



Adresse Fossveien 24
0551 Oslo
Norge

Telefon (+47) 22 99 55 00

Post Postboks 6853
St. Olavs plass
N-0130

Faktura Postboks 386
Alnabru
0614 Oslo

Org.no. 977027233
Giro 8276 0100265

Marianne O. Ulrichsen

På hvilke måter kan elevers arbeid med filmproduksjon bidra til et godt samspill i gruppe?

PPU – Dans, teater og film
Balletthøgskolen 2012

KHIODA
Kunsthøgskolen i Oslo,
Digitalt Arkiv

www.khioda.no
khioda@khio.no

Publikasjoner som arkiveres/publiseres i KHIODA reguleres av Lov om opphavsrett til åndsverk.

Opphavsmannen beholder opphavsretten til materialet i KHIODA, men gir brukerne tillatelse til å sitere fra verket, samt videreformidle det til andre, i henhold til åndsverkslovens regler. En forutsetning er at navn på utgiver og opphavsmann angis.

Kommersiell bruk av verket er ikke tillatt uten etter skriftlig avtale med opphavsmannen.

Eksamensoppgave i pedagogikk våren 2012.
PPU dans, teater og film.

På hvilke måter kan elevs arbeid med filmproduksjon bidra til et godt samspill i gruppe?



Levert av: Marianne O Ulrichsen

Innhold:

1.	Innledning.....	s. 3
2.	Filmhistorikk og betraktninger om medieutdanningen.....	s. 4
3.	Hva er en gruppe	s. 5
3.1	Stadier i utvikling av grupper.....	s. 5
4.	Kjennetegn ved filmproduksjon i opplæringen.....	s. 6
5.	Før filmopptak.....	s. 7
5.1	Sammensetning av grupper.....	s. 7
5.2	Innledende manusprosess.....	s. 8
5.3	Avsluttende manusprosess.....	s. 9
5.4	Før filmopptak- praktisk erfaring	s. 9
5.5	Oppsummering: fasen før filmopptak.....	s. 11
6.	Under filmopptak.....	s. 12
6.1	Teoretisk kunnskap og elevens praksisrepertoar.....	s. 12
6.2	Sosial inkludering, sosial ekskludering.....	s. 13
6.3	Under filmopptak- praktisk erfaring.....	s.14
6.4	Oppsummering: fasen under filmopptak.....	s.15
7	Etter filmopptak.....	s.15
7.1	Kommunikasjon som symbolsk samspill.....	s. 15
7.1.1	Verbal kommunikasjon.....	s. 15
7.1.2	Ikke-verbal kommunikasjon.....	s. 16
7.2	Joharivinduet, en bevissthetsmodell om kommunikasjon.....	s. 17
7.3	Etter filmopptak- praktisk erfaring.....	s.18
7.4	Oppsummering: fasen etter filmopptak.....	s. 20
8.	Teoriperspektiv på kunnskap, og opplæring i film.....	s. 20
9.	Avsluttende kommentar og konklusjon.....	s. 21
10.	Litteraturliste.....	s. 23

1. Innledning

Jeg er utdannet filmregissør. I tillegg til å jobbe som utøvende filmkunstner, underviser jeg barn og unge i praktisk filmarbeid. Som uttrykk er filmmediet sammensatt, eller multimodalt. Det vil si at det formidler mening gjennom mange uttrykksmåter som virker sammen: bilder og bevegelser, musikk og lyd, tale og skrift. Film er også et medium med et mangfold av uttrykk, med et spenn fra den letteste underholdning til høyverdige kunst. De fleste av oss har rik erfaring på å oppleve film, men de færreste av oss har kunnskap om hvordan film lages. En film lages sjeldent av et enkelt individ alene, men av en gruppe mennesker som samarbeider om å nå et felles mål. Vi vet alle at det kan være store forskjeller mellom det å arbeide i ulike grupper, alt fra en direkte plage til euforisk glede. Gruppesamarbeid er med andre ord et "tveegget sverd". I filmfaget er samarbeid i gruppe essensielt. Som lærer i film blir det derfor vesentlig at jeg i tillegg til å ha en god fagkompetanse også har innsikt i dynamikken mellom individet og gruppen, og kunnskap om hvordan jeg skal omsette denne innsikten i handling. Problemstillingen i denne oppgaven er:

På hvilke måter kan elevers arbeid med filmproduksjon bidra til et godt samspill i gruppe?

Innledningsvis vil jeg si litt om filmens historie samt dele noen betraktninger om den moderne medieutdanningen. Videre vil jeg se nærmere på hva som kjennetegner arbeidsprosessen fra ide til ferdig film. Jeg har valgt å bruke filmens tre hovedfaser som struktur for oppgaven: *Før, under og etter filmopptak*. Hver fase vil relateres til pedagogisk teori og pedagogisk praksis. I et teoretisk perspektiv har jeg valgt å se nærmere på hva en gruppe er, og de ulike stadier i utviklingen av en gruppe. Videre vil jeg redegjøre for faktorer som påvirker samspillet i en gruppe. Jeg vil her i hovedsak konsentrere meg om sosial kompetanse og kommunikasjon. På slutten av hver hoveddel vil jeg, med utgangspunkt i praktiske erfaringer, drøfte hvordan elevers arbeid med film kan bidra til et godt samspill i en gruppe. Så vil det hele til slutt oppsummeres. Gjennomgående i oppgaven vil jeg komme med egne relevante betraktninger og erfaringer. Oppgaven vil derfor preges av min subjektive oppfatning av de ulike teoretiske begrepene, og egne erfaringer i forhold til hvordan arbeidet med film kan påvirke samspillet i en gruppe – min egen forståelseshorison.

2. Kort historikk om filmmediet, og noen betraktninger om den moderne medieutdanningen

I motsetning til dramaets tusenårige historie er filmen et "barn" av det tjuende århundre. Filmen så dagens lys på samme tid og under de samme samfunnsforhold som tegneserien. Folk flest behersket lesekunsten dårlig, og i USA skapte innvandringen et samfunn hvor enda flere ikke kunne lese. På samme måte som tegneseriene ble folkelesning, ble filmen drama for folket (Bukingham, 2003). De første filmene tok i bruk en kompleks sammensetning av nye teknologiske oppfinnelser gjennom siste halvdel av 1800-tallet. Senere har filmen forandret seg hver gang ny teknologi har kommet til, som for eksempel synkron lyd, fjernsyn med mulighet til direkte overføringer, video, og film i digitale medier (Engelstad og Tønnesen, 2011).

Forholdet mellom barn, unge og massemediene, som for eksempel film, er et populært tema i offentlige debatter. De offentlige diskursene er ofte motsetningsfulle: På den ene siden blir barn oppfattet som uskyldige og sårbar, som noen som trenger beskyttelse. På den andre siden blir barn og unge gjerne fremstilt som pionerer, som aktive og kompetente, som nærmest "naturtalent" innenfor mediebruk (Hagen og Wold, 2009). Hvordan barn og unges forhold til bruk av medium blir fremstilt, henger gjerne nøye sammen med forestillinger om, og holdninger knyttet til selve mediet. Film for eksempel, blir dette mediet hovedsakelig oppfattet som en kilde til underholdning, eller også en arena for læring?

