

KAPITTEL 14

Film som vitnesbyrd som inngang til ubehagelig pedagogisk praksis

Tatiana Wara, Marcela Douglas og Tove Beate Jensen

Innledning og bakgrunn

Akademiske idealer om kritisk tenkning, mangfold, forebygging av fordommer og rasisme er viktige for lærerutdanningen. Til tross for det viser studier av norsk lærerutdanning at lærerstudenter i liten grad blir utfordret på disse temaene, og de mangler både strategier og perspektiver til å håndtere fordommer og rasistiske ytringer i klasserommet (Lenz og Moldrheim, 2019; Røthing, 2020; Myrebøe, 2021). Hensikt med dette FoU-prosjektet er å videreutvikle teoretiske perspektiver om film som formidlingsverktøy og styrke lærerstudentenes didaktiske ferdigheter i arbeid med ubehagelige temaer. Kapittelet bygger på et gjennomført undervisningsopplegg med fokus på film som verktøy for å undervise i det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap.¹ I undervisningen brukte vi filmer om brudd på menneskerettigheter fra spansk- og tysktalende områder i Chile. Filmene handler om enkeltmennesker som på ulike måter har opplevd undertrykking. Datamaterialet bygger på refleksjonsnotater av og to fokusgruppeintervjuer med lektorstudenter for trinnene 8–13 (4. året i studieforløpet) som enten har fremmedspråkene spansk eller tysk i fagkretsen sin.

Filmklippene som ble vist, skapte sterke følelser blant lærerstudentene. Kapittelet presenterer teoretiske perspektiver og utforsker potensialet til film som vitnesbyrd om det ubehagelige i pedagogisk praksis. Film som inkluderer vitnesbyrd, er aktuelt i en verden med krig og konflikter. Gjennom media eksponeres vi daglig for krigshendelser med enkeltmenneskers sterke fortellinger som skaper frykt, sorg og ubehagelige følelser. Flere påpeker at det er viktig å gjøre lærerne bedre rustet i så måte. Lærere som tar i bruk krigsbilder og -fortellinger, står overfor flere følelsesmessige, etiske, pedagogiske og didaktiske utfordringer. En måte å tilnærme seg komplekse tematikker som folkemord, krig, rasisme, terrorisme og tverrkulturelle konflikter på er å introdusere lærerstudenter og elever for fortellinger som kan oppleves som ubehagelige (Schweber, 2004; Zembylas, 2006, 2008). I dette kapittelet utforsker vi studentenes refleksjoner rundt hvordan film kan brukes i

¹ Undervisningsopplegget er publisert i ressursbanken til Dembra LU (Jensen, Douglas & Wara, 2022). Dembra for lærerutdannere (Dembra LU, 2020/2021) inneholder undervisningsstoff, ressurser og pedagogiske, profesjonsetiske og didaktiske perspektiver som kan bidra til å utvikle profesjonskompetanse og ruste lærere/studenten til å fange opp, håndtere og forebygge fordommer, diskriminering og gruppefiendtlighet.

undervisning om ubehagelige temaer, spesifikt om brudd på menneskerettigheter. Med utgangspunkt i funnene diskuteres potensialet til film som medium, samt hvordan undervisning om brudd på menneskerettigheter kan gjøres meningsfull for lærerstudentene gjennom pedagogiske aktiviteter som gjør dem emosjonelt involvert.

Ubehagets pedagogikk

Begrepet *ubehagets pedagogikk* (pedagogy of discomfort) ble introdusert av Boler (1999) og er videreutviklet av flere (se for eksempel Boler & Zembylas, 2003; Zembylas & Papamichael, 2017). Ubehagets pedagogikk inviterer lærere og studenter til å engasjere seg i kritiske undersøkelser omkring verdier (Boler, 2019). Denne pedagogiske tilnærmingen er ifølge Zembylas og Papamichael (2017) forankret i antakelsen om at ubehagelige følelser er viktige for å utfordre dominerende tro, sosiale vaner og normative praksiser som opprettholder stereotypier og sosial urettferdighet for å skape transformative åpninger for empati. I en norsk kontekst er Åse Røthing (2016, 2017, 2019) en sentral bidragsyter innenfor litteraturen om ubehagets pedagogikk (se også kapittel 2 i denne antologien). Hennes bruk av ubehagets pedagogikk har et eksplisitt blikk på affektive teorier med «intersection»-profil som fremhever ulike differensieringspraksiser som etnisitet, kjønn, seksualitet, funksjonalitet og sosial klasse. Røthing argumenterer for at nettopp affektive teorier med fokus på interseksjonalitet kan hjelpe både lærerstudenter og lærere å problematisere privilegier og å være sensitive overfor spesifikke former for maktutøvelser som er dypt forankret i kulturen, og som ofte tas for gitt. Det er denne forståelsen i tråd med Røthing (2019) og Zembylas og Papamichael (2017) vi anvender i dette kapittelet. Det er integrert i resonnementet at ubehagets pedagogikk har potensial til å hjelpe lærere å kunne avdekke og stille kritiske spørsmål til etablerte praksiser, forforståelser og uskrevne normer. Poenget er å fremkalle reaksjoner og ubehagelig følelser hos studentene eller elevene i form av provokasjon eller frustrasjon for å skape en endring (Røthing, 2019), der emosjonelt ubehag blir en kilde til produktiv læring. Det innebærer at lærerutdannere må være villige til å bruke ubehagelige følelser strategisk, samt å engasjere seg i dyptgående kritiske undersøkelser av ubehagelige følelser. Følelser er kjernen i refleksive prosesser (Holmes, 2010). «Ubehag er nettopp ubehagelig og noe de fleste intuitivt vil søke seg bort fra», derfor trenger vi å trene opp en emosjonell vilje til å engasjere oss i de vanskelige spørsmålene (Røthing, 2019:42). Biesta (2014) påpeker at utdanning alltid innebærer en risiko for å møte det ubehagelige, det uhandterbare og det uforutsatte. Det er blitt hevdet at pedagogikk som omfavner ubehag, er et effektivt middel for å skape transformative muligheter for læring (se f.eks. Boler, 1999; Boler

