



UiO • Universitetet i Oslo

Den narrative filmen som en av norskfagets tekster

*207 norsklæreres bruk av film i
norskundervisningen på ungdomstrinnet*

Maria Kristine Hemingdatter Bergem

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk
30 studiepoeng

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning
Utdanningsvitenskapelig fakultet

15. juni 2021

Den narrative filmen som en av norskfagets tekster

*207 norsklæreres bruk av film i
norskundervisningen på ungdomstrinnet*

Masteroppgave i nordisk-, især norskdidaktikk

Maria Kristine Hemingdatter Bergem

© Maria Kristine Hemingdatter Bergem

2021

Den narrative filmen som en av norskfagets tekster:
207 norsklæreres bruk av film i norskundervisningen på ungdomstrinnet

Maria Kristine Hemingdatter Bergem

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Abstract

This study aims to shed light on the use of narrative movies in the Norwegian subject. The purpose of the study is to gain knowledge about which narrative films teachers make use of in the Norwegian subject, and how the narrative film is worked with. The Norwegian subject uses an extended text concept that includes texts beyond the written ones. Little research has been conducted on which texts students encounter in the Norwegian subject. Despite the fact that films have been part of the curricula for the Norwegian subject since 1974, very little research on the subject has included films. The thesis question this study aims to answer is *which films does teachers of the Norwegian subject on the lower secondary level use in their teaching, and how are the narrative films worked with?* In order to shed light on the narrative film as one of the Norwegian subject's texts, I have chosen to ask the following research questions: 1) Is film used in Norwegian teaching at the lower secondary level? 2) Which films do a selection of teachers state that they have used in Norwegian teaching at the lower secondary level? 3) How are the narrative films used in Norwegian teaching worked with? I have collected qualitative and quantitative data through an online questionnaire. The sample in the study consists of 207 Norwegian teachers, 153 unique film titles and 116 teaching arrangements. 95 percent of the teachers have used films in their teaching, and 94 percent have used narrative films. Teachers of the Norwegian subject have a positive attitude towards the use of films, but not everyone considers films as text in the context of the Norwegian subject, despite the subject's expanded text concept. One of the main findings is that narrative films are mainly used in their entirety, in contrast to previous research on narrative texts, where the use of excerpts has been widely carried out. Furthermore, the study shows that film adaptations of strongly canonized works and authors make up the films that are most used by the teachers. Still, 36 percent of the films are contemporary (published after 2003), which contradicts previous research on written text selection. Narrative films have several functions in teaching. The films are both used as a mean for the students' own writing, or recognizing and identifying literary tools, and in teaching where the text itself, and experiencing the text, is the goal. The last main finding is that some of the teachers state that film has been used especially with readers that have low reading endurance in mind. Considering theory and previous research on boys and reading, the use of film can provide access to longer, narrative texts for readers who struggle with reading long, written texts, such as novels.

Sammendrag

Denne studien forsøker å belyse bruken av narrative filmer i norskfaget. Formålet med studien er å oppdrive kunnskap om hvilke narrative filmer som benyttes i norskundervisningen, og hvordan den narrative filmen arbeides med i norskfaget. Norskfaget benytter seg av et utvidet tekstbegrep som rommer tekster utover de skriftlige. Det er gjort lite forskning på hvilke tekster elevene møter i norskundervisningen, og svært lite forskning på tekster i norskundervisningen inkluderer filmen, til tross for at film har vært inkludert i læreplanene for norskfaget helt siden 1974. Problemstillingen for denne studien er *Hvilke filmer benytter et utvalg lærere på ungdomstrinnet seg av i norskundervisningen, og hvordan arbeides filmene med?* For å belyse den narrative filmen som en av norskfagets tekster har jeg valgt å stille forskningsspørsmålene: 1) Brukes film i norskundervisningen på ungdomstrinnet? 2) Hvilke filmer oppgir et utvalg lærere å ha benyttet seg av i norskundervisningen på ungdomstrinnet? 3) Hvordan jobbes det med de narrative filmene som brukes i norskundervisningen? Jeg har benyttet meg av et nettbasert spørreskjema, og utvalget i studien består av 207 respondenter. Datamaterialet består av kvantitative data om bruk av film, 153 unike filmtitler og 116 undervisningsopplegg. 95 prosent av lærerne i utvalget har benyttet seg av film i undervisningen, og 94 prosent har brukt narrative filmer. Norskklærerne har en positiv holdning til bruk av film, men ikke alle betrakter film som tekst i norskfaglig kontekst, til tross for læreplanens utvidede tekstbegrep. Et av studiens hovedfunn er at narrative filmer hovedsakelig brukes i sin helhet. Dette står i kontrast til tidligere forskning på narrative tekster, der lesing av utdrag er mye gjennomført. Videre viser studien at filmatiseringer av sterkt kanoniserte verk og forfattere utgjør filmene som er oppgitt av flest lærere. Filmlistene inneholder også mange lengre verk utgitt i elevenes samtid, noe som motstrider med tidligere forskning på skriftlig tekstutvalg. Det fjerde hovedfunnet handler om at narrative filmer har flere funksjoner i undervisningen, og blir brukt i undervisning både der teksten i seg selv er målet, og der teksten benyttes som et middel for å arbeide med aktiviteter som å gjenkjenne virkemidler og skrive egne tekster. Det siste hovedfunnet er at noen av lærerne oppgir at film har blitt brukt spesielt med tanke på lesere med for eksempel liten leseutholdenhet. Sett i lys av teori og tidligere forskning på gutter og lesing, kan bruken av film gi tilgang til lengre, narrative tekster for lesere som strever med å lese lange, skriftlige tekster, som romaner.

Forord

Plutselig er tiden på lektorprogrammet over. Å skrive denne oppgaven har vært utfordrende, spennende, slitsomt og utrolig lærerikt. Jeg er stolt over å ha produsert en oppgave jeg endelig kan si meg fornøyd med, etter et krevende år og semester med koronarestriksjoner, manglende lesesalsplass, og samtaler med medstudenter og veiledere kun gjennom PC-skjermen.

Det er mange som fortjener en takk. En spesiell takk rettes til mine veiledere, Kari Anne Rødnes og Tove Stjern Frønes. Kari Anne, takk for at du har vært engasjert i mitt tema fra du hørte om det første gang i NDID-seminar helt til frist for innlevering. Takk for både skryt og konstruktiv kritikk underveis – jeg har trengt begge deler. Tove, takk for dine raske svar på mail og evne til å gjøre metodefag morsomt for ei som utelukkende har studert språkfag de siste seks årene.

Takk til alle medstudenter, forelesere, praksisveiledere og foreninger som har gjort mine seks år på Blindern til de beste årene hittil i mitt liv! Takk til Holmen videregående skole, verdens fineste arbeidsplass. Alle de flotte kollegene mine, takk for støtte og interesse i mitt prosjekt. De fantastiske elevene mine, takk for all glede og erfaring dere har gitt meg det siste halvåret.

Familien min, takk for at dere har heiet og trøstet og støttet og hjulpet. Takk til pappa for søk i medisinske databaser jeg ikke hadde tilgang til. Takk til mamma for korrekturlesing og utallige telefonsamtaler. Eivind, en klippe uten like. Takk for all støtte og tålmodighet det siste halvåret. Du har vært den beste samboeren en masterstudent kan ønske seg gjennom en slitsom periode. Minn meg på det når det er din tur til å skrive masteroppgave! Jeg skylder deg tusen turer på butikken.

Blindern, farvel for denne gang. Vi sees kanskje igjen, men nå gleder jeg meg til å ta fatt på læreryrket for fullt til høsten. Endelig!

God lesing!

Oslo, 14. juni 2021

Maria Kristine Hemingdatter Bergem

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon.....	1
1.1	<i>Bakgrunn for valg av tema.....</i>	1
1.2	<i>Problemstilling og forskningsspørsmål.....</i>	3
1.3	<i>Avgrensing og begrepsavklaring.....</i>	3
1.3.1	Tekst.....	3
1.3.2	Narrative tekster.....	3
1.3.3	Å lese tekst.....	4
1.4	<i>Oppgavens oppbygging.....</i>	4
2	Teori og tidligere forskning.....	5
2.1	<i>Tekster og tekstarbeid i styringsdokumentene.....</i>	5
2.1.1	Kunnskapsløftet 2020 (NOR1-06).....	6
2.1.2	Kunnskapsløftet 2006 (NOR1-05).....	9
2.2	<i>Skjønnlitterære tekster i norskfaget.....</i>	9
2.2.1	Den skjønnlitterære kanon.....	9
2.2.2	Hele verk og utdrag.....	12
2.3	<i>Arbeid med narrative tekster i norskfaget.....</i>	15
2.3.1	Skjønnlitteraturens affordans.....	16
2.3.2	Lesing av narrative tekster.....	18
2.4	<i>Film.....</i>	21
2.4.1	Filmens affordans.....	21
2.4.2	Forskning på narrative filmer i undervisning.....	23
3	Metode.....	25
3.1	<i>Metodisk tilnærming.....</i>	25
3.1.1	Forskningsdesign og metodevalg.....	25
3.1.2	Pilotstudie.....	26
3.2	<i>Utvalgsprosedyre.....</i>	27
3.2.1	Utvalg av respondenter.....	27
3.2.2	Beskrivelse av utvalget.....	28
3.2.3	Innsamling.....	29
3.3	<i>Spørreundersøkelsen.....</i>	30
3.3.1	Spørreskjemaet.....	30
3.3.2	Spørsmål om bakgrunnsvariabler.....	31
3.3.3	Spørsmål om film i norskundervisningen.....	32
3.3.4	Spørsmål om norskundervisningen med film.....	33
3.3.5	Spørsmål om holdninger til film i norskfaget.....	33
3.3.6	Spørsmål om undervisningsopplegg med spillefilm.....	34
3.4	<i>Analysemetode.....</i>	34
3.4.1	Analysemetode for kvantitative data.....	34
3.4.2	Analysemetode for kvalitative data.....	35
3.5	<i>Kvalitet i forskning.....</i>	38
3.5.1	Validitet: studiens troverdighet.....	38
3.5.2	Reliabilitet: studiens pålitelighet.....	40
3.6	<i>Forskningsetiske overveielser.....</i>	42

4	Resultater og analyse.....	44
4.1	<i>Brukes film i norskundervisningen på ungdomstrinnet?</i>	44
4.1.1	Hovedfunn om bruk av film i norskundervisningen.....	46
4.2	<i>Lærernes holdninger til bruk av film</i>	46
4.3	<i>Filmene brukt i norskundervisningen</i>	47
4.3.1	Hele filmer versus enkeltscener (utdrag).....	48
4.3.2	Tendenser i filmene.....	49
4.3.3	De mest brukte filmene.....	51
4.3.4	Hovedfunn om filmer brukt i norskundervisningen.....	52
4.4	<i>Arbeid med narrative filmer</i>	52
4.4.1	Film i fellesskap.....	52
4.4.2	Kompetansemål knyttet til arbeid med film.....	53
4.4.3	Aktiviteter i undervisningsopplegg med film.....	55
4.4.4	Tematisk arbeid med film.....	56
4.4.5	Filmen som utgangspunkt for analytisk arbeid.....	57
4.4.6	Filmen som eksempel og eleven som forfatter.....	58
4.4.7	Boka og filmen.....	60
4.4.8	Hovedfunn om arbeid med narrative filmer.....	62
5	Diskusjon.....	63
5.1	<i>Filmen – en oversett tekst?</i>	63
5.1.1	Film som tekst.....	63
5.1.2	Er tekstbegrepet tilstrekkelig operasjonalisert i læreplanen?.....	64
5.2	<i>Bruk av hele, narrative tekster</i>	65
5.3	<i>Skjult kanon?</i>	67
5.3.1	Flere tekster fra elevenes samtid.....	68
5.4	<i>Den narrative filmens funksjon</i>	68
5.4.1	Narrativet – mål eller middel?.....	69
5.4.2	Tilgang til narrative tekster for svakere lesere.....	71
6	Avslutning.....	73
6.1	<i>Hovedfunn og konklusjon</i>	73
6.2	<i>Didaktiske implikasjoner</i>	74
6.3	<i>Forslag til videre forskning</i>	76
	Litteraturliste.....	78
	Vedlegg 1–4.....	86

Tabeller

Tabell 1: Gjennomsnittsbbruk av de ulike filmtypene.....	46
Tabell 2: Oversikt over antall filmer i ulike sjangre.....	49
Tabell 3: Oversikt over ulike typer film.....	50
Tabell 4: Filmenes talespråk.....	51
Tabell 5: De ti mest brukte filmene.....	51
Tabell 6: Hvilke kompetansemålskategorier som har blitt arbeidet med.....	53
Tabell 7: Aktiviteter knyttet til bruk av film i undervisningsoppleggene.....	55

Figurer

Figur 1: Prosentandel av lærere i utvalget som oppgir å ha brukt film.....	45
Figur 2: Holdninger til film som tekst.....	47
Figur 3: Holdninger til spillefilm og roman.....	47
Figur 4: Bruk av narrative filmer.....	48
Figur 5: Kompetansemål i NOR1-05 med oppslutning på over 50 prosent.....	54
Figur 6: Kompetansemål i NOR1-06 med oppslutning på over 50 prosent.....	55
Figur 7: Skriftlige aktiviteter gjennomført etter filmvisning.....	59

Vedlegg

Vedlegg 1: Spørreskjemaet i sin helhet inkludert samtykkeerklæring.....	86
Vedlegg 2: Oversikt over de 153 unike filmtitlene.....	100
Vedlegg 3: Oversikt over de 116 undervisningsoppleggene.....	108
Vedlegg 4: E-postforespørsel om deltakelse i studien.....	120

1 Introduksjon

Lesing av tekster er en svært stor og sentral del av norskfaget, og har vært det lenge. Debatter om hva slags norskfag vi skal ha, dukker til stadighet opp gjennom kronikker, offentlige resultater fra leseprøver og arbeid med endring av læreplaner (Fodstad, 2017, s. 18).

Kronikker som «Ungdom trenger dannelse!» (Nordstoga et al., 2018), «Norskfaget trenger modernisering» (Zahid, 2019) og «Ibsen ut av skolen» (Gabrielsen & Martinussen, 2005) er bare eksempler på ytringer publisert av noen av de største, norske mediehusene de siste årene. Spørsmålet om hvilke tekster norskfaget skal inneholde er altså et spørsmål som engasjerer mange. Enda viktigere er kanskje spørsmålet om tekstenes rolle i norskfaget.

Skjønnlitteraturen har vært en viktig del av norskfaget (Hamre, 2014), men skjønnlitteraturens rolle er ikke like selvsagt i dag som den har vært tidligere (Smidt, 2018, s. 99).

For å legitimere skjønnlitteraturens sentrale rolle i norskfaget må funksjonen den har tydeliggjøres (Fodstad, 2017, s. 21). Det vil altså si at det er viktig å vektlegge hvilke kvaliteter nettopp de skjønnlitterære tekstene har, som gjør det nødvendig å bruke tid på disse tekstene i norskundervisningen. Tidligere forskning viser at det finnes kanoniseringstendenser i norskfagets tekstutvalg (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Aamotsbakken, 2002, 2003, 2011), og at litterære utdrag har en sterk tradisjon i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2010, 2012; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Aamotsbakken, 2003). En av de viktigste forutsetningene for å skape mening av litteratur er å oppleve helhetlige tekster (Bruner, 1996; Iser, 1989; Nielsen et al., 2014; Penne, 2006, 2010, 2012). Mange elever, særlig gutter, sliter med å lese lange romaner med avansert språk (Clark & Burke, 2012; Hammet & Sanford, 2008; Mullis et al., 2012; OECD, 2009, 2013; Roe, 2013). Det er derfor behov for oppdatert kunnskap om narrative teksters begrunnelse, og mulighetene et utvidet tekstbegrep tilfører dette feltet.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det finnes lite forskning på hvilke tekster elevene leser i norskundervisningen, og den forskningen som finnes har kun omhandlet skriftlige tekster (se delkapittel 2.2). Filmen har vært inkludert i læreplanen for norskfaget på ungdomstrinnet helt siden Mønsterplan for grunnskolen i 1974 der «samtaler om filmen (...) og fjernsynsprogrammer» er en del av opplæringen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1974, s. 102). I den reviderte læreplanen

M87 er filmen tydelig posisjonert: «Det faller naturlig inn under norskundervisningen å se kvalitetsfilmer sammen, eller å forberede og kommentere oppsetninger på kino eller i fjernsyn.» (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1987, s. 147). Filmen har siden vært eksplisitt nevnt i læreplanen for norsk, med unntak av dagens læreplan i norsk (Fagfornyelsen 2020). Film har blitt brukt i norskundervisningen siden 1970-tallet, og det finnes likevel svært lite forskning på hvilke filmer som brukes og hvordan film arbeides med i norskfaget.

Gjennom vikarjobbing ved siden av lektorstudiet har jeg ofte blitt bedt om å gjennomføre undervisningsopplegg som kun består av å sette på en narrativ film og passe på at elevene sitter i ro og følger med. Jeg har også minner med filmvisning fra min egen tid som elev på alle skolens trinn. Skolen har operert med et utvidet tekstbegrep i mange år, noe som inkluderer sammensatte tekster, og film i ulike varianter. Det har derfor overrasket meg at jeg ikke har møtt film, eller forskning på film, i undervisningen i løpet av studieløpet ved Universitetet i Oslo. Jeg har fått presentert forskning om hva som leses i norskundervisningen gjennom årene med masterspesialisering, men ikke én gang har film vært inkludert som en tekst som leses i norskundervisningen. Ettersom norskfaget benytter et utvidet tekstbegrep, er det nødvendig å vite noe om hvilke tekster som inkluderes utover de skriftlige, og hvordan de brukes i norskfaget. Er film bare brukt for å fylle tid, eksempelvis når en vikar må ta over undervisningen, eller er filmen en tekst som i stor grad har samme funksjon i undervisningen som den skriftlige skjønnlitteraturen?

På grunn av linjene jeg trekker til skjønnlitteratur, har jeg valgt å fokusere på narrative filmer. Narrative filmer har mange av de samme egenskapene som narrativ skjønnlitteratur, eksempelvis romanen. Som nevnt innledningsvis har skjønnlitteraturen en stor plass i norskfaget. Vi vet dog at det er mange elever som strever med å lese lengre skjønnlitterære tekster, som romaner (Roe, 2013). Opplæringslova sier at «Undervisningspersonalet skal tilrettelegge og gjennomføre opplæringa i samsvar med læreplanar gitt etter lova her.» (Opplæringslova, 1998, § 2–3). Det betyr at undervisningen skal tilrettelegges slik at alle elever har mulighet til å gjennomføre det læreplanen krever i norskfaget, og dermed oppleve møter med narrative tekster.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Formålet med denne studien er å undersøke hvilke narrative filmer som benyttes i norskundervisningen på ungdomstrinnet, samt hvordan det arbeides med filmer i norskfaget. For å få innsikt i dette har jeg valgt å gjennomføre en spørreundersøkelse som gir både kvantitative og kvalitative data om bruk av film, hvilke filmer lærerne har brukt, og deres undervisningsopplegg der den narrative filmen inngår. Jeg har valgt å avgrense studien til å gjelde ungdomsskolens tre trinn – åttende, niende og tiende trinn. På bakgrunn av formålet med studien har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvilke filmer benytter et utvalg lærere på ungdomstrinnet seg av i norskundervisningen, og hvordan arbeides filmene med?

For å besvare problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- i. Brukes film i norskundervisningen på ungdomstrinnet?*
- ii. Hvilke filmer oppgir et utvalg lærere å ha benyttet seg av i norskundervisningen på ungdomstrinnet?*
- iii. Hvordan jobbes det med de narrative filmene som brukes i norskundervisningen?*

Denne studien vil ha relevans for praksisfeltet, både for norsklærere og lærerstudenter. Studien vil òg ha verdi for det norskdidaktiske forskningsfeltet ettersom den er en systematisk dokumentasjon av hvilke filmer som har blitt brukt i norskundervisningen hos 207 norsklærere, og hvordan disse lærerne har lagt opp til arbeid med filmene.

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

1.3.1 Tekst

Ettersom den nyeste læreplanen ikke eksplisitt tar for seg film, er det naturlig å se til tekstbegrepet. I denne studien betraktes begrepet *tekst* i utvidet forstand. *Tekst* rommer derfor ikke kun typografiske tekster, og dermed er film betraktet som tekst.

1.3.2 Narrative tekster

Mitt ønske med denne studien er å undersøke bruk av film som ligner skjønnlitteratur. Jeg ønsker dermed å undersøke filmer som har kvaliteter som ligner på skjønnlitteraturens. Skjønnlitteraturbegrepet er ikke utvidet på samme måte som tekstbegrepet, og rommer kun skriftlige fiksjonstekster (Pedersen, 2019). Basert på viktigheten av helhetlig dramaturgi (se

kapittel 2) har jeg kommet frem til *narrative tekster* som en betegnelse som rommer både film og skjønnlitteratur. Narrativer basert på virkelige mennesker og ekte hendelser er inkludert i dette begrepet, da disse tekstene har de samme kvalitetene som fiksjon. *Narrative tekster* brukes om alle tekster som oppfyller kriteriet om et helhetlig narrativ: Roman, drama, spillefilm, spilleserie, og så videre.

1.3.4 Å lese tekst

Med utgangspunkt i læreplanens definisjon av «å lese» (se delkapittel 2.1) rommer lesing også å se film. Å lese tekst vil dermed inkludere både lesing av skriftlige tekster og filmer.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgaven følger en IMRAD-struktur (Everett & Furseth, 2012). I dette kapitlet har jeg presentert oppgavens tema og problemstilling. I kapittel to vil jeg gjøre rede for teori og tidligere forskning. På grunnlag av lite teori og forskning på feltet har jeg sett til tilgrensende felt om lesing av skjønnlitterære tekster i norskfaget, filmens affordans, samt tidligere forskning på film i undervisningssammenheng innenfor ulike fagfelt. Kapitlet belyser hva vi vet om tekster elevene møter i norskfaget, lesing av skjønnlitteratur/narrative tekster i norskfaget og narrative filmer. I kapittel tre vil jeg presentere og diskutere mitt valg av forskningsdesign og datainnsamlingsmetode. Jeg vil også presentere analysemetoden(e) jeg har benyttet meg av, samt diskutere kvaliteten i forskningen og forskningsetiske overveielser. I kapittel fire presenteres resultater og analyse av datamaterialet, der lærernes svar på spørreskjemaet danner grunnlaget for presentasjonen. I kapittel fem diskuteres hovedfunn opp mot teori og tidligere forskning presentert i kapittel to. I kapittel seks oppsummeres studiens hovedfunn samt at jeg peker på noen didaktiske implikasjoner og presenterer forslag til videre forskning. Til slutt følger litteraturliste og vedlegg.

2 Teori og tidligere forskning

Det finnes svært lite teori om, eller forskning på, bruken av narrative filmer i norskundervisningen. Film i L1-undervisning er heller ikke særlig utbredt i andre land. Ettersom læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2006a; Kunnskapsdepartementet, 2020a) benytter seg av et utvidet tekstbegrep, er det naturlig å se til felt nærliggende tekster og tekstarbeid i norskfaget for å oppnå et kunnskapsgrunnlag som kan belyse bruken av film som tekst i norskundervisningen.

Målet med teorikapittelet er å forme et bilde av hvordan skjønnlitterære tekster, særlig narrativer, eksisterer i norskundervisningen, og aktualisere filmens plass innenfor dette feltet, gjennom et utvidet tekstbegrep. Teori og tidligere forskning er presentert samlet innenfor kapittelets ulike deler. Kapittelet er delt inn i fire deler. Først vil jeg ta for meg hva læreplanen i norskfaget etter endt 10. trinn sier om tekster, tekstarbeid og hva det er meningen at elevene skal oppnå gjennom lesing av, eller møter med, tekster. Fokuset vil ligge på skjønnlitterære, især narrative, tekster. Den andre delen av kapittelet handler om hvilke skjønnlitterære tekster elevene møter i norskfaget. Skolens kanon og bruk av hele verk og utdrag trekkes frem for å belyse tekstutvalget. Den tredje delen handler om tekstarbeid i norskfaget. Her ligger fokuset på arbeid med skjønnlitteratur i skolen, og lesing av narrative tekster. Den fjerde og siste delen handler om film, der jeg vil løfte frem filmens affordans – hva filmen kan tilby seeren, og tidligere forskning på film i undervisningssammenheng innenfor ulike fagområder. I slutten av kapittelet presenteres en sammenfatning av hovedpoengene.

2.1 Tekster og tekstarbeid i styringsdokumentene

Når man skal undersøke tekstutvalg og tekstarbeid i norskfaget, er styringsdokumentene nødvendige å trekke frem. Norskklærere står i stor grad fritt til å utforme norskundervisningen med tanke på innhold og undervisningsform, men har som oppgave å oppfylle kravene læreplanen har for faget gjennom sin undervisning. Læreplanene vil derfor være styrende for innholdet i norskundervisningen. På tidspunktet denne studien gjennomføres er ungdomsskolen i gang med innføringen av Kunnskapsløftet 2020 på åttende trinn. Ettersom respondentene i denne studien består av lærere fra alle de tre ungdomstrinnene (se kapittel 3) vil både læreplanene som inngår i Kunnskapsløftet 2006 (LK06) og Kunnskapsløftet 2020 (LK20) være styrende for undervisningspraksisen som reflekteres i denne studiens resultater.

Hovedfokuset i dette delkapittelet vil ligge på NOR1-06, selv om majoriteten av respondentene i denne studien viser til undervisning de har gjennomført under NOR1-05 (se kapittel 4, tabell 6). Grunnlaget for dette valget handler om oppgavens relevans fremover i tid. I tillegg har begge læreplanene et utvidet tekstbegrep, og innholdet i de to læreplanene er ikke så markant forskjellig at det ikke er mulig å trekke paralleller mellom dem.

Jeg vil jeg ta for meg tilfellene i læreplanen for norsk etter endt 10. trinn hvor lesing av tekst nevnes eksplisitt, eller ordlyden fordrer et slikt møte. Ettersom denne studien ser på bruk av narrative filmer, vil jeg kun inkludere tilfeller der læreplanen legger opp til lesing av skjønnlitterære tekster. Dette inkluderer også tilfeller der det legges opp til lesing av alle, eller flere, typer tekster.

2.1.1 Kunnskapsløftet 2020 (NOR1-06)

Læreplanen i norsk består av fem ulike deler, og lesing av skjønnlitterære tekster er aktualisert innenfor alle de fem delene. Generelt for faget, uavhengig årstrinn, finner vi delene «fagets relevans og sentrale verdier», «kjerneelementer», «tværfaglige temaer» og «grunnleggende ferdigheter» (KD, 2020a). I tillegg er kompetansemålene for 10. trinn aktuelle i denne studien. Film nevnes ikke eksplisitt i noen av læreplanens deler. Det gjøres dog rede for at norskfaget benytter seg av et utvidet tekstbegrep. Dermed vil alle stedene tekst eller skjønnlitteratur nevnes også kunne gjelde tilfeller der elevene ser film.

Fagets relevans og sentrale verdier

Under norskfagets relevans og sentrale verdier står det at «norsk er et sentralt fag for kulturforståelse, kommunikasjon, danning og identitetsutvikling.» (KD, 2020b). Utsagnet nevner ingenting om tekster spesielt, men er viktig å inkludere ettersom det gjelder norskfaget som en helhet. I henhold til tekster trekkes det frem at faget skal «gi elevene tilgang til kulturens tekster og sjangre», "[gi] variert kompetanse i lesing», «ruste elevene til å delta i samfunnet gjennom en utforskende og kritisk tilnærming til (...) tekst», «gi elevene litterære opplevelser», «Lesing av skjønnlitteratur (...) skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen» (KD, 2020b). Sentrale verdier i norskfaget er altså ferdigheter til å lese og utforske tekster, lesing av tekster fra vår kultur, oppleve litteratur, og reflektere i møter med litteratur som fremstiller mennesker og natur.

Kjerneelementer

Det er to kjerneelementer i norskfaget som handler om lesing av tekst. Det ene, «kritisk tilnærming til tekst», handler hovedsakelig om elevenes egen bruk av tekst, men sier også at elevene «skal kunne reflektere kritisk over hva slags påvirkningskraft og troverdighet tekster har» (KD, 2020c). Det andre, «tekst i kontekst», beskrives slik:

«Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser. Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Dette innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer. De skal utforske og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk, på svensk og dansk, og i oversatte tekster fra samiske og andre språk. Tekstene skal knyttes både til kulturhistorisk kontekst og til elevenes egen samtid.» (KD, 2020c).

Dette kjerneelementet åpner for en bred tekstforståelse, mange ulike mål ved å lese tekst, og gir også en rekke begrunnelser for hvorfor elevene skal lese i norskfaget. Verbene som inngår i kjerneelementet, *oppleve, bli engasjert, undre seg, lære, få innsikt (i andre menneskers tanker og livsbetingelser), utforske og reflektere over*, viser til hva som skal oppnås ved å lese tekster. Det synes sentralt at elevene må forstå, og ta inn over seg, hva tekstene handler om for å kunne utføre aktivitetene kjerneelementet legger opp til. Basert på ordlyden i verbene i kjerneelementet kommer det frem at det å oppleve tekster, og på ulike måter reflektere over det man leser, er viktig. Det stilles konkrete krav til hvilke språk som skal leses, og legges opp til at både kulturhistoriske tekster og samtidstekster skal leses.

Tverrfaglige temaer

De tverrfaglige temaene som inngår i norskfaget er «folkehelse og livsmestring», «demokrati og medborgerskap» og «bærekraftig utvikling». Lesing av tekster er nevnt i samtlige temaer. I tråd med folkehelse og livsmestring kan «lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (...) både bekrefte og utfordre elevenes selvbylde og dermed bidra til deres identitetsutvikling og livsmestring.» (KD, 2020d). I demokrati og medborgerskap skal elevene få innblikk i andre menneskers livssituasjon og utfordringer gjennom lesing av skjønnlitteratur og sakprosa (KD, 2020d). Bærekraftig utvikling legger opp til at elevene skal «utvikle kunnskap om hvordan tekster framstiller natur, miljø og livsbetingelser, lokalt og globalt. Gjennom å møte fagets tekstmangfold, lese kritisk og delta i dialog kan elevene utvikle evnen til å forstå og håndtere

meningsmotsetninger og interessekonflikter (...)» (KD, 2020d). Felles for de tre tverrfaglige temaenes beskrivelser av lesing av tekster er at elevene skal oppleve noe gjennom litteraturen som leses. Møter med tekster skal være med på å utvikle egen identitet, syn på andre menneskers situasjoner og forståelse for andres meninger. Det ser også ut til at litteraturens rolle i stor grad er å gjenspeile deler av virkeligheten.

Grunnleggende ferdigheter

Den grunnleggende ferdigheten «å kunne lese» lyder som følger:

«Å kunne lese i norsk innebærer å lese både på papir og digitalt. Det innebærer å kunne lese og reflektere over skjønnlitteratur og sakprosa, å beherske lesestrategier tilpasset formålet med lesingen og å kunne vurdere tekster kritisk. Lesing i norsk innebærer også å lese sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer. Norsk har et særlig ansvar for opplæringen i å kunne lese. Utviklingen av å kunne lese i norsk går fra den grunnleggende avkodingen til å lese, tolke og reflektere over tekster i ulike sjangre, for ulike formål og av ulik lengde og kompleksitet.» (KD, 2020e)

«Å kunne lese» inkluderer, som vist i utdraget over, å kunne lese sammensatte tekster så vel som typografiske. Det å kunne lese innebærer også evner til å eksempelvis reflektere og tolke ulike tekster. Dette viser nødvendigheten av å *forstå* teksten man leser på et mer komplekst nivå enn kun å avkode ordene som leses, eller tales. Leseopplæringen i norskfaget ser altså ut til å i like stor grad handle om evnen til tolkning og refleksjon som å faktisk kunne lese.

Kompetansemål etter endt 10. trinn

I kompetansemålene etter endt 10. trinn er det fire av tolv kompetansemål som eksplisitt legger opp til lesing av tekster: «Lese skjønnlitteratur og sakprosa på bokmål og nynorsk og i oversettelse fra samiske og andre språk, og reflektere over tekstenes formål», «Sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid», «Lytte til og lese tekster på svensk og dansk og gjøre rede for innhold og språklige trekk» og «Utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon» (KD, 2020f).

Disse kompetansemålene gir få føringer for hvilke tekster som skal leses i norskfaget.

Kompetansemålene handler i større grad, på samme måte som læreplanens øvrige deler, om hva som skal utføres i tråd med teksten. Kompetansemålene åpner opp for bruk av mange

ulike tekster – selv i kompetansemålet der en rekke sjangre er listet opp er også «andre tekster» inkludert. Filmen er heller ikke her eksplisitt nevnt. Det er verdt å nevne at filmen er nevnt eksplisitt i læreplanen NOR1-05 i kompetansemålet «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film» (KD, 2006b), men at dette ikke er videreført i den nye versjonen av læreplanen.

2.1.2 Kunnskapsløftet 2006 (NOR1-05)

I læreplanen i norsk (NOR1-05) fra Kunnskapsløftet 2006 løftes mye av det samme som i den nyere læreplanen frem. Formålet ved lesing av tekster er også her opplevelse, refleksjon, oppnå forståelse for samfunnet og utvide eget perspektiv (KD, 2006c). «Å kunne lese» er også her definert som å kunne skape mening (KD, 2006c). Alt i alt er lesing av tekster nokså likt posisjonert i begge læreplaner. Den største forskjellen som er relevant for denne studien er at kompetansemålet «samtale om form, innhold og formål i litteratur, teater og film og framføre tolkende opplesing og dramatisering» (KD, 2006b) eksplisitt nevner film som en tekst elevene skal møte i undervisningen, mens NOR1-06 ikke nevner film eksplisitt.

2.2 Skjønnlitterære tekster i norskfaget

For å si noe om tekstutvalget i norskfaget i form av narrative filmer er det nødvendig å se på hva vi vet om tekstutvalget i norskfaget generelt. Kunnskap om tekstutvalget i norskfaget vil fungere som et rammeverk for å kunne si noe om filmene det oppdrives informasjon om i denne studien. For å si noe om hvilke tekster som finnes i norskfaget har jeg valgt å se på skjønnlitterære tekster, da disse er nærmest anliggende narrative filmer. I dette delkapittelet vil jeg trekke frem den skjønnlitterære kanon, forskning på hvilke tekster som leses i norskfaget, og bruken av utdrag versus hele tekster i undervisningen.

