



Högskolan Kristianstad

EXAMENSARBETE

*Hösten 2010*

*Läroarutbildningen*

# **"Balloon Wars & snapphanarna"**

– lärdomar av narrativt filmskapande i skolan

**Författare**  
Johan Karlsson

**Handledare**  
Håkan Sandgren

**[www.hkr.se](http://www.hkr.se)**



# ”Balloon Wars & snapphanarna”

– lärdomar av narrativt filmskapande i skolan

## **Abstract**

Syftet med denna examensuppsats, *Balloon Wars & snapphanarna – lärdomar av narrativt filmskapande i skolan*, är att undersöka *vad* och *hur* eleverna (en årskurs 3-5) som deltog i skapandet av en narrativ, berättande spelfilm om snapphanetiden kan tänkas ha lärt sig av filmprojektet, och vilka tänkbara utvecklingsmöjligheter filmmetoden har i framtiden. Studien förankras i Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen och att barn lär sig bäst tillsammans, i ett socialt samspel. Pedagogiskt drama och utvecklande roller är en stomme i uppsatsen, eftersom eleverna var aktiva som barnskådespelare i inspelningsfasen. Metoden faller inom ramen för aktionsforskning. Empirin grundas på frågeformulär som de deltagande eleverna skriftligen och individuellt fick besvara ett år efter att filmen spelats in, samt på kvalitativa intervjuer med elevernas tre mentorer som också var närvarande under filmprojektet. Upplevda lärdomar som framkommer är förbättrad samarbetsförmåga, ökad väkänsla i storgruppen, stärkt socioemotionell utveckling, kunskaper om filmprocessens faser och en praktisk förståelse för snapphanarnas levnadsvillkor (när eleverna ”levde” som dem). Utvecklingsmöjligheter för filmmetoden handlar om mer tid till förfogande, rätt tekniska resurser på plats, mindre elevgrupper och större delaktighet för eleverna i hela filmprocessen. Det sociokulturella perspektivet kan hjälpa den filmskapande pedagogen att hitta en modell för lämpliga elevgrupper (*hur*) med mixade förkunskaper, medan den konkurrerande variationsteorin kan hjälpa pedagogen att hitta ett lämpligt lärandeobjekt (*vad*). Ytterligare en slutsats är att ett filmtema skulle kunna utgå från elevernas spontana roller på rasterna.

**Ämnesord:** Filmskapande i skolan, narrativ film, aktionsforskning, semiotiska resurser, Vygotskijs närmaste utvecklingszon, estetiska läroprocesser, roller, populärkultur.



# INNEHÅLLSFÖRTECKNING

## 1 INLEDNING

1.1 Bakgrund	6
1.2 Syfte och frågeformulering	7
1.3 Handlingsreferat av Balloon Wars & snapphanarna	7

## 2 LITTERATURGENOMGÅNG

2.1 Narrativt filmskapande	8
2.2 Lpo 94 och kreativt skapande	9
2.3 Skolverkets syn på filmskapande i skolan	9
2.4 Skolans gamla relation till populärkulturen	10
2.5 Att bjuda in populärkulturen i skolan	10
2.6 Estetiska läroprocesser	11
2.7 Semiotiska resurser i filmprocessen	11
2.8 Estetiska läroprocesser i USA	12
2.9 Det pedagogiska dramats positiva effekter på klasserna	12
2.10 Estetiska läroprocesser i Australien	13
2.11 Rollekar – både vardagsnära och spektakulära	14
2.12 Vygotskijs sociokulturella lärande och tilltro till fantasin	15
2.13 Vygotskij och den närmaste utvecklingszonen	16

## 3 METOD

3.1 Tillvägagångssättet under filmprojektet	18
3.2 Aktionsforskning – forskaren mitt i smeten	19
3.3 Urval och tillvägagångssätt	20
3.4 Bearbetning och analys	21
3.5 Etiska överväganden	21

## 4 RESULTAT OCH ANALYS

4.1 Frågeformulären som eleverna fick besvara	22
4.2 Upplevda lärdomar av filmprocessen	22
4.3 Förproduktion med manusskrivande	24
4.4 Lärdomar om snapphanetiden	25
4.5 Elever som lärde varandra och påminde varandra	27
4.6 Sammanhållning och samarbete	28
4.7 Rollekarernas betydelse	30
4.8 Den narrativa filmmetodens utvecklingsmöjligheter	31
4.9 Sammanfattande analys som besvarar frågeställningarna	35

## **5 DISKUSSION**

5.1 Filmskapande i skolan ur ett sociokulturellt perspektiv	36
5.2 Rätt resurser för filmskapande i skolan	38
5.3 Naturliga roller och inspirerande populärkultur	39
5.4 Filmskapande i skolan ur ett variationsteoretiskt perspektiv	40
5.5 Varför narrativt filmskapande i skolan?	42

## **6 SAMMANFATTNING** 43

Bilaga 1 – Frågor som eleverna besvarade i manuskriberfasen

Bilaga 2 – Intervjufrågor till pedagogerna

Bilaga 3 – Elevernas frågeformulär

# FÖRORD

Ett STORT tack till skolans positiva rektor, de stöttande pedagogerna, de kreativa barnen och min filmkunniga handledare. Utan er hade jag skrivit en betydligt tråkigare examensuppsats.

*Må ballongkraften vara med er!*

# 1 INLEDNING

## 1.1 Bakgrund

Under höstterminen 2009 skapades den 50 minuter långa kortfilmen *Balloon Wars & snapphanarna* med en entusiastisk tredje-, fjärde- och femteklass. Projektet med den narrativa (berättande) filmen fungerade som en avslutning på elevernas arbetsområde om snapphanetiden. Barnen deltog framförallt som skådespelare, men fick även skriftligen bidra med idéer till manuset. Snapphanefilmen spann vidare på den flera episoder långa följetong, *Balloon Wars*, som jag tidigare hade varit med och skapat på samma skolas fritidshem. Dessa komiska äventyrsfilmer bygger således på George Lucas välkända filmserie, *Star Wars*. Det rör sig om färgstarka sciencefictionfilmer som många barn (och vuxna) fascinerar av. Jediriddaren Luke Skywalker och smugglaren Han Solo från originalen omvandlades i *Balloon Wars* tappning till ballongriddaren Duke Skytalker och läsk- och godissmugglaren Dan Coolo. Dessa rymdhjältar gjorde sedan en sanslös tidsresa till snapphanetiden. Filmprojektet mynnade ut i en uppskattad skolbiopremiär för de berörda klasserna. Filmen släpptes även på dvd internt.

Min bestämda uppfattning är att elevernas kunskaper, lekfullhet och fantasi kom till sin rätt när de fick arbeta med film som metod, vilket kan ses som en förlängning av den estetiska uttrycksformen drama, som förespråkas varmt av *Lpo 94* (s. 10). För övrigt ligger det i tiden att satsa på kultur i skolan, och regeringen kommer att fortsätta att bygga ut satsningen som går under namnet *Skapande skola*. På skolverkets hemsida framgår det att kulturrådet från och med 2011 kommer att fördela 150 miljoner kronor för att främja estetiska läroprocesser och skapande verksamhet i grundskolan. Syftet är ”att långsiktigt integrera kulturen som en del av lärandet i skolan”. Med dessa goda förutsättningar borde i min mening filmmediet utnyttjas på ett mer aktivt sätt än vad det gör idag, gärna med kreativa upplägg som tar avstamp i barnens identitetsskapande konsumtion av populärkultur (Persson, 2000). Varför nöja sig med att passivt titta på film i klassrummet när man som fritidspedagog kan handleda barnen att aktivt skapa egna små berättande filmer? Den process det innebär att skapa en film, som jag väljer att kalla *filmprocessen*, rymmer många lärorika moment.

När jag parallellt med mina högskolestudier spelade in kortfilmen, under loppet av några dagar, hade jag mycket annat i huvudet och reflekterade inte på ett djupare plan över de



möjliga dimensioner av lärande som fanns tillgängliga. Nu är det däremot hög tid för det. Det jag avser undersöka i min examensuppsats om narrativt filmskapande är vad eleverna kan tänkas ha lärt sig av att delta i filmprojektet och hur filmmetoden kan utvecklas i framtiden. Avsikten är att förankra min studie i Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen och att barn lär sig tillsammans, i ett socialt samspel (Lindqvist, 1999).

## 1.2 Syfte och frågeformulering

Syftet med detta examensarbete är att undersöka på vilka olika sätt lärarna och de deltagande eleverna *upplever* att filmprocessen var lärorik för de som deltog i produktionen av den narrativa snapphanefilmen. Både *vad* och *hur* de tre klasserna lärde sig av filmprojektet är av intresse, samt mentorernas tankar om den narrativa filmmetodens utvecklingsmöjligheter.

Därmed försöker jag besvara följande frågeställningar i uppsatsen:

- ✓ Vad/hur upplever mentorerna att eleverna lärde sig av det narrativa filmprojektet?
- ✓ Vad/hur upplever eleverna själva att de lärde sig?
- ✓ Vilka utvecklingsmöjligheter upplever mentorerna att den narrativa filmmetoden har?

## 1.3 Handlingsreferat av *Balloon Wars & snapphanarna*

För länge sedan, i en fjärran galax. Ballongriddaren Duke Skytalker och läsk- och godissmugglaren Dan Coolo beger sig till ruinplaneten Spock, där kejsare Furious gamla tidsmaskin visar sig vara gömd. Rymdhjältarna aktiverar av misstag apparaten och gör en sanslös tidsresa till snapphanetiden och 1600-talets Sverige. Vilse i tiden stiftar Duke och Dan bekantskap med de upproriska snapphanarna som bor i ett läger i skogen. De ligger i fejd med den svenske kungen Karl XI. Snapphanarnas modiga ledare Karna lovar att trola hem rymdhjältarna till deras egen tid, om de är snälla att hjälpa till i kampen mot den hänsynslöse kungen. Protagonisterna Duke och Dan tar sig an uppdraget och förser snapphanarna med nytt hopp och avancerad teknologi (laserballonger). Planen är sedan att stjäla kungens gyllene bälte för att reta upp honom och lura de svenska trupperna i ett bakhåll i skogen. Efter en dramatisk slutstrid är de svenska soldaterna besegrade av snapphanarna och kungen har flytt. Rymdhjältarna trollas hem till sin egen tid genom ett magiskt clownhål. Duke och Dan firar sin storslagna seger med två glas kall mjölk på Franz Bollabingos intergalaktiska mjölkbar.

## 2 LITTERATURGENOMGÅNG

Uppsatsen handlar om *narrativt filmskapande* i grundskolans tidigare år, och därmed är det på sin plats att definiera en narrativ film och kartlägga vilken ställning filmen har och vilken roll den spelar i dagens skola, med utgångspunkt i styrdokument samt Skolverket och Svenska Filminstitutets gemensamma publikation om filmens möjligheter i skolan. Den estetiska uttrycksformen drama och rollekars betydelse får stort utrymme, eftersom eleverna fick skådespela under snapphanefilmens produktionsfas och låtsas vara människor från en annan tid. Populärkulturen berörs eftersom *Balloon Wars* bygger på de välkända *Star Wars*-filmerna, som många barn är bekanta med. En presentation av och koppling till Vygotskij och hans teori om den närmaste utvecklingszonen är en självklar följd av mina frågeställningar om *hur* barnen kan ha lärt sig i ett socialt sammanhang. En social, samarbetsinriktad filmprocess och dess semiotiska resurser – det vill säga olika verktyg för kommunikation – behandlas också i teoridelen. Frågeställningarna fordrar flera olika teoretiska perspektiv, varpå jag omöjligen kan gå på djupet överallt. Notera att variationsteorin (Holmqvist, 2006) dyker upp först i diskussionsdelen, eftersom denna konkurrerande teoris relevans inte upptäcktes förrän i slutskedet av uppsatsskrivandet. Då uppkom bland annat reflektioner kring val av lärandeobjekt, i samband med frågeställningen om filmmetodens utvecklingsmöjligheter.

### 2.1 Narrativt filmskapande

Med *narrativt filmskapande* menar jag att eleverna fick spela in en *berättande* film. Det rörde sig inte om en faktaspäckad dokumentär, utan en påhittad spelfilm med en tydlig handling, där barnen fick skådespela och gestalta olika människor; snapphanar, svenska soldater och rymdhjältar. Den traditionellt narrativa filmen kännetecknas av en särskild berättarstruktur som kretsar kring en konflikt (som ofta blir löst) och bygger på orsak och verkan (Bordwell & Thompson, 2004). Det finns alltså ett samband, ett mönster, när en händelse leder till en annan händelse. I *Balloon Wars & snapphanarna* var drivkraften att rymdhjältarna ville ta sig hem till sin egen tid igen, men för att göra det var de först tvungna att hjälpa snapphanarna i kampen mot den grymme, svenske kungen, som agerade antagonist i filmens huvudsakliga konflikt. Rymdhjältarna gav sig ut på en ”quest” där speciella föremål hjälpte dem att klara av sitt uppdrag. För att hjälpa snapphanarna behövde rymdhjältarna stjäla den svenska kungens gyllene bälte. För att stjäla bältet behövde de ta sig in i kungens slott. För att ta sig in i slottet behövde de stjäla två svenska soldaters uniformer etcetera. Konfliktopptrappingen resulterade i en stor slutstrid mellan kungens trupper och snapphanarna i skogen. För att

förtydliga talar Bordwell & Thompson om en *narrativ film*, medan jag själv har valt att kalla det jag och barnen skapade för *narrativt filmskapande*. Filmskapandet var narrativt så till vida att manus, filmning och klippning utformades på ett sätt som förde handlingen framåt.