& Zembylas, 2003; Zembylas, 2005, 2006; Zembylas & Boler, 2002). Det har vært hevdet at lærerutdanningene mangler grunnleggende kompetanse for å håndtere kontroversielle spørsmål i en klasseromskontekst (Anker & von der Lippe, 2016; Quartermain, 2016; Røthing, 2017). I utdanningsfeltet argumenteres det for eksempel for at smertefulle opplevelser krever en radikal rekonfigurering av måten følelser blir forstått på (Boler, 1999; Boler & Zembylas, 2003; Zembylas, 2005, 2006; Zembylas & Boler, 2002). Det argumenteres for at det er avgjørende å forsøke å forstå emosjonelle refleksive praksiser innenfor en sosiokulturell kontekst (Holmes, 2010). Gjennom å eksponere lærerstudentenes emosjonelle komfortsoner skapes økt refleksjon og en dypere fenomenforståelse av differensieringsprinsipper som skaper urettferdighet.

Følelser som sosiokulturelle konstruksjoner

For å forklare og forstå hvordan følelser skaper forbindelser mellom unike menneskelige vitnesbyrd og omverdenen, samt hvordan fordommer og negative generaliseringer blir til, har vi brukt Sarah Ahmeds (2004, 2006, 2007) perspektiver på følelser. Ahmed (2004) introduserer perspektiver på følelser som et sosiokulturelt konstruert fenomen. Ifølge henne er det gjennom våre følelsesmessige reaksjoner vi kan få tilgang til den nedfelte vitenen. Hun foreslår å undersøke hvordan følelser er betinget av det normative eller de sosiale strukturene som vi tar for gitt, fremfor å studere følelser som psykologiske disposisjoner. Ifølge Ahmed (2007) er det viktig å identifisere hvilke kollektive og politiske og kulturelle fortellinger eller myter som veves inn i emosjonelle ytringer. En slik samfunnsanalyse handler om å undersøke hvordan følelser formidler forhold mellom det psykiske og det sosiale. Tilnærmingen forplikter til nærlesning av ulike fortellinger med blikk for hvordan de innskriveres i våre følelser og «påvirker» forestillinger og intensiverer våre reaksjoner. Det er nettopp følelser som definerer konturene av verden, etablerer sosiale bånd og dermed også gir grunnlag for differensiering av hva som er «innenfor» og hva som er «utenfor» rekkevidden (Ahmed, 2004, s. 37). Ahmeds perspektiver åpner opp for å forstå hvordan sosialisering påvirker hva folk føler i bestemte situasjoner, og spiller dermed en avgjørende rolle i holdningsskapende arbeid som kan utfordre overordnede dominerende ideologier og urettferdige sosiale praksiser.

Film som medium

De fleste av oss er kjent med fotografier og filmer tatt av de alliertes fotografer og kameramenn under frigjøringen av de nazistiske konsentrasjonsleirene i 1945. Filmer og fotografier viser urovekkende konsekvenser av nazistenes konsentrasjonsleirer, med nakne, døde kroppar i massegraver. Filmene og bildene er et vindu inn i en forferdelig fortid. Men selv om vi ser fangene og leirene, kan den visuelle representasjonen ikke vise den levde virkeligheten til medfangenes fornedrelse og lidelser. Bilder har potensial til å formidle en involvering i en annens smerte. Til tross for det har flere traumestudier hevdet at ingen visuelle representasjoner kan kommunisere sannheten om traumatiske opplevelser (Jackson, 2002; Das, 2002), og forskere har generelt vært skeptiske til å representere traumatiske opplevelser gjennom visuelle representasjoner.

Skepsisen kan knyttes til to hovedantakelser. Den første antakelsen er knyttet til poststrukturalistisk kritikk av representasjon, som ser all representasjon som umulig (Thomassen, 2017). I et slikt lys er visuelle representasjoner av traumatiske opplevelser «konstruksjoner», dvs. uekte (Thomassen, 2017). Den andre antakelsen er knyttet til traumeforskning og dens søken etter det autentiske og ekte hvor den traumatiske hendelsen krever akutt representasjon, men vanskeliggjør forståelse (Guerin og Hallas, 2007). Ord, spesielt muntlige vitnesbyrd, blir sett på som nærmere formidling av smertefulle opplevelser. Det er slik fordi ordene fortsatt er knyttet til kroppen til den som har det vondt. Den med smertefulle erfaringer er aktiv i fortellingen om sin historie (Guerin & Hallas, 2007, s. 7). Andre forskere har hevdet at bilder av grusomheter er blitt noe dagligdags og har bidratt til å redusere sympatien blant publikum (Sonntag, 1977). På tross av at bildet har begrensninger når det gjelder å presentere virkeligheten de refererer til, har det en viktig funksjon. Egenskaper ved hvordan bildet kommuniserer, har potensial til å gjøre en observatør til vitne (Sontag, 1977). Dette aspektet ved bilder gjør dem nyttige som medier for å formidle andres smertefulle opplevelser.

