



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, HSL
Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi

Historieundervisning og film

En kvalitativ studie av pedagogisk filmbruk ved to videregående skoler i Tromsø

Audun Midtbø Andreassen

Masteroppgave i Lektorutdanningen språk og samfunnsfag 8.-13. trinn. Juni 2020.

HIS-3980

Forord

Arbeidet med masteroppgaven er omsider ferdig, og nå gjenstår det bare å takke de som fortjener det.

Først rettes en stor takk til alle informantene som deltok i undersøkelsen.

Takk til veileder Marianne Neerland Soleim for gode råd, konstruktive tilbakemeldinger og støttende oppfølging.

Videre takkes korrekturlesere og medstudenter på masterseminarene for nyttige innspill.

Til slutt vil jeg takke familien min for støtten de har gitt meg underveis. En særlig takk må rettes til deg, Madelen, som til tross for å ha måttet leve med en stresset student *i disse korona-tider*, hele veien har vært raus, tålmodig og støttende. Og til Iver – takk for at du kom og ga meg viljestyrke.

Sammendrag

Formålet med undersøkelsen er å belyse hvordan lærere og elever opplever film som læringsverktøy i historiefaget, ved undersøkelse av problemstillingen «Hva tenker elever og lærere ved to videregående skoler i Tromsø om filmbruk i historieundervisningen?». Fem forskningsspørsmål danner grunnlaget for besvarelsen av problemstillingen. Utgangspunktet for undersøkelsens teoretiske grunnlag er fagdidaktisk og pedagogisk, og ser nærmere på hva læreplanen LK06 i historie, ulike forfattere og relevant teori og forskning sier om temaet filmbruk i historieundervisningen. Den metodiske tilnærmingen til forskningen er kvalitativ og fenomenologisk, og undersøkelsens data er innhentet fra individuelle skriftlige intervju av seks lærere og gruppeintervju med 19 elever. Funnene fordeler seg under og diskuteres i seks kategorier: lærernes begrunnelser for filmbruk, erfaringer med filmbruk i historiefaget, motivasjon for læring ved filmbruk, visuell læring i historiefaget, historiebevissthet og kildekritikk. Undersøkelsens resultater viser blant annet at lærerne og elevene er enige i at film må være tilknyttet et pedagogisk opplegg for at elevene skal oppleve læringsutbytte. Videre fremkommer det av resultatene at filmbruk i historieundervisningen, kort sagt, påvirker elevenes motivasjon, læring, historiebevissthet og kildekritiske ferdigheter i positiv retning.

Innholdsfortegnelse

1	INNLEDNING	1
1.1	BAKGRUNN	2
1.2	PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL	3
1.3	BEGREPSAVKLARINGER	4
1.4	OPPGAVENS OPPBYGNING	4
2	TEORETISK GRUNNLAG	5
2.1	FILM I LÆREPLANEN LK06.....	5
2.1.1	<i>Formålsdelen i historiefaget</i>	5
2.1.2	<i>Grunnleggende ferdigheter i historiefaget</i>	7
2.1.3	<i>Kompetansemål i historiefaget</i>	7
2.1.4	<i>Historielæreren</i>	9
2.2	ASPEKTER VED FILMBRUK.....	10
2.2.1	<i>Film og historiebevissthet</i>	10
2.2.2	<i>Film og kildekritikk</i>	13
2.2.3	<i>Film og motivasjon for læring</i>	15
2.2.4	<i>Film og læring</i>	16
2.2.5	<i>Film og læringsstiler</i>	18
3	METODE OG METODISKE OVERVEIELSER	20
3.1	FORSKNINGSDESIGN.....	21
3.2	GRUPPEINTERVJU OG INDIVIDUELLE SKRIFTLIGE INTERVJU.....	21
3.2.1	<i>Utvalg</i>	22
3.2.2	<i>Intervjuguide og datainnsamling</i>	23
3.2.3	<i>Gjennomføring av gruppeintervjuene</i>	24
3.2.4	<i>Gjennomføring av lærerintervjuene</i>	26
3.2.5	<i>Transkribering og analysen av data</i>	26
3.3	UNDERSØKELSENS KVALITET	28
3.3.1	<i>Etiske problemstillinger</i>	28
3.3.2	<i>Refleksivitet</i>	29
3.3.3	<i>Gyldighet</i>	30

3.3.4	Reliabilitet.....	32
3.3.5	Mulige feilkilder og oppsummering	33
4	FUNN OG DRØFTING	35
4.1	LÆRERNES BEGRUNNELSER FOR FILMBRUK.....	35
4.2	ERFARINGER MED FILMBRUK I HISTORIEFAGET	37
4.3	MOTIVASJON FOR LÆRING VED FILMBRUK	42
4.4	VISUELL LÆRING I HISTORIEFAGET.....	47
4.5	HISTORIEBEVISSTHET.....	52
4.6	KILDEKRITIKK	57
5	OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	62
5.1	VEIEN VIDERE	67
6	LITTERATURLISTE.....	69
	VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE ELEVER.....	I
	VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE LÆRERINTERVJU	III
	VEDLEGG 3: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN - LÆRER	V
	VEDLEGG 4: FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I UNDERSØKELSEN - ELEV.....	VIII
	VEDLEGG 5: NSD - VURDERING.....	XI

1 Innledning

I dag er historieforbruket antakelig større enn det noensinne har vært i alle generasjoner. Elever møter fortiden i en annen form gjennom TV, film og elektroniske medier (...) Denne brede og dype kontaktflaten med historie som elevene møter utenfor skolen formen elevenes historiebevissthet og er en stor og uutnyttet ressurs for historiefaget i skolen. (Lund 2011:20).

Film og TV med historisk innhold har blitt gjort lett tilgjengelig for de fleste mennesker, og påvirker dermed hvordan vi forholder oss til, tenker om, og oppfatter *historie*. I skolen har historielæreren til enhver tid et bredt utvalg spillefilmer, dokumentarfilmer- og tv-serier med historisk innhold tilgjengelig til sin undervisning. Gjennom faglige vurderinger utarbeider læreren et pedagogisk opplegg som skal danne grunnlag for læring hos eleven. I planleggingsprosessen av opplegget gjør læreren en rekke grep med hensyn til praktiske og faglige problemstillingen som oppstår ved bruk av film i historieundervisningen. Hva er noen av disse hensynene, og hvordan løser læreren utfordringene tilknyttet filmbruk i historieundervisningen? Enkelte av disse aspektene er grundig belyst i Linda Hansens masteroppgave fra 2015, «Snurr film og slapp av? En undersøkelse av læreres filmbruk i historieundervisningen». Der undersøkte Hansen (2015) hvordan 19 historielærere i den videregående skolen bruker film i sin undervisning. I oppgavens siste kapittel skriver hun følgende:

Med utgangspunkt i at elevene i stor grad får historieforståelsen sin gjennom film, ville det også vært interessant med en undersøkelse som, gjennom dybdeintervju, fokuserte på hvordan elever opplever film som læremiddel og reflekterer rundt påvirkningskraften til film som medium. (Hansen, 2015, s. 127).

Denne oppgavens formål knytter seg dermed til Hansens (2015) forslag om å også undersøke fenomenet fra elevenes perspektiv. For det er jo nettopp elevene, med sine forutsetninger og forventninger, som må ta stilling til lærerens pedagogiske opplegg. Hva tenker de om hvordan film fungerer som verktøy i historieundervisningen? Hvilke tanker gjør de seg om hvordan film påvirker dem? Og hva kan vi lære av å belyse elevperspektivet?

Med disse spørsmålene som utgangspunkt, ønsker jeg i denne oppgaven å fokusere på hva elever og lærere ved to videregående skoler i Tromsø tenker om hvordan film som læringsverktøy fungerer i historieundervisningen, samt hva de tenker om ulike aspekter ved filmbruken, som for eksempel hvordan det påvirker elevenes motivasjon, læring, historiebevissthet og kildekritiske ferdigheter.

1.1 Bakgrunn

Som elev erfarte jeg selv hvordan bildene fra fortiden gjennom pedagogisk filmbruk påvirket min egen interesse og fascinasjon for mennesker og hendelser i fortiden: bildene av døde, radmagre mennesker som kastes inn i store massegraver er fortsatt godt innprentet i hukommelsen min. Dette er minner fra ungdomsskolen, enten en time i KRL eller samfunnsfag, der læreren trillet inn det store TV-apparatet i klasserommet og viste klipp fra en dokumentarfilm fra innsiden av det som måtte ha vært en av de store konsentrasjonsleirene i Tyskland eller Polen under 2. verdenskrig. Filmen gjorde sterkt inntrykk og påvirket historieinteressen min betraktelig.

Med utgangspunkt i egne erfaringer er jeg interessert i å få større innsikt i hvordan filmen påvirker læring og motivasjon i historiefaget, men også hvordan pedagogisk filmbruk kan påvirke elevenes historiebevissthet og kildekritiske ferdigheter. For en generasjon med unge mennesker som stadig vekk stilles ovenfor eksistensielle spørsmål og problemer på grunn av forandringer i både det naturlige og politiske klimaet, mener jeg at riktig pedagogisk bruk av film kan danne forståelse og kunnskap om historiske og samfunnsmessige forhold, som igjen kan føre til at elevene står sterkere rustet til å ta riktige avgjørelser for seg selv og samfunnet i sin samtid.

I et stadig større hav av ulike fremstillinger av historiske hendelser – gjennom ulike kanaler, faller ansvaret for innlæring av ferdigheter som kan navigere elevene ut av utrygge informasjonsfarvann, ned på historielæreren. Denne oppgavens formål er å få ny innsikt om hvordan lærere og elever tenker om potensialet for læring som ligger i filmens kraft – og forhåpentligvis via denne innsikten – bidra til å øke kompetansen om pedagogisk bruk av film i historiefaget. Innsamlingen av data er gjort ved bruk av to ulike intervjuformer innenfor

kvalitativ metode: gruppeintervju av 19 elever, og individuelle skriftlige intervju av seks lærere, ved to videregående skoler i Tromsø.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Utgangspunktet og motivasjonen for oppgaven var som nevnt å gå i dybden på perspektivene til et utvalg elev- og lærerinformanter, for å få innsyn i deres tanker om pedagogisk filmbruk i historiefaget. Problemstillingen lyder derfor slik:

Hva tenker elever og lærere ved to videregående skoler i Tromsø om filmbruk i historieundervisningen?

Forskningsspørsmålene i oppgaven er utformet som hypotetiske spørsmål og skal hjelpe å besvare problemstillingen.

1. Hvordan begrunner og vurderer læreren sin egen filmbruk, og er det samsvar mellom lærerne og elevenes opplevelser av filmbruk i historieundervisningen?
2. Hvordan forholder lærerne seg til film som kilde og hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes kildekritiske ferdigheter?
3. Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes historiebevissthet?
4. Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes motivasjon for læring?
5. Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes læring?

Ved å diskutere og knytte svarene fra elevene og lærerne opp mot relevant litteratur, teori og forskning, blir derfor oppgavens formål å undersøke hvordan pedagogisk filmbruk i historieundervisningen oppleves og hvordan det påvirker elevenes motivasjon, læring, historiebevissthet og kritiske ferdigheter og tenkning.

1.3 Begrepsavklaringer

Filmbruk, pedagogisk filmbruk og bruk av film er sentrale begreper og blir ofte brukt i oppgaven. Begrepene forstås i denne oppgavens kontekst som lærerens pedagogiske og didaktiske bruk av fiksjonsfilm, spillefilm, dokumentarfilmer, TV-serier, filmsnutter o.l. For mange har ordet film konnotasjoner som vekker assosiasjoner til fiksjonsfilmen eller spillefilmen, men begrepet vil altså i oppgavens kontekst omhandle alle typer film.

1.4 Oppgavens oppbygning

Den innledende delen av oppgaven har redegjort for oppgavens bakgrunn, problemstilling, forskningsspørsmål og sentrale begreper. I kapittel 2 følger en presentasjon av det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen, der læreplanen i historie, relevant teori, litteratur og forskning knyttes til oppgavens tema. Videre følger kapittel 3, metodekapittelet. Her diskuteres og redegjøres metodevalgene, undersøkelsens design og gjennomføring, samt undersøkelsens kvalitet. I etterfølgende kapittel 4 vil funnene fra elev- og lærerintervjuene presenteres og drøftes i lys av hverandre og relevant teori, litteratur og forskning. Avslutningsvis, i kapittel 5, vil jeg på bakgrunn av resultatene fra drøftingskapittelet, oppsummere og besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen, samt trekke en konklusjon for oppgaven, før jeg ser på veien videre.

2 Teoretisk grunnlag

Kapittelets formål er å presentere og danne det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen. Oppgaven søker bedre innsikt i elevers og læreres tanker om opplevelsen av bruk av film i historiefaget, og vil her trekke inn tidligere forskning på området, samt pedagogisk og historiedidaktisk litteratur og teori. De første delkapitlene (2.1) belyser hva læreplanen LK06 i historie sier om film som læringsverktøy, samt litt om historielærerens rolle. Deretter knyttes resten av delkapitlene ulike historiefaglige aspekter til fenomenet filmbruk, henholdsvis ved å se på hvordan filmbruk påvirker: historiebevissthet (2.2.1) og kildekritiske ferdigheter (2.2.2). Teorikapittelet avsluttes med å forankre oppgaven i teorier om motivasjon (2.2.3), kognitive og konstruktivistiske læringsteorier (2.2.4), og læringsstiler (2.2.5).

2.1 Film i læreplanen LK06

Læreplanverket – gjennom læreplanen og kompetansemålene – er lærerens utgangspunkt for den pedagogiske praksisen, og «(...) skal styre innholdet i opplæringen» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Følgende delkapittel forsøker å forankre undersøkelsens problemstilling og forskningsspørsmål i ulike deler av læreplanen LK06, samt se på hvordan filmbruk knytter seg til fagets målsetninger i formålsdelen, generelle ferdigheter i historiefaget, samt relevante kompetansemål. Kapittelet vil også belyse hva gjeldende læreplan sier om lærerrollen, for å vise hvilke implikasjoner filmbruk får for historielærerens rolle.

2.1.1 Formålsdelen i historiefaget

Hva er så poenget med historiefaget og hvordan kan film som læringsverktøy hjelpe å oppfylle dets målsetninger? Formålsdelen for historiefaget i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2009a) formulerer og redegjør for Utdanningsdirektoratets ambisjoner om hva historiefagets funksjon og identitet skal være. Følgende avsnitt vil koble relevante utdrag i formålsdelen til pedagogisk filmbruk, og se på hvordan film kan hjelpe elever å oppfylle de oppnevnte målsetningene for historiefaget, blant annet fagets intensjonen om å være dannende.

Faget har i løpet av årene gjennomgått flere faser, der bestemmelser om formål og innhold har utviklet og forandret seg i takt med samfunnsmessige endringer. I *Historiedidaktikk – en håndbok studenter og lærere* (2011) skriver for eksempel Erik Lund at det fra 1905 til tiden etter andre verdenskrig var historiefagets oppgave og formål å være nasjonsbyggende (Lund,

2011, s. 48). Siden den gangen har verden gjennomgått store kulturelle og samfunnsmessige forandringer, som også gjør at historiefaget forandrer seg – i takt med ny kunnskap om historien dannes nye teorier og årsaksforklaringer. Sammenligner man nevnte eksempel med dagens formål, er det store forandringer: «Historiefaget skal bidra til økt forståelse av sammenhenger mellom fortid, nåtid og framtid og gi innsikt i menneskers tanker, liv og handlinger i ulike tidsepoker og kulturer. Historiebevissthet gir grunnlag for refleksjon over egne verdivalg» (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 1).

Formålsdelen starter med et tydelig fokus på historiebevissthet. Historiefaget skal sørge for at elevene danner seg en forståelse av tidsdimensjonene, og hvordan disse påvirker hverandre. Gjennom forståelse og kunnskap om historiske hendelser, skal eleven evne å reflektere over egne og andres livssituasjoner, tanker og valg. Dette blir problematisert i *Film og pedagogikk: dialog og refleksjon i møte med film* (2000) av Lars Thomas Braaten og Ola Erstad, når de spør om den stadige strømmen av presentasjoner av andres livssituasjoner, gjennom blant annet audiovisuelle medier, påvirker «(...) våre muligheter til identitetsdanning og våre egne valg av livsstil og atferd?» (s. 59). Spørsmålet knyttes derfor opp mot innholdet i formålsdelen, der det står at historiefaget skal danne grunnlag for videre *verdivalg* (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 1). Det som skiller innholdet i formålsdelen med sitatet over, er fokuset på identitet og muligheter for identitetsdanning i møte med film. Aldri før i mennesket historie har vi hatt tilgang til innsikt i andres situasjoner som nå, og det er interessant å tenke på hva det gjør med historiebevisstheten vår. Fokuset på innsikt, forståelse og selvrefleksjon tydeliggjøres videre i historiefagets formålsdel i læreplanen:

Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre. Opplæringen skal styrke elevens viten om og innsikt i sentrale begivenheter og utviklingslinjer i historien. Faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon. Historisk innsikt kan bidra til å forstå egen samtid bedre, og til å forstå at en selv er del av en historisk prosess og skaper historie. (Utdanningsdirektoratet, 2009a, s. 1).

Historiebevissthet vil være et gjennomgående tema i oppgaven, og vil sammen med andre aspekter ved filmbruk, belyses senere i dette kapitlet. Før det, ser jeg på hvordan film kommer til syne i *grunnleggende ferdigheter* i læreplanen i historiefaget.

2.1.2 Grunnleggende ferdigheter i historiefaget

Under grunnleggende ferdigheter i læreplanen i historiefaget (Utdanningsdirektoratet, 2009c) leser man hvordan grunnleggende ferdigheter – muntlige, skriftlige, digitale – så vel som leseferdigheter i historiefaget, skal forstås. Fokuset vil her være på lesing, samt muntlige og skriftlige ferdigheter. Digitale ferdigheter vil ikke bli nærmere belyst.

Under muntlige og skriftlige ferdigheter heter det at eleven skal «... kunne reflektere over meningsinnhold i tekster, bilder og film, og å kunne gjøre rede for og sammenligne synspunkter i kilder og historisk litteratur» (Utdanningsdirektoratet, 2009c, s. 4). Disse ferdighetene gjør seg gjeldende for oppgavens tema når det kommer til det pedagogiske opplegget rundt visning av film i historieundervisningen. Et eksempel på det kan være at læreren gir elevene oppgaver i etterkant av filmvisningen som krever noen av disse ferdighetene av elevene. Flere motstandere av visuell historiebruk i historieundervisning- og formidling poengterer svakheter ved visuelle kilder og viktigheten av å inneha skriftlige ferdigheter i faget. Nicholas Carr, referert i Bøe og Knutsen (2012, s. 74-75) mener visuell historielesning ikke har mulighet til å gå i dybden, og resulterer i «(...) overfladisk lesing og tenkning». Det poengteres videre av Bøe og Knutsen (2012) at skriftlige kilder egner seg best når en blant annet skal gjøre en historisk analyse: «Skriftlige fremstillinger er uomgjengelig for nødvendige definisjoner, presisjoner, logiske analyser, refleksjoner og forklaringer» (s. 63).

Lesing som grunnleggende ferdighet i historiefaget forstås ikke bare som lesing av tekst, men også som tolkning av historisk kildemateriale, som det her fremkommer: «Å lese og tolke historisk materiale av ulik art, av ulikt opphav og fra ulike historiske perioder er sentralt. Dette innebærer å lese og tolke bilder, film, historiske kart og annet grafisk materiale, gjenstander og skriftlige kilder» (Utdanningsdirektoratet, 2009c, s. 4).

2.1.3 Kompetansemål i historiefaget

Herunder fremgår det hvordan kompetansemålene i læreplanen i historiefaget etter vg3 studieforberevende utdanningsprogram knytter seg til film som undervisningsverktøy.

Læreplanen presenterer kompetansemålene punktvis, og innledes med «Mål for opplæringen er at eleven skal kunne»; «... identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger», samt «... utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling» (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 7). Det første kompetansemålet omhandler identifisering og vurdering av kildens opphav før en eventuell egenprodusert fremstilling. I så henseende gjelder det for eleven å identifisere og vurdere kildens (her filmen, dokumentaren, og andre former for video) opphav, troverdighet og vinkling, før eleven selv bruker kilden i en presentasjon, og lignende. Det andre kompetansemålet fokuserer på forfatteren eller filmskapers kunstneriske eller analytiske valg i fremstillingen av en historisk hendelse. Her kan for eksempel eleven gjøre en analyse av fremstillingen for å kunne identifisere og vurdere de ulike valgene forfatter eller filmskaper har tatt i produksjonen.

Videre er det flere kompetansemål i historie etter vg3 studieforberedende utdanningsprogram som kan knyttes opp mot pedagogisk filmbruk: «... utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling» (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 7). Filmmediet kan være et godt verktøy til oppnåelse av dette kompetansemålet da den evner å fremstille historiske hendelser på unik og underholdende måte få andre læringsverktøy klarer, og det pedagogiske opplegget i etterkant kan for eksempel fokusere på filmskaperens vinkling og bruk av virkemidler. Neste kompetansemål omhandler diskusjon av kontroversielle historie forhold: «... gi eksempler på kontroversielle historiske emner og drøfte motstridende årsaksforklaringer til en historisk hendelse» (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 7). Noen historiske forhold er av ulike grunner vanskeligere for læreren å formidle via tradisjonell undervisning, og i slike tilfeller kan film være et egnet verktøy for å illustrere fagstoff. Videre presenteres de to siste kompetansemålene i historiefaget etter vg3 studieforberedende program: «... undersøke hvordan egne forestillinger om fortiden er blitt formet og diskutere hvilke faktorer som gjør at mennesker kan ha forskjellige oppfatninger om fortiden» og «... drøfte hvordan historie er blitt brukt og brukes i politiske sammenhenger» (Utdanningsdirektoratet, 2009b, s. 7). Gjennom arbeid med film i klasserommet, kan det for eksempel åpnes for diskusjon og refleksjon rundt for eksempel eget forhold til historie, hvordan historieforståelsen formes av

inntrykk fra populærkulturen, eller hvordan propagandafilmer har blitt brukt gjennom historien.

Over har jeg sett på hvordan kompetansemålene i historiefaget etter vg3 studieforberedende utdanningsprogram kan knyttes til film, samt noen generelle tanker og forslag til hvordan de kan oppfylles ved bruk av film i undervisningen. Læreren står for operasjonaliseringen av læreplanens målsetninger og kompetansemål, og i neste delkapittel ser jeg på hvilke implikasjoner filmbruk i historieundervisningen får for historielærerens praksis.

2.1.4 Historielæreren

Læreren er ansvarlig for at den pedagogiske filmbruken holder et høyt faglig nivå, og må derfor vurdere flere faktorer i planleggingsfasen. Metoder, relevans, tilhørende oppgaver og tidsbruk må vurderes, i tillegg til filmens potensial og kvalitet. Det er med andre ord mange faktorer å ta hensyn til for historielæreren når film skal brukes i undervisningen. Historiker og professor Knut Kjeldstadli (2010, s. 273) belyser og diskuterer nevnte faktorer som historielæreren må ta stilling til: målsetning, utvalg av kilder og metoder. Historiedidaktiker Erik Lund (2011) skriver at en god historielærer bør frigjøre seg fra tanken om at film kun skal brukes som variasjon i undervisningen, men i større grad anvende filmen som kildemateriale. For at læreren skal gjøre dette, må hen være faglig trygg, samt inneha kunnskaper om historiefaglige metoder som for eksempel kildekritikk og kildegransking (2011, s. 15). Morten Kristoffersen (2015) fant i sin avhandling «Det gjensidige samspill mellom lærer og film. En film kan ikke stå på egne ben», at «(...) elevenes læringsutbytte i stor grad påvirkes av lærerens kompetanse, og det anses som viktig at læreren evner å stille kritiske spørsmål til filmen som vises» (2015, s. 49). Lærerens pedagogiske valg og opplegg med tanke på filmbruk som læringsressurs fremheves her som særs viktig for elevers læringsutbytte. I tillegg til å ha tilstrekkelig faglig kompetanse, må historielæreren også forholde seg til læreplanen i faget.