2.2.1 Den skjønnlitterære kanon

Kanonbegrepet har sitt opphav fra utvelgning av religiøse tekster, der kanon ble brukt til å velge ut hvilke tekster og forfattere som var verdt bevaring eller ikke (Guillory, 1995, s. 233). Den etymologiske betydningen av kanon er *målestang* eller *rettesnor* (Aamotsbakken, 2003, s. 10). Kanonbegrepet handler i dag heller om normer og regler, slik *rettesnor*-begrepet tyder på, heller enn konkret religiøs tekstutvelgning (Grube, 2014, s. 21). Kanon eksisterer i mange deler av samfunnet, og det er i denne studien aktuelt å se på den kanon som ligger til skolen. Verken LK06 eller LK20 sier noe om hvilke spesifikke tekster eller forfattere som skal leses

av elevene på noen av skolens trinn, og læreplanen gikk dermed fra moderat styring i Reform 97 (Læreplanverket for den tiårige grunnskolen), der forfattere og tekster var foreslått i styringsdokumentene, til det som omtales som ingen styring (Vinje, 2005). Det er likevel faktorer som i stor grad påvirker hvilke tekster lærere velger å la elevene møte i norskundervisningen. Skolens kanon er derfor viktig å trekke frem når en undersøker et fenomen i skolesammenheng som handler om tekstutvalg.

Den utvalgte kanon beskriver tekstene og forfatterne som er utvalgt til å være representert i skoleantologier og pensumlister (Fowler, 1979, s. 99), og er særlig aktuell for skolens kanon, ettersom det er svært vanlig praksis blant lærere å benytte seg av lærebøker og andre skolerettede tekstsamlinger i valg av tekster som benyttes i undervisningen. I *Hva foregår i norsktimene?* finner Marte Blikstad Balas og Astrid Roe at nesten alle tekstene som benyttes i norskundervisningen på ungdomstrinnet i LISA-studien er hentet fra læreboka, eller tilsvarende antologier lærerne har tilgang til (2020, s. 93). En tidligere undersøkelse gjort av Dagrun Skjelbred, Trine Solstad og Bente Aamotsbakken i 2005, viser også at det var lite bruk av læringsmidler utover lærebøker (2005, s. 3). Selv om lærerne har frihet til å velge tekster på egenhånd, er lærebøkene som benyttes i norskfaget i stor grad er med på å styre hvilke tekster elevene møter i norskundervisningen. Ettersom det ikke finnes styringsdokumenter som sier hvilke tekster som skal velges ut til norskfaglige antologier, handler det altså om en *skjult kanon*.

I rapporten «Skolens kanon – vår viktigste lesedannelse?» har Bente Aamotsbakken (2003) undersøkt kanoniseringstendenser i norskfaglige antologier etter innføringen av Reform 94. Rapporten tar for seg norskfaglige antologier for videregående skole, men jeg har valgt å inkludere den ettersom det finnes lite forskning på innholdet i norskfaglige antologier på ungdomstrinnet. Rapporten bygger videre på en historisk studie av norskfaglige antologier fra perioden 1960-1980, som viser at det fantes tydelige kanoniseringstendenser i norskfaglige antologier, selv da læreplanen var svært lite spesifikk (Aamotsbakken, 2002). Aamotsbakken benytter seg av begrepet *kanontekst* om tekster som er representert i fem av åtte antologier. Et av funnene rapporten presenterer er at tekster fra siste halvdel av 1800-tallet ser ut til å være kanoniserte i skolesammenheng. I en undersøkelse av lesing under Mønsterplan for grunnskolen fra 1974, som lik dagens læreplan ikke har eksplisitte styringer for tekstutvalg, finner Aamotsbakken også tendenser til skjult kanon (2011). Også i Mønsterplan for

grunnskolen står realismen sterkt, og to verk av Ibsen (*Et dukkehjem* og *En folkefiende*) utmerker seg i norskundervisningens tekstutvalg (Aamotsbakken, 2011, s. 107).

Ida Lodding Gabrielsen og Marte Blikstad-Balas finner også verk fra siste halvdel av 1800-tallet i de 54 litterære tekstene som benyttes i 178 studerte norsktimer på åttende trinn, men de finner flest litterære tekster fra «årene rundt andre verdenskrig», samt 90-tallet (2020). Den nyere litteraturen i studien er hovedsakelig korte populærkulturelle tekster, som for eksempel sanger av musikkduoen Karpe (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). I Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (Reform 97) er en rekke forfattere foreslått lest på ungdomstrinnet (Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet, 1997). Her finner vi en rekke forfattere fra siste halvdel av 1800-tallet, som Knut Hamsun, Henrik Ibsen og Amalie Skram (s. 128), og fra tiden rundt andre verdenskrig, som Cora Sandel, Tarjei Vesaas, Rolf Jacobsen og Inger Hagerup (s. 127). Det legges også opp til lesing av tekster fra «nyere og eldre tid», «nyere forfattere» og «nyere norske forfattere», men ingen «nyere» forfattere eller tekster nevnes eksplisitt (KUF, 1997). I tillegg nevnes det eksplisitt at elevene skal arbeide med spesifikke tidsperioder, som nasjonalromantikken og tekster fra 1850-tallet (KUF, 1997). I de to læreplanene denne studien tar for seg er det ingen krav til spesifikke tidsperioder i norskfaget på ungdomstrinnet.

Det har de siste årene blitt gjort undersøkelser som også leter etter kanoniseringstendenser, eller etterstreber å si noe om tekstutvalget i norskfaget. Disse studiene (Skaug, 2018; Stordrange, 2019) er riktignok gjort på videregående. Kompetansemålene lærerne jobber ut fra i valg av tekster vil derfor ikke samsvare med kompetansemålene som gjelder etter 10. trinn. Ingen av læreplanene nevner spesifikke tekster eller forfattere, men kompetansemålene etter Vg3 legger opp til arbeid med litteratur fra konkrete tidsperioder, mens tilsvarende ikke er tilfellet i kompetansemålene for ungdomsskolen. Sigrid Skaug finner blant annet i sin masteroppgave fra 2018 at verkene *Gengangere*, *En folkefiende*, *Et dukkehjem* og *Vildanden* av Henrik Ibsen, *Pan* og *Sult* av Knut Hamsun, og *Bli hvis du kan. Reis hvis du må.* av Helga Flatland som er de mest benyttede hele verkene i norskundervisningen (2018, s. 64). Alle disse, med unntak av Flatlands roman, er skrevet i siste halvdel av 1800-tallet, slik Aamotsbakken (2003) også fant. Det samme er tilfellet i Guro Stordranges undersøkelse fra 2019, der romaner og drama fra siste halvdel av 1800-tallet er de mest benyttede lengre verkene (Stordrange, 2019, s. 46).

Når det gjelder filmens rolle i tekstutvalget i norskfaget er det verdt å merke seg at ingen av de nevnte studiene har inkludert film, nærmere bestemt «fiksjonsfilm», som skjønnlitteratur eller tekster. Det kan derfor se ut som filmer ikke er betraktet som kanoniserte på samme måte som den skriftlige litteraturen i skolen. Skaug nevner i sin studie at materialet hennes består av en rekke sjangerkategorier, inkludert en «restekategori». I denne restekategorien inngår «tekster som ikke er skjønnlitteratur, for eksempel (...) filmatiseringer (...)» Det vil si at noen av respondentene i undersøkelsen trolig har oppgitt filmtitler blant tekstene de har benyttet seg av, men at disse ikke er betraktet som skjønnlitteratur i Skaugs studie, og dermed ikke regnes med inn i tekstene som leses i norskfaget. I Stordranges (2019) studie skriver hun at tekstbegrepet som er benyttet i studien ikke rommer filmer, og begrunner dette med et fokus på skriftlige tekster (s. 31). Ingen av Aamotsbakkens studier nevner film overhodet. Heller ikke Blikstad-Balas og Roe nevner film blant typene tekster som leses, verken fra læreboka eller uavhengig av læreboka. Likevel kommer det frem at en av klassene i studien har sett filmatiseringen av en roman de har lest i fellesskap (2020, s. 94). Dette tyder på at heller ikke Blikstad-Balas og Roe regnet film inn i norskfagets tekster, da de lister opp «lyrikk, noveller, fortellinger, tegneserier, skuespill og romaner» som teksttypene som har blitt lest i de observerte norsktimene (2020, s. 92), til tross for at film har blitt benyttet i de observerte norsktimene.

2.2.2 Hele verk og utdrag

Som vist er norskantologiene, eller lærebøkene, i stor grad med på å påvirke hvilke tekster elevene møter i norskfaget. Tekstutvalget elevene møter styres derfor i stor grad av hvilke tekster og forfattere forlagene har inkludert i sine utgivelser rettet mot bruk i skolen. Sjanger og lengde på tekster vil også påvirkes på samme måte. Felles for studiene som undersøkte hvilke tekster elevene møter i norskfaget er at det benyttes en stor andel kortere litterære tekster og utdrag fra større verk (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Aamotsbakken, 2003, 2011).

Aamotsbakken (2003) fant at kortere tekster, som lyrikk og kortprosa dominerer tekstutvalget i de norskfaglige antologiene, og at grunnen til dette sannsynligvis handler om at det er lite plass til lengre tekster i antologiene (s. 50). Videre argumenterer Aamotsbakken for at det er enkelt å forsvare at utdrag ikke får plass i antologiene, da utdrag blir opplevd som «ufullførte, fragmentariske og tilfeldige.» (2003, s. 50). Likevel finner Sylvi Penne (2010, 2012) i sine

undersøkelser av norskfaglige antologier på både ungdomstrinnet og videregående skole, at korte, litterære utdrag har en sentral plass i norskfaget, og at det historisk sett også har vært slik tidligere. Det er også verdt å bemerke at flere av *kanon-tekstene* (en tekst som er representert i minst fem av åtte, eller ti av seksten, av antologiene som undersøkes i studien) som presenteres i Aamotsbakkens (2003) studie, er utdrag fra større litterære verk: seks av totalt tretti *kanon-tekster* er utdrag.

Norsklærerne i Skaugs materiale har til sammen oppgitt 139 lengre litterære verk de har benyttet utdrag fra i norskundervisningen, og 84 prosent av lærerne oppgir at de har benyttet seg av flere utdrag enn hele verk (2018, s. 63). I kontrast til utdragene er det kun 51 ulike verk som oppgis å ha blitt lest i sin helhet, og antallet lærere som har benyttet de ulike hele verkene er vesentlig lavere enn ved utdragene (Skaug, 2018, s. 64). Stordrange finner også at det i større grad benyttes utdrag enn hele verk, da leselistene studien undersøker inneholder 150 lesinger av hele romaner, men 841 tilfeller der utdrag fra romaner har blitt benyttet i norskundervisningen (Stordrange, 2019, s. 44). Den utstrakte bruken av utdrag gjenfinnes i den nyere LISA-studien, der Gabrielsen og Blikstad-Balas finner at utdrag er svært utbredt i norskundervisningen på åttende trinn (2020). I tillegg er det verdt å nevne at et funn, også fra LISA-studien, viser at det leses hele litterære tekster, men at disse som regel leses individuelt som «stillelesing», og at kun utdrag leses i fellesskap (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 96). I PISA-undersøkelsen fra 2018 oppgir 43 prosent av norske elever at det lengste de har måttet lese er inntil ti sider (Frønes & Roe, 2020). Basert på disse funnene kan det konstateres at det leses mange utdrag i norskfaget på skolen, og at lengre, hele verk forekommer sjeldnere.

Årsaken til den hyppige bruken av utdrag kan som nevnt henge sammen med tekstutvalget i lærebøkene som brukes i norskfaget, der kortere tekster og utdrag foretrekkes på grunn av fysisk begrensning. I tillegg nevner Penne (2012) tre andre grunner til at utdrag har en så stor plass i norskfaget. Den første grunnen handler om tidligere læreplaners krav til litteraturhistorie (s. 167), selv om dagens læreplan for ungdomstrinnene som vist ikke stiller krav til lesing av litteratur fra spesifikke tidsperioder. Den andre grunnen for bruk av utdrag handler om forutsetningen om at elevene ikke er i stand til å lese lengre tekster (NISK-rapport, 1976, referert i Penne, 2012, s. 167). Den tredje grunnen kobles opp til den skjønnlitterære kanon, og handler om at noen tekster blir sett på som så viktige at «det er viktig å bare ha lest «litt»» (Penne, 2012, s. 167). Penne hevder likevel at det ikke finnes tilstrekkelig gode grunner for den hyppige bruken av utdrag i litteraturundervisningen i dagens

norskfag (2012, s. 172). Hun trekker dog frem utdraget som en tekst med funksjon i for eksempel tverrfaglig arbeid, der målet er å belyse eksempelvis historie gjennom en skjønnlitterær tekst fra/om den historiske perioden (Penne, 2012, s. 166). Utdraget kan dermed forsvares i form at supplement i andre didaktiske helheter, men ikke som et enkeltstående litterært verk.

For å oppfylle læreplanen i norsk når det gjelder lesing av tekster, må det være mulig å skape mening av teksten som leses. Oppgaven skjønnlitterære tekster har, er i de aller fleste tilfeller formulert som *noe* som skal forekomme i møtet mellom leser og tekst, uten at arbeidet nødvendigvis inngår i en annen didaktisk helhet som i eksempelet fra Penne (2012) ovenfor. I den sammenheng er det nødvendig å trekke frem et hermeneutisk syn på skjønnlitteratur. Hermeneutikken handler om hvordan meningsfull fortolkning av tekst i det hele tatt kan forekomme. Sentralt innenfor dette teoretiske perspektivet er tanken om at en fortolkning må bygges både på helheten og enkeltdelene av noe (Gilje & Grimen, 1993, s. 153), i dette tilfellet tekst. Jerome Bruner (1996) hevder at mening ikke kan skapes uten helhetlig struktur, og at litteraturen ikke kan tolkes uten denne helheten (s.122). Wolfgang Iser (1989) mener at en tekst må kunne oppleves som en sammenhengende helhet for at den skal kunne tolkes. Ingrid Nielsen, Aslaug Fodstad Gourvenec og Atle Skaftun nevner grundig lesing, med dynamikken mellom del og helhet, som avgjørende for meningsskaping i lesing av skjønnlitterære tekster (2014, s. 183). Hermeneutikken er derfor relevant når en undersøker hva som leses i skolen, særlig med tanke på hva det er elevene skal få ut av å lese tekster. Dersom elevene skal evne å eksempelvis reflektere over andre menneskers tanker og livsbetingelser (KD, 2020c) gjennom lesing av skjønnlitteratur, er det nødvendig at eleven må oppnå en meningsfull forståelse av teksten som leses. Dersom det ikke er mulig å oppnå en meningsfull forståelse gjennom lesing av utdrag, vil lengre, hele tekster være nødvendig for å kunne gjennomføre norskundervisning som er forenlig med det læreplanen legger opp til at elevene skal få ut av lesing av skjønnlitterære tekster. Studier viser dessuten at det elevene husker fra det de har lest på skolen som regel er helheter med tydelige vendepunkt, der elevene har opplevd å bli engasjerte (Olin-Scheller, 2006; Penne, 2006).

Heller ikke innenfor forskning på hele verk og utdrag har jeg funnet noe omhandlende bruk av film – verken i form at korte klipp eller hele spillefilmer. Teori om, og tidligere forskning på, bruk av henholdsvis hele verk og utdrag vil likevel være et viktig bakteppe videre i studien. Utdrag versus hele tekster har overføringsverdi til film, og Penne (2012) trekker frem det

elevene ser på fjernsyn og film som en parallell til de tydelige helhetene elevene opplever å engasjeres i under lesing av litterære tekster i norskfaget (s. 163). Mangelen på forskning av film viser også her til at det eksisterer et tomrom i kunnskapen vi har om hvilke tekster elevene møter i norskfaget.

2.3 Arbeid med narrative tekster i norskfaget

Utover hvilke tekster elevene møter i norskfaget, og hva som kjennetegner tekstene, er det viktig å si noe om arbeidet som blir utført i forbindelse med lesing av tekstene. For å kunne se på den narrative filmens rolle som tekst i norskfaget, er det nødvendig å vite noe om hvilken affordans en narrativ tekst har, og hvilken plass den har i undervisningen. Som nevnt er det få føringer på hva slags tekster som skal leses i norskfaget på ungdomstrinnet, men kravene til hva som skal gjøres i møtet med tekstene og hva elevene skal få ut av arbeidet med dem er i større grad til stede. Jeg skal også trekke frem hva skjønnlitteraturen kan brukes til, og blir brukt til, i norskfaget. Til slutt vil jeg presentere teori og forskning på lesing av skjønnlitterære tekster, med et særlig fokus på gutter og estetisk lesing av tekster.

Blikstad-Balas og Roe omtaler norskfaget som en «arena der elevene kan oppleve litteratur sammen» (2020, s. 91). Likevel finner de, som tidligere presentert, at lesing av hele, skjønnlitterære verk skjer i form av individuell stillelesing i nesten alle tilfeller (2020, s. 96). Lesingen av romaner var som regel en aktivitet uten tilknytning til resten av undervisningsøkta, og elevene leste gjerne selvvalgte romaner som ikke ble arbeidet med utover selve lesingen (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 96-97). Leselyst presenteres som begrunnelsen for lærernes valg av denne leseaktiviteten. Ottesen og Tysvær (2017) fant det samme i sin studie om lesing av skjønnlitteratur på mellomtrinnet var det samme et tydelig funn – skjønnlitteratur ble lest individuelt for kosens skyld, der målet var å utvikle leselyst hos elevene, uten noe videre arbeid med den skjønnlitterære teksten som leses (s. 63).

Utover den individuelle lesingen trekker Blikstad-Balas og Roe frem to fremtredende måter skjønnlitterære tekster ble arbeidet med på. Den første kan kategoriseres som analytisk arbeid, der analyse med vekt på virkemidler og sjanger er fokus (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 97). Dette står i motsetning til tidligere forskning, som har funnet at erfaringsbaserte møter med skjønnlitterære tekster, der elevenes egne følelser og meninger er fokus, har stor plass i norskundervisningen (Kjelen, 2015; Penne, 2012). Den andre tendensen i materialet er lesing av skjønnlitteratur som utgangspunkt for elevenes egen skriving, enten der den skjønnlitterære

teksten har blitt brukt som modelltekst for egen skjønnlitterær skriving, eller at elevene skal skrive noe om teksten som har blitt lest (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 102). Tilsvarende funn er gjort av Dagrun Skjelbred (2012) og Michael Tengberg (2019).

2.3.1 Skjønnlitteraturens affordans

Formuleringene i læreplanen i norsk åpner for omfattende bruk av skjønnlitterære tekster, og beskriver i stor grad hva elevene skal få ut av lesingen av disse tekstene. Som tidligere nevnt er det å oppnå innsikt i andre menneskers liv og problemer, og samfunnet rundt oss, en viktig del av det skjønnlitteraturen skal brukes til i norskfaget. Et viktig spørsmål å stille er dermed hvorfor det er nettopp skjønnlitteraturen som kan brukes for å oppnå dette, og hvilke kvaliteter ved skjønnlitteraturen som kan føre til eksempelvis innsikt og refleksjon.

Et av argumentene for skjønnlitteraturens nytte i norskfaget er inngangen den tilbyr til *det norske* (Fjørtoft, 2014, s. 50), som henger sammen med dannelsesfaget norsk. Ved å lese norske tekster vil elevene møte norsk kulturarv og fremstillinger av det norske gjennom skjønnlitteratur fra ulike tidsperioder i norsk kultur. Utover dette argumentet skriver Per Thomas Andersen i *Norsk Litteraturhistorie* at «Litteraturen duger. Til å skape grunnleggende ferdigheter i lesing og skriving. Og til å utvikle grunnleggende ferdigheter i kosmopolitisk empati og demokratisk samfunnsansvar» (2011, s. 22). I dette sitatet peker Andersen på at skjønnlitteraturen har to «roller» i norskfaget, som fungerer som grunner til å lese den. Det første handler om elevenes utvikling av de grunnleggende ferdighetene, der *lesing* og *skrivning* nevnes, to ferdigheter som begge er koblet til norskfaget i læreplanen. Det andre aspektet som løftes frem er ferdigheter knyttet til *empati* og *demokratisk samfunnsansvar*. Disse ferdighetene ligger også tett opp mot det læreplanen ønsker fra lesing av skjønnlitteratur. Videre vil jeg ta for meg hva det er med lesing av skjønnlitteratur som kan fordre empati, samfunnsansvar og identitetsutvikling hos leseren.

Narrative tekster

For å si noe om det skjønnlitteraturen kan tilby elevene i norskfaget, vil jeg løfte frem det Martha Nussbaum (2016) kaller den narrative forestillingsevne. Hun hevder at man, i tillegg til kunnskap om faktiske samfunnsforhold, trenger å utvikle den narrative forestillingsevnen som handler om egen evne til innlevelse i andre menneskers liv, leveforhold og problemer (Nussbaum, 2016, s. 25). Skjønnlitteraturen er en av kunstformene som i stor grad kan bidra

til utviklingen av denne evnen, da den evner å framstille et stort mangfold av ulike livshistorier, med ulike levevilkår og problemer (Nussbaum, 2016, s. 26). Nussbaum løfter frem den narrative forestillingsevnen som viktig for å kunne delta i samfunnet, da den øvelsen man får i empati og antakelsene man har om sinnet til karakterene i teksten som leses, fører til en form for samfunnsdeltakelse og fellesskap (2016, s. 31). Når elevene leser narrative tekster kan de «engasjere seg intenst i skjebnen til karakterene og definere[er] dem som personer med et rikt indre liv» (Nussbaum, 2016, s. 31). Narrative tekster kan altså gi tilgang til andre liv og virkeligheter enn de elevene selv kjenner til, og elevene kan, gjennom innlevelse og opplevelsen av empati for karakteren(e), oppnå evnen til å forstå og sette seg inn i andre livssituasjoner enn sin egen. Dette henger tett sammen med mye av det læreplanen legger opp til at elevene skal oppnå gjennom lesing av tekster, eksempelvis «få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (KD, 2020c) og «utvikle evnen til å forstå og håndtere meningsmotsetninger» (KD, 2020d).

Jerome Bruner hevder også at skjønnlitteraturen kan gi leseren empatisk og relasjonell livskompetanse (1986). Internasjonal forskning gjort av Busselle og Bilandzic (2009) viste også at fiksjon som evner å overføre leseren til en annen verden kan øke evnen til empati hos leseren. Når det gjelder hvilken litteratur som evner å «overføre leseren» trekker Nussbaum frem hele litterære verk som roman og drama – lengre, skjønnlitterære narrativer – som særskilt egnet til å oppøve empati hos leseren (2016, s. 30). Dette henger sammen med det hermeneutiske perspektivet, der leseren er avhengig av en helhetlig, narrativ struktur for å kunne skape mening av teksten. Nussbaum trekker, som nevnt, frem engasjement for karakterenes skjebne som en viktig forutsetning for opparbeidelsen av empatiske ferdigheter, og det er vanskelig å forestille seg at dette engasjementet kan være til stede i like stor grad dersom elevene ikke har fått følge hele narrativet. Dermed vil et utdrag kanskje ikke være like egnet som lengre, narrative verk, dersom skjønnlitteraturens funksjon er å bidra til utvikling av empati for ulike livssituasjoner og menneskeliv. Vi kan for eksempel se for oss hvor mange ungdommer som gikk rundt og ventet på at William skulle svare på Noora sin SMS i fiksjonsserien *SKAM* i 2016. Emneknaggen #williammåsvare var en av de mest brukte på nettsiden Twitter i perioden, og store aviser publiserte artikler om hvor mange som ventet på denne tekstmeldingen. Engasjementet og innlevelsen i karakteren som ventet på svar hadde trolig ikke funnet sted dersom seerne ikke hadde innsikt i hele narrativet om William og Noora. På samme måte hadde ikke seeren oppnådd forståelse for hvorfor karakteren William brukte så lang tid på å svare dersom en ikke fulgte narrativet videre. Lesing av utdrag vil ha

konsekvenser for utviklingen av den narrative forestillingsevnen, og skjønnlitteraturen som leses i form av utdrag vil kanskje ikke kunne tilby leseren det læreplanen ønsker at man skal oppnå gjennom lesing av skjønnlitteratur.

Nussbaum trekker også frem at det å føle med en fiksjonell karakter ikke er nok i seg selv, da dette ikke nødvendigvis utvikler leserens empatiske egenskaper (2016, s. 34). Det er altså nødvendig å gå dypere inn i en tekst for at den narrative forestillingsevnen skal utvikles hos leseren. Når lesing av lengre, narrative tekster ofte forekommer individuelt uten tilknytning til videre undervisning, kan det tenkes at elevene ikke opplever mer enn å føle med en karakter. John Hatties (2009) studie bygget på over 800 metaanalyser av hvilke faktorer som bidrar til bedre resultater hos elever, viser at kontakt og interaksjon mellom lærer og elever er den viktigste faktoren for læring. I boka *Litteraturredaktikk* (Skaftun & Michelsen, 2017) omtales norsklæreren som «norskfagets portvokter» (s. 57), hvis oppgave er å åpne opp litteraturens tekster for elevene slik at de kan oppnå en større forståelse. Samspillet mellom lærer og elev er altså viktig for å utnytte litteraturens potensiale.

2.3.2 Lesing av narrative tekster

Louise Rosenblatt skiller mellom to ulike lese måter: efferent og estetisk lesing (1995, s. 32-33). Efferent lesing er lesing der formålet er å uthente informasjon fra teksten. Estetisk lesing handler om det som skjer hos leseren ved innlevelse i, og opplevelse av, tekstens verden. Nå vi snakker om lesing av skjønnlitterære tekster, er det først og fremst estetisk lesing som er aktuelt. Rosenblatt er opptatt av den individuelle leserens møte med teksten, og setter leserens opplevelse av teksten i sentrum av lesingen (1995, s. 26). Hun advarer også mot bruken av en efferent lese måte i møte med skjønnlitterære tekster, og mener at de fleste spørsmålene som tilhører skjønnlitterære tekster i litteraturantologier, eller som blir stilt i klasserommet, leder elevene vekk fra selve teksten (Rosenblatt, 1985, s. 42). Også Wolfgang Klafki (2001) trekker frem den estetiske erfaringen leseren kan få gjennom en estetisk lese måte av skjønnlitteratur. En av hovedgrunnene til at den estetiske lese måten er spesielt egnet til lesing av skjønnlitteratur er nødvendigheten av leserens emosjonelle reaksjon for analysering og tolkning av tekst og virkemidler (Rosenblatt, 1985). På samme måte som Nussbaum (2016) mener Rosenblatt (1985,1995) at leseren må oppleve og erfare den helhetlige teksten for å skape mening. Denne måten å møte skjønnlitteratur på henger i stor grad sammen med mange av verbene som benyttes om lesing av skjønnlitteratur i LK20 – litteraturen skal *utforskes, oppleves og engasjere*.

Gutter og lesing

Argumentene for den estetiske lese måten forutsetter også, som vist, lesing av helhetlige tekster. Med dette som bakteppe for lesing av skjønnlitteratur, er det nødvendig å trekke frem forskning gjort på en gruppe som skårer særlig lavere på lesing av skjønnlitterære tekster. I norskfaget finnes noen av de største kjønnsforskjellene i skoleprestasjoner, særlig når det gjelder lesing (Roe, 2013, s. 10), der guttene skårer lavere enn jentene. Gutter blir ofte pekt ut som en gruppe som leser minst og «dårligst» (Clark & Burke, 2012; Hammet & Sanford, 2008; Mullis et al., 2012; OECD, 2009, 2013). Det er verdt å merke at det som presenteres i dette delkapittelet vil gjelde flere elever enn bare gutter, og at gutter i dette tilfellet brukes som et eksempel, eller bilde, på svakere leseres situasjon i norskfaget.

Lesing er en av de grunnleggende ferdighetene norskfaget har særlig ansvar for (KD, 2020e). Det er derfor viktig å arbeide for å minske andelen svake lesere i faget, ettersom lesing er en svært viktig ferdighet for å kunne lykkes videre i karriereløpet og samfunnet øvrig (Snow, 2002). Forskning har vist at gutter særlig skårer lavt på lesing av skjønnlitterære tekster (Roe, 2013, s. 27) og særlig sammenhengende tekster (s. 25). Som vist krever læreplanen denne typen lesing, og skjønnlitteraturen kan, basert på læreplanens ordlyd og den tidligere presenterte teorien, bidra til å utvikle elevene som samfunnsborgere. I tillegg er hele og sammenhengende tekster viktige for forståelsen av litteratur, som beskrevet tidligere i dette kapittelet. I en studie gjennomført av Nikolaj Elf og Peter Kaspersen (2012) fant de at lærerne i stor grad tilrettela for de svakere elevene ved å velge tekster tett opp mot deres primærdiskurs, om temaer elevene interesserer seg for, slik at lesingen ikke skal bli for vanskelig (referert i Penne & Skarstein, 2015, s. 14). Kjønnsforskjellene har vist seg å være mindre i leseprøver som har benyttet tekster med innhold som fenger og relaterer til guttene (Roe, 2013, s. 27). J. A. Appleyards modell av leseren på ungdomstrinnet støtter opp om det samme, da leseren på ungdomstrinnet ifølge hans teori har behov for en hovedperson han kan relatere til (1991, s. 100). Selv om gutter skårer bedre ved lesing av skjønnlitterære tekster de enkelt kan relatere til, vil det ikke nødvendigvis være gunstig å utelukkende bruke slike tekster. Nussbaum (2016) trekker frem viktigheten av å møte virkeligheter *ulik* vår egen, og det å bli utfordret av tekstene som leses og karakterene i dem som viktige faktorer for utvikling av empati og innsikt. Hun trekker frem tilfeller der vi ikke kan identifisere oss med hovedpersonen som et viktig middel for større forståelse (Nussbaum, 2016, s. 34). Hvis lærere tilrettelegger for elever med utfordringer knyttet til lesing gjennom å tilpasse innholdet slik at det fenger og kan relateres til, vil denne elevgruppen kanskje ikke ha mulighet til å utvikle

den narrative forestillingsevnen. Dersom lengre, kompliserte, og utfordrende tekster er nødvendig for å fordre refleksjon hos leseren, er kanskje ikke enklere tekster elevene kan relatere til løsningen for de svakere leserne.

Stig-Börje Asplund og Héctor Pérez Prieto (2017) intervjuet tre unge arbeiderklasse menn om deres lesevaner. Ingen av de unge mennene ser på seg selv som lesere. En av mennene beskriver en leser som «a person sitting in solitude with a thick book in his or her hands, who, by decoding the typographic text written on the pages of the book, can grasp the fictional story just waiting to be discovered» (Asplund & Prieto, 2017, s. 1058-1059). Den ene mannen, «Niklas», trekker frem lesing på skolen som en aktivitet som gjorde han så nervøs at han kun tenkte på å ikke dumme seg ut med selve lesehandlingen, heller enn den faktiske teksten han leste (sidetall). En av de andre, «Patrik», omtaler legger også vekt på at selve lesehandlingen ødela hans opplevelser med tekster på skolen:

«it's the form of the text that gets me [...] books themselves (.) It's fun to hear them but I, I can't read, you know [...] . [W]hen you just get paper, page after page, and you're supposed to sit and just plough through it like this, that kills me.» (Asplund & Prieto, 2017, s. 1057)

Alle mennene forbinder lesing med kjedsomhet og negative opplevelser fra sine år på skolen, og det er tydelig at selve lesingen av skriftlige tekster/bøker var mye av det som stod i veien for mennenes møter med skjønnlitteratur.

Det mest interessante i denne studien er forholdet mennene har til andre tekster enn de man kanskje typisk tenker på i skolesammenheng. «Patrik» snakker lystbetont om skjønnlitteratur når han kan konsumere den i form av lydbok og slipper å fysisk lese i en bok. Han beskriver lydbøker som en stor del av hverdagen sin, og han hører på flere bøker i uka. Lydbøkene tillater han å konstruere bilder av teksten i hodet på en måte han ikke får til gjennom å lese i en bok (Asplund & Prieto, 2017, s. 1057). «Niklas» ser mye på spillefilmer, særlig action- og eventyrfilmer, og har gjort det gjennom hele sitt liv (Asplund & Prieto, 2017, s. 1054). Også «David» nevner filmen som en viktig tekst i sitt liv:

«As a child, he also watched cartoons on TV, but when he discovered his dad's collection of VHS films in his teens, it is the first time that he actually began to

consume texts more extensively on his own. The film interest is also something that has followed David through the years and he tells us he currently watches [films] 3-4 times a week.» (Asplund & Prieto, 2017, s. 1056).

De tre mennene i studien ser altså ikke på seg selv som lesere fordi de ikke opplever å mestre, eller trives med, lesing av romaner. Likevel er lengre, narrative tekster delaktige i alle mennenes liv, i form av filmer og lydbøker.

2.4 Film

Læreplanen NOR01-06 nevner ikke eksplisitt film som en av tekstene elevene må møte i skolen, men svært mange av formuleringene om tekster i norskfaget åpner opp for at mange ulike tekster kan benyttes – dermed også film. Med utgangspunkt i forholdet mennene i studien til Asplund og Prieto (2017) har til skriftlig tekst, og til film, er det interessant å se på om den narrative filmen kan fungere på lignende måte som den skriftlige skjønnlitteraturen i arbeidet med å oppnå læreplanens krav til lesing av tekster i norskfaget. «Filmen sier noe om livet, om identitet og empati. På den måten er også film en tekst til å tenke med» (Skarðhamar, 2005, s 153). Svært få steder i læreplanen er lesing av tekst formulert som en aktivitet der formålet er å lese en tekst for lesingens skyld. I alle de fem delene jeg tok for meg i delkapittel 2.1.1 vises det at aktivitetene som gjøres utføres i sammenheng med lesing av teksten (refleksjon, utforsking, oppnå innsikt i andres liv, og så videre) i aller høyeste grad legger opp til det Anne-Kari Skarðhamar sier, at man må «tenke med teksten». Arne Engelstad og Elise Seip Tønnessen hevder at filmen kan benyttes til å oppleve mennesker, handlinger, steder og rom som både er like våre egne liv, men som også kan gi innblikk i virkeligheter helt ulike våre egne (2011, s. 11). Dette henger tett sammen med det Nussbaum (2016) hevder at skjønnlitteraturen kan bidra med, og det læreplanen ønsker av arbeid med narrative tekster.