Det er viktig å erkjenne de etiske problemene og begrensningene ved å representere smertefulle levde erfaringer. Til tross for det vil vi hevde at det levende bildet er en mulig kilde til å utforske smertefulle livserfaringer. Det har sammenheng med det levende bildets egenskaper til å involvere dem som ser på bilder av tidligere hendelser (Guerin & Hallas, 2007, s. 7). Det levende bildets egenskaper kan gjøre det spesielt egnet til å formidle erfaringer fra mennesker med smertefulle og voldelige opplevelser som kan være vanskelige å formidle gjennom ord, men som kan uttrykkes gjennom stillhet og kroppsspråk. Som MacDougall (2006) hevder, er bildet og teksten medier med ulike muligheter og

begrensninger, og de konstruerer derfor forskjellige objekter; bildet har kvaliteter som kommuniserer med oss på en nonverbal måte.

Visuelle representasjoner utgjør en egen form for kunnskap fordi bildet har andre egenskaper enn de skriftlige representasjonene. Film er spesielt godt egnet til å formidle den nære og spesielle opplevelsen. Den kan la oss se ansiktsuttrykk, tonefall og bevegelser og så videre (MacDougall, 2006, s. 269-271). På denne måten fremmes og vektlegges estetikk, ansiktsuttrykk, og sosial interaksjon i visuelle representasjoner. Det kan gjøre disse visuelle representasjonene til et godt verktøy for kommunikasjon og bidra til en rikere forståelse av andres erfaringer.

Et offentlig rom av vitnesbyrd

Det er mange eksempler på mennesker som forteller sin historie og gir et vitnesbyrd om sine opplevelser gjennom videokameraet. Videokameraet blir da en katalysator for minner og hjelper mennesker å redegjøre for smertefulle opplevelser, og gjennom kameraet blir personlige erfaringer forvandlet til et offentlig vitnesbyrd. Denne typen fortelling kan betegnes som *audiovisuelt* vitnesbyrd (Assmann, 2006). Det fins et mangfold av prosjekter som bruker vitnesbyrd og visuelle arkiver i museer og annen offentlighet, og slike audiovisuelle representasjoner viser seg å kunne være avgjørende verktøy for å formidle og skape et offentlig rom av vitnesbyrd (Assmann, 2006).

Videoopptak har en performativ natur som mer enn tekst tillater kommunikasjon gjennom det som åpenbart gjenstår usagt i det som sies – der opplevelsen av en bestemt hendelse overgår språkets muligheter (Ribeiro, 2011). Slike videovitnesbyrd gir personlige synspunkter innenfra (Assmann, 2006). Mennesker gir vitnesbyrd ikke bare verbalt med sine ord, men også kroppslig med symptomene på sine traumer (Assmann, 2006, s. 269). Videokameraet kan fange opp flere aspekter ved menneskelige vitnesbyrd og gjøre dem tilgjengelige for andre. Videovitnesbyrd har ofte en mindre forseggjort form som gir rom for åpne passasjer, som pauser, perioder med stillhet, ufullførte setninger, og insinuasjoner (Assmann, 2006, s. 265). Den er preget av endringer i stemmeleie, tempo og tone, og av et ansikt som er konkret og uttrykksfullt (Assmann, 2006, s. 265).

Didaktiske overveielser av bruk av film i fremmedspråkdidaktikkundervisning

I klasserommet kan læreren bruke film som medium for å formidle kunnskap om målspråklandet, utvikle språkforståelse og kulturell kompetanse. Utgangspunktet til faget fremmedspråk består av mer enn språkinnlæring. Studentene og elevene må utvikle innsikt i

samfunnsforhold, historiske hendelser og kulturkunnskap. Film kan brukes som et middel både for å eksponere studentene og elevene for autentiske språkvarianter av målspråket og for å formidle historie, levemåter og hendelser i målspråklandet.

Undervisningsopplegget som ble gjennomført blant lærerstudentene, tar utgangspunkt i fire korte filmsnutter relatert til historiske hendelser i Chile, hvor chilenske og tyske borgere er involvert. Studentene blir kjent med historier om brudd på menneskerettigheter. Fire filmsnutter ble vist i denne rekkefølgen for lærerstudentene i det gjennomførte undervisningsopplegget.

Filmklipp1: Memoria Obstinada³



I 1996 returnerte den chilenske filmskaperen Patricio Guzmán til Chile etter 23 år i eksil i utlandet. I kofferten tok han med seg sin internasjonalt anerkjente dokumentarfilm «Kampen om Chile» for å vise den for første gang i Chile. «Kampen for Chile» er filmet i samtid og forteller om tiden da Chile endret seg fra et sosialistisk og demokratisk land til et militærdiktatur mellom 1973 og 1976. Det startet med de politiske spenningene i 1973, da en kontrarevolusjon fra høyresiden truet den demokratisk valgte presidenten Salvador Allende. Filmen viser den påfølgende politiske volden, demonstrasjonene og streikene og militærkuppet ledet av militæret som gav generalen og diktatoren Augusto Pinochet makten. Filmen er et viktig vitnesbyrd om Chiles politiske historie. I filmklippet som ble vist for lærerstudentene, ser vi reaksjonene til en gruppe chilenske studenter som ser «Kampen for Chile» for første gang sammen med filmskaperen.

