

KIRSTEN DROTNER OG HEIDI PHILIPSEN

UDVIKLING AF TVÆRFAGLIG FILMPÆDAGOGIK: KREATIVITET, KREATION OG KOLLABORATION



KULTURREGION FYN

INDHOLD

1

UNDERSØGELSENS HOVEDRESULTATER OG ANBEFALINGER 3

Hovedresultater
Generelle anbefalinger
Specifikke anbefalinger

2

UNDERSØGELSENS BAGGRUND OG FORMÅL 11

3

UNDERSØGELSENS METODE OG ANALYTISKE FOKUS 16

Undersøgelsens analytiske fokus
Rapportens analytiske dimensioner og opbygning

4

FILMPÆDAGOGIKKENS ORGANISATORISKE DIMENSION 24

Forskelle mellem de to produktionsrunder
Fleksibel organisering
Teknisk organisering
Tværfaglighed
Opsummering
Anbefalinger

5

FILMPÆDAGOGIKKENS SOCIALE DIMENSION 44

Indbyrdes kommunikation
Sociale kompetencer
Inklusionspotentiale
At skabe flow
Samarbejde fremmes
Opsummering
Anbefalinger

6

FILMPÆDAGOGIKKENS DIDAKTISKE DIMENSION 64

Didaktisk stilladsering
Didaktiske mål
Didaktisk praksis
Didaktik og kompetencemål
Didaktisk organisering og ledelse
Opsummering
Anbefalinger

7

FILMPÆDAGOGIKKENS INDHOLDSMÆSSIGE DIMENSION 80

Anvendelse af fagbegreber
Elevrefleksioner
Opsummering
Anbefalinger

8

SAMLET OPSUMMERING OG KONKLUSIONER 88

REFERENCER 94

**Udvikling af tværfaglig
filmpædagogik:
kreativitet, kreation
og kollaboration**

UDGIVET AF
Kulturregion Fyn

Udviklingsprojektet "Film som praktisk-musik faglighed" er del af projektet "Film for børn og unge" under Kulturregion Fyns indsatsområde "Fyn er Film" i den fynske kulturaftale 2015-18.

Filmprofilskolerne, der deltager i projektet er: Birkhovedskolen (Nyborg Kommune), Humble Skole (Langeland Kommune), Højby Skole (Odense Kommune), Højmeskolen (Odense Kommune), Haahrs Skole (Svendborg Kommune), Munkebo Skole (Kerteminde Kommune), Otterup Realskole (Nordfyns Kommune), Tallerupskolen (Assens Kommune), Tingagerskolen (Faaborg-Midtfyn Kommune), Øhavsskolen (Faaborg-Midtfyn Kommune) og Ørstedsskolen (Langeland Kommune). Skolernes navne er anonymiserede i selve rapporten.

Læs mere på projektets web:
www.filmportalfyn.dk

FORFATTERE
Kirsten Drotner
og Heidi Philipsen

© Ophavsretten til denne publikation
tilhører forfatterne og Kulturregion Fyn

Denne publikation kan frit citeres
med tydelig angivelse af kilden.
Skrifter, der omtaler, anmelder, hen-
viser til eller gengiver denne publikation,
bedes sendt til udgiverne.

Kontakt
Kirsten Drotner: drotner@sdu.dk
Heidi Philipsen: heidij@sdu.dk

REDAKTION
Ditte Mejlhede og Anne Bertram

GRAFISK DESIGN
Sille Lisby, Tegnestuen1.dk

FOTOS
Thomas Jessen,
www.thomasjessen.dk
+ privatfotos

ISBN 978-87-93496-07-1





1 UNDERSØGELSENS HOVEDRESULTATER OG ANBEFALINGER

HOVEDRESULTATER

- Filmprojektet har skabt en dokumentérbar opkvalificering af regionens filmpædagogiske praksis og kapacitetsopbygning.
- Filmprojektet har skabt en markant kvalitetsudvikling af de involverede læreres faglige kompetencer i forhold til centrale dimensioner af filmproduktion.
- Filmprojektet har skabt en begyndende udvikling af tværfagligt pædagogisk samarbejde mellem de involverede fag: dansk, musik og billedkunst.
- Filmprojektet har skabt en betydelig kompetenceudvikling af de involverede elever i forhold til væsentlige dimensioner af filmproduktion.
- Filmprojektet rummer vigtige potentialer til en bredere udvikling af læreres kompetencer til at lede kreative læreprocesser, der kan føre til innovation.
- Den faglige kvalitetsudvikling for lærerne er ikke sikret kontinuitet indholdsmæssigt eller organisatorisk i forhold til integration af film- og mediekompetencer i grundskolen.
- Kompetenceudviklingen hos eleverne er kortvarig og er ikke sikret integration i forhold til den daglige undervisning eller til andre fag.



GENERELLE ANBEFALINGER

- Kulturregion Fyn bør fortsætte Filmprojektet som efteruddannelse af grundskolelærere gennem brug af professionelle filmfolk med henblik på, at lærerne i deres pædagogiske praksis kan opfylde grundskolens kompetence- og trinmål for it og digitale medier.
- Ledelsen på de involverede skoler bør tydeligt markere opbakning til efteruddannelsen i forhold til alle undervisere og bør sikres tilstrækkelige faglige, tidsmæssige og tekniske ressourcer til forløbene.
- Projektleder af Filmprojektet kan med fordel opdele efteruddannelsen af grundskolelærere i to former for grundforløb, som omfatter alle dele af filmproduktion og er for lærere uden megen mediepædagogisk erfaring: Enkeltfaglige grundforløb og tværfaglige grundforløb. Opdelingen tager sigte på at styrke fagfaglige kompetencer på området som afsæt for egentlig tværfaglig filmpædagogisk udvikling.
- Kulturregion Fyn bør sikre, at filmprojektets grundforløb suppleres af mindre specialforløb for lærere med nogen mediepædagogisk erfaring og med fokus på enkeltelementer af filmfaglig produktion med henblik på at sikre kontinuitet af lærernes kompetenceudvikling på området og realisme i forhold til skolernes eksisterende organisering.
- Projektleder af Filmprojektets grundforløb bør sikre, at forløbet inddrager undervisning i ledelse af kreative læreprocesser.
- Kulturregion Fyn bør satse på at udvikle organisatoriske partnerskaber, så Filmprojektets tilbud udvikles til et landsdækkende efteruddannelsesstilbud for grundskolelærere med henblik på at sikre og styrke elevernes digitale dannelse og udvikle deres film- og mediekompetencer.

SPECIFIKKE ANBEFALINGER

- UNDERSØGELSENS HOVEDRESULTATER OG ANBEFALINGER

Filmpædagogikkens organisatoriske dimension

- Produktionsforløbene fungerer bedst som tværfaglig proces, når der er tre lærere (musik, dansk, billedkunst) til stede på en gang, og når alle lærerne har været på et grundkursus i filmproduktion.
- Produktionsforløb bør organiseres tydeligt og realistisk med henblik på at håndtere uforudsigeligheden i den kreative proces.
- Produktionsforløb af kortfilm, bør maksimalt omfatte 35 elever med henblik på at sikre optimal læring af det faglige indhold.
- Produktionsforløb med fokus på delelementer af en kortfilm kan omfatte mere end 35 elever.
- Hvis målet er at skabe en kortfilm, bør tre dage afsættes. Ved mindre dele af forløb kan færre dage og lærere dække behovet.
- Alle fagligheder bør indgå på samme tid i fælles produktionsforløb med henblik på at udvikle egentlig tværfaglighed; og lærerne bør gives tid sammen til at udvikle sig tværfagligt.
- Lærerne bør gives og afsætte tid til koordinering inden forløbet.
- Lærerne bør i deres planlægning medtænke kompetence- og trinmål for klasserne.
- Lærerne anbefales at møde 30 minutter før, en dags forløb starter, for at reorganisere i forhold til uforudsete ændringer (evt. sammen med et medlem fra taskforcen).
- Lærerne anbefales at retningsfastholde eleverne i forhold til de planer, der er lagt for dem.
- Lærerne anbefales at demonstrere for eleverne med konkrete eksempler, hvordan en løsning kan findes, når problemer opstår.
- Ansvar for teknikken bør placeres ét sted, fx hos skolens pædagogiske ressourcecenter.
- Kun lærere, som har været på grundkursus i filmproduktion, bør have ansvar for at organisere og afvikle produktionsforløb i klasserne.

Lærerne bør præcisere gruppernes
indbyrdes rollefordeling



FILMPÆDAGOGIKKENS SOCIALE DIMENSION

- Ledelsen på de involverede skoler bør tydeligt markere opbakning til efteruddannelsen i forhold til alle skolens undervisere med henblik på at sikre social anerkendelse og faglig videndeling mellem alle kolleger.
- Lærerne bør på forhånd sammensætte elevgrupper à to-seks elever ud fra filmfaglige kriterier, ikke pædagogiske eller sociale hensyn.
- Lærerne bør præcisere gruppernes indbyrdes rollefordeling i forhold til filmproduktionens fagfelter (fx instruktør, fotograf, producer, produktionsdesigner, tonemester). De ældste elever kan med fordel selv foreslå rollefordeling. Skift evt. roller undervejs, hvis eleverne ønsker at prøve flere roller.
- Lærerne bør anvende og fastholde en tydelig institutionel organisering og stilladsering, idet den smitter af på gruppernes velbefindende og motivation.
- Lærerne kan med fordel benytte tiltag, der fordrer, at eleverne støtter hinanden i grupper (gruppestilladsering), fx ved at de skal give hinanden feedback eller videndele med hinanden.
- Lærerne og taskforcen kan med fordel fremhæve, at filmproduktion levner rum for at turde eksperimentere og ikke være bange for at 'fejle', idet sådanne forløb ikke rummer faste løsninger.

FILMPÆDAGOGIKKENS DIDAKTISKE DIMENSION

- **Overordnet didaktisk tilgang**
 - Projektledere bør fastholde en tæt kobling mellem teori og praksis og fastholde produktionsorienteret gruppearbejde.
 - Projektledere kan med fordel forlænge de forberedende lærerkurser inkl. lærernes produktion af film. Den forlængelse anbefales, både hvis kursusformålet er at lære at skabe færdige kortfilm i et samlet produktionsforløb, og hvis kursusformålet er at lære om dele af filmforløb.
- **Didaktisk stilladsering af målet med produktionerne**
 - Projektledere bør klargøre, hvorvidt målet med elevproduktionerne er færdige produkter i et samlet produktionsforløb, eller om målet er læreprocessen i sig selv, evt. med fokus på bestemte produktionselementer.
- **Didaktisk stilladsering af produktionsprocessen**
 - Taskforce og lærere bør fastholde og udbygge stilladsering i forhold til indhold (fx tema, antal locations, karakterer, replikker), tid og rum og klargøre formålet med stilladseringen.
 - Taskforcen bør styrke lærernes viden om produktionsforløbene som kreative processer og give dem redskaber til at håndtere processernes faser inkl. de pædagogiske kriser, som opstår undervejs.
- **Didaktisk tilrettelæggelse og realisering i forhold til fagene og deres kompetence- og trinmål**
 - Projektledere bør sørge for at fastholde tværfagligt samarbejde i konkrete produktionsforløb og i forhold til bestemte temaer.
 - Projektledere bør klargøre produktionselementers relation til de enkelte fags kompetence- og trinmål.
 - Lærerne bør operationalisere relationen i forhold til de enkelte fags kompetence- og trinmål og synliggøre denne relation undervejs.
 - Lærerne bør arbejde med at integrere de involverede fags kompetence- og trinmål i forhold til konkrete produktionselementer – og til en samlet produktionsproces.
- **Den pædagogiske organisering af produktionsprocesserne**
 - Taskforce og lærere bør fastholde sidemandsoplæring og gruppearbejde som didaktiske tilgange.
 - Lærerne bør fastholde inddeling af elevgrupper baseret på især produktionsmæssige funktioner.
 - Lærerne bør udnytte elev-til-elev tilgange, hvor det er muligt.
- **Ledelsen af den pædagogiske proces**
 - Projektleder bør fastholde, at en lærer følger samme elevgruppe med henblik på at øge elevernes refleksion i den kreative proces. Dette valg er især betydningsfuldt, hvis målet er produktion af kortfilm.
 - Lærerne bør fastholde, at de står for inddeling af elevgrupper med henblik på at styrke elevernes forståelse for produktionsmæssige funktioner og arbejdsdelinger.

A photograph showing two children at a wooden table. A girl with blonde hair, wearing a dark blue long-sleeved shirt with white stars, is leaning over the table and pointing at a tablet. A boy with brown hair, wearing a grey shirt, is sitting at the table looking at the tablet. The tablet displays a colorful scene with a red background and various objects. On the table, there are some wooden blocks and a small green toy. In the background, there is a red backdrop with a yellow sun and some black shapes.

Brobygningen mellem elevernes hverdagssprog og det faglige filmsprog bør styrkes

FILMPÆDAGOGIKKENS INDHOLDSMÆSSIGE DIMENSION

- Projektledere bør fastholde en bred definition af mediepædagogikkens indholdsdimension, så den strukturelt omfatter både et medie- og et brugerperspektiv, og så produktionsprocessen vægter både konkrete tegnredskaber og symbolske udtryk.
- Taskforcen bør i efteruddannelsesforløb, der omfatter alle dele af en filmproduktion, styrke lærernes viden om indholdssidens medieperspektiv og processens brug af konkrete tegnredskaber.
- Taskforcen kan i efteruddannelsesforløb, der omfatter alle dele af en filmproduktion, med fordel styrke undervisning i lydsidens betydning for et samlet resultat.
- Taskforcen og lærerne bør fastholde en praksisnær anvendelse af faglige grundbegreber fra alle relevante fagområder med henblik på at udvikle tværfaglig begrebsudvikling.
- Taskforcen kan med fordel give lærerne indsigt i, hvordan filmproduktionsforløb takles som forløb med momenter af eksperimenter og uforudsigelighed.
- Lærerne bør integrere faglige grundbegreber i deres undervisning med henblik på at styrke elevernes digitale kompetenceudvikling.
- Lærerne bør øge deres brobygning mellem elevernes hverdagssprog og fagligt film-sprog med henblik på at styrke elevernes digitale dannelse.
- Skolernes ledelse bør fastholde god tid til præ- og postproduktion for elevforløb, der omfatter alle dele af en filmproduktion, med henblik på at styrke elevernes refleksive læring i og om produktionerne.

“ *Filmprojektets
undervisningsforløb
er øvelser i en særlig
form for produktiv
læring, nemlig kreativ,
multimodal og digital
betydningsproduktion.*



2 UNDERSØGELSENS BAGGRUND OG FORMÅL

Institut for Kulturvidenskaber, Syddansk Universitet, har i efteråret 2015 og foråret 2016 udført følgeforskning af projektet 'Film som praktisk-musisk faglighed' – i nærværende rapport kaldet *Filmprojektet*. Projektet har overordnet til *formål* at udvikle 'tværfaglige film-undervisningsforløb, -materialer og guidelines til lærerne i fagene dansk, musik og billedkunst og valgfagene drama, billedkunst, musik og filmkundskab/medier' (Film for børn og unge, u.å) med henblik på at udvikle filmpædagogik i grundskolen.

Projektet har specifikt fokus på efteruddannelse af grundskolens lærere på 11 udvalgte skoler i Kulturregion Fyn, såkaldt *filmprofilskoler*, hvor man i særlig grad arbejder på at kvalitetsudvikle filmpædagogik. Fra disse skoler har udvalgte faglærere i dansk, billedkunst og musik deltaget i et kursus med en gruppe filmprofessionelle, kaldet *taskforcen*, som har trænet lærerne i grundlæggende faglige kompetencer, der skal til for at skabe en film. Efterfølgende har lærerne undervist i tværfaglige filmproduktionsforløb på deres skole bistået af medlemmer fra taskforcen. Projektet udgør en del af indsatsområdet 'Fyn er film', der indgår i Kulturregion Fyns kulturaftale 2015-18 med ni kommuner i regionen. Projektet har endvidere modtaget støtte via Undervisningsministeriet og Det Danske Filminstitut.

Denne rapport er udarbejdet af professor Kirsten Drotner og lektor Heidi Philipsen på baggrund af dataindsamling og -analyser foretaget i efteråret 2015 og foråret 2016. I efteråret 2015 deltog lektor Lotte Nyboe i arbejdet. Dataindsamling er primært foretaget af cand.mag. Sofie Carlsen og cand.mag. Ann-Alicia Ilkov.

“At producere film udgør en afgørende adgangsvej til at opøve både digital dannelse og medie- og informationskompetence, fordi film i en vis forstand er multimedierne mor.”

På basis af filmprojektet har følgeforskningen til *formål* at bidrage til at kvalitetsudvikle tværfaglig efteruddannelse af grundskolens lærere i filmpædagogisk produktion. En sådan pædagogisk praksis er afgørende for, at eleverne styrker såkaldt *produktiv læring*, der anses for central i fremtidens uddannelser (Anderson 2008, Dede 2010). Produktiv læring har, som navnet antyder, fokus på, at eleverne lærer at skabe ny viden, nye indsigter og erfaringer. Den slags læring står i modsætning til reproduktiv læring, der lægger vægt på at videreføre eksisterende viden, indsigter og erfaringer. Hvis en elev eksempelvis kan gengive indholdet korrekt i en lærebog om et bestemt emne, trænes reproduktiv læring.

Centralt i produktiv læring står evnen til at skabe ny betydning, der kan forstås af andre, ved at bearbejde *tegn*: Ord, lyde, tekst, tal, faste og levende billeder. Disse tegn skabes i stigende grad ved hjælp af medier, der enten er født digitale (computer, internet, mobiltelefoner, tablets) eller kan gøres digitale (aviser, bøger, blade, radio, tv, film). På disse medier blandes fx ord, lyde og billeder i stigende grad - tegnene bliver multimodale. Filmprojektets produktionsforløb er øvelser i en særlig form for produktiv læring, nemlig *kreativ, multimodal og digital betydningsproduktion*.

Digital betydningsproduktion og -kommunikation anses for øverste trin i den digitale mulighedsstige (*ladder of opportunities*), mens adgang til digitale medier anses som den grundlæggende og enkleste dimension (Hasebrink mfl. 2011: 27). Digital produktion og kommunikation er således den vigtigste og vanskeligste dimension i udviklingen af digital dannelse og digitale medie- og informationskompetencer. *Digital dannelse* omfatter evnen til at kunne bruge film og andre medier til at kunne udtrykke og forstå sig selv i forhold til andre og handle i forhold til den omgivende verden. *Medie- og informationskompetence* vedrører viden og færdigheder, som gør den kompetente i stand til at løse bestemte opgaver ved at få adgang til, anvende og analysere, skabe og dele medieindhold (Drotner 2016: 3). At producere film udgør en afgørende adgangsvej til at opøve både digital dannelse og medie- og informationskompetence, fordi film i en vis forstand er multimedierne mor.

Med folkeskolereformen i 2014 integreres it som del af kompetencemålene i alle fag, og digitale mediekompetencer indgår i kompetencemål for eksempelvis dansk, billedkunst og musik – de tre fag, der deltager i filmprojektet. God undervisning har en klar sammenhæng for eleverne mellem kompetencemål, didaktik og indhold, dvs. hvad man skal opnå, hvordan man skal opnå målet, og hvad man skal lære (Meyer 2005).

At omsætte kompetencemål til pædagogisk praksis på alle klassetrin udgør en central opgave for danske grundskoler i de kommende år. Følgeforskningens *overordnede fokus* er derfor at dokumentere og evaluere betydningen af systematisk, tværfaglig efteruddannelse af grundskolens lærere i filmproduktion. Undersøgelsen peger dermed også på, hvordan skabende aktiviteter i filmproduktionsforløb kan bidrage til børns og unges digitale dannelse og kompetenceudvikling, deres læring, kreativitet, sociale evner og inklusion. En sådan fagligt dokumenteret undersøgelse udgør et afgørende grundlag for at kunne kvalificere regionens filmpædagogiske praksis og kapacitetsopbygning.

Samtidig udgør undersøgelsen en vigtig empirisk basis for at udvikle nationale strategier for læreres grund- og efteruddannelse på området. På europæisk plan udgør undersøgelsen en af de mest omfattende kortlægninger af grundskolelæreres filmfaglige og filmdidaktiske læring, idet både læreres og elevers medie- og informationskompetencer generelt styrkes mere af aktører uden for – end i skolen (Matovi mfl. in press).

Filmprojektet har i alt omfattet 11 filmprofilskoler, 1.000 elever og 64 lærere. I undersøgelsen indgår i alt ti af de 11 filmprofilskoler - fem i efteråret 2015 og andre fem i foråret 2016 - 684 elever og 41 lærere. I efteråret 2015 omfattede undersøgelsen syv produktionsforløb med i alt 384 elever og 23 lærere, mens undersøgelsen i foråret 2016 omfattede seks produktionsforløb med i alt 300 elever og 18 lærere. Forløbene omfattede elever i indskoling (0.-3. klasse), mellemtrin (4.-6. klasse) og udskoling (7.-10. klasse), mens lærerne, jvf. projektets formål, kom fra henholdsvis dansk, musik, billedkunst og valgfag som musik, billedkunst, drama og film/medier. På hver filmprofilskole var intentionen, at der skulle deltage tre-fire lærere pr. klassetrin (indskoling og mellemtrin: to dansklærere, en musiklærer og en billedkunstlærer; overbygning: en dansk- eller film lærer, en musiklærer, en dramalærer og/eller en billedkunstlærer - valgfag). Hertil kommer otte medlemmer fra den filmprofessionelle taskforce, som har haft følgende funktioner: Animation, manuskript, instruktion/skuespil, scenografi, fotografi, musik, lyd og klipning. Taskforcen har afholdt i alt to gange tre kurser, to kurser for deltagende lærere på hvert trin, og de har udarbejdet kursusmateriale. Taskforcen har herigennem trænet lærerne i grundlæggende faglige kompetencer, som skal til for at kunne skabe en film. I efteråret varede undervisningen på de enkelte skoler en dag i indskolingen, to dage på mellemtrinnet og tre dage i udskolingen. I foråret var der mere tid: To dage i indskolingen (animationsfilm) og tre dage på mellemtrinnet og i udskolingen (realfilm). Endvidere er der afholdt møder til koordinering, justering og evaluering.