Holdningen innen dagens medieutdanning er ikke at massemedia er noe destruktivt og farlig, eller at ungdom kun er passive mottakere uten påvirkningsmuligheter. Buckingham (2003) skriver at media er et stort nåtidig middel til kulturell utfoldelse og kommunikasjon. Media gir oss ideer, bilder og representasjoner, både fakta og fiksjon, som både former vårt syn på virkeligheten, og vår identitet. I forlengelsen av et slikt perspektiv kan man si at den moderne medieutdanningen ikke har som mål å beskytte elevene, men som mål å utvikle elevens forståelse av, og deltagelse i den mediekulturen som omgir dem (Bukingham, 2003). Som lærer i filmmediet møter jeg ofte elever som er bedre orientert enn meg selv i den moderne medie verden, og de har ofte en høy teknisk kompetanse. Dette betyr ikke at disse elevene ikke har noe å lære. Det er ofte elevers varierende sosiale kompetanse som er den største utfordringen når høyt motiverte og talentfulle elever skal samarbeide om å lage film. Forfatterne Johnson, Johnson, Hauglökka og Aakervik (2006) skriver at hele det

gruppedynamiske feltet bygger på forutsetningen om at sosial kompetanse er nøkkelen til produktive grupper. Før jeg ser nærmere på kjennetegn ved filmproduksjon, vil jeg redegjøre for noen relevante begreper om fenomenet gruppe.

3. Hva er en gruppe?

Film lages som tidligere beskrevet sjeldent av enkeltindividet alene, men av mennesker som i en gruppe samarbeider om å nå et felles mål - en ferdig film. De fleste av oss er fortrolige med ordet gruppe, og vi bruker det når vi snakker om ulike sammensetninger av mennesker. Stensaasen og Sletta (1998) skiller mellom *sosiale grupper* og *ikke-sosiale grupper*.

Definisjonen av en *sosial gruppe* er i følge forfatterne to eller flere mennesker som påvirker hverandre gjensidig i en eller annen form for sosialt samspill. Gruppemedlemmene er i denne definisjonen også gjensidig avhengig av hverandre i den betydning at det hvert enkelt medlem gjør, får konsekvenser for de andre gruppemedlemmene. *Ikke-sosiale grupper* kan være to eller flere mennesker som er på samme sted til samme tid, uten at de gjensidig påvirker hverandre (Aronson i Stensaasen og Sletta, 1998). En definisjon som samsvarer godt med de elevgrupper jeg har undervist i film er Stensaasen og Slettas (1998) definisjon av *sosial gruppe*.

3. 1 Stadier i utvikling av grupper

Når elever samarbeider om å lage film foregår det prosesser i hele gruppen, samt at hvert gruppemedlem går gjennom ulike faser (Stensaasen og Sletta, 1998). Forfatterne beskriver fire stadier i et gruppesamarbeid, "*forming, storming, norming og performing*".

I det første stadiet, "*forming*", former deltakerne gruppen. Gruppemedlemmene blir kjente med hverandre, de er ofte litt usikre, og de forsøker å få oversikt over hvilke oppgaver de skal løse (Stensaasen og Sletta, 1998). En nystartet gruppe kan tilsynelatende jobbe godt sammen fordi gruppemedlemmene ennå ikke kjenner hverandre (Ogden, 2009). En vanlig utfordring i filmopplæringen er at det "aldri" er nok tid til filmprosjektet. En konsekvens av begrenset tid er ofte at elevene har det så travelt med å komme i gang med fagarbeidet, at arbeidet med å skape et godt samarbeidsklima ikke prioriteres. Det er derfor viktig at jeg som lærer ikke bare fokuserer på det faglige, men også jobber målrettet for å opprettholde og skape gode sosiale relasjoner mellom elevene.

I fasen "*storming*" kommer gjerne individuelle forskjeller og konflikter opp til overflaten. Roller og posisjoner fordeles mellom gruppemedlemmene (Stensaasen og Sletta, 1998). Nå kan min rolle som leder bli satt på prøve. Ogden (2009) skriver at det er viktig å ikke ignorere konflikter, for da er det en risiko for at konfliktnivået øker. Slik jeg erfarer det er konflikter en naturlig del av et gruppesamarbeid. Det kan imidlertid være en utfordring for meg som lærere å vite hvordan jeg best skal håndtere konfliktene som oppstår. Jeg vil i drøftingen se nærmere på noen arbeidsmåter som kan bidra til at energien i konflikter brukes på en konstruktiv måte.

I det tredje stadiet "*norming*", rydder gruppemedlemmene opp i eventuelle konflikter, det dannes normer og de ulike rollene defineres. Normene kan være uttalte, men også uformelle. Stensaasen og Sletta (1998) skriver at både roller og normer er en vesentlige faktorer for at gruppen skal fungere. Normene sier noe om hva gruppen venter av gruppemedlemmene (Stensaasen og Sletta, 1998). En av utfordringene i filmopplæringen er ofte at noen få elever i en gruppe opptrer som gruppens "smakspoliti". De sensurerer og bestemmer hvilke ideer som er verdt å satse på og hvilke som anses som håpløse. I denne fasen er det derfor viktig at jeg som lærer er i stand til å se og analyser de ulike normene som etableres, slik at jeg jobber *gjennom* dem og ikke mot dem (Ogden, 2009).

I den siste fasen, "*performing*", vil gruppen arbeide for å nå felles mål. Gjennom denne utviklingsfasen er det i hovedsak to problemer som gruppen må løse. De skal utvikle funksjonelle forhold mellom gruppemedlemmene, og de skal forberede medlemmene både følelsesmessig og i sak på gruppens oppgaver (Stensaasen og Sletta, 1998). Min erfaring er at det ikke er uvanlig at selv om gruppen har gått gjennom de ulike stadiene, kan konflikter fortsatt oppstå.

4. Kjennetegn ved filmproduksjon i opplæringen

Filmproduksjon generelt, og spesielt i en opplæringssammenheng, kan deles i tre hovedfaser: *før, under og etter filmopptak*. I tilknytning til fasen *før filmopptak* skal vi se nærmere på sammensetning av elevgrupper og manuskriptarbeid. Gruppemedlemmenes personlighet og fagkompetanse er vesentlige faktorer som spiller inn på det kreative samspillet i gruppen. I filmopplæringen skriver elevene nesten uten unntak sine egne manuskripter. Kunnskap om, og ferdigheter i manusutvikling, er derfor vesentlig. I fasen *Under filmopptak* ser vi på ulike opplæringsmåter. Jeg vil også reflektere noe over hvilken type kunnskap som kreves under

filmopptak. I tilknytning til fasen *etter filmopptak* ser vi på evaluering og hvilke pedagogiske muligheter som ligger her. Hver hoveddel vil i tillegg avsluttes med erfaringer fra undervisningspraksis og en kort oppsummering.

5. Før filmopptak

5.1 Sammensetning av grupper

Et typisk kjennetegn ved filmelever er at de ofte har svært ulik filmfaglig kompetanse. Filmmediet formidler mening gjennom mange uttrykksmåter som virker sammen. En konsekvens av filmmediets kompleksitet, er at filmfaget tiltrekker seg elever med ulike interesser. Noen kan for eksempel alt om de digitale effektene i det nyeste klippeprogrammet, andre har ingen teknisk kompetanse, men vet mye om hvordan en ide kan struktureres til et filmmanuskript. En viktig faktor for et godt samarbeid i en gruppe er at gruppemedlemmene har en variasjon i fagkompetanse (Stensaasen og Sletta, 1998). Et gruppemedlem med lite teknisk kompetanse, står gjerne friere når det gjelder måter å tenke på, og vil kunne stille uvanlige spørsmål. Nye innfallsvinkler kan stimulere gruppen til å finne nyskapende og originale løsninger. Nyskapning og originaliteter er blant annet viktige overordnede mål for den moderne medieutdanningen. Men er det bare fagkompetanse som skal være veiledende i sammensetningen av grupper?