## **2.2 Lpo 94 och kreativt skapande**

*Lpo 94* talar inte direkt om filmskapande i skolan, men styrdokumentet öppnar däremot upp för tolkningar, tack vare vissa formuleringar. Exempelvis ska pedagogen enligt *Lpo 94* utveckla "elevens förmåga att själv skapa och använda olika uttrycksmedel". Vidare förespråkar läroplanen den estetiska uttrycksformen drama, som är en väsentlig del av en narrativ, berättande film. Det framgår även i *Lpo 94* att varje elev efter genomgången grundskola ska "ha utvecklat sin förmåga till kreativt skapande och fått ett ökat intresse för att ta del av samhällets kulturutbud" (s. 10). Ordet film används emellertid inte i klartext.

## **2.3 Skolverkets syn på filmskapande i skolan**

En annan källa visar med största tydlighet att Skolverket är positivt inställt till uttrycksformen film. 2001 publicerade nämligen Skolverket, i nära samarbete med Svenska Filminstitutet, broschyren *Film för lust och lärande*, författad av Blom & Viklund. Tanken med publikationen var att främja filmens kreativa plats i skolan och inspirera pedagoger till filmrelaterad verksamhet av olika slag. Broschyren tar upp hur de reviderade kursplanerna för grundskolan på ett tydligare sätt lyfter fram arbete med medier och film. Svenska, bild och samhällsrelaterade ämnen tillskrivs ett extra stort ansvar för att utveckla elevernas filmfärdigheter, men det finns likväl en öppenhet: "Film som gestaltungsform och som kunskapskälla ska dock inte begränsas till vissa skolämnen. Att arbeta med film i skolan stimulerar i hög grad till samverkan mellan ämnen." (s. 12)

Blom & Viklund (2001) tar i broschyren upp att film kan fungera som en källa till kunskap, men att film och medier även behöver analyseras och kritiskt granskas av pedagoger och elever tillsammans. I broschyren lyfts film dessutom fram som ett ypperligt verktyg för elevernas eget skapande, som bör stimuleras. Det egna filmskapandet gör det möjligt för eleverna att uttrycksfullt gestalta både känslor och tankar, hävdar Skolverket och Filminstitutet. En förutsättning för sådant filmskapande är emellertid att det finns tillgång till teknisk utrustning, vilket kan möjliggöras av olika medieverkstäder som finns runt om i landets kommuner. Om de tekniska förutsättningarna finns framgår det också att det finns en tilltro till elevernas förmåga: "Många elever utvecklar snabbt en förmåga att använda kameror

och redigeringsutrustningar och rollen som lärare blir ofta att fungera som kreativ diskussionspartner och rådgivare.” (s. 12)

Ytterligare en förtjänst med att bedriva filmproduktion, enligt Filminstitutet och Skolverket, är att det uppstår en ”kollektiv och kreativ process som ofta innebär samverkan mellan elever och uppmuntrats till problemlösning i grupp” (s. 15). Filmskapande tränar alltså elevernas samarbetsförmåga. I de olika faserna av filmskapande (förproduktion, produktion, efterproduktion) finns det utrymme för många olika sorters talanger och intressen, påpekas det. Därmed kan *alla* elever vara delaktiga på sitt sätt, och stå i centrum vid något tillfälle. Att uttrycka sig med rörliga bilder, det vill säga att skapa film, ser broschyrens författare som en demokratisk rättighet och som en del av yttrandefriheten.

*Det vidgade textbegreppet* (Blom & Viklund, 2001), att en text inte nödvändigtvis är skriven eller talad, utan även kan bestå av rörliga bilder, såsom filmmediet, är idag väl integrerat i skolans verksamhet. Dagens samhälle behöver fler språkliga former, menar författarna. Skolverket och Filminstitutet jämställer dessutom film med litteratur och teater, vilket blir synligt inte minst i svenskämnets kursplan.

#### **2.4 Skolans gamla relation till populärkulturen**

Skolverket ser således positivt på filmskapande i 2000-talets skola, men olika medier och dess innehåll har förr i tiden ofta tagits emot med misstänksamhet från skolans sida, inte minst *populärkulturen*. Med populärkultur menar jag all den kultur som den stora massan tycker om, i motsats till smalare finkultur. Exempel på populärkultur kan vara populära böcker, låtar, filmer, tv-serier och datorspel. Persson (2000) redogör för skolans gamla, problematiska relation till populärkulturen. Han tar upp att skolan och vuxenvärlden har varit rädda för och känt sig hotade av den främmande populärkulturen, som man inte riktigt har förstått, om det så har rört sig om jazzmusik, serietidningar eller ”våldsfilm”. Idag har skolan dock en mer öppen och positiv syn när det gäller barn och ungdomars populärkultur.

#### **2.5 Att bjuda in populärkulturen i skolan**

Populärkulturen är för många barn den enda kulturen, och den spelar en stor roll i deras identitetsskapande, säger Persson (2000). Författaren anser dock att lärare även fortsättningsvis ska bekanta sina elever med klassisk finkultur, men att populärkulturen också måste integreras i skolan. En pedagog som sätter barnen och deras erfarenheter i centrum kan

inte blunda för populärkulturen, och ännu mindre motverka den. Strävar pedagogen efter att nå fram till barnen och ungdomarna förefaller det snarare klokare att med jämna mellanrum bjuda in populärkulturen i klassrummet. Detta utesluter naturligtvis inte att man även lär eleverna att förhålla sig till och kritiskt granska den aldrig sinande och hastiga strömmen av populärkultur. Persson är inne på ett öppensinnigt spår, att pedagoger som arbetar i skolan bör se populärkulturen ”som en berikande del av barn och ungdomars liv” (s. 17). Det borde således finnas möjligheter att bygga broar mellan populärkultur och lärandesituationer, och därmed knyta an till det eleverna tycker är intressant. Dewey (2004) betonade just vikten av att utgå från barnens *intressen* och *erfarenheter* i undervisningen. Träffsäkert uttryckte han det så här: ”Det som för tillfället intresserar dem mest utgör hela deras universum.” (s. 108).

## **2.6 Estetiska läroprocesser**

Lindstrand (Lindstrand & Selander, 2009) menar att det numera vanligt förekommande begreppet *estetisk läroprocess* saknar en enhetlig definition, även om det uppenbarligen rör sig om något utvecklande som sker i samband med utövande av exempelvis musik, bild, dans, drama eller film. I sitt filmrelaterade kapitel, om några ungdomars kollektiva skapande av dokumentärfilm i små grupper, delar författaren in begreppet i tre integrerade aspekter: ”att lära sig själva *gestaltandet* eller arbetet med estetisk produktion i något hänseende; att lära sig *genom* estetiskt arbete; och att lära sig *om* det estetiska och dess sociala funktioner” (s. 153). Detta visar på att filmprocessen kan föra med sig flera olika dimensioner av lärande.

## **2.7 Semiotiska resurser i filmprocessen**

Eftersom snapphane-filmen är narrativ och inte dokumentär, och eftersom jag arbetade med barn och inte ungdomar (som fick ta större eget ansvar), ska jag inte gå djupare in i Lindstrands observationer. Emellertid finns det några väsentliga beröringspunkter mellan en narrativ respektive dokumentär filmprocess. Det förefaller som om filmprocessens faser är ungefär desamma, oavsett typen av film som skapas. Lindstrand (Lindstrand & Selander, 2009) talar om att de olika filmfaserna rymmer olika *semiotiska resurser* när det gäller kommunikationen mellan människor. Ungdomarna i hans undersökning börjar med att skriva ett synopsis som kortfattat beskriver vad som ska hända i deras dokumentärfilm. När gruppen diskuterar sig fram till ett upplägg och antecknar används semiotiska resurser såsom kroppsspråk, talspråk och skriftspråk, menar Lindstrand. Efter att gruppen har spikat *vad* de vill filma har det blivit dags att göra bildmanus som beskriver *hur* detta ska filmas, ur vilka kameravinklar. Här utgör skisserna i bildmanuset ytterligare en semiotisk resurs. Sedan följer

planering, filminspelning (med rörlig bild som semiotisk resurs) och slutligen klippning, där allt material ska sammanföras till en helhet. I redigeringen kan känslskapande musik och förtydligande textskyltar utgöra andra semiotiska resurser som förstärker det som ska kommuniceras. I filmprocessens olika skeden överförs alltså innehållet från en form till en annan (synopsis, bildmanus, rörlig bild, datorredigering) och dessutom skiftar elevernas roller. Det framgår att Lindstrand vill att ungdomarna ska reflektera över filmprocessen och innehållet: ”Den digitala tekniken innebär samtidigt att ungdomarna själva har möjlighet att skifta mellan roller som producent och åskådare under inspelning och redigering, vilket är av betydelse för hur arbetet utvecklas och för hur ungdomarna fördjupar sina reflektioner under processens fortskridande” (s. 156). Vidare menar författaren att ungdomarnas filmskapande kan ses som ”en kontinuerlig och socialt förankrad kommunikationsprocess där olika *semiotiska resurser* används för att förmedla något till andra” (s. 154). Mer om social kommunikation följer i Vygotskij-avsnittet.

## **2.8 Estetiska läroprocesser i USA**

Brouillette (2010) har studerat hur estetiska läroprocesser kan påverka elevers socioemotionella utveckling. Konstnärer och esteter av olika slag fick besöka klasserna 1-4 och genomföra en timme lång workshop varje vecka i en amerikansk skola. Under resten av veckan byggde klassläraren vidare på det kreativa konceptet och organiserade uppföljningsaktiviteter som integrerades i de vanliga ämnena. Forskaren intervjuade sedan klasslärarna med fokus på vilka synbara effekter som de estetiska läroprocesserna haft på barnens socioemotionella utveckling och beteendemönster. Det framkom att pedagogiskt drama, och i viss mån dans, upplevdes ha gett bäst resultat. Jag ska nu redogöra för dramats positiva effekter i Brouillettes undersökning, eftersom just denna estetiska läroprocess även förekom i snapphanefilmen.

## **2.9 Det pedagogiska dramats positiva effekter på klasserna**

En fjärdeklasslärare kommenterade dramaworkshopens effekter på klassrumsklimatet i Brouillettes (2010) undersökning: ”I think students are able to look and analyze and evaluate, not only from their standpoint but from that of others – to step into someone else’s shoes and to look at things at different levels and in different ways” (s. 21). Denna ökade empatiska förmåga var inte den enda positiva effekten som uppdagades. Dramapedagogen som genomförde en workshop hade betonat vikten av samarbete i gruppen och tagit avstånd från våld. Han (eller hon) hade uppmanat klassen att vara en respektfull och lyssnande publik som

gav respons varje gång några klasskamrater spelade upp en scen. Detta förhållningssätt svetsade samman åtminstone en klass, vars lärare konstaterade följande om en förbättrad gruppkänsla: "They have developed a very close relationship, a camaraderie. We have that and I think that's very important" (s. 19). Samarbetsförmågan förbättrades också eftersom dramat ofta krävde att eleverna delade med sig, turades om och tog hänsyn till gruppens bästa.

I den teoretiska, informationsförmedlande skolan menar Brouillette (2010) att de estetiska läroprocesserna behövs för att utveckla elevernas sociala och emotionella färdigheter. Forskaren målar upp en bild av att snabba och våldsamma intryck på tv och i tv-spel glorifierar våld, utan att de som utövar våldet drabbas av några konsekvenser. Eftertanken uteblir. Kanske finns det ingen vuxen i hemmet som förklarar för barnet. Det är viktigt att åtminstone skolan tar sitt ansvar och tränar elevernas sociala och empatiska sidor. Då hävdar Brouillette att de estetiska, inåtriktade läroprocesserna är ett ypperligt verktyg för att skapa ett meningsfullt lärande, odla medkänsla och fördjupa teoretiska kunskaper praktiskt.

Just att gå från teori till praktik var något som det pedagogiska dramat kunde bidra med. Forskaren tar upp att dramat kanaliserade en fördjupad förståelse för tidigare lästa texter:

Most drama activities were designed to explore narratives that had already been encountered in language arts or social studies texts. By incorporating creative drama into the curriculum, however, teachers felt that children experienced familiar material in a deeper way. Acting out a scene required increased exploration of the meaning of the words and therefore led to better comprehension. (s. 21)

Med dramat som verktyg fick eleverna arbeta vidare praktiskt med *berättande* texter som de redan bearbetat teoretiskt i andra skolämnen. För att kunna spela upp och gestalta den välbekanta berättelsen behövde eleverna troligtvis förstå innebörden av orden på ett djupare plan, menar Brouillette. På ett liknande sätt tog snapphanefilmprojektets deltagare sitt teoretiska kunnande och gestaltade det praktiskt. Detta återkommer jag till senare i uppsatsen. Dramat möjliggör en fördjupad förståelse. Även Dysthe (1996) beskriver hur rollspel kan göra att abstrakta teman/ämnen personifieras, och att eleverna identifierar sig med sina rollfigurer.

