

# Dokumentation av lärprocesser med medier som verktyg

*Utvärdering av Svenska Filminstitutets satsning på dokumentation av mediepedagogiska lärprocesser i sexton partnerskolor runt om i Sverige*



Rapporten är framtagen på uppdrag av Film i skolan, Svenska Filminstitutet, Per Eriksson.

Skribent: Isak Benyamine

## Innehåll

INNEHÅLL .....	2
KAPITEL 1: BAKGRUND .....	3
<i>Disposition</i> .....	4
KAPITEL 2: DOKUMENTATION OCH REFLEKTION I FILM OCH MEDIARBETE – NÅGRA TEORETISKA PERSPEKTIV .....	5
<i>Pedagogisk dokumentation</i> .....	6
<i>Begreppet reflektion</i> .....	8
<i>Barns delaktighet och inflytande</i> .....	10
KAPITEL 3: RAPPORTERNAS INNEHÅLL, NÅGRA EXEMPEL .....	11
<i>Hur har de centrala begreppen använts i arbetet?</i> .....	13
<i>Rapporternas resultat- och reflektionsdelar</i> .....	13
<i>Några avslutande citat som beskriver rapporternas form och innehåll</i> .....	15
KAPITEL 4: RESULTAT: VAD ÄR DET SOM REDOVISAS? .....	17
Kapitel 5: Diskussion och en blick framåt.....	20
LITTERATUR .....	21

## Kapitel 1: Bakgrund

Hösten 2008 startade Svenska Filminstitutet tillsammans med regionala resurscenter för film och video ett samverkansprojekt med sexton "partnerskolor" runt om i Sverige. Syftet med projektet var att via dokumentation, utvärderingar och förslag till utvecklingsområden öka kunskapen om elevers lärande med medier<sup>1</sup>.

Bakgrunden till projektet finns bland annat i Filminstitutets regleringsbrev där delvis nya anvisningar om barns och ungdomars möjlighet till inflytande och delaktighet formuleras. Andra incitament är ett större behov att utvärdera och beskriva de kvalitativa effekterna som uppstår genom arbete med film i skolan samt att Filminstitutet vill utveckla sin webbplats med en målsättning att presentera det film och mediearbete som görs i hela landet.

I refererat PM, som jag i fortsättningen benämner projektets riktlinjer, beskrivs hur projektet ska genomföras. Varje regionalt resurscentrum nominerar en partnerskola som med "engagemang och ansvar" aktivt arbetat med film och medier i sin undervisning. När Filminstitutet accepterat partnerskolan erbjuds resurscentret ett belopp på 30.000 SKR för att täcka kostnader för dokumentation, deltagande i konferenser och eventuellt andra investeringar som teknik och kurser. Partnerskolans åtagande är;

att under 2009 delta i arbetet med att dokumentera ett eller flera arbeten som innefattar verksamhet som skolbio och/eller eget filmskapande. Det kan röra sig om tillfälliga projekt såväl som reguljär verksamhet.

En del av dokumentation måste vara i skriftlig form för att kunna ingå i en avslutande rapport om partnerskoleprojektet. I inledningen av projektet åtar sig partnerskolan att i dialog med regionala resurscentrat ta fram en kort text som presenterar skolan.

Utgångspunkten och den gemensamma frågan som Filminstitutet definierar som riktlinje för alla deltagare i projektet är;

Utgångspunkten är att dokumentera ett arbete med film och utifrån detta reflektera över kvaliteter i arbetet samt diskutera hur ett arbete med film kan bidra till att "barns och ungdomars möjligheter till inflytande och delaktighet ökar".

I projektets riktlinjer finns ett antal återkommande och som jag förstår centrala begrepp. *Dokumentation, reflektion, utvärdering* samt barns och ungdomars möjligheter till *inflytande* och *delaktighet*. Dessa begrepp ska genomsyra alla delar i arbetet, exempelvis ses det som en fördel att samarbete med lärutbildningar i närområdet då "det kan vara till gagn för dokumentation och pedagogisk reflektion".

Denna text bygger på de rapporter som partnerskolorna och de regionala resurscentra har skickat in som redovisning av sina respektive projekt. Utifrån projektets riktlinjer kommer rapporten att främst fokusera på nämnda be-

---

<sup>1</sup> PM "Svenska Filminstitutets Partnerskolor" 20081010

grepp, hur de har tolkats och förståtts samt hur de har operationaliserats i det praktiska arbetet.

### **Disposition**

Nästföljande kapitel (kapitel två), inleds med reflektioner om aktuella begrepp och redovisar hur begreppen mycket översiktligt har definierats i pedagogiska sammanhang och i forskningslitteraturen som rör skolutvecklingsfrågor och mediepedagogik. I kapitel tre redovisas de rapporter som skickats in från partnerskolorna/resurscenter. Här ges exempel på hur arbetet i projektet beskrivs i rapporterna, hur de centrala begreppen har tolkats samt de tankar som arbetet genererat och redovisats.

I resultatavsnittet, kapitel fyra, görs en granskning av rapporterna med hjälp av projektets riktlinjer samt utifrån de definitioner som redovisas i kapitel två.

Slutligen summeras i sista kapitlet innehållet i rapporten, en kortare diskussion följs av ett antal frågeställningar inför en fortsättning av arbetet.

## Kapitel 2: Dokumentation och reflektion i film och mediearbete – några teoretiska perspektiv

I och med att vi i Sverige 1994 fick en ny nationell läroplan (Lpo94) som innebar en mål- och kunskapsrelaterad skola med målstyrning och målrelaterade betyg har behovet och intresset för dokumentation och utvärdering stadigt ökat i skolan. Det är på många sätt en förväntad konsekvens då fokus i en målstyrd skola förskjuts från produkt och resultat till metod och process. Det som elever faktiskt presterar i form av betyg blir mindre intressant medan frågan om vilka metoder och processer som kan leda fram till en högre måluppfyllelse blir mer framträdande (Marton/Carlgren 2003).