I tråd med Stensaasen og Sletta (1998) hevder Lerdahl (2007) at variasjon i gruppemedlemmenes fagkompetanse er viktig, men i tillegg trekker han frem at elevenes personlige egenskaper også er en faktor som påvirker gruppens kreative samspill. Han hevder for eksempel at det kan være svært hensiktsmessig å ha drivkrefter både mot å fantasere, rasjonalisere, føle og handle. Resultatet av de ulike innfallsvinklene er at oppgaven ses på både med følelser og rasjonell analyse. Spenningen og konfliktene som oppstår mellom ulike gruppemedlemmer kan være svært positivt for kreativiteten, så sant de er konstruktive. Å kjempe for idéer er et kjennetegn på lidenskap, som i følge Lerdahl (2007) er en viktig faktor for kreativitet. Det er ikke uvanlig med et forholdsvis høyt konfliktnivå mellom elever som skal samarbeide om å lage film. Det er derfor viktig at jeg som lærer har god oversikt over samarbeidsklimaet i gruppen underveis i prosessen, slik at energien i konflikter kan løfte gruppen videre. Hvordan vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

5.2 Innledende manusprosess

Når elevene er delt inn i grupper, begynner den første fasen av manusarbeidet.

Denne prosessen kan beskrives som elevsentrert og divergerende. Divergerende betyr i følge Lerdahl (2007) at man generer en mengde forslag og alternativer. En vanlig start på denne fasen i filmopplæringen kan være at gruppemedlemmene blir kjente med hverandre gjennom ulike dramaøvelser. Elevenes virkelighet og interesser er grunnlaget for en mengde personlig materiale som ukritisk samles i en felles "pott". Den moderne medieutdanningen oppmuntrer elevene til å ta i bruk sine personlige erfaringer når de skriver manus. Personlige historier viser seg ikke bare å ha en bedre forutsetning for å berøre publikum, men de personlige innfallsvinklene gir også muligheter til å jobbe med pedagogiske tema som for eksempel sosial kompetanse og godt samspill. Min erfaring er at elevene ofte velger å jobbe med eksistensielle tema som ensomhet, avvisning og kjærlighet. Når elevene iscenesetter disse tema, kan jeg som lærer benytte den iscenesatte situasjonen til å gi direkte undervisning i sosial kompetanse, som for eksempel det å se saken fra andres synspunkt, ta andres perspektiv. I følge Johnson og kollegaer (2006) er sosial kompetanse en grunnleggende forutsetning for å kunne samarbeide i gruppe. Men hva er så sosial kompetanse?

Ogden (2009) beskriver sosial kompetanse som sosiale ferdigheter, samt kunnskap om hvordan, og i hvilke situasjoner de skal brukes. Den kognitive dimensjonen handler slik jeg forstår det om hvordan individet bearbeider sosial informasjon, løser problemer, legger planer og tar valg. Atferdsdimensjonen legger derimot mer vekt på elevens handlinger og hvilke konsekvenser handlingen får. En elev som for eksempel ikke mestrer å vise omtanke og ha respekt for andres ideer og synsvinkler vil kunne ha en negativ innvirkning på samspillet i en gruppe. Bandura (i Ogden, 2009) legger til at det ikke er nok å kun besitte kompetansen. Engstelige, tilbaketrukne og deprimerte elever skiller seg, slik jeg forstår Bandura ikke så mye fra andre når det gjelder ferdighetsnivå, men fordi disse elevene kan føle seg lite kompetente, preges deres atferd negativt. Høy sosial kompetanse er derfor, i seg selv ikke noen garanti for at elever oppfatter seg som kompetente eller utnytter sine forutsetninger. Med det som bakgrunn blir det viktig at jeg som lærere er oppmerksom på at elevens selvopplevd sosial kompetanse et viktig aspekt ved den virkelige sosiale kompetansen eleven har (Markus i Ogden, 2009). Jeg vil senere i oppgaven se nærmere på hvordan filmfaget etter mitt syn egner seg særlig godt til å ivareta elever med en sårbar selvopplevd sosial kompetanse.

5.3 Avsluttende manusprosess

Å skrive filmmanus handler ikke bare om være i en utforskende kreativ prosess, men også om å handle, praktisere og erfare. Den divergente fasen går nå over til en mer konvergerende fase. I den konvergerende fasen må elevene velge hvilke forslag og alternativer de ønsker å ta med videre i prosessen. Det er viktig å mestre sitt håndverk, skriver Lerdahl (2007). Kunnskapen om, og ferdigheter i hvordan et manuskript utformes, kan beskrives som et håndverk. Hvis det personlige materialet elevene har produsert representerer elevenes "er-i"-kultur, kan man kanskje si at kunnskapen om dramaturgiske og visuelle virkemidler finnes i "har"-kulturen. Halvorsen (2004) skriver om "er-i"- og "har"-kultur. "Er-i"-kulturen beskrives som det kulturinnholdet som er integrert i oss. Altså kulturen elevene omgir seg med i hverdagen og som gjerne er utematisert. "Har"-kulturen beskrives som eksplisitt og dokumentert. Det blir da min oppgave som lærer å bygge bro mellom elevenes "er-i"- og "har"-kulturen. Filmelever kjennetegnes gjerne ved at de er svært motiverte. Motivasjon er en viktig drivkraft for å lære (Imsen, 2006). Én måte å få elevene til å bli kjent med, og lære av de klassiske dramaturgiske modellene, kan være at elevene tar utgangspunkt i en scene fra sitt eget filmmanus. En scene de er særlig interessert i, men som de ennå ikke har forløst filmatisk. Elevene vil gjennom å studere hvordan erfarne manusforfattere dramatiserer tema beslektet med elevens egne tema, ikke bare finne løsninger på sitt eget arbeid, men også bli fortrolig med den filmatiske kulturarven. Ved å ta utgangspunkt i elevenes egne manus ("er-i"-kulturen), erfarer jeg at motivasjonen for å lære seg de mer håndverksmessige aspektene ved manusskrivingen er større, enn hvis opplæringen starter i det ytre ("har"-kulturen). Å ha mot til å stå fram med sine personlige uttrykk og samtidig kunne ta i bruk kunnskap som tilhører filmens "har"-kultur er en god måte å bidra videre i en kulturstafett (Halvorsen, 2004).

5.4 Før filmopptak- praktisk erfaring

Sommeren 2011 ble det arrangert en "sommerfilmskole" for ungdom mellom 17-24 år i Tromsø. Både elevenes filmkunnskap og sosiale kompetanse var varierende. Felles for dem alle var imidlertid at de var svært engasjerte og motiverte til å samarbeide om å lage film. Jeg var lærer for to grupper. Elevene måtte i sine søknader til kurset både beskrive egen fagkompetanse samt redegjøre for personlige preferanser. I tråd med aktuell teori om gruppesammensetning tok vi hensyn til begge disse aspektene da vi satte sammen gruppene.

