



DET TEOLOGISKE
MENIGHETSAKULTET

Film i klasserommet – En dialogpedagogisk tilnærming

Marie Tanum Erlandsen

Veileder

Førsteamanuensis Trine Anker

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved
Det teologiske Menighetsfakultet og er godkjent som del av denne utdanningen*

Det teologiske menighetsfakultet, [2016, vår]

AVH5055: Masteroppgave lektorprogram i RLE/ religion og etikk og samfunnsfag (45 ECTS)

Lektorprogram i RLE/religion og etikk og samfunnsfag

Sammendrag

Denne oppgaven handler om elevers syn på bruk av film og dialog som læringsverktøy i religion-og etikkfaget. Jeg har foretatt gruppeintervjuer med elever fra en 3.klasse på videregående skole (vg3). Ved bruk av intervju har jeg spurt dem spørsmål om deres erfaringer med bruk av film som undervisningsmetode generelt, og mer spesifikt, bruken i religion-og etikkfaget.

Utgangspunktet for min oppgave er en interesse samt ønske om og selv kunne benytte meg av film som læringsverktøy i min fremtidige jobb som lærer. Jeg mener det finnes et stort potensial i å benytte film dersom det er godt gjennomtenkt og forberedt. Det må foreligge en bevisst didaktisk bruk. Bruk av film som læringsverktøy bringer ikke nødvendigvis læringsutbytte i seg selv, men kan ved hjelp av for-og/eller etterarbeid bli et godt læringsverktøy. Intervjuene viste meg dette, og jeg opplevde at elevene liker film som læringsverktøy. Likevel stiller de også noen krav til hvordan den bør brukes for at de skal oppleve læring. Dialog/samtale har fått et fokus i min oppgave som etterarbeid da dette ble favorisert av elevene.

Mange forfattere bidrar med litteratur til mitt teorikapittel, og jeg benytter meg blant annet av teori om sosiokulturell læringsteori, religionsdidaktikk og hvordan bruke dialog i klasserommet. Begreper som artefakt, mediering og appropriering er begreper vi blir kjent med.

Forskningen har vært av kvalitativ karakter. Jeg har benyttet meg av metodene semistrukturert intervju, gruppeintervju, samt fenomenologisk analyse av innholdet. Disse har hjulpet meg i å samle inn mine data. Ved hjelp av den fremkommende dataen og teori fra mitt teorikapittel, har jeg kommet frem til et svar på min problemstilling.

Forord

En masteroppgave viste seg å kreve til tider mer enn jeg hadde forestilt meg og arbeidet ville ikke ha blitt til uten støtte og hjelp fra flere andre. Oppgaven er ikke ”skrevet” alene og det er derfor flere som fortjener en takk. Jeg stiller meg selv ansvarlig for eventuelle skrivefeil og mangler ved oppgaven.

Jeg vil først få takke min veileder Trine Anker for gode råd og veiledning underveis. For godt samarbeid og uvurderlige tilbakemeldinger.

Mine informanter fra videregående fortjener også en stor takk da denne oppgaven ikke kunne vært skrevet uten dem. Takk for at dere delte av deres erfaringer og refleksjoner.

Under denne prosessen har jeg også mottatt tilbakemeldinger og veiledning fra medstudenter som har vært til stor hjelp, og jeg ønsker også å gi dem en takk.

Familie og venner fortjener også en plass her for generell støtte og oppmuntrende ord underveis, og for å ha tatt i mot en til dels fraværende meg fra tid til annen.

Til slutt vil jeg takke min tålmodige og hjelpsomme mann for mange middager, trøst, støtte og veiledning under hele prosessen.

Det hele har vært en spennende og til tider frustrerende prosess som nå endelig har kommet til en slutt.

Oslo, våren 2016

Marie Tanum Erlandsen

Innholdsfortegnelse

1 Innledning	1
1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål	2
1.2 Forskningsoversikt	3
1.3 Aktuell litteratur	4
1.4 Metode	5
1.5 Oppgavens oppbygning	5
2 Teori	7
2.1 Filmens plass i skolen	7
2.2 Dialog i opplæringsloven	8
2.3 Dialog	9
2.4 Sosiokulturell læringsteori	10
2.4.1 Mediering, Artefakt og Appropriering	10
2.4.2 Artefakt	11
2.4.3 Mediering og appropriering	13
2.4.4 Læring i samspill	14
2.5 Metodikk i klasserommet	15
2.5.1 Autentiske spørsmål	15
2.5.2 "Skribe-summe-samtale"	16
2.5.3 Utelukk fasitsvar og bruk elevens undring	16
2.5.4 Undrende fellesskap	17
2.6 Religionsdidaktikk	19
2.7 Film i undervisningen gir ulike muligheter	21
2.8 Oppsummering	23
3 Metode	25
3.1 Generelt om metodevalg	25
3.2 Valg av metode	26
3.3 Rekruttering	26
3.4 Rekrutteringsprosessen	27
3.5 Utførelsen	28
3.6 Semi-strukturert intervju	29
3.7 Gruppeintervju	30
3.8 Transkribering	31
3.9 Objektivitet	32
3.10 Fenomenologisk analyse	32
3.11 Reliabilitet og Validitet	33
3.11.1 Validitet	33
3.11.2 Alternativet gyldighet	34
3.11.3 Reliabilitet	35
3.11.4 Alternativet pålitelighet	35
3.12 Ethiske hensyn	36
3.13 Oppsummering	37
4 Presentasjon av materialet	39
4.1 "Det spørs helt"	39
4.2 "Det er liksom litt gøy å se på da"	40
4.3 "Også gir det jo en fin variasjon da, i undervisningen"	41
4.4 "Det hadde kanskje vært en ide å få noen spørsmål først, så man kunne vite hva man skulle tenke etter"	42
4.5 "Men da funker det også best hvis vi gjennomgår filmen etterpå"	43
4.6 "Da får man se andres meninger og hva de har tenkt om filmen"	44
4.7 "Det blir mer sånn at vi setter oss i grupper også diskuterer, også tar vi det høyt etter det"	46

4.8 "Det er mye lettere å huske en video enn hva læreren har sagt om det"	48
4.9 "Setter seg i hjernen"	48
4.10 "Se hvordan det fungerte"	50
4.11 "Sånn og sånn er det"	51
4.12 "Det blir på en måte litt avslapning samtidig som du kan lære mye av det da"	53
4.13 Oppsummering	54
5 Drøfting	57
5.1 Artefakt – en ressurs for læring	58
5.2 De personlige fortellingene	58
5.3 Se med egne øyne	60
5.4 Finnes ingen mal på troende	60
5.5 Den didaktiske rammen med for-og etterarbeid som avgjørende	61
5.5.1 Introduksjon i forkant	63
5.5.2 Diskusjon i etterkant	63
5.5.3 Ut med fasit – inn med refleksjon	64
5.6 Ulike meninger	65
5.7 Bruk elevens undring og spørsmål	66
5.8 Diskusjon høyt i klasserommet	68
6 Konklusjon	71
6.1 Hvordan kan film og dialog brukes i religion og etikk klasserommet?	71
6.2 Hva bidrar en god dialog med?	72
6.3 Hva er det med film som gjør at elever liker/ikke liker å bruke det i undervisningen?	72
6.4 Så, Hva mener elever om bruk av film i undervisningen?	72
7 Litteraturliste	75
Vedlegg 1	79
Vedlegg 2	80

1 Innledning

Dersom filmvisning i skolen skal kunne forsvares pedagogisk, så må visinga integreres i gjennomtenkte undervisningsopplegg. En film kan aldri komme i lærerens stad. I skolesammenheng er filmen eit læremiddel, og må behandlast som det. (Stugu, 1991, s. 138)

Ola Svein Stugu (1991) vektlegger gjennomtenkte opplegg som en vesentlig del av filmbruk i skolen. Dette har også vært min motivasjon for temaet til masteroppgaven. Jeg synes det er spennende å se på hvordan film kan integreres og brukes som et didaktisk læringsverktøy i skolen. Jeg er nysgjerrig på hvordan dette læringsverktøyet kan fungere som en læringsressurs i klasserommet. Bruk av film anser jeg som svært aktuelt i dagens samfunn og skole, og tenker derfor at det vil være nyttig å forske mer på bruken av dette læringsverktøyet.

Erfaringene fra jeg selv var elev er noe sprikende når det kommer til bruk av film. Film var helt klart først og fremst for underholdningens del og fremstod ikke som en bevisst læringsressurs. Det var stor jubel i klassen da trallen med TV kom trillende inn i klasserommet, og jo lengre filmen varte, desto bedre. Variasjonen i undervisningen var positiv, men læringsutbytte heller mindre. I dag er den pedagogiske rammen rundt bruk av film stort sett en helt annen. Film som en fritime eller et slags avbrekk viser seg at brukes også i dag, men det ser ut til at flertallet av lærere nå fokuserer på film som et læringsverktøy. En avgjørende forandring er den bevisste didaktiske bruken av film som læringsverktøy som inkluderer for-og etterarbeid. Kunnskapen skal aktivt hentes ut og dette gjøres i form av forarbeid og/eller etterarbeid.

For å finne ut om elevenes forhold til film i skolen i dag, intervjuet jeg elever i 3.klasse videregående (vg3) om bruk av film generelt, med fokus på bruken i religion-og etikkfaget. Ut fra mine semistrukturerte gruppe-intervjuer endret min retning i oppgaven seg noe. Det ble svært tydelig at elevene snakket om film og *diskusjon* som to læringsverktøy som sto i et

forhold til hverandre. Med film fulgte også diskusjon. Uten diskusjonen eller noe annen form for for-eller etterarbeid var læringsutbytte lavt. Diskusjonens fremtredende plass gjorde at den ble en naturlig del av min oppgave. Elevene benyttet seg av begrepet *diskusjon*. I min teori vil jeg ta i bruk *dialog* og *samtale*, mens i analysen blir *diskusjon* foretrukket som begrep. Oppgaven vil derfor dreie seg om bruken av de to læringsverktøyene film og dialog/samtale.

1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Mitt ønske om selv å benytte meg av de pedagogiske verktøyene film og dialog i min fremtidige jobb som lærer, er en av grunnene til at jeg ønsker å forske på dette området. Jeg ønsker at film og dialog skal bli nyttige læremidler og at lærere er bevisste sin bruk av film. I den forbindelse ønsker jeg å ta et dykk i litteraturen og se på hvordan disse læringsverktøyene kan benyttes på en slik måte at de fører til læring. På bakgrunn av dette har jeg kommet frem til problemstillingen:

Hva mener elever om bruk av film i undervisningen?

Problemstillingen vil jeg besvare ved hjelp av utdypende forskningsspørsmål:

Hvordan kan film og dialog brukes i religion-og etikk-klasserommet?

Hva bidrar en god dialog med?

Hva er det med film som gjør at elever liker/ikke liker å bruke det i undervisningen?

En begrepsavklaring vil være nødvendig å ta med når jeg gjennomgående benytter film som begrep. Film vil representere både spillefilm, dokumentarer og filmklipp der begrepet film står for seg selv. Dersom jeg refererer til en av de tre typene vil det være presisert ved at jeg benytter den mer spesifikke termen.

1.2 Forskningsoversikt

I prosessen med å finne frem tidligere forskning på bruk av film, kom jeg over en del avhandlinger. Disse viste seg å ha noen fellestrekk. De dreide seg ofte om bruk av film i historieundervisningen og representerte et lærerperspektiv. Lærerens synspunkter hadde fokuset og interessen for elevenes syn på bruken av film var manglende. Med andre ord fant jeg både informasjonen om bruk av film i religion-og etikkfaget samt elevperspektivet, for mangelfullt. Dette ga meg mer motivasjon til å skrive denne oppgaven med fokus på religion-og etikk og et elevperspektiv. Jeg fant også at film sjeldent ble brukt uten noe form for arbeid i forkant eller etterkant. Dermed var en del av oppgavene jeg fant likevel av interesse da det didaktiske arbeidet med film vil være mye det samme.

Stugu (1991) er en av dem som har skrevet en artikkel om bruk av film i historieundervisningen og åpner med å si: *"brukt rett, kan film vere eit framifrå læremiddel. Med det er ikkje problemfritt"* (Stugu, 1991, s.138). Denne artikkelen er fra 1991. Det kan fortelle oss at denne type forskning har vært aktuell i noen år, og antakelig lang tid før dette igjen. Likevel, den dag i dag, passer referansen "ikke problemfritt" fortsatt inn. Vi kan ikke si "snurr film" og tro at læring vil springe ut. Den didaktiske rammen rundt bruk av film er noe av det jeg ønsker å belyse i min oppgave.

Linda Hansen skrev våren 2015 en avhandling rundt samme tema som Stugu (1991), nemlig filmbruk i historieundervisningen. Hansen (2015) ønsket å se på hvordan og hvorfor lærerne brukte film i sin undervisning, hvilke utfordringer som fantes ved det, og om lærerne brukte film for å fremme kritisk tenkning hos elevene. Hennes resultater viste at alle lærerne hun hadde intervjuet brukte film i sin undervisning, men at ikke alle tok i bruk spillefilmer. Noe av fokuset i oppgaven lå på underholdningsverdien i film og hvordan dette kunne være både positivt og negativt med tanke på læringsutbytte. Hvor lærerne fant filmene de brukte i undervisningen var også en del av hennes oppgave. Her hadde Hansen (2015) funnet at en del av lærerne lot elevene få være med å bestemme filmvalget, samtidig som mange benyttet seg av filmer som var blitt brukt tidligere. Et funn som er interessant å lese i forbindelse med min egen oppgave er tallene Hansen (2015) fikk da hun spurte om lærerne var bevisste sin filmbruk og hadde et pedagogiske opplegg knyttet til filmen. 20% av lærerne svarte at de sjelden eller aldri hadde opplegg knyttet til filmen, mens 15% benyttet seg kun

av opplegg av og til. De resterende 65% svarte at de ofte eller alltid hadde pedagogisk opplegg knyttet til filmbruken.

Funnet av andre oppgaver på samme tema, historieundervisning og lærerperspektiv, var mange. En stor del av oppgavene var svenske og kan si oss noe om at vi mangler forskning på samme området i Norge. Av svenske avhandlinger kunne jeg ha nevnt flere, men har valgt å trekke frem de som har vært mest relevant for min oppgave. Emelie Andersson (2014) skriver om "*Religionskunskapen och de rörliga bilderna – Vad gör film och TV til meningsfulla redskap i undervisningen?*". Hennes studie stiller mange spørsmål som også er av relevans for meg. Til forskjell fra mitt eget metodevalg har Andersson (2014) gått for litteraturstudie og gjør et dykk i tidligere forskning på bruk av film i undervisningssammenheng. Hun snakker også om forutsetningene for at film og TV skal kunne ses på som pedagogiske redskap, og har hatt fokus på hvordan en samtale i etterkant kan være behjelpelig for å skape nye refleksjoner hos elever. Hun legger mye vekt på hvordan film som et medium er svært aktuelt for dagens ungdom, på samme måte som Kjersti Holm (2014). Holm (2014) skriver i sin avhandling om hvordan film som læringsverktøy kan være spesielt egnet for dagens elever. Hun trekker inn de grunnleggende ferdighetene og hvilken plass bruk av digitale verktøy har der. Kommunikasjon og kommunikasjonsteori er også temaer hun belyser med tanke på hvordan film kommuniserer med elevene. Hvordan film er enveiskommuniserende til å begynne med, men dersom læreren tenker pedagogisk kan bli toveis og grunnlag for dialog. Her trekker hun også frem hvordan elevene vil oppleve kommunikasjonen forskjellig. Det som når frem til eleven behøver ikke nødvendigvis være av samme karakter som læreren selv så for seg. Likevel kan dette igjen gi grunnlag for gode dialoger og diskusjoner som etterarbeid. Dialog kommer også her naturlig inn som en del av et planlagt undervisningsopplegg med film.

1.3 Aktuell litteratur

I teorikapitlet vil jeg presentere teori jeg anser som relevant for å besvare min problemstilling og som belyser temaene læring, læringsteorier, film, dialog og didaktikk. Vygotsky (1978) sin teori om læring i samspill med andre, som omtales som sosiokulturell læringsteori, vil bli gjennomgått. Litteratur som går på hvordan man best kan

arbeide med film vil bli presentert. Dialog vil også få en plass og teori som forteller om hvordan dialogen kan brukes i klasserommet vil få fokus. I den forbindelse vil det komme noen konkrete forslag til hvordan en kan starte en samtale. I forbindelse med samtale vil bruken av fasitsvar og dens plass i skolen diskuteres. For-og etterarbeid og hva det betyr for læring vil være sentrale temaer. Religionsdidaktikken er også et naturlig element i dette teorikapitlet. Der vil vi se på hvordan vi kan lære både *av* og *om* religion ved hjelp av et innenfra-og utenfraperspektiv. Artefakt, mediering og appropriering er begreper vi vil bli kjent med. Hvordan film kan tjene som en artefakt og hvordan vi approprierer av kunnskap. Opplæringsloven vil tas med ettersom den gir lovene for hva som skal læres i skolen. Hvilken plass film og dialog har her, vil få en liten, men relevant plass i teorikapitlet.

1.4 Metode

Min forskningstilnærming vil sies å være kvalitativ da jeg har til hensikt å gå i dybden på elevenes meninger om bruken av film i undervisningen. Et kvalitativt forskningsopplegg preges av fleksibilitet. Dette fikk jeg tidlig bruk for da jeg ønsket å innlemme dialog som en del av forskningen etter endte intervjuer med elevene. Utover dette har jeg benyttet meg av metodene semi-strukturert intervju, gruppeintervju og fenomenologisk analyse. Metodene har hjulpet meg i mitt arbeid med empirien, og dermed påvirket drøftingen og mitt svar på problemstilling.

1.5 Oppgavens oppbygning

Frem til nå har jeg beskrevet bakgrunnen for valg av tema, oppgitt oppgavens konkrete problemstilling, sett på tidligere forskning samt hensikten og målet med masteroppgaven. Oppgaven vil nå fortsette med et teorikapittel der jeg presenterer teorien jeg har funnet relevant. Videre følger en forklaring av metodene jeg har benyttet meg av i kapitel 3, og i den forbindelse en beskrivelse av hvordan jeg har jobbet med de fremkommende data. En analyse av funnene vil så finne sted før den følges opp av et drøftingskapittel i kapitel 5. Drøftingen vil foretas i lys av teorien fra kapitel 2. Oppgaven avsluttes med en konklusjon og avslutning der jeg vil dele mine tanker om funnene og besvare min problemstilling.

2 Teori

I denne oppgaven tar jeg for meg hvordan film og dialog kan være læringsverktøy som kan benyttes i undervisning. Et vesentlig punkt vil derfor være å diskutere læring og *hvordan* læring skjer. Læring kan skje på ulike måter og nøyaktig hvordan det skjer samt hva som er den beste formen for læring. Dette finnes det ikke et fasitsvar på. Vi har likevel ulike teorier som forsøker å si noe om hvordan mennesker lærer. Sosiokulturell læringsteori er en av dem og vil få fokus i denne oppgaven. Det vil ligge et fokus på hvordan vi lærer sammen samt hvordan dette kan gjøres ved bruk av dialog i klasserommet. Dialog vil sammen med film bli utforsket og blir et naturlig fokusområde. Problemstilling og forskningsspørsmål gjenspeiler dette. Jeg vil se på den didaktiske bruken av disse læringsverktøyene og fokusere på hvordan de kan være læringsfremmende. Filosofisk samtale kan være en god måte å gjennomføre en samtale på og vil være et bidrag til den dialogpedagogiske tilnærmingen. Film som artefakt og hva det innebærer vil jeg komme inn på, sammen med begrepene appropriering og mediering av kunnskap. Elevperspektivet vil vektlegges i denne oppgaven. Senere vil jeg benytte den relevante teorien opp mot funn fra intervjuene. Der vil den tjene som hjelp for å drøfte funnene i et eget drøftingskapittel. Jeg vil nå begynne med å kaste et lite blikk på filmens historie i skolen.

2.1 Filmens plass i skolen

Film i skolen har en lang historie som blir for omfattende for denne oppgaven. Det er likevel verdt å merke seg at film i skolen har eksistert i lang tid, men da med en annen type film og en sjeldnere bruk. Hva gjelder filmens eksistens i skolen kan den knyttes naturlig opp til den teknologiske utviklingen. Dette påvirker naturligvis det faktum at film har en større plass i dagens skole. Filmene var ofte filmsnutter produsert med undervisning som formål og bar derfor preg av å være informative, men også noe statiske og fortellende. Jan Anders Diesen (1995) skriver om film som læremiddel og har i sin bok fokusert på filmens historie. Der kan vi blant annet lese om assosiasjonene man hadde til film på 1930-tallet. Filmen skulle på den tiden ikke være underholdende brukt i skolesammenheng.

Det var fakta som skulle formidles, ikke fantasistimulerende fortellinger.

Undervisningsfilmen måtte være noe vesensforskjellig fra underholdningsfilmen som overveiende tjente til avslapning og avveksling. (Diesen, 1995, s. 247).