Under *prinsipper for opplæringen* i læreplanverket LK06 heter det at: «(...) læreren skal arbeide for at elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Det nevnes ikke konkrete metoder eller tilnærminger for å utvikle interesse og engasjement, og det blir derfor opp til hver enkelt lærer å bestemme metoder for egen praksis. Braaten og Erstad (2000) viser forslag til metoder for anvendelse av

film i undervisningen. Der tas det avstand fra den klassiske lærerrollen, der læreren tradisjonelt sett formidler 'sannheten' til elevene. De skriver at lærerens faglige ekspertise i større grad skal benyttes i en rolle som veileder og ordstyrer av diskusjonen – en som stiller åpne spørsmål og hjelper elevene til selvstendig refleksjon (s. 70-71). Standpunktet støttes av Børhaug og Christophersen (2012), som argumenterer for at det blir utfordrende for eleven å utvikle evnen til kritisk tenkning hvis læreren presenterer fagstoffet som «autoriserte sannheter» (Børhaug & Christophersen, 2012, sitert i Jegstad, Jøsok, Ryen & Sandvik, 2019, s. 45). Det poengteres også i *prinsipper for opplæringen* (Utdanningsdirektoratet, 2015a) at det stilles krav til lærers kompetanse om elevers ulike utgangspunkt for læring. Med forskjellig utgangspunkt for læring menes det at hver elev har ulike forutsetninger for å lykkes med sin egen læring, og knyttes i denne oppgaven til elevenes ulike læringsstiler. Dette sees nærmere på i kapittel 2.2.5.

2.2 Aspekter ved filmbruk

Delkapitlene som følger vil med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og problemstillingen ta for seg, og danne det teoretiske grunnlaget for diskusjon av ulike aspekter ved filmbruk i historieundervisningen.

2.2.1 Film og historiebevissthet

Her rettes fokuset mot forskningsspørsmål 4, «Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes historiebevissthet?», når jeg ser nærmere på hvordan film knytter seg til fenomenet historiebevissthet. Som nevnt i læreplanens formålsdel, skal historiefaget bidra til nettopp økt historiebevissthet (Utdanningsdirektoratet, 2009a).

Lise Kvande og Nils E. Naastad (2013, s. 49) hevder at begrepet historiebevissthet er mangesidig, og dermed vanskelig å operasjonalisere, måle og vurdere. De definerer historiebevissthet som: «(...) måten vi orienterer oss på i tid, som et samspill mellom nåtidsforståelse, fortidsfortolkning og framtidforventninger» (Kvande & Naastad, 2013, s. 45). Den danske historiedidaktikeren Bernard Eric Jensens definisjon av historiebevissthet forenkles og forklares som et «(...) kontinuerlig samspill mellom tidsdimensjonene» (sitert i Lund, 2011, s. 24). Sitatene viser til samspillet mellom fortid, nåtid og fremtid, og sier at historiebevissthet handler om hvordan vi mennesker forholder oss til de ulike

tidsdimensjonene, og hvordan vi danner mening fra bevisstheten om deres sammenhenger. Jensen har prøvd å illustrere meningen med begrepet ved å bruke følgende eksempel: «Hvis NATO taper mot Taliban i Afghanistan (fremtid), slik noen observatører hevder (nåtid), kan det bety slutten (fremtid) for den organisasjonen som vant den kalde krigen (fortid)» (sitert i Lund, 2011, s. 25). Jensens illustrasjon av begrepet kan overføres til mange andre historiske og samfunnsaktuelle hendelser, og kan anvendes av historielæreren for å hjelpe elevene å forstå meningsinnholdet i historiebevissthet.

Kvande og Naastad (2013) skriver at historiefaget alltid har satt seg mål om at elevene skal lære av feilene som er begått av mennesker i fortiden (s. 50). Denne målsetningen baserer seg på at mennesker skal gjøre valg basert på sammenligninger av fortiden og samtid. Ifølge den italienske historikeren Francesco Guicciardini er denne oppfatningen problematisk, fordi fremtiden er uforutsigbar og uklar, og dermed vanskelig å bruke i komparasjonsstudier (sitert i Koselleck, 2004, s. 62). Om det allikevel tas utgangspunkt i målsetningen om å lære av historien, skriver Kvande og Naastad (2013) at innlevelsen i tidligere personers følelser og situasjoner, samt gjenkjennelsen av hendelser fra fortiden, er nødvendig for at historien skal gi lærdom for andre mennesker (s. 50). Innlevelse handler om empati, som er evnen til «(...) å forstå andre menneskers situasjon, spesielt deres følelser og behov» (Bøe, 2002, s. 316). Ifølge historiedidaktiker Erik Lund (2011) egner film seg til nettopp det å skape innlevelse:

Eleven møter historisk stoff i mange filmer og TV-serier. Levende bilder kan skape innlevelse og innsikt på en annen måte enn bilde og tekst kan. Fortiden slik den presenteres i disse mediene betyr antakelig mer for forming av elevenes historiebevissthet enn den måten de møter fortiden på i skolefaget og i lærebøker. (Lund, 2011, s. 165).

Sitatet beskriver historieformidling gjennom film som en formidlingsmetode med stor påvirkning på unge menneskers historiebevissthet, via følelsene av innlevelse og innsikt. Braaten og Erstad (2000) fremhever også filmens evne til å skape innlevelse gjennom identifisering, og skriver om hva levende bilder kan tilby: «Gjennom moderne medier som film, fjernsyn og video får vi bildelagte fortellinger som presenterer oss for en rekke forskjellige livsstiler, miljøer og atferdsmønstre som vi som tilskuere får muligheter til å identifisere oss med» (2000, s. 59). Om Bøes (2002) definisjon av empati sees i sammenheng

med hva Lund (2011) og Braaten og Erstad (2000) sier om filmens påvirkningskraft, kan det tenkes at film kan danne grunnlag for forståelse for hvordan enkeltpersoner, så vel som hele befolkninger, har tenkt og handlet gjennom historiens løp. Det kan også tenkes at denne forståelsen igjen kan overføres til samtiden og egne liv, og kan ha påvirkning på individets valg og handlinger.

Ifølge den amerikanske psykologen Jerome Bruner, må lærestoffet, gjennom en strukturert læreplan, presenteres til elevene slik at de opplever nytte av stoffet, både i sine egne liv, men også i den pågående læringsprosessen (referert i Imsen, 2014, s. 172). Leser en Bruners ord i sammenheng med meningsinnholdet i begrepet historiebevissthet, kan det trekkes paralleller til formålsdelens målsetning om at historiefaget skal øke elevens historiebevissthet, og derfra gi eleven evnen til å sammenligne historiske hendelser med hendelser i sin egen samtid, og i tillegg bruke historien aktivt i sine egne verdivalg. For at elevene skal bli dette bevisst, må læreren ved hjelp av egen kompetanse og læreplanens føringer rette fokus mot historiebevissthet, samt gjøre fagstoffet relevant for elevens eget liv. Læreren må planlegge pedagogiske opplegg som gjør det mulig for eleven å trekke sammenligninger fra filmens innhold til eget liv, og kan for eksempel gjøres ved å skape en dialog i etterkant av filmen, der man snakker om konstruerte problemstillinger basert på portretterte hendelser fra filmen, som kan engasjere elevene til å snakke om hvordan de selv hadde reagert i slike situasjoner.

Debra Donnelly publiserte i 2014 en stor kvantitativ undersøkelse om hvordan 203 lærere i Australia brukte film som verktøy i historieundervisningen. Hun fant at 72 % av de spurte lærerne krysset av på «Film's ability to engage and to create interest by encouraging empathy and stimulating the historical imagination were the most reported rationales» (2014, s. 19) som hovedårsak for hvorfor de brukte film i historieundervisningen. Lignende funn finnes i Linda Hansens (2015) masteroppgave om læreres bruk av film i historieundervisningen: «Snurr film og slapp av? En undersøkelse av læreres filmbruk i historieundervisningen» (2015). Hun spurte 19 historielærere i den videregående skolen om å begrunne den pedagogiske bruken av film i sin historieundervisning, og fant at 75% av de spurte lærerne begrunnet filmbruken med å trekke frem filmens evne til levendegjøring av historien, fordi det kan påvirke elevenes historiebevissthet og evne til empati (2015). Begge de nevnte undersøkelsene er av kvantitativ art, og tar i likhet med denne undersøkelsen også utgangspunkt i lærerens faglige begrunnelser for bruk av film som pedagogisk verktøy i

historiefaget. Min oppgave skiller seg derimot fra Hansen (2015) og Donnellys (2014) undersøkelser, ved at den også søker perspektiver fra elevene om hvordan de opplever lærerens anvendelse av film i undervisningen, og hva de tenker om hvordan den pedagogiske filmbruken påvirker ulike aspekter ved læring i historiefaget, for eksempel motivasjon, historiebevissthet eller kildekritiske ferdigheter.

2.2.2 Film og kildekritikk

I en artikkel i tidsskriftet *Bedre Skole* (2019) siteres Robert Ennis og hans definisjon av kritisk tenkning: “reflective and reasonable thinking that is focused on deciding what to believe or do” (Ennis, sitert i Jegstad, Jøsok, Ryen, & Sandvik, 2019, s. 44). Ennis’ definisjon knyttes direkte til problemet som kan oppstå når elevene ser film med historisk innhold og ikke har grunnlag for eller ferdigheter til å vurdere sannhetsgehalten i filmens fremstilling av historiske forhold.

Problemet med troverdighet og kildekritiske forhold ved filmbruk og formidling via film, illustreres i en undersøkelse (Butler, Zaromb, Lyle & Roediger, 2009) om studentenes evne til å huske den historiske informasjonen de fikk presentert via film og tekst. Dette ble prøvd i to eksperimenter, der de testet om formidling via film gjorde utslag på studentenes evne til å huske hva som var korrekt informasjon. Undersøkelsen fant at når studentene fikk korrekt informasjon fra både tekst og film, klarte de å huske informasjonen bedre. Den fant også at når informasjonen fra teksten var korrekt, men informasjonen fra filmen var ukorrekt, påvirket det også hva studentene husket: studentene husket informasjonen fra den ukorrekte filmen bedre enn den korrekte informasjonen fra teksten (Butler, Zaromb, Lyle & Roediger, 2009, s. 1161). Artikkelforfatterne legger ved anbefalinger vedrørende bruk av spillefilm i historieundervisningen: «Teachers should use popular history films with caution and should warn students about major inaccuracies in the films» (s. 1161).

Dette leder til viktigheten av å inneha kildekritiske ferdigheter. Ifølge Knut Kjeldstadli (2010) skal elevene:

(...) lære å hente inn, bearbeide og vurdere informasjonen – lære en analytisk, «vitenskapelig» arbeidsmåte tilpasset deres alder. Både i ungdomsskolen og i den videregående skolen skal en ha kjennskap til kildegransking, kunne vurdere ulike historiske fremstillinger og forstå årsaker og virkninger. (2010, s. 283).

I artikkelen «Å lese i historie» (Utdanningsdirektoratet 2015b) fokuseres det på lesing i historiefaget, og hvordan elever kan lære av profesjonelle historikere med tanke på hvordan man tolker, leser og anvender ulike historiske kilder. Artikkelen viser til historieprofessor Sam Wineburg (sitert i Utdanningsdirektoratet 2015b) og hans undersøkelser om hva som skiller hvordan profesjonelle historikere og elever leser og vurderer kilder. Wineburg tegner opp tre forskjeller mellom elevene og historikernes tilnærming til kilder, der historikerne *vurderer, kontekstualiserer og sammenligner* kilden, mens elevene *ikke* gjør det (referert i Utdanningsdirektoratet 2015b). Når Wineburgs funn kobles til oppgavens tema – bruk av film som kilde og verktøy i historieundervisningen – kan det tenkes at elevene, om de ikke ble veiledet av lærer, ville lest og anvendt informasjonen fra en spillefilm uten å stille seg kritisk til for eksempel kildetype, filmens opphav eller filmskapers budskap og vinkling. Elevene ville muligens heller ikke sammenlignet innholdet i filmen med andre type kilder, men basert sin forståelse av den gitte historiske hendelsen kun på bakgrunn av hva filmen formidler. Om disse antagelsene stemmer for elevene i denne undersøkelsen, belyses i kapittel 4, der funnene presenteres og drøftes.

Gjennom trening på kritisk tenkning og metode skal elevene opparbeide seg ferdigheter som gjør det mulig for dem å skille mellom fakta og fiksjon. I kapitlene om grunnleggende ferdigheter og kompetansemål i historie (2.1.2-2.1.3), belyses blant annet generelle ferdigheter og kompetansemål som omhandler kildekritikk i læreplanen. Kompetansemålene rører ved hvordan man tilnærmer seg de forskjellige kildene på ulike måter, ved å identifisere, vurdere, utforske, og diskutere kildene man anvender (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Kildematerialet som gjelder i denne oppgaven er ulike typer film. Erik Lund (2011) fokuserer på hva det vil si å være kildekritisk i historiefaget, og presenterer retningslinjer for bruk av film som kilde i historieundervisningen: «En film er en levning fra fortiden på linje med andre menneskeskapt spor. Den kan som andre levninger brukes som kilde ut fra de samme grunnleggende kildegranskingsregler som brukes på gjenstander, tekster og bilder» (Lund, 2011, s. 166). Lund (2011, s. 166) sidestiller her film med andre kilder og instruerer videre i grove trekk om hvordan filmen som kilde skal arbeides med. Det skal stilles en rekke spørsmål om filmen, for eksempel om: filmens historiske kontekst, opphavssituasjon, skaper eller regissør, handling, samt om filmens mottakelse av publikum (resepsjonshistorie) (s. 166).

Filmen skiller seg fra kilder som tekst og bilder ved at den bruker virkemiddel som gjør at fremstillingen av de levende bildene blir en «sømløs helhet» (Lund, 2011, s. 166). Lund (2011) hevder at man kan bruke film på en faglig forsvarlig måte ved å for eksempel stoppe filmen underveis og studere virkemidlene som filmskaper har brukt i produksjonen, og kan gjøres ved at historielæreren lager et pedagogisk opplegg der eleven blant annet analyserer filmens bruk av virkemidler (2011, s. 167). Slik går eleven fra å være observerende konsument til analyserende kritiker, og på denne måten mener Lund (2011) at eleven kan få en større og bedre opplevelse av pedagogisk filmbruk (s. 167).

Kildekritisk arbeid med film knyttet opp mot kompetansemålene om kildekritikk, kan bare skje gjennom lærerens faglige vurdering og pedagogiske opplegg. Senere sees det på hvordan lærerne og elevene i undersøkelsen opplever og forholder seg til de kildekritiske forholdene ved bruk av film i historieundervisningen. I tillegg skal oppgaven undersøke om kildekritisk arbeid med film kan ha en motiverende effekt for elevene.

2.2.3 Film og motivasjon for læring

For vil elevene motiveres til læring i historiefaget ved at læreren aktivt bruker film som læringsverktøy? I dette avsnittet vil *motivasjon* som begrep presenteres, avklares og knyttes opp mot forskningsspørsmålet om hvordan filmbruk kan påvirke elevens motivasjon for læring i historiefaget. Pedagogikkforsker Gunn Imsen (2014) skriver at: «Motivasjon er et teoretisk begrep som brukes til å forklare hva som forårsaker aktivitet hos individet, hva som holder denne aktiviteten ved like, hvor mye innsats som settes inn, og hva som gir den retning, mål og mening» (s. 294). Videre knytter hun følelser opp mot motivasjon, og skriver at motivasjon handler om hvordan våre følelser og tanker påvirker interessen og engasjementet for utførelse av en gitt handling (2014, s. 294-295). Teorien om indre og ytre motivasjon knyttes her opp mot filmens påvirkning på elevenes motivasjon for læring. Når en snakker om ytre motivasjon, mener man at individet handler for å oppnå *ytre* eller eksterne mål eller belønninger, der handlingen utføres kun som et middel for å nå målet (Imsen, 2014, s. 295). Indre motivasjon beskriver handlinger som utføres på grunnlag av egen interesse, og kan for eksempel være handlinger som for individet er fullt med mening, og som oppleves gøy eller spennende (Imsen, 2014, s. 295).

Imsen (2014, s. 123) peker også på den viktige sammenhengen mellom oppmerksomhet, læring og motivasjon. Fokuset på oppmerksomhet gjøres her gjeldende når filmens evne til å skape interesse og motivasjon for læring undersøkes. I kognitiv teori er det konsensus om at disse faktorene henger tett sammen (Imsen, 2014, s. 123). Fenomenene er sterkt tilknyttet hverandre fordi det er lettere å være oppmerksom på noe som interesserer og motiverer, enn noe som oppleves kjedelig eller meningsløst (Imsen, 2014, s. 123). Det kan dermed tenkes at manglende oppmerksomhet i læringssituasjoner kan lede til tap av viktig informasjon og dårlig forståelse for læringsstoffet, som igjen kan føre til lav mestringsfølelse og interesse.

Jeg skal i kapittel 4 se hva elever og lærere tenker om hvordan filmbruk påvirker indre eller ytre motivasjon for læring, og hvordan film kan brukes for å holde på elevenes oppmerksomhet i læringssituasjoner, for å unngå at eleven mister læringsutbytte.

2.2.4 Film og læring

Det kognitive læringssynet er opptatt av aktiviteten i hjernen og hvordan denne aktiviteten påvirker læringsprosessen, ifølge Imsen (2014, s. 105). Dette presiseres også av Lyngsnes og Rismark (2009), i sitatet: «(...) det er de indre, kognitive prosessene, det vil si menneskets tankevirksomhet som er utgangspunktet for å forstå læring» (s. 55). Fokuset rettes videre mot hvordan inntrykk fra audiovisuelle kilder kan føre til læring, og *kognitive og konstruktivistiske* læringsteorier vil her presenteres og knyttes opp mot oppgavens fokus på hvordan filmbruk i historiefaget påvirker elevenes læring. Læringsteoriene vil danne et pedagogiskteoretisk grunnlag for videre tolkning og analyse av funnene.

Imsen (2014) skriver videre at de kognitive læringsteoriene oppleves mer relevante i skolesammenheng enn andre læringsteorier fordi kognitiv teori er «(...) mest opptatt av slik kunnskap som kan omsettes til symboler, bilder, språk, begreper og abstraksjoner» (2014, s. 64). Kognitiv læringsteori gjøres her gjeldende ved fokuset på de visuelle elementene – bildene – i læringen, gjennom konsumering av informasjon via film. Waugh og Normann prøvde i 1965 å forklare prosessene i hjernen med teorien om *tretrinnsmodellen* (sitert i Imsen, 2014, s. 114-115). Med den illustreres tre forskjellige trinn i den menneskelige hjernes evne til å prosessere og behandle informasjon. *Sanseregisteret* er det første trinnet, og handler om å bruke sansene (syn, hørsel, lukt, smak og berøring) til å ta inn informasjon. I trinn to, *korttidsminnet*, bearbeides informasjonen videre og legger til rette for at læringsstoffet skal

kunne komme videre til siste trinn, *langtidsminnet*, der det bevares over lengre tid (Imsen, 2014, s. 114).

Over belyses det hvordan inntrykkene fra film går via sansene og prosesseres i hjernen, for så å bli omdannet til minner og kunnskap. Når denne kunnskapen er lagret, har vi mennesker behov for å danne oss forklaringer om virkeligheten, som vist i sitatet: «Kunnskap er menneskeskapt, konstruert i de forståelsesformer vi har til å hjelpe oss med» (Imsen, 2014, s. 145). Disse forståelsesformene har som formål å danne forståelsesrammer eller systemer for verden rundt oss, og det er disse mekanismene som ligger til grunn for de konstruktivistiske læringsteoriene (Imsen, 2014, s. 145).

Jerome Bruner, en av de fremste teoretikerne innenfor feltet kognitiv konstruktivisme, presenterte på 1960-tallet teorien om *representasjonsformene* (sitert i Imsen, 2014, s. 172). I boken *Utdanningskultur og læring* (1997) skrev han at teorien handler om hvordan man tolker tingene rundt seg gjennom ulike representasjoner, eller systemer, for å danne seg en forståelse av virkeligheten (Bruner, 1997, s. 162). Disse deles inn i tre deler; «(...) enaktiv, ikonisk og symbolsk» eller «(...) handlingsrutiner, bilder eller symboler» (Bruner, 1997, s. 162). Representasjonsformene blir relevant for denne oppgaven når to av representasjonsformene, bilder og symboler, trekkes inn. Bruner (1997) sier at den ikoniske representasjonen, gjennom bilder av virkeligheten danner «(...) klasser av begivenheter» og gir knagger, eller «fikseringspunkter» (s. 162), som man kan plassere ny kunnskap på, ved at man i mentale prosesser gjengir bildene man har dannet seg, og derfra danner strukturer, forståelser og kunnskap (1997, s. 162). Den symbolske representasjonsformen handler om hvordan vi mennesker omdanner denne kunnskapen til symboler (Bruner, 1997), for eksempel tale og tekst gjennom tenking, snakking og skrivning, og sees i sammenheng med lærerens pedagogiske opplegg ved bruk av film, der det kan forekomme skriftlige oppgaver og tester, så vel som felles diskusjon i etterkant av filmvisning.

Videre skriver Imsen (2014, s. 177) at «Visuell kunnskap blir ofte sett på som noe mindreverdige sammenlignet med språklig formulert kunnskap», og det kan tenkes at mange lærere kvier seg for å bruke film i undervisningen fordi de deler Bruners oppfatning om at *verbal kunnskap* er viktigere enn *visuell kunnskap* (Bruner, sitert i Imsen, 2014, s. 177). Imsen (2014), som er uenig i dette, sier at: «Å «konsumere» bilder krever derfor ganske omfattende

mental aktivitet fra seerens side» (Imsen, 2014, s. 177). Den mentale aktiviteten henspiller blant annet til identifisering, koding og tolkning (2014, s. 177). Dette knytter seg dermed til hva læreplanen sier om lesing under grunnleggende ferdigheter, der tolkning av kilder og materiale også sees på som lesing (Utdanningsdirektoratet, 2009c). Ser man dette, samt hva Bruner (sitert i Imsen, 2014) og Imsen (2014) sier i sammenheng med hverandre, kan en si at de motstridende meningene kan danne grunnlag for et kompromiss – ved å kombinere bruken av visuelle læringsmidler og dialog kan en oppnå både visuell og verbal kunnskap.

Denne kombinasjonsbruken har psykologen Richard E. Mayer forsket på, og publiserte i 2002 teorien om *Multimedia learning* (Mayer, 2002). Den omhandler de indre læringsprosessene som oppstår hos individet, og går i korte trekk ut på at den som lærer, danner seg mentale bilder, eller representasjoner, av det som har blitt presentert, og som dermed fører til læring (Mayer, 2002, s. 85). Teorien er basert på undersøkelser som viste at kombinasjonsbruk av bilder og tekst gir høyere læringsutbytte hos den som lærer, enn om bare én av delene blir brukt (Mayer, 2002, s. 133). *Multimedia learning* (2002) gjør seg dermed gjeldende for denne oppgaven, da det belyser tema om læring fra bilder og film, og kan si oss noe om hvordan den pedagogiske filmbruken kan utvikles og optimaliseres. Når en knytter Mayers (2002) *multimedia learning* til den praktiske utførelsen av pedagogisk bruk av film i historiefaget, kan en si at historielæreren må legge til rette for at filmbruken i undervisningen kombineres med dialog og diskusjon.

2.2.5 Film og læringsstiler

Læringsstiler er ifølge Imsen (2014) et begrep som karakteriserer psykologiske egenskaper ved mennesker, som omhandler individuelle særtrekk og preferanser når det kommer til læring (s. 262), og blir her presentert for å danne grunnlaget til besvarelsen på forskningsspørsmålet om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes læring.