Tidligere i oppgaven skrev jeg at Ogden (2006) oppfordrer læreren til å jobbe målrettet for å opprettholde og skape gode sosiale relasjoner mellom elevene helt fra den først "forming-fasen" i gruppesamarbeidet. Jeg startet derfor opplæringen med "bli-kjent-øvelser". Øvelsene hadde som mål å skape god atmosfære, sosiale bånd og trygghet i gruppen. Trygghet og tillit er slik jeg ser det vesentlig ikke bare for det sosiale samspillet, men også vesentlig for at elevene skal tørre å gå nye veier i det skapende arbeidet. Elevene ble i samråd med meg enige om at brainstorming var en god arbeidsmåte i den første fasen av manusarbeidet.

Brainstorming er en elevstyrt, divergerende og utforskende arbeidsmåte som stimulerer til eierskap, samt at metoden kan hjelpe elevene til å fokusere på prosess heller enn resultat. Prosessperspektivet gir etter min mening blant annet gode muligheter til å gi direkte opplæring i sosial ferdigheter fordi prosessen ikke fokuserer på et gitt resultat, men heller på deltagelse og mangfold. Alle overnevnte faktorer er i følge Johnson, et al. (2006) samt Stensaasen og Sletta (1998) viktige faktorer for et godt samspill i gruppe.

Men på tross av velbegrunnede arbeidsmåter og gode intensjoner tok samspillet i gruppen en helt annen retning enn det jeg hadde sett for meg. I løpet av en time hadde de to eldste guttene i gruppen bestemt at filmen skulle handle om en mann som ble drept av en zombie. De andre gruppemedlemmene nikket bifallende, og på direkte henvendelse fra meg, virket det som om de var redde for å dumme seg ut, og at de derfor oppførte seg påfallende passivt.

Hva hadde gått galt? Hvordan var det mulig at gruppen på kort tid utviklet et sett med normer som bidro til en konform samstemmighet? Hvorfor hadde ikke friheten og den elevsentrerte arbeidsmåten resultert i et kreativt samspill der alle deltok på lik linje? Johnson, et al. (2006) hevder at sosial kompetanse er en forutsetning for at samarbeidet i en gruppe skal fungere. Videre skriver forfatterne at en vanlig feil pedagoger gjør er å ta det for gitt at alle elever har god nok sosial kompetanse til å kunne samarbeide i gruppe. Sett i lys et slikt perspektiv, samt gjennom dialog og refleksjon med kolleger, bestemte jeg meg for å endre undervisningsopplegget. Ogden (2009) advarer mot at læreren skal bli for privat i samspillet med eleven. Jeg trosset dette rådet og bestemte meg for at jeg i stedet for å la elevene "lete" seg frem til hva jeg forventet når jeg oppfordret dem til å ta i bruk sitt personlige materiale, skulle gå foran som et godt eksempel. Jeg fortalte om mitt kompliserte vennskapsforhold til min søster. Deretter viste jeg elevene en egenprodusert kortfilm basert på disse erfaringene. I tillegg innså jeg at den noe ustrukturerte og åpne formen for samarbeid ikke ivaretok de mer sårbare elevene, som gjerne både trenger forutsigbarhet og individuellstøtte (Stensaasen og Sletta, 1998). Jeg skiftet derfor fra gruppefokus til individfokus. Elevene fikk i oppgave å

skrive ned én eller to hendelser fra eget liv som hadde betydd noe for dem. De som syntes det var for utfordrende å snakke foran resten av gruppen kunne velge at jeg leste opp deres historier.

Det skulle vise seg at en mer aktiv lederrolle fra min side, sammen med nye arbeidsmåter ble svært forløsende for samspillet i gruppen, og for filmen som kunstnerisk produkt. En elev som i en årrekke hadde vært utsatt for sosial ekskludering og mobbing hadde ikke sagt et eneste ord i den innledende fasen av samarbeidet. Hun hadde sagar ønsket å slutte fordi hun opplevde det svært krevende og til en hver tid "bli sett på" av de andre i gruppa. Da arbeidsmåten skiftet fra gruppefokus til individuelt arbeid, viste det seg at jenta hadde mye å bidra med. Hennes fortelling handlet om ei syv år gammel jente som forsvant fra moren sin mens de var på et kjøpesenter. Jentas måte å strukturere og formidle fortellingen på var svært visuell og narrativ i den forstand at det var en klar begynnelse, en midte, og en slutt. De andre gruppe medlemmene ga umiddelbar positiv respons i form av at de selv kunne huske lignende erfaringer som handlet om intens spenning og frykt på samme tid. Spontant oppstod det en form for brainstorming rundt jentas ide. Jenta som hele tiden hadde stirret i gulvet mens jeg leste historien hennes, møtte nå blikket til de andre elevene, og hun noterte ivrig ned alle innspillene. Da gruppen sammen skulle beslutte hvilken ide de skulle gå videre med var det en samstemt gruppe som ville lage en film om ei jente som ble borte fra moren sin. Jenta i filmen skulle være en slags moderne Rødhette som ikke gikk ut i skogen, men gikk ut i byen på egenhånd. Ansvar for utviklingen av de dramatiske situasjoner jenta skulle havne i ble fordelt på gruppe medlemmene. Slik fikk alle medlemmene i gruppen muligheten til å ta kreative og filmatiske valg. Guttene som i utgangspunktet ville lage film om en voksen mann som ble drept av en zombie, kom frem til at de kunne integrere de filmatiske virkemidlene som underbygger tilskuerens og karakterens opplevelse av frykt inn i jentas møte med et realistisk og samtidig bymiljø. Etter mitt syn greide guttene på en utmerket måte å integrere "er-i"-kulturen med "horror og zombier", inn i den noe mer tradisjonelle "har"-kulturens fortellerstruktur.

5.5 Oppsummering: fasen før filmopptak

I tilknytning til fasen *før filmopptak* har vi sett at gruppe medlemmenes personlighet og fagkompetanse er vesentlige faktorer som spiller inn på det kreative samspillet i gruppen. Som lærer kan jeg ved å ta hensyn til disse aspektene, påvirke gruppens muligheter for et produktivt og kreativt samspill. Den moderne medieutdanningen oppfordrer filmelever til å ta

utgangspunkt i egne liv når de skriver filmmanus. Personlige innfallsvinkler til fagarbeidet gir gode muligheter til å arbeide med pedagogiske tema som sosial kompetanse. Videre er det et mål for medieutdanningen at elevene med utgangspunkt i "er-i"-kulturen også skal lære av - og få kjennskap til filmfagets "har"- kultur, også beskrevet som filmens klassikere.

Med utgangspunkt i en praktiske erfaringer problematiserte jeg hvor komplekst samspillet i en gruppe er, og hvordan jeg som lærer best kan stimulere og tilrettelegge for et konstruktivt samspill. På tross av de til tider svært utfordrende samspillsituasjonene, ga de overnevnte erfaringene meg tro på at jeg som lærer ved å kontinuerlig analysere samspillet i gruppen og ved justering av - og forandring i arbeidsmåter og fokus, kan bidra til at elevene opplever faglig og sosial mestring. Særlig viktig var det å erfare at jeg som lærer ikke bare er en objektiv tilrettelegger, men at min form for lederskap, og valg av arbeidsmåter i aller høyeste grad påvirker samarbeidsklimaet i gruppen.