Filmklipp 2: Leopolds historie⁴



11. september 1973 styrte general Augusto Pinochet den demokratisk valgte presidenten Salvador Allende i et militærkupp i Chile. Leopoldo García Lucero, en Allende-tilhenger, ble arrestert kort tid etter militærkuppet. Han ble avhørt om oppholdsstedet til medlemmer av den venstreorienterte politiske alliansen som støttet president Allende. I 635 dager ble han holdt fanget og torturert i flere konsentrasjonsleirer, blant annet i Estadio Nacional, en av de største konsentrasjonsleirene på den tiden. Familien hans visste ikke hvor han befant seg før åtte måneder senere. Leopoldo ble slått med maskingevær og brent med sigaretter, utsatt for vannbrett og elektriske sjokk. Politiet truet også med at de ville drepe datteren hans. Slagene førte til at han mistet de fleste tennene, armen hans ble brukket, ansiktet ble vansiret, og ryggraden hans ble alvorlig skadet. Han har vært ufør siden da. 12. juni 1975 ble han utvist fra Chile og tvunget i eksil i Storbritannia. Leopoldo, hans kone og deres tre døtre etterlot seg alle sine kjære og alt de eid. I november 2004 ble Leopoldo anerkjent som offer for tortur nummer 9 581 (av Valech-kommisjonen). Det er anslått at rundt 200 000 chilenerne ble tvunget i eksil, og at over 38 000 overlevde tortur under Pinochet-diktaturet (1973–1990). I filmklippet som ble vist lærerstudentene, hører vi Leopold fortelle hva som skjedde med ham under militærkuppet.

Filmklipp 3: Tysk ektepar i Colonia Dignidad⁵



Andesfjellene i Chile danner bakteppet for det som ved første øyekast ser ut som en sjarmerende turistattraksjon. Men besøkende som bestiller en omvisning i Villa Baviera, blir fortalt om den tidligere lederen Paul Schäfers terrorvelde på 1960-tallet. Etter sektlederens død fortsatte mer enn hundre av hans tyske tilhengere å bo i Colonia Dignidad. Disse nå eldre beboerne forteller sine historier – noen ganger ærlig, noen ganger nølende – om de fysiske og seksuelle overgrepene som fant sted, og om forbrytelsene de ble tvunget til å begå. Hver av dem har sitt eget perspektiv på denne mørke historien. Når han forteller om elektroshokkene han mottok, sier et tidligere sektmedlem: «De mente det virkelig godt, alle sammen.» «Songs of Repression» viser hvordan traumatiske hendelser kan endre et menneskeliv.

Dokumentarfilmen (fra 2020) er regissert av Estephan Wagner og Marianne Hougen-Moraga. I filmklippet som ble vist lærerstudentene, møter vi et tyske ektepar som forteller om sitt liv i Colonia Dignidad.

Filmklipp 4: Trailer av dokumentarfilmen «Songs of Repression»



For å øke lærerstudentenes før-forståelse til undervisningsøkten anbefalte man dem å se spillefilmen «Colonia» fra 2015, regissert av Florian Gallenberger.⁶ Videre ble de anbefalt å finne informasjon på internett, enten på fremmedspråket de studerte, eller på engelsk om ønskelig, om militærkuppet i Chile⁷ og om den tyske kolonien Colonia Dignidad⁸.

Før noen av filmsnittene ble vist, ble det holdt en innledning om militærkuppet i Chile av foreleseren. Studentene ble satt i summegrupper slik at de kunne diskutere informasjonen de hadde tilegnet seg. Deretter ble de to første filmsnittene vist. Etter visningen hadde vi en liten pause før lærerstudentene kunne formidle sine refleksjoner og uttrykke følelsene som de satt igjen med. Før de to siste filmsnittene ble vist, fikk lærerstudentene en introduksjon om Colonia Dignidad. Etter denne visningen ble studentene utfordret til kritisk tenkning og etisk bevissthet om sine holdninger til de tyske innvandrerne i det lukkede kollektivet. Lærerstudentene fikk i oppgave å reflektere over hvilken forståelse de satt igjen med for disse menneskenes liv i dette tyske samfunnet, samt reflektere over forståelsen av disse menneskenes intensjoner, idealer og handlinger. Filmsnittene har potensial for å fremme forståelse av komplekse livssituasjoner i totalitære regimer, og de kan derfor også være et godt utgangspunkt for diskusjon om hva ubehagets pedagogikk er.

Praksisnær forskning

Dette forsknings- og utviklingsprosjektet (FoU) er et samarbeid mellom fredsstudiet og lektorutdanning for trinn 8–13. Vi har tatt utgangspunkt i at kritisk tenkning utvikles gjennom en dypere sosiokulturell fenomenforståelse (Biggs & Tang, 2007; Dolmans et al., 2016; Säljö, 2001) i møte med egen praksis i et lærende og spørrende profesjonsfelleskap (Bugge & Dessingué, 2022). FoU-prosjektet er basert på data som er samlet inn gjennom to fokusgruppeintervjuer med åtte lærerstudenter (1. kull) og refleksjonsnotater fra syv lærerstudenter (2. kull), ett i startfasen og det andre på slutten av prosjektet. Prosjektet er

godkjent av NSD (med referansenummer 956852). Studentene ga skriftlig samtykke til å bruke datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene og refleksjonsnotatene. Datainnsamlingen er anonymisert i tråd med forskningsetiske retningslinjer (Personopplysningsloven, 2015). For å få frem lærerstudentenes refleksjoner valgte vi å starte og avslutte datainnsamlingen med «veiledende fokusgruppeintervjuer» (Oma Rønnes & Wara, 2022). Formålet med begge intervjuene var både å diskutere fordeler og ulemper ved å bruke filmer i undervisning og gi veiledende innspill i et undersøkende profesjonsfelleskap (LK20, pkt. 3–5). Som reflekterende utøvere (Skerritt, 2007) hadde vi en spørrende tilnærming til undervisning (Kosnik & Beck, 2000). Studien kan dermed betraktes som en praksisnær forskning – én måte å profesjonalisere undervisningen på og en utviklingsprosess som synliggjør en taus kunnskap rundt undervisningspraksis (Ballet et al., 2006; Kemmis, 2010). I forskning generelt og i praksisnær forskning spesielt er både deltaker og forsker involvert i meningsproduksjon (Aase & Fossåskaret, 2014:215).

