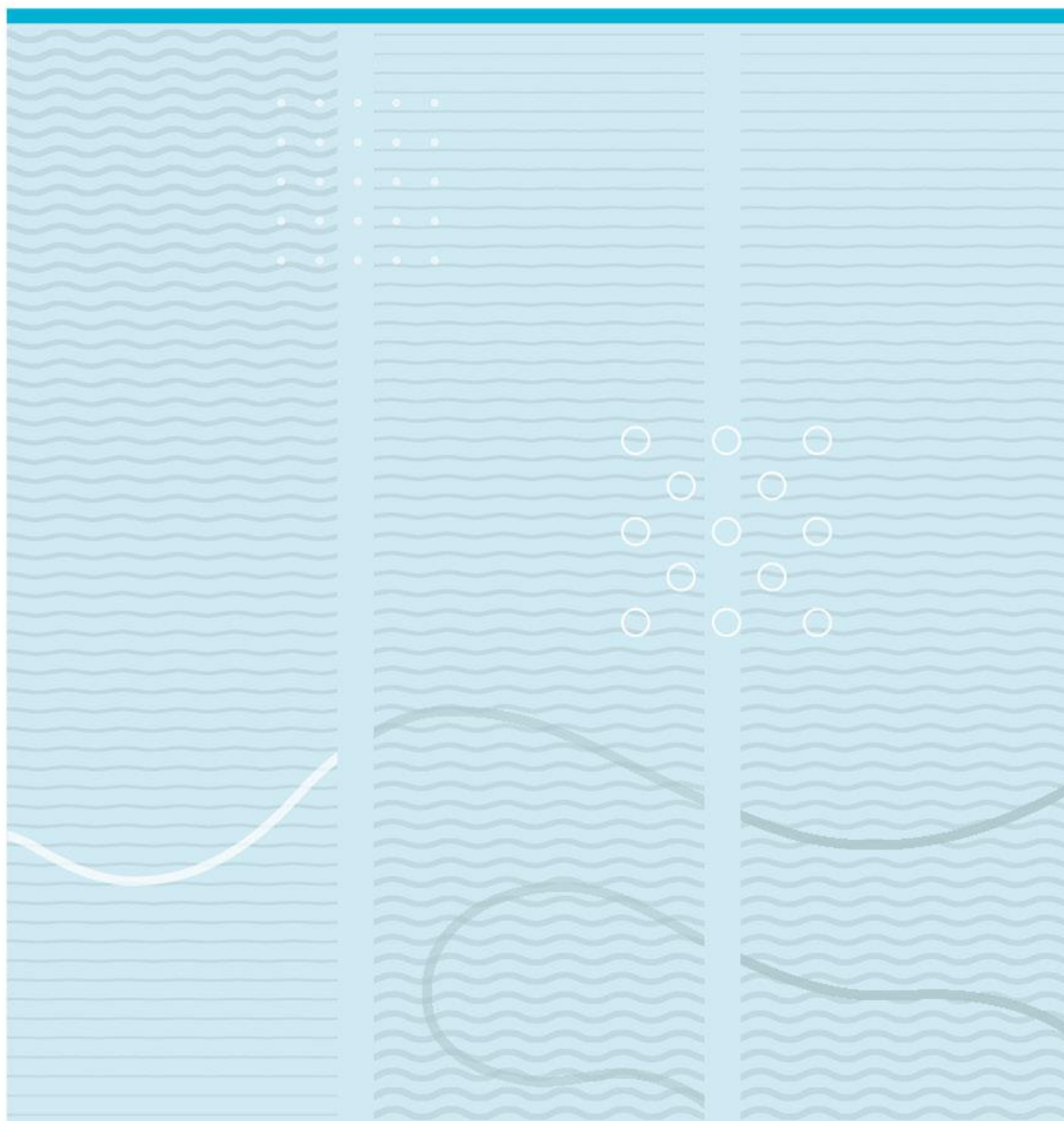


Jonas Nerland

Bruken av historiske spillefilmer i klasserommet

En undersøkelse av bruken av spillefilmen «Max Manus» som læringsressurs



Universitetet i Sørøst-Norge
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap
Institutt for kultur, religion og samfunnsfag
Postboks 235
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2022 Jonas Nerland

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven forsøker å besvare og belyse følgende problemstilling: «*Hvordan kan man bruke historiske filmer i undervisningen for å fremme læring og kritisk tenkning hos eleven, og på hvilken måte kan historiske filmer brukes mer aktivt inn mot læring enn det det gjøres i skolen i dag?*». For å komme frem til et svar og en konklusjon på problemstillingen har jeg brukt teori og funn fra tidligere forskning, jeg har intervjuet samfunnsfaglærere, observert og gjennomført et undervisningsopplegg jeg har konstruert, og analysert og drøftet funnene jeg har gjort opp mot teorien fra teorikapittelet.

Teorien oppgaven min baserer seg på er hentet fra ulike forfattere. Flere av forfatterne belyser viktigheten av å ta en av hovedkildene til historiebevissthet som mennesker møter i hverdagen, nemlig historiske spillefilmer og tv-serier, og sette den i en lærings situasjon for å utnytte læringspotensialet som ligger i denne læringsressursen. For å få et læringsutbytte og historisk kunnskap ut av en historisk spillefilm må man utvikle forståelse av kontekst, historiebevissthet og historisk empati.

Masteroppgaven bruker kvalitativ forskning og en metode i skjæringspunktet mellom aksjonsforskning og designbasert forskning. Det er gjennomført semi-strukturerte intervjuer med fem samfunnsfaglærere på samme trinn ved samme skole om bruken av historisk spillefilm som læringsressurs og kilde, og disse fem har sammen med meg gjennomført et undervisningsopplegg jeg har skapt rundt temaet andre verdenskrig og filmen «Max Manus» i klassene sine. Etter undervisningsopplegget har lærerne igjen blitt intervjuet for å komme med sine synspunkt på forskningen.

Resultatet viser at film som læringsressurs ikke benyttes like mye som for eksempel andre læringsressurser, men at alle lærerne ser potensialet i denne ressursen. Funn fra forskningen viser også at flere av elevene utviklet kritisk tenkning, historiebevissthet, historisk empati, ble nysgjerrige på historien og ønsket å undersøke og lære mer om temaet etter endt undervisningsopplegg. I tillegg favnet også denne typen opplegg antatt svakere elever. Derfor er det rom for å si at denne måten å tenke undervisning på bør bli vanligere i norske klasserom.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
Forord	6
1 Innledning	7
1.1 Introduksjon	7
1.2 Problemstilling.....	8
1.3 Teorigrunnlag	8
1.4 Oppbygging	9
1.5 «Max Manus» (2008)	10
2 Teori	12
2.1 Introduksjon	12
2.2 Bruken av film i undervisning	12
2.3 Historiebevissthet.....	14
2.4 Historisk empati	16
2.5 Kontekst	19
2.6 Kildekritikk og kritisk tenkning.....	20
2.6.1 Materielt og funksjonelt kildesyn	22
2.6.2 Film som kilde 23	
2.6.3 Tolkninger 24	
3 Metode	27
3.1 Ulike metodiske tilnærminger	27
3.2 Valg av min metode.....	28
3.2.1 Kvalitativ forskning	28
3.2.2 Aksjonsforskning 29	
3.2.3 Designbasert metode	31
3.3 Utvalg	33
3.4 Planlegging	34
3.5 Utførelse.....	36
3.5.1 Gjennomføring av innledende intervju	36
3.5.2 Gjennomføring av undervisningsopplegg.....	37

3.5.3	Gjennomføring av avsluttende samtale	39
3.5.4	Analyse av datamaterialet	39
3.6	Etterpåklokkenskap	41
3.7	Etiske dilemmaer	41
4	Undervisningsopplegg	43
4.1	Innsamling av bakgrunnsmateriale og kilder	43
4.2	Første del: Forarbeid	44
4.3	Filmvisning	46
4.4	Etterarbeid	46
5	Resultater og funn	48
5.1	Innledende intervju	49
5.1.1	Kilder og læringsressurser på skolen	49
5.1.2	Kildekritikk	50
5.1.3	Bruken av film i historieundervisning	50
5.1.4	Kontekst og historisk empati	52
5.1.5	Hvilke potensialer ser L1 og L2i bruk av film?	52
5.1.6	Oppsummering av innledende samtale med L1 og L2	53
5.2	Deltakende Observasjon	54
5.2.1	Forarbeid.	54
5.2.2	Filmkikking	57
5.2.3	Etterarbeid	59
5.2.4	Oppsummering	62
5.3	Avsluttende samtaler	63
5.3.1	L1	63
5.3.2	L4	64
5.3.3	L5	65
5.3.4	L2	66
5.3.5	L3	66
5.3.6	Oppsummering	67
6	Drøfting.....	69
6.1	Hypotese og forkunnskap om bruk av historiske spillefilmer i klasserommet.	69
6.2	Historisk empati, kontekst og historiebevissthet	72

6.3	Kildekritikk	74
6.3.1	Forståelse av bruk av historisk film som kilde	75
6.4	Bonusoppgavene.....	78
6.5	Tilpasset opplegg.....	79
7	Avslutning	80
7.1	Konklusjon	80
	Litteraturliste	82
	Vedlegg.....	85

Forord

Dette har vært en intens, slitsom, frustrerende, interessant og morsom periode. Masteroppgaven har lenge ligget langt der fremme som et stort hinder å overkomme for å komme ut på den andre siden som ferdig utdannet lærer. Det har vært et langt studieløp på fem år for en mann i voksen alder, og arbeidet med masteroppgaven har føltet som om tiden gikk sakte samtidig som at tiden gikk uhyre fort. Jeg har revet meg i håret, jeg har sittet hele dager og bare sett på skjermen, jeg har vært i strålende humør når skrivesperren har forsvunnet, og jeg har lært enormt mye som jeg er glad for at jeg får ta med meg videre.

Som om det ikke var nok at jeg hadde en master å skrive og en jobb å passe, valgte jeg å få barn når det nærmet seg innlevering av masteren. Dette barnet kom i tillegg til en datter på 2 år og en datter på 9 år som også krevde sin oppmerksomhet. Er det én ting disse barna skal lære av faren sin, så er det: «Ikke få barn mens du skriver master».

Derfor vil jeg takke min fantastiske samboer Elise for tålmodighet og for at du ga meg rom til å jobbe med masteren. Jeg vil takke barna mine Iben, Eva og Alfred, fordi dere gir meg inspirasjon til å holde på, og lyser opp livet mitt. Familien min er best! Jeg vil takke de fem deltakerne, elevene og skolen jeg fikk gjennomføre forskningen min på. Dere er helt rå! Takk for at dere viste meg tillit, og for all kunnskap og innsikt dere delte med meg.

Til slutt vil jeg takke veilderne mine Kerstin Bornholdt og Hege Roll-Hansen. Jeg kunne ikke fått bedre veiledere. Dere har vært støttende, kommet med gode tips, råd og kommentarer. Og dere har vært veldig gode samtalepartnere. Tusen takk. Masterstudent Judith Helene Andreassen, som hadde veiledning sammen med meg, skal også ha en takk. Det har vært fint å høre dine tanker om både min og din egen oppgave. Jeg tror vi har lært en del av hverandre.

Oslo, 24.05.2022

Jonas Nerland

1 Innledning

Antakelig skjer det en betydelig undervurdering av de historiske kunnskapene som tilegnes gjennom denne omfattende historiebruken. Denne brede og dype kontaktflaten med historie som elevene møter utenfor skolen, former elevenes historiebevissthet og er en stor og uutnyttet ressurs for historiefaget i skolen.

(Lund, 2016, s. 26)

1.1 Introduksjon

Da jeg selv gikk på barne- og ungdomsskolen, var det alltid stor stas de gangene lærerne kom inn i klasserommet med tv og vhs-spiller. Det betydde nemlig at vi skulle ha litt «fri» fra undervisningen og se en spillefilm. Filmen hadde gjerne en tematisk tilknytning til temaet vi nettopp hadde jobbet med, men i all hovedsak var det bare å sette seg godt til rette og nyte filmen. For det var svært sjelden at det var et didaktisk opplegg rundt filmtittingen. De få gangene det var det opplevdes oppleggene kun som spørsmål for å kontrollere at alle elevene i klassen hadde fulgt med. Ikke et opplegg for å dykke dypere ned i stoffet, eller supplere til kunnskapen vi hadde ervervet oss. Min opplevelse er at det på mange måter fortsatt er slik i den norske skole i dag. Når jeg er vikar får jeg ofte spørsmål fra elevene om de kan se en film, og underteksten i spørsmålene er: «Kan vi slippe å gjøre skolearbeid?» Jeg har også opplevd at vikaroppleggene jeg har fått bærer preg av at faglæreren setter temaet på pause, og gir meg en lenke til en film vi kan se i timen mens hen er borte.

Min hypotese er at man ikke utforsker mulighetene som ligger i den didaktiske bruken av spillefilmer i klasserommet nok. For å ta meg selv som eksempel, så har historiske filmer åpnet mange dører inn til historiske perioder og hendelser for meg. Jeg husker blant annet godt hvor oppslukt jeg ble av Mel Gibsons film *Braveheart* (1995), og at denne filmen gjorde at jeg leste alt jeg kom over om emnet. Jeg leste bakgrunnshistorie og kritiske artikler, og fant ut at *Braveheart* på ingen måte var en historisk korrekt film, men at den for meg allikevel satte døren til historien på vidt gap. Slik har det også vært siden med flere filmer basert på historiske hendelser og perioder. Førsteamanuensis og lærebokforfatter Erik Lund skriver i sin bok «Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere» «At historiske filmer ikke er korrekte og er laget med bestemte formål, må

ikke hindre at de brukes i historiefaget. Slike filmer kan øke interessen for emnet og gir god trening i kildekritisk analyse anvendt på film» (Lund, 2016, s. 176)

1.2 Problemstilling

Essensen i sitatet i forrige avsnitt er det denne masteroppgaven tar for seg. Den skal utforske mulighetene som ligger i bruken av historiske filmer i klasserommet. Kan historiske filmer brukes som en læringsressurs på samme måte som man bruker en historiebok eller artikler om historiske hendelser? Har spillefilmen som ressurs andre fordeler enn de mer tradisjonelle læringsressursene man bruker i ungdomsskolen? Lund skriver også at «Fortiden, slik den presenteres i disse mediene (film og tv), betyr antakeligvis mer for forming av elevenes historiebevissthet enn den måten de møter fortiden på i skolefaget og i lærebøker.» (Lund, 2016, s. 173). Derfor tenker jeg at vi som lærere må utnytte potensialet i denne døråpneren og historieformerer, og bruke den til vår, og elevenes, fordel. Min problemstilling i denne masteren har dermed blitt:

Hvordan kan man bruke historiske filmer i undervisningen for å fremme læring og kritisk tenkning hos eleven, og på hvilken måte kan historiske filmer brukes mer aktivt inn mot læring enn det det gjøres i skolen i dag?

For å komme frem til en konklusjon og et svar på problemstillingen kommer forskningen min til å basere seg både på tidligere teori på emnet, på intervjuer med faglærere i samfunnsfag og på planlegging og gjennomføring av et undervisningsopplegg. Funnene i teorien og i forskningen skal danne grunnlaget for å kunne svare på problemstillingen.

1.3 Teorigrunnlag

I oppgaven min kommer jeg til å lene meg en god del på tidligere funn og forskning på området. Det er skrevet mange bøker og kapitler om temaet «film i skolen», både internasjonalt og nasjonalt, og det blir referert til flere av disse utgivelsene i denne oppgaven. En bok som allerede er nevnt er Erik Lunds «Historiedidaktikk - En håndbok for studenter og lærere» (2016). Dette vil være hovedkilden i masteroppgaven, og en bok jeg vil referere gjennomgående til i hele oppgaven. Av andre utgivelser og bøker som har vært til god støtte under skrivingen av teoridelen vil jeg trekke frem «Å gripe

fortida – Innføring i historisk forståing og metode» (2015) av Andresen, Rosland, Ryymin og Skålevåg, som belyser hvordan man kan bruke historiske kilder; «Forestillinger om fortid – Historisk fiksjon i film og fjernsyn» (2016) av Brinch, Gundersen, Bekken, Rustad og Sørensen, som tar for seg historiske filmers fortolkninger av fortiden; og Alan Marcus kapittel «The Grey Zone of Holocaust – Teaching with film» fra boken «Understanding and teaching the Holocaust» (2020) som ser på fordeler ved å bruke film som læringsressurs. I arbeidet med undervisningsopplegget har jeg, i tillegg til å ha tatt utgangspunkt i filmen «Max Manus» (2008), også benyttet meg av boken «Max Manus – Film og virkelighet» (2008) av Nordseth-Tiller og Moland.

Det er også tidligere blitt skrevet masteroppgaver om temaet «bruken av film på skolen». Jeg har lest flere av dem, og selv om jeg ikke har brukt disse oppgavene direkte som kilder så har de vært til inspirasjon. Her ønsker jeg å trekke frem Høier og Norbergs «Film som læringsverktøy i samfunnsfagundervisningen» (2017), Rustads «Representasjonens Grenser» (2012), Hansens «Snurr film og slapp av?» (2015) og Sundes «Krigen, filmen og skolen» (2012).

1.4 Oppbygging

I neste avsnittskapittel skal jeg presentere valg av «Max Manus» som den historiske spillefilmen jeg har valgt å basere undervisningsopplegget i masteroppgaven min på. Dette gjør jeg for at leserne lettere skal kunne forstå valg jeg tar i forskningen min, og referanser som kommer senere i oppgaven. I andre kapittel kommer jeg til å gå nærmere inn på den tidligere forskningen og de tidligere funnene på temaet som andre har gjort før meg. Jeg skal gå i dialog med forfatterne, og presentere funn de har gjort som danner grunnlaget for min forskning. Her blir det også redegjort for en del viktige begreper som jeg bruker. I tredje kapittel tar jeg for meg metodene jeg benytter meg av i forskningen. Jeg vil begrunne valgene av metoder, og forklare fremgangsmåten jeg har brukt. Fjerde kapittel er en kort redegjørelse for undervisningsopplegget jeg laget til forskningen. Dette kapittel gir en oversikt og forklaring på hva elevene skulle jobbe med, slik at det skal være enklere å følge de to neste kapitlene. I kapittel fem presenterer jeg funnene og resultatene av forskningen. Her presenteres både intervjuene og observasjonene som ble gjort i forskningsfeltet. Disse funnene og resultatene blir så drøftet i kapittel seks, der jeg diskuterer funnene opp mot teorikapittelet og egne observasjoner. Til slutt kommer avslutningen som kapittel sju, der jeg kommer med en konklusjon og svar på problemstillingen.

1.5 «Max Manus» (2008)

Til forskningen min har jeg laget et undervisningsopplegg bygget opp rundt en historisk spillefilm. Jeg hadde en lang liste med både norske og internasjonale filmer å velge mellom, men valget falt til slutt på «Max Manus» fra 2008 av Joachim Rønning og Espen Sandberg. Jeg skal i dette underkapittelet gi et kort referat av handlingen av filmen, trekke frem nøkkelepisoder og personer samt se på mottakelsen filmen fikk. Dette gjør jeg for å danne et nødvendig grunnlag for å kunne forstå oppgaven min.

«Max Manus» handler i korte trekk om motstandsmannen Max Manus opplevelser under andre verdenskrig i Norge, og filmen er for det meste skildret gjennom ham. Filmen foregår i tidsrommet 1939 til 1945. I begynnelsen av filmen får vi se Max Manus og Kolbein Luring i vinterkrigen i Finland, før de kommer tilbake til et okkupert Oslo i 1940. Sammen med Gunnar Sønsteby og Gregers Gram begynner de å gjøre motstand mot nazistene. Max Manus og Gregers Gram blir sendt til Storbritannia, der de blir tatt opp i Kompani Linge, for å bli trent opp til å utføre sabotasjeaksjoner på norsk jord. Filmen viser hvordan Max Manus og motstandsbevegelsen gjennomfører sabotasjeaksjoner mot tyske mål. Flere av vennene til Max Manus blir drept i løpet av filmen, og han sliter mer og mer med alkoholmisbruk og traumer utover filmen.

Sentrale hendelser som Max Manus og Oslogjengen gjennomfører i filmen, og som er viktig for undervisningsopplegget i forskningen er: Når de forskjellige menneskene møttes, og hvor. Fokus på sabotasjeaksjonene «Mardonius-aksjonen», sabotasjen mot Akersgata 55 og sabotasjeaksjonen mot Kirkeveien 90. Grunnen til at det er ekstra fokus på disse hendelsene er fordi filmskaperne har tatt seg dramaturgiske friheter med historien. Filmen har blant annet endret rekkefølge på når aksjoner skjedde, og hvem som var med i de ulike aksjonene. I tillegg er det gjort endringer i når personene møtes for første gang, og noen karakterer er anonymisert.

Filmene fikk jevnt over god mottakelse av anmelderne i de norske avisene og tv-kanalene, men møtte noe motstand blant historikere som for eksempel Erling Fossen (Fossen, 2008), som hevdet at filmen glorifiserte motstandsbevegelsen, og viste et unyansert bilde av den norske krigshistorien. Krigshistoriker Lars Borgersrud mente filmen inneholdt flere faktafeil, og derfor ikke var historisk

korrekt (Holmene, 2008). Disse historikerne møtte motstand fra manusforfatter Thomas Nordseth-Tiller, som hadde basert manuset på historisk materiale som for eksempel dagbøker og samtaler. Motstandsmannen Gunnar Sønsteby og Max Manus kone Tikken Manus var også uenig i kritikken, og mente at filmen gjenga de historiske hendelsene på en riktig måte. Nå er det klart at man må vurdere hvem disse kildene er. På den ene siden står historikere som har forsket på andre verdenskrig i Norge, og på den andre siden står tidsvitner som selv var til stede under hendelsene. Man må også ta i betraktning at Sønsteby var god venn av Max Manus og også en sentral person i Oslogjengen, og at Tikken Manus var Max Manus kone, så det må tas høyde for at venner og slektingers meninger om filmen også kan handle om hvilket lys de ønsker å sette Max Manus i. Men uansett debatten om hvor historisk korrekt filmen er, så var den veldig populær hos publikum. Filmen fikk blant annet Amandaprisen for årets beste film og årets beste filmmanus i 2009 i tillegg til å vinne «Folkets Amanda». Den ble sett av nesten en million mennesker på kino. (wikipedia, «Max Manus», 2022)

2 Teori

2.1 Introduksjon

Jeg skal i dette kapitlet presentere teori og litteratur som finnes på temaet oppgaven min handler om. Det finnes både kapitler i bøker om pedagogikk og didaktikk, fagbøker og andre masteroppgaver som har tatt for seg samme tema, og jeg vil i her se nærmere på og drøfte funn andre har gjort før meg. Inn under temaet vil jeg se på bruk av historiske spillefilmer i klasserommet, og spesifikt inn mot samfunnsfag, og jeg vil også se noe på hvordan man jobber med kildekritikk når man bruker spillefilmer basert på historiske hendelser som kilder. I tillegg vil jeg ta for meg begrepene historiebevissthet og historisk empati som er to begreper som går igjen i hele masteroppgaven. For å kunne forstå læringsutbyttet en historisk spillefilm kan ha, er det nødvendig å kjenne definisjonen til disse begrepene og å gå nærmere inn på dem for å kunne skape verktøy som gjør at læringspotensialet i disse historiske spillefilmene blir utnyttet til det fulle.

2.2 Bruken av film i undervisning

Film har i mange tiår blitt brukt i klasserommet. Enten for å belyse et tema klassen arbeider med, for underholdningens skyld, som et apropos til et skoleprosjekt klassen jobber med eller som barnevakt når det ikke er planlagt et annet undervisningsopplegg. Noen lærere drister seg utpå for å prøve å bruke spillefilmen til å være en kilde til læringsutbytte for elevene, men ikke alle lærere er klar over alt arbeidet og bevissthet rundt filmbruken som faktisk kreves for å få læringsutbytte. Professor i Department of Curriculum & instructions ved University of Connecticut, Alan Marcus, har blant annet forsket på bruken av filmer med Holocaust som tema i undervisning, og han satte fingeren på dette i kapitlet "The Grey Zone of Holocaust Education – Teaching with Film» I boken "Understanding and Teaching the Holocaust" (2020) da han skrev: "Jeg var naiv som trodde at filmen i seg selv kunne lære elevene mine noe. Det var først etter mange år med refleksjoner, erfaring og research at jeg innså hvor mye arbeid som kreves for å bruke film effektivt til å undervise i historie.» (Marcus, 2020, s. 243). Man kan altså forstå det slik at Marcus satte på en film og håpet at filmen selv kunne ta over undervisningen, ikke så ulikt det som skjer i mange klasserom i Norge. Men, som Marcus påpeker, krever det mye arbeid. Dette arbeidet skjer i første

omgang hos læreren selv. For at filmen skal kunne gi et læringsutbytte er det essensielt at læreren gjør seg kjent med filmen som skal brukes, og har en god pedagogisk plan og baktanke med bruken av den. (Marcus, 2020, s. 244). Man burde altså ikke blindt velge en hvilken som helst spillefilm fra filmarkivet eller strømmetjenestene som tar for seg temaet, uten å reflektere over om nettopp denne filmen behandler temaet på en måte som gjør at elevene kan lære noe av det de får se og oppgavene de skal jobbe med til filmen. Brukt på riktig måte vil elevene sitte igjen med et læringsutbytte rundt temaet filmen handler om, samt læringsutbytte som de kan få bruk for senere i utdanningsløpet når de ser film. For det første skal man ikke undervurdere nysgjerrigheten som kan vekkes i elevene ved bruken av historiske spillefilmer. I boken «Forestillinger om fortid» (2016), sier forfatterne at «Et kjennetegn på en god historisk fiksjonsfilm er kanskje at den gjør oss oppmerksom på noe vi ikke visste fra før, og at den vekker lysten til å få vite mer om det den forteller om?» (Brinch et al., 2016, s. 61). Alan Marcus velger å fokusere på at: «Spillefilmer er audiovisuelle representasjoner av fortiden som kan motivere elevene til å ønske å lære mer.» (Marcus, 2020, s. 245). Hovedpoenget i begge bøkene er altså å skape nysgjerrighet rundt den historiske perioden eller personen. For det andre kan læreren med bruken av historiske spillefilmer på en kreativ, pedagogisk eller smart måte «utvikle empati hos elevene, sette søkelyset på lite representerte perspektiver, gi liv til fortiden, og lære hvordan man takler vanskelig historie» (Marcus, 2020, s.245). Man kan for eksempel se andre verdenskrig fra japanernes side («Letters from Iwo Jima», 2006), man kan gi et godt innblikk i hva som skjedde under Holocaust («Schindler's List», 1993), eller man kan lære om slavetiden i USA («12 years a slave», 2013). De fleste historiske hendelser er det laget filmer om, men for å få fullt utbytte av disse filmene i klasserommet må man ha noen verktøy, samt være kjent med visse begreper.

Alan Marcus presenterer en rekke konkrete punkter han mener er viktig å vurdere når man skal bruke en film i undervisningen. Disse punktene handler om at man må skape et mål for undervisningen, finne ut om filmen kan utvikle historisk empati, finne ut hvorvidt personene portretteres historisk korrekt og som flerdimensjonale karakterer eller ikke, evaluere om filmen gir alternative perspektiver på historiske hendelser som kan bringe ny kunnskap til elevene, undersøke hvilke sosiale og politiske verdier filmen fremmer, finne ut hvor historisk korrekt filmen er, undersøke om fiksjonskarakterer forsterker historien som presenteres, og til slutt om det finnes flere ressurser og filmer til temaet filmen tar for seg slik at filmen kan være en del av et større

undervisningsopplegg. (Marcus, 2020, s.249-250). Alle disse punktene er med på å forsterke bruken av film i undervisning, og alle punktene ble vurdert da jeg planla undervisningsopplegget.

2.3 Historiebevissthet

Ett av målene i samfunnsfag er å gi elevene nok historisk kunnskap, slik at de kan utvikle det som kalles historiebevissthet. Viktigheten av historiebevisstheten står skrevet under samfunnsfagets kjerneelementer «Identitetsutvikling og fellesskap» i LK20: «...at elevene utviklar både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid.» (Kunnskapsdepartementet, 2019) Erik Lund skriver i sin bok «Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere (2016)», at historiebevissthet handler om å tilegne seg kunnskap om fortiden, og konkluderer med å si: «Jo mer kunnskap, desto mer kvalifisert er historiebevisstheten.» (Lund, 2016, s. 23). Om vi ser på disse sitatene, kan vi se at historiebevissthet handler om å se seg selv med en fortid, nåtid og en fremtid, se parallellen i historien og trekke linjer bakover og fremover i tid, og på den måten skaffe nok kunnskap til å få en kvalifisert historiebevissthet.

Men hva er egentlig denne bevisstheten? I boka «Forestillinger om fortid» (2016) knytter forfatterne Brinch, Gundersen, Bekken, Rustad og Sørensen begrepet opp mot begrepet historie når de prøver å svare på spørsmålet: «Hva er historie?» De bruker historiker Ottar Dahls definisjon og definerer det som: «Allmenn fortidsbevissthet, knyttet til individuell eller kollektiv fortidsbevissthet.» (Brinch et al., 2016, s. 13). Her kan det virke som om de, mer enn å svare på hva som ligger i begrepet historie, definerer hva som ligger i ordet historiebevissthet. De skriver at man skaper kunnskap om fortiden gjennom historiske studier, og så gir historien oss svaret eller teorier på hvorfor ting er som de er i dag. (Brinch et al., 2016s. 13)

Så hvordan skapes denne historiebevisstheten? Den kan skapes og utvikles på mange forskjellige måter. Man kan utvikle den gjennom det man lærer på skolen i historiefaget, gjennom ulike fagbøker, gjennom historier man hører hjemme eller fra andre, gjennom tidsvitner til historien, ved å lese biografier om eller av historiske mennesker, ved å se dokumentarer om temaet man vil utvikle historiebevisstheten sin rundt, eller ved å se filmer basert på historiske hendelser. Nettopp denne siste måten å utvikle sin historiebevissthet på er kanskje den mest utbredte. Dette har det blitt forsket på, og Lund henviser til Sam Wineburgs bok «Historical thinking» (2001) der funnene i

denne historiedidaktiske forskningen viser at «spillefilmen har avgjørende innflytelse på hva elevene mener om sentrale historiske hendelser. (Wineburg, 2001). Spillefilm i ulike sjangere er antakelig en hovedaktør når det gjelder å forme elevenes historiebevissthet.» (Lund, 2016, s. 176). Her antyder Lund at film som medium er med på å forme elevenes kunnskap om historien mer enn det skolen kan. Han sier blant annet at fortiden på film mest sannsynlig former historiebevisstheten til elevene mer enn slik fortiden presenteres på skolen og i lærebøkene (Lund, 2016, s. 173), og at «de viktigste tolkningene som har betydning for utvikling av historiebevissthet» ikke skjer gjennom historien elevene møter på skolen eller i lærebøker, men det de plukker opp i de situasjonene der historie brukes utenfor skolen. (Lund, 2016, s. 118)

Selv om denne måten å utvikle historiebevissthet på er den vanligste, er den også undervurdert som læringsressurs. Som Lund skriver så undervurderes den historiske kunnskapen som tilegnes gjennom å se historiske spillefilmer. «Denne brede og dype kontaktflaten med historie som elevene møter utenfor skolen, former elevenes historiebevissthet og er en stor og uutnyttet ressurs for historiefaget.» (Lund, 2016, s. 26). Hvis man tar i bruk det området de fleste elevene tross alt lærer mest om historien på, kan man også være med på å veilede elevene i å utvikle en enda større historiebevissthet. «Hvis historiefaget skal være meningsfylt for elevene og bety noe i deres liv, må det som former elevenes historiebevissthet trekkes inn og gjøres til en del av faget» (Lund, 2016, s. 25). Altså må lærerne være med på å hjelpe elevene med hvordan man tilnærmer seg historien også utenfor skolen i møte med andre historiske kilder. Og her kommer kildekritikken inn i bildet, noe jeg vil ta for meg senere i dette kapittelet.

Min hypotese til denne undervurderingen er at mange anser spillefilmer som ren underholdning, eller i skolesammenheng: en pause fra undervisningen. Noen har kanskje også erfaring med at historiske filmer opp gjennom tiden har tatt seg for stor frihet med historien til å kunne bli tatt seriøst som historisk kilde. Som for eksempel med «Troja» (2004), «Alexander» (2004), «Gutten i den stripete pysjamasen» (2008) og «Titanic» (1997). Det var jo aldri en Rose eller en Jack som utviklet et kjærlighetsforhold på turen over fra Southampton til New York, og derfor er det enkelt å avfeie hele filmen som lett underholdning man ikke kan lære noe av. Men hvis man dykker dypere ned i materialet vil man se at det faktisk er mye historisk kunnskap å hente i bakteppet til denne kjærlighetshistorien. Blant annet om klasseforskjeller på den tiden, hendelsene rundt båten og viktigheten av å bygge et skip som ikke kunne synke (Innovasjon og modernisering tidlig på 1900-

tallet). Derfor mener jeg at det å ikke bruke slike filmer som kilder eller læringsressurser kun basert på hvilke dramaturgiske friheter filmskaperne tar kan være problematisk, da elevene kan gå glipp av viktig læring og utvikle en historiebevissthet også med disse filmene. Ulike fremstillinger av fortiden er dessuten ett av kompetansemålene etter 10. trinn i LK20: «Eleven skal kunne drøfte korleis framstillinga av fortida, hendingar og grupper har påverka og påverkar haldningane og handlingane til folk.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Det som er viktig å huske på i bruken av slike historiske spillefilmer er at man må gjøre et godt for- og etterarbeid når man bruker dem som læringsressurser. Og igjen kan elevene lære mye om både historien og om kildekritikk hvis man benytter slike filmer inn mot undervisningen.

2.4 Historisk empati

Empati er i Store norske Leksikon definert som «evnen til å oppdage og erkjenne andres følelser og tanker.» Dette begrepet knyttes ofte tett opp mot begrepet «sympati» som defineres som «en medfølende reaksjon på det at en annen lider eller har det vondt» (Svartdal, 2022), og det hender at folk forveksler disse to begrepene. Derfor er det viktig at vi skiller disse to begrepene når vi skal snakke om historisk empati. Historisk empati handler om å sette ting i kontekst og se ting i perspektiv. Alan S. Marcus bruker Barton og Levstiks definisjon av begrepet i sin bok «Understanding and teaching the Holocaust» (2020) De definerer historisk empati som noe som inneholder to elementer: «Omtanke og å se ting i perspektiv» («Caring and perspective recognition») (Marcus, 2020, s. 247) Man må altså se fortidens handlinger og tanker i perspektivet og tiden til den eller de som utførte handlingene eller hadde tankene. På den måten kan man oppnå en forståelse for disse handlingene og hva denne personen prøver å oppnå med handlingene sine. Barton og Levstik sier selv om det med å forstå fortidens mennesker i sin bok «Teaching history for the common good» (2004) under kapittelet “Historical Empathy as perspective Recognition»: «For å forstå mennesker fra fortiden må vi sette handlingene deres i kontekst, vi må forstå så godt vi kan deres verden og hvordan de så den, uansett hvor annerledes erfaringene og holdningene er fra våre egne.» (Barton & Levstik, 2004, s. 208). Her vil jeg gjerne få tilføye at det i denne sammenheng, innenfor historisk empati, handler om å forstå og ikke å forsvare. Man kan forstå hvorfor noen nordmenn havnet på feil side under andre verdenskrig, men det betyr ikke at man behøver å forsvare valgene de tok.

Samtidig er det viktig å ikke kun basere historisk empati på å sette seg inn i det historiske perspektivet eller konteksten. Barton og Levstik trekker, som nevnt ovenfor, også frem omtanke, eller «care» som en viktig del av historisk empati. Hvis man fokuserer for mye på det historiske perspektivet vil man kanskje ende opp med å se bort fra resultatene av historiske handlinger. Uten denne balansegangen mellom care og perspective recognition vil man legge for mye vekt på enten årsak (cause) eller konsekvenser (consequences). Man vil altså ved kun å se ting i perspektiv kunne forstå hva som skjedde og hvorfor, men ikke gjøre opp sine egne meninger om hendelser. (Barton & Levstik, 2004, s. 234) Derfor kan man si at mye av det som ligger i dette omtanke-begrepet handler om evnen til å bry seg om andre. Elevene skal for eksempel fortsatt bry seg om det som skjedde med jødene under andre verdenskrig, og ikke bare, slik man gjør om man bare setter ting i perspektiv, forstå hvorfor holocaust skjedde som kald faktiskunnskap. Når man har med seg omtanke-biten av historisk empati knytter man et emosjonelt bånd til de historiske hendelsene. Barton og Levstik sier at: «Vi anser emosjonelle bånd, i form av omtanke, som et kritisk verktøy man kan bruke for å forstå fortiden og noe som burde vært en del av all historieundervisning.» (Barton & Levstik, 2004, s.241) Dette er også en viktig del av min tanke med masteren. Tanken er at elevene, etter gjennomført filmvisning og undervisningsopplegg, skal bry seg så mye om historien og personene at de skal ha blitt nysgjerrige på å finne ut mer om hendelsene og karakterene. Hvis de bryr seg om historien og personene vil de også etter hvert utvikle en historisk empati, de vil dras mer inn i både filmen, men samtidig også den historiske perioden filmen utspiller seg i.

Alan S. Marcus understreker i «The Grey Zone of Holocaust Education» (2020) at det som er viktig med historisk empati er at det kan være med på å forhindre fremtidige folkemord og minske stereotypier og rasisme. (Marcus, 2020, s. 245). Dette er selvfølgelig store ord. Sannsynligvis vil de aller færreste elever havne i en situasjon der de alene må forhindre et folkemord. Dette handler om å bevisstgjøre elevene på fortidens hendelser og feil, og å lære av disse feilene. Sammen kan elevene endre holdningen i samfunnet, snakke opp mot rasisme og stereotypi, og slik endre et samfunn, det være seg samfunnet i byen, landet, verdensdelen eller hele verden. Det er en kjent sak at skoleungdom har vært med på å flytte verdensopinionen, fått verdensledere til å ta ungdoms meninger mer på alvor, og brakt viktige temaer inn i verdensdebatten. Se for eksempel på hva Greta Thunberg gjorde for klimasaken. Man skal, som det sies, ikke glemme fortidens synder. For gjør man det er faren stor for at noe lignende kan skje igjen. Det er nærliggende å tro at det nå, med dagens situasjon i Europa og krigen mellom Russland og Ukraina, er viktigere enn på lenge å se

tilbake på hva som foregikk i Europa på 30-40 tallet for å forstå noe av det som foregår i Ukraina, og hva menneskene der gjennomgår, og for å samtidig kunne skjønne hva det er som foregår på den andre siden i Russland med sensur, propaganda, nasjonalfølelse og retorikken militæret og politikerne bruker for å rettferdiggjøre invasjonen.

2 november 2020 ble det holdt en panelsamtale om historisk empati i Oslo. Dette arrangementet ble kalt «På feil side av historien» og ble avholdt på Universitetet i Oslo. Panelet hadde fått med seg Seniorrådgiver Ellen Cathrine Lund ved Institutt for arkeologi, konservering og historie, og Claudia Lenz, som er professor med vekt på forebygging av rasisme og antisemittisme. Panelet ble ledet av «Historie nå» som er en podcastserie og en blogg av historiestudentene ved UiO. Panelet skulle samtale om at historisk empati skulle inn som et av de fire kjerneelementene i historiefaget med fagfornyelsen, og kom etter hvert frem til at historisk empati er nyttig også utenfor klasserommet. På dette arrangementet ble historisk empati definert på følgende måte: «(Historisk empati handler om) å sette seg inn i situasjonen til fortidens mennesker. Hva slags livsbetingelser hadde de, og hva var handlingsrommet?» (uio.no, 2020) Videre påpekes det at «(det er) viktig å unngå moralsk bedømmelse på grunnlag av verdier fra nåtiden, men heller ta i betraktning hvilken kontekst de levde og mulighetene dette ga dem. Denne øvelsen på å forstå og forklare handlinger til fortidens personer er ikke det samme som å akseptere eller ha sympati med disse handlingene.» (uio.no, 2020) Andre interessante punkter som ble diskutert i denne panelsamtalen var viktigheten av å forstå egen tid gjennom forståelsen av fortiden. Dette kan være et fint hjelpemiddel å ta med seg også ut i nåtiden for å utvikle evne til å ha empati med andre «fremmede» i egen hverdag, og henger godt sammen med kjerneelementet i samfunnsfag som handler om å forstå seg selv med en fortid, nåtid og fremtid. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Panelet bruker USA og den økende polariseringen som truer demokratiet der som eksempel på hvordan det å trene og å tilegne seg historisk empati også utvikler empati med fremmede. «Ved å bli bedre til å sette seg inn i andre sine erfaringer og meninger, og anerkjenne dem som gyldige vil det forebygge polarisering og bygge opp under demokratiet.» (uio.no, 2020) Historisk empati er, som det blir slått fast i panelet, viktig fordi fortiden og nåtiden er med på å påvirke fremtiden. Og det de trekker frem om å forebygge polarisering vil, om man trekker det langt, kunne forhindre folkemord, som Alan Marcus snakket om.

For å oppsummere inneholder begrepet historisk empati to elementer:

1. Caring/Omtanke: Man må bry seg om historien, de historiske hendelsene og de historiske personene for å kunne forstå dem og for å kunne skjønne konsekvensene. Denne delen av historisk empati er også et verktøy som gjør at man skaper et emosjonelt bånd til historien. Det handler også om å knytte det man har lært av historien til nåtidens utfordringer. Omtanke er, som Barton og Levstik sier, nødvendig, om vi ønsker at historieundervisningen skal utgjøre en forskjell i livene til elevene og i samfunnet. (Barton & Levstik, 2004, s. 242)
2. Perspective recognition/Se det i perspektiv/kontekst: Man må kunne forstå hvorfor en historisk person handler som den gjør ut ifra tidsepokens tanker og idealer, og man må kunne forstå handlingene og hendelsene ut ifra kontekst. Selv om man forstår en historisk handling, betyr ikke det at man er enig i handlingen.

2.5 Kontekst

Inn under både historiebevissthet og historisk empati kommer også begrepet kontekst. For å oppnå historiebevissthet og historisk empati trenger man kontekst. Kontekst er et vidt begrep og kan omfatte både tekstuell, situasjons-, og kulturkontekst (Svennevig, 2021). Ordet kommer fra det latinske ordet «contextus» og betyr å binde noe sammen. (Vagle et al., 1993, s. 26). Når man bruker ordet kontekst i handlinger og hendelser handler dette om å forstå omstendighetene menneskene befinner seg i, tiden det foregår i og tidens normer og konvensjoner (Svennevig, 2009). Men når man ser en historisk spillefilm kommer det også flere nivåer av kontekst. Erik Lund peker i boka si «Historiedidaktikk» (2016) på tre kontekstnivåer man må være bevisst på om man ser en historisk film selv, eller om man som lærer viser denne spillefilmen til en skoleklasse. Den første er den historiske konteksten filmen ble laget i. Spørsmålet man kan stille seg da er om filmskaperne vil si noe politisk eller samfunnsaktuelt om samtiden filmen ble til i, hvilke ressurser filmen hadde tilgang på og om den historiske perioden ligger fjernt eller nært i tid til filmproduksjonens tid. Det andre historiske kontekstnivået er når handlingen i filmen finner sted. Her kommer de vanlige kontekstsituasjonene inn. Altså, hva er forhistorien til handlingene, hva var normene og konvensjonene på tiden, hvilket land befinner vi oss i, etc. Det tredje nivået er når filmen ses. Ses den lenge etter de historiske hendelsene? Ses den lenge etter at filmen ble til? (Lund, 2016, s. 174) I de fleste undervisnings- og historiesituasjoner som benytter seg av historisk spillefilm som læringsressurs eller kilde, vil hovedfokuset ligge på nivå to, når filmens historie finner sted, og nivå tre, hvor lang tid det er siden de historiske hendelsene. Spesielt hvis det er snakk om en relativt

moderne film som ikke ønsker å si noe om dagens verdensbilde, men kun fokusere på de faktiske hendelsene. Selvsagt er det en forskjell på om filmen er laget på 70-tallet eller på 2000-tallet, og også moderne filmer kan underbevisst si noe om tiden vi lever i og hva vi er opptatt av, selv om filmskaperne kun prøver å fortelle en historie fra fortiden. Men når det gjelder min oppgave og mitt valg av «Max Manus» som film til undervisning, er ikke dette et område jeg ønsker å fokusere på, dessuten tror jeg at dette kontekstnivået, nivå én, ikke hjelper verken oppgaven min eller elevenes oppgave på å svare på det vi undersøker.