Dette vitner om en bruk av film som ren informasjonskilde der enn får presentert fakta på en informativ måte og ikke ved hjelp av en fiktiv fortelling. Film brukt i undervisningssammenheng måtte skille seg ut fra film elever var vandt med å se i sin fritid. Senere tok man også i bruk film som var av mer underholdende karakter. Det underholdende var med på å gjøre lærestoffet tilgjengelig for elevene og videre var det læreren som fikk i oppgave å bruke stoffet på en rett måte i etterarbeidet med filmen. Nå kom tanken om at film kunne være *både* underholdende og god i undervisningssammenheng. (Diesen, 1995, s. 258). Film har siden vært et læringsverktøy som har fått en plass i skolen. Skolen generelt er preget av nye teknologier som lærerne må beherske for at bruken skal fungere i klasserommet og virke læringsfremmende.

"Teknologiene åpner for nye kontekster for læring samtidig som de skaper flertydighet i undervisningsdesignet" (Hauge, Vestøl, Lund, 2007, s. 199). Læring foregår i ulike kontekster og nye kontekster. Dette krever lærere som får til å skape sammenheng i undervisningen samt tilpasse seg når det forekommer endringer. I dag ser vi gjerne filmen i kombinasjon med dialog og bruker dialogen til å hente ut kunnskapen. Dette er et punkt vi vil se går igjen i kapitlet. I læreplaner og andre dokumenter som sier noe om læring i skolen er ikke film i seg selv nevnt, men det er derimot dialog.

2.2 Dialog i opplæringsloven

Opplæringsloven fremmer dialog mellom mennesker som et mål med undervisningen. Det heter at KRLE-faget skal *"bidra til forståing, respekt og evne til dialog mellom menneske med ulik oppfatning av trudoms- og livssynsspørsmål"* (Opplæringsloven, 1998). Læreplanen for religion-og etikk beskriver faget som både kunnskapsfag og holdningsdannendefag. (Utdanningsdirektoratet, 2006, s.2). Gode holdninger og kunnskap kan vi skape ved gode dialoger der man jobber med å forstå og respektere hverandres synspunkter. Under de grunnleggende ferdighetene (Kunnskapsdepartementet, 2006, s.5) finner vi også dialog som et sentralt element.

Å kunne uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer og lytte og formulere seg gjennom samtaler og dialog. Dette betyr at holdninger til etiske, filosofiske og religiøse spørsmål blir prøvd ut og formet gjennom møte med andre.

(Utdanningsdirektoratet, 2006).

Her kommer igjen læreplanens tanke om religion og etikk som et holdningsdannendefag til uttrykk. Ulike holdninger skal møtes og diskuteres slik at man både lærer å formulere seg godt og skape evne til å forstå og respektere hverandre. Dialog er tydelig et viktig moment i dagens skoletankegang. Det samme er evnen til å vise respekt. Vi kan se en tydelig likhet i både opplæringsloven, læreplanen for religion-og etikk samt de grunnleggende ferdighetene. Disse er alle 3 dokumenter en lærer må forholde seg til. Nøkkelord som går igjen i disse tre er forståelse, respekt, dialog og holdning. Nøkkelordene er med på å gi skolen et verdigrunnlag som man ser for seg skal speiles i fagene og gjennomsyre undervisningen. (Dysthe, 2013, s.81).

2.3 Dialog

Geir Winje (2009) taler for at man i planleggingen av undervisningsøkter bør legge inn dialog. Både planlagt dialog, men også den spontane dialogen. En god lærer tar den spontane dialogen når den dukker opp selv om den ikke er en del av timeplanen den dagen. Winje har et fokus på dialog som et middel for å skape respekt for hverandre og hverandres tros- og livssynsoppfatninger. Dette er i tråd med opplæringsloven. Han legger vekt på at ikke alle har, eller ønsker å ha noen tro, men likevel har tanker rundt de store spørsmålene her i livet. Disse spørsmålene kan man ta tak i å skape den ønskede dialogen i klasserommet. Ved å åpne for de store spørsmålene vil elevene få mulighet til å snakke sammen og høre på hverandres refleksjoner. Det gjøres i et godt læringsfellesskap, i samspill med andre. Bruken, nytten og praktiseringen av dialog vil bli gjennomgått senere i dette kapitlet.

En utfordring ved selve gjennomføringen av dialog i timen er ofte knyttet til tidsaspektet. Det gjelder da å knytte dialog og fagstoff opp til hverandre mener Winje (2009), slik at man kan integrere oppnåelse av kompetansemål. (Winje, 2009, s.154-157). Teorien som forteller

oss at vi lærer godt sammen med andre og ved hjelp av andre, er en av flere teorier om hvordan mennesker lærer. For å få et innblikk i denne tankegangen går vi til den sosiokulturelle læringsteorien.

2.4 Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteoris fokusområde er læring i samspill med andre. *"Læring er først og fremst en sosial prosess, den involverer alltid en form for deltakelse i praktiske eller akademiske fagfellesskap"* (Hauge, Lund, Vestøl, 2007, s. 18). Læring foregår i settinger der flere mennesker konverserer og er sammen. Lev Vygotsky (1978) formulerte tanken om at læring foregår når man er i interaksjon med andre. Han er svært sentral innen den sosiokulturelle læringsteori. Han vektla menneske som et sosialt vesen og mente man burde se på menneskets utvikling som et samspill der foregår mellom samfunn, individ og kultur. *"I det sosiokulturelle perspektivet fremheves det dermed at vi lærer gjennom å kommunisere med andre, gjennom samtale, dialog og samarbeid"* (Säljö, 2013, s.75). Vygotsky (1978) sier at man tilegner seg kunnskap gjennom kommunikasjon med andre. Det å snakke sammen og åpne opp for å høre hverandres refleksjoner og tanker vil være med på å skape ny kunnskap og innsikt. Kulturen samt sosial samhandling spiller en rolle i utviklingen. (Vygotsky, 1978). Altså er den sosiale rammen rundt læring sentral i dette perspektivet og er med på å påvirke læring. Konteksten er betydningsfull og læringen skjer ikke isolert hos hvert enkelt individ. Vygotsky (1978) møter noe kritikk rundt den sosiale rammen som går på at sosiale relasjoner og samhandling er viktig, men ikke essensielt for læring. Han ser på det som selve utgangspunktet for læring og utvikling. Olga Dysthe (2013) anser samspill og dialog som to læringsmiljøfaktorer som er med på å skape et godt læringsmiljø for elevene. Elevene tar da del i et læringsfellesskap der konstruksjon av kunnskap skjer gjennom interaksjon, dialog og samarbeid. Dette er sentrale pedagogiske aspekter i den sosiokulturelle læringstanken. (Dysthe, 2013, s. 81-85).

2.4.1 Mediering, Artefakt og Appropriering

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet er begrepene mediering, artefakt og appropriering sentrale. Vi skal nå se litt nærmere på hvert av disse begrepene. *Mediering* er kanskje det

som skiller den sosiokulturelle læringsteorien fra andre teorier. Mennesket bruker medierende redskaper når de agerer med omverdenen. *”Mediering innebærer at vår tenkning og våre forestillingsverdener er vokst fram av, og dermed farget av, vår kultur og dens intellektuelle og fysiske redskaper”* (Säljö, 2001, s. 83). Med dette menes at vi mennesker kan legge ulike betydninger i ulike redskaper ettersom hvilken erfaring og kunnskap vi har med oss. Medieringen vil preges av kulturen. Som et eksempel på å legge ulik mening i ulike redskaper kan vi benytte en stokk. En stokk vil mest sannsynlig ikke ha noen særlig betydning for den spreke og friske, mens for en som er dårlig til bens eller en som er blind vil den være et kraftfullt og avgjørende redskap. Redskapet kan også omtales som en artefakt. Vi kan snakke om fysiske og intellektuelle redskaper slik Roger Säljö gjør og vi kan slå dem sammen og benytte kun artefakter eller redskaper slik Line Wittek gjør (Wittek, 2012, s.82). Det er flere som har skrevet om artefakter, blant annet Afdal (2013) og Säljö (2001). Både Säljö og Afdal sin forståelse av artefakt vil benyttes i videre lesning og kapitler.

2.4.2 Artefakt

Hverdagen vår er full av artefakter og omtales som ulike redskaper vi benytter oss av. Redskapene er fremstilt av mennesker og ordet artefakt betegner nettopp dette. Artefakter brukes til ulike formål og de er en stor del av menneskets hverdag. *”De åpner opp nye rom for meningsdannelse og kunnskapskonstruksjon, ikke i kraft av sin egen eksistens, men i kraft av de aktiviteter de inngår i”* (Hauge, Lund, Vestøl, 2007, s.27). Et redskaps eksistens behøver ikke nødvendigvis være meningsfull i seg selv. Dens mening avgjøres av aktiviteten den benyttes i, samt personens kunnskap til redskapet. Et eksempel er den blinde mannens stokk. Eksemplene på artefakter er mange da vi er omringet av dem i ulik form og karakter, og kan som nevnt skilles mellom intellektuelle og fysiske redskaper. Mennesket benytter disse redskapene til å håndtere verden.

De intellektuelle redskapene, som også kan forklares som psykologiske redskap i følge Vygotsky (Vygotsky, 1978), kan eksemplifiseres med vårt tallsystem. Tallsystemet brukes på mange ulike måter på mange ulike arenaer. Det brukes til å måle, veie, beregne og regne for å nevne noen bruksmåter. En oppskrift for hvordan man skal lage en middagsrett er å regne

som et intellektuelt redskap. Det benyttes som en hjelp til å utføre en oppgave. Mennesket bruker sitt intellekt til å konstruere og bruke de fysiske redskapene. Ved å være de som skaper artefaktene er mennesket med på å stadig forandre sine kunnskaper etter endringer i samfunnet. Mikroskopet kan stå som et eksempel på fysiske redskaper som hjelper en som jobber på et laboratorium til å kunne studere mikroorganismer. Men for at personen som ser i dette mikroskopet skal få noe ut av det han/hun ser, brukes intellektuelle redskaper er kunnskap personen har om mikrobiologi. (Säljö, 2002, s.37-41). Se for deg et hjem og alle de fysiske redskapene det består av. Datamaskin, mobiltelefon og TV er kun få eksempler på disse fysiske redskapene som fyller våre hjem og hverdag. (Afdal, 2013, s. 76).

Artefakter finner man også i alle religioner og Afdal kommer med noen eksempler på dette. Han forklarer religiøse artefakter som blant annet kirker, moskeer og store Buddha-statuer, men også Koranen og den syvarmede lysestake. Disse redskapene inngår i ulike religiøse praksiser, formidler kunnskap, og har en allerede ilagt kunnskap i seg. Afdal forteller oss at en gjenstand i seg selv ikke uten videre er en artefakt. Det blir en artefakt når vi gir den en symbolsk mening samt at den brukes i praksiser. Det er derfor gjenstander som "tilhører" en religion ofte betegnes som artefakter da de innehar en symbolsk mening. (Afdal, 2013, s.151). En Buddha-statue vil ha en helt annen betydning for en buddhist enn en som bruker den som en del av interiøret i stuen. Både kunnskapen og den symbolske meningen vil være forskjellig for disse to Buddha-statuene avhengig av øynene som ser den.

Ved hjelp av artefakter og redskaper skjer læring og utvikling. Redskapene blir ressurser for læring. *"Det er ved bruk av kulturelle artefakter at mennesker lærer religion"* (Afdal, 2013, s. 166). Våre intellektuelle og fysiske artefakter viser oss at menneske har evne til å samle erfaringer og i tillegg bruke kunnskapen til å forstå. *"Intellektuelle og fysiske redskaper er dermed nært i slekt med hverandre, og de kan ses på som ulike måter å utvikle og uttrykke kunnskaper og ferdigheter på"* (Säljö, 2002, s. 40). Redskapene medierer verden for oss og vi kan si at intellektuelle og fysiske redskaper er medierende redskaper. (Säljö, 2002, s. 40).

2.4.3 Mediering og appropriering

Mediering handler om at vi mennesker tilegner oss kunnskap og fester denne til ulike gjenstander. Menneskets forhold til omverdenen er ikke direkte og ufortolket. Artefaktene medierer virkeligheten, og for å forstå læringen ser man ikke på den enkelte artefakt for seg selv og menneskets tenkning for seg selv. Disse ser man i samspill med hverandre. Säljö forklarer dette ved å bruke en trekant som eksempel. Dersom man ser en figur som har tre kanter vil de fleste mennesker assosiere det med en geometrisk trekant eller en triangel. For at mennesket skal gjøre denne assosiasjonen kobles det opp til en intellektuell/kulturell læreprosess. Kunnskapen som sier at figuren med tre kanter er en trekant har vi appropriert, det vil si tilegnet oss. Vi har ilagt den en betydning. Det samme gjelder dersom vi snakker om en triangel man kan spille på. De fleste vil da se for seg en trekantet form.

Meningsdanningen kan ofte skje langsomt og det kan ta tid før man behersker det medierende redskapet fullt ut. Approprieringsprosessen kan være tilstede å foregå hele livet igjennom da redskapets bruk stadig endres. (Säljö, 2002). En regning kan tjene som et eksempel på dette. Regninger i dag både ser annerledes ut, og måten man betaler dem på er forandret. Dermed må mennesket hele tiden appropriere kunnskapen om hvordan man betaler en regning. Dersom vi setter mediering inn i en læringssituasjon kan mediering forklares slik:

Mediering av kunnskaper skjer gjennom et bredt sett av ressurser og virkemidler i undervisningen, inkludert kommunikasjons- og ledelsesformer i klassen, innredningen av klasserommet, arbeids- og vurderingsformer". (Hauge, Vestøl, Lund, 2007, s. 201).

Virkemidlene som her nevnes kan være ulike artefakter som brukes for læring. Læreboken kan brukes som eksempel, eller ulike arbeidsmetoder der elevene er delaktige og med på å forme læringsdesignet for timen. Kunnskapen medieres dermed gjennom bruk av ulike artefakter. Vi kan nevne eksempler som bruk av læreboken eller bruk av film som et virkemiddel og arbeidsmetode. (Hauge, Vestøl, Lund, 2007, 2. 201). Artefakten film kan altså ses på som en arbeidsmetode, et læringsverktøy. I andre kapitler vil jeg benytte begrepet læringsverktøy om artefakter og arbeidsmetoder.

2.4.4 Læring i samspill

Når mennesker kommuniserer med hverandre skjer det en meningsdanning av erfaringer og innsikter. Vygotsky (1978) sier at vi approprierer våre kunnskaper, tilegner oss dem, gjennom sosial interaksjon og kommunikasjon med andre mennesker. (Vygotsky, 1978). *”Det er gjennom å interagere med andre at vi lærer å forstå og håndtere intellektuelle redskaper og artefakter”* (Säljö, 2002, s.53). Forenklet kan vi si at vi lærer av å være sammen med andre. Säljö (2002) skriver om sosiokulturell teori at kunnskapsdannelsen til individet er avhengig av hans eller hennes egen aktivitet og deltakelse i meningsdannelsen. Mennesker agerer og oppfatter situasjoner ulikt. Gjennom samtale blir man oppmerksom på dette hos hverandre og lærer dermed av hverandre. Vi tilegner oss kunnskap i samspill med hverandre. Du blir presentert ulike forståelser og får kunnskap du ikke nødvendigvis hadde funnet frem til alene. Det vil være verdifullt å få støtte og kunnskap fra andre som har et høyere kunnskapsnivå enn en selv ved læring. Personen som har et høyere kunnskapsnivå kan være en lærer eller medelev. For læreren er det viktig at han/hun ikke overtar eller overkjører eleven slik at eleven selv blir fortrolig med kunnskapene og ferdighetene. Eleven approprierer kunnskapen, forstår og tilegner seg den. Denne tilegnelsen kan som sagt skje gjennom samtale og kommunikasjon. Det vil være fruktbart og ikke kun føre den type samtale med mennesker som har et høyere kunnskapsnivå og intellekt enn en selv, men også med mennesker som har et lavere kunnskapsnivå. (Säljö, 2002, s.53-55). *”Vi har i enhver situasjon mulighet til å overta og ta til oss- appropriere- kunnskaper fra våre medmennesker i samspillsituasjoner”* (Säljö, 2001, s.122). Det er nettopp dette man prøver å oppnå i undervisning. Säljö forteller oss at kunnskapsoverføringen kan skje i alle mulige situasjoner der flere mennesker er involvert. Han beskriver mennesket som frarøvet sine sosiokulturelle ressurser dersom man prøver å forstå læring og tenkning uten intellektuelle redskaper, fysiske redskaper og sosial praksis.

Som tidligere har vært nevnt forteller Vygotsky (1978) og Säljö (2002) at læring først foregår når man er i interaksjon med andre. Artefakt og mediering er derved sentrale begreper for å snakke om læring. Brukes ikke disse begrepene i teorier om læring taper vi det samspillet som er mellom artefakter og mennesker. Dette må ses i sammenheng og artefaktene må integreres i teorier om utvikling og læring. *Mediering* blir dermed et begrep som spiller en

viktig rolle i den sosiokulturelle læringsteorien. Det er blant annet denne tanken som skiller sosiokulturell tradisjon fra andre teorier. Menneskets tenkning og forestillingsverden står i et forhold til kulturen og redskapene vi finner der, og påvirkes av denne kulturen. (Säljö, 2001, 35-83).

2.5 Metodikk i klasserommet

Dialog har vært nevnt som et sentralt stikkord i forbindelse med sosiokulturell læringsteori, samt sentral i opplæringsloven. Dialog inn i klasserommet er ikke noe nytt fenomen og har vært brukt i lang tid, likevel har den nok en mer sentral plass i dag. Som Olga Dysthe (2013) skriver, oppstod det et behov for å endre på forholdet mellom lærer elev etter studentopprøret i 1968. *"De var opptatt av å definere et dialogisk forhold mellom lærer og elev som symmetrisk, og nedtone læreautoriteten"* (Dysthe, 2013, s.86). Ved å tone ned autoriteten til læreren kan man lettere oppnå elever som åpner seg med sine meninger og refleksjoner uten at læreren skal kunne bedømme disse som riktig eller galt. Man legger til rette for at alle elever skal kunne delta. De får mulighet til å dele sine refleksjoner uten at læreren sitter med en fasit. En nyttig arbeidsmetode som kan benyttes når man åpner for at det ikke finnes en fasit, er bruk av filosofisk samtale som jeg vil komme tilbake til.

2.5.1 Autentiske spørsmål

Dysthe (2013) skriver om studier gjort av Martin Nystrand. Nystrand fant at "autentiske spørsmål" engasjerte elevene og satte i gang samtaler. Hans forklaring av *autentiske spørsmål* er spørsmål som ikke har forhåndsbestemte svar, i motsetning til "lærebok-spørsmål". Når læreren bruker disse spørsmålene viser han interesse for og nysgjerrighet til elevenes tanker, samt gir rom for deres stemmer. Det er viktig å vise at elevens innspill er av interesse ved å for eksempel stille oppfølgingsspørsmål eller dvele litt ved det som er blitt sagt. Man kan dvele ved spørsmålet ved å la andre elever kommentere det som ble sagt. Læreren har en viktig oppgave i å vise denne interessen slik at flest mulig tør å komme på banen med sine meninger. Vis at man verdsetter meningene til elevene. Ved å verdsette skal man gi en annerledes tilbakemelding enn å kun bruke adjektiv som bra og fint. Tilbakemeldingene bør være av høyere kvalitet. Det er nøkkelen til et godt dialogisk samspill i følge Nystrand. (Nystrand, referert i Dysthe, 2013, 94-95).

2.5.2 "Skrive-summe-samtale"

Dysthe (2013) trekker frem "skrive-summe-samtale" som en måte å samtale på. Dette foregikk ved at elevene skulle skrive ned noen tanker rundt gitte spørsmål, videre prate å dele det man hadde skrevet med 2-3 stykk før man gjennomførte en samtale høyt i klassen. (Dysthe, 2013, s.97). Dette ligner "Think-Pair-Share" metoden som har samme formål. Tanken er at eleven får litt tid for seg selv til å tenke, eventuelt skrive ned noen stikkord, før man så deler disse og diskuterer i små grupper. Når man så deler med resten av klassen er man bedre rustet til å kunne være med på en eventuell diskusjon og samtale. Som vi har sett tidligere er det her læring finner sted sett i et sosiokulturelt perspektiv. Jeg vil nå se på hva det innebærer å ha en dialogpedagogisk tilnærming til læring og aktivt bruke dialog som læring.

2.5.3 Utelukk fasitsvar og bruk elevens undring

Lars Thomas Braaten (2000) har sett på en dialogpedagogisk tilnærming til læring. Han skriver om film og pedagogikk med vekt på dialog og refleksjon i møte med film. Han tar blant annet opp tanken om at læreren ikke sitter på fasitsvar i diskusjoner som vi har vært inne på tidligere, og viktigheten av at dette praktiseres i forbindelse med samtaler i klasserommet. Læreren skal kunne legge til kunnskap men ikke bedømme hva som er rett eller galt svar eller god eller dårlig argumentasjon. Dette gjelder naturligvis med et lite forbehold.

Lærerekspertisen ble viktigst når det gjaldt å veilede, klargjøre og kanskje tilføye noe som elevene hadde oversett, men ikke å dominere klassesituasjonen med en slags monopol på de "riktige" fortolkningene og riktige "fasitsvarene" til alle spørsmål". (Braaten, 2000, s. 70).