2.4.1 Filmens affordans

I «Boka eller filmen?» (2019) studerer Annika Bøstein Myhr det empatiske potensialet i filmatiske adaptasjoner, sammenlignet med det skriftlige originalverket. Spørsmålet hun etterstreber å besvare er «Må man lese romanen, eller kan man se filmen, dersom målet er å oppøve elevers og studenters evne til empati?» (Myhr, 2019, s. 1). Noen av poengene som trekkes frem er at filmen kanskje kan være mer empativekkende enn romanen 1) ettersom den

forklarer omstendighetene karakteren befinner seg i tydeligere enn romanen, og 2) ettersom det vanskelige språket i romanen kan føre til at leseren gir opp å forstå teksten (Myhr, 2019, s. 7). Myhr konkluderer ikke med at det ene er bedre enn det andre, og at det empatiskapende potensialet i film og roman ikke nødvendigvis er vesentlig forskjellige, men at «ulike medier benytter ulike virkemidler for å skape den forvanskningen som må til for at man skal kunne utvikle en form for empati som innebærer innsikt i så vel samfunn som menneskelig psyke og følelser» (Myhr, 2019, s. 15). Når det gjelder adaptasjoner legger likevel Myhr tydelig frem at en filmatisert versjon ikke bør fungere som en enklere erstatning for romanen, da verkene vil være ulike (2019, s. 15).

Torben Grodal (1994) omtaler filmen som noe som tillater seeren å være mentalt aktiv og delaktig; gjennom å se film kan seeren gå inn i filmopplevelsen og identifisere seg med det som skjer gjennom flere sanser enn ved skriftlig tekst, ettersom filmen tilbyr både lyd og bilde. Filmen kan på grunn av tid og rom, som ifølge Christian Metz (1970) er de viktigste faktorene når målet er «å erfare» noe (referert i Engelstad & Tønnessen, 2011, s. 7), gjenskape en sanselig opplevelse som inviterer til innlevelse. Filmen kan med andre ord inneha en spesiell mulighet til å gi opplevelser ved å skape en verden vi både kan se og høre. Ifølge Pablo Gonzalez Blasco et al. (2015), har denne verdenen store likheter med seerens egen verden, som viser bilder vi kan kjenne oss igjen i og følelser vi kan relatere til, eller kjenne igjen (s.3). Blasco et al. argumenterer for at menneskers følelser spiller en viktig rolle i læringssituasjoner, og argumenterer på denne måten for at mennesker må føle og være engasjerte for å kunne utøve refleksjon (2015, s. 1). Blasco et al. hevder at filmen er et effektivt medium når det gjelder å treffe seerens følelser (2015, s. 2) og at dette kan være effektivt i undervisningssammenheng som utgangspunkt for utforskning og refleksjon (s. 3). Robert Rosenstone (2018) trekker frem de estetiske grepene som gjøres i filmen som et viktig middel for å tillate seeren å kunne leve seg inn i forholdene som fremstilles.

Satish Pandey (2012) argumenterer for at elever bedre husker det de har sett på film, fordi det kan oppleves mindre monotont enn skriftlig tekst (s. 330). Variasjonen filmbruk kan tilføre undervisningen kan øke elevenes motivasjon til å delta (Tuncay, 2014). Også Trond Heum (2015) trekker frem at film i undervisningen kan motivere elevene. Rosenstone viser også til film som noe som kan motivere elevene, da hans elever ikke var villige til å lese, men begynte å interessere seg for film, og fikk dermed opplevd tekster (1995). Det er likevel viktig å trekke frem at det samme som Nussbaum (2016) hevder om skjønnlitteraturen også gjelder for

narrative filmer – det er ikke nok å bare sette på en film og se den. Filmen må både «åpnes» for elevene, i tråd med Skaftun og Michelsens (2017) påstand om norsklærerens oppgave som norskfagets portvokter. Blasco et al. løfter frem lærerens rolle som en viktig faktor for at filmens potensiale blir utnyttet:

«The educational outcomes don't materialize simply from watching movies. People attend cinema all the time and see the same scenes, and while they might have similar emotions, the reflective process is lacking. (...) The instructor's role consists (...) in catalyzing the process by which the audience moves from emotions to immerse themselves in (...) reflection» (Blasco et al., 2015, s. 7).

2.4.2 Forskning på narrative filmer i undervisningen

Som tidligere nevnt finnes det lite forskning på bruk av film som tekst i L1-opplæring i skolen. Det finnes derimot forskning på bruk av film innenfor andre fagfelt, som jeg mener har overføringsverdi til norskundervisning når vi ser hva skjønnlitterære tekster skal brukes til i norskfaget.

I «Film in the Classroom: The Non-Print Connection» (2005) fant Jean E. Brown at bruk av spillefilmer som er adaptasjoner av skriftlige verk økte elevenes bevissthet angående bøker, og at flere av elevene hadde ønsket om å lese boka etter å ha sett den filmatiske adaptasjonen. Resultatet fra Browns studie viser at filmen kan ha en positiv innvirkning på leselyst hos ungdom. Elever i Kjersti Holms (2013) studie oppga at det visuelle bildematerialet filmen tilbyr festet seg til bevisstheten deres på en måte de opplevde at skriftlige tekster ikke gjorde, som førte til at de bedre husket handlingen (s. 65-66).

I en amerikansk undersøkelse fra 1997 kommer det frem at 60 prosent av lærere fra 1. til 12. trinn «ofte» benytter seg av film i undervisningen (Corporation for Public Broadcasting, 1997). 71,4 prosent av utvalget på 84 historielærere i studien «Tinsel Town as Teacher: Hollywood Film in the High School Classroom» oppgir at de benytter seg av spillefilm (Hollywood/Feature Film) flere ganger i uka (Marcus & Stoddard, 2007, s. 309) i historieundervisningen. De hyppigste grunnene for å ha brukt spesifikke filmer er «To provide subject matter content» og «To develop empathy or bring a subject/time period to life», begge med 35 prosent oppslutning (Marcus & Stoddard, 2007, s. 310). En svensk studie fra 2014

viser også at faktaformidling og empatiutvikling er de hyppigst oppgitte grunnene for å velge film i historieundervisningen (Hultkrantz, 2014). Trond Heum (2015) argumenterer for at dramatiserte filmfortellinger er en ressurs vi bør nyttiggjøre oss i skolen, ettersom den filmatiske framstillingen kan skape «innlevelse, engasjement og diskusjoner som historikerne kanskje ikke klarer å få til». Heum hevder at filmen kan gjøre det lettere for elevene å forestille seg hvordan fortiden har vært (2015). Marit Ulvik trekker frem det samme argumentet i sin artikkel «Pedagogikk og estetikk» (2013), der en spillefilm om andre verdenskrig er brukt til å skape det hun kaller «en pedagogisk situasjon» (s. 1). I artikkelen skildrer Ulvik en klassesstime der hun beskriver elevene som tydelig følelsesmessig berørte: «Vi som er til stede, har delt en opplevelse. Ord synes å komme til kort, og ingen får seg umiddelbart til å bryte stillheten. Først etter en lang pause spør en av elevene – for øvrig en av de mest urolige innledningsvis: «Kunne de drepe hverandre neste dag?»» (2013, s. 2). Dette er et eksempel på en situasjon der filmen har skapt følelser hos elevene, og det ser ut til at dette er en utløsende faktor for den påfølgende diskusjonen.

Ved søk etter forskning på bruk av film, særlig spillefilm/fiksjonsfilm, i undervisningssammenheng, viste medisinfagene seg særlig fremtredende. Jeg har valgt å inkludere noe av dette materialet, da måten filmene har blitt brukt på, og grunnlaget for bruk av film, ikke er så ulikt det læreplanen sier om hva elevene skal få ut av norskfaget og lesing av tekster. I en systematisk gjennomgang (systematic review) av «cinema in medical education» gjort i 2012, finner Daniel Darbyshire og Paul Baker 76 relevante artikler, hovedsakelig fra feltene psykiatri/psykologi, medisnutdanning og generell medisin (2012, s. 30). Artikkelen inkludert i gjennomgangen tok hovedsakelig for seg undervisning ved hjelp av film med fokus på tematikk omhandlende mental helse (Darbyshire & Baker, 2012, s. 30). Også innenfor medisin er det empatifremmende aspektet utforsket (Shapiro et al., 2004). Elani Petkari (2017) løfter frem filmen som et middel for å utforske, diskutere og endre fordommer studenter i psykologi har mot mennesker med psykiske lidelser. Hun fant at filmen på noen områder endret oppfattelsen studentene hadde av psykisk syke pasienter, og at studentene selv opplevde bruken av film som en positiv læringsopplevelse (Petkari, 2017). Petkari argumenterer for at filmen kan gi innblikk i flere sider ved en (psykisk syk) persons liv ettersom filmen kan følge sin(e) hovedkarakter(er) i langt flere situasjoner enn man kan gjøre som eksempelvis en psykolog. (Petkari, 2017, s. 7). Filmene kan dermed gi visuell innsikt der man ikke ellers hadde kunnet oppnå dette.

3 Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for, og grunngi de metodiske valgene som er gjort i studien. Først vil jeg presentere valg av metode og beskrive mitt forskningsdesign og pilotstudie. Deretter vil jeg ta for meg utvalgsprosedyren som har blitt benyttet i studien. Videre vil jeg redegjøre for spørreskjemaet og dets deler. Så vil jeg beskrive analysemetodene som har blitt brukt for å analysere datamaterialet samlet inn gjennom spørreskjemaet. Avslutningsvis følger en diskusjon rundt studiens validitet og reliabilitet, samt forskningsetiske betraktninger.

3.1 Metodisk tilnærming

3.1.1 Forskningsdesign og metodevalg

Formålet med denne studien er å få innsikt i filmens rolle i norskundervisningen på ungdomstrinnet. For å undersøke hvilke filmer som finnes i det norske klasserommet, og i hvilke sammenhenger disse filmene benyttes, har jeg valgt å stille spørsmålet «*Hvilke filmer benytter et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet seg av i norskundervisningen, og hvordan arbeides filmene med?*». For å besvare dette spørsmålet har jeg valgt å bruke kvantitativ datainnsamling i form av et nettbasert spørreskjema. Gjennom spørreskjemaet ønsker jeg å få innsikt i hvordan et større utvalg lærere benytter seg av film i norskundervisningen, og også oppnå innsikt i hvilke filmer lærere i Norge viser og bruker i norskfaget. Fordi jeg ønsker en større og bredere oversikt over hvilke filmer som vises og hvordan filmer inngår i undervisningen, har jeg valgt å bruke kvantitativ metode, ettersom en slik metode er effektiv når man stiller samme spørsmål til et stort utvalg, og dermed kan oppnå en bred oversikt (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 42). Den kvantitative metoden jeg har benyttet meg av i denne studien er surveyundersøkelse, eller spørreskjema, som er beskrevet som «en kraftfull metode når det gjelder å kartlegge hva flere mennesker mener, altså å få en oversikt over hva som er omfanget av noe (...), [og metoden kan gi] oss muligheten til å uttale oss om hva som er det vanlige og typiske i en gruppe» (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 123). For å samle inn data som på best mulig måte kan hjelpe meg med å besvare min problemstilling, har jeg også brukt det nettbaserte spørreskjemaet til å samle inn lister og oversikter over filmtitler og undervisningsopplegg som jeg så har behandlet gjennom kvalitativ næranalyse. I delkapittel 3.2 om analyse av datamaterialet vil dette beskrives nærmere.

3.1.2 Pilotstudie

Før en hovedundersøkelse gjennomføres, anbefales det å gjennomføre en pilotstudie, eller «generalprøve» (Haraldsen, 1999, s. 280). Dette gjorde jeg gjennom å sende ut en kopi av spørreskjemaet med et ekstra svarfelt der respondentene kunne skrive sine kommentarer. Informasjonen fra pilotstudien ble brukt til å undersøke om det var viktige temaer eller spørsmål som manglet i spørreskjemaet, forbedre og videre utarbeidet spørreskjemaet, samt vurdere rekkefølgen på spørsmålene og hvilke spørsmål som eventuelt kunne fjernes fra undersøkelsen. I tillegg ble også den tekniske funksjonaliteten til nettskjemaet testet ut for å sikre at dette aspektet fungerte som det skulle. Jeg fikk også testet om den beregnede tidsrammen for undersøkelsen stemte overens med respondentenes tidsbruk, slik at jeg fikk sikret meg at jeg oppga en reell tidsramme til de faktiske respondentene når det endelige skjemaet skulle sendes ut.

Til pilotstudien rekrutterte jeg gjennom eget nettverk til sammen 20 lektorer og lektorstudenter som har norsk som sitt ferdypningsfag, og har undervist i norsk på ungdomstrinnet. Jeg valgte å benytte meg av lektorer og lektorstudenter jeg hadde personlig kjennskap til. Dette valget ble tatt fordi jeg ønsket å spare lærere utover mitt eget nettverk for ekstra henvendelser. Lærere mottar mange forespørsler om å delta som respondenter i masterprosjekter, og jeg ville ikke risikere fremstå masete hos den enkelte lærer ved å sende unødvendig mange henvendelser, som i verste fall kunne ledet til lavere oppslutning på det faktiske spørreskjemaet. Respondentene ble bedt om å bruke stoppeklokke for å måle hvor lang tid de brukte på å besvare skjemaet, samt legge igjen kommentarer til spørreskjemaet i det respektive tekstfeltet. Jeg hadde også bedt om at jeg ønsket at respondentene var så direkte som mulig i sine tilbakemeldinger, samt at de skulle vektlegge utydelighet og «irritasjonsmomenter» sterkt, dersom de opplevde dette i spørreskjemaet. Det var ønskelig at respondentene vektla disse aspektene ettersom jeg ønsket å unngå frafall underveis i den faktiske gjennomføringen av spørreundersøkelsen. Kommentarene ble i ettertid samlet og vurdert for videre utarbeiding av spørreskjemaet. Jeg vurderte alle tilbakemeldingene enkeltvis, men la spesielt merke til om det var noe som gjentok seg hos flere av respondentene.

Tilbakemeldingene jeg fikk gjennom pilotering av spørreskjemaet omhandlet for det første at filmbegrepet jeg hadde benyttet meg av var noe utydelig, da flere av respondentene var usikre

på hva begrepet «fullengdefilm», som jeg på daværende tidspunkt benyttet meg av, egentlig betydde. For det andre handlet tilbakemeldingene om at det var litt for mye tekst å lese gjennom på flere av sidene i spørreskjemaet, noe flere respondenter mente kunne føre til at norsklærerne som fikk forespørsel om å delta kunne oppleve skjemaet for tidkrevende. Etter disse tilbakemeldingene, samt kommentarer fra veiledere, reviderte jeg spørreskjemaet. Ordet «fullengdefilm» ble byttet ut med det mer allment kjente ordet «spillefilm», og all informasjonstekst ble omskrevet slik at ordlyden var så kort og konkret som mulig. Etter dette gikk mine veiledere, samt et lite utvalg av deres kolleger, gjennom spørreskjemaet en gang til. I denne omgangen fikk jeg en rekke forslag til endringer. Hovedsakelig dreide disse seg om rekkefølge og ordlyd. Deretter bearbeidet jeg spørreskjemaet en siste gang, før det ble sendt ut til utvalget.

3.2 Utvalgsprosedyre

3.2.1 Utvalg av respondenter

Målet med datainnsamling til dette prosjektet var å innhente så mange svar som mulig for å oppnå en oversikt over fenomenet «film i norskundervisningen» på ungdomsskoler over hele landet. Populasjonen jeg ønsker å studere er norsklærere på ungdomstrinnet, men dersom jeg skulle innhentet svar fra hele populasjonen hadde prosjektet blitt svært tidkrevende og utfordrende å gjennomføre, og man er derfor nødt til å klare seg med et utvalg (Solbakken, 2019, s. 17). Å gjøre et utvalg er en strategi for å velge en del av den populasjonen man ønsker å studere (Firebaugh, 2008, s. 18). På grunn av mitt ønske om å få tak i mange norsklærere på ungdomstrinnet, og også på grunnlag av tidsrammen dette prosjektet er bundet av, valgte jeg å gjøre et bekvemmelighetsutvalg. Denne utvalgsprosedyren går ut på at man henvender seg til de informantene det er lettest å få tak i (Patton, 2002, s. 241-242). Utvalget faller innunder denne kategorien fordi jeg utelukkende kontaktet skoler, lærere, trinnledere, inspektører og rektorer hvis e-postadresse var tilgjengelig på kommunens eller skolens nettside. Noen av ungdomsskolene hadde kun telefonnummer tilgjengelig, og disse skolene ble dermed ikke kontaktet da jeg så oppgaven med å ringe den enkelte skole for tidkrevende. Utvalget står derfor i motsetning til et sannsynlighetsutvalg, og funnene kan ikke generaliseres statistisk (Cohen et al., 2011, s. 153). Det er likevel viktig å trekke frem at jeg var systematisk i mitt arbeid med innsamling av kontaktinformasjon og sørget for å finne frem til alle skoler som tilbød undervisning på ungdomstrinnet, i alle Norges fylker. Jeg vil også trekke frem at det var et fåtall skoler som ikke hadde noen kontaktinformasjon tilgjengelig,

men at utvalget heller har blitt påvirket av at en rekke skoler kun hadde en generell e-postadresse tilknyttet kommunen eller skolen, som skole@kommune.no eller postmottak@kommune.no. I disse tilfellene var det mindre sannsynlig at forespørselen om deltakelse nådde frem til lærere i studiens målgruppe.

Arbeidet med rekruttering foregikk i 3 faser. Først begynte jeg med å jeg systematisk finne frem til alle skoler i hver enkelt kommune i Norge som tilbyr undervisning på ungdomstrinnet. Deretter ble kontaktinformasjonen til de enkelte skolene samlet inn gjennom skolenes respektive hjemmesider, eller kommunens hjemmeside, alt etter hva som var tilgjengelig for den enkelte skole. Der kontaktinformasjonen og undervisningsfaget til det pedagogiske personellet var oppgitt ble de konkrete norsklærernes e-postadresse samlet inn. Dette var tilfellet for totalt 54 norsklærere. Ved de øvrige skolene der kontaktinformasjon var tilgjengelig ble skolene kontaktet gjennom (i prioritert rekkefølge) trinnleder(e), inspektør(er) eller rektor, etter hva som lå tilgjengelig på skolens, eller kommunens, nettsider. I denne kategorien ble 60 e-postadresser samlet inn fra Troms og Finnmark, 69 fra Trøndelag, 99 fra Vestland, 62 fra Agder, 82 fra Vestfold og Telemark, 77 fra Innlandet, 214 fra Viken, 80 fra Nordland og 14 fra Møre og Romsdal. Til sammen ble 757 e-postadresser tilhørende trinnledere, inspektører og/eller rektorer samlet inn, i tillegg til de 54 e-postadressene direkte tilknyttet norsklærere. I alt ble 810 e-postadresser samlet inn. Det er verdt å merke seg at det i noen tilfeller er samlet inn flere e-postadresser tilknyttet samme skole. Dette er særlig tilfellet dersom det var oppgitt kontaktinformasjon til trinnlederne på alle de tre ungdomstrinnene, da jeg så det gunstig å kontakte ledere nærmest mulig de enkelte lærerne om lærerens egen e-postadresse ikke var oppgitt. Det totale antallet innsamlede e-postadresser er derfor ikke tilsvarende antall skoler som ble kontaktet. I tillegg fant jeg frem til aktuelle lærer-grupper på Facebook, og sendte en forespørsel til administratorene av disse om tillatelse til å oppfordre til deltakelse i mitt prosjekt gjennom deres sider.

3.2.2 Beskrivelse av utvalget

Utvalget består av 207 norsklærere som enten har undervist, eller underviser, i norsk på ungdomstrinnet. Arbeidserfaringen til utvalget er variert, og respondentene har undervist i alt fra ett til 20+ år. Den store majoriteten av utvalget har enten utdanning tilsvarende adjunkt eller lektor, og kun tre av lærerne er ufaglærte eller under utdanning. 74 prosent av lærerne har norsk som sitt fagkombinasjonsfag. Ingen av fagkombinasjonene til lærerne i utvalget utpeker

seg som spesielt representert, og alle undervisningsfagene i ungdomsskolen er dekket av utvalget. 44 prosent av lærerne underviste på tiende trinn, 31 prosent på niende trinn og 25 prosent på åttende trinn.

3.2.3 Innsamling

Videre sendte jeg den 22. september 2020 ut en e-post til alle de 54 norsklærerne jeg hadde direkte e-postadresse til med en forespørsel om å delta i prosjektet og med vedlagt link til spørreskjemaet. Jeg sendte ut forespørselen på dette tidspunktet ettersom jeg 1) ønsket å innhente svar også fra lærere som arbeidet sitt første år i skolen på det daværende tidspunktet, og jeg ville derfor sende ut forespørsel på et tidspunkt der det var sannsynlig at disse var godt i gang med planleggingen for skoleåret, og 2) ønsket å kontakte lærere på et tidspunkt i skoleåret der det var mer sannsynlig at de ville ta seg tid til å svare på undersøkelsen – ikke rett etter eller før en ferie, eller i oppstart av, eller avsluttende periode av, et skolehalvår. Den samme e-posten ble også sendt ut til alle trinnlederne, inspektørene og rektorene med en forespørsel om å videreformidle innholdet til norsklærerne ved ungdomstrinnet på deres trinn eller skole. Det er verdt å merke at noen av de jeg forsøkte å kontakte hadde aktivert en blokkering mot e-poster, og min forespørsel gikk derfor ikke gjennom til alle jeg hadde samlet inn kontaktinformasjon på. I min skriftlige forespørsel presiserte jeg at det kun var ønskelig med respondenter som underviste i norsk på ungdomstrinnet, dette for å sikre at ingen utenfor målgruppen svarte på spørreskjemaet. Dette er også videre sikret i spørreskjemaet, da spørsmålet «Underviser du/har du undervist i norsk på ungdomstrinnet?» stilles i skjemaets første side, og krever svaret «ja» for at respondenten kan gå videre i undersøkelsen.

I tillegg la jeg ut en kortere versjon av forespørselen med lenke til nettskjemaet på to Facebook-grupper for norsklærere og norskdidaktikere, samt min egen Facebook-profil. I disse innleggene oppfordret jeg også til å dele beskjedene med andre man kjente i målgruppen. Innlegget ble delt 20 ganger fra min profil, og ytterligere 15 ganger gjennom de som delte fra min profil. Denne delingen førte til at norsklærere jeg aldri tok direkte kontakt med selv svarte på undersøkelsen. Dette er et eksempel på snøballutvelging (Cohen et al., 2011, s. 158; Patton, 2002, s. 237). Videre i arbeidet med innsamling sendte jeg ut en påminnelse, da dette er et viktig grep for å unngå store frafall (Cohen et al., 2011, s. 263). Påminnelsen ble sendt tre uker etter opprinnelig forespørsel, etter alle fylkenes høstferie var over. Ettersom spørreundersøkelsen er anonym hadde jeg ikke oversikt over hvem, eller hvor mange fra de

ulike fylkene, som hadde besvart undersøkelsen. Jeg valgte derfor å sende påminnelsen til alle, men med en innledende kommentar om at mottaker kunne se bort fra e-posten dersom vedkommende allerede hadde svart, eller av andre grunner ikke ønsket å svare. Jeg avsluttet innsamlingen av data ved å stenge spørreskjemaet 31. oktober 2020.

Selv om delingen av spørreskjemaet på Facebook førte til at flere lærere svarte på undersøkelsen, fører dette til en økt risiko for skjevheter i utvalget. Jeg hadde ikke kontroll over hvem som velger å delta gjennom disse lærergruppene, og det kan føre til en overrepresentasjon av personer som er spesielt interessert i temaet for studien, eller som har et ønske om å stå frem med et bestemt budskap (Cohen et al., 2011, s. 160).

3.3 Spørreundersøkelsen

3.3.1 Spørreskjemaet

Jeg har valgt å benytte meg av et anonymt elektronisk spørreskjema i nettskjematjenesten til Universitetets senter for informasjonsteknologi ved Universitetet i Oslo (UiO, 2021) for å samle inn data til dette prosjektet. Elektronisk spørreskjema er en av de vanligste formene for innsamling av kvantitative data gjennom internett (Fowler, 2009, s. 61). Nettbasert spørreskjema ble valgt til studien ettersom det muliggjør et større utvalg fra et større geografisk område, særlig med tiden jeg hadde disponibel til innsamling av data.

Spørreskjemaet (vedlegg 1) som inngår i denne studien er hovedsakelig basert på forskningsspørsmålene studien ønsker å besvare: «Brukes film i norskundervisningen på ungdomstrinnet?», «Hvilke filmer oppgir et utvalg lærere å ha benyttet seg av i norskundervisningen på ungdomstrinnet?» og «Hvordan jobbes det med de narrative filmene som brukes i norskundervisningen?». I tillegg har jeg inkludert en del om lærernes holdninger til film. Skjemaet retter seg mot norsklærere på ungdomstrinnet, og er delt inn i fire ulike kategorier: 1) bakgrunnsvariabler, 2) filmbruk i norskundervisningen, 3) norskundervisningen med bruk av film og 4) respondentens holdninger til film som komponent i norskfaget på ungdomstrinnet. I tillegg er det en femte kategori som kun inneholder ett spørsmål der respondentene har mulighet til å dele et undervisningsopplegg de har benyttet seg av i undervisning med bruk av film. Se spørreskjema vedlegg 1 for spørreskjemaet i sin helhet.

Undersøkelsen består hovedsakelig av kognitive spørsmål, som omhandler handlinger og undersøker faktiske forhold (Grønmo, 2016, s. 197). Alle spørsmålene fra 1a til 3f, samt spørsmål 5, faller under denne spørsmålskategorien. I spørsmål 4a har jeg benyttet meg av evaluative spørsmål, som etterspør respondentenes meninger, eller holdninger (Grønmo, 2016, s. 197). Jeg har valgt å plassere disse spørsmålene til slutt ettersom det gir respondentene muligheten til å sette seg godt inn i temaet ved å svare på hendelsesbaserte spørsmål, før de mot slutten av undersøkelsen blir bedt om å oppgi egne holdninger (Grønmo, 2016, s. 206).

Spørreskjemaet består av både åpne og lukkede spørsmål. Selv om et spørreskjema som regel består av spørsmål med ferdig formulerte, faste svaralternativer, kan man også inkludere noen åpne spørsmål der respondenten selv formulerer svaret (Cohen et al., 2011, s. 382).

Spørreskjemaet jeg utarbeidet og benyttet i dette prosjektet består hovedsakelig av spørsmål med gitte svaralternativer, der det også er mulig å velge «annet» og dermed skrive inn et svar selv. Jeg valgte å inkludere dette alternativet i alle tilfeller der svaralternativene ikke dekket alle mulige svar. Dette valget ble tatt fordi tekstsvar kan åpne for aspekter jeg ikke har forutsett i opprettelsen av egne kategorier, og kan bidra til å gi et mer nyansert bilde (Fowler, 2009, s. 101). Jeg så dette som spesielt viktig da jeg måtte finne frem til kategorier på egenhånd på grunn av manglende tidligere forskning. En dekkende liste over mulige svaralternativer ville vært vanskelig å utforme til disse spørsmålene. To av spørsmålene i spørreskjemaet er helt åpne, spørsmål 2d som etterspør filmtitler, og 5 som etterspør undervisningsopplegg, mens de resterende spørsmålene med et åpent alternativ også inneholder en rekke faste svaralternativer.

3.3.2 Spørsmål om bakgrunnsvariabler

Første del av spørreundersøkelsen tar for seg respondentens bakgrunnsvariabler. Jeg har valgt å inkludere dette som første del av spørreskjemaet fordi det er ufarlige spørsmål respondentene ikke behøver å tenke seg om for å besvare. I følge Postholm og Jacobsen er det lurt å begynne et spørreskjema med denne typen «ufarlige» spørsmål, og heller stille de mer krevende og følsomme spørsmålene mot slutten av skjemaet (2013, s. 92). I denne delen av undersøkelsen har jeg benyttet meg av lukkede spørsmål med radioknapper. Spørsmålene stilt under bakgrunnsvariabler har svaralternativer i bolker for å bevare respondentenes anonymitet. Denne delen av skjemaet inkluderer spørsmål 1a-1g (vedlegg 1).

Spørsmål 1a er inkludert for å sikre at det kun er respondenter innenfor målgruppen som besvarer spørreskjemaet. Spørsmålene 1b-1e-1 er inkludert for å gi et bilde av hvilke norsklærere som har besvart spørreskjemaet. 1b og 1c handler om erfaring og utdanning. Svarene på disse spørsmålene kan gi et bilde av hvor godt undersøkelsen dekker et variert utvalg av lærere. Spørsmålene 1d og 1e handler om den faglige kompetansen til respondenten. Spørsmålene 1f og 1g er inkludert for å gi et inntrykk i hvilket trinn og hva slags klassetype som er typisk for respondentene i undersøkelsen. Kompetansemålene etter endt 10. trinn dekker alle ungdomstrinnets trinn, så lærerne kan ta utgangspunkt i åttende, niende eller tiende trinn i sin besvarelse. Bakgrunnsinformasjonen som oppdrives gjennom spørreskjemaets første del vil kunne beskrive utvalget og gi muligheter til å sjekke om enkelte grupper lærere skiller seg ut når det gjelder bruk av film.

3.3.3 Spørsmål om film i norskundervisningen

I andre del av spørreskjemaet ønsker jeg å samle en oversikt over de konkrete filmene og filmtypene som har blitt benyttet av respondentene i norskundervisningen, samt antall filmer hver respondentene oppgir å ha benyttet seg av i undervisningsperioden. I denne delen er spørsmålene hovedsakelig lukkede, med unntak av spørsmål 2d som er åpent. Dersom respondenten svarer at vedkommende ikke har benyttet seg av film, blir respondenten sendt til skjemaets fjerde del, spørsmål om holdninger til film i norskundervisningen. De fleste spørsmålene i andre del består av spørsmål med avkrysningsbokser. Utover dette inneholder denne delen av spørreskjemaet også et helt åpent spørsmål der respondentene blir bedt om å oppgi alle filmene de har vist i løpet av den aktuelle undervisningsperioden. Denne delen av skjemaet inkluderer spørsmål 2a-2f (vedlegg 1).

De første spørsmålet i denne delen av spørreskjemaet, spørsmål 2a, har som funksjon å dele respondentene inn i to kategorier – de som har benyttet seg av film og de som ikke har benyttet seg av film. Videre undersøker spørsmålene i denne kategorien tendensene hos de som har benyttet seg av film nærmere. I spørsmålene 2b-2b3 utforskes filmbruken med tanke på frekvens/tid. Disse spørsmålene er inkludert i spørreskjemaet for å finne ut hvor ofte film benyttes i undervisningen, og hvor ofte ulike typer film benyttes (ressursvideo, korte filmer og spillefilmer). Spørsmålene opererer med en likertskala fra 1(sjelden) til 5(ofte). På spørsmålene 2b-1-2b-3 er det også mulig å svare 0(aldri). Spørsmål 2c etterspør alle

filmtypene respondentene har benyttet seg av (se vedlegg 1). I spørsmål 2d spørres det kun om hvilke spillefilmer/serier lærerne har brukt.

3.3.4 Spørsmål om norskundervisningen med film

I spørreskjemaets tredje del stiller jeg spørsmål som omhandler filmens rolle i norskundervisningen, og aktiviteter og kompetansemål knyttet til undervisning med film. Spørsmål 3c-3f vises kun for respondentene som har krysset av for at de har benyttet film som eneste eller et av flere primærverk i undervisningen på spørsmål 3a. Denne delen av spørreskjemaet inkluderer spørsmål 3a-3f (vedlegg 1).

Spørsmålene i denne delen av spørreskjemaet har som funksjon å utforske undervisningen filmen har inngått i. Det første spørsmålet (3a) gir respondentene mulighet til å krysse av for alle «rollene» filmen har hatt i undervisningen, fra «kos eller «fyll» til «primærverk» (se figur). Videre har jeg inkludert spørsmål om hvilke konkrete kompetansemål respondentene har arbeidet med når de har arbeidet med film i norskfaget (3b-3b-4). Kompetansemålene er med fordi de sier noe om hva film har blitt brukt til å arbeide med. Spørsmålene 3c-3f retter seg i større grad mot aktivitetene som har blitt gjennomført i undervisningsopplegg der film inngår som eneste eller ett av flere primærverk. Kombinert med kompetansemålene kan dette gi en innsikt i hvordan film arbeides med i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

3.3.5 Spørsmål om holdninger til film i norskfaget

Denne delen av spørsmålet består av ett matricespørsmål, der lærerne skal ta stilling til 18 påstander om film i norskfaget. Målet med spørsmålet er å samle informasjon om lærernes holdninger til film i undervisningen. I tråd med teorien denne studien tar utgangspunkt i, har jeg inkludert påstander om film som tekst, og film versus roman. Matrisen inneholder fem svaralternativer; veldig uenig – litt uenig – verken enig eller uenig – litt enig – veldig enig. Påstandene varierer mellom å være positivt innstilt til filmens tekstfunksjon og bruken av film, til den motsatte holdningen. Et eksempel på dette er «Film er tekst» og «Film hører ikke sammen med kompetansemålene som handler om tekster». Slike motstridende spørsmål er inkludert for å kunne se på holdningsspørsmålenes indre reliabilitet (Frønes & Pettersen, 2021) for å i større grad kunne sikre at resultatene ikke bærer preg av tilfeldig avkrysning. Se vedlegg 1 for oversikt over påstandene.

3.3.6 Spørsmål om undervisningsopplegg med spillefilm

Den femte, og siste, delen av spørreskjemaet består i et åpent spørsmål der det etterspørres beskrivelse av et undervisningsopplegg med spillefilm respondentene har benyttet seg av. Det er valgfritt å skrive inn noe i tekstfeltet. Dette spørsmålet er inkludert fordi det er urimelig å regne med at jeg har dekket alle mulige måter å arbeide med film på i skjemaets øvrige spørsmål. Å ha et åpent spørsmål om dette gir respondentene mulighet til å bidra med innsikt til aspekter eller kategorier ved bruken av film i norskundervisningen som jeg ikke hadde tenkt på i utarbeidingen av spørreskjemaet, og dermed ytterligere belyse bruk av film i en undervisningsøkt.