Fra preferansene utvikler individet ulike læringsstiler, og kan eksempelvis være at noen føler de lærer best av å lytte til tale eller snakke med andre, mens andre føler større læringseffekt av visuelle fremstillinger av læringsstoffet (Imsen, 2014, s. 263). Imsen (2014, s. 263) refererer til Dunn og Dunns læringsstilmodell, som har som utgangspunkt at mennesker har ulike preferanser og kategoriserer disse preferansene i fem dimensjoner (2014). Dimensjonen som gjøres gjeldende for denne oppgaven heter *persepsjonspreferanse*, og mennesker med disse

preferansene «(...) foretrekker visuell, auditiv, taktil eller kinestetisk stimulering» (Imsen, 2014, s. 263). Dette omtales også av historiedidaktiker Erik Lund (2011) når han skriver om «visuell, auditiv og kinestetisk» læringsstil (s. 66). Lund (2011) viser til ulike teorier og læringsstilmodeller som skiller seg i sine syn på om læringsstiler er noe konstant i mennesket, eller om det kan påvirkes og endres. Enkelte modeller sier at individets læringsstiler er uforanderlige, og hvis så stemmer, må en planlegge og tilrettelegge undervisningen til de enkeltes læringsstiler (Lund, 2011, s. 66). Andre modeller peker på at menneskers læringsstil ikke er en konstant, men kan endres over tid. Det fordrer at elevene blir eksponert for ulike læringsscenarioer og undervisningsformer, slik at alle de individuelle læringsstilene får rom for utvikling (Lund, 2011, s. 66-67).

Læringsstiler trekkes inn som et moment i denne oppgaven fordi det kan være konstruktivt – fra et pedagogisk og didaktisk ståsted – å undersøke hvorvidt lærer- og elevinformantene har et bevisst forhold til ulike preferanser for læring – og ikke minst hvordan dette påvirker filmbruken. Senere i oppgaven belyses elevenes tanker om læringsstiler og egne læringspreferanser, samt hvorvidt lærerne tar hensyn til disse når film brukes i historieundervisningen. Faglitteraturen som er presentert over redegjør for teorier om fenomenet læringsstil, men i og med at det i litteraturen er uklart hvorvidt teoriene om læringsstiler faktisk er reelle, vil det være interessant å se om det hersker en oppfatning blant informantene i undersøkelsen av at folk har ulike læringsstiler – at noen lærer bedre av film enn andre.

3 Metode og metodiske overveielser

Kapittelet 3 vil herunder begrunne og redegjøre for denne masteroppgavens metodevalg. Dette gjøres for å vise min forståelse og vurdering av metoden og dens evne til å besvare problemstillingen «Hva tenker elever og lærere ved to videregående skoler i Tromsø om filmbruk i historieundervisningen?». Kapittelet vil innledningsvis redegjøre for kvalitativ metode og fenomenologisk forskning, for så å se nærmere på undersøkelsens forskningsdesign (3.1). Videre vil den praktiske gjennomføringen av intervjuene og analysen diskuteres (3.2). Siste del av kapittelet vil ta for seg aspekter som omhandler prosjektets kvalitet (3.3).

Denne undersøkelsen omhandler aspekter ved historiefaget, blant annet historiebruk og historiedidaktikk, og det blir dermed naturlig å redegjøre for historiefaglig metodologi. To grunnstandpunkter skiller seg ut i historiefagets metodologi – *positivisme* og *hermeneutikk*. *Hermeneutisk metodologi* gjøres her gjeldende, da tilnærmingen har som utgangspunkt å tolke hendelser ut ifra en forståelse av hensiktene bak menneskelige handlinger og ytringer (Kjeldstadli, 1999, s. 122). I oppgavens kontekst er det forståelsen av lærerne og elevenes tanker omkring ulike aspekter ved filmbruk som gjør at undersøkelsen har en hermeneutisk tilnærming. Videre ser jeg på hvilke tilnærminger innenfor samfunnsfaglig forskning som egner seg best til denne undersøkelsens datainnsamling.

Som nevnt, ønsket jeg i dette prosjektet å undersøke lærere og elevers tanker om og erfaringer fra filmbruk i historieundervisningen, og det var særlig nyansene og detaljene i svarene jeg var interessert i. Dag Ingvar Jacobsen skriver i *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (2005), at det er kvalitativ tilnærming som egner seg best til innsamling av denne typen data – da svarene fra kvalitative undersøkelser ofte er mer unike og rikere på detaljer og nyanser enn data fra kvantitative undersøkelser (s. 129). I tillegg til å være av kvalitativ art, har denne undersøkelsen også en *fenomenologisk* tilnærming til datainnsamlingen, og funnene fra den. Fenomenologisk tilnærming beskrives av Tove Thagaard i *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitativ metode* (2002): «Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2002, s. 36). Nettopp dette var målet med prosjektet: å belyse lærere og elevers subjektive tanker om og erfaringer fra fenomenet filmbruk i

historieundervisningen. Videre understreker Thagaard (2002) at funnene fra fenomenologiske undersøkelser forsøksvis skal tolkes og analyseres ut ifra informantenes forståelse – uten å bære preg av å være påvirket av forskerens bakgrunn eller forforståelse av temaet (2002, s. 134).

3.1 Forskningsdesign

Når man skal velge forskningsdesign, eller undersøkelsesopplegg, må en ta hensyn til hvilket design som egner seg best til å besvare undersøkelsens problemstillinger. Dette må gjøres for å sikre undersøkelsens *gyldighet* og *pålitelighet* (Jacobsen, 2005, s. 87). Denne oppgavens gyldighet og pålitelighet vil diskuteres senere i oppgaven. Undersøkelsens problemstilling tar for seg lærere og elever, og ønsker å gå i dybden i deres refleksjoner om og erfaringer fra bruk av film som læringsverktøy i historiefaget. Når en undersøkelse går i dybden, klassifiseres undersøkelsesopplegget ifølge Jacobsen (2005, s. 87, 89) som *intensiv*, og valget av undersøkelsesdesign falt derfor ned på *små-n-studier*. Små-n-studier brukes til å gå i dybden på små enheter for å belyse ulike perspektiver om et gitt fenomen (Jacobsen, 2005, s. 93).

I denne undersøkelsen blir dermed filmbruk i historieundervisningen fenomenet som undersøkes. De ulike perspektivene kommer fra noen som står fenomenet nært, nemlig seks lærere og 19 elever ved to videregående skoler i Tromsø, som henholdsvis underviser og deltar i historieundervisning på vg3-nivå. Når det er såpass få enheter som danner kildegrunnet for undersøkelsen, blir det ifølge Jacobsen (2005, s. 93) mulig for forskeren å få rike beskrivelser av fenomenet, uten å bli overlesset av den store mengden med innsamlet data.

3.2 Gruppeintervju og individuelle skriftlige intervju

Lærere og elever – begge rolleinnhavere i skolen og undervisningssituasjoner – har naturligvis ulike erfaringer og tanker om filmbruk som verktøy for læring i historiefaget. Det mest ideelle for undersøkelsens kvalitet hadde vært om jeg gjennomførte individuelle intervju med samtlige informanter, men av tidsmessige hensyn måtte jeg velge to ulike intervju typer av kvalitativ art til undersøkelsens datainnsamling. Til intervjuene av de nitten elevene, valgte jeg gruppeintervju med middels strukturingsgrad. Ifølge Jacobsen (2005, s. 155) egner gruppeintervju seg når man søker å synliggjøre informantenes perspektiver om et spesifikt

fenomen. Videre nevnes også fortolkningsutvekslingen innad i gruppen som en fordel, fordi det er lettere for gruppemedlemmene å starte tankeprosesser og meningsutvekslinger når det er flere personer som intervjues (Jacobsen, 2005, s. 155). Slik kan også uenigheter og ulike oppfatninger komme tydelige frem, da informantene må forklare og argumentere for sitt synspunkt (Jacobsen, 2005, s. 155).

For å intervju lærerne valgte jeg intervjutypen *individuelle intervju via nettskjema* (UiO., nettskjema). Postholm og Jacobsen (2011, s. 70) skriver at denne typen intervju vil føre til begrensninger i innholdet. Bruken av skriftlige intervjutyper gjør at den naturlige spontaniteten som kjennetegner et tradisjonelt intervju forsvinner, blant annet fordi man mister muligheten til å observere den man intervjuer (2011, s. 70). Til tross for dette, kan svarene fra skriftlige intervjuet også bli mer reflekterte, fordi informantene får mer tid til å tenke og reflektere rundt spørsmålene som stilles (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 70).

3.2.1 Utvalg

Videre belyses vurderingene som ble tatt i utvalgsprosessen av informantene. Fra elevene ønsket jeg tanker og refleksjon om *hva* det er med film som påvirker nevnte aspekter og *hvordan* det skjer. Fra lærerne ville jeg også ha tanker og refleksjon, men i tillegg ønsket jeg en faglig forankring og begrunnelse for den pedagogiske bruken av film. Tanken bak dette, var at svarene fra de to rolleinnhaverne skulle sammenlignes og drøftes i lys av hverandre, og forhåpentligvis derfra gi ny innsikt og kunnskap om filmbruk i historiefaget.

Da jeg valgte å intervju elever og lærere med erfaring med filmbruk i historieundervisningen, benyttet jeg meg av et såkalt *strategisk utvalg*. Begrepet brukes for å beskrive at man velger informanter, som på grunnlag av at deres egenskaper og kompetanse, kan svare på undersøkelsens problemstillingen (Thagaard, 2002, s. 53). Gjennom mitt eget profesjonelle kontaktnettverk fikk jeg kontakt med seks lærere i nrområdet som ønsket å bidra med sine svar til undersøkelsen. Lærerne underviser i historie på vg3-nivå ved to ulike skoler i Tromsø, og ble spurt om de kunne besvare noen spørsmål om sin egen undervisningspraksis som rettet seg spesielt mot filmbruk i historieundervisningen. Det var som tidligere nevnt flere grunner til at denne intervjutypen ble valgt: 1) Det var tidsbesparende, og 2) jeg antok at lærere ville svare deskriptivt nok til at svarene fikk en viss kvalitativ verdi.

Deretter spurte jeg to av lærerne om de kunne forhøre seg om noen av elevene deres ønsket å stille til gruppeintervjuene. Lærerne spurte – på forespørsel fra meg – elevene i sine historieklasser, om de kunne stille til gruppeintervju, og til sammen var det 19 elever som takket ja. Videre belyses vurderinger som ble gjort med tanke på gruppene som skulle intervjues: som undersøker måtte jeg nemlig ta hensyn til hvor store gruppene skulle være. Størrelsen på gruppene kan ifølge Jacobsen (2005, s. 156) påvirke samtalen underveis i intervjuet, og hvis gruppen er for stor, kan det bli vanskelig for enkelte å si hva de mener. Med det i bakhodet, bestemte jeg meg for gruppestørrelser på maksimalt fem elever i hver gruppe. De fire gruppene jeg intervjuet bestod hver for seg av fire til fem frivillige videregående elever med historie (vg3) på timeplanen. Gruppene var sammensatt av elever fra tre ulike klasser ved to videregående skoler i Tromsø og vil heretter bli nevnt som gruppe 1, 2, 3 og 4. Elevene vil bli referert til som elev 1-19. Elevene i de fire forskjellige gruppene betegnes som relativt homogene fordi de tilhører samme aldersgruppe. Fordelen med å intervju homogene grupper er ifølge Jacobsen (2005, s. 177) at gruppemedlemmene vil ha mange av de samme opplevelsene og referanserammene, noe som kan gjøre det lettere å dele tanker og erfaringer. Før gjennomføringen av intervjuene kunne skje, måtte arbeidet med spørsmålene ferdigstilles, og organiseres i en såkalt intervjuguide.

3.2.2 Intervjuguide og datainnsamling

Det var ønskelig at gruppeintervjuene skulle være åpen og ligne mest mulig på en samtale, fordi det forhåpentligvis ville generere nyanserike svar. For å ha en viss kontroll over samtalen samt intervjuets tidsbruk, måtte det allikevel utarbeides en oversikt og plan over spørsmål og tema som skulle belyses, i form av en såkalt *semistrukturert intervjuguide* (Jacobsen, 2005, s. 144-146). Selv om man følger en semistrukturert intervjuguide betyr det ikke at det går utover åpenheten i undersøkelsen. Heller kan det fungere som en guide som hjelper å fokusere på det som er viktig for undersøkelsen (Jacobsen, 2005, s. 145). Jeg prøvde som nevnt å formulere åpne spørsmål som kunne generere åpne svar (se vedlegg 1: intervjuguide elever). Under spørsmålene i intervjuguiden hadde jeg også notert stikkord, som omhandlet temaet jeg spurte om – dette gjorde jeg for å ha muligheten til å hjelpe samtalen i gang underveis hvis det var behov for det, uten å avspore fra temaet. Bruken av intervjuguide gjorde også kategoriseringen av data i etterkant av innsamlingen lettere.

Når det kommer til strukturingsgraden intervjuene av lærerne, var den streng i den forstand at spørsmålene var konkrete og skriftlige, og satt opp på i et nettskjema der lærerne skulle fylle inn svarene sine under spørsmålene. Videre kan en si at det skriftlige intervjuet blir strengt og begrenset, fordi det ikke er mulighet for informanten å få videre forklaringer og konkretiseringer av spørsmålene. Allikevel kan en argumentere for at intervjuet har lav strukturingsgrad, tatt i betraktning at informantene selv kunne velge rekkefølgen på hvilke spørsmål de ville besvare. Under utformingen av intervjuguiden av lærerintervjuene trengte jeg ikke å ta like mye hensyn til struktur og gjennomføring som ved gruppeintervjuene. Det var likevel mange problemstillinger å ta hensyn til. Særlig må man tenke på formuleringene av spørsmålene, da de ikke lar seg rette på underveis, som det er mulighet for i ansikt-til-ansikt intervju. Jeg ønsket også her å stille åpne spørsmål for å få åpne svar, og sørget derfor for å be om begrunnelser, forklaringer eller utdypelser.

3.2.3 Gjennomføring av gruppeintervjuene

Her ser jeg nærmere på hvordan utførelsen av gruppeintervjuene gikk. Oppstarten av hvert gruppeintervju utspilte seg omtrentlig likt: elevene fikk utdelt et samtykkeskjema med informasjon om prosjektet, og det ble i plenum gitt en kort introduksjon om undersøkelsens hensikt, hvordan intervjuene gjennomføres, hvordan informasjonen som fremkom skulle lagres og behandles, samt om undersøkerens taushetsplikt. Dette ble gjort for at undersøkelsen skulle være i henhold til aktuelle retningslinjer med tanke på personvern (se vedlegg 5: NSD - Vurdering).

Intervjuene begynte med generelle spørsmål om elevens erfaringer med film i undervisningen (se vedlegg 1: intervjuguide elevintervju). Dette ble gjort for å sette tonen for intervjuet, samt for å bygge tillit til informantene, og spiller en rolle for hvordan resten av intervjuet vil gå (Jacobsen, 2005, s. 149-150). Jeg møtte gruppene (gruppe 1-4) én gang hver, og intervjuene varte i omtrent én time. En ulempe med å bare møte gruppene én gang, er at jeg fikk begrenset med tid til å danne de tillitsforhold som var ønskelig, både mellom gruppemedlemmene og meg som intervjuer, men også innad i gruppen. Dette ble ikke et stort problem for intervjuene i denne undersøkelsen, fordi elevene innad i de fire gruppene kjente til hverandre fra før, da de tilhørte samme klasse. Tilliten mellom gruppemedlemmene var derfor tilsynelatende høy, noe som kom tydelig frem da de fleste fremsto åpne og trygge i sine

ytringer. Dette kan ifølge Jacobsen (2005, s. 159) styrke undersøkelsens gyldighet, da høy tillit til medinformanter og intervjuer er viktig for kvaliteten på informantsvarene.

Det er også viktig å tenke på *hvor* man skal gjennomføre intervju med tanke på undersøkelsens kontekst, og den som intervjuer bør etterstrebe å gjennomføre undersøkelsen i kontekster som er naturlig for informanten. Dette bør gjøres for å unngå at informanten føler seg utilpass – fordi det kan påvirke svarenes kvalitet – og kalles av Jacobsen (2005, s. 227) for *konteksteffekten*. Da kontekstene i denne undersøkelsen har med skole og undervisning å gjøre, ble det naturlig å gjennomføre gruppeintervjuene ved skolene til de respektive elevene. Det var også den mest hensiktsmessige måten å gjøre det på, med tanke på ressursbruk.

Ved hjelp av UiOs Nettskjema diktafon-app (UiO., nettskjema, diktafon), ble intervjuene spilt inn og lagret. Lydbåndet gjorde at jeg i tillegg kunne være mer delaktig i intervjuene, da jeg ikke trengte å notere ned hva som ble sagt. Jeg som forsker kunne da innta en lyttende posisjon og konsentrere meg om informantene og hva de sa. Mens elevene svarte, sørget jeg for å ha et tydelig og vennlig innstilt kroppsspråk, for eksempel ved å møte blikket til informanten, eller å komme med anerkjennende nikk og lignende, for å gi informantene følelsen av at svarene deres var nyttige. Tanken var at jeg skulle virke positiv og oppmuntrende til hva de sa, noe Jacobsen (2005) mener er en viktig ting å gjøre fordi det skaper en «(...) atmosfære av forståelse mellom intervjuer og intervjuobjekt» (s. 152), og som også kan hjelpe å holde samtalen i gang (s. 152). Det er viktig å huske på at denne tilnærmingen også kan ha påvirkning på hvordan informantene svarer, og dermed også på undersøkelsens gyldighet, og betegnes av Jacobsen (2005, s. 226) som *undersøkereffekten* eller *intervjuereffekten*.

Ser en bort i fra introduksjonen, som i korte trekk var lik i samtlige intervju, utviklet samtalen i de fire gruppeintervjuene seg i forskjellige retninger. Jeg stilte ikke spørsmålene i en fastsatt rekkefølge, men tilpasset spørsmålene i retning av hvor jeg følte at samtalen gikk. Om en elev for eksempel snakket engasjert om hva hun følte da hun så filmen *Sameblod* (2016) i historieundervisningen – for så å komme inn på et helt annet tema –, lot jeg det heller skje enn å gå inn og begrense svaret, fordi jeg håpet at det ville følge uoppfordrede, nyanserike svar. Slike svar kan ifølge Jacobsen (2005, s. 219) tillegges større gyldighet. Underveis i intervjuene lot jeg informantene enkelte ganger komme med digresjoner uten å avbryte de,

noe som resulterte i at intervjuene ble noe lenger enn de hadde trengt å være. Selv om intervjuene var semistrukturerte og utspilte seg på forskjellige måter, ble samtlige tema og spørsmål jeg ville ha undersøke, belyst.

3.2.4 Gjennomføring av lærerintervjuene

Intervjuene av de seks lærerne ble gjennomført ved at lærerne fikk tilsendt en link til Universitetet i Oslos nettskjema, der de fylte inn svarene sine. Lærerne ble på den måten helt anonyme, og oppfyller dermed NSD - Norsk senter for forskningsdatas retningslinjer for personvern (se vedlegg 5). Det tok ikke mange dagene før lærerne hadde besvart, og Jacobsen (2005, s. 144) hevder at det er den lave ressursbruken som er denne intervjutypens sterkeste side. Svarene varierte veldig i dybde, kvalitet og refleksjonsnivå. Enkelte av lærersvar var tilsynelatende gjennomtenkte og godt formulerte, mens andre bar preg av å være korte og upresise. Dette påvirker undersøkelsens troverdighet og gyldighet og vil bli nærmere belyst i kapittel 3.3-3.3.4, samt komme til syne i kapittel 4.

3.2.5 Transkribering og analysen av data

Å transkribere samtalene fra lydopptak til skriftlig tekst ble en tidkrevende oppgave. Likevel måtte det gjøres for å få en total skriftlig oversikt over de muntlige funnene, slik at de senere kunne hentes opp for analyse og tolkning. Det var enkelte ganger lydforstyrrelser i opptaket, som tidvis gjorde det vanskelig å tyde svarene. I tillegg skjedde det stadig vekk at elevinformantene snakket utydelig eller i munnen på hverandre. Dette førte til at jeg flere ganger i løpet av transkriberingen måtte spole frem og tilbake for å få med all informasjonen – og for å forsikre om at transkripsjonene var riktige – ble lydopptakene gjennomlyttet to ganger. Enkelte momenter ble kuttet da jeg transkriberte lydopptaket, for eksempel små utvekslinger mellom elevene, kommentering av ting som skjedde (dører som åpnes, telefoner som lager lyd, «prosit», o.l.). Denne beslutningen ble tatt underveis i transkriberingen, dels fordi jeg ikke så nytten av å ta det med, dels for å spare tid. Samtalene ble skrevet på bokmål selv om elevene hadde ulike dialekter. Dette ble gjort for å forenkle språket for leseren, samt gjøre arbeidet i analysen mindre omfattende. Jacobsen (2005, s. 185) mener at en ulempe med språkforenklingen er at variasjonene i dialekter kan tolkes ulikt når man oversetter til bokmål, og forenklingen av innsamlet data kan dermed risikere å redusere nyanserikdommen i svarene.

Bruk av kvalitative metoder utgjør ifølge Postholm & Jacobsen (2011, s. 102) en «(...) usammenhengende masse» og det viktigste med analysen er å systematisere denne informasjonen, slik at den blir forståelig og oversiktlig. Dette understrekes også av Jacobsen (2005, s. 186), som mener at for at andre skal kunne få innblikk i fenomenet som er studert, må undersøkelsen være rapportvennlig, og for at den skal være det, må informasjonen være strukturert og oversiktlig. Som nevnt var intervjuene semistrukturerte, og lignet ofte en åpen samtale. Det gjorde at transkripsjonene av intervjuene skilte seg fra hverandre med tanke på rekkefølge og lengde. Jacobsen (2005, s. 186) skriver videre at man i analysens begynnelse må beskrive informasjonen man har samlet inn, med tanke på systematisering. Dette ble gjort i transkriberingsprosessen. Deretter fulgte en videre systematisering og kategorisering av funnene. Ved å plukke ut meningsbærende deler fra intervjuene, enheter som var sortert under temaoverskrifter, ble det lettere å studere og beskrive resultatene. Jacobsen (2005) mener at man risikerer å miste oversikten over informasjonen når man skal sortere og strukturere hele intervjuet, fordi mennesker har en tillært evne «(...) til å se noe, og overse noe annet» (s. 130). Videre hevder han at det dermed foreligger en risiko for at man «(...) foretar en ubevisst siling av informasjon» (Jacobsen, 2005, s. 130).

Teksten ble gjennomlest og de ulike temaene ble markert med farge, der for eksempel gul farge representerte sitater som omhandlet historiebevissthet, mens blå farge handlet om motivasjon. Deretter ble de fargekodede enhetene separert og videre analysert. Teksten ble ryddet, og det som for meg ble vurdert som relevant og meningsbærende, ble hentet ut til drøfting. Videre ble elevene merket med nummer (1-19), for å få en oversikt over hvem som hadde sagt hva. Så fulgte sammenbindingen av de ulike delene, som til slutt skulle danne en helhetsforståelse av fenomenet. Slik fikk jeg som undersøker innsyn i nye, interessante forhold ved fenomenet, i tillegg til at jeg utviklet en bedre forståelse for både de fragmenterte delene og helheten av undersøkelsen, og denne prosessen kalles *den hermeneutiske spiralen*, og «(...) utgjør kjernen i prosessen som skaper forståelse og mening» (Gadamer, 2010; Krogh, 2009, referert i Postholm & Jacobsen, 2011, s. 102).

Lærerintervjuene var som nevnt strukturerte i formen, og dermed enkle å bearbeide og kategorisere. Dermed behøvde jeg ikke å transkribere teksten fra tale til skrift, og sparte derfor mye tid. Da intervjuene var gjennomført ble de overført til et digitalt tekstprogram, der

jeg enkelt kunne kategorisere og plassere svarene inn i underkategorier, samt nummerere de seks lærerne.

