

EN UTVECKLINGSARTIKEL PUBLICERAD
FÖR PEDAGOG STOCKHOLM

TRYGGHOLMEN

NÄR FILMKAMERAN BRYTER
DET SITUERADE LÄRANDET

Författare: Lars Santelius

E-post: lars.santelius@utbildning.stockholm.se

Skola: Kungsholmens Grundskola 6-9

Artikelnummer: I



UTBILDNINGSFÖRVALTNINGEN

**PEDAGOG
STOCKHOLM**



Denna artikel är publicerad på Pedagog Stockholm

Vill du också skriva en utvecklingsartikel och bli publicerad på Pedagog Stockholm?
Mejla: forskningsinfo@utbildning.stockholm.se

För mer information om publikation av utvecklingsartiklar se:
www.pedagogstockholm.se/fou

Åsikter och tolkningar som kommer till uttryck i denna artikel är författarens och reflekterar inte nödvändigtvis utbildningsförvaltningen i Stockholms stads åsikter.

KORT SAMMANFATTNING AV ARTIKELN/INGRESS

Skolan, och den kunskap de förväntas tillägna sig där, upplevs inte alltid som meningsfull av eleverna. När filmkameran används som pedagogiskt redskap i en lärspekvens möjliggörs dock en förändring av lärandet. Lärande och kunskap blir begrepp och processer som måste omdefinieras av – och till nytta för – både elever och lärare.

BAKGRUND

Filmprojektet Tryggholmen var ett samarbete mellan Kungsholmens Grundskola 6-9, Rålabshovsskolan, Medioteket, som tillhandahöll kamerautrustning och vägledning i filmredigering, samt Fält & Fritid på Kungsholmen. Tryggholmen genomfördes 2007 med två klasser i årskurs 8 (KG & R) och 2008 med en klass i årskurs 7 (R) och en i årskurs 8 (KG). Denna artikel bygger på erfarenheterna från 2008.

MÅL/SYFTE

Målet för filmprojektet var att eleverna i de två deltagande klasserna skulle producera ett antal kortfilmer på tema *Trygghet*. Mitt syfte med att föra anteckningar över allt som skedde var att undersöka om jag som nyfrälst SO-lärare över alla former av digitalt lärande och berättande, omedvetet skapade ett arbetsområde där elevernas lärande hamnade i skymundan bakom den överskuggande känslan av att vara en lärare i tiden, som lät eleverna arbeta med hjälp av andra medierande redskap än pennan.

Jag ställde mig frågan:

Vad händer med lärandet när en klass i årskurs 8 som vanligtvis förmedlar all sin mening och förståelse i skrift eller tal ges chansen att tillverka egna dokumentärfilmer med hjälp av DV-kameror?

METOD/DITT UTVECKLINGSARBETE

Projektet genomfördes av klassernas lärare i So och Sv. Det var också dessa lektioner som användes för projektet. Eleverna arbetade i respektive klass i grupper bestående av 4-5 elever i varje, där de utöver ett övergripande gemensamt ansvar för uppgiften, hade vissa specifika ansvarsdelar: en fotograf, en filmredigerare, en producent/regissör samt en reporter. Grupperna bildades utifrån elevernas intresseval av de olika ansvarsdelarna.

Skolornas två deltagande klasser möttes vid tre tillfällen: en gemensam uppstartsday, ett mitt-i-arbetet tillfälle där roller och ansvarsuppgifter i filmteamen diskuterades och en gemensam avslutning där filmerna visades och projektet utvärderades.

Tidsåtgången för projektet var 5 veckor. Under vecka 1-2 låg fokus under lektionstid på övningar där syftet var att väcka inspiration och skapa reflektion över temat. I slutet av vecka 2 introducerades det praktiska filmarbetet. Den rörliga filmens historia och utveckling studerades. Olika varianter att skildra verkligheten på film diskuterades; det klassiska nyhetsreportaget kontra olika former av mer renodlad dokumentärfilm.

Uppgifter och ansvar för filmteamets olika roller förtydligades. Arbeta med synopsis och bildmanus, exempel på olika bildsnitt, kameravinklar samt tips på intervjuteknik och misstag man bör undvika under filmandet var ämnen för gemensam genomgång.

Vecka 3 ägnades åt gruppernas förberedande arbete inför filmdagen, från grundidé till bokande av eventuella intervjuer och färdigställande av bildmanus. Vecka 4 innehöll en heldag filminspelning och sökande efter kompletterande material till en avslutande uppsats där begreppet trygghet i relation till de gjorda filmerna skulle analyseras.

Under vecka 5 klippte och sammanställde två elever från varje grupp (filmredigeraren och producent/regissören) filmen utifrån gruppens gemensamma tankar på Medioteket. Veckan avslutades med filmvisning, där filmerna diskuterades utifrån en variant av receptionsanalys, uppsatsskrivningen genomfördes och projektet som helhet utvärderades.