3.4 Analysemetode

3.4.1 Analysemetode for kvantitative data

For å analysere det kvantitative materialet har jeg benyttet meg av Microsoft Excel og SPSS Statistics. Jeg opprettet først en kodebok med oversikt over alle koder per spørsmål. Deretter kodet jeg alle de kvantitative dataene til tall i Excel. På spørsmålene der «annet» var et mulig valg for respondenten, opprettet jeg nye koder dersom svaret ikke passet inn i en av de eksisterende kategoriene. Dette var sjeldent tilfellet, så dette arbeidet gikk hovedsakelig ut på å kode svarene inn i eksisterende kategorier. Eksempelvis benyttet noen av respondentene «annet»-feltet til å skrive svar det allerede fantes en kategori for, som for eksempel «spansk» i spørsmål 1e-1 om hvilke andre fag enn norsk respondenten har undervisningskompetanse i. I dette spørsmålet finnes alternativet «fremmedspråk», og jeg rekodet i dette tilfellet respondentens svar fra «annet» til «fremmedspråk». Tilbakemeldinger eller spørsmål som ble skrevet inn i «annet»-feltene gjennom spørreskjemaet ble fjernet fra datasettet, men lagret i et annet dokument. Jeg rekodet alle svar fra datasettet slik at kun kodene fra kodeboken var oppgitt i Excel-arket. Det kvalitative datamaterialet fra spørsmål 2d (filmtitler) og 5 (undervisningsopplegg) ble lagret separat i et annet Excel-ark. Etersom majoriteten av spørsmålene i spørreskjemaet tillater flere avkryssninger ble jeg nødt til å rekode de fleste variablene for å sikre meg at ingen svar falt vekk i analysen. I tillegg reverserte jeg de negativt formulerte påstandene i spørsmål 4a slik at alle påstandene var på samme skala under analysen (Frønes & Pettersen, 2021). Deretter overførte jeg dataene fra Excel-arket med det kodede datamaterialet til SPSS, der analysearbeidet har blitt utført.

I analysen av datamaterialet benyttet jeg meg hovedsakelig av deskriptiv analyse i SPSS Statistics, for å identifisere og beskrive mønstre i materialet (Creswell, 2014, s. 163). Deskriptiv analyse vil være den mest hensiktsmessige analysemetoden for å besvare problemstillingen studien ønsker å undersøke, ettersom jeg ikke har gjennomført et sannsynlighetsutvalg, og ikke kan trekke konklusjoner om populasjonen (Cohen et al., 2011, s. 606). Denne metoden gir meg muligheten til å avdekke tendenser i datamaterialet. I tillegg har jeg laget en samlevariabel i spørsmål 4a som gjør det mulig å si noe om holdningen utvalget har til film.

3.4.2 Analysemetode for kvalitative data

Jeg har oppdrevet kvalitative data gjennom to av spørsmålene i spørreskjemaet – spørsmål 2d (hvilke filmer) og spørsmål 5 (undervisningsopplegg). De to spørsmålene oppdriver ulik informasjon, og jeg har analysert dem på to forskjellige måter med utgangspunkt i hva som passer best for typen datamateriale.

Filmlister

174 respondenter oppga lister over hvilke filmer de hadde brukt i undervisningen i spørsmål 2d. Datamaterialet fra dette spørsmålet utgjorde til sammen 673 filmtitler, hvorav 253 er unike. For å kunne si noe om filmlistene respondentene oppga valgte jeg å benytte meg av en enkel kvalitativ innholdsanalyse, ettersom denne analysemetoden er velegnet for å avdekke, klassifisere og identifisere mønstre i denne typen datamateriale (Hsieh & Shannon, 2005, s. 1277). For å kunne si noe om hvilke filmer et utvalg norsklærere på ungdomstrinnet benytter seg av ønsket jeg å samle mer informasjon enn kun titlene på filmene. Jeg ønsket å kunne trekke frem tendenser i filmene utvalget oppga. For å kunne si noe om kjennetegn ved filmene måtte jeg velge ut hvilke aspekter jeg ønsket å se etter i den systematiske gjennomgangen av listene (Grønmo, 2016, s. 176). Ettersom dette kun er én del av datamaterialet i denne studien, og på grunnlag av prosjektets begrensning, valgte jeg å se på språk, sjanger og format (film/serie etc.). Dette datamaterialet består kun av filmtitler, så jeg hadde kun muligheten til å se på kjennetegn ved filmene, ikke hvordan de har blitt benyttet.

Jeg kategoriserte materialet ved å føre inn alle filmtitlene i Excel. Her skilte jeg ikke mellom hver respondent, men heller hver tittel. I denne prosessen fjernet jeg tekstsvaret som ikke var

relevante for min problemstilling (Larsen, 2017, s. 113). Svarene som ble fjernet var enten kommentarer som «jeg har ikke vist film enda», eller for generelle svar, som «kortfilmer».

Videre talte jeg opp hvor mange ganger hver enkel film hadde blitt nevnt, og lagde et nytt dokument der hver film kun stod oppført én gang, med tall på hvor mange ganger den var oppgitt av ulike respondenter. Deretter søkte jeg opp hvert unike verk for å finne informasjon om tre ulike faktorer. Det første jeg fant frem til var filmenes talespråk. Læreplanen i norsk (NOR1-05; NOR1-06) nevner eksplisitt språkene norsk, svensk, dansk og samisk. Svensk og dansk nevnes alltid samlet i læreplanen, så disse språkene utgjør kategorien «andre nordiske» språk. I tillegg til norsk, samisk og andre nordiske språk har jeg inkludert engelsk og «andre» språk. Engelsk fikk sin egen kategori basert på det store antallet filmer som benytter engelsk talespråk (se kapittel 4). Den andre kategorien jeg fant informasjon til er sjanger, som baserer seg på filmtypene i spørsmål 2c – fiksjon, dokumentar, «basert på ekte», «ressursvideo» og TV-program. I denne kategorien har jeg også inkludert betegnelse «klassiker» og «samtid». «Klassiker» beskriver en film som er en adaptasjon av et sterkt kanonisert verk, som for eksempel *Et dukkehjem*. «Samtid» beskriver alle filmer som enten er en adaptasjon av et skriftlig verk utgitt under elevenes levetid (2004-d.d.), eller en selvstendig film utgitt i den samme perioden. Kategoriene «klassiker» og «samtid» er inkludert fordi jeg er interessert i å se om filmtitlene sammenfaller noe med det vi vet om tekstutvalget i skolen fra tidligere forskning (se delkapittel 2.2). Den siste kategorien jeg kategoriserte filmtitlene i er format, som inkluderer spillefilm, kortfilm, bokadaptasjon, serie, animasjon, klipp og film (ikke spillefilm). Merk at ingen av de tre kategoriene språk, sjanger eller form inneholder gjensidig utelukkende beskrivelser. Flere av filmene er dermed tildelt flere beskrivelser innenfor hver kategori. Eksempelvis benytter serien *Hjerterått* både norsk og samisk språk, *Victoria* er både fiksjon og «klassiker», samt spillefilm og bokadaptasjon.

Undervisningsopplegg

112 av 207 respondenter valgte å dele sine undervisningsopplegg i spørreskjemaets siste spørsmål. 10 av tekstsvarene som ble skrevet inn som svar på dette spørsmålet ble lukket ut ettersom informasjonen var for lite dekkende, eksempelvis at respondenten kun nevnte en filmtittel som i spørsmål 2d, eller at respondenten kun hadde svart henholdsvis «ja» eller «nei» o.l. Uten disse svarene endte spørsmål 5 opp med svar fra 102 respondenter. Flere av respondentene hadde oppgitt flere enn ett undervisningsopplegg. Jeg har dermed sortert

svarene etter undervisningsopplegg heller enn respondenter ved dette spørsmålet. Antall undervisningsopplegg som er samlet inn er 116.

Spørsmål 5 i spørreskjemaet åpnet opp for mer detaljerte og utgreiende svar enn spørsmål 2d. I arbeidet med disse svarene leste jeg først gjennom alt materialet for å danne meg et inntrykk av hva som er sentralt eller typisk, og fokuserte på tendenser og sammenhenger (Grønmo, 2016, s. 266). Deretter førte jeg hvert enkelt undervisningsopplegg inn i en tabell. Noen respondenter hadde ført opp flere enn ett undervisningsopplegg. I delte jeg opp den enkelte respondentens svar mellom hvert undervisningsopplegg, slik at hvert enkelt undervisningsopplegg ble stående separat.

Ettersom sannsynligheten for at disse svarene inneholdt tendenser jeg ikke hadde tatt høyde for i mine svaralternativer i spørreskjemaets øvrige spørsmål var til stede, valgte jeg å benytte meg av induktiv, eller åpen, koding (Grønmo, 2016, s. 267). Induktiv koding går ut på å klassifisere det viktigste innholdet i datamaterialet, med problemstillingen som veiledende faktor (Grønmo, 2016, s. 267). Gjennom denne prosessen fant jeg frem til noen tendenser som kan deles inn i tre kategorier: Sjanger, aktivitet og funksjon. Til sammen har jeg kommet frem til ni forskjellige koder som beskriver tendenser i materialet.

Den første kategorien er filmenes sjanger. I spørsmål 5 ba jeg utelukkende om undervisningsopplegg med bruk av spillefilm, og har kun inkludert svar som omhandler spillefilm/serie. Jeg har derfor kun brukt de to kodene «klassiker» og «samtid» om sjanger i analysen av undervisningsoppleggene. Den andre kategorien, aktivitet, beskriver hva slags aktiviteter som gjøres i arbeid med filmen(e). I denne kategorien har jeg kommet fram til de fire kodene *tematisk arbeid*, *analytisk arbeid*, *sammenligning adaptasjon* og *utdrag skriftlig tekst + hel film*. *Tematisk arbeid* beskriver arbeid der tematikken i filmen har vært fokus for arbeidet. *Analytisk arbeid* beskriver aktiviteter der det har blitt gjort en form for analyse av filmen. *Sammenligning adaptasjon* beskriver arbeid som har gått ut på å sammenligne skriftlig tekst og filmatisk adaptasjon. *Utdrag skriftlig tekst + hel film* beskriver undervisningsopplegg der utdrag fra en skriftlig tekst har blitt lest i kombinasjon med den filmatiske adaptasjonen i sin helhet. Den tredje kategorien, funksjon, beskriver funksjonen filmen har hatt i undervisningsopplegget. De tre kodene *igangsetter/modellering*, *språk* og *støtte* utgjør denne kategorien. *Igangsetter/modellering* beskriver tilfeller der filmen har blitt brukt som eksempel eller utgangspunkt for elevens eget arbeid med skriving eller produksjon

av film. *Språk* beskriver undervisningsopplegg der filmen har blitt vist for å oppleve ulike språk. *Støtte* beskriver undervisningsoppleggene der lærerne beskriver valget av film som noe som gjør møtet med en tekst mer tilgjengelig for særlig de svakere leserne i klassen. Alle undervisningsoppleggene ble kodet med kodene beskrevet ovenfor, og sortert. Se vedlegg 3 for fullstendig oversikt over undervisningsoppleggene.

3.5 Kvalitet i forskning

Formålet med datainnsamlingen er å produsere et relevant datamateriale som gjør det mulig å besvare problemstillingen denne studien ønsker å undersøke. For å kunne utføre meningsbærende analyser er kvaliteten på datamaterialet en avgjørende faktor. Dette handler om hvorvidt funnene kan anses som gyldige. Validitet og reliabilitet er to viktige begreper når en snakker om troverdighet i forskning (Grønmo, 2016, s. 237). I dette delkapittelet skal jeg redegjøre for, og diskutere studiens, validitet og reliabilitet.

3.5.1 Validitet: studiens troverdighet

Validitet er et uttrykk for studiens gyldighet (Solbakken, 2019, s. 39). Med dette menes hvorvidt undersøkelsesopplegget som er gjennomført egner seg til å samle inn relevante data med tanke på studiens formål (Cohen et al., 2011, s. 179). I mitt tilfelle handler validitet om hvorvidt spørreskjemaet egner seg til å samle inn data som er relevante for det problemstillingen ønsker å besvare. Det finnes flere ulike former validitet som kan måles, men alle formene er ikke relevante for alle undersøkelser (Solbakken, 2019, s. 39). På bakgrunn av mitt utvalg og min metode vil målevaliditet være relevant å diskutere, da målevaliditet handler om hvorvidt spørreskjemaet faktisk måler bruk av film i den forstand studien tar for seg film.

Spørreskjemaet må dekke det innholdet som det har til hensikt å undersøke for å besvare studiens problemstilling (Cohen et al., 2011, s. 188). En forutsetning er at spørsmålene er godt formulert med dekkende svaralternativer. Formålet med mitt prosjekt er å oppnå innsikt i hvorvidt lærerne bruker film, hvilke filmer de bruker, hvordan de arbeider med film og hvilke holdninger lærerne har til film i norskfaget. Fokuset i studien ligger som tidligere nevnt på filmer med narrative egenskaper. For å sikre at spørreskjemaet måler det det har hensikt om å måle, har jeg delt inn spørreskjemaet i kategorier som dekker feltene jeg ønsker å oppdrive informasjon om. Etter bakgrunnsopplysninger følger spørsmål om den konkrete bruken av

film, deretter spørsmål om undervisningen knyttet til bruken av film, så påstander om film i norskfaget, og til slutt spørsmål om undervisningsopplegg. Utformingen av skjemaet med utgangspunkt i forskningsspørsmålene har bidratt til å utarbeide tydelige spørsmål som dekker det jeg ønsker å svare på i denne studien. I tillegg har jeg åpnet for muligheten til å legge inn fritekstsvar ved alle flervalgsspørsmål, slik at mulige svaralternativer jeg ikke har overveid kan føres inn av respondentene for å bedre dekke spørsmålene som stilles.

Et annet grep jeg har tatt er å tydelig formulere hva som menes med de ulike begrepene som benyttes i spørreskjemaet, slik at det ikke skal forekomme tvil om hva som spørres etter. Et eksempel på dette er de ulike betegnelsene på film. I spørsmålet der lærerne skulle svare på hvor ofte de brukte ulike filmtyper (spørsmål 2b-2b-3) fulgte en forklarende tekst om hva *spillefilm*, *korte filmer* og *ressursvideo* innebar slik at jeg sikret meg at alle respondentene hadde samme forutsetning for å besvare spørsmålene. Gjennom piloteringen av spørreskjemaet fikk jeg tilbakemeldinger på operasjonaliseringen og tydeligheten i spørsmålene, begrepsforklaringene og svaralternativene. Piloteringen og hjelpen jeg har fått fra erfarne forskere i utarbeidingen av spørsmål og svaralternativer har bidratt til å øke validiteten (Cohen et al., 2011, s. 402). Et godt utarbeidet spørreskjema der spørsmålene og svaralternativene er tydelige vil bidra til at respondentsvarene er gode mål på problemstillingen, og styrker dermed validiteten i studien (Fowler, 2009, s. 105).

En faktor som kan true forskningens validitet er bruken av retrospektive spørsmål. Spørreskjemaet stiller spørsmål om en periode på et helt undervisningsår, og lærerne er derfor nødt til å tenke tilbake på en periode på ett år. Hukommelse kan være selektiv og villedende ved at respondentene ikke husker nøyaktig tilbake i tid (Cohen et al., 2011, s. 261). Dette kan føre til at informasjonen som er oppdrevet gjennom spørreskjemaet ikke er helt nøyaktig. Dersom lærerne ikke hadde inkludert filmene de brukte gjennom året i en skriftlig leseliste de hadde tilgjengelig under besvarelsen av spørreskjemaet, kan en eksempelvis se for seg at underrapportering av filmer kan ha forekommet. Likevel vil jeg nevne at jeg var bevisst på ulempen ved å stille retrospektive spørsmål i utarbeidingen av spørreskjemaet, og valgte derfor å stille spørsmål som var ute etter informasjon om hva som var typisk for lærerne i arbeidet med film, heller enn nøyaktig gjenspeiling av konkrete undervisningsøkter langt tilbake i tid.

Flere av spørsmålene i spørreskjemaet kan kun besvares dersom man har krysset av for et alternativ som gjør andre spørsmål aktuelle. For eksempel vil respondentene som svarer at de ikke har brukt film i spørsmål 2a bli sendt rett til spørsmål 4a. Dette vil naturlig nok føre til at det er lavere oppslutning på noen av spørsmålene i studien. Likevel viser det seg at ikke alle spørsmål er besvart av alle respondenter som hadde mulighet til å besvare dem. For eksempel er det 197 lærere som har brukt film, men 174 lærere som har oppgitt filmene de benyttet seg av det aktuelle skoleåret. I tillegg var noen få av svarene på dette spørsmålet kommentarer om at det ble for tidkrevende å svare på, og lignende. Jeg valgte å la de aller fleste spørsmålene i materialet være frivillige å svare på for å hindre frafall på grunn av frustrasjon for å ikke kunne gå videre i skjemaet uten å svare. Den lavere oppslutningen i noen av spørsmålene kan være en svakhet for studien. Likevel anser jeg det mulig å fange opp hovedtendenser, da oppslutningen likevel er relativt høy på alle spørsmålene.

Når det kommer til ytre validitet, er en svakhet i min studie det at jeg ikke kan si noe om hvor i landet respondentene som besvarte spørreskjemaet kommer fra. Ytre validitet handler om hvilken kontekst resultatene i en undersøkelse er gyldige i (Johnson & Christensen, 2014, s. 305). Selv om jeg til en viss grad har oversikt over hvilke skoler i hvilke fylker som ble kontaktet, har jeg ingen oversikt over hvor i landet de som faktisk besvarte spørreskjemaet kommer fra. Som nevnt la jeg ut lenken til spørreskjemaet på diverse lærergrupper, og det er ingen spørsmål i spørreskjemaet om hvilken skole, eller hvilket fylke, respondenten jobber på/i. For at et utvalg skal kunne være generaliserbart er informasjon om hvem som har deltatt i undersøkelsen viktig (Johnson & Christensen, 2014, s. 306). Etersom jeg ikke har informasjon om hvor mange respondenter fra hvert fylke som har svart, vil ikke funnene i denne studien være generaliserbare. Jeg vil likevel trekke frem størrelsen på utvalget, 205 respondenter, og det grundige arbeidet lagt i rekruttering til studien, som et svært godt utgangspunkt for å kunne si noe om praksis knyttet til bruk av film i norskundervisningen – et tema som er svært lite utforsket.

3.5.2 Reliabilitet: studiens pålitelighet

Reliabilitet er et uttrykk for studiens pålitelighet, eller nøyaktighet (Solbakken, 2019, s. 44). For at forskning skal være reliabel må den vise at dersom spørreundersøkelsen hadde blitt brukt av noen andre på en liknende gruppe i samme kontekst på et annet tidspunkt, hadde liknende resultater blitt funnet (Cohen et al., 2011, s. 199). Det handler i stor grad om

hvorvidt den operasjonelle definisjonen måler det teoretisk definerte begrepet (Solbakken, 2019, s. 44). I mitt tilfelle vil lav reliabilitet bety at variasjonene i materialet skyldes utformingen av spørreskjemaet, mens høy reliabilitet betyr at variasjonene i datamaterialet reflekterer faktiske forskjeller mellom respondentene. Spørreskjemaet må fungere på en entydig måte, med egnede informasjonstyper og systematisk gjennomføring av datainnsamling (Grønmo, 2016, s. 241). I tillegg må datainnsamlingen være grundig og systematisk gjennomført (Grønmo, 2016, s. 241).

For å sikre at spørreskjemaet måler de teoretisk definerte begrepene studien tar for seg, har jeg vært nøye med å inkludere hva som menes med de ulike begrepene som informasjonstekst gjennom spørreskjemaet. Jeg har også vært bevisst på at spørsmålene skal oppleves nøytrale, og har derfor inkludert et bredt utvalg svaralternativer i mine spørsmål, slik at alternativene ikke skal virke ledende. Spørsmålene følger avgrensede deler som tar for seg de ulike områdene studien ønsker å undersøke – hvilke filmer som har blitt brukt, hvordan film har blitt brukt i undervisningen, og hvordan undervisningen med film har foregått. Et typisk problem er respondentenes evne til å svare på spørsmålene som stilles (Grønmo, 2016, s. 209). Dette kan føre til både frafall og upålitelige svar. Jeg har derfor sørget for at kun respondentene med forutsetning for å besvare ulike spørsmål, har fått tilgang til å besvare de konkrete delene. For eksempel må respondenten ha svart «ja» på om vedkommende har brukt film for å kunne besvare spørsmålene som handler om bruk av film. På denne måten har jeg sikret at respondentene har gode forutsetninger for å besvare spørsmålene de må ta stilling til i skjemaet, noe som kan føre til mindre frafall og mer pålitelige svar.

I spørsmål 4a ønsker jeg å undersøke lærernes holdninger til filmen i norskfaget. Spørsmålet består av en rekke påstander der lærerne skal svare på en likertskala fra «veldig uenig» til «veldig enig». For å sikre at dette spørsmålet ikke bar preg av tilfeldig avkrysning, og for å se om påstandene faktisk målte holdninger til film, brukte jeg SPSS Statistics for å analysere holdningsspørsmålets indre reliabilitet gjennom bruk av Cronbachs alfa. Gjennom Cronbachs alfa undersøkte jeg hvorvidt svarene på de ulike påstandene korrelerte med hverandre. Eksempelvis vil en respondent som svarer «veldig enig» på påstanden «film er tekst» sannsynligvis være «veldig uenig» i «film hører ikke sammen med kompetansemålene som handler om tekst». Jeg fjernet datamaterialet fra påstandene som ikke reflekterte læreres holdninger, som «biblioteket på skolen har et stort utvalg filmer på nordiske språk», før jeg analyserte spørsmålets Cronbachs alfa. En Cronbachs alfa mellom 0,7 og 1 viser en pålitelig

korrelasjon mellom ulike svar (Tavakol & Dennick, 2011), og min Cronbachs alfa er på 0,78. Det vil si at den indre reliabiliteten i denne delen av spørreskjemaet er høy, og bærer ikke særlig preg av tilfeldig avkrysning. Påstandene egner seg altså godt til å måle holdninger om film i norskfaget for dette utvalget.

For å sikre høy reliabilitet er det viktig at datainnsamlingen foregår på en forsvarlig måte, og at man reduserer problemene som kan oppstå under innsamlingen (Grønmo, 2016, s. 238). Jeg har brukt et anonymt, nettbasert spørreskjema. En slik datainnsamlingsmetode er mer reliabel enn eksempelvis intervjuer, da respondentene tenderer til å gi mer pålitelige svar når de er anonyme (Cohen et al., 2011, s. 209). En faktor som kan påvirke reliabiliteten til studien er frafall fra det opprinnelige utvalget. For å minske frafall tok jeg flere grep i spørreskjemaet, som å la alle spørsmålene være frivillige å svare på for å hindre at respondentene lot være å svare på undersøkelsen dersom de ikke kunne hoppe over enkelte spørsmål. Jeg sendte også ut påminnelse på e-post for å minne utvalget om å svare på undersøkelsen. Selv om jeg sendte ut forespørsel til tilnærmet alle ungdomsskoler i Norge, opplever jeg 207 respondenter som et svært tilfredsstillende antall, med tanke på størrelsen på dette prosjektet, og tidsrammen på datainnsamlingen.

3.5 Forskningsetiske overveielser

All forskning som gjøres med mennesker har etiske implikasjoner, og det er viktig å gi ærlig informasjon om formål og omfang ved en undersøkelse (Everett & Furseth, 2012, s. 136). Deltakelsen i denne studien er basert på frivilling og informert samtykke (Befring, 2015, s. 31). I forespørselen jeg sendte ut (vedlegg 4) informerte jeg om institusjonen jeg hører til, formålet med prosjektet og hva slags empiri jeg ønsket av respondentene. I forespørselen informerte jeg også om at mer informasjon kunne finnes på første side av nettskjemaet (se vedlegg 1) som var linket til i e-posten-forespørselen. På denne informasjonssiden fikk respondentene informasjon om at spørreundersøkelsen var anonym og at datamaterialet kun skulle benyttes til mitt masterprosjekt. Før deltakerne kunne gå videre fra informasjonsskrivet til spørreskjemaet måtte de huke av «Ja» på spørsmålet «Samtykker du til deltakelse i prosjektet «Film i norskundervisningen»?». Informasjon ble også gitt om at deltakerne kunne trekke sin deltakelse når som helst ved å forlate spørreskjemaet, og at svarene deres dermed ikke ble lagret. Deltakerne i prosjektet skal ikke være lide av å delta, og det er derfor viktig at funn ikke skal kunne spores tilbake til den enkelte respondent (Everett & Furseth, 2012, s.

136). Ingen lærere eller skoler ble oppgitt med navn i undersøkelsen, og det var heller ingen mulighet for at respondentene kunne etterlate identifiserbar informasjon som for eksempel e-postadresse knyttet til sine svar i spørreskjemaet. Respondentene ble automatisk tildelt tall i nettskjema, og jeg har benyttet meg av disse tallene gjennom hele prosjektet. Svarene til den enkelte respondent kan derfor knyttes til hverandre, men ikke til den faktiske respondenten. Spørreskjemaet inneholdt også en bunntekst på hver side med teksten «Har du spørsmål om prosjektet? Ta kontakt med *min e-postadresse*.». Spørsmål sendt via e-post kan ikke kobles til avgitt svar i spørreskjemaet.

4 Resultater og analyse

I dette kapitlet vil jeg presentere studiens funn. Datamaterialet vil presenteres gjennom analysene beskrevet i kapittel 3. Formålet med denne studien er å forsøke å besvare problemstillingen *Hvilke filmer benytter et utvalg lærere på ungdomstrinnet seg av i norskundervisningen, og hvordan arbeides filmene med?* I dette kapitlet skal jeg besvare problemstillingen gjennom å presentere resultater og analyse av datamaterialet jeg samlet inn gjennom spørreskjemaet. For å gjennomføre dette vil jeg undersøke de tre forskningsspørsmålene:

- i. *Brukes film i norskundervisningen på ungdomstrinnet?*
- ii. *Hvilke filmer oppgir et utvalg lærere å ha benyttet seg av i norskundervisningen på ungdomstrinnet?*
- iii. *Hvordan jobbes det med de narrative filmene som brukes i norskundervisningen?*

Forskningsspørsmålene danner strukturen for kapitlet. Resultater fra de ulike delene i spørreskjemaet vil derfor ikke presenteres i den rekkefølgen de fremkommer i spørreskjemaet. Jeg vil begynne med å si noe om hvorvidt film brukes i norskundervisningen, og i hvilken grad den brukes (4.1). Så vil jeg trekke frem noen av holdningene lærerne har til film (4.2). Deretter vil jeg fokusere på filmene lærerne har oppgitt at de bruker i norskundervisningen, og hvilke tendenser som finnes i filmtitlene som er oppgitt (4.3). I kapittel 4.4 vil jeg fokusere på arbeidet med narrative filmer. Her vil jeg presentere hvilke kompetansemål som er mest brukt i arbeid med film, og hvordan arbeidet med film kommer frem i datamaterialet. Delkapitlet er delt inn i sju deler: film i fellesskap, kompetansemål, aktiviteter, tematisk arbeid, analytisk arbeid, filmen som eksempel og eleven som forfatter, og boka og filmen. Hovedfunn vil oppsummeres i slutten av hvert delkapittel.

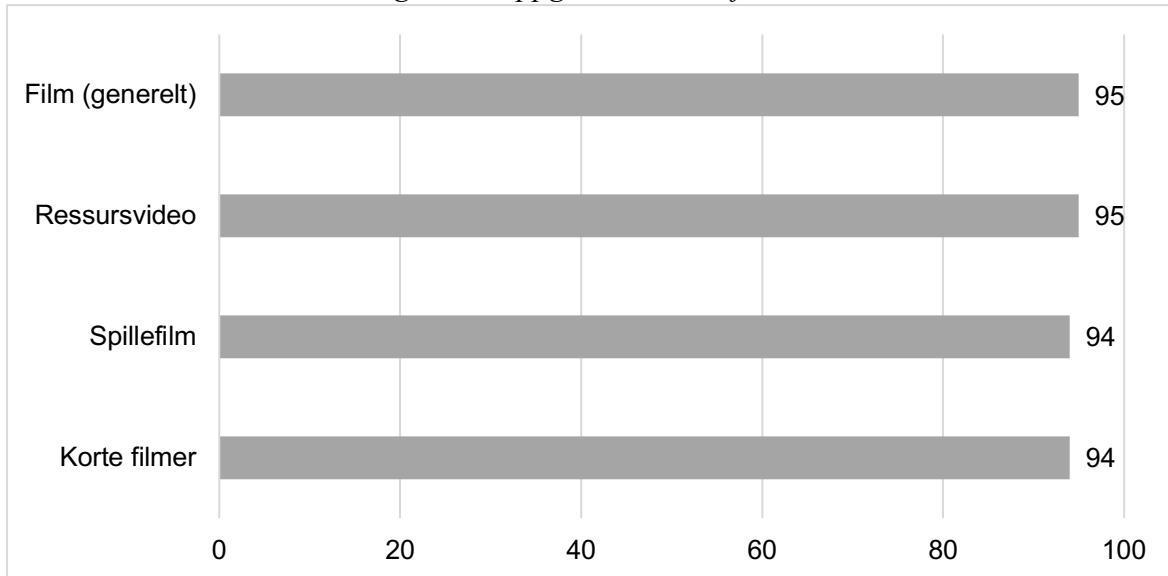
4.1 Brukes film i norskundervisningen?

For å besvare det første forskningsspørsmålet, “Brukes film i norskundervisningen på ungdomstrinnet?”, vil jeg presentere lærernes svar på spørsmålene knyttet til hvor ofte de har brukt film i norskundervisningen, samt hvor ofte de har brukt filmtypene ressursvideo, korte filmer og spillefilmer (spørsmål 2a-2b-3). Se vedlegg 1 for definisjon av de ulike filmtypene. Jeg vil både ta for meg hvor mange lærere som bruker filmtypene, og hvor ofte de brukes.

Datamaterialet om hvor mange lærere som oppgir at de bruker de ulike filmtypene presenteres i figur 1, og gjennomsnittlig bruk av filmtypene blir presentert i tabell 1.

Figur 1

Prosentandel av lærere i utvalget som oppgir å ha brukt film. N=207.



I spørsmål 2a oppga hele 95 prosent av lærerne at de hadde benyttet seg av film i norskundervisningen i løpet av en periode på ett skoleår. Det vil si at kun ti av de 207 lærerne som svarte på undersøkelsen ikke hadde benyttet seg av film. Disse lærerne utgjør 5 prosent og er inkludert i kategorien «aldri» eller «nei» i materialet fra alle de fire spørsmålene som er presentert i figur 1. «Film» var i dette spørsmålet definert som «alle typer film, fra korte videoklipp til spillefilmer» (vedlegg 1). En stor andel av norsklærerne i dette utvalget benytter seg altså av film i norskundervisningen. Som vist i figur 1 er det svært liten variasjon mellom hva slags type film som benyttes av flest lærere, da det kun er én prosent som skiller den mest brukte (ressursvideo) og de minst brukte (spillefilm og korte filmer) filmtypene fra hverandre. 94 prosent av utvalget oppgir å ha benyttet seg av spillefilm (videre beskrevet som *narrativ film*), som er den kategorien analysen videre vil fokusere på. Basert på datamaterialet om hvor mange lærere som bruker film, kan vi si at den store majoriteten av utvalget bruker de ulike typene film i sin undervisning. Film er altså til stede i svært mange av respondentenes norskundervisning. Jeg har også undersøkt hvor ofte lærerne oppgir å ha brukt de ulike filmtypene, da disse resultatene ytterligere vil beskrive hvordan bruk av film forekommer i norskundervisningen. Dette har jeg undersøkt gjennom å se på gjennomsnittsbruken av de ulike filmtypene. Resultatene vises i tabell 1.

Tabell 1

Gjennomsnittsbruk av de ulike filmtypene. N=207.

Type film	Gjennomsnitt	Standardavvik
Ressursvideo	3,38	1,159
Korte filmer	2,74	1,075
Spillefilm	1,95	0,793

Selv om forskjellen i antall respondenter som benyttet seg av de ulike variantene er svært liten, er det stor forskjell i hvor ofte utvalget gjennomsnittlig bruker forskjellige filmer. Som vist i tabell 1 blir både ressursvideoer og korte filmer gjennomsnittlig brukt oftere enn spillefilmer. Gjennomsnittsbruken av spillefilmer ligger tett opp til 2, som er beskrevet som cirka en gang i halvåret (se vedlegg 1). 20 prosent av lærerne som har brukt spillefilm oppgir at de bruker det jevnlig eller oftere, som tilsvarer cirka en gang i måneden eller mer. Selv om de tre filmtypene brukes av omtrentlig like mange lærere, brukes de kortere filmtypene oftere enn den lengre spillefilmen.

4.1.1 Hovedfunn om bruk av film i norskundervisningen

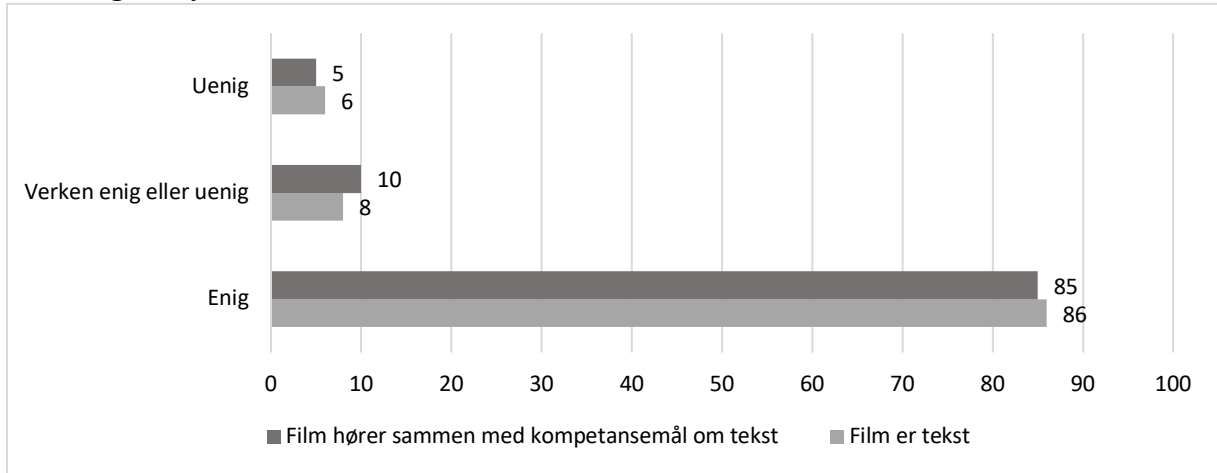
Film brukes av 95 prosent av utvalget. Spillefilm blir brukt av mange (94 prosent), men kortere filmtyper brukes hyppigere enn spillefilmer.

