kjerne. I elevenes presentasjoner av sine sluttprodukter i den siste timen, kommer det likevel fram at elevene leser teksten på en annen måte enn læreren. Elevene har her en helt annen oppfatning og tolkning av budskapet i sin egen film, enn det læreren har.

Når jeg ser dette i sammenheng med tekst som dramaturgisk inngang, blir det tydelig at elever og lærer har forskjellig oppfatning av hva kjernen i undervisningen er eller skal være. I Østerns (2014) dramaturgisk inspirerte analysemodell står sceneteksten i et kommunikasjonsforhold til idé og mottakere/deltakere. Mellom sceneteksten og idéen står valg av form sentralt, og mellom sceneteksten og mottakere/deltakere er kodekompetansen av betydning. Tolkningen av teksten står sentralt plassert midt i mellom idé og mottakere/deltakere, og forståelseshorisontene på hver sin side av tolkningen kan sammenfalle eller ei (s. 62). Læreren legger opp til å klargjøre mest mulig på forhånd rundt hva som skal gjøres, hvordan det skal gjøres og hva som er målet med det hele. Underveis i prosjektet har hen tett oppfølging av alle gruppene, gjennom at arbeidskrav underveis må godkjennes før de kan gå videre til neste produksjonsfase. Forutsetningene for å formidle selve teksten til deltakerne (elevene) burde altså være til stede. Likevel vurderes sluttresultatet helt forskjellig av læreren og elevene, noe lærer uttrykker frustrasjon over i sluttsamtalen.

Legger en Østerns analysemodell til grunn, er det logisk å trekke den slutningen at denne uoverensstemmelsen har å gjøre med valg av form eller ulik oppfatning av kodekompetanse. «Kodekompetanse kan fungere som forsterkning av kommunikasjon, men også som hinder og støy for kommunikasjon», skriver Østern (2014, s. 24). Videre skriver hun at lærerens «tekst» kan være en helt annen enn elevenes «tekst», og at «hvis ikke en felles «tekst» skapes i samarbeid mellom lærer og student, opplever studentene undervisningen som meningsløs og vanskelig- at dette ikke angår dem» (s. 31). Noe kan tyde på at det i min observerte praksis eksisterer en avstand mellom lærerens «tekst» og elevenes «tekst» som gjør at de oppfatter sluttproduktet forskjellig.

På samme måte krever tydelighet rundt tekst i sin tur at valget av form er egnet til å formidle teksten. Valg av form er «innpakningen», det som gjør at vi får lyst til å finne ut hva teksten handler om. Det er altså grunn til å spørre seg om observasjonslæreren har lagt riktig kodekompetanse til grunn, og om valg av form har vært egnet til å formidle forståelsen av en felles «tekst».

Læreren befinner seg i skvis mellom sin egen, skolens og elevenes forkunnskaper, målsetninger, interesser og erfaringsverden når hen skal velge hvilken form som er best egnet til å få fram budskapet eller teksten. Hvordan kan dramaturgien tilby et rammeverk for å bedre kommunikasjonen mellom disse, slik at lærer og elever kan oppnå en felles forståelse av teksten? Karlsen (2009) skriver om dramaturgiske innfallsvinkler til undervisning at *hensikt*, her forstått som det samme som «tekst», ikke bør låses til et forutbestemt ønske om et bestemt sluttprodukt. Men disse elevene følger et yrkesfaglig studieløp der de skal få erfaring

med nettopp å planlegge, gjennomføre og ferdigstille et produkt. Kan det likevel være slik at fokuset på sluttproduktet kan være til hinder for læring i prosjektet?

Læreren legger, i den praksis jeg har observert, mye vekt på ferdigheter og teknisk kunnskap. I prosjektplanen legger hen opp til repetisjon av programvarekunnskap med små praktiske oppgaver for å trene elevenes tekniske ferdigheter. I den observerte praksisen legger hen også stor vekt på at elevene skal bli fortrolige med å bruke redigeringsprogram, og å mestre dette på egenhånd. Når hen veileder, fokuserer hen mye på den håndverksmessige delen av det å lage film, noe som gjenspeiler hens bransjefaglige utgangspunkt slik det framkommer i intervjuet (vedlegg 4). Her finnes det potensiale til å utnytte det kunstfaglige perspektivet i større grad, slik jeg ser det. Filmskaping er, i tillegg til praktiske og tekniske ferdigheter, også omfattet av estetiske og kunstfaglige perspektiver som ikke kan undervurderes som en viktig og vesentlig del av prosessen. Filmskaping er mer enn et håndverk, det er også et formarbeid av estetisk art. Når lærer vektlegger tekniske ferdigheter i så stor grad som hen gjør, får estetikken mindre fokus, og selve prosessen mot ferdig produkt havner i bakgrunnen.

Som jeg har skrevet om i teoridelen av denne oppgaven, kan estetiske erfaringer skape grunnlag for læring. Den estetiske erfaring kan være utgangspunkt for økt erkjennelse på andre områder, og har fokus på prosess heller enn sluttprodukt, fordi det er igjennom selve prosessen at den estetiske erfaring skapes, poengterer Letnes (2013). Estetikken kan dermed i seg selv være en innfallspor til læring i fag, dersom en i større grad legger til rette for refleksjon rundt estetiske erfaringer og prosesser. Når lærer åpner opp for, og oppfordrer til, at elevene skal kunne bruke sin egen media literacy, samt utnytte mulighetene som ligger i dagens multimodale landskap, i utviklingen av sin egen film, må hen også akseptere at teksten endrer seg underveis i prosessen.

Estetiske prosesser kjennetegnes, som jeg har argumentert for i kapittel 2.2.5, av å bære i seg noe uforutsigbart. En kan på forhånd ha en idé om hvor en skal ende opp i løpet av den estetiske skapelsesprosessen, men slutt «produktet» kan likevel bli noe annet. Dersom en henger seg for mye opp i hvordan det ferdige produktet skal bli, vil den estetiske prosessen kunne bli hemmet. Hvis en skal åpne for det uforutsigbare i estetiske læreprosesser, må formen rundt teksten være mer fleksibel slik at elevene i større grad kan være deltakere underveis, heller enn mottakere.

I Østerns modell er interaktivitet og transformasjon en vesentlig del av den meningsskaping som finner sted i undervisningssituasjonen, samtidig som den involverer aktiv deltakelse fra alle parter. Ved i større grad å vektlegge prosess mer enn ferdig produkt,

kan elevene bli deltakende på en annen måte enn hvis læreren på forhånd har rigide oppfatninger av hva og hvordan et sluttprodukt skal være. Lærer uttrykker i den første observasjonstimen et fokus mot å sikre at elevene har det de trenger av kunnskap for å kunne arbeide mer selvstendig med filmskaping opp imot en kommende eksamen. Slik jeg ser det, når jeg også leser lærerens poengtering av dette opp imot inngangen kropp, blir en slik eksamensfokusering til en viss grad hemmende for elevenes prosess.

Det er en balansegang mellom å sikre at de har de ferdighetene som trengs til en eksamen, og å gi dem frihet til å kunne påvirke sin egen prosess og slik gi rom for en større grad av eierskapsfølelse i slike prosjekter. Samtidig bør lærer slippe taket i at læringsmålene knyttes så tett opp mot sluttproduktet at prosessen mister betydning som mulighet for kunnskapsproduksjon og erfaring. Selv om elevene ikke skulle klare å ferdigstille en film, har de med seg verdifulle erfaringer rundt hva filmskaping innebærer og krever av dem gjennom den prosessen de har vært igjennom i løpet av prosjektperioden.

Gladsø et al skriver om tekst som dramaturgisk inngang at den kan ta form *i løpet av* prosessen (2005, s 205). Altså kan man i større grad slippe taket i formaspektet så lenge man har klart for seg hva man vil si og hvordan man skal få sagt det. «Teksten» kan altså i større grad åpnes opp til å bli noe som skapes underveis, heller enn å være ferdigdefinert på forhånd, dersom en lar elevene selv bruke sin kodekompetanse i møte med den, og dersom lærer lar formen som teksten kommuniseres igjennom være løsere. Utfordringen for lærer blir da å tilrettelegge for ulike måter å bedømme og reflektere over måloppnåelse i faget. Her kommer det dialogiske læringsperspektivet inn som relevant, hvilket leder fram til neste dramaturgiske inngang, som er kropp.

KROPP

Gladsø et.al (2005) skriver om kroppen at «skuespillerkunsten er den bevisst fiksjonelle bearbeidelsen av kroppen i teaterkunsten» (s. 203). Dersom en overfører kropp som dramaturgisk inngang til en undervisningssituasjon, er denne bevisste bearbeidelsen av kroppen interessant, fordi kroppen også her kan fungere som et medium for innholdet. Elever og lærere er tilstede i undervisningssituasjonen som kropp, som gjennom sin tilstedeværelse blir gjensidig påvirket av hverandre (Østern & Engelsrud 2014, s. 68).

Det mest framtrædende mønsteret i forhold til den dramaturgiske inngangen kropp i mitt forskningsmateriale, er hvordan læreren bruker seg selv og sin personlighet helt bevisst i kommunikasjon og veiledning med elevene. Dialogen spiller her den viktigste rollen, og

kombinert med kroppsspråk og humor er dette med på å skape trygge rammer rundt læringssituasjonen.

I observert praksis har jeg kommentert hvordan læreren bruker stemme og kropp for å kommunisere budskapet til elevene. Når hen underviser etter tradisjonell modell, der hen står foran i klasserommet og foreleser for elevene, bruker hen stemme, tonefall, latter og kroppsspråk aktivt. Hen beveger seg litt rundt, setter seg ned oppå kateteret, stiller åpne spørsmål til klassen og av og til direkte spørsmål til enkeltelever. Hen snakker og forteller om de eksemplene som hen viser fram, og kommer med anekdoter og digresjoner underveis. Samtidig har hen et åpent kroppsspråk som viser at hen hele tiden er tilstede i situasjonen, holder øyekontakt med elevene, fremstår som trygg på sitt fagfelt, og har en rettethet i kroppen som speiler at hen tar ledelsen i klasserommet.

I alle timene jeg har observert, markerer hen sin tilstedeværelse tydelig når hen ankommer klasserommet både gjennom å heve stemmen for å markere at timen begynner, og gjennom å vise med kroppslige bevegelser og handlinger hvor hen vil at elevene skal rette sin oppmerksomhet. Ledelse i klasserommet skjer gjennom at læreren kroppslig og verbalt holder elevene fokusert, interessert og i meningsfull kommunikasjon rundt undervisningens tema og form, skriver Østern & Engelsrud om Læreren-som-kropp (2014, s. 73), og det er dette observasjonslæreren forsøker å oppnå, eksempelvis gjennom det hen i intervjuet kaller å «battle» med elevene. Måten hen bruker seg selv på i kommunikasjonssituasjonen med elevene, ved å tørre å fortelle om personlige erfaringer, tulle og tøyse, le, flytte blikket og kroppen rundt, og holde et åpent oppmerksomt kroppsspråk mot klassen, bidrar til å ufarliggjøre det å heve stemmen og si noe for elevenes del også.

I klasseromsledelse uttrykker læreren en kroppslig dynamikk i et bevegelig og skapende klasserom, der læreren på kroppslig vis tar posisjonen som klasserommets dialogiske akse, ifølge Østern & Engelsrud (2014, s. 73). Læreren i min studie baserer mye av sin undervisning på dialogbasert metodikk, både i full klasse og i veiledning av mindre elevgrupper eller enkeltelever. Når hen veileder én og én elevgruppe, som i observasjonstime 2, tar læreren naturlig plassen som den akse undervisningen dreier seg rundt.

I min dramaturgiske illustrasjon av denne timen, er veiledning med lærer i fokus for den undervisning som skal finne sted. Læreren plasserer seg foran, midt i klasserommet, og fordeler elevgruppene rundt i resten av rommet og på utenforliggende rom, alt ettersom hvor langt de har kommet i prosessen. Hen hever stemmen og roper til seg gruppene, og lar hver gruppe komme fram og sette seg sammen med hen rundt pulten. I dialog med gruppene, der elevene skal pitch sine idéer, lar hen først elevene snakke og forklare fritt, før hen sammen

med dem drodler og spinner videre på disse idéene, og bidrar med innspill fra sitt perspektiv som fagperson og støttespiller. Jeg har kommentert at hen kommer med eksempler, gestikulerer, tøyser og ler, og bruker fagbegreper aktivt og naturlig når hen er i slike dialoger med gruppene. Innimellom bryter hen opp det hele ved å gå litt rundt i rommet, reise seg for å hente noe, snakke med enkeltelever som kommer og stiller spørsmål, eller henvende seg direkte til elever som gjør ting de ikke skal gjøre (for eksempel spille musikk høyt fra pc). Dette bidrar til å skape en åpen form rundt det faglige arbeidet.

Likedan i veiledningen av én og én elev, som i observasjonstime 4, tar lærer seg tid til å sitte ned ved siden av den eleven hen veileder, vise og forklare på pc-skjermen hva eleven skal gjøre, gi rom for at eleven kan stille spørsmål, bruke fagterminologi naturlig i samtalen, og holde et åpent kroppsspråk som trykker eleven i veiledningssituasjonen. Hen snakker rolig og avslappet, men er samtidig konkret, og tar seg tid til å veilede den samme eleven flere ganger. Hen beveger seg aktivt rundt mellom de ulike rommene, følger våkent med på hvilke elever som til en hver tid har behov for veiledning, svarer på spørsmål fra elever som bryter inn innimellom, og holder oppsikt med alle grupper og elever som befinner seg på ulike steder i prosessen. Hen er altså aktivt involvert i læringsarbeidet hele tiden, og holder oppmerksomheten rettet mot det som skjer fra øyeblikk til øyeblikk.

Igjen vil jeg vise til Østern og Engelsruds artikkel om Læreren-som-kropp, om hvordan læreren kan spre energi i rommet gjennom kroppslig tilstedeværelse eller kinestetisk empati (2014, s.78- 79). Observasjonslæreren bruker dette grepet aktivt i læringssituasjonen, og er deltakende sammen med den som skal lære eller skape. Hen lytter kroppslig, og regulerer det som skjer gjennom å flytte seg fysisk fra sted til sted, bruke kroppsspråk og heve eller senke stemmen. Dersom en ser dette grepet i relasjon til Østerns dramaturgisk inspirerte analysemodell, kan dialogen bidra til å klargjøre form og tekst til en hver tid slik at alle deltakerne har oversikt og kan delta i den pågående kunnskapsproduksjonen.

Samtidig ser jeg at i enkelte situasjoner, som når læreren foreleser foran klassen på tradisjonelt vis, kan hen bli så opptatt av sitt eget engasjement at hen nærmest glemmer å «lytte med kroppen» til de stemninger som oppstår i klasserommet underveis. Jeg ser for eksempel i den tette beskrivelsen av observasjonstime 1 at elevene ikke engasjerer seg i klasseromsdialogen i særlig stor grad, men at lærer snakker mye og er engasjert, så engasjert at hen svarer på sine egne spørsmål.

Som observatør bakerst i klasserommet legger jeg også merke til elevenes kroppslige uttrykk fra et annet perspektiv; de sukker og stønner, kommer med små utbrudd, legger seg over pultene, ser ut i lufta, sjekker mobiltelefonen, småprater med hverandre, lukker øynene,

og andre uttrykk som indikerer at de ikke engasjerer seg i undervisningen i den grad lærer uttrykker i intervjuet at hen ønsker. Som følge av dette blir de også mindre involvert i klasseromsdialogen, de distanserer seg fra det som foregår og lar være å involvere seg i den «battling» som lærer legger opp til. Lærer befinner seg mye av tiden på ett og samme sted, enten stående eller sittende oppå kateteret foran i klasserommet. Med dette skaper hen en fysisk avstand mellom seg selv og det stedet der fokus for undervisningen foregår, og resten av rommet, der elevene sitter på rekker med toerpulter, noe som videre griper inn i inngangen rom. Når lærer samtidig velger å bruke mye tid på å gjennomgå vurderingskriterier og krav til oppgaven, som jeg har kommentert under de dramaturgiske inngangene tid og tekst, og står eller sitter foran klassen mens hen prater i svært lange strekk om gangen, er det tydelig for meg som observatør at hen ikke utnytter det fulle potensiale i det å være kroppslig stemt inn mot den stadig skiftende stemningen som oppstår underveis.

Kroppen og dens fysiske energi er et naturlig startpunkt eller omdreiningspunkt for det skapende teaterarbeidet, skriver Gladsø et. al. (2005, s. 204). Det å eie rommet gjennom sin fysiske tilstedeværelse, og bevege seg rundt der elevene er, kan skape forbindelser mellom lærer og elever som kan bidra til at alle som er til stede i rommet, kan være med på en pågående kunnskapsproduksjon, som i Østerns dramaturgisk inspirerte analysemodell. Når lærer distanserer seg ved å holde seg på ett sted i rommet, og selv bli oppslukt av sitt eget engasjement i den grad at hen «glemmer» å forholde seg til deltakerne som er i rommet, havner hen i en posisjon på utsiden- en som ser, observerer og vurderer fra distanse, heller enn å delta i en kunnskapsproduksjon *sammen med* elevene (Østern & Engelsrud 2014, s. 79, min utheving).

Dette skjer i mye større grad i observasjonstimer 2, 3 og 4, der læreren hele tiden fungerer som veileder og støtteperson for elevene underveis i den skapende prosessen. Her gis det rom for at elevene kan bruke seg selv og involvere seg i filmskapingsprosessen på en måte som krever at de engasjerer seg kroppslig inn mot undervisningens tema. Denne involveringen av elevene som autentiske mennesker legger opp til at dannelsesaspektet i kommer fram i lærerens undervisningspraksis.

Som Vettenranta (2007) fremholder, kan læreren gjennom sin dialogiske praksis legge til rette for en større refleksjon i møte med samtidens medievirkelighet, som kan bidra til å utvikle elevenes kritisk-analytiske holdninger, i tillegg til utvikling av kunnskap og tekniske ferdigheter. Stavik-Karlsen (2014) skriver om hvordan dramaturgien kan bidra til å skape et læringsklima der både lærer og elever er aktive deltakere opp imot det å se på læreren som menneske og kunstner. En undervisning som tar utgangspunkt i læreren som et menneske, kan

ha i seg potensiale for nære møter med elevene heller enn distansert ovenfra-og-ned-undervisning, hevder han.

Det å utvikle et dramaturgisk språk for undervisningssituasjoner, kan hjelpe læreren til å utnytte sin personlighet som kunstner i større grad, og på den måten gi noen redskaper for å gi lærergjernen energi, påpeker han (2009, u.s.). Læreren må også i større grad tørre å slippe taket og la noe av inspirasjonen komme fra elevene selv. Dette vil igjen være viktige bidrag til medieundervisningens mål om dannelse, og legge til rette for en større opplevelse av aktivt medborgerskap for elevenes del.

ROM

«Rommet danner den fysiske rammen rundt teaterhandlingen og blir derfor både en forutsetning for teateret og et materiale som inngår i det dramaturgiske arbeidet», skriver Gladsø et al (2005, s. 200). Ifølge Karlsen (2009) er valg og bevisst bruk av lokaliteten (rommet) i seg selv et viktig dramaturgisk virkemiddel, men i skolen ser en ofte at organiseringen av rommet ikke underbygger en eventuell dramaturgisk idé.

Det mest framtrepende mønsteret i forhold til den dramaturgiske inngangen rom i mitt forskningsmateriale, er kontrasten mellom måten læreren i enkelte undervisningsøkter fullstendig unnlater å bruke rommet som inngang til fagstoffet, mens hen i andre økter utnytter det fulle potensialet som ligger i det å ha mulighet til å bruke ulike typer rom som en støtte i det faglige arbeidet.

I observasjonstimer 2, 3 og 4, legger lærer opp til at elevene skal kunne bruke de ulike rommene de har tilgang til, som grupperom, kantine, bibliotek, lydstudio, fotostudio og redigeringsrom, i tillegg til det vanlige klasserommet, samt lokaliteter utenfor selve skolebygningen. Arbeidet som foregår er da av en slik art at et vanlig klasserom med tradisjonelt oppsett ikke gir nok muligheter for å gjennomføre de oppgavene som er knyttet til filmskaping og idéutvikling. Muligheten til å bruke ulike rom i og utenfor skolen, fungerer her som en støtte i det faglige arbeidet.

I observasjonstimer 2 fordeler læreren for eksempel elevgruppene rundt på ulike rom alt etter som hvor langt de har kommet i prosessen. De gruppene som ikke har hatt veiledning og pitching med lærer, setter seg nærmest læreren, og de som allerede har fått godkjent idéen sin, setter seg lengre unna eller i andre rom på skolen. I idéutviklingsfasen gir læreren elevene anledning til å gå ut av skolen og utforske nærmiljøet for å finne inspirasjon til filmen de skal lage og se etter mulige locations.

I observasjonstime 3 var ingen av gruppene til stede i skolebygningen da jeg var der for å observere. Alle gruppene var da opptatt med filming ute på location. Lærer har samtidig sørget for at spesialrom på skolen er tilgjengelig for elevene når de trenger det, som for eksempel utstyrsrom med kamera, ladekabler og liknende. Her er ikke selve undervisningen knyttet til ett spesifikt rom, men oppstår underveis i en skapende og kreativ prosess som elevene selv styrer.

I observasjonstime 4 sitter elevene og jobber individuelt ved hver sin pc, fordelt rundt på de ulike rommene de har tilgang til på skolen. Læreren flytter seg fysisk rundt omkring fra elev til elev, og fra rom til rom, mens hen assisterer og veileder elever som befinner seg på ulike steder i prosessen. Det er altså tydelig at i timene med syklisk dramaturgisk struktur, eller montasjedramaturgi, fungerer rommene og bruken av dem som en del av den dramaturgiske oppbygningen. Rommene gir muligheter for at elevene får utfolde seg, og gjør at læreren kan flytte elevene rundt ettersom hvor mye veiledning de har behov for. Det er altså selve arkitekturen og interiøret i skolebygningen som gjør dette mulig, sammen med skoleledelsens prioritering av disse rommenes tilgjengelighet for studieretningen som sådan.

I timene jeg har observert og strukturert etter dramatisk dramaturgi, eller Hollywooddramaturgi, er organiseringen av rommet uforandret fra det tradisjonelle klasseromsoppsettet, og foregår i den halvdelen av det store klasserommet som er satt opp slik. Her befinner kateteret og prosjektoren seg foran i rommet, og elevenes pulter er satt på rekker to og to. Læreren sier i intervjuet at hen ikke endrer strukturen i rommet når hen skal ha undervisning der, og tillegger ikke organiseringen av rommet noen betydning i undervisningssammenheng fordi hen mener det uansett *koker ned til måten jeg kommuniserer med dem på*. Altså legger hen vekten i formidlingssituasjonen i klasserommet utelukkende på seg selv.

Når jeg som observatør sitter bakerst i klasserommet under observasjonstime 1 og 5, er det tydelig for meg at elevene møter undervisningen på en annen måte enn i observasjonstime 2, 3 og 4. I time 1 og 5 har jeg flere ganger notert i den tette beskrivelsen at elevene virker passive, gjesper, stønner, legger seg over pulten, ikke ser ut som de følger med, og en del andre bemerkninger opp imot inngangen kropp, som tyder på at de ikke deltar aktivt i den handlingen som til en hver tid utspiller seg i rommet. I time 2, 3 og 4 er elevene mer aktivt involvert, de flytter seg mellom flere rom, kommer og spør læreren om hjelp, samarbeider om å gå til lydstudio og finne ut hvordan de skal jobbe med lydspor, beveger seg rundt eller sitter i ro alt ettersom hvor de befinner seg i prosessen. I disse timene er elevene med som aktive medskapere i den undervisningsdramaturgi som jeg har utledet av min observasjon. I time 1

og 5 blir de derimot passive tilhørere til det som skjer foran i klasserommet, enten når lærer foreleser for dem, eller når de hører og ser på hverandres gruppepresentasjoner.

Gladsø et.al (2005) skriver om rommet som dramaturgisk inngang at «ethvert konkret rom, sted og enhver lokalitet kan brukes som virkemiddel i det dramaturgiske arbeidet» (s. 201). Øfsti (2014) kommenterer om rommet at det fysiske miljøet der opplæring og undervisning foregår, ikke er et nøytralt «skall», men gir form til opplevelsen og erfaringen av det å gå på skolen (s. 90-91). Altså har læreren tilgang til en støtte i sitt faglige arbeid gjennom å bevisst utnytte mulighetene som rommets organisering gir i møte med den undervisning som skal foregå. Gladsø et.al. (2005) fremhever at steder og rom gir begrensninger og muligheter for teaterkunsten, og at ulike steder og rom er ladet med spesielle forventninger som kan gi den handling som skal foregå helt ulike betydninger (s. 200-201). Her har læreren altså tilgang til en dramaturgisk inngang som i mye større grad kan utnyttes for å trekke deltakerne med seg gjennom å etablere en fiksjonskontrakt hvor handlingen eller undervisningen kan utspilles.

«I den fiksjonsskapende prosessen kan et hvilket som helst rom med de enkleste (eller de mest ambisiøse) virkemidler transformeres og bli et helt annet rom», skriver Gladsø et. al. (2005, s. 202). Å omorganisere rommet til å simulere en kinosal, eller flytte undervisningen til et annet rom, kan bidra til å skape et overraskelsesmoment for elevene og bygge opp under det budskap som læreren ønsker å formidle. Å tenke som en scenograf i sitt lærerarbeid kan hjelpe læreren til å skape forskjellige atmosfærer i klasserommet og undervisningssituasjonen og aktivt legge til rette for det tema som til en hver tid er gjenstand for undervisning. Det å skape en atmosfære i klasserommet er en estetisk praksis, poengterer Øfsti (2014), og igjen kan jeg her påpeke at det estetiske kan gi nye innfallsvinkler til læring som ikke kan oppnås gjennom et rent instrumentelt fokus.