6. Under filmopptak

6.1 Teoretisk kunnskap og elevens praksisrepertoar

I fasen *under filmopptak* er det mest vanlig å konsentrere opplæringen rundt fagfunksjonene regi, foto, produksjonsledelse og lyd. Alle elevene får en grunnleggende opplæring i de ulike fagfunksjonene sine ansvarsområder. Opplæringen i opptaksteknikk starter gjerne med en teoribasert forelesning i regi av læreren, men det er ikke uvanlig at elevene også underviser hverandre. En elev som har god kunnskap om hvordan en fotograf strukturerer sitt arbeid, kan med fordel fungere som medierende hjelper for sine medelever (Vygotsky i Imsen, 2006). Ikke bare stimulerer en slik arbeidsmåte de kunnskapsrike elevene, men den kan også styrke samholdet i gruppa, fordi jo mer elevene er i interaksjon med hverandre, jo bedre kjent blir de.

Når så elevene har *lært om* hvordan de skal opptre under filmopptak, skal de *lære gjennom* å erfare. Handal og Lauvås (2000) beskriver en form for kunnskap som er fortrolig utviklet gjennom erfaring. I følge forfatterne er det kun gjennom erfaring at det utvikles en evne til å se likheter mellom ulike situasjoner som på mange måter kan fremstå som forskjellige. Satt på spissen kan man si at en filmproduksjon består av en kontinuerlig strøm av ulike utfordringer. Det kan være fly som passerer på himmelen og ødelegger lydopptak, det kan være regn som gjør at skuespillerne blir våte og kalde og det kan være at regi og foto ikke har forberedt seg

godt nok, slik at de mister verdifull tid på en lokasjon de kun har tilgjengelig i en kort periode. I begynnelsen fremstår gjerne en hver utfordring som ny for elevene. For at eleven skal integrere den teoretiske fagkunnskapen i sitt praksisrepertoar, er det nødvendig at eleven lærer seg å reflektere over de ulike fenomener de erfarer. Den innledende teoretiske fagkunnskapen er utvilsomt relevant for praksisvirksomheten, men det er ikke tilstrekkelig å tilegne seg kunnskapen i en teoretisk sfære (Handal og Lauvås, 2000). Den teoretiske kunnskapen må også integreres i elevens praksisrepertoar. En god måte å integrere teorien i praksis kan være at elevene lærer seg å reflektere over sin egen tause kunnskap om ulike fenomener i praksis, dette i nærvær av lærere som har teoretisk kompetanse som stemmer overens med elevens tause kunnskap (Handal og Lauvås, 2000). En slik undervisningsform fordrer en forholdsvis stor lærertetthet. Jeg erfarer at det i praksis dessverre ofte slik at elevene i litt for stor grad blir overlatt til seg selv når er ute i praksis.

6.2 Sosial inkludering og sosial ekskludering

Det er ikke uvanlig at samarbeidet settes på prøve under de ofte stressende opptakssituasjonene. Det er gjerne i denne fasen av filmopplæringen at det blir tydelig hvilke elever som blir foretrukket som samarbeidspartnere, og hvilke elever som får lyst til å samarbeide med. Begreper som sosialt ekskluderte og sosial inkluderte elever brukes ofte i faglitteraturen. Slik jeg forstår Haraldsen (2011), har de sosialt ekskluderte elever ofte vansker med å oppfatte det andre føler, og de feiltolker gjerne de andres handlinger og hensikter som fiendtlige og avvisende. De kan for eksempel årsaksforklare at deres forslag til filmatiske løsninger ikke blir valgt fordi medelevene ikke liker dem. En slik årsaksforklaring leder gjerne til negative forventinger og mangelfull selvregulering, noe som igjen kan være med på å opprettholde elevens "ekskluderte" rolle i gruppa. Sosialt inkluderte elever har derimot ofte en bedre sosial persepsjon (Haraldsen 2011). Videre kjennetegnes sosialt kompetente elever av gode ferdigheter, sterk motivasjon og mye selvtillit. I følge Stensaasen og Sletta (1998) har sosiale ressurser tradisjonelt vært betraktet som lite foranderlige egenskaper hos en person. En konsekvens av en slik forståelse vil slik jeg forstår det være at en sosialt ekskludert elev er vanskelig å hjelpe, fordi årsaken ligger i personligheten. Stensaasen og Sletta (1998) skriver at personligheten er et lite tilgjengelig og uåtkomlig objekt for pedagogisk påvirkning. Slik jeg erfarer det kan sosial kompetanse i aller høyeste grad utvikles gjennom læring av sosiale ferdigheter. En viktig forutsetning for at en slik form for læring skal finne sted, er at jeg som lærer blant annet evner å gi elevene tilpasset opplæring (Imsen, 2006). Film lages ved at en rekke ulike fagfunksjoner samarbeider. Noen

fagfunksjoner krever at eleven trives med å ha mye ansvar og lite struktur, andre fagfunksjoner, som for eksempel lyd og redigering, har forutsigbare arbeidsoppgaver og ansvarsområdet er begrenset. Denne variasjonen i roller og ansvar gir slik jeg ser det en unik mulighet til å gi elever tilpasset opplæring i sosiale ferdigheter.

6.3 Under filmopptak- praktisk erfaring

Et særskilt kjennetegn ved film er i følge Walter (1991) at filmen er reproduksjon. I en pedagogisk sammenheng gir reproduksjonsperspektivet etter min mening noen klare fordeler. I andre estetiske profesjoner som for eksempel teater, må skuespillerne prestere "her og nå" foran et publikum, fallhøyden kan med andre ord oppleves som betydelig. I en filmproduksjon derimot, er publikum fraværende i prestasjonsøyeblikket, noe som vil kunne redusere konsekvensen av eventuelle nederlag. Under filmopptak erstatter kamera publikum, og gir skuespillere og andre involverte gjentatte muligheter til å løse de ulike oppgavene i form av et nesten ubegrenset antall "nye tagninger". Det betyr at jeg som pedagog kan vektlegge utfoldelse, utforsking og progresjon innenfor de ulike områdene. Ogden (2009) beskriver disse premissene som vesentlige i arbeidet med sosial læring. Å vektlegge progresjon vil i relasjon til filmopptak kunne være, at jeg tilpasser omfanget på regioppgavene ut ifra elevenes ulike forutsetninger.

Tidligere i oppgaven redegjorde jeg for Banduras (i Ogden, 2009) perspektiv på sosial kompetanse, som sier at engstelige, tilbaketrukne og deprimerte elever ikke skiller seg så mye fra andre når det gjelder ferdighetsnivå, men at disse elevene kan føle seg lite kompetente, noe som igjen kan prege deres atferd negativt. Flere av elevene på "sommerfilmskolen" hadde etter mitt syn en sårbar selvopplevd sosial kompetanse (Ogden, 2009). Noen av dem nektet hardnakket å regissere fordi de i følge seg selv ikke kom til mestre og både gi personinstruksjon til en skuespiller, samtidig som de også skulle kommunisere med medelever i andre fagfunksjoner. Jenta som hadde vært utsatt for sosial ekskludering og mobbing hadde slik jeg erfarte det en nokså god kognitiv forståelse av hva som krevdes for at et samspill skulle fungere, men liten tro på at hun hadde de sosiale og faglige ferdigheter regirollen krever. Men med nok individuell støtte og hyppig veiledning, klarte eleven å regissere et bilde. En av de såkalt "populære og flinke" guttene tok imidlertid ansvaret for en hel sekvens. På tross av ulik ansvarsmengde erfarte begge disse elevene at de hadde et individuelt ansvar for filmen. Johnson, et al. (2006) skriver at individuelt ansvar er nøkkelen

til å sikre at gruppemedlemmene virkelig blir styrket ved å arbeide sammen. Videre skriver han at en av hensiktene med samarbeid i grupper er å gjøre det enkelte gruppemedlem til et dyktigere individ ut fra sine forutsetninger. Det er imidlertid ikke til å stikke under en stol at når gruppen nærmet seg deadline for opptak begynte gruppemedlemmene å sammenligne seg med hverandre, noe som medførte at fokuset dreide seg om å unngå nederlag heller enn å kjenne på gleden over å fullføre egne oppgaver. I min erfaring var det særlig elevene med en sårbar sosial kompetanse som ble så opptatt av å unngå nederlag at de mistet fokus på egen mestring.