## **2.10 Estetiska läroprocesser i Australien**

Garvis & Pendergast (2010) har studerat villkoren för klasslärare som undervisar i de estetiska ämnena. Forskarna intervjuade nyutexaminerade australienska lärare för klasserna 4-9

angående hur de upplevde att de fick stöd att undervisa i de estetiska ämnena. Om den amerikanska skolan, som nämndes i föregående stycke, hade god tillgång till professionella, inspirerande konstnärer och esteter på besök, så lyste de snarare med sin frånvaro i de australienska skolorna. Pedagogerna berättade att de inte fick särskilt mycket stöd för att stärka de estetiska inslagen i undervisningen, som hade låg status, eftersom skolledningen värderade teoretiska ämnen som matematik och engelska högre. Fokus låg på att förbättra elevernas resultat på de nationella proven, och därmed fick engelska och matematik större resurser beträffande ekonomi, personaltäthet och utvecklingsmöjligheter. Det visade sig att de flesta av pedagogerna som intervjuades hade obefintliga eller små förkunskaper i de estetiska ämnena, vilket inte gjorde saken bättre. Den estetiska kvaliteten hängde mycket på om lärarna i fråga hade välvilliga och estetiskt kunniga kollegor på skolorna som ställde upp som bollblank. Annars var det ofta upp till dem själva. En rektor uppmuntrade en lärare att sätta upp en skolpjäs varje år, men pedagogen fick organisera allt själv och själv be andra lärare om hjälp. Samma lärare brukade bli ombedd att skriva sketcher med eleverna, men dessa övades in på lärarens fritid:

The principal encourages me to have a school play every year. However, I am on my own when it comes to putting it on and enlisting other teachers to help. On occasion I am asked to put on skits etc for school events however these don't always fit with the student's work and invariably requires me to give up my outside school time for rehearsals. (s. 13)

I dessa australienska skolor kan det inte ha funnits någon större tilltro till estetiska läroprocesser. Dessa ämnen spelar lyckligtvis inte en biroll i svenska skolor. Även här krävs det emellertid resurser om den kreativa, estetiska verksamheten ska komma till sin rätt.

### **2.11 Rollekar – både vardagsnära och spektakulära**

Den estetiska läroprocess som är aktuell för *Balloon Wars & snapphanarna* är dramat, eftersom eleverna var som mest delaktiga i produktionsfasen, som skådespelare. I snapphanefilmen fick barnen skådespela och låtsas vara andra människor – ett upprorsfolk som levde enkelt i en avlägsen tidsålder. Drama är som tidigare nämnts en av de estetiska uttrycksformer som *Lpo 94* (s. 10) vill att eleverna ska kunna hantera för att utveckla och använda sina olika kunskaper och erfarenheter. Den upplevelsebaserade inläringen, i det här fallet att eleverna fick prova att ”leva” som snapphanar i skogen, förespråkades av Dewey (2004) som menade att barn lär sig bäst genom att göra saker praktiskt – ”learning by doing”.



Som regissör gav jag instruktioner till eleverna när de skådespelade i skogen. Vissa elever hittade på själva vad de skulle göra i snapphanarnas läger och behövde mindre regi. Det delvis styrda dramat i snapphanefilmen kan jämföras med barns spontana *rollekar*.

Almqvist (1991) påstår att pojkar och flickor har olika teman när de leker. Bland tjejer är det enligt Almqvist vanligare med mer vardagsnära rollekar. Dessa ligger mer nära verkligheten och involverar "ett välkänt persongalleri" (s. 94). Författaren menar att flickor i rollekens form inte sällan agerar modersfigurer som tar hand om hushållet och barnen. En flicka upprepar dessutom repliker som hon har hört i vardagen, om hon så spelar rollen som mamma eller prinsessa. Pojkar å andra sidan har en spontanare leklust med mer kreativa verbala uttryck än vad flickor har, hävdar Almqvist. När pojkar leker rollekar rör det sig ofta om helt andra teman som är spännande, fantasifulla och flyr vardagen. Rollerna som de axlar kan vara astronauter, soldater eller jägare. Pojkars rollekar kräver ofta en förmåga att hitta på dialog.

Hangaard-Rasmussen (1993) vill inte tala om rollekar, utan föredrar begreppet låtsaslekar. Han menar att lekarna lär barnen "att möta det okända, att byta perspektiv och att se sig själva i ett nytt ljus" (s. 46). Författaren drar en parallell mellan låtsasleken och ett skådespel och framhäver att det bland annat finns en regissör i båda. I låtsasleken finns det ett eller flera barn som styr handlingen i en viss riktning och förser sina kamrater med repliker, påstår Hangaard-Rasmussen. Skillnaden mellan skådespel och låtsaslek är enligt författaren att barnen i lekens form inte har någon publik. Då spelar de spontant, omedvetet ochoreflekterat.

## **2.12 Vygotskijs sociokulturella lärande och tilltro till fantasin**

Den sociokulturella traditionen menar att barn lär sig bäst i ett socialt sammanhang, i ett situerat lärande, i motsats till den konstruktivistiska traditionen som menar att den enskilde eleven ska konstruera sin egen kunskap. Lärarens roll i klassrummet är att föra dialog med, handleda och utmana de meningsupptäckande eleverna i deras gemensamma lärande. I filmprojektets intensiva inspelningsfas, i skogen, gjorde eleverna saker tillsammans, i en social gemenskap. Frågan är om de inte kan ha lärt av varandra, vilket jag återkommer till. Lindqvist (1999) beskriver den sociokulturella synen så här: "Utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande." (s. 133). Det är de gemensamma erfarenheterna som ska lyftas fram. I klassrummet kan det ta sig uttryck i grupparbeten i olika konstellationer, där tanken är att eleverna ska förlossa kunskap genom att diskutera med varandra och lära av varandra. Vygotskij gick så långt att han sa att den självstuderande

eleven riskerade att få en bromsad och försenad utveckling/inläring om han/hon inte fick möjlighet att samarbeta med andra elever (Dysthe, 1996).

En annan av den ryske tänkarens käpphästar var kreativitet i barndomen. Vygotskij (1995) menade att barnen behöver den skapande fantasin för att orientera sig i framtidens värld och han poängterade att skolans pedagoger måste ”odla skapandet i skolåldern” (s. 100). Det gäller att ha tilltro till fantasin. Björkvold (2005) är inne på samma fantasibejakande linje. Han påstår att skolan ofta försummar den unge elevens entusiasm och fantasi: ”Första skoldagen: Sjuåringen möter skolan uppklädd och fin och full av förväntningar. Sista skoldagen: Artonåringen lämnar skolan renskrubbad och rostig av besvikelse.” (s. 117). Björkvold menar att det inte är ovanligt att stabilitet prioriteras framför kreativitet i klassrummet. Enligt honom rör det sig om en kulturkrock mellan barnkultur och skolkultur.

### **2.13 Vygotskij och den närmaste utvecklingszonen**

Den närmaste utvecklingszonen är enligt Säljö (2000) tolkning av Vygotskij ”avståndet mellan vad en individ kan prestera ensam och utan stöd å ena sidan, och vad man kan prestera under en vuxens ledning eller i samarbete med mer kapabla kamrater” (s. 120). I en social gemenskap kan alltså den mer kunnige lära den mindre kunnige och få honom/henne att uppnå sin närmaste utvecklingszon. Det eleven kan göra med en vuxens eller en kamrats hjälp idag, kan han/hon göra själv imorgon, brukar metoden sammanfattas.

Det nya vetandet kan till sist *internaliseras* (Säljö, 2000) i barnet och användas även i andra sammanhang. Då har barnet gjort förståelsen till sin egen. Detta sker dock inte direkt enligt Säljö (2000): ”Vägen till behärskning av komplexa intellektuella och fysiska redskap kan alltså ses som en stegvis process där individen går igenom ett antal faser.” (s. 124). Denna gradvisa överförings- och bekantningsprocess, som går under namnet *appropriering*, brukar delas in i fyra steg (Säljö, 2000). I steg ett saknar den som ska lära sig förtrogenhet. I steg två klarar den lärande av att använda redskapet med hjälp av någon mer kunnig. I steg tre blir den som ska lära sig mer och mer självgående och behöver allt mindre handledning. I steg fyra har den lärande *internaliserat* och automatiserat kunskapen och satt sin egen prägel på den. Han/hon behärskar nu färdigheten eller redskapet. Dessa redskap, eller *artefakter* som Säljö (2000) också kallar dem, är viktiga verktyg som möjliggör ett lärande i den närmaste utvecklingszonen. Ett exempel på en intellektuell artefakt är det meningsskapande språket.

Det finns även fysiska artefakter. Sådana kan bland annat utgöras av tekniska hjälpmedel, såsom en dator eller en filmkamera, om man tänker i filmskapande banor.

Ytterligare en förutsättning för att framsteg och lärande ska ske i den närmaste utvecklingszonen är enligt Säljö (2000) att det råder ”ojämlikhet i [...] aktörernas kunskaper” (s. 122). Det innebär att det behövs både någon mindre kompetent och någon mer kompetent person i zonen. Vygotskij underströk att det inte är ”barnets tillkortakommanden som skall vara utgångspunkten utan deras potential, när de får hjälp att prestera inom ramen av sin egen förmåga” (Lindqvist, s. 278). Säljö (2000) framhäver även han barnets potentiella förståelse och utveckling, och menar att den är viktigare än den nuvarande kompetensen.

Vill man skapa och utnyttja zoner för potentiell utveckling blir det nödvändigt att man låter den mindre kunnige härma den mer kunnige (Bråten, 1998). Att under inläring ta hjälp av och imitera andra människor såg Vygotskij som något positivt, enligt Bråtens referat av hans tankar (1998). Vygotskijs samspelande syn på inläring skiljde sig från den samtida och enligt honom mekaniska förmedlingspedagogiken, där härmning snarare sågs som fusk och uppgiftslösningen hade en individuell natur. Bråten (1998) säger att Vygotskij påpekade att imitation inte skulle ses som en svaghet, utan som att en ”konstruktiv och selektiv process” (s. 108) var i görningen. Barnet kan ändå inte dra nytta av att härma en alltför avancerad färdighet, menade Vygotskij (s. 108). I processer under utveckling kan dock imitation utgöra en god hjälp för lärandet.

## 3 METOD

### 3.1 Tillvägagångssättet under filmprojektet

*Balloon Wars & snapphanarna* (även känd som *Balloon Wars: Episod IV – Vilse i tiden*) blev till under loppet av några dagar under höstterminen 2009, på en liten skola som jag har nära kontakt med. Klass 3, 4 och 5 var delaktiga i filmprocessen. Som stöd hade jag klassernas tre mentorer som tog hand om det organisatoriska och försåg eleverna med den bakomliggande kunskapen om snapphanetiden. Själv tog jag hand om manusupplägget, kameraarbetet och redigeringen av filmen. Först av allt började vi med att samla alla elever i ett klassrum för att introducera filmprojektet. En del av barnen var inte bekanta med vår interna filmföljetong, *Balloon Wars*, som filmats förut på skolans fritidshem. Därför visade vi två gamla episoder av *Balloon Wars*, för att alla skulle ha samma förståelse och känna till rymdhjältarna Duke Skytalker och Dan Coolo. Det var ju dessa två rollfigurer från en fjärran galax som skulle komma att göra en sanslös tidsresa till snapphanetiden i vår film, *Balloon Wars & snapphanarna*. Vid detta tillfälle berättade jag även – något förenklat – om filmprocessens tre olika faser; *förproduktion* (manuskrivande och förberedelser), *produktion* (själva filmandet) och *efterproduktion* (klippningen i datorn). Redan i detta skede lyfte jag fram tre viktiga regler på whiteboarden. Reglerna skulle gälla vid följande veckas filminspelning:

1. Prata bara låtsasspråk!
2. Titta inte in i kameran!
3. Lyssna på regissören (Johan)!

Genom att repetera reglerna vid flera tillfällen hoppades jag att de skulle sjunka in. Regel 1 har att göra med att rymdhjältarna talade utomjordiska, och dessutom är min erfarenhet att det blir mindre press på barnen om de kan fokusera på hur de ska skådespela med kroppen, utan att behöva krångla till det med repliker. Regel 2 handlar om att skådespelare inte ska titta direkt in i den ”osynliga” kameran. Gör de det så bryts illusionen som den narrativa filmen skapar. Det ville jag undvika. Ska man filma med tre klasser samtidigt i skogen krävs det att eleverna brukar allvar, koncentrerar sig och lyssnar noga på regissörens instruktioner, därav regel 3. Avslutningsvis uppmanades eleverna att ta med sig snapphanekläder veckan därpå och fundera kring vilken rekvisita som skulle kunna passa till snapphanarnas läger i skogen.

Därefter besökte jag en klass i taget och lät eleverna fylla i manuskort i lugn och ro. Åtta frågor (se Bilaga 1) ställdes sammanlagt och svaren skrevs ner individuellt. Jag läste en fråga

i taget varpå eleverna fick skriva ner sina idéer på små manuskort i olika färger. Eleverna bidrog bland annat med hur snapphanarna levde i sitt läger i skogen. Ett barn kom på hur rymdhjältarna skulle lyckas lämna snapphanetiden och ta sig hem (eftersom tidsmaskinen försvunnit): Med hjälp av ett "clownhål". Det löste vi genom att klä ut en lärare i en läskig clownmask och utrusta henne med en rockring, som fick fungera som tidsportal. För att förtydliga: Jag skrev stommen till manuset själv, men plockade in flera av barnens idéer.

Sedan var det dags för inspelningsfasen, efter att föräldrarna fyllt i lappar och godkänt sina barns medverkan framför kameran. Inspelningarna ägde mestadels rum i en närliggande skogsglänta, och då medverkade alla barnen på en gång, som upproriska snapphanar i 1600-talets Sverige. Dessa storskaliga scener kompletterade jag med några mindre, som förde handlingen framåt och fokuserade på huvudpersonerna Dan och Duke. Jag hade en liten genustanke med att snapphanarnas ledare skulle vara en tjej, Karna, för att kompensera att rymdhjältarna Dan och Duke var killar. Femmorna fick de större rollerna eftersom de var äldst. *Lpo 94* säger att elevinflytande och ansvar ska "öka med stigande ålder och mognad" (s. 13). När jag filmade med barnen i skogen fanns de tre mentorerna med som "stödtrupper".