4.2 Lærernes holdninger til bruk av film

For å ytterligere belyse filmens posisjon i norskfaget, vil jeg trekke frem hvilke holdninger lærerne viser til bruk av narrativ film i norskfaget, og filmen som tekst. 46 prosent av lærerne oppgir at de valgte å bruke film på grunnlag av egen interesse (spørsmål 2f), noe som gjøre denne grunnen til den tredje største for valg av film. I spørsmål 4a ble respondentene bedt om å ta stilling til en rekke påstander som handlet om film i norskfaget. Svarene ble oppgitt på en likertskala fra 1-5 i spørreskjemaet, men ytterpunktene i skalaen blir presentert samlet, ettersom graden av enighet/uenighet ikke skal diskuteres. Som vist i kapittel 3 ble datamaterialet sortert slik at 5 alltid er representere en positiv holdning til påstandene om film i norskfaget. Gjennomsnittskåren på alle spørsmålene i spørsmål 4a er 3,89, noe som viser en generell positiv holdning til filmen i norskfaget. Videre ønsker jeg å trekke frem noen enkeltpåstander som sier noe om filmens rolle som tekst i norskfaget. Figur 2 viser lærernes holdninger til påstandene «film er tekst» og «film hører sammen med kompetansemål om tekst».

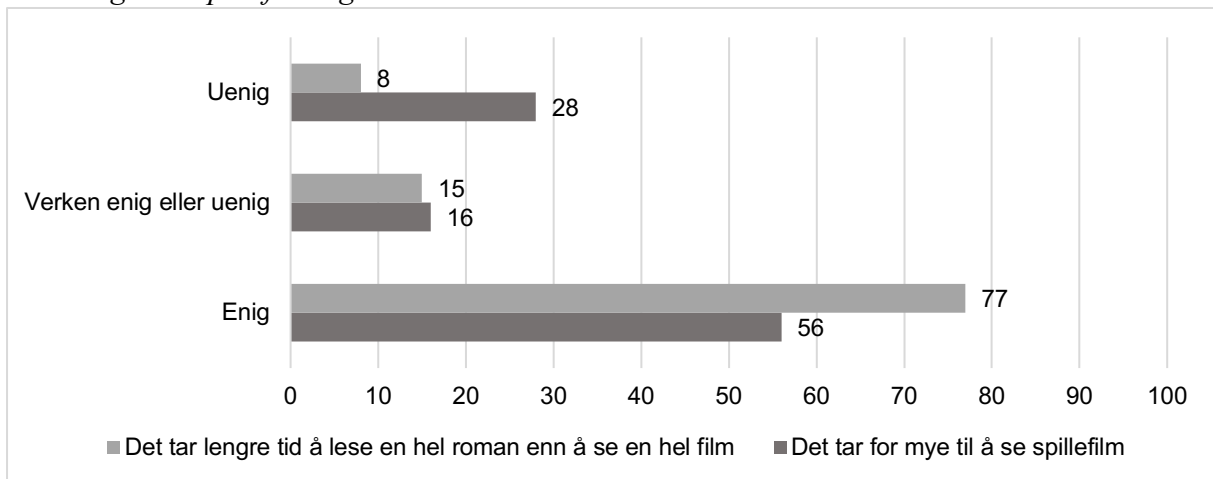
Figur 2

Holdninger til film som tekst. N=207.



Figur 3

Holdninger til spillefilm og roman. N=207.



Som vist i figur 2 er de fleste lærerne enige i at filmen er en av norskfagets tekster, men ikke alle er enige. Figur 3 viser at over halvparten av lærerne synes det tar for mye tid å bruke spillefilm, men enda flere mener likevel at det tar kortere tid enn å lese en hel roman.

4.3 Filmer brukt i norskundervisningen

For å besvare forskningsspørsmålet *hvilke filmer oppgir et utvalg lærere å ha benyttet seg av i norskundervisningen på ungdomstrinnet?* vil jeg tar utgangspunkt i datamateriale fra spørsmål 2c (hvilke filmtyper har du benyttet deg av i norskundervisningen?), 2d (hvilke filmer brukte du i undervisningen det aktuelle skoleåret?), 2e (hvorfor valgte du filmen(e)?) og 5 (undervisningsopplegg). Jeg vil først se på bruken av narrative filmtyper i form av hele filmer

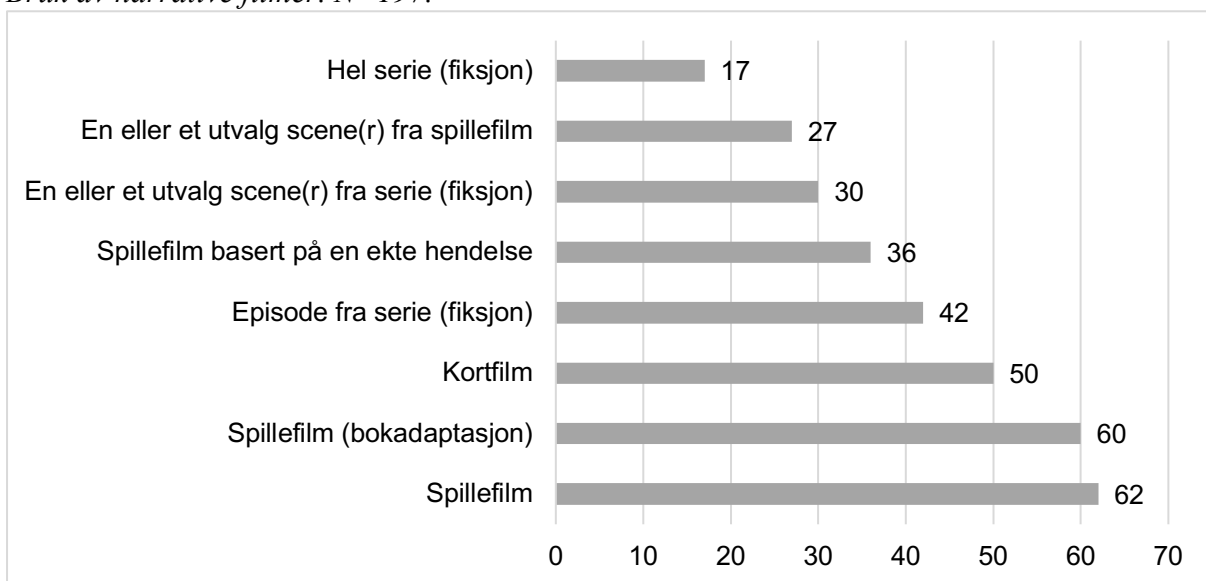
versus enkeltscener (4.3.1). Deretter vil jeg presentere tendenser i filmene lærerne oppgir å ha benyttet seg av i norskundervisningen (4.3.2). Videre vil jeg løfte frem de ti mest brukte filmene (4.3.3). Til slutt følger en oppsummering av hovedfunnene som handler om hvilke filmer som brukes i norskundervisningen (4.3.4).

4.3.1 Hele filmer versus enkeltscener (utdrag)

I spørsmål 2c krysset lærerne av for hvilke filmtyper de hadde benyttet seg av i den aktuelle perioden. Figur 4 viser en oversikt over oppslutningen på svaralternativene fra spørsmål 2c. Kun alternativene som omhandler narrativ film er inkludert i figuren, se vedlegg 1 for fullstendig oversikt over svaralternativene.

Figur 4

Bruk av narrative filmer. N=197.



Som vist i figur 4 topper hele, narrative verk listen, sa spillefilm og spillefilm i form av bokadaptasjon er de filmtypene flest lærere oppgir å ha benyttet i norskundervisningen. Videre finner vi kortfilm og episode fra serie – også hele verk, men kortere enn de førstnevnte typene. Deretter finner vi spillefilm basert på en ekte hendelse, nok en kategori som innebærer hele, narrative verk. Scene(r) fra spillefilmer og -serier er blant de minst brukte filmtypene, men ble likevel benyttet av 27-30 prosent av lærerne i utvalget. Typen med lavest oppslutning blant lærerne er hele serier med 17 prosent. Det største funnet i dette materialet er kontrasten mellom bruk av hele, narrative verk versus bruken av enkeltscener. Enkeltscener blir brukt,

men hele filmer har blitt benyttet i mye større grad enn enkeltscenene, noe som kan tilsi at narrative filmer oftere blir vist i sin helhet enn i form av enkeltstående scener/utklipp.

4.3.2 Tendenser i filmene

Som vist i kapittel 3 har 174 lærere oppgitt titler på filmene de har brukt i undervisningen. Det er samlet inn til sammen 672 filmtitler. 253 av filmtitlene er unike, noe som vitner om at flere av titlene er oppført av flere respondenter. 84 filmtitler er oppgitt mer enn én gang. 10 filmtitler er oppgitt mer enn 10 ganger. Lærerne oppgir mange grunner til valg av film i spørsmål 2e. Et interessant funn er at kun åtte prosent av lærerne oppgir at filmen er valgt med utgangspunkt i læreboka. Majoriteten av filmene utvalget bruker i norskundervisningen er dermed tekster som ikke kommer fra læreboka som benyttes i faget.

Sjanger

Den første kategorien jeg sorterte filmtitlene i er sjanger. Selv om jeg kun etterspurte spillefilmer og -serier i dette spørsmålet ble det oppgitt dokumentarer, ressursvideoer og TV-program i flere filmlister. Tabell 2 inkluderer kun narrative sjangere.

Tabell 2

Antall unike filmer i ulike sjangere. N=253.

Sjanger	Antall	Andel
Fiksjon	177	70
«Samtid»	90	36
Basert på ekte	24	9
«Klassiker»	17	7

Som vist i tabell 2 faller majoriteten av filmtitlene inn under *fiksjon*, med 70 prosent av titlene. Denne kategorien rommer alt fra *Et dukkehjem* til *Hunger Games* og *Harry Potter*-filmene. Sjangerkategorien *basert på ekte* beskriver spillefilmer som skildrer narrativer basert på ekte personer eller hendelser, som for eksempel filmene *Den 12. mann*, som er en dramafilm omhandlende Jan Baalsruds flukt fra tyskerne under andre verdenskrig, og dramaserien *22. juli* som skildrer en rekke menneskers liv før, under og etter hendelsene 22. juli 2011. Kategoriene *basert på ekte* utgjør ni prosent av filmene. Til sammen utgjør disse to kategoriene 201 av de 253 filmene i materialet. Majoriteten av filmene i materialet faller dermed under den felles benevnelsen *narrative filmer*, og fiksjonsfilmer utgjør det store flertallet av disse filmene.

Tidsperiode

Både «klassikere» og filmer fra elevenes samtid er oppgitt i materialet. Som vist i tabell 2 er det langt flere verk gitt ut i elevenes samtid (36 prosent), enn «klassikere» (7 prosent) oppgitt i filmlistene. Det er altså brukt langt flere filmer utgitt i elevenes samtid enn det er brukt «klassikere». «Samtid» og «klassiker» utgjør til sammen kun 43 prosent av filmene i materialet, noe som tilsier at majoriteten av filmene i materialet er utgitt, eller adaptert fra en bok som er utgitt, før 2004, men etter 1900.

Format

Den andre kategorien materialet er sortert i er format. Kombinert med sjanger kan kategoriene innenfor format for eksempel beskrive en film som *fiksjon*, *spillefilm* og *bokadaptasjon*. Fordelingen av filmtitlene format presenteres i tabell 3.

Tabell 3

Oversikt over ulike typer film. N=253.

Type	Antall	Andel
Spillefilm	139	55
Adaptasjon	98	39
Serie	65	26
Animasjon	17	7
Kortfilm	16	6

Som vist i tabell 3 er over halvparten av filmene oppgitt i datamaterialet spillefilmer, med en oppslutning på 55 prosent. Et annet tydelig funn i denne kategorien er bruk av *adaptasjon*. 39 prosent av de 253 filmene er adaptasjoner av skriftlige tekster. Serier er også blant de mest brukte typene. Filmer med lengre format er høyest representert, da kortfilm har lavest oppslutning i materialet. Det er dog verdt å merke at respondentene kun har oppgitt titler, og en kan derfor ikke være sikker på om eksempelvis alle seriene har blitt vist i sin helhet.

Språk

Den siste kategorien filmtitlene er sortert i er språk. Se tabell 4 på neste side for oversikt over hvor mange filmer som benytter de ulike talespråkene. Godt over halvparten av filmene benytter norsk talespråk. De andre språkene nevnt i læreplanen for norsk, samisk og andre nordiske språk, er også representert i materialet. Et overraskende funn er hvor stor prosentandel av filmene som har engelsk talespråk, da nesten 30 prosent av filmene har engelsk som talespråk.

Tabell 4

Filmenes talespråk. N=253.

Språk	Antall	Andel
Norsk	147	58
Engelsk	72	29
Andre nordiske	21	8
Samisk	7	3
Andre	8	3

4.3.3 De mest brukte filmene

Til slutt i dette delkapittelet vil jeg se nærmere på de ti filmene som er mest frekvent oppgitt av utvalget. Filmene presenteres med informasjon om språk, sjanger, format og hvor stor andel av utvalget som har brukt filmen i tabell 5.

Tabell 5

De ti mest brukte filmene. N=174.

Tittel	Språk	Sjanger	Format	Andel
Et dukkehjem	Norsk	Fiksjon, «klassiker»	Spillefilm, adaptasjon	28
Victoria	Norsk	Fiksjon, «klassiker»	Spillefilm, adaptasjon	25
SKAM	Norsk	Fiksjon, samtidig	Serie	23
Lovleg	Norsk	Fiksjon, samtidig	Serie	13
Rådebank	Norsk	Fiksjon, samtidig	Serie	8
Skylappjenta	Norsk	Fiksjon, samtidig	Kortfilm, adaptasjon	8
The Boy in the Striped Pyjamas	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	7
Att döda ett barn	Svensk	Fiksjon	Kortfilm, adaptasjon	6
Dialektriket	Norsk	TV-program, ressursvideo	Serie	6
Mannen som elsket Yngve	Norsk	Fiksjon, samtidig	Spillefilm, adaptasjon	6

Det er tre verk som er brukt av over 20 prosent av lærerne i utvalget (se tabell 5). De to filmene som er brukt av flest lærere, *Et dukkehjem* og *Victoria* er begge filmatiseringer av «klassikere». Den tredje, *SKAM*, er en moderne NRK-serie om ungdommer i Oslo. Alle de tre verkene er fiksjonsfilmer. Kategorien *fiksjon* rommer ni av ti av de mest brukte filmene. Det er kun de to mest brukte filmene som faller under kategorien «klassiker», mens halvparten (fem) av filmene kategoriseres som «samtidig». NRK-seriene *Lovleg* og *Rådebank* etterfølger *SKAM* på listen, og også disse er fiksjonsserier som tar for seg ulike ungdomsliv og -miljøer.

4.3.4 Hovedfunn om filmer brukt i norskundervisningen

Narrative filmer brukes hovedsakelig som hele verk i undervisningen. Bruk av enkeltscener forekommer, men i mye mindre grad enn hele filmer. Majoriteten av filmene er i sjangeren *fiksjon* og formatet *spillefilm*. Både «klassikere» og filmer fra elevenes samtid er representert i materialet, og det er langt flere filmer i kategorien «samtid» enn i «klassiker». Likevel er de to mest brukte filmene begge «klassikere». Talespråket som er brukt i flest filmer er norsk, men det brukes også filmer på andre språk. Særlig engelsk er overraskende høyt representert, med 29 prosent av filmene. En stor andel av filmene som er oppgitt er adaptasjoner av skriftlige tekster.

4.4 Arbeid med narrative filmer

For å besvare forskningsspørsmålet «*Hvordan jobbes det med de narrative filmene som brukes i norskundervisningen?*» vil jeg trekke frem datamaterialet fra spørsmål 2e-3f (se vedlegg 1), samt undervisningsoppleggene samlet inn gjennom spørsmål 5. Jeg vil først ta for meg hvordan film forekommer i undervisningen (4.4.1). Deretter vil jeg presentere hvilke kompetansemål lærerne oppgir å ha arbeidet med i sammenheng med bruk av film (4.4.2), og hvilke aktiviteter som har blitt gjennomført i arbeid med film i undervisningsoppleggene lærerne har oppgitt (4.4.3). Videre er kapittelet strukturert etter tendenser i materialet: tematisk arbeid (4.4.4), analytisk arbeid (4.4.5), filmen som eksempel og eleven som forfatter (4.4.6) og boka og filmen (4.4.7). Til slutt følger en oppsummering av hovedfunnene i dette delkapittelet (4.4.8)

4.4.1 Film i fellesskap

I spørsmål 2f ble lærerne bedt om å oppgi hvor filmen(e) ble vist. 91 prosent av lærerne oppgir at filmen(e) som ble brukt i norskfaget ble sett i fellesskap i klasserommet. 12 prosent av lærerne oppga at elevene hadde sett hele filmen hjemme. Vi kan dermed betrakte det å se på film som en aktivitet som i all hovedsak foregår med lærer og elever samlet i klasserommet på skolen, og i mindre grad er en individuell aktivitet elevene gjør på egenhånd.

4.4.2 Kompetansemål knyttet til arbeid med film

Det finnes tilfeller der film har blitt vist uten at det har vært knyttet videre undervisning eller kompetansemål til filmvisningen. 13 prosent av de 197 lærerne som har brukt film oppgir i spørsmål 3a (hvilken rolle har filmen hatt i undervisningen?) at de har benyttet seg av film

som «selvstendig undervisningsøkt». I tillegg oppgir 26 prosent i samme spørsmål at filmen har blitt brukt som «kos» eller «fyll». Tre prosent oppgir at arbeidet med film ikke har vært knyttet til noen kompetansemål (se tabell 6). Dette er ikke spesielt høye tall i sammenligning med hvor mange som oppgir å ha brukt film på andre måter/knyttet opp til kompetansemål, men det er likevel et funn verdt å merke seg at møter med narrative filmer forekommer i norskfaget uten at filmen knyttes til konkret læringsutbytte eller andre læringsaktiviteter. Videre følger tabell 6 med en oversikt over hvilke kompetansemål som har blitt arbeidet med i arbeid med film.

Tabell 6

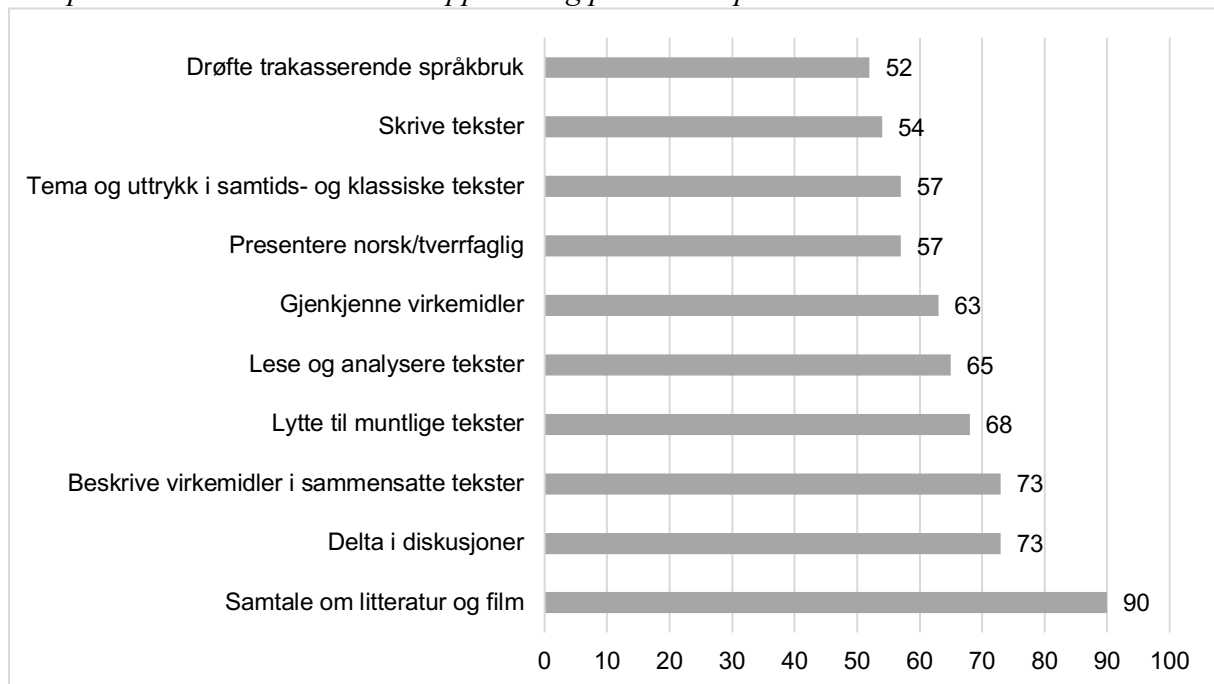
Hvilke kompetansemålskategorier som har blitt arbeidet med. N=197.

Kompetansemål	Antall	Andel
Språk, litteratur og kultur (NOR1-05)	166	80
Muntlig kommunikasjon (NOR1-05)	157	76
Skriftlig kommunikasjon (NOR1-05)	142	69
Norsk (NOR1-06)	28	14
Ingen	7	3

14 prosent av lærerne har oppgitt at de har arbeidet med kompetansemål fra «Norsk (NOR1-06)». Vi kan dermed regne med at det kun er 14 prosent av lærerne i undersøkelsen som tar utgangspunkt i undervisning på et årstrinn der fagfornyelsen er innført per 2020. Av utvalget på 197 har 82 prosent som har undervist med utgangspunkt i NOR1-05. «Språk, litteratur og kultur» er den kompetansemålskategorien med høyest oppslutning blant lærerne, men det er ikke store tall som skiller kompetansemålskategoriene fra hverandre. Et viktig funn er at alle kompetansemålene som finnes i NOR1-05 har en oppslutning på elleve prosent eller mer. I NOR1-06 er oppslutningen 14 prosent eller mer for alle kompetansemålene. Film har altså blitt brukt til å arbeide med alle kompetansemålene i læreplanen. Videre vil jeg løfte frem hva som kjennetegner kompetansemålene over 50 prosent av lærerne har brukt film til å arbeide med (figur 5).

Figur 5

Kompetansemål i NOR1-05 med oppslutning på over 50 prosent. N=162.

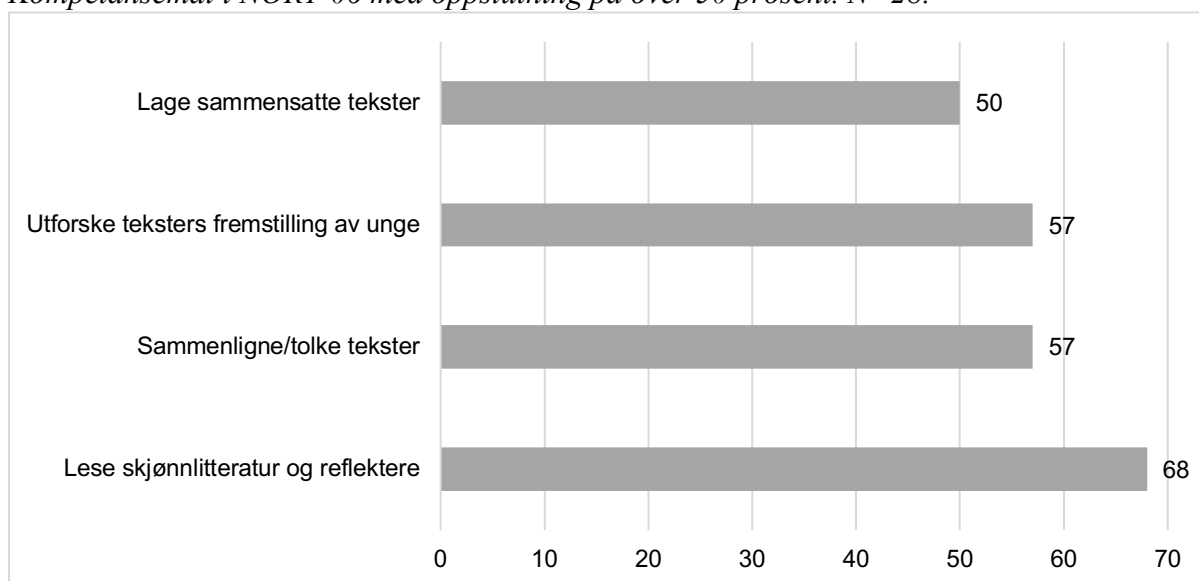


Notater. Ordlyden i kompetansemålene er kortet betraktelig ned i figuren. Se vedlegg 1.

10 av de 27 kompetansemålene i NOR1-05 er arbeidet med ved bruk av film av over halvparten av lærerne i utvalget, som benyttet seg av denne læreplanen i norsk. Alle de tre kategoriene kompetansemålene er delt inn i er representert. Tre av kompetansemålene er fra skriftlig kommunikasjon, tre er fra språk, litteratur og kultur, og fire er fra muntlig kommunikasjon. Til sammen dekker de mest frekvente kompetansemålene i arbeid med film en rekke ferdigheter: *samtale om, delta i diskusjoner, beskrive, lytte, lese, analysere, gjenkjenne, presentere, skrive og drøfte*. Kompetansemålene dekker også mange aspekter innenfor hva elevene skal ha kunnskap om: *litteratur, teater, film, dramatisering, estetiske virkemidler, sammensatte tekster, språk, lyd, bilder, muntlige tekster, tekster, norskfaglige emner, tverrfaglige emner, samtidstekster, klassiske tekster og språkbruk*. Seks av kompetansemålene krever møter med/lesing av tekster. Flere av kompetansemålene legger opp til at elevene selv skal utføre aktiviteter i tråd med lesing av tekst, som å analysere og gjenkjenne virkemidler. Kompetansemålet «skrive tekster» skiller seg ut ved at det kun legger opp til egen produksjon av tekst (skrivning). Resultatene fra lærerne som brukte NOR1-06 viser de samme tendensene (figur 6).

Figur 6

Kompetansemål i NOR1-06 med oppslutning på over 50 prosent. N=28.



Notater. Ordlyden i kompetansemålene er kortet betraktelig ned i figuren. Se vedlegg 1.

Også i kompetansemålene vist i figur 6 legges det opp til møter med tekst, arbeid med å analysere (sammenligne/tolke) og egen produksjon av tekst (sammensatte tekster).

Kompetansemål om tekst, analyse og både muntlig og skriftlig elevarbeid er knyttet til arbeid med film hos lærerne i utvalget.

4.4.3 Aktiviteter i undervisningsopplegg med film

Mange av de mest brukte kompetansemålene henger tett sammen med hva slags aktiviteter som har blitt gjennomført i arbeid med film i undervisningsoppleggene lærerne oppga i spørsmål 5. Oversikt over aktiviteter knyttet til bruk av film i undervisningsoppleggene er fremstilt i tabell 7. Delkapittel 4.4.4 til 4.4.7 går nærmere inn på tendenser i arbeid knyttet til film med utgangspunkt i aktivitetene vist i tabell 7.

Tabell 7

Aktiviteter knyttet til bruk av film i undervisningsoppleggene. N=116.

Aktiviteter	Antall	Andel
Tematisk arbeid	43	37
Analytisk arbeid	41	35
Sammenligning adaptasjon	33	28
Film som igangsetter/modellering	20	17
Lesing av utdrag fra skriftlig tekst + hel film	19	16

4.4.4 Tematisk arbeid med film

På spørsmål om hvilken rolle filmen har hatt i norskundervisningen (3a) oppgir 61 prosent av lærerne at filmen har inngått i et tematisk eller tverrfaglig arbeid. Dette er «rollen» med høyest oppslutning. Også i spørsmål 2e (hvorfor valgte du filmen(e)?) er det tydelig at tematisk arbeid er sentralt, da 85 prosent oppgir at «filmen var relevant for tematisk arbeid» som grunn for valget av film. Denne grunnen har høyest oppslutning med god margin, da grunnen med nest høyest oppslutning er oppgitt av 45 prosent av lærerne. Også i aktivitetene knyttet til bruk av film i undervisningsoppleggene oppdrevet i spørsmål 5, viser tematisk arbeid seg sentralt. Tematisk arbeid er den største kategorien i undervisningsoppleggene, der 37 prosent av de 116 undervisningsoppleggene som ble samlet inn faller innenfor denne kategorien (se tabell 7). Undervisningsoppleggene som er kodet som *tematisk arbeid* er beskrevet i datamaterialet på en måte som fremhever at filmen har blitt benyttet til å arbeide med et spesielt tema, som for eksempel i undervisningsopplegg 62:

«Hadde tema "Skam" på 10. trinn. Da så vi Kongen av Bastøy. En film som engasjerer og provoserer elevene. Inngikk i fagsamtale hvor vi sammenlignet tekster og denne filmen, og trakk inn temaet. Så på hvordan skam også kan være noe gutter kjenner på.»
(Vedlegg 3)

I disse undervisningsoppleggene er det tematikken i verket som er sentralt i arbeidet med film, og filmene blir ofte brukt i kombinasjon med flere verk med lignende tematikk, som i undervisningsopplegg 4:

«Såg Victoria (Hamsun) då vi hadde temaet «vanskeleg kjærleik». Jobba med temaet på mange måtar, både tekst, film og serie (klipp frå skam bl.a.) Elevane fekk oppgåver langsmed, nokre skriftlege og nokre dei måtte bu seg til munnleg (fagsamtale på skulen). Fungerte veldig godt, både temaet og filmene vi brukte fenga elevane.»
(Vedlegg 3)

Tematikken lærerne oppgir å ha brukt film til å arbeide med varierer fra store, overordnede temaer, slik som «skam» og «vanskelig kjærlighet» i de to nevnte eksemplene, til mer spesifikke temaer innenfor norskfaget, som for eksempel norrøn mytologi (vedlegg 3, undervisningsopplegg 65). Lærerne oppgir også å ha brukt filmer som tar for seg historiske

hendelser, som samisk historie (vedlegg 3, undervisningsopplegg 22, 67 og 113), andre verdenskrig (vedlegg 3, undervisningsopplegg 35, 80, 82) og 22. juli (vedlegg 3, undervisningsopplegg 81 og 88). Det som utmerker seg i undervisningsoppleggene er at filmene brukes til å arbeide med tematikk i filmen som kan overføres til det virkelige samfunnet. De fleste oppleggene i denne kategorien ligner på undervisningsopplegg 62 og 4 vist over. I tillegg er det verdt å merke at alle undervisningsoppleggene i denne kategorien der filmtittel er oppgitt, bruker narrative filmer eller serier i det tematiske arbeidet.

Flere av undervisningsoppleggene innenfor *tematisk arbeid* nevner aktiviteter som samtale, diskusjon og refleksjon knyttet opp til tematisk arbeid. Eksempler på dette er undervisningsopplegg 73, «Vi ser Disco (...) [og har] diskusjon om tro, egne valg og «å bli sett»» (vedlegg 3), undervisningsopplegg 93, «Brukte Forrest Gump på 10. trinn (...). Filmen engasjerer og den fører alltid til mange spennende og fine samtaler om mange ulike emner» (vedlegg 3) og undervisningsopplegg 8, «Brukte kortfilmen *Tunnelen*. Diskusjoner i grupper og plenum etterpå (...). Reflektere over temaet og utfordringer i forhold til overbefolkning.» (vedlegg 3). Dette stemmer overens med kompetansemålene flest lærere har oppgitt å ha arbeidet med (se figur 5), som fordrer til samtale og diskusjon. Også i spørsmålene om hvilke aktiviteter som finner sted i undervisningen med film synes det at samtale er mye gjennomført i arbeid med narrative filmer, da «klasseromssamtale» er den aktiviteten med høyest oppslutning blant lærerne både før, underveis og etter filmvisningen (oppslutning på henholdsvis 77, 63 og 81 prosent).

4.4.5 Filmen som utgangspunkt for analytisk arbeid

Like under tematisk arbeid finner vi analytisk arbeid, med 35 prosent av undervisningsoppleggene (tabell 7). Undervisningsoppleggene som har blitt tildelt koden *analytisk arbeid* inneholder beskrivelser av at det har blitt gjennomført «analyse» eller filmanalyse, eller at det har blitt arbeidet med virkemidler i filmen. De fleste undervisningsoppleggene i kategorien beskriver en mer eller mindre helhetlig analyse av verket, der flere aspekter ved filmen arbeides med for å gjøre en fullstendig analyse av verket, som for eksempel i undervisningsopplegg 77:

«Tar utgangspunkt i temaet. Ser trailer. Diskuterer temaet i par/smågrupper. Plenum. Gir oppmerksomhetsspørsmål og gjennomgår dem før filmvisningen. Tar kortere

naturlige pause for å sikre at alle er med. Bearbeider temaet etterpå – muntlig og skriftlig. Ser også på virkemidler. Mener det er viktig for forståelsen og for engasjement. Musikk, farger, frampek, natur, vær ...» (Vedlegg 3).

Kategorien inneholder også undervisningsopplegg der det ser ut til at arbeidet som har blitt gjort først og fremst handler om å finne/gjenkjenne virkemidler i filmen, uten at dette nødvendigvis er gjort i kontekst med verket. Jeg kan ikke være sikker på om dette er tilfellet, da undervisningsoppleggene er oppgitt med ulik grad av nøyaktighet, men det er likevel verdt å trekke frem at det er flere tilfeller der det analytiske arbeidet som er gjort i større grad ser ut til å handle om enkeltstående virkemidler eller sjangertrekk. Eksempler på dette er undervisningsopplegg 33, «Oppgaver med å finne virkemidler i filmen» (vedlegg 3) og undervisningsopplegg 32:

«Analyse av kortfilm med fokus på språklige og filmatiske virkemidler. I forkant har elevene lært om ulike filmatiske virkemidler i norsk og k&h. Vi ser filmen sammen. Trekker ut eksempler på virkemidler i plenum. Elevene jobber med oppgaver om virkemidler. Opplegget munner ut i fagsamtale (vurdering) om virkemidler.» (Vedlegg 3).