6.4 Oppsummering: fasen under filmopptak

Opplæringen *under filmopptak*, er i motsetning til den divergerende manusprosessen mye mer fagsentret og til tider tradisjonell i undervisningsformen. Når det er sagt er det vesentlig at elevenes teoretiske kunnskap også integreres i elevenes praksisrepertoar. Elevene må lære gjennom å erfare. Det er imidlertid viktig at jeg som lærer hjelper elevene med å reflektere over de ulike praksiserfaringer, slik at den tause kunnskapen blir eksplisitt og integrert. Videre er denne fasen i filmopplæringen sårbar for elever med lav sosial kompetanse og de såkalt ekskluderte elevene. Men, fordi film lages av en rekke ulike fagfunksjoner, med varierende grad av ansvar, samt at de tema elevene iscenesetter ofte handler om eksistensielle problemstillinger som vennskap og avvisning, kan jeg som lærer gi disse elevene tilpasset og direkte opplæring i både faget og i sosial ferdigheter.

7. Etter filmopptak

Et gjennomgangstema i oppgaven har så langt vært den moderne medieutdanningens fokus på at personlige historier gir gode muligheter for å jobbe med tema som blant annet sosial kompetanse. En viktig del av begrepet sosial kompetanse er slik jeg forstår Stensaasen og Sletta (1998) kommunikasjon. Før jeg ser nærmere på hvordan filmopplæringen etter mitt syn er særlig egnet til å gi opplæring i kommunikasjonsferdigheter skal jeg redegjøre for noen ulike teoretiske perspektiver på kommunikasjon.

7.1 Kommunikasjon som symbolsk samspill.

7.1.1 Verbal kommunikasjon

Stensaasen og Sletta (1998) skriver at vi kommuniserer ved hjelp av symboler, både verbale og ikke-verbale. Disse symbolene bruker vi for å overføre tanker, opplysninger og erfaringer til andre. Den verbale kommunikasjonen kjennetegnes gjerne ved at det skriftlige eller muntlige språket brukes som kommunikasjonsmiddel.

Vygotsky (i Imsen, 2006) anser språket som selve bindeleddet mellom historiske, kulturelle og sosiale forutsetninger på den ene siden, og den individuelle utviklingen på den andre. Språket blir i et slikt perspektiv, en forutsetning for tenkingen, og begrepslæring blir derfor svært viktig i elevens utvikling. Språket kan beskrives som en bærebjelke i barnets intellektuelle utvikling. Piaget hevder derimot at først kommer tenkingen og intellektuell modning, så kommer språket. Bakhtin (i Imsen, 2006) føyer enda en dimensjon til synet på språkets betydning ved å fremheve at språket også utgjør et bindeledd mellom selvet og andre. Han var særlig opptatt av de språklige sidene ved det sosiale samspill. En viktig oppgave for læreren er i følge Vygotsky (i Imsen, 2006), å gi elevene språklige verktøy slik at de kan orientere seg i verden. Videre skal opplæringen skje innenfor den proksimale utviklingssonen, hvor elevens forståelse kan beskrives som sårbar, men voksende. Bakhtins (i Imsen, 2006) teorier sier imidlertid at det ikke er så enkelt som at læreren er en nøytral medierende hjelper, fordi elevene vanligvis vil forsøke å kommunisere det han eller hun tror læreren liker. En konsekvens av elevens tilpasning kan da være at elevens kompetanse kun vil fungere i dialog med læreren, men falle fra hverandre når konteksten blir en annen (Imsen, 2006). I filmfaget er dette et viktig perspektiv fordi læreren i mange tilfeller fungerer som en mesterlærer som elevene ser opp til. Bakhtins vektlegging av det dialogiske aspektet hvor meningskapningen skjer i møtet mellom dem som samtaler, heller enn at den ene part (læreren) sitter på en objektiv sannhet, blir derfor særlig relevant (Imsen, 2006).

7.1.2 Ikke-verbal kommunikasjon

Den dramatiske underteksten i en replikk kommuniseres gjerne nonverbalt. Når elevene regisserer, eller selv er skuespillere i ulike dramatiske situasjoner, gir det kreative arbeidet ofte muligheter til å ikke bare "spille" hvordan undertekst formidles nonverbalt, men også til å dra paralleller til elevens samspillsituasjoner i gruppen. Den ikke-verbale kommunikasjonen konsentrerer seg om *hvordan* ting blir kommunisert (Bø og Helle, 2008). Herunder kommer

stemme, kroppsspråk, ansiktsuttrykk, øyekontakt, gester og stillhet. Ikke-verbale signaler kan være mye mer effektive ved formidling av følelser. Forfatterne skriver at slike ikke-verbale tegn er i større grad enn verbalspråket bærere av budskapets emosjonelle innhold. Ikke-verbal atferd kan enten klargjøre eller forstyrre meningen i den verbale kommunikasjonen. Slik jeg forstår forfatterne bidrar den ikke-verbale kommunikasjonen til at en får mer informasjon. En større informasjonsmengde kan være positivt men dette kan også komplisere prosessen (Bø og Helle, 2008). Kunnskap om, og ferdigheter i nonverbal kommunikasjon, er slik jeg erfarer det viktig når elever skal samarbeide om å lage film. Det nytter for eksempel ikke å verbalt kommunisere at en er enige i gruppas avgjørelse om hvilket tema som skal utvikles til et filmmanuskript, hvis kroppsspråket kommuniserer avvisning og aggresjon. Konflikter og uoverensstemmelser er en uunngåelig del av en gruppeprosess. Johnson, et al. (2006) foreslår en rekke tiltak en lærer kan benytte i konflikthåndtering. En frivillig elev kan for eksempel få i oppgave å fungere som mekler i konflikten mellom regissøren og produksjonslederen. Videre skriver de at gjennom å la elevene i størst mulig grad selv styre prosessen, vil elevene oppleve selvbestemmelse i motsetning til en kontrollorientert løsning fra lærerens siden. Stensaasen og Sletta (1998) skriver at konfliktforskere nærmest enstemmig advarer mot å la konflikter ligge uløste, fordi en rekke indirekte virkninger av uløste konflikter kan vedvare mye lengre enn den tiden det for eksempel ville tatt å ordne opp i dem. I min erfaring kan rollespill kan vær en god måte a øke elevens kommunikasjonsferdigheter.

7.2 Joharivinduet, en bevissthetsmodell om kommunikasjon

Jeg har til tider kjent på avmaktsfølelse og stor frustrasjon over og ikke forstå hva det er i kommunikasjonen mellom elevene i en gruppe som ikke fungerer. Et nyttig analyseverktøy kan i min erfaring være bevissthetsmodellen Stensaasen og Sletta (1998) kaller Joharivinduet.