### **3.2 Aktionsforskning – forskaren mitt i smeten**

Aktionsforskningen har sin utgångspunkt i praktiken (Rönnerman, 2004). Den är observerande, reflekterande och "verkar för en forskning som leder till förändring" (s. 13).

Aktionsforskaren gräver där han står och vill förbättra något. I denna undersökning handlar det om att kartlägga det lärande som har ägt rum samt vidareutveckla och förbättra en metod för praktiskt, narrativt filmskapande. Målet är att maximera elevernas lärande. Filmmetoden bör ses som ett komplement till den traditionella, teoretiska undervisningen. Uppsatsens tredje frågeställning, som gäller filmmethodens tänkbara utvecklingsmöjligheter, strävar alltså framåt.

Min undersökning påverkas säkerligen av att jag själv har varit drivande i filmprojektet som jag skriver om. När man själv är med som praktiker i forskningen anser jag att det kan vara en tillgång, att man har erhållit kännedom om hela processen och fått en komplett helhetssyn. Dessutom menar jag att det egna engagemanget växer i ett sådant sammanhang. Rönnerman tar dock upp att den som utför aktionsforskning riskerar att bli påverkad av sin förförståelse och att det råder en motsättning gentemot det naturvetenskapliga vetenskapsidealet, där forskaren bör hålla en professionell distans och vara oberoende. Mycket riktigt hade det varit svårt, att i en intervjusituation hålla distans till eleverna som var med i snapphanefilmen,

eftersom jag känner dem ganska väl. Därför har jag avstått från att intervjua eleverna, bortsett från frågeformuläret som de fick fylla i på egen hand, och fokuserar istället på vad mentorerna/pedagogerna upplever att eleverna lärde sig av det narrativa filmprojektet. Jag upplever att det vore problematiskt att axla rollen som en formell intervjuare av barn, som Dalen (2007) förespråkar, och hålla distans, när man står eleverna nära. Det hade kunnat påverka resultatet negativt om barnen blivit intervjuade. Kanske hade de känt sig för avslappnade med mig som intervjuare och avvikit från ämnet, eller hade de fått prestationsångest och försökt ge mig "rätt svar". Det kan jag bara spekulera i. Eftersom jag är stolt över snapphanefilmen, har varit med i hela filmprocessen och brinner för filmskapande i skolan, så finns risken att jag blir hemmablind och har svårt för att vara kritisk till undersökningen. Pedagogerna som jag har intervjuat är också i grunden positivt inställda till filmskapande, vilket skulle kunna ge en viss obalans, att de kritiska synpunkterna till filmmetoden eventuellt tonas ner. En fördel med aktionsforskningen är att jag själv kan ha nytta av resultaten av min undersökning, och förbättra den narrativa filmmetoden till framtida filmprojekt, så elevernas lärande blir så omfattande som möjligt. Kunskapen blir användbar.

### **3.3 Urval och tillvägagångssätt**

Med utgångspunkt i föregående styckes resonemang blev det aktuellt att intervjua pedagogerna och inte barnen. Dock ville jag inte helt utesluta barnperspektivet, varpå ett frågeformulär utformades till eleverna, för att se om det fanns något samband mellan vad pedagogerna upplevde att eleverna lärt sig och vad eleverna själva angav skriftligen. Planen var alltså att djupintervjua de tre mentorerna som var med och samordnade filmprojektet, var för sig, för att klargöra vad de upplevde att eleverna hade lärt sig av filmprocessen, och hur filmmetoden skulle kunna utvecklas i framtiden. Dessa tre pedagoger, två kvinnor och en man, är således mina nyckelinformanter. Samtliga fick frågorna (se Bilaga 2) mejlade till sig innan intervjuerna ägde rum, för att de skulle ha en möjlighet att förbereda sig och tänka tillbaka på filmprojektet. Risken med att skicka ut frågorna i förväg är att de spontana svaren kan gå förlorade. Det finns även en risk i att pedagogerna kan ha pratat ihop sig innan intervjuerna, vilket kan resultera i likformiga svar. Å andra sidan kan utskicket av frågor i förhand ha fått pedagogerna att börja reflektera kring filmprojektet igen, vilket kan ge mer genomtänkta svar.

Eleverna som deltog i filmprojektet fick besvara frågor i ett enklare frågeformulär (se Bilaga 3) angående vad de upplevde att de har lärt sig av *Balloon Wars & snapphanarna*. De fick

kryssa i vilket kön de tillhör, men var helt anonyma och uppmanades att inte skriva sina namn. Barnen hade gott om tid att skriva ner sina svar individuellt. Eleverna går nu i fyran, femman och sexan. Det bör understrykas att tidsaspekten kan ha betydelse, både beträffande frågeformuläret och beträffande de kvalitativa intervjuerna med pedagogerna. Det är troligt att svaren blir mindre exakta eftersom det var ett helt år sedan den narrativa filmen spelades in.

Intervjuerna med pedagogerna var semistrukturerade (Dalen, 2007), eftersom jag ville vara flexibel med frågeföljden. Vid några tillfällen kom jag naturligt in på en fråga som egentligen inte stod på tur, och då anpassade jag mig efter nyckelinformanternas senaste svar.

### **3.4 Bearbetning och analys**

Vid intervjuerna användes diktafon. Detta för att jag skulle kunna vara alert, fokusera på de intervjuades svar, leverera lämpliga följdfrågor och be om konkretiseringar. Diktafonen är ett smidigt redskap att göra djupgående intervjuer med. Hade jag istället antecknat för hand kan jag bara spekulera i att kvaliteten i intervjuerna hade sjunkit. Patel & Davidson (2003) hävdar att användningen av en diktafon även kan innebära en nackdel: "...närvaron av bandspelaren kan påverka de svar man får. Det är som regel inga problem att få intervjupersonerna att prata inför en bandspelare, men ändå händer ofta något när man stänger av den. Personerna börjar prata mer spontant och är inte längre lika angelägna om att framstå som t.ex. logiska och förnuftiga." (s. 83). Det är möjligt att diktafonen gav mina tre nyckelinformanter intrycket av att intervjuerna var officiella och seriösa, men jag upplevde inte att det spontana talet gick förlorat eller att de försökte briljera och framstå som duktiga när bandet rullade. Det berodde antagligen på att jag känner pedagogerna sedan tidigare, vilket förhoppningsvis fick dem att slappna av. Under efterarbetet transkriberades intervjuerna så gott som ordagrant, för att sedan möjliggöra en sällning av materialet. De mest intressanta svaren från undersökningen skrevs samman och analyserades i jämförande stycken med tematiska rubriker.

### **3.5 Etiska överväganden**

Pedagogerna och eleverna informerades om att de kommer att vara fullständigt anonyma i undersökningen. Mentorerna har tilldelats fingerade namn: Mårten, Melinda och Johanna. En diktafon användes som sagt, vilket medförde att lärarna upplystes om att banden kommer att förstöras efter att transkriberingen har ägt rum.

## 4 RESULTAT OCH ANALYS

Jag väljer att slå ihop resultatdelen med analysdelen. Det gör jag för att intervjuvaren från pedagogerna, samt elevernas svar från frågeformuläret, ska kunna analyseras i små, sammanhängande portioner. Min förhoppning är att detta upplägg gör uppsatsen tydligare och mer lättläst. Sista stycket utgör en sammanfattande analys som besvarar mina tre frågor.

- ❖ Vad/hur upplever mentorerna att eleverna lärde sig av det narrativa filmprojektet?
- ❖ Vad/hur upplever eleverna själva att de lärde sig?
- ❖ Vilka utvecklingsmöjligheter upplever mentorerna att den narrativa filmmetoden har?

### 4.1 Frågeformulären som eleverna fick besvara

Klasserna är relativt små på skolan och vissa elever var nytilkomna och hade därmed inte deltagit i filmprojektet, men sammanlagt 35 elever fyllde i frågeformuläret i de tre klasserna. Barnen var överlag väldigt positiva till snapphanefilmen, både killar och tjejer. Eleverna tyckte ofta att de hade lärt sig någonting, men att detta lärande skedde genom att de lärde av andra barn var det inte många som gav uttryck för. Ett par elever tog upp att det var svårt att komma ihåg eftersom det var ett helt år sedan vi genomförde filmprojektet. Jag fick inga uttömmande svar, men ändå ett litet stickprov som gav en fingervisning om hur barnen upplevde lärandesituationen. Hade man ställt muntliga följdfrågor hade man antagligen fått mer utvecklade svar. Då hade man också kunnat omformulera frågorna och hjälpa vissa elever att sätta ord på sina tankar:

**Lärde du dig något av de andra barnen som var med i filmen?**

Kille, åk 5: Ja men svårt att förklara.

### 4.2 Upplevda lärdomar av filmprocessen

**Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?**

Kille, åk 3: Jag lärde mig hur man filmar en film.

En av sakerna som barnen kan ha lärt sig av att vara med och skapa snapphanefilmen är hur *filmprocessen* ser ut i stora drag, hur det går till att göra en film. Både Mårten, Melinda och Johanna upplever att elevernas kunnande om filmprocessen har ökat. Så här kunde det låta när jag frågade lärarna vad de upplevde att eleverna lärt sig om hur man gör en narrativ film:



### **Vad upplevde du att eleverna lärde sig om hur man gör en film?**

Mårten (mentor åk 3): Spontant känner jag att de verkligen fick se hur det går till att göra en film. Det är inte bara att spela upp utan... Det är mycket väntan... och det är förberedelser.

Melinda (mentor åk 4): Där var ju du med och berättade om hur man gör ett manus, och att man sen gör scenerna. Du förklarade sen att du klipper ihop det. Och sen att de faktiskt fick se slutresultatet. Jag tyckte att de lärde sig filmprocessen, lite förenklat hur det går till.

Johanna (mentor åk 5): De lärde sig processen att göra en film. De var ju med från början. Söka kunskapen om snapphanarna, ha förkunskaper. Själva manusskrivandet fick de vara med och göra. Och sen hur man bygger upp en film och hur man redigerar den efter. De var inte med så mycket på redigeringen, men lite grann. De fick ändå ett hum om hur det går till, hela processen. Hur man tar scen för scen och... att det är mycket arbete bakom. Och så var de också med och fixade scenkläder... [...] Det här med tystnaden. "Nu filmar vi här, då får ni gå undan där liksom." Att man inte tar alla scener på en och samma gång, på rad. Att man klipper ihop det sen. Mycket sådant som de inte tänker på.

Filmprocessen kan som tidigare nämnts delas in i tre faser. Eleverna var till att börja med delaktiga i den förberedande *förproduktionen* genom att de ordnade egna snapphanekläder hemifrån och skrev manuskort. Just manusfasen ska jag återkomma till under en separat rubrik. Därefter var barnen i högsta grad delaktiga under *produktionen*, när de skådespelade framför kameran som snapphanar och svenska soldater och fick uppleva hur en inspelning kan se ut. Filminspelningsfasen kan vara, som pedagogerna tog upp, både arbetsam och tålamodsprövande. Det är tänkbart att eleverna trodde att det var lättare och glamorösare att spela in en film än vad det i själva verket var. En av eleverna ansåg att den tuffa inspelningen i skogen var tråkig, i alla fall när vädret satte sig på tvären:

### **Berätta vad som var tråkigast med att spela in snapphanefilmen?**

Tjej, åk 3: Att det var kallt och regna.

*Efterproduktionen*, som bestod av klippningen av filmen i datorn, gjorde jag själv, utan barnens hjälp. Däremot berättade jag muntligt om filmprocessens olika faser och hur arbetsgången skulle komma att se ut, för att förmedla en helhetsbild. Jag fick bilden av att barnen överlag förstod att mycket läggs till i datorn under redigeringen. Exempelvis varken syntes eller hördes det något när rymdhjälten Dan Coolo avfyrade sin laserpistol under inspelningarna i skogen, men på skolbiopremiären fanns det en tydlig skillnad. Då hade ljudeffekter och visuella effekter lagts på i efterhand. Materialet som filmades kunde alltså

förändras i datorn. Vissa scener kunde även klippas bort, om de visade sig vara överflödiga, sänkte tempot eller var mindre viktiga för storyn. Denna lärdom, att allt som filmas inte rimligtvis kan få plats i den färdigredigerade filmen, tar en elev upp i frågeformuläret:

**Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?**

Tjej, åk 4: Att allt inte kom med (fast det förstår jag).

När man regisserar en narrativ film med en story är det viktigt att barnskådespelarna inte tittar in i kameran och bryter illusionen. Denna grundregel upprepade jag för eleverna vid flera tillfällen under filmprocessens gång. En pojke i fyran tog fasta på detta, och skådespeleriet:

**Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?**

Kille, åk 4: Att inte titta i kameran och att man ska låtsas som om att det är på riktigt.

### **4.3 Förproduktion med manusskrivande**

Mentorerna anser alla att manusskrivarfasen var givande för eleverna, att de fick vara med och påverka delar av handlingen. Mårten upplevde dessutom att denna delaktighet ökade barnens engagemang i filmprojektet. Han uttrycker det så här:

**Den första manusskrivarfasen, gav den något?**

Mårten (åk 3): Ja, jag tror att de kände sig mycket, mycket mer delaktiga. Det var kanske det som gjorde att de fastnade för det ännu mer. Att alla blev så involverade.

Johanna menar att det kanske hade varit svårt att överlåta *hela* manusskrivandet till barnen:

Johanna (åk 5): Sedan får man ändå styra dem lite för att det ska bli en film av det. Men mycket av deras delar var ju verkligen med. Det byggde ju på deras idéer.