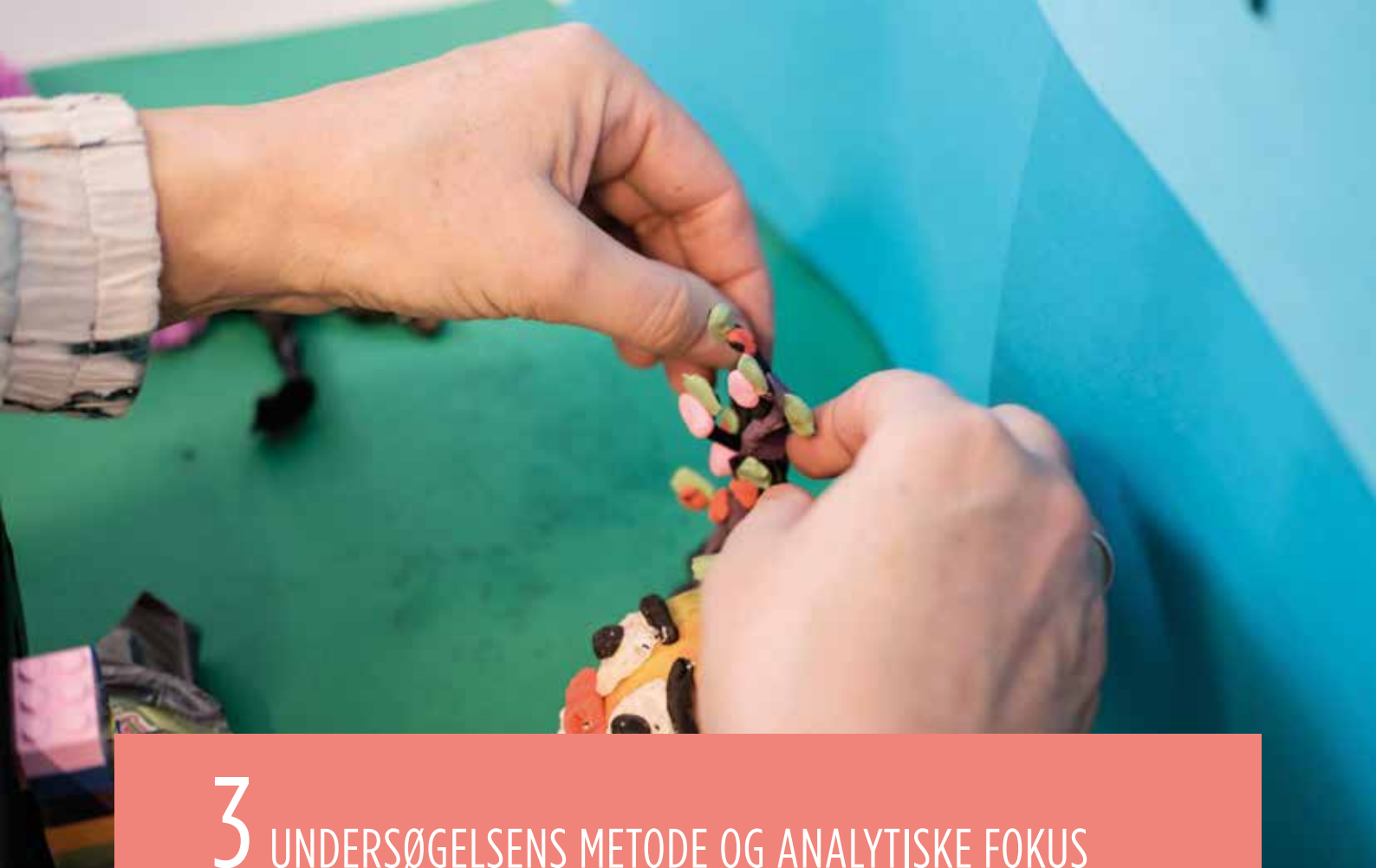
“På europæisk plan udgør undersøgelsen en af de mest omfattende kortlægninger af grundskolelæreres filmfaglige og filmdidaktiske læring.”



Et af målene i projektet var, at eleverne lavede deres egne kortfilm og viste dem til hinanden



“ *Vekselvirkningen mellem
divergent og konvergent
tænkning er en
grundlæggende ressource
i kreative processer.*



3 UNDERSØGELSENS METODE OG ANALYTISKE FOKUS

Undersøgelsen har som nævnt fokus på efteruddannelse af grundskolens lærere i tværfaglig filmpædagogisk praksis. Konkret har forskningen vægtet at undersøge lærernes læreprocesser i de filmiske produktionsforløb, hvor de efter endt kursus underviser elever bistået af medlemmer af taskforcen. Data er skabt ved hjælp af kvantitative og kvalitative tilgange. Alle lærere, pædagoger og taskforcemedlemmer, som deltog i følgeforskningens produktionsforløb, har haft mulighed for at udfylde et spørgeskema, der har fokus på en kvantitativ evaluering af produktionsforløbene. Skemaerne blev udfyldt umiddelbart efter, at forløbene blev afsluttet. I efteråret 2015 deltog 12 lærere og 8 medlemmer af taskforcen. Ét taskforcemedlem deltog ikke med en besvarelse. I foråret 2016 deltog 11 lærere og 19 medlemmer af taskforcen. Her besvarede et taskforcemedlem og to lærere ikke skemaet. Grundet det begrænsede datagrundlag skal procentsatser i rapporten betragtes som tentative: De er udtryk for tendenser, og de faktiske procentsatser skal ses som udtryk herfor.

Endvidere er der foretaget en kvalitativ evaluering. Denne er primært sket via observation af produktionsforløbene i hver klasse ud fra en observationsguide med fokus på procesanalyse – dog var et par observationsforløb for et klassetrin (fx indskoling eller udskoling). Hertil kommer observation af lærerkurser og evalueringsmøder med lærere og taskforce. Observationsnoter er udskrevet og kodet som grundlag for efterfølgende analyser. Programmer for kurser, undervisning og hertilhørende undervisningsmateriale har understøttet analyserne, hvad angår faktuelle informationer.

UNDERSØGELSENS ANALYTISKE FOKUS

Undersøgelsen følger socio-kulturel læringsforskning (Rogoff 1990, Wertsch 1991). Her betones, at læring foregår i sociale læringsfællesskaber og influeres af de sociale og kulturelle sammenhænge, i hvilken læringen finder sted. Det gælder både elevers og underviseres læring. Som nævnt vedrører nærværende undersøgelse produktiv læring, nærmere bestemt kreativ, multimodal betydningsproduktion ved hjælp af digitale medier. En sådan betydningsproduktion er en fælles, kreativ proces.

“Stilladsering styrker den kreative læreproces, fordi de lærende så at sige kan frigøre al deres kreative energi på få fokuserede områder.”

I en *kreativ proces* bliver eksisterende viden og færdigheder bragt i spil på måder, som giver nyt perspektiv eller skæve vinkler på det velkendte, eller som skaber sammenhænge, man tidligere har overset. For eksempel fortælles det, at genetikeren Francis Crick og biologen James Watson kom på formen for DNA, da de i en zoologisk have så en gruppe sammenslyngede slanger i solen. Kreativitetsforskere pointerer, at sådanne indskydelser og anderledes indsigter er udtryk for såkaldt divergent tænkning (Baer 1993, Bilton 2012) - det, som populært kaldes at 'tænke ud af boksen'. I den kreative proces åbner den *divergente tænkning* for nye måder at tænke på, der bryder med det kendte. Samtidig indeholder en kreativ proces også elementer af såkaldt *konvergent tænkning*:

Her vurderer man, om ideerne kan praktiseres og bruges. Vekselvirkningen mellem divergent og konvergent tænkning er således en grundlæggende ressource i kreative processer (Bilton 2012: 6, Aronson 2010:

9). De, der indgår i kreative processer, ser nye sammenhænge, muligheder eller løsninger, og det sker ofte, fordi de er helt opslugt af processen, så de ser bort fra, hvordan tingene plejer at være, og de glemmer tid og sted. Forskere betegner denne tilstand som at være i *flow* (Csikszentmihalyi 1996: 110). Man fokuserer i *flowet* ikke på hindringer eller på, hvad der plejer at være rigtigt eller forkert, men på selve processen, som giver mening i sig selv. Denne tilstand frigiver energi til kreativ tænkning og udvikling (Philipsen 2010: 61).

Hvor kreativitet tidligere især er undersøgt som en individuel evne, især særlige grupper af for eksempel kunstnere, opfindere og forskere besidder, så undersøges kreativitet i stigende grad som en evne, alle besidder, og som udfoldes *mellem* mennesker snarere end i mennesker. Måderne, man arbejder og samarbejder på, har altså stor betydning for den kreative proces. Når det gælder filmproduktion, rummer kreative processer andet og mere end tænkning. Der er også tale om fælles, konkrete handlinger med særlige midler og mål. Handlingerne er bearbejdning af tegn, og midlerne til denne bearbejdning er digital hard- og software. Målet er digitale, multimodale betydninger, ofte i form af fortællinger, der kan deles og forstås af andre.

“Rapporten fokuserer især på lærernes læreprocesser og i anden omgang på elevernes læreprocesser, idet de to processer er undersøgt i samme forløb.”

Filmprojektets produktionsforløb er som nævnt øvelser i kreativ, multimodal og digital betydningsproduktion både for de deltagende lærere og elever. Forløbene er derfor kerneeksempler på produktiv læring. Filmprojektet giver således anledning til at undersøge kreative processer som læreprocesser. I takt med, at kreativitet i stigende grad ses som en evne, alle besidder, defineres kreativitet også som en evne, der kan opøves og næres pædagogisk. I kreativitetspædagogik er begrebet *stilladsering* (*scaffolding*) centralt (Wood, Bruner & Ross 1976). Begrebet dækker, at andre rammesætter og tilrettelægger læreprocesser, så de lærende støttes og motiveres til at gå ud over egne grænser og ikke mister modet ved at komme uden for det vante. Formålet med stilladsering er således ofte at optimere den kreative proces som en læreproces, så man også når resultater. Stilladsering styrker den kreative læreproces, fordi de lærende så at sige kan frigøre al deres kreative energi på få fokuserede områder (Philipsen 2005, 2010).



I filmproduktion løser eleverne mange problemer på en eksperimenterende måde

I filmprojektet har stilladsering vist sig at spille en vigtig rolle i forhold til lærernes læreproces, som er fokus i undersøgelsen her, og i forhold til elevernes læreproces som også inddrages i det følgende. Derfor beskrives nærmere *seks forskellige typer stilladsering*, som læreren kan anvende til at underbygge elevernes læring enten hver for sig eller sammen (Wood, Bruner & Ross 1976: 98):

- 1) Rekruttering (*recruitment*), dvs. at læreren støtter ved at mobilisere de lærendes interesse i og overholdelse af opgavens krav. Desuden virker det støttende at rekruttere det rette hold og sætte en velfungerende gruppe.
- 2) Reducering af frihedsgrader (*reduction in degrees of freedom*), dvs. at læreren foretager en 'forenkling' af opgaven ved fx at reducere antallet af måder, opgaven kan løses på.
- 3) Retningsfastholdelse (*direction maintenance*), dvs. at læreren støtter de lærende ved at holde dem på sporet af opgaven og markere, hvis de er på vej væk fra denne.
- 4) Markering af vigtige træk (*marking of critical features*), dvs. at læreren støtter de lærende ved fx at vejlede og markere gode og mindre gode sider ved de lærendes løsninger.
- 5) Frustrationskontrol (*frustration control*), dvs. at læreren reducerer de lærendes stress og frustrationer fx ved at italesætte disse som en del af processen. Problemløsning bør være mindre stressende med en vejleder end uden.
- 6) Demonstration (*demonstration*), dvs. læreren viser de lærende et eksempel på, hvordan fx en opgavedel kan løses, hvilket kan inspirere til egne løsninger.

Når det gælder den særlige kreative læring, som filmskabelse er, kan de seks stilladseringstyper sammenfattes til tre overordnede dimensioner, nemlig *individuel stilladsering, gruppestilladsering og institutionel stilladsering* (Philipsen 2009: 150). I rapporten trækker vi især på disse tre dimensioner, men inddrager også stilladseringstyper blandt de seks beskrevne, der hyppigst optræder i materialet og har betydning for læreprocesserne, herunder bl.a. demonstration og reducere af frihedsgrader.

Rapporten fokuserer som nævnt især på lærernes læreprocesser og i anden omgang på elevernes læreprocesser, idet de to processer er undersøgt i samme forløb. Centralt i lærernes læreproces er deres samarbejde, som analyseres nærmere i kapitel 4. Man kan kort indkredse, hvad der udgør lærernes samarbejde ud fra den amerikanske kultur- og organisationsforsker Julie Thompson Kleins overblik over forholdet mellem begreberne flerfaglighed (*multidisciplinarity*), tværfaglighed (*interdisciplinarity*) og fællesfaglighed (*transdisciplinarity*) (Klein 2010: 15):

- *Flerfaglighed* defineres som en tilgang, hvor fag sideordnes. Samarbejde sker primært som arbejdsdeling med forholdsvis begrænsede relationer mellem fagene: Hvert fag præsenterer forskellige fagperspektiver på det samme emne.
- *Tværfaglighed* defineres ved en højere grad af integration og interaktion mellem fagene, som komplementerer hinanden i faglige løsninger.

- *Fællesfaglighed* defineres som en tilgang, hvor de enkelte fags rammeforståelser og grundbegreber overskrides, så der opstår nye fælles forståelser og grundbegreber og evt. en overliggende syntese.

Disse begreber anvendes navnlig i rapportens kapitel 4 til at beskrive lærernes samarbejdsformer i forhold til de øvrige faggrupper og i forhold til taskforcen.

“Når det gælder den særlige kreative læring, som film-skabelse er, kan de seks stilladseringstyper sammenfattes til tre overordnede dimensioner, nemlig individuel stilladsering, gruppe-stilladsering og institutionel stilladsering.”

Det er afgørende at undersøge resultaterne af lærernes kursusudbytte

RAPPORTENS ANALYTISKE DIMENSIONER OG OPBYGNING

Når det gælder helheden i de kreative processer, er undersøgelsen inspireret af Amy Loveless' arbejde for British National Advisory Committee on Creative and Cultural Education med at identificere, hvad der er særlig vigtigt, når man skal udvikle og undersøge, *digital kreativitet*. Hun afdækker tre dimensioner, nemlig at skabe mening (udvikle ideer og give dem form og indhold), at skabe forbindelser (samarbejde og kommunikere) og at skabe sammenhæng (evaluere og reflektere sammen) (Loveless 2002). Med den inspiration som klangbund afdækker nærværende undersøgelse fire analytiske dimensioner i de filmpædagogiske læreprocesser:

- *Filmpædagogikkens organisatoriske dimension*: Samarbejde mellem lærere og mellem lærere og taskforce.
- *Filmpædagogikkens sociale dimension*: Interaktion mellem undervisere og elever, elever og elever samt underviserne indbyrdes (lærere og taskforce).
- *Filmpædagogikkens didaktiske dimension*: Rammesætning (proces vs resultat), integration af fagelementer (ligestilling vs hierarkisering), prioritering af mål (krav til de enkelte fags kompetencemål vs læringsforløb) og pædagogisk styring (undervisere vs elever).
- *Filmpædagogikkens indholdsdimension*: brugerperspektiv vs medieperspektiv, konkret redskabsperspektiv vs symbolsk udtryksperspektiv.

“Rapporten dokumenterer elevers og læreres filmpædagogiske læreprocesser.”

Disse fire dimensioner danner også udgangspunkt for denne rapports opbygning. Rapporten dokumenterer elevers og læreres filmpædagogiske læreprocesser. Som nævnt har vi primært undersøgt produktionsforløb på de tre nævnte klassetrin med deltagelse af lærere, elever og et eller flere medlemmer fra taskforcen. Efter en midtvejsevaluering af efterårets forløb i december 2015 med deltagelse af projektledere og følgeforskere justeredes projektet, således at der i foråret 2016 kom øget fokus på lærernes læreprocesser. Denne justering afspejles også i dataindsamling og analyse: De fire analytiske dimensioner dokumenteres, således at lærernes lærepro-

cesser får stigende analytisk vægt undervejs. Samtidig skal det understreges, at elever, lærere og taskforce naturligvis har indgået i de samme produktionsforløb, og analysen fastholder ambitionen om et holistisk perspektiv, der netop betoner interaktionerne mellem de forskellige deltagere.

Filmproduktion åbner for kreativ tænkning



“

Når det gælder forberedelse til selve undervisningen, angav et flertal af lærerne, at lærerkurserne klædte dem godt på til at undervise i filmproduktion, og andelen steg fra 67% i efteråret 2015 til 100% (alle) i foråret 2016.



4 FILMPÆDAGOGIKKENS ORGANISATORISKE DIMENSION

Kapitlet fokuserer på, hvordan samarbejdet i filmprojektet har udspillet sig mellem de involverede lærere og mellem lærere og medlemmer af den filmprofessionelle taskforce. Der fokuseres navnlig på forhold vedrørende organisering i forhold til tid og rum, tekniske forhold og graden af tværfagligt eller flerfagligt samarbejde.

Overordnet er lærerne mindre tilfredse end taskforcen med projektets organisering, mens de i højere grad end taskforcen mener, at lærerkurserne klæder dem godt på til undervisningen. I efteråret 2015 angav halvdelen af lærerne således utilfredshed med det samlede projekts organisering, mens de i foråret 2016 var mere tilfredse. Her tildelte 45% organiseringen 3 og 45% 4, mens 9% var helt oppe på 5 (rigtig god). Dette vidner om, at reorganiseringen har fungeret godt ud fra lærernes vurdering. I reorganiseringen blev strukturen bl.a. gjort tydeligere for lærerne, og der blev anvendt flere niveauer af stilladsering, hvilket uddybes nedenfor.

Hos taskforcen angav 63% i efteråret 2015 og 68% i foråret 2016, at organiseringen som helhed overvejende var god. Her spores altså ikke samme forskel i vurderingen som hos lærerne. Dog havde taskforcen mange kommentarer og ændringsforslag under de kvalitative kommentarer. Blandt andet savnede de en bedre strukturering af selve kurset inden forløbet og af selve forløbet.

Når det gælder forberedelse til selve undervisningen, angav et flertal af lærerne, at lærerkurserne klædte dem godt på til at undervise i filmproduktion, og andelen steg fra 67% i efteråret 2015 til alle i foråret 2016. Omvendt anførte 75% af taskforcen i efteråret 2015, at lærerne ikke var klædt tilstrækkeligt på af kurserne til at

varetage forløb i skolen. Men andelen faldt til 53% i foråret 2016. Hvad angår arbejdsdeling mellem lærere og taskforce angav halvdelen af både lærere og taskforcen i efteråret 2015, at den var klar. I foråret 2016 mente hele 91% af lærerne, arbejdsdelingen var klar, mens en lidt mindre andel af taskforcen, 42%, i foråret 2016 angav en klar arbejdsdeling. Selvom lærerne angav, at de havde en overvejende klar arbejdsdeling og et rigtig godt samarbejde med taskforcen, så scorede selve organiseringen af dagene til medium eller medium godt. I de medsendte kommentarer gav flere lærerne udtryk for, at de savnede tid, selvom at de prøvede at tage udgangspunkt i det program, taskforcen sendte dem som eksempel.

Forskellene mellem lærernes og taskforcens vurderinger skal blandt andet ses i lyset af, at taskforcens filmfaglige ambitionsniveau har været højere end lærernes i forløbene, idet taskforcen oftest primært var optaget af at skabe de bedst mulige film, mens lærerne primært var optaget af velfungerende processer. Mest afgørende er imidlertid, at der skete betydelige ændringer fra efteråret 2015 til foråret 2016 i projektets organisering og i udførelsen af produktionsforløbene.



Her ses de fleste medlemmer af taskforcen. Dens rolle har rykket sig fra produktionsrunde et til to



FORSKELLE MELLEM DE TO PRODUKTIONSRUNDER

I *efteråret 2015* var taskforcen på stort set samtlige skoler de primære undervisere og ikke lærerne, som det var tiltænkt. Kun på Møllers Skole var der en tilnærmelsesvis ligelig fordeling af selve undervisningen mellem lærere og taskforce. Det betød i mange tilfælde, at lærerne holdt sig i baggrunden og indtog rollen som 'praktiske grise', procesfacilitatorer og sociale krisehjælpere for klasserne. Kun i ét forløb, Nonnebakkeskolens 8. klasser, fulgte lærerne taskforcen og observerede deres arbejde med eleverne, så de kunne suge ny viden til sig. Produktionsforløbene blev på denne måde et undervisningsforløb for eleverne, ikke for lærerne. Samlet set var lærernes fokus på det filmfaglige i mange tilfælde til at overse, hvilket dog divergerer lidt fra skole til skole, som nedenstående uddybninger vil illustrere.