RESULTAT

Samtliga elever upplevde projektet positivt och meningsfullt. Bakomliggande faktorer beskrevs vara ”använda ny teknik/filma”, ”arbeta i grupp”, ”klippningsarbetet”, ”ta ansvar och planera själv” och ”få möta andra människor och deras tankar/verkligheten”. Eleverna beskrev att förståelsen av begreppet trygghet som uppnåddes med hjälp av sitt filmskapande var djupare och mer meningsfull än den de kunde ha nått utan filmkameran. I fördjupande utvärderingssamtal med eleverna kunde tre orsaker skönjas:

1. Att bryta lärandets situerade karaktär, dvs att lämna klassrummet och skolans väggar för att möta ”verkligheten och riktiga människor”, bidrog till ett lärande som utgick från den konkreta upplevelsen och utifrån den, istället för tvärtom, blev abstrakt och teoretisk.
2. När utgångspunkten var elevernas egna frågor och perspektiv kring trygghet och de fick planera och ta ansvar för både lyckade och mindre lyckade idéer framstod lärandet som meningsfullt och autentiskt.
3. Filmerna var en gestaltning av deras eget berättande, autentiska produktioner innehållandes deras förståelse och mening kring ett lärandeobjekt istället för reproduktion av andras tankar.

Några elever hade dock svårt att koppla samman de inledande två veckornas inspirations- och reflektionsövningar med filmarbetet. Att diskutera trygghet och sedan göra filmer på samma tema upplevdes som två separata uppgifter som inte korsbefruktade varandra. De beskrev också svårigheter i att abstrahera kunskap ur konkreta upplevelser hämtade utanför skolan. Hur kunskapsbildning gick till i skolan var de bekanta med. Att se var och hur kunskap kunde skapas i en läresekvens som var ny till både form och innehåll upplevdes däremot som förvirrande. Deras färdiga uppsatser visade tydligt på svårigheten i att använda erfarenheterna från filmarbetet till att reflektera över begreppet trygghet. Att fånga och förmedla något med hjälp av rörlig bild var en sak. Att sedan överföra detta innehåll till andra medierande redskap – tal och skrift – kändes visserligen meningsfullt men visade sig vara betydligt svårare än väntat.

DISKUSSION

I Tryggholmen framträder lärandet tydligt som *situerat, medierat* (påverkat av valet av kameran som pedagogiskt verktyg) och grundat i *interaktionen* dels mellan eleverna men också mellan eleverna och massmediala influenser. Tre aspekter som stämmer väl överens med sociokulturella teorier om lärande.

Selander (2008) diskuterar hur formen styr både innehåll och resultat för lärsekvenser. Beroende på vilka medierande redskap som finns tillgängliga i lärandet för eleverna förändras deras förutsättningar att forma kunskap och förståelse. Kan olika arbetsmetoder leda till samma mål eller kommer de verktyg som används i grunden påverka vilket lärande och vilken kunskap som är möjlig för eleverna att nå? Utifrån Tryggholmen går det inte att uttala sig om lärandet sett som förändringar av elevernas inre kognitiva strukturer, men att olika pedagogiska redskap ur deras perspektiv tolkas som mer eller mindre möjliga att skapa ett meningsfullt lärande med står klart.

Till stor del tror jag att elevernas upplevelse av filmkameran som ett potentiellt meningsfullt redskap beror på dess förmåga att fungera gränsöverskridande. Wenger (1998) beskriver hur vissa objekt (*boundary objects*) – mer än andra – kan vara fungera som brobyggande föremål mellan olika sociala praktiker¹. I Tryggholmen länkade eleverna (*brokers*), med hjälp av filmkameran, samman den institutionella pedagogiska praktiken, den massmediala praktiken med deras egna livsvärldar. En process som Wenger kallar för *brokering*.

För mig som lärare ledde förståelsen av det medierande redskapets betydelse till ett förändrat fokus från produkten till förmån för processen. Utöver att forma lärsekvensen så att friheten för eleverna att välja individuella vägar genom den var stor, framstod valet av möjliga uttrycksmedel centralt för vilken kunskapsbildning som kunde ske. Men den

¹ Säljö (2000) förklarar begreppet *sociala praktiker* på följande vis: "Individen handlar med utgångspunkt i de egna kunskaperna och erfarenheterna och av vad man medvetet eller omedvetet uppfattar att omgivningen kräver, tillåter eller gör möjligt i en viss verksamhet" (s.128).

förändrade synen på kunskap och lärande aktualiserade för mig behovet av att se över bedömningskriteriernas utformning.

Om lärandet till stor del sker i interaktionen mellan eleverna, i förhandlingar kring form och innehåll i filmproduktionerna (Lindstrand 2009), kan inte bedömningskriterierna ensidigt fokusera på den avslutande produkten. Processkriterier blir nödvändiga och relevanta för både den formativa- och summativa bedömningen. Vad gäller bedömningen väcktes också frågan om fördelningen av tid för processen i relation till metarefleksion över den och slutprodukten.

Carlgren (2005) diskuterar lärandet i skolan sett som en specifik praktik som inte nödvändigtvis måste anta formen av lärandet utanför den. Skolan är och måste få vara något annat än det omgivande samhället. Jag håller med. Men hur behåller skolan sin särart samtidigt som lärandet där framstår som meningsfullt för eleverna?