Videre i analysearbeidet ble informasjonen fra lærer- og elevintervjuene gjennomgått enda grundigere, da jeg søkte å finne data som kunne si mest mulig om temaet. I kapittel 4, funn og drøfting, blir de utvalgte sitatene presentert i underkapittel med påfølgende kommentarer og drøftinger. Disse underkapitlene er utformet ut ifra et tematisk perspektiv, likt som kategoriseringsprosessen i analysen. Hovedfunn og tendenser ble så sammenstilt med annen teori og empiri for å kunne påpeke mønstre og underliggende årsaker til fenomenet. Her brukte jeg de kategoriserte funnene til å få innsikt i hva elever og lærere tenker om fenomenet filmbruk i historieundervisningen.

3.3 Undersøkelsens kvalitet

Kvalitative metoder må granskes med kritisk blikk når en skal vurdere om undersøkelsens funn og konklusjoner er gyldige, pålitelige eller generaliserbare (Jacobsen, 2005, s. 213). Som undersøker må jeg forholde meg kritisk til kvaliteten på dataene jeg har samlet inn, og det gjøres her ved å se nærmere på og diskutere prosessene i forkant, underveis og i etterkant av datainnsamlingen. Herunder vil jeg prøve å besvare spørsmålet som må stilles ved vurderingen av prosjektet: hva kan sies om undersøkelsens kvalitet?

3.3.1 Ethiske problemstillinger

Når man har involvert andre personer i sin forskning, som jeg gjorde da jeg intervjuet lærere og elever, dukker det opp etiske problemstillinger man må vurdere. Jeg måtte som forsker derfor ha noen etiske retningslinjer som rettesnor i min forskerpraksis. Jacobsen (2005, s. 45) peker på tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom undersøkeren og informanten; intervjuet skal ikke gå utover informantens privatliv, informanten skal siteres korrekt, og informanten skal ha gitt samtykke til intervjuet. Den første og tydeligste etiske problemstillingen i undersøkelsen omhandler informantenes personvern. Prosjektet ble innmeldt til NSD – Norsk senter for forskningsdata, og ble vurdert til å være i henhold til retningslinjene, med tanke på personvernlovgivning (se vedlegg 5: vurdering fra NSD). For å sørge for at informantenes personopplysninger ble godt vernet om, ba jeg elevene signere et samtykkeskjema. Skjemaet informerte elevene om hva undersøkelsen omhandlet, samt at intervjuet skulle tas opp på UiOs Nettskjema-diktafon (UiO., nettskjema, diktafon) og slettes

etter ferdigstilling av oppgaven. Dette ble gjort for å oppfylle prinsippet om informert samtykke (Thagaard, 2002, s. 150). Foruten om særtrekkene til hver enkelt elev – dialekt og talemåte – fremkom det ingen personsensitive opplysninger i lydopptakene, og elevene kan sies å være relativt anonymiserte.

Ovennevnte grep ble også tatt i forkant av gjennomføringen av lærerintervjuene - fra planleggingsfasen til gjennomføringen og innsamlingen av intervjuene. Lærerne var, som tidligere nevnt, i større grad enn elevene anonymisert – da intervjuene ikke ble tatt opp på lydbånd eller filmet – og intervjutypen fører derfor med seg færre etiske problemstillinger. Lærerne ble direkte sitert, da de selv førte inn svarene i UiOs Nettskjema (UiO., nettskjema), og Jacobsens (2005, s. 45) krav om korrekt sitering ble dermed oppfylt.

3.3.2 Refleksivitet

Ved forskning på sosiale forhold og virkeligheten mellom mennesker, blir det vanskelig å komme frem til objektive sannheter. Om noe er ‘sant’ på et tidspunkt, kan det være ‘usant’ på et annet, og det må derfor stilles strenge krav til forskerens evne til kritisk refleksjon om undersøkelsen – såkalt *refleksivitet* (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). For denne undersøkelsen er det de kvalitative metodevalgene og resultatene av datainnsamlingen som kontinuerlig må settes under lupen. Blant annet måtte jeg problematisere sin egen rolle i undersøkelsen, samt hvordan jeg som forsker påvirket innsamlet informasjon gjennom mine subjektive tolkninger.

Utgangspunktet for undersøkelsen var blant annet mine egne subjektive meninger om potensialet for læring ved visning av film i undervisningen. Jeg hadde for eksempel en oppfattelse av at inntrykkene og følelsene som følger av å se levende bilder av fortidsmennesker i ulike situasjoner, påvirker særlig unge menneskers historiebevissthet. I tillegg var jeg av den oppfatning at filmbruk kan føre til ny interesse og motivasjon for læring i faget. Min subjektive forforståelse av temaet vil nettopp derfor kunne påvirke hele undersøkelsens gyldighet og pålitelighet, og det er viktig at undersøkeren er bevisst nettopp dette. Er man ukritisk og lite nøyaktig i innsamlingen og tolkningene av data, vil det ikke kunne føre til objektiv kunnskap (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 208-209). Å gå inn med subjektive oppfattelser som blant annet er basert på egne erfaringer om temaet man skal undersøke, påvirker også prosessene i undersøkelsen og de konklusjoner man trekker

(Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 208-209). Selv om jeg gikk inn i undersøkelsen med visse holdninger til fenomenet, måtte jeg følgelig i like stor grad fremheve svar fra informantene som kunne peke i motsatt retning av disse holdningene.

Et annet moment som påvirker undersøkelsens kvalitet er at jeg selv jobber som lærer og aktivt har anvendt film som pedagogisk verktøy i min praksis. Å forske på aspekter ved eget yrke reiser spørsmål om subjektivitet og objektivitet, ifølge Thagaard (2002, s. 180-182). Hun sier at det kan være enklere å forstå fenomenet som studeres når man tilhører det samme miljøet (Thagaard, 2002, s. 181). Wadel (2014) skriver at forskning på egen kultur kan være utfordrende fordi man deler en rekke felles kunnskaper, og tar dermed denne kunnskapen for gitt. En forsker som undersøker et ukjent miljø, ville stilt spørsmål som for den kjente forskeren ville vært selvsagt. Når man forsker på egen kultur, blir det dermed vanskeligere å oppdage denne kunnskapen (Wadel, 2014, s. 26-27).

Selv gikk jeg inn i undersøkelsen med forforståelser og kunnskaper om blant annet pedagogiske forhold, fra utdanningen og erfaringer som praktiserende lærer, og undersøkelsen kan dermed betegnes som å være av delvis *deduktiv* art. Ved å ha en deduktiv tilnærming til det man forsker på kan man risikere å bare lete etter og finne svar som bekrefter ens egne forforståelser (Jacobsen, 2005, s. 29), og dermed påvirke undersøkelsens gyldighet og pålitelighet i negativ retning. Det er ikke utenkelig at jeg gjorde ubevisste feiltolkninger av innholdet, på bakgrunn av mine forforståelser, som kan ha gått utover undersøkelsens gyldighet.

3.3.3 Gyldighet

Gyldighet, eller validitet, handler om hvorvidt man «(...) har dekning for våre fortolkninger av funn og resultater» (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Den *indre og ytre gyldigheten* sier henholdsvis noe om graden av troverdigheten på årsaksforklaringene undersøkelsen legger til grunn for sine konklusjoner, og om hvorvidt funnene kan generaliseres ved at de gjøres gyldig i andre prosjekter eller sammenhenger (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126-128). Flere metoder kan anvendes når man skal etterprøve prosjektets kvalitet, og i følgende delkapittel knyttes disse til undersøkelsens indre og ytre gyldighet.

I kapittel 3.3.2 blir metodevalgene og min egen rolle som forsker kritisk gjennomgått ved forsøksvis å oppfylle kravet om *refleksivitet*. Gjennom åpen og kritisk refleksjon om

undersøkelsens sterke og svake sider, styrkes prosjektets gyldighet, ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 126). Når denne undersøkelsen, gjennom en fenomenologisk tilnærming, tar utgangspunkt i lærere og elevers perspektiver på filmbruk i historieundervisningen, fordrer det naturligvis at svarene kommer fra relevante og riktige enheter: lærere og elever som henholdsvis har anvendt og har blitt utsatt for pedagogisk filmbruk i historieundervisningen. Elevene og lærerne står derfor nært fenomenet filmbruk i historieundervisningen, noe som gir svarene deres troverdighet, ifølge Jacobsen (2005, s. 216-217). Videre sier han at det også må foretas «(...) en kritisk drøfting av kildens *evne* til å gi riktig informasjon om det vi studerer» (2005, s. 217). For eksempel søkte jeg å undersøke mekanismer og sammenhenger mellom bruken av film og historiefaglige og pedagogiske aspekter, og selv om svarene fra informantene kan danne grunnlag for å påvise slike sammenhenger, kan en ifølge Jacobsen (2005) ikke stole fullt ut på de konklusjoner som trekkes. En må ta høyde for at informantene muligens misforstår og feiltolker spørsmålene eller at de tillegger de ulike fenomenene «(...) forklarende effekt» (s. 221). Dette er et kjent fenomen, og blir i psykologien omtalt som *attribusjons-psykologi* (Jacobsen, 2005, s. 221).

Gyldigheten i svarene fra gruppeintervjuene med de 19 elevene må videre undersøkes. En ting jeg som undersøker måtte være bevisst på under arbeidet med funnene, var at svarene fra gruppeintervjuene ville være et resultat av det Jacobsen (2005, s. 155) kaller for *gruppeprosesser*, og handler om hvorvidt svarene fra elevene kan ha blitt påvirket av den indre dynamikken i gruppen. Dette vil en se eksempler på i kapittel 4, der funnene presenteres og drøftes. Andre eksempler på indre påvirkning – som ikke blir belyst i presentasjon av funnene – var blant annet avbrytelser, latter, små kommentarer underveis, og lignende. I spesielt to grupper oppsto det en dynamikk der én eller to personer svarte tydelig mer enn de andre i gruppen. For meg som intervjuer ble dette vanskelig å korrigere og kontrollere – og nevnes av Jacobsen (2005, s. 155) som en problemstilling man må ta hensyn til ved gjennomføring av gruppeintervju. Et annet aspekt som kan øke begrepsgyldigheten, handler om informantenes forståelse av fenomenet som undersøkes (Jacobsen, 2005, s. 129). Med unntak av premissene jeg som undersøker la til grunn i spørsmålene, definerte elevene for det meste selv sin egen forståelse av hvordan filmbruk som verktøy påvirker dem i undervisningssituasjonen, som igjen gjorde svarene relevant for akkurat denne konteksten.

Er funnene fra undersøkelsen overførbare til andre kontekster? *Ekstern* eller *ytre* gyldighet omhandler ifølge Jacobsen (2005, s. 222) i hvor stor grad funnene kan overføres og generaliseres, og han viser til to former for generalisering: *teoretisk* og *statistisk*. Teoretisk generalisering går ut på å danne en generell teori om hvordan virkeligheten ser ut, basert på et mindre antall observasjoner (Jacobsen, 2005, s. 222), og gjøres derfor gjeldende for denne undersøkelsen. Intensive design og små-n-studiers sterke sider er som nevnt teoretisk generalisering, som i at den får fram dyptgående, nyanserike og relevante data, som kan danne en bedre forståelse av fenomenet man undersøker (Jacobsen, 2005, s. 222). De svake sidene kommer frem når man spør om *statistisk generalisering*. Statistisk generalisering generaliserer fra et utvalg enheter til et større utvalg enheter man enda ikke har studert (Jacobsen, 2005, s. 222). Kan jeg påstå at denne undersøkelsens funn og konklusjoner vil gjelde for andre lærere og elever i videregående skoler i Norge og verden? Kildegrunnlaget og antall enheter i denne undersøkelsen er muligens for lavt til at funnene kan statistisk generaliseres til andre og større enheter, og Jacobsen (2005, s. 222) hevder at dette kan svekke undersøkelsens ytre gyldighet. Her kunne kvaliteten på arbeidet i planleggingsfasen vært bedre. Ved å tidligere i prosessen rekruttere potensielle informanter, kunne jeg ha sikret et større kildegrunnlag, som kunne ført til at undersøkelsens indre og ytre gyldighet ble høyere enn den ble. Det er også problematisk for oppgavens gyldighet at lærersvarenes kildegrunnlag er under en tredjedel av hva elevsvarene er, fordi det fører til en skjevhet som gir utslag i hvordan de ulike svarene vektet og sammenlignes med hverandre. I lys av disse betraktningene, ville det nok vært optimalt med flere individuelle ansikt-til-ansikt-intervju av lærerne.

3.3.4 Reliabilitet

Begrepet *reliabilitet* kobles til diskusjonen om hvorvidt undersøkelsens funn er pålitelige. Når man undersøker prosjektets pålitelighet må en stille kritiske spørsmål om undersøkelsesmåten, undersøkeren og de undersøkte (Jacobsen, 2005, s. 225). Fullstendig pålitelighet kan ikke garanteres, og det eneste man som forsker kan gjøre er å reflektere over de problematiske tingene ved undersøkelsen (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 129). Dette har forsøksvis vært gjort i kapitlene om refleksivitet (3.3.2) og gyldighet (3.3.3), der aspekter som påvirker prosjektets kvalitet har blitt diskutert. Herunder vil aspekter som har med undersøkelsens troverdighet diskuteres.

Hvordan opptrådte jeg som intervjuer i gruppeintervjuene og i hvor stor grad påvirket mitt kroppsspråk og mine innspill elevenes svar? *Intervjuereffekten* beskriver hvordan den som intervjuer påvirker den som intervjues, enten det er bevisst eller ubevisst (Jacobsen, 2005, s. 144). Forskerens personlighet, så vel som utseende og alder, er noen eksempler på dette (Thagaard, 2002, s. 98), og det kan derfor ikke utelukkes at min rolle som både fremmed og intervjuer, påvirket elevenes svar. Autoriteten som følger med rollen som intervjuer og ordstyrer kan videre ha hatt innvirkning på svarene, gjennom min kommunikasjon: underveis i intervjuene kom jeg som nevnt med bekreftende nikk og ord for å vise at jeg var interessert i det informantene sa. Det er allikevel vanskelig å peke på konkrete svar i denne undersøkelsen som kan ha blitt påvirket av kroppsspråk og ord, men grunnen til denne atferden var å trygge, samt oppmuntre informantene til å snakke videre.

Unøyaktigheter i innsamlingen og analysen av dataene er også med på å svekke undersøkelsens troverdighet (Jacobsen, 2005, s. 228). For å redusere sjansen for dette, benyttet jeg meg som nevnt av lydbånd i gruppeintervjuene. Intervjuene ble lagret og jeg kunne når som helst høre lydsporene om igjen, for å sjekke om det var noe jeg hadde gått glipp av før jeg begynte på kategoriseringen. I kategoriseringen av funnene brukte jeg som nevnt fargekoding til å sortere de inn under de ulike temaene jeg skulle analysere. Her kan jeg ikke med sikkerhet utelukke at enkelte funn er feilkategorisert, fordi prosessen bærer et såpass sterkt preg av å være basert på egen subjektivitet og bruk av skjønn. For å unngå dette, kan man be andre forskere om å kryssjekke kategoriseringen – noe som også vil øke funnernes troverdighet (Jacobsen, 2005, s. 229). I denne oppgaven har jeg vært alene om kategoriseringen.

3.3.5 Mulige feilkilder og oppsummering

Jeg må ta høyde for at det finnes mulige feilkilder i denne oppgaven. Som nevnt, er det vanskelig for intervjueren å unngå og påvirke informantene og svarene de gir – eller la tolkningen av svarene bli påvirket av eksisterende forforståelser. Jeg har over belyst problemstillinger som oppsto underveis, blant annet om intervjuereffekten og gruppedynamikk, samt om forskning i egen kultur. Når det gjelder denne undersøkelsens intervjuguide, er det flere ting som kunne ha vært bedre. Utformingen av spørsmålene kunne i større grad vært testet og utviklet i forkant, for å unngå uklarheter og ledende spørsmål i intervjuene. Intervjuguiden kunne vært utformet med en strengere strukturingsgrad slik at

de fire gruppeintervjuene hadde lignet mer på hverandre, og dermed fått svar med høyere gyldighet. Da samtalene i de ulike intervjuene slo ut i forskjellige retninger påvirket det som nevnt formuleringene på enkelte av mine oppfølgingsspørsmål, som igjen påvirket svarene. Enkelte svar kan dermed vurderes som feilkilder. Eventuelle feilkilder vil belyses i neste kapittel, der funnene presenteres og diskuteres.

4 Funn og drøfting

Her presenteres, analyseres og drøftes undersøkelsens empiri opp mot litteratur, forskning og teori presentert i kapittel 2. Kapittelet er delt inn i seks delkapitler som hver for seg tar for seg aspekter ved filmbruk i historieundervisningen som danner grunnlaget for besvarelsen av oppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. I delkapittel 4.1 vil lærernes begrunnelser for filmbruk presenteres og drøftes, der det fokuseres på hvilke vurderinger og refleksjoner som ligger til grunn for deres anvendelse av læringsverktøyet film i historieundervisningen. Så, i 4.2, følger drøftingen av hvordan lærerne og elevene opplever bruken av film – for å se om erfaringene deres samsvarer eller ikke. I de påfølgende delkapitlene diskuteres filmens påvirkning på elevenes motivasjon (4.3), læring (4.4), historiebevissthet (4.5), og kildekritiske ferdigheter (4.6) i lys av lærerne og elevenes tanker, relevant forskning, litteratur og teori.

4.1 Lærernes begrunnelser for filmbruk

Svarene fra lærerne om hvordan de begrunner sitt pedagogiske opplegg rundt film presenteres og drøftes her, når jeg søker svar på forskningsspørsmålet «Hvordan begrunner og vurderer læreren sin egen filmbruk, og er det samsvar mellom lærerne og elevenes opplevelser av filmbruk i historieundervisningen?»

Lærerintervjuet ble innledet med spørsmålet «Hvorfor bruker du film i historieundervisningen?», og svarene sprikte i flere retninger. To lærere begrunnet sin filmbruk med formålet å illustrere fagstoff, mens to andre lærere nevnte kun kildekritikk som begrunnelse, og utelot å nevne andre grunner. Lærer 6 svarer slik: «For å variere undervisningen og levendegjøre stoffet samt for å trene kildebruk» og trekker frem tre faktorer i svaret sitt: variasjon, levendegjøring og kildekritikk. Av svaret tolkes det som om at filmbruken i seg selv er en måte å variere undervisningen på. Levendegjøring tolkes her som illustrering av fagstoffet gjennom visning av film for å skape nærhet til temaet, og kan sees i sammenheng med funnene til Hansen (2015), samt hva Erik Lund (2011) skriver om film og TV: «Levende bilder kan skape innlevelse og innsikt på en annen måte enn bilde og tekst kan» (s. 165). Lærer 6 legger også vekt på trening på kildekritikk i sitt pedagogiske opplegg, men forklarer ikke nærmere hvorfor eller hvordan film egner seg til det.

Når lærerne begrunner sin filmbruk med illustrering og levendegjøring av fagstoff, kan det tolkes dit hen at de samtidig forsøker å øke elevens engasjement og interesse for fagstoffet, og

gjennom sin filmbruk i tillegg viser evner til fagformidling, og kan tolkes i lys av hva læreplanen LK06 sier om lærerrollen i prinsipper for opplæring, der det presiseres at læreren skal: «arbeide for at «(...) elevane utviklar interesse og engasjement i arbeidet med faga» og ha «(...) evne til å formidle faget» (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Videre trekkes svaret fra lærer 1 frem for å belyse flere faktorer som legges til grunn for bruk av film i historiefaget:

Lærer 1: For det første er det mange elever som husker/lærer bedre gjennom å ha sett bilder/videoer. For det andre vil de fleste elever måtte forholde seg til filmer basert på hendelser som har skjedd, eksempelvis filmer som «er basert på en sann historie». Da er det viktig at de har lært seg hvordan man forholder seg til film som kilde. Det er noe av det viktigste vi som historielærere må lære bort til elevene våre.

Svaret til lærer 1 rører ved temaene *kognitiv læringsteori, læringsstiler og kildekritikk* – uten at disse nevnes i klartekst. Om man leser svaret fra lærer 1 i sammenheng med Waugh og Normanns *tretrinnsmodell* (referert i Imsen, 2014, s. 114-115) som forklarer de kognitive prosessene som finner sted når individet blir utsatt for audiovisuelle sanseinntrykk – og hvordan inntrykkene fører til læring – ser man at det er en sammenheng mellom svaret fra lærer 1 og nevnte modell. Lærer 1 mener at minnene fra film lagres lengre hos enkelte elever, og svaret kan dermed kobles direkte til modellen. Ved å begrunne sin filmbruk med at elever «lærer bedre» gjennom film, viser lærer 1 at hen tar hensyn til teorien om individuelle læringsstiler. Lærer 2 rører også ved læringsstiler, slik jeg tolker det, i sin begrunnelse for filmbruk: «Jeg mener at veldig mange elever har godt av å ta inn informasjon gjennom audiovisuelle kanaler». Som vist i delkapittelet *film og læringsstiler (2.2.5)*, er teorien om individuelle læringsstiler omstridt. Om man tolker svaret fra lærer 1 og 2 i lys av Dunn og Dunns læringsstilmodell (Imsen, 2014, s. 263), mener altså lærerne at elevene foretrekker audiovisuell stimulans for optimal læring, noe som kan bety at de tror på teorien om læringsstiler. Hvorfor lærer 1 og lærer 2 har denne oppfatningen om læringsstiler, blir her vanskelig å mene noe om, siden intervjutypen skriftlig intervju via nettskjema begrenser muligheten for oppfølgingsspørsmål, som poengtert av Postholm og Jacobsen (2011, s. 70). Begrensningen påvirker dermed den indre gyldigheten i lærernes svar i negativ retning. Som nevnt var det kun to av de spurte lærerne som la arbeid med kildekritikk til grunn for sin filmbruk. Det vitner om ulikt fokus blant lærerne på hvilke formål filmen som verktøy har i undervisningen deres. Det blir likevel for enkelt å utelukke at de fire andre lærerne *ikke* har

fokus på kildekritikk når de anvender film, da det kan hende at lærerne ikke anser kildekritiske forhold som hovedårsaker for bruken.

Mine antagelser om at lærerne ville levere dyptgående, nyanserike og reflekterte svar, var begrunnelsen for valget av intervju typen individuelle intervju via nettskjema. I likhet med hva Postholm og Jacobsen (2011) skriver om fordelene ved skriftlig intervju – at informanten får god tid til å reflektere og svare på spørsmålene (s. 70) – antok jeg at dette også ville gjelde for lærerinformantene i denne undersøkelsen. Antagelsene skulle vise seg å ikke stemme: enkelte lærere leverte besvarelser som i liten grad reflekterte om temaet, og noen av svarene ble derfor ikke så detaljrike og utdypende som forventet. Det var ventet at nyanserikdommen i svarene fra lærerne ville være lavere enn hva funnene fra gruppeintervjuene var, men jeg hadde likevel sett for meg at samtlige lærere ville svare utdypende. At enkelte svar var mangelfulle kan også ha andre forklaringer, som for eksempel lærerinformantenes vilje og motivasjon til å prioritere og bruke tid og energi på besvarelsen. I etterkant erkjennes det at det kunne ha vært behov for konkretiseringer, oppfølgingsspørsmål, og i enkelte tilfeller, omformuleringer av spørsmål.

Av svarene fra lærerne om hvorfor de anvender film som læringsverktøy i historiefaget, fant jeg ingen enstemmig begrunnelse, men heller et spekter av forskjellige grunner. Det kommer allikevel frem klare tendenser i funnene om at film i all hovedsak blir brukt for å illustrere og motivere gjennom variasjon, samt å rette fokus mot filmen som kilde. Det bør bemerkes at hverken læreplanen eller relevante kompetansemål ble nevnt i noen av svarene fra lærerne om hvorfor de bruker film i sin undervisning. I delkapittel 2.1.2-2.1.3 ser man at læreplanen i historiefaget legger vekt på film og audiovisuelle medier, både i grunnleggende ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2009c) og i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Det er interessant å se at det som skal være lærerens veiledende plan, ikke blir direkte nevnt når lærerne begrunnet sin bruk av film i historiefaget.