Opplevelser av estetikk er knyttet til kroppen og sanseapparatet, og kroppen forholder seg alltid til et rom eller sted. Vi er kroppslig til stede i rommet og den atmosfære som omgir oss, som igjen danner utgangspunkt for de opplevelser og erfaringer som utspiller seg. Når rommets betydning undervurderes som virkemiddel i læringssammenheng, kan konsekvensen bli uengasjerte og trøtte elever som forholder seg til det som skal foregå ut ifra etablerte mønster for den romlige sammenhengen «skole». Lærer kan med fordel bruke rommet og dets muligheter aktivt som en innfallspport til undervisningen, for i større grad å trekke med seg elevene som aktive deltakere og legge til rette for oppbygningen av indre motivasjon, engasjement og eierskap, som jeg har vært inne på over.

4.3 Oppsummering

I dette kapittelet har jeg tatt utgangspunkt i mine egne beskrivelser av observasjon av lærerens undervisning i filmprosjektet, og lest dette opp imot dramaturgiteori. De fire dramaturgiske inngangene tid, tekst, kropp og rom har i stor grad dannet de teoretiske linsene jeg har analysert mine funn igjennom, sammen med den teoretiske referanserammen jeg har presentert i kapittel 2. På bakgrunn av dette ser jeg at læreren i stor grad tar utgangspunkt i elevenes media literacy i arbeidet med å lage film, og at dette blir særlig framtrædende i observasjonstimer 2, 3 og 4. Elevene oppfordres til å ta utgangspunkt i egne erfaringer og opplevelser og bruke dette aktivt i filmskappingsprosessen. Multimodale elementer brukes også gjennom hele perioden av både lærer og elever. Læreren gjør bruk av ulike modaliteter i måten hen kommuniserer med elevene på når hen viser ulike eksempler, og når hen demonstrerer og veileder. Elevene gis mulighet til å utnytte sine ferdigheter i å lese multimodale budskap gjennom hele prosessen fra idé til ferdig produkt, samt å praktisere dem gjennom å sette sammen multimodale tegn til en helhet når de skaper sin egen film.

Hele prosjektperioden fra utvikling av idé til film preges også av utstrakt bruk av estetiske og visuelle uttrykk i kulturen. En lekende innfallsvinkel til idéutviklingen og det at arbeidet krever evne til improvisasjon innenfor gitte rammer, er også betegnende for hvordan undervisningen i film foregår. Det sosiokulturelle læringssynet er grunnleggende for den kunnskapsutvikling som hele tiden skjer, fordi elevene er deltakere i produksjonen av kunnskap underveis. Med støtte fra en trygg og faglig sterk lærer som fungerer som veileder, er den dialogiske læringsformen det som legger grunnlaget for at elevene skal kunne delta i undervisningen på denne måten. Forhåpentligvis resulterer dette i økt dannelse for elevene, da lærer i stor grad forutsetter at de skal kunne reflektere over sin egen prosess når de presenterer sluttproduktet i den siste observasjonsøkta. Arbeidsmåtene gir også rom for at elevene skal kunne føle eierskap til sitt eget produkt. Til sammen legger altså filmundervisningen i dette prosjektet gode muligheter for at elevene skal kunne utvikle kritisk og demokratisk medborgerskap.

Det dramaturgiske perspektivet kommer til uttrykk gjennom måten læreren legger opp prosjektperioden på, som et helhetlig forløp fra start til slutt, der de ulike delene bygger på hverandre og det legges opp til en jevn stigning i spenningsmønsteret underveis. De enkelte øktene legges opp som enheter med egne dramaturgiske forløp. Her gis det rom og mulighet for individuell tilpasning ved at de ulike fasene i montasjemodellen står i et dialektisk forhold til hverandre og elevene beveger seg mellom de ulike fasene i forskjellig rekkefølge.

Et mønster som trer tydelig fram når jeg ser alle observasjonene under ett, er hvordan en større bevissthet hos lærer rundt hvordan hen aktivt kan bruke dramaturgiske grep og oppbygning i sin undervisning kunne ha bidratt til å gjøre innholdet mer tydelig for elevene, og til å utnytte estetiske elementer til å underbygge kjernen i undervisningen. I min visuelle fremstilling av observasjonstime 1, blir dette særlig tydelig når jeg ser på anslaget, som kunne vært brukt mer aktivt fra lærerens side til å «hooke» elevene fra første stund.

Lærer kan også i enda større grad legge til rette for identifikasjon som dramaturgisk komposisjonsprinsipp gjennom å ikke bare forberede et knippe reklamefilmer som hen plukker fram i tilfeldig rekkefølge, men bruker mer aktivt for å få elevene med seg. Dersom lærer gjør bruk av dramaturgiens begrepsapparat som en mulighet til å designe undervisningsopplegg, kan hen involvere elevene i større grad, og utnytte den kodekompetanse de har med seg inn i slike prosjektperioder til å utjevne det gapet som oppstår mellom lærerens og elevenes forståelseshorisonter i den siste økta.

Hva om læreren som anslag i den første økta kunne ha gitt elevene beskjed om å møte opp til time i skolens filmrom? Over døra kunne hen hengt opp en plakate der det sto Gullfisken, som er navnet på reklamebransjens publikumsprisutdeling. Hen kunne ha delt ut ark til elevene med fem titler på reklamefilmer som skulle vises inne i filmrommet. Elevene blir bedt om å notere på arket og evaluere filmene som blir vist ut ifra visse kriterier; humor, handling, bruk av virkemidler og kommunikasjon med målgruppe. Etterpå blir de delt inn i ulike «panel», som hver kan legge fram i plenum hvilken reklamefilm de synes skal få hvilken pris og hvorfor. Elevene bes om å bruke fagterminologi i sine begrunnelser. Til slutt gjør lærer en oppsummering i samlet klasse, samler trådene og kommenterer og tar tak i hva som fungerte bra og mindre bra med de ulike eksemplene som ble vist.

Slik kan lærer bruke anslaget mer bevisst for å sparke i gang undervisningen i prosjektet og trekke med seg elevene rett til prosjektets kjerne allerede i oppstarten. Etter en eventuell pause kan de samles i grupper i det vanlige klasserommet og starte med idéutvikling. Prosjektplanen med framdriftsplan og vurderingskriterier kan legges ut på skolens digitale plattform, og lekser kan være at alle må gå inn og lese den og levere tre kommentarer til den. Læreren kan her formulere spørsmål til prosjektplanen som elevene svarer på. Seinere i uka kan planen gjennomgås i klassen, og lærer kan revidere den på bakgrunn av elevenes tilbakemeldinger og spørsmål. Da vil de få en reell mulighet til elevmedvirkning gjennom å kunne påvirke utformingen av prosjektet som helhet, heller enn å bli presentert for en ferdig plan. På denne måten involveres elevene i større grad helt fra starten av, lærer kan raskere trekke dem inn til kjernen av prosjektet, og unngår å bruke

oppstarten i prosjektet til å gjennomgå en masse detaljer som ikke bidrar til å skape motivasjon og engasjement. I stedet kan anslaget brukes til å peke framover mot prosjektet som helhet, og lærer kan legge inn planting av elementer som kan høstes seinere i prosessen. En slik innfallsvinkel gjør også at lærer i større grad må vurdere kritisk de eksemplene hen velger å vise fram.

For å bruke estetiske erfaringer som kilde til refleksjon og dannelse, kunne en, etter en type anslag som det jeg har skissert over, latt elevene selv finne fram til eksempler på reklamefilmer som de liker eller ikke liker. Når elevene er delt inn i grupper, kan hver elev finne fram til én selvvalgt film som skal vises for de andre på gruppa. Elevene viser og forteller de andre på gruppa om filmen de har valgt, og kommenterer, med utgangspunkt i for eksempel filmatiske virkemidler, hva som er mer og mindre vellykket med filmen. Gruppa diskuterer i felleskap hvordan filmene fungerer, og velger ut én film de skal jobbe videre med. Deretter kan gruppa sammen lage sin egen versjon av den ene filmen de har valgt, men med en alternativ innfallsvinkel. Gruppas versjon av filmen kan for eksempel være en ny innspilling, en parodi, en dramatisering, en plakatserie eller en fotoserie. Deretter vises både filmen de hadde som utgangspunkt, og gruppa sin bearbeiding av den, fram for resten av klassen og læreren.

Med utgangspunkt i dette kan man ha en faglig diskusjon rundt reklamefilmens virkemidler. På denne måten får elevene erfaringer med å vurdere, analysere og plukke fra hverandre en film som allerede eksisterer, samtidig som de får brukt instrumentelle ferdigheter og trent seg på dem. De kan få øye på sammenhenger og kvaliteter ved den som de ikke hadde langt merke til før, og får en konkret opplevelse av et estetisk produkt. Ved å lage sin egen versjon, kan dette videre bearbeides kroppslig og bli til en estetisk erfaring, som igjen kan bidra som en inngang til det å selv produsere en reklamefilm fra idé til ferdig produkt. Å avgrense først, og gi elevene mulighet til å beherske noe enkelt før de går videre i produksjonsprosessen, kan bygge opp under et elevsyn der alle får mulighet til å bruke seg selv og sitt utgangspunkt for videre læring i fag. Et slikt grep kan også skape identifikasjon hos elevene inn mot undervisningens tema, og utnyttes av læreren som et komposisjonsprinsipp.

Læreren kan slik legge til rette for en dypere refleksjon rundt hva det er som skal stå i fokus, og elevene blir, helt fra begynnelsen av, involvert i prosessen i større grad. Valgfrihet rundt hvordan de velger å bearbeide filmen de har valgt ut i gruppa, gir rom for større elevdeltakelse, som igjen stimulerer til økt eierskapsfølelse for det de selv gjør.

Estetisk erfaring og refleksjon handler i stor grad om å se noe med friske øyne, og å finne nye innfallsvinkler. Å jobbe med noe som i utgangspunktet ikke er ens eget, kan også gjøre det mindre risikofylt å feile, og være med på å fjerne noen barrierer opp imot det å skulle skape sitt eget produkt seinere i prosjektperioden.

Læreren kommenterer i sluttsamtalen (vedlegg 5) at hen mistenker at elevene er redde for å jobbe med film fordi det krever mye av dem. Kan det å først ta for seg noe som andre har laget, som jeg har foreslått over, bidra til å bryte ned materialet i biter som gjør oppgaven mer overkommelig for dem? Når elevene begynner arbeidet med selv å skape en reklamefilm fra idé til ferdig produkt, vil de da ha et utgangspunkt for å bruke sine egne estetiske erfaringer som inngang, og har dannet seg egne oppfatninger om hva som kan fungere bra eller dårlig i en ferdig film. De har dermed et bedre grunnlag for å delta aktivt i den videre prosessen, og kan i større grad kjenne eierskap til det de foretar seg i arbeidet med sin egen film. Filmprosjektperioden kan fortsatt legges opp rundt å skulle lage en reklamefilm selv, men måten dette skjer på, og hvilke krav som skal gjelde for sluttproduktet, kan med fordel diskuteres. Dagens mediebilde, der meningsskaping skjer i et multimodalt landskap, gir også rom for at en reklamefilm kan defineres forskjellig og ha forskjellige kvaliteter ut ifra hvilken kanal den formidles i. Nettopp dette kan utnyttes som en mulighet for elevene til å utfolde seg på forskjellige måter og ut ifra sine egne forutsetninger, og for læreren til å tilrettelegge for måloppnåelse for alle uansett faglig utgangspunkt.

Læreren jeg har observert, utnytter i stor grad den dialogiske læringsformen som ligger til grunn for medieundervisningen og benytter seg av mulighetene som ligger i skolens arkitektoniske utforming og tilpasning til medielinja. I tillegg har hen en god tone med elevene, og forholder seg til dem med humor og varme, samtidig som hen fremstår som faglig trygg. Hen har en sterk tilstedeværelse og er tydelig i sin klasseledelse. Samtidig ser jeg at hen til tider kan bli så oppslukt av sitt eget engasjement at hen snakker mye og lenge om én ting, med det resultat at elevene ikke stimuleres til å engasjere seg i særlig grad. Lærer legger mye vekt på seg selv når hen i intervjuet snakker om å motivere elevene, og argumenterer ut ifra at hens engasjement får en smitteeffekt som gjør at elevene trekkes med i undervisningen. Det å i større grad gjøre bevisst bruk av dramaturgiske komposisjonsprinsipper som kan trekke elevene inn i undervisningen også i timer med tradisjonelt klasseromsoppsett, kan bidra til at læreren i større grad kan skape en indre motivasjon som kommer fra eleven selv, og utnytte dette videre i prosjektperioden.

5. KONKLUSJON

Problemstillingen som dannet utgangspunktet for denne oppgaven, nemlig *Hva karakteriserer lærerens didaktikk i filmundervisning, sett i lys av et dramaturgisk perspektiv?* har vært forankret i et ønske om å se nærmere på hvordan det dramaturgiske språket og begrepsapparatet fra film og teater kan bidra til å løfte fram lærerens didaktiske grep i konkrete undervisningssituasjoner. Jeg hadde på forhånd noen tanker om at endel av de dramaturgiske grepene var beskrivende for måten undervisningen i medier og kommunikasjon er lagt opp på, og brukte hovedsakelig observasjon for å belyse dette.

Det teoretiske grunnlaget for mine undersøkelser og analyser, presentert i kapittel 2, har vært forankret i sosiokulturell læringsteori, og en åpenhet mot at elevene skal kunne bruke de kunnskapene de allerede har med seg inn i skolen som en ressurs de kan utnytte i det faglige arbeidet. Med støtte fra en faglig trygg lærer kan de dermed gis mulighet til å videreutvikle sin media literacy, og oppnå dannelse gjennom arbeid med multimodale tegn som de kjenner igjen og er fortrolige med utenom skolen. Dette kan igjen stimulere til kritisk og demokratisk medborgerskap, og involvere elevene i sin egen skolehverdag i større grad. Estetiske opplevelser kan også bidra til dette gjennom refleksjon, og lek og improvisasjon kan fungere som verktøy i lærerens undervisning og i elevenes egen skapende prosess med estetiske uttrykk.

Det som karakteriserer lærerens didaktikk sett i lys av et dramaturgisk perspektiv i min studie, er en aktiv veksling i spenningsoppbygning mellom ulike undervisningsforløp, først og fremst gjennom romlige muligheter ved skolen. Læreren jeg har observert, har allerede en praksis der hen utnytter en del av de mulighetene dramaturgien gir til å bygge opp under den undervisning som skal skje. Elevene er aktive deltakere i den kunnskapsproduksjon som til enhver tid pågår i filmundervisningen, og sluttproduktene er det som viser spor av den læring som har skjedd i løpet av perioden.

Læreren vektlegger dialogiske prosesser i klasserommet gjennom hele perioden, og gir elevene mulighet til selv å påvirke egen læringsprosess. Hen legger også opp til en viss grad av dramaturgiske komposisjonsprinsipper som planting, høsting og identifikasjon, og bruker lek og improvisasjon som viktige elementer i idéutviklingen og gjennom filmskapingprosessen. Hen har til en hver tid en tydelig kommunikasjon rundt hva som er undervisningens kjerne, dog lykkes hen ikke alltid med å nå fram til elevene med dette, i hvert fall slik det framkommer i den siste gruppepresentasjonen. En del kroppslige uttrykk og reaksjoner hos elevene kan også tyde på at graden av indre motivasjon er varierende, og at

spenningsoppbygningen i lineære dramaturgiforløp overlates til tilfeldighetene. Dette kan tyde på at elevene og læreren møter undervisningen med utgangspunkt i hver sine forståelseshorisonter, som preger hvordan de leser og møter teksten i undervisningen.

Alt dette har jeg pekt på gjennom analyse og drøfting av de tette beskrivelsene fra observasjon, og visuelle framstillinger av undervisningens dramaturgi. Jeg har kommentert i min drøfting at læreren i enda større grad kan utvikle sin bevissthet rundt hvordan hen aktivt kan utnytte disse grepene til å støtte opp under den kunnskapsproduksjon som hen legger opp til, for blant annet å involvere elevene enda mer, skape indre motivasjon hos dem, og gi hen selv noen fordeler som regissør for den undervisningsdramaturgi som skjer i klasserommet. Hen kan for eksempel vektlegge selve prosessen heller enn sluttproduktet, og legge opp til en mer aktiv refleksjon rundt estetiske uttrykk underveis.

I mine observasjoner, og gjennom samtale og intervju med den aktuelle læreren, framkommer det at hen til en viss grad reflekterer rundt hvordan dramaturgi preger oppbygningen i undervisningen i mediefag, men at hen ikke er så artikulert rundt konkret hvordan dette kan være et nyttig bidrag til en mediefaglig didaktikk som gir elevene bedre mulighet til eierskap og motivasjon og hen selv et større handlingsrom som lærer. Basert på det datamaterialet jeg har samlet inn, ser jeg at læreren har et stort potensiale til å videreutvikle sin praksis mot en dramaturgisk forankret didaktikk. En mer spisset bevissthet hos læreren rundt oppbygning i dramaturgiske forløp, fordrer samtidig en mer detaljert planlegging i forkant.

Gjennom mitt arbeid med å samle datamateriale som kunne belyse min problemstilling, har jeg brukt et utvalg av metoder. Det at jeg til slutt valgte å utelate store deler av dette fra den endelige avhandlingen, gjorde at problemstillingen i min tekst først og fremst belyses ved observasjon. Likevel har alt analysearbeidet jeg har gjort av intervju, logg og sluttsamtale, vært med på å prege hvordan jeg leser mine forskningsresultater under ett. Det kunne derfor vært svært interessant å utforske problemstillingen videre innenfor rammene av en større avhandling. I denne masteroppgaven har jeg sett på dramaturgiske innganger til undervisning gjennom flere ulike innfallsvinkler, som til sammen har bidratt til å gi et rikt bilde av undervisning i filmprosjekt ved studieretning for medier og kommunikasjon i videregående skole. Studien er begrenset til én lærers praksis ved én skole, og det kunne også ha vært interessant å hente datamateriale fra flere ulike skoler for å utforske problemstillingen videre. Likevel mener jeg at en overførbarhet til liknende prosjekter i skolen er til stede, ved at jeg i størst mulig grad har forsøkt å oppnå naturalistisk generalisering gjennom å beskrive forskningskonteksten så detaljert som mulig, og gitt en helhetlig beskrivelse av

framgangsmåten for forskningsprosessen. Den metodologiske tilnærmingen jeg har brukt kan derfor ha verdi også for nye studier.

5.1 Avsluttende refleksjoner

Det at jeg selv har bakgrunn som medielærer, har vært en viktig forutsetning for denne studien. Gjennom min utforsking av dramaturgiteori og hvordan dette kan overføres til undervisning, har jeg oppdaget nye sammenhenger og forbindelser. Analysen og drøftingen viser at teoriperspektivet og den metodiske innfallsvinkelen skapte det nødvendige forskningsrommet for å undersøke dramaturgi som didaktisk mulighet i konkret undervisningspraksis.

Ved å komme tett på den empiriske virkeligheten jeg ønsket å undersøke, har studien bidratt til å styrke mitt syn på at dramaturgi kan være en hensiktsmessig måte å strukturere undervisningsforløp på, slik at de blir engasjerende både for elever og lærer. Dramaturgiens muligheter for oppbygning i helhetlige undervisningsforløp, samt dens mange komposisjonsprinsipper, kan gi læreren en fordel som regissør for den kunnskapsutviklingen som skjer i skapende prosesser. I møte med den medievirkelighet som omgir oss, og som har fått en så stor og vesentlig plass i barn og unges liv, kan dramaturgien gi læreren en reell mulighet til å skape forbindelser mellom verden i og utenfor skolen, slik at ungdom i større grad ser nytten av undervisningen og evner å engasjere seg i den.

De slutninger jeg har trukket ut i fra min forskning i denne studien, kan være et supplement til hvordan prosjektarbeid i skolen kan legges opp generelt, og utfordre det tradisjonelle synet på hvordan kunnskapsutvikling i skolen skal skje og hvilken type kunnskap som tillegges verdi. I dramaturgiske undervisningsforløp har alle elementer betydning som en del av den helhetlige kunnskapsproduksjonen, og prosessen er ikke lineær, men fleksibel og i stadig dialog med den samtid som omgir oss. Å tenke dramaturgisk i undervisningssammenheng gir læreren en større autonomi innenfor rammene av det gitte oppdraget, som Østern skriver (2014). Ved å sette ord på og løfte fram dramaturgiske modeller og virkemidler slik de fremstår i observert klasseromspraksis, har jeg ønsket å bidra til en mer artikulert forståelse av hvordan dette kan fornye og gi liv til en undervisningspraksis som inspirerer lærere og elever og kan danne utgangspunkt for nye drøftinger rundt undervisningsplanlegging og klasseledelse.

REFERANSER

- Aagre, W. (2008). *Ungdomskunnskap. Hverdagslivets kulturelle former*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. uppl. ed.). Lund: Studentlitteratur.
- Aune, V. (2013). *Ungdom, lokalhistorisk teater og kulturestetisk praksis*. I A.-L. Østern, G. Stavig-Karlsen, & E. Angelo, (red.). *Kunstpædagogikk og kunnskapsutvikling*. (s. 193-213) Oslo: Universitetsforlaget.
- Bahloul, M. & Graham, C. (red.) (2012). *Lights! Camera! Action and the Brain: The use of Film in Education*. Cambridge: Scholars Publishing.
- Bakhtin, M. (1991). *Det dialogiska ordet*. Uddevalla: Bokförlaget Anthropos.
- Bingham, C. & Sidorkin, A. (2001). *Aesthetics and the Paradox of Educational Relation*. I *Journal of Philosophy of Education*, Vol.35, No. 1 (s. 21-30).
- Buckingham, D. (2000). *The Making of Citizens. Young People, News and Politics*. USA og Canada: Routledge.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education. Literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Braaten, L.T. & Erstad, O. (2000). *Film og pedagogikk. Dialog og refleksjon i møte med film*. Oslo: Norsk Filminstitutt.
- Christensen, O. & Tuft, B. (2010). *Media Education- Between Theory and Practice*. I S. Kotilainen, & S.-B. Arnolds-Granlund (red.). *Media Literacy Education. Nordic Perspectives*. (s. 109- 120) Göteborg: Nordicom.
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dahl, A.G. (1984). *Mediekunnskap: om dannelsen av et nytt fagområde i skolen*. Oslo: Aschehoug.
- Dewey, J. (1987). *Art as Experience*. New York: G.P. Putnam's Sons.
- Drotner, K. (2016). *Børn og unges arbeide med film: Digital dannelse og produktiv læring for fremtiden*. Forskningsrapport. Odense: Det Danske Filminstitut.
- Engelstad, A. (2000). *Den forføreriske filmen. Om bruk av film i norskfaget*. Landslaget for norskundervisning (LNU). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Erstad, O. (1997). *Mediebruk og medieundervisning*. IMK-report no. 32. Department of Media and Communication. Universitetet i Oslo.

- Evans, M. (2006). *Innføring i dramaturgi. Teater- film- fjernsyn*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Fritze, Y., Haugsbakk, G. & Nordkvelle, Y. T. (red.) (2015). *Mediepedagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books.
- Gilje, Ø. (2007). *Mediefagets produksjonsprosesser – morgendagens kompetanse?* Artikkel publisert i Nordic Journal of Digital Literacy 04/2007. Lastet ned 6.09.2017 fra https://www.idunn.no/dk/2007/04/mediefagets_produksjonsprosesser_-_morgendagens_kompetanse?languageId=2
- Gladsø, S., Gjervan, E.K., Hovik, L. & Skagen, A. (2005). *Dramaturgi. Forestillinger om teater*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gudmundsdottir, S. (1998). *Skarpt er gjestens blick – den fortolkende forsker i klasserommet*. I K. Klette (red.). *Klasseromsforskning – på norsk*. (s. 103-115) Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere*. Oslo: Gyldendal Akademisk. 3.utgave.
- Haugsbakk, G. (2015). *Medienes utfordrende vei inn i skolen*. I Y. Fritze, G. Haugsbakk, & Y. T. Nordkvelle, (red.). *Mediepedagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier*. (s. 47- 63) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Johannessen, A. & Tufte, P.A. (2002). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P.A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. 5. utgave. Oslo: Abstrakt forlag.
- Juell, E. & Nordskog, T. (2006). *Å løpe mot stjernene. Om estetisk dannelse, kreativitet og skapende prosesser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, G. (2003). *Møtets Etikk og Estetik: Betragtninger om et alternativt lærerideal*, Nr 18, 601.
- Karlsen, G. (2009). *Dramaturgi og didaktikk - mellom i og om. Et forsøk på å utvide undervisningens semiotikk*. Artikkel, pensum i EDU3082, *Dramaturgisk kompetanse i didaktisk kontekst H2009*, NTNU. Lagt fram som paper på konferansen «FOU i Praksis 2004» I Trondheim 26-27.04.2004.