Det er gjennom nivå to man kan tilegne seg kunnskap om den historiske perioden, og det er nivå to som er det viktigste nivået i denne masteroppgaven. Ved å se handlingene som skjedde i historien på film, samtidig som man undersøker og sammenligner med andre kilder og læringsressurser, vil man kunne danne seg et mer helhetlig bilde av hva som faktisk skjedde, og man kan lære noe om historien gjennom filmen. For å greie dette må man faktisk kunne noe om konteksten, normene og konvensjonene til tiden historien finner sted i. Kontekst nivå tre er viktig å være bevisst på. Hvilken tid lever vi i nå, og hvordan er vår tid annerledes enn tiden filmen finner sted i? Alt dette kan være med på å påvirke filmopplevelsen til seerne. Det er mange som, uten den historiske empatien, har problemer med å forstå valg karakterene i filmen tar, eller omgivelsene. I møte med en film som er satt til gamledager kan filmkikkeren reagere både på hvorfor personene snakker annerledes enn det man gjør nå, hvorfor samfunnet ikke er flerkulturelt, hvorfor det nesten utelukkende er menn i maktposisjoner og hvorfor det røykes over alt. Erik Lund henviser til Sam Wineburg og sier at «Vi forstår alltid historien ut ifra vår egen samtid. Wineburg kaller denne intuitive tenkemåten nåtidisme.» (Lund, 2016, s.95) Altså at man har på seg nåtidsbrillene, og reagerer på valg karakterene tar fordi det bryter mot hva man kanskje ville ha gjort i dag. Dette er et begrep det er viktig at elevene er bevisste på, for å få utbytte av historiske hendelser, og dette er også viktig for å kunne utvikle historisk empati.

2.6 Kildekritikk og kritisk tenkning

I overordnet del i LK20 står kritisk tenkning og etisk bevissthet som et eget punkt under opplæringens verdigrunnlag. Der står det at «Skolen skal bidra til at elevene blir nysgjerrige og stiller spørsmål, utvikler vitenskapelig og kritisk tenkning og handler med etisk bevissthet.»

(Kunnskapsdepartementet, 2017). Den fremhever viktigheten av kritisk tenkning ved å si at «Hvis ny innsikt skal vokse fram, må etablerte ideer granskes og kritiseres med teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017) Kritisk tenkning er altså viktig for å få ny innsikt i etablerte ideer. Hvilke teorier, metoder, argumenter, erfaringer og bevis som skal brukes i arbeidet med kritisk tenkning går ikke læreplanen inn på. Det er altså helt åpent hvordan man velger å løse dette. Videre står det at «Elevene skal kunne vurdere ulike kilder til kunnskap og tenke kritisk om hvordan kunnskap utvikles.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her er det heller ikke definert hva de ulike kildene er, men hvis man tar tak i ordet «ulike» så defineres det som flere enn én kilde. Derfor er det viktig å utvikle en metode som lærer eleven kritisk tenkning rundt den kilden nesten alle elever henter en del kunnskap fra, nemlig filmmediet.

I den nye læreplanen i samfunnsfag (SAF01-04) går de enda nærmere inn på hvor viktig kritisk tenkning er for at elevene skal bli deltagende og engasjerte medborgere. Dette er blant annet presisert under kjerneelementene i faget. «Elevane skal kunne innhente og bruke informasjon frå ulike typar historiske, geografiske og samfunnskunnskaplege kjelder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn, til ulike tider, og i sitt eige liv. Dei skal og kunne vurdere kritisk om kjeldene er pålitelige og relevante.» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her vil jeg legge til at det ikke nødvendigvis er nødvendig at kildene både skal være relevante og pålitelige. Man kan også lære mye om kildekritikk og om det man undersøker av upålitelige kilder, så lenge man stiller riktig spørsmål til kilden. Derfor henger ikke alltid disse to begrepene sammen. Kildekritikk og kritisk tenkning dukker også opp under de grunnleggende ferdighetene i den nye læreplanen der det å reflektere kritisk går inn under ferdigheten «Å kunne lese» og digital kildekritikk og finne, behandle og navigere i digitale kilder går inn under «Digitale ferdigheter». (Kunnskapsdepartementet, 2019)

Læreplanen i samfunnsfag etter 10. trinn har også et kompetansemål som tar for seg kildekritikk. «Målet for opplæringa er at eleven skal kunne vurdere på kva måte ulike kjelder gir informasjon om eit samfunnsfagleg tema, og reflektere over korleis algoritmar, einsretta kjelder eller mangel på kjelder kan prege forståinga vår.» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Som man ser, er kritisk tenkning og kildekritikk godt dekket i den nye læreplanen. Men hva er egentlig kildekritikk og kritisk tenkning? Og hvordan henger disse to sammen?

Kildekritikk som begrep defineres hos Store Norske Leksikon som «å vurdere avsendere av et stykke informasjon og hvor troverdig informasjonen er.» (Orgeret, 2021). Det er vanlig å ta for seg to punkter når man skal vurdere en kilde. Hvem er kilden, og hvor troverdig er det som sies akkurat her? På Nasjonal Digital Læringsarenas hjemmeside (ndla.no) bruker de en forkortelse som kalles «TONE» der hver bokstav i ordet representerer et nøkkelord i arbeidet med kildekritikk: Troverdig, Objektiv, Nøyaktig og Egnet. (Overland, 2018). Denne forkortelsen er godt brukt i skolen, og de aller fleste elever kjenner til «TONE»-begrepet. Tanken er at hvis kilden tåler TONEs kritiske øyne så er det en «god» kilde. Det betyr ikke nødvendigvis at dette er den riktige måten å behandle kilder på, men jeg velger å ta med «TONE» fordi dette er et av de første møtene elevene har med kildekritikk. Det er også gjerne slik at «TONE» først og fremst benyttes når elevene arbeider med læringsressurser, og når de har i oppgave å finne kilder til temaer i klasserommet, og ikke nødvendigvis i arbeidet med historiske kilder, eller når de, som i denne masteren, skal arbeide med historisk spillefilm som kilde og læringsressurs.

2.6.1 Materielt og funksjonelt kildesyn

Synet på kilder har også endret seg i årenes løp. Før i tiden skilte man i større grad mellom gode og dårlige kilder. I boka «Å gripe fortida – innføring i historisk forståing og metode», (Andresen et al., 2015) skriver forfatteren av kapittelet «Kildekunnskap» at «De gode (kildene) fortalte hva som hadde skjedd, fakta rett og slett; de fortalte mest mulig sant om et spesielt saksforhold. Dette var de kildene historikerne skulle bygge på. Dårlige kilder fortalte usant eller lite troverdig og burde forkastes.» (Andresen et al, 2015, s. 44). Denne måten å se kilder på ble kalt materielt kildesyn. En kilde kunne kun brukes til å si noe om bestemte ting. Dette kildesynet ble etter hvert erstattet av funksjonelt kildesyn. «Det innebærer at en kilde alltid er en kilde til noe; til det spørsmålet historikeren stiller.» (Andresen et al, 2015, s.45). Lund definerer funksjonelt kildesyn som: «Alt som er tilbake fra fortiden, og som kan gi svar på våre spørsmål, er altså mulige kilder.» (Lund, 2016, s. 96) I boka «Å gripe fortida» trekkes det frem at kildens sannhet ikke er like viktig som hvordan kilden kan kaste lys over et gitt spørsmål. For som regel kan det være flere sider av en sak og «Det som kan være sant for en kildeskaper kan være feil for en annen.» (Andresen et al., 2015, s. 46) Akkurat dette har man flere eksempler på i nyhetsbildet nå i 2022. For eksempel kan man se at den russiske propagandaen ikke forteller sannheten om hva som foregår i Ukraina, men den russiske propagandaen kan likevel brukes som en kilde til noe. Det kommer bare an på hvilket spørsmål man

stiller seg, og hva man vil undersøke. På samme måte må man alltid vurdere hvor kildene kommer fra, hvem som er kilden og hva kildeformidleren vil oppnå med kilden. Når man leser bøker, intervjuer eller ser filmer eller dokumentarer om andre verdenskrig er det ikke hundre prosent sikkert at de som forteller om hendelsene de selv var med på forteller den helt korrekt. Noen ganger husker man feil, andre ganger vil man kanskje dekke over handlinger man ikke er så stolte av å ha deltatt i. Dette blir også understreket i samme bok under kapittelet «Kritikk og tolkning»: «Det å ha vært øyevitne er selvsagt ikke noen garanti for at man kan gi en nøytral og pålitelig beskrivelse av et fenomen. Sympatier og antipatier kan virke inn på selve forståelsen av det man ser, og farge gjengivelsen.» (Andresen et al., 2015, s. 75). Dette er viktig å huske på når man driver med kildekritikk. Hvis man ikke selv var til stede under den historiske hendelsen eller perioden kan man aldri stole ett hundre prosent på en kilde, og kanskje ikke en gang om man var til stede. «Å fortelle historien akkurat slik den skjedde, helt sant, er ikke mulig. Historikere flest deler likevel et ønske om å fortelle historien så sant som mulig.» (Andresen et al., 2015, s. 91) Derfor er det heller ingenting i veien for at man begynner å bruke historiske spillefilmer som kilder på lik linje som skolebøker og dokumentarer. Det er ingen garanti for at en person fra fortiden som har gitt et intervju etter en hendelse forteller historien akkurat slik den skjedde. Dessuten kan man få bredere kunnskap om man benytter seg av både historiske spillefilmer og øyenvitner/tidsvitner som kilder. Man stiller tross alt forskjellige spørsmål til disse to forskjellige typen kilder, og vil derfor sitte igjen med en bredere forståelse av de historiske hendelsene.

2.6.2 Film som kilde

Når man bruker film som kilde eller læringsressurs må man både som lærer og elev være klar over både potensialet som ligger i bruken av film, men også de filmatiske grepene filmskaperne har tatt. Filmskaperne gjør dramaturgiske valg når de skal fortelle en historie på film, og film som medium har også tidsbegrensninger. Derfor er det viktig å være klar over hvilke dramaturgiske valg som har blitt tatt i møtet med hver enkelt film. I noen filmer kan dette være komprimering av tid, altså at hendelser blir lagt tettere opp mot hverandre enn de egentlig skjedde, at hendelser skjer i en annen rekkefølge enn de gjorde i virkeligheten, at enkelte personer er fjernet fra historien, at noen personer er sammenslått av flere andre historiske personer eller at det opptrer fiktive personer eller personer som representerer grupper eller enkeltindivider som har blitt anonymisert. «Noen ganger diktes det altså av nødvendighet for å få sammenheng i historien eller troverdighet i

karaktertegningen, andre ganger fremhever diktningen også biografens eller filmskaperens lynne og særlige blikk på personen som står i sentrum.» (Brinch et al., 2016, s. 82) Er så dette problematisk for bruken av historiske spillefilmer som læringsressurser eller historiske kilder? Ikke nødvendigvis, og ikke om de brukes på en historisk bevisst og riktig måte der man stiller riktig spørsmål til kilden. Erik Lund sier følgende om dette i «Historiedidaktikk» (2016): «At historiske spillefilmer ikke er korrekte og er laget med bestemte formål, må ikke hindre at de brukes i historiefaget. Slike filmer kan øke interessen for emnet og gir god trening i kildekritisk analyse anvendt på film» (Lund, 2016, s. 176). Som nevnt tidligere i kapittelet er historiske filmer og tv-serier med på å påvirke vårt forhold til fortiden på, og derfor er kildekritikk og kritisk tenkning viktige verktøy i møte med historiske spillefilmer. «En viktig del av historiefaget består i å rette et undersøkende blikk mot fagets fremstillinger av fortiden, og et tilsvarende undersøkende blikk er relevant og av betydning også for den formidlingen som foregår på kinolerretet eller tv-skjerm.» (Brinch et al., 2016, s. 9)

2.6.3 Tolkninger

Til slutt vil jeg si litt om ulike tolkninger av historiske hendelser. For finnes det én fasit på hva som egentlig skjedde i den historiske hendelsen? Hva skal man for eksempel tro om filmen Max Manus når tidsvitner, venner og familie av Max Manus hevder at filmen gir et godt bilde på hva som egentlig skjedde i motstandsbevegelsen under andre verdenskrig, mens historiker Lars Borgersrud hevder at filmen ikke gir et godt bilde av hva som foregikk under krigen, og at «Max Manus ville ha snudd seg i graven» (Holmene, 2008). «Å gripe fortida» (2015) stiller og svarer på spørsmålet: «Er det et problem at det finnes flere tolkninger av en sak? Tvert imot, i historiefaglig forstand er det heller en av grunnlagene for at historie er et vitenskapsfag» (Andresen et al., 2015, s. 64). Det at man har flere kilder og tolkninger til samme historiske periode, person og hendelse gir et bedre grunnlag til å komme nærmere sannheten om hva som skjedde, og hvordan det skjedde. Dessuten vil alltid historiefortellinger være subjektiv til en viss grad. Å tolke en kilde betyr også å forstå hvem som er kilden, og hvilket syn kilden hadde på hendelsen/personen/tiden. Og som det står i «Forestillinger om fortid» (2016) om bruken av historiske filmer som kilder: «Kildene kan aldri si alt; noe vil alltid måtte legges til, noe vil alltid være basert på manusforfatterens eller filmskaperens fortolkninger.» (Brinch et al., 2016, s. 81). Her vil jeg understreke ordet «noe». Det er tross alt ikke sånn at en historisk spillefilm har en gyldig fremstilling, om alt bare er noe filmskaperne har funnet på. Selv om noe må legges til, vil mesteparten være basert på andre kilder som tidsvitner, samtaler

med historikere, arkivopptak, tekster fra arkivet, fagbøker og/eller biografier. Uten disse kildene som grunnlag kan man ikke kalle det en historisk spillefilm, da er det en fiksjonsfilm.

3 Metode

Dette kapittelet handler om hvilke forskningsmetoder jeg har valgt å bruke i masteroppgaven min. Jeg har i masteren min valgt å lage et undervisningsopplegg, og intervjuere lærere både før og etter gjennomføringen av opplegget. Jeg gjennomfører undervisningsopplegget i en av klassene, og observerer de andre lærerne og klassene når de gjennomfører. Empirien blir altså samlet inn gjennom både intervju og gjennomføring av opplegg. I den forbindelse vil jeg utdype hvorfor valget mitt har falt på kvalitativ forskning der jeg bruker intervju og en slags forskning i skjæringspunktet mellom aksjonsforskning og designbasert metode. Men for å tydeliggjøre hvorfor jeg landet på akkurat denne metoden, vil jeg se på de to forskningsmetodene kvalitativ og kvantitativ forskning generelt. Det vil forklare hvorfor jeg har valgt nettopp denne metoden.

3.1 Ulike metodiske tilnærminger

Det finnes flere typer forskningsdesign, men det vanligste er å dele dem inn i to grupper. Kvantitativ forskning, og kvalitativ forskning. Kvantitativ kommer av substantivet kvantitet som betyr mengde eller størrelse (Nilstun, 2021). Med denne typen metoder undersøker man gjerne fenomener, forhold eller ting, og så gir man disse fenomenene en tallverdi. Johannessen, Tuft og Christoffersen sier i sin bok «Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode» (2016) at: «Det som kjennetegner kvantitative metoder, er at dataene foreligger i en form som gjør at de kan telles. Dataene analyseres da statistisk; det foretas altså en tallmessig beskrivelse.» (Johannessen et al., 2016, s.279) I kvantitativ forskning har man gjerne mange enheter man samler inn talldata fra. En metode er å sende ut et spørreskjema til en populasjon eller et utvalg i befolkningen, samle inn svarene, og analysere disse svarene og tallene for å kunne si noe om sammenhenger i svarene. Når det gjelder kvalitativ forskning forholder man seg til færre enheter, data, enklere datainnsamling, og man går mer i dybden av svarene man samler inn. Selv om datainnsamlingen anses som enklere enn ved kvantitativ forskning, er analysen gjerne mer kompleks og arbeidskrevende. Postholm og Jacobsen sier følgende om prosessen i kvalitative studier i «Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen» (2018): «Datamaterialet i kvalitative studier er ofte omfattende, og i analyseprosessen gjelder det å få en oversikt over dette materialet, slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 239) En kvalitativ datainnsamling kan inneholde intervju, observasjon, dokumenter eller transkripsjoner, og dataen man får inn kan for

eksempel analyseres som narrativ analyse, innholdsanalyse, tematisk analyse eller en annen type analyse, da det finnes flere mulige analyser å benytte seg av.. Man kan, for å forenkle forskjellen, si at man i kvalitativ forskning, i motsetningen til kvantitativ forskning, vektlegger «ord» og ikke resultater basert på «tall» når man samler inn og analyserer data.

3.2 Valg av min metode

Jeg har på bakgrunn av det jeg har lært om forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ forskning landet på at den mest fruktbare måten å samle inn data som kan besvare problemstillingen min er å benytte meg av kvalitativ metode. Dette fordi forskningsspørsmålet mitt krever både samtaler med lærere, utprøving av undervisningsopplegg, samt vektlegging av ord. For å få et godt svar på problemstillingen min er det nødvendig at jeg går i dybden på det jeg undersøker, med få enheter, heller enn å søke ut i bredden med mange enheter, slik man gjør i kvantitativ forskning. I kvantitativ forskning ville man kanskje ha sendt ut et spørreskjema til 100 lærere, der målet hadde vært å finne ut hvilken undervisning med historisk spillefilm som kunne ha økt kompetansen i kritisk tenkning eller noe lignende. Jeg kunne fått svar på hvor mange av 100 lærere som bruker film som barnevakt, hvor mange som lager et pedagogisk opplegg rundt en historisk spillefilm, hvor mange som ser potensialet i bruken av film, hvor mange som har god eller dårlig erfaring med bruk av film i klasserommet og så videre.

3.2.1 Kvalitativ forskning

Michèle Lamont og Patricia White laget i 2005 et sett med kvalitetskriterier for evaluering av kvalitative studier, som ble gjengitt i David Silvermans bok «Qualitative research: issues of theory, method and practise» i 2011. I disse kriteriene tar Lamont og White for seg hva en god kvalitativ studie må inneha:

- Bygge på tidligere forskning
- Tydeliggjøre sammenhengen mellom teori og data
- Diskutere alternative forklaringer og negative eksempler
- Klargjøre begreper
- Vise tydelig hvordan data er samlet inn og hvordan analysen er gjennomført.
- Presentere studiens intellektuelle, sosiale og politiske betydning

- Diskutere resultatenes generaliserbarhet eller betydning utover enkelttilfellene som er undersøkt.
- Drøfte studienes begrensninger

(Lamont & White, 2005; gjengitt i Silverman, 2011, s. 356)

Selv om ikke alle punktene til Silverman får like stort fokus i min studie, vil jeg være innom de fleste kriteriene. Eksempelvis vil ikke den politiske betydningen av studiet komme frem, men både den sosiale og intellektuelle betydningen vil jeg komme inn på. I masterprosjektet mitt vektlegger jeg tidligere forskning gjennomgående. Både i teorikapittelet, funnkapittelet og i drøftetekapittelet. Dette er viktig for å kunne se tilbake på hva tidligere forskere på feltet har kommet frem til, samt for ikke å finne opp kruttet på nytt. Jeg synes også det er viktig å tydeliggjøre sammenheng mellom teori og data, for å kunne gi dataen jeg samler inn en teoretisk tyngde. En annen ting som er viktig i all forskning, ikke minst i den kvalitative, er å kunne diskutere alternative forklaringer og negative eksempler. Det er ikke alltid man får de svarene man ønsker i innsamlingsdelen av forskningen, og det kan hende at du får overraskende svar når du begynner å lete. Derfor er det viktig å gå inn med et åpent sinn og å være klar over at du ikke vet svaret på spørsmålet du stiller på forhånd.

3.2.2 Aksjonsforskning

Ønsket med denne forskningen var, ikke kun å undersøke og observere et felt, men å forsøke å skape nye tanker, idéer og måter man ser undervisning på. Dette er årsaken til at en av metodene som ble valgt til forskningen var aksjonsforskning. Jeg ville inn og forsøke å endre en praksis rundt en læringsressurs som ikke utnyttet den til det fulle. Dette er selve kjernen i aksjonsforskningen, det å påvirke. Forståelsen av begrepet ligger i ordet «Aksjon», som i seg selv betyr å ta tak i noe, å gjøre noe aktivt. Tom Tiller definerte begrepet «Aksjonsforskning» som «...et helhetlig forskningsopplegg av konstruktiv karakter, hvor forskeren deltar i forandrende inngrep i det studerende feltet.» (Tiller, 1999) Formålet er altså en endring i feltet. Det som er vanlig i aksjonsforskning er å forholde seg til metodikk og teori, lage et design for så å koble dette sammen. Målet med denne typen forskning skal være at praksisen rundt det man forsker på skal bli bedre. Dette skjer gjennom samarbeid med feltet man forsker med og det å kunne bidra med kunnskap i feltet.

Det finnes flere aksjonsforskningsmetoder. Forskerne Carr og Kemmis drøftet seg i 1986 frem til tre hovedformer innen aksjonsforskning.

1. Teknisk aksjonsforskning: Der forsker bestemmer retningen på et forberedt produkt og effektiviteten er sentral. Skolens folk blir medløpere til det forsker bestemmer. Forsker betegnes som eksperten.
2. Praktisk aksjonsforskning: Hvor skole og forsker samarbeider. Det fokuseres på å utvikle den praktiske dømmekraften til lærere og forsker ut fra en refleksjon de samarbeider om. Forskerrollen er mer veiledende preget.
3. Frigjørende aksjonsforskning: Tar utgangspunkt i å få til en forbedret praksis der deltakerne selv tar ansvar og utfordringer kommer innenfra skolen. Prosessen må ikke nødvendigvis ledes av noen utenfra, men det knyttes noen minimumskrav til deltakerens styring, kritisk selvrefleksjon og systematikk. Forskerrolle er likeverdig med praktikerrolle.

(Carr & Kemmis, s. 202-204 1986)

Her er tanken å legge seg midt imellom nummer 2 og nummer 3. Forskingen vil et slags samarbeid med deltakerne med forsker som veileder, og ønsket om at både deltakerne og forskeren bruker kritisk selvrefleksjon og systematikk, og at forskerrollen til en viss grad under gjennomføringen av undervisningsopplegget vil være likeverdig med praktikerrollen.

Selv om det legges mye vekt på samarbeid mellom forsker og deltakere, er det samtidig viktig å være bevisst forskerrollen. I aksjonsforskning skal ikke forskeren bare hente inn data, men også delta aktivt i feltet som studeres. Forskeren må gjøre forberedelser, samarbeide godt og tett med deltakerne underveis gjennom dialog og gjensidig tillit, og til slutt gjøre et etterarbeid der det som har blitt forsket på bearbeides og tolkes.

I aksjonsforskning er det ofte også slik at man går inn og forsker/gjennomfører et undervisningsopplegg, før man så går tilbake og endrer eller forbedrer deler av opplegget. Dette vil det ikke bli tid til i min forskning, da den vil foregå i en kort begrenset tidsperiode. Men jeg vil ha muligheten til å reflektere over gjennomføringer i noen av klassene, for så å forbedre enkelte deler av opplegget før det blir gjennomført på neste klasse. Men siden det ikke er tid nok til å gjennomføre slike runder slik det er ment gjennom aksjonsforskning, velger jeg å bruke aksjonsforskning sammen med designbasert forskning.

3.2.3 Designbasert metode

Noe av det jeg er ute etter i min forskning er å se om det går an å bruke flere kilder enn de kildene man vanligvis bruker i undervisningen i skolen. I en forskning gjort av Katharina Düerkop i tyske skoler kom hun frem til at kildene som stort sett ble brukt i litteraturundervisningen var skrevne mediakilder. Hun peker på at litteraturundervisningen ikke utnytter livserfaringen til elevene med dagens audio- og visuelle medier på en god nok måte, selv om mange litteraturrelaterte temaer kan læres gjennom disse mediene også. (Bakker, 2018, s. 232). Det var i hennes tilfelle snakk om litteraturundervisning i tysk-faget i Tyskland, men det hun tar opp er generaliserbart og overførbart også til samfunnsfag-og historieundervisning, da det handler om å bruke elevenes livserfaring og dagens medier for å finne andre veier til læring. Noe av det samme trekker også Lund fram i sin bok «Historiedidaktikk» (2016), der han mener dette også gjelder historiefaget, fordi film og tv former historiebevisstheten til elevene mer enn det skolen gjør (Lund, 2016, s. 173). Han legger mer vekt på formingen av elevenes historiebevissthet, og ikke fullt så mye på livserfaring, selv om det i sitatet ligger at han henviser til elevenes møte med historie gjennom film og tv i livene utenfor skolen.

Så hvorfor velger jeg å bruke designbasert metode i min forskning? For å gi en god forklaring vil jeg først gå litt inn på hva designbasert metode er. Begrepet forklares ganske godt i Arthur Bakkers bok «Design Research in Education – A practical guide for early career researchers» (2018) Noe av det første han trekker frem når han snakker om designbasert metode er at det handler om å finne en måte undervisningen kan være, eller også burde være. Og det er akkurat dette jeg vil prøve å oppnå med min forskning. Jeg vil at skolen skal kunne løfte blikket litt, og se verdien av å bruke film mer aktivt inn mot læring og dermed endre hvordan man bruker historiske filmer i undervisningen. Bakker forklarer det som er typisk med designbasert metode som «ønske om å løse et problem. Forskeren ser et potensiale i ny undervisnings- og læringsteknologi, eller argumenterer for behovet til å hjelpe elevene med å utvikle egenskaper de vil komme til å trenge i fremtiden» (Bakker, 2018, s. 3). I designbasert metode har altså forskerrollen en mer styrende ekspertrolle, i motsetning til aksjonsforskning der forskeren samarbeider mer med skolen og deltakerne. Dette henger også sammen med hva Vygotski sier om lærerens oppgave, gjengitt i Bakkers bok: «Læreren må fokusere arbeidet sitt, ikke på gårsdagens utvikling i barnet, men morgendagens» (Bakker, 2018, s. 3). Utdanningsforskeren Tjeerd Plomp definerte i 2010 designbasert forskning som «Systematisk studie av design, utvikling og evaluering av utdanningsinngrep.». (Bakker, 2018, s. 4) Jeg vil i min forskning gjøre nettopp dette. Jeg har designet et opplegg gjennom teori på temaet bruk av film i

samfunnsfagundervisning og intervjuer med lærere som jeg så utviklet og prøvde ut. Til slutt jeg evaluerte dette utdanningsinngrepet. Målet er, i følge Plomp å utvikle kunnskapen om disse utdanningsverktøyene, og utvikle bruken av dem. Jeg har, som nevnt tidligere, tenkt å kombinere denne metoden med aksjonsforskning. Hva aksjonsforskning går ut på har jeg gjort rede for, men grunnen til at jeg kombinerer disse to er at de, ifølge Bakker, lett kan sammenlignes som metoder. Derfor er også grensen mellom disse to av og til litt vanskelige å se. Som nevnt gjennomfører jeg forskningen ved å intervjuer lærere, presentere et undervisningsopplegg, gjennomføre opplegget i klasser med lærerne, for så å analysere resultatet. Dette er i tråd med hva Bakker trekker frem som en mulig gjennomføring av designbasert metode: «Det er mulig at man i en designbasert forskning først bruker et spørreskjema for å gjennomføre en problem- eller behovsanalyse, gjør en case-study av en lærer som bruker ditt design, og evaluerer resultatet for å identifisere læringseffekten» (Bakker, 2018, s. 7). Jeg har laget et undervisningsopplegg som skal gi elevene et læringsutbytte innen historiebevissthet, historisk empati og kildekritikk. Opplegget jeg laget baserer seg på allerede teoretiske funn i feltet, og skal tilføre ny teori til nevnte felt. Bakker definerer også designbasert forskning som en «inngripende forskning». Definisjonen på «Inngripende forskning er: «... forskning som griper inn i det som skjer helt naturlig. Forskeren manipulerer bevisst en tilstand eller underviser etter visse teoretiske ideer.» (Bakker, 2018, s. 10). Dette er da altså den designbaserte metoden av forskningen min. Aksjonsforskningsdelen består i, som nevnt tidligere, å «løse et praktisk problem og forsøke å skape praktiske retningslinjer» (Bakker, 2018, s.15). Med min forskning skal elevene og lærerne sitte igjen med ulike nye praktiske retningslinjer om hvordan man kan bruke historiske spillefilmer i undervisningssammenheng på en didaktisk måte som gir læringsutbytte. Slik henger altså kombinasjonen av disse metodene sammen. Jeg ønsker å skape en ny måte å bruke kilder og læringsverktøy på ved å gripe inn i og forandre hvordan undervisningen tidligere har vært, og hvordan læring skjer. Bakker skriver at læreren kan være forsker i begge metodene. Forskjellen er at forskeren ikke observerer i aksjonsforskning, mens læreren kan (men behøver ikke) å være det i designbasert metode. En annen forskjell i metodene er at fokuset i designbasert forskning er designet i seg selv, mens fokuset i aksjonsforskning er handling og endring. (Bakker, 2018, s. 15).

Til sist i dette underkapittelet om designbasert metode vil jeg ta for meg Bakkers fem hovedkarakteristikker for designbasert metode.

1. Formålet er å utvikle teorier om læring og verktøy som er designet for å støtte læringen.

2. Den er inngripende. Hvis du vil endre noe må du forstå det, og hvis du vil forstå noe må du endre det.
3. Designforskning har komponenter som ser seg både fremover og bakover, og disse trenger ikke å være motstridende, men foregå samtidig. Ved å implementere hypotetisk læring konfronterer forskeren gjetninger med den faktiske læringen forskeren observerer.
4. Designbasert forskning har en syklisk natur: Forberedelse og designfasen, læringseksperimentet og den retrospektive analysen. Analysen skaper gjerne en ny syklus. Designbasert forskning er også åpen for uventede variasjoner for å se hvor sterke ideene deres er.
5. Teorien som utvikles må settes ut i aksjon og ikke kun brukes som teori. Teorien skal også helst kunne overføres til andre tema eller når det kommer til skole: andre fag.

(Bakker, 2018, s. 18)

Alle disse punktene vil til en viss grad bli tatt i bruk i forskningen min. Tanken er å ende opp med et verktøy som skal støtte læring (1), og jeg ønsker å endre noe, i dette tilfellet praksisen rundt bruken av film i klasserommet (2), jeg kommer til å se bakover i tidligere forskning og gjennomføring av undervisningsopplegg i de første klassene, samtidig som jeg tenker fremover for å se hva som kan forbedres, og jeg er åpen for å prøve og feile (3), det fjerde punktet vil i mitt tilfelle være ganske likt punkt tre, da jeg ikke har nok tid til å jobbe med det i en masteroppgave, men heller lære av feil, og forbedre deler av undervisningsopplegget (4), og forhåpentligvis vil jeg ende opp med en teori som er overførbart til andre temaer (5).

3.3 Utvalg

Det var helt uproblematisk å velge ut deltakere til forskningen. Ettersom temaet til undervisningsopplegget var andre verdenskrig i Norge, ga valget seg selv. Jeg har valgt å forske på min tidligere praksisskole, som jeg i tillegg fikk jobb som tilkallingsvikar ved etter endt praksisperiode. Grunnen til dette er fordi jeg allerede har kjennskap til hvordan skolen arbeider, og fordi jeg har relasjoner til skolens ledelse og noen av de ansatte. På den måten fikk jeg lett innpass med studiet mitt, jeg ble vist tillit, og det var uproblematisk å få med lærerne på hele åttende trinn i forskningen. På skolen jeg utførte forskningen har de temaet andre verdenskrig i åttende klasse i samfunnsfag, og på trinnet er det fem samfunnsfaglærere. Derfor var det kun for meg å sende en

forespørsel til disse fem lærerne for å høre om de var interesserte i å bidra som deltakere i masteren min. Samtlige av de fem ble opplyst om at de kunne takke nei, men alle valgte å bli med på forskningsprosjektet mitt. Alle skrev under og leverte samtykkeskjemaet fra NSD (Vedlegg 1), som jeg hadde fått fra NSDs hjemmesider etter godkjent søknad. (Vedlegg 2)

Det at utvalget endte på fem personer gjorde at jeg kunne gjennomføre det semi-strukturerte intervjuet med lærerne som fokusgruppe-intervju. Det at deltakerne i denne fokusgruppen også kjente hverandre var en fordel, da jeg kunne anse dem som likestilte deltakere som verken var redde for å ta ordet eller å la andre komme til orde. Planen var å intervju alle fem deltakere sammen i et fokusgruppeintervju, men det var kun to av deltakerne som hadde mulighet til å stille til det innledende intervjuet. Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 5.

Siden utvalget allerede var gjort for meg i og med at det var fem lærere på trinnet og alle sa ja, var også utvalget innenfor alder og kjønn gjort for meg. Alle deltakerne var i 20 årene eller 30 årene og det var én mannlig og fire kvinnelige deltakere.

3.4 Planlegging

Det var ulike årsaker til at jeg valgte å snakke med en gruppe lærere ved 8. trinn på samme skole. Den ene grunnen var at jeg enkelt kunne samle alle lærerne i samme rom for å diskutere den didaktiske bruken av film i undervisningen uten at noen trengte å reise bort fra arbeidsplassen sin, en annen var at jeg så det som en fordel at lærerne kjente hverandre og kunne snakke åpent og fritt rundt temaet. Den siste årsaken jeg vil ta med er at de jobber i samme samfunnsfagsteam og derfor planlegger når de skal arbeide med tema sammen, og hva de skal fokusere på. Derfor visste jeg at jeg kunne få med flere lærere i samme tidsperiode. Det som viste seg å være en liten utfordring med skolen jeg valgte var at de ikke skulle begynne å undervise om andre verdenskrig før månedsskiftet mars/april i 2022. Dette førte til at den praktiske forskningsdelen av oppgaven min først kom et stykke ut i prosessen.

Planen min var å lage et undervisningsopplegg om andre verdenskrig i Norge der målet var at elevene skulle lære mer om temaet gjennom filmen «Max Manus» (2008). Jeg skulle før gjennomføringen av undervisningsopplegget sette meg ned og samtale med lærerne for å høre litt

om hvordan de brukte historiske spillefilmer i sin undervisning. Til dette hadde jeg laget en intervjuguide (vedlegg 3), samt notater fra diverse teori på området (vedlegg 4) Jeg valgte å forberede meg på å bruke et semi-strukturert intervju, da dette har som målsetting å forstå deltakernes perspektiv. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226) I følge Postholm & Jacobsen (2018) bør man i et semi-strukturert intervju ha temaer og forslag til spørsmål klare på forhånd, men spørsmålene trenger ikke å komme i en gitt rekkefølge. De skal stilles der de er naturlige å komme med dem. I denne typen intervju skal også forskeren være åpen for at det kan komme temaer eller spørsmål tilbake fra deltakerne som forskeren ikke hadde tenkt på. Noen spørsmål kan også kreve uforutsette oppfølgingsspørsmål som forskeren ikke har notert ned på forhånd. Denne måten å gjøre et intervju på kalles «abduksjon», en pendling mellom induksjon og deduksjon. Altså å gå mellom å trekke en slutning basert på hva du vet om et tema, og å trekke en slutning på bakgrunn av erfaring (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 226)

Etter at intervjuet var ferdig, var planen å presentere undervisningsopplegget (vedlegg 5). Opplegget består av en hovedside med tidsplan, temaer og oppgaver til elevene. I tillegg hadde jeg laget ressurser til de ulike temaene lærerne skulle ta med elevene i plenum (vedlegg 6), og ressurser som elevene skulle få utdelt til arbeid med oppgavene (vedlegg 7). Her ønsket jeg å gå igjennom undervisningsopplegget med lærerne på forhånd for å høre om de hadde innspill på hva de tenkte ville fungere og ikke, og om det var noe de mente jeg burde endre på for å effektivisere læringen og undervisningen.

Etter dette intervjuet skulle arbeide med å revidere undervisningsopplegget etter innspillene før jeg sendte dem ut i sin ferdige form til lærerne igjen. Planen var da å gjennomføre undervisningsopplegget for elevene uken etter. 4 av lærerne skulle gjennomføre opplegget selv, mens jeg skulle få ansvaret for å kjøre opplegget på en egen klasse.

Etter gjennomført undervisningsopplegg i alle klassene ønsket jeg å ha en avsluttende samtale med lærerne for å høre hvordan de synes undervisningsopplegget hadde fungert. Det er gjennom føringen i praksis av undervisningsopplegget mye av min analyse og drøfting skal basere seg på, og derfor anså jeg dette som en viktig del av forskningen min.

3.5 Utførelse

Det semi-strukturerte fokusgruppeintervjuet skulle tas opp med båndopptaker. Dette valget ble gjort for at jeg som forsker skulle kunne delta i en friere rolle i intervjuet/samtalen, i stedet for å sitte med nesa i blokka for å notere. Det ble heller ikke satt av mer tid enn femti minutter, så derfor var det også viktig at jeg holdt meg til et stramt tidsskjema for å komme gjennom spørsmålene mine samtidig som jeg holdt intervjuet åpent for andre innspill og spørsmål fra deltakerne. Derfor valgte jeg å lage en tidsplan for intervjuet mitt, basert på intervjuguiden jeg hadde laget. Jeg hadde på forhånd avtalt med deltakeren som var fagansvarlig om når vi skulle gjennomføre det innledende fokusgruppeintervjuet, og fagansvarlig fikk i oppdrag å viderebringe informasjon om hvor og når intervjuet skulle finne sted til de fire andre deltakerne

3.5.1 Gjennomføring av innledende intervju

Da innledende intervju skulle gjennomføres dukket to av deltakerne opp. En av deltakerne var hjemme med sykt barn, en hadde et annet møte den skulle på og fagansvarlig var møteleder i en annen gruppe og kunne derfor heller ikke stille. Derfor endte jeg opp med et fokusgruppeintervju med to av de fem deltakere som skulle delta i forskningsprosjektet mitt. Jeg hadde med intervjuguide, samt notater over teori som kunne brukes for å eventuelt støtte eller utfordre deltakerne på noen punkter. I tillegg skulle disse notatene hjelpe meg med å besvare eventuelle teoretiske eller begreps spørsmål deltakerne måtte ha. Innledningsvis valgte jeg å snakke løst og fast med deltakerne før jeg satte på opptaket. Dette for å få praten i gang og løse opp stemningen. Jeg valgte da også å informere dem om hva praten skulle handle om, og hvilke temaer vi skulle innom. Dette valgte jeg å innlemme dem i slik at de allerede da kunne begynne å danne seg noen tanker og meninger rundt temaet og spørsmålene, og derfor være mer forberedt når spørsmålene kom. Dette viste seg å være et godt grep, og begge deltakerne snakket åpent rundt temaet og svarte godt på spørsmålene de fikk. Underveis i intervjuet valgte jeg også bort noen av spørsmålene jeg hadde forberedt til intervjuguiden. Delvis fordi deltakerne svarte på spørsmålene gjennom andre spørsmål, og delvis fordi de ikke viste seg å være relevante i samtalen vi hadde. Jeg var også ganske delaktig i måten jeg stilte oppfølgingsspørsmål på, og tok også ordet selv, om jeg merket at det var noe jeg måtte oppklare, eller at deltakerne gikk seg litt fast i praten. Deltakerne forholdt seg både til meg som intervjuer og hverandre som kollegaer og samtalepartnere. Dette førte til at praten stort

sett fløt veldig godt, og jeg følte at jeg satt igjen med svar jeg ville få god nytte av i forskningsdelen. Både i gjennomføringen av undervisningsopplegget og i analysen av intervjuet. Etter at opptaket var over, valgte jeg å sette deltakerne inn i undervisningsopplegget og undervisningsmaterialet jeg hadde forberedt. Dette var et stort og omfattende opplegg som jeg hadde lagt inn i OneNote, som er programmet skolen bruker til å legge ut oppgaver, undervisningsopplegg og ressurser til elevene på. Vi fikk ikke mye tid, men deltakerne fikk beskjed om å se litt på det selv også, og rette eventuelle spørsmål de måtte ha rundt opplegget direkte til meg via mail eller telefon. Dette for å holde en åpen linje, og en mulighet til å oppklare det de eventuelt skulle lure på. Jeg fikk ingen telefoner eller mail, men det ble opprettet en gruppechat på Teams, der jeg kunne veilede deltakerne, noe jeg gjorde til en viss grad.

Etter intervjuet begynte jeg på arbeidet med å transkribere intervjuet. I transkriberingen valgte jeg, i henhold til avtalen med NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste), å anonymisere deltakerne. Dette hadde jeg også avklart med deltakerne på forhånd, som også hadde skrevet under på samtykkeskjema om at de ville bli anonymisert i oppgaven. Jeg ga disse deltakerne kodenavnene L1 og L2, og samtidig passet jeg på å fordele L3-L5 på de tre andre deltakerne som ikke var tilstede på intervjuet. Jeg valgte også å endre én ting i transkriberingen fra det som ble sagt i opptaket. Det var da L1 sa navnet til L2. Dette navnet har i transkriberingen blitt endret til L2. Intervjuet hadde en lengde på 38 minutter og 2 sekunder, og transkriberingen endte på 7990 ord. Jeg valgte i analysedelen å kun bruke transkriberingsdokumentet som kilde til intervjuet, og se bort fra dialekter, kjønn og lyder som «Hmm», «Mhm» og «Eeh». Derfor vil også noen av sitatene i analysedelen ikke være helt slik de ble sagt, men mer essensen av det deltakerne sa, uten at jeg har tillagt deltakerne meninger de ikke har. Dette ble gjort fordi verken dialekt, kjønn eller små hjelpeord, gjentakelser og lyder legger til eller trekker fra noe av meningen bak sitatene. Ingen viktig informasjon har gått tapt, og det blir heller ikke lagt ord i munnen på lærerne som de ikke vil kunne kjenne seg igjen i. Hele tekstgrunnlaget til analysen (transkriberingen) ligger som vedlegg til oppgaven (vedlegg 8).

3.5.2 Gjennomføring av undervisningsopplegg

For å kunne gjennomføre undervisningsopplegget i alle fem paralleller, måtte jeg planlegge godt og gjøre tydelige avtaler med deltakerne. Jeg hadde på forhånd avtalt å gjennomføre undervisningen i

én klasse, og primært observere i de fire andre. Jeg tok også en kjapp brief med lærerne før de skulle inn i klasserommene, for å svare på spørsmål de måtte ha, eller om det var noe som var uklart. I tillegg skrev jeg ut ressursheftene som elevene skulle få utdelt i timen. Det var altså viktig at deltakerne som skulle undervise, inkludert meg selv, stilte godt forberedt og var satt godt nok inn i stoffet. I tillegg fortalte jeg deltakerne at jeg var åpen for eventuelle endringer til opplegget om de hadde det, og at det viktigste var at undervisningsoppleggene de kjørte på sine klasser ga elevene ny kunnskap og læring.

Siden dette undervisningsopplegget ble gjennomført i 5 parallellklasser over en periode på 2-3 uker, var jeg forberedt på at det kom til å skje endringer underveis i tidsperioden. Dette fordi også jeg underveis ville oppdage hva som fungerte godt i undervisningen, hva som kom over til elevene, og hva som var viktig å beholde opp mot ting som kanskje var mindre viktig. Jeg hadde hele tiden med meg selvrefleksivitet, slik at jeg til enhver tid evaluerte og vurderte hva jeg og de andre deltakerne gjorde, for så å kunne gjøre opplegget tydeligere til neste undervisningstime eller klasse. Disse refleksjonene ble skrevet ut i feltnotater underveis i timene, og etter undervisningstimene renskrev jeg disse feltnotatene til en refleksjonslogg.

Der tanken i utgangspunktet var at jeg primært skulle undervise i én av de fem klassene, endte det opp med at jeg deltok i større eller mindre grad i samtlige klasser. Jeg gjennomførte undervisningsopplegget i den første klassen som avtalt. I en annen klasse måtte jeg ta over undervisningen, da deltakeren min ble syk, i en annen klasse ledet jeg forarbeidet og i de to siste var jeg en ganske deltakende observatør. Dette for å hjelpe både deltakerne og elevene på rett vei og komme med oppklaringer. Dette var en rolleforståelse jeg hele tiden var bevisst på, og rollen jeg både spilte og fikk i de ulike klassene var forskjellige. I alle klassene ble jeg introdusert til elevene av deltakerne, og elevene fikk informasjon om hva forskningsprosjektet mitt gikk ut på, og hva jeg ønsket å finne ut av. I den første klassen der jeg gjennomførte undervisningen havnet jeg i en rolle som lå midt mellom vikarlærer som klassen ikke kjente og en forsker som ville prøve ut et undervisningsopplegg. Dette førte til at elevene ikke deltok like aktivt som de kanskje ville ha gjort med faglæreren sin. I klassen jeg måtte ta helt over på grunn av deltakerens sykdom forsøkte jeg å innta rollen som forskeren som ønsker å lære bort noe, men endte i en rolle som en vikarlærer som elevene ikke ønsket å høre på. I tredje klasse ledet jeg forarbeidet. I de to siste klassene fikk jeg

rollen som forskeren som satt bak og observerte og noterte, samtidig som jeg kunne supplere til det faglæreren til elevene sa. Her så også elevene på meg som en som satt med svarene.