4.2 Erfaringer med filmbruk i historiefaget

Erfaringer fra vanlige undervisningssituasjoner kan belyses fra to perspektiver – lærerperspektivet og elevperspektivet. Da elevene og lærerne står fenomenet nært, gir det svarene deres ifølge Jacobsen (2005, s. 216-217) høy troverdighet, men svarene må allikevel vurderes og drøftes kritisk. Jeg skal her se om lærerne og elevene i undersøkelsen deler

oppfatningene om hvordan film benyttes i undervisningen, og videre hvilke implikasjoner dette får for elevenes lærelyst og læringsutbytte. Følgende kapittel danner, sammen med foregående kapittel, grunnlaget for besvarelsen av forskningsspørsmålet «Hvordan begrunner og vurderer læreren sin egen filmbruk, og er det samsvar mellom lærerne og elevenes opplevelser av filmbruk i historieundervisningen?». Fokuset i dette delkapittelet blir derfor: informantenes erfaringer med filmbruk i historieundervisningen, og elevenes tanker om hvilke opplegg de selv opplever fungerer best.

Intervjuer: Hvordan jobber du med filmen du viser?

Lærer 1: Snakker om temaet i forkant, ser filmen – gjerne med spørsmål underveis, diskuterer hvorfor dette er en god/dårlig film å bruke i historiefaget. Dette trenger ikke ha en sammenheng med underholdningsverdien.

Svaret til lærer 1 tolkes som en generell oppsummering av hvordan hen vanligvis anvender film i sin undervisning. Fokuset til lærer 1 rettes her mot hensyn til filmen som kilde, når hen trekker frem refleksjoner om filmens egnethet i historiefaget som en del av opplegget. Når læreren svarer at filmen blir introdusert, kan det tolkes som om denne læreren har for vane å gi en muntlig introduksjon om filmen, muligens for å få elevene til å bli interessert i den, og kan knyttes til hva læreplanen skriver om lærerens ansvar for at elevene fatter interesse for undervisningen i faget (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Fokuset på introduksjonen går igjen hos flere lærere, henholdsvis hos lærer 2 og 5: «Jeg bruker veldig ofte film som en introduksjon til et tema (...)». Her kunne man i et vanlig intervju spurt «hvorfor det?» eller bedt læreren utdype svaret sitt, men igjen kommer de skriftlige intervjuenes begrensninger til syne, ved at det ikke er muligheter for oppfølgingsspørsmål.

Lærer 5 svarer videre på hvordan hen går frem ved bruk av film: «Først går vi inn på tema/perioden det omhandler, og snakker om bakgrunnen for filmen/filmklippene før de spilles av. Etterarbeidet vil variere alt fra relaterte oppgaver til vurderinger i form av at det vil være en del av en prøve eller et større prosjekt». Lærer 5 fokuserer som sagt på introduksjon, men legger også vekt på filmens kontekst, og svaret knyttes dermed til hva Erik Lund (2011) skriver sier om hva som kreves når historielæreren bruker film som kilde i undervisningen: at filmens innhold og historiske kontekst må redegjøres for, og i tillegg vurderes i tråd med kildegranskingsreglene (s. 166). I likhet med hva Braaten og Erstad (2000) mener om den

pedagogiske anvendelsen av film – at læreren ikke skal drive med enveis formidling, men heller fungere som en ordstyrer og oppmuntre til diskusjon (s. 70-71). – viser tendenser fra lærersvarene at dialog og spørsmål knyttet til filmen er vanlige pedagogiske metoder å bruke for lærerne. Det fremgår at filmvisningen ikke fungerer som en hvilepute for lærerne, men som et tydelig verktøy lærerne bruker som et springbrett for videre felles klassediskusjon.

Elevene på sin side har vanligvis lite de skulle ha sagt når det kommer til hvordan læreren planlegger og anvender film i undervisningen, men her vil deres erfaringer og tanker om temaet belyses og sammenlignes med lærersvarene. Man kan kanskje undre seg over poenget med å undersøke hva elever mener om saken da de, i motsetning til lærerne, ikke innehar formell pedagogisk og didaktisk kompetanse. Elevsvarene trekkes frem, fordi de i kraft av å stå fenomenet filmbruk nært ved å være aktører i lærerens opplegg, anses svarene av Jacobsen (2005) for å være troverdige – samt ha høy indre validitet (s. 216-217). Elev 5, 7 og 9 i gruppe 2 forteller om her om sine generelle erfaringer med lærerens opplegg:

Intervjuer: Kan dere si noe om hvordan dere opplever lærerens opplegg og bruk av film i historieundervisningen?

Elev 5: Vi får sånt oppgaveark til filmen. Ja, så vi må faktisk følge med for å klare oppgavene og skrive inn hva som skjedde. Også blir det litt sånn refleksjon over hvordan filmen har sammenhengen med det vi holder på med.

Elev 7: Ja, det er veldig viktig at vi har sånne ting, hvis ikke hadde det vært sånn at folk ikke følger med i det hele tatt, og da hadde det vært poenngløst.

Elev 9: Problemet med å gjøre oppgaver underveis, som vi har gjort, er at man bare fokuserer på det man leter etter. Da mister man litt oversikt over andre ting.

Jeg tolker svarene dit hen at læreren til disse elevene har laget oppgaver til filmen på bakgrunn av hva hen synes er nyttig informasjon for elevene å trekke ut fra filmen. Elev 5 poengterer at det kan virke positivt på læringen at elevene må løse oppgaver underveis fordi oppgavene ‘tvinger’ elevene til å bli aktive seere, og dette synspunktet støttes også av elev 7. Elev 9 mener derimot at oppgaveløsning underveis kan virke forstyrrende, og problematiserer

opplegget til læreren når hen nevner hvordan annen informasjon fra filmen enn den de er på utkikk etter kan gå tapt, men eleven sier ikke mer om hvilke 'andre ting' en kan miste oversikt over. Kanskje eleven sikter til små detaljer, som for eksempel klær, talemåter, tidskoloritter o.l., som kan fremme inntrykket av hvordan ting *var*. Det er også mulig at elev 9 ser på oppgavene fra lærer som et forstyrrende element fordi fokuset på oppgavene tar bort de positive følelsene eleven er vant til å kjenne på når hen ser film – avslapping og følelsen av å bli underholdt. Det finnes ingen svar som gir noen pekepinn på om dette stemmer, og disse antagelsene blir derfor ren spekulasjon.

Elev 5 svarer videre at hens erfaring er at det i etterkant av filmvisningen vanligvis reflekteres rundt filmen og dens kontekst og betydning for undervisningen. Dette blir også fremhevet av lærer 5: «(...) det er derfor viktig at man går igjennom oppgavene i plenum, slik at alle har en sjans til å få med seg hva som var poenget med å se filmen, og hvilke viktige kritiske spørsmål en bør stille til den». Svarene fra elev 5 og lærer 5 sees i sammenheng med hva Braaten og Erstad (2000, s. 70-71) skriver om lærerrollen ved bruk av film i undervisningen: læreren bør åpne for diskusjon i etterkant av filmvisningen for å veilede elevene til selvstendig refleksjon. Elev 5 har erfaringer med en slik praksis når hen nevner at klassen reflekterer sammen om filmen. Lærer 5 viser i sitt svar at hen har et lignende fokus. Felles gjennomgang av oppgaver i plenum vil ofte innebære at det oppstår samtale og refleksjoner i klassen, da opplevelsene av filmen kan variere fra elev til elev.

Videre fremstilles hva elevene sier om hvilket pedagogisk opplegg med film de foretrekker med tanke på læringsutbytte. På spørsmål om hvordan de ønsker at film skal brukes for økt læring, pekte mange elever på at læreren må ha en eller annen form for opplegg for at de skal lære noe. Tendensen samsvarer med funnene i Kristoffersens (2015) undersøkelse av læreres bruk av film, som viste at lærerens fagkompetanse og evne til å skape kritiske diskusjoner om film er avgjørende for elevenes læringsutbytte. At lærere selv mener dette, er ingen overraskelse og på grensen til banalt. Det interessante her er at funnene fra elevintervjuene i denne undersøkelsen korrelerer med funnene fra lærerintervjuene: elevene opplever lavt læringsutbytte ved filmvisning uten et pedagogisk opplegg.

Svarene er ikke entydig om hvordan oppleggene i detalj skal se ut, men spriker i flere retninger. En forklaring på dette kan være at elevene svarer hva de foretrekker på grunnlag av

tidligere erfaringer med film. Det kan antas at elever i dagens videregående skole har opplevd bruk av film som læringsverktøy gjennom hele sitt utdanningsløp, og derfor kan sies å ha tilstrekkelig grunnlag til å danne seg oppfatninger om hva de selv lærer best av. Elev 16: «Det går an å starte og slutte med det, får å gi en introduksjon til hva man skal ha om. For å starte hvert kapittel, for eksempel». Om man ser svaret i sammenheng med lærersvarene, ønsker elev 16 at læreren skal gjøre som noen av lærerne svarer at de gjør: introduserer et nytt tema eller kapittel med å vise film. Hvorfor elev 16 ønsker at læreren skal bruke film for å avslutte temaet, kommer ikke frem. Når svarene fra elev 16 og lærer 4, som foretrekker som en del av en avslutning av gjennomgåtte tema, leses i lys av Butler, Zaromb, Lyle og Roedigers (2009) forskningsprosjekt, der de fant at studenter viste tendenser til å erstatte allerede tillært kunnskap med ny kunnskap fra filmer (s. 1161), må læreren gjøre grundige vurderinger med tanke på filmvalg. Om funnene nevnte funn er overførbare, bør det generelt ikke brukes film i undervisningen der fremstillingene ikke er korrekte, og spesielt ikke som avsluttende del, med tanke på testing av kunnskap i etterkant av et gjennomgått tema.

Videre rettes fokus på elevenes foretrukne opplegg ved filmbruk. Her ser man hva elev 18 sier om hvordan hen foretrekker at læreren bruker film: «Også er det bra å vise små klipp, og kanskje ikke en hel film, for da er det lett å falle ut. Hvis man har gått igjennom noe tidligere, og så viser små klipp til elevene, sånn at de klarer å feste det i hukommelsen, da blir det liksom sånn overlæring». Svaret hentyder at eleven ønsker at små klipp brukes i kombinasjon med lærerstyrt presentasjon eller dialog om temaet istedenfor visning av en hel film og kan her sees i sammenheng med hva Richard E. Mayer (2002) sier om den potensielle læringsverdien av å kombinere film med ord. Han mener at en kombinasjonsbruk vil føre til bedre læring hos eleven enn om læreren bare anvender én av delene (Mayer, 2002, s. 133). Elev 18 begrunner også svaret sitt med at visning av en film i sin helhet kan føre til at enkelte får problemer med å følge med, og knyttes dermed til hva Imsen (2014) skriver om motivasjon og oppmerksomhet, nemlig at motivasjonen for å følge med på filmen som vises må ses i sammenheng med filmens evne til å holde på elevenes oppmerksomhet (s. 123). Om filmen mislykkes med dette, kan enkelte elever miste oppmerksomheten, og dermed oppleve lavt læringsutbytte av filmbruken. Til tross for at det vil være vanskelig å velge filmer som evner å holde på samtlige elevers oppmerksomhet over tid, tyder svaret på at læreren bør tenke på tid og filmens lengde når hen planlegger å bruke film i undervisningen.

Undersøkelsen av lærernes redegjørelse for eget opplegg med film i historieundervisningen har her blitt sammenlignet med elevenes erfaringer og tanker om hvordan opplegg de lærer best av. Svarene viser at det er tydelige fellestrekk med hvordan lærerne begrunner og redegjør for egen filmbruk og hvordan elevene opplever det pedagogiske opplegget. Svarene fra elever om hvordan de foretrekker at film blir brukt, skiller seg dog fra enkelte av lærersvarene. Det kan tenkes at ved å kartlegge – enten av læreren eller med videre forskning på området – hvordan elever foretrekker at film anvendes i historieundervisningen, kan føre til at flere opplever større læringsutbytte og økt motivasjon for videre læring som følge av filmen de ser.

4.3 Motivasjon for læring ved filmbruk

Motivasjon og engasjement er sentrale begreper og aspekter når det snakkes om læring, og det blir igjen relevant å trekke frem hva læreplanen sier om lærerens oppgave for undervisningen, under prinsipper for opplæringen: læreren skal forsøksvis gjøre undervisningene interessante og engasjerende for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015a). Informantene fikk spørsmål om hvordan de opplever at filmbruk i historiefaget kan påvirke elevenes motivasjon for læring i historiefaget. På bakgrunn av hva Gunn Imsen (2014), skriver om motivasjon – at motivasjon forklarer hva som får individet til å ønske å gjøre en aktivitet (s. 294)– ble det i intervjuene forsøkt å undersøke nærmere hva det er med film som kan motivere elevene til å lære.

Lærerne ble spurt om hva de tenkte om filmens evne til å påvirke motivasjon for læring i faget, og samtlige lærere mente at filmbruk, av ulike grunner, øker elevenes motivasjon for læring i faget. Svar som: «Min erfaring er at det ofte er jubel når det skal vises film. Dette er noe elevene virkelig liker. Jeg tror det er slik på grunn av at film er noe de kjenner til, mens boka og tekst ofte blir kjedelig og ukjent for dem» og «Jeg har inntrykk av at det kan øke motivasjonen», fra henholdsvis lærer 3 og 6, viser tydelig hva de mener om filmens innvirkning på elevenes motivasjon og interesse for læring. To andre lærere trekker frem variasjon som en grunn til økt motivasjon, og belyser prinsippet om variert undervisning og hvordan det påvirker elevenes motivasjon: «Fordelen er at det ofte kan oppleves som variasjon og derfor også øke motivasjon» (lærer 2). Variasjon trekkes også frem som ett av mange aspekter ved motivasjon i svarene fra lærer 5:

Intervjuer: Hvordan tror du følelsene av filmen påvirker elevens interesse og engasjement for læring i historiefaget?

Lærer 5: Etter det jeg har erfart så liker elever å se på film i undervisningen, og av de filmene, filmklippene og dokumentarene jeg har vist har jeg opplevd engasjement rundt temaet/den historiske hendelsen. Jeg mener at det gir en økt interesse for faget på skolen, fordi det er variasjon i undervisningen.

Intervjuer: Hvordan kan elevens motivasjon for læring påvirkes ved bruk av film i historiefaget?

Lærer 5: Motivasjonen for faget kan jo øke, siden elever generelt liker å se på film. Jeg forsøker å gjøre filmen til en del av undervisningen, og derfor relevant til vurdering, hvilket kan skape en demotiverende effekt ved at eleven ikke bare skal bli underholdt, men må også reflektere og arbeide med filmen i etterkant. Likevel tror jeg at det er en bedre metode å ha en variert undervisning med film, enn at jeg selv skal formidle alt til dem.

Her tolkes svarene som at lærer 3 og 5 opplever at motivasjonen for læring kan øke på grunn av elevenes holdning til filmvisning: visning av film gir rom og mulighet for avslapping, der formålet er å bli underholdt, ikke å lære. Når lærer 5 går inn for at elevene skal aktiviseres med oppgaver, merker hen en at det har en demotiverende effekt. Lærer 1 opplever derimot at arbeid med filmen kan øke interessen og engasjementet: «Elevene har vært positive og de viser engasjement når filmen «plukkes fra hverandre»». Her må det understrekes at variablene er mange, og både tidsbruk, klassedynamikk og det pedagogiske opplegget kan ha innvirkning på hvordan læreren opplever at elevenes motivasjon for arbeidet med film påvirkes i etterkant av visningen.

Videre leses svarene fra elevene om hvordan de opplever at filmbruk påvirker deres egen motivasjon og interesse for videre læring i historiefaget. Indre og ytre motivasjon blir et tydelig moment i disse besvarelsene, og fra elevsvarene fremkommer en tydelig tendens som viser at det er den indre motivasjonen som gjøres gjeldende, da de fleste snakker om filmen som spennende og medrivende. Et unntak fra denne tendensen kommer fra svaret til elev 16, når hen sier: «Hvis man vet at filmen handler om det vi får på en prøve, for eksempel, blir det

lettere å følge med». Eleven har tilsynelatende fokus på ytre faktorer – å gjøre det bra på prøven – når hen snakker om motivasjonen for å se film. Riktignok kan det å gjøre det godt på en prøve være et kjennetegn på indre motivasjon ved å gå dypere inn i hva det betyr personlig for eleven, men svaret blir her tolket som om eleven ønsker ytre belønning i form av god karakter på prøven istedenfor følelsen av indre motivasjon, som av Imsen (2014, s. 295) forklares som ønsket om å gjøre en aktivitet fordi det føles morsomt, meningsfylt eller medrivende.

Resten av svarene fra elevene legger i stor grad vekt på variert undervisning og følelsene fra inntrykkene av film, og hvordan disse faktorene påvirker elevenes motivasjon i positiv grad. Fokuset på aspektet med variert undervisning illustreres her med uttalelser som: «(...) fordi det er veldig ensidig å bare stå å prate en hel time. Det tærer på.» og «(...) variere litt i undervisningen, ikke bare ha tavleundervisning», fra elev 12 og 18. Hvorvidt variert undervisningen kategoriseres som indre eller ytre motivasjon, er vanskelig å si noe om, men når elevene snakker om at ensidig undervisning blir kjedelig, kan en si at følelsen av at man gjør noe nytt og spennende kan påvirke motivasjonen i positiv retning. Disse følelsene kan sies å falle under kategorien *indre motivasjon*, om man igjen ser det i lys av hva Imsen (2014) skriver om fenomenet: Indre motivasjon beskriver handlinger som utføres på grunnlag av egen interesse, og kan for eksempel være handlinger som for individet er morsomt eller meningsfylt (Imsen, 2014, s. 295). At elevene føler en trang til variasjon i undervisningen, kan også kobles til hva Imsen (2014, s. 123) sier om oppmerksomhet og motivasjon. Når elev 12 og 18 snakker om viktigheten av variert undervisning, kan det tenkes at de gjør det fordi de føler at det over lang tid kan være vanskelig å følge med og være oppmerksom på hva læreren snakker om, som igjen kan gå utover deres motivasjon og interesse for hva læreren formidler (Imsen, 2014, s. 123).

Elev 16 reflekterer rundt variert undervisning og hvilke virkemidler filmen bruker som kan skape motivasjon, fordi det enten oppleves gøy eller gir følelsen av mening:

Intervjuer: Hva er det som gjør inntrykk ved film versus andre undervisningsmetoder?

Elev 16: Jeg tror det har noe med at filmer er laget for å lage et emosjonelt bånd med seeren for å få seeren til å følge med, mens hvis man bare har forelesninger og bare

hører på noen snakke, får man ikke de samme koblingene som i filmer, som er dramatisert og lettere å følge med.

Filmskaperens dramaturgiske virkemidler bør fremheves og diskuteres når det snakkes om filmens evne til å skape engasjement og interesse. På spørsmål til elevene om hvorvidt filmbruk i historieundervisningen har skapt interesse for en historisk hendelse, svarer elev 3: «Ja! Når læreren viste oss første episode av *Apokalypse*, samme dagen så jeg resten av serien hjemme (...) Den første episoden viste liksom hvordan han Stalin kom til makten, men så stoppet det helt opp før han faktisk hadde kommet til makten, så det var liksom en *cliffhanger*». Cliffhanger blir definert i Store Norske Leksikon som «... et fortellergrep som innebærer at handlingen slutter mens en eller flere sentrale rollefigurer i fortellingen befinner seg i en farlig situasjon, eller noe annet svært dramatisk står på spill» (Wålengen, 2019) og elevens svar forteller oss noe om hvilke krefter som ligger i filmatiske virkemidler. De konstruerte spenningsmomentene gjennom en skapt dramaturgi ga her elev 3 en indre motivasjon til å fortsette og se den påbegynte serien. Det kan bare spekuleres i om elevens interesse for Stalins veg til makten hadde vært like stor om ikke filmskaper hadde anvendt nevnte virkemiddel, eller om eleven hadde fått informasjonen fra en bok.

I utarbeidingen av intervjuguiden ble det lagt fokus på følelser knyttet opp mot motivasjon og interesse. Dette er i stor grad formet av mine egne erfaringer og oppfatninger om hvordan følelser kan påvirke interessen, engasjementet og motivasjonen, og må sees i lys av hva Krogtoft og Sjøvoll (2018) mener om subjektive oppfattelser i undersøkelsen. De sier at forutinntatthet og subjektive forestiller påvirker undersøkelsens prosesser og konklusjoner (s. 208-209), og jeg kan ikke derfor utelukke at utarbeiding og gjennomføring av intervjuene i stor grad bærer preg av min egen forforståelse av fenomenet.

Det er et tydelige fokus på følelser i svarene fra mange elever. Tre av fire elever i gruppe 1 svarer at *Sameblod* (2016) gjorde inntrykk på dem da de så filmen i historieundervisningen. Elev 4 forklarer hvordan følelsene hen fikk av å se filmen ga en indre motivasjon for videre læring om samenes historie og fornorskningen: «(...) at man har litt lyst å lære liksom, hvorfor skjedde fornorskningen. Man vet jo at det er på grunn av nasjonalismen, og det. Ja, man fikk litt lyst til å finne ut av hvorfor ble det som det ble». Svaret indikerer at eleven blir motivert til å lære mer om årsakene til fornorskningen av samene og svarer videre på

oppfølgingsspørsmålet om *hvorfor* hen blir motivert: «(...) man blir litt sint på deres vegne ... Frustrert». Svarene fra elev 4 sees her i sammenheng med hva Imsen (2014) skriver om motivasjon og følelser: «Grunnlaget for all motivasjon er følelser» (s. 297). Det er påfallende hvor ensidig gruppene var i fokuset på følelsene fra film og hvordan de påvirket motivasjonen og interessen for læringen. Dette støttes av elever i gruppe 1; Elev 2: «Tror kanskje at jo nærmere det er vårt eget folk, da, jo mer følelser blir det innblandet, med å tenke at, ja, vi har jo kanskje samiske røtter og sånne ting», og elev 1: «Nei, det er klart at man blir jo så klart følelsesmessig engasjert på andre sine vegner og andre sin smerte. Det blir man jo alltid, men så klart, når det er nærmere oss og mer tilknyttet til oss, så klart får man en annen type innvirkning». På oppfølgingsspørsmålet om hvorfor filmen inspirer til videre læring om fornorskningen, ser man at følelsen 'sinne' fungerer som motivasjon for elev 4. Elev 2 trekker inn *nærheten* til samene som en motivasjon for engasjement. Elev 1 oppsummerer med å forklare, slik jeg tolker det, at empati, definert som evnen til «(...) å forstå andre menneskers situasjon, spesielt deres følelser og behov» (Bøe, 2002, s. 316), påvirker graden av engasjementet som oppstår. Lignende tanker kommer frem av svaret til elev 9:

Jeg har lest boka *Da byen ble stille* (2014), og da er det litt mer fra Tromsø. Og jeg har fått interessen for å se dokumentarer av folk som faktisk var der, og som har opplevd. Den ene dokumentaren het *Trikken Til Auschwitz* (2013). Han forteller historien om hva som har skjedd med han, og det gjorde meg bare mer interessert å se det dem faktisk opplevde. Og gjennom å se reaksjonene hans, og se når han virkelig opplevde smerte fikk jeg mer interesse av å se folk som faktisk har opplevd det, og hvordan reaksjonene deres er. Jeg fikk ikke like mye interesse av å lese bøker.