I forbindelse med filmprojektet har forskellige medlemmer af taskforcen udarbejdet produktionsforløb for de respektive klassetrin. Dette er gjort med udgangspunkt i deres filmfaglige viden om, hvad der er fagligt essentielt, og hvad der er realistisk, at eleverne får lært og udført i praksis. Disse planer blev dog skrinlagt ved samtlige forløb i efteråret 2015, begrundet med hver skoles forskellige krav i forhold til fx pauser, antallet af timer, udstyr, elevsammensætning. Gennemførelsen vanskeliggjordes ydermere af tekniske problemer, fordi det ikke alle steder var projektets eget udstyr, der blev benyttet, men derimod skolernes, (som ikke nødvendigvis var klargjort til forløbet, hverken i forhold til programmer eller lavpraktiske foranstaltninger såsom passende antal iPads og opladning). De overordnede forløb, der blev lagt for skolerne, kunne således ikke overholdes. Derfor måtte lærerne og taskforcen konstant tilpasse disse til de givne forhold og 'problemløse' eller *omorganisere* undervejs.

“Der skete betydelige ændringer fra efteråret 2015 til foråret 2016 i projektets organisering og i udførelsen af produktionsforløbene.”

Materialerne er klar, men så skal eleverne pludselig til at øve lancier. Filmforløb kræver fleksibilitet



Produktionsforløbene i *foråret 2016* var mere velorganiserede. På de fleste skoler havde lærerne lagt planer for filmdagene eller fulgte taskforcens planer, og lærere og taskforce prøvede at mødes 15-30 minutter før timerne for at afstemme og koordinere. Især i projekterne på indskoling lykkedes denne koordinering godt. Man havde lært af efterårets forløb, der i udstrakt grad var så lidt stilladseret af lærerne, at det efterlod det meste af ansvaret til taskforcen. De fleste forløb blev hjulpet godt på vej af de tids- og lokalerammer, lærere og taskforce satte. Enkelte skoler anvendte også en tematisk stilladsering. Lærerne på Emmebølle Skole (indskoling) havde således besluttet, at alle film skulle have samme tema: 'Cirkus'. På Skibsager Skoles indskoling anvendtes 'Rummet' som tema. Temaerne, især cirkus, kom til at fungere som den stilladseringstype, der kaldes for 'reduktion af frihedsgrader', hvilket hjalp eleverne igang. Temaerne tilbød således eleverne fokus og inspiration. Filmene måtte gerne være forskellige, men de skulle til slut sammensættes til én lang film – en cirkusforestilling. Derfor blev alle baggrunde (kulisser) lavet ens. Det viste sig at være en velfungerende rammesætning at agere indenfor. Eleverne stillede ikke spørgsmålstegn ved hverken 'Rummet' eller 'Cirkus', de gik blot i gang med at udfolde sig inden for temaerne.

Eleverne var desuden i samme indskolingsforløb grundigt 'institutionelt stilladseret' af lærerne, da de fx allerede på forhånd var inddelt i predefinerede grupper. Derudover blev nogle bestemte grupper bedt om at stå for at skabe baggrunde til scenerne, mens de andre grupper skabte figurer. Stilladseringen blev altså brugt dynamisk fra forløb til forløb og fra elev til elev. Der blev også på visse skoler nedsat grupper, som var i stand til at støtte op om hinanden og derved udføre en tryghedsskabende gruppestilladsering, som omtalt i kapitel 3. Lærernes store viden om elevernes diversitet kom generelt produktionsforløbene til gode. Og forløbene viste sig at være velegnede til at udføre differentieret undervisning.

På en del skoler viser undersøgelsen endvidere, at eleverne har god gavn af stilladsering både via rum og tid. Bestemte grupper blev bedt om at være i bestemte rum, og så blev der knyttet en lærer eller et taskforcemedlem til hvert rum, som eleverne kunne spørge til råds. Sådanne inddelingstyper fungerede hensigtsmæssigt i de fleste forløb.

“Enkelte skoler anvendte også en tematisk stilladsering. Lærerne på Emmebølle Skole (indskoling) havde således besluttet, at alle film skulle have samme tema: 'Cirkus'.”

*“Da jeg ikke har arbejdet med film på denne måde før, har jeg fået skuldrene lidt ned og er klar til at kaste mig ud i filmprojekter i min afdeling.”
(lærer i grundskolen)*

I indskolingsforløbene var lærerne gode til også at anvende stilladseringstypen 'demonstration' (Wood, Bruner & Ross 1976), dvs. at de helt konkret illustrerede, hvordan eleverne kunne løse en opgave. Lærerne viste fx, hvordan de flyttede robotten i en indstilling og tog så et nyt billede med iPad'en. Dette viste sig at være en meget praktisk og velorganiseret form for undervisning, der 'smittede' eleverne positivt. Lærerne profiterede således af den viden, det havde givet dem, at de selv havde skabt en *stop motion-film* på deres lærerkursus. Efter demonstrationen satte lærerne på Emmebølle Skole eleverne i gang med at lave deres egne figurer inden for 45 minutter. Lærerne tjekkede tidsplanen og fulgte den nøje. Alle eleverne blev færdige med deres figurer. Dette eksempel viser, hvordan organiseringen omkring stilladserende tiltag medvirkede til at give de yngste elever et velfungerende forløb.

Indskolingslærerne gav i den mundtlige evaluering den 17. juni 2016 udtryk for, at kurserne, hvor de selv havde lavet film, havde givet dem et langt mere indgående kendskab til filmproduktion end tidligere kurser, de havde været på. Det havde lært dem at få 'skuldrene ned', som de sagde, og føle sig trygge ved at undervise i produktion. I en kommentar til et spørgeskema udfyldt af en lærer anvendes samme skulder-metafor: "Da jeg ikke har arbejdet med film på denne måde før, har jeg fået skuldrene lidt ned og er klar til at kaste mig ud i filmprojekter i min afdeling (grundskolen)".

Taskforcen skruede i foråret 2016 ned for deres faglige ambitionsniveau og fik mere fokus på læreprocesserne frem for de filmiske produkter. De anvendte færre fagudtryk for, som en fra taskforcen sagde: "[Eleverne] kan slet ikke hverken rumme eller huske de fagudtryk. De står af, så jeg gør det mere simpelt". Lærerne og taskforcen samarbejdede generelt bedre i foråret 2016 end i efteråret 2015. Taskforcen virkede efterhånden som lærernes forlængede arm, og lærerne var ledere af klasserummene - især i indskolingsforløbene.



“Undersøgelsen viser, at de filmprofessionelle virkede inspirerende på både lærere og elever i forhold til at være ledere af de kreative processer i produktionsforløb.”

På alle undersøgte skoler i foråret 2016 (med undtagelse af en enkelt klasse, som havde vikar i forløbet), var der én eller flere lærere, der var trygge ved at undervise eleverne foran taskforcen. Dette er en klar forbedring sammenlignet med forløbene i efteråret 2015. Det var dog stadig primært taskforcen, der stod for den mest filmfaglige del af undervisningen. Flere af taskforcemedlemmerne kendte hinanden fra tidligere forløb, og de kendte ikke mindst de filmiske produktionsprocesser godt og var vant til at arbejde i det kaos, en filmproces ofte giver. Undersøgelsen viser, at de filmprofessionelle virkede inspirerende på både lærere og elever i forhold til at være ledere af de kreative processer i produktionsforløb. Samtidig viste det sig at være u hensigtsmæssigt, at ingen medlemmer af taskforcen var med alle tre dage på mellemtrin og i udskoling (der deltog et eller to medlemmer per dag). Dette mindskede kontinuiteten.

Den manglende kontinuitet mellem taskforcemedlemmerne resulterede i, at en del videndeling og kontinuitet, samt opbygget tillid til eleverne, gik tabt i overleveringen fra dag til dag. Lærerne kunne give de nye taskforcemedlemmer et referat. Men da flere af lærerne var i tvivl om egen rolle og projektets læringsmål, var dette ikke optimalt, når dagen skulle tilrettelægges. Undersøgelsens resultater understøtter på dette område taskforcens survey-svar og kommentarer undervejs: De følte sig ikke altid tilstrækkeligt klædt på til at udføre forventede funktioner. Det gjaldt særligt dem, som var med på dag tre, da hele processen var godt i gang. Flere fra begge grupper var i tvivl om deres roller og manglede fx viden, om hvad der allerede var blevet undervist i, og hvor meget undervisningen af de forskellige emner skulle uddybes.

FLEKSIBEL ORGANISERING

Selvom der i de fleste forløb blev strammet tydeligt op på organiseringen i foråret 2016 sammenlignet med efteråret 2015, viser også forårets forløb, at omorganisering er et grundvilkår for sådanne forløb.

Taskforcen lagde planer for filmdagene, som også blev sendt til skolerne på forhånd. Men disse skulle altid tilpasses den enkelte skoles pauser og andre begivenheder, hvilket først blev gjort på dagen eller i løbet af dagen. Tidsplanerne for produktionsforløbene blev således ofte udfordret: Pludselig skulle eleverne på påskeløb eller se en teaterforestilling. Det var sommetider ikke markeret i tidsplanerne fra lærernes side. Det synes især at være problemet på mellemtrin og i udskoling, både fordi lærerne tog mindre ansvar for strukturen dér, og fordi lærerne ikke altid forstod, at det var deres ansvar. En lærer udtalte om fleksibiliteten: ”Jeg synes, det er gået fint. Men man skal hele tiden omstrukturere, når man ser, hvordan eleverne modtager materialet”.

På Skibsager Skoles mellemtrin opstod et eksempel på, at filmproduktionsforløb skal kunne tilpasses en om end meget omskiftelig skolehverdag. Klassens dansklærer (som havde været på filmkursus) sagde op, kort før produktionsforløbet startede. En matematiklærer (som ikke havde været tilbudt filmkursus) stod pludselig med ansvaret for klassen og var tæt på at aflyse forløbet, men valgte at gennemføre for elevernes skyld. I en sådan situation ville forløbet ikke kunne gennemføres uden taskforcens struktur og engagement. Læreren lænede sig meget op ad denne og følte sig fagligt og pædagogisk usikker i forhold til filmproduktion. Hvis lærerne er utrygge og er for langt fra deres faglige og pædagogiske indhold og rutiner, fx fordi de er blevet kastet ud i produktionsforløb uden forudgående kursus eller tid til tilrettelæggelse, kommer de mest til at fungere som praktiske grise og ikke som filmfaglige ressourcer.

Undersøgelsen understøtter taskforcens konklusion fra forløbet: ”Hele det her ophold er uoptimalt, fordi skolen slet ikke er forberedt på, at vi er her”. Taskforcens faglighed blev ikke udnyttet og medlemmerne organiserede i stedet, hvad der var tænkt som lærernes og skolens opgaver. På Skibsager Skoles mellemtrin fik fraværet af dansklæreren og organiseringen konsekvenser for læringen. Eleverne mistede motivation, og på tredjedagen virkede halvdelen af eleverne ligeglade med processen. De tegnede på tavlen, spillede bordtennis og lavede alt andet end film, mens den resterende halvdel arbejdede med lyddesign. I et sådan forløb bliver læringen ikke optimal, og fagenes trinmål overholdes heller ikke. På tredjedagen ændrede matematiklæreren tidspunktet for premieren, da over halvdelen af grupperne synes, de er færdige med deres film før tid. Ændringen af tidsplanen er meget sigende for, hvad manglende stilladsering og konsekvens kan betyde for et produktionsforløb.

*“Jeg synes, det er gået fint. Men man skal hele tiden omstrukturere, når man ser, hvordan eleverne modtager materiale.”
(lærer)*



“Hvis lærerne er utrygge og er for langt fra deres faglige og pædagogiske indhold og rutiner, fx fordi de er blevet kastet ud i produktionsforløb uden forudgående kursus eller tid til tilrettelæggelse, kommer de mest til at fungere som praktiske grise og ikke som filmfaglige ressourcer.”

Resultaterne viser vigtigheden af, at lærere, som skal gennemføre produktionsforløb, har været på et passende filmkursus, har lagt stilladserende planer for forløbet og følger op på disse. Som læreren, som måtte træde ind og vikariere et forløb udtalte: ”Jeg var ikke klar over, at jeg skulle organisere eller lære noget. Det var X (den tidligere dansklærer), som var på kursus og havde al viden”. Kommentaren understreger, at filmkurserne for lærerne er afgørende for forløbenes og elevernes succes. Hvis eleverne alene står med ansvaret for, hvornår de synes, at deres film er færdige, mister de noget af den støtte og det engagement fra lærerne, som ellers kendetegner de velfungerende produktionsforløb.

Et forløb på mellemtrinnet på Fyrreparkens Skole fungerede helt modsat. Her lærte både lærere og elever meget af deres produktioner, fordi alt var velorganiseret fra lærernes og skolens side. Hele fire lærere var tilknyttet projektet, de var velforberedte og fik det optimale ud af taskforcen og eleverne. Undersøgelsens resultater bekræfter en af lærernes udtalelser: ”Jeg synes, vi har været rigtig godt rustet forud for dette. Vi har været på så mange kurser, og vi har følt os meget forberedte”. Trygheden, lærerne havde med sig, (som de anvendte ’skuldrene ned’ metaforen om), smittede tydeligt af på hele forløbet for eleverne.

I de bedst organiserede produktionsforløb sørgede lærerne for, at eleverne i praksis afprøvede de filmfaglige elementer, de blev introduceret til i teorien. De små oplæg, eleverne havde fået om filmsprog af især taskforcen (hvordan man fx bruger framing og kamerabevægelse til at formidle en historie), fik for alvor betydning dag to og tre, når eleverne skulle omsætte denne viden i praksis. I de velorganiserede forløb blev den praksisnære tilgang medtænkt også sidste dag, når der primært blev klippet og lavet lyd.

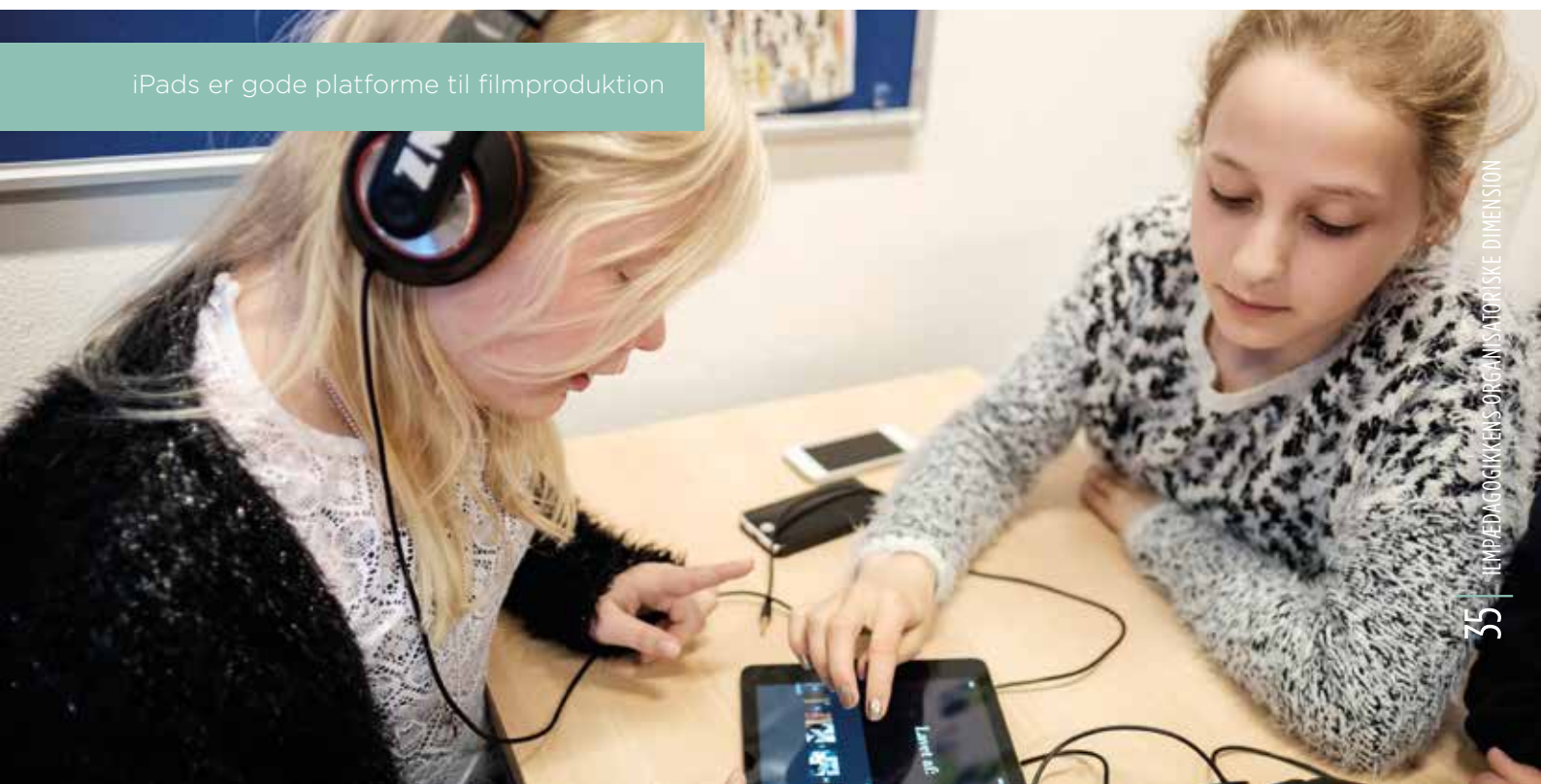
TEKNISK ORGANISERING

Organiseringen af teknikken vakte problemer på flere skoler også i foråret 2016 blandt andet på grund af manglende forberedelse. På Dommervængets Skole ville lærerne – på skolens foranledning - gerne bruge skolens eget filmudstyr, som taskforcen ikke kendte. Det viste sig så på tredjedagen, at alle film var blevet optaget i et forkert format. Taskforce og elever måtte derfor bruge to-tre timer på at omformatere deres film, før de kunne redigere dem.

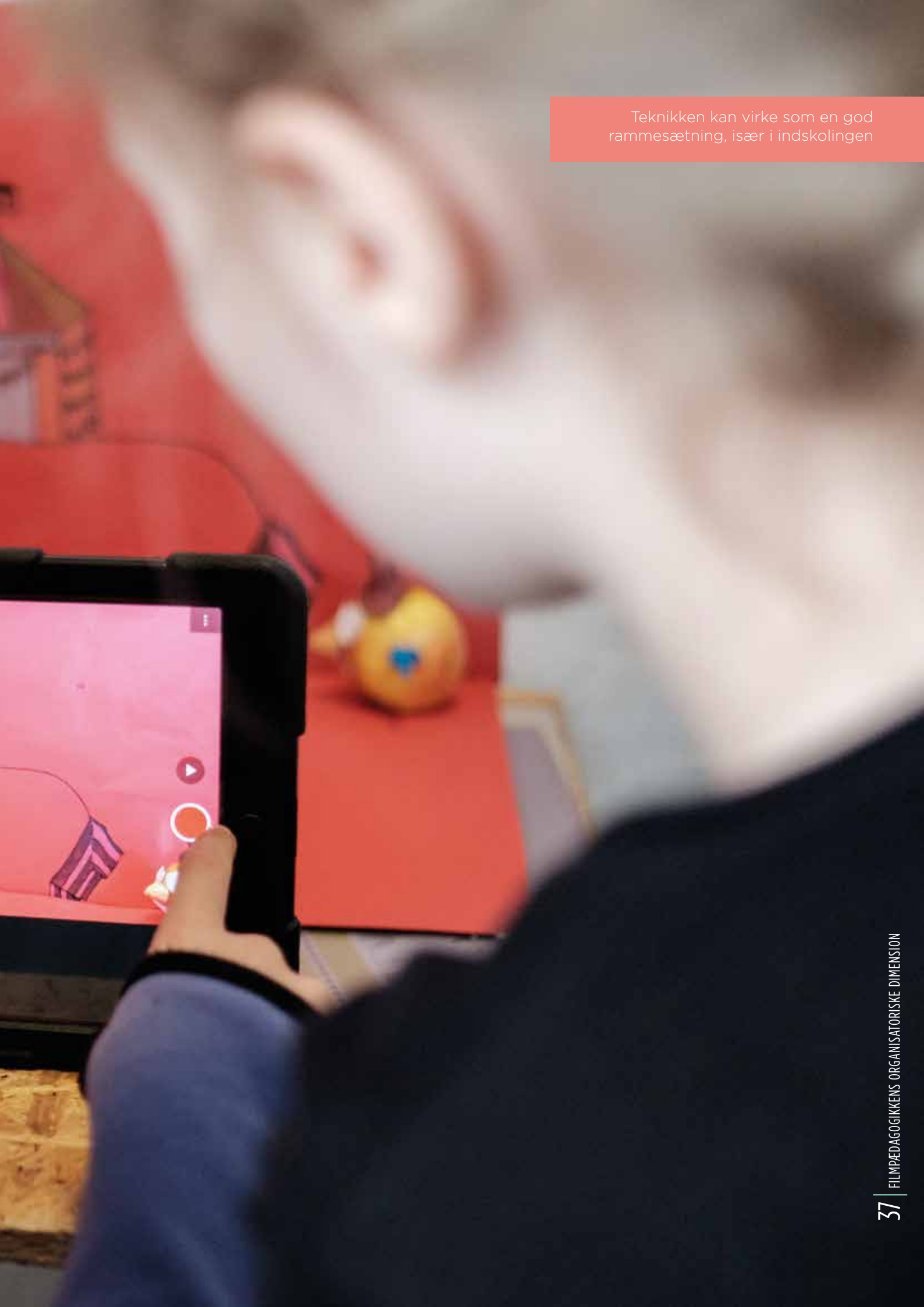
Organiseringen af teknikken hang også sammen med valg af tema og software. *Stop motion-studiopro*-app'en til iPads fungerede overvejende godt i indskolingsforløbene, som arbejdede med *stop-motion* og animation. Som en lærer fra Skibsager Skole opsummerede: "App'en var så nem for dem at gå til, det var fantastisk, at de blev fanget lige fra start". Flere elever valgte frivilligt at lave flere film derhjemme på deres egen iPad. Lærerne i indskolingsforløbene valgte dog, at eleverne skulle skabe en 3-D *stop motion-film* og ikke en i 2-D, som taskforcen på lærerkurserne havde anbefalet. Dette øgede sværhedsgraden en del. Eleverne blev oftest undervist gruppevis i, hvordan *stop motion*-programmet på iPad'en og den øvrige teknik virkede. Det blev til megen faktuel, teknisk undervisning. Men som en lærer ved Emmebølle Skole udtalte: "Jeg var overrasket over, hvor hurtigt de kunne finde ud af app'en".