Alle klassene klarte å gjennomføre hele undervisningsopplegget til en viss grad, med ulik tidsbruk. Der jeg i utgangspunktet hadde sett for meg at opplegget skulle ta 5-6 timer, endte de forskjellige klassene på et sted mellom 3-6 undervisningstimer.

3.5.3 Gjennomføring av avsluttende samtale

For å unngå nye misforståelser, og for å få med meg alle deltakerne i den avsluttende samtalen, tok jeg en avgjørelse om å gjennomføre disse samtalene som semi-strukturerte individuelle intervjuer med hver enkelt. Til disse intervjuene hadde jeg utformet en intervjuguide på forhånd (vedlegg 9), men denne intervjuguiden ble redigert og endret på underveis i forskningsperioden, da jeg så hva som var relevant å få svar på, og hvilke spørsmål som ikke handlet om det jeg forsket på. I det endelige intervjuet ba jeg deltakerne om å reflektere rundt hva de hadde opplevd og observert, og de ble bedt om å komme med tilbakemeldinger om hva de mente hadde fungert godt og hva som ikke hadde fungert like godt. De ble også spurt om dette var noe de var interessert i å ta med seg videre når de skulle lage undervisningsopplegg ved senere anledninger. Det ble også gitt rom til å komme med andre tanker og innspill. Disse intervjuene ble også tatt opp med en opptaker-app på mobiltelefonen, og senere transkribert. Analysen av de avsluttende intervjuene er basert på transkriberingen av intervjuene. Alle deltakerne stilte opp, og lengden på intervjuene varte i alt fra 8 til 13 minutter. Transkripsjonen er lagt med som vedlegg (vedlegg 10)

3.5.4 Analyse av datamaterialet

Det finnes flere måter å analysere datamaterialet fra feltnotater og kvalitative intervjuer på. I denne masteroppgaven har valget falt på å først transkribere intervjuene og skrive ut feltnotatene, for deretter å forsøke å kode og kategorisere notatene og intervjuene i ulike temakategorier i like farger. Disse kategoriene er:

1. Tid. Er tid en utfordring? Hvordan bruker elevene, læreren og klassen som helhet tiden? Er det tidstyver i klasserommet?

2. Avansert/vanskelig/komplisert. Er noe av stoffet for avansert for åttende klasse? Er det formuleringer som er vanskelige å forstå?
3. Utfordringer. Er det utfordringer i gjennomføringen av undervisningsopplegget? Følger alle med? Er det mange avbrytelser og forstyrrelser?
4. Endringer. Gjorde lærerne noen selvstendige endringer i undervisningsopplegget?
5. Hva har du lært? Hva sitter elevene og lærerne igjen med etter filmvisningen? Har de nådd målet med undervisningsopplegget? Har de lært noe annet, eller noe i det hele tatt?
6. Fast lærer/vikar. Er det en forskjell i gjennomføringen om det er faglæreren/kontaktlæreren som gjennomfører undervisningen eller om det er en vikar som gjør det? Fungerer opplegget like godt uansett hvem som gjennomfører?
7. Diverse interessant/positive hendelser. Kom det noen interessante notater eller gode oppdagelser underveis i timene?
8. Aktualisering i filmen. Kan vi lære noe om dagens konflikter gjennom filmen?
9. Kontekst, historiebevissthet og historisk empati. Har elevene (og lærerne) oversikt over hva som ligger i disse begrepene? Forstår de nytteverdien av disse begrepene?

Det er tilfeldig nummerering av disse kategoriene, og noen kategorier er mindre viktige enn andre. For eksempel vil kategorien som tar for seg forskjellen mellom faglærer og vikar ikke bli like mye vektlagt som for eksempel kategorien som tar for seg kontekst og historisk empati. Men disse kategoriene tar for seg hovedpunktene som var mulig å trekke ut som fellesnevner fra både intervjuer og fra feltnotatene.

Kirsti Malterud (2017) forklarer analyse som det å stille spørsmål til det empiriske materialet, lese og organisere data systematisk i lys av relevant teori og gjenfortelle svarene på en forståelig måte. Dette er måten denne masteroppgaven skal forsøke å analysere svarene i analysen på. Analysen vil henge sammen med problemstillingen det forskes på i oppgaven, og samtidig vil det trekkes linjer til relevant teori for å belyse svarene på en måte som er forståelig.

Analysedelen er satt opp på en måte slik at man først får innblikk i både det innledende intervjuet, gjennomføringen av undervisningsopplegget og de avsluttende intervjuene. Funnene og resultatene jeg gjør drøftes siden i drøftetekapittelet, og de mest spennende funnene blir trukket frem og vurdert for å komme frem til en konklusjon. Målet med analysen er at forskningen,

intervjuene og observasjonene skal gi et tydelig bilde på hva som har blitt sagt, hva som har blitt observert, og hva forsker kan tolke av funnene.

3.6 Etterpåklokkap

Sett i ettertid er det flere ting jeg kunne ha gjort for å unngå noen av utfordringene jeg støtte på underveis i arbeidet med både metoden, gjennomføringen av undervisningen og avtalene jeg laget før forskningen.

Aller først vil jeg gjerne påpeke at jeg i starten var litt for fokusert på å prøve å holde meg til metoden jeg hadde valgt. Punktet om å skulle gå inn og endre på praksisen på en skole inneholder en uuttalt hypotese: «På denne skolen gjør alle lærerne det samme, og dette gjør at man ikke får utnyttet potensialet til læringsressursen film til fulle.» Dette går litt igjen i det innledende intervjuet, og fører til både ledende spørsmål og oppfølgingsspørsmål underveis som har som formål å bekrefte denne hypotesen. Jeg vil si, at etter å ha gjennomført forskningen, er ikke dette nødvendigvis tilfellet.

En annen ting er at jeg kunne endret måten å kommunisere og å lage avtaler på. For det første var jeg litt sen med å sende inn min søknad til NSD. Dette førte til at forskningen min ble utsatt, og at jeg ikke fikk kommet i gang med den før ganske sent. Når det gjaldt avtaler med deltakerne mine så var jeg ikke tydelig nok i hva jeg ønsket fra dem i begynnelsen. I etterpåklokkapens navn burde jeg aller først ha hatt et lite informasjonsmøte med deltakerne mine i forkant der jeg forklarte hva prosjektet mitt handlet om, og der vi i plenum avtalte en tid for innledende fokusgruppeintervju. Jeg skulle også gjerne ha laget en timeplan for gjennomføringen av undervisningsopplegget med deltakerne i plenum, slik at vi alle hadde en tydelig tidsplan for gjennomføringen.

3.7 Ethiske dilemmaer

Jeg ønsket ikke å sette deltakernes meninger og praksis i dårlig lys, samtidig som jeg gjerne ville se på forskjellen i de forskjellige klassene, og om det kunne henge sammen med dybdelæring og tidsbruk. Dette synes jeg var krevende. Noe av det som er krevende er at noe som står på trykk kan

leses på en annen måte enn det egentlig ble sagt på. Det er altså en stor forskjell mellom å lese transkripsjon av et intervju, og å være til stede i intervjuet, eller høre lydopptaket. Jeg vil også si at jeg satte veldig pris på at gjennomføringen av undervisningsopplegget ble gjort på ulike måter. Dette ga meg mer materiale og bedre sammenligningsgrunnlag. Jeg vil nok en gang understreke at jeg har arbeidet ved skolen jeg forsker på som tilkallingsvikar etter endt praksisperiode der, og skal begynne i 100% stilling ved skolen fra høsten. Dette gjør at det er ekstra viktig for meg å ikke skrive en tekst som utleverer deltakerne, som tross alt er mine kolleger, på en dårlig måte. Jeg har derfor måttet tenke på habilitet, både under forskningsperioden, og da jeg skev oppgaven.

Forskningsetikk.no definerer begrepet habilitet som det motsatte av inhabilitet. «Uttrykket brukes for å vise at det kan foreligge spesielle forhold som kan svekke tilliten til at du er upartisk ved behandling av saken» (Langtvedt, 2009). I mitt tilfelle er det da det faktum at jeg allerede har en relasjon til lærerne. Slike relasjoner kan føre til flere mulige resultater jeg må ta hensyn til. Deltakerne kan ønske at jeg skal få et best mulig resultat, og derfor ikke ha et kritisk blikk på prosjektet. De kan være skeptiske siden jeg er en lektorstudent med mindre erfaring enn det de har. Det var derfor viktig at jeg var bevisst min relasjon til deltakerne og ikke tilbakeholdt informasjon for å skåne dem. Fordelen jeg får ved å bruke deltakere jeg allerede har en relasjon til er at de allerede kan ha en tillit til meg, slik at de snakker mer åpent om hvordan de opplever forskningen og hvilke refleksjoner de gjør seg om den. På forskningsetikk.no skriver de at: «En sammenblanding av forsker-informant-relasjon og vennskap kan gi gode data fordi man får tilgang til mer sensitiv informasjon på denne måten.» (Fangen, 2015). (I min oppgave forsker-deltaker-relasjon). I tillegg er relasjonsbyggingen allerede gjort, og man kan fokusere på forskningsarbeidet.

En siste forskningsetisk vurdering jeg må gjøre er å anonymisere både deltakerne, skolen og elevene. Det skal ikke komme frem i oppgaven verken hvilken skole dette er snakk om, og ei heller hvem deltakerne er. Elevene blir ikke intervjuet i forskningen, og vil kun behandles som elever i en klasse. Noen elevers refleksjoner, tanker og spørsmål vil komme med i oppgaven, men disse vil være anonymiserte og sitatene vil ikke være direkte sitater.

4 Undervisningsopplegg

I dette kapittelet skal jeg presentere og redegjøre for undervisningsopplegget som elevene arbeidet med. Jeg vil både presentere oppgavene og informasjonen elevene ble presentert for, og forklare hvorfor jeg valgte som jeg gjorde. Hovedfunksjonen til dette kapittelet er å gi leseren et innblikk i hvordan undervisningen var lagt opp, og det er nødvendig å ha med seg dette videre inn i analysekapitlene.

4.1 Innsamling av bakgrunnsmateriale og kilder

Det første jeg måtte gjøre var å lande på en film jeg ville fokusere på. Jeg hadde i forkant, og i tidligere prosjektskisser, sagt at jeg ønsket å lage et undervisningsopplegg rundt de to norske spillefilmene «Max Manus» (2008) og «Den største forbrytelsen» (2020). Grunnen til at jeg hadde valgt disse to filmene var fordi jeg mente at disse passet godt til ungdomstrinnet, de var begge tolkninger av historiske hendelser i Norge under andre verdenskrig og de hadde jevnt over fått gode mottakelser av både publikum, anmeldere og historikere. Jeg valgte også disse to filmene fordi de viste to ulike sider av andre verdenskrig i Norge. «Max Manus» viste kampen mot det tyske regimet, mens «Den Største Forbrytelsen» tok for seg behandlingen av jøder i Norge under andre verdenskrig.

Ganske tidlig i forarbeidet, etter å ha sett gjennom begge filmene og etter å ha reflektert litt rundt hva man kan bruke disse filmene til i undervisning, oppdaget jeg at to filmer ville bli alt for mye å komme gjennom, og at det da kanskje ville stå i veien for dybdelæring. Derfor bestemte jeg meg for å kun velge én av filmene. Dette valget falt på «Max Manus». Begrunnelsen av valget var at jeg, da jeg søkte opp filmene i databaser og på internett, fant mye mer informasjon om Max Manus og motstandsbevegelsen enn om familien det handler om i «Den største forbrytelsen».

Da valget var tatt satte jeg i gang med å forsøke å lage et undervisningsopplegg. Kriteriene for opplegget var at det skulle favne bredest mulig i en klasse, at det skulle være muligheter til tilpasning, at elevene skulle lære om å tenke kritisk og at elevene, til slutt, skulle sitte på kunnskap om motstandsbevegelsen og begynne å forstå hva historiebevissthet og historisk empati er og utvikle dette.

Jeg ønsket å dele opp undervisningsopplegget i tre deler. Første del skulle gi elevene forkunnskaper om Europa og mer spesifikt Norge under andre verdenskrig, si noe om bruken av historiske spillefilmer som kilder, og et lite oppdrag før filmkikkingen. Andre del skulle være filmvisningen. Her mente jeg det var viktig å gjøre elevene til aktive tilskuere, for å på den måten få med seg mer av filmen, og derfor til slutt sitte igjen med et læringsutbytte. Engasjerer man seg aktivt i filmen, vil man også følge mer med. I siste del skulle elevene få noen samtaleoppgaver og noen kreative skriveoppgaver.

4.2 Første del: Forarbeid

I denne delen var fokuset å finne data og lage en undervisning som hadde som mål å lære elevene noe om Norge under andre verdenskrig, de skulle lære om motstandsbevegelsen og organisasjonene som hørte til under dette begrepet, og de måtte få en spennende oppgave. For at elevene skulle få en innføring eller oppfrisking, alt etter hva de hadde hatt om tidligere, om Norge under andre verdenskrig, valgte jeg å forsøke å finne informasjon om Norge under andre verdenskrig i bøker og på nett. Jeg valgte å fokusere på de store linjene og hendelsene, og landet fort på at jeg skulle lage en PowerPoint-presentasjon. Dette for å gjøre informasjonen så ryddig som mulig. I tillegg hadde jeg tenkt at elevene skulle få tilgang til PowerPointen, slik at de kunne ta den frem når de ønsket det. Det vanskelige var ikke å finne data, men å velge ut data, og jeg ble nødt til å spisse informasjonen inn mot hendelsene og menneskene i filmen. Jeg fant en bok som het «Max Manus – Film og virkelighet» (2008) skrevet av manusforfatteren til filmen, Thomas Nordseth-Tiller, og førsteamanuensis i historie Arnfinn Moland. Denne tok for seg hva som var ekte hendelser i filmen, og hva som var fiksjon. Den tok også for seg dramaturgiske endringer filmskaperne måtte gjøre i filmen, og begrunnelsen til disse valgene. Denne boken ble en av mine hovedkilder til informasjon i byggingen av undervisningsopplegget. Jeg fant også informasjon på Store Norske Leksikon, lokalhistoriewiki og jeg leste artikler på nett som var skrevet om filmen. Da jeg var ferdig med å lage første PowerPoint om krigen i Norge (vedlegg 6), så jeg at jeg ble nødt til å lage en PowerPoint til for å oppklare de forskjellige greinene av motstandsbevegelsen (vedlegg 6). Dette mente jeg var viktig informasjon, og at man med denne kunnskapen ville forstå og få mer læringsutbytte av filmen. Begge PowerPointene brukte bilder fra krigens dager for å gi elevene et

inntrykk av hvordan Oslo så ut på 40-tallet, og hvem de viktige personene i Norge var på denne tiden.

Etter PowerPointene laget jeg et informasjonsskriv som lærerne kunne bruke for å lære og vite litt om hvordan man kan bruke historiske spillefilmer som læringsressurser og kilder (vedlegg 6). Dette mente jeg var nødvendig for at alle deltakerne skulle ha samme forståelse av hva vi gjorde i klasserommet. Tanken var også at lærerne da kunne trekke ut hovedpoengene med dramaturgiske grep, historiebevissthet, historisk empati og kontekst og formidle dette med sine ord til elevene, slik at elevene også hadde en forståelse av hva som var målet med å bruke film i undervisningen.

Så begynte jeg med hovedoppdraget til undervisningsopplegget. Dette bestemte jeg meg for at skulle være et individuelt oppdrag, som samtidig skulle være spennende, engasjerende og tilpasset elevene. Siden filmen «Max Manus» har et stort rollegalleri med (for det meste) historiske personer, valgte jeg å lage et opplegg der hver enkelt elev i klassen skulle få utdelt hver sin historiske person som figurete i filmen. Derfor satte jeg meg ned for å samle inn data om de viktigste personene, av de som faktisk hadde levd, som var med i filmen. Dette var: Max Manus, Gregers Gram, Kolbein Luring, Gunnar Sønsteby, Siegfried Fehmer, Edvard Tallaksen, Jens Christian Hauge, Martin Linge, Tikken Manus, Dick Henriksen, Lars Emil Erichsen, Jon Hatland, Roy Nilsen og Olav Ringdal jr. Grunnen til at det ble valgt å ta med så mange karakterer var at jeg da ikke hadde så mange elever på samme karakter, noe som kunne gi elevene en følelse av et unikt opplegg for seg. Og fordi dette ga meg muligheten til å tilpasse oppgaven etter elevene. Elever som jobbet mye og fulgte godt med i timene fikk for eksempel karakterer som var mer med i filmen enn elever som ikke var vant til å følge like godt med på undervisningen.

Jeg bestemte meg for å lage karakterark/ressurshefter for hver person (vedlegg 7). Dette arket/heftet skulle inneholde viktige hendelser og faktaopplysninger om personen, samt et bilde av personen og et av skuespilleren som spilte ham eller henne i filmen. Det med bildene ble gjort for at elevene kunne forstå når sin karakter dukket opp på skjermen. Informasjonen i ressursheftene var hentet fra artikler og bøker, samt hovedkilden min til informasjon: «Max Manus – Film og virkelighet» (Nordseth-Tiller & Moland, 2018) Det som stod på arket hadde jeg også ganske sikre kilder på at var sant, slik at elevene kunne stole på det de leste. Det elevene skulle gjøre når de fikk utdelt arket var å danne seg et bilde og bli kjent med karakteren sin. Samtidig skulle de stryke under

og notere seg det de mente ville være viktig informasjon å se etter i filmen. Mens de leste ressursheftene sine skulle de også få presentert de tre oppgavene de skulle fokusere på mens de så filmen:

1. Følg personen du fikk utdelt gjennom filmen.
2. Hva stemmer med det du vet fra før, og hva stemmer ikke? Er historien til karakteren din korrekt?
3. Noter ned steder filmen besøker.

De skulle altså følge sin karakter, og konferere med ressursheftet for å se om handlingene som skjedde i filmen stemte med det som sto på arket. I tillegg la jeg til oppgaven om å notere steder, siden dette er en Oslo-skole, og at handlingen derfor ville føles nærmere for dem om de visste hvor det foregikk.

4.3 Filmvisning

Under filmvisningen var tanken at det eneste elevene skulle ha fremme var ressursheftene, penn, og eventuelt et ekstra ark å notere på. Dette for å unngå forstyrrelser fra iPad og andre ting. De skulle notere på arket ut ifra oppgavene de hadde fått, og forhåpentligvis da, på denne måten, bli aktive seere.

4.4 Etterarbeid

Til etterarbeidet ønsket jeg å høre elevene samtale om det de hadde sett, la dem sammenligne notater og diskutere i plenum. Derfor la jeg opp til at elevene skulle diskutere seg imellom 7 oppgaver og spørsmål jeg hadde forberedt og som var basert på oppgaver fra et filmstudieark laget av Norsk Filminstitutt (Norsk filminstitutt, u. å.). Disse oppgavene handlet om filmens historiske korrekthet, om det var ting som ikke stemte overens med informasjonen i ressursheftene, om de oppfattet noe som fiktivt, og om hva de synes om å bruke historiske filmer som kilde. Den første delen handlet om å se hva elevene hadde fått med seg, om de hadde klart å være kildekritiske og avdekke feil, om de viste tegn til historiebevissthe gjennom sine refleksjoner og kommentarer, om de var nysgjerrige på å få vite mer om andre karakterer, og å la elevene få vise «detektiv»-arbeidet de hadde gjort under filmvisningen. Den andre delen handlet om å la elevene ta i bruk det de hadde

lært om kildekritikk, kritisk tenkning, historisk empati, kontekst og å la elevene diskutere hva som er viktig å tenke på når man ser en historisk spillefilm.

Til sist hadde jeg med noen oppgaver der elevene kunne ta i bruk informasjonen og kunnskapen de satt på etter filmvisningen. Disse oppgavene handlet om å lage en presentasjon om sin person der de brukte det de hadde lest og det de hadde sett på filmen for å gi et korrekt bilde av hvem personen var. En annen oppgave var en refleksjonsoppgave som handlet om bruken av begrepet terrorist og om hvem som blir stemplet som det, og av hvem. Denne oppgaven handlet om å få elevene til å se ting i kontekst. Den siste oppgaven handlet om å gå på byvandring for å oppdage stedene der den historiske hendelsen hadde skjedd. Dette for å skape en historiebevissthet rundt stedet, og å kanskje vekke følelser i elever av å se steder der norske mennesker ble drept.

Tanken er at jeg med dette har laget et undervisningsopplegg som er engasjerende, som skaper nysgjerrighet, som gir alle elevene læringsutbytte i forskjellig grad, og har vist at man kan bruke andre læringsressurser på nye og mer kreative måter.

5 Resultater og funn

I dette kapitlet skal jeg analysere datamaterialet jeg har samlet inn i løpet av forskningsperioden. Forskningsperioden består av tre deler som jeg gikk nærmere inn på i metodekapitlet. Kort oppsummert er disse delene: Et innledende intervju med to av deltakerne, mine observasjoner og opplevelser i gjennomføringen av undervisningsopplegget og til slutt avsluttende samtaler med alle fem deltakere som har deltatt i forskningen og undervisningsopplegget. I denne analysen vil jeg se nærmere på hvilken praksis skolen hadde med bruk av film i samfunnsfagundervisningen fra før av, og hvilke tanker og muligheter deltakerne ser i bruken av film. Jeg skal analysere mine egne observasjoner fra gjennomføringen av undervisningsopplegget som jeg laget. Deretter skal jeg analysere intervjuene jeg gjorde med alle fem deltakere etter endt gjennomføring av undervisningsopplegg. Her vil jeg ta for meg hva de mente fungerte godt med opplegget, om det er noe de ville ha endret på, om de så noen utfordringer og om de selv har lært noe som de vil ta med seg videre inn i fremtidige undervisningssituasjoner.

Analysen i dette kapitlet vil knyttes opp mot problemstillingen min: *"Hvordan kan man bruke historiske filmer i undervisningen for å fremme læring og kritisk tenkning hos eleven, og på hvilken måte kan historiske filmer brukes mer aktivt inn mot læring enn det det gjøres i skolen i dag"*. Jeg kan se ved nærmere ettersyn at problemstillingen min har en hypotese om at historiske filmer ikke brukes aktivt inn mot læring i dagens skole, og at dette er en uutnyttet ressurs. Dette vil vi også se at stemmer til en viss grad i både de innledende og de avsluttende intervjuene med lærerne, noe jeg går mer inngående inn på i neste kapittel der jeg drøfter funnene.

Datamaterialet jeg baserer analysen på er, som det ble nevnt i metodekapitlet, teori, intervjuer med fem samfunnsfaglærere i åttende trinn på samme skole og gjennomføring av undervisningsopplegg. Det ble gjort opptak av intervjuene og disse opptakene ble transkribert. Det er transkripsjonen som danner grunnlaget for analysen. Analysen av "Observasjoner i klasserommet" er basert på mine egne feltnotater og refleksjonsdokumenter under og etter hver undervisningstime.

5.1 Innledende intervju

Planen var som nevnt å intervju alle de fem deltakerne som skulle delta i forskningsprosjektet, men dette satte planlegging, tid og en hektisk lærerhverdag en stopper for. Dette med tid er en gjennomgående utfordring i samtlige deler av forskningsprosjektet. Derfor endte jeg opp med å intervju to av de fem deltakende deltakerne. Disse deltakerne omtales som L1 og L2. Likevel vil jeg si at jeg gjorde noen gode funn som er med på å styrke min hypotese om at historiske filmers potensiale er underutnyttet i norsk skole.

5.1.1 Kilder og læringsressurser på skolen

Skolen jeg gjennomførte opplegget i er en såkalt "iPad"-skole. Det vil si at elevene har de aller fleste oppgavene, kildene og bøkene på iPaden sin. Det vil også si at elevene ikke benytter seg av fysiske lærebøker i like stor grad som de kanskje gjør ved andre skoler. Lærerne ved denne skolen jobber sammen på team og lager felles planer og undervisningsopplegg som alle parallellene gjennomfører i samme periode. I tillegg til dette får alle lærerne fritt spillerom innenfor rammene de setter på teamet. Det betyr at de kan være kreative, endre noen av oppleggene for å tilpasse det til sine klasser og legge til noe de tenker kan være formålstjenlig for at klassen skal møte målene i lærerplanen. Læreplanen er på en måte hovedkilden når teamet lager undervisningsopplegg. "Vi er ikke så bundet til noen bok, men samtidig så er vi opptatt av å følge læreplanene og nå målene" (L2). Dette stiller en god del krav til lærerne når de skal lage undervisningsopplegg med tanke på at de må finne egnede kilder til temaene de underviser om selv.

Deltakerne har noen faste kilder de benytter seg mer av enn andre. Av nettressursene nevner L1 og L2 Tv2Skoles "Elevkanalen", Cappelen Damms nettressurs "CDU" som er en lærebok på nett, små korte dokumentarer fra blant annet NRK. Andre kilder de nevner at de henter informasjon fra er "Faktisk", "Redd barna" og forsvarnets nettside "Folk og forsvar". Med disse kildene og sidene lager de på en måte sin egen lille lærebok i læringsverktøyet OneNote, som er programmet skolen bruker i alle fag. At læreren har ansvaret for å lage en egen lærebok gjør at det av og til kan være vanskelig å finne relevante og gode kilder til tema, og noen ganger kan også de komme med kilder det ikke er hold i, noe både L1 og L2 trakk fram at hadde skjedd.

5.1.2 Kildekritikk

På spørsmål om de opplever elevene som kildekritiske svarer blant annet L1: "Jeg synes at de har blitt mer og mer det." Åren for dette er et kræsje-kurs om kildekritikk lærerne har gjennomført på niende trinn, noe som har fått flere av elevene til å stille spørsmål ved kilder. noen ganger skjer det også at lærerne ikke har hatt god nok tid til planleggingen av undervisningen at de bare tar med et youtube-klipp de ikke har rukket å se i sin helhet, og at de oppdager når de viser den i klassen at de kanskje ikke har sjekket godt nok hvem det er som har lagt ut videoen og hva denne personen prøver å oppnå med filmen. L1 hadde et eksempel om at hen viste en youtube-video i klassen sin som viste seg å ikke være en så «god» kilde til kunnskap. Denne videoen brukte så en elev som sin kilde til en oppgave fordi eleven trodde det var en grei kilde siden læreren hadde vist den til klassen. Da sa L1 til eleven: "Men du må likevel være litt sånn: Hvem er dette? Og er den som står bak en troverdig kilde. Kan du stole på dette? ... Du må likevel dobbeltsjekke om jeg har gjort en god nok jobb".

Når deltakerne bruker begrepet "gode kilder" definerer de dette som kilder som er tilpasset skolen og tilpasset lærere. De undersøker kildenes troverdighet, hvem som står bak og at språket er tilpasset ungdomsskolen. Av og til kan kildene lærerne på skolen finner ha et litt for komplisert språk, noe som gjør det vanskelig for lærerne å forklare temaet eller begrepet til elevene på en forståelig måte. Dette trekkes da frem som en av ulempene med å ikke ha en lærebok å forholde seg til. Det kan av og til være vanskelig å finne kilder om kompliserte historiske hendelser tilpasset elever ved ungdomstrinnet. L1 og L2 har også observert at kildene elevene bruker flittigst er snl.no og wikipedia.

Oppsummert vil jeg si at skolen er god på nytenkning, og at den virker å stille krav til både lærere og elever når det gjelder måter å skaffe seg kunnskap på.

5.1.3 Bruken av film i historieundervisning

Da jeg ba deltakerne om å samtale rundt bruken av film i historieundervisninga kom spørsmålet kjapt om jeg ønsket en samtale om kun spillefilm og kun samfunnsfag. Dette får meg til å tenke to ting. 1: Lærerne har også en del erfaring med bruk av andre typer filmer som dokumentarer, kortfilmer og videosnutter, og 2: Det vises også en del film i andre fag.

L1 svarer at hen har brukt spillefilm i samfunnsfag, men at noe av utfordringen er at det tar tid fra undervisningen å vise en film på nærmere to timer. En annen utfordring, som er tett knyttet til tidsbruk, er at når man ser en film, så blir det gjerne litt begrenset for et tema, og man får kanskje ikke den oversikten man ønsker å gi elevene. (L1). Derfor benyttes heller ikke spillefilm så aktivt inn mot undervisning i L1 sine timer, men mer som en barnepasser med den relevante historiske periodens tema mens grupper er inne til fagsamtaler. Denne oppdagelsen er med på å støtte min hypotese rundt bruken av historiske spillefilmer i ungdomsskolen. L2 støtter L1 sitt utsagn, men påpeker at det ligger et uendelig potensial i bruk av film, men at man som oftest ikke utnytter dette potensialet. Og her blir også begrepet "film som barnevakt" nevnt av L2.

Noe av det som går igjen i samtalen med L1 og L2 når det gjelder utfordringer rundt bruk av film i klasserommet er tidsbruk. Læreren må se filmen, lage oppgaver og gjøre research. En annen utfordring er at begge deltakerne ønsker å ha et slags eierskap til filmen de skal vise i klassen. Den siste utfordringen er å finne tid i timeplanen til å se den. L1 sier at hen synes det er enklere å se film i norskfaget fordi de har flere timer der enn i samfunnsfag. På åttende trinn har man kun tre timer samfunnsfag i uka, og da er det klart at det tar opp en del av tiden hvis man skal se en film på nærmere to timer. L2 synes også det kan være vanskelig å bestemme seg for en film som er et dypdykk i et tema som kanskje ikke opptar en så stor del av den historiske helheten klassen skal gjennom.

L2 påpeker at dette er noe hen tenker som lærer som skal forholde seg til timeplan, læreplan og pensum. men hvis hen skal se seg selv som elev sier L2 at "film er en unik måte å få en følelse og skape noen emosjoner, og å få noe håndfast å gripe fatt i." L2 ønsker at man som lærer er mer tøff i valgene sine, at man som lærer kan nedprioritere ting for å fokusere på noe annet som kanskje kan gi innblikk i noe man som lærer ikke kan formidle bare ved å stå og prate om det.

Om bruken av historiske filmer som kilder trekker L2 frem noen viktige punkter. Hen sier at når man ser på historiske filmer, så kan det være ting som ikke skjer nøyaktig som det skjedde i virkeligheten. "Men det er veldig mange slike detaljer i filmer som jeg tenker at det faktisk ikke er så nøye om det er endret på." Hen hevder at "Det går fint hvis elevene sitter igjen med noen feil inntrykk, fordi det ikke er så langt unna sannheten". Her treffer også L2 godt med sin refleksjon opp mot min tanke, og også opp mot mitt valg av "Max Manus" som historisk spillefilm i undervisningen.

Endringene i "Max Manus" ligger nettopp i detaljene, men i det store bildet ligger filmen ganske tett opp til virkeligheten. Utfordringen og spenningen ligger i å finne disse detaljene som er endret på og å forstå hvorfor disse valgene er tatt.

5.1.4 Kontekst og historisk empati

Det kommer frem at både L1 og L2 har benyttet seg av samme historiske spillefilm i norskfaget, nemlig "Sameblod" (2017). Og gjennom praten om denne filmen kom vi inn på temaet kontekst og historisk empati. Gjennom filmen "Sameblod" ble klassene gjort oppmerksomme på §2, Jødeparagrafen som vi hadde i Norge. L2 forteller at flere av elevene ble rystet av å høre om den, konkluderte med at Norge var et rasistisk land på den tiden. Klassen hadde da en diskusjon om Norge på den tiden med fornorskings- og assimileringspolitikken Norge førte, som ga elevene et bakteppe til filmen de så. Dette førte til at elevene fikk en emosjonell følelse knyttet til temaet og viser hvor viktig kontekst er for at man skal få godt utbytte av historiske spillefilmer. Når da elevene var satt inn i kontekst, blitt bevisst nåtidsbrillene og var emosjonelt knyttet til historien og karakterene fikk de gode diskusjoner om hva rasisme og undertrykking kan gjøre med folk.

5.1.5 Hvilke potensialer ser L1 og L2 i bruk av film?

L1 påpeker flere fordeler som historiske spillefilmer kan gi som kilde.

1. At elevene får se hvordan det så ut på den tiden og hvordan folk levde, med egne øyne
2. Hvordan folk snakket.
3. At man får mer forståelse for valg mennesker tar når man har med seg empatien.
4. At det blir lettere for elevene å sette seg inn i og forstå fortidens mennesker.
5. At man blir mer involvert i handlingen, personene og historien når det er snakk om en spillefilm og ikke en dokumentar.

Dette er punkter jeg også tok for meg i teorikapittelet. Dette viser at deltakerne ser noe av potensialet i å bruke historiske spillefilmer i undervisningen. En annen fordel med bruken av historiske spillefilmer, i følge L2, er at man som lærer noen ganger er litt usikker på hva elevene kan og vet fra før. Vet de for eksempel hvordan en gammeldags telefon ser ut? Når det gjelder akkurat denne skolen så har den mange elever med mange forskjellige kulturbakgrunner som ikke nødvendigvis har bodd i Norge hele livet. Sånn sett er det da også nyttig å se historiske filmer som

tar for seg Norge i gamle dager slik at de får mer kunnskap om hvordan ting var før og hvordan landet har utviklet seg. Deltakerne har også blitt overrasket over spørsmål som dukker opp i klasserommet når de bruker film om ting elevene ikke var klar over. Dette er gjerne ting lærerne tar for gitt som allmennkunnskap og viser viktigheten av å ha gode rammer rundt filmtittingen som skal være lærerstyrt for å få utbytte av filmen.

I løpet av samtalen opplever jeg at refleksjonen rundt temaet har gjort deltakerne mer interessert i hvordan man kan bruke film mer aktivt inn mot undervisningen. L2 reflekterer rundt at lærere ofte er litt opptatt av at filmkikkingen kommer til slutt i en temaperiode, men at den ikke nødvendigvis trenger å gjøre det. L2 mener at den også kan vises tidlig, og deretter refereres til senere i undervisning om temaet, og også andre temaer. "Det kan jo være en fin inngangsport til historieundervisninga". (L2) Her reflekterer deltakerne rundt temaet bruken av film, for så å vurdere om det var andre måter å bruke film på og se potensialet som ligger i å bruke film i undervisningen. Jeg fortalte deltakerne hvordan historisk film for meg, helt siden ungdomsskolen, har vekket nysgjerrighet og ønske om å lære mer om historien og å sjekke ut hva som stemmer med filmene og hva som er fiktivt. Det viste seg at også deltakerne hadde det på samme måte. L1 trekker frem hvordan NRK blant annet faktasjekker sine historiske dramaproduksjoner som "Lykkeland" (2018-2022) og "Atlantic Crossing" (2020), og at hen selv alltid går inn og sjekker dette med interesse og nysgjerrighet. L1 forteller også at hen har erfaring med at elevene har sett filmen "Dunkirk" (2017) i forbindelse med temaet første verdenskrig, noe som førte til at flere av elevene ønsket å skrive en oppgave om hendelsen fordi de syntes det var interessant. I tillegg blir det nevnt at historiske filmer om krigen også drar med seg de antatt svakere guttene, og at de viser en annen interesse rundt temaet når de ser en film om det, enn når de bare lærer om det gjennom tekst.

5.1.6 Oppsummering av innledende samtale med L1 og L2

Begge deltakerne er enige i at det ligger et uutnyttet potensial i bruken av historiske spillefilmer i undervisningen. Begge bekrefter min hypotese om at film i klasserommet for det meste brukes som barnevakt, eller som en slags belønning etter endt tema. Det er sjelden at filmen brukes didaktisk. Deltakerne trekker frem utfordringen med tid til undervisningsopplegg med historiske spillefilmer. Planleggingen tar tid, og dessuten går det med en del tid av samfunnsfagstimene til å se filmene. Dette går gjerne på bekostning av noe annet, og derfor nedprioriteres gjerne det å bruke film i

undervisningen. Gjennom samtalen kommer det frem at begge deltakerne har hatt gode opplevelser med bruk av film i andre fag, og at de har sett antatt svakere elever og antatt sterke elever engasjere seg mer rundt temaene i undervisningen når de har vist filmer. Gjennom samtalen kommer det også frem at deltakerne selv sitter på en del kunnskap om bruk av film som kilde, uten at de kanskje har reflektert så mye over det. Historiske filmer og serier engasjerer også deltakerne, og dette engasjementet kan det være fint å være klar over hvordan man formidler til elevene. Det kan i beste fall skape nysgjerrighet, kritisk tenkning og mer kunnskap om temaene som undervises.

5.2 Deltakende Observasjon

Gjennomføringen av undervisningsopplegget foregikk på litt ulike måter. I én klasse (8.3) gjennomførte jeg hele opplegget som lærer, i én klasse (8.1) skulle jeg egentlig kun observere, men måtte ta over undervisningen da L1 ble syk, i én klasse (8.4) hadde jeg forarbeid-økta, mens jeg var forhindret i å delta i filmkikkinga og etterarbeidet, og i to klasser (8.5 og 8.2) observerte jeg samtidig som jeg supplerte lærerne med svar lærerne eller elevene lurte på og gikk rundt og snakket og hjalp elevene underveis med arbeidet. Jeg har valgt å dele inn dette delkapittelet i tre: Forarbeid, filmkikking og etterarbeid. Klassene til L1, L2, L3, L4 og L5 vil bli omtalt som 8.1, 8.2, 8.3, 8.4 og 8.5. Det skal påpekes at alle lærerne valgte å gjennomføre på forskjellige måter og med forskjellig tidsbruk. Én klasse gjennomførte hele opplegget på tre timer, mens andre klasser gjennomførte på fire eller fem timer. Det var også en forskjell i hvor mye de vektla de forskjellige delene i undervisningsoppleggene. Noe av eget valg, noe fordi jeg kom med tips etter erfaringer fra andre klasserom. Det som kan være interessant er å se på hva og hvor mye elevene lærte i de forskjellige klassene, og hvordan og hvorfor dette skjedde.

5.2.1 Forarbeid.

Den første klassen som fikk prøve seg på undervisningsopplegget var L3's klasse 8.3. I denne klassen var det jeg som gjennomførte undervisningen, med klassens kontaktlærer L3 i rommet. Det kunne på elevene oppleves som at introduksjonen med begge PowerPointene, siden om historisk kontekst og empati og mye informasjon gikk litt fort og var litt avansert. Selv om det kunne virke som om de fleste fulgte med og var stille, er det heller usikkert om mange av elevene hang så godt med. Det er godt mulig at den første PowerPointen skulle ha blitt kuttet litt mer ned til beinet, og at den andre

skulle ha blitt forenklet eller kuttet helt ut. Dette var en erfaring jeg valgte å ta med meg videre inn i de neste undervisningstimene i de andre klassene. Det kunne kanskje også ha vært en tanke å legge til noen kontrollspørsmål underveis i presentasjonen slik at flere elever kunne ha hengt seg mer på, for mot slutten av presentasjonen kunne det virke som om flere av elevene hadde falt litt av. Da ressursarkene ble utdelt hadde ikke elevene i 8.3 fått en tydelig nok bestilling på hva de skulle med arkene, derfor var det enkelte som kun skummet arket. Men noen elever opplevdes som selvgående og tok notater eller søkte opp ting på internett. Valget som ble tatt etter denne timen var at neste klasse skulle få en tydeligere oppgave knyttet til ressursarkene.

I 8.1 hadde L1 allerede tatt noen egne valg som forbedret forarbeidspresentasjonen slik at den ble mer tilpasset 8.1 som klasse. PowerPoint 1 var forenklet og redigert til et mer forståelig språk, og PowerPoint 2 var fjernet. I stedet for å vise PowerPoint 2 ble det heller besluttet at jeg skulle gi klassen en oversikt over de forskjellige motstandsgruppene under andre verdenskrig. Det var en opplevelse av at det var flere i klasse 8.1 som fulgte med på presentasjonen enn i 8.3. Et spennende valg L1 hadde valgt å ta var å trekke sammenligninger med andre verdenskrig til dagsaktuelle konflikter. Dette var også noe L1 og L2 snakket om i det innledende intervjuet, og som begge to valgte å gjøre i gjennomføringen av undervisningsopplegget. I 8.1 ble det blant annet snakket om falske nyheter fra Russlands side i krigen mellom Russland og Ukraina, og det ble også trukket direkte paralleller til denne krigen i gjennomgangen av PowerPoint 1. Dette ble gjort for at elevene skulle kunne se aktualiteten i filmen og temaet de skulle jobbe med, i stedet for noe som hørte fortiden til. Dette ville også gi elevene større forståelse for handlingsvalg og konflikter personene i filmen opplevde. Dette kan også knyttes direkte opp mot historisk empati. L1 hadde også tilpasset praten om historisk empati, dramaturgiske grep og kontekst slik at den ble mer forståelig for åttende klasse. I 8.1 fikk klassen konkrete bestillinger om hva de skulle gjøre med ressursarkene, men i likhet med 8.3 var heller ikke dette nok til at alle elevene forsto helt hva de skulle med oppgavene. Erfaringen jeg tok med meg videre var at man også burde vise elevene hva oppgavene under filmkikkingen var når de fikk utdelt arkene, slik at det ble enda tydeligere hvordan de skulle forberede seg. Da elevene satt og leste arket fikk de små hint og tips om hvilke punkter de skulle se litt nøyere på før filmtittingen. Dette skapte en liten gnist og nysgjerrighet hos flere av elevene.

I 8.4 skulle jeg stå for presentasjonen og forarbeidsundervisningen. L4 hadde ytret et ønske om å forsøke å gjennomføre hele opplegget på tre skoletimer pluss matpausen, noe som betydde

omtrent 1 time til for- og etterarbeid og omtrent 2 timer til filmen. Det positive rundt presentasjonen var at jeg, som den som presenterte, nå var mer kjent med forarbeidet og hadde enda mer eierskap til det, noe som gjorde at jeg kunne snakke mer fritt rundt PowerPointene. Jeg passet også på å stille kontrollspørsmål underveis for å se om elevene hang med, noe det virket som om de gjorde. En utfordring var at klassen hadde fått utdelt ressursarkene helt i begynnelsen av timen, noe som førte til at noen av elevene ble opptatt av arket og ikke PowerPointene, mens andre la de bort og hadde glemt dem da de skulle bruke arkene. Etter presentasjonen fikk elevene 5 minutter til å se over ressursarkene, noe som viste seg å være for liten tid for åttendeklassinger til å sette seg inn i så mye informasjon. Disse to valgene (tidlig utdeling av ressursark og for kort tid til å lese dem) fikk noen ringvirkninger jeg kommer tilbake til når jeg tar for meg filmkikkingen og etterarbeidet.

L2 hadde ytret et ønske om at jeg skulle gjennomføre forarbeidet i 8.2, men jeg sa jeg gjerne ville se L2 gjennomføre for å ha et bredere analysemateriale. Vi avtalte at jeg skulle supplere L2 underveis. L2 hadde gjort noen interessante endringer i forarbeid-delen som var tilpasset 8.2 som L2 er kontaktlærer for. 8.2 var en klasse som allerede hadde begynt på temaet "Andre verdenskrig", og derfor satt også en del elever på en noen forkunnskaper. For å koble elevene inn på temaet lot derfor L2 elevene snakke om hva de kunne om andre verdenskrig fra før seg imellom. En utfordring som dukket opp i denne klassen var lærerens eierskap til undervisningsopplegget, og da spesielt PowerPointene. Det virket ikke som om L2 hadde sett igjennom PowerPointene godt nok på forhånd, og ble overrasket over hvor mye informasjon det var og hvor liten tekst som var på noen av lysbildene. Her ser man en forskjell i forberedelser fra L1 som hadde skrevet om PowerPointene med egne ord, til L2 som ikke hadde gjort det samme forarbeidet. Likevel klarte L2 å fenge elevene. Mye fordi L2 gjorde en god jobb med å trekke paralleller til blant annet Russland-Ukraina-krigen, filmer de hadde sett, bøker de hadde lest og hendelser de hadde hatt om i samfunnsfag. Da 8.2 skulle begynne med ressursarkene hadde L2 gjort sin egen vri. Ressursarkene hadde blitt hengt opp i gangen utenfor klasserommet, og elevene ble delt inn i grupper etter karakterer fra filmen. Oppgaven var å gå ut i gangen, finne sin karakter, lese og lære noe om karakteren, for så å gå inn i klasserommet og notere ned det de hadde lest og lært. Det kunne virke som om elevene 8.2 lærte mer om karakterene enn de tre tidligere klassene. Grunnen til dette var en mer aktiv læringsoppgave og en oppgave som var mer tilpasset nettopp denne klassen. Før filmkikkingen fikk elevene også utdelt hver sin skriveramme som de skulle notere på mens de så filmen. Dette ville

føre til at flere av elevene i klassen klarte å følge filmen som aktive og kritiske filmkikkere. Det å ha en konkret bestilling på et ark foran seg mens de løser oppgaven fungerer på mange måter bedre enn at de bare får et blankt ark å forholde seg til under filmen.