Eleven forklarer hvordan hen opplever forskjellen mellom formidlingen av historie gjennom tekst og formidling gjennom film, og jeg tolker svaret som at eleven mener at filmens evne til å få publikum til å leve seg inn i andres følelser er større ved formidling gjennom film, enn gjennom tekst og bøker. Svaret rører ved et gjennomgående tema for oppgaven, og harmoniserer med hva historiedidaktiker Erik Lund (2011) sier om film: «Levende bilder kan skape innlevelse og innsikt på en annen måte enn bilde og tekst kan» (s. 165).

Elev 9 kommer, i likhet med elev 1 og 2 i gruppe 1, inn på aspektet med å føle interesse for hendelser som har funnet sted i geografisk nærhet til ens eget hjemsted, og oppgaven skal

senere vise hvordan dette kan påvirke læringen i historiefaget. Når enkelte av elevene sier at presentasjoner av lokallhistorie skaper motivasjon og nysgjerrighet for læring av historie, kunne det vært interessant å undersøke nærmere hvilke påvirkninger det har på interessen for historie innad i lokalsamfunn, men også på skoleelevers historieinteresse, når for eksempel en historisk film er spilt inn eller omhandler hendelser eller personer fra nærområdet.

Som det fremkommer i intervjuguiden med elevene, er det en rekke spørsmål som legger premisser for hvordan svarene vil se ut. Premissene for spørsmålene om og fokuset på motivasjon i undersøkelsen, grunner som nevnt i min egen oppfattelse og forforståelse av temaet, og bør dermed problematiseres, og igjen ses i lys av hva Krogtoft og Sjøvoll (2018) skriver om subjektive forforståelser, og hvordan de påvirker undersøkelsen (s. 208-209). Det ble forsøksvis prøvd, gjennom å stille åpne spørsmål, å redusere mine eksisterende erfaringer og forståelsers påvirkning ved innsamling av data. I analysen ble det i tillegg forsøkt å være kritisk til egne tolkninger som mulig, for å oppfylle kravet om refleksivitet (belyst i 3.3.2). Til tross for dette, kan jeg likevel ikke garantere at undersøkelsens validitet og reliabilitet er svekket som følge av mine forutinntatte oppfattelser og forståelser.

I all hovedsak trekkes filmbruk i historieundervisningen frem som et pedagogisk grep som kan være med å øke elevenes motivasjon og interesse for læring. Selv om begrunnelsene og tankene om temaet er delt innad i lærergruppen og elevgruppen, oppstår det klare tendenser av svarene til informantene; filmbruk gjør at undervisningen blir variert, som igjen gir elevene motivasjon, samt at filmens evne til å fremkalle følelser, enten gjennom følelser av spenning, sinne, tristhet og empati, gir følelsen av indre motivasjon for læring hos elevene.

4.4 Visuell læring i historiefaget

Følgende delkapittel tar for seg læring fra audiovisuelle inntrykk og vil danne grunnlaget for besvaring av forskningsspørsmålet «Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes læring?» I dette ligger fokuset på blant annet hvordan elever og lærere opplever elevenes læringseffekt fra filmbruk og hvilke hensyn som tas til elevenes læringsstiler. De kognitive og konstruktivistiske læringsteoriene som i denne oppgaven er nevnt i delkapittel 2.2.4, forklarer hvordan inntrykkene fra film kan danne grunnlag for læring, og brukes her til å se hvordan informantene oppfatter elevenes læringseffekt i lys av filmbruk. Er det tendenser i funnene som tyder på at læringsteoriene er

treffende for hvordan informantene i undersøkelsen opplever læringen, eller fremstår funnene motstridende med teoriene?

«Jeg opplever at elevene ofte uttrykker interesse rundt historiske filmer og at ofte kunnskapen sitter bedre i etterkant». Sitatet kommer fra lærer 2, som tidligere har sagt at hen ofte bruker film i historieundervisning. Videre ses det nærmere på hva lærer 1 har svart: «For det første er det mange elever som husker/lærer bedre gjennom å ha sett bilder/videoer». Svarene til lærer 1 og 2 gir ikke klarhet i hva lærerne sammenligner med når de sier at kunnskap huskes eller læres bedre med film, men muligens tenker de på tekst eller tavleundervisning. Svaret til lærer 3 sammenfaller med de foregående: «Samtidig tror jeg det er et godt verktøy for å få elevene til å huske poeng og hendelser». Fokuset på film som egnet verktøy for å huske ting blir igjen trukket frem – det er en tydelig oppfatning hos de nevnte lærerne om at informasjonen huskes bedre av enkelte elever når den kommer fra film og ikke tekst. Her gjøres den kognitive læringsteorien *tretrinnsmodellen* (Waugh & Normann, sitert i Imsen, 2014, s. 114-115) gjeldende: *tretrinnsmodellen* forklarer hvordan inntrykk prosesseres trinnvis i hjernen, der de til slutt ender opp i langtidshukommelsen som minner, eller kunnskap (s. 114-115). Teorien sier ingenting om hvorvidt læringsutbytte er høyere ved audiovisuelle sanseintrykk, og brukes kun her for å forklare hvordan læringen kan oppstå. Med dette som bakteppe, forankres tendensen fra lærersvarene som sier at film gir høyt læringsutbytte i teorien om *tretrinnsmodellen* (Imsen, 2012, s. 114-115).

Allikevel må det nevnes at man ikke vet noe om hva lærerne baserer sine svar på. Har de testet denne oppfatningen ved å for eksempel gjennomføre tester der læringsstoff kun er formidlet via film? Det fremstår for meg lite sannsynlig, men problemstillingen kan videre være interessant å undersøke og forsøke å måle i en annen studie. Det må stilles spørsmål ved lærernes evne til å være kritisk til egne oppfatninger om læringsutbytte hos elevene ved bruk av film. Det kan tenkes at de siterte lærernes holdninger til film som læringsverktøy farger oppfattelsen om at kunnskapen 'sitter' i hodet lenger ved bruk av film. Lærerne viser heller ikke til hvorfor de mener at minnene fra film lagres lengre enn ved bruk av andre læringsverktøy. Lærer 4 tar dissens når hen peker på ulemper ved filmbruk: «(...) lavt faglig utbytte i forhold til tida som er investert». Hen nevner ingenting i sine svar om at inntrykkene fra film kan føre til læring, og det kan tolkes som at hen ikke deler de andre lærernes oppfatning om filmens positive egenskaper som læringsverktøy. I og med at lærer 4 trekker

frem at filmbruk gir lavt læringsutbytte i forhold til tidsbruk, kan det antas at hen mener at tiden kunne vært brukt annerledes – til for eksempel tradisjonell undervisning eller oppgaveløsning. Dermed tolkes det videre som at lærer 4 setter visuell kunnskap lavere enn verbal kunnskap, og deler i så fall denne meningen med Bruner (sitert i Imsen, 2014, s. 177), som nettopp setter den kunnskapen man formulerer via språket høyest. Her må det tas høyde for at det muligens bommes i analysen, da det ikke fremkommer nødvendig klarhet i svaret til lærer 4. På tross av dette, tydeliggjør tolkningen samtidig en motsatt tendens i svarene fra de øvrige lærerne: det er ingenting som tyder på at *de* setter verbal kunnskap over visuell kunnskap. Allikevel er det slik at kunnskapen må måles og testes i form av prøver og lignende. Det blir da irrelevant hvor eleven henter kunnskapen sin fra, og derimot svært relevant hvordan eleven evner å omgjøre kunnskapen, enten den er visuell eller verbal, til tale eller tekst. Her gjøres både kognitive læringsteorier (Imsen, 2014, s. 64) og Bruners konstruktivistiske læringsteori om representasjonsformene (Bruner, 1997, s. 162) gjeldende, da de fokuserer på omgjøringen av kunnskap til språklige og tekstuelle symboler (2014;1997).

Når elevene snakker om egen læring er det som regel uten inngående kunnskap om psykologi, pedagogikk og læringsteorier, og svarene baseres dermed på egne oppfatninger og erfaringer. Dette er viktig å tenke på når man skal sammenligne svarene fra elevene med svarene til lærerne. Når flere av de spurte lærerne snakket om læring fra film, snakket de om bildenes evne til å feste seg i hukommelsen. Dette gikk også igjen i svarene fra alle de fire gruppeintervjuene med elevene, og knytter seg også naturlig til tretrinnsmodellen, av Waugh og Normann (1965, sitert i Imsen, 2014, s. 114-115).

Elevsvarene må her vurderes opp mot den indre dynamikken som oppsto i elevgruppene – det Jacobsen (2005, s. 155) kaller gruppeprosesser. Når elever i gruppene kom med uttalelser som bekreftet at man for eksempel husker ting bedre fra film, ble det, slik jeg tolker det, vanskelig for enkelte av de andre elevene å komme med svar av motsigende art, på grunn av den indre dynamikken i gruppen. Dette ble spesielt tydelig i to av gruppeintervjuene, der det raskt dannet seg en hierarkisk dynamikk, der et par av elevene tok og holdt ordet lenge, noe som resulterte i at de andre elevene meldte seg ut og ble passive.

Elev 17 kommer i sitt svar inn på den samme tendensen man kunne se i lærersvarene på spørsmålet om hvordan man lærer fra film: «Jeg føler at det fester seg mye lettere når man har

en visuell fremstilling, at du får bildene i hodet liksom og du husker det, istedenfor liksom å huske det noen har skrevet på tavla, som kanskje muligens er skrevet i boka». Videre utdypes temaet, når elev 15 sammenligner formidling via læringsverktøyene bok og film:

Elev 15: Ja, rundt holocaust. Man har jo endret litt om hvordan det faktisk skjedde, hvordan de faktisk skilte mellom personer, hvem som fikk leve og ikke leve, hvordan de samlet personer på samlebånd og brant dem i svære bål, og hvordan det har skjedd, ting man ikke har fått med seg, ting som ikke alltid står i historiebøkene, så kommer det fram på en helt annen måte da i film, hvordan det faktisk skjedde.

Svaret til elev 15 støttes av lærer 3: «Jeg tror mange elever foretrekker og trenger å se filmer (...) For mange er det ikke nok med tekst og bok». Elev 1, 3 og 11 er enige med elev 15 og 17 i at minner fra film huskes bedre enn minner fra tekst til elev, når de henholdsvis sier; «Ja, man husker jo bilder og videoer. Jeg vil si at man husker video bedre enn bilder», «Men det er jo bilder og videoer og ting du ser og ting du opplever, altså inntrykk du får som du husker mye bedre enn bare å lese en tekst», «Når man ser en film forbinder man jo det som blir sagt med bilder, og det er jo mye lettere å huske da».

Det fremkommer her en tydelig tendens i svarene fra informantene som fremhever den positive læringseffekten av formidling gjennom film, og kobles igjen til kognitiv læringsteori og Waugh og Normanns (1965) tretrinnsmodell (sitert i Imsen, 2014, s. 114-115), som peker på de kognitive prosessene ved prosessering av sanseinntrykk, og forklarer hvordan inntrykkene omgjøres til minner. Selv om modellen ikke er tilstrekkelig i sin forklaring av hvordan individet skiller ut og sorterer hvilke inntrykk som «fester seg» og hvordan sanseinntrykkene omgjøres til minner, brukes den her for å illustrere sammenhengen mellom læringsteori og informantenes oppfatninger om læringspotensialet ved filmbruk.

Som vist i kapittel 4.1, var det flere lærere som begrunnet sin filmbruk med at elever har ulike læringsstiler, og trekkes her frem for å belyse informantenes fokus på de individuelle forskjellene i læringsprosessene. Teorien om læringsstiler går igjen i flere av svarene til de intervjuede lærerne, og det kan tyde på at for mange lærere er det en faktor de ofte tar hensyn til i sin undervisning. Lærer 6 sår derimot tvil om teoriens gyldighet når hen svarer på spørsmålet om det tas hensyn til individuelle læringsstiler i undervisningen: «Læringsstiler

eksisterer i liten grad». Svaret sammenfaller med hva Lund (2011) skriver om læringsstiler: at det diskuteres hvorvidt læringsstiler er et reelt fenomen, eller om læringsstiler er kontekstavhengig og flytende, og dermed ikke en konstant i menneskelig psykologi (s. 66). Når elev 2 svarer: «Det er forskjell fra person til person da» på spørsmålet om hvordan visuell stimuli påvirker læring, kan det tolkes som hen mener at læringsstiler er en konstant i mennesket. Også flere elever ser ut til å mene at læringsstiler er et reelt fenomen når de forteller videre om hvordan de lærer historie fra film. Av svarene fra elevene er det en tydelig spredning av oppfatninger om hvilke læringsstiler hver enkelt har: «Jeg liker best å notere. Spesielt da fra tavla», svarer elev 8 på spørsmålet om hvordan læringsstil hen har. Elev 5 deler denne oppfatningen: «Jeg tror jeg lærer best av å skrive». Elev 12, som forteller om sin læringsstil: «Jeg glemmer av alt jeg leser. Spesielt siden jeg har dysleksi, og sånn (...) Når jeg ser dokumentarer (...) da husker jeg mye, i forhold til hvis jeg leser en tjukk tekst, da glemmer jeg».

På bakgrunn av tolkningen av datamaterialet fra intervjuene opp mot teori, fremgår det en klar tendens i svarene som tyder på at informantene – både lærere og elever – oppfatter at læringsutbyttet fra audiovisuelle medier lagres lenger i hukommelsen enn læring fra for eksempel tekst. Dette forklares også av nevnte kognitive læringsteorier. Denne innsikten reiser flere spørsmål. Om denne oppfattelsen deles av så mange, bør ikke en større del av læringen i faget være av visuell art, via bilder og film? Hva er i så fall grunnen til at det ikke er det? Har lærerne i denne undersøkelsen, i likhet med Bruner (sitert i Imsen, 2014, s. 177), en oppfatning om at visuell læring og kunnskap er annenrangs i forhold språklig og skriftlig kunnskap? Tolkes den klare tendensen i lys av Richard E. Mayers multimedia learning (2002, s. 133) som går ut på at optimalisert læring skjer ved en kombinasjonsbruk av visuell og tekstuell eller verbal formidling, bør det danne grunnlag for en ny måte å undervise på – der nettopp denne kombinasjonsbruken står sentralt.

Det må understrekes at oppfattelsene av læringsutbytte *ikke* er det samme som målt læringsutbytte, og en må være nøye i å skille mellom disse faktorene. Det later også til å være en generell oppfatning blant informantene om at teorien om individuelle læringsstiler stemmer, basert på min tolkning av svarene deres. Om den stemmer, legger i så fall denne

oppfatningen føringer for hvordan læreren gjennomfører sin undervisning og for hvordan elevene vurderer sin egen læring.

4.5 Historiebevissthet

Da intervjuet kom inn på temaet film og historiebevissthet, innledet jeg med å definere begrepet historiebevissthet for elevinformantene. Dette følte nødvendig da historiebevissthet har flere definisjoner og er et kompleks begrep som de fleste ikke har et forhold til. Det må også understrekes at det å måle elevenes historiebevissthet er en utfordrende oppgave. Derfor måtte jeg i intervjuguiden utforme spørsmål som kunne fremkalle svar som ga elevene muligheten til å vise evne til refleksjon rundt historie, og på den måten belyse elevenes historiebevissthet, for å kunne besvare forskningsspørsmålet «Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes historiebevissthet?»

Selv om jeg definerte begrepet for elevene, forsikret jeg meg ikke om at de hadde forstått det som i utgangspunktet er et diffust begrep, noe som ble synlig i svaret til elev 5 om filmbruk i historieundervisningen kan påvirke historiebevisstheten: «Jeg synes det spørsmålet var litt vanskelig». I etterkant ser jeg at enkelte svar om temaet muligens kan kategoriseres som feilkilder, da noen informanter – både lærere og elever – ga svar som i liten grad samsvarte med spørsmålene. Det tyder på at spørsmålene med fordel kunne vært omformulert, for å øke sannsynlighet for tydelighet og relevans i informantsvarene – og videre svarenes validitet og reliabilitet. Her må det dermed, som Jacobsen (2005) skriver, foretas «(...) en kritisk drøfting av kildens *evne* til å gi riktig informasjon om det vi studerer» (s. 217) – for å oppfylle kravet om refleksivitet.

Når det er sagt, kom det også det som kan kategoriseres som relevante svar fra informantene. Svarene fra lærerne viser tendenser til enighet om at film på en eller annen måte påvirker elevenes historiebevissthet. Unntaket var svaret fra lærer 4, som svarte «tja ...» på spørsmålet om film kan påvirke historiebevisstheten til elevene. Tendensen tydeliggjøres med svar som «Jeg tror dette er et av de viktigste styrkene til en film» og «Jeg tror det ofte kan være med å påvirke deres historiebevissthet i positiv forstand, men dette fordrer at læreren supplerer med historisk kontekst og oppklaring rundt temaet» fra henholdsvis lærer 6 og 2. Sistnevnte sitat understreker og peker på viktigheten av at læreren moderer og veileder i undervisninger med bruk av film, og kan knyttes til Kristoffersens (2015) avhandling, som fant at «(...) elevenes

læringsutbytte i stor grad påvirkes av lærerens kompetanse, og det anses som viktig at læreren evner å stille kritiske spørsmål til filmen som vises» (s. 49). Det er naturlig at lærerne i både Kristoffersen (2015) og undertegnede undersøkelser har denne oppfatningen. Det interessante vil være å se hvorvidt elevene i denne undersøkelsen er enige i dette.

Videre belyser lærer 5 sentrale momenter innenfor fenomenet historiebevissthet:

Intervjuer: Si litt om tankene dine om filmens evne til å påvirke historiebevisstheten til elevene.

Lærer 5: Ved å bli presentert med illustrasjon av folk som har levd før skaper det en nærhet til fortidsmennesket på en måte jeg selv ikke er i stand til å gjøre som formidler alene. Ved å presentere gamle problemstillinger opp mot like problemstillinger i dag, skaper det også en forståelse av hva man ønsker å gjøre som fremtidens menneske. Det spennet mellom fortid, nåtid og framtid vil kanskje øke betydeligere om jeg presenterer problemstillinger som er like viktig nå som det var før.

Svaret leses i lys av hva Lund (2011) skriver om temaet: «Levende bilder kan skape innlevelse og innsikt på en annen måte enn bilde og tekst kan» (s. 165). Filmens særegne evne til å skape nærhet og empatisk kontakt ble fremhevet, og svaret viser at lærer 5 er enig med Lund (2011) om filmens evne til å skape empati hos elevene, og kan også sees i sammenheng med de kvantitative undersøkelsene til Donnelly (2014) og Hansen (2015). I sine undersøkelser fant de at henholdsvis 72% og 75% av lærerinformantene begrunnet sin filmbruk i historieundervisning med filmens evne til å skape historisk empati og innlevelse. Dette poengteres også i svaret fra en elev fra denne undersøkelsen. Svaret viser at det er sammenheng mellom hvordan lærerne og elevene oppfatter filmens evne til å skape empati:

Intervjuer: Hvordan blir deres historiebevissthet påvirket av filmbruk i historieundervisningen?

Elev 9: De følelsene som kommer frem, får deg til å tenke: hva hadde jeg gjort hvis jeg levde da og da? Og hvordan opplever de det i dag? Det er mange spørsmål som går i tankene.

Evnen til empatisk tenkning kommer frem – som en følge av følelsene som oppstår av inntrykkene – i svaret, når eleven her reflekterer og plasserer seg selv i andre historiske kontekster, og i tillegg funderer på valgene hen selv hadde tatt i situasjonen. Sitatene fra lærer 5 og elev 9 sees i sammenheng med meningsinnholdet i begrepet historiebevissthet, som har fokus på hvordan individet orienterer seg og reflekterer rundt samspillet mellom tidsdimensjonene, og hvordan det påvirker individets valg i fremtiden (Lund, 2011), og kan sies å være et eksempel på at filmen i dette tilfellet påvirket eleven til å vise og uttale sin historiebevissthet. Formålsdelen i historiefaget (belyst i 2.1.1) sier blant annet at innsikten i hvordan mennesker i fortiden har tenkt og handlet skal danne grunnlag for refleksjon over egne verdivalg (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Når man tolker dette i lys av svarene fra lærer 5 og elev 9, ser man klare sammenhenger med tanke på at innlevelsen fører til selvrefleksjoner. Dette ser man også flere eksempler på i andre informantsvar.

Elever fra tre ulike grupper (gruppe 1, 3 og 4) presiserer også at lærdom fra historie gjennom film kan fungere som en påminnelse om hvilke feil mennesker i fortiden har begått, og hvordan mennesker i samtiden og fremtiden kan lære av disse. Ifølge Kvande og Naastad (2013, s. 50) har dette alltid vært en målsetning for historiefaget, og det er tydelig at elevene har sammenfallende oppfatninger om nytteverdien av faget. Elev 2: «Det er jo viktig å huske feil vi har gjort (...) for å kunne lære av det og bruke det». Videre leses svaret til en elev i intervjugruppe 3:

Intervjuer: Hvordan blir deres historiebevissthet formet av filmbruk i historieundervisningen?

Elev 12: For å forebygge de handlingene, som for eksempel at holdninger ikke skal gjenoppstå, sånn som for eksempel det jødehatet nazistene hadde, at det ikke skal bli en ny stor gruppe av nynazister, for eksempel at man må få et brutalt eksempel på hva som har skjedd for å skjønne hvor mye man er imot det som har skjedd (...) Det setter ting i perspektiv, liksom, og lettere å se: det har skjedd, og hvorfor det er som det er i dag.

Svaret til elev 12 er uklart og usammenhengende, og gyldigheten på svaret kan derfor diskuteres. Postholm og Jacobsen (2011) skriver at en må vurdere graden av gyldighet på

svarene som danner grunnlag for konklusjonene i undersøkelsen, og hvorvidt funnene er generaliserbare for andre undersøkelser (s. 126-128). Svaret over er neppe generaliserbart, da det er uklart og delvis irrelevant for spørsmålet. Jeg tolker det allikevel som et forsøk på refleksjon om hvordan film illustrerer og eksemplifiserer hva jødene ble utsatt for under andre verdenskrig, samt hvordan filmens illustreringen gir perspektiver som kan danne mening i sammenheng mellom tidsdimensjonene. Svaret kan også tolkes i sammenheng med hva Kvande og Naastad (2013, s. 50) skriver, nemlig at historiefagets formål er å lære av feil begått av mennesker i fortiden. Når elev 12 svarer at de brutale eksemplene på ting fra fortiden presenteres via film, gjør det hen ekstra bevisst på sitt eget moralske og politiske ståsted. For denne eleven hadde dermed filmbruk i historieundervisningen en påminnende effekt.

Videre sammenlignes funnene fra elev- og lærerintervjuene, og her ser man tendenser til at informantenes tanker om films evne til å påvirke historiebevisstheten sammenfaller. I utformingen av intervjuguiden måtte jeg som nevnt finne måter å få elevene til å uttale sin historiebevissthet ved å få dem til og dele tanker og refleksjoner om hvorvidt de noen gang har dratt paralleller fra innhold i filmen til egne liv. Dette er også et viktig aspekt med tanke på læring, for ifølge Bruner må læringserfaringene føles relevante for elevene, og de må føle at fagstoffet er nyttig for livene deres (sitert i Imsen, 2014, s. 172). Det resulterte blant annet i følgende spørsmål og svar:

Intervjuer: Hvordan har dere knyttet noe dere har lært fra historisk film opp mot situasjoner i nåtiden og egne liv?

Elev 7: Jeg knytter ofte ting jeg lærer i historie eller ting jeg lærer om historien til meg selv (...) etter å har lært om alt nazismen hadde gjort under holocaust og det, så tenkte jeg: hva hvis jeg var en nazistvakt på en konsentrasjonsleir under andre verdenskrig? Hva hadde jeg gjort? Og svaret jeg kom fram til var at jeg hadde mest sannsynlig ikke vært en superhelt som hadde reddet alle jødene. Jeg hadde sannsynlig vært ganske feig, og det gjør meg ganske sårbar for å bli målgruppe for å bli ledet av en sterk ideologi som nazismen. Så det er ganske viktig å trekke sånne paralleller.