- Stavik-Karlsen, G. (2013). *Provokasjon for å koble elevene på*. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo, (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. (s. 234-260) Oslo: Universitetsforlaget.
- Stavik-Karlsen, G. (2014). *Konturer av sårbarhetens pedagogikk*. I A.-L. Østern (red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 149-168) Bergen: Fagbokforlaget.
- Kjørup, S. (2000). *Kunstens filosofi – en indføring i æstetik*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London and New York: Routledge.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Letnes, M. A. (2013). *Barnehagebarns kunstmøte i digitalestetisk praksis*. I A.-L. Østern, G. Stavik-Karlsen, & E. Angelo (red.). *Kunstpedagogikk og kunnskapsutvikling*. (s. 129-149) Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2003). *Studieplan for fag-/yrkesdidaktikk i medier og kommunikasjon i 1-årig praktisk-pedagogisk utdanning*. Regjeringen. Statsministerens kontor. Lastet ned 3.10.17 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/ufd/pla/2003/0001/ddd/pdfv/175060-fag-yrkesdidaktikk_i_medier_og_kommunikasjon.pdf
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (1999). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Mo, M. (2014). *Undervisningsdesign med estetisk tilnærming. Idéutviklingsprosess i mediefag i videregående skole. Masteroppgave i estetiske fags didaktikk*. Program for lærerutdanning, Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. NTNU.
- Neverdal, M. (2014). *Lys, lyd, kamera og ACTION! Når idé blir til film – en undersøkelse av filmprosessens faglige og didaktiske muligheter sett gjennom praktisk arbeid med actionfilm*. Mastergradsavhandling Høgskolen i Telemark, Fakultet for estetiske fag, Folkekultur og lærerutdanning.
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet. Didaktikk for ungdomstrinnet og videregående skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qvortrup, L. (2006). *Knowledge, Education and Learning- E-learning in the Knowledge Society*. Frederiksberg: Samfundslitteratur Press.

- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). *Från stoff til studie. Om analysearbeite i kvalitativ forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samuelson, A. M. (2003). *Formidling av kunst til barn og unge*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Selander, S. (2017). *Didaktiken efter Vygotskij. Design för lärande*. Stockholm: Liber.
- Stake, R. E. & Trumbull, D. (1982). Naturalistic Generalization. *Review Journal of Philosophy and Social Science*, 7, (1) (s. 1-12).
- Steinsholt, K. (2009). *Lek som kroppslig danning*. Artikkel utdelt på forelesning i EDU3070 *Estetisk virksomhet, lek og barndomsforståelse*, NTNU 21.08.2009.
- Steinsholt, K. (2006). *På den andre siden av ingensteds*. I K. Steinsholt & H. Sommerro (red): *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill*. (s. 23-44) Oslo: Damm.
- Szatkowski, J. (1989). *Dramaturgiske modeller- om dramaturgisk tekstanalyse*. I E. E. Christoffersen, T. Kjølnér & J. Szatkowski. *Dramaturgisk analyse. En antologi*. (s. 9-92). Århus: Universitetet i Århus, Institutt for dramaturgi (Aktuelle teaterproblemer 24).
- Sørly, R. (2017). *Narrativ etikk og refleksivitet*. I R. Sørly & B. Blix (red.) *Fortelling og forskning: Narrativ teori og metode i tverrfaglig perspektiv*. (s. 33-43). Stamsund: Orkana Akademisk.
- Terum, K., & Aas, N. K. (1999). *Med film på timeplanen. Veiledningshefte om bruk av film i undervisningen og om opplæring i filmkunnskap*. Oslo: Skolefilmutvalget.
- Tufte, B. (1998). *TV på tavlen- om børn, skole og medier*. København: Akademisk Forlag.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Programområde for medier og kommunikasjon- Læreplan i felles programfag Vg2 (Med2-01)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Vettenranta, S. (red.) (2007). *Mediedanning og mediepedagogikk. Fra digital begeistring til kritisk dømmekraft*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vettenranta, S. (2004). *Mediepedagogikk fra instrumenthåndtering til kritisk borgerskap* Artikkel publisert i Norsk Medietidsskrift 04/2004. Lastet ned 7.09.17 fra https://www.idunn.no/nmt/2004/04/mediepedagogikk_fra_instrumenthandtering_til_kritisk_borgerskap
- Vettenranta, S. (2003). *Du blir sjokka sjøl om du er et heilt hav unna. En undersøkelse om de unge og katastrofenyheter*. Pedagogiske rapporter, skriftserie fra pedagogisk institutt, Rapport nr. 14. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse, NTNU.

- Vettenranta, S. & Frantzen, V. (red.) (2012). *Mediepedagogikk. Refleksjoner om teori og praksis*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Vygotskij, L. S., Rieber, R.W., Carton, A. S., Bruner, J. S. (1997). *The collected works of L. S. Vygotsky : V. 4 : The History of the development of higher mental functions* (Vol. V. 4). New York: Plenum Press.
- Øfsti, R. (2014). *Rommet og undervisninga – læreren som scenograf*. I A.-L. Østern (red.) *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 87-119) Bergen: Fagbokforlaget.
- Østenrud, S. (2007). *Krever medieutviklingen en ny dannelsesstenkning?*. I S. Vettenranta (red.). *Mediedanning og mediepedagogikk* (s. 34-58) Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Vibe, N., Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E. & Markussen, E. (2012). *Strukturer og konjunkturer. Evaluering av kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet «Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring»* NIFU-rapport 26. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Lastet ned 25.08.2017 fra https://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/NIFU_struktur.pdf
- Østern, A.-L. (2010). *Estetisk tilnærming til læring*. I S. S. Hovdenak & O. Erstad. *Kunnskap i skolen* (s. 181–198). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østern, A.-L. (red.) (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østern, T. P. & Engelsrud, G. (2014). *Læreren-som-kropp. Kontakt, kommunikasjon og ledelse som lærerkropp*. I A.-L. Østern (red.). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. (s. 67-86) Bergen: Fagbokforlaget.

VEDLEGG

1. Historisk tilbakeblikk på medieundervisningens utvikling
2. Periodeplan 2MK reklamefilm
3. Tette beskrivelser
4. Narrativ, intervju med lærer
5. Sluttsamtale med lærer
6. Analysekjema
7. Kvittering fra NSD
8. Samtykkeskjema/informasjonskriv

Vedlegg 1

Historisk tilbakeblikk på medieundervisningens utvikling

I det følgende sammendraget av medieundervisningens utvikling og vilkår i Norge, baserer jeg meg først og fremst på Ola Erstads rapport «Mediebruk og medieundervisning», samt Erstad og Braatens bok «Film og pedagogikk. Dialog og refleksjon i møte med film». I tillegg har jeg supplert med Asle Gire Dahls «Mediekunnskap: om dannelsen av et nytt fagområde i skolen» fra 1984, Svein Østenruds kapittel «Krever medieutviklingen en ny dannelsesstenkning?» i Soilikki Vettenrantas bok «Mediedanning og mediepedagogikk», Vettenrantas artikkel «Mediepedagogikk fra instrumenthåndtering til kritisk borgerskap», samt Geir Haugsbakks kapittel «Medienes utfordrende vei inn i skolen» i Fritze, Haugsbakk og Nordkvelles «Mediepedagogiske perspektiver. Mediesosialisering, undervisning om og med medier». Kunnskapsdepartementets rammeplan fra 2003, «Studieplan i fag-/yrkesdidaktikk i Medier og Kommunikasjon i 1-årig praktisk-pedagogisk utdanning», samt Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussens NIFU-rapport «Strukturer og konjunkturer. Evaluering av kunnskapsløftet. Sluttrapport fra prosjektet 'Tilbudsstruktur, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring'» har også vært nyttige kilder. Kildene vil bli oppgitt der de er sitert direkte, samt i litteraturlisten, ellers er den følgende teksten basert på de kilder jeg her har oppgitt.

Film som hjelpemiddel i undervisning kom tidlig inn i skolen, allerede på 1920-30 tallet, og en viktig bakgrunn for ønsket om å bruke film i skolen var populariteten i samfunnet for øvrig, og filmens evne til å aktualisere undervisningen. Samtidig ble film sett på som noe læreren måtte begrense bruken av, og filmens negative virkninger ble diskutert. Undervisning i film og mediebruk ble lenge dominert av en tankegang om å beskytte de unge mot påvirkning og gjøre dem i stand til å kritisk vurdere medienes budskap, og få innsikt i medienes virkemidler. Film var noe læreren kunne ta i bruk som et middel, en støtte i undervisningen, men bruken måtte begrenses for å beskytte de unge mot en for stor påvirkning fra mediene samlet sett. Initiativet til å bruke film i skolen kom i hovedsak utenfra, og lærere ble bare unntaksvis rådspurt. Filmen var i begynnelsen ikke et studieobjekt i seg selv, og bruk av film i undervisning handlet om å utdype og konkretisere det øvrige lærestoffet. Utover på 60- og 70- tallet, i takt med fjernsynets inntog og den samfunnsmessige utviklingen av massemedier generelt, ser man en utvikling mot å ta i bruk film som en estetisk uttrykksform også i skolen gjennom «Mønsterplan for grunnskolen» fra 1974. Det nye

valgfaget «Media-kunnskap/film» åpnet opp for at filmfrelste lærere kunne undervise elevene i både teoretiske og praktiske sider av faget. I kraft av å være en rammeplan og ikke en målstyrt plan, gav den også rom for at læreren i stor grad kunne utforme undervisningen slik hen ønsket. Samtidig var formuleringene i rammeplanen preget av en holdning om at skolen innehar sentrale grunnverdier som skiller seg fra elevenes erfaringsverden utenfor skolen, og at det eksisterer en avstand mellom de påvirkningskildene elevene møter i og utenfor skolesammenheng. Tanken om å verne og forsvare de unge mot påvirkning fra massemediene, og ønsket om å formidle innsikt i mediens rolle og funksjon i samfunnet, sto sentralt her. Dette var også sentralt for utviklingen av mediepedagogikk som eget fagfelt utover på 70-tallet. Undervisningen i faget var svært varierende rundt om på ulike skoler og i ulike deler av landet, først og fremst på grunn av manglende kompetanse hos lærerne og mangelfull tilgang til undervisningsmateriale. Undervisning og metodikk i faget var først og fremst basert på en egeninteresse hos den læreren som valgte å undervise det på sin skole. Utover på 80-tallet får kunnskap om massemedier en større plass i skolens plandokumenter, og kommer inn som et element innenfor flere fag i grunnskolen. Fortsatt er det læreren selv som i stor grad styrer hvordan faget undervises, som selvstendig tverrfaglig samarbeid eller som en integrert del av de andre fagene. Samtidig skjer det en dreining i undervisningens fokus mot å trekke inn ferdighet som en sentral komponent i tillegg til kunnskaps- og holdningsmål. Det at elevene gjennom praktisk film- og medieproduksjon skal få erfaring med å skape mediebudskap, kommer inn som noe nytt, og illustrerer et nytt syn på mediene som et emne det i seg selv er viktigere å undervise om utover det å fungere som et godt læremiddel. Ferdighetskomponenten innebærer en snuoperasjon fra å være passiv mottaker til aktiv sender. Likevel begrenses undervisningen i faget på dette tidspunktet fortsatt av blant annet mangel på utstyr, mangelfull lærerkompetanse, og ikke minst mangelfull undervisningsmetodikk. Det at den enkelte lærer mer eller mindre ble overlatt til seg selv i utviklingen av metodikk og innhold, skapte store forskjeller i hvordan faget ble undervist på de enkelte skolene.

I videregående skole kom mediekunnskap/film inn som valgfag i 1976. Medieundervisningen ble i stor grad lagt opp etter lokale initiativ, der lærerne selv la opp undervisningen etter hva de selv var interessert i og hadde kompetanse innenfor. Utover på 80-tallet, i takt med den teknologiske utviklingen i samfunnet for øvrig, blir arbeid med massekommunikasjon og medieprodukter anerkjent som en mer og mer viktig del av undervisningen i flere obligatoriske fag, blant annet norsk og samfunnsfag. Dog er fagets plass i skolen og undervisningen, samt lærerens kompetanse og metodikk, fortsatt svært

generelt og lite presist omtalt i skolens mål-og styringsdokumenter. Mot slutten av 80-tallet og begynnelsen av 90-tallet, får en de første studieretningene i mediefag i videregående skole, gjennom innføringen av mediekunnskap som linjefag. Fra 1990 blir det ved enkelte skoler mulig å velge mediekunnskap som eget studieretningsfag. I læreplanen handler målsetningene i faget om en kombinasjon av kunnskapstilegnelse, analyse av medieprodukter, og praktisk erfaring med å uttrykke seg gjennom ulike medier. Kritisk bevisstgjøring er et sentralt fokus for alle disse målsetningene. «Fra å bli betraktet som nyttige læremidler, har audio-visuelle medier fått en status som viktige studieobjekter innenfor ulike fagområder.» (Erstad 1997, s. 47).

Parallelt med at mediefaget blir anerkjent som eget fagområde og får innpass i skolen, utvikles det en del tiltak utenfor skolen, med mer eller mindre tilknytning til undervisning. Her kan skolekinoordningen nevnes, samt organisasjonen «Avis i skolen», og ulike typer medieverksteder rundt om i landet. Igjennom disse tiltakene har arbeidet med medieprodukter og -budskap vært løsrevet fra skolens læreplaner, og kunnet tilnærme seg dem ut ifra andre innfallsvinkler og retningslinjer. Den kritisk-analytiske dimensjonen som er gjennomgående innenfor medieundervisningen i skolen, er her mer nedtonet mot et større fokus på ferdighets- og kunnskapsdimensjonen. «Landslaget for medieundervisning», en nasjonal organisasjon for medielærere, har vært aktivt med i utviklingen av mediepedagogikken gjennom egne samlinger og kurs for lærere. I tillegg har Norsk Filminstitutt hatt en sentral rolle i utvikling og distribusjon av materiell for skolesektoren. «Som støtteapparat overfor skoler og lærere har instituttet etablert en ressurs som gjør det mulig for lærere å utnytte mulighetene for bruk av film i sin undervisning.» (Braaten&Erstad 2000, s.22). Erstad skriver: «En gjennomgang som den foregående er interessant fordi den synliggjør hvilke trange kår filmundervisningen har hatt i norsk skole. Det blir et tankekors når en vurderer dette på bakgrunn av den plass audiovisuelle medier har i barn og unges oppvekst i våre dager.» (Braaten&Erstad 2000, s. 35).

I tillegg illustrerer dette hvordan rammene for lærerens handlingsrom har forandret seg, og hvordan medielærere i stor grad har vært overlatt til seg selv, og etterhvert til instanser utenfor skolen, i utviklingen av en mediefaglig didaktikk. Avgjørelsene om å ta i bruk mediene i undervisningen har ofte ikke vært forankret i grundige didaktiske vurderinger med rot i skolen, men kommet som en følge av medienes utvikling i samfunnet for øvrig. Etter å ha kommet inn som eget studieretningsfag i videregående skole etter Reform-94, blir det i år 2000 etablert en egen yrkesfaglig studieretning for medier og kommunikasjon. Utviklingen mot å åpne for fagets plass som eget yrkesfaglig løp, med klart definerte

kunnskaps-, holdnings-, og ferdighetsmål, må sies å ha skjedd på bakgrunn av den teknologiske utviklingen ellers i samfunnet, og behovet for å ta ungdom på alvor som meningsskapende innholdsprodusenter. I Rammeplanen for Praktisk-pedagogisk utdanning fra Kunnskapsdepartementet, studieplanen for fag- og yrkesdidaktikk i medier og kommunikasjon fra 2003 står følgende;

Fra år 2000 fikk vi en egen studieretning for medier og kommunikasjon. Her er det lagt vekt på å etablere et utdanningstilbud med en bred felles plattform for mange yrkesmuligheter innen ulike medie- og kommunikasjonsbedrifter. Dette stiller store krav til kompetanse på tvers av tidligere spesialiserte yrker. Den nye studieretningen retter seg både mot fagopplæring og generell studiekompetanse, og skal gi et grunnlag for videre utdanningsmuligheter innen et bredt felt av yrkesfunksjoner rettet mot mediebransjene.

(Kunnskapsdepartementet 2003)

Yrkesfaglig studieretning i medier og kommunikasjon har helt siden etableringen vært svært omdiskutert, blant annet på grunn av mangel på lærlingeplasser til elevene, høye og kostbare krav til utstyr, og den store andelen elever som ikke fullførte løpet, men valgte påbygning til allmenn studiekompetanse det siste skoleåret. Fra høsten 2016 ble linjen lagt om til studiespesialiserende løp med fordypning i mediefag, på samme måte som formgivningsfag og musikk/dans/drama. Det er den nå utgåtte modellen med yrkesfaglig studieretning som er observert og danner utgangspunktet for denne studien, men fokuset for oppgaven på lærerens didaktikk omhandler mer og favner videre enn dette utdanningsløpet rent spesifikt.

Uansett kom det, med mediefagets inntog som selvstendig yrkesfaglig løp, et tilbud til lærere om utdanning i fag- og yrkesdidaktikk for mediefagene gjennom den praktisk-pedagogiske utdanningen. Mangel på relevant lærerutdanning, utilstrekkelige ferdigheter hos lærerne og mangelfull tilgang til undervisningsmateriale, har vært et problem for mediepedagogikken. «Uten kompetente medielærere, ingen kompetent medieundervisning», fastslår Vettenranta (2004, u.s). Med innføringen av yrkesfaglig utdanning i mediefagene utvikles det nå materiell for undervisning i media og filmfag, samt tydelige mål og retningslinjer for hva lærere skal undervise i faget. Med dette kommer også en mer spesifisert mediefaglig didaktikk inn som en del av lærerutdanningen. Mål for undervisningen i fagene blir altså klarere definert og satset på som en del av lærerutdanningen. Fra å være begrenset til enkelte entusiastiske filmlæreres engasjement for faget, spores nå en vilje til å utvikle en tydeligere didaktikk for mediefagene som fremtidige filmlærere kan ha nytte av. Min avhandling er ment som et bidrag til å skape nye innfallsvinkler til hvordan film kan undervises i skolen.

Det er, i tillegg til et historisk riss av medieundervisningens forutsetninger i Norge, her nødvendig å nevne noe om medieundervisningens vilkår i England, mye fordi en del av de sentrale kildene i min oppgave viser til mediepedagogiske innfallsvinkler med opphav her. I Norge, som i flere av de andre nordiske landene, har man hatt en teoritung forankring for hva og hvordan det skal undervises i mediefagene, hvor grunnlaget for undervisningen i film har sprunget ut fra filmteori og generell medieteorier. Dette har ikke vært grunnlag for særlig diskusjon, sett ut ifra at faget tradisjonelt ikke har hatt en egen plass i skolen, annet enn integrert i andre skolefag i grunnskolen. Det er først med innføringen av et eget mediefag i videregående skole, og etterhvert en egen yrkesfaglig linje, at ferdighetskomponenten i faget vektlegges i større grad.

I England derimot, har forholdet mellom teori og praksis vært et diskusjonstema over lengre tid. Både grunnlaget for fagets innhold og hvilke referanserammer som skal gjelde for lærerens planlegging og gjennomføring av filmundervisningen har stått sentralt i slike mediepedagogiske diskusjoner. «Screen Education» av The Society for Education in Films and Television, var et pedagogisk tidsskrift som ble utgitt i England på 60-tallet. Utover på 70-tallet fikk tidsskriftet stor betydning for hvordan mediefagene ble undervist i skolen. Målet for undervisningen var først og fremst å styrke elevenes evne til kritisk å vurdere filmens rolle som maktapparat. Derfor var kritisk teori svært sentralt i lærerens bakgrunnskompetanse.

Utover på 80-tallet fikk tidsskriftet kritikk av en del mediepedagoger for å fremme en ensidig teoretisk vinkling på undervisningen. Denne kritikken resulterte i en mer tydelig polarisering i forholdet mellom teori og praksis, hvilket igjen fikk følger for lærerens didaktiske forutsetninger. Erstad gjengir Judith Williamson, som i to artikler publisert i Screen Education skriver om behovet for å se nærmere på hva som skjer i konkrete og praktiske undervisningssituasjoner: «(...) but the question which confronts the teacher (...) is how to teach these things, literally how to get them across, how to make them make sense to actual living individuals (...)» (Williamson i Braaten&Erstad 2000, s 43). Williamsons betraktninger påpeker nødvendigheten av å se på hva som foregår i klasserommet, og at måten elevene lærer på avhenger av den tilnæringsmåten læreren velger. Williamson stiller spørsmålsteget ved hvordan lærerens metodikk kan bidra til å gjøre de faglige temaene meningsfulle og relevante for elevene. «Svaret hun gir, er at man i større grad må ta utgangspunkt i elevenes egne erfaringer og identitet ved planlegging av slike undervisningsforløp. Dessuten må en i planleggingen også fokusere på ulike aspekter knyttet til det som faktisk skjer i klasserommet.» (Braaten&Erstad 2000, s. 44).

En av de sentrale stemmene i den mediepedagogiske debatten utover på 80-tallet var Len Masterman. Han ønsket en vridning mot et mer aktivt elevsyn og mer fokus på praktiske ferdigheter. Dog var han fortsatt preget av et elevsyn som ikke trakk de unges interesser og mediehverdag inn i klasserommet i særlig grad, men fokuserte mer på hvordan læreren kunne bruke mediefagene til å gi elevene kunnskap til å dekonstruere kritisk medienes budskap.

David Buckingham kom på 90-tallet med kritikk av Mastermans undervisningspedagogikk, som han mente var for mye preget av den top-down holdningen som tradisjonelt sett har gjennomsyret undervisningen i mediefagene. Buckingham's læringssyn er preget av «Cultural studies»- tradisjonen i England, og henter inspirasjon fra Lev Vygotskys læringsteorier om den proksimale utviklingssonen. Prosesser i hverdagen utenfor skolen blir da en viktig komponent, som for eksempel den betydningen medier som film har i denne sammenhengen. Ifølge Buckingham blir elevenes mediebruk og kjennskap til medieprodukter og –budskap trukket for lite inn i skolens undervisning om emnet. Han argumenterer for at undervisningsplanleggingen bør ta utgangspunkt i den kompetansen som barn og unge allerede sitter inne med og hvordan denne kompetansen kan tolkes, og også ta utgangspunkt i de komplekse læringsprosesser som skjer i klasserommet. Denne debatten førte til en undervisningsmetodikk med økt elevsentrering og en mer tilskuerorientert filmundervisning. Man ser altså en faglig pedagogisk diskusjon som ikke kun dreier seg om fagets innhold og vektleggingen av teori versus praksis, men også om lærerens forutsetninger for å undervise, didaktiske innfallsvinkler og metoder, samt lærerens rolle som overfører av kunnskap. David Buckingham har vært svært betydningsfull for utviklingen av et mediepedagogisk læringssyn som vektlegger prosesser i klasserommet.

Den historiske gjennomgangen jeg her har tatt for meg, viser hvordan lærerens metoder har forandret seg fra å ta i bruk medier som et middel i undervisningen til at medier blir et eget fagområde og et mål i seg selv. Samtidig har medieundervisningen vært preget av en dobbelthet; på den ene siden en frykt for medienes negative innflytelse, på den andre siden et ønske om at elevene skulle gjøre sine egne konkrete erfaringer med nye medier. Dette sier noe om lærerens forutsetninger for å undervise, og har hatt stor betydning for utviklingen av undervisningsmateriell og en mediefaglig didaktikk. Før innføringen av medier og kommunikasjon som eget yrkesfaglig løp i år 2000, var de didaktiske overveielser i praksis overlatt til den enkelte lærer, som utviklet undervisningsopplegg basert på egen interesse og kjennskap til faget. «Filmundervisning i Norge har vært de entusiastiske filmlærernes lekegrind. Ildsjelers møysommelige arbeid gjennom mange år har etterhvert klart å skape en viss forståelse også hos læreplankonstruktørene for at filmen som medium og kunstart måtte

få en plass i skolens undervisning.» skriver Braaten&Erstad i «Film og Pedagogikk» (2000, s 9). Det er fortsatt slik at de fleste lærere i mediefagene baserer sin undervisning på hvordan de selv har blitt opplært, og fletter inn egen erfaring i arbeid med medieprodukter. Det har ikke manglet fagbøker om mediefagenes innhold, for eksempel bøker om hvordan man produserer en film fra ide til ferdig produkt, men en faglig didaktisk diskurs om hvordan læreren formidler dette til elevene i klasserommet, har vært og er fortsatt et område som er åpent for innspill og diskusjon. Slik sett er min masteravhandling ment som et bidrag.

2MK Reklamefilm Presentasjon: uke 4

Ansvarlige lærere: P & Q

Tema:

Reklamefilm

Produksjon av reklamefilm. Grupper på 3.

Oppgave:

Dere skal i grupper på 3 produsere reklamefilm(er) for en gitt avsender. Avsender og produkt bestemmes av gruppa.

Vi vil i plenum gjennomgå potensielle og aktuelle avsendere.

Elevmedvirkning (gruppa bestemmer avsender, målgruppe, kanal).

Innen markedskommunikasjon vil dere i all hovedsak velge mellom holdningsskapende produkt eller salg.

PRODUKTER:

Reklamefilm(er)

Produsere 3 filmer, samme avsender, ulik lengde (30, 15, 10sekunder)

Dere skal utarbeide ide. Ide presenteres skriftlig for lærere.

- Storyboard skal lages
- Dreiebok
- Inndeling av roller i gruppa defineres og presenteres (regi, lyd, klipp, produsent)

Opptak kan gjøres i studio eller på location.

Dere skal produsere egen musikk/ lyd til filmene.

Filmene skal ha en tydelig grafisk profil (som gjenspeiler avsender).

Hva vurderes:

- Teknisk gjennomføring (cinematografi, klipp, grading, lyd)
- Originalitet (ide, story).
- Helhetlig uttrykk
- Film-gruppa får samlet karakter.