Läroplanen har även förändrat synen på skolans praktik. Från att se *undervisning* och *inlärning* som centrala begrepp, framstod efter införandet av Lpo 94, *lärandet* som ett viktigt perspektiv. Det pekar ut en förskjutning från ett individuellt perspektiv grundat i utvecklingspsykologi, behaviorism och hermeneutik till ett socialt perspektiv där sociokulturella perspektiv symbolisk interaktionism och situerad kognition stod i centrum.

Intresset för dokumentation har främst uppmärksamats i och med kravet att upprätta en individuell utvecklingsplan för varje elev. I detta arbete har många i skolvärlden lyft fram hur denna dokumentation och utvärdering kan utgöra ett fundament för en generell skolutveckling och ett kontinuerligt förändringsarbete. I skriften IUP och skolutveckling formulerar författaren Agneta Zetterström denna aspekt;

Grundskoleförordningens text om individuella utvecklingsplaner och de efterföljande allmänna råden från Skolverket klargör att det rör sig om mycket mer än ett dokument som skrivs i samband med utvecklingssamtalet. Med rätt stor sannolikhet står vi inför ett flerårigt utvecklingsarbete då vi kommer att behöva syna våra styrdokument och förhållningssätt mer än en gång (Zetterström, 2006 sid 15).

I Skolverkets rekommendationer Allmänna råd och kommentarer – Den individuella utvecklingsplanen, (Skolverket Dnr 61-2006:551) återkommer begrepp som också är central i det samverkansprojekt som här är aktuellt; Det handlar om att *dokumentera* elevers utveckling, utveckla *språk rutiner* och *metoder för dokumentation*. Den kontinuerliga *utvärderingen* ska ge möjlighet för eleven att ta ansvar och påverka sina studier, ge eleven kunskaper om *inflytande* över det egna lärande och stärka eleven och föräldrarnas delaktighet i planering av lärandet. Frågan om delaktighet och inflytande är här centralt på samma sätt som i Svenska Filminstitutet regleringsbrev och dess formuleringar kring ett barnperspektiv.

Utifrån dessa tankar är det rimligt att tänka på observation och dokumentation som syftar till att öka pedagogernas kunskaper om hur både barn och pedagoger söker och konstruerar kunskap samt hur det ökar pedagogernas förståelse för den didaktiska verksamheten.

Dokumentationen används för att följa elevers läroprocesser. Målet är att kunna stödja elevernas lärande och kunskapssökande och kunna ge dem relevanta utmaningar (Wehner- Godée 2000). Samtidigt ger dokumentationen en möjlighet för pedagogen att utveckla läroprocesserna i interaktion med eleverna.

### Pedagogisk dokumentation

Hillevi Lenz Taguchi och Christina Wehner – Godée, forskare respektive lärarutbildare har speciellt intresserat sig för pedagogisk dokumentation. Deras utgångspunkt är det utvecklingsarbete som under många år bedrivits i Reggio Emiliaskolor i Sverige. Deras perspektiv är konstruktionistiskt, en individ- och utvecklingspsykologisk idétradition där man menar att människan kontinuerligt skapar och konstruerar sig själv och sin kunskap. Lenz Taguchi tillför i sin forskning också en socialkonstruktivistisk dimension som implicerar att våra erfarenheter och förståelse av världen är avhängigt av interaktion med omvärlden (Lenz Taguchi 1997).

Wehner – Godée (2000) menar att den pedagogiska dokumentationen både handlar om ett pedagogiskt förhållningssätt och om kommunikation. Barnen kommunicerar exempelvis sina kunskaper och lärande genom texter, teckningar, filmer och genom tankar. En kontinuerlig sammanställning av detta material ger pedagogen möjligheten att berätta och läsa upp, det vill säga kommunicera tillbaka vad eleven har sagt och gjort. Därmed får eleven syn på sitt eget tänkande och handlande. Det ger eleven i sin tur en möjlighet att påverka och få inflytande över sina val och sitt görande.

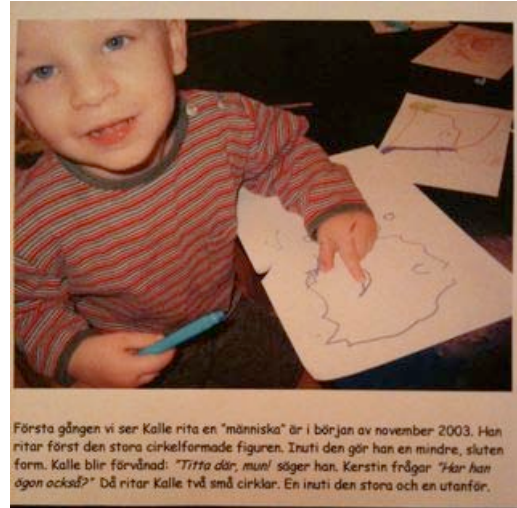
För att enkelt illustrera hur dokumentation i en Reggio Emiliainspirerad tradition kan se ut redovisar jag här ett exempel i några steg. Exemplet är hämtat från en förskola i Stockholm. Ett först steg är att börja samla in ett stoff och beskriva själva materialet.



**Bildtext:** *En av de första gångerna Kalle besöker målrummet ritar han det här. Hösten 2002*

Bilderna och texten berättar i ett första steg en del om förutsättningarna för Kalle och för pedagogen. Exempelvis får vi veta att det finns ett målrum och

att detta är det första mötet med rummet för Kalle. Hans förståelse av rummet finns här också; här används verktyg som papper och penna. Genom att prata med Kalle om teckningarna kan pedagogen och Kalle få veta ganska mycket om situationen. Frågor som kan ställas är exempelvis; Vad gjorde du här? Varför? Hur upplevde du målarrummet? En reflektiv handling tillförs på så vis i den pedagogiska processen.



Första gången vi ser Kalle rita en "människa" är i början av november 2003. Han ritar först den stora cirkelformade figuren. Inuti den gör han en mindre, sluten form. Kalle blir förvånad: "Titta där, mun! säger han. Kerstin frågar "Har han ögon också?" Då ritar Kalle två små cirklar. En inuti den stora och en utanför.

**Bildtext:** Första gången vi ser Kalle rita en "människa" är i början av november 2003. Han ritar först den stora cirkelformade figuren. Inuti den gör han en mindre, sluten form. Kalle blir förvånad; "Titta där, en mun! säger han. Kerstin frågar "Har han ögon också?" Då ritar Kalle två små cirklar. En inuti den stora och en utanför.