I 8.5 skulle jeg kun observere L5 undervise. L5 valgte, i likhet med L2, å starte timen med å koble elevene på tidsperioden og hva de sitter på av kunnskap om den fra før. Det var også tydelig at 8.5 hadde hatt en del om perioden fra før. De hadde blant annet sett dokumentarklipp, den historiske spillefilmen "Den største forbrytelsen" (2020) og de skriver en fagartikkel om temaet. I likhet med L2 henviste også L5 til ting de hadde lært om før når PowerPointen gjennomgås. Noen elever i 8.5 uttrykte at de ikke helt skjønnte hvorfor man måtte gjøre så mye forarbeid, og ikke bare se filmen. L5 formidlet på en så måte at det var flere i 8.5 som noterte aktivt enn i noen av de andre klassene. L5 presenterte også teksten om hvordan man bruker historiske filmer på en måte som var veldig forståelig for åttende klasse. 8.5 fikk også god tid på å sette seg inn i ressursarkene før filmen. De fikk tips og hint om hva de skulle se nøyer etter i filmen, og noen elever gjorde sin egen vri der de laget avkrysningsbokser bak noen av utsagnene på ressursarkene. Dette viste at elevene i 8.5 var nysgjerrige på temaet, og viste genuin interesse rundt personen de hadde fått utdelt. I denne klassen hadde både presentasjonen vært god og tilpasset klassen, og oppgaven rundt ressursarkene hadde kommet tydelig frem. Det var vekket en nysgjerrighet og interesse i de fleste elevene.

5.2.2 Filmkikking

I 8.3 fikk jeg kun observert klassen i første halvdel av filmen fordi neste time kolliderte med observasjon i en annen klasse, men inntrykket var at de fleste elevene fulgte godt med og tok notater. En utfordring som dukket opp var at noen elever ikke kjente igjen karakteren sin da den dukket opp på filmskjermen, og derfor heller ikke var klar over at de da skulle følge ekstra nøye med. Det kunne ha vært fordelaktig å annonsere hvilke karakterer som er til stede når de dukker opp på skjermen, og å si ifra om viktige årstall, steder og hendelser fortløpende underveis.

I 8.1 var L1 blitt syk, noe som førte til at jeg måtte kjøre resten av undervisningsopplegget i en klasse jeg hadde planlagt å observere i. Dette førte til en del utenomfaglige utfordringer underveis som å få alle elevene inn på auditoriet for å se film, finne plasser i auditoriet og å komme tilbake til rett tid etter friminutt. Det var for eksempel noen elever som kom sent inn etter pause og forstyrret

filmen midt i en scene som var ganske viktig for undervisningsopplegget og kildekritikk for enkelte av karakterene (Sabotasjeaksjonen i Kirkeveien). En annen utfordring var at elevene hadde fått utdelt ressursarkene før helgen, og hadde mistet disse arkene da de kom for å se film uken etter. Men til tross for utfordringene kom det interessante reaksjoner og spørsmål fra klassen underveis i filmen. Flere lurte på hvorfor noen karakterer sa "De", "Dem" og "Dere" i stedet for «Du», det var mange som reagerte på all røykingen og det noen så på Tikken Manus og Max Manus kjærlighetshistorie som utroskap.

I 8.4 fikk jeg ikke vært så mye til stede under filmkikkingen, men det jeg observerte var at L4 kom med informasjon om hvem som var hvem, hva som skjedde på skjermen, årstall, datoer og steder underveis i filmen. L4 opplevde at det var en del av elevene som på denne måten lærte mye av filmen, selv om enkelte ikke fikk med seg stort. Blant annet var det en elev som midtveis i filmen ikke hadde fått med seg hvilken krig det var filmen foregikk i, og noen som ikke klarte å følge med på hendelsene fordi de ikke fikk med seg hvem karakteren sin var. Dette var klassen som brukte minst tid på gjennomføringen av undervisningsopplegget. Det er vanskelig å få kunnskap fra en historisk spillefilm, når man ikke har det rette verktøyet i bunn. For å få det kreves det et grundig for- og etterarbeid..

I 8.2 fikk jeg kun observert da klassen så siste del av filmen. I 8.2 hadde alle elevene ressursarkene og notatarkene foran seg under filmkikkingen, og de aller fleste noterte flittig underveis. Klassen hadde også pakket bort "fristelser" som iPad og mobiltelefoner, slik at det eneste de kunne forholde seg til var filmen og arkene de skulle lese på og notere på. L2 gjorde også noen grep i de scenene der det var tydelig at elevene ikke forsto hva som skjedde. For eksempel stoppet L2 filmen under en scene der Max Manus drømmer om sine døde venner, og forklarte elevene at dette kun var en drøm og snakket om psykiske traumer, alkoholmisbruk, savn og skyld. Dette ga elevene en god historisk empati med Max Manus. Én elev ble observert i å dra opp iPaden fra sekken under filmvisningen, men det viste seg at det var for å google noe om Gunnar Sønsteby. Dette kan tyde på at noe av den historiske nysgjerrigheten og den kritiske tenkningen er vekket. Klassen er også så emosjonelt revet med i filmen at de blir triste når "sine" karakterer dør, og man kan merke at de føler med Max Manus og viser at de har forstått hva han gjorde, hvorfor han gjorde det og hva han sliter med. Under rulleteksten velger L2 å stoppe opp på plakatene om karakterene for at alle elevene skal få med seg informasjonen som står på dem.

I 8.5 valgte L5 i samråd med meg å annonsere karakterer, datoer, år, steder og hendelser underveis i filmkikkingen. Elevene ble også bedt om å sjekke arkene sine oftere enn i de andre klassene. Dette førte til at flere elever klarte å følge med på handlingen og å notere aktivt underveis. Likevel var det også her noen elever som ikke oppdaget sin karakter på filmskjermen. Det er vanskelig å si hva noe av årsaken til dette var, men det har vært en gjennomgående utfordring i alle klassene.

8.5 deler opp filmkikkinga i tre deler. Andre del var jeg ikke til stede, men jeg var til stede som observatør i tredje del. Noen elever hadde også her glemt ressursarkene sine fra forrige gang, noe som igjen viser fordelene med å kunne gjennomføre dette opplegget på én dag. Før siste del av filmen begynner går L5 grundig gjennom hva som skjedde før filmen ble stoppet sist, og får også elevene selv til å gjenfortelle hendelsene i forkant for å se om de er påkoblet. I likhet med 8.2 har 8.5 vanskelig for å forstå drømmescenen til Max Manus. Dette blir av noen elever oppfattet som at karakteren deres likevel ikke er død. Dette blir oppklart av L5 og noen andre elever. Elevene som oppklarer dette for sine medelever viser en forståelse av filmens fortellerstil. L5 velger, som L2, å lese plakatene på rulleteksten høyt for elevene i klassen. Begrunnelsen for dette er at L5 ønsker at elevene i klassen som ikke er så gode til å lese norsk skal kunne få med seg informasjonen.

Kort oppsummert er konklusjonen av filmvisningen i de forskjellige parallellene at elevene bør få god tid til å sette seg inn i forarbeidet for å få maksimalt utbytte av filmen. Elevene burde også informeres når karakterene deres dukker opp i filmen, og hvilke karakterer som dør underveis.

5.2.3 Etterarbeid

Mitt første møte med etterarbeidet var i en time der jeg gjennomførte undervisningsopplegget. Dette var i 8.1, klassen der jeg måtte ta over fordi L1 ble syk. Det var ikke så enkelt å se hva elevene hadde fått ut av opplegget, da elevene flere ganger forstyrret undervisningen og medelevene som prøvde å delta i diskusjonen. I tillegg satt en del elever på iPadene sine, noe som ga et inntrykk av at disse elevene ikke hadde fått så mye ut av undervisningsopplegget. Dette gjaldt ikke alle. De elevene som hadde blitt observert i å notere underveis i filmen deltok så godt de kunne og kom med gode refleksjoner rundt plenumsspørsmålene. Det som ble nevnt var at for å kunne bruke historisk spillefilm som kilde så må man gjøre både et godt forarbeid, samt et godt etterarbeid. Det ble også nevnt at historiske spillefilmer kunne være en god kilde for å danne seg et generelt bilde

på historien, hendelsene og tiden. En elev mente at filmen ville vært mer realistisk om filmen hadde blitt laget rett etter krigen. Med realistisk viste det seg at eleven mente at de kunne ha brukt de ekte uniformene og klærne og kanskje også fått de ekte personene til å spille seg selv. En annen elev mente at motstandsfolket ville ha blitt fremstilt mer som klassiske helter uten feil og mangler.

I 8.4 fikk jeg ikke mulighet til å delta i etterarbeidet, da det ble gjennomført rett etter filmvisningen i en time som kolliderte med en annen klasse jeg var inne i. Derfor har jeg kun fått gjengitt fra L4 hvordan det hadde gått. L4 mente at ikke alle hadde forstått meningen med opplegget, og ikke fått med seg det viktige i filmen, men at dette nok skyldtes at elevene ikke hadde fått god nok tid til forarbeidet. Men det hadde i følge L4 kommet gode refleksjoner rundt det å bruke historiske filmer som kilde. L4 hadde blant annet stilt et spørsmål om hvordan elevene trodde filmen ville ha vært om Tyskland hadde vunnet krigen, og noen elever svarte da at de trodde motstandsbevegelsen ville ha blitt fremstilt som terrorister. Her viser disse elevene at de har forstått noe om de tre kontekstnivåene til Lund: Man må tenke på konteksten filmen ble laget i.

I 8.3 var det jeg som gjennomførte etterarbeidet som avtalt. I denne klassen var det også her flere som hadde glemt notatene sine, noe som gjorde det utfordrende å få til en god plenumsdiskusjon. For å få en innsikt i om de faktisk hadde lært noe måtte elevene få ledende spørsmål, da åpne spørsmål virket å være litt for avansert for klassen. Dette førte til at elevene ble litt mer aktiv. Og da kom det frem at det var noen elever i klassen som skjønnte at det gikk an å bruke historiske spillefilmer som kilder, bare man gjorde et godt for- og etterarbeid. Elevene sa at filmen ikke var hundre prosent korrekt i detaljene, men at den fungerte til å gi et generelt bilde over hendelsene, menneskene og tiden det skjedde i. Det ble også sagt at om man var nysgjerrig på noe fra filmen, så burde man søke det opp. Dette er også noe man kan overføre til annet kildebruk: Det holder ikke med én kilde, man må sammenligne kildene sine med andre kilder. Elevene i 8.3 mente at om filmen hadde blitt laget i 1950, så hadde den vært mer realistisk. I dette la klassen at filmen da kunne bruke de ekte personene i rollene som seg selv. Samtidig var det noen elever som mente at filmen kanskje ikke ville ha hatt så mye fokus på menneskene og følelsene, men mer på handlingene.

I 8.5 observerte jeg L5 gjennomføre etterarbeidet. Dette var kanskje den klassen som hadde gjort grundigst forarbeid, og den læreren som fulgte undervisningsopplegget nærmest sånn det var

planlagt. Både når det gjelder oppgaver, og når det kommer til tidsbruk. L5 valgte å begynne med å gå gjennom informasjonen om hvordan man kan bruke historiske spillefilmer som kilder før oppgavene. Her blir det observert at flere elever noterer mens L5 snakker, og disse elevene klarer også å svare for seg når L5 kommer med kontrollspørsmål. Så det kan virke som denne klassen er godt inne i stoffet, og at de har forstått hva det er de skal få av læring gjennom opplegget. Det er mange elever som tar ordet og sier de har funnet hendelser i filmen som avviker fra virkeligheten. Elevene klarer også å svare på hvorfor de tror filmskaperne har endret hendelser i filmen. De svarer at det nok er for å unngå å filme flere scener og for å gjøre filmen mer effektiv. Elevene er litt delt i hvorvidt man kan stole på historien filmen forteller, men de mener at filmen kan brukes som kilde så lenge man faktasjekker hendelser som skjer. L5 hjelper 8.5 videre med å si at man kan stole på stemningen, hvordan man snakket på den tiden, at de røyket mye mer, hva de drakk og hadde på seg, noe som får elevene til å ta tak i at karakterene snakket med en høflighetsform flere steder i filmen. 8.5 har også lagt merke til noen scener de mener kan være fiktive, noe de begrunner med ting som skjer i filmen som ikke stemmer med det de har lest på ressursarkene sine. Men elevene viser også at de skjønner hvorfor disse scenene er løst på denne måten. Noen spørsmål svarer 8.5 godt på, mens andre spørsmål virker de mer usikre og stille på. Dette kan være en pekepinn på at noen av spørsmålene kan være litt for avanserte for 13/14-åringer.

I praten om hvordan Max Manus fremstilles i filmen drar L5 klassen i gang med å fortelle hvordan hen opplever Max Manus i filmen. Dette fører til at flere elever kommer på banen og nevner mange positive karaktertrekk ved Max Manus. Dette snur når en elev trekker frem mer emosjonelle sider ved karakteren. Det viser seg at klassen har fått et godt bilde av Max Manus, og klarer i plenum tegne et ganske godt bilde av hvordan han ble fremstilt i filmen. Klassen har fått et positivt syn på motstandsbevegelsen og et negativt syn på den tyske offiseren i filmen. De sier at de ikke helt skjønner hvordan noen kunne oppfatte ham som en sjarmerende og tilsynelatende hjelpsom person. Også i 8.5 er det noen i klassen som mener at filmen hadde blitt laget mer historisk korrekt om den ble laget rett etter hendelsene. Her trekkes igjen frem poenget med at noen av personene kunne ha spilt seg selv som en mer historisk korrekt måte å lage en historisk spillefilm på. Andre i klassen er uenige og sier at man i en slik film hadde fått se mindre til menneskene på nazistenes side og at filmen ikke ville ha tatt for seg Manus alkoholisme og traumer. Dette av to grunner. Filmskaperne hadde ikke sittet på samme informasjon som nå i ettertid, og, som L5 påpeker, så er det lettere å snakke om ting som er vonde så lenge etterpå. 8.5 gjennomfører også

bonusoppgavene, og alle elevene gjør noe som er relevant for undervisningsopplegget. Noen mer enn andre, men alle gjør noe. Under arbeidet med bonusoppgavene observeres det at elevene i 8.5 tar i bruk ting de har lært, og at det kan virke som om elevene her har fått godt utbytte av undervisningsopplegget. Noen elever ønsker også mer tid til å jobbe med opplegget.

Den siste klassen som gjennomførte etterarbeidet var 8.2. Denne klassen begynner etterarbeidet med å sammenligne notatene sine fra filmen med det som står på ressursarkene. Noen av elevene har fylt ut notatarket sitt godt, og et par har til og med skrevet flere sider med notater. L2 ber klassen om å diskutere de syv etterarbeidsoppgavene i læringspar og å ta notater fra diskusjonen for å stille godt forberedt til plenumsdiskusjonen. Her observeres det at en del elever mener at filmen stemmer godt overens med virkeligheten, sett bort fra små detaljer. Svarene som kom frem i plenumspraten ga et inntrykk av at klassen som helhet hadde forstått meningen med opplegget. At filmen er ganske korrekt når det kommer til det store bildet, og at endringene og avvikene ligger i små detaljer og endringer i hendelser og personer. Denne klassen mener at grunnen til at filmskaperne har tatt disse valgene er for å blant annet få et mindre rollegalleri som er mer oversiktlig. 8.2 mente også at filmen kunne brukes som kilde, så lenge man ikke brukte den som eneste kilde eller hovedkilde. L2 hadde gjort en liten endring i bonusoppgavene. Dette var en tilpasning som var gjort for å treffe klasse 8.2 bedre og koble denne læringen til tidligere læring. Klasse 8.2 har en tidslinje bakerst i klassen der de henger opp plakater og faktaark om personer og hendelser i historien, derfor var oppgaven å skrive et faktaark om karakterene i filmen. Siden klassen var veldig opptatt av tidslinja si, viste de også stor interesse rundt dette arbeidet, og ønsket opplæring rundt ting de lurte på. Det var viktig for elevene at det de skrev på arkene stemte. 8.2 har vist i disse timene at de nå vet hvordan man kan bruke historiske filmer i undervisning, og hvordan de skal få noe ut av historiske filmer både privat og på skolen.

5.2.4 Oppsummering

Alle klassene hadde elever som nå forstår hvordan man kan bruke historiske spillefilmer som kilder. At det krever et for- og etterarbeid, at man ikke kan bruke en film som eneste kilde eller hovedkilde, at en historisk spillefilm kan gi innsikt i stemninger, klær, talemåter og store bilder og linjer. Samtidig er det uvisst hvor mye klassene har forstått om kontekst og det å kunne vise historisk empati og anvende kildekritikk i møte med filmen. Det er også tydelig at jo mer arbeid de

forskjellige klassene la i forarbeidet, jo mer fikk de ut av filmen. Dette er åpenbart et opplegg som krever litt tid for at elevene skal få noe ut av det. Det er også verdt å merke seg at av alle fem paralleller, gjennomførte to av dem (8.5 og 8.3) bonusoppgavene, og av oppgavene valgte kun to elever oppgaven som handlet om terroristbegrepet.

5.3 Avsluttende samtaler

I dette delkapittelet gjengir jeg hovedpoengene deltakerne hadde i det avsluttende intervjuet jeg hadde med dem etter endt gjennomføring av undervisningsopplegg. De ble spurt om hva de mente fungerte og ikke fungerte med opplegget, om det var noe de tenkte de ville ta med seg videre i undervisningen sin og om det var egne refleksjoner rundt opplegget de ville dele. Samtlige fem deltakere takket ja til å ha en avsluttende samtale, noe som gjør at jeg kan danne meg et bilde av de forskjellige inntrykkene deltakerne har. Deltakerne ble intervjuet individuelt.

5.3.1 L1

Den første deltakeren jeg intervjuet var L1 som var lærer i 8.1. I denne klassen observerte jeg forarbeidet, men måtte ta over fordi L1 ble syk.

L1 trekker frem to utfordringer med gjennomføringen av undervisningsopplegget. Den ene er at det kanskje ble litt liten tid til arbeidet med ressursarkene, og det andre at informasjonen elevene fikk var litt for detaljert og avansert for åttende klassinger. Dette til tross for at L1 også medgir viktigheten i informasjonen som ble gitt for å skjønne hva de skulle se etter i filmen og for å gi god nok bakgrunnskunnskap til elevene.

L1 synes dette opplegget var en god idé, og at det er bra at man får vist film, siden L1 synes at det er vanskelig å finne tid til dette i skolehverdagen. L1 mener også at det er positivt å lage et godt opplegg rundt filmvisningen, selv om dette betyr at man som lærer på forhånd bør vite hva filmen handler om, hva man skal ta tak i, hva som er viktig at elevene vet på forhånd og at det krever tid og planlegging. Dette til tross, så ble L1 inspirert til å gjøre noe lignende senere, selv om hen mener at historiebiten i samfunnsfag har blitt litt for liten og at det har fått for kort tid på andre verdenskrig. L1 har også fått den oppfattelsen at man kan bruke film i undervisning på en annen måte. At man

for eksempel kan bruke filmen som en inngangsport i stedet for en avslutning på et tema, og ønsker senere å lete etter filmer som er relevante når hen planlegger nye temaperioder.

5.3.2 L4

Den andre deltakeren jeg hadde en avsluttende samtale med var L4, lærer i 8.4. Dette var klassen som gjennomførte opplegget på én dag i løpet av tre timer.

Det L4 mener var en utfordring var at klassen ikke hadde så gode forkunnskaper om andre verdenskrig, og at elevene derfor ikke gikk inn i filmen med en så god forståelse som de kunne ha hatt. Dette førte som nevnt tidligere blant annet til at en elev i 8.4 spurte om hvilken krig filmen foregikk i. En annen utfordring L4 peker på er at noen elever hadde problemer med å skjønne hvem karakteren de hadde fått utdelt var. Begge disse utfordringene begrunner L4 med at de har for kort periode om temaet, og derfor for liten tid. Med mer tid er L4 sikker på at elevene kunne ha fått mer ut av opplegget. L4 legger også vekt på at det virket som om elevene syntes det var et spennende opplegg, og at de sterkeste elevene klarte å finne historiske feil i filmen. Og dette førte til at klassen fikk en god diskusjon etter filmen. Konklusjonen på denne diskusjonen var at man kunne være kritiske til detaljer i filmen, men allikevel få ganske mye ut av den. L4 mener at noe av det som kan være utfordrende med et slikt opplegg er at det vil ta ekstremt mye tid for lærerne å lage et så omfattende oppdrag, slik at hvis L4 skulle ha gjennomført et slikt prosjekt, ville det ha blitt gjort til hens hovedfokus i temaet andre verdenskrig og lagt opp hele perioden etter det, og på den måten ha gjort det enda mer minneverdig. Deltakeren synes undervisningen var ganske inspirerende, og ser alltid etter nye måter å bruke film i klasserommet på. Om bruk av film i klasserommet sier L4: "Jeg har alltid brukt det som en god læringsaktivitet, og da har elevene ofte hatt et oppdrag underveis. Men mest av alt har vi snakka om hva vi burde se etter i filmen, og hva vi burde se etter etterpå." L4, som er godt kjent med bruk av film, tenker at man kan videreutvikle opplegget på mange måter. Man kan for eksempel gjøre det enklere ved å dele klassen i to sider av en konflikt og følge sin side i konflikten. Om det å jobbe med kilder sier L4 at mange lærere kanskje er litt dårlige til å jobbe med varierte kilder. Og nå som det finnes en film om alt betyr det at elever kan lære veldig mye fra filmer, men at det kan være vanskelig å forstå hva som er sant og ikke, og at det derfor kan være smart å lære elevene å reflektere rundt dette. L4 er også ganske opptatt av kontekst. Det var hens klasse som gjorde en kontrafaktisk oppgave om hvordan filmen ville ha vært

om Tyskland vant krigen. Dette førte til en diskusjon om hva som lå i terror-begrepet og hvem som ble definert som terrorister da og nå. Dette er et spørsmål man kan trekke tydelige linjer til i dag med, og L4 snakket blant annet om at noen afghanere kanskje så på Taliban som en motstandsbevegelse, og ikke en terrorgruppe. Alt dette handler om kontekst, og med hvilke øyne man ser. For noen kan en gruppe være helter, mens samme gruppe for andre er terrorister. Det å la elevene forstå dette, mener L4, vil lære elevene noe om empati og forståelse for andre.

5.3.3 L5

L5 opplevde at hele prosjektet fungerte veldig bra. Dette begrunnes med at alle forberedelsene var med på å skape en interesse rundt filmen. L5 mener også at det at de fikk utdelt hver sin historiske person gjorde at elevene ble interesserte i filmen. Noen elever har allerede brukt det de hadde lært etter prosjektet i en fagartikkel, og det er skapt et miljø der de prøver å bruke filmen som kilde. Elevene jobbet også så godt med forarbeidet at L5 ikke ønsket å avbryte dem med å starte filmen for tidlig, noe som førte til en utfordring med at elevene måtte se filmen i tre deler. Hadde L5 gjort dette på nytt hadde hen byttet timer med andre lærere for å kunne se filmen i et lengre strekk og hatt to timer til forarbeid. Altså utvide undervisningsprosjektet enda mer. Dette fordi det var vanskelig å samle trådene rundt filmen da den skulle settes på for tredje gang. I tillegg hadde 8.5 som klasse allerede gode forkunnskaper, og sånn sett passet det godt med dette opplegget på det tidspunktet det kom. Forkunnskapene de allerede hadde, kombinert med undervisningsopplegget gjorde at klassen ikke følte seg ferdige med andre verdenskrig, selv om de nesten var ferdige med temaet. L5 likte oppgavene veldig godt, og hadde også tanker om hvordan dette kunne videreutvikles eller tilpasses åttende trinn. Hen ville for eksempel ha laget en kolonne i ressursarkene for å krysse av om ting skjedde eller ikke, for slik å gjøre elevene enda mer aktive. L5 sier om bruk av film i klasserommet at: «Det som jeg synes er fint med å bruke film i undervisninga er jo at, man får sånt visuelt inntrykk av hvordan det var å leve i en annen tid på.» Ifølge L5 passer denne typen opplegg «Både for elever som er veldig faglig sterke, og for de som ikke er faglig sterke, fordi man kan tilpasse hvilke personer de skulle følge. Det er lettere for alle elever å forstå hva som skjedde i en aksjon når de ser det visuelt, å skille mellom hva som skjedde og hva som var filmatiske grep, og det var en oppgave som gjorde at den ble like interessant for alle typer elever.» L5 mener at elevene i 8.5 skjønner at det er viktig å sette seg inn i hva som faktisk skjedde, og at de så verdien av å sette seg inn i det. Det har ført til at klassen husker ganske mye fra filmen.

5.3.4 L2

L2 er lærer i 8.2, som var en klasse som gjorde undervisningsopplegget veldig tilpasset til sin klasse. Med aktiv læring av ressursark og oppgaver endret slik at de passet til et overordnet klasseromsprosjekt med en tidslinje.

L2 så forbedringspotensialet i måten hen presenterte forarbeidet på, og mener at det var manglende eierskap til presentasjonen som gjorde denne til en utfordring. I tillegg tenker L2 at nivået på opplegget kanskje var lagt litt for høyt, og kunne være litt utfordrende for enkelte elever. Men L2 tror at det at elevene fikk en tilknytning til en historisk person gjorde at det ble en spennende måte å se film på for dem. L2 så også nytteverdien i å trekke paralleller til dagens konflikter i verden og spesielt til Russland-Ukraina krigen. Dette fordi andre verdenskrig da kan virke mer relevant for elevene når de har noe å sammenligne det med. L2 tenker følgende om å bruke film i klasserommet: "Det er veldig mye en film kan gi som ikke du som fagformidler kan gi av inntrykk, av stemninger, av visuelle ting. Så det med film er genialt. Dessuten fenget det veldig mange av mine svakere gutter på grunn av krig, blod og spenning." L2 sier også at filmen treffer på mange punkter hos forskjellige elever. Kjærlighetshistorien, krigshistorien, stedshistorien, det snakkes norsk, den er spennende. "Sånn at jeg tenker at film generelt er en bra ting å ha i undervisning" sier L2, før hen påpeker at opplegget hadde fungert enda bedre i tiende klasse.

5.3.5 L3

Den siste deltakeren jeg snakket med var L3, lærer for 8.3. Dette var klassen jeg gjennomførte hele undervisningsopplegget i. Men siden L3 var tilstede i alle timene hadde også hen noen gode innspill å komme med.

Det som var litt vanskelig for 8.3 var at de ikke hadde hatt noe særlig om andre verdenskrig før dette prosjektet, derfor inneholdt presentasjonen en del fagbegreper som de ikke var kjent med, så presentasjonen opplevdes som litt omfattende. Det var også varierende grad på hvor mange elever som fulgte med og som noterte. Noen noterte mye, mens andre ikke klarte å henge med helt og hadde nok med å bare prøve å følge handlingen. Men opplevelsen L3 satt igjen med var at klassen

syntes filmen var spennende og at de lærte mye av å se den. En annen utfordring var at klassen ikke noterte like mye da de så andre del av filmen, slik at flere falt av på noteringsbiten i andre del. L3 mener det kunne blitt gitt en tydeligere innramming rundt oppgaven som skulle gjøres under filmvisningen. Blant annet hvor de skulle notere. Slik det ble så noterte noen på arket, noen i skrivebok og noen på iPad. Men til tross for utfordringene merket L3 at det hadde blitt skapt en temainteresse og filmnysgjerrighet i klassen, som senere hadde spurt L3 om de kunne se flere filmer om andre verdenskrig. Etter filmen var også mange elever interesserte i å finne ut mer av hva som skjedde i virkeligheten og hva som var fiksjon. En overraskende hendelse var at én elev trodde dette var en dokumentar selv etter at filmen var vist. Eleven ble overrasket da hen fikk se et ekte bilde av Max Manus, og repliserte: "Hæ, var det ikke en ekte film?" Denne eleven hadde da tolket filmen bokstavelig og trodde det var ekte hendelser som skjedde på skjermen. Noe av grunnen til dette er at klassen er vant til å se historiske filmklipp og dokumentarer i stedet for spillefilmer. L3 sine tanker rundt undervisningsopplegget var at det var et kult konsept å faktasjekke hva som er fiktivt og sant i en historisk spillefilm. Og tror mange elever syntes det var spennende å undersøke på internett hva som var sant og ikke. Dette anså L3 som en motiverende aktivitet for 8.3. Når det gjelder klassens forståelse av hvordan man bruker filmer som historiske kilder er L3 usikker. Deltakeren mener det er varierende. Noen skjønner det veldig godt, andre ikke. L3 mener at det krever mye trening, og trening over tid å klare det. Dette er noe klassen har jobbet mye med, og opplever at elevene nå, i større grad enn før, undersøker det de leser, er oppmerksomme på hvem kilden er, og er generelt mer bevisst nå enn da de begynte i starten av skoleåret. Men fortsatt mener L3 at det kreves mye mer trening.

5.3.6 Oppsummering

Det er flere likhetspunkter deltakerne setter fingeren på. Tid er åpenbart en faktor som spiller inn i læringssituasjonen. Enten det gjelder det med å ha for lite tid i klasserommet med elevene, det å bruke tid til å planlegge et omfattende opplegg, eller det å faktisk bruke den tiden man kan på best mulig måte. Det er tydelig at de klassene som brukte mest tid, også fikk mest ut av prosjektet. Et annet punkt som blir nevnt av de fleste er at nivået på forarbeidet kan ha blitt lagt for høyt til å være et prosjekt på åttende klasse. Det kunne med fordel ha blitt gjort endringer både i presentasjonens lengde, og i ordlyden. Man kan også se at klassene som hadde flere forkunnskaper om krigen fikk mer ut av opplegget enn klassene som ikke visste like mye om temaet fra før. En

positiv ting er at samtlige deltakere har sagt direkte eller indirekte at de kommer til å ta med seg denne måten å bruke film på videre når de planlegger undervisningsopplegg i klassen fremover. Og alle klassene hadde flere elever som hadde forstått meningen med undervisningen og hva de skulle lære. Noen hadde sågar allerede begynt å overføre og bruke det de hadde lært til andre timer og temaer.

6 Drøfting

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på resultatene og funnene jeg gjorde i forskningen min. Her skal jeg sammenligne forskjeller og likheter i funnene og samtidig trekke inn teori fra forskningsfeltet, før jeg i siste kapittel vil komme frem til en konklusjon på problemstillingen min. Jeg vil også drøfte hva det var som fungerte med undervisningsopplegget mitt, og hva jeg ville ha forandret på i ettertid hvis jeg skulle ha gjennomført forskningen på nytt. Jeg skal i tillegg se på om det var andre faktorer og forhold, som elevgruppen, tidsbruk, forstyrrelser, engasjement og nysgjerrighet, som gjorde at utbyttet av undervisningsopplegget opplevdes forskjellig i de fem parallell-klassene.

6.1 Hypotese og forkunnskap om bruk av historiske spillefilmer i klasserommet.

Jeg gikk inn i forskningsprosjektet med en hypotese om at potensialet med film som kilde eller læringsressurs ikke var utnyttet til det fulle, men heller fungerte som en premie for å være ferdig med et tema, noe elever kunne se på som et apropos til temaet de jobbet med, eller simpelthen som barnevakt. Denne hypotesen opplevde jeg også at jeg fikk bekreftet til en viss grad. Som nevnt ble det i innledende intervju med deltakerne L1 og L2 sagt at film ved noen anledninger ble brukt som barnevakt. Gjerne noe som ble satt på når klassene skulle gruppevis inn til fagsamtaler, eller hvis klassen skulle ha vikar. Dette kom også frem i en av klassene jeg var til stede i (8.5), der elevene uttrykte at de ikke helt forsto hvorfor de måtte gjennom så mye forarbeid bare fordi de skulle se en film. Flere elever i de andre klassene spurte også om de ikke bare kunne få se filmen uten alt forarbeidet, og jeg opplevde at de syntes det var uvant å få så mange oppgaver både før, under og etter filmen. Dessuten var det noen elever som ikke fulgte med på filmen, kom inn sent fra pauser midt under viktige hendelser eller pratet og holdt på med andre ting underveis. Grunnen til dette tror jeg er at de ikke hadde trening i å bruke film aktivt i undervisninga, eller at de ikke skjønnte hvilken nytte film kunne ha til historisk kunnskap.

Det virker å være forskjellige årsaker til at historiske spillefilmer ikke benyttes oftere didaktisk inn mot undervisningen. En av hovedfunnene og årsakene til at film ikke brukes mer aktivt på skolen jeg gjennomførte forskningen på er tid. Det tar ganske mye tid til både for- og etterarbeid å arbeide

med og gjennomføre et undervisningsopplegg som innebærer å bruke film i undervisningen. Deltakerne peker her blant annet på at man for å lage og gjennomføre et godt undervisningsopplegg der man bruker film, må sette av masse tid i forkant, der lærerne selv først må velge ut en film, vurdere om denne filmen er hensiktsmessig å vise i forbindelse med tema, lage gode oppgaver og et godt undervisningsopplegg til klassen, og prøve å få et eierskap til stoffet og filmen slik at bruken av filmen i undervisningen kan forsvares. Dette henger godt sammen med det Alan Marcus sier om det å velge en film til undervisningen. Han sier at læreren må gjøre seg kjent med filmen og ha en pedagogisk plan og baktanke når hen skal bruke den for å få et læringsutbytte. (Marcus, 2020, s. 244). Når lærernes forarbeid er unnagjort, må de planlegge tid i klasserommet til å se filmen. Her skal det settes av minst 2 timer til selve filmvisningen, og det skal i tillegg settes av tid til elevarbeid og undervisning både før og etter filmvisningen. På skolen jeg forsket på har åttende klasse (som var trinnet jeg forsket på), kun tre timer samfunnsfag til rådighet i uken. Dette betyr at om lærerne ønsker å gjennomføre undervisningen i løpet av samme uke, må de «låne» eller bytte timer fra andre fag eller andre faglærere. Dette var kanskje den største innvendingen eller forklaringen på at historisk film ikke ble brukt oftere i klasserommet på nevnte skole. Til tross for utfordringen med tidsbruk så alle lærerne nytteverdien av å kunne gjennomføre et slikt prosjekt, og var enige i at film, som ressurs, hadde et uutnyttet potensial. En av deltakerne, L4, sa at om hen skulle ha planlagt og gjennomført et lignende opplegg selv, ville hen ha gjort dette til sitt hovedfokus i forbindelse med den historiske perioden klassen lærte om, og lagt opp undervisningen etter denne filmen. Dette er et godt innspill, og noe jeg ville ha tatt med meg inn i videre forskning, da dette, som L4 påpeker, kunne ha gjort undervisningen enda mer minneverdig.

Derfor stemmer min hypotese om bruk av film i klasserommet delvis. Delvis fordi det i min hypotese ligger at lærere, skolen og elevene ikke ser potensialet av bruken av historiske spillefilmer, noe skolen jeg forsket på gjør. Men, historisk film som ressurs utnyttes ikke godt nok fordi det er en utfordring når det kommer til tid. Det at tidsbruk skal trumfe læringspotensialet kan forandres. Alle lærerne fikk oppleve gjennom undervisningsopplegget hvor mye kunnskap og læring elevene kunne sitte igjen med etter didaktisk bruk av historiske spillefilmer. Det kan virke som om flere faktisk fikk se i praksis hva dette uutforskede potensialet var. Som jeg skriver om i teorikapittelet, der jeg refererer til Lund (2016), så handler det først og fremst om å ta den største kilden til historisk kunnskap som mennesker generelt møter i hverdagen, og forsøke å tenke kritisk rundt denne kunnskapen, for så å sitte igjen med en kunnskap om hva som faktisk skjedde historisk, enn det man

ved bare å ukritisk se en historisk spillefilm sitter igjen med. Dette vil jeg komme tilbake til senere i kapittelet. Hovedpoenget er å aktivt ta i bruk den historiske kunnskapen og historiebevisstheten som bor i befolkningen på grunn av historiske spillefilmer. Som Robert Rosenstone sier i sin bok «History on film – Film on history» (2018): “Å ikke ta med film og tv i beregningen når vi snakker om betydningen av fortiden er å fordømme oss til å se bort fra hvordan en stor andel av befolkningen forstår hendelser og mennesker fra fortiden» (Rosenstone, 2018, s. 3).

Alan Marcus sier i «The Grey Zone of Holocaust Education – Teaching with Film» (2020) at han måtte gjennom mange utprøvinger og refleksjoner før han innså at det tok mye arbeid for å kunne bruke film effektivt til å undervise i historie. Filmen i seg selv kunne ikke lære elevene noen ting. (Marcus, 2020, s. 243). Det krever altså godt forarbeid fra lærerens side for at elevene skal få læringsutbytte fra en historisk spillefilm. Det Marcus mener er kanskje litt satt på spissen, men det man kan lese ut av det er at læringsutbyttet som ligger i potensialet til en historisk spillefilm er enormt sammenlignet med kun å passivt se samme film hjemme eller på kino.

Det er som sagt flere potensialer deltakerne ser med bruk av film i klasserommet. Det som ble nevnt under forskningen var blant annet hvordan film kan gi følelser, skape emosjoner og gi elevene noe håndfast å gripe fast i. Historiske filmer kan gi elevene innblikk i hvordan det så ut på den tiden filmen foregår i og hvordan folk levde. Elevene kan få oppleve det historiske språket, normene og konvensjonene fra tiden. Og at følelsene man får gjennom en historisk spillefilm gjør at elevene kan få en større forståelse og empati med karakterene, at de involveres i handlingen og at det er enklere å forstå valgene personene i filmen tar, enn hvis de bare skulle ha lest om dette i en faktabok. Å vise film til elevene i forbindelse med en historisk periode kan også gi klassen et felles referansepunkt videre i undervisningen om temaet. Dette gjelder særlig hvis filmvisningen kommer tidlig i undervisningen om temaet. Jeg opplevde flere ganger at deltakerne refererte til en bok om jødeforfølgelsen som alle klassene leste, og at L5 refererte til filmen «Den Største Forbrytelsen» (2020), som klassen hadde sett i fellesskap, for å hekte flere av elevene på den historiske perioden. En annen fordel flere av deltakerne trekker frem er at film, som læringsressurs, ofte kan favne bredere enn ren tavleundervisning og bruken av lærebøker. Dette fordi film også drar med seg de antatt svakere elevene.

6.2 Historisk empati, kontekst og historiebevissthet

I den nye læreplanen er et av kompetansemålene i samfunnsfag etter 10. trinn «...at elevene utviklar både historiemedvit og handlingskompetanse ved å forstå seg sjølve med ei fortid, notid og framtid» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Inn under dette kompetansemålet havner også både kontekst og historisk empati, selv om historisk empati ikke kommer inn i læreplanen før historiefaget på videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2019). Ett av grepene flere av deltakerne valgte å gjøre for å binde fortiden og hendelsene under andre verdenskrig til nåtiden var å trekke paralleller til krigen mellom Russland og Ukraina. Dette ble gjort både i 8.1, 8.2 og 8.5. Ved å gjøre dette gjør de også fortidens hendelser mer relevante for elevene, og peker samtidig på at hendelsene ikke bare var noe som tilhørte fortiden, men noe som skjer eller kan skje den dag i dag. Både her hjemme og i utlandet. Å gjøre elever oppmerksomme på slike like historiske hendelser kan være med på å utvikle historisk empati, og hjelpe til med å åpne elevenes øyne for hva som skjer rundt i verden. Alan Marcus sier blant annet at historisk empati kan forhindre fremtidige folkemord og minske rasisme. (Marcus, 2020, s. 245). Og hvis elever har fått se resultatet av enkelte ideologiske tanker og idéer på film, så blir de kanskje mer bevisste på hva som foregår her hjemme og rundt i verden, og ønsker å engasjere seg i kampen mot krig og urettferdighet. Som nevnt tidligere i oppgaven, ser jeg ikke for meg at det er mange elever som alene kan forhindre folkemord, men vi vet at man sammen kan være med på å endre verden, og om elever får øynene opp for urettferdig behandling av land og folkegrupper, så kan de sammen sette søkelyset på dette, og ideelt sett få verdenssamfunnet til å reagere. For eksempel kan elevene gjennom å ha utviklet historiebevissthet og historisk empati rundt filmen Max Manus spesielt, og andre verdenskrig generelt, tenke kritisk rundt retorikken Russland bruker om Ukraina og krigen med den nazifiseringen og den stadige koblingen til nazismen. De kan også trekke linjer til, og forstå Ukrainas rett til motstand og selvforsvar etter å ha sett hvordan motstanden var i Norge under andre verdenskrig. Slike filmer viser også at fortiden ikke bare hører fortiden til, men at de historiske hendelsene har vært med på å forme det samfunnet vi lever i i dag.

Det å sette historien, de historiske personene og de historiske hendelsene, i dette tilfellet Max Manus og Norge under andre verdenskrig, i kontekst viste seg å være nyttig og nødvendig for elevenes læringsutbytte. Under forskningsperioden skjedde dette på ulike måter i de forskjellige klassene. Alle klassene jobbet med forarbeidet til en viss grad, men enkelte klasser gikk mer i dybden enn andre. Det var også i de klassene som brukte mer tid på å sette elevene inn i kontekst

at den historiske empatien kom mest til syne, gjennom refleksjoner, kommentarer, forståelse av handling og karakterer og svar på oppgaver. Lærerne som gjennomførte undervisningen hadde ulike metoder, i tillegg til undervisningsmaterialet, for å sette elevene inn i kontekst til filmen de skulle arbeide med. Noen av lærerne refererte, som nevnt tidligere, til bøker og filmer de allerede hadde sett eller lest, og noen av lærerne frisket opp elevenes hukommelse med hva de hadde lært om den historiske perioden så langt. Dette beskriver også Erik Lund i «Historiedidaktikk» (2016) der han sier: «Jo mer kunnskap, desto mer kvalifisert er historiebevisstheten.» (Lund, 2016, s. 23) Dette ble tydelig observert i de forskjellige klassene. I klassene som hadde kommet langt i undervisningsperioden om andre verdenskrig, var historiebevisstheten og forståelsen av handlingene langt tydeligere enn i de klassene der dette var første møte med temaet. Derfor vil jeg si at det kan være formålstjenlig at elevene har noen forkunnskaper om temaet fra før, før man setter i gang med å vise en historisk spillefilm. Uten forkunnskapene var det noen klasser og elever som hadde vanskelig for å henge med når det gjaldt handlingen og de historiske begrepene, og som derfor opplevde hele undervisningsopplegget som litt avansert.

Et annet valg som kan knyttes opp mot kontekst, historisk empati og historiebevissthet som lærerne tar er at de, i ulik grad, velger å kommentere filmen underveis. Her skal det sies at min erfaring var med på å forme hvor mye informasjon som skulle gis underveis i filmen, basert på hva jeg opplevde i de andre klassene. Det vil si at den første klassen som så filmen fikk lite informasjon underveis, og den siste klassen fikk mye. Resultatet var at den siste klassen satt igjen med mer kunnskap om tidsepoken og hendelsene enn den første klassen. I siste klasse (8.5), får elevene annonsert hvem som er til stede i scenene, datoer eller år scenene foregår i, steder karakterene besøker, samt at de blir gjort oppmerksomme på når det skjer hendelser de skal følge ekstra nøye med på. Lærerne i 8.5 og 8.2 velger også på et par tidspunkt å stanse filmen for å snakke litt om hva som skjer og hvorfor, og for å oppklare forvirring og misforståelser blant elevene. Dette oppleves som et godt grep som knytter elevene enda sterkere til filmen og personene, enn det man skulle tro ville ha skjedd om man stanset filmen. Opplevelsen jeg som forsker sitter igjen med er at jo mer kontekst elevene har til historien som fortelles, desto mer historisk empati utvikler elevene i klassen. Dette observerte jeg blant annet i en klasse som ble triste da enkelte karakterer døde i filmen, og som reagerte på andre elever i klassen som lo av dødsfall eller andre hendelser i filmen. Enkelte elever hjelper også læreren med å oppklare forvirring hos andre elever underveis i filmen. Det jeg mener er oppnådd i disse tilfellene er det Alan Marcus snakker om når han sier at: «For å forstå mennesker fra fortiden

må vi sette handlingene deres i kontekst, vi må forstå så godt vi kan deres verden og hvordan de så den, uansett hvor annerledes erfaringene og holdningene er fra våre egne.» (Marcus, 2020, s. 208). Disse elevene det er snakk om her klarer altså å se handlinger ut fra kontekst, og forstå karakterer i sin tid, og ikke som personer som ville ha handlet slik vi kunne ha gjort i dag. Disse elevene har altså utviklet det Barton og Levstik kaller «Caring and perspective recognition». (Marcus, 2020, s. 247).

Det siste grepet jeg vil trekke frem, som flere av lærerne gjorde underveis i filmen, var å lese plakatene som sto på rulleteksten høyt for klassen. Det var flere grunner til at dette ble gjort og at dette var et godt grep. En av grunnene til at det ble gjort var for å få med seg elevene i klassen som ikke hadde så gode leseferdigheter i norsk, og det som var fint med dette grepet var at elevene også fikk lære litt om andre karakterer enn de de selv hadde fokusert på. Dette var også med på å oppløfte karakterene i filmen til ekte historiske mennesker.