Når man skal samtale om en film foreslår Braaten at man kan ta utgangspunkt i elevenes spontane reaksjoner eller at læreren kan ha klare spørsmål. Eksempel på spørsmål kan være *autentiske spørsmål*, slik Nystrand anbefaler, for å sette i gang samtalen. Braaten (2000)

refererer til Teasley og Wilder (Teasley og Wilder, referert i Braaten, 2000), to amerikanske filmpedagoger, og deres erfaring fra denne måten å starte en samtale på, samt den positive effekten de opplevde. Han peker på deres resultater som var livlige diskusjoner der flertallet av elevene deltok. Elever som ellers er lite deltakende i plenum viser seg å delta mer aktivt når man ikke er ute etter et fasitsvar, men refleksjoner og tanker, i følge Teasley og Wilder. De to hadde erfart at deres rolle som lærer og ordstyrer falt naturlig bort og elevene henvendte seg til hverandre. Læreren ble en tilskuer til elevenes dialog, men skulle hjelpe å veilede dersom det trengtes. Å tilføye kunnskap som elevene selv ikke kom inn på var viktig for å få en mer fullverdig undervisningsøkt. Braaten (2000) mener film egner seg som et godt utgangspunkt for gode diskusjoner. Han poengterer også at en god introduksjon til filmen er av betydning for elevenes engasjement og utgangspunkt for å forstå. Derved blir et grundig forarbeid sentralt for bruk av film i undervisning. (Braaten, 2000, s. 69-74). På hvilke andre måter kan så denne samtalen foregå og hvordan skape et undrende fellesskap?

2.5.4 Undrende fellesskap

Filosofi i skolen behøver ikke kun dreie seg om historien om de store filosofene, men man kan lære av dem og deres måte å tenke på. Filosofer stiller de store og vanskelige spørsmålene og er kritiske til tenkemåter. Av filosofene kan vi derfor lære å stille gode spørsmål og kunsten i å kunne se en sak fra flere sider, samt veie argumenter. Dette er spesielt viktig i religion- og etikkfaget der paragraf 3 i opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) skriver at man skal kunne oppnå respekt for hverandre og ulike trosretninger, samt kunne skape dialog mellom mennesker som har ulik trosoppfatning.

Å jobbe med spørsmål slik filosofene gjorde det har derfor fått navnet *filosofisk samtale* på fagspråket, og er en arbeidsmetode som benyttes i skolen. Arbeidsmetoden hjelper med å sette i gang en samtale og skape diskusjon. Den skal bære preg av at alle kan delta med undring og egne refleksjoner uten at læreren har et fasitsvar. Det er ikke hensiktsmessig å snakke om fasitsvar innenfor filosofien. (Rogn-Hamre, 2011, s. 74). Teorien beskriver disse fasitsvarene som noe en lærer bør unngå, spesielt ved samtaler høyt i klasserommet. Beate Børresen (2008) skriver om hvordan man kan jobbe med mulige svar der man ikke har tilgang til en fasit. Dette kan tjene vel så nyttig for elevene. (Børresen, 2008). Vi vet ikke

svarene, men vi kan undre og reflektere rundt dem, samt lære av selve prosessen. Ketil Rogn-Hamre (2011) omtaler klasser som utfører filosofiske samtaler som undrende fellesskap. Han forklarer at disse fellesskapene skal ha rom for refleksjon og samtale og ikke være en form for leksehøring. Dermed vil kanskje flere kunne tørre å delta i samtalen. Børresen (2008) støtter dette og mener at en filosofisk samtale pedagogisk sett støtter dem som ikke oftest uttaler seg. En filosofisk samtale er heller ikke en diskusjon, men som begrepet selv indikerer, en samtale. Her er man ikke ute etter å få frem sitt eget argument, men vise hverandre forståelse samt reflektere rundt hverandres tanker og svar. Det må ikke misforstås som at man ikke ønsker ulike meninger inn i en filosofisk samtale, snarere tvert i mot. Ulike meninger gir elevene noe å jobbe med og ut i fra. *"Slike dialoger er i sin natur uavsluttet, og der er alltid en åpning for at deltakerne kan se nye sider og forandre holdning"* (Dysthe, 2013, s.87). Dysthe viser oss igjen tanken om at det ikke finnes enkle, konkrete og riktige svar i en filosofisk samtale. Læreren sin rolle under en slik samtale er å være en støttende ordstyrer når det trengs. Det er viktig at læreren er åpen for det elevene kommer med og ikke gir uttrykk for å sitte på en fasit. Fokuset bør være å oppmuntre og gi tilbakemeldinger på det de legger frem. Igjen kommer bruken av fasitsvar inn som et moment.

Som lærer bør ein vere forsiktig med å komme med innspel sjølv. Elevane er som regel oppdregne i det tradisjonelle lærar- og elevrollene, og dei vil fort tru at det læreren seier, er rett. (Rogn-Hamre, 2011, s.78).

Elevene skal få utvikle egne tanker ved å lytte til hverandre og ikke nødvendigvis læreren. Den filosofiske samtalen tar ikke sikte på å lære inn faktakunnskaper og bedriver ikke "flaskepåfylling" av kunnskap, men den ønsker å skape ny kunnskap og refleksjoner. (Rogn-Hamre, 2011). Ved gjennomføring av filosofiske samtaler over tid vil elevene utvide sitt kunnskapsfelt og få en dypere samt annerledes forståelse av faget, i følge Rogn-Hamre (2011). Det kan derfor være viktig å prioritere tid til dette selv om det går på bekostning av faktakunnskap. Samtalen fungerer som et verktøy for å bearbeide fagstoffet og kan gi det en annen og dypere mening. Religion-og etikkfaget egner seg til samtaler da vi mennesker kan slite med å forstå aspekter ved en religion og hvordan en religiøs overbevisning påvirker et menneske og dets levemåte. Målet er ikke at elevene skal behøve være enige i aspekter ved

en religion og de handlinger en religiøs person utfører. Målet er at de kan stille undrende spørsmål og sammen reflektere rundt de ulike religionene. Vi kan lære om religion på ulike måter, og jeg vil nå gå inn i religionsdidaktikken for å utforske dette noe nærmere.

2.6 Religionsdidaktikk

Før vi ser på religionsdidaktikken kan det være fordelaktig å ha sagt et par ord om hva *didaktikk* er. Didaktikken refereres ofte til som undervisningens *Hva, Hvordan og Hvorfor*. Hva skal undervises, hvordan skal undervisningen foregå og hvorfor skal elevene lære dette. *"Didaktikk handler om å organisere, velge ut og bestemme hva som skal være grunnlag for elevens læring og hvordan det bør skje"* (Hauge, Vestøl, Lund, 2007, s. 200). Under planleggingen ser man for eksempel for seg hvilke artefakter det kunne vært nyttig å benytte seg av, samt hvilken rolle den skal ha i undervisningen. Ulike artefakter, redskaper, kan som vi har sett tidligere, benyttes som et element inn i undervisningen. Redskapene blir med på å designe undervisningen, og tjener som læringsverktøy. Et godt utarbeidet design for undervisningen vil fungere som en støtte. (Hauge, Vestøl, Lund, 2007, s. 199-203).

I religionsvitenskapen snakker man om å lære av eller lære om religioner. Lærer vi *av* religionen gjøres dette fra et innenfraperspektiv, mens vi lærer *om* religionen via et utenfraperspektiv. I skolen er det et helt klart et utenfraperspektiv som både dominerer og bør dominere. Skolen har i oppgave å lære bort religion med vekt på objektivitet, kritisk tenkning og respekt. Innenfraperspektivet vil vise en troendes egen fremstilling og tolkning av sin religion. *"En slik framstilling av religion vil forsøke å få fram hvordan buddhister selv framstiller det å være buddhist"* (Andreassen, 2012, s.104). Ninian Smart (2000) har utviklet en dimensjonsmodell der vi får presentert ulike dimensjoner ved religioner som han mener er viktig å få med i undervisningen om en religion. Et par eksempler er en praktisk/rituell dimensjon og en dogmatisk/filosofisk dimensjon. Smart selv mener at alle de ulike dimensjonene bør fremlegges i undervisningen av hver enkelt religion. En viktig side ved denne modellen er at Smart åpner for å bruke både innenfra-og utenfraperspektiver i fremstillingen av religioner.

Modellen kan brukes retningsgivende for å få frem karakteristiske trekk ved religion (usideperspektivet), samtidig som Smart også ønsket å trekke fram det gjenkjennbare for insidieren. (Andreassen, 2012, s. 93).

Smart (2000) mener at nettopp innenfraperspektivet er viktig for at elever skal forstå hvorfor religiøse mennesker gjør og sier som de gjør. Opplevelses- og den emosjonelle dimensjonen blir derfor fremhevet av Smart selv. En utfordring som Smart ikke har tatt hensyn til er at ved et innenfraperspektiv får man kun en manns/kvinnes representasjon. Denne representasjonen kunne vært annerledes dersom man hadde spurt en annen innenfor samme religion. På dette punktet har modellen til Smart (2000) møtt en del kritikk. Modellen kritiseres for å ha blitt utviklet innenfor det som kalles en religionsfenomenologisk tradisjon. Innenfor religionsfenomenologien ble ofte de mest religiøse og troende representanter for hva religionen sto for. I dag vektlegger man heller det store mangfoldet som finnes innen de forskjellige religionene. Bengt-Ove Andreassen (2012) er tydelig i sin mening om at personlige perspektiver ikke hører hjemme i undervisningen, men legger også til at et innenfraperspektiv kan benyttes for å eksemplifisere lærestoffet. Han poengterer at det da vil være viktig å påpeke at det kun er en representants fremstilling. Et utenfraperspektiv vil gi bredden som man ønsker å presentere for en religion og vise til sentrale sider og et overblikk. (Andreassen, 2012, s. 103-104). Andreassen beskriver Smart sin modell som en huskeliste man kan bruke for å vise hvor sammensatte religioner kan være. Bruk av innenfra- og utenfraperspektiv vil være nyttig, og det finnes altså ingen prototype innen hver religion som kan tjene som en *mal* på en troende. (Andreassen, 2012, s. 91-95).

Andreassen (2012) har med et lite kapittel i sin bok *Religionsdidaktikk* som handler om bruk av film i religionsundervisningen. Film vil kunne fungere godt som en representasjon av en religion, samt presentere religion fra et innenfraperspektiv. Andreassen beskriver film som en god ressurs, men også som noe krevende. Korte småfilmer/undervisningsfilmer som er fulle av mye informasjon kan være å foretrekke fremfor en spillefilm, mener Andreassen. I en spillefilm vil kunnskapen ligge mer skjult, og det kreves mer arbeid og synliggjøring av fagstoffet for å få elevene til å forstå. Læreren må hjelpe elevene å hente ut informasjonen. Spillefilmer kan samtidig gi ekstra spenning og nytt liv til undervisningen, samt gjøre den spennende. En god introduksjon til tema og filmen kan være nyttig. Andreassen poengterer

at det er viktig, uansett filmvalg, at man legger opp til en form for arbeidsoppgaver i forkant eller etterkant av filmen for at film skal fungere som et godt læringsverktøy. (Andreassen, 2012 s.167-168).

2.7 Film i undervisningen gir ulike muligheter

Det er ikke skrevet så mye didaktisk faglitteratur om bruk av film i undervisning i skandinavisk sammenheng. Det finnes likevel noen som har skrevet artikler gjerne basert på egen praksis. Jeg vil nå trekke frem noen ulike perspektiver fra disse.

Aktiv bruk av dialog som læringsverktøy har vært nevnt opp til flere ganger og Kjartan Leer Salvesen (2013) fremmer også bruken av dialog. Leer Salvesen legger vekt på hvordan film som læringsverktøy kan åpne for en dialog om for eksempel tabubelagte emner og hvordan filmen spesielt er egnet som redskap for å skape dialog, forståelse og kunnskap. *“En velforbereid samtale etter en film kan være viktig både for å knytte filmopplevelsen til læringsmålene, men også til elevenes egne meningsskapende prosesser”* (Leer-Salvesen, 2013, s.8). Leer Salvesen (2013) peker på hvordan media og populærkulturen er med å skape fiendebilder om religioner. Han foreslår at film etterfulgt av samtale og refleksjon kan bidra til at man blir obs på disse fiendebildene som vi omgis av. Film er med på å skape undring og spørsmål. Elise Seip Tønnessen (2013) er opptatt av å bruke filmer som stiller eksistensielle spørsmål. På den måten kan disse brukes til samtale i kjølevannet av en film. Dette viser at også Seip Tønnessen har liknende tanker om dialog lik Leer Salvesen. Som mange andre forfattere som tidligere har vært nevnt, er også Seip Tønnessen opptatt av å stille spørsmål som ikke nødvendigvis har et svar. Hun foreslår å se filmer som stiller gode spørsmål uten å gi svar. Da oppnår man undring og refleksjoner som er en inngangsport til dialog i klassen. Leer Salvesen søker den samme reflekteringen etter en film økt.

Jeg har vært opptatt av hva det er med film-mediet som gjør det velegnet til å åpne for den gode samtalen, den som stiller spørsmål vi kanskje ikke visste at vi hadde, som er åpen for ulike mulige svar, som driver dialogen fremover i undring, snarere enn å slå i bordet med argumenter som søker å stoppe all usikkerhet. (Seip Tønnessen, 2013, s. 12).

Hennes erfaring tilsier at elever åpner for de større spørsmålene i livet etter å ha sett en film som beveger dem. Leer Salvesen har tatt med Bakøy og Moseng (Bakøy o& Moseng, referert i Leer Salvesen, 2013, s. 9) sin tanke om at elevens refleksjoner og spørsmål som dukker opp etter å ha sett film, kan være et bra sted å starte undervisningen. Lik Seip Tønnessen og Leer Salvesen, mener altså Bakøy og Moseng at film er et godt utgangspunkt for å skape dialog og at filmen fungerer som et springbrett ut i samtalen. Elevene lærer å samtale å høre på hverandre. Dette er med på å fremme opplæringsloven og dens tanke om å oppnå respekt for hverandre og for ulike religioner. Ulf Jämtrud (2010) støtter også opp under tanken om at film åpner døren til de store spørsmålene og sier at: *"det brukar alltid bli spennande och engagerade samtal efter sådana filmvisningar"* (Jämtrud, 2010, s.5). Andre positive effekter som han nevner ved bruk av film er at de kan være til hjelp med å forklare vanskelige begrep eller fenomener. Visualiseringen vil her kunne hjelpe på forståelsen. Nettopp det at man får se noe visuelt og annet enn kun fakta fra læreboken viser Jämtrud til som en god måte å lære religion på. *"Jag vil göra eleverna medvetna om att religionsämnet handlar om långt mycket mer än fakta om olika religioner"* (Jämtrud, 2010, s. 6). Religion er også hverdag og hverdagsfortellinger og ikke kun bestemte fakta som vi må lære om de ulike religionene og sammenligne. Seip Tønnessen (2013) hevder at vi ved å vise filmer som gir et balansert syn på religion kan oppnå mer respekt for de ulike religionene. Filmer som gir et innenfra-perspektiv vil kunne være med på å skape dette synet. (Leer Salvesen, 2013, s- 8-9). Innenfra-perspektiv kan si noe om hvordan det er å leve som en religiøs og utøve en religion. Jämtrud (2010) understreker viktigheten av at elevene får oppleve det han kaller for *levd religion*. Det kan skje ved hjelp av en film som fremstiller et innenfraperspektiv. En kombinasjon av film og for eksempel et besøk av hellige hus eller besøk av tilhengere til en religion, vil skape variasjon og gi eleven mulighet til å "oppleve" religionen. (Jämtrud, 2010, s. 5). Seip Tønnessen (2013) hevder at *"kanskje kan film- på sitt beste- gi glimt av hvordan "de andres" tro oppleves innenfra"* (Seip Tønnessen, 2013, s.12). Hun trekker også frem at faglig begrunnede filmvalg vil gjøre at elevene får større utbytte av både filmen og samtalen i etterkant. Filmen kan belyse læringsmål slik Seip Tønnessen nevner. På den måten gjør man filmbruken svært aktuell og film vil ikke oppleves som en pause fra den ordinære undervisningen. (Leer Salvesen 2013, s. 10).

Jämtrud (2010) kommer med et konkret forslag til bruk av film i undervisningen. Han har satt sammen små klipp fra ulike spillefilmer som varer ca.45 min. Disse klippene ser elevene og i etterkant får de i oppgave å sette seg ned å skrive refleksjoner rundt klippene som vekket deres oppmerksomhet. Læreren leser så disse refleksjonene og bruker de senere i en undervisningssammenheng til å skape samtaler. Elevenes refleksjoner blir utgangspunktet for samtale. Her trekker han frem nedskrivningen av egne refleksjoner som positivt da det gir mulighet for dem som ikke tørr ytre seg foran alle til å kunne få frem sine refleksjoner på arket. En ekstra positiv side ved dette arbeidet er i følge Jämtrud at man får mulighet til å bli kjent med elevene sine trosoppfatninger og hvilke tanker de har rundt religion og etikk. (Jämtrud, 2010, s.5-7).

2.8 Oppsummering

Jeg har nå sett på sosiokulturell læringsteori, begrepene artefakt, mediering og appropriering, dialogens plass i undervisningen og hvordan film kan åpne for denne. I den forbindelse har jeg også tatt med filosofisk samtale. Videre har jeg sett på religionsdidaktikk, hvordan man kan lære om religion og lagt ekstra vekt på et innenfraperspektiv på religion. Filmen kan bli et springbrett for gode samtaler og dialoger. Samtale og dialog åpner for å skape forståelse samt vise respekt, og dette viser til og samsvarer med opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998). I mitt valg av teori er det flere momenter som går igjen og vi ser at nøkkelbegreper som dialog, samtale, forståelse, fasitsvar, nedtonet lærerautoritet og eksistensielle spørsmål går igjen i litteraturen. Det er tydelig å se at mange av tankene rundt bruken av dialog går igjen hos ulike forfattere og dialogen ser ut til å ha en stor plass i skolen.

Jeg har med dette redegjort for fragmenter av teorien som finnes på de forskjellige temaene. Med dette som bakgrunnsteppe vil jeg nå beskrive min metodiske tilnærming til forskning på film i skolen, og hvordan jeg benyttet meg av og analyserte den innsamlede data.

3 Metode

I denne delen av oppgaven skal jeg gjøre rede for mine tanker rundt valg av metode, samt begrunne valgene jeg har tatt. Oppgaven er basert på fire gruppeintervjuer bestående av vg3 elever sine tanker rundt bruk av film og diskusjon som læringsverktøy. Underveis vil jeg bidra med erfaringer jeg gjorde meg under gjennomførelsen av intervjuene og på den måten sette leseren inn i hvordan jeg brukte de ulike metodene. Metodene jeg har benyttet er kvalitativ metode, semi-strukturert intervju og fenomenologisk analyse. Det vil være gjennomgående kritikk av metodene underveis i teksten. Hensikten med en metodedel er å fortelle hvordan jeg har konstruert mine data og gjøre disse tilgjengelig for leseren, samt gjøre funnene så troverdige som mulig ved å gå i sømmene på selve prosessen. Jeg vil nå legge frem hvordan jeg har jobbet fra jeg valgte problemstilling og forskningsspørsmål til jeg satt med data foran meg klare til og analyseres og bearbeides. Jeg vil begynne med og si litt generelt om metode og videre presentere mine metodevalg.

3.1 Generelt om metodevalg

Ved valg av metode gjelder det å se på hvilken fremgangsmåte som passer best for å besvare problemstilling og forskningsspørsmålene. Det vil si at man starter med å formulere problemstilling og forskningsspørsmål slik at disse står som veiledende for videre arbeid. Med dette som utgangspunkt er det mindre sannsynlig at man vil behøve å foreta endringer underveis. *"Innhold og formål går forut for metoden"* (Kvale & Brinkman, 2015, s.217). Som Steinar Kvale og Svend Brinkman skriver, har metode en opprinnelig betydning, den er *veien* til målet. Den skal tjene som hjelp på vei mot et svar, og tar sikte på å fortelle deg hva du bør foreta deg for å finne disse svarene. Man omtaler derfor ikke metode som bra eller dårlig, men finner den som gir mest fruktbar hjelp til ditt tilfelle. Viktigheten av og tidlig være klar på hva man ønsker å forske på, og hvordan, nevner også Rune Johan Krumsvik (2014) i sin bok om forskningsdesign og kvalitativ metode. Han skriver at *"metodane ein nyttar skal generere data som skal gi svar på forskningsspørsmåla"* (Krumsvik, 2014, s.114). Med andre ord blir metoden redskapet jeg bruker for å generere dataene jeg behøver for å finne svar, sammen med den allerede eksisterende litteraturen.