Eleverne på mellemtrin og udskoling arbejdede med *live action*-film, hvilket giver større kompleksitet, også hvad angår teknik. Der var i disse forløb mere og dyrere udstyr at holde styr på, og både lærere og elever skulle tilegne sig viden om fx mikrofoner, kamera, redigeringsudstyr og skuespilteknik. Taskforcemedlemmer blev i nogle forløb frustrerede over elevernes behandling af udstyr og påtog sig ansvar for at skabe regler for den tekniske brug. Endvidere influerede det processer og produkter, at liveaction-film arbejder med 'skuespillere'. Eleverne skulle lære at overvinde deres generthed, og blufærdighed spillede ind, idet de naturligvis oftest selv agerede både foran og bagved kameraet.

iPads er gode platforme til filmproduktion





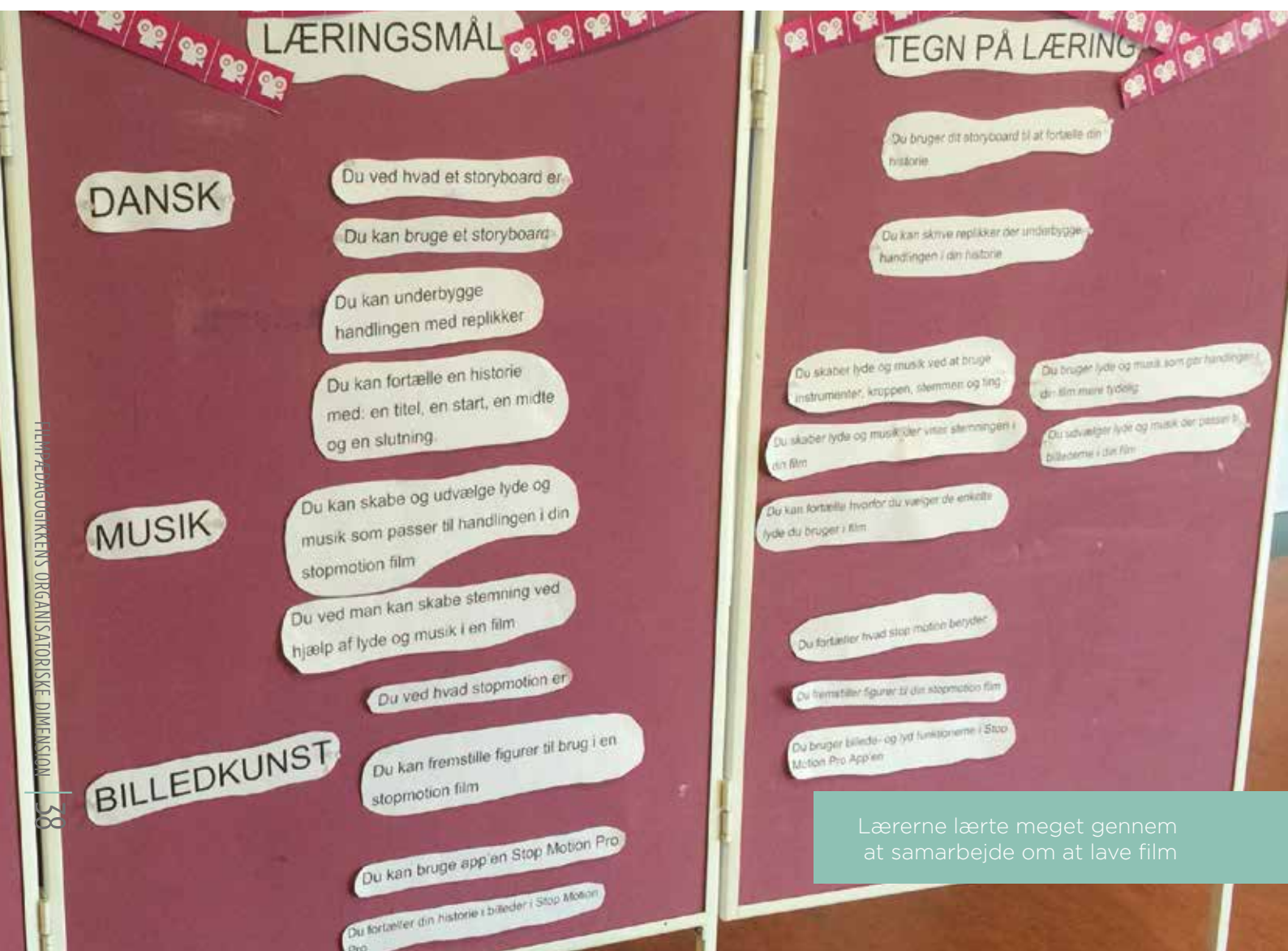
A close-up, slightly blurred photograph of a child's face in the background, looking towards the camera. In the foreground, a hand is holding a tablet computer. The tablet screen displays a pink background with a small, colorful, abstract shape. The child is wearing a blue long-sleeved shirt. The background is a red wall with a yellow and blue object hanging on it.

Teknikken kan virke som en god
rammesætning, især i indskolingen

TVÆRFAGLIGHED

Et vigtigt formål med filmprojektet har været, at produktionsforløbene skulle fremme tværfagligt samarbejde. Dette formål er kun opfyldt i begrænset omfang. I de fleste forløb arbejdede lærerne gerne flerfagligt frem for tværfagligt: Musikk lærerne havde typisk meget fokus på lyd og musik, billedkunstlærerne var optaget af fx scenografi og kulisser, mens dansklæreren stod i centrum af manuskriptfasen. Dette er klassisk flerfagligt, men ikke decideret tværfagligt arbejde, som vi redegjorde for i kapitel 3. Lærerne respekterede hinandens fagfelter, men de rokkede kun lidt ved hinandens faggrænser, og de integrerede ikke i nogen videre grad hinandens fagligheder.

Tværfagligt samarbejde kræver antageligt mere tid og større tryghed ved kollegernes filmfaglige viden, end filmprojektet har givet mulighed for. Dette resultat bekræftes også af en del lærerudtalelser og kommentarer. I et forløb på Skibssager Skoles mellemtrin spurgte en dansklærer fx eleverne: "En historie kan slutte tragisk/ulykkeligt eller godt. Hvordan skal jeres historier slutte?". Dette er et naturligt fagligt fokus snarere end et tværfagligt fokus. Med et sådant fokus ville læreren fx turde spørge: "Hvilken stemning ønsker I i jeres manuskript? Og hvordan kan fx kulisser og lyd/musik medvirke til at skabe denne?".



Lærerne lærte meget gennem at samarbejde om at lave film

“I de bedst organiserede produktionsforløb sørgede lærerne for, at eleverne i praksis afprøvede de filmfaglige elementer, de blev introduceret til i teorien.”

Lærere, som har faglige kompetencer inden for *flere* af de involverede fag, medvirker dog til at række ud over et flerfagligt samarbejde. Det ses i nogle få af de undersøgte forløb. På Emmebølle Skole underviste en dansklærer og en musikh lærer eksempelvis sammen i et forløb. Dansklæreren forklarede: ”Det er svært for os at samle tre lærere, da vi er en lille skole, og andre klasser har også brug for lærerne. Så billedkunstlæreren går til og fra, men jeg (dansklæreren) har også engang været billedkunstlærer, så det kan jeg sagtens hjælpe med”. Et andet eksempel er fra et forløb på Dommervængets Skoles overbygning, hvor en lærer udtalte: ”Vi tre lærere har alle undervist tidligere i drama og teater, og jeg har aldrig før tænkt over, hvor meget de forskellige fag overlapper i historiefortællingen. Vi har aldrig tænkt over scenografien eller tænkt over, hvad den betyder for det narrative aspekt. Nu kan jeg pludselig se, hvad scenografien gør for historien. Det kunne være spændende at bruge fx scenografien meget mere i billedkunst”. Citatet illustrerer, at lærere, der selv har flerfaglige kompetencer, kan fremme et egentligt tværfagligt samarbejde. Men selv for disse lærere går det først under forløbene op for dem, hvad de tværfaglige aspekter egentlig kan.

“Tværfagligt samarbejde kræver antageligt mere tid og større tryghed ved kollegernes filmfaglige viden, end filmprojektet har givet mulighed for.”

OPSUMMERING

Projektets overordnede vision om, at lærerne skal være de primære fagpersoner og taskforcens medlemmer sekundære, kan kun gennemføres, hvis ledelsen på skolen medvirker til at sikre en organisering, så forløbene får stabilitet og arbejdsro. Hvis lærerne, som er tiltænkt projektet, får tid til at planlægge og udføre forløbene, viser undersøgelsen mange eksempler på, at de fungerer godt og giver eleverne den produktive læring, som vi introducerede i kapitel 3.

Filmprojektets institutionelle stilladsering er afgørende for, hvor vellykkede produktionsforløbene og filmene bliver. Der er mange eksempler på velfungerende forløb med masser af engagement, produktiv læring og træning i film- og mediekompetencer, især i foråret 2016. Men der er også udfordringer. Når der sættes vikarer ind, som ikke har deltaget på filmkurser, smitter dette af på elevernes proces og produkt.

“Hvis lærerne, som er tiltænkt projektet, får tid til at planlægge og udføre forløbene, viser undersøgelsen mange eksempler på, at de fungerer godt og giver eleverne produktiv læring.”

Den anvendte teknik danner desuden en vigtig ramme for forløbenes organisering og lærernes samarbejde med hinanden og med taskforcen. I indskolingsforløbene arbejdedes med *stop-motion*/animationsfilm, mens de andre klassetrin skabte live action-film, som er mere komplekse og tekniktunge. Dette fastholdtes både i efteråret 2015 og foråret 2016, selvom taskforcen foreslog, at stop-motion/animationsfilm også kan anvendes på de højere klassetrin, samtidig med at progressionen i sværhedsgraden øges. Brugen af *stop motion*-app på iPads stilladserede elevernes arbejde ved at gøre det nemt, overskueligt og teknisk integreret. Et stilladserende tema i indskolingen medvirkede ligeledes til velfungerende forløb.

Inden for de rette rammer appellerer filmforløb til kreativitet på tværs af fag

“Lærernes rolle som både didaktiske og filmfaglige ressourcer lykkedes bedre i foråret 2016 end i efteråret 2015.”

Fra et organisatorisk perspektiv er det således en central konklusion, at stilladserende rammer (deadlines, tematiske rammer, prædefinerede gruppesammensætninger) og fastholdelsen af disse skaber fokus og *flow* i forløbene. Skabende læreprocesser - som fx filmproduktion - rummer ofte en stor grad af uforudsigelighed, der

udfordrer både lærernes og elevernes faglige og sociale grænser. En tydelig organisering af forløbene udgør en stilladsering, der mindsker uforudsigeligheden i processen.

Det er afgørende, at lærerne har været på filmkursus og gives tid til at organisere og udføre produktionsforløb for eleverne, for at det lykkes, og for at taskforcen ikke får en anden rolle end den tiltænkte filmfaglige. Lærernes rolle som både didaktiske og filmfaglige ressourcer lykkedes bedre i foråret 2016 end i efteråret 2015. Produktionsforløb som disse er således relativt ressourcekrævende, hvis de - som i de undersøgte forløb - er opbygget omkring produktion af kortfilm. Men ressourcerne medvirker til gengæld til gode inkluderende læringsforløb.

Hvis rammerne er klare, arbejder eleverne koncentreret med deres filmproduktion

ANBEFALINGER

– FILMPÆDAGOGIKKENS ORGANISATORISKE DIMENSION

- Produktionsforløbene fungerer bedst som tværfaglig proces, når der er tre lærere (musik, dansk, billedkunst) til stede på en gang, og når alle lærerne har været på et grundkursus i filmproduktion.
- Produktionsforløb bør organiseres tydeligt og realistisk med henblik på at kunne rumme uforudsigeligheden i den kreative skabelsesproces.
- Produktionsforløb af kortfilm bør maksimalt omfatte 35 elever med henblik på at sikre optimal læring af det faglige indhold.
- Produktionsforløb med fokus på delelementer af en kortfilm kan omfatte mere end 35 elever.
- Hvis målet er at skabe en kortfilm, bør tre dage afsættes. Ved mindre dele af forløb kan færre dage og lærere dække behovet.
- Alle fagligheder bør indgå på samme tid i fælles produktionsforløb med henblik på at udvikle egentlig tværfaglighed; og lærerne bør gives tid sammen til at udvikle sig tværfagligt.
- Lærerne bør gives og afsætte tid til koordinering inden forløbet.
- Lærerne bør i deres planlægning medtænke kompetence- og trinmål for klasserne.
- Lærerne anbefales at møde 30 minutter før en dags forløb starter for at reorganisere i forhold til uforudsete ændringer (evt. sammen med et medlem fra taskforcen).
- Lærerne anbefales at retningsfastholde eleverne i forhold til de planer, der er lagt for dem.
- Lærerne anbefales at demonstrere for eleverne med konkrete eksempler, hvordan en løsning kan findes, når problemer opstår.
- Ansvar for teknikken bør placeres ét sted, fx hos skolens pædagogiske ressourcecenter.
- Kun lærere, der har været på grundkursus i filmproduktion, bør have ansvar for at organisere og afvikle produktionsforløb i klasserne.
- Taskforcen bør være kontinuerligt til stede i produktionsforløb af kortfilm.

“

Med sociale kompetencer menes fx elevernes evne til at samarbejde, forhandle og argumentere på tværs af grupper, at rumme forskelligheder, at respektere hinandens personligheder, læringsstile og faglige kompetencer.



5 FILMPÆDAGOGIKKENS SOCIALE DIMENSION

Dette kapitel sætter fokus på interaktionen mellem undervisere og elever, elever og elever samt underviserne indbyrdes (lærere og taskforce). Ligeledes afdækkes intentionen med filmprojektet om at styrke potentialer i forhold til inklusion og udvikling af sociale kompetencer. Med inklusion menes fx, at undervisningen omfatter elever med særlige handicap og inddrager elever, som bedømmes som socialt, pædagogisk eller fagligt udfordret. Med sociale kompetencer menes fx elevernes evne til at samarbejde, forhandle og argumentere på tværs af grupper, at rumme forskelligheder og at respektere hinandens personligheder, læringsstile og faglige kompetencer.

Overordnet vurderes det indbyrdes forhold mellem lærere og taskforce ret forskelligt af de to parter. I efteråret 2015 vurderede 33% af lærerne samarbejdet med taskforcen til 2 på en skala fra 1 til 5. De resterende svarede 4 eller 5. Taskforcen var overordnet mere positivt stemt, kun en enkelt svarede 3 på samme skala, de resterende svarede 4 eller 5. I foråret 2016 vurderede begge parter samarbejdet mere positivt. 91% af lærerne mente, at samarbejdet var til 5, mens de sidste 9% gav det 4. Taskforcemedlemmerne var også positive, men ændringen var knap så markant. 61% af taskforcen angav samarbejdet til 4, mens 44% vurderede det til 5, og de sidste 6% gav det 3. Ifølge taskforcen prægedes samarbejdet af forskellige indstillinger til den fælles proces: "Lærernes engagement var svingende, fra jævnt til sublimt". Dog var vurderingerne overvejende positive, og flere skrev, at lærerne var "glade", "sultne på viden" og "engagerede og åbne".

“I foråret 2016 mente en højere andel af lærerne, 73%, at de primært var faglige igangsættere, og også en meget højere andel af taskforcen, 47%, delte den vurdering set i forhold til efteråret 2015 (25%).”

Lærerne begrundede deres meget positive svar med, at taskforcen var ”meget engagerede” og ”super gode til at samarbejde”.

Også opfattelsen af rollefordelingen mellem lærere og taskforce divergerer ganske meget, om end forskellene mindskes i foråret 2016, så begge parter mener, at lærerne spiller en større faglig

rolle. I efteråret 2015 angav 88% af taskforcen, at lærerne var omsorgspersoner, og samme andel mente, lærerne var krisehjælpere og derefter procesfacilitatorer (75%). Kun 25% af taskforcen mente, at lærerne var faglige igangsættere. Omvendt oplevede 67% af lærerne sig selv som faglige igangsættere, og samme andel mente, de fungerede som omsorgspersoner. 58% kategoriserede sig selv som krisehjælpere, og 33% mente, de var procesfacilitatorer. Der var større enighed om taskforcens roller i forløbet. 75% af lærerne opfattede taskforcen som faglige igangsættere og teknikere, og 67% af lærerne mente, taskforcen var procesfacilitatorer. Alle taskforce-medlemmerne opfattede sig selv som faglige igangsættere, og 67% opfattede sig som procesfacilitatorer. Generelt opfattede taskforcen i høj grad sig selv som omsorgspersoner og krisehjælpere (51%), mens kun 25% af lærerne opfattede taskforcen som krisehjælpere, og ingen opfattede taskforcen som omsorgspersoner.

I foråret 2016 mente en højere andel af lærerne, 73%, at de primært var faglige igangsættere. Også en meget højere andel af taskforcen, 47%, delte den vurdering set i forhold til efteråret 2015 (25%). 95% af taskforcen vurderede, de selv var de primære faglige igangsættere. En lidt mindre andel end i efteråret 2015, 84%, oplevede mere lærerne som omsorgspersoner og dernæst procesfacilitatorer og krisehjælpere. Samtidig mente alle lærere nu, at taskforcen var faglige igangsættere. Kun 18% af lærerne (mod 67% i efteråret 2015) fremførte, de selv var omsorgspersoner. 55% mente nu, de var procesfacilitatorer (mod 33% i efteråret 2015), og 27% anførte, at de var krisehjælpere (mod 58% i efteråret 2015).

INDBYRDES KOMMUNIKATION

Kommunikationsmønstre mellem filmprojektets aktører, lærere, taskforce og elever, udgør et vigtigt tegn på graden af social interaktion. Overordnet set var kommunikationen mellem lærere og taskforce mere intens og fagrettet i foråret 2016 end i efteråret 2015. I efterårets forløb kommunikerede lærere og taskforcen i meget forskelligt omfang med hinanden, og på flere skoler var kommunikationen tæt på ikke-eksisterende. Her lod lærerne taskforcen styre slagets gang uden at stille spørgsmål. De to grupper spiste frokost hver for sig, og lærerne forholdt sig mest til det praktiske omkring undervisningen, således som resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen viser. Lærernes indflydelse kom oftest til udtryk i forhold til pauser, håndtering af enkelte elever og andre praktiske foranstaltninger. På et par skoler spiste lærerne og taskforcen dog frokost sammen og diskuterede undervisningens struktur og elevernes arbejde. Men generelt var det taskforcens medlemmer, som i fællesskab diskuterede rammerne, og derefter indviede lærerne i deres beslutninger.

Eleverne var generelt meget engagerede i arbejdet og tog hurtigt taskforcen og dens faglige vejledning til sig. Eleverne udtrykte en anden form for interesse for taskforcens indspil end lærerne, og de opsøgte i høj grad selv taskforce-medlemmerne, når de havde brug for hjælp. Taskforcen var langt mere i øjenhøjde med eleverne end lærerne, idet der observeredes mange eksempler på, at taskforcemedlemmer satte sig ned i elevgrupper og spurgte konkret til deres proces og film. Lærerne holdt sig mere i yderkanten af selve gruppearbejderne og sørgede for de overordnede linjer og rammer.

I foråret 2016 var kommunikationen mellem lærere og taskforce mere kontinuerlig og intens. Den handlede meget om dages strukturering og planlægning, om hvem som skulle undervise hvornår og i hvad. Taskforcen mødte gerne ind 15-30 minutter før undervisningens start og blev ofte en halv time efter undervisningen for at evaluere dagen og strukturere den næste. Dette fungerede rigtig godt alle steder. På næsten alle skolerne spiste lærere og taskforce frokost sammen og strukturerede eftermiddagens forløb i frokostpausen. Hvis overskuddet var stort, begyndte lærerne at fortælle om de forskellige elevers svagheder og styrker og klædte dermed taskforcen bedre på til at støtte de svage elever og styrke de elever, som var 'sultne efter' mere specialviden.

“Taskforcen mødte gerne ind 15-30 minutter før undervisningens start og blev ofte en halv time efter undervisningen for at evaluere dagen og strukturere den næste. Dette fungerede rigtig godt alle steder.”





Det er vigtigt, at undervisere er i øjenhøjde med eleverne



SOCIALE KOMPETENCER

Lærerne så meget op til taskforcen, og både de og eleverne udtrykte stor respekt for de filmfaglige eksperter. Lærerne mente, taskforcemedlemmerne var inspirerende, dygtige og at de udviste hensyn til lærernes manglende viden. Respekten for taskforcen skyldtes også, at den viste stor kapacitet i forhold til at arbejde i udfordrende og uforudsigelige situationer. Dette genkender filmprofesionelle fra deres egne filmprojekter, mens lærerne var mere utrygge ved at navigere i det 'kaos', der ofte er forbundet med en kreativ proces som filmproduktion. Taskforcen er således inspirerende som ledere af kreative processer både for lærere og elever. Det gav eleverne gode sociale kompetencer, at de lærte at bevare samarbejdet og respekten for hinanden også i pressede situationer.