Förhoppningsvis såg barnen sambandet mellan filmprocessens olika faser: De idéer som kläcktes flitigt redan i manusskrivarfasen kunde senare bearbetas i de andra faserna. Om vi tar exemplet med clownen så började det under förproduktionen med att en elev hittade på att rymdhjältarna skulle ta sig hem till sin egen tid och sitt eget universum genom ett "clownhål". I produktionsfasen, då vi filmade, vidareutvecklades detta till en rollfigur iklädd clownmask som höll i en rockring ("clownhålet"). I efterproduktionen kunde denna clown se ut att dyka upp ur tomma intet, och de människor som passerade hans "clownhål" försvann.

## 4.4 Lärdomar om snapphanetiden

### Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?

Tjej, åk 4: Att snapphanetiden var på 1600-talet.

Vår narrativa snapphanefilm har aldrig gjort anspråk på att vara en fullständigt korrekt historisk skildring. *Balloon Wars & snapphanarna* är en fantasifull fiktionsfilm där rymdhjältar möter snapphanar. Det vi emellertid ville skildra till en viss grad var hur snapphanarnas liv kunde se ut på 1600-talet, att de var ett upprorsfolk som satte sig upp mot den svenska kungen. Barnen hade före manusskrivningen och filmningen fått lära sig en del om snapphanetiden av sina lärare. Pedagogerna lyfter att eleverna troligtvis befäste sina teoretiska kunskaper när de praktiskt fick ”leva på snapphanetiden” i form av drama/rollekar:

### Vad kan de konkret ha lärt sig om snapphanetiden tror du?

Mårten (åk 3): Lite grann ”hur var livet”. De kan ha lärt sig lite grann utifrån det...

Det beror ju på att de fick göra det rent praktiskt.

### Vad anser du att eleverna lärde sig av att vara med och göra snapphanefilmen?

Melinda (åk 4): Det jag har suttit och tänkt på är att de lärde sig teorin först, och sen så fick de omsätta det i praktiken. Och det var där kunskapen landade, i att bli de här som de hade läst om, att göra det som de hade läst om. Jag tyckte att de befäste sin kunskap som de hade läst teoretiskt. Jag tror att det landade i förståelse.

### Anser du att filmen förstärkte elevernas kunskaper om snapphanetiden?

Johanna (åk 5): Ja, absolut. Både att de sökte fakta och att de fick leva i det genom filmen. De fick göra det... Leva konkret som snapphanar genom kläder, och hur de fäktades, och lagade mat. De läste om det och sen fick de göra det praktiskt.

Genom att gå från teori till praktik fick eleverna en ökad förståelse för snapphanetiden, upplever mentorerna. Pedagogerna menar också att denna praktiska förståelse kan ha bestått:

### Har du märkt att den kunskapen har fastnat hos eleverna även efter temat?

Melinda (åk 4): Ja, de nämner än idag, kan de säga saker, fortfarande när vi är långt förbi det projektet så kan de ta upp att: ”Ja, det var ju då när vi gjorde den där scenen när de stod och spelade...” De hänvisar ofta till det.

Johanna (åk 5): Ja, det antar jag. De pratade ju länge om det efteråt. Vi tittade på filmen en gång till, ganska långt efteråt. Några månader senare. Barnen önskade det också, att vi skulle kolla på

filmen igen och ha popcornmys och så. Och så fick de hem filmen om de ville och kunde titta på den igen. Då blev det att det hela tiden kommer tillbaka. [...] Barn lär sig mer med att göra saker med kroppen, tycker jag. De flesta barn. Sedan finns det alltid undantag.

Johanna tar upp en intressant aspekt: Genom att titta på filmen upprepade gånger – på skolbiopremiären, i klassen, hemma på dvd – så kan barnen återvända till snapphanetiden och återuppleva det som de lärde sig. Här lockar säkerligen filmmediet till repetition. Hur ofta plockar man fram ett gammalt skrivhäfte från skolan och repeterar det man har lärt sig ytligt?

Flera av barnen ger uttryck för att de fick förståelse för snapphanarnas livsvillkor:

**Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?**

Kille, åk 3: Vad snapphanarna åt och hur snapphanarna levde.

Tjej, åk 3: Jag lärde mig hur snapphanarna levde och hur dom klädde sig.

Tjej, åk 4: Hur snapphanarna levde. Det verkar ha varit svårt att leva då.

Kille, åk 5: Man lärde sig att snapphanarna verkligen hatade svenskarna och om hur de bodde

Kille, åk 5: Att snapphanarna inte hade det lätt

Två tjejer i femman verkar ha uppskattat att de fick ”leva som snapphanar” rent praktiskt:

Tjej, åk 5: Man kom in i en annan värld, den tiden.

Tjej, åk 5: Det var roligt att vara i skogen då är det helt verklighet nästan.

Att få erfara hur snapphanarna levde väger i mina ögon tyngre än ett dussin lättglömda faktakunskaper. Syftet med snapphanefilmen var som sagt aldrig att lägga fokus på ren fakta. Hade det varit fallet hade det kanhända lämpat sig bättre att göra en dokumentärfilm. Skulle eleverna ha lärt sig samma saker om vi spelat in en dokumentär istället för en narrativ film?

Mårten (åk 3): Då hade de naturligtvis lärt sig lite andra grejer. Säkert ännu mera fakta och teorier och så, men samtidigt hade man kanske då tagit bort en del av det här roliga och kunna vara med och påverka. Det var flexibelt det vi gjorde, spontant. Jag är för den varianten vi gjorde.

Melinda (åk 4): Jag tror att det här var den bästa formen. För det blev roligt. Vi hade clownen och vi hade ändå humor liggande bakom, och det gillar barn. Eftersom de fick vara med och skapa det själva. Jag tror inte att det hade landat så hos dem i en dokumentär.

Johanna (åk 5): Jag tror att de hade lärt sig mycket då också. Men det hade blivit ett helt annat... Nu fick de ju *leva* som snapphanar. Och det är ju roligt. Alltså då är man ju en del av det. Men jag tror att de hade lärt sig mycket av en dokumentärfilm också. Absolut. Men då blir det mer faktabaserat, då lever de ju inte i det.

Sammanfattningsvis tror Melinda inte att en snapphanedokumentär hade gått hem hos barnen. Johanna och Mårten föredrar också den narrativa filmens form, men anser att en dokumentär hade kunnat vara lärorik på andra sätt. Fördelarna som framkommer med vårt narrativa, berättande filmprojekt är enligt pedagogerna att eleverna kunde vara med och påverka innehållet i storyn på ett annat sätt, att de fick möjlighet att skådespela och "leva som snapphanar", att arbetssättet gav utrymme för kreativitet och spontanitet, och att filmen kunde använda sig av humor för att engagera barnen. Frågan är givetvis hypotetisk och det är tänkbart att även en dokumentär kan göras med ovan nämnda ingredienser.

#### **4.5 Elever som lärde varandra och påminde varandra**

Melinda och Mårten tar upp att eleverna lärde av varandra, tittade på varandra och härmade varandra när de spelade snapphanar. Några började göra något i snapphanarnas läger, och så hängde andra elever på. Pedagogerna tror även att deras yngre barn såg upp till femteklassen:

##### **Tror du att de yngre lärde sig av de äldre?**

Mårten (åk 3): Jag kan ju spontant känna att de jag har i min klass såg ju väldigt mycket upp till femmorna. Så det har de ju säkert gjort.

Melinda (åk 4): Ja det tror jag absolut... Det var ju också så att de äldre kanske hade något svårare roller. Och då kunde de ju se, och se fram emot det. Så ska man också få göra tycker jag, att de äldre får lite mer ansvar.

Johanna säger att barnen påminde, hjälpte och stöttade varandra under filmprojektet. Hon är inne på att de mer erfarna, beträffande att spela in en film, lärde de mindre kunniga, men att åldern inte nödvändigtvis var en faktor. Varje klass hade någon som hade tidigare erfarenhet.

##### **Tror du att de äldre lärde de yngre på något sätt?**

Johanna (åk 5): Absolut, för de äldre har ju också varit med och spelat in filmer med dig innan. Så de hade ju mycket förkunskaper om hur man gör och kunde lära dem som inte varit med innan. Sedan behövde det inte vara de yngre. De lärde de som inte varit med innan.

### **Oavsett ålder?**

Johanna: Precis. Det var kanske någon som var lite yngre och hade varit med innan och filmat och kunde... De lärde av varandra och påminde varandra: "Glöm nu inte det här och kom ihåg att inte göra det här. Ta med din hatt." De var ju väldigt, väldigt insatta i det och hade stenkoll på vad de skulle och inte skulle göra...

Detta styrks bland annat av en mer erfaren elev i femman. Pojken vittnar om att han fick lära de andra barnen:

### **Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?**

Kille, åk 5: Jag lärde mig inte så jättemycket. Lärde mig mer i dom andra filmerna.

### **Lärde du dig något av de andra barnen som var med i filmen?**

Kille, åk 5: Nej. Jag lärde dom haha.

De så kallade veteranerna, som medverkat i andra episoder av *Balloon Wars* inspelade på fritids, har förmodligen uppnått en högre kunskapsnivå om filmprocessen vid det här laget. För dem är det med all sannolikhet självklart att inte titta in i kameran, och att våga hitta på en utomjordisk dialekt. De vet att det är okej att improvisera till en viss grad. De är även medvetna om att det krävs ett par tagningar för att filma klart en scen och deras tålamod är säkerligen något större än nybörjarnas. De mindre erfarna har de mer erfarna att lära av.

I frågeformuläret skiftar emellertid barnens svar om de anser att de har lärt sig något av de andra barnen eller inte. Tidsaspekten verkar i viss mån ställa till det, att barnen fick besvara frågorna ett helt år efter att inspelningarna ägde rum. En kille i fyran skriver att han inte tror att han lärt sig något av de andra, men tillägger att "det var så länge sedan". En tjej i trean är desto mer säker på sin sak: "Nej jag lärde mig inget ifrån de andra barnen." Som mentorerna tar upp i intervjuerna kan detta bero på att barnen inte alltid är medvetna om vad de snappar upp av varandra, eftersom detta kan ske per automatik utan att det reflekteras över det. Somliga elever är av den åsikten att de faktiskt har lärt sig något av de andra barnen som var med i filmen. Då handlar det i regel om "att ha kul" och hur man gör när man skådespelar.

## **4.6 Sammanhållning och samarbete**

Alla tre pedagoger anser att sammanhållningen påverkades positivt under projektet, när eleverna fick samarbeta och gemensamt göra en film. Inte bara grupp känsla i de olika

klasserna lyfts fram, utan alla tre klasserna tillsammans också, som åk 3-5. Mårten menar att det inte hör till vanligheterna att alla tre klasserna gör saker ihop på detta sätt:

**Anser du att filmarbetet påverkade elevernas sammanhållning/gruppkänsla?**

Mårten (åk 3): Ja det tror jag ju. Det är positivt att de verkligen fått se varandra i de olika klasserna, att de gjort något tillsammans. Annars är det gärna: ”Jaha, här har du fyran, här har du femman...”

**Man bryter inte så ofta klassrummets...**

Mårten: Nej, vi är inte så duktiga på det, nej. På det sättet tror jag det är bra.

Johanna (åk 5) beskriver å andra sidan att barnen på den lilla skolan redan har en god, spontan sammanhållning utanför klassrummets väggar, på rasterna. Hon menar att barnen känner varandra väl och leker över klassgränserna, vilket kan ha gett en avslappnad filminspelning:

**Förbättrades sammanhållningen just i klassen eller över klassgränserna?**

Johanna (åk 5): Överlag. Vi har en rätt nära sammanhållning mellan de olika klasserna eftersom vi är en så liten skola. Då blir det liksom... De leker ju alltid över gränserna på rasterna ändå. De stöttade varandra och peppade varandra tycker jag. Det var inga sura miner överhuvudtaget... De var inte blyga inför varandra heller under själva filmandet, utan de kastade sig hejdlöst in i situationen. Det var inte någon som var: ”Jag vill inte. Jag vågar inte.” Utan alla gjorde det för att de känner varandra så pass väl ändå... Det var väldigt avslappnat på något vis.

Melinda (åk 4) är inne på samma spår, att gruppkänslan för åk 3-5 förstärktes. Hon ser dock även ett indirekt hot mot sammanhållningen i storgruppen, om någon hamnar utanför:

**Anser du att filmarbetet påverkade elevernas sammanhållning/gruppkänsla?**

Melinda (åk 4): Det blev en gruppkänsla för 3-5, att den blev stark. Och det ville vi ju ha. Vi jobbar mycket 3-5. Sedan är det förfärligt när man ser elever som inte får delta. Men då tycker jag att vi gjorde en bra lösning i att hon fick göra något annat. Då hittade vi ju en uppgift till henne och det tycker jag var bra, för annars kan det vara så om man inte är tillräckligt pedagogiskt professionell, att någon hamnar vid sidan av.

Melinda syftar på ett dilemma som uppstod under filmprojektet. En flicka fick inte skriftligt tillstånd av föräldrarna att vara med och skådespela framför kameran i snapphanefilmen. Vi löste det genom att utse henne till scripta, så hon fick figurera bakom kameran istället. Det var alltså hon som fick hjälpa regissören att hålla reda på manuset under inspelningarna i skogen.

Det verkar vara känsligt för barnen om de inte får vara delaktiga hela vägen. Då går de miste om lite av gemenskapen, som även var fallet med en elev som missade manusskrivarfasen:

**Berätta vad som var tråkigast med att spela in snapphanefilmen?**

Kille, åk 3: Jag kunde inte va med och skriva manus.