3.2 Valg av metode

Mitt valg av metode har jeg basert på et ønske om å høre elevenes mening og opplevelse av to ulike læringsverktøy. Elevenes meninger og refleksjoner er ikke lett kvantifiserbare og valget av kvalitativ metode var derfor å foretrekke i mitt arbeid. Jeg ønsket å samtale med elevene for slik å få innsikt i deres syn på bruk av film, og som det fremkom underveis i intervjuene, deres syn på bruk av diskusjon. Det var av betydning å ha dialog med elevene, fremfor for eksempel spørreundersøkelse, for å gå i dybden på deres refleksjoner rundt temaet. Ønsket om å gå i dybden gjorde at kvalitativ metode var å foretrekke. Ved bruk av kvalitativ metode ønsker jeg å forstå, og ikke kun forklare, slik man ofte ønsker ved kvantitativ forskning. Kvalitativ metode hjelper meg å generere spesifikke og fylldige data. Metoden kjennetegnes av et fleksibelt forskningsopplegg. (Thagaard, 2013). Flexibiliteten til å kunne forandre på forskningsdesignet mens forskningen strider frem, har vært til stor hjelp i mitt arbeid. Utførelsen av intervjuene og søkingen etter teori sa meg at mine forskningsspørsmål måtte endres, og som nevnt tidligere ble et resultat av dette at dialog og samtale fikk en større plass i min oppgave. Som Tove Thagaard sier *”blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, innsamling av data og analyse og tolkning”* (Thagaard, 2013, s. 31). Intervjuene kan gi endringer av forskningsspørsmål, som igjen kan gi endringer til teorien, som kan påvirke selve analysen. Det hele står i et forhold til hverandre.

Velger en feil metode vil dette vise seg ved at man får problemer utover i forskningen som forplanter seg slik at analysedelen blir vanskeligere å gjennomføre. (Krumsvik, 2014). Når valget av metode var tatt, gjorde jeg meg noen tanker om hvordan jeg skulle skaffe meg informanter. Jeg så på hvilke kriterier disse måtte utfylle, og hvilke spørsmål jeg ønsket å finne svar på før arbeidet med å rekruttere informanter begynte.

3.3 Rekruttering

Informantene ble valgt ut med noen få forhåndsbestemte kriterier. De måtte være elever ved videregående skole og ha faget religion-og etikk. Det naturlige valget av informanter ble vg3 elever da man kun har religion-og etikk i 3.klasse på videregående. Informantene var fra samme skole og klasse. For å rekruttere vg3 elever tok jeg kontakt med en skole der jeg selv

hadde vært i praksis. Skolen satte meg i kontakt med en religionslærer i 3.klasse. Jeg kontaktet så denne læreren via e-mail der jeg kort presenterte min masteroppgave samt hvorfor jeg kontaktet akkurat henne. Hun var svært positiv og ønsket å hjelpe meg. Vi avtalte videre en dag der jeg kunne komme å gjøre intervjuer og hadde noe kontakt i mellomtiden for å informere om mine tanker rundt utvalget av elevene, samt hva jeg ønsket å snakke med dem om. Selve intervjuene fant sted på elevene sin videregående skole på et grupperom. Det kan tenkes at elevene svarte på en annen måte enn hvordan de ville svart dersom intervjuet hadde foregått utenfor skolen. Møte med en annen voksen på egen skole kan legge føringer for hvordan elevene oppfører seg da skolen er en arena hvor elevene mer eller mindre er vant med å oppføre seg på en bestemt måte overfor lærerne. Dette kan også vinkles positivt ved å vise til at elevene er på sin arena, en arena de kjenner godt, og dermed en setting de føler seg trygge i. Det vil være verdt å ha disse tankene i bakhodet som en kilde til mulig feilinformasjon og dermed feiltolkning. Det er viktig å være bevisst sin egen rolle som forsker og hvordan deres oppfatning av meg som person kan være med på å påvirke deres svar.

3.4 Rekrutteringsprosessen

Jeg vil nå legge frem hvordan selve utvalget av informantene foregikk. Informantene, elevene, ble plukket ut etter noen få kriterier. Grunnet kriteriene som lå til grunn for utvalget jeg foretok er gruppen informanter strategisk utvalgt. *"The goal of purposive sampling is to sample cases/participants in a strategic way, so that those sampled are relevant to the research questions that are being posed"* (Bryman, 2012, s. 418). Et utvalg som er strategisk valgt ut kan høres rigid ut og indikere at det er lagt mange kriterier til grunn. Det kan peke på et utvalg informanter som er spesielt valgt ut og som oppfyller mange krav. Dette kan være noe misvisende da man kaller et utvalg strategisk så fort det foreligger kun få kriterier. Som Alan Bryman så enkelt forklarer, handler det om at informantene er relevante for spørsmålene man ønsker å få svar på. (Bryman, 2012). Ved bruk av flere tydelige kriterier kan utvalget virke lite representativt og generaliserbart da informantene kan se ut til å være håndplukket for å gi forskeren de svarene han/hun ønsker. I dette tilfellet var kriteriene få og utvalget kan derfor sies å ha en grad av tilfeldighet ved seg.

På grunn av oppgavens størrelse kan jeg forsvare mitt utvalg. Jeg mener valget av en studiespesialiserende klasse var lurt med tanke på generaliserbarhet, i den grad man kan snakke om generalisering i denne forbindelse.

Læreren var den som sendte ut grupper til meg bestående av 3 til 6 informanter. Om læreren hadde egne tanker rundt hvem hun sendte ut sammen er meg ikke kjent, og et ønske om dette var heller ikke tilfelle. Ved slutten av timen hadde alle elevene som var tilstede den undervisningsøkten vært ute til intervju med meg, da klassen var amputert denne dagen grunnet eksamen. Ved kvantitativ forskning ville mitt antall informanter blitt sett på som snevert. Ved kvalitative studier, som jeg benytter meg av, er et av kjennetegnene færre informanter. Likevel er ikke denne typen studie synonymt med få informanter.

Det vil imidlertid være viktig å påpeke at mine funn ikke vil kunne sies å være representative for alle vg3 elever i religionsundervisning da utvalget består av *en* klasse ved *en* videregående skole. I mitt tilfelle var jeg interessert i å utføre et dybdestudie. En skole var derfor nok.

3.5 Utførelsen

I forkant av intervjuet utarbeidet jeg en intervjuguide (Vedlegg 1) i lys av intervjuformen jeg valgte. En intervjuguide skal være en støtte for intervjueren og kan også fungere som en slags huskeliste. "En intervjuguide vil vanligvis ha en bestemt rekkefølge på temaene, men denne kan endres dersom informanten bringer et nytt tema på bane" (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 139). Rekkefølgen er dermed kun veiledende og behøver ikke følges i et semi-strukturert intervju, som er intervjuformen jeg valgte benytte meg av. Min guide bestod av 13 formulerte spørsmål som jeg gikk ut ifra. Spørsmålene ble formulert med tanke på å generere mest mulig data for å besvare min problemstilling og forskningsspørsmål. Spørsmålene ble stilt i en mer eller mindre tilfeldig rekkefølge. Jeg vil påpeke at ikke alle spørsmålene som ble stilt vil bli tatt med i analysen og det vil derfor ikke foreligge en slavisk gjennomgang av alle spørsmålene. Det fremkom en mengde data etter intervjuene. Med

problemstillingen som bakteppe har jeg derfor valgt ut det jeg anser som nyttig for å besvare denne og mine forskningsspørsmål. Spørsmålene ble formulert i et hverdagslig og enkelt språk for å minske risikoen for feiltolkning av spørsmålene. Bruk av fagterminologi vil potensielt kunne skape usikkerhet hos informanten og det vil kunne true reliabiliteten og validiteten til selve intervjuet. (Krumsvik, 2014). Begrepene reliabilitet og validitet vil jeg komme tilbake til.

Her kan ein akademisk sjargong i forskningsspørsmåla gjere informantane tause eller at dei svarer på det dei trur dette betyr, og dermed står i fare på å svare på noko anna enn ein spør om (Krumsvik, 2014, s. 121).

Informantene kan føle seg underlegne ved bruk av fagterminologi. Dette vil være uheldig for intervjuet. Jeg erfarte at det var godt samsvar mellom informantens og intervjuers forståelse av spørsmålene.

3.6 Semi-strukturert intervju

Intervjuet var et såkalt semi-strukturert intervju. Bryman (2012) forklarer semi-strukturert intervju på denne måten:

The researcher has a list of questions or fairly specific topics to be covered, often referred to as an interview guide, but the interviewee has a great deal of leeway in how to reply" (Bryman, 2012, s. 471).

Semi-strukturerte intervjuer har som Bryman (2012) sier et stort spillerom som gjør at man kan føre en åpen dialog der digresjoner og innspill fra begge parter er ok. Underveis i intervjuet kan det dukke opp nye spørsmål ledet ut i fra den pågående samtalen og det er da rom for at intervjueren benytter seg av disse til å samle inn ytterligere interessante data. *"Semistrukturerte intervju er den mest vanlege intervjumetoden og er ei viktig kjelde til kvalitative tekstdata i svært mange kvalitative forskningsdesignar"* (Krumsvik, 2014, s. 124). Intervjuformen er svært fleksibel og passet derfor godt i dette tilfellet hvor ønsket var å oppnå en hverdagslig dialog med eleven i fokus. Flexibiliteten vil kunne bidra til den

ønskede uhøytidelige tonen og åpne for innspill og avbrytelser underveis, fra begge parter. På den måten kan man skape trygghet hos informanten.

3.7 Gruppeintervju

I kombinasjon med semi-strukturert intervju brukte jeg også metoden gruppeintervju da intervjuene foregikk i grupper på 3 til 6. *”Hvis en skal belyse hva-og hvorfor spørsmål, og utdype i stedet for å generalisere, taler mye for gruppeintervjuing”* (Brandth, 1996, s.146). Vi kan snakke om ulike konsekvenser av gruppeintervju, som i mitt tilfelle ble sterke og svake sider ved selve metoden da dette vil komme an på hva man skal forske på.

Svake sider ved gruppeintervju er blant annet at informantene kan la seg påvirke av de andres svar og meninger, som igjen kan føre til at de modererer sine egne meninger og sier seg enige. Dette er en effekt som gjerne oppstår i større eller mindre grupper. En person ender opp med å ta styringen og fører samtalen, samt fremmer sine meninger. Det er da viktig at intervjuer plukker opp dette og bringer de andre på banen med sine refleksjoner. Dataene vil være mindre troverdige dersom én styrer gruppen i en felles mening. I gruppeintervjuene som jeg gjennomførte så jeg ingen tendenser til utpregede ledere i gruppene. Mitt inntrykk var at alle fikk komme til orde. Gruppesamhandlingen kan også påvirkes av om informantene som er satt sammen i gruppe har kjennskap til hverandre fra før eller ikke. Det vil være både positive og negative sider ved å sette sammen grupper der informantene er godt kjent med hverandre. Det kan foreligge en allerede etablert gruppedynamikk der vi kan se en utpekt og naturlig leder som påvirker meningene til de andre i gruppen. Effekten av at gruppen allerede er kjent med hverandre kan også ta en positiv retning og gjøre terskelen for og si sin mening lavere. (Bryman, 2012, s.517-518).

Hva gjelder de sterke sidene ved gruppeintervju kan vi trekke frem nettopp det faktum at de ikke er alene. Dersom informantene i tillegg kjenner hverandre vil det kunne skape trygge informanter som vil åpne for ærlige gode refleksjoner og meningsutvekslinger. Dette kan være tilfellet også ved gruppeintervjuer der informantene ikke har kjennskap til hverandre da man føler en trygghet ved å ikke være alene om å svare og kan diskutere.

Kjennskapen elevene hadde til hverandre kan tenkes at påvirket gruppedynamikken i en positiv retning som tjente til fordel for meg i mine intervjuer. En annen sterk side ved gruppeintervju er et aspekt ved gruppedynamikken som oppstår. En informant kan hjelpe en annen med å fullføre en setning eller sette ord på en hendelse når en annen ikke finner de riktige ordene. Slik oppnår man god effekt av intervju i grupper. (Brandth, 1996, s.145-165). Under intervjuene samarbeidet informantene ofte og hjalp til der hukommelsen rundt for eksempel hvilke filmer de hadde sett sviktet. De fullførte ofte hverandres setninger, og sa seg enige i, og støttet opp under uttalelser som ble sagt. Berit Brandth (1996) snakker også om *synergieffekten* som kan oppstå ved gruppeintervju. *”Den store fordelen med gruppeintervju er at gruppedynamikken gir en synergieffekt”* (Brandth, 1996, s. 155). Med synergieffekt menes, i følge ordsiden: *”positive resultater som følge av samspill og samarbeid”* (ordsiden.no) Ved at informantene diskuterer og kommuniserer med hverandre, tenker de sammen, de skaper og utveksler meninger samt refleksjoner som er av interesse for intervjuer.

3.8 Transkribering

En svak side ved gruppeintervju er utfordringen ved mange stemmer på en gang. Ved gruppeintervju ønsker man at informantene skal kunne avbryte å skyte inn ting slik at det hele blir en slags uformell samtale. Selv om dette ikke virker problematisk der og da vil det kunne by på problemer når man transkriberer. Transkriberingen kan bli vanskelig og til tider umulig der informantene snakker i munnen på hverandre. Verdifull informasjon kan på den måten gå tapt dersom man ikke greier å gjenkjenne hva som blir sagt. (Bryman, 2012, 517-518). Dette ble dessverre tilfelle under noen av intervjuene. Et av gruppeintervjuene bestod av 6 informanter, noe som ikke var planlagt fra min side. Her ble dessverre noe informasjon borte da jeg til tider ikke mestret å høre hva som ble sagt i etterkant. Det ble også svært vanskelig å skille de ulike stemmene fra hverandre da gruppen kun bestod av jenter. Dette er en svakhet ved gruppeintervjuer, og det lar seg vanskelig gjøre å styre. Samtidig kan det tenkes at denne meningsutvekslingen ikke ville funnet sted dersom informanten var alene med intervjuer. I forkant av intervjuet uttrykket jeg et ønske om at de snakket minst mulig i munnen på hverandre og begrunnet dette med senere transkriberingsjobb. Vel så viktig var det likevel å påpeke at jeg ønsket at de tok ordet og skøyt inn kommentarer dersom de

hadde noen. Dette kan selvsagt føre med seg problematikk av typen vi akkurat har gjennomgått. Ved flere anledninger var det kun enkeltord, bekreftende ord, som ble sagt i munn på hverandre, som for eksempel *Ja*, og *Mhm*. Likevel kan det ha falt ut nyttig informasjon i situasjoner der elevene snakket i munnen på hverandre, og det kan ha ført til ufullstendige setninger.

I mitt tilfelle var det ikke av betydning *hvem* som sa *hva*, men *hva* som ble sagt. Tilfellene der jeg ikke klarte å skille stemmene fra hverandre gjorde dermed ikke dataene mindre verdt i mine øyne. På grunn av antallet informanter er disse i analysen betegnet ved kjønn etterfulgt av et tall. Innholdet av det som ble sagt var viktigst for meg. Å lage fiktive navn var derfor ikke hensiktsmessig.

3.9 Objektivitet

Som intervjuer er det viktig å strebe etter og være så objektiv man kan slik at det ikke legges føringer for svarene til informantene. Hva gjelder full objektivitet, vil det ikke være mulig. Å legge ordene i munn på informanten er ikke ønskelig og det er heller ikke ønskelig å påvirke deres mening. Dette kan være utfordrende. I intervjuene oppdaget jeg at jeg fra tid til annen sa meg enig i elevens utsagn, samt at jeg til tider lot mine tanker om bruk av film og dialog i undervisningen skinne igjennom. Dette anser jeg som uheldig for intervjuene da det kan påvirke informantens svar og påvirke dem til å være enige med intervjueren.

I analysen av innsamlet data har innholdet, samt meningen til informanten, vært mitt interessefelt. Ikke *hvordan* informanten la frem sine meninger. Metoden fenomenologisk analyse som ser på innhold var derfor relevant for min forskning, og den metoden som ville hjelpe meg å finne svar på mine forskningsspørsmål. Hva fenomenologisk analyse innebærer vil derfor bli gjennomgått nå.

3.10 Fenomenologisk analyse

I analysen av mine funn har jeg benyttet meg av en fenomenologisk analyse. En fenomenologisk analyse ser på *innholdet* i dataene og er opptatt av meningsinnholdet. Vi

søker å finne den dypere meningen hos informantene. Forskeren leser derfor dataene fortolkende. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Ved å benytte en fenomenologisk analyse jobber vi med å finne koder i innholdet. Jobben med å kode og kategorisere teksten ble utført med tanke på å gjøre det lettere å trekke ut meningsinnholdet, samt bruke datamaterialet aktivt. Desto oftere noe blir nevnt av informantene, desto større betydning får det i analysen. *"Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer"* (Kvale & Brinkman, 2015, s. 219). Gjentakelsene kan tjene som de ulike kodene. Kodene bryter ned materialet og hjelper til å analysere og forstå innholdet i empirien. Når man koder skiller man ut det som vil være relevant for problemstillingen. (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011). Det fremkomne datamaterialet minimeres. Mine koder er blitt brukt inn i oppgaven på den måten at de videre er blitt samlet inn i større kategorier, som igjen har tjent som struktur i teksten. Ved å kode materialet kan man lettere klare å ha et objektivt forhold til det, noe som er viktig i alle ledd av en forskningsprosess. Man ønsker å skape en systematisk beskrivelse av innholdet i dataene. Det er av betydning at vi ikke kun leter etter det vi "ønsker" å finne i dataene, men ser på det med objektive øyne. Vi gransker teksten, som i mitt tilfellet er de transkriberte intervjuene.

Ved fenomenologisk analyse bør man være oppmerksom på tolkningene man foretar og legge merke til hvordan man tolker ulike uttrykk til å bety bestemte ideer. Ved å transkribere tale og overføre det til tekst vil man ikke få optimale data. Dataene vil, i følge Kvale (2002), bære preg av fortolkning.

3.11 Reliabilitet og Validitet

Validitet og reliabilitet er to begreper man benytter for å si noe om hvor troverdig og sikker forskningen er. Hvor pålitelige er funnene man gjør og hvor gyldige er dine tolkninger?

3.11.1 Validitet

Validitet handler om forskningen faktisk sier noe om det den er ment å si noe om. Dermed vurderer man validiteten etter om den innsamlede empirien forteller oss noe om den virkeligheten vi ønsket å si noe om. Validiteten knytter vi derfor til analysen da dette er tidspunktet hvor du vil oppdage om du har funnet svar på det du ønsket. (Thagaard, 2013).

Bruk av film og dialog i undervisningen er hva jeg ønsker å se på, men vil funnene mine gjenspeile det og svare på problemstillingen? Altså, sier forskningen noe om det jeg sier at den skal gjøre. (Bryman, 2012, s. 47). Hvis disse ikke matcher hverandre vil funnene man gjør ikke være spesielt verdifulle og dataene blir lite pålitelige. *"... a valid measure reflects the concept it is supposed to be measuring"* (Bryman, 2012, s. 47).

3.11.2 Alternativet gyldighet

Validitet som begrep innenfor kvalitativ forskning er omdiskutert. Det er utarbeidet flere forslag til begreper som kan beskrive det samme. Thagaard (2013) benytter for eksempel gyldighet som et alternativ. Han mener man kan teste validiteten ved å spørre seg hvor gyldige tolkningene man kommer frem til faktisk er. Vi må stille oss spørsmålet om tolkningen av funnene våre faktisk presenterer det vi ønsker å si noe om, ergo hvor gyldige fortolkningene er. Beskriv hvorfor du tolker det dit du gjør slik at leseren er klar over hvordan du har resonert. Vis til eventuelle selvfølgheter som er med på å påvirke dine tolkninger, men som i utgangspunktet ikke er tydelige for leseren. Slik oppnår man bedre gyldighet. Kvalitativ metode er utsatt for kritikk nettopp på grunn av fortolkninger som i stor grad utføres og er utpreget innen kvalitativ metode. Da er det viktig at fortolkningene legges frem og begrunnes godt. Samtidig må forskeren vise at han ser med kritiske øyne på egne tolkninger. (Thagaard, 2013, s. 42). I min analyse har jeg søkt å gi leseren begrunnelse for tolkningene mine, samt beskrevet utfyllende hvorfor jeg har tolket det dit hen. Filmene "En ballong til Allah" og "Hawaii Oslo" ble stadig referert til av elevene. Derfor valgte jeg å se disse for lettere og kunne forstå elevenes utsagn. Som hjelp for leseren har jeg derfor kort beskrevet hva de ulike filmene handlet om. Slik får også leseren et bedre utgangspunkt for å forstå både sitatene fra elevene, og mine tolkninger. På den måten har jeg prøvd å bidra til å gjøre oppgaven mer gjennomiktig. Hos Thagaard (2013) kan vi lese at *gjennomiktighet* kan benyttes for å styrke validiteten. *"Gjennomiktighet innebærer at forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner hun eller han kommer frem til"* (Thagaard, 2009, s.201).

3.11.3 Reliabilitet

Det andre begrepet som forteller oss om kvaliteten på forskningen er reliabilitet.

Reliabilitet omhandler hvorvidt funnene du får er etterprøvbare og kan gjentas. Bryman (2012) skriver at dersom et studie kan gjentas og ende opp med de samme resultatene, er forskningen pålitelig fordi funnene man har gjort viser seg å være konsistente. (Bryman, 2012, s. 46). Samtidig vil mange argumentere mot dette ved å peke på at kvalitativ forskning innen samfunnsforskning innebærer å forske på noe som hele tiden er i endring og dermed ikke kan repliseres. Dermed er ikke reliabilitet med repliserbarhet for øyet et godt mål på kvalitativ forskning. Samfunnet er dynamisk og kan derfor ikke forskes på som noe statisk. I et kvalitativt studie er vi heller ikke nødvendigvis ute etter å kunne reprodusere funnene, men heller tolke dem. Kvalitativ forskning innebærer mye tolkning, noe som også er med på å bidra til at denne type forskning ikke kan gjentas, da tolkninger er personavhengig. Det kan likevel være interessant å se om ulike forskere tolker funnene mer eller mindre likt. Derfor vil reliabilitet i kvalitativ forskning handle mer om hvor pålitelige dine data er i forhold til forskningsprosessen, og søker å gi leseren en fyldig og tydelig beskrivelse av fremgangsmåten.