Vi er klare over at datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene og studentenes refleksjonsnotater er preget av undervisningskonteksten, som dermed har påvirket deres uttalelser i fokusgruppeintervjuene. For å kunne styrke datamaterialet har vi samlet materiale fra to kull. Datamaterialet fra første kull studenter ble samlet inn gjennom to fokusgruppeintervjuer: et etter filmvisningen og et etter studentenes praksis, da vi ønsket å ha dypere refleksjoner og undersøke om de selv anvendte film som tilnærming i praksis. Kunnskap i fokusgruppeintervju er i større grad preget av kontekst, der både forskere og deltakere er viktige premissleverandører for dataproduksjonen (Halkier, 2010; Gullisen & Hjordemaal, 2011). Datamaterialet i det andre kullet ble samlet inn gjennom individuelle refleksjonsnotater. I analysen har vi brukt tematisk innholdsanalyse med utgangspunkt i datamaterialet fra fokusgruppeintervjuene og refleksjonsnotatene. Vi har analysert og kodet data hver for seg og deretter sammen.

Bruk av film i undervisning

De aller fleste lærerstudentene vi møtte, var positive til å se film i undervisningen. En av hovedgrunnene som mange nevnte, var at det var lettere å følge med. Som en sa: «Det kan fort bli ganske kjedelig bare å lese lærebøker. Det kan være lettere å følge med, det blir mer spennende når man bruker film» (utdrag fra fokusgruppeintervju, student 1). Film og digitale medier har et enormt potensial som læringsressurs i skolen. Refleksjonen til denne lærerstudenten kan sees i et slikt lys og tolkes som et uttrykk for at underholdningsverdien er viktig i undervisningssammenheng. Men refleksjonen sier også noe om hvilket potensial for

læring visuelle medier har, at læringsutbyttet blir bedre. Det kan knyttes til hva Meyer (2009) omtaler som multimedieprinsippet. Det går ut på at unge lærer bedre når det skjer via en kombinasjon av ord og bilder/video enn via ord alene (Meyer, 2009, s. 223). Dette synet på potensialet til læring gjennom det levende bildet bekreftes av refleksjonen til en annen lærerstudent: «Du husker ting bedre når du har sett det på film. Det gjør jo mer inntrykk når du har sett det på film, og da tror jeg du husker det bedre, og når du husker bedre, er det lettere å sette det i kontekst seinere. Snakke om en film du har sett for en stund siden» (utdrag fra fokusgruppeintervju, student 3).

Opplevelsen av at det var en positiv og annerledes måte å lære på, ble nevnt av flere lærerstudenter. «Ha et ansikt på erfaringer. Slik som han som hadde mistet alle tennene. Det er ikke det samme å lese om det som å se det» (utdrag fra fokusgruppeintervju, student 3). Det synet deles også av Skaalvik og Skaalvik (2018), som argumenterer for at læring gjennom visuelle medier er stimulerende for utvikling, fritenkning og fantasi. Film formidler gjennom både bilde, lyder som musikk og tale samt tekst (Stugu, 1991). Slik kan film aktivisere flere sanser samtidig i læringssituasjoner.

Et annet moment en del lærerstudenter gav uttrykk for, er knyttet til opplevelsen av at filmsnuttene var mer virkelighetsnære enn dokumentarer og lignende, hvor tidsvitner selv fortalte om sine erfaringer, og de ble opplevd også som mer autentiske. «Det å se ham [Leopold] fortelle blir mer autentisk enn om jeg hadde lest det i en lærebok. Du får med ansiktsuttrykk, hvilke ord de velger, toneleiet når de prater. Det blir en helt annen opplevelse enn når du leser en bok» (utdrag fra fokusgruppeintervju, student 2).

Eller som en annen lærerstudent uttrykte det:

Jeg følte ubehag da de forskjellige menneskene fortalte sine historier, men samtidig er det en viktig følelse å få. Det gjør det enklere å forstå at det er faktisk reelle hendelser og ikke bare noe man leser i historiebøker. Når man får høre det fra ekte mennesker og får se deres følelser, får man et helt annet forhold til historiene, og man kan diskutere rundt dette. Det er også derfor det er så viktig å undervise om slike temaer i skolen, selv fra tidlig alder (utdrag fra refleksjonsnotat, student 1).

Selv om mange lærerstudenter var positive til å se film i undervisningen, understreket mange behovet for et godt opplegg både før og etter bruken av filmklipp som også inkluderte tid til diskusjon for å bearbeide det de har sett.

Slik at elevene får noen mentale knagger å henge informasjonen fra filmene på og vil kunne gjøre til bedre læring. Videre bør man ha elementer som elevene skal se etter mens de ser på filmene, slik at de vet hva de ser etter, og ikke bare ser på filmen kun for å ha sett den (sitat fra fokusgruppeintervju, student 4).

Eller som en annen lærerstudent sa:

En ting som er veldig viktig, er at man ikke bare kan vise en film uten en plan eller et opplegg. Jeg tenker det ofte kan være lurt å undervise om temaet og hva filmen skal vise før man ser den, og også jobbe grundig med den i etterkant, med både oppgaver og gjerne også diskusjoner. På denne måten sørger man for at elevene faktisk kan få det utbyttet man ønsker, og at de ikke sitter igjen med masse spørsmål og tanker rundt filmen som ikke blir besvart (sitat fra fokusgruppeintervju, student 3).

Et annet aspekt ved å se film i undervisningen som mange av studentene nevnte, var knyttet til filmens potensial til å gi innblikk i levde liv og erfaringer som er radikalt annerledes enn deres. Temaer som de ikke hadde nær kjennskap til fra før som tortur og brudd på menneskerettigheter.