- Prosjektbeskrivelse, storyboard og manus leveres inn.

Karakterer blir gitt i produksjon, design og kommunikasjon.

Filmen skytes i 1080p 25, mastres i H.64, wav. 48kHz, 16 bit

Læreplanmål for perioden:

Innholdsproduksjon

- bruke yrkesfaglige arbeidsmetoder innen journalistikk, informasjon og reklame, tilpasset målgruppe og medium i egne produksjoner
- drøfte forskjeller mellom journalistikk og markedskommunikasjon
- bruke ulike former for fortellerteknikk og dramaturgi i egne tekst-, bilde- og lydproduksjoner og kombinasjoner av disse, og begrunne valgene

-
- analysere bruk av kilder innen ulike medier og i egne produkter, og selv utøve kildekritikk
 - planlegge, gjennomføre og vurdere produksjoner i tekst, bilde, lyd og kombinasjoner av disse i ulike formater og til ulike medier
 - bruke grunnleggende fagterminologi og forklare ulike medietypers produksjonsforløp fra idé til ferdig produkt
 - bruke prinsipper for prosjektstyring, kvalitetssikring og kostnadsberegning av en medieproduksjon
 - velge og bruke utstyr og programvare tilpasset produkt og rammevilkår
 - behandle og vedlikeholde utstyr for medieproduksjon

Innlevering:

Tirsdag uke 4

Pensum i perioden:

Ukeplan:

Uke 1

Introduksjon/ repetisjon

Lærerne vil gjøre øvelser i Premiere/ AE & Logic

Visning av eksempler på reklamefilm.

Ideutvikling/ konseptutvikling

Uke 2

Ideutvikling, presentasjon av konsept, godkjenning

Preproduksjon: Manus, storyboard, dreiebok, scouting, casting mm.

Uke 3

Produksjon.

Postproduksjon.

Uke 4

Ferdigstilling.

Visning.

TETTE BESKRIVELSER fra observasjoner av filmprosjekt i VG2 Medier og kommunikasjon

Observasjonstime 1, prosjektuke 1.

Jeg ankommer skolen og går først inn på lærernes arbeidsrom som befinner seg midt imellom alle undervisningsrommene. Her hilser jeg på gamle kollegaer og henger fra meg jakka før jeg finner frem laptop og notisblokk, og prater kort med læreren jeg skal observere hos. Vi blir enige om hvor jeg skal sitte i klasserommet, og at vi sammen skal orientere elevene om hvem jeg er og hvorfor jeg er der. Så går vi sammen ned en trapp til klasserommet der undervisningen skal foregå. Dette er et todelt rom hvor den ene delen har et tradisjonelt klasseromsoppsett med kateter og lerret foran, og dobbelpulter hvor elevene sitter to og to sammen på rekker i rommet. Bak alle pultene er det en fleksibel vegg som kan flyttes på og brukes til å dele av rommet. Denne er nesten helt åpen til den bakerste delen, bare en tredjedel av den er trukket for. I den andre delen, som kan bli et ekstra rom, er det runde bord som står spredt rundt vilkårlig, og ikke noe kateter foran. Det er separate dører inn til de to rommene. Vi går inn døra til den delen av rommet med tradisjonelt oppsett, og jeg finner meg en plass bak elevenes pulter. Noen elever titter litt nysgjerrig på meg, mens andre er opptatt med sitt. Det blir litt rot til å begynne med, elevene kommer inn fra friminutt og har hatt andre fag før pausen. Lærer går fram til kateteret og setter fram laptopen sin, samtidig som hen prater lett med noen elever her og der, og sier høyt at alle må finne plassene sine. I dag skal de få nye plasser i klasserommet, de følger visst en oppsatt plan for når de skal bytte plasser og hvem som skal sitte sammen, og det er litt uro mens de organiserer seg. Elevene småprater og ler mens de flytter med seg tingene sine til riktig plass. Når de har kommet seg noenlunde på plass, ber læreren dem om å legge vekk duppeditter og mobiltelefoner, og rette oppmerksomheten mot undervisningen. Lærer står foran i klasserommet, litt foran kateteret. Hen ønsker godt nytt år, forteller at det nå er reklame det skal dreie seg om, og at de skal se på reklamefilmer litt seinere i økta. Så sier hen at som elevene kan se, så har de besøk av meg i klassen i dag, og at jeg skal være der noen økter i ukene framover. Jeg reiser meg opp og forteller selv at jeg tidligere har jobbet ved skolen, og at jeg nå er på besøk for å observere hvordan læreren underviser i denne klassen i dette prosjektet. Jeg og lærer har øyekontakt mens dette skjer, og jeg ser rundt i klassen på elevene mens jeg presenterer meg selv og prosjektet. Lærer bekrefter at jeg er en tidligere kollega, og elevene forstår på måten vi

snakker sammen på at vi kjenner hverandre og har jobbet sammen før. Så setter jeg meg ned igjen, og lærer orienterer om hvilke lærere på studieretningen som skal undervise klassen i denne prosjektperioden. Det virker på meg som om elevene på forhånd vet at det skal undervises i film i denne perioden. Etterhvert begynner læreren å snakke om tema for perioden, nemlig levende bilder- altså film.

Hen spør om elevene har erfaring med film fra tidligere prøver og tentamener, men får ikke så mye respons fra klassen. Lærer fortsetter å snakke om eksamen og at vi må tenke framover mot eksamen. Jeg merker at med en gang ordet eksamen kommer opp, og det snakkes om prøver og vurderinger, daler stemningen blant elevene. De blir stillere og mer innadvendte. Lærer sier at rundt 20% av elevene kommer til å få film som tema for eksamen, at film er pensum og står i læreplanen for faget. Derfor vil hen nå fokusere på hva som kreves av elevene på eksamen slik at de i løpet av disse ukene med filmprosjekt skal bli i stand til å utføre en eksamensoppgave i film når den tid kommer. Så hever hen stemmen litt og sier at tema framover i de neste fire ukene vil bli reklamefilm.

Elevene våkner litt til, noen stønner ååååhh, andre kommer med tilrop av ulike slag, noen positive og noen mer negative. Lærer lar seg ikke merke av dette, men fortsetter å snakke, og forteller at det er markedskommunikasjon det skal handle om. Det skal legges opp som et gruppearbeid. Hensikten med dette er å få en forståelse for hva reklamefilm kan være innenfor ulike sjangre, forteller hen. Elevene stilner igjen, noen ser ut som de følger med på det læreren sier, mens andre stirrer ned i pulten eller ut i lufta. Lærer forteller videre at poenget med arbeidsmåten og temaet er å gi elevene et inntrykk av hvordan dette gjøres ”ute i felten”. Det er en bransjestandard som skal følges, sier hen, og arbeidsprosessen fra ide til ferdig film skal foregå på samme måte som det gjøres i bransjen.

Lærer høres mer engasjert ut nå. Hen står fortsatt foran i klasserommet og lener seg litt mot kateteret mens hen snakker. Når hen begynner å snakke om hvordan filmproduksjon gjøres i bransjen, reiser hen seg litt mer opp og begynner å bevege seg litt rolig mens hen snakker, fortsatt foran ved kateteret.

Jeg snakker av egen erfaring, sier læreren, og forteller at hen selv har et eget produksjonsselskap som tar imot oppdrag fra kunder. Noen av elevene retter seg litt mer opp og ser ut som om de følger med og spisser ører. I prosjektet skal dere jobbe med å tenke dere at avsenderen er en kunde, sier læreren. Det kan være en fiktiv eller reell bedrift eller organisasjon som dere får i oppdrag å lage en reklamefilm eller informasjonsfilm for. Dere vil få erfaring om hvordan man forholder seg til en kunde, og hvordan man da jobber med produktet. Det ferdige produktet skal være i tråd med hva kunden ønsker seg. Dette er

learning by doing! Hvordan skal dere oppnå dette, å få til å lage det som kunden ønsker seg eller har sett for seg på forhånd, spør læreren åpent ut i klassen. Det blir litt stille før en av elevene forsiktig nevner kommunikasjon som stikkord. Ja! Sier lærer, hever stemmen enda litt mer og begynner å slenge ut momenter som må tas hensyn til i produksjonsprosessen.

Booking, location, utkast, planlegging, kommunikasjon med kunde er nøkkelen, sier hen. Noen av dere kan faktisk få en reell kunde i dette prosjektet også, sier hen, og forteller om tidligere elevgrupper og elevbedrifter ved skolen som har fått «ordentlige» oppdrag av firma og kunder som de har fått betalt for. Noen av elevene virker mer interesserte nå, når det er snakk om reelle kunder og mulighet for å tjene penger, mens andre er like uengasjerte som før. Likevel er det tydelig ut ifra måten lærer snakker på og begreper som hen bruker, at det forutsettes at elevene har noe begrepskunnskap som de kjenner til innholdet av fra før.

Å lage reklamefilm er også moro, sier læreren, og forteller at hen etterhvert skal vise fram noen eksempler.

Så sier hen at når elevene skal lage egne filmer, skal de skissere alt på forhånd, tegne storyboard og øve seg på å visualisere hvordan de tenker seg filmen slik at det blir tydelig både for dem selv og «kunden». Lærerne skal se og godkjenne ideen før de får lov til å begynne med filmingen, fordi nå er det lærerne som er kunden. Prosjektet skal foregå slik at elevene i grupper skal utvikle et konsept, dele gruppa i ulike roller, lage en skisse til selve filmen, og presentere skissen for lærer. Det er viktig at gruppa har en felles forståelse av konseptet, for i det virkelige liv må den kunden som finansierer filmen få et inntrykk av hva det er de betaler for. Tema for filmen kan de bestemme selv, så her er det muligheter for elevmedvirkning sier læreren. En av elevene spør hvor mange de skal være i gruppa, læreren svarer at hen har tenkt 3, og følger opp med å spørre elevene om de kan gjette hvorfor.

Elevene svarer samarbeid, at man må kunne stole på hverandre. Lærer bekrefter dette og snakker om at hvis de blir for mange på en gruppe, er det alltid noen som ender opp som det hen kaller «gratispassasjerer». Passe antall elever på gruppa fører til at alle blir involvert. Så fortsetter lærer med å si at alle på gruppa skal klippe hver sin versjon av den ferdige filmen. De skal ta utgangspunkt i samme storyboard og råmateriale, men gjøre klippinga individuelt. Det er fordi alle skal jobbe med redigeringsverktøy og lære seg det skikkelig. Så skal gruppa velge en av de ferdigklippede versjonene som de skal presentere foran klassen på avslutningen av prosjektet.

Mens alt dette foregår er det litt mer uro og aktivitet i klassen, selv om elevene sitter på plassene sine som før. Flere snur seg mot hverandre og hvisker og snakker lavt sammen om

hvem de vil være på gruppe med, og noen ser ut som de allerede er i gang med å tenke ut ideer til film.

Lærer fortsetter. Nå skal vi se på oppgaveteksten og noen eksempler, sier hen.

Så blir det litt dødtid mens lærer ordner med prosjektor, elevene prater lavt seg imellom mens de venter. Lærer forklarer litt om hvorfor vi jobber med reklame og ikke fiksjonsfilm.

Grunnen er at dette er eksamensrelatert, sier hen. Grunnlaget finnes i læreplanen for faget, og markedskommunikasjon favner om mange læreplanmål. Elevene kan lage fiksjonsfilm på fritida, sier hen. Før hen begynner å gjennomgå oppgaveteksten, som nå vises på prosjektor, poengterer hen at idé kommer før valg av teknikk. Det viktigste er å ha en god ide til en film, og ikke starte med å tenke ut hvilke kule effekter en har lyst til å teste ut. Så begynner hen å gjennomgå oppgaveteksten, tar for seg det som står der punkt for punkt og snakker og utdyper rundt det. For meg som sitter bakerst i rommet, er det ikke så lett å lese det som står på prosjektoren, så det er greit å få litt utdypende informasjon fra lærer. Samtidig er det mye informasjon på en gang, og flere elever ser ut som om de ikke følger så nøye med på hva som blir sagt. De ser trøtte ut, noen spiser, noen ser ned, noen lukker øynene, en legger seg ned over pulten. Lærer snakker videre om oppgaveteksten. Forklarer i hvilke deler det er mulighet for elevmedvirkning. Fortsetter å snakke og forklare rundt en del fagbegreper, for eksempel om forskjellen på holdningsskapende reklamer og ren produktreklame. Lærer sjekker om elevene henger med ved å spørre ut i klassen om de forstår, noen vifter med en hånd. Cirka 1/3 av klassen ser ut som de følger aktivt med, resten er uoppmerksomme.

Lærer spør elevene om kommunikasjonsmodellen, denne skal de kunne, for den er grunnlaget for alt de gjør på medielinja. Elevene har nettopp hatt tentamen, så dette bør de vite, sier hen. Får så respons fra en elev som slenger ut noe om dette. Går så videre.

Lærer snakker om lengde på den ferdige filmen, den skal ikke være mer enn cirka 30 sek. Det er dette som er standard lengde, sier hen. Så snakker hen om gangen i prosjektet. Nå skal de jobbe med idé, det er det første. De må kartlegge hva de trenger av ressurser, spørre en skuespiller eller noen de kjenner om å være skuespillere/voice-over, se på ulike locations (tuneller, underganger osv, steder de vet om som ser kule ut), lydstudio (som er på skolen), finne ut når er det ledig og booke tid på forhånd. Når det gjelder lyd er dette den andre lærerens fagfelt, så til det kan de få veiledning fra hen. Så nevner hen kort noe om bruk av musikk, og spør om elevene vet om hvilke regler som gjelder. En elev rekker opp hånda og svarer. Så snakker de litt om dette, og flere elever kommer med kommentarer.

Gjennom hele denne gjennomgangen sitter læreren ved kateteret og viser oppgaveteksten på storskjerm. Jeg sitter bakerst, herfra er det vanskelig å lese hva som står på skjermen. Det er avgjørende å følge med på hva lærer sier for å få det med seg, fra der jeg sitter ser jeg at det ikke er mange elever som gjør det.

Lærer fortsetter med å ta for seg detaljene i oppgaveteksten for prosjektet.

Så går hen over til å snakke om hvordan elevene skal vurderes.

Hen snakker om hva som kreves av sluttproduktet, og hvordan de bør tenke når de planlegger filmen, kinematografi. Lærer reiser seg fra kateteret og beveger seg rundt i klasserommet mens hen snakker om dette, noen flere elever følger med nå som det snakkes om karakterer og vurdering. Lærer snakker om delfrister, godkjenning av idé, storyboard og dreiebok, og sier noe om hvilket filmformat som skal brukes. Hen forteller om hvordan prosjektet er lagt opp uke for uke og hva som er av frister underveis.

Den bakerste eleven spør sidemannen om hva klokka er. Ligger over pulten.

Lærer snakker videre om programvarekunnskap. Så kommer det spørsmål fra en annen elev om de kan få 5 min pause. Lærer sier ja til dette, men oppsummerer først litt praktisk informasjon om når de har hvilke fag og timer. Det blir litt uro i klassen nå, forvirring om når de skal ha hvilke fag med hvilken lærer. Så blir det pause 5 min. Lærer gir beskjed om å åpne vinduet. Elevene virrer rundt og noen går for å hente kaffe. Lærer småprater litt med noen av elevene. Så setter hen seg ved kateteret mens elevene siger ut av klasserommet. 3-4 elever står i kø foran kateteret for å snakke med lærer. Hen svarer kort på noen spørsmål og setter seg til å jobbe på pc, finner fram eksempler hen skal vise etter den korte pausen. Prosjektoren er på, så de som er der ser hva hen holder på med. Så rusler hen litt rundt i klasserommet og ber elevene åpne vinduer, sette på vifte osv. Går så ut for å hente kaffe. Elevene som er igjen i klasserommet snakker sammen om hvem de vil jobbe sammen med. Noen gutter vil være flere enn 3 på gruppa.

Lærer starter opp etter pause ved å be alle om å finne plassene sine og slukke lyset i klasserommet. Skjermen med eksemplene står oppe på prosjektoren. Hen snakker om hvordan filmskapere planlegger når de for eksempel vil lage noe morsomt. Så fortsetter hen med å vise et par eksempler på humoristiske reklamefilmer. Litt spredt latter blant elevene, flere følger med på hva som skjer nå. Lærer har funnet fram til noen utenlandske reklamefilmer som elevene ikke nødvendigvis har sett fra før, viser disse og forteller litt om at hen mener disse filmene er bra og hvorfor. Hen sitter foran ved kateteret mens dette skjer.

Så spør hen om elevene har hørt om superbowl, reiser seg opp, går litt rundt, spør om hvordan de tror annonsører tenker rundt superbowl. Lyset er fortsatt slukket i rommet, men prosjektoren gir nok lys til at alle ser hverandre og får med seg hva lærer gjør og sier. En av elevene svarer at superbowl er en stor markedsføringsarena. Lærer går fram til kateter igjen, og forteller om en spesifikk reklamefilm som fikk 50 millioner avspillinger på YouTube etter at den ble vist på superbowl. Hen snakker om hvordan musikken ble brukt i denne reklamen og hvor mye det hadde å si for utfallet her, fordi det var Star Wars musikken som ble brukt. Lærer går litt rundt i klasserommet og snakker om hvorfor denne ideen er *grisebra*.

Så spør hen ut i klassen om hva som er fellesnevnerne for de eksemplene de har sett nå. Elevene nevner et par momenter, blant annet patos. Lærer spør hvorfor de bruker patos i reklamer. Hva er det som gjør at vi synes en reklame er kul? Hva er det som gjør at vi kjøper enkelte produkter? Mange elever har Apple – produkter, hva er det som gjør det kult? Hen får ikke så mye respons fra elevene, og snakker videre om patos og virkemidler, om at følelser fører til handling og at dette kan hjelpe til å få solgt et produkt.

Så setter hen seg ned igjen og finner fram en reklame for Axe. Viser den på prosjektoren. Det er litt uro i elevgruppa nå, og mange småprater. Men reklamen har høy lyd og er ganske fengende, så de fleste følger med når den blir vist. Lærer reiser seg opp igjen etter at reklamen er vist, og sier at det er flere trekk som er felles for reklamer. Spør elevene om hvilke virkemidler som er gjenganger. Ingen respons. Viser ett eksempel til. Spør igjen; hva er felles for disse? En elev sier humor. Lærer tar tak i dette og snakker litt om humor som virkemiddel. En annen elev nevner klippetempo. Lærer snakker så videre om at eksempelet vi nettopp så har noe av den kuleste kinematografien hen har sett, dette er bra håndverk, og slenger ut navn på kjente regissører som har laget eller lager reklamefilm. Spør hva det er av filmtekniske grep som brukes i reklame, svarer så på det selv. Ramser fort opp begreper som kontinuitet, klipp, farger, altså det filmtekniske fortellerspråket og hvordan det brukes for å underbygge budskapet. Jump-cuts og kontinuitet blandes ofte i reklamefilm. Sjangeren gir rom for utfoldelse og frihet, det er ikke så etablerte regler for hvordan slike ting skal gjøres som det er i fiksjonsfilm, og det er rom for å eksperimentere, forteller læreren. Så spør hen ut i klassen om hvordan det siste eksempelet skiller seg ut, en elev sier noe som jeg ikke hører, lærer peker på hvilke grep som er brukt. Snakker om hvordan trangt budsjett ikke er en hindring for å få til det man vil, så lenge idéen er god.

Nå sitter læreren foran i klasserommet oppå en pult og snakker, rommet er fortsatt mørkt. De fleste elevene følger med, ca 1/3 er uoppmerksomme så vidt jeg kan se fra der jeg sitter. Lærer snakker videre om ideutvikling. Spør om det er noen reklamer elevene ser på og liker, men gir dem ikke anledning til å svare fordi hen fortsetter å snakke selv. En elev sier så noe om en reklame hun synes er kjedelig. Flere elever sier de har sett den og er enige i at den er kjedelig. Det blir litt spredt småprat og latter. Lærer forteller om en annen reklamefilm, setter seg og søker etter den mens hen snakker videre. Snakker om hvordan en god ide er viktigst for å få fram budskapet, og ikke at filmen er veldig avansert laget. Leter etter et godt eksempel på det, og bestemmer seg for å vise Tea Consent - filmen som gikk som en farsott i sosiale medier for noen måneder siden (<https://www.youtube.com/watch?v=u7Nii5w2FaI>). Nevner noe om dette mens hen søker på nettet. Som i hele seansen tidligere kan alle se hva som skjer på prosjektoren mens lærer søker opp filmen, og det småprates litt i rommet samtidig. Noen elever prater lavt seg imellom, andre følger med på lærerens småprat mens hen søker opp filmen. Så finner hen den, og retter seg litt opp mens hen sier at noen kanskje har sett denne før, men at den er et godt eksempel på hvordan det kan gjøres veldig enkelt og kraftfullt samtidig. Dette er et godt eksempel på infomercial, sier hen. Så vises filmen, og stemningen i klasserommet blir umiddelbart endret, ettersom absolutt alle sitter helt stille og følger oppmerksomt med. Noen elever ler, andre gjesper, men alle følger med. Noen har sett filmen før, andre ikke. Den var smart, sier en elev bakerst. Lærer kommenterer hvorfor filmen er så smart. Den har en veldig enkel animasjon med strektegninger, noe sånt som dette kan dere lett få til, sier lærer. Ideen er det som er hele grunnlaget. Det trenger ikke koste mye å få fram budskapet. Elevene blir litt stillere, de følger mer med nå, men er ikke så aktive. Likevel ser jeg fra der jeg sitter at det ser ut som om de tenker og får med seg det som blir sagt om denne filmen. Lærer snakker om hvordan budskapet kommer så godt fram i dette eksempelet. Det er ideen som er avgjørende, sier hen. Sitter fortsatt foran oppå en pult mens hen snakker. Så sier lærer at grunnen til at tema for prosjektet er åpent er at elevene kan få fram sitt eget budskap, sin egen idé. Dette inviterer til engasjement. For å lage film må man ha noe på hjertet. Oppfordrer dem til å kjenne etter og tenke på hva de vil formidle. Ber dem om å ha med seg humor som et stikkord. Elevene mumler litt.

Så tar lærer tak i det elevene nevnte som virkemiddel litt tidligere, nemlig patos, og ber dem om å også ta hensyn til en ting til, hva? Etos, sier en elev. Lærer sier ja, det etiske er kjempeviktig å ta hensyn til. Spør elevene hva etos er for dem. Vanskelig spørsmål. Lærer forsøker å trekke med en elev som svarer på hva dette kan være, og fortsetter dialogen med

denne eleven høyt i klasserommet. Hva hvis man for eksempel setter utsatte grupper i et dårlig lys? Lærer spør hva markedsføringsloven sier om dette, rent generelt. Får noen spredte svar, noen elever nevner forbud mot reklame for barn. Snakker litt om hvor vi likevel finner slike reklamer og hvordan etikk kan være et vanskelig begrep.

Elevene sitter fortsatt passive ved pultene sine, noen strekker seg. De følger med i varierende grad. Så er det noen som nevner stereotypifisering, lærer tar tak i dette og snakker videre rundt arketyper, nevner opp eksempler som elevene henger seg på, blant annet Skam. Noen utbryter åh, ja Skam! Lærer snakker mer om etiske begrensninger og påpeker selv at hen hopper litt fra det ene til det andre. Når Skam nevnes som eksempel er det flere elever som våkner litt til.

Så kommer læreren på et eksempel som hen vil vise, finner dette og spiller det av.

En reklame for Ikea, en kondomreklame, dette er et eksempel som røsker opp stemningen litt nettopp fordi den handler om kondomer. Lærer viser flere eksempler etter hverandre og kommenterer kort på hva som er bra/mindre bra med dem. Tempo i undervisningen tar seg litt opp nå som flere filmeksempler kommer raskt etter hverandre og lærer ikke bruker så mye tid på å diskutere dem i klassen.

Elevene er mer urolige nå, det nærmer seg langfriminutt og de sitter litt urolige på plassene sine. Undervisningen er løs i formen, lærer vandrer litt rundt mens hen snakker, viser flere konkrete filmer, sier at dette er ment som input til elevene for å sette i gang ideer til hva de skal jobbe med de neste fire ukene.

Så forteller lærer om den første filmen hen lagde da hen gikk på filmstudiet. Hen jobbet i gruppe med noen andre studenter, og skulle lage en kort reklame som spilte på humor. Så hvordan gikk de fram for å utarbeide ideen til den filmen de lagde? Lærer forteller om filmen *Trainspotting*, og hvordan en konkret scene fra den filmen ble utgangspunkt og inspirasjonskilde for det ferdige resultatet. Slik kan små hendelser i dagliglivet eller noe fra en film eller serie bli til en ide som fører fram til en ferdig film. Lærer ber elevene tenke på situasjoner de har hørt om eller opplevd som kan brukes som utgangspunkt for film, og ta med seg de eksemplene vi har sett på som inspirasjon. Avslutter kjapt med å si at nå er det lunsj!

Elevene begynner å pakke sammen sakene sine. Lærer spør høyt om det var en elevbedrift som jobber med film. Den aktuelle gruppa kommer fram for å snakke med lærer. Noen av elevene snakker om hva de skal lage film om mens de går ut, andre om hvem de skal jobbe

sammen med. De fleste snakker om helt andre ting. Klasserommet tømmes, lærer sitter igjen foran og ser på skjermen sin før hen pakker sammen og går ut.