Nästa steg kan enligt Wehner–Godée vara att dokumentationen används som ett underlag för diskussion om elevens och pedagogernas tänkande och handlande (Wehner- Godée 2000 sid 12). Genom att tillföra nya teckningar, fotografier och texter finns nu en möjlighet för pedagogerna att prata tillsammans om både Kalles utveckling och om den didaktiska processen. Frågan som pedagogisk metod, framstår här som viktig. Pedagogerna kan reflektera över om hur den fungerar, vilka alternativ som finns, vad pedagogen gjorde förutom frågade barnen, och liknande frågor.



Kalle är glad och stolt och kanske lite förvånad när han visar gubben han ritat. Mest nöjd är han med gubbens näsa. Vi provar att göra våra munnar lika runda och stora som gubbens. "Ska han gå till tandläkaren?" Nej, säger Kalle, han är inte sjuk. Du ska sätta den där upp säger Kalle och pekar på väggen. När gubben sitter på plats bestämmer sig Kalle för att göra en till, en kompis, som ska sitta bredvid den första. Vi tar fram Kalles pärm och tittar på människan han gjorde förra året i november. När vi upptäcker att Kalle hade samma tröja på sig den gången tar vi ett foto av honom och hans teckning.



**Bildtext:** *Kalle är glad och stolt och kanske lite förvånad när han visar gubben han ritat. Mest nöjd är han med gubbens näsa. Vi provar att göra våra munnar lika runda och stora som gubbens. "Ska han gå till tandläkaren?" Nej, säger Kalle, han är inte sjuk. Du ska sätta den där upp säger Kalle och pekar på väggen. När gubben sitter på plats bestämmer sig Kalle för att göra en till, en kompis, som ska sitta bredvid den första. Vi tar fram Kalles pärm och tittar på människan han gjorde förra året i november. När vi upptäcker att Kalle hade samma tröja på sig den gången tar vi ett foto av honom och hans teckning. (12 november 2004)*

Ett tredje steg är att pedagogen självständigt och mer systematiskt inhämtar och dokumenterar avgränsade och återkommande läroprocesser med hjälp av olika dokumentationsmetoder som video, nerskrivna observationer, ljudinspelningar. Genom ett sådant material kan pedagoger i reflektion göra nya upptäckter i de läroprocesser de iscensätter. Dokumentationsmaterialet sporrar frågor som rör lärandet; Vad kännetecknar den dokumenterade läroprocessen? Vilka förändringar hos eleverna och pedagoger kan registreras? Vilka brister i den pedagogiska processen synliggörs? Vilka åtgärder kan vidtas för att stärka lärandet?

Att som pedagog själv producera ett dokumentationsmaterial framstår i detta perspektiv som en central del av verksamheten. Dokumentationen blir ett verktyg för att förstå hur barnen lär och tänker (Wehner- Godée 2000) men även hur pedagogerna lär och tänker. Målet är att få ett underlag för reflektioner med pedagoger, elever och föräldrar, men det handlar också om att ha ett underlag för ett förändringsarbete (Wehner- Godée 2000).

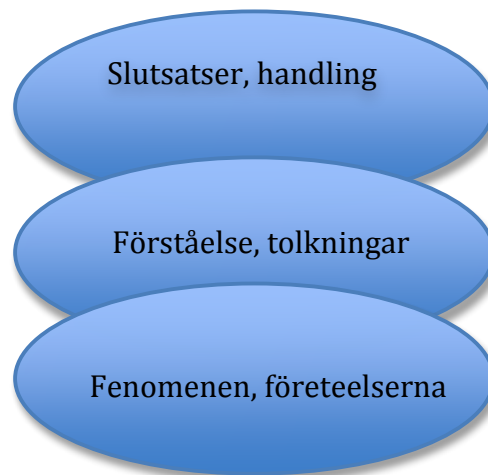
### Begreppet reflektion

Den pedagogiska reflektionen är, menar Lenz Taguchi "ett kollektivt arbetsverktyg som bygger på ett gemensamt reflektionsarbete" (1996). Hur denna reflektion kan iscensättas ger Peter Emsheimer exempel på i boken "Den

svårfångade reflektionen” (Emsheimer, Hansson, Koppfeldt, 2005). Emsheimer menar att reflektionen kan ses som en forskningsmetod,

vilket innebär en uppsättning av förfaranden avseende datainsamling, systematisering av data, bearbetning av data i slutänden analys och diskussion om vad data och dess bearbetning leder till.

I en mer utforskande process som inte bär med sig de krav som renodlad forskning har, skissas Emsheimer en modell för reflektionsprocess som kan användas i en pedagogisk praktik. Ett samtal utifrån ett dokumentationsmaterial syftar då till att synliggöra ett fenomen eller situation som initialt och i ett mer vardaglig samtal inte blir benämnda. En struktur för ett sådant reflektionssamtal kan göras i tre steg. Se - förstå – handla, eller formulerat på ett tydligare sätt; fenomen – förståelse – slutsats/handling.



Figur från Emsheimer, Hansson, Koppfeldt, 2005

Enligt Emsheimer är syftet med reflektionen och bearbetning av datamaterialet att bidra till bättre förståelse och beredskap för ett framtida professionellt handlande. Han menar vidare att tolkningsakten ska ge en mångfald av perspektiv och dimensioner vilket innebär "att man aldrig stannar för den första lösningen utan ständigt söker vidare efter fler möjligheter till förståelse (Emsheimer, Hansson, Koppfeldt, 2005).

Syftet med reflektionen kan vara många och styrs ofta av det sammanhang som den tar plats i. Reflektion och analys i forskningssammanhang är något annat än en reflektion i pedagogisk praktik där utforskning av ens egna metoder oftast är i centrum. Men oavsett sammanhang bör reflektion vara en *strukturerad problematisering av begrepp*. När vi använder vissa begrepp för att beskriva, förklara och tolka ett fenomen lyfts vissa delar fram medan andra delar hamnar i "skuggan". Om vi talar om "medier" som medielärare tar vi oftast förståelsen av begrepp för givet, ordet blir ogenomskinligt och behovet att diskutera begreppet förefaller i någon mening vara meningslöst.