Det er vanskelig å si noe sikkert om hvor grundig eller fullstendig analysearbeidet beskrevet i undervisningsoppleggene har blitt gjort, ettersom jeg kun tar utgangspunkt i relativt korte beskrivelser av undervisningsopplegg. Likevel er det nokså tydelig at det er disse to formene for analytisk arbeid som blir gjort – «fullstendig analyse» og analyse av enkelte aspekter og/eller virkemidler. Dette arbeidet kan knyttes til flere av de mest brukte kompetansemålene i arbeidet med film, der det å beskrive virkemidler i sammensatte tekster, lese og analysere tekster, gjenkjenne virkemidler (figur 5) og sammenligne/tolke tekster (figur 6) er blant de mest brukte, og kan kobles til tekst/filmanalyse. Et viktig poeng å nevne at elevene ofte skal gjennomføre «skriftlig analysearbeid» knyttet til filmen. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

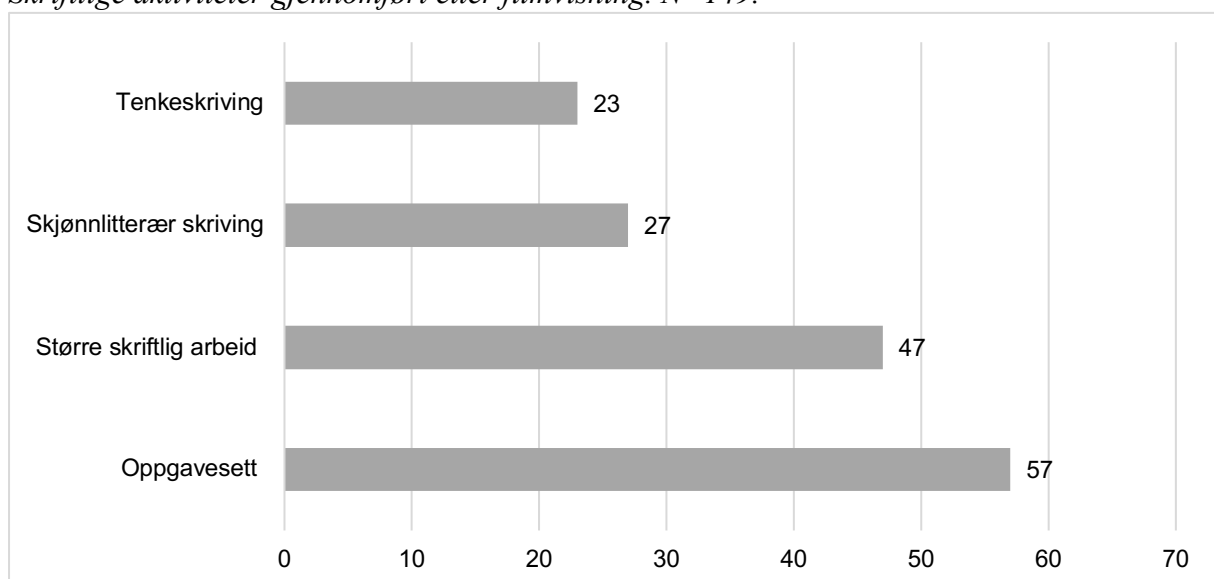
4.4.6 Filmen som eksempel og eleven som forfatter

Når arbeidet som blir gjort med den narrative filmen kun omhandler å finne og analysere enkelte virkemidler vil ikke filmen nødvendigvis ha samme funksjon som når helheten

analyseres eller studeres. Dette er et eksempel på at selve filmen og narrative den formidler ikke er fokuset i undervisningen, men heller et middel for å lære om noe annet, som for eksempel filmatiske virkemidler. 52 prosent av lærerne oppgir at de har brukt film som et sekundærverk i norskundervisningen (Spørsmål 3a. Hvilken rolle har filmen hatt i norskundervisningen?). Når over halvparten av lærerne i utvalget oppgir dette, kan det tyde på at filmen også i stor grad blir brukt som et middel til å arbeide med områder innenfor norskfaget der den narrative teksten ikke er målet i seg selv. I spørsmål 3f ble respondentene som hadde brukt film som primærverk spurt om å krysse av for hvilke aktiviteter som hadde blitt gjennomført etter filmvisningen. Oversikt over hvilke skriftlige aktiviteter lærerne oppga å ha gjennomført er framstilt i figur 7.

Figur 7

Skriftlige aktiviteter gjennomført etter filmvisning. N=149.



Alle de skriftlige alternativene har blitt brukt av lærere i utvalget. Ettersom jeg ikke har uthentet informasjon om det faktiske arbeidet som har blitt gjort under for eksempel «oppgavesett», er det vanskelig å si noe om hvorvidt filmens narrative faktisk har vært hovedfokuset i undervisningen. Det er likevel interessant at nesten halvparten av lærerne oppgir å ha gjennomført et større skriftlig arbeid knyttet til film, og at 27 prosent har gjennomført skjønnlitterær skriving i etterkant av filmvisning.

Kompetansemålet som omhandler «å skrive tekster» er også oppgitt arbeidet med knyttet til film av over halvparten av lærerne i utvalget (se figur 5). Halvparten av lærerne som tok

utgangspunkt i læreplanen NOR1-06 oppgir at bruken av film har vært knyttet opp til elevenes produksjon av sammensatte tekster (se figur 6). I tillegg har arbeidet med film blitt knyttet til å elevpresentasjoner (presentere norskfaglig/tverrfaglig).

I undervisningsoppleggene samlet inn i spørsmål 5 har filmens funksjon blitt beskrevet som *igangsetter* eller *modellering* i 17 prosent av oppleggene (tabell 7).

I undervisningsoppleggene samlet inn i spørsmål 5 er koden *film som igangsetter/modellering for eget skrivearbeid* (se tabell 7) beskrivende for undervisningsopplegg der den narrative filmen har fungert som utgangspunkt for elevenes egen produksjon av tekst og/eller film. 20 prosent av undervisningsoppleggene faller under denne kategorien. Kategorien består av tre forskjellige typer undervisningsopplegg: narrativ film som modelltekst/eksempel på sjanger, igangsetter for skjønnlitterær skriving, og som utgangspunkt for skriving av saktekster. Eksempler på tilfeller der filmen har blitt brukt som modelltekst er undervisningsopplegg 39, «(...) målet var at elevene selv skulle lage en kort «spillefilm». (...) Vi så Billy Elliot som eksempel på spillefilm, og deretter arbeidet elevene i grupper med «kokebok/oppskrift» på hvordan lage film.» (vedlegg 3), og undervisningsopplegg 61, «Vi jobbet med å skrive fortellinger. Brukte filmen *Stardust* til å demonstrere hvordan de samme byggeklossene gikk igjen i filmen.» (vedlegg 3). I disse tilfellene fungerer de narrative filmene som eksempler på film eller tekst, og brukt som en slags mal for elevenes egne tekster. Den andre kategorien er tilfeller der filmen har blitt brukt som en «igangsetter» for elevenes egne skjønnlitterære skriving, som for eksempel i undervisningsopplegg 69: «Vi så *Ringenes herre* (...). Videre skulle de i gang med å skape sin egen fantasytekst, hvor de skulle bli inspirert av karakterene i *Ringenes herre*.» (vedlegg 3). Den siste kategorien innebærer skriving av saktekster, som for eksempel i undervisningsopplegg 89: «Eg brukar ofte spelefilmar, serier eller liknande som utgangspunkt for å skrive artiklar, eller reflekterande og argumenterande tekster.» (vedlegg 3).

4.4.7 Boka og filmen

Som vist i tabell 3 er 39 prosent av filmtitlene i datamaterialet adaptasjoner av skriftlige verk. I tillegg utgjør adaptasjoner 60 prosent av de ti mest viste filmene (tabell 5). I spørsmål 2e (hvorfor valgte du filmen(e)?) er alternativet «filmen var en adaptasjon av en bok vi leste» oppgitt av 45 prosent av lærerne. Det er dermed tydelig at adaptasjoner brukes, og at de i stor grad brukes fordi de er adaptasjoner, i kombinasjon med det skriftlige verket.

I de 116 undervisningsoppleggene oppdrevet gjennom spørsmål 5, har jeg utarbeidet to koder som er sentrale når det kommer til adaptasjoner: *sammenligning adaptasjon* og *lesing av utdrag fra skriftlig tekst + hel film* (se tabell 7). Kategorien *sammenligning adaptasjon* betegner undervisningsopplegg der respondenten har oppgitt at både skriftlig verk og filmatisk adaptasjon har blitt benyttet i undervisningsopplegget, og at arbeidet, eller deler av arbeidet, som har blitt gjort knyttet til filmen handler om å sammenligne skriftlig verk (som regel roman) og film. Noen av undervisningsoppleggene i denne kategorien inneholder kun informasjon om at bokadaptasjon har blitt arbeidet med, uten at det er noen øvrig spesifisering av hvilke verk som er benyttet. Eksempler er «Bruker oftest spillefilm i sammenheng med romaner vi har lest. (...) Bruker mye tid på å undervise om ulike filmatiske virkemidler, slik at det er naturlig å sammenligne disse med de litterære virkemidlene i bøker/noveller.» (vedlegg 3, undervisningsopplegg 43) og «Har ofte lest roman og deretter sett filmen (adapsjon). Elevene har jobba med både munnlege og skriftlege oppgaver knytta til arbeidet. (som f.eks. sammenligning av bok og film.)» (vedlegg 3, undervisningsopplegg 25). Selv om flere av undervisningsoppleggene nevner hvilke verk som har blitt benyttet, er det få beskrivelser utover at sammenligning har forekommet. Undervisningsopplegget «Vi leste og diskuterte «Gutten i den stripete pyjamasen», så så vi filmatiseringen. Vi sammenlignet bok og film.» (vedlegg 3, undervisningsopplegg 98) er et typisk eksempel på informasjonen som er inkludert angående sammenligning av bok og film.

Lesing av utdrag fra skriftlig tekst + hel film beskriver også bruk av skriftlige verk og filmatiske adaptasjoner i samme undervisningsopplegg. Denne koden er tildelt undervisningsoppleggene der respondentene har oppgitt at det har blitt lest og/eller arbeidet med utdrag fra det skriftlige verket, og at den filmatiske adaptasjonen har blitt sett i sin helhet. Denne aktiviteten forekommer i 16 prosent av undervisningsoppleggene (tabell 7), eksempelvis i undervisningsopplegg 27: «Vi leste flere utdrag fra romanen «Boktyven» (...). Så deretter filmen.» (vedlegg 3).

I tillegg til resultatene som viser noe om bruken av film og bok i kombinasjon, vil jeg trekke frem et funn om bruken av film som *støtte*. Sju prosent av undervisningsoppleggene har blitt tildelt denne koden. Undervisningsoppleggene under *støtte* inneholder en beskrivelse som formidler at film har blitt brukt fordi det kan gjøre møtet med narrative tekster «enklere» for elevene, eller at filmen bidrar til større forståelse av verket. Et eksempel på en slik formulering finnes i undervisningsopplegg 57, der respondenten oppgir at bruk av film

«skaper refleksjon på en annen måte enn lesing alene (...). Spesielt for elever med liten leseutholdenhet.» (vedlegg 3).

4.4.8 Hovedfunn om arbeid med narrative filmer

Visning av film foregår i all hovedsak som en felles aktivitet i klasserommet. Utvalget har til sammen arbeidet med alle kompetansemålene i norsk ved bruk av film, men kompetansemål som handler om lesing av tekster, analyse og skriving utgjør kompetansemålene med høyest oppslutning i utvalget. Disse områdene gjenspeiles i aktivitetene lærerne har gjennomført i undervisningsoppleggene med film, der hovedområdene handler om filmens temaer, filmanalyse, sammenligning av bok og film, og filmen som utgangspunkt for skriftlig elevarbeid. Arbeid der filmens tematikk er fokusområdet forekommer hyppigst, etterfulgt av analytisk arbeid. Filmen brukes som utgangspunkt for både skjønnlitterær skriving og skriving av saktekster, som analyse. Filmatiske adaptasjoner forekommer i undervisningsopplegg der det skriftlige verket også er benyttet – ved flere tilfeller i utdragsform, mens filmen blir sett i sin helhet. Et utvalg lærere oppgir at filmen er valgt for elever med eksempelvis lite leseutholdenhet.

5 Diskusjon

I dette kapittelet vil jeg diskutere hovedfunnene presentert i kapittel 4 opp mot teori og tidligere forskning. Funnene danner til sammen et utgangspunkt for å diskutere om film brukes i norskundervisningen på ungdomstrinnet, hva slags filmer som benyttes i norskundervisningen, og hvordan narrative filmer arbeides med. Det første hovedfunnet i min studie er at film i stor grad brukes i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Det andre hovedfunnet er at narrative filmer hovedsakelig forekommer som helhetlige verk. Studiens tredje hovedfunn handler om filmene som brukes, der det finnes tendenser til skjult kanon, men også en stor andel samtidsfilmer. Det fjerde hovedfunnet handler om at bruken av narrative filmer har flere funksjoner i undervisningen. Det siste hovedfunnet er at noen av undervisningsoppleggene inneholder informasjon om bruken av film som *støtte*.

5.1 Filmen – en oversett tekst?

5.1.1 Film som tekst

Et av hovedfunnene i denne studien er at film i stor grad brukes i norskundervisningen. Hele 94 prosent av utvalget har benyttet seg av narrative filmer i undervisningen. I tidligere forskning gjort på hvilke tekster som leses i norskfaget, har ikke filmen vært inkludert som en av norskfagets tekster (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Aamotsbakken, 2002, 2003, 2011). Når mine funn viser at en så stor andel som 94 prosent har brukt film, er det sannsynlig at film har blitt brukt av lærerne/i undervisningen tidligere forskning har tatt utgangspunkt i, selv om det ikke kan konstateres med sikkerhet. Det er tydelig at skriftlige tekster lenge har vært hovedfokuset i studier som omhandler tekster i norskfaget, og at filmen dermed ikke er inkludert i mye av forskningen gjort på det aktuelle feltet. Ettersom norskfaget opererer med et utvidet tekstbegrep, mener jeg det er nødvendig å stille spørsmålstegn ved skillet som tilsynelatende går mellom skriftlige tekster og ikke-skriftlige tekster.

Filmen har vært nevnt eksplisitt i læreplanen for norskfaget helt siden 1974 (KUD, 1974), men er ikke nevnt eksplisitt i Fagfornyelsen 2020, som 28 av respondentene i denne studien underviste under i den aktuelle perioden. Likevel har film blitt brukt i norskundervisningen også av lærerne som tok utgangspunkt i LK20. En tydelig tendens i kompetansemålene som hadde blitt arbeidet med i tråd med film, både innenfor NOR1-05 og NOR1-06, er arbeid

med/lesing av *tekst*. Kompetansemålet som går ut på samtale om litteratur og film (se figur 5) er helt klart det flest lærere oppgir å ha arbeidet med når film har blitt benyttet i undervisningen, men oppslutningen er stor ved flere andre kompetansemål der filmen ikke nevnes eksplisitt. I tillegg er det verdt å trekke fram at film har blitt benyttet i arbeid med absolutt alle kompetansemålene i begge de aktuelle læreplanene. Det at filmbruk hos mitt utvalg til sammen dekker alle kompetansemålene i begge læreplanene kan tyde på at filmen er en tekst som eksisterer i mange områder av norskundervisningen. Når kompetansemålene om tekst likevel er de flest lærere oppgir å ha arbeidet med, kan vi se for oss at filmen i stor grad blir behandlet på samme måte som skriftlige tekster. Dersom det er tilfellet, er det verdt å stille spørsmålsteget ved hvorfor film ikke har vært inkludert i forskning gjort på tekster i norskfaget. Hvorfor er ikke filmen inkludert når læreplanen bruker et utvidet tekstbegrep, og filmen i all hovedsak behandles som en tekst i arbeidet med den?

5.1.2 Er tekstbegrepet tilstrekkelig operasjonalisert i læreplanen?

Det som står i læreplanen om det utvidede tekstbegrepet er skrevet under kjerneelementet *tekst i kontekst* og lyder: «Norskfaget bygger på et utvidet tekstbegrep. Det innebærer at elevene skal lese og oppleve tekster som kombinerer ulike uttrykksformer.»

(Kunnskapsdepartementet, 2020d). Det utvidede tekstbegrepet er ikke definert utover disse to setningene. I definisjonen av den grunnleggende ferdigheten *å kunne lese* er «sammensatte tekster som kan inneholde skrift, bilder, tegninger, tall og andre uttrykksformer» inkludert. I de andre tilfellene der møter med tekst antydes, nevnes enten *tekst*, *skjønnlitteratur* eller *sakprosa*. Selv om det er konstatert at et utvidet tekstbegrep benyttes i læreplanen, er det i liten grad beskrevet hva begrepet innebærer innad i læreplanen.

Utvalget i denne studien ble bedt om å oppgi hvorvidt de var enige eller uenige i to påstander som omhandler film som tekst – «film er tekst» og «film hører sammen med kompetansemål om tekst». Basert på det faktum at læreplanen benytter seg av et utvidet tekstbegrep, kunne man kanskje tenke seg at alle respondentene sa seg enige i disse to påstandene. Funnene mine viser at majoriteten er enig, da 85 prosent av lærerne er enige i at film hører sammen med kompetansemål om tekst, og 86 prosent er enige i at film er tekst. Det er likevel henholdsvis 15 og 14 prosent som enten er verken enige eller uenige, eller uenige i påstandene. Ettersom alle lærere skal undervise ut fra læreplanen, får disse resultatene meg til å stille spørsmål ved operasjonaliseringen av det utvidede tekstbegrepet i læreplanen. Hvorfor mener ikke alle

lærerne at filmen er en tekst som hører sammen med kompetansemålene om tekst, når tekstbegrepet brukes i utvidet forstand? Det kan henge sammen med hvor lite definert det utvidede tekstbegrepet er. Det blir opp til hver enkelt lærer å definere hvilke tekster begrepet inkluderer. Dette kan igjen føre til at ikke alle lærere betrakter filmen som en av norskfagets tekster. Er det behov for tydeligere operasjonalisering av tekstbegrepet i læreplanen for å sikre at alle lærere har samme syn på hva som kan betraktes som en tekst i norskfaget? Når læreplanen er så åpen som den er i dag, vil lærere ha muligheten til å trekke inn et stort utvalg varierte tekster. Det at læreplanen er så åpen kan dog føre til at man lettere holder seg til etablerte praksiser innenfor tekstutvalg. Vi ser for eksempel at skriftlige tekster i stor grad er med på å påvirke hvilke filmer som har blitt brukt av mitt utvalg, som jeg kommer tilbake til i delkapittel 5.3.

5.2 Bruk av hele, narrative tekster

En tydelig tendens i forskning på hvilke tekster som brukes i norskfaget, er bruken av hele, lengre tekster versus utdrag. Mye tidligere forskning viser at elevene i stor grad møter kortere tekster og utdrag i norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Penne, 2012; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Aamotsbakken, 2003, 2011).

Skjønnlitterære tekster er ofte representert i korte sjangre, som dikt, i lærebøkene og det leses mye utdrag fra romaner. Film har ikke vært inkludert i studiene på tekster i norskfaget, og er dermed ikke inkludert i oversiktene over lesing av henholdsvis hele verk og utdrag. Mine funn viser at korte filmer brukes hyppigere enn lengre filmer: Ressursvideo brukes oftere enn spillefilm, selv om omtrent like mange lærere benytter seg av de to filmtypene. Dette samsvarer med tidligere forskning, der kortere tekster er hyppigere benyttet i norskfaget.

Når det kommer til narrative filmer, som er sammenlignbare med skjønnlitterære tekster, viser mine funn derimot at de fleste lærerne benytter seg av hele, lengre filmer. Enkeltscener fra narrative filmer brukes, men er blant de minst brukte filmtypene hos utvalget. Dette funnet står i motsetning til tidligere forskning, da lengre, narrative verk, som romanen, typisk leses i form av utdrag (Penne, 2006, 2010, 2012; Skaug, 2018; Stordrange, 2019). Når narrative filmer hovedsakelig blir sett i sin helhet, betyr dette at elevene sannsynligvis møter flere hele, lengre tekster enn det som har blitt funnet i tidligere forskning der film ikke har vært inkludert som en tekst. I tillegg oppgir et utvalg lærere at de har sett en filmatisk adaptasjon i sin helhet, kombinert med lesing av utdrag fra det skriftlige verket. Dette funnet kan tyde på at lesing av

utdrag kombinert med film er en praksis som forekommer i norskfaget, og det kan dermed ha vært tilfellet ved utdragslesing i studier som er gjort tidligere. Dermed har elevene kanskje møtt en helhetlig tekst oftere enn forskningen har vist. Det er dog verdt å merke det Myhr (2016) vektlegger om adaptasjoner – at filmen og boka ikke er det samme verket. En kan derfor ikke si at elevene har «lest hele boka» om de har sett filmen.

Penne (2012) kritiserer den hyppige bruken av utdrag, da hun løfter frem den helhetlige, narrative strukturen som et svært viktig utgangspunkt for å kunne skape mening av narrative tekster, og hevder at det ikke finnes tilstrekkelig gode grunner for å forsvare bruken av utdrag i dagens skole (s. 172). Det hermeneutiske perspektivet på skjønnlitteratur bygger på at mening og tolkning ikke kan forekomme uten både helheten og enkeltdelene av noe (Bruner, 199g; Gilje & Grimen, 1993). I læreplanen synes meningsbærende møter med tekst der elevene skal tolke, eller reflektere over, teksten å være svært sentralt. Tekster skal blant annet brukes til å «utforske og reflektere over unges livssituasjon» (KD, 2020g) og «(...) oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» (KD, 2020d). Når en narrativ helhet må ligge til grunn for å skape mening, vil lærernes bruk av narrative filmer i sin helhet være et godt utgangspunkt for å kunne oppfylle det læreplanen krever av møter med tekster. Over halvparten (56 prosent) av lærerne i utvalget mitt oppgir at de synes det tar for mye tid å se spillefilm i undervisningen. Likevel oppgir 77 prosent av lærerne at det tar lengre tid å lese en hel roman enn å se en hel film. Som vi vet er elevene nødt til å møte lengre, hele tekster i norskfaget. Selv om mange lærere synes det tar for mye tid å se film, ser det i mine funn ut som den narrative filmen kan bringe, og bringer, flere hele verk inn i norskfaget, da den oppleves mindre tidkrevende enn romanen.

Blikstad-Balas og Roe undersøkte norsktimer på åttende trinn, og fant at lesing av lengre, narrative tekster i all hovedsak forekom som stillesing av egen bok (2020, s. 96-97). Funnene mine viser tydelig at den narrative filmen i all hovedsak blir sett i fellesskap i klasserommet. Dette funnet er i seg selv likevel ikke grunnlag nok til å si at lesing av film er en aktivitet som forekommer i fellesskap. Kontakt og interaksjon mellom lærer og elever er en av de viktigste faktorene til læring (Hattie, 2009), noe som betyr at *arbeidet med filmen* må forekomme i fellesskap, ikke bare selve filmopplevelsen. Mine funn viser at 13 prosent av utvalget har brukt film som en selvstendig undervisningsøkt. I disse tilfellene kan en argumentere for at det ikke er forskjell på om filmen har blitt sett individuelt eller i fellesskap. Et argument for bruk av film vil likevel være at alle elevene ser den samme filmen, i motsetning til funnene i

LISA-studien, der elevene ofte leste hver sin unike roman (Blikstad-Balas & Roe, 2020). At alle elevene har møtt samme verk vil være et godt utgangspunkt for å kunne arbeide med verket i fellesskap. I tillegg har 90 prosent av lærerne oppgitt at de har arbeidet med kompetansemålet «Samtale om litteratur og film» i tråd med film, noe som vitner om et muntlig fellesskap kring filmene som brukes.

5.3 Skjult kanon?

Dagens læreplaner i norsk er svært åpne når det kommer til hvilke tekster og forfattere som skal leses i skolen. Målet ved å lese tekster, og handlingene som skal utføres i arbeid med tekster, er mye tydeligere presisert enn hvilke tekster som skal brukes. Forskning har likevel vist at det er ulike faktorer som er med på å styre hvilke tekster som brukes i undervisningen, til tross for at tekstvalg i dagens læreplaner mer eller mindre er opp til den enkelte norsklærer. Tekstene som ble brukt på åttende trinn i LISA-studien var nesten utelukkende hentet fra lærebøker for norskfaget (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 93). Forskning fra tidligere år viser også at læreboka i stor grad påvirker hvilke tekster som benyttes i norskundervisningen (Skjelbred et al., 2005; Skaug, 2018; Stordrange, 2019). I undersøkelser av norskfagets lærebøker har det blitt funnet tydelige kanoniseringstendenser, og særlig tekster fra siste halvdel av 1800-tallet utmerker seg som høyt representert (Aamotsbakken, 2002, 2003, 2011). Tekster fra denne tidsperioden ble også brukt i klasserommene undersøkt av Gabrielsen og Blikstad-Balas (2020). Mine funn viser at læreboka i nokså liten grad er med på å påvirke valg av film. Åtte prosent av lærerne som hadde brukt film oppga at den var valgt på grunn av læreboka. Det betyr at filmen i større grad er en uavhengig tekst den enkelte norsklæreren velger inn i sin undervisning. 169 av filmene i mitt datamateriale er oppgitt av kun én respondent, noe som tilsier at det er brukt et bredt utvalg filmer.

Til tross for at få lærere har valgt filmer med utgangspunkt i læreboka, er de mest brukte filmene *Et dukkehjem* og *Victoria*, som begge er brukt av over en fjerdedel av lærerne. De to filmene er filmatiske adaptasjoner av verk skrevet av de svært kjente forfatterne Henrik Ibsen og Knut Hamsun, som var blant de foreslåtte forfatterne i Reform 97 (1997, s. 127). De to forfatterne har vært blant de mest representerte i tidligere studier om tekstutvalg i skolen (Skaug, 2018; Stordrange, 2019). Begge verkene er fra tidsperioden Aamotsbakken fant sterkt kanonisert i skolesammenheng (2003, 2011). Mitt funn kan tyde på at den skjulte, skjønnlitterære kanon også til en viss grad påvirker hvilke filmer som brukes i

undervisningen. Adaptasjoner er hyppig brukt i hos mitt utvalg, og det er sannsynlig at valg av skriftlige tekster dermed styrer valg av filmer, særlig ettersom flere lærere oppgir å ha valgt film fordi den er en adaptasjon av en roman som ble lest.

5.3.1 Flere tekster fra elevenes samtid

Selv om de to mest brukte filmene samsvarer med tidligere funn om tekstutvalg i norskfaget, der en skjult kanon synes styrende for hvilke tekster som velges ut, er filmer fra elevenes samtid representert i mye større grad enn «klassikere». Resten av de ti mest brukte filmene er «samtidfilmer», og i materialet totalt er det antall samtidfilmer, men bare tall «klassikere». Dette står i motsetning til tidligere forskning som har funnet at verk fra siste halvdel av 1800-tallet (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020; Skaug, 2018; Stordrange, 2019; Aamotsbakken, 2002, 2003, 2011) og tekster i perioden rundt andre verdenskrig (Gabrielsen & Blikstad-Balas, 2020). Gabrielsen og Blikstad-Balas som fant at den nyere litteraturen brukt i norskundervisningen hovedsakelig var korte, populærkulturelle tekster, som for eksempel sangtekster (2020). Mine funn viser dog at det benyttes en stor andel lengre verk utgitt i elevenes samtid, da det er oppgitt til sammen 90 unike narrative filmer eller serier utgitt mellom 2004 og nå. Flere av filmene fra elevenes samtid som er høyt representert (for eksempel *SKAM*, *Lovleg* og *Rådebank*) er NRK-produksjoner. Filmer som ligger på NRK er gratis og tilgjengelig å bruke i undervisning, noe som kan ha noe å gjøre med at disse filmene er så hyppig representert. De tre eksemplene er serier som fremstiller ungdomsliv både i Oslo, på Vestlandet og i et rånemiljø i Vestfold og Telemark. Seriene dekker altså et nokså bredt spekter av ungdomsliv, som elevene i variert grad vil kjenne seg igjen i, og ikke kjenne seg igjen i. Det at de tre mest brukte samtidsverkene er serier fra NRK åpner for et spørsmål om hvorvidt tilgjengelighet har noe å si når det kommer til valg av tekster. Vi vet at tekster i stor grad velges fra lærebøker, som er lett tilgjengelige for lærere, og når de mest brukte filmene er gratis tilgjengelig på internett kan man tenke seg at tilgang kan være en faktor som er med på å styre hvilke tekster som velges ut til undervisningen, også når det gjelder filmer.

5.4 Den narrative filmens funksjon

Læreplanen legger i stor grad opp til at narrative tekster skal leses for å reflektere, oppleve og få innsikt i livssituasjoner (KD, 2020a). Skjønnlitteraturen egner seg til å utvikle empati og et demokratisk samfunnsansvar hos leseren (Andersen, 2011, s. 22) gjennom å møte fremstillinger av mennesker, liv og problemer like og ulike ens egne. Formålet med lesing av

skjønnlitterære tekster i læreplanen handler i stor grad om opplevelsen av et narrativ, heller enn selve lesehandlingen av teksten. Skarðhamar (2005) omtaler filmen som en tekst man kan tenke med (s. 153), på samme måte som med den skriftlige skjønnlitteraturen. En av de viktigste egenskapene skjønnlitteraturen har er den empatiskapende leseren kan opparbeide gjennom å leve seg inn i narrative tekster (Bruner, 1986; Busselle & Bilandzic, 2009; Nussbaum, 2016). Forskning gjort på bruk av filmer i undervisning løfter frem den samme kvaliteten hos narrative filmer (Blasco et al., 2015; Engelstad & Tønnessen, 2011; Myhr, 2019). Et viktig poeng er dog at det ikke er nok i seg selv å oppleve en narrativ tekst – den må også åpnes og bearbeides (Nussbaum, 2016; Skaftun & Michelsen, 2017).

5.4.1 Narrativet – mål eller middel?

Det er tydelig at den narrative filmen har egenskapene som må ligge til grunn for å kunne oppnå det læreplanen har som mål for lesing av tekster. Vi vet likevel at arbeidet som gjøres i møtet med en tekst har mye å si for læringsutbyttet. Møter med tekst beskrives i læreplanen på en måte som tydeliggjør selve teksten, og møtet mellom leser og tekst. Det er altså refleksjonen og opplevelsen som oppstår i møtet med teksten som er fokuset ved lesing av tekster, og det videre arbeidet som blir gjort med tankene og følelsene som har oppstått under møtet. I denne forstand betrakter jeg teksten og det den innebærer som målet. Den estetiske lesemåten med leserens opplevelse som utgangspunkt er sentral i lesing av skjønnlitteratur (Rosenblatt, 1995). Penne (2012) trekker frem undervisningen der en litterær tekst er et middel for å for eksempel få innblikk i en historisk periode som den eneste konteksten der bruken av utdrag er berettiget. Narrative tekster kan dermed også være et middel for å lære om noe annet enn selve teksten. Mine funn viser at lærerne bruker den narrative filmen både som mål og middel. Forskning på skjønnlitteratur i skolen viser at skjønnlitteratur blir arbeidet med på særlig tre forskjellige måter: Analytisk arbeid (Blikstad-Balas & Roe, 2020), utgangspunkt for elevenes skriving (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skjelbred, 2012; Tengberg, 2019) og erfaringsbaserte møter, med elevenes følelser og meninger i fokus (Kjelen, 2015).

Funn i denne studien viser at de nevnte arbeidsmåtene også forekommer i arbeid med film. Jeg har funnet at det forekommer helhetlig analysearbeid med filmene, men også arbeid som i større grad går ut på å kjenne igjen enkelte virkemidler. Når et lengre, narrativt verk kun benyttes til å finne og identifisere enkelte virkemidler forekommer det Rosenblatt omtaler som efferent lesing (1995). Rosenblatt advarer mot bruken av en efferent lesemåte i møtet

med narrative tekster, da dette kan lede elevene vekk fra selve teksten (1985, s. 42). Teksten kan i disse tilfeller heller bare fungere som et eksempel på bruk av virkemidler eller lignende, noe som fører til at den narrative tekstens potensiale ikke nødvendigvis blir utnyttet. Samtidig vet vi at opplevelsen av verket heller ikke er tilstrekkelig uten et arbeid som «åpner» teksten. Selv om erfaringsbaserte møter med tekst ofte kan gjøre teksten tilgjengelig for elevene, er det behov for verktøy til å snakke om teksten med (Blikstad-Balas & Roe, 2020, s. 104, Nussbaum, 2016; Penne, 2006). En analytisk inngang vil derfor være nødvendig, men delene (eksempelvis virkemidlene) må sees i lys av helheten, og omvendt, for å skape mening (Nielsen et al., 2014, s. 183).

Mange av undervisningsoppleggene som inneholder *analytisk arbeid*, inneholder også *tematisk arbeid*. De tematiske undervisningsoppleggene ser i større grad ut til å kombinere en leseopplevelse der leserens møte er i fokus, med arbeid som dykker dypere ned i teksten og trekker linjer til større, overordnede temaer. *Tematisk arbeid* er den største kategorien i undervisningsoppleggene som er sendt inn gjennom spørreskjemaet mitt. Selv om undervisningsoppleggene inneholder begrenset informasjon om undervisningen som har forekommet, ser det ut til at dette arbeidet ofte er utforskende, der verkets tematikk åpnes opp og diskuteres i fellesskap. Det er dog verdt å nevne at filmen også her blir brukt som et middel i noen av undervisningsoppleggene – eksempelvis som innblikk i historiske perioder. Denne bruken av tekster kan være nyttig (Penne, 2012), men knyttes til andre deler av norskfaget enn tilfellene der selve teksten som leses er fokuset. For å oppnå det læreplanen ønsker av møter med tekster er det viktig at de analytiske redskapene benyttes for å åpne teksten, heller enn at teksten brukes som et middel for å øve på analyse.