Jeg snakker litt med lærer i langfriminuttet etterpå, når vi sitter på lærernes arbeidsrom. Hen er spent på hvordan prosjektet vil utfolde seg videre. Mener at oppgaven bør motivere elevene. Forteller at hen ikke kjenner denne klassen så godt og vil åpne for at de får velge gruppesammensetning selv. Mener dette motiverer til samarbeid og at de får mulighet til å gjøre det de er gode på.

Læreren snakker litt om eksemplene hen brukte i timen og at hen syntes det var vanskelig å velge ut hvilke hen skulle bruke. Det finnes så mange gode eksempler, men hovedpoenget er å vise elevene at det er en stor verden der ute og at kravene er høye. Derfor er det viktig å ha en klar idé og budskap. Det er viktig å få fram at det er mulig å lage noe bra med begrenset budsjett. Det var tydelig at Consent-filmen fenget elevene, men lærer mener at den kanskje fanget oppmerksomheten mest på grunn av budskapet og referanser til hva som er i nyhetsbildet nå, for eksempel rundt Skam, hvor temaet samtykke tas opp. Hen snakker litt om hvorfor denne filmen spredte seg i sosiale medier så fort, fordi budskapet var viktigere enn selve virkemidlene, det er en svært enkel film men med et tydelig budskap. Og nettopp det var grunnen til at hen ville vise den til elevene.

Observasjon 2, prosjektuke 2

Jeg kommer til klasserommet og finner meg en plass bak de andre pultene der elevene sitter. Lærer står framme ved kateteret og holder på med å gjøre seg klar. Klasserommet er det samme som jeg har vært og observert i før. Rommet er todelt med en åpen løsning. I halve rommet står pultene oppstilt på tradisjonell måte med kateter og lerret foran. Bakerst i denne delen av rommet er det en skillevegg som står åpen mot den andre halvdelen. Her er det flere runde bord og ikke noe kateter. I gangen utenfor dette todelte rommet, er det toaletter på den ene siden og en dør inn til tre små rom på den andre. Her er det et grupperom, et lite lydstudio og et utstysrom. Går man videre ut i gangen, kommer man til trapperommet som leder ned til kantina.

Elevene sitter og står litt spredt rundt i klasserommet. Noen elever småprater, noen går ut eller inn dørene til gangen og toalettene. Så hever lærer stemmen og ber om oppmerksomhet og ro. Forteller hva som skal skje i dag og i hvilken rekkefølge. Noen grupper har pitchet ferdig i

går, og lærer sier at de som har pitchet kan sette seg i grupper og sørge for videre progresjon. Nå er det preproduksjon vi er i gang med. Lærer sier de skal planlegge filmen sin ned til minste detalj. De bør få gjort så mye som mulig denne uka, fordi de skal være ferdige med all filming/opptak innen utgangen av neste uke. Lærer gjentar at planlegging er alfa og omega. Elevene sitter på plassene sine og hører etter, de virker skjerpa og ser ut som om de følger med på hva lærer sier. Lærer sitter ved kateter og snakker til hele klassen. Hen sier litt om hva som skjer akkurat nå og litt generelt om gangen videre.

Gruppene som er ferdige med pitch og har fått godkjent en idé av lærer går bak i rommet og fordeler seg ved de runde bordene i den andre halvdel av rommet. Noen går til grupperommet ved siden av, og noen går ned i kantina.

Lærer gir beskjed om rekkefølge for de gruppene som ikke har lagt fram idéene sine ennå og som skal pitche for hen nå. Setter seg sammen med den første gruppa i et hjørne. Dette er en guttegruppe med tre elever. Elevene sitter på stoler og bord, læreren sitter foran dem. De legger fram ideen sin og forklarer hva de har tenkt. Lærer samtaler med dem og gir tilbakemelding på det de har tenkt. Tipser om hva de bør huske på og ta hensyn til videre i produksjonsprosessen. Roser ideen, sier hva som kan funke og ikke. Hvilke utsnitt/vinkler de bør tenke på helt konkret.

Mens de sitter og prater skjer det minst tre ganger at andre elever kommer bort til lærer og avbryter for å snakke med hen om noe. Lærer snur seg da for å snakke med/ta imot beskjeder fra disse. Gruppa hen er i samtale med begynner å diskutere seg imellom imens. De snakker videre om de tipsene lærer har gitt og hva de vil gjøre. Lærer snur seg tilbake til gruppa.

Forteller hva hen synes er morsomt med ideen deres og hvordan de kan få fram dette konkret. Klipp sånn og sånn. Utsnitt der og der. Jump-cuts. Hvordan de kan få fram det morsomme.

Film bak en buss, følg sånn og sånn. Kameraføring. Tenke shot-by-shot.

Det er en uformell og hyggelig tone mellom læreren og elevgruppa, men det er en konkret og faglig samtale. Elevene er oppmerksomme og tar del i samtalen, de stiller spørsmål innimellom, og lærer veileder og tipser om hvordan ideen kan gjennomføres på en grei måte.

Samtidig sitter de andre gruppene spredt rundt i det todelte rommet. Noen ser ut som de jobber med fag, andre spiser, tegner, ligger over pulten eller sjekker mobilen sin. Lærer er fokusert på samtalen med enkeltgruppa. Jeg hører at hen sammenligner gruppas idé med det ene eksempelet han viste i oppstarten av prosjektet

(<https://www.youtube.com/watch?v=gmOTpIVxji8>) Hen spør; Hva er det som gjør dette morsomt? Dette handler om bevisstgjøring på hvordan de kan finne fram til det morsomme i sin egen idé, sier hen.

Fra der jeg sitter har jeg god oversikt over hva som skjer i rommet. Jeg hører godt samtalene mellom læreren og elevgruppa som pitcher, og får samtidig med meg hva som skjer i de gruppene som er fordelt rundt i rommet ellers.

Et par elever fra en av gruppene som sitter rundt i klasserommet finner fram lommebøker og penger, og går ut av klasserommet for å gå til kantina. En av de andre gruppene snakker om brainstorming. Lærer er fortsatt fokusert på samtalen med den første gruppa. Hen påpeker hva de bør jobbe videre med og tenke litt på, de trenger ikke bestemme seg akkurat nå, men kan få mer veiledning på et seinere tidspunkt. Så avslutter lærer samtalen. Gruppa samler sammen tingene sine og går til et annet rom.

Lærer skal starte med neste gruppe, men spør først høyt en tredje gruppe om hvordan det går og om de har funnet ut av et problem de hadde dagen før. De skal filme i en barnehage og trenger tillatelser. Så skjer en kjapp replikkveksling mellom lærer og denne elevgruppa før hen setter i gang med pitche-gruppe nummer to.

Denne gruppa består også av tre elever. De kommer fram og setter seg i en sirkel sammen med læreren rundt et bord. Gruppa har ikke helt bestemt seg for hva de vil gjøre, men snakker litt løst rundt hva de har tenkt seg. Noe med mat. Lærer gir dem konkrete tips og eksempler på hva som kan være morsomt, og forteller om filmer hen kjenner til som har løst det morsomme på ulike måter. Elever og lærer ler og prater om forskjellige eksempler de har sett og som er gjort på ulike måter. Så begynner de å diskutere mer konkret hva denne gruppa skal gjøre.

Elevene som gikk i kantina kommer tilbake og setter seg sammen med gruppa si, de begynner å spise og for meg ser det ut som om de ikke prater fag men mer kos akkurat nå.

Lærer er opptatt med pitche-gruppa foran. De snakker om konkrete ideer, for eksempel begrepet 'smørgåsboard' og hvordan det kan utnyttes og gjøres morsomt i en kort reklame. Lærer gestikulerer og ler mens hen forklarer og eksemplifiserer. Tar tak i de ideene som elevene i gruppa har lagt fram, spinner videre på dette, forteller hva hen ser for seg. Elevene kommer med innspill, nikker og deltar aktivt i fagsamtalen. Lærer vrir samtalen mer mot det tekniske og hvordan det kan hjelpe dem med å få fram det de vil; kamerateknikk, utsnitt og

vinkler, og tipser elevene om hvilke detaljer som er viktige å få med i filmen. De vil lage noe matrelatert, og snakker om hvordan et tv-kjøkken ser ut. Lærer tøys og gjør seg til for å forklare hvordan det ferdige uttrykket kan bli. Elevene ler. De snakker videre om hvordan det konkret kan gjøres. Lærer sier at de må kartlegge hva som må gjøres videre og legge en konkret plan for rekkefølge. De må skrive manus. Hen tipser om hvor de kan lete for inspirasjon. Forteller om hvordan andre reklamer bruker dialekt og hvordan de har stjålet ideer fra andre og gjort noe morsomt utav det. Nevner begrepet stereotypifisering- hvordan det konkret kan gjøres. Hen sier at de bør studere klipp i konkrete reklameeksempler som kan relateres tematisk til det denne gruppa skal gjøre. Gir dem beskjed om å se på masse eksempler og begynne å skrive manus. Spisse ideen sin mot hva de vil få fram. Setter dem i gang og gir dem tilbakemelding på hva som kan bli bra. De spør om hvordan de kan jobbe med storyboard. Lærer forklarer hvordan de kan bruke mobilene sine til å ta bilder som illustrerer hvordan filmen skal bli, elevene spør om de kan gjøre dette på location og lærer sier høyt JA! Knips bilder med mobilen, sett dem sammen til et storyboard og skriv konkret under hver rute hvordan kameraføringen og utsnittet skal være, sier hen. Så pakker gruppa sammen sakene sine og går ut av klasserommet for å sette i gang.

Lærer sitter ved kateteret for seg selv og noterer litt før hen roper til seg neste gruppe.

De labber fram og setter seg i en halvsirkel rundt kateteret der læreren er.

Denne gruppa forteller hva de har tenkt. Et deprimerende klasserom. En kjedelig lærer. Elever som kjeder seg. Lærer skyter inn et spørsmål om de har et spesifikt klasserom i tankene.

Elevene ler litt og fortsetter å forklare hvordan de tenker og ser for seg filmen sin. Lærer lytter. Etterpå tar hen tak i stikkordene elevene har brukt, som for eksempel deprimerende, trist, grått, hvordan kan de få fram slike stemninger konkret? Sier hva hen synes er bra. Stiller konkrete spørsmål til hvordan de ser for seg bilder, lyd, utsnitt. Starter vi med totalbilde eller nærbilde? Lærer foreslår kjøring som teknikk og forklarer hvordan hen tenker det. Kan klippes videre slik og sånn. Konkrete grep til hvordan det kan bli. Det er viktig å ha dette klart før de filmer. Stiller konkrete spørsmål til gruppa; hvordan kan de filmatisk vise at elevene i det triste klasserommet i filmen kjeder seg? Hvordan kan de klippe, og hvor lenge skal hvert klipp vare? Forklarer hvordan hen ser for seg at det kan bli. Spør så hva gruppa har tenkt. En av elevene i gruppa forteller. Lærer gir tilbakemelding på hva som kan funke og hvorfor. Veksling i samtalen mellom at gruppa tar for seg filmen sin i detalj hvordan de ser for seg gangen i den. Lærer stopper dem underveis, peker på hva hen liker og hva som er bra, spør hvordan de har tenkt bildene, rekvisittene, utsnitt, lyd osv. Foreslår konkret noe de kan bruke

for å få fram det de vil. Hva om eleven i filmen gjør slik eller sånn? Så enkelt kan det gjøres, sier hen. Elevene spør videre rundt dette, lærer sier at dette bare var et forslag til hvordan det kan gjøres enkelt for å vise noe filmatisk.

Tipser om hvilken lærer de kan spørre om å stille opp som skuespiller i filmen. Elevene spør hvordan de skal gjøre en spesifikk teknisk ting. Lærer sier hen kan hjelpe dem med det på et seinere tidspunkt. Ber dem jobbe videre med storyboard og konkrete planer for oppbygningen i filmen først. Elevene sier de har tatt bilder med mobil, lærer roser dem og ber dem jobbe videre med manus. Forteller hvordan de skal gjøre det mest mulig konkret. Gir tilbakemelding på hva som kan funke, tar tak i og oppsummerer hva gruppa har sagt og hva de bør gjøre nå. Snakker om hvordan de kan få tak i elever som kan stille opp som skuespillere. Gruppa nikker, lærer sier BRA og elevene flytter seg til et bord i klasserommet for å begynne å jobbe.

Lærer roper til seg neste gruppe. Bare en av elevene fra denne gruppa kommer fram og setter seg. Hun spør lærer om hvordan hun skal jobbe videre med barnehagefilmen. Lærer tar tak i det hun sier og diskuterer med henne, påpeker hva som er bra og hva hun må gjøre for å komme videre. Blant annet hvordan gruppa skal forholde seg til barna i barnehagen der de filmer, hvordan de skal snakke og henvende seg til barn og voksne i barnehagen. Eleven har med seg et ark med intervju spørsmål til barnehagebarna, og legger det fram så lærer kan se. Læreren gir tilbakemelding på disse, diskuterer med eleven om hvilke svar hun eventuelt kan forvente å få fra barna, hvordan hun kan gjøre spørsmålene sine bedre og hvordan hun kan stille oppfølgingsspørsmål for å få fram det hun vil. Eleven lytter og noterer mens de snakker. Resten av gruppa hennes sitter og henger og ser ikke ut som de jobber så mye, men skravler med gruppa på bordet ved siden av. Læreren avslutter så samtalen med enkelteleven, og henvender seg til resten av gruppa hennes. Spør om de har kommet i gang med det de avtalte dagen før.

Mens alt dette skjer kommer en annen medielærer inn og leter etter en elev han skal snakke med. Han får vite hvor denne eleven befinner seg og blir samtidig spurt om han kan stille som skuespiller for gruppa som skal filme i et deprimerende klasserom. De lager en løs avtale før han forsvinner ut igjen. Etterpå kommer han tilbake og går fram til kateteret til faglærer som sitter der, og de prater litt sammen.

Før han forlater rommet igjen, kommer en artig passiar om hvorvidt han egner seg for rollen som «kjedelig lærer» i elevenes film. Begge lærerne kommer med tips til gruppa om andre

lærere ved skolen som sikkert kan stille opp. Denne samtalen foregår tvers igjennom rommet hvor alle gruppene sitter spredt rundt og jobber.

Elevene sitter fortsatt i gruppene sine fordelt rundt i de to klasserommene og jobber, de snakker lavt sammen, noen noterer, noen tegner, og noen bruker pc'er og mobiler.

Når lærer er ferdig med pitcherunden hen har hatt med en og en enkeltgruppe, reiser hen seg fra kateteret foran i rommet og rusler rundt mellom gruppene.

Jeg hører at gruppene diskuterer idéene sine og hvordan de kan gjennomføre dem, ser at de viser hverandre bilder på mobilene sine og spiller eksempler på musikk de kan bruke.

Læreren kommer bort til en av elevene og påpeker at hun ikke får spille musikk høyt i klasserommet. Gruppene diskuterer videre, noen mer fokusert enn andre. En elev tar opp mobilen sin og ringer til en person for å spørre om hun kan stille opp som skuespiller.

Læreren rusler ut i gangen en tur og sier hen skal gå og hente kaffe. På veien snakker hen med en annen elev og avtaler at hennes gruppe skal pitche når hen kommer tilbake.

Elevene sitter fortsatt i gruppene sine, noen snakker og diskuterer, andre sitter stille og jobber på pc, mobil eller noterer på ark.

Kort etter kommer læreren tilbake med en kaffekopp og setter seg ved kateteret. Spør høyt en av gruppene om hvordan det gikk med å skaffe skuespillere. Jenta som nettopp ringte, forteller at hun fikk positivt svar.

Lærer sier hen må gjøre noe, vender fokus mot pc-skjermen og skriver noe. Elever sitter fortsatt og jobber som før. Spiller musikk og diskuterer.

Læreren roper på en av gruppene, det tar litt tid før hen får respons fordi elevene sitter så spredt. Omsider kommer gruppemedlemmene sigende fra den andre halvdel av rommet. De setter seg foran i en liten halvsirkel rundt kateteret sammen med læreren. Lærer ber om å få høre filmidéen deres. De begynner å forklare, og leser opp det de har skrevet ned. Kjempebra, sier læreren. Så spør hen hvem som er avsender og hva elevene tenker. Hen stiller konkrete spørsmål om hva som er budskapet og hvordan de kan få det fram. Hvordan skal filmen se ut? Hvilke virkemidler kan forsterke budskapet? Elevene kommer med eksempler fra filmer/uttrykk de har sett, nevner en konkret regissør som inspirerer dem (Wes Anderson). Læreren smiler og sier dette høres ut som fløyel i hans ører, underforstått ligger det at hen liker denne regissøren svært godt, og at dette er noe hen har snakket med elevene om før.

Elevene fortsetter å forklare hva de har tenkt. Læreren sier at dette høres ut som noe de bør bruke voice-over til. Fargepalett, tenk farger, sier hen. Location, hvor kan de filme. Hva må de tenke på. Elever nikker og lytter. Lærer spør hva som er åpnings-shotet, elever forklarer hva de ser for seg. Lære sier ja, aha, hvis dere skal filme der, må dere gjøre sånn. Maks tre klipp. Shot som følger shot, hvordan og hva. Elevene spør om læreren tror de får lov til å filme der eller der, og læreren forklarer hvordan de kan gjøre dette på en ukomplisert måte. Omgå det. Filme utenfor i stedet, det er kanskje bare behov for ett klipp inne. Elevene sier at de trenger tillatelse til å bruke logoen til en kaffebar fordi de har tenkt å vise noen kaffekrus i papp i filmen. Elevene problematiserer dette, men lærer forklarer hvordan de kan fake det slik at de ikke trenger tillatelse. Hen forteller hvordan de kan bruke ett bilde av en kopp til å legge lag på lag slik at det ser ut som mange kopper. Presenterer flere alternativer for dem, ting de ikke hadde tenkt på. Sier hen kan hjelpe dem videre underveis hvis de støter på problemer. Fokuserer dem inn på hva de må starte med og hvilken rekkefølge de må legge opp løpet videre. Nevner ting som manus, shot-by-shot, storyboard, klipp, utsnitt, voice. Hvordan de skal gjøre det må de detaljplanlegge. Sier det samme som han har sagt til de andre gruppene, men forklarer hvordan akkurat denne gruppa trenger å legge opp prosessen videre. De må forfatte og skrive voice-over før de får noen til å lese inn.

Elever spør om hvordan de skal dekke eventuelle utgifter, lærer betrygger dem for hvordan de skal få til dette. Diskuterer videre om location og hva de må tenke på i forhold til bevegelser i bildet og lys. Elevene spør hvor de kan få godkjenning til å filme, lærer har bedre oversikt og sier hva som går og ikke går. IKEA, kinoen og Trondheim Torg blir vanskelig, da må de få tillatelse, men biblioteket bør gå greit. Snakker om hva de må si og gjøre og hvor og hvordan de skal henvende seg for å få tillatelse. Avgrenser for dem hvor mange steder de trenger å ha med i filmen, 5 steder bør holde, sier hen. Snakker om hvem de har med som skuespillere/statister. Gir eksempler på hvordan ting kan løses. Elevene sier at det er et problem at skuespilleren deres ikke kan stille opp før etter kl 16, da er det dårlig lys for å filme ute. Lærer diskuterer med dem om hva de bør gjøre for å løse dette konkrete problemet. Kanskje finne en backup? Gruppa diskuterer litt seg imellom. Lærer tilbyr seg å skrive en anbefaling/attest for dem dersom de trenger det for å få noen tillatelser. Avslutter med å rose ideen og arbeidet så langt før gruppa rusler tilbake til grupperom.

Nå er det tid for lunsj, så formen løser seg gradvis opp. Elevene glir inn og ut av klasserommet, jakker og sekker finnes fram, læreren sitter ved kateteret og noterer på pc i noen minutter før hen tar med seg tingene sine og går til lærernes arbeidsrom.

Det kommer ikke noen spesifikk avslutning på økta fra lærer, men elevene vet godt hva klokka er og stemningen i rommet skifter til pausemodus. Jeg hører noen elever som kommenterer halvhøyt at denne læreren er kul! Selv om det er pause nå, tar den ene gruppa fram tegningene sine til storyboard og viser til en annen elev fra en annen klasse som har kommet inn hit i pausen.

Observasjon 3, prosjektuke 3

Denne uka er det ingen undervisning å observere fordi elevene er i produksjonsfasen. Timeplanen er løst opp, og gruppene er ute på location og filmer etter avtale med lærer. Lærer er på skolen og er tilgjengelig for de elevene som eventuelt har behov for hjelp og veiledning. De kan ringe/sende melding til lærer eller komme innom skolen. Lærer har lagt til rette for de som bruker studio og filmer med green screen, og sørget for at alle gruppene er i sving med opptak. Hen sitter på arbeidsrommet og jobber med andre ting mens elevene er ute. Av og til går hen en runde innom klasserommet for å sjekke om det er elever der som har kommet tilbake fra opptak eller sitter der og jobber med noe.

Observasjon 4, prosjektuke 4

Jeg kommer rett til klasserommet og finner meg en plass. Elevene er der allerede, de ser trøtte ut og ligger nærmest strødd over pultene. Lærer kommer inn i klasserommet, ønsker velkommen og starter timen ved å påkalle elevenes oppmerksomhet. Hen er foran i klasserommet ved kateteret, og sitter oppå en pult. Hen forklarer hva som skal skje i dag og i morgen.

I morgen er det klart for presentasjoner, og lærer snakker om hvor, når og hvordan dette skal foregå. Dagen i morgen starter med annen undervisning, så elevene får noe annet å tenke på før presentasjonene sparkes i gang.

Lærer begynner å snakke om hva som er viktig å huske på til den muntlige presentasjonen i morgen. I presentasjonen bør elevene bruke relevant fagterminologi sier lærer, og spør høyt; Hva er det? En av elevene svarer. Lærer spør hva som er relevant i denne sammenhengen. Elev svarer kameravinkler, kamerabruk osv. Hva kaller vi det på fagspråket, spør lærer. Etter en stund svarer eleven kinematografi. Lærer spør videre om andre virkemidler, hva som er

relevant å ha med i en presentasjon. Litt laber respons fra klassen, men noen få elever svarer. Etterhvert er det flere som svarer og slenger seg med, de rekker ikke opp hånda men snakker høyt i rommet så alle i klassen hører, formen er uformell men samtidig faglig orientert. Lærer nevner mise-en-scene, og spør hva det betyr. En elev svarer iscenesettelse. Lærer spør en elev direkte hva dette er, han svarer litt motvillig. Lærer spør igjen om hva iscenesettelse er. Elevene virker litt sløve, men noen følger med mens lærer forklarer hva det er. Så trekker læreren inn medieteorien- nevner prosessmodellen og spør, hva er den? Repetisjon av kjent fagstoff, dette kan elevene, lærer trekker dem med i samtalen og forklarer hvordan de kan bruke teorien inn i presentasjonen sin. Så går hen videre til å snakke om hva som må være klart før presentasjonen i morgen. I dag skal det fokuseres på postproduksjon, sier læreren. Alle elevene må mastre ferdig filmene sine i dag, de kan ikke sette i gang med det i morgen for da rekker de ikke å bli ferdige før presentasjonen. Hele resten av denne dagen er satt av til postproduksjon. Alle må levere inn filmen sin på fellesdisken i dag, og huske å levere inn utstyr de har brukt. Viktig! Lærer sier hen er tilgjengelig for dem hele dagen i dag og at de må spørre om hjelp og jobbe effektivt. Pepper dem opp ved å heve stemmen til slutt; Jepp! Sett i gang! Kom igjen! Oppfordrer til å kjøre på og disponere tida si godt. Hen er der for å hjelpe. Klassen løser seg opp sakte men sikkert og elevene setter seg sammen i gruppene sine. Noen går fram og snakker med lærer med en gang. Andre går ut av rommet.

Nå må dere imponere meg, sier lærer til en av gruppene, jeg vil ha en frekk ide! Hen snakker litt løst med noen av guttene om hvilke grupper de jobber i. Roper så høyt på en av guttene og spør om de har det de trenger, en av gruppemedlemmene er borte i dag. Spør høyt, hvem var det som skulle spille inn voice? Får svar fra et par jenter som kommer bort og setter seg ved læreren. Hen snur fokus mot dem og setter seg ned med dem for å se på det de har på pc'n. De snakker om tekniske ting som hvordan de kan legge klippene sine og hvor de skal laste opp den ferdige filmen. Lærer forklarer hvor filene skal legges når de jobber med dem og hvor de skal lastes opp til slutt.

Så avslutter hen samtalen med denne gruppa ved å reise seg opp og bevege seg bort mot en annen gruppe hvor en jente sitter med hånda i været. Lærer bøyer seg over pulten sammen med henne og gruppa hennes for å se på pc-skjermen hennes. Hun spør om noe i redigeringsprogrammet, lærer spør tilbake om hva eleven tror er riktig å gjøre. Så følger en liten prat hvor hen viser og forklarer mens hun svarer hva hun tror er riktig, lærer sier Ja! Riktig! Og backer henne opp samtidig med at hen viser og forklarer. Så jobber eleven videre på egen hånd. Lærer går fram til kateter igjen og orienterer seg litt om at de som nå sitter i rommet jobber selvstendig.

Så går hen inn til en guttegruppe som sitter på et grupperom. Pepper dem opp på at hen vil ha tre gode og morsomme ideer i løpet av dagen. Forklarer meg etterpå at denne gruppa har somlet bort mesteparten av tida de har hatt til rådighet fordi de brukte mye tid på å skrive et manus som var veldig dårlig. Hen jobbet mye med dem for å godkjenne det de skulle filme. Når de skulle begynne å filme, hadde alt gått rett vest, skuespillere dukket ikke opp eller trakk seg fra avtalen, folk ble syke, avtaler ble ikke holdt, location der de skulle filme var stengt osv. Lærer forteller at de har fått utsettelse og skal få en uke ekstra til å jobbe med oppgaven, så nå har de 1 ½ uke på å gjøre det de andre gruppene har brukt 4 uker på. De må planlegge på nytt og gjøre alt fra scratch. Dette er deres egen feil da de ifølge lærer har «køkt kål» mesteparten av tida. Hen sier dette kommer til å gjenspeile seg i tilbakemelding/karakter.