6.3 Kildekritikk

I den nye læreplanen kan man blant annet lese at elevene skal kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnsvitenskapelige kilder. Disse kildene skal de vurdere om er pålitelige og relevante. (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevene og lærerne ved denne skolen arbeider målrettet med dette målet, og i følge L1 og L2 går de nærmere inn på tema i niende klasse. Etter det jeg har forstått og observert, ser jeg ingenting i veien for at de kan ha dybdelæring om dette temaet allerede fra åttende klasse. Dette fordi denne skolen arbeider med mange forskjellige ressurser og læringsverktøy, og elevene ofte får i oppgave å finne kilder på nettet selv. Som jeg skrev i forrige kapittel så opplevde blant annet L1 at en elev ukritisk hadde brukt en kilde L1 hadde presentert. Her fikk eleven lære at man også kan være kildekritiske til kilder presentert av lærere, og er et godt bilde på at dybdelæring om kildebruk og kritisk tenkning kan komme tidligere i undervisningsforløpet. Men selv om kritisk tenkning og kildekritikk først blir et fokusområde på niende trinn, opplever flere av deltakerne at elevene blir mer og mer kildekritiske. Dette kan komme av at vi lever i et informasjonssamfunn som kanskje elevene er mer bevandret i enn noen av lærerne. Og at opplyste elever allerede kan være flinke til å avsløre «dårlige» kilder. Dette med «gode» og «dårlige» kilder er begreper som er definert av lærerne selv. Det handler kanskje mer om hvor tilpasset kildene er ungdomsskolen, enn hva som faktisk står i kildene og hvem avsenderen er. L4 påpeker at lærere har en vei å gå for å jobbe med å finne flere varierte

kilder og læringsressurser. Dette tenker jeg kan føre til at elevene blir mindre kildekritiske. Som jeg nevnte i teorikapittelet handler funksjonelt kildesyn om at alt kan være en kilde til noe. Men hvis dette «alt» alltid er de samme kildene, vil ikke elevenes kritiske tenkning utvikle seg, men heller ende opp i å alltid stole blindt på kildene de får servert i klasserommet. Hvis man som lærer kan være flinkere til å benytte seg av ulike ressurser og kilder, tvinger man også elevene til å være mer kritisk tenkende. Det med kritisk tenkning krever, som L3 også påpeker, mye trening over tid. Og derfor mener jeg at kritisk tenkning burde innføres helt fra starten av ungdomsskolen. Men manglende dybdelæring i kritisk tenkning til tross, var det flere elever i alle klassene som greide å tenke kritisk rundt filmen de så.

6.3.1 Forståelse av bruk av historisk film som kilde

I samtalene og etterarbeidet rundt filmen ble det tydeligere hva elevene hadde fått ut av filmkikkingen. Det første jeg vil ta for meg dreier seg rundt Wineburgs begrep «Nåtidsisme», som jeg var innom i teorikapittelet. Det var flere elevreaksjoner både under filmvisningen og i arbeidet og samtalene etterpå som kan knyttes opp til dette begrepet. Det var blant annet elever som reagerte på at det ble røyket så mye i filmen, og syntes det var merkelig at karakterene tente seg en sigar ett om bord på toget. Noen elever syntes det var merkelig med høflighetsformen «De», «Dem» og «Dere», og måtte forklares at dette var en vanlig måte å snakke på denne tiden. En klasse så også på kjærlighetsforholdet mellom Tikken og Max Manus som utroskap, og fordømte den med dagens moralske kompass. I tillegg hadde flere elever et i utgangspunktet positivt syn på alle i motstandsbevegelsen, og et tilsvarende negativt syn på alle tyskere som var med i filmen. Dette kan ha noe med hvordan karakterene ble fremstilt i filmen på, og for all del, de tyske offiserene gjorde grusomme handlinger med bakgrunn i en forkastelig ideologi. Men synet på tyskerne, som ble sett på med nåtidsbriller, gjorde at elever ikke forsto at den tyske offiseren ble oppfattet som sjarmerende av nordmenn på den tiden. Dette, tror jeg, er fordi vi ser historien i lys av hvordan den endte. Det interessante rundt det å sette fokus på historisk empati, og få elevene til å kunne forstå valg historiske personer tar, til tross for egne nåtids-holdninger er som Alan Marcus trekker frem i «The Grey Zone»: «Vi utvikler elevenes tenkning og viser at de involverte – ofre, gjerningsmenn, vitner, redningsmenn og andre – er flerdimensjonale, og ikke kun svart-hvite helter eller skurker.» (Marcus, 2020, s. 247).

Forskjellen på hva elevene fikk ut av filmvisningen koker ned til hvor mye tid de brukte på arbeidet. I klasser med kort for- og etterarbeid var det en synlig forskjell i den historiske empatien og forståelsen av filmen fra de klassene som brukte tid på å sette seg inn i stoffet før de så filmen. I klasser der de hadde kort forarbeid observerte jeg blant annet at elevene hadde større problemer med å forstå hvem de forskjellige karakterene på skjermen var, hadde vanskeligheter med å forstå handlingen, og enkelte hadde til og med problemer med å skjønne hvilken krig det foregikk i og om det var en dokumentar med ekte mennesker, eller en filmatisert tolkning av hendelsene med skuespillere. Til tross for at det var klasser som hadde brukt kortere tid enn de andre klassene som syntes det var litt vanskelig å henge med, kom det også frem at det var elever i disse klassene som hadde forstått oppdraget rundt undervisningsopplegget. I større eller mindre grad var det elever i alle klassene som både kunne vise at de hadde utviklet historiebevissthet og kritisk tenkning. Dette kom godt frem gjennom kommentarer og refleksjoner elevene hadde i etterarbeidet. En observasjon alle klassene hadde var at historiske hendelser og personer hadde blitt endret for å passe filmens dramaturgi. Noen pekte på at dette var gjort for å gjøre filmen mer effektiv eller for å gi publikum et tettere bånd og mer medfølelse med karakterene. Alle klassene kom også med gode refleksjoner om hvorvidt en slik historisk spillefilm kunne brukes som en historisk kilde. Elevene i samtlige klasser kom frem til at man med akkurat denne filmen kunne stole på det store bildet over hendelsene, og at det kun var i de mindre detaljene at endringene hadde skjedd. Det kan vurderes dithen at kompetansemålet i samfunnsfag om å vurdere kilder og tenke kritisk rundt disse er oppnådd i samtlige klasser. Elevene oppdager fiktive scener i filmen, ser at historiske hendelser skjer i omvendt rekkefølge, at historiske personer er til stede på tidspunkt der de umulig kunne ha vært til stede og forstår at noen valg er tatt av filmskaperne av dramaturgiske årsaker. Elevene sier også at disse filmene kan brukes som kilder, så lenge de ikke brukes som hovedkilder eller eneste kilder. Dette er en god observasjon som viser både kritisk tenkning rundt bruken av historiske spillefilmer, samtidig som film ikke kun blir avfeiet som ren underholdning. Det kan virke som om elevene har forstått nytten av film som læringsressurs, og at man kan bruke det meste som kilder så lenge man stiller kildene de riktige spørsmålene. Spørsmål som, hvordan stemmer denne informasjonen med det jeg har lest i andre kilder, hvem står bak kilden og hvorfor er det gjort endringer fra de faktiske hendelsene? Det kommer også frem at det, for å få utbytte av historiske spillefilmer i undervisning, krever et godt for- og etterarbeid. Punktene med det å stole på historiske filmer, hva som kreves for å få utbytte av dem og kritisk tenkning rundt kilder, viser at målet med undervisningsopplegget er oppnådd. Deltakerne ga også tilbakemelding om at

undervisningsopplegget var noe de ønsket å bygge videre på i planlegging av fremtidig undervisning.

I ettertid viste det seg at det var flere elever enn først antatt som fikk nytte av undervisningsopplegget. Noen elever ønsket å bruke film som læringsressurs oftere, andre brukte det de hadde lært fra undervisningsopplegget inn mot fagartikler om andre verdenskrig, og deltakerne kunne rapportere om økt interesse rundt temaet. Grunnen til noe av dette, i tillegg til for- og etterarbeidet, er kanskje at film som læringsressurs kan gi mer enn en lærebok, eller enn en lærer som foreleser om emnet. En film kan også fenge elever på ulike måter. Som L2 trekker frem blir noen fenget av krigshistorien, andre av kjærlighetshistorien, noen av menneskene og noen av at det føles nært siden filmen er norsk. Som jeg skrev tidligere, så virket det også som om filmen gjorde at temaet favnet bredere enn en tekstbasert undervisningstime om temaet ville ha gjort. Antatt svakere gutter greide å henge med i undervisningen, og i følge L3 var 8.3 mer muntlig aktive enn det de pleier å være i en klasseromsdiskusjon. Dette er det Alan Marcus snakker om når han sier at spillefilmer kan motivere elever til å ønske å lære mer (Marcus, 2020, s. 245), og som Brinch sier vekker en god historisk fiksjonsfilm lysten i oss til å vite mer om det den forteller om. (Brinch et al., 2016, s. 61).

Et interessant samtaleemne som dukket opp i etterarbeidet var at flere elever i ulike klasser trakk frem at filmen ville ha hatt et mer realistisk preg om den ble laget nærmere de historiske hendelsene. Med dette mente elevene at filmen da hadde hatt fordelen av å kunne bruke de ekte menneskene til å portrettere seg selv på film, og at de kunne benyttet ekte uniformer og klær i stedet for kostymer. Det som er spennende med nettopp denne tanken er for det første at norske motstandshelter faktisk ble brukt til å portrettere seg selv i mindre roller i norske filmer etter krigen, som i «Kampen om tungtvannet» (1948) som reklamerer med «Med sabotørene fra Kompani Linge» på plakaten, eller som i «Kontakt» (1956). Og det andre er hva elevene faktisk legger i begrepet «realistisk». Her er det altså innforstått for elevene at ekte mennesker som seg selv på film er realistisk. Det som ikke tas i betraktning er da hvordan disse menneskene hadde ønsket å portrettere seg selv. Jeg kan forstå at deres definisjon av realisme også handler om troverdighet og autentisitet, men er heller usikker på om deres begrunnelse på hva som ville ha vært mer realistisk faktisk ville ha vært det. Her er det faktisk noen elever som også tar til orde for at fordelen med at filmen er laget så lenge etterpå er at vi nå sitter på mye mer kunnskap om krigen

enn det vi gjorde rett etter krigen. Det blir også påpekt at de historiske personene kanskje ikke ville ha ønsket å vise frem sine antatt svakere sider på film, så tett opptil hendelsene. Som Andresen skriver i «Forestillinger om fortid», så er det ikke mulig å fortelle historiske begivenheter slik de skjedde. (Andresen et al., 2015, s. 91) og videre at det å ha vært øyevitne ikke er noen garanti for en nøytral og pålitelig beskrivelse av noe. (Andresen et al., 2015, s. 75). Ville for eksempel filmskaperne ha kunnet fremstille menneskelige sider ved tyskerne og deres støttespillere, gitt antipatien som nordmenn hadde mot tyskere på denne tiden? Jeg tror svaret er nei, og synes elevene som påpekte nettopp dette, at karakterene ville vært mer en-dimensjonale og rene helter eller skurker, viser at de har fått en historiebevissthet gjennom undervisningsopplegget.

6.4 Bonusoppgavene

I undervisningsopplegget var det lagt inn tre bonusoppgaver som elevene kunne jobbe med om klassen skulle ha mer tid til opplegget etter etterarbeidet med filmen. Grunnen til at det som i utgangspunktet var tenkt som oppgaver som var likestilt med resten av undervisningsopplegget ble omgjort til bonusoppgaver var at jeg forsto det slik at det ville ta enda noen timer fra timeplanen. Oppgavene i seg selv er interessante, og de krever at elevene bruker det de har lært av undervisningsopplegget i praksis, og oppgavene styrker også historiebevissthet, kildekritikk, historisk empati og forståelse av kontekst. En av oppgavene handlet om bruken av terroristbegrepet. I «Max Manus» blir motstandsbevegelsen betegnet som terrorister av nazistene, så oppgaven gikk ut på å reflektere hva som ligger bak begrepet, hvem som bruker det om hvem, og om man kan se lignende situasjoner i dag der noen definerer hvem som er terrorister og ikke. Her var tanken at elevene skulle kunne trekke linjer både til Taliban, som blir kalt terrorister, men ser på seg selv som en motstandsbevegelse, og til krigen mellom Russland og Ukraina, der Russland bruker både begrepet terrorister og nazister om Ukraina. En annen oppgave som ble endret på var oppgaven om byvandring, der det i utgangspunktet var tenkt at elevene skulle gå rundt i Oslos gater og besøke viktige steder fra filmen. Det ble raskt tydelig at dette ville ta for mye tid av undervisningen, og derfor ble oppgaven endret til å bli en byvandring på google maps. Denne oppgaven var det noen elever som gjennomførte, men uten det samme læringsutbyttet som den opprinnelige oppgaven ville ha hatt.

6.5 Tilpasset opplegg

Til slutt vil jeg si noen ord om å tilpasse undervisningen til sin klasse. Jeg er av den oppfatning at det ikke er mulig å ta samme undervisningsopplegg og gjennomføre det på nøyaktig lik måte i alle klasser og forvente samme resultat i alle klasser. Om deltakerne ønsket å forandre eller tilpasse undervisningsopplegget slik at det skulle passe sin klasse bedre, stilte jeg meg positiv til dette. Det jeg da opplevde var at klassen og lærerne hadde større utbytte av opplegget når læreren hadde tilpasset det, og slik fått et større eierforhold til opplegget. Jeg vil blant annet trekke frem L2 som benyttet seg av tidslinjen de hadde i klasserommet, og som de bruker til alle historiske perioder. Dette er et kjent prosjekt for elevene, og noe de legger sin stolthet i. Dette viste seg i etterarbeidet å gi elevene motivasjon til å finne ut mer om temaet, og at arbeidet deres skulle være godt. En annen ting jeg vil fremheve er da L1 hadde endret på ordlyden i PowerPointene slik at de var mer tilpasset åttende trinn, gjorde det at elevene fulgte mer med og forsto mer av informasjonen.

7 Avslutning

Jeg har i denne oppgaven gjennom teori, intervju og forskning sett på potensialet og mulighetene som ligger i å bruke historisk spillefilm didaktisk inn mot undervisning på ungdomstrinnet. Jeg har sett på hva som kreves for å utnytte dette potensialet slik at elevene skal få et læringsutbytte i tillegg til at de blir engasjert, interessert og nysgjerrig på historien. Undervisningsopplegget jeg lagde ga elevene som brukte tid på opplegget en forståelse av både historiebevissthet, historisk empati, kildekritikk og historisk kontekst. Men på den andre siden opplevde jeg også at elevene som ikke engasjerte seg i opplegget, eller klasser som brukte kort tid på opplegget, ikke fikk like mye ut av det. Et positivt resultat fra forskningen og undervisningsopplegget er at mange elever ble oppriktig nysgjerrig på historien som ble fortalt gjennom filmen, at de følte med menneskene som ble portrettert i filmen (historisk empati), og at de greide å forstå historien i sin kontekst, altså under andre verdenskrig. Flere av elevene var også kildekritiske til filmen, og ønsket å finne ut hva som ikke stemte av de historiske hendelsene på filmen. Jeg fikk nesten følelsen av at flere av elevene så på undervisningen som et detektivarbeid der de skulle finne endringer og skille på fakta og fiksjon. Det er også spennende å høre at noen elever har brukt det de har lært av undervisningsopplegget videre inn i nye prosjekter. Et annet interessant funn er at samtlige av deltakerne, som innledningsvis bekreftet min hypotese om at film ofte brukes som «barnevakt», hadde fått et nytt syn på hvordan man kunne bruke film i samfunnsfagundervisningen, og at de kom til å ta med seg en del av tankegangen fra forskningen videre inn i møte med andre tema.

7.1 Konklusjon

For å konkludere vil jeg gå tilbake til problemstillingen min og svare på den gjennom funn jeg har gjort i forskningen min. Problemstillingen var:

«Hvordan kan man bruke historiske filmer i undervisningen for å fremme læring og kritisk tenkning hos eleven, og på hvilken måte kan historiske filmer brukes mer aktivt inn mot læring enn det det gjøres i skolen i dag?».

Det er åpenbart at bruken av film i skolen, i motsetning til det mange kanskje tror, krever god forberedelse og planlegging. For at man skal kunne fremme læring og kritisk tenkning hos eleven må læreren lage et godt planlagt og gjennomarbeidet undervisningsopplegg. Læreren må vite hva hen ønsker at elevene skal sitte igjen med av læring, og være bevisst i valget av film. For at eleven skal kunne få læringsutbytte av en historisk spillefilm må læreren lage både et for- og etterarbeid i tillegg til oppgaver underveis i filmkikkingen. Elevene må bli godt satt inn i filmens rammer og kontekst, og være bevisste på hva de skal få ut av filmen før den settes på. Hvis ikke vil mange elever bare se på hele filmvisningen som en pause fra undervisning. Når man bruker historiske spillefilmer i samfunnsfagundervisningen er det nødvendig å innarbeide begreper som kontekst, historiebevissthet og historisk empati hos elevene. Dette er også begreper som de vil møte senere i utdannelsesløpet, da historisk empati er en av kjerneelementene i historiefaget på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2019). Når læreren har valgt en film som hen mener kan tilføre noe mer til temaets læringsutbytte, og elevene er historiebevisste, kildekritiske og reflekterer rundt historisk empati, så kan en historisk spillefilm gi minst like mye læring som andre læringsressurser.

Denne forskningen ble gjort i samfunnsfag på ungdomsskole med temaet andre verdenskrig, men forskningen lar seg enkelt overføre til andre historiske temaer i faget, og det går også an å utforske bruken av spillefilmer innenfor andre fag. Hvis jeg skulle tatt forskningen videre ville jeg gjerne ha sett hvordan man kan få et læringsutbytte ved å bruke film i for eksempel norsk eller KRLE. Og hvis man drar denne tanken enda lengre er det kanskje også mulig å nå læringsmål i fag som matematikk og naturfag gjennom å bruke film.

Historiske spillefilmer skaper historiebevissthet i befolkningen, derfor er det viktig at man som lærer er bevisst denne bevisstheten, tar tak i den, og lærer elevene hvordan man bruker den på en måte som åpner dører til flere historiske temaer, historisk empati og større historisk kunnskap.

Litteraturliste

- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T. & Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida – Innføring i historisk forståing og metode* (2. utg.). Samlaget.
- Bakker, A., (2018) *Design research in education – A practical guide for early career researchers*. Routledge.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S., (2004). *Teaching history for the common good*. Taylor & Francis Group.
- Brinch, S., Gundersen, H., Bekken, G. R., Rustad, J: & Sørensen, T. (2016). *Forestillinger om fortid. Historisk fiksjon i film og fjernsyn*. Scandinavian Academic Press.
- Cameron, J. (Regissør). (1997). *Titanic* (Film). Twentieth Century Fox.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986) *Becoming critical – Education, knowledge and action research*. Routledge Falmer.
- Dréville, J. & Vibe-Müller, T. (Regissør). (1946). *Kampen om tungtvannet* (Film). Hero Film.
- Eastwood, C. (Regissør). (2006). *Letters from Iwo Jima* (Film). Dreamworks Pictures.
- Eik, A. (Regissør). (2020). *Atlantic Crossing* (TV-serie). NRK.
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/metoder/kvalitativ-metode/>
- Fossen, E. (2008, 13. desember). *Motstand glorifiseres*. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/KpMMG/motstand-glorifiseres>
- Gibson, M. (Regissør). (1995). *Braveheart* (Film). Paramount Pictures.
- Hansen, L. (2015). *Snurr film og slapp av? En undersøkelse av læreres filmbruk i historieundervisningen*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger) Det humanistiske fakultet.
- Herman. M. (Regissør). (2008). *Gutten i den stripe pysjamasen* (Film). Miramax Films.
- Holmene, G. (2008, 22. desember). -Max Manus ville snudd seg i graven. *Nettavisen*. <https://www.nettavisen.no/max-manus/tikken-manus/lars-borgersrud/max-manus-ville-snudd-seg-i-graven/s/12-95-2481629>
- Høier, J. B., & Norberg, H. (2017). *Film som læringsverktøy i samfunnsfagundervisningen*. (Masteroppgave, Universitetet i Tromsø.). Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- Johannessen, A., Tufte, P.-A., Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Abstrakt Forlag.
- Kernell, A. (Regissør). (2017). *Sameblod* (Film). Nordisk Film.

- Kvarv, S. (2021). *Vitenskapsteori: tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Overordnet del – Verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i historie (HIS01-03)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/his01-03?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i samfunnsdag (SAF01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf01-04>
- Langtvedt, N. J., (2009, 4 april). *Habilitet*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <http://www.forskningsetikk.no/ressurser/fbib/redelighet/habilitet/>
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Marcus, A. (2020). The grey zone of holocaust education. Teaching with film. I L. Hilton & A. Patt (Red.), *Understanding and teaching the Holocaust*. (s. 243 – 260). University of Wisconsin Press.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Max Manus (Film) (2022, 28. april). I *Wikipedia*. [https://no.wikipedia.org/wiki/Max_Manus_\(film\)#cite_note-Nordstoga-23](https://no.wikipedia.org/wiki/Max_Manus_(film)#cite_note-Nordstoga-23)
- McQueen, S. (Regissør). (2013). *12 years a slave* (Film). New Regency Productions.
- Müller, N. (Regissør). (1956). *Kontakt* (Film). Contact Film A/S.
- Nilstun, C. (2021, 7. november). *Kvantitativ*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/kvantitativ>
- Nolan, C. (Regissør). (2017). *Dunkirk* (Film). Warner Bros.
- Nordseth-Tiller, T. & Moland, A. (2008). *Max Manus – Film og virkelighet*. Orion Forlag.
- Norsk Filminstitutt. (u. å.) *Filmstudieark – Max Manus*. Filmweb. <https://www.filmweb.no/skolekino/article1012279.ece>
- Nyborg, C. (2020). Max Manus (Film) I *lokalhistoriewiki*. Hentet 24 mai 2022 fra [https://lokalhistoriewiki.no/wiki/Max_Manus_\(film\)](https://lokalhistoriewiki.no/wiki/Max_Manus_(film))
- Næss, P. (Regissør). (2018-2022). *Lykkeland* (TV-serie). Maipo Film.
- Orgeret, K. S., (2021, 19. mai). *Kildekritikk*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/kildekritikk>
- Overland, J-A. (2018, 26. oktober). *TONE- Strategi for kildekritikk*. Nasjonal Digital Læringsarena. <https://ndla.no/nb/subject:d1fe9d0a-a54d-49db-a4c2-fd5463a7c9e7/topic:077a5e01-6bb8->

[4c0b-b1d4-94b683d91803/topic:9b2a0642-1d1f-4aee-a9f3-8fc2e315bcf3/topic:75d0c8ee-0a66-4f50-af56-ddcbd090e0bf/resource:1:169741](https://www.digbib.uio.no/urn:nbn:no:hb:4c0b-b1d4-94b683d91803/topic:9b2a0642-1d1f-4aee-a9f3-8fc2e315bcf3/topic:75d0c8ee-0a66-4f50-af56-ddcbd090e0bf/resource:1:169741)

- Petersen, W. (Regissør). (2004). *Troja* (Film). Warner Bros.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter I lærerutdanningen*. Cappelen Damm AS.
- Rosenstone, R. A. (2018). *History on film/Film on history* (3. Utg.). Routledge.
- Rustad, J. (2012). *Representasjonens grenser*. (Masteroppgave, Universitetet i Oslo.). Humanistisk fakultet.
- Rønning, J. & Sandberg, E. (Regissør). (2008). *Max Manus* (Film). Filmkameratene A/S.
- Silverman, D. (Red.). (2011). *Qualitative research: issues of theory, method and practice* (3. Utg.). Sage.
- Spielberg, S. (Regissør). (1993). *Schindlers Liste* (Film). Universal Pictures.
- Stone, O. (Regissør). (2004). *Alexander* (Film). Warner Bros.
- Sunde, K. (2012). *Krigen, filmen og skolen*. (Masteroppgave, Universitetet i Stavanger). Det humanistiske fakultet.
- Svardal, F. (2022, 3. mars). *Empati*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/empati>
- Svennevig, J. (2009). *Språklig samhandling: Innføring i kommunikasjonsteori og diskursanalyse*. Cappelen Akademisk.
- Svennevig, J. (2021, 7. november). *Kontekst*. Store Norske Leksikon. <https://snl.no/kontekst>
- Svensson, E. (Regissør). (2020). *Den største forbrytelsen* (Film). Fantefilm.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring – forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget. Universitetet i Oslo. (2020, 21. desember). Uten historisk empati blir historien betydningsløs. *Historie nå – studentblogg*. <https://www.hf.uio.no/iakh/livet-rundt-studiene/blogg/uten-historisk-empati-blir-historien-betydningslos.html>
- Vagle, W., Sandvik, M., Svennevig, J. (1993). *Tekst og kontekst*. Cappelen.
- Wineburg, S. (2012). *Historical Thinking*. Temple University Press.

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet «Didaktisk bruk av historiske filmer i samfunnsfagsundervisningen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan man kan utnytte potensialet som ligger i å bruke historiske filmer i undervisningen i samfunnsfag. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å se nærmere på hvordan samfunnsfagslærere i dag bruker historiske filmer i undervisningen, og hvordan vi kan gå frem for å utforske mulighetene som ligger i den didaktiske bruken av spillefilmer i klasserommet. Jeg vil også se nærmere på hvordan man kan bruke historiske filmer som kilder, og hvilke fordelere bruken av film kan ha inn mot undervisning som ikke andre kilder kan ha.

Problemstillingen min i denne masteroppgaven er: *Hvordan kan man bruke historiske filmer i undervisningen for å fremme læring og kritisk tenkning hos eleven, og på hvilken måte kan historiske filmer brukes mer aktivt inn mot læring enn det det gjøres i skolen i dag?*

Prosjektet vil foregå på følgende måte. Først vil jeg ha et semistrukturert intervju med et utvalg samfunnsfagslærere ved samme skole som handler om hvordan man bruker film i klasserommet i dag. Deretter vil jeg legge frem et undervisningsopplegg rundt filmene «Max Manus» og «Den største forbrytelsen» som lærerne skal få lov til å prøve ut på klassene sine. Til slutt vil jeg gjennomføre en avsluttende samtale/intervju med lærerne for å høre hvordan undervisningsopplegget opplevdes for læreren og elevene. Det samfunnsfaglige temaet jeg har valgt å fokusere prosjektet rundt er andre verdenskrig i Norge.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

USN er ansvarlig for prosjektet. Mine veiledere i masteroppgaven er Hege Roll-Hansen og Kerstin Børnholdt.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta fordi du jobber som samfunnsfagslærer ved en skole jeg selv arbeider ved. Dette gjør at gjennomføringen av prosjektet lettere kan la seg gjennomføre. I tillegg opplever jeg at lærerne ved skolen har interesse rundt dette temaet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i et intervju/samtale med meg om hvordan praksisen for bruk av film i klasserommet er i dine timer. Dette intervjuet blir tatt opp som lydfil, og skal brukes i masteroppgaven min som skal leveres våren 2022. Etter dette intervjuet blir du bedt om å prøve ut et undervisningsopplegg jeg har laget opp mot to spillefilmer som omhandler andre verdenskrig i Norge. Til slutt vil jeg gjennomføre et avsluttende intervju med lærere som deltok i prosjektet for å høre hvordan de opplevde opplegget, og om dette er noe de kan ha nytte av senere.

Intervjuene og navnet på skolen vil bli anonymisert i oppgaven, slik at det blir vanskelig å spore tilbake til din deltakelse.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene.
- Navnet ditt og navnet på skolen vil anonymiseres.
- Det skal ikke være mulig å kunne gjenkjenne deg eller skolen i masteroppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 01.07.2022. Når prosjektet er avsluttet vil alle personopplysninger om deg slettes.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra [USN](#) har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- [USN](#) ved Hege Roll-Hansen på hege.roll-hansen@usn.no eller med Jonas Nerland på jonasnerland@gmail.com
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg. paal.a.solberg@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen
Jonas Nerland

[Meldeskjema](#) / [Didaktisk bruk av historiske filmer i samfunnsfagsundervisning](#) / Vurdering

Vurdering

26.01.2022 ▾

Skriv ut

Referansenummer

625506

Prosjekttittel

Didaktisk bruk av historiske filmer i samfunnsfagsundervisning

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for kultur, religion og samfunnsfag

Prosjektperiode

01.08.2021 - 01.08.2022

[Meldeskjema](#) ↗

Dato	Type
26.01.2022	Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 26.01.2022, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.08.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Kontaktperson hos NSD: Olav Rosness, rådgiver.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 3: Intervjuguide til innledende intervju

1. Hvor lenge har du vært ansatt ved skolen, og hvilken bakgrunn har du?
2. Hvilken fagkombinasjon har du?
3. Hvordan er det å jobbe som samfunnsfagslærer her?
 - i. Spesielle utfordringer
 - ii. Delingsmiljø
 - iii. Tverrfaglig / Samarbeid
4. Hvordan arbeider dere med kilder og kildekritikk i samfunnsfag?
 - i. Henter dere ofte fra samme kilder?
 - ii. Hvor forskjellige er kildene dere henter fra? (Bilder, gjenstander, bøker, etc.)
 - iii. Bestemmer lærerne kildene, eller får elevene også finne kilder selv?
 - iv. Er elevene kildekritiske?
5. Hvordan bruker dere historiske filmer i undervisningen?
 - i. På hvilket tidspunkt i temaet viser dere filmen?
 - ii. Har filmvisningen et pedagogisk opplegg?
 - iii. Er dere og elevene bevisste på hva man kan lære av filmen?
 - iv. Har dere jobbet med film som kilde?
 - v. Brukes filmen aktivt inn mot undervisningen?
 - vi. Hvordan vurderer dere bruken av film opp mot læringsutbytte og kompetansemål?
6. Har du noen tanker rundt hvordan man kan bruke historiske filmer i undervisning på en annen måte enn det som praktiseres i dag?

Vedlegg 4: Teori til intervjuguide

- For å forstå mennesker fra fortiden må vi sette handlingene deres i kontekst, vi må forstå så godt vi kan deres verden og hvordan de så den, uansett hvor annerledes erfaringene og holdningene er fra våre egne. (Historical Empathy as Perspective Recognition)
- Spillefilmer er audiovisuelle representasjoner av fortiden som kan motivere elevene til å ønske å lære mer. (Holocaust education and film, Alan Marcus)
- Spørsmål å stille seg når man bruker film:
 1. Er filmen den beste kilden til målet for timen?
 2. Utvikler filmen historisk empati? Hvem skal seerne føle empati med?
 3. Er de historiske personene fremstilt som rene helter eller skurker?
 4. Hvordan forsterker eller utfordrer filmen tradisjonelle historiske narrativer?
 5. Hvilke verdier blir fremhevet i filmen, og hvilke blir oversett? Hvordan kan tiden filmen ble laget i påvirke narrativet eller perspektivet?
 6. Gjenspeiles de historiske hendelsene korrekt i filmen?
 7. Bruker filmen fiksjonselementer, hopp eller nedkorting av tid, sammenslåtte personer, eller har et politisk budskap? (Holocaust education and film, Alan Marcus)
- Fortiden, slik den presenteres i disse mediene, betyr antakelig mer for forming av elevenes historiebevissthet enn den måten de møter fortiden på i skolefaget og i lærebøker. (Historiedidaktikk, Erik Lund)
- Tre historiske kontekster:
 1. Da filmen ble til
 2. Når handlingen finner sted
 3. Når filmen blir sett (Historiedidaktikk, Erik Lund)
- Elevenes tradisjonelle rolle som passivt observerende og konsumerende kan snus til å bli den analyserende, oppdagende og konstruktive kritiker.
- Historiedidaktisk forskning har vist at spillefilmen har avgjørende innflytelse på hva elevene mener om sentrale historiske hendelser. (Wineburg, 2001). Spillefilm i ulike sjangere er antakelig en hovedaktør når det gjelder å forme elevenes historiebevissthet.
- I mange spillefilmer er det scener og sekvenser som har rekonstruert fortiden på en så troverdig måte at de kan brukes som berettende kilder og ikke bare som levninger.

- At historiske spillefilmer ikke er korrekte og er laget med bestemte formål, må ikke hindre at de brukes i historiefaget. Slike filmer kan øke interessen for emnet og gir god trening i kildekritisk analyse anvendt på film.
- Max Manus (2008)
- Sentrale krigsvitner og okkupasjonshistorikere gikk god for det historiske.
- Historiebevissthet innebærer, slik ordet vanligvis brukes, at eleven må ha bestemte faktiske kunnskaper om fortiden. Jo mer kunnskap, desto mer kvalifisert er historiebevisstheten. (s. 23)
- Antakelig skjer det en betydelig undervurdering av de historiske kunnskapene som tilegnes gjennom denne omfattende historiebruken. Denne brede og dype kontaktflaten med historie som elevene møter utenfor skolen, former elevenes historiebevissthet og er en stor og uutnyttet ressurs for historiefaget i skolen. (s. 26)
- Kildegrensing er fundamentet i historiefaget, og i skolefaget har det en lang tradisjon. (s. 93) (Historiedidaktikk, Erik Lund)
- funksjonelt kildebegrep. Det innebærer at en kilde alltid er en kilde til noe; til det spørsmålet historikeren stiller. (s. 45)
- Verdien av kilden blir ikke nødvendigvis målt etter om den snakker sant, men om hvordan den kan kaste lys over et gitt spørsmål (s. 45)
- Det som kan være sant for en kildeskaper kan være feil for en annen. (s. 46) (Å gripe fortida, Andresen et. Al)
- Er det et problem at det finnes flere tolkninger av en sak? Tvert imot, i historiefaglig forstand er det heller en av grunnlagene for at historie er et vitenskapsfag.
- Å skulle fortelle historien akkurat slik den skjedde, helt sant, er ikke mulig. Historikere flest deler likevel et ønske om å fortelle historien så sant som mulig.
- Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenkning, skaperglede og utforskertrang og bygge opp under holdninger og verdier som toleranse, likeverd og respekt. (LK20)
- I tillegg skal elevene kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnskunnskaplige kilder for å kaste lys over forhold i ulike samfunn til ulike tider, og i sitt eget liv. De skal også kunne vurdere kritisk om kildene er pålitelige og relevante. (LK 20)

- Mål for opplæringa er at eleven skal kunne vurdere på hvilken måte ulike kilder gir informasjon om et samfunnsfaglig tema og reflektere over hvordan algoritmer, ensrettede kilder eller mangel på kilder kan prege forståelsen vår. (LK20)
- Vi definerer realismen som et sett av konvensjoner brukt for å fremme filmenes og serienes troverdighet og autentisitet. (s. 33) (Forestillinger om fortid, Brinch et. Al.)
- I dette tilfellet er mediehistorien med sine representasjoner gjennom årenes løp blitt til den kollektive erindringen om hvordan annen verdenskrig så ut. (s. 34)
- For å gjøre fortellingene forståelige og underholdende slår filmskaperne ofte sammen forskjellige historiske personligheter i én eller et par representanter. (s. 34)
- Filmskaperne komprimerer tiden, slik at hendelser som kronologisk ligger langt fra hverandre, kan gjengis i tett rekkefølge. (s. 34)
- «Troverdighet handler jo ikke minst om å bekrefte det man vet fra før» (s. 51) (Sitat Sandmo. 2015)
- Et kjennetegn på en god historisk fiksjonsfilm er kanskje at den gjør oss oppmerksom på noe vi ikke visste fra før, og at den vekker lysten til å få vite mer om det den forteller om? (s. 61)
- Noen ganger diktes det altså av nødvendighet for å få sammenheng i historien eller troverdighet i karaktertegningen, andre ganger fremhever diktningen også biografens eller filmskaperens lynne og særlige blikk på personen som står i sentrum. (s. 82)

Vedlegg 5: Undervisningsopplegg

Max Manus og Motstandsbevegelsen

onsdag 23. mars 2022

09:00



Plan for perioden

Vi skal i gang med temaet Max Manus, Motstandsbevegelsen og Norge under andre verdenskrig. I denne perioden skal vi lære om:

Norge under andre verdenskrig.

Motstandsbevegelsen og Oslogjengen.

Hvordan bruke historiske spillefilmer som kilder.

Historiske personer i Norge under andre verdenskrig.

Vi skal se filmen Max Manus

Til slutt skal vi jobbe med noen oppgaver.

Historiske personer i "Max Manus"

onsdag 23. mars 2022

11:06

Nå skal du få utdelt en historisk person fra filmen som du skal prøve å finne ut mer om. Prøv å gi en oversikt over hvem denne personen var, hvor personen holdt til og hva personen gjorde under andre verdenskrig.

Ressursark til personene ligger inne på OneNote under navnene.

Personene er:

1. Max Manus
2. Gregers Gram
3. Kolbein Lauring

4. Gunnar Sønsteby
5. Siegfried Fehmer
6. Edvard Tallaksen
7. Jens Christian Hauge
8. Martin Linge / Kompani Linge
9. Tikken Manus
10. Dick Zeiner-Henriksen/Lars Emil Erichsen/Jon Hatland
11. Roy Nilsen/Olav Ringdal

Filmtitting og oppgaver

onsdag 23. mars 2022

11:22

Nå skal vi se film!

Når du ser denne filmen skal du være en aktiv filmtitter som skal lære noe av filmen. Derfor skal du også få noen oppgaver.

Oppgaver

1. Følg personen du har fått utdelt gjennom hele filmen og ta notater når karakteren din er med.
2. Hva stemmer med det du vet, hva stemmer ikke? Er historien til karakteren korrekt?
3. Noter ned steder personene i filmen besøker. Har du vært på dette stedet selv? Hvor ligger det?

Muntlige plenumsoppgaver etter filmen

1. Hvor historisk korrekt er filmen?
2. Kan man stole på historien som fortelles?
3. Er det scener du oppfatter som fiktive? I så fall hvilke, og hvorfor tror du dette er gjort?
4. Kan historiske filmer brukes som kilder til historiske hendelser? Hva er fallgruvene? Hva må man passe på?
5. Hvilken oppfatning får du av Max Manus personlighet og egenskaper?
6. Hvilket syn på krigen og personene fra motstandskampen synes du preger denne filmen?
7. Tror du en film om Max Manus lagd rett etter krigen ville blitt som denne? Begrunn svaret.

Velg én av følgende oppgaver:

1. Lag en presentasjon av din person der du sammenligner hva du vet om ham fra virkeligheten, hva du lærte om personen fra filmen og hva som var forskjellig. Bruk historiske kilder.
2. Gå på byvandring. Søk opp stedene du skrev ned mens du så filmen og ta en byvandring på google maps. Har du vært her før? Hva skjedde på stedet under krigen og hva er det der nå?
3. I filmen kaller tyskerne de norske motstandsfolkene terrorister. Undersøk hva som ligger i terroristbegrepet og diskuter om det er relevant å bruke dette begrepet om motstandsarbeidet under den tyske okkupasjonen av Norge. Pek også på noen

konfliktsituasjoner i dag der terroristbegrepet anvendes, og vurder om det er relevant å bruke dette begrepet sett i forhold til konfliktenes innhold.

Vedlegg 6: Ressurser til undervisning

Norge under andre verdenskrig

- Andre verdenskrig brøt ut 4. september 1939, og Norge erklærte seg som et nøytralt land.
- 9. april 1940 angrep Tyskland Norge. Krigsskipet Blücher ble senket utenfor Drøbak, noe som ga Kong Haakon, kongefamilien og regjeringen Nygaardsvold nok tid til å flykte. De flyktet fra Oslo til Hamar og deretter Elverum. Og videre derfra til England. De fortsatte kampen mot Tyskland fra London.
- Kvelden 9. april gjennomførte Vidkun Quisling et statskupp over radio der han gjorde seg selv til statsminister.
- Det norske folket kjempet, men etter to måneder (10 juni) hadde tyskerne erobret hele landet.
- Norge ble styrt av Josef Terboven som fikk tittelen Rikskommissær.
- Alle partier ble forbudt bortsett fra Nasjonal Samling ledet av Vidkun Quisling, som fikk besette alle statsrådpostene.
- Det ble innført streng sensur, og motstandere av regimet ble forfulgt.
- I Norge var det Gestapo under SS som håndhevet lovene. Dette var en rasistisk eliteorganisasjon som ønsket å satse på nordmennene som verdifulle germanere og som så på motstandsbevegelsen som terrorister.
- Okkupasjonen møtte motstand, og det utviklet seg en sivil og militær motstandsbevegelse.
- Motstandsbevegelsen hadde fellesbetegnelsen «Hjemmefronten». Den startet litt kaotisk men utviklet seg til en bred folkebevegelse.
- Den militære delen av motstandsbevegelsen het Milorg. Disse drev med en del sabotasjeaksjoner og likvidasjoner (drap).
- Det tyske militæret het Wehrmacht, og sto direkte under overkommandoen i Berlin.
- Det ble opprettet en norsk militær brigade i Skottland. Disse samarbeidet med motstandsbevegelsen i Norge. Denne brigaden ble kalt Kompani Linge.
- Det var kun én ideologi som var tillatt i Norge: den nazistiske. Aviser ble sensurert og fikk kun trykke det regimet tillot.
- Alle radioer ble inndratt for å hindre at folk skulle lytte på radiosendinger fra London.
- Motstandere av regimet ble forfulgt. Mange ble sendt til fangeleirer som Grini i Norge eller andre i Tyskland. Folk kunne også bli dømt til døden under andre verdenskrig.

- Nazistene forfulgte ikke det de anså som nordmenn, fordi de mente de tilhørte «den høyeste rasen av alle.» Kun aktive motstandere ble forfulgt. Et unntak er norske jøder som ble et offer for den tyske rasepolitikken. Høsten 1942 ble 773 jøder arrestert og sendt til Tyskland. Kun 38 kom tilbake til Norge etter krigen.
- Omtrent 50.000 nordmenn flyktet til Sverige som var et nøytralt land.
- Nazistene bygget store militære anlegg i Norge under krigen og forsvaret ble utbygget. Sørlandsbanen ble fullført, Nordlandsbanen forlenget og riksveien til Kirkenes ferdigbygd. Mesteparten av pengene til byggingen ble tatt fra Norges Bank.
- Pengebruken førte til at bygninger og utstyr ble nedslitt. Boligmangelen økte og nordmenns levestandard sank. Det ble innført rasjonering.
- I 1943-44 innkalte NS flest mulig nordmenn til nasjonal arbeidsinnsats (Arbeidstjenesten – AT).
- Frigjøringen startet da sovjetiske tropper rykket inn i øst-Finnmark høsten 1944. Landet ble frigjort på fredelig vis da tyskerne overga seg natten mellom 8. og 9. mai 1945.
- 7 juni kom kong Haakon hjem.
- 10.000 nordmenn døde i andre verdenskrig.
- 340.000 tyske soldater befant seg i Norge ved krigens slutt.
- I landssvikoppgjøret ble 46.000 personer dømt og 25 personer henrettet.

Motstandsbevegelsen og Oslogjengen

- Motstandskampen i Norge er en samlebetegnelse på den sivile og militære kampen mot det nazistiske okkupasjonsregimet i Norge under andre verdenskrig.
- Den norske motstandsbevegelsen ble omtalt som «Hjemmefronten»
- Den norskemotstanden bestod i begynnelsen av en våpenløs holdningskamp.
- Senere gjennomførte de hemmelige militære og sivile forberedelser til frigjøringen.
- De to siste årene gjennomførte de også en del sabotasjeaksjoner.
- I perioden 1943 til mars 1944 styrket Milorg sin kontakt med utefronten (Norske motstandsfolk i utlandet). De fikk da instruktører fra den norsk-britiske spesialavdelingen Kompani Linge.
- SOE – Special Operations Executive var den britiske spesialtjenesten som stod over Kompani Linge.

- I 1944 ville NS ha tre årskull med norske menn registrert til arbeidstjenesten (AT). Hjemmefronten fikk i samarbeid med Milorg ødelagt registreringsmaskiner og personregistre. De innkalte ble samtidig oppfordret til å flykte til skogs. 5000 unge norske menn fulgte oppfordringen og ble «Gutta på skauen». Senere ble dette uttrykket også brukt om den norske motstandsbevegelsen.
- Andre deler av motstanden bestod av kurerruter (hjelp til å frakte mennesker eller gjenstander og beskjeder mellom Norge og Sverige), illegale aviser og opptrening i militær etterretning og våpenhjelp.
- Oslogjengen var Milorgs aksjonsgruppe i Oslo. De drev sabotasje i årene 1944-1945. lederen for Oslogjengen var Gunnar Sønsteby. Gjengen hadde ti medlemmer.

Hvordan bruke historiske filmer som kilder

Når man skal bruke historiske filmer som kilder er det viktig å være kildekritisk og ikke tro at alt som skjer i filmen foregår slik det faktisk skjedde i virkeligheten.