Att annat förhållningssätt är att i en reflektion om ett begrepp, med utgångspunkt i ett material, diskutera vad gruppen menar med "medier", samt vilka hinder och möjligheter denna förståelse ger för de läroprocesser gruppen vill iscensätta. Att exempelvis problematisera medier genom att ställa det i relation till begrepp som IKT, IT, multimedia, audiovisuella medier, öppnar upp för en diskussion om vad man vill komma åt i en läroprocess.

Varje val av begrepp innebär också att man in någon mening bär med sig en tradition. Påstår man att man arbetar med film och medier bär det med specifika anspråk medan ett arbetar med IKT och video har andra anspråk. Reflektionen i en praktik är på så sätt ett verktyg för att problematisera invanda begrepp, omformulera och hitta nya begrepp som i sin tur kan innebära att pedagoger kan utveckla nya handlingar som bättre stödjer deras målsättningar.

### **Barns delaktighet och inflytande**

Ett centralt dokument som definierar barns rätt till delaktighet och inflytande är FN:s konvention om barnets rättigheter som antogs 1989. I konventionen definieras alla personer under 18 år som barn. År 2002 gjorde FN en sammanfattning av konventionens innehåll i form av fyra övergripande principer som utgör dokumentets huvudbudskap. Dessa fyra principer brukar kallas för konventionens barnsyn:

att varje barn, utan undantag, har rätt att få del av sina rättigheter; att barnets bästa skall beaktas vid alla beslut som rör barn; att inte bara deras överlevnad utan också utveckling skall säkerställas till det yttersta av samhällets förmåga; samt att deras åsikter ska få komma fram och respekteras.

Konventionen är inte antagen som lag i Sverige (som ex i Norge) istället har vi valt att låta konventionens formuleringar "färga" in i befintliga lagrum, som exempelvis i Skollagen. I detta projekt är det framför allt den sista principen om barns åsikter ska komma fram och respekteras som ska synliggöras.

### Kapitel 3: Rapporternas innehåll, några exempel<sup>2</sup>

I så gott som alla rapporter som skickats in till Filminstitutet finns, precis så som ålagts skolorna, en beskrivning av skolan, årskursindelningar, antal elever och eventuell inriktning. Så här beskriver exempelvis en partnerskola sin verksamhet.

Skolan är belägen 4 km norr om Svenskstad. Hos oss går ca. 600 elever från år 0-9. Inom 0-5 och 6-9 sektorerna arbetar vi i arbetslag. I 6-9 har samarbetet över spårgränserna ökat genom vår gemensamma ram för lärandet:

Vi använder digital IUP som redskap för dokumentation, bedömning och reflektion. Alla tre arbetslagen i 6-9 arbetar med gemensamma, ämnesövergripande och helhetskapande teman i alla ämnen. Teman för ht. -09 är FAMILJEN, MÅ BRA! och 4 SEKLER (1600-t i 6:an, 1700-t i 7:an, 1800-t i 8:an och 1900-t i 9:an). Vi nyttjar olika lärmiljöer såsom t.ex. En-till-En, Företagsamt Lärande och utomhuspedagogik. Resultat och måluppfyllelse ökar när arbetet förenklas och hittar nya vägar, tack vare att varje lärare och varje elev i år 7-9 disponerar personliga datorer dygnet runt, året runt för sitt arbete.

**Många rapporter beskriver även hur mediearbete har bedrivits innan det aktuella dokumentationsprojektet sattes igång.**

A-spåret på 6-9 fick för några år sedan möjlighet att göra film, se film, analysera film och producera en fiktiv TV-sändning. Fortbildningen var ett samarbete med Högskolan som delvis var förlagd till en folkhögskola. Intresset för film vaknade och en metodik växte fram som utmynnade i flera intressanta projekt t.ex. animation. Nya lärare anställdes så småningom på skolan. Det vidgade textbegreppet hade varit i fokus under deras lärarutbildningar och kurser i filmvetenskap hade sått frön.

**Därefter redovisas i många rapporter hur respektive skola och resurscentra har arbetat i projektet. Många skolor beskriver hur de i projektet strävat efter att integrera mediearbete i olika ämnen som Svenska, So, Fysik osv. Redovisningarnas olika delar tar ofta form som detaljerade beskrivningar av de moment/metoder som använts. En skola beskriver exempelvis sin "inlärningsmetod" för att eleverna ska uppnå målen i SO och Bildämnet.**

Målen i So är bland annat att lära känna sin bibel, Jesuskronologi - Kyrkoåret - Treenighet, Liknelser – vad betyder de för dig idag och dylikt. I bild är målet att genomföra Övningsdokumentär - "Vad är ett ansikte - egentligen?" - bildkomposition samt diskutera "Bilderna av Jesus".

I projektet ville skolan skapa en praktik utifrån det vidgade textbegreppet, där filmen ska ses som en text, där själva filmarbetet blir ett kunskapande och där mening och sammanhang skapas. För oss består filmarbetet av följande delar:

1. Problemformulering
2. Det filmiska hantverket (textskrivandet)
3. Reflektion.

---

<sup>2</sup> I redovisningen av rapporterna är exemplen exakt citerade. Materialet är i avseende på skolor, städer och regioner avkodade.

Det är först i den tredje fasen vi får reda på vad eleverna lärt sig och det är här vi kopplar ihop elevernas kunskaper med kursplanemålen.

Det finns ett syfte med att lägga mycket tid på på problemformuleringen. Här fördjupar eleverna sina frågor, de får testa sina frågeställningar mot lärare och andra elever. Och här läggs grunden för kvalitén för hela filmen och lärandet. När problemformuleringen var färdig såg vi att alla grupperna var på god väg att nå målen för religion (se bilaga 1).

I filmarbetet ville vi att eleverna skulle vara medvetna om att filmen använder sig av flera texter samtidigt, bild, text, tal, ljud och musik, och att alla dessa texter är betydelsebärande. En viktig del vara att ge dem insikten om att en bild kan vara objektiv respektive subjektiv och att det samma gäller de övriga texterna. Syftet med detta är att eleverna får ett kritiskt, värderande språk kring film. På detta sätt ville vi att de skulle koppla samman form och innehåll.