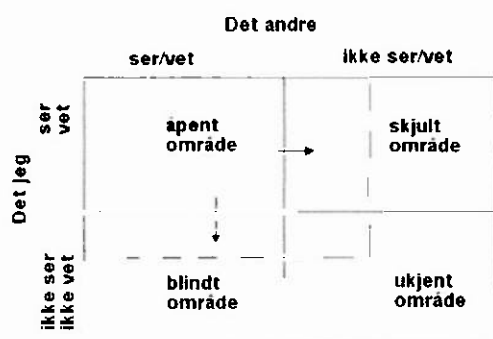


Fig. 1: Joharivinduet

På grunn av oppgavens omfang velger jeg og kun gi en kort redegjørelse for Joharivinduet (Fig.1). De fire kvadratene i modellen representerer til sammen én person, og personens forhold til andre personer. Det første kvadratet representerer de følelser, adferd og motiver som er kjent for en selv og for andre. Det andre kvadratet representerer de følelser og den adferd som er kjent for andre, men ikke for en selv. Kvadrat tre, referer til de følelser og den adferd som er kjent for en selv men ikke for andre. Det fjerde og ukjente kvadratet tar for seg den adferd og de følelser verken vi selv eller andre kjenner til. Ifølge modellen vil en forandring i et kvadrat påvirke alle andre kvadrater (Stensaasen og Sletta, 1998). For eksempel er det vanlig at medlemmene i en gruppe som skal skrive manus sammen innledningsvis begynner med et lite åpent felt. Et lite åpent felt vil kunne medføre at medlemmene i gruppen ikke tør å dele tanker og erfaringer med sine medelever. Mens når det åpne feltet er stort, øker forutsetningen for å kommunisere og samhandle med andre. Jeg vil i det kommende blant annet se nærmere på hvordan manglende åpenhet i kommunikasjonen mellom grupped medlemmene kan få negative konsekvenser for samspillet

7.3 Etter filmopptak- praktisk erfaring

Da den andre gruppen jeg underviste på "sommerfilmskolen" skulle starte sine filmopptak tidlig en morgen, manglet både eleven som skulle ha regi og eleven som hadde ansvar for lydopptak. Gruppen hadde begrenset med tid til opptak på den aktuelle lokasjonen. Begrenset tid er en velkjent utfordring på filminnspilling, og elevene er innforstått med at oppmøte i tide er en vesentlig faktor for at opptakene skal gå så godt som mulig. Sett i lys av et slikt perspektiv passer Stensaasen og Slettas (1998) beskrivelse av at det hver enkelt gjør, eller i dette tilfellet ikke gjør, påvirker hele gruppen.

Da de to savnede elevene omsider dukket opp, kom det ingen beklagelse, men en rekke unnskyldninger som: at de hadde blitt sittende oppe halve natten for å se på relevante filmeksemplere, og at det bare var den ene vekkeklokken som fungerte. Produksjonslederen ble så provosert over svarene at hun beskrev guttene som både barnslige og talentløse før hun truet med å trekke seg fra gruppearbeidet. Gruppen delte seg så i to leire, de som støttet regissøren, og de som støttet produksjonslederen. Da elevene i gruppen ikke klarte å komme til enighet, trådte jeg inn i prosessen og elevene ble i samråd med meg enig om å legge konflikten til side, slik at de kunne ta fatt på arbeidet. Resten av dagen forløp uten gnisinger av noe slag mellom elevene i gruppa. Regissøren som hadde forsovet seg hadde imidlertid en

påfallende laid-back holdning både til personinstruksjon og i forhold til andre relevante kreative valg. På bakgrunn av hans oppførsel konkluderte jeg med at han verken brydde seg om filmen eller sine medelever. Da gruppen skulle se på filmmaterialet manglet det både visuell dramatisering, samt troverdig skuespill. I evalueringen som fulgte begynte elevene igjen å krangle. Tidligere i oppgaven skrev jeg at konfliktforskere nærmest enstemmig advarer mot å la konflikter ligge uløste. Jeg innså at strategien om å legge konflikten til side ikke hadde vært særlig effektiv. Jeg lot en frivillig elev mekle i konflikten mellom regissøren og produksjonslederen. Med det mål at elevene skulle oppleve selvbestemmelse i motsetning til en kontrollorientert løsning fra min side. Regissør og produksjonsleder fikk blant annet muligheten til å presentere og argumentere for sitt ståsted uten å bli avbrutt. Til slutt måtte gruppen som helhet formulere tre mulige løsninger som var fordelaktige for partene. Alle overnevnte grep beskriver Johnson, et al. (2006) som konstruktive i konflikthåndtering. Men på tross av at gruppemedlemmene verbalt forsikret meg og hverandre om at de var blitt venner, opplevde jeg at kroppsspråket til flere av elevene ikke samsvarte med det verbale budskapet. Kunne det være slik at det som analysemodellen Joharivinduet beskriver som det ukjente feltet i kommunikasjonen, det som representerer det individet ikke hverken vet om seg selv, eller andre vet, preget samspillet?

Jeg bestemte meg for på ny å gripe inn i prosessen. Men denne gangen var det ikke med et mål om å flytte elevenes fokus vekk fra konflikten, men heller forsøke og trenge inn i kjernen av konflikten. Regissøren og produksjonslederen fikk i oppgave å rollespille konflikten, men denne gangen skulle de bytte roller. Begge elevene tok oppgaven på alvor. Da regissøren som nå spilte rollen som produksjonsleder kom til det punktet i konflikten der han skulle kalle sin motspiller for talentløs og sløv, forandret hans tøffe og uberørte kroppsspråk seg. Han avbrøt rollespillet og spurte om han kunne få snakke med meg alene. Gutten fortalte så at den egentlige grunnen til at han forsov seg, og at han oppførte seg så likegyldig, var at han syntes det var svært krevende å være regissør med all den uforutsigbarheten rollen innebar. Han likte egentlig ikke å være "sjef", som han selv kalte det, han trivdes best med å arbeide i mindre grupper som for eksempel det å klippe filmen sammen med en eller to medelever. Med tårer i øynene sa han at han aldri hadde ment å ødelegge for gruppa eller for filmen. Å jobbe med film var jo det han likte aller best.

Jeg hadde altså tatt grundig feil i min tidligere konklusjon om at gutten var sløv og uinteressert i filmarbeidet. Er bedre beskrivelse ville kanskje vært at gutten muligens hadde

en sårbar selvoppfatning (Imsen, 2006). Jeg ble både lei meg og glad for guttens betroelser. Lei meg fordi jeg hadde oppfattet eleven som laid-back, og glad for at gutten hadde mot til å dele sine tanker og følelser med meg. På forespørsel om han kunne tenke seg å fortelle resten av gruppa det samme, sa han ja. Guttens ærlighet forandret utvilsomt gruppens samspill. Ikke bare viste de omsorg og interesse for hverandres ve og vel, men de utviklet også et samarbeidsklima hvor det å be om hjelp ikke ble sett på som et nederlag.