Deretter går lærer videre opp trappa til et redigeringsrom der det står mac'er med store skjermer. Der sitter 6 elever ved hver sin maskin og jobber med redigeringsprogram. Lærer går rundt og snakker med dem 1:1 og spør konkret om enkeltelementer de jobber med; hvordan går det med fargekorrigeringen, hvordan har du jobbet med den? Har dere gjort ferdig voice'n? Hvor har du lagt råklippene dine? Hvor er produksjonsfila di? (eleven ser litt tvilende ut og lærer forklarer kort hva en produksjonsfil er, elev nikker og forstår)

En annen elev spør konkret om hvordan hun skal vise noe i filmen, altså få seer til å forstå meningen med bildet, lærer svarer at ja, dette må hun finne ut av, det letteste er å legge på en voice. Det blir en liten samtale som flere elever deltar i om hvordan dette kan løses, og om de skal få noen til å lese inn voice.

En elev sier fra om at han går for å rigge opp noe lydutstyr, en annen elev spør om de skal gjøre det sammen, det er like greit. De går ut av rommet for å gjøre dette.

En annen jente roper på lærer og spør om noe i redigeringsprogrammet, lærer setter seg ned ved siden av henne og viser hvordan hun skal gjøre det. Hen snakker med henne og forklarer underveis, spør om hun skjønner. Viser og forklarer hvordan hun kan gjøre klippene sine kortere og mer effektive. Dette kommer an på musikk og tempo. Spør om hun har valgt musikk. Spør om det skal være en voice. Sier hen kan hjelpe henne med å spille den inn. Mens lærer jobber sammen med denne jenta sitter en annen jente og venter på hjelp, hun sier navnet hens og hen er klar over at hun venter, går så rett bort til henne etterpå. Kort samtale om hva hun må gjøre. Går videre til noen gutter. Fin diskusjon om hvordan de jobber med bilde/lyd videre, lærer gir noen tips om hvordan dette kan gjøres. Elev forstår, lærer sier bra!

Rusler ut av rommet når hen ser at de jobber selvstendig og går inn på lærernes arbeidsrom vegg i vegg.

Inne på arbeidsrommet snakker hen med de andre lærerne på teamet om andre elevrelaterte saker, møter og annet som skal skje. De diskuterer kort om hva som skal gjøres, dette har ikke noe med undervisningen akkurat nå å gjøre.

Etterpå går hen inn i klasserommet igjen, går bort og ser på skjermen til den eleven som strevde litt i sta og gir henne bekreftelse på at nå er hun i gang fint. En annen elev kommer opp trappa fra det andre klasserommet og sier hun har problemer med en mikrofon, lærer blir med henne ut. Det er de to elevene som skulle gå for å jobbe med lyden for litt siden. De går inn på lydstudio-rommet og lærer setter seg ned for å prøve å løse problemet. Sitter der og jobber med lyd-tekniske ting på datamaskin og mikrofon, tester lyd og stiller på knappene. Lærer tøyser og tuller mens hen tester lyden, synger tulatesanger for å finne riktige innstillinger på mikrofonen. Finner så ut av det. Forklarer elevene hvordan de må stille inn mikrofonen for å få det de trenger. Klargjør hva det er de skal gjøre nå. Forklarer hva de bør fokusere på i forhold til det tekniske. Sier de må spørre mer hvis det er behov for hjelp.

Så går lærer ut av lydstudio og inn til guttegruppa i grupperommet vegg i vegg, den gruppa som var så forsinka. Sier de skal pitche ideene sine nå (de frekke ideene hen ba om tidligere), både for hen selv og for meg, som henger med inn i grupperommet. Elevene forteller hva de har tenkt og lærer gir tilbakemelding på hva de kan beholde av denne ideen og hva som ikke vil fungere som ferdig film. Elevene pitcher en annen ide. Lærer ber dem forklare bedre, skjønte ikke hva de mente. Elevene forklarer igjen. Lærer sier at dette ikke er gjennomførbart og forklarer hvorfor (Barn involvert, og de kan ikke stjele klipp fra en annen film de finner på nettet). Elevene forklarer en tredje ide (den handler om at foreldre lager hull i kondomene til sønnen fordi de ønsker seg barnebarn). Lærer rynker på nesa og drar på det, sier de heller bør gå for den første ideen med modifikasjoner. Hen henvender seg også direkte til meg og ber om mine innspill til elevenes idéer. Jeg kommenterer kort, og gir mine synspunkter på det som gruppa har lagt fram. Elevene gjentar så den første ideen og lærer kommenterer mer konkret hvorfor den siste delen ikke fungerer. Sier at de må jobbe litt videre med ideene sine, og går så ut av rommet. Noe av problematikken ligger i at denne gruppa skal lage en informasjonsfilm rundt prevensjon/sex og at ideen fort blir flåsete og ikke vil fungere som ferdig film, sier læreren til meg mens vi går ut av grupperommet. Lærer sier kombinasjonen

sex og humor er bra, men at det er avgjørende at ideen er litt raffinert. Nevner kort noe til meg om at elevene er litt for umodne for dette.

Lærer går så videre inn i det store klasserommet, kommer med et lite utrop til de som sitter der, og setter seg på en pult. Den ene gruppa er kjappe med å huke tak i læreren, og hen kommer bort til bordet der de sitter. Setter seg ved siden av den ene jenta på gruppa, hun viser på skjermen og forklarer hva som er problemet. Lærer tar tak i det og viser hvordan hun kan gjøre og hvilke muligheter hun har. Fargekorrigering. Sjekker hele tiden om hun henger med ved å vise og spørre «skjønner?» underveis. Sånn eller sånn kan du gjøre, her velger du det, så kan du gå tilbake hit. La oss si at du velger sånn, da kan du gjøre dette og markere her. Så gjør du dette etterpå, da spør programmet slik, så blir det sånn. Se her, da kan du gjøre sånn videre, ser du? Sånn kan du jobbe videre selv og prøve ut, husk å lagre.

Lærer reiser seg og går når hen ser at eleven har forstått det og kan jobbe videre på egenhånd. En annen jente spør om noe, hen svarer kort og stiller henne et par spørsmål, sjekker at hun er på sporet, og går videre ut av klasserommet igjen for å hente seg kaffe.

Guttegruppa med ideene på grupperommet jobber videre med ideene sine og spør noen jenter på en annen gruppe om hva de synes om en ide. Jentene står der litt og hører på dem og gir sine tilbakemeldinger.

Rundt omkring i det todelte klasserommet (det store med tradisjonelt klasseromsoppsett, og det mindre med runde bord), redigeringsrommet opp trappa en halvetasje, grupperommet og lydstudio, sitter elevene og jobber med å klippe sammen filmene sine. Noen jobber selvstendig, andre hjelper hverandre og noen gjør helt andre ting.

En av elevene kommer bort til meg og spør om jeg har sett læreren, jeg sier jeg tror han har gått for å hente kaffe. Hun går videre inn til et annet klasserom. Hører at hun spør en av de andre lærerne hvor læreren er, det er tydelig at hun trenger hjelp til noe for å komme videre. Den andre læreren svarer at lærer nå er på arbeidsrommet, og hun går dit og finner hen til slutt der. Hen bruker litt tid på å komme til henne, da hen er midt i en diskusjon med de andre lærerne, men kommer etter noen få minutter. Går rett bort til eleven og spør hva det er hun trenger hjelp til, setter seg ned og hører på henne og viser henne på skjermen. Forklarer hva hun bør gjøre og hvordan hun kan få det til. Eleven spør underveis og de snakker sammen mens læreren viser og forklarer. Dette kan du gjøre sånn. Dette finner du der. Vi fokuserer på dette. Forstår du? Dette er kanskje nok, hva tror du? Nå lager du en ny sekvens, slik og sånn.

Har du lagt inn alle klippene du skal bruke? Da legger du en kopi slik og sånn, dupliserer og jobber med denne. Bom- sånn! Dette er kjempebra. Kanskje du kan gjøre sånn her. Det er bedre hvis du legger det sånn. Her har du et kontinuitetsbrudd. Er det et klipp der du får fram dette? Nei, da må vi gjøre det sånn i stedet.

En annen elev kommer bort og spør om lærer er veldig opptatt akkurat nå, både lærer og jente svarer at ja, det er hen. De jobber videre, her har du gjort det sånn, hvis du legger inn et klipp sånn så blir det bedre, ser du? Ser du her, her kan du gjøre sånn. Og så videre og så videre, nå kan du jobbe videre selv ok? Ja, sier jenta før hun stiller et spørsmål til, lærer viser og forklarer en gang til før hen går bort til neste elev som spurte om hjelp for litt siden. Jobber med denne eleven på samme måte, setter seg ned, elev viser, lærer gir tilbakemelding og stiller spørsmål. Der ja, dette er et godt bilde, se på komposisjonen, ser du at dette er bra, her kan du gjøre sånn. Prøv det!

Lærer i midten, en elev på hver side, alle ser på skjermen, lærer peker og forklarer, foreslår løsninger.

Igjen blir hen ropt på av den jenta som lette etter han litt tidligere og som hen satte seg og jobbet sammen med, hen går bort og viser henne på nytt. Dette har du filmet slik, derfor går det ikke an å gjøre sånn. Sånn må du gjøre for å få vist det du vil.

Lærer shower litt og tøyser med elevene, spør om de nå forstår at postproduksjon tar tid! Sjekker at alle jobber og er i gang før hen skal til å gå ut av rommet for å ta lunsj. Får enda et spørsmål fra den samme jenta og går bort til henne igjen, viser tålmodig hva hun skal gjøre. Så sier hen høyt ifra at nå er det lunsj! Går så ut av rommet og sier at vi fortsetter etterpå, men nå må hen ha lunsj. Elevene får lov til å sitte inne i friminuttet og jobbe videre.

Observasjon 5, prosjektuke 4 - Presentasjoner/avslutning

Jeg ankommer skolen i langfriminuttet, og går rett opp i klasserommet der elevene skal holde presentasjonene sine. Presentasjonene skal foregå i den delen av rommet med tradisjonelt klasseromsoppsett, med toerpulter og kateter/prosjektor foran. Det er ikke gjort noen fysiske forandringer i rommet i forkant av presentasjonsrunden. Elevene har allerede hatt to timer mediefag med presentasjoner før jeg kommer, og har sett og fått presentasjon fra de fleste gruppene. Noen av jentene forteller meg når jeg kommer at det nå er to grupper igjen. Jeg finner meg en plass bakerst i rommet. Det er fortsatt litt igjen av langfriminuttet, og elevene sitter og ligger strødd utover i klasserommet. Noen sitter eller ligger oppå pultene, noen sitter i mindre grupperinger rundt omkring, ser på mobilene sine, spiser, sitter med øreplugg og blikket limt til mobilen, hører musikk, surfer på nettet og prater sammen. Kort etter er

friminuttet ferdig, og lærer kommer inn i klasserommet etter lunsjpausen. Hen roper «Well hello there!» høyt når hen kommer inn, og kommenterer ironisk til gutten som ligger oppå bordet at han burde hatt på seg bikini. Rister litt på hodet henvendt til meg. Sier høyt til klassen at det er klart for at neste gruppe skal presentere.

Elevene samler sammen tingene sine, kaster matpapir og finner plassene sine, og den gruppa som nå skal presentere går og stiller seg i en liten klynge foran i klasserommet, ved siden av lerretet. Lærer setter seg bakerst ved en ledig pult og bretter ut pc. Sier vær så god til gruppa som står klar foran.

Jente tar ordet og forteller hva tema er og hvem som er mottaker. Lærer sier ja vel, og spør høyt om hvilke kanaler de ser for seg. Gutt i gruppa svarer. Lærer stiller oppfølgingsspørsmål, og flere i gruppa slenger seg med i samtalen. Det foregår nå en fagsamtale mellom gruppa foran og lærer bakerst. Resten av klassen følger mer eller mindre med.

Så slukkes lyset og gruppa gjør seg klare for å vise filmen sin. Litt teknisk fomling før filmen settes i gang. Alle er stille mens vi ser på den.

Reklamefilm for Kahoot

Filmen viser et klasserom med amfiløsning og kateter foran. Stemningen og fargene i filmen er grå og trist. På lydsida er det lagt på treig og tung musikk som understreker den trasige stemninga. Det klippes mellom en lærer som står foran i klasserommet og messer foran tavla, og elever som ligger over pultene og ser triste og umotiverte ut. Det er ingen reallyd eller dialog, kun musikken som er lagt på bildet. Vi ser at læreren i filmen beveger leppene med et flatt og uengasjert ansiktsuttrykk. Det klippes til en elev som skriver noe på en lapp, krøller den sammen og kaster den på læreren. Læreren ser litt betuttet ut, plukker opp lappen og bretter den ut. Når hun leser det som står på lappen, smiler hun og lyser opp. Samtidig skifter stemningen i filmen; musikken blir glad og lystig, lyset blir varmere, elevene retter seg opp og smiler, finner frem mobiler og nettbrett og setter seg sammen for å jobbe. Læreren smiler. Logoen til Kahoot kommer opp på skjermen. Slutt.

Akkurat når filmen er ferdig, kommer noen flere elever ruslende inn. Lærer ber dem sette seg stille ned. Så sier hen *Allright!* høyt, og ber gruppa foran om å sette i gang. Elevgruppa foran veksler mellom å ha ordet. De snakker om hva de har tenkt rundt filmen sin og hvordan de har jobbet. Lærer noterer på pc og sier mmm innimellom.

Etterpå hever hen stemmen og spør høyt:

Men hva er det dere har gjort da! Dere har laget film, hva har dere gjort? Virkemidler!

Elevene foran kommer inn på mer filmtekniske grep de har gjort. Bruker begrep som totalbilde, overlys. Lærer følger opp med flere konkrete spørsmål, vil at de skal si noe om kinematografien. Eleven snakker om en type shot, lærer spør hva kaller vi et sånt shot? Gruppa foran ser litt usikre ut, lærer stiller flere spørsmål og noen av elevene i klassen følger opp, gruppa foran kommer etterhvert fram til et svar. Så ber lærer gruppa om å snakke litt om klippinga, og ber dem om å vise på lerretet samtidig som de forteller om hvilke klipp de har gjort og hvordan. Hen vil de skal vise konkret hva de har gjort samtidig som de kommenterer. Lærer må nå dra mye for å få gruppa som presenterer til å bruke faguttrykk. Spør konkret, hva har dere gjort her, ja bra, hva heter dette, hva har dere gjort med kamera her og hva kaller vi det? (panorering). Ei jente i gruppa sier noe om farger, lærer spør hva de har gjort med fargene, hva mer er det som markerer et vendepunkt? De svarer og forteller om hvordan de har lagt på fargefilter for å gjøre fargene og stemningen i filmen grå og trist til å begynne med, og forsterket fargene for å gjøre stemningen glad og lystig fra det punktet i filmen der læreren leser det som står på lappen. Ja! Yes!, sier læreren når de svarer riktig, samtalen mellom lærer og gruppa foran går kjapt, hen stresser dem litt på å være konkrete, sannsynligvis fordi dette ikke går helt av seg selv. Gruppa som står foran virker litt passive og tilbakeholdne, og nærmest litt overrasket over å bli bedt om å utdype presentasjonen sin ytterligere.

Til slutt spør læreren om tilbakemeldinger fra publikum. Får et par små kommentarer fra de andre i klassen.

Så sier lærer «bra!» Det som er bra her er, er kinematografien, hvitbalansen, fargene er bra, men dette og dette kunne vært jobbet mer med, sier hen. Jeg kunne ha tenkt meg flere shots for å forsterke historien. Hvorfor det tror dere? Jeg ville hatt med et shot av det som står på arket som blir kastet på læreren, slik at vi som ser filmen kan se hva som står der. Det ville ha forsterket hvem som er senderen. Forklarer hvorfor. Der kunne det vært gjort slik og sånn. Dette blir ikke tydelig nok fordi slik og sånn. Hvis jeg var oppdragsgiver hadde jeg tenkt at dette ble for utydelig! Skjønner? Gruppa foran nikker svakt, men står fortsatt passive og stille foran resten av klassen. Lærer sier konkret hvilke elementer som er bra, siste shot, men burde ha vært forbedret slik og sånn. Lærer forklarer med fagterminologi på en naturlig måte (dette gjør ikke nødvendigvis elevene). Lærer tar så tak i lydbruken i filmen og kommenterer musikkvalget. Hen kommenterer konkrete elementer i filmen som er bra, og de som burde vært jobbet mer med. Sier at her var meningen med prosjektet at dere skulle øve på dette, nå merker dere at film er utfordrende å jobbe med fordi sånn og sånn. Sjekker hele tiden om

elevene henger med og om de forstår ved å flytte blikket rundt i klassen og henvende seg til alle som sitter der. Alle i rommet deltar nå i større eller mindre grad. Lærer sitter oppå pulten bakerst i klasserommet under denne tilbakemeldingssekvensen. Sier innimellom navnet på enkeltelever hen vil forsikre seg om at henger med. Avslutter med å spørre om flere har kommentarer til denne gruppa, det er det ikke, så lærer sier takk og ber neste gruppe komme fram. Det blir litt uro i klassen mens de flytter seg rundt og neste gruppe kommer opp. Småprat, godterispising, osv.

Etter et par minutter sier lærer høyt JA! Og ber alle om å legge vekk mobilene sine og følge med på neste gruppe. Etter en god del fnising starter den ene jenta på gruppa med å forklare hva de har gjort. Hun sier noe om prosessmodellen, forteller hva de har gjort opp imot den, sender/mottaker. Så viser de filmen.

Reklamefilm for jentevakta

Også denne filmen har lagt på lydspor med musikk, og har ingen reallyd eller dialog. En jentegjeng sitter sammen og ler og prater. De nikker og smiler, og ser ut som om de blir enige om noe før de går hver sin vei. Klipp til soverom der ei jente prøver på seg forskjellige antrekk mens hun står foran speilet og ser misfornøyd og lei seg ut. Det klippes raskt mellom at hun prøver på seg forskjellige klær og gransker seg selv kritisk i speilet. Så til at hun legger seg på senga og gråter. Så kommer mammaen hennes inn i rommet, setter seg på sengekanten og stryker jenta over håret. Klipp til at mammaen hjelper henne med å finne en fin kjole. Hun sminker seg og smiler, og får en klem av mammaen. Klipp til jenta som går ute på gata sammen med jentegjengen fra starten av filmen. De ser glade ut, som om de er på vei til fest. Logoen til jentevakta kommer opp med en nettadresse og et telefonnummer. Slutt.

Lærer sier JA! og ber om applaus, det klappes. Gruppa foran fortsetter å fortelle om budskapet i filmen og om prosessmodellen. Så spør de læreren om de skal si noe om kinematografi, lærer svarer at ja, når de har jobbet med film er det naturlig å snakke om virkemidler. Gruppa foran prøver å forklare hva de har gjort, men begynner i stedet å fortelle mange detaljer om hva som skjedde da de skulle filme i stedet for å kommentere det filmfaglige; hun gjorde sånn da, men så skulle vi egentlig det, men så tok det lenger tid da, fordi hun holdt på å le seg ihjel, og vi kunne ikke filme mer den dagen ... og så videre. Lærer lar dem holde på uten å avbryte eller stille spørsmål. Omsider kommer de inn på kameravinkler og viser hvor de har brukt panorering og zoom. Men det var et eller annet med

kameralinsa som gjorde at vi ikke fikk det til sånn som vi hadde tenkt, sier de, så vi måtte gjøre det i redigeringsprogrammet i stedet, forklarer en av elevene, og følger på med flere detaljer om hva som hadde skjedd. Lærer spør ikke. Etter en lang stund med mange detaljforklaringer om hva som hadde skjedd, uten å komme inn på noe filmteknisk eller faglig, og uten å bruke faguttrykk, ber den ene jenta om å få litt hjelp fra lærer til å komme på sporet av hva det er de skal si noe om. Så kommer hun på noe mer selv og sier litt om hvitbalanse. Lærer følger opp med å stille dem spørsmål om flere konkrete virkemidler- si noe om klipp, rytme, scenografi, musikk, sier hen. Elevene snakker litt om musikkvalg og lyd. Lærer spør hva de ønsker å fortelle med å bruke de to sangene. Elevene forklarer mer konkret og begrunner valget av sanger.

Så følger en liknende samtale som med forrige gruppe, mellom elevgruppa foran og lærer bakerst med resten av klassen imellom. Faglige spørsmål fra lærer om konkrete elementer i filmen, hva gruppa har tenkt og hvordan de begrunner valgene sine. Det veksles mellom spørsmål fra lærer og svar fra gruppa foran. Lærer spør til slutt om kommentarer fra klassen. Flere rekker opp hånda og lærer ber gruppa foran om å styre ordet selv. De gir ordet etter tur til elevene i klassen som rekker opp hånda. Diskusjon mellom gruppa og de som kommenterer på enkeltelementer i filmen. Lærer noterer på pc imens. Så sier gruppa foran at de er ferdige, de gjør tegn til å ville gå og sette seg, men lærer sier nei og holder dem igjen. Lærer tar ordet igjen og kommenterer på samme måte som hen gjorde med den forrige gruppa. Spør dem hva de har tenkt; hvorfor har dere gjort det sånn at det er mor som kommer inn og støtter jenta? (i filmen) Gruppa forklarer hva de har tenkt, men virker usikre og nølende. De svarer litt unnvikende og defensivt. De sier at de har brukt serien SKAM som inspirasjon, og at de ville få fram et liknende uttrykk. De prøver å sette den problematikken de vil belyse i filmen sin (ung jente med dårlig selvbilde) i forbindelse med de temaene som har blitt tatt opp i SKAM, men klarer ikke å peke konkret på hvordan de har gjort det og forbindelsen mellom deres film og SKAM. Lærer forteller hva hen tolker og oppfatter når hen ser filmen, hvilket er noe helt annet enn det som gruppa nettopp har forklart at er budskapet de ønsket å kommunisere. Gruppa foran ser litt skuffet ut og forsvarer seg, forklarer at *de* oppfatter det annerledes og har framstilt det sånn fordi det er slik de selv ville ha opplevd den situasjonen de prøver å vise fram i filmen sin. Lærer kommenterer igjen at hen ønsker en større bevisstgjøring rundt hva det er de faktisk kommuniserer. Gruppa strever med å forklare seg. Lærer spør om dette kunne vært fortalt på et annet vis. Gruppa svarer at hen «dissa» det andre forslaget deres og at derfor ble det sånn. Under hele denne seansen sitter resten av klassen helt stille, noen ser ned.

Lærer fortsetter med å poengtere hvordan de må jobbe framover og hvilke krav som stilles til eksamen, dette sier hen henvendt til hele klassen og ikke bare til gruppa foran. Hen snur seg rundt, vrir på hodet, gestikulerer og møter blikkene til alle elevene mens hen snakker. Elevene i klassen virker passive og slitne. Læreren kommenterer videre at det i presentasjonssammenheng kommer veldig godt fram hvilke grupper som har forberedt seg og ikke, og at det merker sikkert de som sitter i klassen og hører på også. Sier at elevene har hatt nok tid til forberedelse og at til våren nytter det ikke å komme uforberedt til eksamen. Da må de stå på egne bein uten å bli hjulpet av spørsmål fra læreren underveis i presentasjonen. Elevene virker molefunkne som respons på dette. Dette er tiden for selvransaking sier hen, og ber dem tenke igjennom hva som skjer hvis de blir trukket ut til for eksempel web til eksamen. Kommenterer så videre at det ikke alltid kommer så godt fram hvem av elevene som har gjort hva og hvor god den enkelte er når de har jobbet sammen i grupper sånn som i dette prosjektet. Skryter litt og sier at elevene gjør mye bra, de tenker mye riktig, men at de også har en god del forbedringspotensial. Film er en krevende øvelse fordi det er mange elementer som inngår. Bilder, historiefortelling, lyd, publikumsappell, osv. Ber elevene være bevisste når de ser på ting selv, ikke bare konsumere blindt. Avslutter med å gi beskjed om at det nå blir en liten pause.

PAUSE- jeg følger lærer inn på arbeidsrommet i pausen, hvor vi har en liten samtale/sluttevaluering. Se egen tett beskrivelse for denne.

Etter pausen følger jeg lærer tilbake til klasserommet og setter meg på samme plass helt bakerst. Lærer går fram til kateteret og gir beskjed om at alle som fortsatt ikke har lastet opp ferdig film må levere i dag, og forteller hvor den skal lastes opp. Så tar hen en liten oppsummering i plenum av erfaringer fra disse fire ukene. Spør ut i klassen om hva de tenker og mener om prosjektperioden i film.

Elev 1: Det skal mye til for å lage noe som er bra

Lærer: Ja, hva skal til da?

Elev 2: Erfaring

Lærer: Ja, hva mer?

Elev 3: Idé!

Elev 4: Hjerne! (spredt latter i klassen)

Lærer: Engasjement! Dette har dere i større el mindre grad. Dere må spørre dere selv; hvor er jeg, hva skal jeg, hva er det som skal til? Presentasjoner må dere også jobbe mer med. Man må strebe for å bli flink. Det er viktig å øve seg praktisk, den eneste måten er å *gjøre* det. En annen måte er å *se* og *forstå*, ikke bare betrakte. Når dere ser noe, tenk; hvordan gjøres dette, hvordan har de fått til dette uttrykket? Dere skal tilegne dere kompetanse for å kunne lage deres eget, noe å være stolt av. Dere skal ha et eierforhold til det. Spør dere selv, hva vil jeg med dette?