I lys av hva Bruner mener over om fagets relevans og nytte for eleven (sitert i Imsen, 2014, s. 172), ser man at elev 7 gjør historiske hendelser relevant for sitt eget liv ved at hen diskuterer sine egne valg i tenkte situasjoner. Om svaret sees i lys av utdrag fra formålsdelen:

«Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet (...)» (Utdanningsdirektoratet, 2009a), ser man også at inntrykk fra film får eleven til å reflektere rundt egen selvforståelse- og oppfattelse. Utdraget knyttes også opp mot svaret til en elev som diskuterer religion opp mot historie og film:

Eleve 5: Jeg har vokst opp i et land der det bare er én religion. Det er bare muslimer. Så du hører bare negative ting. Men, nå som jeg har sett hvordan jødene ble behandlet, så får jeg et annet perspektiv. Folk er bare folk, og religion er ikke like viktig. Og i en film så ser du det menneskelige i et menneske, og det gjør det mye enklere å tenke at det å være et godt menneske er det som spiller noen rolle. Religion er ikke like viktig lenger.

Selv om vinklingen og budskapet er ulikt de andre svarene, er innholdet svært relevant når det snakkes om historiebevissthet. Denne eleven har gjennom inntrykk og kunnskap fra film endret sine personlige perspektiver og oppfatninger om religion og mennesker. Også dette svaret knyttes til følgende utdrag fra formålsdelen i historiefaget: «Historiefaget kan ha stor betydning for hvordan individet forstår og oppfatter seg selv og samfunnet, og for hvordan den enkelte skaper sin identitet og tilhørighet med andre. Opplæringen skal styrke elevens viten om og innsikt i sentrale begivenheter og utviklingslinjer i historien» (Utdanningsdirektoratet, 2009a). Når man ser at eleven har kommet frem til – gjennom ny innsikt om Holocaust – at religiøse og kulturelle forhold kan i negativ grad påvirke hvordan man ser på menneskene rundt seg. Eleven kan dermed potensielt danne seg nye forståelser og oppfatninger om sin egen identitet og plass i samfunnet, som igjen kan skape tilhørighet til andre.

Når filmen tilsynelatende har denne kraftige evnen til å danne nye forståelser om både historie, samfunn og mennesker, er det grunnleggende, og særs viktig at det rettes kritiske blikk mot både den som formidler og informasjonen som formidles.

4.6 Kildekritikk

Et av oppgavens forskningsspørsmål omhandler hvordan bruk av film i historiefaget kan påvirke kildekritiske ferdigheter hos elevene. Fokuset vil her være på hvordan lærere og elever knytter filmbruk opp mot ferdigheter i kildekritikk og kritisk tenkning, og hvordan funnene tolkes i lys av læreplanmålene om kildekritikk. Læreplanen LK06 har, som nevnt i kapittel 2.1, tydelige målsetninger for hva elevene skal kunne om kildekritikk i historiefaget. I formålsdelen står det at: «Faget skal fremme evnen til å bearbeide og vurdere historisk materiale og annen informasjon» (Utdanningsdirektoratet, 2009a), og i to kompetansemål i historie etter vg3 vektlegges kildekritisk tilnærming, når noen av målene er at elevene skal kunne; «(...) identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger» og «(...) utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling» (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Dette poengteres også av Kjeldstadli (2010), som sier at elevene skal «(...) lære en analytisk, «vitenskapelig» arbeidsmåte tilpasset deres alder» (s. 283). Både Kjeldstadli (2010, s. 283) og læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2009b) legger her tydelig vekt på at elevene skal arbeide med kildekritikk, men hvor bevisste er de intervjuede lærerne på dette? Og hvordan påvirker det deres pedagogiske filmbruk?

«Fint å bruke det rundt refleksjoner om kildekritikk» svarte lærer 1. I likhet med lærer 1, svarte også resten av lærerne at de synes film egner seg som læringsverktøy til arbeid med kildekritikk. Læreplanmålene ble indirekte nevnt av to lærere, her illustrert med et sitat fra en av de: «Læreplanen legger jo stor vekt på kildekritikk, og historiske dokumentarer og filmer har en stor påvirkning på det man lærer om historie i dag». Det kommer ingen klare tendenser fra lærersvarene om hvordan de forholder seg til læreplanen. Svarene kan enten tolkes som om at læreplanen ikke anvendes aktivt når det jobbes med kildekritiske ferdigheter og film, eller som at lærerne tar det for gitt at all undervisning styres av læreplanens føringer, og dermed ikke følte at det var nødvendig å nevne.

I svarene fra elevene og lærerne ble de kildekritiske aspektene ved filmbruk i historieundervisningen til stadighet fremhevet, uavhengig av om jeg som intervjuer stilte spørsmål om det. Det kan tyde på flere ting. Det åpenbare er at lærerne er svært bevisste på kildekritikk, både i planleggingen og i arbeidet med film i historiefaget. Det interessante her er at det også hos elevene stadig vekk ble fremhevet hvor viktig det var å ha en kildekritisk

tilnærming til filmen. Det er vanskelig å si noe om hvem eller hva som har gjort elevene såpass bevisste på det kildekritiske aspektet ved å se film, men det kan her tolkes som om at historielærerne har påvirket elevenes bevissthet om kildekritikk gjennom å ha fokus på temaet i sin undervisning.

På spørsmålet om hvordan lærerne fokuserer og jobber med kildekritisk med film som kilde, blir det synlig at metodene blant lærerne varierer. Ifølge Erik Lund (2011) må film som kilde granskes på lik linje med andre kilder, og Lund (2011) fremhever viktigheten av å kartlegge filmens opphav, hva innholdet er og hvilken kontekst filmen ble skapt i (s. 166). Videre foreslår han at lærere utvikler pedagogiske opplegg som i større grad gjør elevene til kritikere heller enn konsumenter. Dette kan ifølge Lund gjøres ved at elevene analyserer filmens bruk av virkemidler (2011, s. 167). Hvordan forholder lærerne i undersøkelsen seg til Lunds anbefalinger?

Lærer 5: Ja. Som sagt så lager jeg relevante oppgaver som stiller kritiske spørsmål til vinkling og kildebruk i dokumentarer, dramatiske filmer og filmklipp. Jeg kan dele ut slike spørsmål mens de ser på filmen, slik at eleven vet hva hen skal se etter, og så skal de løse dem etter filmen har blitt vist.

Når svaret til lærer 5 sees i lys av hva Lund (2011) skriver om kildegransking, ser man at forskjellene handler om arbeid med filmens opphav. Lærer 5 nevner ingenting om fokus på dette. Heller ikke de andre lærerne svarte at det var noe de fokuserte på i sitt opplegg, og det vitner om en tydelig avstand mellom fagmiljøets føringer og lærernes praktisering av kildegranskingsreglene. Her bør det presiseres at flere lærere var svært generelle i sine svar om kildekritikk i pedagogiske opplegg, og man kan derfor ikke si med sikkerhet at de ikke følger kildegranskingsreglene som nevnes av Lund (2011, s. 166). Følgende sitater fra henholdsvis lærer 3, 4 og 2 eksemplifiserer dette; «Det kan skje på mange måter. En av måtene er å undersøke faktiske kilder med en bestemt hendelse på filmen», «Man må alltid gjøre elevene bevisst på at det er noen som har skapt budskapet filmen sender» og «Jeg understreker at regissøren har full frihet til å lage sin egen tolkning av virkeligheten». Fokuset i sitatene rører ved deler av de påkrevde kildegranskingsreglene ved historiebruk, nemlig gransking av kildene som ligger til grunn for fremstillingen, samt gransking av filmskaperens vinkling og budskap. Når en igjen ser på kompetansemålene som omhandler

kildekritikk i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2009b), ser man at lærernes svar rører ved noen av ordene i kompetansemålene; «Identifisere og vurdere historisk materiale av ulik art og opphav som kilder, og bruke det i egne historiske framstillinger», «utforske ulike korte historiske framstillinger av en og samme hendelse, og diskutere forfatterens valg av innfallsvinkel og spørsmålsstilling» (Utdanningsdirektoratet, 2009b). Det er særlig to ting som trekkes frem av lærerne og som sammenfaller med kompetansemålene: det å identifisere kilder som kan si noe om filmens troverdighet, og det å diskutere forfatterens – her filmskaperens – vinkling og budskap.

På spørsmål om hvordan lærerne oppfatter og vurderer elevenes evner til kritisk tenkning med tanke på filmbruk i historieundervisningen, svarer lærerne også her ganske forskjellig, men nesten samtlige lærere svarer at elevenes kildekritiske evner, ferdigheter, tenkning og bevissthet varierer. Lærer 3 skiller seg fra de andre med svaret: «I utgangspunktet er denne evnen dårlig, men etter opplegget som er nevnt i forrige spørsmål blir de mer bevisste og kritiske» og viser til at fokuset på kildekritikk i det pedagogiske opplegget hjelper eleven til å bli bevisste og kritiske. Lærer 1 og 2 belyser variasjonen i en elevgruppe og deres evne til kritisk tenkning og svarer at enkelte elever er svært ukritiske, og «sluker» filmens vinkling, mens andre har en mer kildekritisk tilnærming. Lærerne har til felles at de opplever elevenes kildekritiske evner ved filmvisning som varierende i kvalitet. Tre av seks lærere sier at de opplever at det pedagogiske oppleggets fokus på kilder øker elevens evne til kritisk tenkning, og trekker frem at det å drive med kildekritisk arbeid øker elevenes engasjementet i undervisningen. Sammenfaller lærernes og elevenes oppfattelser, tanker og refleksjoner om temaet?

For hvor bevisste er elevene, ifølge dem selv, på kildekritiske forhold når det kommer til filmbruk i historiefaget? Elevenes meninger ble raskt synlig da mange elever tok initiativ til å snakke om det, uten at jeg som intervjuer tok det opp. Undersøkelsene til Sam Wineburg (sitert i Utdanningsdirektoratet 2015b) fant at elevene de intervjuet ikke vurderte, sammenlignet eller kontekstualiserte kildene de brukte (Udir.). Det kan for eksempel i ytterste konsekvens føre til at elever baserer sin historieforståelse på filmer som er basert på sanne historier, men tar snarveier når det kommer til fremstillingen av den faktiske hendelsen. Problemet vises tydelig i Butler, Zaromb, Lyle og Roedigers undersøkelse (2009), der de fant at studenters historiekunnskap påvirkes av informasjon fra spillefilmer – uavhengig av om

informasjonen er korrekt eller ei (s. 1161). Dette sees i lys av svar fra elevinformanter i denne undersøkelsen når de snakker om læring av historie gjennom film:

Elev 3: (...) jeg mener at filmer er et veldig, veldig stort problem, egentlig spesifikt spillefilmer, fordi setter den tanken i hodet seg om filmen, så selv om du faktasjekker det etterpå, så er det lettere å huske filmen enn når du faktasjekker. Så da, hvis du venter to, tre uker, så har du glemt hva du faktasjekka, men du husker fortsatt filmen. Og da husker du det feile bildet av historien.

Elev 1: Så med spillefilm, er det lett å bli feillært, på en måte.

Ansvar for å redusere denne effekten ved filmbruk i undervisningen, faller naturligvis ned på historielæreren. Som tidligere vist, har lærerne i varierende grad tro på elevenes evner når det kommer til kildekritisk tilnærming og tenkning. Fra tolkningen av svarene fra gruppeintervjuene med elevene fremkommer det funn som peker i motsatt retning av funnene til Wineburg (sitert i Utdanningsdirektoratet 2015b) og Butler, Zaromb, Lyle og Roediger (2009), nemlig at elevene har et bevisst forhold til kildekritikk i historiefaget. Dette kan ikke sies for sikkert, i lys av elevenes muligens svake evne til å være selvkritiske, svarenes kvalitet og undersøkelsens kildegrunnlag. Samtlige grupper var tydelige på at filmbruk i historieundervisningen kan være problematisk med tanke på kilder og kildekritisk tenkning. Her må en ta i betraktning av elevene sannsynligvis ikke har inngående kunnskaper om kildegranskningsreglene, og svarene må derfor tolkes deretter. Svarene kan også være et resultat av intervjuereffekten, som oppstår når intervjueren påvirker informantene og svarene deres, bare i kraft av å være en autoritet eller en fremmed. Ønsket om å fremstå som fornuftige og kritiske ovenfor meg som intervjuer og fremmed, kan tenkes å ha påvirket svarene. En som tilsynelatende ikke lot seg affisere, var elev 11, da hen svarte: «Når man ser en film, tenker man jo ikke kritisk, veldig sjeldent». Svaret indikerer at denne eleven er i stand til en viss grad av *metakognisjon*, som innebærer å reflektere rundt egen læring og tenkning, og skiller seg fra hovedtendensen i svarene fra elevinformantene, som var at elevene tenkte på seg selv som kildekritiske når det kommer til å vurdere film de ser i historiefaget. Hvorvidt elevene faktisk er kritiske når de ser film med historisk innhold, kan diskuteres, men det har jeg ikke grunnlag til å si noe mer om her. Uansett er fokuset her å ta

stilling til tankene og refleksjonene elevene gjør seg om temaet, og ikke å måle kvaliteten på de faktiske evnene.

Elev 5 og 17 tenker henholdsvis høyt om problemet med filmskaperens friheter når de blir spurt om kildekritikk ved filmbruk i historiefaget; «Det er litt utfordrende, spesielt med filmatiske friheter» og

Det kommer jo litt an på hvem som har laget filmen, og hvordan den er fremstilt. Det har jo med at hvis det for eksempel er en stor regissør som har laget filmen, er det mest sannsynlig litt endret for å få det mer interessant, samtidig som de prøver å få frem det som faktisk skjedde. Så alt blir jo ikke helt historisk korrekt.

Disse elevene viser at de er bevisste på filmskaperens rolle når det gjelder hvordan filmen forholder seg til fakta. Ses svarene i lys av kompetansemålet som omhandler forfatterens vinkling og spørsmålstilling, kan man med utgangspunkt i svarene si at elev 5 og 17 ville kunne være i stand til å oppnå dette kompetansemålet.

Vinkling, budskap og opphav blir også trukket frem i en samtale mellom elever i gruppe 3: Elev 11: «Nesten alle filmer handler jo om de allierte og de snille, men vi vet jo ikke hva de gjorde mot tyskerne da.» Elev 13: «Man får jo se andre verdenskrig fra den britiske siden, men det er liksom ikke så mange filmer fra tyskernes side.» Sitatene viser elevenes evner til å forholde seg kritisk til blant annet opphav og vinkling, og når svarene knyttes fra nevnte elever opp mot Wineburgs undersøkelse (sitert i Utdanningsdirektoratet 2015b) – som finner at elever ikke vurderer eller kontekstualiserer kildene de bruker – ser man motstridende tendenser i denne undersøkelsens funn. Å reflektere om spørsmål som har å gjøre hvem som skriver historien og hvilke kulturelle faktorer som gjør at vi i Norge og i vestlig kultur har for vane å konsumere ensidige gjenfortellinger fra krigen, viser at disse elevene evner å reflektere rundt kontekst og opphav. Enkelte av elevene later til å ha et nesten intuitivt forhold til kildekritikk når de svarer, som om det er en selvfølge for de at man må ta hensyn til kildekritiske forhold ved filmen, som for eksempel ved filmskaperens vinkling og budskap.

5 Oppsummering og konklusjon

Først vil jeg i dette kapittelet oppsummere og besvare forskningsspørsmålene og problemstillingen, før jeg til trekker konklusjoner og ser på veien videre. Gjennom en fenomenologisk tilnærming til undersøkelsen har svarene fra informantene blitt analysert og sammenlignet med hverandre og i lys av teori og forskning, og danner her grunnlaget for besvarelsen av problemstillingen «*Hva tenker elever og lærere ved to videregående skoler i Tromsø om filmbruk i historieundervisningen?*».

Jeg ville med forskningsspørsmålet «Hvordan begrunner og vurderer læreren sin egen filmbruk, og er det samsvar mellom lærerne og elevenes opplevelser av filmbruk i historieundervisningen?» avdekke hva som lå til grunn for lærerens filmbruk, samt se på om det var korrelasjoner mellom informantenes opplevelse av filmbruken. Lærernes begrunnelser for filmbruk i historieundervisningen kan oppsummeres med tre hovedpunkter: lærerne bruker film for å illustrere fagstoff, variere undervisningen og til å arbeide med kildekritikk. Ifølge de spurte lærerne formidler og illustrerer filmen fagstoffet på en annen måte enn det læreboken og læreren selv makter å gjøre. Et sentralt element som trekkes frem av lærerne er at filmen evner å levendegjøre fagstoffet. Det gjør ifølge lærerne at elevene lever seg mer inn i formidlingen når det skjer via bruk av film. Variasjonen i undervisningen som følge av filmbruk er som nevnt en begrunnelse som gikk igjen i svarene fra lærerne og står igjen som en klar tendens. Noen lærere mente at enkelte elever trenger denne variasjonen for å engasjere seg i undervisningen og fagets innhold. I en forlengelse av dette begrunnet noen av lærerne sin filmbruk med at de, ved å anvende film, tar hensyn til elevenes forskjellige læringsstiler – da det av flere lærere oppfattes at enkelte elever lærer bedre ved å ta inn informasjon fra audiovisuelle kanaler. Det siste hovedpunktet fra svarene fra historielærerne om hvorfor de bruker film i sin undervisning, er kildekritiske hensyn. Det fremkom av svarene at lærerne anser film som et godt redskap til arbeid med kildekritikk, særlig med tanke på å bevisstgjøre elevene på kildekritiske forhold som for eksempel filmskaperens frihet og bruk av kilder.

For å kunne si noe om det er samsvar mellom lærernes og elevenes opplevelse av hvordan filmbruk i historieundervisningen fungerer, måtte begge perspektiver kartlegges. Av tolkningen av svarene kom det frem at majoriteten av elevene opplever at filmbruken er tilknyttet et pedagogisk opplegg. Ingen av elevene i undersøkelsen opplever at film ble brukt som belønning eller underholdning i undervisningen, og samsvarer med hva lærerne forteller i

sine svar. Enkelte elever mente at lærerne bør endre på sitt opplegg ved bruk av film, mens andre er tilfredse med lærerens bruk. Mange elever hadde meninger om hvordan film bør anvendes for å maksimere læringseffekten, og det handlet i stor grad om detaljer rundt lærernes opplegg, for eksempel om oppgavetype og rekkefølgen på disse og filmens lengde, men det fremkom ingen klare enigheter om dette. Allikevel var elevene enige i at et pedagogisk opplegg rundt filmvisning i historiefaget er høyst nødvendig for læringseffekten.

Inntrykket fra analysen og drøftingen av svarene sier meg at lærerne i denne undersøkelsen tar didaktiske og pedagogiske hensyn når de planlegger undervisningsopplegg med film som læringsverktøy. Når lærerne forteller om sine opplevelser fra undervisningssituasjoner med filmbruk, er det tydelig at elevene deler oppfatningen, og at de i tillegg forstår hvordan opplegget knyttes opp mot eget læringsutbytte.

Med utgangspunkt i forskningsspørsmålet «Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes kildekritiske ferdigheter?», fremkommer det en trend i svarene fra intervjuene om at lærerne har et sterkt fokus på kildekritikk når de anvender film i historieundervisningen. Samtlige av de seks lærerne vektla hvor viktig det er å være kildekritisk når film brukes i undervisningen, selv om ingen av de refererte til de konkrete målene i læreplanen som omhandler kildekritikk. Lærerne viste derimot til hvilke opplegg og oppgaver de har brukt for å jobbe med kildekritikk og film. Lærernes sier at oppleggene deres i stor grad har fokus på kildegransking, og da særlig på filmens kildegrunnlag. Det kommer allikevel ikke klart frem hvorvidt lærerne forholder seg til de aktuelle kildegranskningsreglene som gjelder for riktig anvendelse av kilder, i denne oppgaven fremsatt av Lund (2011, s. 166). Når det kom til hvordan lærerne opplever elevenes evne til å forholde seg kritiske til filmer som blir vist i historieundervisningen, var oppfatningene delte: lærerne mente at dette kunne variere – noen sa at elevene i liten grad forholder seg kritiske til filmens fremstilling og innhold, mens andre svarte at de opplevde at elevene evnet dette. Enkelte lærere opplevde at arbeidet med kildekritiske forhold opp mot film påvirket elevenes kildekritiske fokus og ferdigheter i positiv retning.

Fra gruppeintervjuene med de 19 elevene kom det frem at elevene vurderte seg selv som kritiske seere som forholder seg kritisk til filmens innhold. Elevene fremsto også bevisste på problemene som oppstår når film blir brukt som læringsverktøy og kilde i historiefaget. De

diskuterte viktigheten av å vurdere filmens opphav, kontekst og vinkling. De var i tillegg tydelige på at filmbruken kan virke mot sin hensikt – filmen kan i verste fall formidle feilinformasjon og danne grunnlag for feillæring.

Elevene pekte også på hvor viktig det var for læringen deres at læreren legger til rette for arbeid med kilder ved filmbruk. Selv om det var enighet blant elevene om at læreren må lage oppgaver som har fokus på kildekritikk for at de skal lære best mulig, var det stor variasjon i svarene når det kom til *hvordan* opplegget og oppgavene skulle se ut, og det fremkom ingen klare tendenser eller enigheter om dette.

Det er dermed ikke direkte samsvar mellom lærerne og elevenes oppfatning om hvorvidt elevenes evner å forholde seg kritiske til filmens innhold. Elevinformantene mener at de evner dette, men det støttes ikke av lærerne, da de er delte i sin oppfatning om hvordan filmbruk påvirker elevenes kildekritiske ferdigheter.

Fem av seks lærere i undersøkelsen svarte at de tror filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes historiebevissthet i positiv grad. Filmens evne til å fremkalle empati og innlevelse i fortidsmenneskets liv var faktorer som ble løftet frem da lærerne forklarte hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes historiebevissthet. Nevnte faktorer blir også fremhevet av elevinformantene. Mange elever ga utdypende og personlige svar da de snakket om hvordan inntrykk fra film påvirker hvordan de tenker om historie, og hvordan historiebevisstheten deres formes av film i og utenfor skolen. Svaret på forskningsspørsmålet «Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes historiebevissthet?» blir dermed, på grunnlag av drøftingen av funnene, at det i denne undersøkelsen er stor grad av samsvar mellom hvordan lærerne og elevene tenker om fenomenet – og det er enighet mellom informantgruppene om at filmbruk i historieundervisningen påvirker og er med på å øke elevenes historiebevissthet.

Forskningsspørsmålet «Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes motivasjon for læring?» skulle sette fokus på om filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes motivasjon og interesse for læring i faget, og i så fall hvordan det skjer. Med utgangspunkt i drøftingen av funnene i 4.3, ser man at både lærerne og elevene i denne undersøkelsen opplever at elevenes engasjement, innsats, interesse og motivasjon for læring i faget øker når det vises film i undervisningen. Informantene

fremlegger ulike årsaker til denne økningen, men det er spesielt variasjonen i undervisningen som trekkes frem – visning av filmklipp eller bilder gjør at elevene får pause fra tradisjonell undervisning eller lesing og oppgaver fra bok, som igjen fører til økt motivasjon, ifølge informantene. Elevene har, i større grad enn lærerne, i sine svar fokus på hvordan følelsene spiller inn i motivasjonen deres for læring i faget. Det kommer frem at elevene mener at ulike følelser som oppstår av å bevitne hendelser på film gir økt motivasjon til å undersøke og lære mer om temaet de ser film om, og kategoriseres dermed som indre motivasjon. Den geografiske nærheten til hendelser eller personer i filmen blir også løftet opp av elevene som en faktor som påvirker motivasjonen og interessen deres for faget i positiv grad. Dette henger i stor grad sammen med historiebevissthet, og man ser at faktorene følelser, innlevelse og nærheten til historiske hendelser – enten fysisk eller i tankene – gjøres gjeldene i hvordan de påvirker motivasjonen for læring, så vel som elevenes historiebevissthet.