Narrative filmer har også blitt brukt som utgangspunkt for elevenes skriving i denne studien, hvilket samsvarer med tidligere forskning. Flere lærere har arbeidet med kompetansemål om å skrive tekster i arbeid med film. I undervisningsoppleggene jeg har samlet inn er det også mange tilfeller der filmen har fungert som utgangspunkt for eget skrivearbeid – enten som modelltekst, eller som igangsetter der elevene for eksempel skal skrive egne skjønnlitterære tekster basert på filmen. Når empatiskapende kvaliteter ved flere tilfeller løftes frem som noe av det mest sentrale ved narrative filmer (Blasco et al., 2015; Marcus & Stoddard, 2007; Petkari, 2017; Shapiro, 2004; Ulvik, 2013), mener jeg det er verdt å stille et spørsmålstegn ved den hyppige bruken av film som middel. Når læreplanen vektlegger opplevelsen av

tekster i den graden den gjør, vil møter med tekst der filmen fungerer som et eksempel på virkemidler eller sjanger, overse potensialet møtet med en tekst kan ha.

5.4.2 Tilgang til narrative tekster for svakere lesere

Asplund og Prieto (2017) intervjuet i sin studie tre arbeiderklasssemenn om deres lesevaner, og fant at ingen av mennene opplevde seg selv som lesere. Mennene la frem selve lesehandlingen av tekstene de møtte på skolen som et hinder i det å oppleve teksten, og knyttet lesing på skolen til negative opplevelser (Asplund & Prieto, 2017). Til tross for dette synet på seg selv hadde alle de tre mennene jevnlig opplevelser med narrative tekster gjennom lydbøker og filmer (Asplund & Prieto, 2017). Asplund og Prieto (2017) løfter denne studien frem som et eksempel på nødvendigheten av det utvidede tekstbegrepet i skolen. Et funn i mitt materiale som kan knyttes til Asplund og Prietos studie er bruken av film som «støtte». Flere lærere oppga at narrative filmer ble brukt nettopp for å møte den typen elev som mennene i Asplund og Prietos studie var da de gikk på skolen, som i undervisningsopplegg 57 der respondenten skriver at filmen egner seg til å «skape refleksjon på en annen måte enn lesing alene. Spesielt for elever med liten leseutholdenhet.» (vedlegg 3).

Tidligere forskning viser at særlig gutter leser lite og generelt er svakere lesere enn jenter (Clark & Burke, 2012; Hammet & Sanford, 2008; Mullis et al., 2012; OECD, 2009, 2013; Roe, 2013). Gutter skårer spesielt lavt på lesing av lengre, skjønnlitterære tekster (Roe, 2013, s. 27). Når gutter møter tekster med innhold som fanger og relaterer til dem skårer de bedre på leseprøver (Roe, 2013, s. 27), og gutter i ungdomsskolealder har behov for å relatere til hovedpersonen i tekster (Appleyard, 1991). Selv om gutter skårer bedre i møter med tekster som de i større grad kan relatere til, er det viktig å stille spørsmål ved utbyttet de får av tekstene. Dersom lesehandlingen er fokuset, kan det være gunstig å benytte tekster med innhold elevene i større grad er villige til å lese, og mestrer. Et viktig poeng ved lesing av skjønnlitteratur er dog utviklingen av det Nussbaum kaller *den narrative forestillingsevnen* (2016). En forutsetning for å utvikle denne ferdigheten er at tekstene man møter er tilstrekkelig utfordrende – gjerne med virkeligheter ulike våre egne (Nussbaum, 2016, s. 34). Om dette er en forutsetning vil det være nødvendig å tilrettelegge for svakere lesere, eller elever med liten leselyst, gjennom annet enn å velge tekster elevene enkelt kan relatere til.

I mine funn ser vi at mange lærere allerede bruker film i undervisningen, og at flere trekker frem den positive innvirkningen filmen som narrativ tekst kan ha for de svakere leserne. Når det likevel ikke er enighet om hvorvidt film er tekst, vil jeg påstå at det kan være behov for en tydeligere operasjonalisering av tekstbegrepet i læreplanen. Det finnes mange elever som har vansker med å lese lengre, narrative tekster, som romaner. Det betyr at det er behov for alternative innganger til denne typen tekster. Dersom enkelte lærere ikke anser den narrative filmen som en tekst som kan anvendes i norskfaget, kan man gå glipp av et middel som kan føre til positive og mer overkommelige møter med tekst hos elever som er svakere lesere.

Det er likevel viktig å løfte frem at jeg på ingen måte hevder at filmen i alle tilfeller kan erstatte typografiske tekster, da en viktig del av leseopplæringen går ut på avkoding av skrift, og lesing av en rekke ulike tekster (Kunnskapsdepartementet, 2020f). Når det kommer til narrative tekster i form av skjønnlitteratur er det dog ikke selve lesehandlingen som er mest sentral, men heller opplevelsen av teksten. Som vist i forrige delkapittel har narrative tekster mange av de samme kvalitetene både i skriftlig og filmatisk form. Dersom det er selve lesehandlingen som hindrer svakere lesere i å møte lengre, komplekse narrativer, er bruken av film et godt eksempel på hvordan det utvidede tekstbegrepet kan tillate skolen å romme tekster som er tilgjengelige for flere elevgrupper. Gjennom bruk av andre type tekster enn den typografiske vil kanskje elever som vegrer seg for å lese lengre tekster, som eksempelvis romaner, få muligheten til å oppleve komplekse verk i en form de i større grad mestrer, uten at det går utover kompleksiteten i selve verket. I tillegg viser tidligere forskning at spillefilmer som er adaptasjoner av romaner kan føre til et ønske om å lese det skriftlige verket i etterkant (Brown, 2005), og dermed skape leselyst for elever som ikke nødvendigvis er villige til å lese romaner i utgangspunktet.

6 Avslutning

Hvilke filmer som brukes i norskundervisningen, og hvordan film arbeides med i norskfaget er et lite utforsket felt. Det gjelder bruken av narrative filmer i førstespråksundervisning generelt, også internasjonalt. Hvilke tekster elevene skal møte i norskfaget er et spørsmål som engasjerer mange – norsklærere som samfunnsborgere øvrig. Ettersom læreplanen benytter seg av et utvidet tekstbegrep gjelder dette spørsmålet også hvilke filmer som eksisterer i klasserommet. Målet med denne studien har vært å bidra til forskningsfeltet med kunnskap om filmen som en av norskfagets tekster, og hvordan filmen brukes i dagens norskfag.

6.1 Hovedfunn og konklusjon

Mine hovedfunn besvarer til sammen problemstillingen *hvilke filmer benytter et utvalg lærere seg av i norskundervisningen på ungdomstrinnet, og hvordan arbeides filmene med?*. Når det kommer til hvilke filmer lærerne benytter i norskundervisningen har jeg funnet at narrative filmtyper benyttes av svært mange av lærerne. Kortere filmtyper brukes hyppigere, men når det kommer til bruk av narrative filmtyper brukes det hovedsakelig hele spillefilmer. Utvalget har til sammen brukt 253 unike filmer i norskundervisningen, der 169 av filmene bare er oppgitt av én respondent. De to mest brukte filmene er filmatiske adaptasjoner av store, litterære klassikere som har vært en del av norskfagets utvalgte- og skjulte kanon i lang tid. Tendenser fra den litterære kanon er dermed også til stede i hvilke filmer som velges. Dette kan henge sammen med den hyppige bruken av adaptasjoner, der bok og film gjerne brukes i sammenheng. Foruten de to mest brukte verkene, viser mitt materiale et mye større utvalg tekster fra elevenes samtid enn det som har blitt funnet i studier på skriftlige tekster i norskfaget. 36 prosent (90) av filmene er utgitt i elevenes samtid.

Om hvordan de narrative filmene arbeides med, har jeg funnet at filmene har funksjon som både mål og middel i undervisningen. Den narrative filmen betraktes som en tekst av svært mange av lærerne i utvalget, og det forekommer arbeid der filmen i seg selv er målet med undervisningen. Som tidligere forskning på arbeid med skjønnlitteratur har vist, brukes filmen også som utgangspunkt for efferent lesing der å finne frem til enkelte virkemidler og sjangertrekk er sentralt, samt som utgangspunkt for eget skrivearbeid. I tillegg har blir filmen brukt som en inngang til narrative tekster for elever som strever med å lese lengre, narrative tekster.

For å oppsummere kan min problemstilling, *hvilke filmer benytter et utvalg lærere på ungdomstrinnet seg av i norskundervisningen, og hvordan arbeides filmene med*, besvares slik: Filmen er en tekst som i stor grad brukes i norskundervisningen. Lærerne bruker et bredt utvalg narrative filmer. Enkelte adaptasjoner brukes av så mange lærere at det kan være snakk om en skjult kanon. Samtidstekster er dog representert ved flere verk enn de typiske, kanoniserte verkene tidligere forskning har løftet frem. Hele, narrative filmer brukes i stor grad. Arbeidet med filmene viser filmens rolle som både mål og middel i undervisningen, på samme måte som tidligere forskning har vist at arbeid med skjønnlitterære tekster forekommer. Enkelte lærere oppgir at filmen kan treffe lesere som vanligvis strever med å lese lengre tekster. Sett i sammenheng med tidligere forskning og teori viser min undersøkelse at filmen har mange av de samme egenskapene som den skriftlige skjønnlitteraturen, og at filmen kan være en tekst elever med eksempelvis mindre leseutholdenhet i større grad kan få tilgang til tilstrekkelig krevende narrativer gjennom.

6.2 Didaktiske implikasjoner

Med bakgrunn i studiens hovedfunn vil jeg peke på noen didaktiske implikasjoner. Den første didaktiske implikasjonen er at man bør utnytte den narrative filmens potensiale gjennom å arbeide med å åpne og utforske både delene og helheten av filmen som har blitt sett. Denne studien viser at narrative filmer i stor grad brukes i sin helhet, og at filmene blir sett i fellesskap. Som vist er opplevelsen av en helhet viktig for å kunne leve seg inn, skape mening av, og reflektere over, tekster (Gilje & Grimen, 1993; Iser, 1989; Nielsen et al., 2014; Nussbaum, 2016; Penne, 2012; Rosenblatt, 1985, 1995). Basert på det læreplanen sier om møter med tekster (se delkapittel 2.1) vil helhetlige tekster være en nødvendighet for å kunne utføre det læreplanen legger opp til. Vi vet dog at det ikke er nok å kun oppleve en tekst i sin helhet, men at den må åpnes og utforskes (Blasco et al., 2015; Nussbaum, 2016; Skaftun & Michelsen, 2017). Selv om majoriteten har benyttet seg av hele filmer, forekommer det undervisning der filmen brukes som «kos», «fyll» eller «selvstendig undervisningsøkt», hvilket indikerer at det forekommer undervisning med film der filmen ikke arbeides med utover visningen av den. I tillegg har mine funn vist at det forekommer bruk av film der kun deler av filmen arbeides med, for eksempel tilfellene der enkelte virkemidler skal identifiseres i filmen, uten at virkemidlene blir sett i lys av det helhetlige narrative. Noe av det viktigste narrative tekster kan tilby leseren er møtet med virkeligheter, karakterer og problemer ulike

ens egne, som kan bidra til å utvikle empati hos leseren (Andersen, 2011; Blasco et al., 2015; Bruner, 1986; Busselle & Bilandzic, 2009; Engelstad & Tønnessen, 2011; Grodal, 1994; Nussbaum, 2016; Petkari, 2017). Forutsetningen er som vist møter med helhetlige tekster som åpnes og utforskes. Selv om filmen i all hovedsak blir sett i sin helhet, må den også behandles som en helhet i arbeidet som utføres knyttet til filmen. For at en helhetlig opplevelse skal forekomme er det viktig at verket behandles som en helhet i undervisningen.

De fleste lærerne i studiens utvalg betrakter film som tekst, men det er ikke fullstendig enighet om det. Med bakgrunn i det vi vet om gutters resultater innenfor estetisk lesing av skjønnlitteratur, samt mine funn om bruken av film som en inngang til narrative tekster for svakere lesere, vil min andre didaktiske implikasjon handle om inkluderingen av film som tekst i norskfaget. Dersom vi ser til funnene gjort i Asplund og Prieto (2017), er det synlig at andre tekster enn den skriftlige kan være mer tilgjengelig for flere elevgrupper, deriblant filmen. Norskfagets utvidede tekstbegrep må operasjonaliseres slik at norsklærere er bevisste mulighetene de har når det kommer til tekstutvalg. Tidligere forskning viser at lærere i stor grad henter tekstene de benyttes i norskundervisningen fra læreboka (Blikstad-Balas & Roe, 2020; Skaug, 2018; Skjelbred et al., 2005; Stordrange, 2019). Basert på den hyppige bruken av tekster fra lærebøker, kan denne implikasjonen også handle om inkluderingen av forslag til filmer og andre ikke-skriftlige tekster i lærebøker. Jeg har ikke undersøkt hvorvidt slike forslag allerede eksisterer i lærebøker, men få lærere oppgir at de har valgt film fordi den var inkludert i læreboka. Når lærebøker er så styrende for tekstutvalg som de er i dag, og har vært de siste årene, vil det være viktig at de representerer alle tekstene det utvidede tekstbegrepet inkluderer.

Når det kommer til hvilke filmer som brukes ønsker jeg til slutt å trekke frem den hyppige bruken av adaptasjoner, særlig der bok og film forekommer i samme undervisningsopplegg. Selv om dette kan være en inngang til den narrative teksten for de svakere leserne, er det viktig å poengtere at det skriftlige verket og den filmatiske adaptasjonen *ikke* er den samme teksten (Myhr, 2019). Flere lærere har brukt utdrag fra den skriftlige teksten og i tillegg vist filmen i sin helhet. Denne bruken av film kan vitne om filmen som en «erstatning» til helhetlig lesing av boka. Det er forståelig at dette forekommer, da vi vet at det er noen verk som oppleves som så viktige at man «må» ha lest dem (Penne, 2012). Når ungdomstrinnets læreplan er så åpen for tekstvalg som den er, vil jeg hevde at det ikke finnes tilstrekkelig grunnlag for denne bruken av film, når filmen og boka ikke kan betraktes som samme tekst.

Jeg stiller derfor spørsmålstegn ved den hyppige bruken av adaptasjoner. Det finnes et stort utvalg originale filmer på nordiske språk, og disse tekstene finnes kun i form av film. Bruk av flere originale filmer vil bidra til et større tekstmangfold i norskundervisningen, heller enn at filmutvalget begrenses til adaptasjoner av skriftlige verk.

6.3 Forslag til videre forskning

Dersom denne studien skal følges opp av videre forskning, ville det for det første vært interessant å gjennomføre en liknende studie på et større og mer representativt utvalg. Ved å gjøre et sannsynlighetsutvalg vil statistiske generaliseringer i være mulig i større grad enn gjennom denne studien. I tillegg ville det vært mulig å gjennomføre en liknende studie med et mer spesifisert spørreskjema. Da jeg utformet spørreskjemaet til denne undersøkelsen gikk jeg nokså bredt ut, på grunn av manglende teoretisk grunnlag og tidligere forskning å se til.

Dersom den teoretiske avgrensingen jeg nå har gjort lå til grunn da spørreskjemaet ble opprettet, kunne jeg ha stilt tydeligere og mer avgrensede spørsmål i spørreskjemaet, knyttet til de aktuelle teoretiske begrepene. Nå som jeg gjennom denne studien har plassert den narrative filmen innenfor en norskfaglig kontekst, håper jeg at noen ønsker å studere filmens rolle i norskfaget mer i dybden i videre forskning.

Man kunne også supplert den metodiske innfallsvinkelen med intervju av respondentene for å oppdrive mer informasjon om deres refleksjoner rundt filmene som har blitt brukt, og måten de har blitt brukt på. Dersom man i tillegg observerte undervisning med bruk av film ville man oppnådd et mer detaljert og helhetlig bilde av den narrative filmen i undervisningen. Det ville også vært aktuelt å gjennomføre en lignende studie på andre og flere trinn, eksempelvis på videregående skole, som heller ikke må forholde seg til bestemte tekster i norskfaget. I tillegg ville det vært interessant å oppdrive mer informasjon om de narrative filmene som benyttes, eksempelvis gjennom en kvalitativ innholdsanalyse.

Denne undersøkelsen har kun tatt for seg hva norsklærerne oppgir å ha gjennomført i sin undervisning. Et av hovedpoengene jeg ønsker å løfte frem gjennom denne studien er potensialet film kan ha for de svakere leserne. Det ville dersom vært interessant å se nærmere på bruk av film, særlig med vekt på svakere lesere, i praksis. Både intervjuer med elever om deres forhold til eksempelvis skriftlige tekster og film, og en intervensjonsstudie med bruk av film som en narrativ tekst i undervisningen hadde vært interessant å gjennomføre. Ettersom

narrative filmer i undervisningen i liten grad har blitt forsket på tidligere, er det behov for oppdatert kunnskap om svært mange aspekter ved bruk av film – både innenfor kartlegging av den faktiske bruken av film i norskundervisningen, men også om hva filmen kan brukes til og bidra med i norskfaget.

Litteraturliste

- Andersen, P. T. (2011). *Norsk litteraturhistorie*. Universitetsforlaget.
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge University Press.
- Asplund, S. B. & Prieto, P. P. (2017). Young working-class men do not read: or do they? Challenging the dominant discourse of reading. *Gender and Education*, 30(8), 1048-1064. <https://doi.org/10.1080/09540253.2017.1303825>.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Blasco, P. G., Moreto, G., Blasco, M. G., Levites, M. R. & Janaudis, M. (2015) Education through movies: improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning Through the Arts*, 11(1), 703-714.
- Blikstad-Balas, M. & Roe, A. (2020) *Hva foregår i norsktimene?* Universitetsforlaget.
- Brown, J. E. (2005). Film in the Classroom: The Non-Print Connection. *The ALAN Review*, 32(2), 67-72.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Busselle, R. & Bilandzic, H. (2009). Measuring Narrative Engagement. *Media Psychology*. 12 (4), 321-347. <https://doi.org/10.1080/15213260903287259>.
- Clark, C. & Burke, D. (2012). *Boys' Reading Commission. A Review of Existing Research to Underpin the Commission*. National Literacy Trust.
- Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. (7. utg.). Routledge.
- Corporation for Public Broadcasting. (1997) *Study of school Uses of Television and Video*. Corporation for Public Broadcasting.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (4. utg.). Sage.
- Darbyshire, D. & Baker, P. (2012). A systematic review and thematic analysis of cinema in medical education. *Med Humanit*, 38(1), 28-33.
- Engelstad, A. & Tønnessen, E. S. (2011) *Film: en innføring*. Cappelen Damm akademisk.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne og fullføre*. Universitetsforlaget.
- Firebaugh, G. (2008). *Seven rules for social research*. Princeton University Press.
- Fjørtoft, H. (2014) *Norskdidaktikk*. Fagbokforlaget.

- Fodstad, L. A. (2017). Hva jeg snakker om når jeg snakker om norskfaget. *Norsklæreren. Tidsskrift for språk og litteratur* 41 (1), 17-24.
- Fowler, A. (1979). Genre and the Literary Canon. *New Literary History*, vol.11 (1), 97-119.
- Fowler, F. J. (2009) *Survey research methods* (4. utg.). Sage.
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning. I: C. Dalland & E. I. Andersson-Bakken (red.) *Metoder i klasseromsforskning. Forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Frønes, T. S. & Roe, A. (2020). Hva skjer i norsktimene? Elevers oppfatning av norskundervisningen på skolen. I T. S. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 196-218). Universitetsforlaget.
- Gabrielsen, I. & Blikstad-Balas, M. (2020) Hvilken litteratur møter elevene i norskfaget? En analyse av hvilke skjønnlitterære verk som inngår i 178 norsktimer på åttende trinn. *Edda*, 107, 85-99. <https://doi.org/10.18261/issn.1500-1989-2020-02-02>.
- Gabrielsen, L. B. & Martinussen, R. (2005, 25. januar). Ibsen ut av skolen. *NRK*. <https://www.nrk.no/kultur/ibsen-ut-av-skolen-1.539197>.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Grodal, T. K. (1994). *Cognition, Emotion and Visual Fiction: Theory and Typology of Affective Patterns and Genres in Film and Television*. University of Copenhagen.
- Grube, C. (2014). Warum werden Autoren vergessen? Mechanismen literarischer Kanonisierung am Beispiel von Paul Heyse und Wilhelm Raabe. Transcript Verlag.
- Grønmo (2016) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Guillory, J. (1995). Canon. I F. Lentricchia & T. McLaughlin (Red.), *Critical Terms for Literary Study* (2. utg.) (s. 233-249). The University of Chicago Press.
- Hammet, R. F. & Sanford, K. (2008). *Boys, Girls & the Myths of Literacies & Learning*. Canadian Scholars' Press.
- Hamre, P. (2014). *Norskfaget og skjønnlitteraturen. Ein studie av norskfaglege normtekstar 1739-2013* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen. <https://bora.uib.no/bora-xmllui/bitstream/handle/1956/8667/dr-thesis-2014-P%C3%A51-Hamre.pdf?sequence=2&isAllowed=y>.
- Haraldsen, G. (1999). *Spørreskjemametodikk etter kokebokmetoden*. Gyldendal.
- Hattie, J. A. C. (2009) *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.

- Heum, T. (2015). Film som faglig-pedagogisk ressurs i historie. *Bedre skole*, 2, 54-58.
- Holm, K. (2013). *Film som læringsverktøy i Religion og Etikk: Kan film i undervisningen være et læringsverktøy spesielt egnet for dagens elever i norsk skole?* Masteroppgave. Det teologiske menighetsfakultetet.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005) Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288.
https://www.nrk.no/ytring/ungdom-trenger-dannelse_-1.14177202.
- Hultkrantz, C. (2014). *Playtime! En studie av læreres syn på film som pedagogisk hjelpemiddel i historiematerialet på gymnasiet*. Licentiatavhandling. Umeå universitet.
- Iser, W. (1989). *Prospecting: From Reader Response to Literary Anthropology*. The John Hopkins University Press.
- Johnson, R. B. & Christensen, L. (2014). *Educational Research: Quantitative, Qualitative and Mixed Approaches* (5. utg.). Sage.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1974). *Mønsterplan for grunnskolen*. Aschehoug.
- Kirke- og undervisningsdepartementet (1987). *Mønsterplan for grunnskolen: M87*. Aschehoug.
- Kirke-, undervisnings- og forskningsdepartementet. (1997). *Læreplanverket for den tiårige grunnskolen*. Nasjonalt læremiddelsenter.
- Kjelen, H. (2015). Litterær kompetanse - portrett av tre lesarar. *Acta Didactica Norge*, 9(1), Art. 12, 19 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1390>.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. Bidrag til en dannelseseoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167- 204). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2006a). Læreplan i norsk (NOR1-05).
<https://www.udir.no/kl06/nor1-05>.
- Kunnskapsdepartementet. (2006b). Formål. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Formaal>
- Kunnskapsdepartementet. (2006c). Grunnleggende ferdigheter.
https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Grunnleggende_ferdigheter
- Kunnskapsdepartementet. (2006d). Kompetansemål etter 10. årstrinn.
<https://www.udir.no/kl06/NOR1-05/Hele/Kompetansemaal/kompetansemal-etter-10-arstrinn>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020a). Læreplan i norsk (NOR1-06).
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06?lang=nob>.

- Kunnskapsdepartementet. (2020b) Fagets relevans og sentrale verdier.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/fagets-relevans-og-verdier?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020c). Kjerneelementer. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020d). Tverrfaglige temaer. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/tverrfaglige-temaer?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020e). Grunnleggende ferdigheter.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/om-faget/grunnleggende-ferdigheter?lang=nob>.
- Kunnskapsdepartementet. (2020f). Kompetansemål og vurdering.
<https://www.udir.no/lk20/nor01-06/kompetansemaal-og-vurdering/kv111?lang=nob>.
- Larsen, A. K. (2017). *en enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.) Fagbokforlaget.
- Marcus, A. & Stoddard, J. (2007). Tinsen town as teacher: Hollywood film in the high school history classroom. *The History Teacher*, 40(3), 303-330.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myhr, A. B. (2019). *Boka eller filmen? En studie av det empatiskapende potensialet i Jonas Hassen Khemiris Jag ringer mina bröder og Ett öga rött og adaptasjoner av disse*.
<https://www.norskundervisning.no/nyheter-og-artikler/annika-bstein-myhr-boka-eller-filmen>.
- Nielsen, I., Gourvenec, A. F. & Skaftun, A. (2014). Lesing i norsk. I A. Skaftun, J. Solheim & P. H. Uppstad (Red.) *Leseboka. Leseopplæring i alle fag på ungdomstrinnet*. (s. 181-200). Cappelen Damm Akademisk.
- Nordstoga, S., Claudi, M. B., Opset, B. B. & Norendal, A. (2018, 31. august). Ungdom trenger dannelse! *NRK*. https://www.nrk.no/ytring/ungdom-trenger-dannelse_-1.14177202.
- Nussbaum, M. C. (2016). *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Pax.
- OECD. (2009). PISA 2009 Assessment Framework: Key Competencies in Reading, Mathematics and Science. OECD.
- OECD. (2013). PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Vol. I). OECD.
- Olin-Scheller, C. (2006). *Mellan Dante och Big Brother. En studie om gymnasieelevers textvärldar*. (Doktorgradsavhandling). Karlstad Universitet. <https://www.diva->

- portal.org/smash/get/diva2:6137/FULLTEXT01.pdf&sa=U&ei=RutQU7nPNISayASG7YLQDw&ved=0CC4QFjAD&usg=AFQjCNH50-WnwjQcZHd-A4urWGfG_c_I3g.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>.
- Ottesen, S. H. & Tysvær, A. (2017). Skjønnlitteratur for kosen. Skjønnlitterære tekstpraksiser på mellomtrinnet, slik lærere forteller om dem. *Norsklæreren* (4), 53-67. <https://static1.squarespace.com/static/5d00b418d9cad80001fc3882/t/5d68dd78521bde00013cb88a/1567153531914/NL+4-17+OttesenTysv%C3%A6r.pdf>
- Pandey, S. (2012). Using Popular Movies in Teaching Cross-Cultural Management. *European Journal of Training & Development*, 36 (2), 320-350.
- Patton, M. (2002) *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3. utg.). Sage.
- Pedersen, F. H. (2019, 19. juli). Litteratur. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/litteratur>.
- Penne, S. (2006). *Profesjonsfaget norsk i en endringstid: Norsk på ungdomstrinnet. Å konstruere mening, selvforståelse og identitet gjennom språk og tekster. Fagets rolle i et identitetsperspektiv, i et likhet- og et ulikhetsperspektiv*. (Doktorgradsavhandling) Universitetet i Oslo. [https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne\[1\].pdf](https://www.uv.uio.no/ils/forskning/publikasjoner/rapporter-og-avhandlingen/Penne[1].pdf).
- Penne, S. (2010). *Litteratur og film i klasserommet: didaktikk for ungdomstrinn og videregående skole*. Universitetsforlaget.
- Penne, S. (2012). Når delen erstatter helheten: litterære utdrag og norskfagets lærebøker. I R. Solheim, D. K. Sjøhelle. & S. Matre (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese og skrivepraksiser* (s. 163-174). Universitetsforlaget.
- Penne, S. & Skarstein, D. (2015). The L1 subject in a world of increasing individualism. Democratic paradoxes in Norwegian L1 classrooms. *L1 Educational Studies in Language and Literature*, (s. 1-18).
- Petkari, E. (2017). Building Beautiful Minds: Teaching Through Movies to Tackle Stigma in Psychoogy Students in the UAE. *Academic Psychiatry*, 41(6), 724-732. <https://doi.org/10.1007/s40596-017-0723-3>.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick. Innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Høyskoleforlaget.
- Roe, A. (2013). Norske gutters leseresultater på nasjonale og internasjonale leseprøver, i K. Kverndokken (Red.), *Gutter og lesing*. (s. 13-33). Fagbokforlaget.

- Rosenblatt, L. M. (1985). The Transactional Theory of the Literary Work: Implications for Research. In C. R. Cooper (Red.), *Researching Response to Literature and the Teaching of Literature: Points of Departure* (s. 33-53). Ablex Publishing Corporation.
- Rosenblatt, L. M. (1995). *Literature as exploration* (5. utg.). Modern Language Association of America.
- Rosenstone, R. A. (1995). The Historical Film as Real History. *Film-Historia*, 5(1), 5-23.
<https://core.ac.uk/download/pdf/39139353.pdf>.
- Rosenstone, R. A. (2018). *History on Film/Film on History* (3.utg). Routledge
- Shapiro, J., Morrison, E. & Boker, J. (2004) Teaching empathy to first year medical students: evaluation of an elective literature and medicine course. *Educ Health*, 17(1), 73-84.
<https://doi.org/10.1080/13576280310001656196>.
- Skaftun, A. & Michelsen, P. A. (2017) *Litteraturdidaktikk*. Cappelen Damm akademisk.
- Skarðhamar, A. K. (2005). *Kunsten å lese skjønnlitteratur*. Universitetsforlaget.
- Skaug, S. (2018). *Skjønnlitteratur og dybdelæring. En surveyundersøkelse av et utvalg norsklæreres bruk av skjønnlitterære utdrag og hele verk på Vg3*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Skjelbred, D. (2012). "Elevaktivitetens prinsipp" og oppgaver i lærebøker. I S. Matre, D. K. Sjøhelle & R. Solheim (Red.), *Teorier om tekst i møte med skolens lese- og skrivepraksiser*. (s. 176 -185). Universitetsforlaget
- Skjelbred, D., Solstad, T. & Aamotsbakken, B. (2005). Kartlegging av læremidler og læremiddelpraksis. Høgskolen i Vestfold.
http://www.bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2005-01/rapp1_2005.pdf.
- Smidt, J. (2018) *Norskfaget mellom fortid og fremtid*. Fagbokforlaget.
- Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward an R&D Program in Reading Comprehension*. Rand.
- Solbakken, S. S. (2019). *Statistikk for nybegynnere*. Fagbokforlaget.
- Stordrange, G. (2019). *Frå Undset til Uri: Kva les elevane på vg3? Ei kvalitativ innhaldsanalyse av 142 norsklærarars leselister*. Masteroppgave. Universitetet i Oslo.
- Tavakol, M. & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *International Journal of Medical Education*, 2, 53-55. <https://doi.org/10.5116/ijme.4dfb.8dfd>.
- Tengberg, M. (2019) Textanvändning och texttolkning i svenskundervisningen på högstadiet. *Nordic Journal of Literary Research*, 5(1), <https://doi.org/10.23865/njlr.v5.1488>.
- Tuncay, H. (2014). An integrated skills approach using feature movies in EFL at Tertiary. *The Turkish Online Journal of Educational Technology* 13 (1), 56-63.

- Ulvik, M. (2013). Pedagogikk og estetikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(6), 418-428.
- Vinje, E. (2005). Om kanon i litteraturundervisninga. I B. K. Nicolaysen & L. Aase (Red.), *Kulturmøte i teksta: litteraturdidaktiske perspektiv* (s. 72-87). Det Norske Samlaget.
- Zahid, S. (2019, 25. februar). Norskfaget trenger modernisering. *VG*.
<https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/a2VJb4/norskfaget-trenger-modernisering>.
- Aamotsbakken, B. (2002). Tekstens vei til læreboken. I D. Skjelbred og S. Selander (red.): *Fokus på pedagogiske tekster 5. Tre artikler fra norsk lærebokhistorie*. Høgskolen i Vestfold.
- Aamotsbakken, B. (2003). *Skolens kanon - vår viktigste lesedannelse?: En studie i kanonisering i norskfaglige antologier for videregående skole, allmennfaglig studieretning*. <http://www-bib.hive.no/tekster/hveskrift/rapport/2003-09/rapp9-2003.pdf>.
- Aamotsbakken, B. (2011). Skolereformer og kanon. I D. Skjelbred & B. Aamotsbakken (Red.), *Norsk lærebokhistorie III - en kultur- og dannelseshistorie* (s. 103-119). Novus.

Vedlegg 1-4

Vedlegg 1: Spørreskjemaet i sin helhet inkludert samtykkeerklæring.....	86
Vedlegg 2: Oversikt over de 153 unike filmtitlene.....	100
Vedlegg 3: Oversikt over de 116 undervisningsoppleggene.....	108
Vedlegg 4: E-postforespørsel om deltakelse i studien.....	120

Vedlegg 1: Spørreskjemaet i sin helhet med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet "Bruken av film i norskundervisningen på ungdomstrinnet"?

Du inviteres herved til å delta i et forskningsprosjekt der vi ønsker å undersøke bruk av film på ungdomstrinnet.

Formål

Spørreskjemaet inngår i en masteroppgave med formål om å besvare problemstillingen "Hvilke filmer bruker et utvalg lærere i norskundervisningen på ungdomstrinnet, og hvordan arbeider de med filmene?"

Prosjektansvarlig

Maria Kristine Hemingdatter Bergem, Kari Anne Rødnes og Tove Stjern Frønes ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS) ved Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Denne undersøkelsen sendes til ungdomsskoler over hele landet. Det er ønskelig med så mange svar som mulig, da det er forsket svært lite på bruken av film i norskundervisningen på ungdomstrinnet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, må du fylle ut et spørreskjema. Det vil ta deg ca. 10 minutter.

Undersøkelsen er anonym. Dine svar blir registrert elektronisk og anonymt i nettskjema.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Velger du å delta, kan du når som helst trekke samtykket uten å oppgi noen grunn. Svarene dine på undersøkelsen vil da bli slettet.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Spørreskjemaet er anonymt og du vil ikke bli bedt om å oppgi personopplysninger. Svarene lagres anonymt i nettskjema ved Universitetet i Oslo. Databehandler er USIT. IP-adresse lagres i systemlogg, men vil ikke kunne kobles til dine svar.

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

Kontaktinformasjon

For spørsmål vedrørende prosjektet, ta kontakt med Maria K H Bergem på e-post: mkbergem@uio.no

Med vennlig hilsen

Maria Kristine Hemingdatter Bergem, Kari Anne Rødnes & Tove Stjern Frønes

Samtykkeerklæring *

Ved å krysse av i boksen under bekrefter du at du har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "Bruken av film i norskundervisningen på ungdomstrinnet" og velger å delta i prosjektet. Du vil deretter kunne gå videre til spørreundersøkelsen.

Jeg samtykker til deltagelse i prosjektet

1. Hvem er du som svarer på undersøkelsen?

1a. Underviser du/har du undervist i norsk på ungdomstrinnet? *

Dersom du ikke kan svare ja på dette spørsmålet, er du ikke i målgruppen for undersøkelsen, og du trenger ikke svare på flere spørsmål.