Lærer snakker videre om hva som er viktig framover mens elevene ser ganske sløve ut, noen følger med, andre ikke. Lærer gjentar noe av det hen snakket med meg om på arbeidsrommet i pausen, hva som er viktig for å få til noe bra! Sier at elevene må gi tilbakemelding til lærerne om hva de vil ha mer av, snakk med lærerne, hvordan kan de tilrettelegge på en god måte? Dialog er viktig! Så sier hen; Fagterminologi innenfor det aktuelle mediet må brukes aktivt i presentasjonen, hvis ikke er det strykgrunnlag. Skjønner dere hva jeg sier? Dere er flinke og kan mye, men dere må brenne for det! Hvis dere ikke har noe på hjertet, er det siste dere må gjøre å lage film!

Så løses stemningen litt opp mens den andre læreren som har hatt hovedansvar for dette prosjektet kommer inn i klasserommet. Hen hilser rundt på elevene mens hen begynner å ordne og gjøre klart for filmvisning på prosjektoren. Klassen skal se en film sammen som avslutning på prosjektperioden, og de omorganiserer seg litt, finner en komfortabel plass, finner fram drikke og godteri, og slukker lyset i rommet. Jeg trekker meg tilbake og går ut av klasserommet, sier ha det til de andre lærerne på arbeidsrommet og takker for meg.

Vedlegg 4

Narrativ basert på intervju med medielærer før oppstart av prosjektperiode i film, VG2 Medier og kommunikasjon

I forkant av oppstarten for prosjektet har jeg vært innom medielærernes arbeidsrom på skolen. Jeg har hilst på gamle kolleger, og avtalt tid for intervjuet med faglæreren jeg skal observere hos. Vi har blitt enige om å gjennomføre intervjuet noen dager før prosjektstart, og møtes på personalrommet. Derfra går vi for å finne et ledig rom, og setter oss ned. Jeg har forberedt noen spørsmål til læreren, men intervjuet bærer preg av å være semi-strukturert, da jeg stiller en del oppfølgingsspørsmål underveis og følger opp elementer som kommer fram i løpet av samtalen. Lærer har ikke fått presentert spørsmålene mine på forhånd, da jeg ønsker at samtalen løper mest mulig fritt, men jeg har presentert hen for tema og forklart hva det er vi skal snakke om. Jeg bruker lydopptak under samtalen, noe som er avklart på forhånd. I tillegg har jeg med meg laptop som jeg noterer stikkord på underveis. Det er en god tone mellom meg og læreren, da vi kjenner hverandre godt og har jobbet sammen i flere prosjekter noen år tidligere mens jeg var ansatt ved skolen. Rammene rundt intervjuet oppleves som avslappede og trygge, og som fagpersoner er vi på likefot. Fra før av vet jeg at vi har ulik kompetanse på området. Denne læreren underviser i den praktiske delen av filmproduksjon, mens jeg har tidligere hatt ansvar for det mer teoretiske. Derfor er det interessant for meg å finne ut mer om hvordan hen tenker rundt den faglige formidlingen, særlig opp imot dramaturgi som didaktikk.

Lærerens faglige bakgrunn

Læreren har rundt ti års erfaring med undervisning, fra både mellomtrinnet på barneskolen, ungdomsskolen og på medier og kommunikasjon i videregående skole, der hen jobber nå. I tillegg har hen erfaring med kursing av voksne, noe hen driver med ved siden av jobben som medielærer. Det er hovedsakelig filmproduksjon hen underviser i. Hens faglige bakgrunn er allmennlærerutdanning samt studiet Film, fjernsyn, video fra NTNU. I tillegg nevner hen rundt ti års bransjee erfaring som en vesentlig del av sin faglige bakgrunn, da dette er noe hen har jobbet med parallelt med undervisning i skolen og kursvirksomhet.

Lærerens fortelling om sin didaktikk i filmproduksjon

I det følgende gjør jeg en narrativ analyse fokusert på lærerens fortelling om sin didaktikk. Jeg har lagt inn mellomoverskrifter som peker ut de analytiske poengene jeg har kunnet identifisere gjennom analysen.

Lærerens autentisitet og engasjement

Praktisk erfaring fra bransjen er det viktigste jeg har med meg inn i jobben som medielærer. Det at jeg har, og har hatt, en produksjonsvirksomhet som gir bransjekunnskap og kjennskap til hva det vil si å ha kunder. Det er så enkelt som at hvis jeg ikke produserer selv, så vil jeg for det første ikke utvikle meg, og for det andre ikke klare å henge med på den faglige utviklinga. I en medieverden som forandrer seg omtrent fra måned til måned er det helt avgjørende. Hvis ikke vil jeg være passé, da vil jeg gå ut på dato. Yrkesfaglærere bør i aller høyeste grad drive med egen virksomhet ved siden av. Det å være ute og kreere noe i det virkelige liv er svært viktig for at undervisninga skal være faglig relevant og up-to-date. Det har alt å si for min autentisitet som filmskaper og lærer. Målet mitt er å skape en interesse og et engasjement, gjennom at jeg selv er engasjert. Hvis ikke jeg er inspirert, hvordan kan jeg da inspirere andre? Det handler om å la meg selv bli inspirert, finne fram til det som inspirerer meg slik at jeg i neste instans kan vise det til elevene. Det koker ned til måten du kommuniserer med dem på som lærer. Hvis du selv ikke er engasjert i det du viser fram, så vil det ikke trigge dem! Måten du presenterer fagstoffet på, måten du viser og snakker om det på, er helt avgjørende. I en medieverden der elevene konsumerer mye mer enn det de kanskje er i stand til å ta inn over seg, er det viktig at læreren er i forkant gjennom sin egeninteresse for faget. Det er viktig å finne eksempler, gode eksempler, som er litt utenfor det de er vant til å se. Det er liksom et mantra for meg at jeg sjelden eller aldri viser dem filmer de normalt ville sett på kino.

Målgruppeanalyse og klare rammer

Når oppgaven lages, må jeg ta utgangspunkt i hvem jeg skal jobbe med. Dette er en andreklasse, så de har et visst faglig fundament og forståelse som de har med seg fra VG1 i Medier og kommunikasjon. De har jobbet med levende bilder og produsert film før, men er fortsatt amatører. Før jeg utarbeider en prosjektplan tar jeg hensyn til det de allerede har av minstekompetanse, hvilket vil si at de minimum har jobbet med film en til to ganger før i skolesammenheng. Noen av dem har jobbet mer med film, for eksempel i prosjekt til

fordypning eller utenom skolen, mens andre har jobbet svært lite. Så det gjelder å finne et slags minste felles multiplum for hvor de befinner seg rent faglig.

I et fireukersprosjekt trenger elevene distinkte rammer for hva de skal produsere, både med hensyn til tid og omfang. Hvis du gir dem for mye albuerom og for mye tid, så får det konsekvenser for engasjementet deres. Målet er jo å få alle engasjert, og det er kanskje noe av det vanskeligste. Så selv om jeg som lærer er engasjert, er de jo ungdommer som er opptatt av mye annet enn skole i livene sine. Så hvis de får for mye spillerom, eller for mye ”dødtid”, blir de fort ineffektive og mister motivasjonen. Etter min erfaring er fire uker en slags maks lengde for et prosjekt. Det er viktig at det eksplisitt står i oppgaven hva vi skal gjøre uke for uke. Ikke time for time, de har så mange medietimer i uka at det går ikke an å detaljplanlegge, men vi må likevel ha en viss struktur på framdriften. Så den strukturen vi legger opp til er basert på min erfaring fra tidligere undervisning og egne prosjekter rundt hvor lang tid som trengs på de ulike delene.

Læreplan, eksamensorientering, tematikk og elevmedvirkning

Når jeg presenterer oppgaven for dem, forklarer jeg eksplisitt hva som er mediet, hva som er sjangeren og hva som er målsetningen for prosjektperioden. Vi bruker læreplanen aktivt når vi velger dette. I dette prosjektet er det reklamefilm og markedskommunikasjon de skal jobbe med. Grunnen til det er at det er mer eksamensrelatert enn for eksempel fiksjonsfilm, og at markedskommunikasjon står svært sentralt i læreplanen for fagene. Det er mange som kommer til å få reklamefilm som oppgave på praktisk-muntlig eksamen til våren, og da er det viktig for meg som lærer å sørge for at de har vært igjennom en slik produksjon i løpet av skoleåret. Derfor er det viktig å presentere målet for perioden for dem, slik at de vet hva det er vi ønsker at de skal sitte igjen med av kompetanse etter de fire ukene.

Tematisk er vi også eksamensorienterte. Vi prøver å unngå at filmene består av ren produktmarkedsføring, men vinkler heller mot holdningsskaping og meningsdanning.

Sammen med produksjonskompetanse, altså verktøykunnskap og produksjon, får vi da dekket de områdene i læreplanen som handler om uttrykk. Det at de klarer å skape et uttrykk som forholder seg til kommunikasjons- eller prosessmodellen. Og i dette prosjektet har vi ikke bestemt noe tema- det skal de få lov til å velge selv. De velger en fiktiv eller reell bedrift eller ideell organisasjon som avsender for det ferdige produktet sitt. Det er elevmedvirkning, at de får være med og bestemme. De får også stort sett velge gruppesammensetning selv, men jeg som lærer forsøker å styre det litt slik at hver enkelt gruppe til sammen har et minimum av kompetanse, så det ikke blir ei veldig sterk og ei veldig svak gruppe rent faglig. Men om de

lager et produkt som er for XXL eller Kirkens Bymisjon, er opp til dem selv. Men rammene rundt prosjektet kan ikke kreve for mye ressurser, det er jo nullbudsjett på skoleproduksjoner, så de har jo for eksempel ikke mulighet til å bruke en teaterskuespiller til å gjøre voice-over, eller leie annet utstyr enn det skolen kan tilby, så det er en del begrensninger som må tas hensyn til.

Verktøykunnskaper og evne til planlegging

I dette tilfellet er vi nødt til å repetere, rett og slett gå igjennom hva som er premissene for det å lage film. Da må elevene ha verktøykunnskaper. De må vite hvilke verktøy de skal bruke. Filmproduksjon handler veldig mye om planlegging, jeg vil si at så mye som sytti prosent er planlegging. Jeg prøver å lære dem at sytti prosent av filmarbeid er forarbeid og preproduksjon, og at produksjon og postproduksjon nesten alltid bare utgjør rundt tretti prosent av helheten. Men i skolesammenheng må vi tenke litt annerledes, for vi har ikke tid til det her. Så da ender vi kanskje opp på rundt tretti-førti prosent til forarbeid og preproduksjon, og femti-seksti til produksjon og postproduksjon. Dette må de vite når de møter til eksamen og får i oppgave å lage en reklamefilm.

Maksimalisere på begrensede ressurser

Film, uansett om det er Star Wars eller om det er en reklamefilm for Danske Bank, er alltid begrensninger. Det er rammer. Sånn sett blir elevene utfordret på å lande på et tema og en avsender. Det er en øvelse i seg selv. Som medieprodusenter og innholdsskapere, er det en viktig del av opplæringa at de lærer seg å kunne maksimalisere, kapitalisere på det minimumet de har av ressurser både i forhold til tid og utstyr. Og sammen med dette skal de kunne bruke den kulturkompetansen de har tilegnet seg i løpet av sitt syttenårige liv til å skape noe som treffer målgruppa- selv om ressursene er begrenset. Og det kan være skummelt! Det er ikke alltid slik at det blir en bra film selv om du har en milliard dollar i budsjett, det er ikke gitt! Så litt av hensikten er at de klarer å lage et konsept og en ide som er strippet såpass mye ned at budskapet blir viktigere enn staffasjen. Og det er det som er målet; at de viser at de kan håndtere de filmatiske virkemidlene sammen med å fortelle en historie!

Dramaturgi i prosjektperiodens oppbygning

Det er helt klart en aristotelisk oppbygning i det. Det følger en klassisk dramaturgisk modell. Først presenterer man i anslaget. Da er det mye tradisjonell, konvensjonell tavleundervisning fra meg til dem. Det blir sånn den første uka i prosjektet, fordi da skal vi også ha repetisjon.

I uke to går vi i dybden, i fordypningen. Da spilles ballen i mye større grad over til dem, for da skal de drive med konsept-og ideutvikling. Så jobber de videre i fordypningsfasen i uke to og tre med å utvikle konseptet sitt. Også kommer det til slutt en opptrapping mot det som skal bli klimaks, altså presentasjonen.

Anslag

Det viktigste som jeg legger vekt på i den første delen av et prosjekt, er å ”hooke” dem. Anslaget rett og slett! Både for min egen del og elevens del må jeg inspirere! Måten jeg gjør det på når vi skal jobbe med levende bilder, er å bruke levende bilder. Jeg viser eksempler innenfor sjangeren som de lar seg inspirere av. Utfordringen med det er at hvis jeg viser fram en film som de blir veldig inspirert av, så legger de seg veldig tett opp til det uttrykket. Derfor må jeg vise et mangfold av forskjellige uttrykk innafor sjangeren reklamefilm i dette prosjektet. Jeg må plante et mangfold av ideer. Slik at de kan presenteres for ulike inntrykk og konsepter som de seinere kan kombinere. Det å klare å ”hooke” dem i anslaget handler jo om hvorvidt vi lykkes som lærere eller ikke. Klarer man ikke det blir jo resultatet som når du selv ser på film eller serie- da slår du av filmen eller svitsjer til neste serie. Målet mitt er å skape interesse og engasjement. Da må jeg vise et spekter, en bredde, et mangfold av produksjoner som jeg selv finner inspirerende. Det er en utfordring når man samtidig skal få fram at vi på dette nivået ikke skal lage en timillioners reklamefilm for Audi, men jobbe innenfor relativt begrensede rammer.

Fordypning

I uke to, som består av ide og konseptutvikling, skal de i grupper utarbeide ideer. Dette er veldig krevende for dem, kanskje den mest krevende biten av prosjektet. De presenterer ideene sine, pitcher dem for oss lærerne. De skal legge fram et visst antall ideer, og så skal de sammen med læreren gå for et konsept som er rimelig og innenfor rammene. Og så får de nye tidsfrister i uke to og tre av prosjektet, hvor de presenterer de ulike delene etterhvert. Og da gjelder det å gi dem både tillit og tid til å kreere noe! Det er en hårfin balanse mellom å pushe dem og å gi dem tillit. De må pushes, uten tvil, men det er også noe med å la tvilen komme dem til gode, altså å gi dem tillit samtidig.

Opptrapping og klimaks

Det er en opptrapping mot det som skal bli klimaks i den siste uka av prosjektet. Det blir jo et klimaks når du trykker play og skal vise det fram i en forsamling. Du skal stå og presentere

det og forsvare det. Og det er jo dette som er både gulrota og nemesis'en, det at du har en sluttdato, og på den sluttdatoen skal det ferdige produktet vises, akkurat som for en reell kunde. Jeg prøver å lære dem å betrakte skolen som en arbeidsgiver, og vi legger jo et press på dem i så måte. Så dramaturgisk sett ligger det veldig tett opp til en klassisk aristotelisk modell.

Dialog, rom og undervisningsmetoder

Nå vil de være 30 elever samlet, så det er ei ganske stor gruppe. I det rommet vi bruker nå, sitter de konvensjonelt, altså to-og-to-pulter, og jeg endrer ikke strukturen i rommet rent fysisk. Det kan være fint å ha hesteko også, men etter min erfaring koker det ned til måten jeg kommuniserer med dem på. Hvis jeg ikke viser engasjement så vil det ikke trigge dem uansett. Så som alltid når man skal analysere et produkt, uansett hva det er av medieprodukter, så lar jeg dem få "battle". Jeg viser et knippe filmer, og vi har en dialog i rommet. Videre i fordypningsfasen spilles jo ballen i mye større grad over til dem.

Metodene jeg bruker har ikke forandret seg så mye på de ti årene jeg har vært her. De gangene jeg føler at det fungerer dårlig, koker det ned til meg selv. Det er ikke alltid man finner inspirasjon i det man skal gjøre, rett og slett fordi man har gjort det så mange ganger før. Det er ikke alltid jeg klarer å være like engasjert. De gangene jeg føler at jeg lykkes dårligere, er når jeg selv ikke er "on".

Mål

Målet er jo å få alle engasjert! Og da kommer vi tilbake til starten egentlig. Hvis jeg ikke er tydelig og inspirerende nok i anslaget, vil de aldri bli så engasjerte som jeg ønsker at de skal være. Da får de heller aldri et eierforhold til det de driver med. Og det er en av de viktigste målsetningene innenfor medieproduksjon, at de utvikler et eierskap til det de driver med. De må ha hjerte for det de gjør. Hvis du ikke har noe på hjertet, så bør du i hvert fall ikke lage film, er det noe som heter. Så målet er at de blir inspirert nok til å få en ide som de etterhvert også tror på og går for! Det er nesten viktigere enn det endelige produktet.

REFERAT AV SLUTTSAMTALE MED LÆRER

Lærer uttrykker frustrasjon over mangelen på engasjement i denne elevgruppa. Det er mange som har rotet bort tida de har hatt til rådighet, selv om flere lærere har vært tilgjengelige for elevene gjennom hele prosjektet. Det er en balansegang i store prosjekt som går over flere uker. Elevene trenger å få erfaring fra større prosjekter fordi dette er en fagutdanning, men det krever også at de tar ansvar. Mange har fått en liten baksmell fordi de ikke har vært flinke nok til å planlegge slik at de har måttet bruke for lang tid med etterarbeidet. Andre har ikke vært flinke nok til å forberede presentasjon, slik at de faller igjennom på det faglige når produktet skal vises frem og presenteres. Læreren forteller at noen av gruppene som presenterte før jeg kom i dag, hadde forberedt seg godt og visste hva de skulle si, de brukte for eksempel power point til å vise frem stillbilder fra filmen sin og kommentere dem faglig. De var mer selvgående i presentasjonen enn de som presenterte da jeg var der. De jeg var og så på måtte dras mye i gang av læreren og hen måtte stille spørsmål underveis hele tiden. Da blir det tydelig at de ikke kan det de snakker om godt nok. Lærer sier at hen ikke har vært inne og hatt undervisning i denne klassen tidligere dette skoleåret. Hen hadde et prosjekt med dem på slutten av fjoråret, da var erfaringene gode og hen husker at resultatene var gode også. Det har skjedd noe siden da, sier hen, og mener de virker skoletrøtte. Det er krevende å ha 26 timer mediefag i uka. Dette er det siste kullet som går MK etter denne ordningen. Denne mengden medietimer krever engasjement hos eleven selv, sier hen.

Lærer undrer seg over mangelen på fagkunnskap som burde ha vært på plass før de startet med film. Elevene kan ikke grunnleggende foto, bruke kamera, stille hvitbalanse, bruke lys og annen basic fotokunnskap som må være innlært før de begynner med filmproduksjon. Hen sier også at hen mistenker at flere av elevene er litt redde for å jobbe med film fordi det krever mye av dem, både i forhold til antall elementer som inngår i en filmproduksjon praktisk og teknisk, og planlegging/disponering av tid, i tillegg til teori og fagkunnskap. Hen mener de mangler kunnskap om filmanalyse, det å plukke fra hverandre en film og se hva den består av, samt en grunnleggende nysgjerrighet for uttrykk de konsumerer uten å reflektere over hvordan det er laget, av hvem og med hvilken hensikt. De mangler rett og slett en del refleksjonsevne, sier hen, og dermed blir det så som så med resultatene i dette prosjektet. Jeg spør hva hen tenker om hva læreren kan gjøre for å legge til rette for et større engasjement, og hvilke grep læreren kan ta i bruk for å klare å trekke med flere av elevene.

Hen gjentar mye av det vi snakket om i forkant av prosjektet, det å vise personlig engasjement, sørge for et godt anslag, en inngang til prosjektet, vise mange eksempler, være en inspirator og gi av seg selv. Dette har hen gjort, og dette er hen flink til. Likevel sier hen selv at hen bare lykkes med å plante en spire til engasjement hos cirka 1/3 av gruppa på denne måten. Hen uttrykker at hen er litt oppgitt over dette, og sier at denne klassen er et svakt kull rent faglig. I forhold til tidligere kull, ligger de litt under nivået fra før av. Blant de elevene som er flinke, jobber godt og har levert et godt produkt i dette prosjektet, mener hen at det er plikten som først og fremst driver dem, motivasjonen for å gjøre det bra på skolen rent generelt. Hen snakker om at når den indre motivasjonen ikke er til stede, er det utfordrende for læreren å trekke med seg de svake elevene. Igjen nevner hen rammene for prosjektarbeid over fire uker inn som en avgjørende faktor. De som har sterk motivasjon og pliktfølelse, greier å strukturere seg og få til noe bra som oppfyller læringsmålene for perioden, mens de som ikke er motivert, faller av lasset når det blir for krevende.

Underveis i prosjektet har elevene fått mye oppfølging fra lærerne, forteller hen. Lærerne har vært rundt i alle gruppene og snakket med dem underveis. Alle gruppene har måttet få ideen sin godkjent av lærer før de begynte å filme. Det har også vært krav til innlevering av storyboard før filming igangsettes. Det oppstår likevel et sprik mellom elevenes og lærerens oppfatning av produktet, noe som kom tydelig fram under den siste gruppas presentasjon. De har blitt fulgt opp av lærer underveis, men når filmen er ferdig kommenterer lærer kritisk rundt hva som kunne vært gjort bedre, og at hen oppfatter budskapet i filmen på en annen måte enn det elevene selv hadde lagt opp til. Elevene mener de kommuniserer budskapet sitt tydelig, mens læreren har en annen oppfatning. Læreren mener de har en for liten bevissthet rundt hvordan et budskap kommuniseres, og hvordan bildene og klippene som blir brukt og måten de settes sammen på, styrer tolkningen av budskapet. Elevene går i forsvar når de får kritiske og negative tilbakemeldinger, og føler seg sviktet fordi lærer tidligere har godkjent opplegget. Læreren mener at elevene ikke er modne nok til å vurdere sitt eget resultat kritisk. De besitter ikke den fagkunnskapen som skal til, verken underveis eller etterpå, og ender opp med et middelmådig produkt, sier hen, og uttrykker at dette er uheldig både for elevenes egen opplevelse av å jobbe prosjektbasert, og også med tanke på hvordan de skal vurderes til en kommende eksamen.

Vedlegg 6

Analyseskjema- dramaturgiske grep og oppbygning basert på observasjoner

Observasjonstime 1, uke 1

Oppbygning og grep i dramatisk dramaturgi	Hvordan dette aspektet framstår i observert undervisning
Anslag	Usikkert hvor anslaget er. I dramaturgien skal anslaget være inngangen til det som skal skje videre, fungere som planting og ha elementer av overraskelse eller stimulere interessen for det som skal skje videre. Lærer har en noe utydelig oppstart, og går mer eller mindre rett til presentasjonsfasen. Det som hen snakker om i intervjuet at skal danne anslaget, nemlig filmeksemplene, kommer først i andre del av økta.
Presentasjon	Hele den første timen i økta fungerer som presentasjon. Lærer står foran klassen og forklarer hva prosjektet går ut på og hva som forventes av elevene.
Fordypning	Fordypningsfasen kommer i andre del av økta, der lærer og elever ser på eksempler som de har en åpen dialog rundt i klassen. Varierende grad av spenning her, etter hvilke eksempler som vises og i hvor stor grad elevene engasjerer seg og deltar i klassesdiskusjonen. Flere spenningstopper og – bunner.
Opptrapping	Det kommer en opptrapping mot at lærer viser Tea Consent-filmen, da flere elever kjenner til den fra før. Klassen kan se hva lærer finner frem på prosjektoren, og forventningen stiger.
Point-of-no-return	Ikke noe tydelig P.O.N.R. i denne økta
Klimaks	Tydelig klimaks i økta når Tea Consent-filmen vises. Klassen sitter helt stille og alle følger med.
Avtoning	Læreren ber elevene tenke igjennom og være oppmerksom på små hendelser og situasjoner i dagliglivet som kan danne utgangspunkt for en filmidé. Sier høyt at det er tid for lunsj. Snakker med en av gruppene mens resten av klassen pakker sammen tingene sine og går ut.
Fiksjonskontrakt	Elever og lærer vet at økta er starten på en ny prosjektperiode. Lærer bruker fagterminologi som det forutsettes av elevene kjenner innholdet av.
Planting/høsting	Eksemplene på ulike reklamefilmer og informasjonsfilmer som blir vist skal fungere som inspirasjon/planting til elevenes egen idéutvikling. Ingen høsting i denne økta.
Identifikasjon	Bruk av eksempelfilmer som elevene kjenner til fra før eller kjenner seg igjen i. Tea Consent-filmen er høyaktuell for ungdom i dag, da temaet samtykke har vært mye debattert i sosiale medier.