Filmklippene bidro til å gi meg innsikt i et tema som jeg ikke visste noe om fra før. Jeg hadde ikke hørt om Colonia Dignidad, og jeg visste heller ikke noe særlig om lignende sekter/samfunn/kolonier andre steder i Sør-Amerika. Jeg visste at det fantes tysk befolkning i Sør-Amerika, men jeg visste ingenting om dem annet enn at de eksisterer (sitat fra fokusgruppeintervju, student 2).

Tilbakemeldingene var ikke bare knyttet til det ukjente, men også til ny innsikt i det kjente og nære ved at lærerstudentene reflekterte over sitt eget liv i Norge og hvor godt og trygt det er.

Menneskene lærerstudentene så i videoklippene, fortalte sine erfaringer på ulike vis. For noen var det å gi sitt vitnesbyrd gjennom ord og en fortelling den primære metoden, for eksempel for Leopold fra Chile som hadde blitt torturert. For andre var den eneste og beste måten å uttrykke sine tidligere smertefulle erfaringer på gjennom kroppslige uttrykk, som ekteparet fra kolonien. En av studentene beskrev det slik:

Det er ikke lett å se folk på overflaten snakke om tilsynelatende positive opplevelser, mens hvert eneste tegn fra kroppsspråket deres motsier dem. Det var spesifikt et klipp med et par som pratet om de gode verdiene kolonien hadde lært dem, og om det gode samspillet de opplevde. Samtidig som de sa dette, var øynene blanke av tårer, leppene ristet, og de jobbet veldig hardt med å ikke vri seg i smerte. Det var i alle fall slik det så ut. Det var definitivt tungt å se, til tross for at det aldri var konkret nevnt noe om vold eller misbruk (utdrag fra refleksjonsnotat, student 6).

Klippet som studenten henviser til, er fra dokumentarfilmen «Songs of Repression». Studentens refleksjon er et eksempel på hvordan kameraet kan fremme og representere det tause kroppsspråket om vonde erfaringer fra livet i et totalitært samfunn. Det står i motsetning til ordene som uttrykker hva som har vært positivt for dem i dette samfunnet. For å utforske slike smertefulle erfaringer og beskrive dem er det nødvendig å ha verktøy og språk som bringer oss nærmere å forstå og representere en slik dimensjon. Et «språk» nærmere multidimensjonaliteten til selve subjektet – altså et språk som opererer igjennom det visuelle, auditive, verbale og temporale (MacDougall, 2006). Egenskapene til visuelle representasjoner gjør bildet, som et fotografi eller i film, til et egnet verktøy for å fange og representere sanseopplevelser. Videre presenterer sjangeren videovitnesbyrd en blanding av historie og minner. Det synliggjør hvordan historiske hendelser påvirker et individuelt liv (Assmann, 2006). Det er noe som kan bidra til å fremme nye perspektiver i læringssituasjon.

Filmene er også gode til å demonstrere hvor små mennesker blir når storpolitiske handlinger foregår, et perspektiv som er nyttig å ha også i kommende konflikter og pågående konflikter (Russland–Ukraina). Vanlige mennesker står ofte igjen og må ta konsekvensene av totalitære styresett (utdrag fra refleksjonsnotat, student 7).

Videovitnesbyrd kobler abstrakte hendelser sammen med det faktiske ansiktet og stemmen til en person. Dette spesifikke trekket ved videovitnesbyrd har til hensikt å gi lidelsen et ansikt (Appelfeld, 1988).

Studentenes fortellinger: transformative læringsmuligheter gjennom ubehag

Flere lærerstudenter forteller at filmtrailere beveget dem følelsesmessig og aktiverte sterke følelser av sinne, oppgitthet og medlidenhet. Samtidig viser vårt materiale at de ubehagelige følelsene satte i gang engasjement, motivasjon og nysgjerrighet for å jobbe med kontroversielle tematikker i klasserommet.

For det første **ble jeg veldig sint** da jeg så filmen «Colonia» [...]. I tillegg syns jeg måten denne filmen var laget på, spiller veldig på følelser som det er lett å kjenne seg igjen i for mange i dag. Man følger jo et ungt par og veien deres frem mot arrestasjon og opphold i denne kolonien (utdrag fra refleksjonsnotat, student 3 – våre uthevninger).

Jeg opplevde det som **ubehagelig og til dels provoserende** å se en del av scenene, spesielt i filmen «Colonia». Scener som **utfordret** på denne måten, var spesielt scenene som viste tortur, vold, undertrykkelse og «tvangsmedisinering». Samtidig opplevde jeg disse scenene som viktige ettersom jeg er av den oppfatning at **grusomme hendelser og handlinger i historien må belyses**, undersøkes og fortelles om **for å unngå at de skjer igjen**. At jeg opplevde disse scenene som ubehagelige og provoserende, tolker jeg som et tegn på at informasjonen som ligger i scenene, gikk inn på meg og **gjorde inntrykk**, som igjen forhåpentligvis betyr at jeg har lært noe, og **at dette har festet seg** (utdrag fra refleksjonsnotat, student 4 – våre uthevninger).