För det första genom att forma läresekvensen så att tid finns för gemensam metarefleksion över lärandet och redskapets roll i denna process. Skolans roll ska vara att erbjuda skapande och kreativa möjligheter med olika medierande redskap. Men också att ge andra och kritiska perspektiv på de redskap som används, vilket framför allt är viktigt beträffande digitala redskap som eleverna använder på sin fritid, där lärandet som regel kretsar kring ytinläring för användning och kommunikation (Kimber & Wyatt-Smith 2006), och ofta står i motsats till den definition av kunskap som skolans styrdokument grundas på (Drotner 2008).

Buckingham (2008) anser att skolan, i syfte att skapa förmåga till *media literacy* hos eleverna, måste ta ansvar för frågor som: Hur skapar (inte återger) det medierande redskapet omvärlden? Hur påverkar redskapet kommunikation som det används till? Vilken sorts kommunikation möjliggör redskapet? När redskapet används i samhället: vem kommunicerar vad till vem och varför? Vem är jag i förhållande till redskapet? Hur använder jag redskapet? Och hur använder redskapet mig?

Dessa frågor, och liknande som belyser relationen mellan det medierande verktyget och det ämnesspecifika lärandeobjektet, måste beredas tid och utrymme i läresekvensen. Men

framför allt det ämnesspecifika perspektivet är svårt. Hur skulle t.ex. elevernas filmer i Tryggholmen bedömas i relation till kriteriebeskrivningar och mål i kursplanen?

Rey (2010) diskuterar hur problematiskt det är för forskare att bedöma och värdera lärande som växlar mellan olika gestaltungsformer. Det är knappast enklare för lärare. Själv kände jag mig tvungen att avsluta den till stora delar estetiska lärprocessen med att en traditionell uppsatsskrivning för att skapa ett bedömningsunderlag jag kände mig trygg i. En ”lösning” skapad av ovana hos mig att bedöma estetiska lärprocesser samt att dessa till form och innehåll ännu inte är lika tydliga i sina konturer och bekanta i lärande och kunskapssammanhang än de traditionellt vetenskapliga som slipats genom år av akademiskt bruk.

För det andra genom att skolan ger eleverna utrymme att skapa sin egen inre mening och förståelse av sig själva och sin omvärld. En mening de även måste ges möjlighet att kommunicera på ett eller annat sätt, vilket Thavenius (2004) poängterar i sin definition av begreppet *radikal estetik*. Och vi måste ta deras berättelser på allvar, för att svara på den retoriska fråga som Lindstrand (2006) inledningsvis ställer i sin avhandling om huruvida det räcker med att tillåta och möjliggöra det fria uttrycket i skolan. Vi måste också lyssna på vad ungdomarna säger om t.ex. trygghet. Kommunikation har inte skett förrän en mottagare har tolkat det som förmedlats.

Lindstrand (2006) beskriver det filmprojekt han analyserar som en potentiell möjlighet till att skapa en meningsfull skola där vuxenvärlden tackar ja till den inbjudan till samtal som elevernas filmer innebär och där vi, genom att lyssna på dem, hjälper till att inlemma dem i det demokratiska samhället som därmed kan stärkas och bibehålla sin legitima status. Efter Tryggholmen delar jag denna åsikt till fullo.

En skola som eleverna upplever angelägen och betydelsefull kan sålunda bearbeta tankar om trygghet hos ungdomar på ett meningsfullt sätt, samtidigt som den därigenom formar framtida demokratiska medborgare som bygger och upprätthåller ett samhälle vi alla upplever trygghet i.

Onekligt en passande slutsats för en analys av ett projekt vid namn Tryggholmen.

REFERENSLITTERATUR

Buckingham, David (2007): *Beyond Technology - Childrens Learning in the Age of Digital Culture*. London: Polity Press.

Carlgren, Ingrid (2005): *The Content of Schooling – from knowledge and subject matter to knowledge formation and subject specific ways of knowing*. Paper presented at ECER 2005 – European Conference on Educational Research, University College Dublin, 5-10 September 2005.

Drotner, Kirsten (2008): *Leisure Is Hard Work: Digital Practices and Future Competencies*. Ur David Buckingham (red): *Youth, Identity, and Digital Media*. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: The MIT Press.

Kimber, Kay & Wyatt-Smith, Claire (2006). "Using and Creating Knowledge with New Technologies: a Case for Students-as-Designers". *Learning, Media and Technology Vol. 31*, No 1, pp 19-34

Rey, Günther Daniel. (2010). *Multimedia learning: Are we still asking the wrong questions?* *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 19(1), 103-120. Chesapeake, VA: AACE.

Selander, Staffan (2008): *Didaktisk design*. Ur Selander, Staffan & Svärde-Åberg, Eva (red): *Didaktisk design i digital miljö – nya möjligheter för lärandet*. Stockholm: Liber.

Säljö, Roger (2000): *Lärande i praktiken, ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts akademiska förlag.

Wenger, Etienne (1998): *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.