Alla intervjuade pedagoger är således överens om att gruppkänslan för 3-5 har stärkts av filmprojektet, men vilket konkret lärande kan denna gemenskap ha skapat? Möjligtvis uppstod en förbättrad samarbetsförmåga. En elev i femman uppskattar att hela klassen filmade tillsammans. En annan upplever att snapphanefilmen förbättrade hans sociala färdigheter:

**Vad var roligast när vi gjorde snapphanefilmen?**

Kille, åk 5: Spela in med hela klassen, alltså inte själv.

**Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?**

Kille, åk 5: Jag lärde mig samarbeta bättre och kommunicera bättre.

#### **4.7 Rolleknarnas betydelse**

Samtliga pedagoger håller med om att rollekarna i skogen var utvecklande för eleverna. Mårten menar att det var givande för barnen eftersom de fick spela någon annan än de kanske är vanligtvis. Johanna berättar att hennes femteklass fortsatte att leka snapphanar på rasterna, även efter att inspelningarna var över. Rollekar ägnade sig hennes elever åt annars också:

**De gjorde det efteråt, jaha. Vad lärde de sig av rollekarna?**

Johanna (åk 5): Att vara olika figurer och ledare och va hövding och andra, slavar eller vad det hette på den tiden. De lär sig jättemycket av det. [...] De hade andra roller än vad de hade i verkligheten. Den blyge fick ledarrollen. Det blir liksom lite tvärtom. Då lär de sig verkligen att se varandra på ett annat sätt.

**Var det både killar och tjejer som fortsatte leka snapphanar på rasterna?**

Johanna: Killarna i min klass. De är ju mycket för att leka rolleker överhuvudtaget. De har ju lekt lemurer och *Madagaskar*. Det var ju en sorts rollek. Sen har de ju lekt polis och tjuv, och rövare... Många olika sorter. När jag läste Roald Dahl-boken, *Häxorna*, då lekte de att de var häxor och sprang runt och jagade varandra.

**Hakar tjejerna på rollekarna?**

Johanna: Ibland är de med och leker, men det är killarna som drar det och kommer igång, med lekarna, och sen kan tjejerna hänga på. Jag hade ju äldre tjejer som vill hoppa hopprep och spela



fotboll. De hängde med på lekarna också, men det var mest killarna som drog igång det. Några av killarna är mycket för att leka rollekar och lever i den världen. En oerhörd fantasi.

Mårten bekräftar den bild som Johanna målar upp. Han har också observerat att det främst är killar som startar denna sorts rollekar på rasterna och att det är mest killar som deltar i dem. Mårten har lagt märke till att treorna lekte vikingar under en period. Rollekarna kan även ta avstamp i någon populär film, som barnen tycker om för tillfället, såsom *Alien vs. Predator*, berättar han. Detta betyder inte nödvändigtvis att alla tjejer tar avstånd från dessa rollekar. En av tjejerna som besvarade frågeformuläret vittnar i alla fall om motsatsen:

**Berätta vad som var roligast med att spela in snapphanefilmen?**

Tjej, åk 4: Att få "rollspela". DET ÄLSKAR JAG!

I anslutning till frågorna "Lärde du dig något av de andra barnen som var med i filmen?" och "Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?" var det i synnerhet flera killar som tog upp dramat och skådespeleriet:

Kille, åk 3: Hur dom var på skådespel.

Kille, åk 3: Hur det är att vara skådespelare.

Kille, åk 4: Att vara en bra skådespelare och vara en bra krigare.

Kille, åk 4: Teater lärde jag mig så klart.

Kille, åk 5: Jag lärde mig hur man kan agera.

#### **4.8 Den narrativa filmmetodens utvecklingsmöjligheter**

Min tredje fråga handlar om vilka utvecklingsmöjligheter som mentorerna upplever att den narrativa filmmetoden har. I intervjuerna framgår det att samtliga pedagoger är nöjda (och upplever att barnen är nöjda) med hur snapphanefilmen genomfördes, med de förutsättningar vi hade. I framtiden efterfrågar de dock att eleverna blir mer delaktiga, i *hela* filmprocessen:

**Hur kan filmmetoden utvecklas för att möjliggöra ett ännu bättre lärande?**

Mårten (åk 3): De har fått vara med både att påverka och sen då göra, att man skulle utmana dem att våga skriva manus, filma och visa själva. Och så småningom prova att klippa ihop. Så de får se hur det går till och verkligen själva göra grejer. Då tänker jag i mindre grupper. Det kan vara ett mobbningsdilemma eller liknande, att man gör något av det.

### **Upplevde du att eleverna saknade något moment i filmprocessen?**

Melinda (åk 4): Det var ju första gången och det gick i 190. Men om man skulle göra det här igen... Då kan man ta med dem mer, att man gör grupper där man får vara med och klippa, om man orkar med det. Eller där man har mer tid på sig att vara med mer i manusskrivandet kanske till och med. Jag tror att de kan vara med mer nästa gång för då vet vi själva vad man kan...

Johanna (åk 5): Nu hade vi ju inte så mycket tid på oss. Hade man haft ännu mera tid så kunde de ha varit ännu mer delaktiga och skrivit manus själva. De var ju med i manuset, men de skrev inte samman. Det kunde man gjort om man haft mer tid. Nu hade vi några fjuttiga veckor, men hade man haft en hel termin på sig så kunde de själva skrivit manuset till exempel och varit med och redigera. De kunde varit med och filma, men då behöver man som sagt mer tid. Vi hade inte det. Vi gjorde det absolut bästa vi kunde, tycker jag. Nu var ju detta himla många barn, för det var ett projekt. Man kan ju göra det i mindre grupper, om de är fem till tio i varje grupp. Det blir ju svårt om alla ska sitta framför en dator och redigera.

Pedagogerna skulle gärna se att deras elever fick ta ännu större ansvar i framtida filmprojekt när det gäller att skriva ihop manus, sköta filmkameran och prova på att klippa filmen i datorn. Mårten föreslår att barnen skulle kunna filma något slags mobbningsdilemma. Som jag tolkar det skulle detta kunna vara utgångspunkten för en värdegrundsdiskussion i klassen.

Alla tre pedagoger föreslår ett arbetssätt där eleverna får arbeta i mindre grupper, i motsats till den stora snapphaneproduktion som vi genomförde med tre klasser. Melinda och Johanna tar även upp tidsfaktorn i sina svar ovan. De menar att mer tid är en förutsättning om man skulle utöka elevernas delaktighet i framtiden. Ett barn reagerade också på den korta tidsrymden:

### **Berätta vad som var tråkigast med att spela in snapphanefilmen?**

Kille, åk 5: Den korta tiden som vi hade.

Johanna säger som sagt att elevernas delaktighet i filmprocessen bör öka. Hon anser dock inte att de nödvändigtvis måste lära sig alla moment på en gång, utan man kan ta det stegvis:

### **Hur kan filmmetoden utvecklas för att möjliggöra ett ännu bättre lärande?**

Johanna (åk 5): Att de får vara med hela vägen. Men man kanske inte ska börja med hela vägen. Nu har de blivit nyfikna på det. Man har gjort på detta sätt. Då kan man utveckla det mer nästa gång. Ta ett steg till.

Melinda kan tänka sig att arbeta mer med film i skolan, men påpekar att det måste ske på ett smidigt och strukturerat sätt. Har man en gång gjort mallen blir det lättare, menar hon. Melinda tror på att integrera flera skolämnena i ett och samma filmprojekt. Vidare menar hon att man skulle kunna fördela ansvaret för olika delar i filmprocessen på olika elevgrupper:

Melinda (åk 4): Det får inte vara att man jobbar ihjäl sig bara för att man jobbar med film, utan... Om man hade gjort det en gång i en klass och använt det. Om man satt arbetssättet en gång så är det så mycket lättare nästa gång. Det tror jag. Och jag tror på det som ett alternativ till allt annat man gör. [...] Ha vissa som ansvarar för manusdelen, vissa som ansvarar för kostym och kulisser eller så. Jag tror att när man ska börja tänka "vi ska använda film som en metod" tror jag att man ska börja i smågrupper. Börja med att göra upp hela processen: "Så här går det till att göra en film." Och så delar man upp... Det här kan man göra som ett projekt över en termin. Man kan ta in engelskan, i svenskan skriver du, skapandet... Man kan ta med det från början egentligen. Om vi jobbar med Medelhavet kan man göra en filmatisering av det hela.

Både Mårten och Melinda ser möjligheter med att eleverna skulle kunna redovisa sina projekt i form av kortfilmer. På deras skola finns det redan en månsidighet i redovisningsformer:

Mårten (åk 3): De får ju redovisa tillsammans när vi jobbar med projekt. Då kan det vara skådespel och drama och såna grejer. Där tror jag att vi skulle kunna ha stor nytta av det.

Melinda (åk 4): Jag tror att de är vana vid att faktiskt använda sig av olika metoder i sin projektredovisning. Det kan vara till exempel bildspel i powerpoint, dramatiseringar på olika vis. Det här med film blir ytterligare ett sätt. På en annan skola hade det kanske varit mer *chockerande*, men eftersom våra elever hade stött på det här på fritids innan (*Balloon Wars*) så fanns det en naturlig länk: "Och det här kan man göra, och det här kan man göra."

När jag filmade och redigerade snapphanefilmen använde jag min egen videokamera och min egen dator. Mårten och Johanna anser att kreativt, narrativt filmskapande hade varit lättare att genomföra i framtiden om eleverna hade haft tillgång till enklare videokameror och redigeringsutrustning på skolan:

Mårten (åk 3): Jag tror att hade vi haft en filmkamera här och på något sätt tillåtit dem att göra såna grejer så hade de gärna gjort det. En enkel filmkamera som de hade kunnat använda.

Johanna (åk 5): När jag gick på högskolan då hade de datoranimering och fick göra lerfigurer. Som de sedan skulle flytta efter ett tag och trycka på knappen och så blev det en film sen. Då fick de vara med både och göra upp själva landskapet med vattenfall på papper, flytta

lerfigurerna och skriva manus till detta och redigera det efteråt. Då hade man all tid i världen till att göra det. Då var det med animering då. Men det kan man göra med annat. Programmen fanns där, datorn fanns där och kamerorna fanns där. Allting fanns där.

När man handleder en narrativ filmprocess har jag insett att man skulle kunna vara tydligare med att understryka vad som är påhittat i storyn och vad som faktiskt stämmer överens med verkligheten. Snapphanar åt inte pölse med bröd på 1600-talet, vilket en elev i trean dessvärre inbillade sig:

**Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?**

Kille, åk 3: Att det är kul att filma med Johan. Och att snapphanar gillar pölse med bröd.

Missförståndet grundar sig troligtvis i att jag och eleverna hittade på en trollformel i slutet av filmen som skulle trolla fram ”clownhålet” och resultera i att hjältarna kom hem till sin egen tid. Då yttrade den danska snapphaneledaren Karna de magiska orden ”rö, rö, pölse med bröd”. Någon korb med bröd *åt* däremot inga snapphanar. Det förekom inga korvar överhuvudtaget.

Vår snapphanefilm var till viss del medvetet anakronistisk eftersom rymdhjältarna Dan och Duke, med sin avancerade teknologi och sitt utomjordiska språk, skulle sättas i kontrast till de upproriska snapphanarna och deras betydligt enklare livsstil. Även om inte precis allt var tidsenligt på ”vår” snapphanetid så belystes åtminstone snapphanarnas tuffa levnadsvillkor samt det faktum att snapphanetiden ägde rum på 1600-talet. Jag anser inte att ”pölsemisförståndet” gjorde någon större skada eller förvirrade särskilt många elever. Det *kan* också vara så att barnen redan är vana vid att hantera anakronismer, eftersom sådana förekommer flitigt i nutida långfilmer och tv-serier, som gärna refererar andra kända texter.

#### 4.9 Sammanfattande analys som besvarar frågeställningarna

- ❖ Vad/hur upplever mentorerna att eleverna lärde sig av det narrativa filmprojektet?
- ❖ Vad/hur upplever eleverna själva att de lärde sig?

Upplevda lärdomar av snapphaneprojektet handlade alltså om en ökad, praktisk kännedom om snapphanarnas levnadsvillkor (teoretiska faktakunskaper cementerades i praktiken när eleverna fick prova att ”leva” som snapphanar i skogen), en starkare vi-känsla i åk 3-5, förbättrad samarbetsförmåga, rollekar som i bästa fall utvecklade elevernas empati, samt kunnande om filmprocessen och dess olika faser – hur det går till att göra en film. I inspelningsfasen hände det att de mindre kunniga, de som inte skådespelat framför kameran, härmade de barnskådespelare som hade erfarenhet sedan tidigare av *Balloon Wars*. De elever som redan kunde påminde dessutom de andra om inspelningsfasens viktiga ”spelregler” – såsom att man inte ska titta in i kameran och bryta den narrativa filmens illusion.

- ❖ Vilka utvecklingsmöjligheter upplever mentorerna att den narrativa filmmetoden har?

Förslag på utvecklingsmöjligheter för den narrativa filmmetoden kom från pedagogerna och omfattade en större delaktighet för eleverna i *hela* filmprocessen, mer tid till förfogande, mindre elevgrupper, tillgång till teknisk utrustning på skolan samt ett mer strukturerat och smidigt arbetssätt där exempelvis hela filmprocessen avverkas och olika elever får ansvara för olika faser. Möjliga arbetsformer för narrativt och icke-dokumentärt filmskapande som togs upp var skräddarsydda projektredovisningar, etiska mobbningsdilemman och skapande lerfigursfilmer. Det fanns en tanke om att integrera flera skolämnena i ett större filmprojekt.