Eleverne udviste generelt gode sociale kompetencer i forhold til både lærere og taskforcen. De ville oftest gerne modtage hjælp og vise deres film frem, selvom nogle grupper også bare gerne ville arbejde i fred. Kun på én skole var eleverne meget tilbageholdne, men læreprocessen og selve filmene blev ikke ringere af den grund. Eleverne sugede viden til sig og var ikke bange for at spørge om hjælp. Produktionsforløbene satte de sociale relationer og kompetencer i spil blandt eleverne, ikke mindst i løbet af de to første dage. Forhandlingerne om historien i manuskriptet på første dag, og om hvem som styrer og er ansvarlig for hvad på andendagens optagelser, lægger op til samarbejde og forhandling mellem eleverne.

Overordnet set fungerede samarbejderne mellem eleverne oftest godt både i efteråret 2015 og foråret 2016. Men ligesom organiseringen forbedredes i de fleste forårsforløb sammenlignet med efteråret, er det samme tilfældet, når det gælder den sociale dimension. Fx var der i et forårsforløb i en fjerdeklasse på Skibsager Skole kriser undervejs mellem eleverne; men de blev håndteret, oftest af eleverne selv, uden at nogen blev socialt ekskluderet. Debatterne fokuserede ofte på selve valgene omkring filmene. Nogle elever bukkede under for de andre i gruppen, mens andre stod op for det, de syntes, og så blev der debatteret, indtil en løsning blev fundet. Fx argumenterede en pige: "Jeg synes, vi skal filme den her vej fra". En dreng fra samme gruppe svarede: "Det synes jeg ikke. Jeg synes, der skal være et close-up herfra". De diskuterede så livligt. Sådanne konflikter har fokus på det faglige og kan betragtes som 'passionskonflikter'; det vil sige, at de udspringer af deltagernes passion for filmens indhold og æstetiske udformning. Dette indholdsmæssige fokus kendetegner ofte kreative produktionsprocesser (Drotner 1991/1995) og således også i de undersøgte forløb.

*“Det her er meget federe end almindelig skole. Det er sjovt at se resultatet [filmen].”
(elev, Skibsager Skole, mellemtrin)*

Undersøgelsens resultater vedrørende sociale kompetencer bekræfter en lærers opsummering af sin deltagelse i et forløb i foråret 2016 på Emmebølle Skole: "Noget af det, der har været fedt, er, at *alle* børnene har kunne været med i det. Jeg har kun løst én konflikt i løbet af hele dagen. Det sker så sjældent". En anden lærer på samme skole supplerede: "Der er intet rigtigt eller forkert, når man laver en filmhistorie, så der var plads til alle. Det er det gode ved filmmediet". En kreativ proces som filmproduktion åbner for en indholdsmæssig helhedstænkning og en divergent tænkning ("der er intet rigtigt eller forkert"), som nærer sociale kompetencer både hos lærerne og eleverne. Alle er oftest beskæftiget og med i processerne, og alle kan medvirke med ideer og argumenter anskuet ud fra filmfortællingens perspektiv.



“Det gav eleverne gode sociale kompetencer, at de lærte at bevare samarbejdet og respekten for hinanden også i pressede situationer.”

INKLUSIONSPOTENTIALE

Vores undersøgelse viser, at der er en inklusionsmæssig force ved netop filmproduktionsforløb. Det følger blandt andet af, at den divergente tænkning, eleverne i høj grad har anvendt i filmforløbene, åbner op for forskellige tænkestile, typer af ideer og handlinger, der kan gavne processen. Derigennem rækker forløbene ud efter mange typer af elever, og de tilbydes både forskellige roller og forskellige tænke måder. Både udvikling af filmfortællingen i manuskripter og også visse fx tekniske løsninger på filmsettet fordrer, at eleverne tænker kreativt og ud af boksen. Hvordan kan man fx lave en eksplosion udelukkende via lyd? Spørgsmål som disse giver plads til mange typer forslag fra elever, og de åbner desuden op for den fantasifulde og eksperimenterende divergente tænkning (Bilton 2012: 6, Aronson 2010: 13). Som nævnt i rapportens kapitel 3, udgør den form for tænkning en vigtig del af dét at tilegne sig kreative kompetencer. Sådanne kompetencer indgår i en del fags trinmål.

Det er ikke nødvendigvis eleven, som er god til matematik, som også er bedst til at tænke divergent, og således lukker produktionsforløbene op for andre typer elever, og de motiverer andre måder at tænke på og samarbejde på hos den enkelte. Det influerede også samarbejdet og risikovilligheden, at mange af lærerne var gode til at gøre opmærksom på, at eleverne ikke kunne fejle: Filmfortællinger er netop rummelige og følger ikke bestemte facitlister (som ved den konvergente tænkning).

I de konkrete filmforløb skiftede eleverne ofte roller eller status i forhold til deres sædvanlige plads i klassen. En niårig dreng på Emmebølle Skole (indskolingen), som generelt havde svært ved at rumme filmprojektet, blev af lærerne placeret i den gruppe, der skulle skabe baggrunde til alle gruppernes stop motion-film, hvilket viste sig at være velfungerende og støttende for ham. Gruppestilladsering blev altså brugt dynamisk fra forløb til forløb og fra elev til elev. Lærernes store viden om elevernes diversitet og deres sædvanlige roller kom generelt filmforløbene til gode.

Samtidig viser produktionsforløb både fra 2015 og 2016, at taskforcen virkede inspirerende på eleverne i forhold til deres understregning og eksemplificering af, at eleverne gerne måtte eksperimentere. Taskforcen viedes stor opmærksomhed fra elevernes side, og de illustrerede med deres blotte tilstedeværelse, at der findes flere karriereveje at gå i livet end de gængse (man kan fx leve af at være animator eller produktionsdesigner). De viste også i handling, at der er

plads til eksperimenter, forskellighed og fantasifuldhed i filmproduktion. Taskforcen mødte desuden eleverne åbent og uden 'forudindtaget' om, hvad eleverne plejede at være gode til, eller hvilken social rolle de ellers indgik i, og måske netop derfor fik de stor anerkendelse fra mange elever. Undersøgelsen bekræfter det her med en lærerkommentar om taskforcens rolle fra spørgeskemaundersøgelsen: "De var super inspirerende og dygtige. De mødte eleverne på en rigtig god måde - også de udfordrende".

Lærernes institutionelle stilladsering, fx at de på de fleste skoler på forhånd havde defineret produktionsgrupper, influerede elevernes sociale inklusion. Grupperne var oftest velfungerende og inkluderende, især i indskoling. Eleverne arbejdede generelt ret fokuseret og dedikeret i de filmgrupper, de var sat i. På visse skoler (fx Emmebølle Skole) havde eleverne selv medvirket til rollefordelinger i grupperne. På en anden (Dommervængets Skole) skulle eleverne ønske roller på forhånd og aflevere ønskerne skriftligt til lærerne, der derefter gruppedelte dem. I de fleste produktionsforløb samarbejdede eleverne det meste af tiden godt sammen, så alle af og til var inkluderet. Taskforcen og lærerne var gode til at sende elever ud på små ekstraopgaver eller en løbetur i skolegården, hvis de fik øje på, at nogle elever af og til gik i stå eller havde svært ved at bevare koncentrationen. Sådan viser forløbene, at energiniveauet og en god tone oftest bevaredes i klasserummene.

Undersøgelsens resultater vedrørende social inklusion bekræfter sammenfatningen fra en lærer ved Dommervængets Skole: "Det her er et fantastisk inklusionsredskab. Der er to 7.-klasses elever, som til dagligt er 'underdogs'. De holder sig meget for sig selv og er nemme mobbeofre. I dag har de fået to store funktioner i deres grupper, som gør, at resten af gruppen respekterer dem. De gør det virkelig godt i den gruppe. Det er bare fedt at se". En lærer fra Skibsbager Skole opsummerede omkring kriser: "Der har ikke været flere kriser eller brandslukninger, end der plejer at være. Men forløbet gør noget positivt for samarbejdet, fordi projektet er så spændende, at de gerne vil være med. De vil det så meget mere end skolearbejdet i dagligdagen".

*“Der er intet rigtigt eller forkert, når man laver en filmhistorie, så der var plads til alle. Det er det gode ved filmmediet”
(udtaler en lærer)*

Undersøgelsen pointerer, at eleverne i disse forløb blev udfordret i forhold til at gå på kompromis og blive enige med hinanden på tværs. For det meste endte eleverne med at finde løsninger, og de var gode til at supplere hinandens ideer og løsninger undervejs. Navnlig i forløbene i foråret 2016 fungerede eleverne oftest godt i grupperne. De lærte at samarbejde, at udfylde en rolle, at forhandle, argumentere mv. Især under forløbenes manuskriptudviklingsfaser, hvor historierne er i fokus, øvede eleverne deres sociale kompetencer og relationer - fx at gå på kompromis og at give plads til de andres stemmer i historieudviklingen. Selve filmmediet var ikke i fokus i denne fase. Forløbene viser, at det ikke nødvendigvis er filmmediet i sig selv, der skaber den gode læringsramme for det sociale, men mere den fælles historieopbygning og rollerne.

“Lærernes institutionelle stilladsering, fx at de på de fleste skoler på forhånd havde defineret produktionsgrupper, influerede elevernes sociale inklusion.”



Projektet viser et stort inklusionspotentiale og masser af samarbejde på tværs

“For det meste endte eleverne med at finde løsninger, og de var gode til at supplere hinandens ideer og løsninger undervejs.”

Undersøgelsen dokumenterer, at også forløb med lavt teknisk niveau samt en udskiftning af filmmediet med eksempelvis tv-, radiomediet eller computerspil antageligt vil kunne opnå samme resultater, hvad angår social inklusion. Det væsentlige her synes at være, at elever og lærere har et fælles 'tredje fokus' (i dette tilfælde filmen) at forhandle og at lære ud fra. De vil alle filmens bedste, og deres dialoger er ofte centeret om at argumentere for, hvorfor en bestemt del passer bedst ind i filmens historie; og hvad der skal til for, at filmfortællingen gør det, der er intentionen i forhold til et publikum. At vise produktet til fx hinanden eller andre på skolen synes også at gavne inklusive processer og samarbejder. Eleverne har opfattelsen af, at det, de laver, tages seriøst og skal fungere også uden for gruppens sammenhæng, idet deres filmfortælling rækker ud mod et publikum, der også skal kunne forstå fortællingen.

Samtidig viser undersøgelsen, at eleverne sammen hjælper hinanden og støttes af lærere og især taskforcen i at lære et nyt 'sprog': 'mediesproget'. De stiller ofte hinanden spørgsmål som: "Er det fugleperspektiv det hedder?". Den fagsproglige læring medvirker til, at de stilladserer hinanden i grupperne, mens de tilegner sig det. Samtidig skaber sproget også en konvergent ramme: Alt er ikke muligt, når det kommer til at anvende et sprog, der bruges til at kommunikere om formidlingen af historien i filmen. På den måde nærer produktionsforløbene en vekselvirkning mellem divergent og konvergent tænkning (Bilton 2012). Eleverne supplerer hinandens tænke måder, hvilket ser ud til at udvikle både deres sociale og kreative kompetencer og understøttes af, at forløbene var præget af relativt få større samarbejdskriser.

Undersøgelsen dokumenterer endvidere, at institutions- og gruppestilladsering gerne hænger sammen (Philipsen 2009: 150). I de forløb, der var godt organiseret, fungerede grupperne dels godt socialt, og ydermere ses eksempler på, at eleverne støtter og således stilladserer hinanden.

“Eleverne har opfattelsen af, at det, de laver, tages seriøst og skal fungere også uden for gruppens sammenhæng, idet deres filmfortælling rækker ud mod et publikum, der også skal kunne forstå fortællingen”.

Som beskrevet i kapitel 4, vikarierede en uforberedt matematiklærer pludselig forløbet på Skibsager Skoles mellemtrin. Dette skift influerede ikke blot læringen, men naturligvis også elevernes motivation - især på tredjedagen af filmforløbet var den forsvundet hos ca. halvdelen af eleverne. Her fungerede samarbejdet mellem eleverne ikke hele tiden optimalt, netop fordi de bl.a. diskuterede rammerne, i stedet for at indordne sig og bruge dem positivt. De diskuterede fx, hvornår de syntes, deres film var færdige, og nogle grupper valgte at aflevere før deadline, hvilket læreren lod dem gøre.

Som også anskueliggjort i kapitel 4, fungerede Fyrreparkens Skoles forløb på mellemtrinnet til gengæld godt. Lærerne institutionsstilladserede eleverne, så de hele tiden vidste, hvad de skulle lave og hvorfor. Der var også eksempler på, at eleverne udførte gruppestilladsering over for hinanden. En elevinstruktør fra skolens mellemtrin sagde fx til sin gruppe under en optagelse: ”Vi kan ikke filme den vej, for jeg vil have det den her vej. Så I må finde nogle andre kameravinkler”. Ud fra denne stilladsering via ’reduktion af frihedsgrader’ (som præsenteret i kapitel 3) forsøger kameramanden og lydmanden at finde andre vinkler. Undersøgelsen anskueliggør, at det måske netop skyldes deres fælles tredje fokus, altså filmen, når eleverne undgår eller let kommer igennem konflikter og faglige uenigheder. De tager det sjældent personligt, når de får påpeget gode og mindre gode sider ved deres løsninger, altså den form for stilladsering som i kapitel 3 omtales som ’markering af vigtige træk’. Produktionsforløbene udvikler elevernes kompetencer vedrørende social inklusion, måske netop fordi de ikke har fokus på det sociale i sig selv, men på filmen.

“Produktionsforløbene udvikler elevernes kompetencer vedrørende social inklusion, måske netop fordi de ikke har fokus på det sociale i sig selv, men på filmen.”



Projektet viser mange eksempler på godt samarbejde mellem elever



Eleverne har fokus på filmens indhold og løser konflikterne

AT SKABE FLOW

At glemme tid og sted og være optaget af en meningsfuld proces her og nu er at være i flow, som nævnt i kapitel 3 (Csikszentmihalyi 1996). *Flow* udgør en vigtig dimension ved kreative læreprocesser, som finder sted under produktionsforløbene. Men *flow* er en kortvarig erfaring og knyttes til personlige interesser. I et forløb med indskolingselever på Emmebølle Skole udtrykte ca. halvdelen af eleverne efter anden dags undervisning, som havde fokus på lyd, at de synes, det var sjovere dagen før. Observationerne dokumenterer da også, at flere af drengene mistede gejsten lidt på andendagen, hvorimod pigerne syntes, det var sjovt både med lyde, musik og dét at tegne, farve og lave titler.

Det detaljeorienterede, der kræver stor koncentration, synes at appellere mere til pigerne i indskoling end drengene. Lærere og taskforcen identificerede denne udfordring og løste den ved sidste dag at have ekstra opgaver med, der gav mulighed for differentieret undervisning. En lærer fra Emmebølle Skole pointerede: "Det var godt, vi havde de ekstra opgaver, de kunne lave, hvor de optog lyde, i stedet for bare at holde ekstra frikvarter". Taskforcen kalder sådanne opgaver for 'energizers', det vil sige energiskabende læringselementer. Især drengene i indskoling havde glæde af disse små ekstraopgaver. På de øvrige klassetrin viser undersøgelsen dog, at der ikke er den store forskel på drenges og pigers engagement i produktionsforløbene, der synes at rumme opgavetyper, som appellerer til begge køn.

“Det detaljeorienterede, der kræver stor koncentration, synes at appellere mere til pigerne i indskolingen end drengene.”

Generelt er der tegn på træthed og udmattede elever i slutningen af alle de undersøgte forløb - især på tredjedagen eller sidst på skoledagene. Det er svært for eleverne at vedblive med at indoptage læring, at respektere hinanden og at huske de fagtekniske begreber (ikke mindst på engelsk). De mest velfungerende forløb er således dem, hvor taskforcen har skruet ambitionsniveauet ned, som det sker i foråret 2016; samt forløb hvor lærere og taskforce har andre typer af opgaver 'i ærmet', som de kan tilbyde elever, som kører trætte.

Samtidig er der også mange situationer, der viser, at elever frivilligt springer pauser over, måske fordi de er i et meningsgivende *flow*. På Emmebølle Skole er der eksempler på, at nogle grupper arbejder videre selv i pauserne, fordi de er så grebet af projektet. Dansklæreren på skolen sammenfattede elevernes store engagement: "Jeg kan slet ikke få armene ned, jeg er totalt begejstret!" Endnu flere udsagn fra dedikerede elever og lærere understøtter undersøgelsens dokumentation af meningsfyldte, *flow*-prægede og sjove forløb: "Det her er meget federe end almindelig skole. Det er sjovt at se resultatet [filmen]" (elev, Skibsager Skole, mellemtrin). Og: "Man kan virkelig fornemme, at eleverne brænder for det og synes, det er spændende. De er meget koncentrerede omkring dét at filme" (lærer, Skibsager Skole, mellemtrin).

For at eleverne kan opnå en *flow*-præget læring via filmproduktion kræves imidlertid en anden rytme, end den normale skolehverdag er opbygget efter. Når elever glemmer tid og sted og nyder processen, er det fx uhensigtsmæssigt, hvis klokken ringer ud. Er de omvendt trætte, er det hensigtsmæssigt at kunne give dem en pause eller anden type opgave. At skabe rammer for et *flow* passer sjældent til en skolehverdags opbygning. De undersøgte produktionsforløb skaber stort engagement, men kræver også, at lærerne skaber en fleksibel organisering af forløbene, så de fx går på tværs af klokketimer. For at kunne det, er ledelsens synlige støtte afgørende. Også kolleger, som ikke medvirker i filmprojektet, skal være klar over, og acceptere, de deltagende læreres 'fravær' fra den almindelige undervisning og være interesserede i at lære om og af projektet.

SAMARBEJDE FREMMES

Undersøgelsen viser, at de deltagende elever ikke bare er gode til at samarbejde internt i deres grupper, de samarbejder til tider også på tværs af grupperne. Eksempelvis var der i et forløb på Fyrreparkens Skole en gruppe, som skulle bruge nogle statister til deres film, og som gik over og lånte dem fra en anden gruppe, der ellers selv havde travlt. Selvom flere elever i de forskellige grupper af og til blev utålmodige, når instruktører og kamerafolk fx prøvede at finde de rette vinkler, så respekterede de deres krav om at være stille. Det velorganiserede (faste grupper, rolleansvar, deadlines mv.) smitter af på det velfungerende i udviklingen af sociale kompetencer. Ydermere er filmproduktion i sig selv – også i filmbranchen – opbygget omkring team-arbejde, hvor instruktøren er afhængig af fotografen osv. Derfor er et filmforløb helt naturligt et scenarie, hvor det velfungerende samarbejde er uundværligt for at skabe den gode film.

“Undersøgelsen illustrerer også, at en passende stilladsering og relevant viden fra lærernes side ofte er vigtigere for, hvor godt forløbet bliver, end elevernes forudgående viden om film. Dette ses tydeligst i indskolingen, hvor eleverne netop var novicer, hvad angår filmviden, men alligevel nåede særdeles gode resultater.”



Elevernes koncentrations- og samarbejdsevner trives godt i mange filmforløb
Foto: Martin Vath

“De undersøgte produktionsforløb viser potentiale i forhold til inklusion i klasserne, bl.a. fordi eleverne får at vide, at de ikke kan fejle, når det gælder dele af filmproduktionen.”

Samtidig dokumenterer undersøgelsen, at socialt samarbejde styrkes af elevernes forudgående viden om medier. I Dommervængets Skoles udskoling var eleverne vant til filmfag, og de var blevet forberedt op til produktionsforløbet i fire uger med fire filmlektioner hver uge. De havde set film med fokus på lyd; de havde talt om synopser og præmisserne for disse; og de havde prøvet at arbejde i nogle af filmprogrammerne på forhånd. Det er naturligvis ikke overraskende, at de elever, som på forhånd kan mest om film, også er dem, som når længst med produkterne. De er påbegyndt tilegnelsen af et mediesprog og en kritisk bevidsthed om brugen af virkemidler, som de undersøgte filmproduktionsforløb naturligt bygger videre på.

Mere signifikant og overraskende er det, hvor meget fagligt velforberedte lærere betyder for elevernes motivation, proces og produkt. Undersøgelsen rummer eksempler på forløb, hvor manglen på lærernes kompetencer og struktur minimerede elevernes udbytte af forløbet. Men der er samtidig eksempler, hvor meget går op i en højere enhed på grund af elevernes gode forkundskaber og fagligt velforberedte lærere. Undersøgelsen illustrerer også, at en passende stilladsering og relevant viden fra lærernes side ofte er vigtigere for, hvor godt forløbet bliver end elevernes forudgående viden om film. Dette ses tydeligst i indskolingen, hvor eleverne netop var novicer, hvad angår filmviden, men alligevel opnåede særdeles gode resultater.

“Når der opstår konflikter blandt eleverne, er det gerne ’passionskonflikter’, som er faglige og indholds-drevne snarere end sociale eller pædagogiske uenigheder.”