**På en gymnasieskola har man inom projektet genomfört en filmkurs för el- och industriprogrammet. Ett kort utdrag ger en bild av hur arbetet genomförts;**

Vi började med att gå igenom lite enkla grunder i filmskapande. Vad är helbild, halvbild osv. Vilka olika genrer finns det? Sedan tittade vi på olika animationer bla. Kobras ”en minutare” och några animationer som några yngre elever gjort i ett tidigare projekt.

Den första uppgiften var att göra en enkel animation. Tekniken är alltid ett problem, men inte att den inte fungerar utan snarare att den inte existerar. Det finns för få datorer med relevanta program och filmkameror. Man får göra så stora grupper, vilket gör att några elever alltid blir ”iakttagare” och sitter av tid istället för att prova själv.

**Frågan om tillgång till teknik, om den fungerar eller ej samt vilken kompetens som finns eller ej bland personal, tas upp i ett flertal rapporter. Många upplever brister i allt från tillgång till teknik, prestanda och kompetens bland personal. Det medför ofta besvärliga kompromisser i arbete.**

**Många partnerskolor har även genomfört Skolbio vilket redovisas i ett flertal rapporter;**

VT 09

Under våren bjöd vi in alla skolorna i kommunen till skolbiovisning och för att skolan skulle kunna delta betalade vi deras resa.

Åk.3-5 såg filmen ”Son of Rambow” och särskolan åk.6-9, som är integrerad på skolan i Norrstad och några elever med behov av särskilt stöd kom också och tittade.

För 6-åringarna-åk.2 visade vi filmen ”Horton”. Vi bjöd också in 5-åringarna på förskolorna i Förstad.

Ofta redovisas utförligt också målen för de ämnen där mediearbete har bedrivits. I dessa redovisningar saknas oftast dokumentationsmaterial eller reflektioner av elever om de beskrivna momenten. Ett återkommande form för denna typ av redovisning kan se ut som följer;

Engelska A – samhälle och kultur

*förstå tydligt tal, från olika regioner, om ämnen som inte är helt obekanta*

*kunna formulera sig i skrift för att informera, instruera, argumentera och uttrycka känslor och värderingar*

*ha kunskap om samhällsförhållanden, kulturtraditioner och levnadssätt i engelskspråkiga områden*

*This is England* visades i engelskundervisningen med engelsk text på Omvårdnadsprogrammet. Syftet med att arbeta med filmen var att eleverna skulle få se en film som utspelas i Storbritannien. I arbetet med filmen har eleverna fått bakgrundsinformation om England på 1980-talet; om Thatcher, Falklandskriget och de sociala problemen, samt om skinheadskulturens ursprung (musik, kläder och socialisering) och utveckling mot rasism och främlingsfientlighet. De har arbetat med instuderingsfrågor, hämtade från sfi.se och översatta till engelska, som de skulle fundera på och använda som förberedelse för det avslutande provet där de skulle ge sin syn på samt i skrift diskutera händelser och karaktärer i filmen (från Brinellgymnasiet i Jönköping).

### Hur har de centrala begreppen använts i arbetet?

Begreppet dokumentation har tolkats på många olika sätt. Påfallande är att dokumentation har varit en aktivitet både för elever och för pedagogerna. I en skola har eleverna med videokamera fått dokumentera skolans speciella traditioner under skolåret. En annan skola har jobbat med ett dokumentärfilmsarbete där eleverna gjort ett antal dokumentärfilmer. I några fall har intervjuer gjorts med lärare av resurscentret och intervjun har då benämnts som dokumentation. Begreppet har i några fall också förståtts mer bokstavligt som dokumentärfilm som produceras av eleverna där moment i projektet är undervisning i dramaturgi, filmklippning, manusförfattande.

En partnerskola definierar dokumentation som lärares planering och fortlopande anteckningar om projektet och adderar därtill elevernas loggböcker samt manus, storyboards och råfilm. Därutöver är de färdiga filmerna också ett dokumentationsmaterial. Det talas mycket om dramaturgi, klippning, scenografi, synopsis osv. Så pass mycket att dessa mer hantverksmässiga begrepp framstår som en tolkning av begreppet dokumentation. Det vill säga, för att dokumentera behöver man kunna klippa eller komponera ett anslag, att helt enkelt behärska ett filmiskt handlag.

### Rapporternas resultat- och reflektionsdelar

Många av skolorna/resurscentra vittnar i sina kommentarer och utvärderingar om det positiva och glädjefyllda arbetet med medier. En partnerskola framhäver exempelvis filmskapandets förmåga att entusiasmera och skapa arbetslust bland elever. Nedan finns ytterligare exempel på kommentarer;

Flera av lärarna anser att filmarbetet har utvecklat elevernas förmåga att samarbeta och kompromissa. Samma utveckling har egentligen skett i läraryrket eftersom vi har varit tvungna att både ge och ta för att kunna ro projektet i hamn. Lärarna säger sig också, trots den frustration som ofta uppstod i och med den friare formen, vara sugna på att jobba med film igen. Inte minst för att det har varit ett framgångsrikt sätt att arbeta både ämnesöverskridande och tematiskt

-----  
Både elever och lärare har visat intresse och många frågor kring hur skolan jobbar och borde jobba med media har lyfts.

Alla inblandade tycker projektet varit mycket roligt. Jag är även övertygad om att de, både elever och lärare, lärt sig mycket. Där finns det inte så mycket att orda om. Jag tycker det är mer intressant att diskutera hur vida elever och lärare tycker det är väsentligt med en bra medieundervisning i skolan och hur vi gör den möjlig.

**Inte alltid men då och då finns i rapporterna en formulerad målsättning liksom ett tänkt utfall. I detta exempel har även en vision formulerats;**

Visionen är att den metod som får sin utgångspunkt i det här aktuella projektet kan komma att användas för andra ämnen och annat innehåll. Den metod som vårt projekt utmynnar i är inte ämnesspecifik utan ämnesöverskridande.