## 5 DISKUSSION

Jag väljer att inte föra någon längre *metoddiskussion*, utan nöjer mig med att konstatera att undersökningens resultat säkerligen har påverkats av tidsfaktorn. I synnerhet antar jag att eleverna hade bidragit med mer utvecklande svar i frågeformulären om de hade fått besvara frågorna direkt efter att snapphanefilmen spelats in, istället för ett år senare som nu var fallet. Barnperspektivet hade med andra ord kunnat få ett större djup. Å andra sidan verkar det som om de intervjuade pedagogerna nu i efterhand har fått möjlighet att smälta snapphaneprojektet och reflektera över dess betydelse på ett gynnsamt sätt. Intressanta iakttagelser som har inträffat långt senare har gjorts, efter skolbiopremiären av filmen, som att eleverna fortsatte att leka snapphanerollekar på rasterna och att det fortfarande händer att filmprojektet kommer på tal spontant i klassrummet. Nu följer en *resultatdiskussion* där jag under olika rubriker knyter mina resultat till teorier och diskuterar filmmetodens tänkbara utvecklingsmöjligheter.

### 5.1 Filmskapande i skolan ur ett sociokulturellt perspektiv

I början av uppsatsen deklarerade jag min avsikt att förankra studien i Vygotskijs tankar om den närmaste utvecklingszonen och att barn lär sig tillsammans, i ett socialt samspel (Lindqvist, 1999). Detta sociokulturella perspektiv hänger ihop med min frågeställning om *hur* eleverna upplevdes ha lärt sig under filmprojektets gång. Det förefaller som om eleverna i mångt och mycket lärde sig *tillsammans* under det intensiva snapphanefilmprojektet. Särskilt tydligt blev det under inspelningsfasen i skogen när tre klasser skådespelade ihop i storgrupp, vilket stärkte vi-känslan och krävde total hängivenhet och koncentration från samtliga barn. Här kan man dra en parallell till Brouillettes (2010) undersökning om estetiska läroprocesser, där elevernas samarbetsförmåga förbättrades eftersom dramat ofta krävde att eleverna delade med sig, turades om och tog hänsyn till gruppens bästa. Blom & Viklund (2001) talar också om grupp faktorn och menar att filmproduktion i skolan för med sig en ”kollektiv och kreativ process som ofta innebär samverkan mellan elever och uppmuntrar till problemlösning i grupp” (s. 15). I snapphanefilmens kollektiva inspelningsfas härmade flera av de mindre kunniga barnskådespelarna de mer erfarna eleverna, även om det ibland verkar ha skett oreflekterat. Bråtens (1998) referat av Vygotskijs tankar visar på att imitation är en naturlig del av lärandet i en zon för potentiell utveckling. Även på ett mer medvetet plan lärde och påminde de mer kunniga barnen de mindre erfarna, angående vilka ”spelregler” som gällde när inspelningarna pågick (till exempel att det inte var okej att titta direkt in i kameran).

Vilka utvecklingsmöjligheter finns det för den narrativa filmmetoden om man tänker i sociokulturella banor? I mitt fall handlar det till att börja med om att omdefiniera min roll som filmskapande pedagog. Under snapphanefilmen var det *jag* som skrev samman manus, använde filmkameran och redigerade filmen i datorn. Jag hade kontroll över det mesta. I framtiden bör jag själv i mindre utsträckning vara inblandad i det kreativa skapandet, och istället låta *eleverna* vara delaktiga och gärna drivande i *samtliga faser* av filmprocessen, precis som de intervjuade pedagogerna hade önskemål om. Istället blir min primära roll att *handleda* eleverna och utmana dem att börja använda nya *fysiska artefakter* (Säljö, 2000), till exempel filmkameran, i den sociokulturella traditionens anda. Blom & Viklund (2001) är inne på samma handledande spår och tror på elevernas fallenhet för filmskapande: ”Många elever utvecklar snabbt en förmåga att använda kameror och redigeringsutrustningar och rollen som lärare blir ofta att fungera som kreativ diskussionspartner och rådgivare.” (s. 12). Vidare talar de om att det *egna* filmskapandet gör det möjligt för eleverna att uttrycksfullt gestalta både känslor och tankar. Det är alltså främst eleverna – inte pedagogen – som ska använda sin fantasi. Däremot kan man tänka sig att det i en oerfaren filmskapargrupp krävs att *pedagogen* vägleder eleverna in i nästa utvecklingszon, och då är det förstås mer motiverat med en större vuxeninblandning. Allt hänger på i vilken (eller vilka) utvecklingszon eleverna befinner sig.

En annan sak som kan förbättras är att eleverna börjar samarbeta i *mindre grupper* och får genomgå *hela* filmprocessen, från manusskrivande till redigering (alternativt specialisera sig på *en* bestämd del av produktionen). Bearbetar de hela filmprocessen får eleverna tillgång till flera olika semiotiska resurser för kommunikation (Lindstrand & Selander, 2009) – såsom kroppsspråk, talspråk, skriftspråk, bildmanus, rörlig bild och musik i klippningen – och då kanske fler reflekterande samtal och diskussioner uppstår, när eleverna ständigt får byta roller och skifta perspektiv. I de olika faserna av filmskapande finns det utrymme för olika sorters talanger och intressen, påpekar Blom & Viklund (2001). Därmed kan *alla* elever tillföra något i gruppen, om man så utmärker sig med att rita bildmanus, tillverka rekvisita eller använda en filmkamera. Under snapphanefilmens manusfas skrev eleverna manuskort enskilt. Det erbjöds inga möjligheter att samspråka med bänkgrannen och bolla idéer. Den sociala dialogen gick helt och hållet förlorad i detta moment, vilket var ett misstag. Om man har en sociokulturell grundsyn borde man istället sätta en standard som innebär att eleverna arbetar gruppvis under filmprocessen och talar mycket med varandra. På så vis får eleverna kontinuerlig respons på sina olika idéer och tankesätt. Detta sociala samspel värnar Lindqvist (1999) om: ”Utan social kommunikation sker ingen utveckling av vare sig språk eller tänkande.” (s. 133).

Om man som pedagog konstruerar olika specialiserade smågrupper i framtiden kan det vara klokt att inte låta slumpen styra, utan göra en högst medveten gruppindelning som har en viss spridning i elevernas förkunskaper. I manusgruppen kan man till exempel ha med någon som man vet har mycket fantasi och uppvisar skrivarflyt, men även någon lågpresterande inom området som behöver utvecklas. I kamerateamet kan man ha med någon som brukar sköta filmkameran hemma, fast också någon som aldrig fått använda hjälpmedlet tidigare etcetera. Säljö (2000) påstår att ojämlikhet i aktörernas kunskaper är en förutsättning för att ett lärande ska ske i den närmaste utvecklingszonen, där den mer kompetente som sagt vägleder den mindre kompetente. Därmed bör inte pedagogen ”bunta ihop” alla som är på samma nivå.

## **5.2 Rätt resurser för filmskapande i skolan**

Ska det vara smidigt att arbeta med narrativt filmskapande som metod anser jag att det är nödvändigt att rätt resurser finns tillgängliga för pedagogerna. För det första behövs *kunnig personal* som kan handleda eleverna i filmprocessens alla faser. Garvis & Pendergasts (2010) forskning om estetiska läroprocesser visar att den klasslärare som exempelvis ville sätta ihop en skolpjäs fick förlita sig på sina estetiskt kunniga kollegors frivilliga hjälpsatser, i kontrast till Brouillettes (2010) undersökning där kunniga konstnärer och esteter besökte en skola och genomförde inspirerande workshops som sedan följdes upp i den vanliga undervisningen av ordinarie klasslärare. Jag menar att någon i arbetslaget måste ha en viss kunskap om och erfarenhet av filmskapande som estetisk läroprocess. Finns inte den kompetensen bör rektorn hyra in en expert som inspiratör och fortbilda sin personal, som sedan mycket väl kan dela upp ansvaret för olika delmoment i filmprocessen – en skapande pedagog ansvarar för tillverkning av rekvisita tillsammans med barnen, en annan lärare övervakar manusskrivandet och en tredje pedagog handleder kameramännen och så vidare. Ett kreativt filmskapande fordrar en större personaltäthet, varav en ensam klasslärare inte räcker till. I ett sådant filmskapande läge kan det vara en god idé att under ett antal samverkanspass ta hjälp av en fritidspedagog, en flexibel yrkesgrupp som mycket väl kan vara tillgänglig på förmiddagarna.

För det andra behöver rätt *teknisk utrustning* tillhandahållas. Vill inte skolan satsa på att köpa in kameror och redigeringsutrustning kan det som Blom & Viklund (2001) föreslår vara lämpligt att söka upp en närliggande medieverkstad, som i bästa fall både har kunskapen och de tekniska resurserna. De intervjuade pedagogerna insåg vikten av att den tekniska utrustningen finns på plats och var positiva till inköp av enklare videokameror som eleverna själva skulle kunna filma med i framtida filmprojekt.



För det tredje behövs *riktigt med tid* för att filmmetodens arbetsgång ska få sjunka in i lugn och ro, och för att alla filmprocessens faser ska hinna bearbetas. I min undersökning gav både pedagoger och elever uttryck för att processen med snapphanefilmen kunde ha fått pågå längre, om förutsättningarna hade varit annorlunda. Samverkan mellan flera olika ämnen skulle kunna vara ett sätt att organisera ett filmprojekt och generera mer tid till det. En av de intervjuade pedagogerna föreslog att man skulle kunna integrera flera skolämnen i ett större projektarbete som fick sträcka sig över en hel termin, till exempel ”tema: Medelhavet”. Detta går i linje med Blom & Viklunds (2001) kloka tankar om att film som gestaltungsform inte ska begränsas till vissa bestämda skolämnen: ”Att arbeta med film i skolan stimulerar i hög grad till samverkan mellan ämnen.” (s. 12). Riktigt med tid och gott om övningstillfällen anser jag kan medföra att den stegvisa *approprieringen* (Säljö, 2000) i den närmaste utvecklingszonen hinner uppnå det fjärde och sista steget. Då *internaliserar* färdigheten och den lärande har gjort kunskapen till sin och blivit *förtrogen* med hur man exempelvis använder en filmkamera på bästa sätt – att man kan zooma och byta kameravinkel.

### **5.3 Naturliga rollekar och inspirerande populärkultur**

De intervjuade pedagogerna anser att rollekarna i ”snapphaneskogen” var utvecklande eftersom eleverna fick spela någon som var olik dem själva och fick se varandra på ett annat sätt. Detta bekräftas av Hangaard-Rasmussen (1993) och hans teori om att rollekar, eller låtsaslekar som han kallar dem, lär barnen ”att möta det okända, att byta perspektiv och att se sig själva i ett nytt ljus” (s. 46). Den empatiska förmågan tränas. Även Brouillette (2010) menar att sociala och emotionella färdigheter förstärks av den estetiska läroprocessen drama.

Efter att filmen var inspelad fortsatte eleverna att låtsas vara snapphanar, i rollekens form, berättar en av pedagogerna som iakttagit barnen på rasterna. Det var tydligen killarna som drog igång dessa spektakulära rollekar, i linje med Almqvists (1991) påståenden om att pojkars rollekar i regel flyr vardagen och är mer fantasifulla, medan flickors rollekar vanligtvis är mer vardagsnära. Författaren säger också att flickor ofta agerar modersfigurer i rollekar. De tar hand om hushållet och barnen. När jag tänker tillbaka på inspelningarna i skogen var det mycket riktigt mestadels tjejer som tog på sig att hänga upp tvätt och tillaga soppa i snapphanarnas läger, vilket visserligen stämde överens med filmens tidsanda. Annars ska man som pedagog i min mening undvika att befästa stereotypa könsmonster. Som motvikt till de mer traditionella, flickiga kvinnorollerna hade vi den tuffa snapphaneledaren Karna. I sin höga hatt och maktposition var hon jämbördig med de besökande rymdhjältarna Dan och

Duke. På samma sätt skulle man i framtida filmprojekt kunna låta en kille spela en mjukare roll, för att vända på steken och utmana de traditionella könsrollerna ytterligare.

För att återgå till rollekarna på rasterna är det intressant att titta närmare på vad eleverna väljer för teman till dessa. Pedagogerna berättar att barnen kan bli inspirerade av en högläsningsbok om häxor eller ett arbetsområde om vikingatiden. Kan det vara så att eleverna *naturligt* befäster teoretiska skolkunskaper i praktiska, inlevelsefulla roller för att bättre förstå innebörden? I så fall är detta ett starkt argument för att man ska arbeta ännu mer med pedagogiskt drama och narrativt filmskapande i skolan, eftersom detta ligger nära de lekfulla barnen. Rollekarna kan även inspireras av en för tillfället populär och färgstark äventyrsfilm, såsom *Madagaskar* eller *Alien vs. Predator*, påstår mentorerna. Här verkar det som om barnens – eller kanske framförallt killarnas – konsumtion av populärkultur kan fungera som en språngbräda till spännande roller. Persson (2009) lyfter att populärkulturen är viktig för barnens identitetsskapande. I populärkulturen hittar de olika förebilder och hjältar som de tar till sig. Skulle man i framtiden handleda en friare filmprocess på *fritids*, friställd från krav på ett bestämt fakta- eller ämnesinnehåll, kunde man kanske utgå från rasternas naturliga roller och den populärkultur som dessa ibland tenderar att härstamma från. Det vore sannerligen en utmärkt startpunkt – att utgå från barnens intressen och tidigare erfarenheter, i Deweys anda.