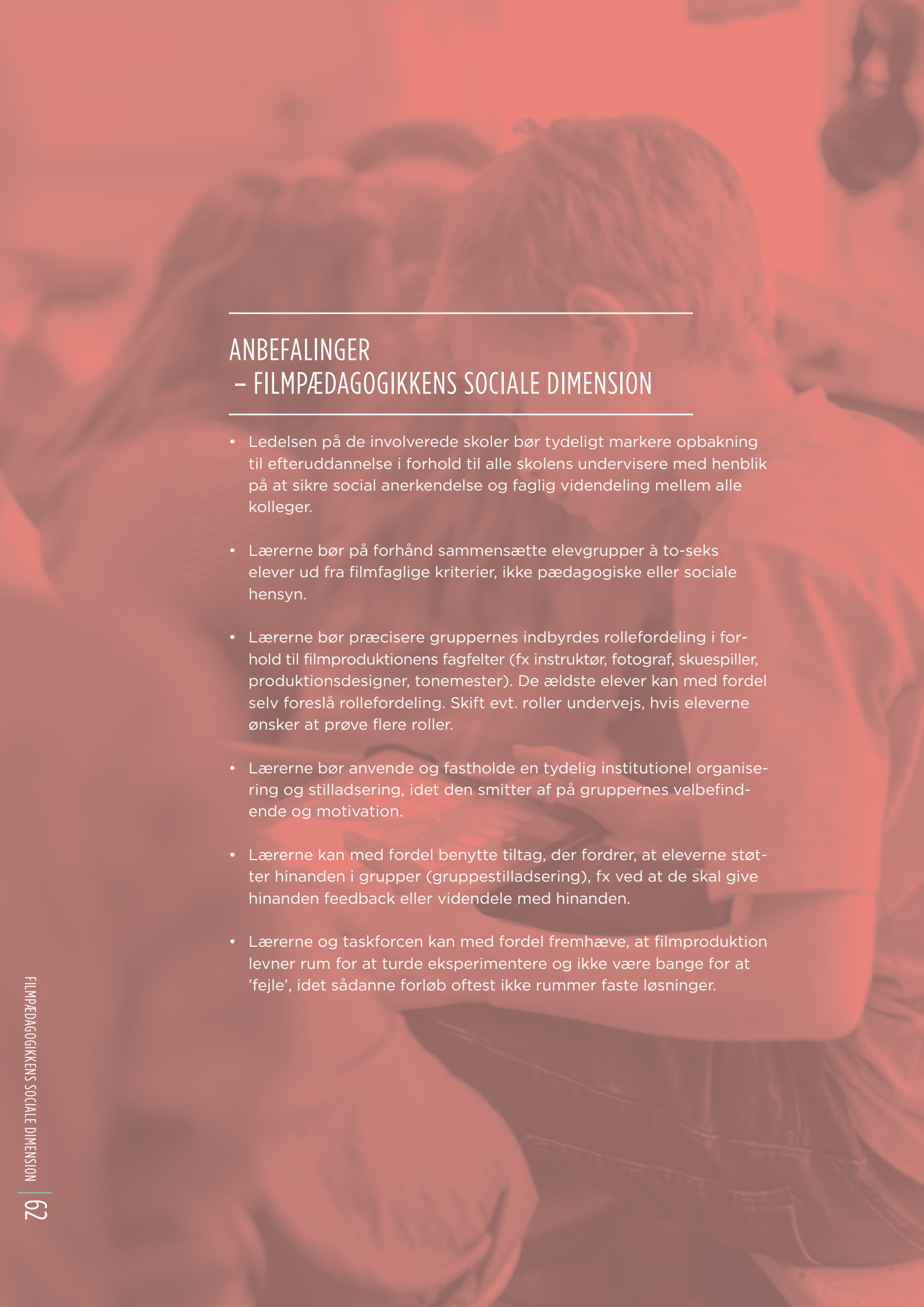
OPSUMMERING

Sammenfattende dokumenterer undersøgelsen af filmprojektets sociale dimension, at tydelig institutionel stilladsering har stor betydning for samarbejde og social inklusion. Forbedringerne af organiseringen fra efteråret 2015 til foråret 2016 styrker også det sociale udbytte. Resultaterne understreger, at kreative læreprocesser som filmproduktion fremmer social inklusion: Også elever, som ellers ikke trives optimalt i deres klasse ifølge deres lærere, indgår meningsfuldt i gruppearbejde og lærer af det. Der er udfordrende elever, som 'shiner' i produktionsforløbene, hvor de får muligheden for at afvige fra deres vante sociale roller og vise andre sider af sig selv.

Når der opstår konflikter blandt eleverne, er det gerne 'passionskonflikter', som er faglige og indholdsdrivne snarere end sociale eller pædagogiske uenigheder. Succesen i forhold til samarbejde afhænger bl.a. af, hvordan lærerne har sammensat grupperne og med hvilket formål. Det er ofte lærerne, som tager ejerskab i forhold til at danne og fastholde grupper med afsæt i deres kendskab til klasserne, de enkelte elever og målet med processen. Derved støtter de eleverne via den stilladseringstype, der kaldes for 'rekruttering' (Wood, Bruner & Ross 1976). I forløb, hvor der pludselig sættes en vikar ind, fungerer rekrutteringen selvsagt mindre støttende, idet den fordrer et solidt kendskab til eleverne. Gruppestørrelserne varierer fra en til seks elever per gruppe.

Gruppernes sociale funktion afhænger mindre af deres størrelse og mere af, at lærerne har et formål med dem og tydeliggør dette for eleverne. Grupper kan fx fungere godt i forhold til det kreative, det sociale, selve filmen eller noget helt andet.

De undersøgte produktionsforløb viser potentiale i forhold til inklusion i klasserne, bl.a. fordi eleverne får at vide, at de ikke kan fejle, når det gælder dele af filmproduktionen. Således tør elever, der ellers udfordrer eller er udfordret af den normale undervisning eller er fastlåst i en rolle, bedre at lade sig inkludere i fx et gruppesamarbejde. Derved formår eleverne at indtage nye roller i disse produktionsforløb, og både klassekammerater og lærere såvel som eleverne selv erfarer, at de kan fungere anderledes og bedre end i den normale undervisning.



ANBEFALINGER

– FILMPÆDAGOGIKKENS SOCIALE DIMENSION

- Ledelsen på de involverede skoler bør tydeligt markere opbakning til efteruddannelse i forhold til alle skolens undervisere med henblik på at sikre social anerkendelse og faglig videndeling mellem alle kolleger.
- Lærerne bør på forhånd sammensætte elevgrupper à to-seks elever ud fra filmfaglige kriterier, ikke pædagogiske eller sociale hensyn.
- Lærerne bør præcisere gruppernes indbyrdes rollefordeling i forhold til filmproduktionens fagfelter (fx instruktør, fotograf, skuespiller, produktionsdesigner, tonemester). De ældste elever kan med fordel selv foreslå rollefordeling. Skift evt. roller undervejs, hvis eleverne ønsker at prøve flere roller.
- Lærerne bør anvende og fastholde en tydelig institutionel organisering og stilladsering, idet den smitter af på gruppernes velbefindende og motivation.
- Lærerne kan med fordel benytte tiltag, der fordrer, at eleverne støtter hinanden i grupper (gruppestilladsering), fx ved at de skal give hinanden feedback eller videndele med hinanden.
- Lærerne og taskforcen kan med fordel fremhæve, at filmproduktion levner rum for at turde eksperimentere og ikke være bange for at 'fejle', idet sådanne forløb oftest ikke rummer faste løsninger.

Eleverne arbejder koncentreret i grupperne



“ *Filmpædagogikkens didaktiske dimension, når det gælder produktion, vedrører grundlæggende, hvordan underviserne stilladserer elevernes skabende processer som fælles produktive læreprocesser frem mod et mål.*



6 FILMPÆDAGOGIKKENS DIDAKTISKE DIMENSION

Projektets filmpædagogik har haft fokus på produktion, snarere end på analyse, som er filmpædagogikkens andet hovedelement. Det gælder både taskforcens kurser for lærerne og produktionsforløbene med eleverne. Analyse indgår især som eksemplificering, når elever introduceres til arbejdet og bliver bedt om at reflektere over for eksempel bestemte fortælleteknikker, eller hvor bestemte lyde kommer fra.

At skabe film er som nævnt i kapitel 1 en fælles, kreativ proces. Eksisterende viden og færdigheder bliver bragt i spil på måder, som frembringer nye indsigter, genstande eller handlinger. Måderne, man arbejder og samarbejder på, har derfor stor betydning for en kreativ proces. Filmpædagogikkens didaktiske dimension, når det gælder produktion, vedrører derfor grundlæggende, hvordan underviserne rammesætter, eller stilladserer, elevernes skabende processer som fælles produktive læreprocesser frem mod et mål (produktet), jvf. kapitel 3. *Didaktisk stilladsering* af skabende læreprocesser rummer derfor to grundlæggende afvejninger for en underviser: Man skal afveje, hvilket *didaktisk mål*, man har med produktionen: Er selve læreprocessen vigtigst, eller er produktet vigtigst? Herudfra skal man afveje, hvordan man vil stilladsere processen. Hvorledes disse afvejninger er foretaget i projektet, belyses i det følgende.

“Lærerne tenderede mod at overvurdere deres faglige ballast i forhold til didaktikken i produktionsforløbene.”

I filmprojektet samarbejder undervisere fra flere fagligheder. Så den didaktiske analyse afdækker også, hvilke *faglige elementer den didaktiske tilrettelæggelse* rummer i forhold til de deltagende fags og klassers kompetencemål, og *hvordan disse elementer aktiveres* i undervisningen.

Endelig belyses, hvordan *produktionsprocesserne er organiseret didaktisk*, herunder hold- og gruppearbejde, samt hvordan processerne ledes (mest eleverne selv eller mest de voksne). Filmproduktion er under alle forhold en fælles aktivitet; så den didaktiske analyse lægger vægt på, hvad der sker pædagogisk mellem deltagerne, ikke på den enkeltes læring, hvilket også er i tråd med sociokulturel læringsteori, som er analysens grundlag.



Det er vigtigt, at lærerne sætter synlige rammer for produktionen

DIDAKTISKE MÅL

De didaktiske tilgange har bestået i en tæt kobling mellem teori og praksis, samt elevfokuseret praksis i form af sammenhængende filmisk betydningsproduktion og primært udført via gruppearbejde. Disse tilgange er overordnet set udfoldet i de undersøgte produktionsforløb, idet introduktioner til filmiske begreber og tilgange i foråret 2016 blev kortere og enklere. Taskforcen stod primært for disse introduktioner. Produktionsforløbene fokuserede didaktisk på elevernes læring snarere end lærernes læring, og taskforcen havde i vidt omfang det didaktiske ansvar i forhold til, hvad filmarbejdet bestod i, og hvordan det skulle udføres.

I efteråret 2015 vurderede 25% af lærerne, at det forberedende kursus klædte dem rigtig godt på fagligt til undervisningen i elevproduktion, og 17% mente virkelig meget. Efter forårets lærerkurser steg de positive lærervurderinger, idet 55% mente, at kurset klædte dem rigtig godt på til undervisningen i elevproduktion, og 18% mente virkelig meget. Disse vurderinger står noget i modsætning til taskforcens vurdering. I efteråret 2015 mente kun 13%, at lærerkurset forberedte lærerne fagligt, mens 75% ikke mente, det var tilfældet. 13% svarede 'ved ikke'. Lidt flere lærere var positive i foråret 2016, hvor 16% mente, at kurset forberedte dem fagligt, mens 53% ikke mente, det var tilfældet. 32% svarede 'ved ikke'. Den kvalitative undersøgelses resultater viser, at lærerne tenderede mod at overvurdere deres faglige ballast i forhold til didaktikken i produktionsforløbene. Den overvurdering skyldes både forhold, der vedrører, hvad målet med forløbene var, og hvordan produktionsprocesserne skulle stilladseres og organiseres didaktisk.

“De yngste havde lettere ved at arbejde koncentreret i uoverskuelige situationer, mens de ældste elever havde vanskeligere ved at håndtere uoverskueligheden, måske også fordi de oplevede et større gab mellem, hvad de ville, og hvad de kunne.”

Elevernes udbytte af filmforløb kan være højt, hvis den didaktiske ramme er i orden



Eleverne lærer, at filmproduktion kræver god struktur

Det samlede projekt har i udgangspunktet haft en klar *didaktisk stilladsering for projektets mål*, nemlig at kvalitetsudvikle de deltagende læreres didaktiske kompetencer på det filmfaglige område i forhold til de deltagende fags faglige trinmål. Nærmere bestemt angår disse kompetencer, hvordan man tilrettelægger en kollektiv og kreativ læreproces, som en filmproduktion er. Taskforcen har haft det didaktiske initiativ, eftersom dens medlemmer har udarbejdet undervisningsmateriale og foreslået konkrete produktionsforløb.

Da den didaktiske tilrettelæggelse i løbet af efteråret 2015 blev omsat i pædagogisk praksis, blev det klart, at det overordnede didaktiske mål tolkedes forskelligt af taskforcen og lærergruppen: Taskforcen vægtede i starten kvaliteten af det færdige produkt og vejledte derfor i alle dele af produktionsprocessen. Lærerne vægtede i højere grad kvaliteten af selve læreprocessen. Begge grupper var optaget af elevernes refleksion undervejs i processen. Navnlige eleverne på mellemtrin og i udskoling ønskede et flot, dvs. professionelt, produkt, hvilket de sjældent magtede at udføre i praksis.

Hvis målet er et færdigt produkt, må elever og lærere nødvendigvis gennem alle dele af produktionsprocessen. Inden for projektets tidsrammer giver det kort tid til de enkelte læringselementer med tilsvarende frustration hos både lærere og elever, fordi læringen ikke når at grundfæste sig. Til gengæld har man et produkt, som kan forstås og deles med andre, selvom kvaliteten ikke er i top. Er målet snarere selve læreprocessen, kan man i højere grad opdele læringen i delelementer og komme i dybden med dem med mindre frustration til følge. Til gengæld savner de involverede at kunne se et mål med arbejdet i form af en færdig film, og det mindsker elevers og læreres motivation til at presse deres læringsgrænser, særligt i faser af produktionsprocessen som forekommer uoverskuelige eller teknisk vanskelige, fx klipning og lydredigering.

DIDAKTISK PRAKSIS

Uklarhederne om forløbenes didaktiske mål havde mindst indflydelse i indskolingsforløbene og mest indflydelse på udskolingsforløbet. Forskellene skyldtes delvis indhold: Indskolingsforløbene drejede sig om animation og de øvrige forløb om live action-film med flere delprocesser og tekniske udfordringer. Forskellene skyldtes delvis lærerne: På animationsforløbene havde lærerne deres eget kursus i frisk erindring og omsatte med mindst besvær deres læring til eleverne. Forskellene skyldtes delvis eleverne: De yngste havde lettere ved at arbejde koncentreret i uoverskuelige situationer, mens de ældste elever havde vanskeligere ved at håndtere uoverskueligheden, måske også fordi de oplevede et større gab mellem, hvad de ville, og hvad de kunne. Taskforcens ønske om et godt resultat gav dem en rolle som kritikere, som ændrede i elevernes manuskripter, hvis de ikke overholdt taskforcens indholdsmæssige stilladseringer om fx en enkelt location eller antallet af spillere. På en skole ville elever på mellemtrinnet fx filme i Fakta og bruge hele deres klasse som statister.

Efter midtvejsevalueringen i december 2015 og inden produktionsforløbene startede i foråret 2016, klargjorde taskforcen af filmprofessionelle de didaktiske mål gennem yderligere indholdsmæssig stilladsering: Kun en enkelt lokation og ingen temaer om gyser, selvmord eller mobning i *live action*-forløbene. Indskolingen fastholdt ét enkelt tema, som beskrevet i rapportens kapitel 4. Lærerne i foråret var også bedre klædt på end lærerne i efteråret inden produktionsforløbene til at forstå formålet med stilladseringerne. Så i foråret dispensererede ingen lærere fra reglerne, som nogle havde gjort i efteråret. Gabet mellem elevernes vision og virkelighed blev mindsket ved, at de til start fik vist elevfilm frem for professionelle film.

Uklarhederne om, hvordan det didaktiske mål skulle realiseres, indvirkede også på, hvordan *produktionsprocessen blev stilladseret didaktisk*. Fordi taskforcen fokuserede på at få et færdigt produkt i hus, inddrog dens skriftlige materiale også alle indholdsmæssige dele af produktionsprocessen: Teknik (hard- og software skolerne skal have klargjort), manuskriptskrivning og optageplan, karakterudvikling, klipning, musik, lydoptagelse og -redigering. Derimod var lærerne i begrænset omfang klædt på til didaktisk at håndtere produktionsforløbene som kreative processer inkl. de pædagogiske kriser, som opstår undervejs. Taskforcens undervisningsmateriale om manuskriptudvikling nævnte kort forholdet mellem konvergent og divergent tænkning, et forhold der kendetegner kreativ tænkning



“Lærerne var i begrænset omfang klædt på til didaktisk at håndtere produktionsforløbene som kreative processer.”

som nævnt i kapitel 3. Men de praktiske forløb involverede ikke systematisk inddragelse af dette forhold som et didaktisk princip, måske fordi taskforcen med deres solide produktionserfaringer tager de kreative processers uforudsigelighed og divergente dimensioner for givet. Taskforcen navigerede uden panik som kreative ledere, mens lærerne stod mere uforberedte på netop den dimension ved filmproduktionsforløb.

Dog var der, som demonstreret i de to foregående kapitler, eksempler på, at lærere understregede over for eleverne, at der ikke er rigtige eller forkerte svar i idéudvikling. I survey-resultaterne for 2016 kommenterer enkelte lærere også i de åbne svarkategorier, at de har opnået en vigtig indsigt: At det er okay for eleverne at begå fejl. Her ligger kimen til en mere systematisk didaktik, der fokuserer på filmproduktion som kreativ proces ved at være opmærksom på at give rum for det skæve, divergente og uforudsete og være i stand til at justere sine didaktiske mål undervejs, så de passer hertil.

“Det var primært danskfagets kompetencemål, der blev ekspliciteret i produktionsforløbenes tilrettelæggelse.”

Omfanget af elementer, eleverne skulle igennem på kort tid for at skabe et færdigt produkt, mindskede antageligt deres samlede læringsudbytte set i forhold til en situation med længere tid eller færre elementer. Læringsudbyttet var størst for de elementer i produktionen, eleverne havde mindst erfaring med: Lyd, lys og musik, og de udtrykte tilsvarende stor glæde over at begynde at mestre de elementer. I en del forløb tog tekniske vanskeligheder meget tid, hvilket mindskede både motivation, læreproces og resultat for

elever og lærere. Fx var iPads på nogle skoler ikke til rådighed alle dage, de var ikke ladet op, og skærmene var for små til fælles grupperedigering.

Taskforcen lagde op til, at produktionsprocesserne blev stilladseret i forhold til indhold og struktur. *Den indholdsmæssige stilladsering* bestod i valg af tematisk fokus (fx cirkus, forundring, et lille øjeblik) og narrativt fokus (fx location, antal karakterer og replikker). Som nævnt blev formålet med det narrative fokus bedre afstemt mellem taskforce og lærere i foråret 2016 og også overholdt. *Den strukturelle stilladsering* bestod i at stilladsere elementer i produktionsprocessen i forhold til tid og rum. Den stilladsering hjalp elever til at fokusere, når fx lydredigering foregik i et bestemt rum, og når de vidste, hvor lang tid, de havde til konkrete arbejdsopgaver. Organisering og didaktik hører således tæt sammen i sådanne forløb viser vores analyser. Omvendt øgede det elevernes frustration at arbejde uden tidsmæssige rammer eller at få disse ændret undervejs. Der var stor forskel på, hvordan og i hvor høj grad de enkelte lærergrupper implementerede den strukturelle stilladsering.

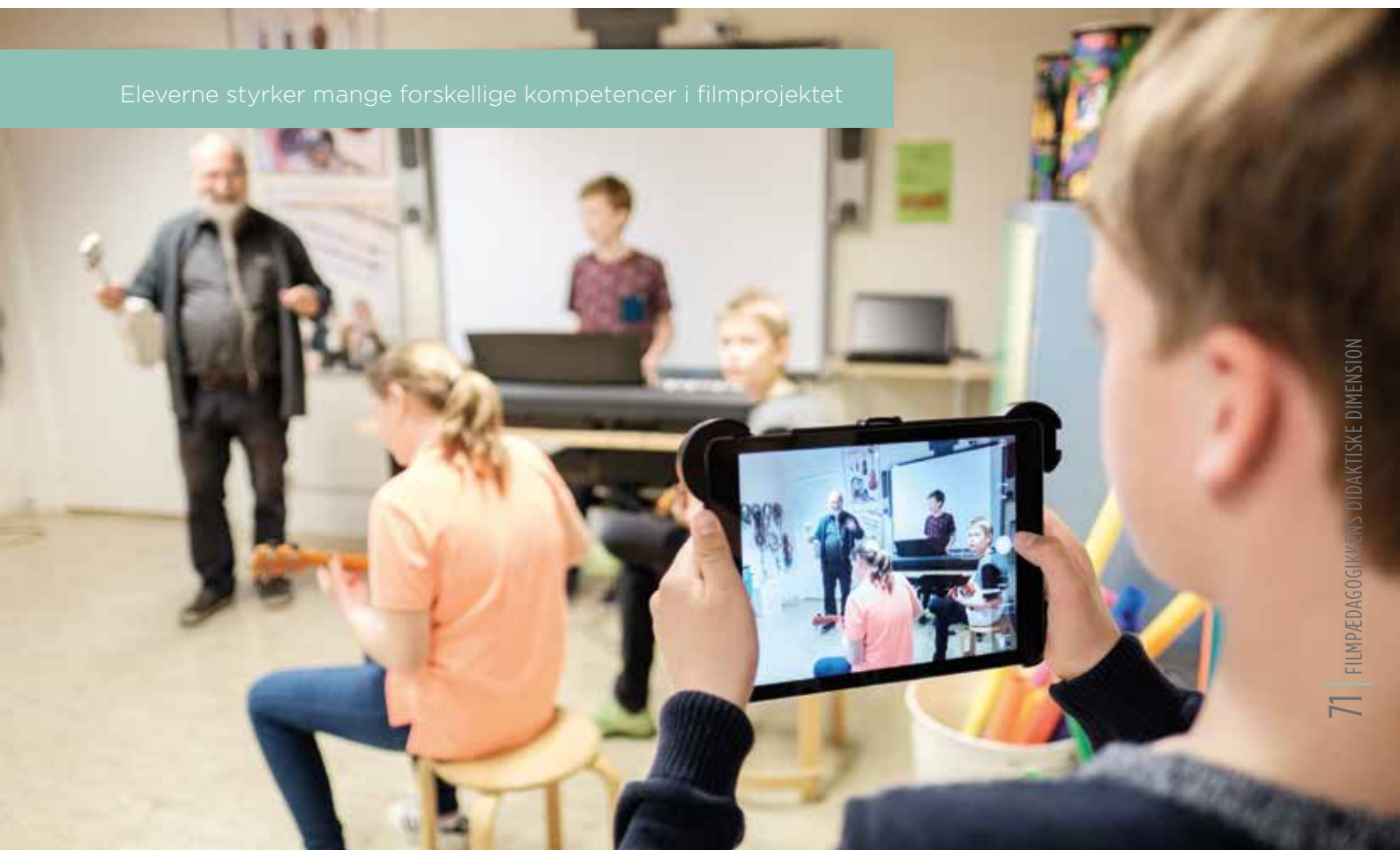
DIDAKTIK OG KOMPETENCEMÅL

Projektet har som nævnt i kapitel 4 haft en kompleks organisationsstruktur: Efteruddannelse af lærere sker via en filmprofessionel taskforce og i et tværfagligt samarbejde mellem tre forskellige fagligheder. Den kompleksitet prægede også den didaktiske *tilrettelæggelse og realisering i forhold til fagene og deres kompetencemål*. Ledelsen af det samlede filmprojekt har valgt, at lærernes efteruddannelse på filmområdet skal lægge sig tæt op ad grundskolens kompetencemål for de tre involverede fag. Dvs. man har på forhånd valgt, at lærernes filmfaglighed skal kunne indgå i skolen og understøtte elevernes formelle kompetenceudvikling der – og ikke være et alternativ til skolens undervisning i form af eksempelvis børns og unges film- og medieaktiviteter på biblioteker og museer eller i filmworkshops. Det valg har vist sig svært at forene med produktionsforløbenes didaktiske praksis.