**I utvärderingen i samma rapport som ovan menar författarna att just detta har uppnåtts;**

Genom projektet har vi börjat utveckla ett arbetssätt som kan användas i skolans samtliga ämnen. Så som vi ser på filmarbetet innebär det stora pedagogiska vinster för kunskapsprocesserna och måluppfyllelsen i skolans samtliga ämnen.

**Många pekar på att den ämnesintegrerade dimensionen kan mötas i filmarbetet. Lusten att lära sig ökar med film och mediearbete, vilken verkar gälla både elever och lärare. I refererad rapport beskrivs detta på följande vis;**

Det stöd i form av möjligheter till praktiskt arbete, kompetenshöjning och en mer medveten satsning på film som partnerskoleprojektet bidragit till har på de två skolorna medfört ett positivt utfall på flera olika sätt, kompetenshöjningen har stärkt lärarnas förmåga att inte bara prata om film utan också att kunna hantera tekniken vid inspelning och redigering; möjligheterna att stödja arbetet med skolornas grundläggande målsättningar har visats sig bli bättre genom arbetet med film, inte minst via de många exempel på hur elever med svårigheter att tillgodogöra sig den "vanliga" undervisningen inspirerades och entusiasmerades av filmarbetet, i hel processen från manuskrivande till arbetet under inspelningen och den slutgiltiga utformningen i redigeringen; därmed utvecklas också ett kunskapsökande och en kunskapsproduktion som utvidgar skolarbetet som helhet.

**Det finns i några rapporter reflektioner om elevernas delaktighet och inflytande, då syftar man oftast på att elever har genomfört en uppgift;**

Vad det gäller delaktigheten så var alla elever med och arbetade med filmen, även om alla inte var lika engagerade. Elevernas motivation under arbetets gång har varierat från person till person och under tid. Några av lärarna hade förväntat sig en större entusiasm inför arbetsuppgiften. Vissa elever har varit mer engagerade i manuskrivande, andra i filmandet eller i redigeringsarbetet. Något som är lätt att för-

vänta sig då eleverna har olika styrkor och intressen.

Det uppstod vid några tillfällen besvikelse hos några individer vars förslag inte vann. De eleverna hade hellre velat fullfölja sin grupps utkast och göra gruppens egen film, och alltså inte en gemensam.

Sällan definieras vad som åsyftas med just delaktighet förutom själva görandet. Hur vida eleverna varit med och planera processen, om de har haft inflytande över specifika moment eller om de i en mer psykologisk bemärkelse "känt" sig delaktiga framkommer ej.

Ofta redovisas kvantitativa dimensioner i projekten. Här kan det handla om hur många filmer som producerats inom projektets ram, men det kan också handla om sammanställning av antal fortbildningsinsatser, antal läromedel i form av powerpointpresentationer som tagits fram och andra kompetenshöjande insatser som har genomförts.

I rapporternas diskussionsavsnitt är det många som också tar upp brister i projektet. Lärare tar upp problem som betygsättning och elevernas förståelse av betygskriterier. Teknikkompetens och problem med tekniken återkommer ofta. Vissa vittnar också om problem att för en liten skola i glesbygd genomföra ett projekt av detta slag. Praktiska problem kan bli oöverstigliga om hjälpen exempelvis först finns på 500 kilometers avstånd.

Ett resonemang om Filminstitutets roll och riktlinjer återkommer i ett flertal av rapporterna;

Jag tyckte arbetet var lite luddigt till en början. Det var oklart hur pengarna vi fick från Svenska filminstitutet skulle disponeras.

- Till dokumentation hur skolan i nuläget jobbar med media.
- Till insatser så skolan under projekttiden kunde jobba mer med media.
- Till både dokumentation och insatser?

Svenska Filminstitutet vill få en övergripande och ärlig bild hur skolorna i Sverige jobbar med media. Jag är inte säker att Partnerskolan, i alla fall arbetet vi gjort med skolan, ger en ärlig bild av hur skolorna i Sverige jobbar med media. Om pengarna enbart hade använts till resor, intervjuer, dokumentation och reflektionsarbete med fokus på hur skolan idag jobbar med media hade nog bilden blivit mer lik verkligheten. Men då hade projektet blivit väldigt tråkigt, för alla, speciellt för eleverna.

### **Några avslutande citat som beskriver rapporternas form och innehåll**

Exemplen ovan ger en bild av rapporterna i stort. Materialet är dock ganska litet, sexton skolor, och det är därför svårt att ge en generell beskrivning av rapporterna.

Rapporter som har en mer reflekterande än redovisande karaktär förekommer. Även i dessa fall redovisas en metod, i exemplet nedan handlar det om "djupläsning" av text och film. I just den rapport som här citeras finns dock en mer systematiserad dokumentation av en lärprocess. Bilder med elevers kommentarer i böcker redovisas samt elevernas kommentarer om erfarenhe-

ten att djupläsa en text presenteras. Materialet diskuteras därefter i en slutdiskussion där lärarna pekar ut möjligheter och begränsningar i metoden.

Eleverna har blivit väldigt uthålliga och duktiga på att reflektera och uttrycka sina tankar kring sina arbeten och upplevelser. De har ännu en bit kvar när det gäller produktionen av egna berättelser såväl i skrivna texter som i filmade. De har fått syn på att professionella författare ständigt gör medvetna val av ord och bild men lyckas ännu inte härma tekniken. I elevernas diskussioner märker vi att de ägnar tid åt miljö- och personbeskrivningar men detta tenderar att falla bort under skapandeprocessen. Själva händelseförloppet blir det centrala i deras slutprodukter med väldigt lite utrymme för miljöbeskrivningar och stämningar.

Dessa reflektioner ställs också i relation till det syfte och frågeställningar som de formulerat i inledningen av rapporten.

- Att utforska om barnens förmåga att uppfatta nyanserna i skriven text och film ökar.
- Att skapa nyfikenhet kring olika uttryckssätt och att eleverna skall bli förtrogna med olika uttrycksformer och medvetna om skillnader och likheter mellan dem.
- Stimulera barnens förmåga att tillägna sig/skapa text genom att kombinera olika delar inom det vidgade textbegreppet.