3.11.4 Alternativet pålitelighet

Reliabilitet har også fått et alternativ innen kvalitativ metode da mange forskere mener begrepet ikke er like egnet innen kvalitativ forskning. Både Thagaard (2013) og Kvale og Brinkman (2015) legger i sine bøker om kvalitativ metode frem alternativet pålitelighet. Dette innebærer hvor repliserbar eller etterprøvbar forskning er. Å gjenta en forskning med mål om like resultater er ikke like interessant innen kvalitativ forskning. Derfor vil heller ikke begrepet repliserbarhet passe godt inn her. Der søker man i stedet å gi en fyldig beskrivelse av forskningsarbeidet der en redegjør for prosessen. I dette arbeidet vil det også være viktig at forskeren skriver om sin egen påvirkning og effekt på dataene for å øke påliteligheten. Forskeren viser da at han/hun er klar over sin egen rolle, samt hvilken påvirkning enn selv har på forskningsprosessen. Forskeren vil gjøre fortolkninger underveis i innsamlingsfasen. Dette er en av grunnene til at det ikke lar seg gjøre å gjenta forskningen med en forventning om like resultater. *”Kvalitativ forskning kan derfor ikke repliseres - gjentas – av en annen forsker med identisk resultat”* (Leseth & Tellmann, 2014, s. 22). Derimot kan forskeren gå inn

å gjennomføre en studie av samme art ut ifra beskrivelsene forskeren har gitt, men vil ikke ende opp med likt resultat.

3.12 Ethiske hensyn

Forskningsetikk er et stort tema innen samfunnsforskning. Jeg vil nøye meg med å se på noen få etiske problemstillinger jeg anså som relevante i min forskning, og som kunne kobles opp til min forskningsprosess.

Et viktig etisk prinsipp som gjør seg gjeldende i min forskning er mangel på informert samtykke som gjelder personvern. Det er viktig å gi deltakerne den informasjonen de har krav på å la dem få vite om selve prosjektet, samt hva som vil skje med informasjonen de gir, og de anonymiseringstiltak som blir foretatt. Det er svært vanlig å utforme en samtykkeerklæring, en slags kontrakt, der all informasjon som deltakerne har behov for å vite vil stå. Retten til å trekke seg fra forskningsprosessen når man måtte ønske er også viktig å informere om. Et annet prinsipp omhandler hvorvidt det er bedrag involvert i forskningen. Bedrag vil være når for eksempel forskeren presenterer funn som ikke har funnet sted eller presenterer arbeidet som noe annet enn hva det i utgangspunktet er. Det vil også stride med både gyldigheten og påliteligheten til selve forskningen dersom man foretar kraftige fortolkninger av funnene, til nesten å bli funn en ikke kan relatere til sin opprinnelige forskning. Dette vil også innebære å misbruke informasjon forskeren har fått fra sine deltakere. (Bryman, 2012).

I forbindelse med intervjuene fikk alle informantene utdelt et samtykkeskjema (Vedlegg 2) som de undertegnet før vi gikk i gang med intervjuet. I samtykkeskjema stod en kort redegjørelse for min masteroppgave, hvordan selve intervjuet ville foregå, informasjon om lydopptak, hvordan materialet ville bli behandlet i etterkant, grad av anonymisering, samt et kort avsnitt om deres rett til å trekke seg når som helst da dette gjøres helt frivillig. Det var ikke nødvendig med foreldresamtykke da informantene var over 18 år. Når arbeidet med oppgaven er fullført og levert, vil opptakene fra intervjuene slettes og samtykkeskjemaene makuleres. I arbeidet med dataene og analyse av funnene blir informantene anonymisert og benevnes med gutt/jente etterfulgt av et tall. Dersom informantene nevner et av

medelevenes navn, eller andre navn, vil dette markeres med () i teksten. Pauser i deres uttalelser vil være markert med

3.13 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på betydningen av riktig metodevalg, samt hvilke metoder jeg har benyttet meg av i min oppgave. Kvalitativ metode med bruk av semi-strukturert intervju, gruppeintervju, og senere fenomenologisk analyse, har vært mine hjelpemidler i innsamlingen og arbeidet med mine data. I tilknytning til de ulike metodene har jeg også beskrevet hvordan jeg konkret arbeidet i de ulike prosessene. Dette har vært av betydning for å gi leseren god innsikt i hvordan jeg fikk mine data. Underveis har det også fremkommet kritikk av de ulike metodene og jeg har sett med et kritisk blikk på selve prosessen. Muligheten for feilkilder og feiltolkning i forbindelse med intervjuene er også blitt presentert og tatt i betraktning.

Skal man forske på det som skjer i skolen, må man anvende samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Metode, av det greske *methodos*, betyr å følge en bestemt vei mot et mål. (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16).

4 Presentasjon av materialet

Jeg vil i dette kapitlet gi en presentasjon og analyse av materialet jeg samlet inn gjennom intervjuer med elever på videregående skole. Jeg har foretatt en fenomenologisk analyse, det vil si at man ser på innholdet i dataene. Jeg vil nå trekke frem noen hovedkategorier som kom fram i intervjuene. Kapitlet vil være preget av sitater der jeg siterer elevene. Disse benyttes for å eksemplifisere og understreke poengene, samt gjøre analyseprosessen mer gjennomiktig for leseren. Jeg vil i drøftingsdelen presentere hovedfunnene i diskusjon med teori. I denne delen vil jeg snarere se på ulike sammenhenger, trekke tråder mellom svarene til de ulike elevene og gi et innblikk i det store bildet.

4.1 "Det spørs helt"

Som elever flest hadde også disse sine meninger om fag, ulike lærere og deres måte å undervise på. Dermed legger de heller ikke skjul på det faktum at både fag og lærer spiller inn på hvorvidt en film kan være et godt læringsverktøy eller ei. Det ser ut til at læreren de har påvirket om elevene tror det vil bli et godt læringsutbytte eller ikke, da det nå og da vises det elevene selv refererer til som dårlige filmer. Elevene så ut til å bruke uttrykket "dårlige filmer" i settinger der de følte de satt igjen med lite læring eller ikke hadde forstått filmen.

Det spørs helt hvilken lærer som sier det og hva slags film det er snakk om. Hvis det er den norsklæreren som kommer og sier at vi skal se en to timer lang svensk spillefilm så er det fritime, men hvis man i et annet fag, enten det er entreprenørskap eller noe som helst samfunnsfaglig... sier at man skal se en ti minutters lang dokumentarfilm eller innføring i et nytt tema så er det noe helt annet, og da følger du ofte mer med og. (Gutt 2)

Her legger informanten vekt på at filmvalget er av stor betydning for at læring skal finne sted og at elevene opplever film som meningsfull bruk av tid. En svært utdatert film gir dem eksempelvis lite. Filmen må appellere til dem. Om filmen engasjerer dem eller ikke ser ut til å kunne påvirkes av læreren som gjør filmvalget, men også hvilket fag det skal benyttes i.

"Men hvis det er i norsk, så føler jeg ofte at jeg tenker at, ahh.. blir sånn kjedelig film. For det

er liksom, ja, det blir ofte norske filmer og de er, mange er veldig kjedelige da” (Gutt 5). Noen av elevene ga også uttrykk for at noen spillefilmer i religion kunne være vanskelige og at en dokumentar kanskje kunne være lettere å forstå. Her snakket elevene av erfaring fra en film de nylig hadde sett i religion og etikk. Filmen het Hawaii Oslo og læreren hadde bedt dem om å se etter skjult kristent budskap, noe mange av dem synes ble for vanskelig og ”fjernt” for å bruke et ord elevene selv brukte. Her kan man stille seg spørsmålet om en introduksjon til filmen kunne ha vært avgjørende hjelp. En introduksjon, eventuelt litt hjelp fra læreren til å begynne med, kunne kanskje ha bidratt med verdifull hjelp for elevene. Flere av dem kommenterte at de savnet denne informasjonen i dette tilfellet. De omtalte filmen som kjedelig. En av jentene uttalte at filmen hadde hatt ”dårlig effekt” og sa at de ikke forsto den. Med den ”dårlige effekten” snakket hun om hvordan dette kunne påvirke forventningene ved gjentatt bruk av film med den samme læreren. *”Den er sånn, igjen da, hvis du skal tenke på om det har noe å si for læring. Den synes jeg bare hadde dårlig effekt”* (Jente 3). Her hadde hun flere av medelevene med seg. Flere mente at Hawaii Oslo ikke var relevant. *”Vi forstår den på en måte ikke. Vi skal knytte den opp mot kristendom. Man må tolke veldig da!”* (Jente 3). Jentene ser ikke ut til å ha funnet filmen relevant fordi de slet med å forstå den samt knytte den opp til kristendommen. Det kan se ut til at filmen ble for avansert og informasjonen lite nyttig. Selv tolker jeg dette til at elevene ikke er altslukende og utelukkende positive til film som læringsverktøy. Den må være aktuell og vises med en hensikt.

4.2 ”Det er liksom litt gøy å se på da”

Kanskje har ikke elevene reflektert over læringsaspektet ved film selv om de tilsynelatende virker fornøyde med læringsverktøyet. Man kan stille seg spørsmålet om de er positive til film grunnet den statusen film har hatt som pauseunderholdning opp igjennom årene. Likevel, når de blir bedt om å mene noe om det ser de ut til å ha en del tanker, og viser evne til å reflektere over bruken av film. Helhetsinntrykket jeg sitter igjen med, er at elevene stort sett var positive til bruk av film i undervisningen og opplevde det både meningsfullt og læringsfullt. Dialog, eller *diskusjon* som elevene selv var vant med å bruke, var også et læringsverktøy de følte ga dem læringsutbytte. De oppga grunner til at diskusjon var meningsfullt for dem, da også særlig i tilknytning til film. De to læringsverktøyene i

kombinasjon var for dem kjente undervisningsmetoder som de hevdet at fungerte. Likevel hadde elevene også noe ulike erfaringer og meninger, og kunne trekke frem både positive og negative sider ved bruk av film og diskusjon. De delte samtidig flere ideer og meninger rundt hvordan læreren kunne bruke film for å oppnå læring, for eksempel i kombinasjon med diskusjon. Om elevene likte å bruke film eller ei, så altså ut til å komme an på både fag og lærer, *hvordan* lærerne la filmen inn i undervisningen.

4.3 "Også gir det jo en fin variasjon da, i undervisningen"

Hvis vi da skal se nærmere på hvilke fag som dominerte filmbruken var det mye likhet i elevenes erfaringer. Psykologi, internasjonal engelsk, politikk og samfunnsfagene var blant fag der elevene var vant med å bruke film. *"Vi har brukt mye dokumentarer og sånn i sosiologi og politikk og menneskerettigheter"* (Jente 1). Dette var et typisk utsagn som ble gjentatt opp til flere ganger med en kombinasjon av de ovennevnte fagene. Religion-og etikk var ikke særlig gjentakende i deres svar. Elevene fikk i den sammenheng svare på spørsmål om hvorvidt religion var et fag de mente kunne være spesielt egnet for bruk av film. Svaret de ga var så og si entydig ja. En av guttene erkjenner at han synes religion var et kjedelig fag, men at bruk av film kunne snu dette.

Jeg hvert fall, synes religion er dødskjedelig å høre på. Så da er det greit å få det visuelt, få litt illustrasjoner på ting, og få sett litt ordentlige synspunkter på det da, i stedet for at hun står foran der og presenterer om noe jeg synes er så fjernt. (Gutt 4).

Denne gutten uttrykker at film kunne hjelpe han til å lettere forstå og interessere seg for religion, og han er kanskje en av dem som lærer best ved hjelp av det visuelle. Det visuelle gjør at han får se en hendelse og ikke bare høre om den. Dette vil jeg komme tilbake til.

4.4 "Det hadde kanskje vært en ide å få noen spørsmål først, så man kunne vite hva man skulle tenke etter"

En del av elevene uttalte at filmer de fant vanskelige kunne blitt lettere dersom læreren hadde gitt dem en introduksjon. Introduksjonen kunne bestå av litt informasjon om filmen, hva de skulle se etter og eventuelle tips til hva de *burde* se etter.

...jeg tror vel det og kanskje gå igjennom noen spørsmål og sånn kanskje kan hjelpe litt der, i forkant, muntlig, sånn at folk får det inn... jeg vet ikke jeg, bare se etter dette her, også er det et skjema eller et eller annet. Det kan vel kanskje funke. (Gutt 4).

Denne gutten ser altså ut til å foretrekke og ha noen få retningslinjer på hva han skal se etter og eventuelt ha disse på et ark foran seg. Elevene fremhevet igjen lærerens karakter som avgjørende for om de fikk nok informasjon i forkant av filmen. Dette varierte fra lærer til lærer. Under et av intervjuene fikk jeg et samstemmig *nei* da jeg spurte om de hadde fått noe informasjon i forkant av Hawaii Oslo. Det gikk ikke lenge før en av jentene sa at de hadde fått et oppgaveark som sa at de skulle prøve finne bibelvers underveis og koble den opp mot hendelser fra bibelen. Dette synes hun, og flere andre med henne, var vanskelig å finne i en vanlig spillefilm. Det ser ut til at det ikke kun er viktig med en introduksjon i forkant men at det også er svært vesentlig *hva* slags informasjon introduksjonen inneholder. Jentene hadde opplevd å få utdelt oppgaver, men manglet informasjon knyttet til oppgavene. Dermed svarte jentene nei da de fikk spørsmålet om de hadde fått informasjon i forkant. Dette kan tyde på at introduksjonen med utdeling av oppgaver var mangelfull og at informasjonen derfor virket mer eller mindre unyttig. En av guttene forteller også at Hawaii Oslo hadde lite informasjon og lite oppfølging, noe som muligens resulterte i et lavt læringsutbytte. "*Der var det lite oppfølging på filmen, og det var bare elevens ansvar å se filmen, det ble bare satt opp en film, og det var jo en dødelig kjedelig film og da*" (Gutt 2). Informasjonen hadde ikke vært dem til hjelp og filmen opplevdes som unødvendig fyll for elevene. Elevene og læreren selv fortalte meg at filmen var blitt vist i samkjøring med utviklingssamtaler. Kanskje er det en av faktorene som påvirket elevenes læringsutbytte fra

denne filmen ved at de underveis ble tatt ut av handlingen. For som elevene selv uttrykker må filmen vises med en hensikt. Nyttig informasjon må gis i forkant og dette må følges opp av et godt etterarbeid. Filmen ble for dem oppfattet som kjedelig og dette kunne kanskje vært unngått dersom de hadde fått tak på de skjulte religiøse tegnene ved å bli godt informert i forkant og fått hjelp til å se etter disse tegnene, eventuelt også jobbet sammen som klasse først, som en hjelp på veien.

Det er fremtredende i intervjuene at film er et læringsverktøy elevene setter pris på og ikke minst et læringsverktøy de synes fungerer, men de viser også evne til å være kritiske. En av jentene kommenterer at film gir henne læringsutbytte fordi de nesten alltid får oppgaver eller diskuterer filmen i etterkant. Viktigheten av at det faktisk utføres etterarbeid med film går igjen hos elevene som et viktig punkt for at filmen skal få status som et godt læringsverktøy. Elevene setter med andre ord pris på film i undervisningssammenheng når læreren har et bevisst forhold til filmen og et godt forberedt opplegg.

4.5 "Men da funker det også best hvis vi gjennomgår filmen etterpå"

Etterarbeid med film ble altså stadig dratt opp av elevene som et "must" for at film kunne være et godt læringsverktøy. Etterarbeidet var ofte i form av dialog eller samtale om filmen. Dette førte til at dialog og samtale ble en sentral del av min oppgave. Dialog var et gjentakende moment. Jeg vil derfor legge mest vekt på elevenes erfaringer på dette området, fremfor deres erfaringer med oppgaver som etterarbeid. Underveis i intervjuet ble oppgaver likevel til stadighet brakt på banen da både elevene, og meg selv, naturlig satte disse to læringsverktøyene opp mot hverandre. Elevene selv brukte begrepet diskusjon fremfor dialog eller samtale. Jeg vil derfor bruke det i fremstillingen av svarene på spørsmål rundt dialog og samtale heretter.

Som vi har sett har en del av elevene pekt på læreren som en viktig brikke når det kommer til hvordan film benyttes, og hvilken film som benyttes. Flere forteller dog også om lærere som er gode til å integrere film i undervisningen og hvor viktig det da er at de får arbeidet med filmen i etterkant. En av guttene sier at han liker at det brukes filmklipp og at mange av lærerne er gode til å bruke dem, men legger også til følgende: "Men da funker det også best

hvis vi gjennomgår filmen etterpå. Jeg ser det er mange som ofte faller av hvis man ikke gjennomgår stoffet etterpå også” (Gutt 2). Det kan virke som om læringen forsvinner for dem dersom det ikke arbeides med det de har sett på en eller annen måte, og aller helst diskusjon, i følge elevene. De virker lei av oppgaver og synes å bli umotiverte dersom de får høre at de vil få utdelt oppgaver. En av guttene gir meg et svar som jeg synes er svært interessant og handler om opplevelsen av at oppgaver ofte er ute etter et fasitsvar. Både han og flere av elevene erfarer at oppgaver stiller spørsmål som blir en slags ”test” på om de fulgte med og er ikke ute etter synspunkter og refleksjoner, her er det rett eller galt svar som gjelder.

Jeg lærer mest av diskusjon. Det er veldig stor forskjell. Fordi oppgaver, så blir det liksom det fasitsvaret som er ditt da. Som jeg sa, så er det jo å se det fra forskjellige vinkler, andre tolkninger. Som er mye viktigere enn å vite at han gjorde det midt i filmen, hvem løp han etter? (Gutt 1).

For meg virker det som om gutten stiller spørsmåltegn ved læringen han får av å svare på kontrollspørsmål rundt handlingen som har foregått i filmen. Hvilken nytte eller kunnskap får han av å vite hvem som løp etter hvem i den og den scenen? Dette kan oppfattes som at elevene ønsker refleksjoner og diskusjoner. Diskusjonen kan komme ut av interessante temaer fra en spillefilm eller dokumentar. Å benytte diskusjon vil hjelpe dem til å lytte til hverandres tolkninger og meninger, samt gjøre dem flinkere til å argumentere.

4.6 ”Da får man se andres meninger og hva de har tenkt om filmen”

Et nøkkelord som kan beskrive elevenes tanker om nytten av å bruke diskusjon er refleksjoner, medelevers refleksjoner. Dette var et gjennomgående tema i samtlige av intervjuene og ble trukket frem som både spennende og lærerikt. Det å høre medelevens refleksjoner gjorde at det ble satt i gang nye tankeprosesser hos dem selv. Elevene ga uttrykk for at de ofte fikk høre tolkninger som var annerledes enn deres egne og dette opplevde de som meningsfullt og lærerikt. Da jeg spurte en av gruppene hva de syntes de lærte ved å ha samtale og diskutere, svarte to av jentene dette: *”Jeg lærer bedre av det enn å sitte å gjøre oppgaver kanskje” (Jente 3), ”Da får man se andres meninger og hva de har*

tenkt om filmen” (Jente 6). Jeg mistenkte at elevene kanskje likte diskusjon best kun fordi de kunne slippe å sitte med oppgaver. Jeg gjentok derfor spørsmålet om de likte diskusjon best fordi de slapp å gjøre oppgaver og prøvde samtidig å uttrykke at dette i så fall var helt greit. Men svaret jeg fikk avkreftet mistankene.

Nei fordi vi lærer av det og fordi sånn, for eksempel den ”En ballong til Allah” så... kan det hende at jeg har sett filmen på en helt annen måte enn det () har sett filmen på da. Også får jeg høre hennes syn også, oi, ja sant. Også omvendt. (Jente 3).

De ulike meningene gjør at det kan skapes dialog i klasserommet og utvekslingen av disse frembringer nye tanker og refleksjoner hos elevene. ”En ballong til Allah” handler nettopp om ulike muslimers syn, og presenterer ulike perspektiver. Elevene vil antakelig oppleve denne filmen ulikt og feste fokuset forskjellige steder. Dette gir godt grunnlag for å utveksle ulike meninger og refleksjoner. Mennesker tenker ulikt og oppfatter situasjoner og hendelser forskjellig og kanskje er det akkurat det som gjør at dialogen etter en film kan føre til en utvidet forståelseshorisont. To jenter fortalte om en episode fra en norsktime og deres erfaringer med diskusjon:

Ja, jeg husker vi i hvert fall diskuterte i norsken en gang, også viste de et eller annet dikt eller noe sånn, også sa jeg hva jeg tenkte at det betydde, også hørte jeg ei venninne hva hun liksom tenkte da, også på en måte, da fikk jo jeg vite, oi hun tenkte det og synes jeg egentlig var mye mer, på en måte... Ja! (Jente 1) På den måten så får man et litt større perspektiv enn hvis man sitter og bare gjør oppgaver, for da er det jo et svar som er riktig på en måte. (Jente 2).