#### **5.4 Filmskapande i skolan ur ett variationsteoretiskt perspektiv**

Här avser jag diskutera undersökningens resultatet i ljuset av en konkurrerande teori – variationsteorin. Holmqvist (2006) säger att lärarens roll enligt variationsteorin är att ”möjliggöra för eleverna att upptäcka nya aspekter av lärandeobjektet (det fenomen som ska läras), att skifta perspektiv” (s. 16). Om det utvalda *lärandeobjektet* är att lära eleverna att använda en filmkamera bör man först *urskilja* vad en filmkamera och dess beståndsdelar är, och vad en filmkamera inte är. En filmkamera är till exempel inte detsamma som en stillbildskamera (även om dagens digitalkameror ofta har en enklare filmfunktion inbyggd). Därefter bör man utsätta eleverna för *variation* och *samtidighet*, kanske genom att googla fram olika bilder av filmkameror som sedan visas upp bredvid varandra. När eleverna väl känner igen en filmkamera blir nästa steg att använda en sådan. Pedagogen visar då upp olika *kritiska aspekter* av användandet av en filmkamera; man kan zooma, man kan ha handhållen kamera eller använda stativ, man kan göra kameravisp och man kan aktivera kameraeffekter.

Om det sociokulturella perspektivet skulle nöja sig med att lägga fokus på *hur* eleverna lär sig filmskapande – i ett socialt samspel i grupp – så skulle variationsteorin snarare titta närmare på *vad* som lärs, vilket det mest lämpliga lärandeobjektet är och vilka kritiska aspekter det består av. Alla tre pedagoger som intervjuades i min undersökning är överens om att eleverna behöver bli mer delaktiga i hela filmprocessen. En av dem säger att man kan ta ett steg i taget när man introducerar nya faser av filmprocessen för eleverna. Filmprocessen är komplex och består som sagt av flera olika moment i flera olika faser. Frågan jag ställer mig är *vilken* ny fas som bör introduceras? Hur väljer man vilket nästa steg kommer att bli? Variationsteorin skulle i min tolkning förespråka att man gör en *screening* (Holmqvist, 2006) och kartlägger elevernas förkunskaper i just denna klass. När det gäller filmskapande i skolan är man då intresserad av: Har barnen någon lucka i sina kunskaper om filmprocessen? Finns det någon fas som de inte vet om eller har begränsade kunskaper om? Pedagogen kan be eleverna att brainstorma och beskriva så detaljerat de kan hur det går till att göra en film, för att fastställa vad de inte vet sedan tidigare. På så vis slipper man slå in öppna dörrar om eleverna redan vet mycket eller har stor praktisk erfarenhet av någon av filmprocessens många aspekter. På så vis hittar man sitt *lärandeobjekt*, som är det man ska lägga extra krut på. Det skulle kunna röra sig om att fokus under ett narrativt filmprojekt ligger på förproduktionens bildmanus, produktionens filmkamera eller efterproduktionens klippning i datorn.

Den tydliga och vad-fokuserade variationsteorin säger att om ska man lära eleverna vad något är måste man även visa dem vad detta något *inte* är (Holmqvist, 2006). Jag har funderat över att detta kanske förekom till en viss utsträckning i snapphanefilmen, av en slump, genom att vi kontrasterade 1600-talets snapphanar med moderna rymdhjältar. Snapphanarnas utrustning var enkel, medan rymdhjältarnas teknologi var avancerad. En av de deltagande eleverna i årskurs fem hade lagt märke till denna kontrast: ”Jag lärde mig vad som händer om framtiden besöker forntiden.” Genom att använda kontraster är det möjligt att lärandet blir tydligare.

Under ett filmprojekt kan det sociokulturella perspektivet hjälpa mig att hitta en modell för lämpliga elevgrupper (*hur*) med mixade förkunskaper, medan variationsteorin kan hjälpa mig att hitta ett lämpligt lärandeobjekt (*vad*). Vid närmare eftertanke ser jag ett klart samband mellan variationsteorin och den sociokulturella teorin. Variationsteorin förespråkar att jag som mera kunnig pedagog hittar det lärandeobjekt och de kritiska aspekter som eleverna behöver utveckla, vilket för tankarna till det sociokulturella perspektivets tankar om att den mer erfarna hjälper den mindre erfarna att ta nästa steg i den närmaste utvecklingszonen.

### **5.5 Varför narrativt filmskapande i skolan?**

Snapphanefilmens filmskapande var *narrativt* så till vida att manus, filmning och klippning utformades på ett sätt som förde handlingen framåt. Ett argument för att skapa en berättande film med en handling är att man ofrånkomligen använder den estetiska läroprocessen drama när eleverna skådespelar framför kameran och gestaltar människor som är olika dem själva. En positiv effekt av dramat/rollekarna kan vara att elevernas socioemotionella utveckling gynnas (Brouillette, 2010) och att deras samarbetsförmåga förbättras avsevärt. Elevernas teoretiska faktakunskaper från skolbänken kan dessutom fördjupas till förståelse i praktiken. Denna förståelse kan även hålla i sig om den färdiga filmen släpps på dvd och återupplevs gång på gång. Produktionen av en dokumentärfilm hade kanske förmedlat fler faktakunskaper om snapphanetiden, men då hade troligtvis inte filmprocessen varit lika kreativ, organisk och öppen för improvisation. Får eleverna bara förståelsen så hänger faktan ofta med. Narrativt filmskapande är i min mening ett utmärkt sätt för att odla skapandet och fantasin i skolåldern!

## 6 SAMMANFATTNING

Syftet med uppsatsen var att undersöka *vad* och *hur* eleverna som deltog i skapandet av en *narrativ*, berättande spelfilm om snapphanetiden kan tänkas ha lärt sig av filmprojektet, och vilka tänkbara utvecklingsmöjligheter filmmetoden har i framtiden. Studien förankrades i Vygotskijs sociokulturella tankar om den närmaste utvecklingszonen och att barn utvecklas bäst genom social kommunikation. Skolverkets och Svenska Filminstitutets positiva syn på kreativt filmskapande i skolan behandlades. Den estetiska läroprocessen drama och utvecklande rollekar var även framträdande i uppsatsen, eftersom eleverna i synnerhet var aktiva i filmprocessens kreativa inspelningsfas, som barnskådespelare. Metoden föll inom ramen för aktionsforskning och hade sin utgångspunkt i praktiken och strävade efter att leda till förändring, vilket i det här fallet handlade om att förbättra den narrativa filmmetodens möjligheter till att uppnå lärande hos eleverna. Empirin grundades på frågeformulär som de deltagande eleverna skriftligen och individuellt fick besvara ett år efter att filmen spelats in, samt på kvalitativa intervjuer med elevernas tre mentorer som också deltog i filmprojektet.

Upplevda lärdomar av snapphaneprojektet handlade om ökad, praktisk kännedom om snapphanarnas levnadsvillkor, starkare vi-känsla i årskurs 3-5, förbättrad samarbetsförmåga, rollekar som utvecklade elevernas empati samt kunnande om filmprocessens olika faser. Elevernas teoretiska faktakunskaper från skolbänken fördjupades till förståelse i praktiken.

I inspelningsfasen hände det att de mindre kunniga härmade de barnskådespelare som hade mer erfarenhet sedan tidigare. De elever som redan kunde påminde dessutom de andra om inspelningsfasens viktiga ”spelregler”, som att skådespelare inte får titta direkt in i kameran.

Förslag på utvecklingsmöjligheter för den narrativa filmmetoden omfattade en större delaktighet för eleverna i *hela* filmprocessen, mer tid till förfogande, mindre elevgrupper, tillgång till teknisk utrustning på skolan samt ett mer strukturerat och smidigt arbetssätt. Möjliga arbetsformer för narrativt och icke-dokumentärt filmskapande som togs upp var skapande lerfigursfilmer, skraddarsydda projektredovisningar och etiska dilemman kopplade till värdegrundsarbetet. Tanken fanns att integrera flera skolämnen i ett större filmprojekt.

En slutsats var att ett lyckat filmprojekt kräver vissa särskilda resurser, i form av rikligt med tid, kompetens, personaltäthet och grundläggande tekniska hjälpmedel – såsom filmkameran, som är en fysisk artefakt. För eleverna bearbeta hela filmprocessen får de tillgång till flera

olika semiotiska resurser för kommunikation – som kroppsspråk, talspråk, skriftspråk, bildmanus och rörlig bild – och då kanske fler reflekterande samtal uppstår, när eleverna får byta roller och skifta perspektiv. I övrigt kan det sociokulturella perspektivet hjälpa den filmskapande, handledande pedagogen att hitta en modell för lämpliga elevgrupper med varierande förkunskaper, medan variationsteorin kan hjälpa pedagogen att hitta ett lämpligt lärandeobjekt och de kritiska aspekter som just dessa elever behöver utveckla. Den narrativa filmens story kan under friare former, till exempel i fritidshemmet, utgå från rasternas naturliga rollekar och den identitetsskapande populärkultur som dessa tenderar att härstamma från. Det skulle kunna vara ett användbart sätt för pedagogen att utgå från barnens intressen.

# REFERENSLISTA

## Böcker

- Almqvist, Birgitta (1991). *Barn och leksaker*. Lund: Studentlitteratur.
- Björkvold, Jon-Roar (2005). *Den musiska människan*. Stockholm: Liber.
- Blom, Margot och Viklund, Klas (2001). *Film för lust och lärande*. Stockholm: Skolverket och Svenska Filminstitutet.
- Bordwell, David och Thompson, Kristin (2004). *Film Art: An Introduction*. New York: McGraw-Hill.
- Bråten, Ivar (red.) (1998). *Vygotskij och pedagogiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Dalen, Monica (2007). *Intervju som metod*. Malmö: Gleerups Utbildning.
- Dewey, John (2004). *Individ, skola och samhälle*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Dysthe, Olga (1996). *Det flerstämmiga klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.
- Hangaard Rasmussen, Torben (1993). *Den vilda leken*. Lund: Studentlitteratur.
- Holmqvist, Mona (red.) (2006) *Lärande i skolan – learning study som skolutvecklingsmodell*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, Gunilla (1999). *Vygotskij och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Patel, Runa och Davidson, Bo (2003). *Forskningsmetodikens grunder*. Lund: Studentlitteratur.
- Persson, Magnus (2000). *Populärkulturen och skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Rönnerman, Karin (red.) (2004). *Aktionsforskning i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Selander, Fredrik (2009). *Estetiska lärprocesser*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, Roger (2000). *Lärande i praktiken – ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma.
- Vygotskij, Lev (1995). *Fantasi och kreativitet i barndomen*. Göteborg: Daidalos.

## Styrdokument

Utbildningsdepartementet. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo 94*. Stockholm: Skolverket.

## **Artiklar**

Brouillette, Liane (2010). How the Arts Help Children to Create Healthy Social Scripts: Exploring the Perceptions of Elementary Teachers. *Arts Education Policy Review* (111), s. 16-24.

Garvis, Susanne och Pendergast, Donna (2010). Supporting Novice Teachers of the Arts. *International Journal of Education & the Arts* 11(8), s. 1-20.

## **Internetkällor**

Skolverkets hemsida (Elektronisk). Tillgänglig: [www.skolverket.se](http://www.skolverket.se). (2010-12-03).



## **Bilaga 1 Frågor som eleverna besvarade i manusskrivarfasen**

- 01.** Vad för olika saker sysslar snapphanarna med i skogen?
- 02.** Vad händer när rymdhjältarna Dan & Duke möter snapphanarna?
- 03.** Finns det ett problem som Duke & Dan kan hjälpa till att lösa?
- 04.** Finns det några svenska soldater med i filmen? Vad gör de?
- 05.** Hur tycker du att Dan Coolo ska få tandvärk på snapphanetiden?
- 06.** Hur tar sig Duke & Dan hem till sist?
- 07.** Hur använder Dan & Duke sakerna som de har med sig?  
(Spårmojäng, reservsabel, ädelträkrediter, laserpistol, rep, polkagris.)
- 08.** Egna idéer!

## Bilaga 2 Intervjufrågor till pedagogerna

01. Vad anser du att eleverna lärde sig av att vara med och göra snapphanefilmen?
02. *Hur* uppfattade du att barnen lärde sig?
03. Anser du att filmen förstärkte elevernas kunskaper om snapphanetiden?
04. Har du märkt att den kunskapen har fastnat hos eleverna även efter temat?
05. Vad upplevde du att eleverna lärde sig om hur man gör en film – filmprocessen?
06. Upplevde du att eleverna saknade något moment i filmprocessen?
07. Hur anser du att eleverna uppfattade filmskapande som metod i skolan?
08. Upplevde du att elevernas rollekar (dramat) var utvecklande för dem?
09. Upplevde du att eleverna lärde sig av varandra under inspelningarna?
10. Anser du att filmarbetet påverkade elevernas sammanhållning/gruppkänsla?
11. Vilka nackdelar/svårigheter upplevde du att det fanns med filmprojektet?
12. Hur kan filmmetoden utvecklas för att möjliggöra ett ännu bättre lärande?
13. Anser du att eleverna skulle ha lärt sig samma saker om vi istället för en narrativ spelfilm gjort en dokumentärfilm om snapphanetiden?

Bilaga 3 Elevernas frågeformulär (ett år efter inspelningen)

## Balloon Wars & snapphanarna kille ♦ tjej ♦

1. Berätta vad som var roligast med att spela in snapphanefilmen!

---

---

---

---

2. Berätta vad som var tråkigast med att spela in snapphanefilmen!

---

---

---

3. Vad tycker du att du lärde dig när vi gjorde snapphanefilmen?

Hur lärde du dig? \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

4. Lärde du dig något av de andra barnen som var med i filmen?

Berätta!

---

---

---

---

5. Var det något som du saknade, som du *inte* fick lära dig?

---

---