For det første er det tatt en del dramaturgiske valg av både manusforfattere, produsenter og regissører. Det betyr at de har måttet endre på historiske hendelser og personer for å få en god oppbygging av filmen. Man må også tenke over hvem sin historie som fortelles, og at en historisk film både kan være objektiv og subjektiv.

Her er fire punkter som er verdt å undersøke etter å ha sett en historisk spillefilm:

1. Sammenslåing av personer: Av ulike årsaker så kan en historisk person gjøre flere ting i filmen enn det personen gjorde i virkeligheten. Ofte er dette for å gjøre persongalleriet mer oversiktlig og for å bruke de personene man ønsker å fortelle om mer i filmen.
2. Anonymiserte personer: Noen personer blir anonymisert og gjort til en fiktiv person. Denne personen er ofte også en sammenslått person som skal symbolisere mennesker som faktisk utførte disse handlingene. Grunnen til at de er anonymisert er ofte for å skåne slektinger av denne personen eller for å ikke henge ut vedkommende. Et eksempel på dette er Solveig Johnsrud fra Max Manus, som hadde et romantisk forhold til den tyske offiseren Siegfried Fehmer. Fehmer hadde flere norske elskerinner, men det har ingen hensikt å henge disse ut med navn.
3. Ting skjer i en annen rekkefølge: Av og til endrer filmskaperne rekkefølgen på når ting skjedde. Dette skjer fordi historien blir mer dramatisk og spennende om de skjer i en annen rekkefølge. For eksempel så skjedde aksjonen i Kirkeveien 90 før aksjonen mot

arbeidstjenesten i Max Manus. I filmen får også Fehmer høre at jernbanelinjene var angrepet rett etter at Donau ble sunket. Men egentlig skjedde dette to måneder senere. I tillegg kan filmskaperne gi inntrykk av at mennesker møttes tidligere eller på andre måter enn det de faktisk gjorde. Fordi en film også har kort spilletid til å fortelle alt som skjer i en historisk periode, hopper filmene ofte i tid uten at man får innsikt i hva som skjedde i mellomtiden.

4. Personer byttes ut med andre: Dette henger sammen med første punkt, sammenslåing av personer. Filmskaperne prøver ofte å bruke hovedrollene og birollene i de store dramatiske hendelsene i en film, selv om personene ikke nødvendigvis var til stede. Dette skjer for at vi som seere skal bli bedre kjent med hovedrollene. I Max Manus var for eksempel ikke Tallak og Erichsen med i «Mardonius»-aksjonen i Max Manus. De har tatt plassen til to personer som ikke er med i filmen: Haddeland og Riis.

Spillefilm som historisk beretning

En spillefilm kan ikke alene brukes som en berettende historisk kilde. Man må være bevisst at historien må tilpasses filmen. Man må derfor alltid sammenligne spillefilmer med historisk utgangspunkt med historiske kilder før vi kan trekke slutninger om hvordan ting kan ha vært i fortiden.

Men en film kan også gjøre det lettere å se for seg fortidens hendelser og personer.

Spillefilm som levning

Det kan historiefaglig være veldig interessant å bruke en spillefilm som levning. En levning er en rest fra fortiden. Når man bruker film som levning ser man på tiden filmen ble laget i, ikke tiden filmen handler om. Hva var det som var viktig i samfunnet på tiden filmen ble laget som filmen kan si noe om? Hvilke trekk i filmen viser direkte tilbake til tiden filmen er laget i? I senere tid har det kommet mange filmer om andre verdenskrig. Disse filmene fokuserer på hva krigen gjorde med relasjonene mellom mennesker og hvorfor folk handlet som de gjorde. Dette er fordi man har fått krigen mer på avstand, slik at det er lettere å belyse den fra flere innfallsvinkler. Når vi historiefaglig betrakter spillefilmene om krigen på denne måten, bruker vi dem som levninger.

Historisk empati

For å forstå mennesker fra fortiden må vi sette handlingene deres i kontekst. Vi må forstå så godt vi kan deres verden og hvordan de så den, selv om erfaringene og holdningene er annerledes enn vår.

Historisk kontekst

En film har tre historiske kontekster:

1. Når filmen ble til
2. Når handlingen finner sted
3. Når filmen blir sett

Kildekritikk

Verdien av en kilde blir ikke nødvendigvis målt etter om den snakker sant, men om hvordan den kan kaste lys over et gitt spørsmål.

Det som kan være sant for en kilde kaper kan være feil for en annen.

Er det et problem at det finnes flere tolkninger av en sak? Tvert imot, i historiefaglig forstand er det heller en av grunnlagene for at historie er et vitenskapsfag.

Det å ha vært øyevitne er heller ingen garanti for at man kan gi en nøytral og pålitelig beskrivelse av et fenomen. For eksempel mener blant annet Gunnar Sønsteby og Tikken Manus at «Max Manus» gir et godt bilde av hvordan hans liv var, mens en annen historiker mener at den fremstiller mange av hendelsene feil. Å fortelle historien akkurat slik den skjedde er ikke mulig.

Ressurser

Max Manus

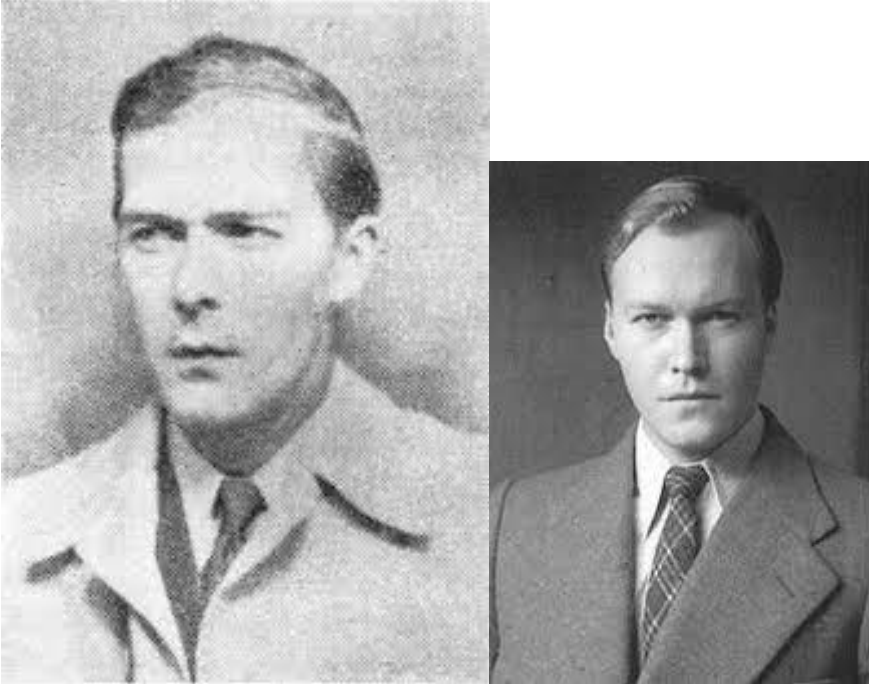


- Født 1914 i København
- Deltok i Vinterkrigen på Finlands side sammen med Kolbein Luring i 1939.
- Gikk på Ljan barneskole der han møtte Kolbein Luring og Jens Chr. Hauge.
- 9 april kommer Max og Kolbein med toget inn på Torneå stasjon nord i Sverige. De får beskjed av kaptein Hvoslef at Norge er invadert. (Uten motstand)
- 13 april kommer de over grensa og kommer seg til Kongsvinger festning. Kolbein blir arrestert (til 7 juni 1940), Max drar til Oslo.
- I Oslo rettet Max og Kolbein, sommeren 1940, sin frustrasjon mot okkupasjonen med å prøve å organisere sin egen illegale gruppe.
- Max og Gunnar møttes tilfeldig fordi de delte bakgård.
- Samarbeidet om den illegale avisen «Vi vil oss et land».
- 16 januar 1941 ble Max møtt av Gestapo hjemme. Ville ikke bli tatt levende.
- Hoppet gjennom vinduet og forsvant ut i natten. Våknet i ambulansen på vei til Ullevål.
- Rømte til en hytte i Lommedalen. Dro til Sverige etter at ting hadde roet seg.
- Etter dette tok Max seg til England.
- Reiste østover med tog gjennom Russland til Odessa og videre til England via forskjellige ruter. Det var den sikreste ruten.

- Traff Martin Linge på Patriotic School i London. Kom seg ikke til Forest Lodge før 1942, etter at Linge var død.
- Max var i Storbritannia til mars 1943
- I Skottland møtte Max Gram igjen. Her formet de det unike vennskapet.
- Max var med på et tjuetalls aksjoner.
- Første oppdrag hadde kodenavn "Mardonius" og Max og Gregers ble sluppet i fallskjerm over Østmarka i Oslo. Landet sør for Tonevann i Lørenskog. Etablerte base i huset til Halvor Haddeland på Ljan. I denne aksjonen festet de limpets på skipet «Mardonius».
- Max og Gregers reiste til England 7 juni 1943 og mottok krigskorset med sverd for innsatsen under Mardonius-aksjonen. Kong Haakon delte ut medaljene. Tungtvann-guttene var også til stede.
- I oktober 1943 reiste de til Norge igjen.
- Ble med i Gregers propagandaapparat «Derby» der de skulle henge opp anti-nazistisk propaganda og legge falske, kompromitterende papirer inn i tyske forlegninger og hoteller.
- 4 mai aksjonerte Max og Oslogjengen mot mobiliseringsarkivet for Akreshus i Kirkeveien 90.
- Det går galt da de må brenne arkivet og de blir omringet. Max må skyte seg ut. (Man kan se spor av kulehull den dag i dag). Han blir streifet av en kule i nakken. Han kaprer en sykkel og sykler nedover mot Majorstuen. Han fortsetter helt til Enebakk, til sin venn Martinsen. Tre av guttene som sto vakt er arrestert og henrettet (Får han høre). 5 personer blir drept som følge av aksjonen.
- Milorgsjef Hauge ga Oslo-gjengen og Sønsteby beskjed om å stanse "arbeidsmobiliseringen" i AT. Ungdommene skulle møte 19 mai, og da skulle registreringskontorene i Akersgata 55 ligge i ruiner. Max holdt vakt utenfor, mens Gunnar og Gregers gikk inn med bomben.
- Den 17 juni går Max og Gregers i gang med aksjonen Monte Rosa. 14 august leder Max og Oslogjengen den vellykede aksjonen mot den tyske flyfabrikken i Moldegata 1 på Bjølsen.
- Mens Max er i Sverige og Gunnar er i London gjør Gregers et fatalt forsøk på å utvide Derbys etterretningssystem. Max får beskjed om at Gregers er drept på vei hjem til Norge. Han drar for å redde Tallak. Bebreider seg selv for at aksjonen gikk galt.
- Den neste aksjonen han deltok i var aksjonen mot Monte Rosa og Donau.
- 16 januar 1945 gikk Max Manus og Roy Nielsen mot Amerikalinjens kai. De fikk hjelp av Kåre Halvorsen.
- De greide å feste limpets til Donau og aksjonen var en suksess.

- Donau sank utenfor Drøbak (Skihellebukta). Det kjørte på land. Der lå det frem til 1952, da det ble slept til opphogging.
- Derby-nettverket ble avslørt og Max sendte 7 av mennene i nettverket til Sverige.
- Etter krigen var Max livvakt for både Kronprins Olav og Kong Haakon da de kom hjem fra England.
- I 1947 giftet han seg med Tikken.
- Han startet kontormaskinfirmaet Max manus A/S, ga ut bøker om krigen og holdt en lav profil til han døde i 1996.

Kolbein Lauring



- Født 1914 i Oslo
- Nabo og skolekamerat av Max Manus på Ljan barneskole
- Meldte seg frivillig til Vinterkrigen på finsk side sammen med Max Manus.
- 9 april kommer Max og Kolbein med toget inn på Torneå stasjon nord i Sverige. De får beskjed av kaptein Hvoslef at Norge er invadert. (Uten motstand)
- 13 april kommer de over grensa og kommer seg til Kongsvinger festning. Kolbein blir arrestert (til 7 juni 1940), Max drar til Oslo.
- I Oslo rettet Max og Kolbein, sommeren 1940, sin frustrasjon mot okkupasjonen med å prøve å organisere sin egen illegale gruppe.
- Ble arrestert samme dag som Max Manus flyktet fra Gestapo gjennom et vindu og fikk en dødsdom.
- Han slapp ut av fengsel rundt oktober 1943 etter to år og ni måneder i Møllergata 19 og Grini fangeleir. Gikk rett inn i motstandsarbeidet igjen.
- Ble Max høyre hånd og stedsfortreder og gikk sammen med Oslo-gjengen inn i propagandaapparatet «Derby».
- Deltok ikke i senkingen av Donau.
- 4 mars 1945 ble Lauring og hans kone Kari omringet av Gestapo rundt huset sitt fordi de lette etter Max Manus. Kolbein greide å flykte ut av vinduet.
- Han fikk kontakt med Max Manus og fikk bekreftet at Roy og Olav var døde.

- Han ble sendt til Sverige der han ble til krigen var slutt.
- Etter krigen gikk Kolbein inn i de norske polititroppene
- Senere gikk han inn i kontorbransjen og jobbet for Max Manus A/S.
- Han døde i 1987.

Gregers Gram



- Født 1917 i Oslo
- Sønn av byfogd Harald Gram og barnebarn av den norske statsministeren Gregers Gram
- Studerte Juss ved Universitetet i Oslo da krigen brøt ut.
- Deltok i kampene ved Hamar og ble tidlig med i motstandskampen.
- Traff Max Manus for første gang da Max flyktet fra Ullevål sykehus.
- Noen uker etter Max, tok han samme rute til England via Russland, Ukraina, Egypt og New York.
- De møttes igjen i Skottland, der de trente med Kompani Linge, og utviklet vennskapet sitt der.
- Første aksjon hadde kodenavn "Mardonius" og Max og Gregers ble sluppet i fallskjerm over Østmarka i Oslo. Landet sør for Tonevann i Lørenskog. Etablerte base i huset til Halvor Haddeland på Ljan. I denne aksjonen festet de limpets på skipet «Mardonius».
- Max og Gregers reiste til England 7 juni 1943 og mottok krigskorset med sverd for innsatsen under Mardonius-aksjonen. Kong Haakon delte ut medaljene. Tungtvann-guttene var også til stede.
- I oktober 1943 reiste de til Norge igjen.
- Gregers satte i gang et propagandaapparat kalt "Derby".
- De skulle henge opp anti-nazistisk propaganda og legge falske, kompromitterende papirer inn i tyske forlegninger og hoteller.
- 4 mai aksjonerte Gregers og Oslogjengen mot mobiliseringsarkivet for Akershus i Kirkeveien 90.

- Det går galt da de må brenne arkivet og de blir omringet. Gregers går ut bakveien med Dick og Tallak. 5 personer blir drept som følge av aksjonen.
- Milorgsjef Hauge ga Oslo-gjengen og Sønsteby beskjed om å stanse "arbeidsmobiliseringen" i AT. Ungdommene skulle møte 19 mai, og da skulle registreringskontorene i Akersgata 55 ligge i ruiner. Max holdt vakt utenfor, mens Gunnar og Gregers gikk inn med bomben.
- Den 17 juni går Max og Gregers i gang med aksjonen Monte Rosa. 14 august leder Max og Oslogjengen den vellykkede aksjonen mot den tyske flyfabrikken i Moldegata 1 på Bjølsen.
- Sommeren og høsten 1944 gikk bra både på slagmarken og på hjemmefronten.
- Gunnar og Max var skeptiske, men Gregers var optimist.
- Gregers begynte å ta sjanser.
- Mens Max er i Sverige og Gunnar er i London gjør Gregers et fatalt forsøk på å utvide Derbys etterretningssystem.
- Tallak hadde kommet i kontakt med to tyske desertører som visstnok hadde deltatt i sabotasje.
- Tallak måtte kjøre dem fra Drammen til Oslo. De avtalte å møtes to uker senere.
- Han og Gregers bestemte seg for å treffe dem.
- Aksjonene de hadde deltatt i, og alt rundt, var iscenesatt av Fehmer.
- 13 november 1944 går Gregers og Tallak inn på Plasskaféen ved Olaf Ryes plass i Oslo.
- "Duen" (Kvinne som lokket menn for Gestapo) Wally Solheim tok opp en pudderdåse i det Gregers og Tallak setter seg med desertørene.
- Gestapo gjør seg klar.
- Gregers og Tallak skjønner at de har gått i en felle, velter bordet og begynner å skyte.
- Gregers blir truffet i brystet og halsen og faller om.
- Gregers døde i ambulansen, men Tallak ble fraktet til sykehuset i live. Hendelsen skjedde klokken 21.30 på kvelden.

Gunnar Sønsteby



- Født 1918 på Rjukan
- Var i garden i 1938.
- Jobbet som bokholder frem til andre verdenskrig brøt ut 4 september 1939.
- Deltok i kamper i Nordmarka 11. april.
- Var med på å lage den illegale avisen «Vi vil oss et land».
- Kurer for Milorg mellom Norge og Sverige.
- Agent «Nr. 24» for Special Operations Executives.
- Hadde kontakter til de fleste motstandsmiljøer.
- Ble tatt inn i Kompani Linge i 1943 i Storbritannia.
- Gjennomførte sabotasjeaksjoner fra og med våren 1944 som leder for den såkalte Oslo-gjengen.
- Møtte Max Manus tilfeldig fordi de delte bakgård.
- Kom til Patriotic School i London mai 1943.
- Milorgsjef Hauge ga Oslo-gjengen og Sønsteby beskjed om å stanse "arbeidsmobiliseringen" i AT. Ungdommene skulle møte 19 mai, og da skulle registreringskontorene i Akersgata 55 ligge i ruiner.
- Gunnar fikk 18 mai 1944 beskjed om å sprengte hullkortmaskinen i Akersgata 55.
- Gunnar og Gregers gikk inn med bomben. Max holdt vakt utenfor.
- Ledet mange aksjoner med Oslogjengen sommeren og høsten 1944.

- Var med på en av de siste store sabotasjeaksjonene. Sprengningen av NSBs administrasjonsbygning i Oslo, utført av Oslogjengen under ledelse av Gunnar Sønsteby.
- Natt til 8 mai ble han bedt om å samle hele Oslogjengen og møte i Møllergata 19, Oslos hovedpolitistasjon.
- Oslogjengen fikk flere oppgaver de nærmeste dagene etter at krigen var over. De måtte holde vakt for kronprins Olav blant annet, som var ventet hjem 13 mai.
- 7 juni kom Kong Haakon hjem. Gunnar måtte igjen være livvakt, og Max måtte være i kongens bil.
- Sommeren 1945 var Oslogjengen kongefamiliens livvakter.
- Gunnar dro til USA høsten 1945 og studerte ved Harvard Business School. Hadde en lang karriere i Esso og ble personalsjef og salgssjef i Saugbrugsforeningen i Halden. Sønsteby ble tildelt Krigskorset med to sverd, og er dermed Norges høyest dekorerte borger. Han fikk også den amerikanske «Medal of Freedom with Silver Palm» og den britiske D. S. O.

Siegfried Fehmer



- Født 1911 i München, Tyskland
- Leder for den tyske kontraspionasjen i Norge 1940-1945
- Meldte seg inn i NSDAP (Hitlers parti) i 1930.
- Ferdig med jusstudiene i 1933 og ble ansatt i Gestapo.
- Jaktet hele krigen på motstandsfolk, og ble av motstandsfolket ansett som deres største trussel og fiende.
- Avhørte og torturerte flere motstandsmenn.
- Avhørte og torturerte Hatland etter aksjonen i Kirkeveien 90.
- I en razzia på Nesodden 1944 ble Fehmer livstruende skadd etter å ha blitt truffet i øyet av et skudd.
- Iscenesatte en felle for Gregers Gram på plasskaféen ved Olaf Ryes plass i Oslo, 13. november 1944. Han hadde fått to tyskere til å agere desertører, og lokket Gregers Gram og Tallak til å møte dem på et sted der de kunne omringe dem.
- Torturerte og avhørte Tallak etter pågripelsen.
- Han var en stor kvinnebedårer, men kvinnen Solveig Johnsrud som er med i filmen er oppdiktet for å skjerme familien til kvinnene han var med.
- Han var overbevist om at det han gjorde var riktig, og at det Manus gjorde var galt.
- 4 mars satte Fehmer i gang en aksjon mot Derby-apparatet. Han fikk Gestapo til å omringe huset til Kolbein Lauring for å fange Max Manus. Han fikk ikke tatt dem, men henrettet motstandsmennene Olav Ringdalen og Roy Nilsen

- Etter at krigen var over forsvant Fehmer. Men han ble etter hvert tatt da han ringte hjem for å høre hvordan det gikk med hunden hans. Han ble arrestert og tatt med til Akershus festning der han satt fengslet i tre år.
- Han skrev der en rapport som er en av de beste kildene man har om hvordan Gestapo jobbet i Norge under krigen.
- 24 februar ble han dømt til døden for krigsforbrytelser, og henrettet 16 mars 1948.
- Vennlig, smart og sjarmerende mann.
- Karakterisert som psykopatisk og på grensen til schizofren.

Edvard «Tallak» Tallaksen



- Født 1918 i Kristiansand.
- Jobbet etter endt skolegang i farens butikk i Kristiansand.
- Studerte tysk i 1939 og snakket det flytende.
- Meldte seg til tjeneste i april 1940. Der deltok han i kampene ved Evje.
- Dro til Skottland i 1941 der han ble tatt opp i Kompani Linge.
- Kom tilbake til Norge høsten 1943.
- Deltok ikke i «Mardonius»-aksjonen. Tok plassen til Haddeland eller Riis.
- Traff Max Manus for første gang i 1943.
- 4 mai aksjonerte Tallak og Oslogjengen mot mobiliseringsarkivet for Akershus i Kirkeveien 90.
- Det går galt da de må brenne arkivet og de blir omringet. Tallak går ut bakveien med Dick og Gregers. 5 personer blir drept som følge av aksjonen.
- Ledet flere sabotasjeaksjoner for Oslo-gjengen sommeren og høsten 1944.
- I november 1944 kom Tallak i kontakt med to tyske desertører som visstnok hadde deltatt i sabotasje.
- Tallak måtte kjøre dem fra Drammen til Oslo. De avtalte å møtes to uker senere.
- Han og Gregers bestemte seg for å treffe dem.
- Aksjonene de hadde deltatt i, og alt rundt, var iscenesatt av Fehmer.

- 13 november 1944 går Gregers og Tallak inn på Plasskaféen ved Olaf Ryes plass i Oslo. Tallak førte ordet, siden han snakket flytende tysk.
- "Duen" (Kvinne som lokket menn for Gestapo) Wally Solheim tok opp en pudderdåse i det Gregers og Tallak setter seg med desertørene.
- Gregers og Tallak skjønner at de har gått i en felle, velter bordet og begynner å skyte.
- Tallak treffer to gestapo-menn før han blir skutt gjennom kjeven og blir bevisstløs.
- Gregers døde i ambulansen, men Tallak ble fraktet til sykehuset i live.
- Ble tatt med til Victoria Terrasse for avhør.
- Den norske angiveren Finn Kaas var til stede. I følge ham ga Tallak Fehmer villedende opplysninger.
- Max dro til Oslo for å redde Tallak.
- Tallak forsøkte å flykte fra Akershus fengsel, men mislyktes.
- 29 november 1944 tok han sitt eget liv.

Jens Christian Hauge



- Født 1915 på Ljan i Oslo.
- Gikk på same skole som Max Manus og Kolbein Larring.
- Tok juridisk embetseksamen i 1937, 22 år gammel.
- Satt fengslet i tre måneder.
- Ble sentral i motstandsbevegelsen fra 1942.
- Ble skygge for Milorg-leder Knut Møyen
- Reell leder for Milorg fra høsten 1943.
- Milorgsjef Hauge ga Oslo-gjengen og Sønsteby beskjed om å stanse "arbeidsmobiliseringen" i AT. Ungdommene skulle møte 19 mai, 1944, og da skulle registreringskontorene i Akersgata 55 ligge i ruiner.
- Instruerte Oslo-gjengen i å passe på kongefamilien rett etter krigen.
- Gikk inn i politikken og var både forsvarsminister og justisminister.
- Etter politikken jobbet han som høyesterettsadvokat.
- Han døde i 2006

Martin Linge/Kompani Linge



- Født 1894 i Norddal på Sunnmøre.
- Tok eksamen ved underoffiserskolen i Trondheim i 1915 og pilotsertifikat i 1918.
- Utdannet skuespiller.
- Deltok i kampene i april 1940. Blant annet ved Åndalsnes.
- Ble såret og evakuert til Storbritannia.
- Ble involvert i rekrutteringen til og oppbyggingen av et norsk nettverk i tilknytning til britiske SOE (Special Operations Executive.)
- Dette ble Norwegian Independent Company No. 1. En britisk militæravdeling bestående av norske frivillige. Dette ble senere kjent som Kompani Linge.
- De vervet og trente 20-50 nordmenn hver måned.
- I desember 1941 ledet han en norsk styrke som gikk i land ved Måløy, derr ble han skutt og drept på trappene til Ulvesund Hotell i Måløy.
- Han traff Max Manus i London.
- De færreste fikk treffe Linge selv.
- Fra 1942 til krigens slutt gjennomførte Kompani Linge et stort antall sabotasjeaksjoner i Norge.
- 542 mann ble i løpet av 5 år sendt fra England til Norge på oppdrag. 51 mistet livet.
- Linge-agenter var pålagt å bruke engelske uniformer i forbindelse med oppdrag, slik at tyskerne skulle tro de var engelske soldater. Slik unngikk man represalier mot sivilbefolkningen.
- 8 juli, 1945, ble Kompani Linge dimittert på Blindern. Ved krigens slutt bestod Kompani Linge av 245 mann.

Tikken Manus (Ida Nikoline Lindebrække)



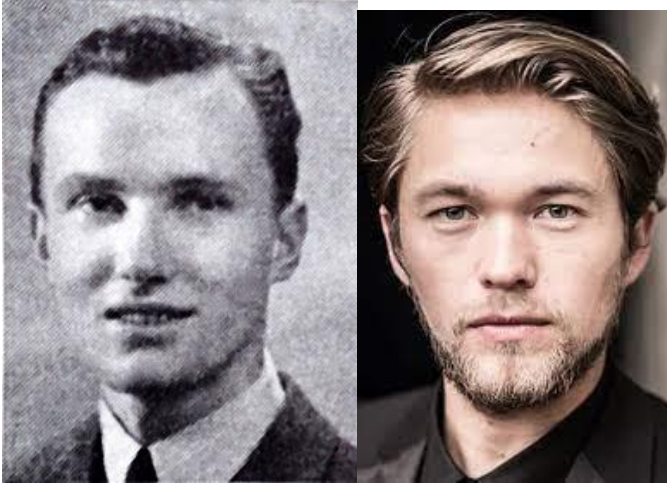
- Født 1914 i Bergen
- Forfatter Jonas Lie var hennes grandonkel, og hun var tremenning til politisjef Jonas Lie.
- Gift med engelskmannen George Bernardes rett før krigen. Hadde sønnen George fra dette ekteskapet.
- Besøkte mannen sin på Ullevål etter at han ble skadet i et bombeangrep. Her fikk hun for første gang høre om Max Manus, og rømningen hans.
- Kom til Stockholm i 1942 med mannen sin.
- Tikken fikk jobb som sekretær ved den britiske legasjonen i Stockholm. Der fungerte hun som forbindelsesleddet mellom sabotørene fra Kompani Linge og den britiske forsvarsledelsen.
- Hun hadde dekknavnet «Tante» og skulle holde styr på Linge-guttene.
- Hun oversatte rapporter.
- En av Tikkens oppgaver var å være sjelesørger for Linge-gutta.
- Hennes posisjon tillot henne ikke å være sammen med noen av Linge-gutta.
- Var god venn med både Max og Gregers.
- Ble kjæreste med Max våren 1945. Sammen flyttet de til Landøya i Asker.
- I 1947 fikk hun skilsmissepapirene fra mannen sin, og kunne endelig gifte seg med Max.
- Hun døde i 2010

Dick Zeiner-Henriksen



- Født i 1924
- Gikk på Frogner skole da tyskerne angrep.
- Ble med i Milorg i 1942.
- Var med i aksjonen i Kirkeveien 90 i 1944.
- Zeiner-Henriksen ("Dick") sto for vaktholdet, Max, Gregers og Tallak tok seg inn i leiligheten i 7 etasje. Gregers ringer på døren som åpnes av en ung jente. Gregers holder henne, mens Max og Tallak stormer inn for å avvæpne major Kjelland. Men det er ingen i leiligheten. De brenner arkivet i peisen. Det tar et par timer.
- Så høres det skudd fra gaten. Dick ringer på dørklokken. (Signalet om fare). Bygningen er omringet. Gregers, Dick og Tallak går ut bakveien, Max går ut hovedinngangen i Kirkeveien. Han skyter seg ut. (Man kan se spor av kulehull den dag i dag). Han blir streifet av en kule i nakken. Han kaprer en sykkel og sykler nedover mot Majorstuen. Han fortsetter helt til Enebakk, til sin venn Martinsen. Tre av guttene som sto vakt er arrestert og henrettet (Får han høre).
- *Dick flyktet til Sverige. Statspolitiet fant ikke Dick, så de arresterte broren Erik som gissel. Han ble sendt til konsentrasjonsleiren Dachau der han døde 28 februar 1945. Han ble det femte offeret i aksjonen mot Kirkeveien 90.*
- Døde i 2016

Lars Emil Erichsen



- Født 1922
- Gikk i tredje klasse på Vestheim Gymnas da han ble med i Milorg.
- Var ikke med i «Mardonius»-aksjonen. Han har i filmen tatt plassen til Haddeland eller Riis.
- Var også med i aksjonen i Kirkeveien 90.
- Han stod vakt utenfor. Under aksjonen ble han tatt til fange av tyskerne. Tre uker etterpå blir han henrettet i Trandumskogen i 1944, 22 år gammel.

Jon Hatland



John
Hatland.



- Født 1924
- Gikk på gymnaset (videregående) da krigen brøt ut.
- Deltok også i aksjonen i Kirkeveien 90. Han sto vakt. Han ble sammen med Lars-Emil Erichsen og Per Stranger-Thorsen arrestert av tyskerne
- Han ble henrettet sammen med de to andre i Trandumskogen i 1944.

Roy Nilsen



- Født 1916 i Oslo.
- Var lagerarbeider da krigen begynte.
- Var med i Milorg og deltok i flere sabotasjeaksjoner.
- Olav Ringdal og Roy Nilsen kom inn i Derby i begynnelsen av 1944.
- Var med på sprengningen av sporveishallen på Bjølsen og senkningen av M/S Donau.
- 16 januar 1945 gikk Max Manus og Roy Nilsen mot Amerikalinjens kai. De fikk hjelp av Kåre Halvorsen.
- Scenen der han faller på isen før sprengningen skjedde i virkeligheten.
- De greide å feste limpets til Donau og aksjonen var en suksess.
- Donau sank utenfor Drøbak (Skiphellebukta). Det kjørte på land. Der lå det frem til 1952, da det ble slept til opphogging.
- Kun én sivil sjømann omkom som følge av sprengningen. Det var skipet som var det store tapet.
- I mars 1945 kom Max og Roy tilbake til Oslo etter å ha vært i Sverige. De gjenopptok arbeidet med propagandaapparatet Derby.
- 4 mars holdt hele apparatet på å rakne. Fehmer hadde satt i gang en aksjon mot Derby-apparatet.
- Olav hadde kommet hjem til Milorgs dekkleilighet i Bygdøy Allé 117 samtidig som Gestapo omringet huset til Kolbein. Gestapo henrettet ham på stedet. En halvtime senere kom Roy hjem, og ble skutt i trappeoppgangen.

Olav Ringdal jr.



- Født 1921 i Sandefjord.
- Studerte jus da krigen brøt ut.
- Ble med i Milorg og jobbet med propaganda og illegale aviser.
- Han ble trent opp av Gregers Gram.
- 30 november 1943 iverksatte tyskerne aksjon mot studentene i Oslo. Universitetet ble stengt og 1200 studenter, deriblant Olav, ble arrestert. Han klarte å rømme.
- Han drev kurertjeneste i Sverige
- Olav Ringdal og Roy Nielsen kom inn i Derby i begynnelsen av 1944. Olav tok over Gregers oppgaver. *I filmen har disse mindre fremtredende plass enn i bøkene fordi de kommer så sent inn i historien. I virkeligheten var disse to blant Max viktigste medarbeidere og venner.*
- 4 mars 1945 holdt hele Derby-apparatet på å rakne. Fehmer hadde satt i gang en aksjon mot Derby-apparatet.
- Olav hadde kommet hjem samtidig som Gestapo omringet huset til Kolbein. Gestapo henrettet ham på stedet. En halvtime senere kom Roy hjem, og ble skutt i trappeoppgangen.

Vedlegg 8: Transkripsjon av Innledende intervju

Intervju med L1 og L2

J: Ja, da er vi i gang med intervjuet. Øh, da har jeg fått med meg to samfunnsfagslærere på åttende trinn her. Og, da kan vi kanskje begynne med at dere får introdusere dere selv, med, ehh, med hvor lenge dere har jobbet her, og hvilken bakgrunn dere har, om dere har noen utdannelse da. Så hvis du har lyst til å begynne?

L1: Ja, øh, jeg har jobbet på Sofienberg skole i, dette er mitt sjettede år. Øh, jeg har master i norsk didaktikk, og så har jeg også samfunnsfag og KRLE i fagkretsen.

J: Mhm.

L2: Jeg har jobbet her i to år, snart. Før det så jobbet jeg på en skole i Nord-Norge i to år. Øh, jeg har master i samfunnsfagsdidaktikk, og øh, underviser i norsk og KRLE. Eh, så har jeg i tillegg nesten to år på høyskolen i Volda i journalistikk. Og så har jeg også bakgrunn på videregående fra mediefag. Og så har jeg jobbet litt i tillegg da.

J: Mhm. ... Hvor lenge ett..er det siden dere var ferdig utdannet, øh..?

L2: 2018.

J: 2018.

L1: 2016.

J: Og i 2016 ja. Så dere begynte egentlig å jobbe i skolen rett etter dere var ferdig utdannet. Ja.

L1: Mhm.

L2: Mhm.

J: øøøh, hvordan synes dere det er å jobbe som samfunnsfagslærere her da? På skolen.

L1: Jeg synes det er veldig gøy!

J: Ja?

L1: øøhm, det er, øøøh, jeg synes det er fint at det er liksom litt, øøh, eller nå har ikke jeg prøvd så mange andre skoler da, men, jeg føler jo at det er litt, man tenker litt nytt om ting. Det er ikke så oppheng, så opptatt av boka liksom, læreboka, som, øøh, jeg vet at andre venner jeg har som jobber, også jobber som lærere de er mer knytta til den. Så det er litt sånn åpent her. At man, på godt og vondt da, men at vi har, vi tenker litt nytt om, om undervisningsopplegg og ser på liksom, hva er det vi egentlig står i læreplanen, hvordan kan vi, møte disse målene på best mulig måte. Øhm, så det synes jeg er interessant og, øh, mhm. Det at man kan være litt kreativ.

J: Mhm. Ja.

L2: Jeg er enig. Jeg synes at det er gøy å jobbe med flere samfunnsfaglærere som jobber med det samme. Den skolen jeg jobbet på tidligere var jo, da var jeg alene. På, vi var bare ett, en klasse. (LER) (INN) Og så synes jeg også at det er gøy å planlegge sammen. Øh, vi lager gode opplegg opplever jeg, og så synes jeg vi er flinke til å kaste kortene og si «Nå må vi snakke om Ukraina», og, «ja, vi kan være med på det her filmprosjektet ditt.»

J: Mhm.

L2: Sånn at, som sagt, som du sier, vi er ikke så bundet til noen bok, men samtidig så er vi opptatt av å følge læreplanene og nå målene.

J: Ja.

L2: Mhm.

J: Så, øøh, det delingsmiljøet er altså veldig, veldig fint da, det fungerer og dere lager på en måte de fleste oppleggene sammen? I, i møter?

L2: Mmhmm.

L1: Ja, vi pleier å delegere, eller at vi har en plan, hvor vil vi?

J: Mhm.

L1: Og så prøver vi å delegere litt sånn hvem kan ta ansvar for hva? Hva, øh, forskjellige uker og sånn.

J: Mhm.

L1: Og så, øh, så kjører vi samme opplegget på alle para, eller alle, ok hva heter det? Paralleller? På et trinn?

L2: Ja.

J: Mhm.

L1: Øh-øh. Stort sett. Ja.

L2: Stort sett.

J: Er det sånn at, er det noe sånn tverrfaglig samarbeid med samfunnsfaget da?

L2: ja, nå jobber vi tverrfaglig med norsken, med å skrive fagartikkel.

L1: mhm.

L2: øh, der vi har norsken som et slags redskapsfag og samfunnsfagen som et innholds-fag. Øøh, og så skal vi ha Akerselva-prosjektet..

L1: Mhm. Det.. (LER)

L2: Det synes jeg fortsatt er litt diffust (LER)

L1: ja, det har, jeg har vært med på det før, eller noe lignende. Og da er det samarbeide, det er liksom ov, det overordnede temaet Akerselva. Men så har vi da naturfag som går inn og ser litt på litt sånn biologisk mangfold og sånn.

L2: Ja.

J: Mhm.

L1: Med vannkvalitet, øøøh, engelsk blir jo redskapsfag, norsk et redskapsfag, oog, samfunnsfag skal se litt mer på dette med industriell revolusjon og litt sånn forskjell mellom øst og vest og, sånne type ting.

J: Så det blir litt sånn stedsbasert læring..?

L1: Mhm.

L2: Ja.

J: Ja.

L1: Sånn rundt i, ja til lokalmiljøet. . Mhm.

J: Ja. Veldig, veldig fint.

L2: og så synes jeg vi er flinke på skolen her til prøve ting som vi ikke nødvendigvis, altså, jeg synes jo at denne ungdomstid-perioden, nyttig for elevene å komme inn i fagene og sånn. Funker kanskje ikke sånn superbra, vet hva jeg ville gjort annerledes til neste år.

J: (KNIS)

L2: Det går fint at ikke alt går bra alltid.

J: Mhm.

L1: Mhm.

L2: Vi tester ut nye ting.

L1: Mhm.

L2: Og det synes jeg er veldig bra.

J: Mhm.

L2: Mhm.

J: Det er bra at, øh, det er åpent for å prøve og feile?

L2: Ja! (LER)

J: Man lærer. Mhm. Det, kjenner jeg selv til. (INNPUST) Øøøh, men du sa jo noe om at dere ikke er så knyttet til læreboka, i seg selv.

L1: Mhm.

J: Øh, så da kan vi egentlig bare pense over på det som handler om kilder og sånn da.

L1: Mmm.

J: Som jo er en viktig del av, av prosjektet mitt. Om (INN) Kildekritikk og kritisk tenkning. Øh, så, øh, hvis dere ikke bruker læreboka, hvor er det dere da, øøh, finner kildene deres hen?

L1: (INNPUS) Eh, veldig mye er jo altså, vi bruker jo, eeh, en del nettressurser. Så vi har for eksempel «Elevkanalen»

J: Mmm.

L1: Som TV2Skole står bak. Eeh, vi har CDU, altså Cappellen Damm sitt, eh, nett-eeh-hva heter det, nettressurs, altså, ja, lærebok på nett.

J: Mmm.

L1: Eehm, så vi har jo de som vi tar litt utgangspunkt i, ofte, men så samler vi, øhm det hender at vi ser litt sånn små korte dokumentarer, eller, eeh, ehm, ja fra NRK, altså det hender jo at vi bruker sånne ting. Ehmmm, og så er det, så samler vi det, vi lager jo på en måte litt vår egen bok, du vet vi bruker OneNote.

J: Mhm.

L1: Så, så det er jo mye der da. Og så er det jo, mmmmm, og så prøver vi, vi har jo tatt nå, gjort det, det, på niende så har vi et sånt stort, sånt kildekritikk-eeh, eh, kurs, sånn tenk, kritisk tenkning heter det vel. En sånn, eh, periode. (INN) eeehmm, der vi ser litt ekstra på det med kildekritikk, men vi har jo hatt det litt nå, i forhold til det med andre verdenskrig. Så.

L2: mhm.

L1: eehm, litt sånn, rett og slett for de skal være, de skal finne egne kilder når de skriver dette fag, denne fagartikkelen.

J: Mhm?

L1: Så da har vi litt fokus på det da. Men det har jo liksom blitt, har ikke gått, det blir ikke så grundig som det gjør på niende. Det gjør det ikke.

J: nei, men de er innom det?

L1: De er innom ja.

L2: Nei, men, ja vi er innom det.

L1: Mhm.

L2: Men det er jo også et litt sånn spørsmål om hvordan vi forholder oss til kilder (LER)

J: ja?

L2: For det, inimellom er man jo og klikker litt på youtube og ser igjennom en filmsnutt som man synes: «Dette forklarer det så godt».

J: Ja.

L2: Uten å kanskje være så kritisk til...

L1: Ja, det er sant.

L2: Hvem er denne personen som har laget denne youtube-filmen, vi ser ikke igjennom det. Som regel.

L1: (LER)

J: Mhm. (LER)

L1: Ja, det er faktisk vik, det var en elev som sa det til meg, som bare: «Denne filmen viste jo du.»

Øh, så «Ja, du må, men du må likevel være litt sånn: hvem er dette? Og, er den, er denne, den som står bak er det en troverdig kilde og sånn, kan du stole på dette?» «Ja, men du har jo vist den.»

(LER)

L2: (LER)

J: (LER)

L1: Og jeg bare: «Ja, men du må allikevel vis, du må jo dobbeltsjekke om jeg har gjort re-en god nok jobb.» Liksom, for det, ja, hm, måtte jo bare si det, at det på en måte...

L2: ja.

L1: Jeg forventer allikevel at de gjør det.

J: Ja.

L1: For jeg, har jo ikke alltid, jeg er helt enig med deg, jeg har jo ikke alltid like god, like nøye på det selv. (INN)

L2: nei, altså, man prøver jo å finne kilder som er, heh, som er.. «god» da. (LER)

J: Ja, heh.

L1: Det må være troverdig ja, som...

L2: Ja, altså som er tilpasset skolen og sånn. Og det, i samfunnsfag er vi jo ganske heldig som har ulike organisasjoner som produserer opplegg, men da gjelder det jo også å være kritisk til, til det. Og hva slags intensjoner disse organisasjonene har da. (UHØRLIG) Opplegg.

J: mhm.

L2: Så vi bruker sånne sider som «Faktisk» og «Redd barna» og...

L1: FN.

L2: FN. Forsvaret sine sider! Har jeg brukt en del til begrepsavklaring, ja.

L1: J-ja, det der folk, ja, sant, Folk og forsvar eller hva heter det for noe. Mhm.

L2: Ja, ja og det er jo, sånne ting som kan gjøre dem observante på underveis at, ja dette er forsvaret sine definisjoner på, frihet. (LER STILLE)

J: Mhm!

L1: Mhm.

J: Men opplever dere at elevene er kildekritiske da, eller..er de opptatt av kilder? Jeg tenker på, siden de spurte deg om...

L1: Ja, jeg synes nok at nå, spe, altså, de har kanskje, ikke nødvendigvis helt fra starten av, men jeg synes de har blitt mer og mer det. (INN) Eh, og, og egentlig også at det, det, det lille crash-kurset vi har hatt nå har funket bra da. Ehh-hmmm, sånn at vi, og vi har liksom også utsatt dem litt for, kilder som man skal være kritiske til. Som en, for eksempel annons, eller sånn annonser, på bl-eller bloggere som driver og reklamerer for ting uten å kanskje være rett, oppgi så veldig tydelig, men at de liksom begynner å bli litt kritiske også til, til litt sånn-ehh, sånne typer kilder da. Så jeg synes jo at det crash-kurset har fungert bra, at de er litt mer bevisste nå. Eeeeh, at de kan gjøre sånne refleksjoner om hvorfor dette er, for eksemp, ja, det og står oppgitt forfatter og, ja jeg har sjekka, det står det samme flere andre steder også.

J: Mhm.

L1: Så jeg de er, det synes jeg, jeg synes de virker, altså, ikke alle, heh.

J: Nei nei! (LER)

L1: Men for noen blir det jo kanskje litt voldsomt, det holder å finne ut hva de skal skrive om liksom. Men for andre så synes jeg de er, de tenker over det ja.

J: Mhm.

L2: jeg synes også det opplegget som du refererer til der, øh, det funka veldig bra.

L1: Mmm.

L2: Ehh, og det er noen ganger du ikke skjønner det før etter du har gjennomført noe, at de satt igjen med m, altså, at de satt igjen med mye, bare sånn: «Ja, men det var den og den sa akkurat det samme.» «Ja, ok, vel, hva er jobben til den bloggeren og den bloggeren også? Jo de er også bloggere.»

L1: Mhm.