Lærerstudentene påpeker at disse fortellingene både belyser «grusomme hendelser og handlinger i historien» og skaper transformative muligheter for læring ved «at dette har festet seg». Utdrag viser hvordan lærerstudentene omsetter egne følelser («gjorde inntrykk») til undervisningspraksis «for å unngå at de skjer igjen». Det kan tolkes slik at følelser har i seg selv et handlingspotensial som kan omsettes til ideologisk arbeid i en pedagogisk praksis. Perspektiver på følelser i holdningsskapende arbeid vil hjelpe til å utforske sammenhengen mellom indre følelser og ytre manifestasjon gjennom handling (Zembylas, 2008). Ahmed hevder at forskjeller blir produsert gjennom psykologiske forhold. Ordet komfort betyr å være fortrolig med situasjonen, mens å skille seg ut skaper og ubehagelige følelse som ikke passer inn i normer og konvensjoner (Ahmed, 2006). I lys av Ahmed (2007) kan man lese at sosiale normer tar form gjennom å opprettholde bestemte typer affektive (mot)reaksjoner som skaper følelse av (u)behag. Det advares mot at denne formen for følelsespolitikk forvandler sentimentalisme og fortellinger om medfølelse til ekspertise over og driften av

sosioøkonomiske normer og verdier (Zembylas, 2008; Ahmed, 2007). Det påpekes også at overeksponering av andres traumer kan føre til at man når et metningspunkt, og til fravær av engasjement (Zembylas, 2008).

Jeg har sluttet å bli overrasket [...] Da jeg så spillefilmen, var det lett å leve seg inn i situasjonene til rollefigurene Watson og Brühl [henviser til spillefilmen «Colonia»] og ha empati med dem, men alltid med den tanken i bakhodet at jeg vanskelig kan vite hva som skjedde i virkeligheten, og hva som har blitt lagt til som et narrativt virkemiddel. I klippene fra dokumentarfilmene og traileren er det lettere å sympatisere med ofrene, men det kommer med en bismak av at det skjer mye galt i verden, og man kan ikke som enkeltindivid løse alle konflikter eller hjelpe alle (utdrag fra refleksjonsnotat, student 5).

Videre forteller lærerstudentene at den pedagogiske utfordringen ved å bruke sterke fortellinger er måten vi som lærere bruker disse fortellingene på, ikke som et moralistisk retorisk virkemiddel, men for å bidra til godt medborgerskap og solidaritet. Den pedagogiske utfordringen blir da å velge ut og dekonstruere disse fortellingene og vise hvordan emosjonelle reaksjoner har forrang i de rådende kulturelle mytene. Det er viktig ifølge lærerstudentene å få frem nyanser som viser de enkeltes vitnesbyrd i relasjon til maktforhold og sosiale og politiske settinger.

Jeg tror derimot det er viktig å lære om disse tilfellene, nettopp for å utfordre komfortsonen og se ting fra nye perspektiver (utdrag fra refleksjonsnotat, student 5).

Ved at vi fikk se og høre så mange syn rundt det samme temaet, var det etter min mening også veldig lærerikt. De skapte også mye selvrefleksjon rundt hvor godt og trygt vi stort sett har det i Norge, når man ser personlige historier og fortellinger om stor urettferdighet og folk som ikke i det hele tatt har demokratiske rettigheter (utdrag fra refleksjonsnotat, student 3).

Det å løfte frem perspektivet på emosjonell praksis som et politisk mobiliserende fenomen, samt hvordan denne praksisen skaper grenser og hierarkier mellom «oss» og «de andre», hjelper oss som lærere å legge merke til og synliggjøre inkarnert kunnskap som tas for gitt (Ahmed, 2004). Det å bli konfrontert med urettferdighet og brudd på menneskerettigheter eksponerer misforhold mellom selvoppfatning og verdigrunnlag. Vi som lærere bør utnytte

disse transformativt læringsmulighetene ved ikke å neglisjere, men heller utforske elevenes emosjonelle reaksjoner. Det er hensiktsmessig blant annet å stimulere til refleksjon og kritisk tenkning gjennom å undersøke hvilke følelser som blir aktivert med disse fortellingene, eventuelt forsøke å identifisere hvilke verdier som blir utfordret, og hvilke negative generaliseringer som kommet til uttrykk.

Avslutning

I dette kapitlet har vi utforsket hvordan film kan være et nyttig verktøy for å formidle smertefulle erfaringer. Film har potensial til å formidle andres smertefulle opplevelser via bilder, som kommuniserer på flere plan. Det muliggjør en helhetlig kommunikasjon som kan fange opp ikke bare det som sies gjennom ord, men også det usagte via kroppsspråk.

Et sentralt funn er at det er hensiktsmessig å engasjere lærerstudentene i pedagogiske aktiviteter som skaper følelse av ubehag, og at det gir transformativt muligheter for læring. Det er gjennom opplevelsen av ubehag at potensialet for læring eksisterer. Som lærere bør vi utnytte disse mulighetene for ikke å neglisjere, men heller utforske elevenes emosjonelle reaksjoner. Det er viktig blant annet å stimulere til refleksjon og kritisk tenkning gjennom å undersøke hvilke følelser som blir aktivert i disse fortellinger, eventuelt forsøke å identifisere hvilke verdier som blir utfordret og hvilke negative generaliseringer som kommet til uttrykk.

Analysen viser at filmundervisning *aktiverer* gjennom å ta i bruk en kritisk uforutsigbar dimensjon som utfordrer både holdninger og følelser og setter dem under kritisk granskning. Samtidig viser vårt materiale behovet for dialog og refleksjon knyttet til å bruke film i skolen. I klasserommet kan læreren bruke film som medium for å formidle kunnskap, utvikle språkforståelse og kulturell kompetanse. Film kan brukes som et middel både for å eksponere studentene for autentiske språkvarianter av målspråket og for å formidle historie, levemåter og hendelser i målspråklandet.