Elevene gir uttrykk for engasjement etter å høre hverandres meninger og tolkninger og er ikke ute etter fasitkunnskap. Som disse jentene sier lærer de mer av å høre på hverandre enn kun å skrive ned sine egne refleksjoner. De ønsker nyanser og meninger som kan få dem til å undre og skape ny innsikt, slik denne jenta gjorde da hun hørte tolkningen venninnen hadde gjort. Igjen og igjen fremheves diskusjon fremfor oppgaver i elevens respons og erfaringer rundt hva som skaper lærelyst og motivasjon hos dem.

Å samtale om hva de har sett og få ulike synspunkter ser ut til å hjelpe dem med å forstå mer. Flere av elevene nevnte at de brukte filosofisk samtale.

I etterkant så hadde vi jo en samtale, en slags sånn filosofisk samtale... og det hjalp jo, der følte jeg, jeg forsto mer... fordi da snakket vi om ting, og det var nettopp der man snakket om ting etterpå og går igjennom det man kanskje har sett (Gutt 2).

Svært mange svarte nettopp dette på spørsmål om hvorfor de lærte av diskusjon. De forsto bedre hva de hadde sett når man fikk snakke om det. En del sa også at de kunne gjøre oppgaver, men at disse burde etterfølges av diskusjon for en fullverdig læringsøkt. Film etterfulgt av oppgaver var i følge elevene lite læringsfullt og motiverende. Derimot ville film etterfulgt av diskusjon og eventuelt oppgaver i etterkant av det igjen, gi et bedre læringsutbytte av filmen. Sett fra elevens ståsted kan det virke som om film og diskusjon er det som fungerer best sammen. I en diskusjon kan vi vel si at det å ytre sin mening og sine tanker er vesentlig. Elevene så ut til å ha noe forskjellige oppfatninger av det å snakke høyt for resten av klassen, og det vil jeg se nærmere på nå.

4.7 "Det blir mer sånn at vi setter oss i grupper også diskuterer, også tar vi det høyt etter det"

Mine forestillinger om at diskusjonen foregikk høyt i klasserommet og at alle deltok, viste seg og ikke helt stemme. Diskusjonen kunne foregå høyt, men som oftest foregikk den i mindre grupper og ble eventuelt avsluttet høyt. "Det blir de samme som rekker opp hånda, så det blir ikke så veldig mye utbytte av å ha det i hele klassen" (Gutt 1). De to andre på gruppa var enige i dette utsagnet og følte derfor at grupper ga mer utbytte. Flere av dem uttalte at selv om de fleste hadde gått i klasse sammen i 3 år, så var det noe skummelt ved det å si sin mening høyt. En del av dem mente det ikke hadde noe å gjøre med tryggheten de følte innad i klassen, men at det var en mer generell greie som sa at det var skummelt å si sin tolkning eller mening. Det viste seg å være noe forskjellig oppfatning av dette blant elevene. En av guttene svarte på hvorvidt det var skummelt å si sin mening eller ikke høyt i klasserommet. Han hadde tydelig en annen oppfatning. "Nei, ikke vår klasse tror jeg ikke. Siden det er, vi er ganske sånn, kjenner hverandre og, det er greit å komme med

synspunkter” (Gutt 7). Denne gutten viste en trygghet i det å dele sine synspunkter med resten av klassen og hadde tydelig en oppfatning av at han ikke var alene om dette. Nå viste det seg imidlertid at en del elever, til tross for et godt klassemiljø, ikke alltid ønsket å dele sine meninger. ”Faren” ved å la elevene diskutere i grupper kan kanskje være at de ender opp med å snakke om helt andre ting, og en av elevene bekreftet at dette ved noen anledninger ble tilfellet.

I dette tilfellet så var det i grupper, og det er ofte det vanligste. Som regel så blir vi bare plassert i grupper på 2 og 3 så skal vi diskutere, ... også ender vi opp med å gjennomgå tema i en... 1 minutt, også blir det 5 minutter hvor du sitter og diskuterer ganske andre ting. (Gutt 2).

Her vil kanskje kunsten være at læreren skifter til felles diskusjon så fort elevene faller over i helt andre temaer. Noen av elevene nevner også en positiv faktor ved gruppediskusjon og ser for seg at de som ikke tør prate foran hele klassen får muligheten til å dele sine tanker i en mindre gruppe. Noen kjenner kanskje også på en redsel for om deres refleksjoner er ”riktige” og ved å dele dem med noen få først kan det bidra til å gjøre det enklere og dele dem høyt etterpå. Det å dele sine refleksjoner rundt en film ville kanskje kunne oppleves noe mindre skummelt når verken læreren eller de andre elevene sitter med et fast svar. Dette ga elevene selv uttrykk for. Selv om elevene ga uttrykk for dette, fremkom det likevel fra dataene at mange synes det var skummelt å ta ordet. Altså uttrykket elevene et litt tvetydig svar. Diskusjon i grupper kunne fungere som erstatning eller som en forberedelse til diskusjon høyt i klassen.

Jeg føler gruppe er best først for da får, hvis noen ikke har skjønnet noe da, så får de på en måte, da går det litt mer opp for de, og tørr de kanskje si noe. Så det er bedre å ha gruppe og så kanskje høyt for alle, eller at læreren styrer litt. (Jente 4).

Uavhengig av om elevenes refleksjoner deles høyt for alle eller i mindre grupper opplever jeg at de trives med arbeidsformen og anser det som meningsfullt å lære sammen på den måten. Mennesker er sosiale vesener og i følge sosiokulturell læringsteori er fellesskap viktig for læring.

4.8 "Det er mye lettere å huske en video enn hva læreren har sagt om det"

Både film og diskusjon virker til å ha den effekten at det fester seg hos elevene. Deres hukommelse blir bedre sier flere av dem. Det er en gjentakende faktor blant elevene at film er med på å gjøre at de husker bedre det de lærer, enn ved for eksempel å lese det samme i en bok. Det visuelle er med på å gjøre det lettere for hukommelsen. En av elevene har et utsagn som uttrykker dette. *"Det er mye lettere å huske en video enn hva læreren har sagt om det"* (Jente 5). En medelev svarer noe lignende: *"Også husker vi også mer av å se film føler jeg, at det har mye å si"* (Jente 3). Flere av de andre bekrefter og støtter opp under slike utsagn. Hvis vi skal lytte til elevene er det det visuelle i kombinasjon med kunnskap som kan være en nøkkel til at kunnskapen fester seg hos elevene. Likevel, som tidligere nevnt, er elevene tydelig på at film i undervisningen ikke er verdt særlig mye dersom man ikke bruker den aktivt. Da kan det bli en fritime der elevene er lite konsentrerte.

4.9 "Setter seg i hjernen"

Elevene jeg snakket med favoriserte diskusjon som en måte å arbeide med film. Diskusjonen var en inngangsport til medelevers refleksjoner og meninger. *"Da får du andre synspunkter og da får du på en måte med en gang begynt å prate litt mer, og da husker du litt mer enn å bare sitte og skrive et par tørre setninger"* (Gutt 4). Dette kan ha noe med at diskusjon er den formen for film-bearbeidelse de oftest møter. Kanskje de ikke har et stort repertoar for andre måter å jobbe med film på. Denne gutten opplever at han lærer mer av å prate enn å skrive slik mange andre før ham også har nevnt, men ikke minst at han også husker bedre ved å snakke sammen. Diskusjon virker som en arbeidsmetode elevene setter pris på, som appellerer til dem og som hjelper dem å huske. Med elevenes uttalelser fra intervjuene som bakteppe vil jeg si det også gir elevene mer å samtale om temaer og høre ulike perspektiver på ting. Dette kan skje lettest ved hjelp av diskusjon. Dette fordi du får presentert andre refleksjoner enn kun dine egne.

Oppgaver ser ut til å forbindes med å sitte for seg selv, skrive, og gi de fasisvarene læreren er ute etter. *"Hvert fall for meg da, så setter en diskusjon seg mye mer i hjernen enn hva jeg svarte på en oppgave"* (Jente 1). Det kan tenkes at dette kommer av at oppgavene de gjør i forbindelse med film ofte har en mer kontrollfunksjon enn at de de åpner opp for refleksjon.

Refleksjoner kan helt klart komme frem i oppgaver også dersom de riktige spørsmålene stilles, men du mister delen der man utveksler refleksjoner med hverandre og lærer av hverandre. Den delen kan også knyttes til det å utvikle forståelse og respekt blant elevene, forståelse for at man tenker ulikt. Flere av elevene har som nevnt tidligere, sagt at de godt kan gjøre oppgaver dersom det følges opp av diskusjon før eller etter. Det virker som om oppgaver utdelt før filmen og oppgaver man får etter filmen er av to ulike karakterer for elevene. Oppgavene man eventuelt får før kan være til hjelp for eleven slik at han/hun følger med og vet hva man skal se etter. Oppgaver som etterarbeid forbindes med skriving og kjedelige kontrollspørsmål med en fasit. En av elevene forklarer hvordan hun selv ville lagt opp en time med bruk av film som tar med både introduksjon, oppgaver og diskusjon.

Jeg tenker kanskje at jeg ville introdusert filmen, å fortelle hvorfor den er relevant til det vi har nå. Også delt ut oppgaver så vi vet liksom hva vi skal følge med på da. Og så etter filmen diskutert og så gjort oppgaver. (Jente 3).

Hva gjelder en god filmøkt for henne så fungerer den best dersom introduksjon, film, oppgaver og diskusjon knyttes naturlig sammen. Ved å se på flere av utsagnene til elevene ser det ut til at film virkelig har den effekten at det "limer" seg bedre til hjernen enn mye annet. Noen av jentene fortalte blant annet om dette og denne gangen var det snakk om en kort dokumentar som hadde blitt vist i forbindelse med religionsfaget på ungdomsskolen. *"Jeg husker for eksempel på... var det ungdomsskolen, når vi så den derre troen på are?!"* Jeg spør henne om hun mener "På tro og Are"?

Ja! Det var veldig spennende, for der fikk jo liksom, ja, innsyn fra alle religionene da, og jeg husker det fortsatt så det har jo satt seg liksom. Så det hjelper jo å se noe som er relevant da. (Jente 3).

"På tro og Are" er et program der Are Sende Osen reiser rundt i Norge og besøker ulike trossamfunn og familier som han tilbringer tid sammen med, og lager korte dokumentarer fra deres hverdagsliv. Kombinasjonen av det visuelle, relevansen og innenfra perspektivet gjorde kanskje at dette hadde satt seg i hennes hukommelse. Å lytte til en troende fortelle fra sitt eget hverdagsliv gir elevene spennende kunnskap og virker til å gi et varig minne.

Et kritisk aspekt som er viktig å belyse er nettopp det at elevene uttrykker at det fester seg til hukommelsen deres. Nettopp det at elevene husker bedre ved bruk av film gjør at læreren bør være seg ekstra bevisst å ta tak i den kunnskapen filmen gir elevene. "En ballong til Allah" kan brukes som eksempel. Der satt mange av elevene igjen med de ekstreme synene, mens synene til den muslimske damen som intervjuet, bleknet. Da vil det være viktig at læreren tar opp nettopp dette.

4.10 "Se hvordan det fungerte"

Å se noe visuelt fremfor å høre læreren fortelle kan skape en mer nær virkelighetsforståelse.

Jeg synes hvert fall, vi så jo den der "En ballong til Allah", og da viste de blant annet sånn, litt ekstrem islam da, og jeg synes det var sykt provoserende, men samtidig spennende å se hvordan de på en måte fungerte da, og ikke bare høre fra () hva... hvordan det fungerte, men faktisk se det. (Jente 1).

Det visuelle, bruk av film, omtales positivt av elevene og kan muligens oppfattes som en nøkkel til oppmerksomhet og dermed også en nøkkel til læring. Mange mennesker både husker og lærer best ved bruk av visuelle virkemidler.

Jeg liker det veldig godt, jeg føler jeg lærer mye mer av det, jeg hater å sitte å lese en bok og bare... det får jeg ingenting ut av, men med en gang du får det visuelt eller en som prater til deg, enten om det er presentasjon eller film, så føler jeg med en gang at man lærer mye mer da. (Gutt 4).

Det fine med film er nettopp det visuelle som gutt 4 her trekker frem. Dette kan se ut til å øke elevenes konsentrasjon. Som denne gutten sa: "*føler jeg med en gang at man lærer mye mer da*" (Gutt 4), og det er jo det man ønsker å oppnå. I det visuelle ligger at man med egne øyne får se mennesker utføre sin religion, sine ritualer og vi får et innblikk i deres hverdag. Man kan finne mange dokumentarer som viser religion fra ungdommens øyne. Dette gjør det enda mer aktuelt å dra inn i religion og etikk undervisningen i videregående skole. De

personlige fortellingene og innenfraperspektivene ser ut til å fungere. De ønsker å se med egne øyne og ikke kun bli fortalt at:

4.11 "Sånn og sånn er det"

Bruk av film i religion-og etikkfaget kan åpne for at elevene får se personlige fortellinger og aspekter ved det å utøve en religion, og som vi har sett tidligere er dette egenskaper ved film som elevene ser ut til å sette høyt. Dette kan gjøre det hele mer virkelig for dem enn å høre en lærer fortelle om det samme. "En ballong til Allah" var en av filmene elevene hadde sett i religion og etikk. Denne handlet om kvinnesynet i islam og formidlet til tider ganske ekstreme kvinnesyn. Elevene snakker om at det er vanskelig å se for seg at disse kvinnesynene faktisk finnes. Det kunne være lettere for dem å forstå når de selv fikk se det i en dokumentar.

Det hjelper ja, for man ser at det faktisk finnes menn som har sånn syn på kvinner for eksempel (Jente 2), Du får liksom et ansikt på det da (Jente 1), Og ikke bare høre at ja, noen menn synes det, og noen... ja... Det var... Det ga bedre læringsutbytte (Jente 2).

En av elevene omtalte bruk av film innen religion-og etikk som noe som ga dem *et ansikt på situasjonen*. Ved å faktisk se med "egne øyne" at noen menn har et kvinnesyn som de selv opplever som fjernt hjelper dem kanskje ikke til forståelse i dette tilfellet, men de får det presentert og får se at det finnes. "En ballong til Allah" var en dokumentar, noe som gjør det hele mer virkelighetsnært enn en fiktiv historie. Her får de se vanlige mennesker som forteller om sin hverdag som muslim. "Kan jo bli lettere for noen ved å liksom se det på en film, enn å bare høre at sånn lever de, sånn er det" (Gutt 5). Gutten uttrykker hvordan det visuelle kan være til hjelp. Når vi mennesker hører om hendelser vi selv ikke kan relatere oss til er det også vanskeligere for oss å forestille oss at noe er tilfellet. Ved å høre og se et menneske fortelle om eller ta del i den samme hendelsen vil dette endres fordi vi får se det konkret fra et innenfraperspektiv.

Fokuset på et innenfraperspektiv går igjen i svarene hos elevene og de personlige fortellingene vekker interesse og nysgjerrighet. De ser ut til å appellere og vinne terreng blant elevene. *"Vi får jo se det av noen som er muslimer og ikke en som ikke er muslim, men som står og forteller om det"* (Jente 7). Jenta uttrykker at det er bedre å høre om kvinnesynet i islam fra en muslim enn fra en som ikke er muslim. En annen jente svarer også at fordelene med å kunne bruke film i religionsfaget er: *"Fordi læreren vår ikke er muslim og at vi da får høre det fra en som faktisk er det da, og deler egne erfaringer og sånn... ja egentlig i alle religioner"* (Jente 4). Dette kan ha noe med at elevene kan ha opplevd at lærerens meninger skinner igjennom i undervisningen. Da vil det være bedre å bli undervist fra en som tilhører religionen selv. En av de andre jentene sa seg enig i dette og la også til: *"så føler jeg det sitter bedre og når det blir sånn personlige fortellinger og sånn, at du husker det"* (Jente 6).

Igjen ser vi at elevene trekker frem hukommelse som et stikkord ved filmbruk. Ved at det fortelles personlige historier kan det tenkes at det blir lettere for eleven å "tro på" det som blir sagt. Historien kommer fra en person som utøver religionen selv, og ikke fra en utenforstående som ikke har den troen det undervises om. For elevene er de personlige fortellingene spennende og deres nysgjerrighet virker som om vekkes til live. En av elevene nevner i forbindelse med personlige fortellinger at lærerne kan bli farget av meningene sine og at dette spesielt kan komme til syne i situasjoner der de skal lære bort religion. *"Man vet jo ikke om læreren har noen meninger om det temaet heller, så det kan jo være det påvirkes av det og"* (Jente 3). En medelev legger til at lærerne prøver å holde seg nøytrale, men at det hender at deres meninger skinner igjennom. Ved å få presentert sider ved en religion ved hjelp av for eksempel en dokumentar, kan det gjøre spørsmålet om nøytralitet i undervisningen enklere. Vi kan stille oss spørsmålet om dokumentarer eller film kanskje kan egne seg spesielt til komplekse temaer som det er knyttet mye fordommer opp til, både hos eleven og læreren. Læreren bør være ekstra bevisst dersom filmen inneholder fordommer slik at disse ikke blir hengende i luften.

Jeg synes kanskje det å, at man ser ulike syn på religion da. Spesielt islam for eksempel, der var det jo mange ulike meninger i den filmen vi så. I stedet for å bare

høre på læreren at ja, også er det, ja, noen har sikkert den meningen, noen har den meningen, men å få faktisk se den personen har den meningen. (Jente 5).

Det vil ikke være vanskelig for oss å sette seg inn i det jente 5 her uttrykker, hvordan det kan bli mer troverdig å høre en troende snakke om sin hverdag enn kun høre læreren snakke om det samme.

4.12 "Det blir på en måte litt avslapning samtidig som du kan lære mye av det da"

Jeg hadde i min intervjuguide ingen spørsmål som spurte elevene om bruk av film virket avslappende på dem eller representerte en mer avslappende time. Dette viste seg å komme opp av seg selv i elevenes ofte spontane respons på bruk av film. Responsen var igjen ganske enstemmig og utelukkende positiv etter min oppfatning, men svarene var også stort sett todelte. En av guttene svarer på dette og samtidig oppsummerer han mye av det jeg har snakket om frem til nå.

Altså, det ses ofte på som en fritime da. Det blir ofte en litt roligere versjon av en time. Men i noen tilfeller så lærer vi faktisk noe av det. Men det er ofte hvis den ikke er så lang. Og hvis det faktisk er en film som elevene selv har vært med på å bestemme eller noe som er nytt... Det er ofte at filmene blir veldig utdaterte. Særlig i norskfaget. (Gutt 2).

I dette sitatet legger gutten frem flere tanker rundt filmbruk. Han anser det som en "roligere versjon av en time" og at dersom elevene har fått påvirke filmvalget kan utfallet være bedre enn hvis læreren styrer dette. Dette kan uttrykke at elevene sjeldent får være med i bestemmelsen av film, samt et ønske om å kunne få påvirke dette. Han viser også til at det ikke alltid er lærdom i å se film ved å poengtere at han i "noen tilfeller" lærer av film. Flere av elevene legger vekt på at en undervisningstime med film er en mer rolig og avslappet time. De kan faktisk slappe av litt samtidig som de lærer, for å bruke deres egne ord. Det virker som om elevenes holdning til film som underholdning gjør at de tenker avslapning når de blir opplyst om at de skal se film. Skal vi høre på elevenes synspunkter frem til nå, kan film være både avslappende og læringsfull. Setter vi dette opp mot andre læringsmetoder, er

kombinasjonen av at elevene føler avslapning og læring positiv. Da jeg spurte en av gruppene om de likte filmbruk fordi de da hadde en oppfatning av at de kunne slappe av fikk jeg til svar:

Litt begge deler! Hvert fall for min del. Deilig og ikke bare stå å høre på læreren prate hele tiden.... Deilig at man liksom ikke må, man må ikke følge med hele tiden heller. (Jente 3).

Hun ser ut til å treffes av variasjonen som film medfører, og kanskje er nettopp variasjon en av faktorene som gjør at film ser ut til å falle i smak hos elevene. En av medstudentene legger til: *"Du kan liksom lene deg litt tilbake da, men samtidig følge med"* (Jente 4). Igjen opplever jeg å få bekreftet at film for dem symboliserer avslapning, med læring som godis. *"Føler man følger veldig mye med, det blir litt, det blir på en måte litt avslapning samtidig som du kan lære mye av det da"* (Jente 4). Ut fra disse sitatene slår deg meg at elevene knytter avslapning sammen med læring uten problemer. En lærer vil kanskje ha tenkt at en læringsform som elevene omtaler som avslappende ikke vil gi dem læringsutbytte. Her ser det ut til at elevene mener det kan være et pluss at læringsverktøyet også kan være noe avslappende, og ikke på bakgrunn av at de da ikke behøver å følge med i det hele tatt. Jeg tolker dette som at elevene automatisk følger bedre med ved bruk av film, og ved riktig bruk kan man oppnå god undervisning. Elevene ser ut til å oppleve læringen som god, men samtidig noe avslappende.