L2: «Og selger betakaroten eller hva nå.»

J: Mhm.

L2: Sånn at vi fikk gode samtaler ut av det. Men en ting som jeg synes har vært veldig fint nå, med det som skjer i Ukraina, det er at vi har snakket mye om hva det er de ser på TikTok.

J: Mhm.

L2: Og sosiale medier. Og lest en del artikler om, eeh, blant annet hvordan, hvordan man produserer for klikk. Altså produserer krigsfilmer for klikk. Hvordan man legger ut ting fra spill for å få klikke, eller for å forvirre, eehh, spre falske nyheter. Og så videre, sånn at, jeg opplever her at det med kildekritikk og livsmestring, går litt sånn hånd i hånd.

J: Mhm.

L2: Når de evner å være kritisk til egen mediebruk, og egne kilder i, sitt liv da.

J: ja.

L2: Så det synes jeg har vært veldig viktig, og det var noe foreldrene også satte veldig pris på. Da vi sa det på foreldremøtet. Fordi de har ikke så god kontroll selv på hva ungene deres ser på TikTok. Og det var jo en i klassen min som hadde sett noen som ble drept. På TikTok. Og da måtte vi snakke om det ok, (LER) vi får ikke den filmen tilbake, men, hehe, hva kan det være?

J: Mmm.

L2: Må det være fra Ukraina? Eh, er det nødvendigvis noen som er drept? Eh, så får dem til å stille seg litt kritisk til sånne typer ting da.

L1: Mhm.

J: Ja.

L1: Og så synes jeg og at mye av det som, som vi har hatt, litt sånn, litt sånn, Ukraina, dryppende her og der. Så synes jeg jo at det har vært veldig, veldig enkelt å overføre, til historie og det vi jobber med i samfunnsfag. Fordi du har propaganda fra begge sider.

J: Mhm.

L1: eeh, du har falske nyheter, du har på en måte, eh, to forskjellige, to sider av, eh, to parter som har hver sin versjon. Og det hadde du under andre verdenskrig også. Sånn at jeg synes på en måte at det har vært fint å, eh, sånn sett knytte det sammen og. Det har vært enkelt.

L2: Mhm.

L1: Eehmm, det har rett og slett vært en del i, det har vært en enkel måte å gjøre ting aktuelt på.

J: mmm.

L1: Ikke at det bare er sånn langt der borte ut i, mange mange hundr, ikke mange hundre, heh, men at det, for åtti år siden da så holdt de på å lage sånne plakater. Men også nei, det er propaganda også i dag.

J: Ja.

L1: Så vi må være, tenke igjennom, hvem er det som står bak, og hva vil de. Så, så jeg er enig i det, at det har vært...at, ja, det, det at Ukraina-krigen har kommet nå, at det har vært såpass mye fokus på det, og at vi og har gjort det, det har, eh, funka på mange måter da.

J: m-m.

L1: Øh, og har vært nyttig. . Mmm.

J: For du, og du sa jo, øh, på en måte sånn «gode» kilder. Øh, så lurer jeg på hva, hva dere tenker om forskjellen på om det er noe som er gode og dårlige kilder, eller. Eller om kilder kan brukes til alt da? Eller hva, hva tenker dere om det?

L2: (LER)

L1: (LER)

L2: Vil du at skal være ærlig? (LER)

J: Helt ærlig, ja!

L2: (INNPUST) Eeeeeeh, altså, man er jo klar over at det finnes jo kilder som er gode og dårlige, og hvis man skal gjøre sånn som man gjør når man for eksempel skriver en masteroppgave, og gå igjennom ord for ord: «Hva kan dette ordet bety?» og hvordan, ikke sant, sånn holder vi jo ikke på.

J: Nei.

L2: Men det handler jo om å holde «ræva si tørr» eller hva uttrykket er. (LER)

J: (LER)

L1: (LER)

L2: øh, det handler jo, øh, ofte veldig mye om at liksom, vi skal bruke, eh, kilder som er tilpasset skolen, og tilpasset lærere.

J: Mhm.

L2: For da har vi, på en måte rent bord.

J: ja.

L1: Ja

L2: Nå slet jeg veldig med å finne uttrykk som passet.

L1: nei, nei, men jeg er enig, jeg tenker at, de, liksom de gode kildene er, ikke nødvendigvis bare, eller det handler litt om troverdighet, at det er, hvem, hvem er det som står bak her, er det noen som er gode på dette? Er det noen, ja, men det er også som vi snakket, du snakket om organisasjoner som vi kjenner til, som er kjente, som, hva vi kan stole på.

J: Mmm.

L1: Eeh, men også dette med, ehm, med, mer tilpasset, at det er tilpasset språk, fordi vel, altså vi kan jo snakke, eller veldig ofte når elevene skal finne kilder selv, så er det «SNL» eller «Wikipedia». Og det er bra å ha noen refleksjoner rundt det og. Jo, det er jo kilder som du, og den Wikipedia og, har jo skjedd, der er det jo litt sånn, jeg husker selv, da jeg gikk på skolen, så var det «no-no».

L2: Mmm.

J: Mhm!

L1: Eh, men nå er vi litt sånn, nå snakker vi rundt det, de er sånn: «Jamen det er jo kjempemange forfattere her, og det jo liksom brukernavn og sånn. Ehm, kan vi stole på dette?» Og da er vi jo liksom at nå er vi jo faktisk såpass, nå sjekkes ting, så nøye. Det finnes folk som er, b-som faktisk er eksperter som sitter der. Så, at du kan bruke det som kilde, ja, men ikke bare det.

J: Mhm.

L1: Sjekk at det står det samme andre steder på en måte. Men, ehm, så, så det, ehm, hva var det jeg skulle si? Men hvert fall, jo, det er i hvert fall at, at de, de må, de som også står både på «SNL» og «Wikipedia», det er ikke nødvendigvis noe som er så lett å forstå.

J: Nei.

L1: Så det, ofte, jeg synes de kan, når jeg, når jeg skal hjelpe dem med å finne kilder, så, så prøver jeg å finne de da som er tilpassa...

J: ja.

L1: ...øh, barn og ungdom.

J: Mhm.

L1: og det synes jeg jo, sånn som at, det er det man kanskje savner i en lærebok da, men, men da har man jo de ressursene som jeg nevnte i sted, med Cappellen Damm og...Elevkanalen på TV2 og sånn.

L2: Ja...men det....

L2: Ulempen med å ikke ha ordentlig lærebok, det, det er jo det at noen ganger så leter du febrilsk for du har lyst til å ha om, for eksempel nå da jeg hadde om, eh, konsekvenser av første verdenskrig. Og skulle liksom få dem til å se at noen av de avtalene som ble gjort, etter krigen, ehhhh.... Eller under krigen også, har, påvirker oss fortsatt, fortsatt i dag. Å finne noe som var tilpassa ungdom med Balfour-erkæ-erklæringen. Vanskelig (LER)

L1: Mmm.

L2: (INN) Så det....

L1: Og det er jo komplisert i seg selv, så det er jo, sånn som det, selv om det, vi fant jo noe liksom som var på en måte gikk an å bruke, men det var og litt sånn. Det er vanskelig også når du skal forklare det, gjøre det enkelt for en ungdom, på en måte. Så det er jo...

L2: Ja.

L1: Eller det er liksom ikke, de sier jo ikke akkurat det du vil de skal si. (LER)

L2: Ja! (LER)

J: (LER)

L1: Det er noe med det. (LER) Det står sånn som det var, men du må på en måte, du må hjelpe de med å få en slags forståelse for det. Hva, ja. Mhm.

J: Øøøh, ja, jeg tenker vi kan gå litt videre til neste punkt på, på lista mi, som handler om bruken av film. Og så kan dere egentlig bare snakke litt om, (INN) Ja, om dere i det hele tatt bruker film da, i undervisninga, ehh, eller på skolen, i klassen generelt. Øøh, og om dere bruker det i, når dere har om et tema, når i løpet av temaet viser dere filmen. Øøh, lager dere opplegg rundt det, eller, ja?

L2: Snakker vi kun om spillefilm, og snakker vi kun om samfunnsfag?

J: Øøøh, vi, først, øh, først og fremst så snakker vi om spillefilm i samfunnsfag, men vi kan også gå inn på litt annen type film, og litt andre fag. Etterpå, om dere vil.

L1: Mmm.

L2: m-m.

L1: (INN) Ja, eehmmm, jeg har jo brukt spillefilm. I samfunnsfag. Øh, men det har vært litt sånn, ehmmm, fordi det tar tid da.

J: Mhm.

L1: Så har og også det der at du føler at når du ser en spillefilm så blir det liksom gjerne litt begrensa for et tema, at du ikke får den, kanskje den oversikten du ønsker å gi dem. Ehm, så har det kanskje, så har jeg nok brukt det mer, ikke som en sånn: Nå skal alle, nå skal vi se den sammen og jobbe med den filmen. Men jeg har brukt det mer som sånn: «Nå kan dere se på denne filmen om, for eksempel da, hva var det for noe, «Les Misérables», eller et eller annet sånn, mens vi har en fagsamtale om den franske revolusjonen.

J: Mhm.

L1: Litt mer sånn, at det på en måte er relevant, men det er ikke, man har kanskje ikke jobba så mye med oppgaver til det da. På et vis. Ehmmm, og så har jeg, ja. Vil du si noe? (KNIS)

J: (KNIS)

L2: Jo, hehe, altså, jeg kjenner meg litt igjen iii, for at film, det er jo uendelig med potensiale. Men så er det jo mange ganger man ikke bruker alt potensialet.

L1: M-m.

L2: For eksempel at man bruker film som barnevakt.

J: M-m.

L1: m-m.

L2: For det er jo det du snakker om der, og da vil man ha en relevant film.

L1: Mhm.

L2: Ikke sant, og så jobber man ikke så mye med den i ettertid. Og så er det også den varianten som er at man ser bare film for nytelsen sin del.

J: Mhm.

L2: Sånn som jeg prøver å bruke den boka «Nærmere Høst» litt nå, som, bare sånn, ok, «Nå leser vi den, og så, snakker vi litt om den, og så, på en måte er det greit.» og så kan man jo ha litt mer sånn omfattende opplegg. Og det går an å ha tverrfaglig også. (INN) Øøh, men det opplever jeg ofte som, øøh, kanskje litt krevende for meg å lage opplegg på.

J: Mmh.

L1: Mmh.

L2: At det å lage gode opplegg til film, det er, det krever jo sitt. Eeeh...

L1: også fordi filmene gjerne, ikke sant, spillefilmer varer lenge og. Så du må på en måte se den kanskje selv, sånn at du vet hva du skal gi, hvis du skal ha inn oppgaver underveis. Eller sånne typer ting og da, at du vet akkurat hva du vil de skal sitte igjen med, eller hva de skal jobbe med. Det er ikke, det er litt sånn, eh, ja, jeg bare synes, selv når jeg skal gi en, vise en film, så synes jeg det er greit å ha sett igjennom sånn at jeg har, enten jeg har noen sånn spørsmål underveis...

L2: Mhm.

L1: Ehm, til at man ser noe, eller at man, så er det greit å liksom vite akkurat hva man vil ha ut av den. Og det tar jo og tid i forberedelser hvis vi skal se den.

J: M.

L2: Ja, jeg synes det er vanskelig å vise en film som jeg ikke har sett på forhånd. Eeeh, selv om noen andre på trinnet, for eksempel, skulle ha sett den. Så synes jeg det er liksom sånn, jeg vet, jeg har ikke eierskap til det da.

J: Nei.

L2: Og det synes jeg er litt viktig når jeg ser film...med elevene.

J: Mhm.

L2: Så det krever jo noe. Øøh...

L1: Mhm.

L2: Ja.

L1: (INN) Jeg synes, jeg har nok sett mer film i norsk-faget. Også for, litt fordi det er flere timer også.

J: Litt for?

L1: Det er nok, det er jo flere timer, hehe, i løpet av uka. (UHØRLIG) Ja.

J: Ja-ja!

L2: Mhm!

J: Ja, for det kan vi gå, det kan vi også bare, et sånt kjapt spørsmål som jeg egentlig kunne ha spurt om ist, innledningsvis, hvor få, hvor mange timer samfunnsfag har, klassene i uka?

L1: Nå har vi tre, tre timer i uka.

L2: Tre. Tre. Tre timer.

J: Tre timer.

L1: På åttende. Og så er det vel to på niende, og er det to eller tre på tiende?

L2: Tre på tiende tror jeg.

L1: Tre på tiende ja.

J: Mhm.

L1: Ja.

L2: men det er jo et ganske stort fag sånn sett.

L1: Det er jo egentlig det.

J: Mhm.

L2: mhm.

L1: men det inneholder mye også. Eller det er liksom mye, mange mål, det har vel vært det, heh, nå har det blitt litt færre da.

J: Ja.

L1: men det har liksom vært litt sånn mye vi ønsker å gå igjennom på en måte.

J: Mhm.

L1: mhm.

L2: men jeg er litt enig i det du sier om at, eeeh, noen ganger så blir du så opptatt av at du skal ha en helhetlig oversikt. Sånn at det passer ikke å bruke fire undervisningstimer på, eeeh, ja, si da et dypdykk i, et lite sånt hjemmefront-opplegg da.

J: Mhm.

L2: øøøh, men, det er det jeg tenker som lærer. Noen ganger. Og så går jeg tilbake til meg selv som elev, og så tenker jeg jo at, på en måte filmen, det er jo en unik måte å, eeeh, få en følelse og skape noe, eh, noen emosjoner, få noe litt sånn håndfast å gripe fatt i.

J: Mhm.

L2: Sånn at, jeg tror av og til at man er litt for lite tøff.

L1: Mhm.

L2: Og bare nedprioriterer noe annet, og bare sånn ok nå har dere i hvert fall fått en inntrykk av hvordan det kunne være i Norge, og, de følelsene og det stresset, de emosjonene, og, eh, alt det der da. Eeeh, som man får innblikk i, det klarer ikke vi å formidle ved å stå og prate.

J: Mnei.

L1: Nei, det er sant, og, du, du, ja, det er jo liksom, det blir jo kanskje mer minneverdig. Men jeg må, men jeg må....

L2: Ja, man husker det.

L1: Ja, ikke sant. Såååehmmm, men jeg synes jo og at, eh, det kommer og veldig an på klassen, heh.

J: Ja.

L1: Fordi det, og, og filmen, for jeg har jo hatt klasser som ikke klarer å se film.

J: Ja.

L1: Der to timer i en kinosal eller i auditoriet eller hvor liksom, at det blir...de klarer det ikke. Det blir for, eh, for kjedelig for dem, hvis ikke det er en helt, veldig, ja, kjempespennende film da. Sånn at ehmmm, ja, for, jeg har jo da, kunne jo da ha gått inn på litt og på andre fag også, i norsk har jeg vist mer. Eh, vi viste blant annet en som het «Sameblod», som er, egentlig en, jeg synes den var kjempespennende, og jeg, jeg så for meg at den kom til å fenge, og den ene klassen som jeg viste den i, der fenget den. Og når de, de syntes den var kjempeinteressant. (INN) Eeeh, klassen jeg hadde året etter synes ikke den var interessant.

J: Nei.

L1: Eller noen gutter, eller, de klarte ikke å la seg fenge da.

J: Mmm.

L1: De klarte ikke å se den filmen, det var jo den klassen du tok over.

L2: Ja, så det handler jo litt om kultur og.

J: Ja?

L2: i klassen.

J: Mhm.

L1: Mhm. På om, ja, på om det er på en måte som, mhm.

L2: Så, å skape den.

L1: Eeeh, og så kan det også være at de blir, ikke sant, og så kan det og tenkes at, den ble vist litt sånn: «Nå skal vi se den. Og så skal vi sitte og jobbe med den etterpå.» At ikke det nødvendigvis var, kanskje man burde hatt mer for-, kan godt være at opplegget ikke var riktig heller.

L2: Mhm.

J: Mhm.

L1: Kanskje skulle de hatt noen litt sånn oppdrag underveis, mens de så. Eh, notere ting, sånn, det kan jo være ting man kunne gjort på en annen måte.

J: Mhm.

L2: Jeg brukte den i norskfaget i år. Og dette er jo et sånt godt eksempel på at norsk og samfunnsfag går veldig godt sammen av og til.

L1: Mhm.

L2: Eh, for den kunne man jo like gjerne ha vist i samfunnsfagen, altså sånn, på noen punkter så er de to fagene veldig nære hverandre. Og da hadde jeg en powerpoint-presentasjon, de er veldig glade i powerpoint-presentasjon, (KNIS).

L1: (LER)

J: Heh. Så bra, for det... (LER)

L2: men da hadde jeg en powerpoint-presentasjon, der vi liksom tok det fra, eh nasjonsbygginga, som jo er relevant i norskfaget, og, ikke sant, eh, hva var det forfatterne skrev om? Hva var det, hva var denne tanken om å skape et oss?

J: Mhm.

L2: Og hvem ble da de? Ikke sant? Og så gikk vi inn på, ehmm, eh, grunnloven som vi jo i skolen heier veldig på. Og så gikk vi på paragraf 2. Jødeparagrafen.

J: Mhm.

L2: Eeeeh, og de ble jo helt rystet, ikke sant? Over, åja? Så vi var et rasistisk land.

J: Mhm.

L2: Det var sånn, ja grunnloven er det mye man kunn-kan kritisere for. Og så snakket vi om det, og så kom vi inn på samene og samenes rettigheter, og, eh, fornorskninga, og assimileringspolitikken. Og så, de hadde på en måte hele det bakteppet, før vi så filmen. Og da fikk de veldig sånn emosjonell følelse knyttet til det.

J: Mhm.

L1: Mhm.

L2: i tillegg til samme dagen så var vi også og så ei forestilling som het «Skaut». Ei danseforestilling av Frikar. Og det var bare, det var en helt fantastisk dag. Det var sånn, veldig bra dybdelæring. Må jeg si.

J: Mmm!

L2: Så den helheten der ble veldig bra.

J: Ja.

L1: Mhm.

L2: Eeeh, så...

L1: Og da har du jo på en måte det der som kanskje jeg, vi ikke hadde, de gangene vi så «Sameblod» som på en måte som ikke det funka. Det der at man har et sånt større, større mening med hvorfor man ser filmen enn at man bare: «Nå ser vi en film, og så skal vi snakke om det etterpå.»

L2: Mhm.

L1: Men at du har på en måte blir satt inn i en kontekst da, som gir mening for de også.

L2: Mhm.

L1: Mhm.

L1: Det går liksom opp noen lys sikkert mens de ser den.

L2: Ja. Ja.

L1: bare «Å dette blir jo som, som» Ja... Mhm.

L2: ja.

J: ja, for da hadde du, da har du på en måte satt elevene da du viste den filmen, satt dem inn i kontekst og...på en måte litt historisk empiri.

L2: Ja.

J: Nei, empati og..litt sånt? Ja.

L2: Ikke sant. De har fått, de har fått noen rammer og noen «hard facts»

J: ja? For da lurer jeg på, ser de da, hmm, den «Sameblod», nå vet ikke jeg, jeg har ikke sett den, og vet ikke hvilken tid, den, ja, haha...

L2: Fantastisk film. Du må se den.

L1: Den er vel fra er det tidl....ja.

L2: 1920 tror jeg. Tidlig 19...

J: Ja? Det er da det foregår eller er det da den er laget?

L2: Det eeeeh da det foregår.

J: da det foregår.

L1: Den er vel relativt ny.

L2: Den kom vel i 2018 eller noe sånn. !6?

J: For ser elevene dine da med, med nåtidsbriller, eller...?

L2: nei, da ser de dennnnnn..eh, hva....

J: Eh, at, at de er satt inn i konteksten? Altså hvordan, folk tenkte...

L1: Hvordan var det da?

L2: Ja, og det som er genialt med den filmen er at vi møter hun som har blitt utsatt for rasisme og diskriminering, vi møter henne som en gammel dame.

J: Mmm.

L2: Og så går det tilbake der du får hele fortellinga om barndommen hennes og, eh, hvordan de ble sendt på internat og rasismen på internatet og...

J: mmm.

L1: Måling av hoder og...Ja (UHØRLIG ORD)

L2: Måling av skaller ja, veldig sånn fornedrende ting, og så er det hun her dama hun, eh, hun fornekter da sin samiske kultur, hun skal i begravelse til søsteren sin. Og vil ikke vedkjenne seg, familien sin og kulturen som hun en gang var en del av.

J: Mh.

L2: Eeh, og da får man jo også sånn diskusjoner om på en måte hva gjør rasisme og undertrykking, mot, eh, med folk da.

J: Mh!

L1: Mh.

L2: Eeeeh, så, ja, jeg synes den er veldig bra, jeg ser det at jeg av og til gjør norsken til samfunnsfag, (LER)

J: Ja.

J: Men jeg er helt enig med deg, med norsk og samfunnsfag, at det går litt hånd i hånd. Og det er derfor jeg også har det som fagkombinasjon. (LER)

L2: Ja. (LER)

L1: Mhm. Og det er jo liksom, det er jo samme type, de temaene går jo igjen, ja, (UHØRLIG) begge to. Altså samer, og sam-samisk og, den posisjonen der er jo en viktig mål liksom. I også i norskfaget, så...

L2: (KREMTER)

L1: Så, jeg tenker, det gjør jo ikke noe å vise det, det er jo, det er jo litt det og, at det men, at det, med tid da, at det er lettere å ta to norsktimer til å se den filmen.

J: Mhm.

L1: Enn å ta de fra samfunnsfag, og så kan man jo bruke det.

L2: (LER)

L1: i samfunnsfagen også.

L2: ja. Og det er jo det vi ofte gjør.

L1: ja.

L2: Eeh, at man liksom kan stjele litt av norsk, eh, norsktida fordi at man kan, eh, forsvare, bruken.

J: ja.

L1: Mhm. Vi gjør det nå, altså nå har vi da, ikke sant, den der fagartikkelen som de skriver om andre verdenskrig, og da er det jo liksom det vi gjør både i samfunnsfag og i norsk.

J: Mhm.

L1: Så det er jo litt sånn, ja. Da er det jo ikke å stjele, men det er jo på en måte, de går jo hånd i hånd liksom.

L2: Nei, men du, det høres så fælt ut når vi sier stjele, for det er jo bare tverrfaglig.

L1: Det er tverrfaglig.

J: Mhm.

L2: Rett og slett.

L1: Mhm. Vi bruker, ja. Ja. Samf...

J: mmm, men jeg tenkte litt på hvilke potensialer ser dere i bruk av film som kilder. Hvis dere ser noen potensiale i det hele tatt da.

L2: Som historiske kilder?

J: Ja.

L2: (INN) Eeeeeehm....

L1: Jeg tenker jo at, ehm, det der å sss, at de elevene får, får se det litt med egne øyne hvordan så det ut, hvordan var det, hvordan levde folk. Øh, av og til er det sånn hvordan de snakket, øh, man, ja, man får jo mye mer, kanskje forståelse og du får, det som du nevnte i sted (navn på lærer) det der med empatien. At du får, ja det er lettere for dem å sette seg inn i, og lettere for de, ja, å forstå da. Kanskje.

J: Mhm.

L1: Ehm, enn når du leser.

J: Ja?

L1: Og også kanskje også når vi skal snakke om spillefilm versus en dokumentar også, at du, du blir liksom enda mer involvert, i, eh, i personene og hendels, eller historien. Enn det du gjør, eh, i en dokumentar. Da kan du jo liksom ta det litt på avstand, kanskje?

J: Mhm.

L1: Du blir litt sånn. Norsk, gammel norsk film liksom. At det, eller, du vet sånn der gammel «Filmavisen» mener jeg! At det blir litt sånn, kanskje. Hvis ikke det er veldig, veldig godt laget dokumentar.

L2: Mhm. Jeg merker det at, jeg synes at film er veldig fint fordi at noen ganger som lærer så er jeg litt usikker på hva elevene kan og vet fra før av. (INN) Eeh, og det kan være sånne ting som at jeg er usikker på om de vet hvordan en gammeldags telefon ser ut. (LER)

J: (LER) Ja.

L2: Eh, så her er det jo en skole og som, er veldig mange kulturer. Sånn at det er jo mange som ikke nødvendigvis har bodd i Norge hele livet sitt og som er kjent med, eh, altså, jeg vet ikke hva det skal være, men litt sånn, for eksempel gårdsbruk, ikke sant, hva er fjøs eller, ehh, eller det kan hende de har erfaring med. Men sånn...

L1: ja de, men de, de....

L2: Sånn teknologiske ting som vi har i Norge og den, på en måte evolusjonen som har vært der. Eh, som de får på en måte sett det da.

J: Mhm.

L1: Mhm.

L2: ikke sant.

L1: Og det er ting som gjerne ting som dukker opp mens man ser en sånn film. Også. At man på en måte, ehh, at du f-liksom får spørsmål og sånn: «Oi, å ja, dere vet ikke hva det er nei?» At det liks, ting det kan dukke opp mer spontant.

J: Ja.

L2: Ja

L1: Fordi det liksom i det der, eh tidskoloritten liksom, så dukker det opp ting som, som man tar som selvfølgelig, og så, og det er veldig, det er jo og litt sånn viktig læring da.

L2: ja. Så du får, ja. Får rett og slett, eh, mange inntrykk.

L1: Mhm.

J: Mhm.

L2: Ma-mye ny kunnskap som kanskje vi tar for gitt.

L1: mhm.

L2: Hm.

J: Ja, jeg tenker jo, øøøøh, jeg kan si litt om bakgrunnen for hvorfor jeg valgte sånn som jeg har valgt også er jo fordi at jeg selv, da jeg gikk på barne- og ungdomsskolen så på film som en sånn, eh, portåpner til, eh, til historien da. At da jeg så historiske filmer så ble jeg veldig veldig nysgjerrig selv på å finne ut mer hva det var som stemte, hva det var som ikke stemte og, og lete litt i, i historiebøkene og, det var ikke så mye internett, men det internett som var da jeg gikk på skolen. Hehe.

L1: Mhm.

J: øøøøøh, ja, så jeg er egentlig bare nysgjerrig på å se om, eh, (INN) om spille- historiske spillefilmer kan åpne for nysgjerrighet og mer interesse rundt, rundt historien til elever da.

L1: mhm.

J: Gjort riktig og med, med kilde, godt kildebruk da.

L1: mhm.

L2: og jeg tror jo en sånn, på en måte blemme, det er ikke nødvendigvis at det er det, men at vi lærerne er litt opptatt av at filmen kommer til slutt.

J: Mhm.

L2: Men at den trenger ikke nødvendigvis å gjøre det. Den kan være en slags intro, og så kan man heller gå tilbake til den.

J: mhm.

L2: «Hva var det vi så der? Hva var det vi så der? Det blir jo sånn som når...» Og så referere til filmen, så det kan jo ofte være en fin, som du sier, inngangsport...

J: Mhm.

L2: ...til historieundervisninga.

J: Så tror jeg også, sånn som flere sånne teoretikere også trekker frem, at, eh, at det er kilde til, ehm, øh, kunnskap om historien da. Til veldig mange elever, når de ser historiske filmer. Og veldig mange av de, eh, elevene som ser, vil kanskje ta det for gitt at det som skjedde skjedde på den måten.

L1: Mhm.

J: Derfor så tenker jeg også at det kan være fint å bruke, eeh, og lære dem hvordan man tenker kritisk rundt film også.

L2: Mhm.

J: Eh, ikke det at man sier at alt på film er «nei-nei, det var ikke sånn», men at man kan bruke det til å komme på en måte videre og få enda mer kunnskap rundt det da.

L1: Og da så merk- ja, jeg er jo litt sånn selv, hvis jeg, jeg liker jo å se sånn der, ehh, sånn NRK-serie for eksempel. Ehm, om det er «Lykkeland» eller «Atlantic Crossing» da har de ofte sånn der: «Hva stemte i episode 3.» «hva er feil her?» Ehm, og jeg liker jo veldig godt det selv, som du nevner, og det der med at man faktisk søker opp ting som man blir nysgjerrig på. «var det sånn virkelig?» Ehm, «Fantes den personen?»

J: Mhm.

L1: Eeeh, og, jeg, ja, så jeg skjønner hva du mener, det der med at det, ja det at man kan gjøre folk nysgjerrig på ting. Og det, det ser jeg også vi har jo hatt litt sånn der vi samla inn litt sånn, forslag fra, fra elevene om hvilke filmer er releva- kan være gøy å se når vi har om tema andre verdenskrig.

J: Mhm.

L1: Eh, hva kjenner dere til? Hva har dere sett fra før, litt sånn, og så er, vil de hatt litt sånn: «Ja, nå blir det lekser at dere ser en eller to av disse i løpet av perioden på en måte.» litt sånn hjemme.

J: ja.

L1: Mest fordi vi har ikke tid til å se så mange filmer...

J: Ja, ja, jeg skjønner

L1: ... men, og med at man må på en måte kanskje lage sånn som, som du har gjort da, med å lage et litt opplegg, eh, rundt det. Men, men, ehm, det er veldig mange som da har en interesse, men de, ja, for eksempel har de sett en film om, «Dunkirk» da.

J: Om?

L1: Den film, den der «Dun»-«Dunkirk» eller...Ja.

J: ja, Dunkirk, jaja, den ja.

L1: og sååååå...hvis de har sett den, så har de gjerne lyst til å skrive en oppgave om den. Fordi, eller om det, den hendelsen. For de synes det er interessant.

J: Mh.

L1: Eh, mmm, og det er litt sånn der, eh, ja, eller de som har sett den der, eeeh, det, de snakker masse om det om første verdenskrig og, den der, hva heter den? «1917»?

J: Mhm.

L2: Mhm.

L1: Som er jo ganske ny, som, som på en måte de, de er veldig, eh, spesielt gutter, veldig interessert i, i, sånn historisk film, og har sett mange før.

L2: Mhm.

J: Mhm.

L1: Såå, så jeg skjønner hva du mener, jeg tror det absolutt kan være noe, det stemmer jo litt overens med det elevene allerede, (INN) ja den interessen de har.

J: Ja.

L1: men jeg synes jo også det der er vanskelig det der å velge ut hva, hvis vi skulle sett en film om andre verdenskrig, nå slipper vi å ta det valget selv, men, men, liksom, jeg har vært liksom, hva skulle man gjøre, skulle man sett «Flukten over grensen», skulle man sett liksom «Max» «Max Manus»? Skal man se «Kongens nei», altså, hva skal man se? For det er så mye man kunne sett da. «Schindlers liste» liksom

J: (HUMRER)

J: ja.

L2: Mhm.

L1: ja.

J: Så, på en måte, det er et, øh, hvis jeg forstår deg riktig da, så er det, er det et potensiale der, øh, som kanskje ikke er helt, eh, ff-utnytta enda, men, men det er tid som på en måte er litt, det vanskelige i hele greia.

L1: Mhm.

L2: Det er vanskelig i hele skolen.

J: ja.

L1: Og avgrensning fordi...

J: Mhm.

L1: ...ehm, det er jo den der, litt, kanskje, ja, det er jo litt nytt i læreplanen nå, at du er litt sånn, nå skal de på en måte undersøke litt mer selv, det står ikke «Du skal kunne alt om andre verdenskrig fra start til slutt.» Eeehh, men også da hva skal man da velge? (LER)

J: Ja.

L1: Og hvem skal ta det valget, og hvis det da er oss så er det liksom og da, mister vi det på bekostning av noe annet man kunne ha gjort eller vist eller, så jeg synes jo det faktisk også er litt

sånn, nå blir det jo, vi har jo løst det hos oss med at de får jobbe selv med det temaet de vil. Og så skal vi ha litt sånn vitenmesse, gå rundt og fortelle om sine, eh, til de andre i klassen.

J: Mhm.

L1: Sine oppgaver, sånn at, ehm, Ja. Men jeg er enig. Ja. Det er det der med tid, og med, med det der hva, all, det, ja, avgrensninger.

J: Ja.

L1: Mhm.

L2: Og faktisk lage gode opplegg.

L1: Ja.

J: ja, for det tar jo også tid.

L1: Ja.

L2: ja. (LER) Det tar også tid.

J: (LER) Øh, avslutningsvis er det noe dere har lyst til å tilføye om, kildebruk, eller bruk av film?

L2: ja, jeg tenkte å det da du sa liksom sånn å være kritisk til film og sånn.

J: Mhm.

L2: Så er det sånn, jeg merker at jeg er det, til en viss grad selv. Men det er veldig mange sånn detaljer i filmer som jeg tenker at det er faktisk ikke så nøye.

J: Mhm.

L2: Eh, om de tenker at det var sånn. Altså sånn, det er veldig mange detaljer i historien som, det går fint hvis det, hvis de sitter igjen med det inntrykket, for det er noe, ikk-ikke så langt unna sannheten.

J: Mhm.

L2: Så, ja, det bruker jeg nok ikke så mye tid på. (FNIS)

J: Nei. ... Har du noe?

L1: Ehm, ja, eller jeg tenkte på, nå bare googla jeg for å se, eh, dette med, ehm, eeeehm, for det finnes jo litt sånn opplegg fra før også.

J: Mhm.

L1: Sånn filmstudieark og sånn. Eeehmm, som ff-som lages. Eh, og vi har jo tilgang til blant annet filmrommet som jo har mange filmer og sånn. Men det der med, jeg synes jo ikke alltid at de filmstudiearkene er så gode.

J: Nei.

L1: jeg synes de er, de fokuserer på veldig, eh, ting som kanskje ikke jeg tenker er så relevant.

J: Mhm.

L1: Så det føles litt sånn at selv om det finnes jo sånne, eh, pedagogiske opplegg som man kan benytte seg av og bare liksom klippe og lime på en måte. Så synes jeg ofte at det, det blir, bedre hvis man jobber med det selv da.

J: Mhm.

L1: Apropos eierskap som du snakka om. Sånn tidligere.

L2: Mhm. Eh, en ting som, jeg vet ikke om det er relevant her, men som jeg ble litt bevisst, eh, vi skulle se «Shrek» (LER) Eeeh, i, i åttende i norsk, og da var, eh det var veldig mange stemmer som var sånn «Øøøh, se den på engelsk.» De skulle se den på engelsk og sånn. Eh, og da ble jeg obs på denne skolen at det er ganske mange unger som ikke er så god i engelsk, fordi at de, sikkert mange grunner til det da, eh, og folk som heller ikke er så god i norsk, og ikke så god til å lese norsk terst-tekst, og heller ikke så god i engelsk. Veldig ekskluderende.

J: Mhm.

L2: Så faktisk, på så lave trinn som åttende jo faktisk er, så burde man velge norsk film, tenker jeg.

J: Ja.

L1: Mhm.

L2: i, undervisning.

L1: Vi valgte, vi så den på norsk vi, fordi vi...

L2: Ja, jeg skjønnte det...

L1: Ja.

L2: Etter hvert at her er det tre elever som ikke får med seg en shit.

L1: Ikke sant. Det er godt poeng.

L2: Sånn at, ehm...

L1: ja.

L2: Selvfølgelig, engelskundervisning må du gjerne se engelsk film. Men norsk og samfunnsfag, det tenker jeg at vi kan gjøre en jobb med å...

L1: Mhm, vise engelsk.

L2: Finne filmer som er norske.

L1: Nei, norsk ja. Mhm. Enig.

J: Mhm.

L1: Godt poeng.

J: Ja. Men da kan jeg si takk for intervjuet, tror jeg har, nok å transkribere her.

Vedlegg 9: Intervjuguide avsluttende samtale

1. Hvordan fungerte opplegget i din klasse?
 - i. Hva fungerte?
 - ii. Hva fungerte ikke?
2. Er det noe du kommer til å ta med deg videre når du lager samfunnsfagundervisning til dine klasser?
 - i. Bruk av film?
 - ii. Kildekritikk
3. Ser du på bruken av film som kilde på en annen måte nå enn før prosjektet?
4. Hadde klassen utbytte av prosjektet?
5. Er dette overførbart til andre temaer og fag?

Vedlegg 10: Transkripsjon Avsluttende intervju

Transkribering 06.04.2022

Avsluttende intervju med L1

J: Da var vi i gang. Ja. Da var det avsluttende samtale, med undervisningsopplegget til mastern. Med L1. God dag, du kan si hei.

L1: Hei hei.

J: Hei hei. Ja, jeg tenkte vi bare skulle snakke littegranne om, hvordan du synes opplegget har funka, og om det, om det er ting som ikke har funka da.

L1: Mhm.

J: Eeeh, så da er det egentlig bare det første spørsmålet som jeg har er: Hvordan fungerte opplegget i klassen din? Hva funka? Hva funka ikke?

L1: Ehmmm, det som jeg synes, nå var jo jeg borte noe av, eh, opplegget, så jeg fikk vært med på forarbeidet. Egentlig. Og så ble både filmen og etterarbeidet, var det jo du som tok selv. Ehmm, jeg synes jo at undervisningsopplegget, forarbeidet, det var, det virket som det var ting som var interessant, ehmm, for de, de var veldig stille, da, da jeg gikk gjennom pow, ehm, presentasjonen. Ehh, og jeg tror mange satte litt pris på, fordi vi har liksom ikke jobba så mye på, om, altså vi har ikke snakka så mye om, hjemmefronten og motstandsbevegelsen, så det var, jeg tror tema var noe som var, mange satte pris på og syntes var interessant, ehm, og så virka det også som flere var sånn litt nysgjerrig på den personen de fikk. Eh, som de skulle finne informasjon om. Eeehh, ble kanskje litt lite tid, til akkurat det. Ehm, og jeg lurer og litt på om det var, om det ble litt detaljert. Både informasjonen de fikk, men også kanskje presentasjonen, og liksom noe av begrepene og at, at det er litt sånn, det er ikke sikkert at en åttende klassing trenger å vite alt, eller trenger å forstå alle forskjeller mellom ting. Ehmmm, jeg tok jo litt justeringer, selv, i po, eh, den powerpointen, da jeg liksom skulle, gjøre den til min egen. Ehmmm, og da merka jeg jo at, eh, det nok er l, at det var nok, det var litt mye informasjon, og litt avansert for min gjeng da. For mine elever, at de, de er ikke, de er ikke vant med et sånt språk, de er ikke vant med, kanskje så mye, fakta da. Ehmm, så at, så det lurer jeg litt på. Det er kanskje noe jeg tenker sånn i ettertid, at kanskje det ble, at det var veldig, det var jo viktig på en måte kanskje også for å, for å fors-skjønne de kildene og hva som egentlig er feil i filmen og sånn. At man har en del bakgrunnskunnskap. Men, men likevel at de, i hvert fall kanskje min klasse i åttende de var, at de ble litt for, at det ble litt for avansert. Kanskje.

J: Ja, det er, kan jo jeg si også som har vært inne i alle klassene og sett, så, øh, opplever jeg også det, at det var mye av det som kanskje var litt, øh, avansert. Og litt detaljert, da for, for åttende klasse,

altså at du hadde, øh, tatt og gjort dine egne redigeringer på powerpointen som var til det bedre, og det synes jeg også var veldig fint. Fordi at du kjenner klassen din best, så vet jo også du hva din klasse har, bruk for av, av informasjon, og av det som går inn og det som ikke går inn. Ehh, og så var jo jeg inne i klassen, etter at du, da du var borte. Og da merka jeg også en ganske sånn stor forskjell på da du var der og hadde opplegg, og da jeg var der og hadde opplegg. Og det så jeg også litt sammenlignet med, når jeg var inn i klasser til andre lærere, der de, eh, holdt opplegget, og sammenlignet med da jeg tok over litt for deg. Og i en annen klasse som jeg kjørte hele opplegget i. Eh, hvordan elevene arbeidet da. At jeg tror denne her typen opplegg også fungerer best med, den faste faglæreren da.

L1: Ja. Sant.

J: Men, er det da, vi kan gå litt videre, er det da noe du kommer til å ta med deg videre fra dette når du, lager samfunnsfagsundervisning i dine klasser, eller er det noe du, ja?

L1: Jeg tenker jo at, mmm, jeg likte veldig, jeg liker veldig godt, på en måte, eh, jeg synes opplegget er en god idé. Og jeg synes det er veldig bra å ha, hmm, at man får vist film. For det er jo litt som vi snakka om tidligere at jeg synes det er vanskelig å få tid til det. Men det å gj, at man kan pakke det inn og få gjort det faglig tror jeg er veldig lurt da. At man har noe opplegg rundt det. Også men, men det samtidig så, så krever det jo litt, ehh, at man vet litt hva filmen går ut på og hvordan man kan, hva man vil ta tak i da. Og hva er det viktig at elevene vet på forhånd, så, ehmmm, sånn at jeg er på en måte inspirert til å gjøre noe lignende senere. Det vil jeg si.

J: Ja.

L1: Ehh, ssss, jeg må bare, men, men det må planlegges litt i, i god tid, tror jeg, og kanskje og, ehm, det her ble, de har jo holdt, det er jo, altså at, historiefaget har jo, eller historiebiten i samfunnsfag har blitt så liten. Sånn at når vi nå liksom har andre verdenskrig så var det liksom, hva var det fem uker på en måte. Det har vært så kort tid da. Så jeg tenker det der med å både kanskje litt sånn som vi snakka om, kanskje skulle det være, kan det, kunne det ha vært tidligere, i, i bi, i perioden, at man ser filmen. At det liksom at de har det som for, forfu, for å få forkunnskaper også før de skal begynne å skrive en oppgave. Ehmm, men at film kan være en litt sånn fin inngangsport i stedet for at det blir litt sånn mer mot slutten. Eh, så kanskje at man, ja, at det liksom ehm, prøver å planlegge litt sånn, når en skal planlegge perioden, og tenker her, oi her fins det relevante filmer som vi kan se, også prøve å ta, ta det tidligere. Det har jeg lyst til, det tenker jeg kan være kult, også, også synes jeg det var en god idé at man har, både at man fordeler litt hvem som har ansvar for hva, men også eller ting man ser etter. Men i hvert fall at man har noe man skal se etter. At de har noen

oppgaver underveis. Ehm, et mål med at vi ser den også. For litt for å skjerpe konsentrasjonen og sånn også, men, og at de og kanskje følger litt ekstra med da. Mhm.

J: Tenker du at det kan være overførbart til også når man arbeider med for eksempel, kildekritikk da, eller bruk av kilder, ikke nødvendigvis så, eller jo, når man, at man kan bruke film som en slags kilde, eller i hvert fall, til å, når man skal snakke om kildekritikk da. At man kan bruke film som eksempel på hvordan man bruker det som kilde.

L1: Ja. Altså, ja, ehmm, det vil jeg si. Men jeg synes jo også at det er litt sånn, va, litt vanskelig sånn, eh, jeg diskuterte det med, med en annen som også har vært med, og bare at, eh, litt hva er det vi egentlig, hvordan skal vi konkludere? Overfor elevene, på en måte, hva er det vi egentlig vil de skal sitte igjen med? Ehm, ut, øh, med det her, og det er jo kanskje litt det der at vi, eh, jo du kan, du kan stort sett stole på filmer, du kan bruke filmer for å få informasjon. Eh, men vit at det gjøres dramatiske grep, liksom, eller dramaturgiske grep, for at det skal være litt mer interessant å se på. At man på en måte må, jo være litt kildekritisk til detaljene, men, i det store og det hele så stemmer, hovedhistorien kanskje?

J: ja, det er litt det som kanskje var tanken også. Altså, man, det hjelper med, som kilde til å få et overblikk over alt. Men man kan ikke bruke det som en hovedkilde.

L1: nei.

J: Men det er jo likt som med veldig mange andre kilder. At man kan ikke kun, basere seg på en kilde, man må sjekke opp alle andre kilder også.

L1: Ja.

J: Så, det kan jo være fint hvis man skal skrive oppgaver om, tema, å se en sånn film om historien. For så å trekke ut det som er interessant og så lete videre, i det da.

L1: Ja, ja. Ja. Ikke sant.

J: Altså, det å vise elevene at hvis man skal lære noe av historiske filmer, for det sitter jo mange, eh barn og unge og voksne også, og ser på historiske film-filmer og tenker at man lærer mye. Av det som skjer der. Ehh, s, men for å lære noe på ekte, så bør man ha et, øh, gjøre et forarbeid.

L1: Ja.

J: Og sette seg inn i historien på forhånd.

L1: Mhm.

J: Tenker jeg. Det er litt av tanken, min, med, hele opplegget da.

L1: Ja. . Det gir veldig mening. Ja. Mhm, at det må ses i en kontekst liksom. Det er jo, ja. Mhm.

J: Ja. .. Og litt sånn som den der kjedelige tekstsiden som jeg hadde gitt dere også. Det det da handler om, i den tekstsiden, er om å, det å se ting i kontekst. Vite det om at film gjør ting av dramaturgiske årsaker. Og slikt.

L1: Mhm. Mhm. Mhm. For og ja, sånn som vi snakka om også, bare med at folk blir slått sammen, og for at, eller, eller anonymisert, eller, ja. Mhm.

J: Ja, jeg tror det var de spørsmålene jeg hadde.

L1: Ja.