Litteratur

- Ahmed, S. (2004). Affective economies. *Social text*, 22(2): 117–139.
- Ahmed, S. (2006). Orientations: Toward a queer phenomenology. *GLQ: A journal of Lesbian and Gay Studies*, 12(4): 543–574. <https://doi.org/10.1215/10642684-2006-002>.
- Ahmed, S. (2007). A phenomenology of whiteness. *Feminist theory*, 8(2): 149–168. <https://doi.org/10.1177/1464700107078139>
- Anker, T. & Lippe, von der M. (2016). Tid for terror: Læreres håndtering av kontroversielle spørsmål i skolens religions- og livssynsundervisning. *Prismet* 67(4): 261–272. <https://doi.org/10.5617/pri.4478>.
- Assmann, A. (2006). «History, Memory, and the Genre of Testimony», i *Poetics Today* 27(2): 261–273. <https://doi.org/10.1215/03335372-2005-003>
- Ballet, K., Kelchtermans, G. & Loughran, J., (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: analysing changes in teachers' work lives. *Teachers and teaching: theory and practice*, 12 (2), 209–229. <https://doi.org/10.1080/13450600500467415>.
- Bang Svendsen, S. H. (2012). Affektivitet og postdiskursiv teori. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 35(3–4), 275–279.
- Banks, J.A. (2007). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Brass.
- Biesta, G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 33–46.
- Biesta, G.J.J. (2009). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. & Lawy, R. (2006). From teaching citizenship to learning democracy: overcoming individualism in research, policy and practice. *Cambridge Journal of Education*, 36(1), 63–79.
- Biesta, G. (2011). *Learning democracy in school and society: Education, lifelong learning, and the politics of citizenship*. Rotterdam, Netherlands: Sense Publishers.
- Boler, M. (1999). *Feeling power: emotions and education*. New York: Routledge.
- Boler, M. & Zembylas, M. (2003). «Discomforting truths: the emotional terrain of understanding differences», i P. Tryfonas (Ed., 110–136) *Pedagogies of difference: rethinking education for social justice*. New York: Routledge.
- Das, V. (2002). Violence and Translationl. *Anthropological Quarterly*, 5 (1), 105–112.
- Dewilde, J. & Skrefsrud, T. A. (2021). Revisiting studies of multicultural school events from the perspective of strategic essentialism. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 7, 196–209. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2145>.
- Guerin, F., and Hallas, R., (2007). «Introduction», i Guerin, F. and Hallas, R. (eds.): *The image and the witness – Trauma, memory and visual culture*. London and New York: Wallflower Press.
- Holmes, M. (2010). The Emotionalization of Reflexivity. *Sociology* 44 (1), 139–154, DOI: <https://doi.org/10.1177/003803850935161>.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational action research*, 18 (4), 417–427. <https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/fsp01-02/om-faget/kjerneelementer?lang=nob&curriculum-resources=true>.
- Lenz, C., & Moldrheim, S. (2019). Nulltoleranse. *fra lydighet til myndiggjøring: Hvordan møte krenkende atferd og fordomsfulle uttrykk i skolen*. Dembra. Faglige perspektiver på demokrati og forebygging av gruppefiendtlighet i skolen. Oslo: Senter for studier av Holocaust og livssynsminoriteter, (2).

- Jackson, M. (2002). *Politics of storytelling: Violence, Transgression and Intersubjectivity*. Copenhagen: Museum Tusulanum Press.
- MacDougall, D. (1998). Transcultural Cinema. I Taylor, L. (eds.) *Transcultural Cinema*. Princeton, N.J: Princeton University Press.
- MacDougall, D. (2006). *Film, Ethnography, and the senses – The Corporeal Image*. Princeton: University Press.
- Myrebøe, T. (2021). Nedsettende–og innafor? Læreres erfaringer med elevers bruk av stereotypier og fordomsuttrykk i klasserommet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 7. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v7.2141>
- Quartermaine, A. (2016). Discussing terrorism: a pupil-inspired guide to UK counter-terrorism policy implementation in religious education classrooms in England. *British Journal of Religious Education*, 38(1), 13–29. <https://doi.org/10.1080/01416200.2014.953911>.
- Ribeiro, A. S. (2011). Memory, Identity, and Representation: The Limits of Theory and the Construction of Testimony. *RCCS Annual Review. A selection from the Portuguese journal Revista Crítica de Ciências Sociais*, (3), <https://doi.org/10.4000/rccsar.260>.
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse. Perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, O. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Perspektiver på undervisning* (1. utg., 1. oppl.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Røthing, Å. (2019). «Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning? *FLEKS Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 1, 41–57.
- Schweber, S. (2004). *Making sense of the Holocaust: Lessons from classroom practice*. Teachers College Press.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sontag, S. (1977). *On Photography*. England: Penguin Books.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/> (hentet 01.08.2021).
- Thomassen, L. Poststructuralism and Representation. *Political Studies Review*. 2017;15(4):539–550. <https://doi.org/10.1177/1478929917712932>.
- Ulvik, M., & Riese, H. (2016). Action research in pre-service teacher education – a never-ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, 42(3), 441–457.
- Ulvik & Krüger (2012). Lærerutdanneren som modell: Hvordan forbedre egne forelesninger gjennom aksjonsforskning? *Tidsskriftet FoU i praksis*, 6(1), 61–79.
- von der Lippe, M. (2021). 1. Fordommer i skolen. I *Fordommer i skolen: Gruppekonstruksjoner, utenforskap og inkludering* (11–34). Universitetsforlaget.
- Zembylas, M. & Boler, M. (2002). On the spirit of patriotism: challenges of a ‘pedagogy of discomfort’, Teachers College Record Online. Tilgjengelig på <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentID=11007> (hentet 10. august 2020).
- Zembylas, M. (2008b) Trauma, justice and the politics of emotion: the violence of sentimentality in education, *Discourse*, 29(1), 1–17.
- Zembylas, M., & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41–59. <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.523779>
- Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of discomfort and empathy in multicultural teacher education, *Intercultural Education*, 28:1, 1–19, <https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1288448>