	Tv-serien SKAM nevnes som eksempel uten at den blir vist, men fungerer som referansepunkt i denne sammenhengen.
Roller, relasjoner, dialog	Elever og lærer befinner seg i tydelige tradisjonelle roller. Dette markeres ved at elevene sitter ved pultene sine i tradisjonelt klasseromsoppsett, og lærer står eller sitter foran ved kateteret. Lærer har regi gjennom hele økta. Nærmer seg elevene ved å ha en avslappet tone og stil, delvis bevege seg fram og tilbake i rommet, og sette seg oppå en pult forrest ved kateteret. Åpen dialog mellom læreren og elevene mens de sitter på plassene sine, med utgangspunkt i de eksemplene som blir vist. Dialogen gjøres faglig gjennom bruk av fagtermer som etos og patos, og knyttes til kommunikasjonsmodellen.
Spenningsoppbygning	Ingen klar spenningsoppbygging da spenningen veksler mellom flere topper og bunner, alt ettersom hvilke eksempler som blir vist og hvor mye de fenger elevene. Tydelig opptrapping mot et klimaks når Tea Consent-filmen vises.
Rom	Tradisjonelt klasseromsoppsett danner rammene rundt undervisningen. Elevene sitter i rekker to og to, og lærer holder seg stort sett foran ved kateter mens hen styrer prosjektoren.
Kropp	Lærer har en ledig stil, og beveger seg til en viss grad rundt mens undervisningen foregår. Hen bruker stemme og kropp ettersom hvor engasjert hen selv er i det hen snakker om, spøker og ler underveis, og stiller av og til direkte spørsmål til klassen.
Tid	Tiden struktureres i begynnelse, midtdel og slutt, ettersom dette er en avgrenset økt der elevene har undervisning i andre fag før økta, og langfriminutt og lunsj rett etter.
Tekst	Tydelig tekst/budskap, der introduksjon og presentasjon av prosjektet fungerer som det bærende spørsmålet.
Lek/improvisasjon	Noen elementer av improvisasjon i det at lærer ikke har en klar plan for akkurat hvilke eksempler hen velger å vise fram. Hen har forberedt et knippe eksempler, og velger ut hvilke som blir vist til klassen underveis. Tea Consent-filmen var ikke en del av det lærer hadde forberedt, men som hen likevel valgte å vise underveis. Dette resulterte også i en stigning i spenningskurven.
Estetikk	Eksempelfilmene som lærer viser, er audiovisuelle uttrykk av estetisk art. Noen er kjente, andre er ukjente. Inviterer til refleksjon, inspirasjon og dialog.

Observasjonstime 2, uke 2

Oppbygning og grep i montasjedramaturgi	Hvordan dette aspektet framstår i observert undervisning
Tema	Pitch av idé, godkjenning og veiledning fra lærer er hovedtema for denne økta. Det jobbes det med preproduksjon; idé, pitch, storyboard og manus
Overordnet prinsipp	Reklamefilmproduksjon er overordnet prinsipp for hele perioden, og dermed også for denne økta.
Fiksjonskontrakt	Alle i klassen vet hva som skal foregå og hvor de befinner seg i prosessen. I samtaler med enkeltgrupper brukes det fagtermer og fagspråk som forutsetter en del basiskunnskap.
Planting/høsting	Planting i form av at lærer tar tak i elevenes idéer og spinner videre på dem i samtalen med enkeltgruppene. Oppmuntrer det som hen ser kan fungere. Høsting i form av at elevene aktivt bruker faguttrykk i samtalen med læreren og jobber konkret med storyboard og manus.
Identifikasjon	Gode muligheter for identifikasjon fordi elevene blir oppfordret til å ta utgangspunkt i sitt eget liv og sine egne erfaringer i idéutviklingsprosessen. Elevene gis mulighet til å trekke inn elementer som de selv er opptatt av.
Roller, relasjoner, dialog	Lærer har regissørrollen. Hen administrerer gangen i det hele og godkjenner elevgruppens arbeid suksessivt. Tillit i relasjonen mellom lærer og elever. Elevene må tørre å legge fram for lærer det de har tenkt ut, og føle seg trygge på at idéene deres følges opp på en god måte. Dialog brukes aktivt som det mest sentrale didaktiske virkemiddelet i denne økta.
Spenningsoppbygning	Ingen klar spenningsoppbygning i denne økta. Arbeidet foregår i en spiralbevegelse der de ulike gruppene befinner seg på forskjellige stadier i prosessen.
Rom	Mulighetene rommet gir brukes aktivt i denne økta. I det todelte klasserommet har læreren samtaler med enkeltgrupper i den delen med tradisjonelt klasseromsoppsett, og den andre delen med runde bord brukes av de gruppene som har kommet videre i

	prosessen. Flere grupper fordeler seg også rundt på adskilte grupperom, kantine og bibliotek, hvor de jobber selvstendig med manusskriving og storyboard. Et par av gruppene er utenfor skolen for å lete etter locations og ta bilder til storyboard.
Kropp	Læreren bruker kropp og stemme for å markere at hen har veiledning med én og én gruppe ved kateteret. Elevene beveger seg rundt i og utenfor rommet og holder seg stort sett sammen i gruppene sine.
Tid	Tydelig begynnelse og slutt på økta med oppstart etter friminutt og avslutning før lunsj. I løpet av selve økta er det ikke en lineær struktur, men et mer flytende tidsforløp der elevene selv styrer tiden etter hvor de er i sin egen prosess.
Tekst	Tydelighet rundt hva det er som skal foregå er sentralt for arbeidet i økta. Lærer gir kort beskjed i oppstarten om hva som skal skje, og alle elevene er innforstått med gangen i hendelsesforløpet videre.
Lek/improvisasjon	Gruppene improviserer fram ideer til filmene sine. Gis frihet til å finne egne plasser eller rom, og gå utenfor skolen for å finne inspirasjon og se på locations. Læreren bruker seg selv i dialog med elevgruppene, og spiller ball med dem rundt idéene de legger fram.
Estetikk	Elevgruppene bruker aktivt audiovisuelle uttrykk fra pc og mobil i ideutviklingsprosessen. Ser på bilder og eksempelfilmer på nettet og hører på musikk som de kan bruke som lydspor.

Observasjonstime 3, uke 3

Oppbygning og grep i montasjedramaturgi	Hvordan dette aspektet framstår i observert undervisning
Tema	Reklamefilmproduksjon er det overhengende temaet for hele perioden. I denne økta jobber alle gruppene på forskjellig stadium i den kreative prosessen, men i hovedsak med selve produksjonen. Tema er altså forskjellig for hver gruppe, alt etter som hvor langt de har kommet i produksjonsprosessen

Overordnet prinsipp	Det overordnede prinsippet er, som for hele prosjektperioden, reklamefilmproduksjon. Alle fasene, representert ved hvert sitt lag i den visualiserte modellen, peker mot dette prinsippet.
Fiksjonskontrakt	Alle elevene vet hva som skal foregå og hvor de befinner seg i prosessen. Gruppene forholder seg til konkrete avtaler med læreren.
Planting/høsting	Gruppene driver selv med planting/høsting i relasjon til sin egen produksjon. Det arbeidet de gjør i produksjonsprosessen skal til slutt ende opp i et ferdig produkt. Planting både i form av at det plantes noe som skal bli en ferdig film, og i form av at elevene får konkrete erfaringer med å jobbe i en produksjonsprosess. De skaper erfaringer som de senere kan høste av, for eksempel til eksamen.
Identifikasjon	Gode muligheter for identifikasjon fordi elevene har stor frihet til å bruke produksjonsprosessen til å skape forbindelser mellom det de selv er opptatt av, og det som skjer på skolen. De bruker sitt eget nærmiljø og sitt eget kontaktnett i den skapende prosessen.
Roller, relasjoner, dialog	Lærer har fortsatt det overordnede ansvaret og oversikten over gruppene, men befinner seg i en mer tilbaketrukket posisjon på dette tidspunktet. Elevene blir gitt tillit til å styre den skapende prosessen selv. Lærer er en trygg base som kan oppsøkes når som helst for eventuell veiledning. Skolen og lærerne er «bakkemannskap». Relasjonen mellom lærer og elever er viktig for at elevene skal kunne kjenne seg trygge på at de kan oppsøke lærer for råd og veiledning når som helst. Dialogen mellom dem foregår både når elevene kommer til og fra skolen i løpet av produksjonsprosessen, og ved at de kan ringe eller sende sms til læreren og få svar med en gang mens de er ute på opptak. Lærer har en klart definert veilederrolle.
Spenningsoppbygning	Ingen klar spenningsoppbygning i denne økta. Arbeidet foregår i en spiralbevegelse der de ulike gruppene befinner seg på forskjellige stadier i prosessen. Det er en indre spenning i prosessen for hver enkelt

	<p>gruppe, i forhold til hvor de befinner seg i prosessen som helhet. Dersom en gruppe ikke har blitt ferdig med alt idéarbeidet, har de nå dårligere tid til å få gjort det de trenger opp imot det tidsskjemaet som er satt for hele perioden. Dersom en gruppe har kommet langt og fått gjort ferdig alle opptak, har de mulighet til å gå til skolen og starte med importering og redigering.</p>
Rom	<p>Undervisningen er ikke bundet til et spesifikt rom i denne økta. Elevenes arbeid foregår utenfor skolen, på location. Alle utstysrom, klasserom og spesialrom er tilgjengelig for elevene slik at de kan benytte seg av dem når de trenger det. Dette vurderes fortløpende alt ettersom hvor langt de har kommet i prosessen.</p>
Kropp	<p>Læreren er til stede ved skolen, men befinner seg ikke ute på location sammen med gruppene.</p>
Tid	<p>I denne økta er det et flytende tidsforløp der elevene selv styrer tiden etter hvor de er i sin egen prosess. Begrensninger som omhandler tid er knyttet opp til planen for hele perioden, og tidspunktet for når sluttproduktet skal være ferdig. Tiden i denne økta står altså i nært forhold til den tiden som er avsatt til hele prosjektet.</p>
Tekst	<p>Tydighet rundt hva det er som skal foregå er sentralt, og avtalt på forhånd mellom læreren og de enkelte gruppene. Elevene skaper sin egen «tekst» når de jobber med sitt produkt</p>
Lek/improvisasjon	<p>Improvisasjons-og lekelementet kommer fram gjennom det som til en hver tid skjer på location og i den kreative prosessen. Uforutsette hendelser må takles og finnes løsninger for fortløpende. Dette utfordrer elevene til selvstendighet og kreativitet. I den dramaturgiske modellen for denne økta, viser pilene hvordan man til stadighet må forholde seg til det som skjer i øyeblikket, det som ikke kan planlegges og avtales på forhånd. Værforhold, lys, utstyr som ikke er ladet opp eller ikke virker som det skal, det å skulle vurdere om valgt location er egnet for formålet, gjennomføre et intervju der intervjuobjektet ikke svarer det man helst vil, skuespillere som blir syke, ikke møter opp eller ikke har</p>

	forberedt seg, avtaler som flyttes på eller forandres- alt dette er eksempler på hindringer som kan dukke opp underveis i en produksjonsprosess og som man er nødt til å ta stilling til der og da.
Estetikk	Det estetiske blir representert gjennom de uttrykk som elevene benytter seg av som elementer i den skapende prosessen, feks musikk, farger, symboler og steder. Sluttproduktet skal også bli et selvstendig estetisk uttrykk.

Observasjonstime 4, uke 4

Oppbygning og grep i montasjedramaturgi	Hvordan dette aspektet framstår i observert undervisning
Tema	Tema for denne økta er ferdigstilling og innlevering av film.
Overordnet prinsipp	Reklamefilmproduksjon er fortsatt det overordnede prinsippet for både denne økta og hele perioden.
Fiksjonskontrakt	Alle elevene vet hva som skal foregå og hvor de befinner seg i prosessen. Lærer samler trådene i en tydelig oppstart, og elevene jobber selvstendig, samt får veiledning fra læreren og hverandre. Lærer bruker fagtermer når hen veileder elevene.
Planting/høsting	Høsting av de elementene som har blitt plantet tidligere i prosessen. Planting av erfaringer som kan høstes ved senere anledninger, for eksempel til eksamen eller kommende prosjekter.
Identifikasjon	Høy grad av eierskap til eget produkt, og derigjennom muligheter for identifikasjon.
Roller, relasjoner, dialog	Lærer har en tydelig regissør- og veilederrolle. Har oversikt, setter elevene i gang og styrer hva som skal skje. Dialogbasert metodikk som bærende element i undervisningen, gjennom én-til-én-veiledning med elevene. Gode relasjoner mellom lærer og elever er en forutsetning for at dette skal fungere, samt gode relasjoner elevene imellom slik at de kan hjelpe og veilede hverandre.

Spenningsoppbygning	Spenningen i økta stiger ettersom tiden begynner å bli knapp og fristen for innlevering nærmer seg. Stigning i spenning både i forhold til dramaturgien innad i denne økta og i forhold til spenningskurven for hele prosjektet.
Rom	Maks utnyttelse av klasserom og spesialrom. Alle elevene har plass til å sitte og jobbe individuelt. Grappa som har fått utsettelse sitter på et eget grupperom. Lærer sirkulerer mellom alle rommene.
Kropp	Læreren beveger seg rundt mellom elevene og rommene. Sitter i ro med én og én elev, men flytter seg raskt mellom elevene og rommene. Lærernes arbeidsrom befinner seg i umiddelbar nærhet til undervisningsrommene, så elevene kan lett få tak i læreren også når hen sitter der.
Tid	Tiden sørger for at spenningen stiger mens klokka tikker mot innleveringsfristen.
Tekst	Lærer kommuniserer tydelig med elevene i oppstarten rundt hva som skal skje i økta. Videre er det fullt fokus på å ferdigstille filmene og få levert inn oppgaven.
Lek/improvisasjon	Lekelementet blir tydelig gjennom å skulle sette sammen delene av arbeidet til en helhet som danner en ferdig film. Improvisasjon skjer ved at utstyr og teknikk ikke alltid virker som det skal, og man må av og til finne nye løsninger. I tillegg kan det være at et sentralt klipp har blitt spilt inn med for dårlig kvalitet, og man må ty til nødløsninger i redigeringsprogrammet for å kunne bruke klippet siden det nå ikke er tid til å spille det inn helt på nytt.
Estetikk	Den estetiske delen av å skulle skape et produkt med estetiske kvaliteter er ikke først og fremst i fokus her, fordi læreren betoner den håndverksmessige delen av arbeidet. Likevel ligger estetikken som et bakteppe fordi elevene jobber med produkter av estetisk kvalitet.

Observasjonstime 5, uke 4

Oppbygning og grep i dramatisk dramaturgi	Hvordan dette aspektet framstår i observert undervisning
Anslag	Ikke noe definert anslag i denne økta, da den er en fortsettelse av økta som har vært før langfriminuttet. Oppstart skjer når lærer kommer inn, roper høyt «well, hello there!», og sier fra at det er klart for neste presentasjon.
Presentasjon	Ingen klar presentasjonsfase i denne økta, da presentasjonen også har vært tidligere på dagen. Presentasjonen i denne økta sammenfaller med den samlede oppstarten. De to gruppene som skal framføre i denne økta har en liten presentasjonsfase hver som sammenfaller med opptrappingen for hver enkelt gruppe.
Opptrapping	Flere opptrappingsfaser i løpet av økta. En opptrapping for hver av gruppene opp imot visningen av ferdig film foran klassen og læreren, og en opptrapping mot lærerens muntlige tilbakemelding i klassen.
Fordypning	Det er flere fordypningsfaser innad i økta, en for hver gruppe som framfører, og en felles fordypning for klassen. Helhetlig sett danner hele denne økta en fordypning inn mot det å holde en presentasjon foran klassen og få erfaringer med det, da refleksjonsprosessen som finner sted når elevene ser og hører andre grupper presentere, og selv presenterer prosjektet sitt, fordyper deres fagkunnskaper og danner erfaringsgrunnlag for senere presentasjoner.
Point-of-no-return	Begge gruppene som skal framføre har hvert sitt P.O.N.R. når de kommer fram og stiller seg foran klassen.
Klimaks	Ett klimaks for hver av gruppene når filmen deres blir vist. Et nytt klimaks når læreren gir sin tilbakemelding. Til sammen fire klimaks i løpet av økta.
Avtoning	Avtoningen kommer etter pausen og er relativt lang. Lærer samler trådene og gir en generell tilbakemelding til hele klassen, før hen runder av og avslutter med at klassen ser en film sammen.
Fiksjonskontrakt	Opplegget og rammene for økta er tydelig avklart på forhånd. Elevgruppene som skal presentere følger en på forhånd oppsatt rekkefølge. Lærer bruker fagbegreper i sin tilbakemelding, og elevene forventes å bruke fagbegreper når de framfører.

Planting/høsting	Høsting av alle erfaringer elevene har gjort seg i løpet av prosjektperioden. De bør kunne vise at de er i stand til å bruke fagbegreper i konkret omtale av produktet sitt. Planting av erfaringer fra det å skulle presentere et produkt en selv har laget. Dette kan være en planting opp imot kommende framføringer og eksamener i skolesammenheng, men også mot det å skulle presentere et produkt for en reell kunde i sammenhenger utenom skolen.
Identifikasjon	Høy grad av identifikasjon ved at elevene viser fram produkter som er fullt og helt deres egne. Alle i klassen skal presentere, og de kan også identifisere seg og sympatisere med hverandre.
Roller, relasjoner, dialog	Lærer har fortsatt regissørrollen og styrer det som skal skje og i hvilken rekkefølge. Relasjonene mellom elevene blir tydelige i måten de henvender seg til hverandre på, når de står foran og framfører og når de gir hverandre tilbakemeldinger. Måten lærer gir tilbakemeldinger til de som framfører på, speiler også hens forhold til de ulike elevene. Dialogbasert undervisning gjennom hele økta.
Spenningsoppbygning	Flere spenningstopper og -bunner gjennom hele økta. Økta danner klimaks og avtoning på den overhengende dramaturgiske kurven for hele prosjektperioden.
Rom	Rommet med tradisjonelt klasseromsoppsett benyttes til denne økta. Elever og lærer tar i bruk hele rommet gjennom at de veksler på hvem som står foran.
Kropp	Læreren trekker seg tilbake under framføringene, og lar elevene styre «showet». Har blikkontakt med gruppa som framfører. Setter seg oppå pulten når hen gir tilbakemelding, slik at hen kan se alle og alle kan se hen. Bruker stemme for å markere begynnelse på økta, og når hen vil fremheve et poeng. Flytter blikket rundt på alle elevene i rommet mens hen snakker.
Tid	Stemningen preges av at dette er den siste økta i denne prosjektperioden. Elevene virker litt utladet. Økta er organisert etter timeplanen, oppstart etter langfriminutt, pause etter framføringene, og slutt etter filmen som blir vist som avslutning på perioden.
Tekst	Grupprepresentasjoner/framføringer er det bærende prinsippet og danner «teksten» i økta.
Lek/improvisasjon	Det forventes at elevene har forberedt en presentasjon på forhånd, og det legges derfor ikke opp til elementer av improvisasjon i denne økta. Det er likevel rom for at elevene kan velge å presentere

	<p>på en leken måte, selv om ingen av de gruppen jeg har observert gjorde det. Den ene gruppa var tydelig dårlig forberedt, og framføringen deres bar preg av å være litt improvisert. Dersom noe av det tekniske utstyret skulle svikte, må man også være forberedt på å kunne improvisere, men det skjedde ikke denne gangen.</p>
Estetikk	<p>Elevenes egne filmer har estetiske kvaliteter, og det er mulighet for å gjøre bruk av kunstneriske/estetiske elementer i selve framføringen (selv om ingen av gruppene gjorde det). Filmen som vises til slutt, fungerer som avslutning, avkopling og kos, men er også et helhetlig estetisk uttrykk.</p>

Anna-Lena Østern
Program for lærerutdanning NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 06.01.2017

Vår ref: 51541 / 3 / AH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.12.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51541</i>	<i>Dramaturgisk didaktikk i filmundervisning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anna-Lena Østern</i>
<i>Student</i>	<i>Hanne Mette Råberg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Åsne Halskau

Kontaktperson: Åsne Halskau tlf: 55 58 21 88

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Kopi: Hanne Mette Råberg hraaberg@online.no



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 51541

Prosjektets formål er å se på hva som karakteriserer lærerens didaktiske metoder i filmundervisningen, sett i lys av et dramaturgi-didaktisk perspektiv.

Utvalget består av lærer(e) på videregående skoler. Førstegangskontakt opprettes via skole. Personvernombudet legger til grunn at skolene godkjenner prosjektet.

Data samles inn via intervju av lærere og observasjon av filmundervisningen, samt innsamling av lærerlogg. Observasjon av lærernes planleggingsmøte var også oppgitt som en metode i prosjektet, men denne delen utgår, jf. tlf. samtale med student 6/1-2017.

Det er krysset av i meldeskjemaet for at det vil samles inn personopplysninger om tredjepersoner (andre lærere på skolen og elever). Etter tlf. samtale med student er det klart at det kun er lærere som eventuelt vil være tredjepersoner i prosjektet. Det er videre krysset av for at tredjepersoner vil få informasjon om at det behandles personopplysninger om dem i prosjektet. Personvernombudet legger til grunn at lærere som omtales under intervjuene får informasjon. Informasjon til tredjepersoner kan gis skriftlig eller muntlig.

Personvernombudet legger videre til grunn, og forstår det også slik på basis av samtale med student, at det ikke registreres personopplysninger om elever. Vi anbefaler at lærere minnes om at de har taushetsplikt under intervjuene og således ikke kan oppgi informasjon om gjenkjennbare enkeltelever. Det vil ikke registreres opplysninger om enkeltelever under observasjon og lærerlogg vil kun inneholde opplysninger om lærere.

Personvernombudet legger rutinemessig til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for behandling av personopplysninger i prosjektet. Vi anbefaler at selvom det ikke skal registreres personopplysninger om elever under observasjonene, så bør elevene få informasjon om hvorfor masterstudent er tilstede, og hva forskningsprosjektet går ut på, jf. forskningsetiske retningslinjer.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal sendes elektronisk eller lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2018, jf. informasjonsskriv. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak

Vedlegg 8

Forespørsel om å delta i masterstudie.

Jeg er masterstudent i fag-og yrkesdidaktikk, studieretning kunstfag ved Program for Lærerutdanning ved NTNU og holder for tiden på med den avsluttende masteroppgaven. Som utgangspunkt for min studie ønsker jeg å observere undervisningen i et filmprosjekt i en klasse ved studieretning for medier og kommunikasjon ved en videregående skole. Jeg har fått klarsignal fra avdelingsleder ved skolen til å gjennomføre studien her. Den foreløpige problemstillingen/arbeidstittelen for min masteroppgave er:

Dramaturgisk didaktikk i filmundervisning. Hva karakteriserer lærerens didaktiske metoder i filmundervisning, sett i lys av et dramaturgi-didaktisk perspektiv?

Målet med oppgaven er å dokumentere og synliggjøre arbeidsmåten på studieretningen, og belyse hvilke dramaturgiske grep læreren benytter i sin didaktikk i lys av analysemodellen i Geir Karlsens artikkel "Dramaturgi og didaktikk - Mellom i og om. Et forsøk på å utvide undervisningens semiotikk" (Karlsen 2009).

Jeg ønsker å gjennomføre observasjonen og innsamling av datamateriale i løpet av prosjektperioden i film for klasse 2MK, uke 2-6 2017.

For å kunne gjennomføre studien, ønsker jeg følgende:

- Observere undervisningen i klasserommet på oppstartsdagen av prosjektet
- Observere undervisningen i klasserommet i en til to undervisningsøkter i hver uke av prosjektet (dette avtales nærmere underveis i prosjektperioden)
- Observere i klasserommet under avslutningen av prosjektet
- Gjennomføre ett intervju med hver av lærerne og gjøre lydopptak av dette
- Gjennomføre en sluttsamtale med begge lærerne og gjøre lydopptak av dette
- Samle inn en kort logg fra lærerne før, under og etter prosjektet (totalt 3 loggføringer fra hver lærer)

Under observasjonen vil jeg bruke notater og skrive logg etterpå. Intervju med lærerne vil foregå med en lærer om gangen, og jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Vi blir enige om tid og sted for intervjuet, som vil ta omtrent en halv time. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan læreren planlegger og gjennomfører undervisning, hvilke grep læreren tar i bruk for å formidle faglig innhold, og hva læreren mener er hensiktsmessig i forhold til dette og hvorfor. I sluttsamtalen med lærerne vil jeg bruke lydopptak, og samtalen vil dreie seg om lærernes evaluering av egne undervisningsmetoder i prosjektet.

Elevene i klassen vil ikke omfattes av studien på annen måte enn at de er til stede i klasserommet som vanlig når undervisning foregår. Det vil ikke bli samlet inn personopplysninger eller annet datamateriale som angår elever utover min tilstedeværelse i klasserommet og notater fra observasjon.

Det er frivilling å være med i studien, og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis i prosessen. Dette kan du gjøre uten nærmere begrunnelse. Det betyr at jeg da ikke vil bruke noen opplysninger fra intervjuet i min masteroppgave.

Opplysningene jeg samler inn vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne identifiseres i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og lydopptakene slettes når prosjektet er fullført, seinest innen utgangen av 2018.

Skriv under på den vedlagte samtykkeerklæringen for å bekrefte din deltakelse i observasjon og/eller intervju.

Ta gjerne kontakt dersom det er noe du lurer på. Jeg kan nås på telefon 975 03 909 eller e-post hraaberg@online.no. Du kan også ta kontakt med min veileder, professor Anna-Lena Østern ved program for lærerutdanning ved NTNU, på telefon 472 50 383. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen,
Hanne Mette Råberg.

Samtykkeerklæring:

Jeg,(navn), har mottatt informasjon om masterprosjektet i medieundervisning, og ønsker å (kryss av)

<input type="checkbox"/>	delta i observasjon
<input type="checkbox"/>	delta på intervju

Signatur:

..... Dato:

Telefonnr:.....