Transkribering 06.04.2022

Avsluttende intervju med L4

J: Da har vi en avsluttende samtale med L4, etter fullført, undervisningsopplegg.

L4: Mhm.

J: Så da vil jeg bare spørre deg litt om litt forskjellige ting, om, hva fungerte, hva fungerte ikke? Hvis det er noe du vil ta med deg videre og sånne ting. Eh, så vi starter med spørsmålet. Hva, hvordan fungerte opplegget i klassen din? Vil du si? Var det noen utfordringer? Var det noe som fungerte godt? Mindre godt?

L4: Det som, det fungerte veldig bra. I all together. Det som var litt utfordrende var at vi ikke har hatt så mye om andre verdenskrig på forhånd. Og det gjorde at elevene kanskje ikke gikk inn i filmen så, med en så god forståelse, som de kanskje kunne ha gjort. Eh, litt sånn underveis i filmen satt jo jeg og kommenterte litt sånn: «Nå skjer det, nå skjer det, nå skjer det.» Og så var det noen som spurte om: «Hvem er det som egentlig er i krig her?» Og da, eh, spurte de om det var liksom Norge mot Tyskland da. Også begynte jeg å, s, liksom ramse opp de allierte landene som kriget mot Tyskland, og da var det ei bak meg som sa: «Hæ? Er det andre verdenskrig det handler om?»

J: (LER)

L4: Ja, så, og det ville kanskje ha gjort at de ville fått end, at de ville fått enda mer ut av det. Men vi har jo såpass kort periode om det, så jeg tror nok vi kunne på en måte ha utnyttet filmen enda mer egentlig. Men jeg synes opplegget i seg selv, oppdraget de hadde var kjempespennende. Fungerte veldig godt, og på en måte presentere informasjonen for dem. Og så tror jeg at de synes det var veldig interessant å følge den personen sin. Og jeg tror de fikk veldig mye ut av filmen, det var nok en film som passa, ganske godt, eh, spenningsmessig og sånt også. Eh, det, en annen ting som var utfordrende var jo at de, noen sleit jo med å følge sin karakter, og skjønne hvem er karakteren min?

Så da satt jeg og hjalp dem, liksom: «Nå kommer Gunnar! Nå, der er Max Manus.» ja, men, det var mange som synes det var litt sånn utfordrende. Noen visste jo ikke helt hvem som var, hadde vært sin karakter på slutten der i det hele tatt da. Men, de som hadde Max manus for eksempel, de syntes det var, på en måte greiere. Og de sterkeste elevene i klassen, de klarte jo å finne på en måte historiske feil da, som ikke stemte med, sitt eget...

J: Ja, var det noe de spesielt, eh, la merke til, som feil da? Sånn vis du husker noe da.

L4: Skal prøve å huske. De la jo merke til, du hviska jo i øret mitt at det her som skjedde egentlig ikke. Og det var jo han som har hatt, han ene personen, som, når Max Manus rømmer fra ett eller annet, så skyter han bak seg, med maskingeværet på sykkelen. Eh, det hadde jo skjedd. Og så, men så ble han stoppa av en soldat, og da er det, på en måte Max Manus, eh, står og holder på pistolen sin, og så står han klar og, for å skyte ham, han tyske soldaten, som sier liksom: Ta henda opp, ta henda opp. Og så kommer det en, karakter, bak. Som blir på en måte i filmen da, skutt av den tyske soldaten. Og så tar Max Manus og skyter ham da. Og den scenen skjer jo egentlig ikke i virkeligheten?

J: Ikke på den måten.

L4: Ikke på den måten. Nei, han blir jo skutt, eller han blir jo drept han, eh, karakteren. Men det her sånn plukka jo den eleven opp, blant annet. Så, det førte til at vi fikk en ganske god diskusjon egentlig, om, og det handla jo litt om hvordan du introdusert, introduserte på en såpass god måte, også, at dette er liksom, hvordan kan man bruke film som, eh, kilde. Men vi fikk jo en ganske god diskusjon ut fra det. I klasserommet etterpå. Når de snakka om, på en måte, «Ja, vi kan jo lære noe av film. Eller en spillefilm. Men, vi burde kanskje ikke bruke det til å skrive en masteroppgave da. Eh, i form av, liksom, ta det for helt god fisk.» Så detaljene kan man være kritiske til da, men allikevel kan man få ganske mye ut av det. Ja.

J: Ja, det er jo fint. For det var jo litt av, eh, tanken bak opplegget også. Da virker det som om din klasse har skjønnt noe, noe av poenget. Eh, men du, du peker jo litt på det forarbeidet, at det, det med å sette seg litt inn i krigen og sånn for å få elevene skrudd på. Og det kan jeg være enig med deg i. At, det var jo litt av tanken med, eh, de powerpointsa da. De kunne jo også ha vært gjort på en annen måte, eh, kunne også ha fått litt mer tid på, eh, sånn ideelt sett.

L4: Mhm. . Jeg tenk...

J: Ehm, men så er det jo, tid er jo en utfordring, selvfølgelig, i skolen.

L4: Ja, og så tenker jeg jo litt sånn, eh, for, hvis vi på en måte skal vurdere oppdraget da. Som jeg tenker var liksom det som var spesielt her, eh, innledninga og sånt noe var jo mest for å på en må,

for at det skulle treffe dem så godt som mulig. Så oppdraget tenker jeg var kjempespennende og veldig bra, og, søø, litt sånn, noe som er litt utfordrende med oppdraget er jo kanskje det at, eller, det er jo at, hvis du skal lage et så omfattende oppdrag, så vil det jo ta ekstremt mye tid for lærerne. Jeg tenker at det har tatt veldig mye tid for deg å finne all den informasjonen og sånt. Så det vil jo være en tidsklemme-utfordring da. Men som lærer, hvis, på en måte jeg skulle hatt det her, og at jeg hadde kommet på det selv, så hadde jo det her sannsynligvis vært mitt hovedfokus i undervisninga om andre verdenskrig, på en måte. Ikke den fagartikkelen som vi skriver nå, eller kanskje skrive en fagartikkel, alle måtte skrive om en karakter, ikke sant? Da hadde man vel lagt opp hele perioden etter det. Og da tror jeg at det hadde hatt en grei, på en måte enda bedre da. Kunne man ha gjort det enda mer minneverdig.

J: Ja, det bringer meg egentlig over på neste spørsmål, det du sier der. Eh, om det er noe her du kunne ha tenkt deg å ha tatt med videre inn i undervisning, eller utviklet på en eller annen måte...

L4: jeg synes egentlig det var ganske inspirerende, jeg har aldri tenkt på å bruke film på den måten. Jeg har jo, det fins veldig mange fine filmer i samfunnsfag. Ehh, og vi har sett en del film når det har på en måte passa. Så jeg har alltid brukt filmene mye. Det har alltid vært valgt med omhu da. Det har aldri vært sånn Kanskje vi skal se på film, for det er fredag? Aldri den tingen der, som jeg følte var litt når jeg gikk på ungdomsskolen selv. Da så vi veldig mye film. Og det var veldig lite kontekst rundt, og vi, eh, lærte kanskje ikke så mye egentlig. Så jeg har alltid liksom brukt det som en god læringsaktivitet, og så har vi brukt det mye som, liksom, men da har, har de ofte hatt et litt sånn oppdrag underveis, men mest at vi har snakka litt om, hva burde vi se etter i denne filmen her, og hva burde vi, se etter, etterpå da. Ikke sant? Dette her var skikkelig godt, «Pianisten», for eksempel da, kjempegodt eksempel på umenneskeliggjøring. Ikke sant? Og hvordan er det det egentlig skjer. Og, men, jeg tenker det der kreative oppdraget her da. Eh, for det er jo det det er, ikke sant? Eh, ganske kreativt opplegg. Det tenker jeg har vært kjempe, altså, det er noe man kan ta med videre. Jeg tenker noen skal ha fokus på det, noen skal ha fokus på det. Kan jo gjøre det enda enklere enn at alle skal ha hver sin karakter. Kan også være litt sånn du skal følge med på den siden av konflikten, du skal følge med på den siden av koflikten. Hvordan argumenterer de for sin... Så jeg tenker egentlig at det er noe jeg gjerne kommer til å bruke. Hvis jeg kommer på det. Og finner en gylden mulighet da.

J: Ja, Ja, jeg tenker, altså, noe av det med å sette, gjøre elevene aktive under filmkikkinga, er jo for at de automatisk vil få med seg mye mer, og så var jo litt tanken med de ressursarkene at de også drev på en måte litt sånn detektivarbeid.

L4: Ja.

J: Hva stemmer, hva stemmer ikke, du skal prøve å, heh, dekode det som, det som skjer i filmen da.

L4: Ja, for...

J: For, øh, for å til sammen med ressursarkene, og med filmen danner seg et ganske tydelig bilde av hva det var som egentlig skjedde.

L4: Mhm.

J: Eeeh, for man kan jo ikke bruke filmen i seg selv som eneste, kilde...

L4: Nei.

J: ...og hovedkilde. Men i likhet med mange andre, eh, kilder de bruker, så lønner det seg å ha flere enn en. Altså, hvis man finner noe i en kilde så må man jo gå til flere kilder for å sjekke om det, om det er riktig da.

L4: Mhm.

J: Eh, så, sånn sett så, så synes jeg at man kan bruke film mer aktivt inn i, i undervisninga, hvis man vet hva man holder på med.

L4: Mhm.

J: Og så lenge elevene også settes inn i hva de skal bruke filmen til.

L4: Ja, det er nok et ganske viktig poeng der.

J: Mhm.

L4: Så tenker jeg og litt sånn, ja, det er to ting her. Det ene er jo liksom det med å være aktiv underveis, men jeg tenker, øh, kjempelurt, på en måte. Eeeh, da lærer man mye mer. Men jeg tenker jo også det etterpå. Det å jobbe med kilder, så tror jeg at mange lærere er litt dårlig på det, og, veldig dårlig på å jobbe med varierte kilder. Og, nå er det jo, på en måte, kanskje enda økende grad da, så finnes det en film om alt. Det betyr altså at elever de lærer veldig mye fra filmer, i løpet av livet sitt, men det er jo vanskelig å vite hva er sant, hva er ikke sant. Det er jo litt sånn som på «Fargo», både tv-serien og filmen, så står det jo «Based on a true story», ehh, selv om de, for det, det krever jo ingenting å skrive det, ikke sant. Så du kan forandre på alt, men allikevel si at det er basert på en sann historie, ikke sant. Og deet, er nok kanskje lurt at elevene er ganske reflektert, blir reflekterte rundt da.

J: Absolutt. Ja, jeg starta på en serie i går der det sto: «Eh, denne filmen...» Nei, «Denne serien er basert på en sann historie. Alt som skjer er helt sant. Bortsett fra det som er fullstendig oppdiktet.»

L4: Ja. . (LER)

J: Sto det. Heh. I starten. (LER)

L4: Ikke sant.

J: Ehm, ja, men så er det, det er litt det med også å ta tak i det som, altså, film, historisk film er jo kilde til mye kunnskap blant elever, og ikke bare i skolen, men generelt, det de ser hjemme, og det de snakker om historien som de har sett i film rundt middagsbordet, med venner og sånne ting. Så derfor så kan det være fint å birnge det inn i skolen også. Den praten. Tenker jeg.

L4: Absolutt. . Ja, også sånn, for min del, jeg lærte jo litt da. Jeg har joooo, ja, sånn som, den kom i 2008, så jeg gikk på videregående når den kom, eh, «Max Manus». Og da så jeg den. Og jeg, det jeg vet om Max Manus, det vet jeg stort sett gjennom den filmen. Såååeeeh, jeg lærte veldig mye, egentlig, om det. Jeg husker at det var litt diskusjon om hva er sant, hvor mye skal man basere på det, hvor mye skal man gå ut fra historisk, husker at det var litt sånn diskusjon i media. Men jeg husker ikke hva de diskuterte.

J: Nei.

L4: Så, selv har jeg kanskje vært litt ukritisk, eh, til det faktisk.

J: Ja, men det går jo egentlig på mange, altså store kildediskusjoner. Går det an å fortelle en historie akkurat sånn som det skjedde? Det vil alltid være noe, for eksempel i «Max Manus», så var det jo en, så var det jo Gunnar Sønsteby og Tikken Manus som fortsatt levde, som mente at filmen viste hendelsene ganske nøyaktig slik som det skjedde. Og ga et, øh, riktig bilde av motstandsbevegelsen. Samtidig som en historiker, en som var, som, som forsket på krigen, eh, som ikke selv levde under krigen, mente at den fremstilte det feil.

L4: Mhm.

J: Så da har du de tidsvitnene som mener det var riktig, mens historikeren mener at det er feil.

L4: Mhm.

J: Er det noe du vil si avslutningsvis?

L4: Ja det, en ting som ble sånn disku... en interessant diskusjon vi hadde på slutten der, det var, for da hadde vi ett av spørsmålene som var, øhm, hvordan, på en måte ville det ha påvirket hvis filmen var laget rett etter andre verdenskrig. Og så stilte jeg jo litt spørs.. Så stilte jeg spørsmål til klassen: «Hvordan tror dere denne filmen ville ha vært hvis det var tyskerne som vant krigen, og som lagde filmen?» Og da var det noen som poengterte at: «Nei da hadde det egentlig vært en film om noen terrorister, på en måte», og vi endra helt syn på det. Og det også er jo et interessant aspekt, altså, den som skriver historien, øh, får også formen, på en måte.

J: Ja.

L4: Ja.

J: Det er jeg enig i.

L4: Det er jo en motstandsbevegelseeeee som vi ser på det som i Norge. Men, ja, på samme måte så ser jo kanskje afghanere på Taliban som en motstandsbevegelse, og ikke som en del av en terrorist-bit da.

J: Ja. Ja det handler om hvem som, hvilket synspunkt man ser det. Sånn som noen i myndighetene i Russland ser på ukrainere som terrorister.

L4: ja, ikke sant.

J: Øh, og det er jo litt også, jeg hadde jo et spørsmål i en oppgave som gikk på det med terror...begrepet også. For de som var litt ekstra interessert i det.

L4: ikke sant.

J: Hva ligger i det begrepet? Og det er veldig fint det, den oppgaven du lagde der da.

L4: Ja.

J: Eh, interessant, er veldig glad i sånn kontrafaktisk historie selv.

L4: Ja, ja ikke sant. Ja, for det er jo spennende det med, for oss er de helter, for dem har de vært terrorister, for tyskerne. Og sånn kan man se det i alle konflikter, så vil det, de personene som vil være terrorister, eller de verste for oss, vil være helter for andre, sannsynligvis da. Og det er jo noe med en slags empati og forståelse for andre, som på en måte må ligge til grunn der da.

J: Mhm.

L4: Ja.

J: Ja, historisk empori, empati, som er en av de tingene som jeg har jobba med. Heh. Men da takker jeg for samtalen, var veldig fint.

L4: Takk.

J: og takk for gjennomføring av opplegg.

Transkribering 07.04.2022

Avsluttende intervju med L5

J: Da skal vi ha avsluttende samtale med L5 etter gjennomført undervisningsopplegg. Så jeg tenkte vi skulle bare ta å snakke littegranne om, øh, hvordan gjennomføringa av undervisningsopplegget har vært, og hva som har fungert og hva som ikke har fungert. Så da starter vi egentlig bare med det spørsmålet: Eh, hvordan synes du at opplegget funka i klassen din?

L5: Jeg synes det funka bra. Eh, det var veldig fint å ha, så mye forberedelser først. Fordi, jeg merka at interessen rundt filmen steg veldig da, eller de fulgte veldig nøye med når vi viste filmen. Og så var det veldig smart at man fulgte en person, og at man ikke skulle se på alt, ehh, som var annerledes fra film og virkelighet, eller, ja. At det var, at man fikk en, et oppdrag underveis, det likte jeg veldig godt. Det funka også veldig bra, det var, veldig mange som ble veldig interessert i filmen, og mange som har brukt det etter, eller snakket om det når vi jobber med fagartikkel i, om andre verdenskrig nå da, så tenker og bruker og prøver å bruke filmen som kilde, på riktig måte. Det synes jeg er veldig kult.

J: Ja, så gøy å høre, altså hvordan bruker de filmen som kilde på riktig måte da, for det er jeg interessert i å høre.

L5: Ja, nei de har, eh, noen som skriver om okkupasjonen av Norge og motstandsbevegelsen, og da har de, eh, beskrevet noen hendelser som har skjedd og, og referert til at det er fremstilt i, i den filmen, eh den scenen på riktig måte for eksempel da. Det synes jeg er veldig kult at de har tatt, kunnskap de har fått, eh, og bare brukt det rett inn i arbeidet. Mhm.

J: Ja?

L5: Ja.

J: hva, hva har vært utfordrende da, hvis det...

L5: Jeg synes det var litt kjipt at vi ikke rakk å se filmen i to strekk. At vi måtte dele den i tre. Eh, og det var jo bare fordi vi, de ble så ivrige på det forarbeidet, så de jobba så bra, så jeg ville ikke avbryte den gode stimen. Men, hvis jeg hadde gjort det på nytt, så tror jeg, jeg ville ha sørga for å ha fått bytta noen timer med noen andre lærere, sånn at jeg hadde et lengre strekk, når vi skulle begynne å se filmen. At vi hadde en time, eller kanskje to timer til og med til forarbeid. Og så, sett filmen delt opp i to i stedet for i tre da. For da, jeg merka at når vi skulle sette den i gang og det var tjue minutter igjen, så var det litt vanskelig å samle sammen tråder og, noen som hadde vært borte en time og sånn. Så det, ja. Jeg tror det hadde vært litt for heftig å ha det på, i ett strekk, men to strekk tror jeg hadde vært perfekt da.

J: Ja.

L5: Mhm.

J: Ja, jeg så jo det i den klassen din også, så synes jeg de jobbet veldig, veldig bra.

L5: Mhm.

J: Sånn sammenlignet med andre klasser også, så var det veldig stort fokus rundt filmen, og rundt det selve arbeidet. Så det var veldig sånn, interessant å være inne i klassen din da.

L5: Ja, for jeg følte at det kom perfekt taima inn i sånn, eh, der vi var kommet i undervisninga om andre verdenskrig. Så det var både det som hadde kommet i forkant, de hadde hørt om noen av tingene fra før, vi hadde sett, eh, på ting om selve okkupasjonsdagen, og Donau, la-frakteskipet hadde de et forhold til, og visste hva var.

J: Og datoen? (LER)

L5: Og datoen, og liksom, de hadde hengt seg opp i at de ble hent, vi hadde sett en, et intervju med noen jenter som hadde blitt bare henta fra skolen, eller ikke møtt opp på skolen en dag, på Smestad da. Eh, fordi de hadde blitt sendt med Donau, og aldri kommet tilbake. Så det var liksom veldig sånn. Øh, perfekt inn i det de hadde som bakteppe da. Ehm, ja. Så det funka veldig bra. De hadde kunns, noen forkunnskaper om andre ting i filmen enn det som var forarbeidet også. Det tror jeg var veldig viktig.

J: Ja, for det merka jeg, i, sammenlignet med klasser som ikke hadde noe særlig forarbeid, øh, der kanskje det her var noe av det første de hadde om andre verdenskrig.

L5: Mhm.

J: Øh, opp mot din klasse som det var tydelig at de visste ganske mye fra før av.

L5: Mhm.

J: Og da virka det også som om de fi-fikk større utbytte av, av filmen.

L5: Mhm. Det, er enig i det inntrykket. Og så var det liksom at den okkupasjonen, eller den motstandsbevegelsen hadde vi ikke snakka så mye om. Vi hadde zooma inn på noen andre deler av krigen. Så det var, det passa egentlig, både perfekt med taiming og, ja at de hadde det de trengte, og så ble de også interessert i å jobbe videre. De føler seg ikke ferdig med andre verdenskrig da, selv om de snart er ferdig med denne fagartikkelen som de skal skrive.

J: jeg er førti år snart, og er heller ikke ferdig med andre verdenskrig..

L5: Nei (LER)

J: ...som jeg ble hekta på under ungdomsskolen selv. (LER)

L5: Ja. Nei det er jo mengder å ta av der. Så det. Ja.

J: Øh, men er det noe her som du kan tenke deg å ta med videre da? Altså, eller er det noe som er nytt?

L5: I metoden tenker du?

J: Ja.

L5: ja. Jeg synes det der med å føl-å ha et oppdrag under filmen. Eh, det synes jeg var kjempebra. Det krever jo at den læreren har veldig godt kjennskap til den filmen og har jobba veldig mye med

den da. Eh, men hvis man finner noen filmer som er gode og kan lage noen opplegg på forhånd, så er jo det sånn som man kan bruke år etter år. Ehm, så akkurat det, med sånn spesielt oppdrag og sette seg inn i her skjedde dette, hva skjer i filmen? Eh, var litt kulere, enn, bare å ha spørsmål underveis som alle skal svare på det samme. Så det likte jeg at de ble på en måte eksperter på sin, sitt område. Ehm, ja, så a, eh, den måten å jobbe med det på, jeg tror kanskje jeg ville ha hatt, eh, sånn at den personen, at det faktaarket de fikk om den personen, ehm, for det var kronologisk, sånn jeg husker det, at det kanskje var en kolonne ved siden av hvor de kunne skrive i. Eh, sånn når det skjedde underveis da, eller at de plutselig, ok denne hendelsen hoppa de over, eller sånn, da. At det kanskje var, s, litt mer som et skjema, ikke bare at de skulle skrive på et ark, men, men konseptet likte jeg veldig godt.

J: Ja, det så jeg noen av de elevene i klassen din gjorde også.

L5: Ja.

J: På en måte, laget sitt eget skjema. De laget sånne bokser med ja og nei som de skulle krysse av underveis på noen av dem.

L5: Ja, det var veldig kult.

J: Ja.

L5: Ja, de ble veldig, eh, opptatt av å gjøre det riktig da. Så, eller å gjøre det på en ordentlig grundig måte. Så jeg tror de, var jo sikkert litt, litt påvirket av at jeg sa at det var en oppgave og sånn, men, jeg tror de, de har likt veldig godt å jobbe med det på den måten.

J: Ja.

L5: Mhm.

J: Jeg har ikke så mye mer egentlig, men hvis det er noe du har lyst til å legge til, kanskje om, om det er noeeeee, overførbart til andre fag eller andre temaer, eller, ja, om...

L5: ja andre temaer absolutt.

J: Ja.

L5: Ehh, da må man jo sette seg inn i den filmen og histo, altså at det må være en, film som har såpass stor verdi at man kan bruke den til noe da, at den passer inn, ikke bare en film for å se en film, på en måte, men, jeg synes det var veldig mye som var bra, med, det, eller det som jeg synes er veldig fint med å bruke film i undervisninga er jo at, man får sånt visuelt inntrykk av hvordan det var å leve i en annen tid, og, måten man sa De og Dem og frøken og sånn, det har vi også tatt opp senere når vi leste en tekst i dag, fra en skjønnlitterær bok om andre verdenskrig da. Ehn, historie, sååå sa de frøken og De og Dem, og da kunne vi snakke om at de filmene vi hadde sett, så hadde de

også gjort det da. Så blir liksom litt mer sånn konkrete konkrete knagger for ting å henge på. For folk å henge ting på.

J: Ja.

L5: Eh, også, eh, synes jeg det var veldig kult med... nei, nå husker jeg ikke hva jeg skulle si der.

J: Det er...

L5: Nei. Knagger.

J: (LER)

L5: Bra knagger. Jo det passa både for elever som er, eh, veldig faglig sterke, og for de som ikke er faglig sterke. Fordi man kunne tilpasse litt hvilke personer de skulle følge. Og så kunne man også tilpasse, eller det er lettere ofte for dem, synes jeg, å forstå hva som skjedde i en aksjon når de ser det sånn visuelt. Eh, for de svakeste elevene, og for de sterkeste elevene, og det å skille mellom hva som skjedde og hva som var, film, eh, filmatiskeeeee, grep. Det var også liksom en oppgave som gjorde at den ble like interessant for alle typer elever da. Det synes jeg var veldig bra med det.

J: Ja, det var jo det jeg tenkte med de personene, som, altså de karakterene som jeg hadde lag, som jeg hadde skrevet ut, at det skulle være litt sånn tilpassa.

L5: Ja.

J: Øh, og så valgte jo jeg og filmen også fordi at, eh, endringene i fra virkeligheten lå i detaljene, ikke i det store bildet. Det store bildet, så var det sånn cirka sånn som det skjedde.

L5: Mhm.

J: Men at det var i detaljene at de kunne gjøre litt sånn detektiv-arbeid da, på en måte.

L5: Mhm.

J: Det gjør det litt mer spennende.

L5: Ja, jeg tror de synes det var veldig spennende måte å jobbe på og. Mhm.

J: Mhm. Og har du inntrykk av at de, eh... skjønner noe om hva som ligger i, at man må gjøre litt sånn forarbeid, eh, og etterarbeid hvis man skal få noe sånn historisk utbytte av, historiske filmer?

L5: Ja, jeg tror de skjønner at det er, at det er viktig å sette seg inn i hva som faktisk skjedde, og så tror jeg at fordi vi delte det i tre, så var de litt lei den siste timen, når det var tredje gang vi tok den fram, da. Ehm, så når jeg leste opp de oppgavene, refleksjonsoppgavene på slutten, så endra jeg litt ordlyden når jeg leste de opp, fordi, eh, da ble de ikke så omfattende, for de oppgavene var egentlig sånn refleksjonsoppgaver som de kunne ha skrevet en oppgave om. Eh, men hvis vi bare skulle ta det på den timen så, eh, ja, gjorde jeg om litt på det da. Men, eh, ellers så tror jeg de så veldig verdien i å sette seg inn i det, og de husker jo veldig mye fra den filmen da.

J: Ja.

L5: Mhm.

J: Ja det ble plenumsoppgaver rett og slett for at jeg merket at tid..

L5: Ja.

J: ...var et issue.

L5: Ja.

J: Ok, men da sier vi takk for intervjuet.

L5: Vær så god.

Transkribering 07.04.2022

Avsluttende intervju med L2

J: Da er vi i gang med avsluttende samtale med L2 etter gjennomføring av, undervisningsopplegg. Vi skal snakke litt om, hva du synes fungerte, og ikke fungerte, og om det er noe annet du har på hjertet. Så, første spørsmål: Eh, hvordan fungerte, eh, undervisningsopplegget i klassen din. Synes du?

L2: Ja, eh, jeg synes i utgangspunktet at det fungerte veldig bra. Og så er det jo sånn med undervisningsopplegg at, eh, (LER) Man gjør jo litt endringer, og det handler om dagen, og det handler litt om hvor forberedt man er selv. Ehh, og der ser jeg veldig mye sånn, forbedringspotensiale på hva jeg ville ha gjort hvis jeg skulle ha gjennomført det på nytt. Eh, for eksempel så tror jeg på en måte at eierskapet mitt, til opplegget, var litt dårlig. Ehh, sånn at, for eksempel sånne ting som at jeg ikke var forberedt på hvor liten skrift det var på powerpointen, at det ble veldig sånn, oppstarten ble sånn litt uklar, og jeg hadde ikke satt meg nok inn i det. Så det er litt sånn slapp jobb fra min side. Eh, og så tenker jeg at du kanskje har lagt nivået litt høyt, på enkelte ting. Og det skulle jeg ønske at jeg liksom så litt før da. Sånn at jeg kunne ha gjort bedre tilpasninger, og det er jo kun egentlig på min kappe da. Ehm, samme med filmen egentlig. Eh, jeg har jo sett den filmen mange ganger, men det var veldig lenge siden jeg hadde sett den. Og, der, burde jeg nok ha satt meg litt mer inn i de her tingene som du kanskje var litt ute etter, at de skulle se litt på sånn som steder, eh karakterer, jeg har egentlig ikke tenkt så mye over det, jeg har sett den for nytelsens del tidligere. Og det blir litt annet enn den oppgaven som elevene hadde med å følge personer. For selv så var jeg ikke så veldig flink på å skjønne bare: «Åh, hvem f, hvem var det her igjen, ikke sant?» Eh, så litt bedre forberedelse fra min side ville det nok krevd for å få et bedre

utbytte, og for å ha kunnet ta opp dialogen bedre. Men jeg skjerpa meg fra, (LER), fra dag en til dag to, når vi så ferdig filmen, for da hadde jeg sett filmen på forhånd. Og jeg følte at jeg hadde litt mer å henge, eh, å stoppe opp og si da. Jeg er ikke så god til å ta ting spontant.

J: (HUMRER)

L2: Eeeeeh, men ellers så opplevde jeg vel egentlig at det at elevene fikk en sånn tilknytning til, en karakter, at det var litt spennende måte å se en film på. For dem. Eh, og det var jo noen som ble veldig lei seg når, (LER), når deres karakter, døde, og tok livet av seg, og de tingene der. Eh, og jeg synes det var en god, eh, innfallsvinkel da. Ja. Eh, og etterarbeidet tilpassa jeg jo litt med at de hadde det på, vi laget en sånn tidslinjeplakat, det var jo ala det du gjorde. Eh, og det synes jeg fungerte fint. Det ble en sånn oppsummering. Eh... Ja.

J: Ja. .. Ja, nei jeg så, jo at, altså du var jo ikke helt uforberedt, for at en ting som du hadde gjort da, som ingen av de andre klassene hadde gjort, var at du hadde printet ut et eget skjema, der de skulle skrive på, som egentlig var en ganske god idé. Som jeg tenker at hvis jeg skal gjennomføre dette på et senere tidspunkt, så vil jeg ta med meg det videre også. Og så at det var mange av elevene som var veldig sånn god til å fylle ut de, de arkene det var noen som skrev på flere ark, så jeg og, og sånne ting. Og så så jo ikke jeg da du, eh, starta filmen, for da var jeg i en annen klasse. Men jeg merka jo da jeg var inne, eh siste gang da vi hadde filmkikking, så, da stoppa du underveis, og forklarte litt, og deeeet, merka jo det at elevene hang mye mer med da, da du, da du gjorde de grepene der, på en måte.

L2: Ja. Og det, det var egentlig nødvendig. Synes jeg. Og når jeg satt og så den hjemme, og satt og skri-strigråt, dagen før, så tenkte jeg: «Å herregud, dette er egentlig en litt heftig film for åttende klassinger, selv om jeg er klar over at åttende klassinger ser slike filmer. Eh, men det er litt sånn der med å se det på den måten. Med å bli kjent med karakterene, og så blir de revet bort, og det er jo faktisk litt sånn emosjonelt å gå inn i dette med, nå var jeg kanskje litt ufin når jeg liksom begynner med at, ja det kan jo hende at vi får folk som kommer hit og som har, mista noen i krig, og sånne typer ting, at det blir litt sånn, kanskje litt for tett da. Eh, knytta til det emosjonelle, men, ja....

J: Jeg, jeg synes jo det var fint å trekke paralleller til andre konflikter rundt om i verden.

L2: Ja.

J: Eh, fordi at når man ser en sånn historisk film, så tenker man at det er så lenge siden, at det ikke, det var før i tiden, det skjer ikke nå. Men det å trekke den klare parallellen, det er flere klasser som jeg har merket at det har blitt gjort i også, eh, synes jeg er egentlig ganske interessant og relevant innfallsvinkel da. Til hel, til hele greia.

L2: Ja. Og vi har jo snakka en del om det.

J: Ja?

L2: Sånn at, eh, jeg tror andre verdenskrig virker, og første verdenskrig for den saks skyld, eh, virker mer relevant for dem nå. Fordi det foregår noe som de kan sammenligne med å, de s, har sett på kart tidligere med liksom hvordan Russland sine grenser har, ja, blitt både utvida og innskrenket, og litt sånn, så, ja, de er jo kanskje litt mer påkoblet enn det andre har vært før.

J: Ja.

L2: Mhm.

J: Øøøh, bare litt sånn tilbake til, eh, noe som vi snakka om, som jeg bare også har oppdaget, og det var det med at det kanskje var litt avansert for noen, mye av det språket, og mye av den informasjonen. Så deeeet, bare sånn apropos, at det har jeg også merka meg. Hehe, i de forskjellige klassene da. At jeg ville gjort, gått inn i ettertid og gjort noen redigeringer i, ja i både informasjonen, og powerpoint og spørsmål. Oppgaver.

L2: Ja.

J: Øh, men er det noe duuuuu, tenker du kunne ta med videre, av sånne her typer opplegg...

L2: Ja!

J: ...i bruken av film?

L2: Absolutt! Eh, det er jo veldig mye som film kan gi, som ikke du som fagformidler kan gi. Eh, av inntrykk, av stemninger, av, på en måte visuelle ting som de bedre kan se for seg. Sånn at d-det med film synes jeg er helt genialt. Pluss at det fenger, det fenger veldig mange av mine svakere gutter da. Ikke sant, det er krig, det er blod, det er spennende. Eh, så det var jo noen som satt der som tente lys, som egentlig er litt sånn, «bråkebøtter» (LER), eller kan være det, det kan være litt sånn, det kan bli for vanskelig for dem og, de skjønner ingenting, den her filmen, den treffer uansett nivå. Fordi at, noen ser kjærlighetshistorien, noen ser krig og blod, eh, noen ser Oslo, noen ser plasser de har vært, eh det snakkes norsk, eh det snakkes, eh engelsk og tysk, ikke sant, det er, det er spennende, det har mange lag da. Sånn at, jeg tenker jo det at film generelt er en bra ting å ha i undervisning. Jeg synes det var fantastisk å få servert et sånn her opplegg, og så tror jeg kanskje at ditt opplegg fungerer best i tiende. Eh, men at med tilpasninger så kan det fungere dritbra i åttende, og det fungerte veldig bra. Tenker jeg.

J: Ja, deeeeeeet, jeg ser jo det, er noen som faller litt av, rundt om i de forskjellige klassene, og så er det noen som henger veldig på, så det er jo veldig sånn, variert spenn der.

L2: Mhm.

J: Er det noe avslutningsvis du har lyst til å si?

L2: Øøøøøh, ... Da må jeg bare ta en liten tenkepause.

J: Det er greit.

L2: ja.

...

L2: Øh... Nei, altså, jeg synes at det var en veldig fin erfaring. Det, ja, mer av, mer av deg Jonas. (LER)

J: Ja. (LER)

L2: Skriv flere mastere. (LER)

J: Nei det blir min eneste. (LER)

L2: (LER) Det blir den eneste?

J: Den eneste masteren.

L2: Ja.

J: Ok, men da sier vi takk til deg. Supert!

L2: Yes, takk!

Transkribering 07.04.2022

Avsluttende intervju med L3

J: Da var det avsluttende samtale med L3, etter gjennomført undervisningsopplegg. Det var da i en klasse som, jeg gjennomførte opplegget i. Eh, men L3 var tilstede under hele, under hele opplegget. Så, hei, da vil jeg gjerne spørre litt om forskjellige ting, for eksempel hva du synes fungerte, hva som ikke fungerte like godt. Hvordan du tenker at klassen, hva du tror de sitter igjen med etter, etter opplegget. Eh, så vi kan begynne egentlig bare med hvordan du synes at opplegget fungerte. Hva fungerte, hva fungerte ikke?

L3: Ehhmm, vi hadde jo ikke hatt så mye om andre verdenskrig på forhånd, så jeg følte at den presentasjonen på starten ble det ganske mange fagbegreper for dem som ikke de, ehh, var kjent med. Sånn at den presentasjonen ble kanskje litt omfattende helt i starten, eh, samtidig så følte jeg at de var veldig interesserte og satt og fulgte godt med. Eh, men usikker på, hvor mange som hang med gjennom hele presentasjonen da. Fordi at, ja, de, det var ukjent for dem fra før. Øhm, men jeg følte at det funka veldig bra at de fikk utdelt hver sin person, øh og at det ga et ekstra insentiv for å følge med på filmen da. Øhm, så det var noen av de flinkeste (LER) elevene, deeee, som fikk Max Manus, de hadde jo, de satt jo og noterte så blekket spruta liksom. Øh, og de som generelt føler er

veldig påkobla, så følte jeg liksom satt og noterte hver gang de så sin person da. Mens de som ikke har, er vanligvis er så faglig påkobla kanskje ikke noterte så mye. De satt mest og fulgte med på handlingen. Ehm, men jeg opplever at alle synes at filmen var veldig spennende. Og at de lærte mye av å se filmen. Øh, vi så jo filmen i to bolker, så sånn i del to så var det ikke så veldig mange som noterte. Så der kunne du nok gitt en tydeligere innramming, jeg da, på at liksom dette var det vi gjorde sist, husker dere at dere hadde disse personene, en del hadde jo ikke med seg de her støttearkene som de fikk første gang. Så der var de flere som bare satt og fulgte med, og som ikke noterte. Øhmmm, hva mer var det jeg tenkte på....?

J: jeg kan si at jeg merka jo også det i flere klasser at, det med at elevene glemte å ta med, hvis det var to dager mellom filmen.

L3: Ja.

J: Så hadde jo mange av dem glemt av arkene hjemme.

L3: Mhm. Mhm.

J: Så til, øh, de andre klassene så hadde jeg da passet på å printe opp litt flere ark sånn at jeg kunne, de som hadde glemt av...

L3: Ja, kunne få dem? På nytt? Mhm.

J: ...kunne få litt, senere da. Ja.

J: Øhmmmm, for det var, jeg merka også en stor forskjell på når de faktisk satt med arkene, de elevene rundt om i klassene, så fulgte de også automatisk mye mer med, på filmen.

L3: Mhm. Mhm.

J: Enn når de bare satt og kikket på, da streifet hodet litt bort, begynte med andre ting.

L3: Mhm.

J: Ehhh, ja.

L3: Og så, hadde jo ikke vi avklart helt sånn, hvor skulle de skrive notater? Så noen noterte jo på de arkene som de hadde fått, noen brukte skrivebok, ehh, og det funka jo greit, men det også var jo litt dumt, for de som ikke hadde med seg notatene og hadde allerede skrevet på dem. Ehh, det ble liksom borte litt det de allerede hadde notert da. Men, ehmm, jeg synes at det, de fleste likte filmen godt da, og det var flere som sa etterpå: «Kan vi ikke se flere andre verdenskrig-filmer» fordi at de syntes det var veldig spennende. Ehh, også var det jo, helt på slutten av filmen så kommer det jo en sånn, med bilde av karakteren og den virkelige personen, og så står det litt sånn om hva som skjedde i virkeligheten. Og da opplevde jeg også mange var veldig interesserte og liksom, ff, å sjekke, ok, hva var det som faktisk skjedde i virkeligheten. Hvordan så de ut i virkeligheten? For de

hadde jo da egentlig bare sett på sin egen person, men nå fikk de liksom en litt sånn overordnet oversikt da, over de ulike. Så det smm, opplevde jeg at de syntes var litt sånn spennende liksom. Øøøh, det var én elev, (LER) som søkte opp Max Manus på google, og så kom det da bilde opp av Aksel Hennie, hvor han hadde skalla hode. Og så begynte hun å le liksom. Jeg var sånn: «Ja, hva er det du ler av?», Hun var sånn: «Nei, hvor er det blitt av håret hans på en måte.» Og jeg: «Åja, men det der er jo Aksel Hennie, han er jo, han er jo i utgangspunktet skalla, brukte jo sikkert parykk eller noe sånt i filmen.» Og da var hun sånn: «Hæ, var det ikke ekte film?» Så hun hadde ikke fått med seg hele det konseptet om at dette er en film, som beskriver noe som ikke skjedde i virkelighet.. eller sånn kan vise avvik fra virkeligheten. Hun trodde at det var liksom faktisk film da. Så det var jo litt interessant, at ikke hun forsto at det var en filmatisering faktisk, hun tolka det så bokstavelig, at hun trodde det var ekte da. Ehh, så det, bemerkta jeg meg i og med at, liksom, jeg visste jo godt at ditt prosjekt skulle gå ut på hvordan bruker vi dette som kilde når det tross alt ikke er hundre prosent beskrivelse av virkeligheten, liksom. Ehhh...

J: Alle sånne tilbakemeldinger liker jeg å høre. Altså, med folk som misforstår og sånn. Det synes jeg er veldig interessant for mitt prosjekt også.

L3: Ikke sant. Og hun er egentlig litt, ganske sånn oppegående og skarp da, så jeg ble litt sånn overrasket. Men det skal sies at vi i forkant når vi har jobba med første verdenskrig har sett dokumentarfilmer med videomateriale fra, eh, virkeligheten da. Sånn at de kanskje var litt sånn vant med det, for da har jo jeg sagt flere ganger at: «Dette er liksom ekte bilder», på en måte. Men man ser jo likevel en ganske stor forskjell på kvaliteten i videomaterialet da. Så det var litt rart. Øh, og så var det de oppgavene helt til slutt, da opplevde jeg at mange gikk for den der byvandring i google maps, og at det var litt sånn, litt eh, det var jo kanskje ikke så faglig fokus fra mange der da. Det var litt sånn mer sånn, ja, utforske litt i google maps liksom, at mange gikk for den litt lettvinte løsningen da. Ehh, mens noen gikk for presentasjon liksom, som jeg opplevde at da, at de var litt mer, de hadde fått med seg litt mer da. De hadde litt mer materiale å gå ut fra. Mhm.

J: Ja. Øøøøh, nå hadde jeg noe, men det glemte jeg. (LER)

L3: Ja...

J: øøøh, ... Nei, men vi kan gå videre. Øh, om det er noe med det her som du tenker du kan, du kan ta med videre, når du lager opplegg, eller hvis du skal bruke film i en undervisning..sammenheng.

L3: ja, absolutt, å gi noen sånne konkrete bestillinger. Hva skal du følge med på? Og så at ikke, det var litt kult at de fikk liksom ulike bestillinger da. At ikke alle skal følge med på det samme, men at du, du tar det, du tar det, du tar det. Føler kanskje litt mer sånn, ansvar for oppgaven de har fått

tildelt. Ehmm, så synes jeg det var kult at akkurat i den, spørsmålsrunden etterpå, hvor du stilte spørsmål om, var det noe fra de dokumentene du har lest som stemte overens med det som skjedde i filmen? For da følte jeg i hvert fall at det var flere som kobla seg på muntlig da, enn det vanligvis pleier å være. For det var sånn ganske enkel ting for dem å, å svare på som de hadde fått med seg da. Mmmm. Men jeg synes jo generelt det å liksom, se på noe fiktivt og sjekke opp etterpå utforske mer og, hva er det som faktisk stemmer? Eh det er et veldig, et veldig kult konsept da. Eh, som jeg tror også mange synes er spennende og at de, og de gjør jo mye det i timene også, går inn på google for å sjekke ut mer, ok, hva var det som faktisk stemte, hva var det som faktisk skjedde? Øh, så jeg tror at det er en motiverende aktivitet for dem da.

J: Ja tror du elevene sitter igjen med, altså, nå mener jeg ikke absolutt alle elevene i klassen, men altså, den generelle elevmassen, øøøh, sitter igjen med forståelse av hvordan, øh, man skal forstå hva som er sant og ikke i historiske filmer? Altså, at man, at det kreves et forarbeid og et etterarbeid for å få noe ut av filmen om hva som faktisk skjedde?

L3: Det er jeg litt usikker på. Øhm... Det vet jeg ikke svaret på, altså. Det tror jeg er veldig varierende, men det er bare min hypotese, at noen skjønner det veldig godt. Øh, og andre, gjør det ikke. (LER)

J: Nei, det var jo interessant når, jeg likte det begrepet som hun brukte med «ekte film». At det er noe som, det betyr jo da at de sitter og tar det som skjer på skjermen for god fisk.

L3: Ikke sant.

J: Og det betyr jo også det at det kreves et godt forarbeid før man ser filmen for å sette elevene inn i at, husk at dette ikke er hundre prosent sant, men at man kan få noe historisk ut av det likevel.

L3: Mhm.

J: Man får jo det, altså, filmen er jo valgt fordi at, det er endringer i detaljer, men i det store bildet så er det ganske likt det, sånn som det faktisk skjedde.

L3: Mhm.

J: Det er noen personer er byttet ut, noen ting er, småting er endret på, men i det store og det hele så er det ganske riktig film da.

L3: mhm.

J: Utifra, øh, andre kilder.

L3: Mhm. Jeg tror det krever mye trening og trening over tid i å tenke kritisk, vi snakker masse om det, og har gjort det helt fra skolestart liksom. Øh, så jeg opplever liksom i større grad nå at de, faktasjekker det de leser, og at de er litt mer sånn obs på, ok hvem er det som egentlig har sagt det

her, og at, ja i hvert fall noen er likosm mye mer bevisst på det nå enn de var til å begynne med i starten av skoleåret da. Men fremdeles så tror jeg det kreves mye mer trening i det.

J: Ja.

L3: Mhm.

J: Det tror jeg også.

L3: Mhm.

J: Eh, er det noe du vil si avslutningsvis? Ikke påkrevd altså.

L3: nei det blir jo bare takk til deg da, fordi jeg syntes det var et veldig morsomt opplegg.

J: Ja, selv takk for at at jeg fikk komme og...

L3: Ja.

J: ...holde på. (LER) Ok. Da avslutter vi, takk skal du ha.

L3: Takk selv.