Kontakter med lärarutbildningar är mer sällan rapporterade men dyker upp i några av rapporterna.

#### Kapitel 4: Resultat: Vad är det som redovisas?

När rapporterna ställs i relation till de riktlinjer som i Filminstitutets PM beskriver partnerskolornas och resurscentras åtagande, samt till den teoretiska ram som skrivs fram i kapitel två finns ett antal centrala och divergerade tendenser mellan riktlinjer, mål och utfall.

Väldigt få av partnerskolorna har genomfört ett dokumentationsprojekt i den bemärkelse som åsyftats och som beskrivits i kapitel två. I vissa fall redovisas även en skeptisk inställning till dokumentation av detta slag. Skulle detta genomföras, skriver man, skulle projektet "blivit väldigt tråkigt, speciellt för eleverna". Poängen är dock att pengarna har tilldelats med sikte att utveckla pedagogernas och lärares arbete, det är så tillvida inget verksamhetsstöd för undervisning som ska stödja eleverna.

På samma sätt är det väldigt få rapporter som redovisar några frågeställningar med avseende på den didaktiska verksamheten. Frågor som; Vad kännetecknar den dokumenterade läroprocessen? Vilka förändringar hos eleverna och pedagoger kan registreras? Vilka brister i den pedagogiska processen synliggörs? Vilka åtgärder kan vidtas för att stärka lärandet?, finns i princip inte rapporterna. Frågeställningar är ett centralt verktyg för den typ av problematisering som beskrivs i kapitel två. Att i allmänna ordalag referera att elever och lärare är nöjda är inte en problematisering på den nivå som pedagogisk dokumentation tar sikte på.

En utvärdering är avhängig av de frågor som initialt ställs i projektet. På något sätt ska det fenomen man ville ha mer kunskap om formuleras i en fråga. Därefter ska frågan på något sätt besvaras. Denna vedertagna redovisningsmodell har använts i väldigt få rapporter.

När det gäller dokumentation i skolan finns på ett grundläggande plan två nivåer som kan utvärderas. Det ena är en pedagogisk/didaktisk dimension. Uppnåddes de pedagogiska målen? Har eleverna tillägnat sig de kunskaper vi tänkt med de metoder vi använt? Vilka moment fungerade och vilka föll ur ramen? Rapporterna besvarar denna typ av frågor mer eller mindre frekvent, men i diskussionen relateras inte detta till läroprocesser där medier *inte* använts. Är mediearbete bättre än någon annan typ av läroprocess? Hur är den i så fall det?

När det gäller den andra nivån är det själva dokumentationen som är i centrum. Fick vi genom metoden reda på det vi ville ha reda på? Vilka moment i dokumentationen var svår/lätt att genomföra? Vilken typ av kunskap kan metoden ge? Kommentarer och reflektioner om denna nivå saknas i rapporterna. Att konstatera att IT-kompetensen haltar eller att projektet i en svepande formulering "har varit inspirerande" kan självklart stärka pedagoger självförtroende och öka viljan att arbeta vidare. Men det ökar inte pedagogernas kunskaper om hur barn och pedagoger söker och konstruerar kunskap i det specifika sammanhanget, inte heller ökar det förståelsen för den didaktiska verksamheten bland pedagogerna.

I många rapporter dras ofta slutsatsen att projektet var roligt eller givande, ibland trögt och svårt. Även här behöver så gott som varje projekt borra mer i frågeställningarna och sätta mediearbetet i relation till andra processer i skolan. Vad är fördelen och vad är nackdelen? Vad gagnas och vad negligeras i ett mer systematiskt filmarbete i skolan? Hur stödjer man som pedagog de dimensioner som faller bort i mediearbete? Är mediearbete av det slag som redovisa alltid tillämpligt eller kräver det en viss mognadsgrad bland elever eller i elevgrupper? Emsheimer menar, som påpekats, att tolkningsakten ska ge en mångfald av perspektiv och dimensioner vilket innebär "att man aldrig stannar för den första lösningen utan ständigt söker vidare efter fler möjligheter till förståelse (Emsheimer, Hansson, Koppfeldt, 2005). Här finns fortfarande ett arbete att göra inom varje projekt.

Många lyfter fram mediearbete som en metod, i vissa fall menar man att mediearbete kan omdana alla ämnen i skolan. En kritisk och mer systematisk granskning av begreppet metod/moment i relation till specifika ämnen såväl som i relation till medier kan dock ge perspektiv på denna utgångspunkt.

Ingrid Carlgren, professor i pedagogik tecknar i boken *Lärare av imorgon*, (Marton/Carlgren 2003) lärares professionaliseringshistoria. Jakten på metoden tar i hennes beskrivning fart under 50-talet jämsides med den sociala ingenjörssandan. Metoden är då själva lösningen på alla pedagogiska problem, något som automatiskt leder till de bästa inlärningsresultaten oberoende av elevgrupper, lärare och innehåll. Idag är bilden en annan. Metoder behövs, men för att kunna möta en alltmer varierad och föränderlig verklighet måste eleverna också möta alltmer varierade betingelser för lärandet i skolan. " ...det kan inte åstadkommas med hjälp av fasta metodalternativ. Det förutsätter förmåga till flexibelt handlande med utgångspunkt i insikter i det professionella objektet" (Marton/Carlgren 2003). Med denna insikt förändras också de grundläggande frågorna för lärarna, det vill säga själva kunskapsobjektet förskjuts. Istället för att fråga "Hur ska jag lära ut alfabetet?" eller "hur ska eleverna förstå dramaturgiens olika delar?" bör frågan istället vara "Vad innebär det att behärska alfabetet?" och "Vad innebär det att kunna dramaturgi?"

I bägge dessa exempel är det lätt att se en ganska dramatisk förändring över en så pass kort tid som tio-femton år. Då, 1994 var det fortfarande viktigt att kunna alfabetet i så att säga rätt ordning, för att exempelvis kunna slå i en telefonkatalog. Idag finns inga telefonkataloger och det räcker med att knappa in ett namn i ett sökfält så får man både adress, telefonnummer, kartposition och mycket mer än så (Selander 2008). På samma sätt har synen på dramaturgi förändrats. I början av 80-talet fanns det knappt ens som ämne på de konstnärliga högskolorna men efter en introduktion av bland annat John Ols-son i ett antal skrifter (se ex. Ord och bild, 1980) förändrades inställningen. Idag är dramaturgi ett begrepp som letat sig långt ner i åldrarna och in i en mängd olika branscher och kunskapsfält.