4.13 Oppsummering

I dette kapitlet har vi sett på vg3 elevers meninger og erfaringer med bruk av film. Sitater som preget intervjuene og sitater som ga interessant informasjon har blitt trukket frem og sett på med nysgjerrige øyne. Som tidligere nevnt ble dialog/diskusjon også en naturlig del av spørsmålsstillingen utover i intervjuene. Dette grunnet elevenes holdning til bruk av film og diskusjon som "ett". I alle fall dersom film skulle være læringsfremmende og ikke kun en pause fra undervisning.

Ut i fra det vi har sett til nå kan man kanskje si at elevene er positivt innstilt til bruk av film, men at det likevel ligger noen premisser til grunn og de ikke er altslukende når det gjelder film. Dette kan vi tolke til at elevene er bevisste på hva de lærer av, og hva de lærer mindre av. Hvordan filmen tas i bruk, og om den appellerer til dem er viktig. Jeg vil nå gå inn i litteraturen på ny, for så å drøfte denne og empirien opp mot hverandre. Deretter vil jeg prøve å gi svar på hvordan film og diskusjon kan være læringsfremmende, og viktigst, hva elevene mener om bruk av film i undervisningen. På den måten vil jeg svare på min problemstilling og forskningsspørsmål. I drøftingskapitlet vil jeg med dette som bakgrunnsteppe se på punkter som bruk av innenfraperspektiv, hvordan hukommelsen påvirkes av det visuelle og diskusjon, diskusjon som arbeidsmetode og etterarbeid for å nevne noe.

5 Drøfting

Jeg synes hvert fall det er veldig spennende da (film), og det er litt gøyere å høre på enn å høre læreren snakke om det, for da får du litt forskjellige meninger osv. Også er det gøy å diskutere etterpå. (Jente 1).

Jeg starter med dette sitatet da det på mange måter oppsummerer elevenes syn på bruk av film. Det samler noen av de ulike faktorene som gjør at elevene vektlegger film og diskusjon som gode læringsverktøy. Jeg vil nå, med bakgrunn i både teori og den fremkommende data, drøfte å se på eventuelle sammenhenger mellom empirien og teorien. Som vi fikk se i teorikapitlet, har film lenge vært en del av skolen. Likevel har dens status forandret seg på veien. Fra å ha merkelappen informativ og faktabasert, har film brukt i skolen i dag en større og mer variert plass. Film kan være både informativ, lærerik og underholdende. I følge elevene kan den også bidra til både læring og avslapning. Film brukt i undervisning virker som en selvfølge for dagens elever. Derimot er bruken av den noe varierende etter fag og lærer. Dette påvirker læringsutbytte.

Hvilket fag film benyttes i og hvordan læreren tar i bruk film, viser seg altså å være av stor betydning. Elevene virket klare på noen kriterier for bruk av film i undervisningen. De ga uttrykk for at dersom film skulle benyttes som et læringsverktøy måtte den være relevant for temaet, ikke være for gammel, og i tillegg være bra. Kunnskapen måtte være tilgjengelig og ikke skjult slik at konsentrasjonen ble opprettholdt underveis. For innviklet og vanskelig film så ut til å være bortkastet bruk av tid. Hva gjelder rammene rundt bruken av film var det av stor betydning at læreren ga en god introduksjon. En introduksjon med nyttig info som sa noe om hva de burde ha øyne for underveis. Enda viktigere var det faktum at filmen ble arbeidet med i etterkant. Viktigheten av å aktivt bruke filmen som utgangspunkt for læring vil jeg komme tilbake til. Videre lesning vil i hovedsak rette seg mot bruk av film i religion-og etikkfaget, og et fokus på elevens perspektiv på bruk av film og diskusjon.

5.1 Artefakt – en ressurs for læring

Som jeg har redegjort for i teorikapitlet, vil film kunne ses på som en artefakt. Med det mener jeg, at ved å bringe film inn i undervisningen av religion blir filmen en artefakt som kan tjene som en representasjon av biter av en religion. På den måten formidler artefakten film, kunnskap om en religion. Når vi benytter artefakter inn i undervisningen blir de ressurser for vår læring. Afdal (2013) mener at vi mennesker lærer religion gjennom disse artefaktene. Filmen tjener da som et slags hjelpemiddel læreren kan benytte seg av. Som vi har sett tidligere kan artefakter være så mangt, og de kan få en symbolsk betydning når de benyttes i religion. Å benytte seg av fysiske gjenstander inn i undervisningen kan være virkningsfullt både for forståelse og engasjement. Elevene får *se* ting som tilhører en religion, og det vil i følge dem selv, bidra til at de husker undervisningen bedre. Hos Afdal (2013) finner vi belegg for at bruk av artefakter er nyttig i undervisningssammenheng. Elevene selv har også uttrykket denne nytten ved gleden de viser over bruk av film i religion og etikk.

5.2 De personlige fortellingene

Film og dokumentarer brukt som en presentasjon av en religion, introduserer oss ofte for et innenfraperspektiv. På den måten lærer vi *av* religionen. Et innenfraperspektiv brukt i undervisning er ikke utelukkende positivt, og jeg vil senere vise til noen utfordringer som følger med. Det skal også sies at langt fra alle filmer vil gi deg et innenfraperspektiv og vi finner fler som også presenterer et utenfraperspektiv, for eksempel filmklipp som er lagd med undervisning som formål. Også filmene som viser et utenfraperspektiv vil være nyttige læringsverktøy i religion-og etikk.

Læreren bør i hovedsak undervise fra et utenfraperspektiv, der vi lærer *om* religionen. Det kan være nyttig for læreren å undervise fra et slikt perspektiv da det kan bidra til å holde en viss avstand til religionen man underviser om. Dermed hjelpes læreren til å opprettholde objektiviteten som skal finne sted i en religionsundervisning. Likevel vil det i tillegg være fint å la elevene få oppleve et innenfraperspektiv, og læreren kan da benytte film som et verktøy.

I litteraturen kan vi finne støtte for bruk av innenfraperspektiv hos blant annet Ninian Smart (2000), Leer Salvesen (2013) og Seip Tønnessen (2013). Når vi lærer *om* religion beror det ofte på faktakunnskaper, samt karakteristiske trekk ved en religion. Når vi lærer *av* religion kan vi for eksempel få høre å se historier fra enkeltpersoners hverdag og liv. Smart (2000) mener det er viktig å benytte innenfraperspektivet for at elever skal forstå hvordan religiøse mennesker lever, og på den måten skape respekt. Han taler for en bruk av begge perspektivene i undervisningen. Som Andreassen (2012) poengterer er det viktig at en troende skal kunne kjenne seg igjen i det som blir undervist og det vil da være nødvendig med mer enn kun en persons fremstilling. Det vil derved være viktig at elevene får den generelle kunnskapen om religion. Likevel er det vel så viktig, og ikke minst interessant, å få innsikt i en troendes hverdagsliv og tanker.

Elevene selv uttrykker også at innenfraperspektivet, de personlige fortellingene, vekker deres interesse og nysgjerrighet. Mange av dem trakk frem nettopp dette som en svært positiv side ved bruk av film. De generelle kunnskapene om en religion, som hvilke høytider de har, hvordan de går kledd, hva slags hellig bok de har, samt hvilke guder de har, er mer faktabasert kunnskap. Fra elevene oppfattet jeg at kunnskapen som kan testes ved hjelp av en fasit er mindre interessant enn historiene og fortellingene fra de troende selv. Historiene fra de troende selv kan vi kalle for *levd religion* slik Jämtrud (2010) gjør. Jeg vil nå komme med et eksempel på hva jeg anser som undervisning om *levd religion*. I skolen skal for eksempel elevene lære om Buddhismen og "den åttedelte vei" som forteller hvordan en buddhist skal leve. Det som da er interessant er finne ut om enkelt buddhister faktisk lever etter disse veiene eller om dette helst er i teorien. Hvordan stemmer faktaene vi lærer overens med praksisen, den *levde* religionen. Dette gjelder innenfor alle religioner og livssyn. Jämtrud (2010) understreker viktigheten av at elevene skal få oppleve "levd religion", og mener film kan bidra med dette. Religion er mer enn bare faktakunnskaper om ulike religioner, poengterer også Jämtrud (2010), og mener det er viktig å formidle dette til elevene. Dette gjøres ved å formidle *levd religion*, religionene slik den er i praksis. Det er viktig for læreren å ta med seg dette inn i planleggingen av undervisning. Dette for at de skal kunne skape en variert og interessant undervisning om religion. En undervisning som elevene også kan dra nytte av i det daglige i møte med ulike troende.

5.3 Se med egne øyne

Interessen elevene viste knyttet til personlige fremstillinger av religion og bruk av innenfraperspektiv, ga uttrykk for at det visuelle spilte en stor rolle. De fremhevet virkningen av å se med egne øyne. I følge elevene virket det som om troverdigheten og forståelsen økte med det visuelle. Det kunne være både lettere å "tro på" samt forstå, dersom de fikk se noe visuelt. Et eksempel var filmen "En ballong til Allah", der mange hadde latt seg fascinere og interessere av kvinnesynene som ble ytret i filmen. Flere av elevene kommenterte at de følte det var noe eget å få det presentert av en som selv var muslim, enn fra en lærer som ikke var det. Virkningen av å få se det med "egne øyne" virket stor. Ved å se en film kan man også få se religion fra flere sider, samt oppleve ulike perspektiver.

Bruk av film synes å bli favorisert spesielt i tilfeller der elevene anså temaet som tørt. Film ble da fremhevet som et virkemiddel som kunne snu dette og hjelpe dem forstå, samt å huske. Det visuelle hjalp på hukommelsen. Elevene så ut til å huske undervisningen bedre når det ble brukt film, og også når det ble brukt diskusjon. Dette var et gjentakende moment i intervjuene og viste seg som en positiv egenskap ved film og ved diskusjon. Noen elever lærer også best visuelt og vil kanskje ha lettere for å lære ved bruk av film. Jeg vil nå fokusere på noen negative sider ved bruk av film som læringsverktøy. Negative sider som er knyttet opp til momenter vi allerede har sett på.

5.4 Finnes ingen mal på troende

Kritikken mot Smart (2000) sitt syn på bruk av innenfraperspektivet som ensidig da det kun viser til en manns eller kvinnes representasjon av en religion, er kritikk vi finner igjen hos fler. Blant annet Andreassen (2012) poengterer at dersom man som lærer benytter seg av et innenfraperspektiv og bruker personlige perspektiver, må man tydelig informere om at det kun er en representant sin versjon, samt at mangfoldet ofte er stort innenfor hver enkelt religion. Dette er viktig å etterstrebe for å unngå generalisering. Også viktig med tanke på å vise at troende kan leve ganske ulike liv tross samme tro.

Når vi prater om en manns eller kvinnes representasjon er det også av betydning å nevne at mange dokumentarer og filmer belyser religion fra ytterpunktene av troende. Kanskje er

dette tilfellet av den enkle grunn at det appellerer til oss, og de såkalte "ekstreme" synene er de vi ønsker å se? Også elevene lot til å la seg fascinere av nettopp de ekstreme meningene og sidene. Da er det viktig å nyansere å se på alle sidene ved en religion, da vi ikke ønsker skape fiendebilder slik Leer Salvesen (2013) påpeker. Han ser på film etterfulgt av en god samtale som et virkemiddel mot disse fiendebildene. Hvordan selve samtale med elevene kan være med på å motarbeide fiendebilder vil jeg komme tilbake til. Da elevene fortalte meg om "En ballong til Allah" var deres referanser tydelig knyttet opp til de ekstreme kvinnesynene som kom frem. Det var derimot ingen av dem som trakk frem den muslimske damen som sto for dokumentaren og som tydelig viste avstand til mange av meningene til dem hun intervjuet. Ofte trekkes vi kanskje mot det ekstreme og dermed blekner det moderate i hukommelsen. Med bakgrunn i dette kan vi si at det er viktig at lærerne er seg bevisste hvilke fiendebilder de kan være med på å skape gjennom bruk av film, og jobbe bevisst for å motarbeide slike forestillinger. En positiv egenskap ved film, er som vi har sett, at den kan presentere ulike perspektiver.

Presentasjon av ulike perspektiver kan gi forskjellige utslag. Læreren bør være bevisst på, og vite hvilke ulike perspektiver og syn elevene får presentert gjennom filmen, for på den måten å kunne ta tak i dem i etterkant. Dersom man ikke er seg bevisst dette, vil en person kunne sitte igjen med kun det ene perspektivet som vil overskygge andre mulige perspektiver. Filmen kan da få en annen virkning en ønsket. Dette var tilfelle med "En ballong til Allah". Ulike kvinnesyn ble presentert, men en del av elevene ga klart mest oppmerksomhet til det mest ekstreme. Dette må læreren være bevisst på.

5.5 Den didaktiske rammen med for-og etterarbeid som avgjørende

Det kommer frem av litteraturen at dersom man har til hensikt å bruke film som læringsverktøy må man også legge inn for-og etterarbeid i undervisningsøkten. Dette uttrykker også elevene som sier at de finner det lite læringsfremmende å se en film uten å arbeide med den i etterkant. *"Jeg ville nok ikke bare vist den også ikke gjort noe mer. Det må jo være noe type oppfølging kan du si da, at det er noe oppgaver eller noe formål med det da"*. (Gutt 7). Ordet formål som eleven her benytter bør ligge i bakhodet når man skal benytte film. Lærere må ha refleksjoner rundt hvorfor de velger å bruke film, hva formålet

er. Er film det riktige læringsverktøyet å bruke her? ”I alle tilfelle er det formålet som må bestemme valet av læremiddel” (Stugu, 1991, s. 142). Hvorfor velger vi nettopp den filmen vi gjør, hva kan den bidra med, samt hvordan kan man best mulig arbeide med den for å få det fulle utbytte.

Andreassen (2012) løfter frem film som et godt læringsverktøy. Likevel er han klar over at det er viktig å knytte arbeidsoppgaver til filmen, samt hjelpe elevene å hente ut kunnskapen da den ikke alltid er like lett tilgjengelig. Her foreslår han kortere filmklipp som alternativ til spillefilmen. Elevene så også ut til å foretrekke dokumentarer eller filmklipp fremfor spillefilm, dog ikke på grunn av tidsaspektet. De uttrykte at spillefilmer kunne være vanskelige å tolke. De henviste da til deres siste bruk av filmen Hawaii Oslo. I planleggingen vil derimot tidsaspektet spille inn som en faktor man som lærer må ta hensyn til og vurdere opp mot læringsutbytte av filmen. Dette valget må tas på bakgrunn av nettopp hvor læringsfremmende man opplever spillefilmen, dokumentaren eller filmklippet.

Mange av elevene snakket positivt om bruk av kortere filmklipp som youtube-klipp og lignende i undervisningen.

Altså, sånn youtube og sånn synes jeg er spennende, og det er det mange lærere som klarer å bruke bra også. Ehh, enten at de bare linker oss eller at vi ser på det sammen. Men da funker det også best hvis vi gjennomgår filmen etterpå. Jeg ser det er mange som faller av hvis man ikke gjennomgår stoffet etterpå også. Det er liksom... man må samordne. (Gutt 2).

Mer konkret ble filmklipp spesielt foreslått som introduksjon til et nytt tema. Det kan være svært virkningsfullt å variere undervisningen på denne måten. Det finnes mange gode filmklipp der ute som kan være med på å gi undervisningen det lille ekstra som skaper engasjement og interesse hos eleven, samt en variasjon i undervisningen.

Som jeg allerede har nevnt, og som vi kan lese av sitatet til gutt 2 ovenfor, ser det ut til at både teorien og elevene anser film uten bruk av noen form for for- eller etterarbeid som lite

læringsfremmende. Som en del av for-og etterarbeid med film var det et par nøkkelord som gikk igjen hos elevene. Disse var *introduksjon* og *diskusjon*.

5.5.1 Introduksjon i forkant

Flere av dem uttrykket at en introduksjon var av betydning for dem, og da også *hva* slags informasjon som kom ut av denne introduksjonen. De ønsket seg tips til hva de burde se etter, eventuelt et ark med spørsmål foran dem som hjelp. Med bakgrunn i intervjuene kan vi se at den *muntlige* informasjonen som blir gitt er av betydning. Det er ikke nødvendigvis hjelp nok med et ark med spørsmål. Forklaring og introduksjon kreves i tillegg. Her kan vi støtte oss på Andreassen (2012) som skriver at man må hjelpe elevene med å synliggjøre fagstoffet og foreslår at det kan gjøres ved hjelp av noen veiledende spørsmål. Også Braaten (2000) er tydelig på at en god introduksjon er viktig for elevenes utgangspunkt til å dra nytte av filmen. Han anser i utgangspunktet film som et godt middel for å variere og engasjere. Som lærer er det viktig å hele veien tenke hva som vil gi elevene best læringsutbytte og legge opp til at man skal kunne dra mest mulig fagkunnskap ut av filmen, og arbeide med den. Etterarbeid virker helt avgjørende for læringsutbytte. Etterarbeidet kan være av ulike karakter, men diskusjon ser ut til å "vinne" og appellerer til elevene.

5.5.2 Diskusjon i etterkant

Diskusjon bemerket seg som en arbeidsform elevene jevnt over likte. Av litteraturen kan vi se at en del lærere føler på tidsklemma når det kommer til bruk av diskusjon. De viser til at det er tidkrevende og lar dette veie tungt i bestemmelsen av filmvisning. Rogn-Hamre (2011) tar opp lærernes press på å levere gode resultater på tester og mener dette påvirker deres bruk av diskusjon. Likevel bør læreren reflektere sammen med for ikke å gi slipp på verdifull kunnskap. Går vi til den generelle læreplanen ser vi at læreren skal benytte dialog for å øve elevene i å uttrykke seg muntlig. "*Å uttrykke seg muntlig i religion og etikk innebærer å lytte og formulerer seg gjennom samtaler og dialog*" (Utdanningsdirektoratet, 2006). På bakgrunn av dette kan vi si at læreren bør ta seg tid til dialogen i klasserommet. Hva gjelder elevenes synspunkter later de til å omfavne diskusjon og lærdommen de drar av den.

5.5.3 Ut med fasit – inn med refleksjon

Et annet positivt aspekt ved diskusjon som flere av elevene fremhevet, var hvordan den ikke nødvendigvis søkte de riktige svarene og var ute etter en fasit.

Jeg lærer mest av diskusjon. Det er veldig stor forskjell. Fordi oppgaver, så blir det liksom det fasitsvaret som er ditt da. Som jeg sa, så er det jo å se det fra forskjellige vinkler, andre tolkninger, som er mye viktigere enn å vite at han gjorde det midt i filmen. Hvem løp han etter?. (Gutt 1).

Elevene gir uttrykk for at de ønsker diskusjoner som åpner for refleksjoner og ikke alltid et riktig eller galt svar. Gutt 1 formidler hvordan ulike tolkninger er viktigere kunnskap for han enn kontrollspørsmål. Dersom spørsmålene elevene får utdelt er av den karakteren, fungerer de kun som et mål på om de har fulgt med eller ei og bidrar ikke med ny kunnskap. Det bør heller fokuseres på gode diskusjoner og samtaler der elevene kan dele sine refleksjoner og synspunkter. Her vil jeg også legge til at jeg ikke har noe grunnlag for å uttale meg om det benyttes spørsmål av en slik karakter som gutt 1 sikter til eller ikke. Likevel, slik elevene antyder, er diskusjon som læringsverktøy mer nyttig for dem enn oppgaver, da oppgaver i følge dem later til å basere seg på ren fakta. Kanskje bør vi la en dialogpedagogisk tilnærming til læring utgjøre en større del av undervisningen.

En dialogpedagogisk tilnærming kan åpne for at flere elever kommer på banen og kan bidra med sin kunnskap, da verken lærer eller medelev kan dømme refleksjoner som rett eller galt. Lærerens rolle i en dialog vil i følge Braaten (2000) være å legge til kunnskap der det trengs og ikke være en dommer for de riktige eller gale svarene. Braaten (2000) er inne på noe viktig når han gir læreren i oppgave å utfylle kunnskap. Dette kan være en effektiv måte å utnytte både film og diskusjon som læringsverktøy. På den måten "fletter" læreren inn kunnskap. Læreren og elevene samarbeider på et vis om læringen.

Med en dialogpedagogisk tilnærming til læring får dialogen status som et læringsverktøy. Her går vi rett inn i den sosiokulturelle læringsteorien der man lærer sammen. Vygotsky (1978) forteller oss hvordan vi lærer i samspill med hverandre, akkurat som elevene selv uttrykker at de gjør ved en diskusjon. Filmen får plass ved at den åpner for dialog. Dysthe

(2013) uttrykker at ved å ta del i dette fellesskapet, skapes kunnskap gjennom interaksjonene. Den sosiokulturelle læringsteorien, samt Vygotsky (1978) som peker på hvordan kommunikasjon og dialog fremmer læring, støtter altså opp under funnene fra elevene som uttrykker å oppleve læring i samspill med hverandre.

5.6 Ulike meninger

Film kan fungere som et springbrett for en god samtale og diskusjon, kommuniserer Braaten (2000). Og ut av samtalen som følger, kan vi etter elevene å dømme, oppnå en spennende utveksling av meninger og refleksjoner. Interessen elevene viste rundt å høre hverandres refleksjoner vitner om en respekt for hverandre. Gjennom en slik samtale søker man å skape forståelse på tvers av ulike trosoppfatninger. Går vi til opplæringsloven (Opplæringsloven, 1998) tar den sikte på å skape nettopp dette, forståelse, respekt og en evne til dialog mellom personer med ulik trosoppfatning. Opplæringsloven bygger altså opp under bruken av samtale og diskusjon.