«Hva tenker lærerne og elevene om hvordan filmbruk i historieundervisningen påvirker elevenes læring?» lyder et av oppgavens forskningsspørsmål. Fra svarene på spørsmålene som omhandlet læring, var det samsvar i svarene fra informantgruppene: lærerne og elevene i denne undersøkelsen er i stor grad enige om at elevene har høyt læringsutbytte av filmbruk i historieundervisningen. De opplever at fagstoff som blir formidlet via film fester seg lettere og sitter lengre i hukommelsen enn når det formidles på andre måter. Dette danner dermed grunnlag for læring og forklares blant annet ved hjelp av Waugh og Normanns tretrinnsmodell (Waugh & Normann, 1965, sitert i Imsen, 2014, s. 114-115), Mayers multimedia learning (2002), og Bruners teori om representasjonsformene (Bruner, 1997). Det er også i stor grad korrelasjon mellom hva lærerne og elevene mener om viktigheten av lærerens pedagogiske opplegg med tanke på læringsutbytte. Uten et slikt opplegg, vil det ifølge informantene skape lite læring fra filmbruken.

Ulike læringsstiler løftes av lærerne frem når de begrunner sin egen filmbruk, men også når de forklarer hvorfor læringsutbyttet er høyt ved bruk av film, og her kan en spore noe av det samme i svarene fra elevene. Å lære bedre av visuelle inntrykk – å ha en såkalt «visuell læringsstil», forklart av Dunn og Dunns teori om læringsstiler (sitert i Imsen, 2014, s. 263) – blir forholdsvis i større grad nevnt av lærerne enn elevene som en av årsakene til at informasjon og fagstoff fra film fester seg bedre i hukommelsen enn den gjør når det kommer fra andre læringsverktøy og metoder. Da elevene ble spurt om sine egne læringsstiler, var det

store forskjeller i svarene, og det fremkom ingen klare tendenser som pekte i retning av at én type læringsstil var høyere representert blant elevinformantene enn en annen. Elevene opplever at de har ulike læringsstiler, og det er få til ingen av dem som mener at de utelukkende lærer av visuelle inntrykk.

Så, hva tenker elever og lærere ved to videregående skoler i Tromsø om filmbruk i historieundervisningen? Som vist, hadde informantene mange tanker om fenomenet, men i all hovedsak viser funnene i undersøkelsen at det er enighet mellom lærere og elever om at film er et læringsverktøy som egner seg til bruk i historieundervisningen. Både lærere og elever svarer at læringsutbyttet er høyt når det brukes film for å formidle fagstoff i historie. Det er allikevel bred enighet i funnene om at potensielt læringsutbytte fra film fordrer at læreren har et pedagogisk opplegg tilknyttet den.

På bakgrunn av hva informantene svarer, kan det konkluderes med at de mener at filmens didaktiske fordeler er mange. Lærerne sier at filmens særegne evne til å illustrere og formidle fagstoff gjør at den egner seg godt som læringsverktøy. Filmen evner også å skape innlevelse og empati, motivasjon, engasjement og interesse for læring i faget, ifølge informantene. Når elevene evner å leve seg inn i andre menneskers situasjoner kan det i tillegg påvirke historiebevisstheten – bevisstheten om hvordan ting henger sammen, og at historie alltid vil være relevant for livene deres, valgene de tar, og samfunnet de lever i.

Det er, ifølge informantene, likevel flere ulemper med å bruke film som læringsverktøy. Det kan oppstå praktiske utfordringer som har med tidsbruk og tekniske forhold å gjøre, men også faglig funderte utfordringer, som for eksempel lærerens vurdering av filmens kvalitet og utarbeiding og planlegging av det pedagogiske opplegget. I tillegg kan – ifølge de intervjuede lærerne – elevenes forventninger om læringssituasjonen påvirke gjennomførelsen og læringsutbyttet, ved at elevene tenker ulikt om filmvisning: underholdning eller læring?

Allikevel svarer lærerne og elevene jeg har intervjuet at det særlig er det å forholde seg kritisk til filmens innhold som blir problematisk når man bruker film i historieundervisningen. Dette blir et problem når historie formidlet gjennom film for mange er være den eneste måten de lærer om historie utenfor skolens verden. Derfor er det viktig at man i løpet av de to årene med historie i den videregående skolen lærer seg hvordan man forholder seg kildekritisk til film som kilde. Her blir lærerrollen viktig: læreren må ha et større fokus enn lærerne i denne

undersøkelsen hadde, på kildekritikk når film brukes i undervisningen. Elevene kan når som helst ellers konsumere film og tv uten å måtte forholde seg kritisk til filmens fremstilling, budskap, opphav, kontekst, kildegrunnlag og vinkling. De få undervisningstimene med historie bør etter min mening derfor legges til rette for trening på kildekritisk praksis.

Målet med denne undersøkelsen var aldri å finne data som kunne generaliseres – til det er kildegrunnlaget på seks lærere og 19 elever for lite. Derimot er det funnenes indre gyldighet som er denne undersøkelsens sterke side, og spesielt funnene fra gruppeintervjuene med elevene, da de i større grad enn lærerfunnene er rike på innhold. Ved å kritisk undersøke og vurdere hva et utvalg lærere og elever ved to videregående skoler i Tromsø opplever og tenker om ulike aspekter ved filmbruk i historieundervisning, har det, gjennom høy grad av gyldighet og troverdighet, fremkommet funn som øker undersøkelsens kvalitet.

5.1 Veien videre

I skrivende stund, mai 2020, er det ikke lenge igjen til den nye læreplanen, LK20 – «Fagfornyelsen», trer i kraft i alle fag på alle trinn – ved skolestart høsten 2020. Med den kommer nye forskrifter, målsetninger og kompetansemål, og på Utdanningsdirektoratets hjemmesider heter det: «Vi fornyer alle læreplanene i skolen for å gjøre dem mer relevante for fremtiden» (Utdanningsdirektoratet, 2019a). Den nye læreplanen vil rette et mye større fokus på kildekritikk enn tidligere. Dette for at elevene skal være i stand til å møte den stadig voksende strømmen av audiovisuelle inntrykk med nødvendige kunnskaper og ferdigheter. I den nye læreplanens overordnede del, under «opplæringens verdigrunnlag», finnes et eget punkt som heter «1.3 Kritisk tenkning og etisk bevissthet» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Her heter det blant annet at «Opplæringen skal gi elevene en forståelse av kritisk og vitenskapelig tenkning.» (Utdanningsdirektoratet, 2019b). Fokuset på kildekritikk og kritisk tenkning økes også ytterligere i læreplanen i historie, og kommer både til syne i fagets overordnede del, så vel som i kompetansemålene (Utdanningsdirektoratet, 2019a, b).

I lys av dette, kunne det i fremtiden vært interessant å gjøre lignende studier der man for eksempel retter fokuset mot andre audiovisuelle medier, og ser på historiefremføring gjennom sosiale medier – som for mange unge i dag er den eneste informasjonskilden de anvender– og hva det gjør med elevenes historieforståelse og evne til kildekritisk tenkning. Videre kunne

det være nyttig å gjøre undersøkelser om lærernes anvendelse av nettopp sosiale medier i historieundervisningen, for å skape ny innsikt og erfaringsgrunnlag for optimal bruk.

I denne oppgaven fremkom det også at enkelte eleveneinformanter følte en større interesse og motivasjon for læring i historiefaget når historiske personer eller hendelser hadde en tilknytning til områder de kjente til. I den sammenheng kunne det vært interessant å gjøre større studier som undersøker om dette stemmer for flere, og i så fall hvordan interessen for lokalhistorie kan utnyttes av historielæreren.

6 Litteraturliste

Braaten, L. T. & Erstad, O. (2000). *Film og pedagogikk: dialog og refleksjon i møte med film*. Oslo: Norsk filminstitutt.

Lokalisert 28.05.2020. Tilgjengelig på:

https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2011032906002

Broberg, H. (2014). *Da byen ble stille: Dokumentar*. Tromsø: Margbok.

Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo: Ad notam Gyldendal.

Butler, A. C., Zaromb, F. M., Lyle, K. B., & Roediger, H. L., 3rd (2009). Using popular films to enhance classroom learning: the good, the bad, and the interesting. *Psychological science*, 20(9), 1161–1168. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02410.x>. Lokalisert 28.05.2020.

Hentet fra:

<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/19645691/?fbclid=IwAR2qB9M0uRxrGcsN-YxAIQg6BxypT2O6LsK0D1VP--mNnFEX60TtY-2Hioo>

Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden – Historiedidaktikk og historiebevissthet*.

Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Bøe, J., & Knutsen, K. (2012). *Innføring i historiebruk*. Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforl.

Cameron, J. (Regissør). (1997). *Titanic* (spillefilm). USA: Paramount Pictures & 20th Century Fox.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Costelle, D., Clarke, I., Guillaud, J. L. & Turenne, H. (Skapere). (2009). *Apokalypse – en verden i krig* (dokumentar- TV-serie). Frankrike: CC & C, ECPAD.

Donnelly, D. (2014). *Using Feature Film in the Teaching of History: The Practitioner Decision-Making Dynamic*. University of Newcastle. Australia. Lokalisert 28.05.2020.

Hentet fra:

https://www.academia.edu/10007316/Using_feature_film_in_the_teaching_of_history_The_practitioner_decision-making_dynamic

Hansen, L. (2015). *Snurr film og slapp av? En undersøkelse av læreres filmbruk i historieundervisningen* (Mastergradsavhandling). Universitet i Stavanger. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/bitstream/handle/11250/286605/Hansen_Linda.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Imsen, G. (2014). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. (2. utg. ed.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Jegstad, K., Jøsok, E., Ryen, E. & Sandvik, M. (2019). Kritisk tenkning. *Bedre skole*, 2, 43-51. Oslo. Lokalisert 28.05.2020. Web-versjonen er tilgjengelig på:

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-fagfornyelse-laereplaner/kritisk-tenkning-i-klasserommet/207602>

Kjeldstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var: En innføring i historiefaget*. (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS.

Koselleck, R. (2004). *Erfarenhet, tid og historia. Om historiska tiders semantikk* (s. 53-85). Uddevalla: Daidalos. (34 sider).

Kristoffersen, M. (2015). *Det gjensidige samspill mellom lærer og film. En film kan ikke stå på egne ben* (Masteravhandling). UiT Norges arktiske universitet. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

<https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/8128/thesis.pdf?sequence=2>

Krogtoft, M., & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

- Kvamme, E. (Regissør). (2013). *Trikken Til Auschwitz* (dokumentarfilm). Norge: Hummelfilm AS.
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?: Historiedidaktikk i teori og praksis*. Oslo: Universitetsforl.
- Lund, E. (2011). *Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere* (4. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Mayer, R. (2002). Multimedia learning. *Psychology Of Learning And Motivation: Advances In Research And Theory*, 41, 85-139. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(02\)80005-6](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(02)80005-6). Lokalisert 29.05.2020. Hentet fra: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0079742102800056?token=F533A68E812A7BC53D8C6ACE24D59DB0BC4308069BFB3588F3443AD4683F29FD26D5C57209B50504A44F3B837E9FEE61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick - Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter* (3. utg., 1. opplag). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Scott, R. (Regissør). (2000). *Gladiatoren* (spillefilm). Storbritannia, USA: Universal Pictures, DreamWorks, Scott Free Productions, Mill Film & Red Wagon Entertainment.
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode* (2. utg. ed.). Bergen: Fagbokforl.
- Universitetet i Oslo. Nettskjema. Lokalisert 31.05.2020. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/?chatbot>
- Universitetet i Oslo. Nettskjema, diktafon app. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra: <https://www.uio.no/tjenester/it/adm-app/nettskjema/hjelp/tips-triks/diktafon.html>
- Utdanningsdirektoratet. (2009a). Læreplan i historie - Formålsdelen (HIS1-02). Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/HIS1-02/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2009b). Læreplan i historie - kompetansemål etter vg3 (HIS1-02).

Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

<https://www.udir.no/k106/HIS1-02/Hele/Kompetansemaal/etter-vg3-studieforberedende-utdanningsprogram>

Utdanningsdirektoratet. (2009c). Læreplan i historie – grunnleggende ferdigheter (HIS1-02). Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

https://www.udir.no/k106/HIS1-02/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Utdanningsdirektoratet. (2015a, 25. august). Prinsipper for opplæringen - Lærarar og instruktørar – kompetanse og rolle. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/lararar-og-instruktørar--kompetanse-og-rolle/>

Utdanningsdirektoratet. (2015b, 27. oktober) Å lese i historie. Utdanningsdirektoratet.

Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/grunnleggende-ferdigheter/lesing/lesing-i-fag/Lesing-i-samfunnsfag1/a-kunne-lese-i-historie/?fbclid=IwAR3j-waxIQHy5arHQrzacgE1Pf_pSHCR3cFwGXQL-o8D5mqn_ouQ08up4sY

Utdanningsdirektoratet. (2019a). Fagfornyelsen LK20. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019b). Fagfornyelsen LK20. Overordnet del, opplæringens verdigrunnlag. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.3-kritisk-tenkning-og-etisk-bevissthet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). Læreplanverket. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra:

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>

Wadel, C., Fuglestad, C., & Fuglestad, Otto Laurits. (2014). *Feltarbeid i egen kultur* (Rev. utg. av Carl Cato Wadel og Otto Laurits Fuglestad. ed.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Wålengsen, S. (2019, 18. september). Cliffhanger. Lokalisert 28.05.2020. Hentet fra: snl.no/cliffhanger

Vedlegg 1: Intervjuguide elever

INTERVJUGUIDE

Tidsramme: ca. 60 minutter

INTRODUKSJON (Presentasjon, informere om taushetsplikt, anonymitet og frivillig deltagelse (informant kan avslutte intervjuet og trekke tilbake sitater når som helst). Signere samtykkeskjema.

1. Hvilket forhold har dere til film og TV på fritiden?
2. Hva er deres erfaringer med bruk av film, dokumentarer, tv-serier, youtube-klipp o.l. i undervisningen generelt?

BRUK

3. Kan dere si noe om hvordan dere opplever lærerens opplegg og bruk av film i historiefaget?

LÆRINGSSTIL

Forklaring: Mennesker har ulike læringsstiler. Det betyr at noen lærer best ved for eksempel samtale, lytting eller lesing, noen lærer best av å se og observere, mens andre lærer best av praktisk arbeid.

4. Hvilke læringsstiler har dere, og hvordan lærer dere best i historiefaget?

MOTIVASJON OG INTERESSE FOR LÆRING

5. Kan dere fortelle om en gang dere ble interessert i en historisk hendelse som følge av en film du har sett?
6. Hvordan vil dere at film skal brukes i undervisningen for at dere lærer best mulig?
7. Hvordan påvirker filmbruk i historiefaget motivasjonen din for læring?
8. Hvilke filmer/dokumentarer/o.l. har gjort inntrykk på dere og hva var det som gjorde inntrykk?
9. Hva er det som gjør inntrykk ved film versus andre undervisningsmetoder?

10. Hvilke følelser kan man kjenne på når man ser film?
11. Hvordan kan følelsene påvirke interessen for historiefaget?
12. Hvordan kan de følelsene påvirke læringen i historiefaget?

HISTORIEBEVISSTHET

Historiebevissthet – hvordan vi forstår sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid.

13. Hvordan blir *deres* historiebevissthet påvirket av filmbruk i historieundervisningen?
14. Hvordan har dere knyttet noe dere har lært fra historisk film opp mot situasjoner i nåtiden og egne liv?
15. Har dere endret tanker og meninger om historie, samfunn, politikk, kultur, osv. som følge av film med historisk innhold?

KILDEKRITIKK

16. Hvilke tanker har dere om kildekritikk og film i historiefaget? (Hvor viktig er det med sannhet, fakta?)
17. Hvordan opplever dere at læreren fokuserer på kildekritikk ved bruk av film i historiefaget?
fokus på opphav, filmskaper, vinkling, fakta
18. Hvordan lærer dere best om kildekritikk ved bruk av film?
19. Hvordan er det å lære om kildekritikk ved bruk av film sammenlignet med for eksempel tekst?

Vedlegg 2: Intervjuguide lærerintervju

INTERVJUGUIDE

Intervju

via

nettskjema

Denne undersøkelsen søker innsikt i historielæreres faglige begrunnelser, refleksjoner og tanker om pedagogisk bruk av film i historieundervisningen og hvordan det påvirker elevenes motivasjon, historiebevissthet og kritiske tenkning.

Tusen takk for ditt bidrag og dine utfyllende og reflekterte svar!

Begrepsavklaringer

Historiebevissthet forstås her som: Måten man orienterer seg i tid og hvordan man forstår nåtiden gjennom å tolke fortid og fremtid.

Film brukes her som en beskrivelse av alle typer film: Spillefilm, fiksjonsfilm, fiksjonsfilm basert på historiske hendelser, dokumentarfilm- og tv-serier, TV-serier, ulike typer filmklipp, o.l.

1. Hvorfor bruker du film i historieundervisningen?
2. Hvordan jobber du med filmen du viser?
3. Hvilke typer filmer bruker du? Hvorfor?
4. Hva ønsker du at utbyttet av filmbruken skal være?
5. Hva tror du eleven sitter igjen med etter filmbruk i historiefaget?
6. Hvordan tror du følelsene av filmen påvirker elevens interesse og engasjement for læring i historiefaget?
7. Hvordan kan følelsene av film påvirke elevenes læring i historiefaget?
8. Hva er dine tanker om filmens evne til å påvirke historiebevisstheten til elevene.
9. Hvordan kan følelsene av film påvirke elevenes historiebevissthet?
10. Hvordan kan elevene knytte kunnskaper av film til sitt liv og dagens samfunn?
11. Hvordan kan elevenes læringsutbytte fra filmbruk variere fra elev til elev?
12. Hvordan tar du hensyn til elevenes ulike læringsstiler med tanke på bruk av film i historieundervisningen?
13. Hvordan kan elevens motivasjon for læring påvirkes ved bruk av film i historiefaget?
14. Hva er dine tanker om hvorvidt film som verktøy kan brukes til måloppnåelse i historiefaget? Hvilke kompetansemål i K06?

15. Hvordan fokuserer du på kildekritikk når film brukes i undervisningsopplegget?
16. Hvordan opplever du at elevenes evner til å tenke kritisk om filmen de ser?
17. Hvordan kan man fremme kildekritiske ferdigheter hos eleven med tanke på filmbruk i undervisningen?

Vedlegg 3: Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen - lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet «Filmbruk i historieundervisningen – en kvalitativ studie av pedagogisk filmbruk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke perspektiver fra lærere og elever om pedagogisk bruk av film i historiefaget. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg arbeider for tiden med en masteroppgave ved Universitet i Tromsø, der jeg vil se på hva bruken av film i historiefaget kan gjøre med vår oppfattelse av historie og hvordan det påvirker vår motivasjon for læring av historie, historiebevissthet og evne til kritisk tenkning. Oppgaven vil fokusere på elever og læreres perspektiv for å belyse følelser og tanker om fenomenet. Undersøkelsen baserer seg på svar fra et utvalg lærere som underviser og elever som har historie i den videregående skolen.

Formålet med oppgaven er å få større innsikt om de faglige vurderingene for bruk av film lagt til grunn av lærerne, i tillegg til bedre forståelse om hvordan elevene tenker om temaet. Med den nye innsikten om temaet, håper jeg at undersøkelsen kan føre til en bedre bruk av film i historiefaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort på grunnlag av at oppgavens problemstilling søker perspektiver fra lærere og elever. Du som lærer blir derfor spurt om å delta i denne undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Valgt metode er individuelt skriftlig intervju. Om du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du fyller ut et spørreskjema i UiOs web-baserte verktøy for spørreskjema: *Nettskjema*. Skjemaet inneholder spørsmål om dine tanker om pedagogisk bruk av film i historieundervisningen og berører tema som: kildekritikk, læringseffekt, motivasjon, interesse, anvendelse. Dine svar fra skjemaet blir registrert og lagret i nettskjemaet.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun jeg, Audun Midtbø Andreassen, som student og undersøker og min veileder vil ha tilgang til dine svar.
- Dine svar er anonyme og lagres i UiOs nettskjema.

Du som deltaker i denne undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen, da det ikke fremkommer andre opplysninger enn at du er historielærer i den videregående skolen.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Personopplysninger vil slettes ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiT – Norges arktiske universitet ved Marianne N. Soleim (marianne.n.soleim@uit.no).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Filmbruk i historieundervisningen – en kvalitativ studie av pedagogisk filmbruk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i undersøkelsen ved å fylle ut et spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4: Forespørsel om deltakelse i undersøkelsen - elev

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Filmbruk i historieundervisningen – en kvalitativ studie av pedagogisk filmbruk»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke perspektiver fra lærere og elever om pedagogisk bruk av film i historiefaget. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Jeg arbeider for tiden med en masteroppgave ved Universitet i Tromsø, der jeg vil se på hva bruken av film i historiefaget kan gjøre med vår oppfattelse av historie og hvordan det påvirker vår motivasjon for læring av historie, historiebevissthet og evne til kritisk tenkning. Oppgaven vil fokusere på elever og læreres perspektiv for å belyse følelser og tanker om fenomenet. Undersøkelsen baserer seg på svar fra et utvalg lærere som underviser og elever som har historie i den videregående skolen.

Formålet med oppgaven er å få større innsikt om de faglige vurderingene for bruk av film lagt til grunn av lærerne, i tillegg til bedre forståelse om hvordan elevene tenker om temaet. Med den nye innsikten om temaet håper jeg at undersøkelsen kan føre til bedre bruk av film som læringsverktøy i historiefaget.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT Norges Arktiske Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Utvalget er gjort på grunnlag av at oppgavens problemstilling søker perspektiver fra lærere og elever. Du som elev blir derfor spurt om å delta i denne undersøkelsen.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar på et gruppeintervju med tre-fire andre elever som har historie som fag i videregående opplæring. Intervjuet vil vare i maks 1,5 time. Du og resten av gruppen vil bli spurt om deres tanker om filmbruk i historieundervisningen og vil blant annet berøre aspekter som for eksempel motivasjon, interesse, læringseffekt, metoder, kildekritikk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Kun jeg, Audun Midtbø Andreassen, som student og undersøker og min veileder vil ha tilgang til dine svar.
- Dine svar er anonyme og lagres på Nettskjema.no sine servere til undersøkelsen er ferdigstilt. Opptakene blir så slettet.

Du som deltaker i denne undersøkelsen vil ikke kunne gjenkjennes i den ferdige undersøkelsen. Det vil kun bli opplyst om at du er elev i faget historie ved en videregående skole.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2020. Alle personopplysninger og lydopptak vil slettes ved prosjektets slutt.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- UiT – Norges arktiske universitet ved Marianne N. Soleim (marianne.n.soleim@uit.no).
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marianne N. Soleim

Audun Midtbø Andreassen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Filmbruk i historieundervisningen – en kvalitativ studie av pedagogisk filmbruk», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 15.05.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 5: NSD - Vurdering

19.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Filmbruk i historieundervisningen – en kvalitativ studie av pedagogisk filmbruk ved to videregående skoler i Tromsø.

Referansenummer

559264

Registrert

13.02.2020 av Audun Midtbø Andreassen - aan049@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for arkeologi, historie, religionsvitenskap og teologi

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Marianne Neerland Solcim, marianne.n.soleim@uit.no, tlf: 77620818

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Audun Midtbø Andreassen, audun.andreassen90@gmail.com, tlf: 93656001

Prosjektperiode

13.02.2020 - 02.06.2020

Status

18.05.2020 - Vurdert

Vurdering (2)

18.05.2020 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 15.05.2020.

Vi har nå registrert 02.06.2020 som ny sluttdato for forskningsperioden.

I tilfelle det skulle bli aktuelt med ytterligere utvidelse av den opprinnelige sluttdato (15.05.2020), må vi vurdere hvorvidt det skal gis ny informasjon til utvalget.

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

avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Ådnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

24.02.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 24.02.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

19.5.2020

Meldeskjema for behandling av personopplysninger

Nettskjema er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Marita Adnanes Helleland
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)