7.4 Oppsummering: fasen etter filmopptak

I tilknytning til fasen *etter filmopptak* har vi sett på ulike teoretiske perspektiv på kommunikasjon. Det kan synes som mangelfulle kommunikasjonsferdigheter ofte er årsaken til misforståelser og konflikter mellom elever som samspiller i en gruppe. I eksemplene fra egen lærerpraksis argumenterte jeg for at rollespill kan øke elevens forståelse av konfliktens kjerne. Både de ytre faktorer som for eksempel tidspress og lite struktur på arbeidsoppgavene men også de individuelle og indre faktorer, som for eksempel redselen for å innrømme usikkerhet og faglig utilstrekkelighet. Som lærer har jeg et særlig ansvar for å være en god støtte og veileder når elever opplever samarbeidsproblemer.

8. Teoriperspektiv på kunnskapen, og opplæring i film

I tråd med det sosiokulturelle perspektiv på læring mener jeg at opplæringen i filmmediet i all hovedsak inneholder sentrale elementer fra den sosiokulturelle tilnærmingen, til læringsteori: Læring har med relasjonen mellom mennesker å gjøre. Læring skjer gjennom deltakelse og samspill mellom elevene i et praksisfelleskap. Språk og kommunikasjon står sentralt i læringsprosessene, og balansen mellom det individuelle og det sosiale er et sentralt aspekt. Læring er altså langt mer enn det som skjer inne i elevens hode (Dysthe, 2001). Sett i lys av et slikt perspektiv kan man si at kunnskap om film konstrueres gjennom samhandling, og i en kontekst, og ikke primært gjennom individuelle prosesser slik som kognitivismen hevder (Imsen, 2006). I tillegg kjennetegnes opplæringen i filmfaget ved at den er helhetlig i den forstand at både hode, kropp og følelse er viktige elementer i læringsprosessen (Haraldsen 2011). Kunnskapen om filmproduksjon er slik jeg forstår det, uløselig knyttet til ferdigheter i å delta i sosialt organiserte aktiviteter. Med det som bakgrunn blir det i tillegg til å ha god fagkompetanse også viktig at jeg som lærer i film har kunnskap om hva som kjennetegner en gruppe i en pedagogisk sammenheng, og faktorer som bidrar til konstruktivt samspill i gruppe.

9. Avsluttende kommentar og konklusjon

På hvilke måter kan elevers arbeid med filmproduksjon bidra til et godt samspill i gruppe?

Denne oppgaven har behandlet og belyst forskjellige aspekter ved samspill i en gruppe som samarbeider om å lage film. Slik jeg forstår det finnes det en rekke ulike og til tider motstridende teoretiske perspektiv på hvilke faktorer som påvirker samspillet i en gruppe, og hvordan jeg som lærer best kan bidra til et fruktbart samspill i en gruppe. Konklusjonen kan derfor ikke bli entydig, og vil bære preg av min subjektive oppfatning.

Jeg har i oppgaven redegjort for filmfagets egenart og relatert relevante teoretiske perspektiv fortløpende. Jeg har for eksempel problematisert inndeling av grupper, begrepsavklart sosial kompetanse og tatt for meg ulike syn på kommunikasjon og dens plass og betydning i et samspill. I særlig grad har jeg valgt å løfte frem den moderne medieutdanningens tro på at personlige historier ikke bare gir de beste filmfaglige resultater, men også mulighet til å gi elevene direkte opplæring i sosiale ferdigheter. Elevenes valg av tema for filmmanuskripter er ofte eksistensielle problemstillinger som avvisning og ensomhet. Avvisning og ensomhet er slik jeg erfarer dette også noen av de utfordringene elevene møter når de samarbeider i gruppe. Som lærer kan jeg trekke paralleller mellom elevenes filmatiske univers og utfordringer i samspillet mellom dem. Elevene vil således ikke bare "iscenesett" tema som for eksempel sosial ekskludering, de vil også kunne få opplæring i hvordan de individuelt og sammen kan skape et inkluderende læringsmiljø. Slik vil opplæringen i film også bidra til å styrke elevenes samarbeidsferdigheter, som igjen er en del av den sosiale kompetansen.

Oppgaven har argumentert for at sosial kompetanse kan synes som en forutsetning for at samarbeidet i en gruppe skal kunne fungere godt. Det er ikke uvanlig at noen barn og unge mangler de nødvendige forutsetningene for å mestre de sosiale utfordringene de møter i en gruppe. Med det som bakgrunn har jeg fremmet tanken om at opplæring i film kan ivareta "alle" typer elever, fordi film lages av en rekke ulike fagfunksjoner som med varierende krav til fagkompetanse og sosial kompetanse samarbeider. Sett i lys av et slik perspektiv kan jeg som lærer gi tilpasset undervisning i gruppe, uten at noen elever føler seg "stemplet".

Jeg har også problematisert at samarbeid og konflikter henger sammen. Hvordan konflikter takles avgjør slik jeg erfarer det, hvor vellykket samarbeidet i gruppen blir. For at konflikten skal bli løst på en konstruktiv måte, er det nødvendig at jeg som lærer arbeider aktivt med å

oppretholde en åpen og trygg kommunikasjon mellom elevene i gruppen. Jeg vil påstå at ved å sette elevene i stand til å takle konflikter på en konstruktiv måte i en opplæringskontekst, vil de ikke bare lære mer faglig, men de vil også få med seg ferdigheter og strategier de trenger for å hantes med konflikter også utenfor opplærings situasjonen.

Det er imidlertid ikke til å stikke under en stol at læreren stilles overfor store utfordringer med hensyn til kvaliteten på opplæringen, samt utholdenhet i de mange relasjonsrelaterte utfordringer som oppstår i en gruppeprosess. På tross av utfordringene er det svært motiverende å oppleve når gruppe medlemmene stimulerer hverandre til å ta større risiko sammen enn hva den enkelte ville gjort og dermed skaper større aksept for nye løsninger i en gruppe. Sist men ikke minst gir det mening når sårbare elever gjennom samspill i gruppe opplever at de tilhører et felleskap der alle jobber sammen mot et felles mål, og hvor alle bidrag er betydningsfulle.

10. Litteraturliste

- Buckingham, D. (2003). *Media education : literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity Press
- Bø, I. & Helle, L. (2008). *Pedagogisk ordbok: praktisk oppslagsverk i pedagogikk, psykologi og sosiologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engelstad, A. & Tønnesen, E. (2011). *Film: en innføring*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle perspektiver på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red.) *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hagen, I. & Wold, T. (2009). *Mediegenerasjonen: barn og unge i det nye medielandskapet*. Oslo: Samlaget.
- Halvorsen, E. M. (2004). *Kultur og individ. Kultur pedagogisk perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademiske forlag.
- Haraldsen, H. (2010). *Sosial kompetanse*. Forelesning i pedagogikk ved Praktisk-pedagogisk utdanning i dans og teater. Oslo: Kunsthøgskolen i Oslo.
- Imsen, G. (2006). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, D. & Johnson, R. & Haugeløkken, O. & Aakervik, A. (2006). *Samarbeid i skolen*. 4. utg. Namsos: Pedagogisk psykologisk forlag.
- Lerdahl, Erik. (2007). *Slagkraft*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.
- Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Stensaasen, S. og Sletta, O. (1998). *Gruppeprosesser: læring og samarbeid i grupper*. Oslo: Universitetsforlaget.

Walter, B. (1991). *Kunstverk i reproduksjonsalderen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Øzerk, K. (2006). *Opplæringsteori og læreplanforståelse. : en lærebok med vekt på Kunnskapsløftet, Rammeplan for barnehager og aktuelle kunnskaper for pedagoger*. Rev utg. Vallset: Opplandske Bokforlaget.