Som det viste seg i teorikapitlet er det fruktbart for elevene å foreta samtaler med hverandre da man ofte innehar ulik kunnskap, og et ulikt kunnskapsnivå. (Säljö, 2002). Elevene har da mulighet til å appropriere kunnskap med hjelp fra hverandre slik Säljö (2002) beskriver. Som elevene også selv kommenterer er det ikke sikkert de hadde kommet frem til de samme refleksjonene og kunnskapen alene. I tillegg får de ved å samtale, ulike perspektiver presentert. Det skjer en meningsdanning av erfaringer og innsikt i den sosiale interaksjonen og de lærer ved hjelp av hverandre. Diskusjonen utvider forståelsen til elevene.

De uttrykker at det er interessant å høre medelevers refleksjoner som også gjør noe med deres egne refleksjoner. Å samtale om temaer tatt fra film vil resultere i ulike tanker og meninger hos elevene. Når elevene er i interaksjon med hverandre og deler disse refleksjonene oppstår det ny kunnskap, i følge Vygotsky (1978). Ved å lytte til ulike perspektiver oppnår vi en viktig kunnskap samtidig som vi skaper styrkede elever som opplever å bli hørt. Alle elever trenger bekræftelse og anerkjennelse. Denne anerkjennelsen kan lærere skape ved å lytte til elevene sine og bruke deres spørsmål og refleksjoner som

utgangspunkt for videre arbeid. Jeg vil straks komme tilbake til hvordan man konkret kan ta i bruk elevenes undring og spørsmål.

As a classroom discourse, for example, sustained classroom discussion validates students as important sources of knowledge and stimulates modes of cognition (thinking and not just remembering) that differ from those of recitation. (Nystrand, 1997).

Som Nystrand (1997) her beskriver er diskusjoner med på å skape en kognitiv prosess og ikke kun kunnskap som pugges der og da. Diskusjonen bidrar til å øke elevenes kognitive nivå og vi kan si at elevene blir et slags læringsverktøy for hverandre. Diskusjon vil potensielt kunne bidra med varig kunnskap, samt kunnskap av høyt nivå, dersom vi skal tro Nystrand (1997). Jeg vil nå rette meg mot hvordan vi rent didaktisk kan bruke dialogen i klasserommet og sette i gang en meningsutveksling.

5.7 Bruk elevens undring og spørsmål

Å samtale om religion og etikk innebærer at religiøse spørsmål løftes frem. En slik samtale bidrar til å skape holdninger, slik religion og etikk faget er ment å gjøre.

I teorien finne vi flere forslag til hvordan å sette i gang en diskusjon og samtale. Nystrand (1997) foreslår å ta i bruk *autentiske spørsmål*. Disse forklarer han med spørsmål der det ikke er forhåndsbestemte svar. Som vi allerede har sett, uttrykker elevene et ønske om å benytte nettopp dette. Teorien underbygger tanken om at læreren ikke skal sitte med fasitsvarene slik vi allerede har vært inne på. Ved å legge bort fasitsvarene nedtones læreautoriteten og elevene blir løftet frem. Braaten (2000) uttrykker at læreren ikke skal ha monopol på de riktige svarene og drar frem elevenes spontane reaksjoner som et utgangspunkt for samtale. Dialogen kan også være basert på allerede ferdig formulerte spørsmål som læreren har utformet under planleggingen. Kanskje kan man variere mellom ferdig formulerte spørsmål og spontane spørsmål fra elevene som utgangspunkt. Å ta utgangspunkt i elevenes spontane reaksjoner vil kunne oppleves anerkjennende for eleven.

Seip Tønnessen (2013) taler for å benytte filmer som stiller *eksistensielle spørsmål* som videre kan brukes som utgangspunkt for samtale i etterkant av film. Hun mener dette er åpne spørsmål vi ikke nødvendigvis kan finne et klart svar på, men som setter i gang refleksjoner som blir inngangsporten til videre samtale. Elevene selv uttrykte ikke konkret hvordan de så for seg at diskusjonen kunne settes i gang. Likevel la de vekt på at det egnet seg i etterkant av film, og uttrykte at diskusjon var å foretrekke fremfor oppgaver. Det som talte for diskusjon fremfor oppgaver var at de fikk høre ulike perspektiver og refleksjoner.

Jeg tror hvert fall alle vi 3 liker godt å være muntlige og diskutere tema. Ehh... i stedet for å skrive det, for det kan fort bli litt sånn at du bare sitter og skriver ned litt fakta hva du har fått med deg, kanskje ikke du snakker, eller får frem hele essensen da, å høre andres meninger og sånn". (Gutt 3).

De uttrykker at kunnskapen de får fra diskusjonen er mer verdt for dem. Likevel påpeker en del av dem at oppgaver kan være nyttige, men da som et tillegg til diskusjonen. Dette kan bety at elevene er vandt med oppgaver som søker fakta og som "kontrollerer" om de har fulgt med eller ikke. Dersom elevene var vant med oppgaver som søkte refleksjon, kan det tenkes at de ville ha svart noe annerledes rundt bruken av oppgaver.

Dysthe (2013) foreslår *skrive-summe-samtale*, som vi også finner som *think-pair-share* i litteraturen, som baserer seg på det samme. Dette foregår ved at elevene etter endt filmvisning først skriver ned noen tanker, videre går de i par eller grupper og deler tankene med hverandre, før det hele avsluttes ved å dele høyt for alle. Dette var en metode elevene virket vant med å benytte da diskusjonen ofte viste seg å starte i grupper før den ble avsluttet høyt.

Filosofisk samtale var en metode elevene selv kjente til samt refererte til under intervjuene. Denne metoden har likehetstrekk med måten man benytter autentiske og eksistensielle spørsmål. De store spørsmålene i livet får plass i en filosofisk samtale. Heller ikke her er vi ute etter fasitsvarene. Børresen (2008) mener at en lærer generelt bør unngå å søke fasitsvar høyt i klasserommet. Hun trekker også frem at denne formen for samtale og arbeidsmetode kan gagne de elevene som vanligvis ikke uttaler seg høyt. Erfaringen fra

intervjuene sa meg en litt annen sannhet, som vi straks skal få se. Filosofisk samtale er likevel en god metode for å sette i gang en samtale og kan benyttes etter å ha sett en film for å diskutere ulike temaer fra filmen. En felles undring er målet. Religion baserer seg på tro og dermed kan filosofisk samtale som ikke søker et svar, men undring, være nyttig å ta i bruk i religion og etikk. I en filosofisk samtale legges det vekt på at dette er, hva ordet tilsier, en samtale og ikke en diskusjon. Ulike meninger er ønskelig, men her er en ikke ute etter å "ta hverandre" med argumenter, derimot skape ny kunnskap å lytte. Som Rogn-Hamre (2011) sier er ikke filosofisk samtale en "flaskepåfylling" av kunnskap. Denne formen for samtale kan anses som god innen religion-og etikkfaget nettopp av de grunner som nå er nevnt.

5.8 Diskusjon høyt i klasserommet

Et interessant funn som fremkom av intervjuene var elevenes holdning til å delta i en samtale høyt i klassen. Ut fra mitt teorikapittel og det vi kan lese der, virker det som om den nedtonede læreautoriteten, samt utelukkelsen av fasitsvar, burde åpne for at elever som vanligvis ikke deltar nå tør å bidra. Det later til at teorien i teori kapitlet forteller oss at alle tør å delta under de omstendighetene. Den forteller også at man ved gode spørsmål fikk engasjerte elever som alle ønsket å delta i diskusjonen. Her fortalte i midlertid funnene meg en annen virkelighet.

Jeg føler gruppe er best, for da får, hvis noen ikke har skjønt noe da, så får de på en måte, da går det litt mer opp for de, og tør de kanskje si noe. Så det er bedre å ha grupper og så kanskje høyt for alle, eller at læreren styrer litt. (Jente 4).

Elevene uttrykte at de synes det var skummelt å dele sine meninger for hele klassen. I den forbindelse pekte de også på at dette ikke handlet om klassemiljøet og forholdet til medelever, men mer enn generell følelse. Flertallet foretrakk diskusjon i mindre grupper. Det hele kunne avsluttes i en fellesdiskusjon høyt, men da var det som regel de samme som deltok. Elevene ønsket seg likevel ikke bort fra fellesdiskusjonen, da de kunne trekke læring også ut av denne, selv om de selv ikke deltok med sine meninger. Her opplevde jeg at litteraturen fortalte meg hvordan en håpet at det ville fungere. Film skulle være et godt utgangspunkt for samtale, man skulle dele refleksjoner, det fantes ikke fasitsvar, og på den

måten fikk man med seg alle elevene. Ønsket om å få med dem som ikke oftest rekker opp hånden til å tørre bidra med sine tanker er stor. Litteraturen som beror seg på fravær av fasitsvar og hvordan dette bidrar til at elevene tør å si sin mening høyt, var god nettopp i teorien, men i mitt tilfelle så det ikke ut til å holde ord. Jeg vil likevel ta med at det var en gruppe på 3-4 gutter som mente at diskusjon høyt fungerte bra. De siktet til at de kjente hverandre godt og derfor ikke hadde problemer med å dele sine meninger. De trodde at resten av klassen følte det på samme måte, men dette så de ut til å være noe alene om. Det er vanskelig å finne en arbeidsform eller innfallsvinkel som gjør at alle bidrar. Sånn sett kan man argumentere for bruk av diskusjon høyt da dette vil engasjere noen, mens andre arbeidsmetoder treffer andre. Dersom vi ser på dette i et større perspektiv kan det tenkes at denne metoden får med seg flere enn normalt, selv om den ikke får med alle.

Som en oppsummering vil jeg nå i neste kapitel komme med en konklusjon og avslutning der jeg trekker ut de mest betydningsfulle og interessante funnene.

6 Konklusjon

I drøftingskapitlet har vi sett på elevenes ulike meninger om bruk av film i undervisningen. Vi har sett på hvordan de mener den bør tas i bruk, og i den forbindelse sett på viktigheten av forarbeid og etterarbeid. Forarbeid i form av planlegging fra lærerens side, og en god introduksjon bestående av nyttig informasjon. Etterarbeid som avgjørende for læringsutbytte, og hvordan diskusjon er en metode elevene selv uttrykker at gir læringsutbytte.

Mitt ønske var å få bedre kunnskap om hvordan man kan benytte film og dialog som læringsverktøy i religion- og etikkundervisningen. Dette ønsket jeg å gjøre ved å se på hvordan den faktisk ble brukt i dag, fra et elevperspektiv. For å finne svar på dette gikk jeg til vg3 elever ved en videregående skole. Der fikk jeg god informasjon som var nyttig i min undring rundt bruken av film. Ved hjelp av intervju med elevene, og litteraturen jeg fant, har jeg fått mange gode refleksjoner rundt bruk av film og dialog som læringsverktøy. Jeg vil nå svare på min problemstilling og forskningsspørsmål.

6.1 Hvordan kan film og dialog brukes i religion og etikk klasserommet?

Film i religion og etikk undervisningen kan brukes som en artefakt, som en representasjon av biter av religion og eksempelvis presentere elevene for et innenfraperspektiv. Et innenfraperspektiv er et godt bidrag i undervisningen av en religion og kan bidra til gode refleksjoner og dialoger. Den viser den *levde* religionen. I forkant av filmen bør læreren ha planlagt og utformet et undervisningsopplegg der film og dialog er godt integrert. Elevene søkte informasjon i forkant av filmen og hjelp til hvordan de kunne trekke ut kunnskapen fra spillefilmen/dokumentaren/filmklippet. Dialogen kommer som etterarbeid og kan etterfølges av oppgaver. De fleste elevene foretrakk å diskutere i mindre grupper først da en del uttrykte noe vegring rundt å dele sine meninger høyt. Diskusjonen kunne deretter avsluttes høyt.

Måten å starte opp dialogen på kan foregå ved forberedte spørsmål eller en kan ta utgangspunkt i elevene sine spontane reaksjoner og spørsmål. Her finner man mye hjelp i

litteraturen. Dialogen kan gi utslag i elevenes refleksjonsevne og være med på å utvide deres forståelseshorisont. Den bidrar til kunnskap og lar elevene lære av hverandre.

6.2 Hva bidrar en god dialog med?

En god dialog bidrar med ny kunnskap og innsikt. Den øker elevens forståelseshorisont. Den lærer også elevene å lytte til hverandre og skape respekt for hverandres refleksjoner og meninger. En god diskusjon bidrar til at elevene får innsikt i hvordan medelevene har tolket filmen og får på den måten presentert ulike syn fra hverandre. En god diskusjon så også ut til å feste seg godt i deres hukommelse.

6.3 Hva er det med film som gjør at elever liker/ikke liker å bruke det i undervisningen?

Elevene så ut til å like film og kombinasjonen den ga av både læring og avslapning. Elevene uttrykte altså at de likte film som arbeidsmetode. De beskrev et godt forhold til film grunnet diskusjon som ofte var en del av etterarbeidet. De likte også innenfraperspektivet noen filmer gav dem. De fremhevet læring av å høre fra en troende fremfor læreren og mente troverdigheten kunne øke. Det visuelle aspektet ved film hjalp dem til å se at noe faktisk fantes. Elevene mente også at de husket bedre det som ble formidlet når det ble brukt film og diskusjon fremfor hva læreren underviste, og hva de svarte på oppgaver.

6.4 Så, Hva mener elever om bruk av film i undervisningen?

Vi kan konkludere med at elever anser bruk av film i undervisningen som læringsfremmende og avslappende. Dog bør ikke filmen stå alene i den didaktiske utformingen. Den gjør seg godt sammen med diskusjon som etterarbeid der elevene deler sine refleksjoner og lærer i samspill med hverandre. Medelevers syn og refleksjoner er interessante og med på å utvide elevenes forståelseshorisont. Det setter i gang tankeprosesser hos dem når en medelev kanskje har tenkt noe annet enn en selv. De opplever det interessant å høre på hverandre. Film kan vise ulike perspektiver på religion og gjør at elevene, sammen med annen undervisning, får presentert religion både fra et innenfra-og utenfraperspektiv. De

fremhever innenfraperspektivet og de ulike synene de får presentert gjennom film som verdifull læring. Jeg opplever at filmklipp og dokumentarer favoriseres som sjangre, og elevene omtaler undervisningen med bruk av film som læringsverktøy for avslappende, MEN læringsfull.

7 Litteraturliste

Afdal, G. (2013). *Religion som bevegelse. Læring, kunnskap og mediering*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andreassen, B.O. (2012). *Religionsdidaktikk- en innføring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Andersson, E. (2014). *Religionskunnskapen och de rörliga bilderna- Vad gör film och TV till meningsfulla redskap i undervisningen?* (Eksamensarbete avancerad nivå, Linköpings universitet), Hentet fra <https://liu.se/ikk/exarb-inom-amnen-vid-ikk/examensarbeten-for-liu-e-press/1.571891/EmelieAndersson.pdf>

Braaten, L.T. (2000). *Film og pedagogikk- dialog og refleksjon i møte med film*. Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/c08d04b005d6e56e85c2f6d61b2ef7eb.nbdigital;jsessionid=0B33EE9F70ECD3EC9530BA7DC13ADBF6.nbdigital2?lang=en#0>

Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter, R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (s.145-165). Oslo: Universitetsforlaget.

Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4th edition). New York: Oxford University Press.

Børresen, B. (2008). Filosofisk samtale som arbeidsmåte. *Religion og Livssyn, 2008*, 40-45.

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

Danielsen, R., Eidhamar, L. G., Kringlebotn Sødal, H., Winje, G. (2009). Arbeidsmåter i religions-og livssynsundervisningen. I H. Kringlebotn Sødal (Red.), *Religions- og livssynsdidaktikk- en innføring* (4.utg.) (s. 113-175). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Diesen, J. A. (1995). *Eit hugtakande læremiddel?: undervisningsfilmen i norsk skole*. (Doktorgradsavhandling, Universitetet i Trondheim), Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/a76196a60884a0bea71235e8b7690947?lang=en#3>

Dysthe, O. (2013). Dialog, samspill og læring. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning- en antologi*. (s. 81-113). Bergen: Fagbokforlaget.

Hansen, L. (2015). *Snurr film og slapp av? En undersøkelse av lærers filmbruk i historieundervisningen* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/286605/Hansen_Linda.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Hauge, T. E., Lund, A., & Vestøl, J. M. (2007). *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag.

Holm, K. (2013). *Film som læringsverktøy i religion og etikk*. (Mastergradsavhandling, Det teologiske menighetsfakultet), Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/197346/AVH505-kand-nr-110-masteravh-Holm-navn.pdf?sequence=1q>

Jämtrud, U. (2010). Film öppnar dörren till livsfrågorna. *Religion & livsfrågor*, 2010, 5-7.

Johannessen, A., Tufte, P.A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til Samfunnsvitenskapelig Metode*. (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Rogn-Hamre, K. (2011). Filosofisk samtale i alle fag, *Bedre skole*, 2011, 74-78. Hentet fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Rogn_og_Hamre.pdf

Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode, en innføring*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Kvale, S., Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. (2002). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk forlag.

Leer-Salvesen, K. (2013). Filmundervisning og fiendebilder. *Religion og Livssyn*, 2013, 7-11.

Leseth, A. B., Tellmann, S. M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?*. Oslo: Cappelen Damm.

Lund, A., Hauge, T. E., & Vestøl, J. M. (2007). Nye kontekster for læring. I T. E. Hauge, A. Lund, & J. M. Vestøl (Red.), *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. (s. 25-30). Oslo: Abstrakt forlag.

Nystrand, M. (1997). *Opening Dialogue- Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. Hentet fra <http://www.english.wisc.edu/nystrand/OD1.pdf>

Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_3

Smart, N. (2000). *Worldviews, Crosscultural Explorations of Human Beliefs* (Third edition). New Jersey: Prentice-Hall.

Stugu, O. S. (1991). Pauseunderholdning og læremiddel. Om bruk av film i historieundervisninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1991(3), 138-148.

Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I I. Bråten (Red.), *Læring. I sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (s. 31-55). Oslo: Cappelen Akademiske forlag.

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: J.W. Cappelens forlag a.s.

Säljö, R. (2013). Støtte til læring- tradisjoner og perspektiver. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning, en antologi*. (s. 53-78). Bergen: Fagbokforlaget.

Synergieffekt (2015) *Bokmålsordboka*. Hentet fra http://www.nob-ordbok.uio.no/perl/ordbok.cgi?OPP=Synergieffekt&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal 2.2. 2016

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ innlevelse* (4.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009) *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tønnesen, E. S. (2013). Å vise fra det uutsigelige- bruk av film i religionsundervisningen. *Religion og Livssyn, 2013*, 12-16.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Grunnleggende ferdigheter*. Hentet fra http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Grunnleggende_ferdigheter

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i religion og etikk – fellesfag i studieforberedende utdanningsprogram*. Hentet fra <http://www.udir.no/kl06/REL1-01/Hele/Formaal>

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society, The Development of Higher Psychological Processes*. London: Harvard University Press.

Wittek, L. (2012). *Læring i og mellom mennesker- en innføring i sosiokulturelle perspektiver* (2.utg.). Cappelen Damm AS.

Vedlegg 1

Intervjuguide

- Hvilke erfaringer har dere fra bruk av film i undervisningen? (VGS)
- Hva er det første dere tenker hvis læreren sier at dere skal se film?
- Fortell meg om sist gang dere brukte film?
- Føler dere at dere lærer av å se film? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor?
- Hvor mye brukes film som undervisningsmetode i religion?
Bruker dere mye film i noen andre fag?
- Hvordan introduserer læreren til bruk av film?
- Er det noen fordeler ved å bruke film i religionsfaget?
Kan film lettere skape forståelse for en religion?
- Hvordan jobber dere med filmen etter å sett den? Brukes filmen til videre arbeid i det hele tatt?
- Brukes det dialog/samtale i etterkant av en film?
Hvordan synes dere eventuelt det fungerer å samtale om filmen?
Hvordan blir samtalen satt i gang og hvordan foregår den? Tørr alle å delta?
- Synes dere samtale og diskusjon er nyttig å bruke etter en film? Lærer dere av å prate om filmen og temaer som er blitt tatt opp i filmen? Er det andre metoder som hadde vært bedre?
- Er diskusjon og samtale en undervisningsmetode dere liker? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor?
- Liker dere at det brukes film i undervisningen? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor?
- Hvordan synes dere at film bør brukes i undervisning for å få mest mulig læringsutbytte av filmen?

Vedlegg 2

Samtykkeerklæring

Jeg skriver dette året en masteroppgave ved Det teologiske menighetsfakultet som en del av skolens lektorprogram. Min oppgave skal omhandle bruk av film og samtale som undervisningsmetoder i videregående skole. Jeg ønsker i den forbindelse å få intervju deg om dette temaet.

Under intervjuet vil 2-3 av dine medelever og jeg være tilstede. Intervjuet vil bli tatt opp slik at jeg kan høre på dette i etterkant og transkribere (skrive ned) det som blir sagt. Opptakene vil bli slettet etter endt oppgave og jeg vil i min masteroppgave bruke fiktive navn slik at du blir anonymisert.

Det er frivillig å delta i prosjektet og du kan melde deg av når som helst dersom du ønsker det.