Alle de deltagende fag inddrager digitale medier som en del af deres kompetencemål. Men det var primært danskfagets kompetencemål, der blev ekspliteret i produktionsforløbenes tilrettelæggelse. Når det gælder realisering af kompetencemålene, var indskolingens animations og *stop motion*-projekter de

“Det er vanskeligt inden for projektets tidsrammer at skabe et samlet didaktisk perspektiv, hvor alle de deltagende fagligheder indgår og bidrager på lige fod.”

Eleverne styrker mange forskellige kompetencer i filmprojektet



“At lede en kreativ proces er i høj grad et spørgsmål om at vide, hvornår man skal trække sig tilbage og ’give los’, og hvornår man skal involvere sig og stilladsere.”

mest eksplicitte: Lærerne opsatte simpelthen målene og deres operationalisering i form af fx centrale fagbegreber på plancher i klasserummet som en synlig huskeliste. Lærerne på de øvrige klassetrin klargjorde ikke på samme tydelige måde, hvordan kompetencemål kunne omsættes til pædagogisk praksis i produktionsforløbene, hvilket tyder på, at de fandt det svært at operationalisere de overordnede trinmål til konkret undervisning i et emne, filmproduktion, der også var nyt for de fleste. At en sådan operationalisering er vanskelig ses også i mere velkendte fagområder i grundskolen, hvilket har vist sig at bidrage til at svække elevernes læring (Danmarks Evalueringsinstitut 2012).

Selve produktionsforløbene udviste ingen eksempler på, at de tre fagligheder blev integreret i en fælles didaktisk praksis. Snarere var der tale om, at de enkelte fagligheder loyalt udførte ’deres’ del af den samlede proces. Således var danskfaglige værktøjer meget i brug, fordi de indgik ved skabelse af storyboards og manuskripter, ved karakterudvikling og ved billedredigering. Billedkunstlærerne stod for, at eleverne udformede baggrunde til animationsforløbene, mens musyklærerne fulgte den professionelle lydmands anvisninger. Der var få justeringer af den didaktiske arbejdsdeling undervejs, hvilket tyder på, at det er vanskeligt inden for projektets tidsrammer at skabe et samlet didaktisk perspektiv, hvor alle de deltagende fagligheder indgår og bidrager på lige fod. I en tredje klasse var eleverne fx stærke i billedsiden men fagligt svagere på lydsiden, hvilket imidlertid ikke førte til, at musyklæreren kom mere i fokus.

Lærernes egen vurdering var mere positiv end ovenstående resultater hvad angår forløbenes understøttelse af fagenes kompetencemål. I efteråret 2015 vurderede 72% af lærerne forløbene som understøttende i nogen eller væsentlig grad. Mens vurderingen var mere positiv i foråret 2016, hvor 77% mente, forløbene var understøttende i væsentlig eller høj grad. Forskellene mellem lærernes vurdering og vores resultater kan skyldes, at lærerne mener at kende kompetencemålene og derfor ikke finder det væsentligt med en eksplicit inddragelse af disse i undervisningsmateriale og produktionsforløb.

Når det gælder fagenes samspil under selve forløbene, stemmer lærernes vurdering mere overens med undersøgelsens øvrige resultater. I efteråret 2015 vurderede 36% af lærerne, at de tre fagligheder spillede ret godt sammen, mens 18% mente, samspillet var meget godt. Også her var vurderingen mere positiv i foråret 2016, hvor 33% af lærerne mente samspillet var ret godt, mens andre 33% mente, samspillet var meget godt. Disse vurderinger hænger naturligvis sammen med lærernes forforståelser af, hvad begrebet om tværfaglighed dækker. Disse forforståelser indgår ikke i undersøgelsen.

DIDAKTISK ORGANISERING OG LEDELSE

Den didaktiske organisering af produktionsprocesserne var i efteråret 2015 primært sidemandsoplæring, dvs. at lærerne lærte ved at iagttage taskforcens medlemmer, som underviste eleverne, som blev sidemandsoplært. Taskforcen fungerede her som instruktører og guider både for lærere og elever. Efter reorganiseringen af projektets overordnede sigtelinjer bestod den didaktiske organisering i foråret 2016 i højere grad i, at lærerne sidemandsoplærte eleverne. Taskforcens medlemmer var faglige igangsættere og guider undervejs for både elever og lærere. Klasseundervisning blev især anvendt af taskforcen til korte introduktioner af bestemte temaer og arbejdsgange.

Elevernes arbejde var primært organiseret i grupper, som beskrevet i kapitel 5. Men kriterierne for sammensætningen skiftede. I efteråret 2015 fulgte de fleste skoler projektleders forslag om at sammensætte grupperne ud fra elevernes faglige niveau (stærke og svage elever). Efter midtvejsevalueringen af projektet i december 2015 ændredes kriterierne til at være produktionsfunktion som fx lyd, scenografi, fotografi, instruktion og skuespil. Ændringen øgede lærernes læringsudbytte, idet en lærer kunne følge en bestemt funktionsgruppe og dennes læreproces. ”Jeg har lært mere på to timer med denne gruppe end i mine workshops [lærerkurser]”, som en lærer udtrykte det.

Enkelte forløb anvendte elev-til-elev-organisering i dele af produktionsprocessen. Således lærte elever fra en fjerdeklasse deres yngre kammerater fra første klasse at lægge lyd på deres animationsfilm. Fordi de ældre elever var godt guidet og dermed havde opnået en dyb læring, fungerede dette didaktiske greb som en ekstra motivation for de yngre elever: De kunne spejle sig i lidt ældre elever, hvis feedback medvirkede til, at de yngste tilpassede deres ’vilde’ ideer (deres divergente tænkning) til, hvad de ældre elever havde erfaring for kunne lade sig gøre (deres konvergente tænkning). Omvendt lærte de ældre elever også at respektere de yngre kammeraters mere uhæmmede ideer og deres uforfærdethed i forhold til, hvad læring i skolen plejer at indebære.

“Taskforcen tilførte den didaktiske ledelse af filmproduktionerne en grad af refleksion over indholds- eller formmæssige valg, som var begrundet i den filmiske proces.”



“Der er tegn på, at elevernes refleksionsniveau blev øget i de grupper, hvor underviserne fulgte grupperne tæt og stillede indholdsmæssige spørgsmål.”

Ledelsen af den pædagogiske proces blev overordnet udført af taskforcen i efteråret 2015 – men med lærerne som tydeligere didaktiske og indholdsmæssige ledere i foråret 2016. Som nævnt ovenfor havde lærerne vanskeligt ved at håndtere filmdidaktikken, og det manifesterede sig også som en vanskelighed ved at lede den kreative proces, som en filmproduktion er. Lærerne var uforberedte på, at sådanne processer typisk kendetegnes af vekslende faser som fx idéudvikling, overvejelser over til- og fravalg, ekspression og refleksion. De var derfor også ofte overraskede over nogle af faserne og var flere gange utrygge ved ikke at kunne overskue eller kontrollere, hvad der skete. Ledelse af en kreativ proces, der involverer produktiv læring, er anderledes end pædagogisk ledelse, der baseres på elevernes reproduktive læring. At lede en kreativ proces er i høj grad et spørgsmål om at vide, hvornår man skal trække sig tilbage og 'give los', og hvornår man skal involvere sig og stilladsere. Og disse faser kan skifte meget hurtigt og kan vanskeligt planlægges på forhånd.

Når det gælder ledelse af gruppemedlemmernes roller, var der større forskel mellem skoler og klasser. I nogle forløb kunne eleverne selv fordele roller indbyrdes, andre steder stod lærerne for rollefordelingen. Også organiseringen af gruppernes arbejde skiftede. I nogle forløb arbejdede grupperne relativt autonomt og søgte aktivt hjælp hos lærere og taskforcemedlemmer, når de gik i stå eller var i tvivl. I andre forløb var underviserne mere integreret i elevernes gruppearbejde. Forskellene skyldtes primært undervisernes vurdering af gruppernes funktionsdygtighed, dvs. få eller mange konflikter, snarere end de var resultat af didaktiske valg på forhånd. Forskellene i didaktisk organisering har ikke kunnet kobles til produktionernes indhold, tema eller gruppernes funktion.

Derimod er der tegn på, at elevernes refleksionsniveau blev øget i de grupper, hvor underviserne fulgte grupperne tæt og stillede indholdsmæssige spørgsmål undervejs som fx: "Hvad mon denne lyd er lavet af?" "Hvordan virker det, at han har sort tøj på"? Både taskforce og lærere var aktive til at guide sådanne *reflek-*

sioner i processen. Dog var taskforcens medlemmer mere i øjenhøjde med eleverne undervejs som nævnt i kapitel 5. *Elevernes efterfølgende refleksioner* over processen blev primært ledet af taskforcens medlemmer, mens lærernes fælles refleksioner over processen især fokuserede på praktiske og tekniske forhold. I tredagsforløbene fungerede lærernes refleksioner med taskforcen også som forberedelse til den følgende dags arbejde. Taskforcen tilførte således den didaktiske ledelse af filmproduktionerne en grad af refleksion over indholds- eller formmæssige valg, som var begrundet i den filmiske proces. En øget refleksion hos lærerne over de didaktiske processer ville styrke kvaliteten i deres filmpædagogiske undervisning og hermed styrke dette vigtige og vanskelige element i elevernes produktive læring. En sådan øget refleksion, kræver dog nok mere tid og bedre prioritering af dette aspekt, end produktionsforløbene muliggjorde.



Når rammesætning og didaktik fungerer, samarbejder lærere og elever godt og intenst



“Taskforcen har bidraget til lærernes filmpædagogiske læring og indsigt ved at stilladsere produktionsprocesserne i forhold til indhold, tid og rum.”

OPSUMMERING

Filmprojektets *didaktiske tilgange* har været en tæt kobling mellem teori og praksis, elevfokuseret praksis i form af sammenhængende filmisk betydningsproduktion og primært udført via gruppearbejde. Disse tilgange er overordnet set udfoldet med succes i de undersøgte produktionsforløb, idet taskforcen har haft initiativet i tilrettelæggelse og været drivende i de fleste produktionsforløb.

Filmprojektet vedrører kreativ betydningsproduktion udført ved hjælp af teknologisk formidlede digitale tegn (billeder, lyd, ord, tekst). En sådan form for produktion er uforudsigelig og kompleks, hvilket kræver *didaktisk stilladsering* for at lykkes, dvs. en begrænsning der mindsker uforudsigeligheden i dele af processen, fx i form af fortællelemæssige elementer (hvem, hvad, hvor, hvordan). I filmprojektet har taskforcen bidraget til lærernes filmpædagogiske læring og indsigt ved at stilladsere produktionsprocesserne i forhold til indhold, tid og rum, som det også fremgår af kapitel 4. Denne stilladsering har været afgørende for at fremme både lærernes og elevernes læringsudbytte. Eleverne har navnlig rykket sig på de områder, de kendte mindst til som fx lyd.

Læringsudbyttet blev dog begrænset af, at lærerne ikke har været forberedt på didaktisk at lede en kreativ produktionsproces, der indebærer produktiv læring for eleverne, og som er anderledes end ledelse af reproduktive læreprocesser.

I de konkrete forløb er det *didaktiske mål* med projektet blevet tolket forskelligt af lærere og taskforcen: Lærerne har haft mest fokus på selve processen, mens taskforcens medlemmer har været mere optaget af at få en færdig film i hus, der kan forstås af andre. Taskforcen har manglet tilstrækkelig pædagogisk erfaring til at vurdere et realistisk omfang af elementer, eleverne skulle igennem på kort tid for at skabe et færdigt produkt. Det store omfang og den korte tid mindskede elevernes samlede læringsudbytte set i forhold til en situation med længere tid eller færre elementer.

Filmprojektet lægger sig tæt op ad grundskolens formulerede *kompetencemål* for de involverede fag. I tilrettelæggelsen har det primært været danskfagets kompetencemål, der er blevet ekspliciteret, mens det i de konkrete produktionsforløb især er indskolingens animationsprojekter, der har ekspliciteret og fulgt disse mål. De enkelte fags kompetencemål har været aktiveret i praksis i form af arbejdsdeling, så der er ikke tale om egentlig tværfaglig didaktisk integration. Lærerne vurderer samspillet som stærkere, end undersøgelsens resultater angiver. En lærer fra Skibsager Skole udtalte i forløbet: "Vi tager virkelig fat på den nye tværfaglige dimension, der er i reformen. Det er et fantastisk værktøj det her". Værktøjerne er der i sådanne filmprojekter, men de blev ikke brugt decideret tværfagligt af lærerne, nærmere flerfagligt ifølge vores undersøgelse.

Eleverne får prøvet mange forskellige roller af gennem filmproduktion



Produktionsforløbenes didaktiske organisering har primært været sidemandsoplæring, dvs. at lærerne har lært ved at iagttage taskorcens medlemmer, som har undervist eleverne, som blev sidemandsoplært. Eleverne har primært samarbejdet i grupper, hvis sammensætning er skiftet fra at være baseret på lærerens vurdering af eksisterende elevstyrker til at være baseret på produktionsfunktioner. Enkelte forløb har med succes organiseret arbejdet som elev-til-elev-samarbejde.

Den didaktiske ledelse har overordnet set været varetaget af taskforcen i efteråret 2015 med lærerne som tydeligere didaktiske og indholdsmæssige ledere i foråret 2016. Taskforcen har via deres eksempel givet lærerne en fornemmelse af, hvad der skal til for at lede kreative filmskabelsesprocesser, hvilket flertallet af lærerne manglede erfaring med. De fleste elevgrupper blev sammensat af lærerne. Der er – vurderet ud fra undersøgelsens observationer – tegn på, at elevernes refleksionsniveau blev øget i de grupper, hvor underviserne fulgte grupperne tæt og stillede indholdsmæssige spørgsmål.



ANBEFALINGER

– FILMPÆDAGOGIKKENS DIDAKTISKE DIMENSION

- **Overordnet didaktisk tilgang**
 - Projektledere bør fastholde en tæt kobling mellem teori og praksis og fastholde produktionsorienteret gruppearbejde.
 - Projektledere kan med fordel forlænge de forberedende lærerkurser inkl. lærernes produktion af film. Den forlængelse anbefales, både hvis kursusformålet er at lære at skabe færdige kortfilm i et samlet produktionsforløb, og hvis kursusformålet er at lære om dele af filmforløb
- **Didaktisk stilladsering af målet med produktionerne**
 - Projektledere bør klargøre, hvorvidt målet med elevproduktionerne er færdige filmprodukter i et samlet produktionsforløb, eller om målet snarere er læreprocessen i sig selv, evt. med fokus på bestemte produktionselementer.
- **Didaktisk stilladsering af produktionsprocessen**
 - Taskforce og lærere bør fastholde og udbygge stilladsering i forhold til indhold (fx tema, antal locations, karakterer, replikker), tid og rum, og klargøre formålet med stilladseringen.
 - Taskforcen bør styrke lærernes viden om produktionsforløbene som kreative processer og give dem redskaber til at håndtere processernes faser inkl. de pædagogiske kriser, som opstår undervejs.
- **Didaktisk tilrettelæggelse og realisering i forhold til fagene og deres kompetence- og trinmål**
 - Projektledere bør sørge for at fastholde tværfagligt samarbejde i konkrete produktionsforløb og i forhold til bestemte temaer.
 - Projektledere bør klargøre produktionselementers relation til de enkelte fags kompetence- og trinmål.
 - Lærerne bør operationalisere relationen i forhold til de enkelte fags kompetence- og trinmål og synliggøre denne relation undervejs.
 - Lærerne bør arbejde med at integrere de involverede fags kompetence- og trinmål i forhold til konkrete produktionselementer – og til en samlet produktionsproces.
- **Den pædagogiske organisering af produktionsprocesserne**
 - Taskforce og lærere bør fastholde sidemandsoplæring og gruppearbejde som didaktiske tilgange.
 - Lærerne bør fastholde inddeling af elevgrupper baseret på især produktionsmæssige funktioner.
 - Lærerne bør udnytte elev-til-elev tilgange, hvor det er muligt.
- **Ledelsen af den pædagogiske proces**
 - Projektleder bør fastholde, at én lærer følger samme elevgruppe med henblik på at øge elevernes refleksion i den kreative proces. Dette valg er især betydningsfuldt, hvis målet er produktion af kortfilm.
 - Lærerne bør fastholde, at de står for inddeling af elevgrupper med henblik på at styrke elevernes forståelse for produktionsmæssige funktioner og arbejdsdelinger.

“ *Lærerne øger deres indholdsmæssige faglighed i løbet af deres deltagelse i filmprojektet.*



7 FILMPÆDAGOGIKKENS INDHOLDSMÆSSIGE DIMENSION

At skabe film er at skabe betydning om noget, der kan forstås af nogen (publikum). Indholdsmæssigt skabes filmisk betydning som nævnt ved, at man bearbejder tegn - ord, tekst, billeder og lyde (og måske tal) - ved hjælp af digitalt hard- og software. Filmpædagogikkens indholdsmæssige dimension omfatter derfor i sin struktur et *brugerperspektiv* (hvem skaber betydning) og et *medieperspektiv* (hvordan skabes betydning med teknologiske midler). Samtidig kan man forstå selve betydningsprocessen, (hvilken betydning skabes), i forhold til om brugerne vægter de *konkrete tegnredskaber*, de anvender eller er mere optaget af de *symbolske udtryk*, der kommer ud af at bearbejde tegnene (Drotner 2016). De fire elementer er undersøgt i filmprojektet og indgår i analysen her.

Overordnet viser analysen af den indholdsmæssige dimension, at lærerne øger deres indholdsmæssige faglighed i løbet af deres deltagelse i filmprojektet. I forhold til struktur og proces vægter taskforcen især medieperspektivet og de konkrete tegnredskaber, mens lærerne i udgangspunktet er

“Uanset faglig baggrund begyndte lærerne at til-lægge lydsiden langt større betydning i de konkrete produktionsforløb.”

“Der er få eksempler på, at lærere eller medlemmer af taskforcen greb elevers hverdagssprog og byggede bro til faglige begreber, en bro der er vigtig for at stilladsere elevernes læring på længere sigt.”

optaget af brugerperspektivet og de symbolske udtryk. Dog ses en stigende vægtning hos både taskforce og lærere til at vægte symbolske udtryk i et medieperspektiv hos udskolingsklasserne. At taskforcens medlemmer er optaget af, hvordan man teknisk og håndværksmæssigt skruer en historie sammen, hænger antageligt sammen med, at deres fokus er at skabe det bedst mulige produkt, mens de har mindre viden om, og måske interesse i, elevernes interaktion. At lærerne er optaget af, hvilke narrative elementer, man kan anvende, og af, hvordan eleverne samarbejder, hænger formodentlig sammen med, at de fleste lærere har fokus på selve læreprocessen og elevernes samarbejde, mens de har mindre viden om de redskabsmæssige elementers betydning.

Mens denne forskel mellem taskforce og lærere er forventelig, er nuancerne i lærernes indholdsmæssige fokus mere betydningsfulde for en fremtidig filmpædagogisk praksis. Disse nuancer belyses i de to kvantitative surveys. Adspurgte om, hvad de lagde mest vægt på i deres undervisning (flere svar mulige), vægtede lærerne i efteråret 2015 historie og fortælleformer (64%) og det visuelle udtryk (64%), mens teknik med 45% og det auditive udtryk med 36% fyldte noget mindre. I foråret 2016 var fokus i lidt højere grad på det visuelle udtryk (67%) og på teknik (56%), mens historie og fortælleformer med 56% og det auditive udtryk med 33% fyldte lidt mindre.