Denna typ av problematisering av begrepp och frågor saknas i rapporteringarna. Det är en brist som gör det svårt att verifiera påståendet om att mediearbete är en metod som kan användas i alla ämnen. Det blir också svårt att föra vidare den kunskap som faktiskt har genererats i projekten, utan denna typ av perspektivering.

I rapporterna saknas därutöver ett utvecklat och konsekvent använt språk, rutiner och metoder för dokumentation. Detta gäller även dimensionen som handlar om att ge eleven kunskaper om inflytande över det egna lärande och stärka eleven och föräldrarnas delaktighet i planering av lärandet. Reflektioner kring delaktighet och inflytande förekommer men de är ofta mycket svepan- de. Hur delaktighet kopplas till andra insatser i detta område, exempelvis skol- och elevråd, redovisas inte.

Avslutningsvis är det många som har haft svårt att implementera de riktlinjer kring dokumentation så som den beskrivits av Filminstitutet. Det är många gånger otydligt vem som har rapporterat, resurscentret, skolan eller bägge parter. En konsekvent disposition och struktur saknas i många rapporter och en mer enhetlig disposition skulle ge fler möjligheter till värdering av projek- ten. Det är också svårt att urskilja vad som är projektarbete finansierat av Filminstitutet och vad som är reguljär undervisning.

## Kapitel 5: Diskussion och en blick framåt

De estetiska ämnena och den estetiska dimensionen i svensk skola har på senare år trängts tillbaka i en politisk skoldebatt som fokuserat på elevers resultat, i synnerhet resultat i matematik, svenska och engelska. Från politiskt håll har krav om bättre uppföljning, och koncentration på det man kallar basfärdigheter och kunskap blivit allt fler. Denna diskussion, som ibland beskrivits som en kamp mellan en flumskola och kunskapsskola, medför stora konsekvenser för de estetiska ämnena och den estetiska dimensionen i skolan. I det aktuella förslaget till en ny gymnasieskola Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola (SOU 2008:27), stryks estetik som ett obligatoriskt ämne. I grundskolan marginaliseras det vidgade textbegreppet till förmån för en mer traditionell syn på kunskap och dess uttryck. Detta sker samtidigt som hela samhället alltmer estetiseras och där mångfalden av uttryck för kunskap och mänskligt vetande blir allt vidare (Thavenius 2001).

I ljuset av denna situation har medie- och filmundervisning en central och viktig roll i skolan. Samtidigt behövs insatser som på olika sätt beskriver nyttan med dessa läroprocesser. Medan exempelvis Kulturrådets initiativ Ska-pande skola fokuserar på att producera undervisande verksamhet har Filminstitutet i detta projekt försökt ta ett steg tillbaka och ställt ett antal viktiga frågor. Vad gör vi i medie- och filmarbetet i skolan? Varför? Vilket är bidraget? Med tanke på det stora behovet av att beskriva och värdera estetiska praktiker i skolan och med tanken på hur skoldebatten förs, kan initiativet från Filminstitutet inte överskattas.

Denna rapport pekar samtidigt på ett antal brister i projektet. Filminstitutets riktlinjer är vaga och det har varit svårt att tolka intentionerna på skolorna och på regionala resurscentra. Erfarenheten av dokumentation i skolan är ofta ganska blygsam och kunskapen om hur en sådan kan åstadkommas har sina brister. Misslyckande är kanske den viktigaste och samtidigt den mest intressanta källan till kunskap. I skolornas rapporter redovisas dock mest ljusa bilder av mediarbete i skolan. Det kan tolkas som att det finns ett stort behov av att legitimera medieintresserade lärares position i skolan.

Jag hoppas att Filminstitutet på alla vis fortsätter med dokumentationsprojekt och i det även erbjuder partnerskolor och resurscentra utbildningsinsatser för att de bättre kan fullfölja ett dokumentationsuppdrag. I längden är det denna typ av verksamhet som kan stärka och utveckla de estetiska läroprocesserna i den svenska skolan. Att enbart stödja undervisande verksamhet och produktion blir i längden improduktiv och dränerar kunskapen i området.

## Litteratur

Carlgren, Ingrid, Marton, Ference *Lärare av imorgon* (2003) Kristianstad: Lärarförbundets Förlag

Emsheimer, Peter, Hansson, Hasse, Koppfeldt, Thomas (2005) *Den svårfångade reflektionen* Lund: Studentlitteratur

Lenz Taguchi, Hillevi *Varför pedagogisk dokumentation* (1997) Stockholm: HLS Förlag

Ord och bild (1980) Nr 6-7 *Film: Språk och Ideologi*

Skolverket *Framtidsvägen – en reformerad gymnasieskola Betänkande av gymnasieutredningen* (2008) SOU 2008-27 Stockholm: Fritzes

Skolverket *Lpo94 SKOLFS 1994/ SKOLFS 2006:23* (2009) Ödeshög: Fritzes

Skolverket *Allmänna råd för kvalitetsredovisning Dnr 61-2006:551* (2006)

Selander, Staffan Rostwall Anna-Lena *Design för lärande* (2008) Stockholm: Nordstedt akademiska förlag

Thavenius, Jan *Det oavslutade och andra essäer om estetik* (2001) Stockholm/Stehag: Symposion

Wehner-Godée, Christina *Att fånga lärandet. Pedagogisk dokumentation med hjälp av olika medier* (2000) Uppsala: Liber AB

Zetterström, Agneta *IUP och skolutveckling. Individuella utvecklingsplaner som verktyg för skolans och förskolans förbättringsarbete* (2006) Malmö: Gleerups Utbildning AB

### Otryckta källor

Bilder och dokumentationsmaterial från förskolan Skatan i Stockholm är publicerade med förskolans och målsmans tillåtelse.