De kvalitative analyser viser, at lærerne uanset faglig baggrund begyndte at tillægge lydsiden langt større betydning i de konkrete produktionsforløb, end surveysvarene antyder. Flere gav udtryk for, at navnlig taskforcens auditive fokus havde givet undervisningen en ny dimension i forhold til de forløb, de selv tidligere havde afviklet. De lærte også gennem sidemandsoplæring, hvordan en professionel lydmand fx guidede elever, som grundlæggende ikke mente, de havde brug for at optage nogen former for lyd, heller ikke reallyd (“vi har jo ingen replikker”). Samtidig fik lærerne erfaring med at bruge softwareprogrammer som fortællelemæssige midler og ikke blot tekniske værktøjer, hvilket mindskede afstanden mellem at vægte processens redskabsmæssige og symbolske dimensioner. Ikke mindst i den filmfaglige undervisning i lyd og musik gav det mening, at forløbene var tilkøbt en taskforce af filmprofessionelle. Ligeledes fik taskforcen stor betydning for lærernes læring ved at vise, hvordan elever kan guides gennem uforudsigelige faser til at skabe færdige film. Taskforcens styrke viste sig også ved, at den havde et uhildet syn på eleverne og var åbne over for deres divergente tænkning som en naturlig del af de kreative processer. Især på disse områder tilbød taskforcen et klart supplement og en støtte til lærerne.

ANVENDELSE AF FAGBEGREBER

Trods lærernes større opmærksomhed på lydsidens betydning fik de deltagende musklærere ikke en tilsvarende mere central funktion under i forløbene. Det tværfaglige samarbejde viste sig indholdsmæssigt i *anvendelsen af faglige begreber*. Det forberedende læremateriale gjorde brug af filmteoretiske grundbegreber i forhold til lys, lyd, klip, karakterudvikling, location og narrativ struktur. Alle tre fagligheder indgik således som faglig klangbund, dog var materialet om karakterudvikling og narrativ struktur præget af danskfaglige fagbegreber som aktantmodel, anslag og spændingskurve. Selve produktionsforløbene trak også på begrebsdannelse fra alle faglighederne – men de blev typisk ikke anvendt udpræget tværfagligt.

Begreberne blev defineret under taskforcens introduktioner, og både lærere og filmfolk inddrog fagbegreber som en del af den praktiske gruppevejledning. ”Der er noget, der hedder krydsklipning, som man kan bruge, hvis det skal være spændende”, som en af filmfolkene sagde, da en gruppe på mellemtrinnet forberedte deres optageplan.

Eleverne lærer at planlægge og redigere film, så fortællingerne giver mening for andre



“Relevant faglig begrebsbrug er et vigtigt tegn på elevernes læring, fordi den dokumenterer evnen til at kunne transformere intuitiv forståelse til formaliseret viden.”

I forbindelse med justering af produktionsforløbene i december 2015 og forkortelsen af introduktioner blev også brugen af fagbegreber nedtonet: Både lærere og taskforce anvendte færre fagbegreber i foråret 2016 og primært som en del af den praktiske vejledning. Eftersom taskforcen havde det faglige initiativ i de fleste forløb både i efteråret 2015 og i foråret 2016, er det svært at vurdere lærernes brug af fagbegreber i forhold til elevernes læring. De kvalitative observationer antyder, at lærerne mestrede grundbegreber og anvendte dem i relevante sammenhænge. Dog var der få eksempler på, at lærere eller medlemmer af taskforcen greb elevers hverdagsprog og byggede bro til faglige begreber, en bro der er vigtig for at stilladsere elevernes læring på længere sigt.

Lærernes kompetenceudvikling på det indholdsmæssige område skal også vurderes på, *hvordan og i hvilket omfang eleverne rykkede sig indholdsmæssigt*. Survey-resultaterne for efteråret 2015 og foråret 2016 viser samstemmende, at lærerne vurderede den faglige læring som det område, hvor eleverne udviklede sig mest: 91% (2015) og 100% (2016) med den sociale læring på andenpladsen. Disse vurderinger bekræftes af følgeforskningens analyser. Eleverne øger indholdsmæssigt deres kompetencer som et resultat af filmprojektet. Ligesom det er tilfældet med lærernes indholdsmæssige fokus, er nuancerne vigtigere i elevernes indholdsmæssige læring end surveyresultaternes gennemsnit. To forhold står frem her, nemlig elevernes begrebsbrug og elevernes refleksion i og over den kreative indholdsudvikling.

På alle tre trin lærte eleverne at inddrage centrale filmiske begreber i deres praktiske produktionsproces. ”Så skal vi lige have et nærbillede af ham”, som en elev i tredje klasse nævnte under en optagelse. Selv i indskoling talte de om kameravinkler, slowmotion og baggrundslyd; og en elev her sagde ”det er fortællebroen”, da hun så en tegning af en narrativ struktur. Reduktionen af fagudtryk og den stærkere integration af disse i de praktiske produktionsforløb littede elevernes relevante begrebsbrug i foråret 2016. Netop relevant faglig begrebsbrug er et vigtigt tegn på elevernes læring, fordi den dokumenterer evnen til at kunne transformere intuitiv forståelse til formaliseret viden. Sådan en transformation er afgørende for, at egen læring kan deles med andre, som forstår begreberne; og den er vigtig for, at læring kan overføres til nye situationer og andre processer.

ELEVREFLEKSIONER

Elevernes læring viser sig ligeledes i, hvordan de reflekterede i produktionsforløbene og over disse forløb. Under forløbene var elevrefleksioner mest guidet af taskforcedlemmernes spørgsmål om konkrete filmiske valg: "Hvordan kan I vise, at scenen foregår efter skoletid?" fik eksempelvis følgende svar fra en elev i 8. klasse: "Hvis der nu står en stol fra børnehaveklassen og et bordtennisbord, så kan man godt se, at det foregår på en skole".

De forløb, som indlagde efterfølgende elevevaluering over produktionerne, fx som en del af fælles filmvisninger, dokumenterede også mange eksempler på elevrefleksioner. Her tog eleverne ofte selv initiativet, og mange viste betydelig indsigt i de fælles, faglige valg: "Man skulle tage mange billeder for, at få billederne til at bevæge sig i det rette tempo", nævnte en elev på otte år fra Skibsager Skole, mens en elev fra udskolingen på Elmelundens Skole sagde: "Kameravinkler og lyd betyder mere, end jeg regnede med. Historien er jo ikke så vigtig i forhold til det".

Eleverne reflekterede også over produktionsforløbets opdeling i præproduktion, produktion og postproduktion, hvor der i de fleste forløb var en dag til hver fase. Navnlig præproduktionens store betydning for et godt resultat blev bemærket efterfølgende også af de yngste elever: "Man skal tænke på, hvem der skal være med i filmen, på lyden og historien, start, handling og slut", som en elev på syv år fra Emmebølle Skole bemærkede. Den indsigt skal ses i lyset af, at en del elever undervejs udtrykte frustration over at skulle bruge lang tid på netop præproduktion – de ville bare gerne igang med den 'rigtige' produktionsfase. Som en udskolingselev fra Elmelundens Skole sagde undervejs: "Det har været skidesjovt. Ej, i går var det lidt kedeligt. Når de bare stod og fortalte. Jeg ved godt, hvordan man laver en film".

Samlet set vidner elevernes faglige udvikling om, at lærernes og taskforcens undervisning tilsammen styrkede elevernes filmiske kompetencer og begyndende digitale dannelse. Undersøgelsens resultater giver ikke yderligere mulighed for at vurdere, hvorvidt og i hvilket omfang, denne kompetenceudvikling fastholdes eller styrkes, eftersom undersøgelsen udelukkende har fulgt kortvarige forløb.

Projektet viser mange eksempler på elever i trivsel og på elever, der lærer at reflektere



“Lærernes og taskforcens undervisning styrkede tilsammen elevernes filmiske kompetencer og begyndende digitale dannelse.”

OPSUMMERING

Filmpædagogikkens indholdsmæssige dimension er strukturelt undersøgt som et forhold mellem *et brugerperspektiv* (hvem skaber betydning) og *et medieperspektiv* (hvordan skabes betydning ved hjælp af teknologiske midler). Selve betydningsprocessen (hvilken betydning skabes) er undersøgt som en afvejning af de *konkrete tegnredskaber* over for de *symbolske udtryk*, der kommer ud af at bearbejde tegnene. Overordnet viser analysen, at lærerne øger deres indholdsmæssige faglighed i filmprojektet.

I forhold til *struktur og proces* vægter taskforcens medlemmer medieperspektivet og de konkrete tegnredskaber, mens lærerne i udgangspunktet er optaget af brugerperspektivet og de symbolske udtryk. Dog vægter både taskforce og lærere i stigende grad symbolske udtryk i et medieperspektiv hos udskolingsklasserne. Lærerne vægter indholdsmæssigt det visuelle udtryk mest i deres undervisning; men undervejs får lydsiden større vægt i takt med, at taskforcen øger lærernes indsigt i dens centrale betydning for det samlede filmiske resultat. Denne øgede betydning fører imidlertid ikke til, at de deltagende musiklærere får en tilsvarende mere central funktion under forløbene.

Det tværfaglige samarbejde udtrykkes indholdsmæssigt i *anvendelsen af faglige begreber*, idet alle tre fagligheder indgik i forberedelsesmateriale såvel som de konkrete produktionsforløb. Dog præges materiale om og arbejde med karakterudvikling og narrativ struktur af danskfagets fagbegreber som aktantmodel, anslag og spændingskurve. Både lærere og taskforce inddrager og anvender relevante fagbegreber som en del af deres praktiske gruppevejledning. Der ses dog kun få eksempler på, at taskforcen eller underviserne bygger bro mellem elevernes hverdagssprog og en faglig begrebsforståelse, en bro der er afgørende for at transformere intuitiv forståelse til formaliseret viden.

Lærernes kompetenceudvikling på det indholdsmæssige område dokumenteres også af, at *eleverne øger deres filmiske kompetencer og begyndende digitale dannelse*. Kompetenceudviklingen ses navnlig i forhold til relevant begrebsbrug, som øges markant, samt i forhold til elevernes refleksion i og over den kreative indholdsudvikling. Den refleksion drives i høj grad af taskforcens medlemmer. Undersøgelsens resultater giver ikke mulighed for at vurdere, hvorvidt og i hvilket omfang elevernes kompetenceudvikling fastholdes eller styrkes, eftersom undersøgelsen udelukkende har fulgt kortvarige forløb.

ANBEFALINGER

– FILMPÆDAGOGIKKENS INDHOLDSMÆSSIGE DIMENSION

- Projektledere bør fastholde en bred definition af mediepædagogikkens indholdsdimension, så den strukturelt omfatter både et medie- og et brugerperspektiv, og så produktionsprocessen vægter både konkrete tegnredskaber og symbolske udtryk.
- Taskforcen bør i efteruddannelsesforløb, der omfatter alle dele af en filmproduktion, styrke lærernes viden om indholdssidens medieperspektiv og processens brug af konkrete tegnredskaber.
- Taskforcen kan i efteruddannelsesforløb, der omfatter alle dele af en filmproduktion, med fordel styrke undervisning i lydsidens betydning for et samlet resultat.
- Taskforcen og lærerne bør fastholde en praksisnær anvendelse af faglige grundbegreber fra alle relevante fagområder med henblik på at udvikle tværfaglig begrebsudvikling.
- Taskforcen kan med fordel give lærerne indsigt i, hvordan filmproduktionsforløb takles som forløb med momenter af eksperimenter og uforudsigelighed.
- Lærerne bør integrere faglige grundbegreber i deres undervisning med henblik på at styrke elevernes digitale kompetenceudvikling.
- Lærerne bør øge deres brobygning mellem elevernes hverdagssprog og fagligt filmsprog med henblik på at styrke elevernes digitale dannelse.
- Skolernes ledelse bør fastholde god tid til præ- og postproduktion for elevforløb, der omfatter alle dele af en filmproduktion, med henblik på at styrke elevernes refleksive læring i og om produktionerne.

“

Undersøgelsen udgør en vigtig empirisk basis for at udvikle nationale strategier for læreres grund- og efteruddannelse på området.



8 SAMLET OPSUMMERING OG KONKLUSIONER

Denne rapport baseres på følgeforskning af projektet 'Film som praktisk-musisk faglighed'. Projektet har overordnet til formål at udvikle efteruddannelse af grundskolens lærere i filmpædagogisk produktion ved at skabe undervisningsmaterialer samt tværfaglige filmproduktionsforløb for lærere i fagene dansk, musik og billedkunst og valgfagene musik, billedkunst, filmkundskab/medier og drama. Projektet har specifikt *fokus* på på 11 udvalgte skoler i Kulturregion Fyn, såkaldte *filmprofilskoler*, hvor man i særlig grad arbejder på at kvalitetsudvikle filmpædagogik ved at organisere kurser med filmprofessionelle for udvalgte lærere efterfulgt af konkrete produktionsforløb på skolerne ledet af lærerne og bistået af de filmprofessionelle. Projektet omfatter 1.000 elever fra de tre trin: indskoling, mellemtrin og udskoling og 64 lærere.

På basis af filmprojektet har følgeforskningen haft til formål at bidrage til kvalitetsudviklingen af grundskolelæreres tværfaglige efteruddannelse i filmpædagogisk produktion. Det formål er opfyldt ved at dokumentere betydningen af konkrete filmproduktionsforløb på udvalgte filmprofilskoler og evaluere disses styrker og svagheder i forhold til fire filmpædagogiske dimensioner: Organisation, sociale relationer, didaktik og indhold. Konkret har følgeforskningen lagt vægt på at *undersøge lærernes læreprocesser* i produktionsforløbene på filmprofilskolerne, hvor de efter endt kursus underviser elever bistået af medlemmer af taskforcen.



A group of children are seated in a classroom, watching a film. In the foreground, a girl with brown hair and bangs is laughing with her hand over her mouth. To her right, another girl with long blonde hair is leaning forward, also laughing. Behind them, several other children are visible, some smiling and looking towards the camera, others looking towards the front of the room. The background shows classroom shelves and a wooden wall.

Eleverne bliver stolte, når de viser hinanden deres film

Følgforskningen har i efteråret 2015 og foråret 2016 undersøgt i alt ti af de 11 filmprofilskoler, og undersøgelsen omfatter 13 undervisningsforløb med i alt 684 elever og 41 lærere. Data er skabt ved hjælp af kvantitative tilgange (spørgeskema) og kvalitative tilgange (observation og uformelle interviews).

Med folkeskolereformen i 2014 indgår evne til fremstilling ved hjælp af digitale medier i kompetencemål for eksempelvis dansk, billedkunst og musik – de tre fag, der deltager i filmprojektet. Rapporten er med til at konkretisere, hvad der skal til for at omsætte disse kompetencemål til pædagogisk praksis.

I bredere forstand dokumenterer undersøgelsen grundlæggende vilkår for, at grundskolen kan udvikle elevernes såkaldt *produktive læring*, dvs. deres evne til sammen at skabe ny viden, nye indsigter og erfaringer. Produktiv læring anses for central i fremtidens kompetenceudvikling og dannelse. Filmproduktion udgør en særlig form for produktiv læring, nemlig *kreativ, multimodal og digital betydningsproduktion*.

Undersøgelsen udgør et afgørende grundlag for at kunne kvalificere regionens filmpædagogiske praksis og kapacitetsopbygning. Samtidig udgør undersøgelsen en vigtig empirisk basis for at udvikle nationale strategier for læreres grund- og efteruddannelse på området. På europæisk plan udgør undersøgelsen en af de mest omfattende kortlægninger af grundskolelæreres filmfaglige og filmdidaktiske læring.



Eleverne udvikler deres kreativitet i projektet

Projektet viser, det er vigtigt, at lærerne klædes på til at lede kreative processen



HOVEDRESULTATER

Overordnet dokumenterer undersøgelsen, at filmprojektet gennem lærernes efteruddannelse ved hjælp af filmprofessionelle har styrket de deltagende læreres grundlag for at kunne varetage tværfaglig filmundervisning, der er med til at opfylde fagenes kompetencemål, hvad angår fremstilling. Endvidere dokumenterer undersøgelsen, at efteruddannelsen bidrager til at styrke børns og unges digitale dannelse og kompetenceudvikling, deres læring, kreativitet, sociale evner og inklusion. Resultaterne udgør en vigtig empirisk basis for at udvikle nationale strategier for læreres grund- og efteruddannelse på området.

Mere specifikt er undersøgelsens hovedresultater:

- Filmprojektet har skabt en dokumentérbar opkvalificering af regionens filmpædagogiske praksis og kapacitetsopbygning
- Filmprojektet har skabt en markant kvalitetsudvikling af de involverede læreres faglige kompetencer i forhold til centrale dimensioner af filmproduktion
- Filmprojektet har skabt en begyndende udvikling af tværfaglig pædagogisk samarbejde mellem de involverede fag: dansk, musik og billedkunst
- Filmprojektet har skabt en betydelig kompetenceudvikling af de involverede elever i forhold til væsentlige dimensioner af filmproduktion
- Filmprojektet rummer vigtige potentialer til en bredere udvikling af læreres kompetencer til at lede kreative læreprocesser, der kan føre til innovation
- Den faglige kvalitetsudvikling for lærerne er ikke sikret kontinuitet indholdsmæssigt eller organisatorisk i forhold til integration af film- og mediekompetencer i grundskolen
- Kompetenceudviklingen hos eleverne er kortvarig og er ikke sikret integration i forhold til den daglige undervisning eller til andre fag.

REFERENCER

A

Anderson, Ronald. 2008. Implications of the information and knowledge society for education, pp. 5-22 in Joke Voogt & Gerald Knezek. Red. *International handbook of information technology in primary and secondary education*. New York, NY: Springer. Aronson, Linda. 2010. *The 21st century screenplay*. Sydney: Allen & Unwin.

B

Baer, John. 1993. *Creativity and divergent thinking: A task-specific approach*. Abingdon: Taylor & Francis.

Bilton, Chris. 2012. *Management and creativity: From creative industries to creative management*. Malden, MA: Blackwell.

C

Csiksentmihalyi, Mihaly. 1996. *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper & Row.

D

Danmarks Evalueringsinstitut. 2012. *Fælles mål i folkeskolen: En undersøgelse af lærernes brug af fælles mål*. København: Danmarks Evalueringsinstitut. Se: <https://www.eva.dk/projekter/2012/laereres-brug-af-faelles-mal/projekt-produkter/faelles-mal-i-folkeskolen/view?searchterm=Faelles%20mål%20i%20folkeskolen>

Dede, Chris. 2010. Technological supports for acquiring 21st century skills, pp. 51-76 in Eva Baker, Barry McGaw & Penelope Peterson. Red. *International encyclopedia of education*. Oxford: Elsevier.

Drotner, K. 1995. At skabe sig - selv: *Ungdom, æstetik, pædagogik*. København: Gyldendal. Opr. 1991.

Drotner, Kirsten. 2016. *Børn og unges arbejde med film: Digital dannelse og produktiv læring for fremtiden*. København: Det Danske Filminstitut. Se: http://www.dfi.dk/Branche_og_stoette/Rapporter-og-artikler.aspx

F

Film for børn og unge. u.å. Film som praktisk-musisk faglighed. Se: <http://filmportalfyn.dk/film-som-tvaerfagligt-projekt/>

H

Hasebrink, Uwe mfl. 2011. *Patterns of risk and safety online: In-depth analysis from the EU Kids Online Survey of 9- to 16-year-olds and their parents in 25 European countries*.

London: London School of Economics. Se: [http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20\(2009-11\)/EUKidsOnlineIIReports/D5%20Patterns%20of%20risk.pdf](http://www.lse.ac.uk/media@lse/research/EUKidsOnline/EU%20Kids%20II%20(2009-11)/EUKidsOnlineIIReports/D5%20Patterns%20of%20risk.pdf)

- K** Klein, Julia T. 2010. A taxonomy of interdisciplinarity, pp. 15-30 in Robert Frode-
man, Julie T. Klein & Carl Mitcham. Red. *The Oxford handbook of interdisciplinarity*.
Oxford: Oxford University Press.
- L** Loveless, Amy M. 2007. *Creativity, technology and learning: A review of recent
literature*. Slough: Futurelab. Se: [http://archive.futurelab.org.uk/resources/docu-
ments/lit_reviews/Creativity_Review_update.pdf](http://archive.futurelab.org.uk/resources/documents/lit_reviews/Creativity_Review_update.pdf)
- M** Matovi, Marijana, Kristina Juraitė & Alfonso Gutiérrez. In press. Mapping
the role of actors in MIL: Comparative media systems perspective, in Divina
Frau-Meigs mfl. Red. *Public policies in media and information literacy in Europe:
Cross-country comparisons and results*. London: Routledge.
- Meyer, Hilbert. 2005. *Hvad er god undervisning?* København: Gyldendal.
- P** Philipsen, Heidi. 2005. *Dansk films bølgebrud: Afsæt og aftryk fra Den Danske
Filmskole*. Odense: Syddansk Universitet. Ph.d.-afhandling.
- Philipsen, Heidi. 2009. Spilleregler i filmskabelse in Chris Mathieu & Jesper S.
Pedersen. Red. *Dansk film i krydsfeltet mellem samarbejde og konkurrence*.
Lund: Ariadne Förlag.
- Philipsen, Heidi. 2010. Designing (with) creativity, in Lise Agerbæk, Heidi Philipsen
& Bo K. Walther. Red. *Designing new media: Learning, communication and
innovation*. Viborg: Academica, pp. 51-74.
- R** Rogoff, Barbara. 1990. *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in
social context*. Oxford: Oxford University Press.
- W** Wertsch, James. 1991. *Voices of the mind: A sociocultural approach to mediated
action*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, David, Jerome S. Bruner & Gail Ross. 1976. The role of tutoring in problem
solving, *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines* 17,
2: 89-100.

ISBN 978-87-93496-07-1



9 788793 496071