Ja

1b. Hvor lenge har du undervist i skolen?

Inkludert undervisning i andre fag enn norsk, samt undervisning på andre trinn mellom 1. og 13.

Under 1 år

1-5 år

6-10 år

11-15 år

16-20 år

Over 20 år

1c. Hvilken utdanning har du?

Lærer (fireårig utdanning)

Adjunkt (bachelorgrad eller tilsvarende + PPU)

Lektor (utdanning fra lektorprogram eller mastergrad + PPU)

Lærer uten godkjent utdanning

Student i lærer/lektorutdanning

Lærer i yrkesfag

1d. Er norsk ditt fordypningsfag?

Ja


Nei

1e. Underviser du i/har du undervisningskompetanse i andre fag enn norsk?

Ja


Nei

1e-1. Hvilke andre fag underviser du i/har du undervisningskompetanse i?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «1e. Underviser du i/har du undervisningskompetanse i andre fag enn norsk?»

- Matematikk
- Naturfag
- KRLE
- Engelsk
- Kroppsøving
- Kunst og håndverk
- Musikk
- Mat og helse
- Fremmedspråk
- Samfunnsfag
- Historie
- Medievitenskap
- Annet (vennligst spesifiser)

1e-2. Hvilke andre fag underviser du i/har du undervisningskompetanse i?: Annet (vennligst spesifiser)

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet (vennligst spesifiser)» er valgt i spørsmålet «1e-1. Hvilke andre fag underviser du i/har du undervisningskompetanse i?»

Spørsmål om prosjektet? Kontakt: mkbergem@uio.no

 Sideskilt

Side 3

Når du svarer på spørsmålene, kan du ta utgangspunkt i et skoleår du mener er representativt/typisk for din undervisning.

Ta utgangspunkt undervisningen din på et trinn, selv om du underviste på flere trinn.

Dersom dette er ditt første år som norsklærer, kan du ta utgangspunkt i planen din for det kommende året.

1f. Hvilket trinn underviste/underviser du på?

8. trinn

9. trinn

10. trinn

1g. Hvor mange elever er det i klassen?

Færre enn 5

6-10

11-20

21-30

Flere enn 30

Spørsmål om prosjektet? Kontakt: mkbergem@uio.no

 Sideskift

Side 4

2. Film i norskundervisningen

Denne undersøkelsen bruker ordet "spillefilm" som betegnelse på alle hele filmer, som filmer med skuespillere, animasjonsfilmer, dokumentarer, filmatiseringer av skuespill og lignende.

2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen? *

Med film menes alt fra korte videoklipp til spillefilmer.

Dersom du svarer "Nei", sendes du til siste del av spørreskjemaet som omhandler dine holdninger til bruk av film i norskundervisningen.

Ja

Nei

Spørsmål om prosjektet? Kontakt: mkbergem@uio.no

 Sideskift

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

2. Film i norskundervisningen

2b. Hvor ofte brukte du film i norskundervisningen? *

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Ta utgangspunkt i ditt valgte undervisningsår. Dette spørsmålet gjelder alle typer film, fra korte videoklipp til spillefilmer.

2b-1. Hvor ofte brukte du film som ressursvideo?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

For eksempel: YouTube-klipp, TED-talks, reklamefilmer, videoklipp fra nettsider med innhold tilpasset undervisning, foredrag om et tema i videoform og lignende.

2b-2. Hvor ofte brukte du korte filmer?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

For eksempel: episode fra spilleserie, episode fra dokumentarserie, enkeltscene(r) fra spillefilm eller serie og lignende.

2b-3. Hvor ofte brukte du spillefilmer?


- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

For eksempel: spillefilm, dokumentar, filmatisert dramaoppsetning og lignende.

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»


Spørsmål om prosjektet? Kontakt: mkbergem@uio.no

2c. Hvilke filmtyper har du benyttet deg av i norskundervisningen?

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Kryss av for alle aktuelle svar.

- Dokumentarfilm
- Hel serie (dokumentar)
- Episode fra serie (dokumentar)
- En eller et utvalg scener fra serie (dokumentar)
- Hel serie (fiksjon)
- Episode fra serie (fiksjon)
- En eller et utvalg scener fra serie (fiksjon)
- Spillefilm
- Spillefilm basert på en ekte hendelse
- Spillefilm (bokadaptasjon)
- En eller et utvalg scener fra spillefilm
- Forfatterportrett (dokumentar eller spillefilm)
- Kortfilm
- YouTube-klipp
- Ressursvideo (instruksjon, forelesning, o.l. i videoforamt)

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Spørsmål om prosjektet? Kontakt: mkbergem@uio.no



Sideskift

2d. Hvilke filmer brukte du i undervisningen det aktuelle skoleåret?

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Før opp alle spillefilmene/seriene du benyttet deg av i norskundervisningen den aktuelle undervisningsperioden.

Før opp filmene med punktum mellom hver tittel. Dersom det finnes flere versjoner av tittelen kan årstall oppføres i paranteser ved siden av tittelen. Eksempel:

Film1. Film2 (2000). Film3.

2e. Hvorfor valgte du filmen(e)?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Kryss av for alle aktuelle svar.

- Anbefaling fra kollega eller andre
- Egen interesse
- Elevantbefaling
- Filmen var en adaptasjon av en bok vi leste
- Filmen var relevant for tematisk arbeid
- Filmen var inkludert i læreboka
- Filmen fantes på skolebiblioteket
- Filmen var tilgjengelig for skolen gjennom strømmetjeneste
- Filmen var tilgjengelig for meg gjennom privat strømmetjeneste
- Filmen ble sett på kinotur med klassen/skolen
- Filmen inngikk i et opplegg fra "Den kulturelle skolesekken"
- Annet (vennligst spesifiser)

2e-1. Annet (vennligst spesifiser)

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet (vennligst spesifiser)» er valgt i spørsmålet «2e. Hvorfor valgte du filmen(e)?»

2f. Hvor ble filmen(e) vist?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Kryss av for alle aktuelle svar.

- I klasserommet
- Elevene så filmen hjemme
- Delvis i klasserommet, delvis elevene så filmen hjemme
- I klasserommet/undervisningsøkt med vikar
- På skolen etter skoletid
- Felles visning på skolen i skoletid
- På kinotur

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

3. Norskundervisningen med film

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

De neste spørsmålene handler om *hvordan* du har brukt film i norskundervisningen. Ta utgangspunkt i det som er mest typisk når det gjelder en undervisningsperiode/økt der film inngår i din undervisning.

3a. Hvilken rolle har filmen hatt i norskundervisningen?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Kryss av for alle aktuelle svar.

- Film som primærverk i et undervisningsopplegg
- Film som ett av flere primærverk i et undervisningsopplegg (f.eks i tillegg til roman)
- Film som sekundærverk i et undervisningsopplegg
- Film som del av tematisk/tverrfaglig arbeid
- Film som "kos" eller "fyll" (f.eks før sommerferien, i en time der få elever var til stede, mellom ulike tematiske perioder, eller lignende))
- Film som en selvstendig undervisningsøkt (f.eks med vikar)

3b. Hvilke kompetansemål har inngått i undervisning med film?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Etter at du har krysset av for aktuelle fagområder, vil du få en liste over alle kompetansemålene som inngår i fagområdet. Kompetansemålene er summarisert.

- Muntlig kommunikasjon (NOR1-05)
- Skriftlig kommunikasjon (NOR1-05)
- Språk, litteratur og kultur (NOR1-05)
- Norsk (NOR1-06) - dersom du tar utgangspunkt i undervisningsperioden 2020/2021
- Ingen konkrete kompetansemål


3b-1. Muntlig kommunikasjon (NOR1-05)

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Muntlig kommunikasjon (NOR1-05)» er valgt i spørsmålet «3b. Hvilke kompetansemål har inngått i undervisning med film?»

Kryss av for alle kompetansemål som har inngått i undervisning med film.

- lytte til og oppsummere hovedinnhold i muntlige tekster
- lytte til, forstå og gjengi informasjon fra svensk og dansk
- samtale om litteratur, teater og film og dramatisering
- delta i diskusjoner
- presentere norskfaglige og tverrfaglige emner
- vurdere egne og andres muntlige framføringer


3b-2. Skriftlig kommunikasjon (NOR1-05)

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Skriftlig kommunikasjon (NOR1-05)» er valgt i spørsmålet «3b. Hvilke kompetansemål har inngått i undervisning med film?»

Kryss av for alle kompetansemål som har inngått i undervisning med film.

- orientere seg i store tekstmengder på skjerm og papir
- lese og analysere et bredt utvalg tekster i ulike sjangere og medier
- gjengi innholdet og finne tema i et utvalg tekster på svensk og dansk
- skrive ulike typer tekster basert på eksempeltekster
- gjenkjenne virkemidlene humor, ironi, kontraster og sammenligninger, symboler og språklige bilder
- planlegge, utforme og bearbeide egne tekster manuelt og digitalt
- uttrykke seg med et variert ordforråd
- skrive kreative, informative, reflekterende og argumenterende tekster
- integrere, referere og sitere relevante kilder på en etterprøvbar måte

3b-3. Språk, litteratur og kultur (NOR1-05)

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «Språk, litteratur og kultur (NOR1-05)» er valgt i spørsmålet «3b. Hvilke kompetansemål har inngått i undervisning med film?»

Kryss av for alle kompetansemål som har inngått i undervisning med film.

- gjenkjenne retoriske appellformer og måter å argumentere på
- drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende
- gjøre rede for noen kjennetegn ved hovedgrupper av talemål i Norge
- beherske grammatiske begreper
- bruke grammatiske begreper til å sammenligne nynorsk og bokmål
- forklare bakgrunnen for at det er to likestilte norske målformer

- gjøre rede for utbredelsen av de samiske språkene
- presentere tema og uttryksmåter i samtidstekster og klassiske tekster
- kommentere hvordan samfunnsforhold, verdier og tenkemåter framstilles i oversatte tekster fra samisk og andre språk
- beskrive samspillet mellom estetiske virkemidler i sammensatte tekster, lyd, språk og bilder
- presentere resultatet av fordypning i to selvvalgte emner
- forklare og bruke grunnleggende prinsipper for personvern og opphavsrett

3b-4. Norsk (NOR1-06)

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Norsk (NOR1-06) - dersom du tar utgangspunkt i undervisningsperioden 2020/2021» er valgt i spørsmålet «3b. Hvilke kompetansemål har inngått i undervisning med film?»

Kryss av for alle kompetansemål som har inngått i undervisning med film.

- lese skjønnlitteratur og reflektere over tekstenes formål, innhold, sjangertrekk og virkemidler
- sammenligne og tolke romaner, noveller, lyrikk og andre tekster ut fra historisk kontekst og egen samtid
- beskrive og reflektere over egen bruk av lesestrategier
- lytte til og lese tekster på svensk og dansk
- utforske og reflektere over hvordan tekster framstiller unges livssituasjon
- gjenkjenne og bruke språklige virkemidler og retoriske appellformer
- bruke kilder på en kritisk måte
- utforske og vurdere hvordan digitale medier påvirker og endrer språk og kommunikasjon
- bruke fagspråk og argumentere saklig
- informere, fortelle, argumentere og reflektere i ulike muntlige og skriftlige sjangre
- skrive tekster med funksjonell tekstbinding og riktig tegnsetting
- bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger
- uttrykke seg i ulike sjangre og eksperimentere med sjangre
- lage sammensatte tekster og begrunne valg av uttrykksformer
- forklare den historiske bakgrunnen for bokmål og nynorsk
- utforske språklig variasjon og mangfold i Norge

- Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

- 1 Dette elementet vises kun dersom alternativet «Ja» er valgt i spørsmålet «2a. Har du benyttet deg av film i norskundervisningen?»

Når du svarer på spørsmål 3c-3f, ber vi om at du tar utgangspunkt i tilfellene der filmen fungerte som primærverk, eller ett av flere primærverk.

Dersom du har oppgitt at du ikke har brukt film som primærverk, vil du bli sendt videre til spørsmål 4.

3c. Film som primærverk

- 1 Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Film som ett av flere primærverk i et undervisningsopplegg (f.eks i tillegg til roman)» eller «Film som primærverk i et undervisningsopplegg» er valgt i spørsmålet «3a. Hvilken rolle har filmen hatt i norskundervisningen?»

Tar du utgangspunkt i undervisningsopplegg med film som eneste primærverk, eller undervisningsopplegg der film inngår som ett av flere primærverk?

- Film som eneste primærverk
- Film som ett av flere primærverk

3d. Før filmen vises

- 1 Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Film som ett av flere primærverk i et undervisningsopplegg (f.eks i tillegg til roman)» eller «Film som primærverk i et undervisningsopplegg» er valgt i spørsmålet «3a. Hvilken rolle har filmen hatt i norskundervisningen?»

Kryss av for hvilke aktiviteter du har gjennomført i undervisningen knyttet til filmen som skal vises før den settes på.

- Introduksjon av filmen
- Introduksjon av oppgaver som skal gjøres underveis i filmvisningen
- Oppgavesett
- Klasseromssamtale
- Samtale i grupper/par
- Lesing av relevant skjønnlitteratur
- Lesing av relevant sakprosa
- Tenkeskriving
- Skjønnlitterær skriving
- Ingen aktiviteter i forkant av filmvisning
- Annet (vennligst spesifiser)

3e. Underveis i filmvisningen

- i** Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Film som ett av flere primærverk i et undervisningsopplegg (f.eks i tillegg til roman)» eller «Film som primærverk i et undervisningsopplegg» er valgt i spørsmålet «3a. Hvilken rolle har filmen hatt i norskundervisningen?»

Kryss av for hvilke aktiviteter du har gjennomført i undervisningen knyttet til filmen underveis i filmvisningen.

- Elevene noterer fritt mens filmen vises
- Elevene noterer etter gitte instruksjoner mens filmen vises
- Klasseromssamtale ved pause etter bestemte scener
- Samtale i grupper/par ved pause etter bestemte scener
- Skriftlige oppgaver ved pause etter bestemte scener
- Ingen aktiviteter underveis i filmvisningen
- Annet (vennligst spesifiser)

3e-1. Underveis i filmvisningen: Annet (vennligst spesifiser)

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet (vennligst spesifiser)» er valgt i spørsmålet «3e. Underveis i filmvisningen»

3f. Etter filmvisningen

- i** Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Film som ett av flere primærverk i et undervisningsopplegg (f.eks i tillegg til roman)» eller «Film som primærverk i et undervisningsopplegg» er valgt i spørsmålet «3a. Hvilken rolle har filmen hatt i norskundervisningen?»

Kryss av for hvilke aktiviteter du har gjennomført i undervisningen knyttet til filmen i etterkant av filmvisningen

- Oppsummering av filmen (gjort av lærer)
- Oppsummering av filmen (gjort av elever)
- Samtale om oppgaver gjort før og/eller underveis i filmvisningen
- Oppgavesett (skriftlig og/eller muntlig)
- Klasseromssamtale om filmen
- Større muntlig arbeid
- Lesing av relevant skjønnlitteratur
- Lesing av relevant sakprosa
- Tenkeskriving
- Større skriftlig arbeid
- Skjønnlitterær skriving

Ingen aktiviteter etter endt filmvising

Annet (vennligst spesifiser)

3f-1. Etter filmvisningen: Annet (vennligst spesifiser)

• Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet (vennligst spesifiser)» er valgt i spørsmålet «3f. Etter filmvisningen»

• Dette elementet vises kun dersom minst ett av alternativene «Film som ett av flere primærverk i et undervisningsopplegg (f.eks i tillegg til roman)» eller «Film som primærverk i et undervisningsopplegg» er valgt i spørsmålet «3a. Hvilken rolle har filmen hatt i norskundervisningen?»

Spørsmål om prosjektet? Kontakt: mkbergem@uio.no



Sideskift

Side 10

4. Filmens rolle i norskfaget

4a. Film i norskfaget - påstander

Nedenfor finner du påstander som omhandler film i norskundervisningen på ungdomstrinnet. Sett kryss for det som passer best, fra veldig uenig til veldig enig.

	Veldig uenig	Litt uenig	Verken enig eller uenig	Litt enig	Veldig enig
Film er tekst	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Filmen er en viktig del av norskfaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg har god erfaring med hvordan jeg skal undervise om film fra min utdanning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Film hører ikke sammen med kompetansemålene som handler om tekster	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker å bruke film i norskundervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg liker best å bruke film som supplement til andre verktøymåter i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er viktigere at elevene bruker tid på å lese enn å se på film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er enkelt å finne filmer som passer inn i norskfaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Det tar for mye tid å se spillefilmer i undervisningstiden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg bruker romaner oftere enn spillefilmer i undervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Romanen er viktigere enn filmen i norsklaget	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er vanskelig å engasjere elever til å se en hel film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er bortkastet tid å vise film i norskundervisningen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det tar mer av undervisningstiden å lese hele romaner enn å se film	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det finnes ikke filmer egnet til bruk i undervisning på nordiske språk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Det er enkelt å finne en film som egner seg for alle elevene i klassen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Biblioteket på skolen har et stort utvalg filmer på nordiske språk	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Jeg hadde brukt mer film i undervisningen dersom det var lettere tilgjengelig	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Spørsmål om prosjektet? Kontakt: mkbergem@uio.no



Sideskift

Side 11

5. Undervisningsopplegg med spillefilm

Fortell oss om ditt undervisningsopplegg med spillefilm!

Har du gjennomført et undervisningsopplegg med spillefilm? Del det gjerne med oss i tekstboksen under!

Tusen takk for at du tok deg tid til å svare på spørreskjemaet "Film i norskundervisningen på ungdomstrinnet"! Trykk på "send" for å levere dine svar og avslutte spørreundersøkelsen.

Vedlegg 2: Oversikt over de 253 unike filmtitlene

Tittel	Språk	Sjanger	Type	Frekvens
Et dukkehjem	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	49
Victoria	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	43
SKAM	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	40
Lovleg	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	22
Rådebank	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	14
Skylappjenta	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm, adaptasjon	14
The Boy in the Striped Pyjamas	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	13
Att döda ett barn	Svensk	Fiksjon	Kortfilm, adaptasjon	11
Dialektriket	Norsk	Ressursvideo, TV-program	Serie	11
Mannen som elsket Yngve	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	11
Sameblod	Svensk, samisk	Fiksjon	Spillefilm	9
22. juli (NRK)	Norsk	Basert på ekte, samtid	Serie	8
Alle utlendinger har lukka gardiner	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	8
Kautokeino-opprøret	Norsk, samisk	Basert på ekte	Spillefilm	8
Kongen av Bastøy	Norsk, svensk	Basert på ekte	Spillefilm	8
Kongen av Gulset	Norsk	TV-program, samtid	Serie	8
The Hate U Give	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	8
En folkefiende	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	7
Skammarens dotter	Dansk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	7
Hva vil folk si?	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	6
Nudes	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	6
Typisk norsk	Norsk	Dokumentar, TV-program	Serie	6
17	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	5
Eides språksjov	Norsk	TV-program	Serie	5
Folkeopplysningen	Norsk	TV-program, dokumentar	Serie	5

Fucking Åmål	Svensk	Fiksjon	Spillefilm	5
Førstegangstjenesten	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	5
Hunger Games	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	5
Vildanden	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	5
18	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	4
Beatles	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	4
Drageløperen	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	4
Faderen	Svensk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	4
Gåten Ragnarok	Norsk	Fiksjon	Spillefilm	4
Hamsun	Norsk	Dokumentar	Film	4
Innafor	Norsk	TV-program, dokumentar	Serie	4
Jeppe på bjerget	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	4
Kristin Lavransdatter	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	4
Psykobitch	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	4
Romeo & Juliet	Engelsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	4
Rødhetten og ulven	Norsk	Fiksjon	Animasjonsfilm, adaptasjon	4
Schindlers liste	Engelsk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	4
Tuba Atlantic	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm	4
Veiviseren	Samisk	Fiksjon	Spillefilm	4
Yatzy	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	4
Appelsinpiken	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	3
Den stille kampen	Samisk	Dokumentar	Serie	3
Flukt	Norsk	Fiksjon	Spillefilm	3
Forrest Gump	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	3
Freedom Writers	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	3
Ikke spør om det	Norsk	Dokumentar	Serie	3
Klassen	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	3
The Fault in Our Stars	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	3
The Imitation Game	Engelsk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	3
Ungen	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	3
#Hashtag	Svensk	Fiksjon, samtid	Serie	2
Before the flood	Engelsk	Dokumentar	Film	2

Billy Elliot	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	2
Harry Potter and the Philosophers Stone	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	2
Hawaii, Oslo	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	2
Helene sjekker inn	Norsk	Dokumentar	Serie	2
Hjerterått	Norsk, samisk	Fiksjon, samtid	Serie	2
Inside Out	Engelsk	Fiksjon, samtid	Animasjonsfilm	2
Kompani Orheim	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	2
Kon Tiki	Norsk	Basert på ekte	Spillefilm	2
Kongens nei	Norsk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	2
Kransen	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	2
Krigens unge hjarte	Tysk	Basert på ekte	Serie	2
Liten knute	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm, adaptasjon	2
Lykkeland	Norsk	Fiksjon	Serie	2
Løvekvinnen	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	2
Max Manus	Norsk	Basert på ekte	Spillefilm	2
Natt til 17.	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	2
Pitbullterje	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	2
Pøbler	Norsk	Dokumentar	Film	2
På tro og Are	Norsk	Dokumentar	Serie	2
Ragnarok	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	2
Sinna Mann	Norsk	Fiksjon, samtid	Animasjonsfilm, adaptasjon	2
Språkhistorien på 11 minutter	Norsk	Ressursvideo	Klipp	2
Stardust	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	2
Så som i himmelen	Svensk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	2
Sånn er Norge	Norsk	Dokumentar	Serie	2
The Wall	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	2
Tunnelen	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	2
10 000 timmar	Svensk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
17. mai	Norsk	Dokumentar	Film	1
1917	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	1
22. juli (Netflix)	Engelsk	Basert på ekte, samtid	Serie	1
Alle bare lengter	Svensk	Dokumentar	Serie	1
American History X	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	1
Ante	Norsk	Fiksjon	Serie	1
Apokalypse andre verdenskrig	Fransk	Dokumentar	Serie	1

Askeladden	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Askeladden i dovregubbens hall	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Askeladden og prinsessen som ingen kunne målbinde	Norsk	Fiksjon	Animasjonsfilm, adaptasjon	1
Askeladden som kappåt med trollet	Norsk	Fiksjon	Animasjonsfilm, adaptasjon	1
Askeladden soria moria slott	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Band of Brothers	Engelsk	Basert på ekte	Serie, adaptasjon	1
Bare skyer beveger stjernene	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Barnepiken	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Bawke	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm	1
Birkebeinerne	Norsk	Fiksjon	Spillefilm	1
Bjørnson Europeeren	Norsk	Dokumentar	Serie	1
BlacKkKlansman	Engelsk	Basert på ekte	Spillefilm	1
BLANK	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Boktyven	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Bonki	Norsk, samisk	Fiksjon	Kortfilm	1
Brev til kongen	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Broen	Dansk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Bully	Engelsk	Dokumentar	Film	1
Bølgen	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Børning	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Charlie og sjokoladefabrikken	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Chattes	Norsk	TV-program	Serie	1
Datoen	Norsk	Dokumentar	Serie	1
DaVinci-koden	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
De usynlige	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Den 12. mann	Norsk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	1
Den misunnelige frisøren	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Den store barnedåpen	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	1
Den vesle bygda som glemte at det var jul	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Disco	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Drømmen	Dansk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Du må ikke sove	Norsk	Ressursvideo	Klipp	1
Døden på Oslo S	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1

East is East	Engelsk	Fiksjon	Film	1
Ein sykkel på havsens botn	Norsk	Fiksjon	Kortfilm	1
Ekornet	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm	1
Elling	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
En helt vanlig dag på jobben	Norsk	Basert på ekte, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
En mann ved navn Ove	Svensk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
En udødelig mann	Norsk	Dokumentar	Serie	1
F*ordet	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Festen	Dansk	Fiksjon	Spillefilm	1
Fight Club	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Flukta frå dyreskogen	Norsk	Fiksjon	Animasjon, serie	1
Forever Pure	Hebraisk	Dokumentar	Film	1
Formynderne	Norsk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	1
Fra flyktning til gründer	Norsk	Dokumentar	Film	1
Få meg på, for faen	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Goliat	Svensk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Goodbye Bafana	Engelsk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	1
Goodbye Lenin	Tysk	Basert på ekte	Spillefilm	1
Grinchen	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Guardians of the Galaxy	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Harry Potter	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Harry Potter and the Deathly Hallows part 2	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Heimebane	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Hemmeligheten bak Peer Gynt	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Hjorteparken	Engelsk	Fiksjon	Serie	1
Hjørdis	Dansk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Holes	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Home Alone 2	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	1
Hvem drepte Birgitte?	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Hvem tror du at du er?	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Hvem ødela livet til Klara?	Norsk	Ressursvideo	Klipp	1
Hyttebok fra helvete	Norsk	TV-program	Film, adaptasjon	1
I rymden finns inga känslor	Svensk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Import eksport	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Inn i vårt mørke hus	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm	1
Ivo Caprinos eventyr	Norsk	Fiksjon	Animasjonsfilm, adaptasjon	1

Izzat	Norsk	Fiksjon	Spillefilm	1
Jalla! Jalla!	Svensk	Fiksjon	Spillefilm	1
JAWS	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Jeg reiser alene	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Jesus Christ Superstar	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	1
Jul på månetoppen	Norsk	Fiksjon	Serie	1
Jævla homo	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Kald krig	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Kongens tale	Norsk	Tale	Klipp	1
Konto og gitar	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm	1
Kyss meg	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Kyss meg, for faen i helvete	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Lars Monsen på tvers av Canada	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Lik meg	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Line fikser maten	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Line redder verden	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Lisenskontrolløren	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Loving Vincent	Engelsk	Basert på ekte	Animasjonsfilm	1
Mandela: veien til frihet	Engelsk	Dokumentar	Spillefilm, adaptasjon	1
Markens grøde	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	1
Milly og Molly	Engelsk	Fiksjon	Serie	1
Monsen på villspor	Norsk	TV-program	Serie	1
Mors Elling	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Mudbound	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
My Name is Khan	Hindi	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Narnia	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
Nattseilerne	Norsk	Fiksjon	Spillefilm	1
Nightmare before Christmas	Engelsk	Fiksjon	Animasjonsfilm	1
Norsk-ish	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Nynorsk på 1-2-3	Norsk	Ressursvideo	Klipp	1
Odd er et egg	Norsk	Fiksjon, samtid	Animasjonsfilm, adaptasjon	1
Oh Sheep	Engelsk	Fiksjon	Animasjon, kortfilm	1
Olsenbanden og de bonede gulve	Dansk	Fiksjon	Animasjonsfilm	1
Ordets makt	Fransk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Oskars Amerika	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1

Oslo, 31. august	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Over grensen	Norsk	Basert på ekte	Spillefilm	1
Peer Gynt	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	1
Piken med svovelstikkene	Dansk	Fiksjon	Kortfilm, adaptasjon	1
Prinsen av Egypt	Engelsk	Fiksjon	Animasjonsfilm, adaptasjon	1
Pyromanen	Norsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
På jobb før en trygg hovedstad	Norsk	Fiksjon, samtid	Kortfilm	1
Raketten	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Reveenka	Norsk	Fiksjon	Kortfilm, adaptasjon	1
Saiva	Samisk	Fiksjon	Kortfilm	1
Saras nøkkel	Fransk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	1
Sausage party	Engelsk	Fiksjon, samtid	Animasjonsfilm	1
Saving Private Ryan	Engelsk	Basert på ekte	Spillefilm	1
Selvportrett	Norsk	Dokumentar	Film	1
Skitten snø	Norsk	Fiksjon, samtid	Serie, adaptasjon	1
Slipp Jimmy fri	Norsk	Fiksjon, samtid	Animasjonsfilm	1
Slumdog Millionaire	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
South Park	Engelsk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Store gutter gråter ikke	Norsk	Dokumentar	Film	1
Story of God	Engelsk	Dokumentar	Serie	1
Stuck	Engelsk	Basert på ekte	Spillefilm	1
Subtotal	Norsk, svensk	Fiksjon, samtid	Kortfilm	1
Sult	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	1
Switch	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Synnøve Solbakken	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	1
Sønner av Norge	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Så och på jorden	Svensk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Takin' Ova	Norsk	Dokumentar	Serie	1
Telegrafisten	Norsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	1
Terkel i knipe	Norsk	Fiksjon, samtid	Animasjonsfilm	1
The Bell Jar	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
The Bridge of Spies	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	1
The Coldest Game	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm	1
The Daughter	Engelsk	Fiksjon, klassiker	Spillefilm, adaptasjon	1

The Fellowship of the Ring	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
The Green Mile	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
The Hobbit	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
The Peanut Butter Falcon	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
The Snowman	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
The Two Popes	Engelsk	Basert på ekte, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
The Upside	Engelsk	Fiksjon	Spillefilm, adaptasjon	1
The Wave	Tysk	Fiksjon	Spillefilm	1
Theo og den magiske talisman	Dansk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Thor Ragnarok	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Til ungdommen	Norsk	Dokumentar	Film	1
Titanic	Engelsk	Basert på ekte	Spillefilm, adaptasjon	1
Tårnet	Norsk	Fiksjon, samtid	Animasjonsfilm	1
UDIs nåløye	Norsk	Dokumentar	Episode fra serie	1
Unorthodox	Engelsk	Fiksjon, samtid	Serie	1
Uti vår hage	Norsk	TV-program	Serie	1
Varde	Norsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm	1
Vinterviken	Svensk	Fiksjon	Spillefilm	1
Walk the line	Engelsk	Dokumentar	Spillefilm	1
Waste Land	Engelsk	Dokumentar	Film	1
Wipeout	Engelsk	TV-program	Serie	1
Wonder	Engelsk	Fiksjon, samtid	Spillefilm, adaptasjon	1
Zappa	Engelsk	Dokumentar	Film	1

Vedlegg 3: Oversikt over de 116 undervisningsoppleggene

Undervisningsopplegg	Nummer
Leste utdrag av Alle utlendinger..., analyserte individuelt og i plenum, benyttet filmen både for å se om analysene trådte tydeligere fram i adaptasjonen og for å snakke om forskjellene mellom bok og film. Ble også brukt til å snakke om ungdomsspråk - sammenlignet med annen språkutvikling i norsk, språket er kontinuerlig i utvikling - og grammatikk, da "kebabnorsk" inneholder grammatikk som bryter med den oppfattede språklige normen. Boka var det vi jobbet mest med, filmen var et supplement (mest fordi den var vanskelig å få tak i).	1
Vi har vist filmene "Victoria" og "Jeppe på bjerget" stort sett på hvert kull. Da leser vi utdrag fra teksten i forkant og jobber med forfatteren før vi ser filmen. I etterkant av filmen får de oppgaver knyttet til denne å jobbe med.	2
Jeg har utviklet et opplegg der vi drev kontrastiv analyse av Nikolai Frobenius' Teori og Praksis/Sønner av Norge.	3
Såg Victoria (Hamsun) då vi hadde temaet «vanskeleg kjærleik». Jobba med temaet på mange måtar, både tekst, film og serie (klipp frå skam bl.a.) Elevane fekk oppgåver langsmed, nokre skriftlege og nokre dei måtte bu seg til munnleg (fagsamtale på skulen). Fungerte veldig godt, både temaet og filmene vi brukte fenga elevane.	4
Vi har temaet "Lyd, språk og bilde: Film" på tiende trinn. Jeg har flere ganger jobbet med kortfilmen "Sinna Mann" (Gro Dahle/ Anita Killi). Vi jobber med sjanger, virkemidler, komposisjon og tematikk. Vi presenterer først teoristoff, og da viser vi stillbilder og filmsnutter som eksempel. Deretter presenterer vi Gro Dahle og hennes prosjekt. Vi forklarer hvem tenkt målgruppe er, slik at de ikke skal reagere på at filmen er "barnslig". Erfaringen er at elevene blir veldig grepet av Boj sin fortelling, og det at de er blitt så pass voksne som de er på våren i tiende, gjør at de også klarer å få med seg spillet mellom Boj sine foreldre. Vi gjør en grundig analyse av virkemidler og komposisjon. Dette har vært et svært vellykket prosjekt som jeg har gjennomført flere ganger.	5
I tiende har vi også jobbet med et av Ibsens samtidsdrama. Jeg har brukt både "Et dukkehjem" og "Vildanden". Førrige gang brukte jeg "Et dukkehjem". Vi snakker først litt om realismen og forfatteren som samfunnskritiker. Jeg leser gjerne 1. akt i klasserommet med ulike elever i de ulike rollene. Deretter har vi sett 1. og 2. akt (med Lise Fjeldstad i hovedrollen). Jeg stopper underveis og spør om alle skjønnte at (...), eller hvorfor tror dere NN sier (...) etc. Jeg har så klippet opp 3. akt og plassert elevene i grupper. De skal fordele rollene og øve inn hver sine scener, uten å samarbeide med de andre. Sist hadde jeg en Nora og en Helmer som var spesielt gode på "bladlesingen". Disse fikk et grupperom og et spesielt oppdrag: De skulle spille ut selve høydepunktet, og de fikk lov til å skrive om til moderne språk og de kunne forkorte - men poengene måtte være med. Klassen visste at de skulle spille avslutningen, og at den var hemmelig. Jeg tok med noen gamle dressjakker, skjørt og sjal etc, og alle som spilte	6

<p>samme rolle brukte samme kostyme. Vi hadde bare én gjennomkjøring, og gruppene framførte sine scener etter stykkets kronologi. Til slutt kom de to vi alle ventet litt på: De hadde modernisert, og hadde mobiltelefonen framme (med et par stikkord på), og brukte denne i skuespillet. Det var selvsagt ikke klart for en stor scene, men elevene responderte så bra, og de ble sjokkerte over Helmer som var så sleip. Stykket var ferdig, og jeg sendte Nora på gangen, og sa at dette ble for drøyt i Tyskland, så nå skulle de få se hvordan Ibsen måtte skrive om stykket. Da Nora kom inn og sa at hun angret og ba om godt vær, trodde jeg klassen skulle gå opp i liminga! Dette var ikke greit! (Men det må tilføyes at jeg hadde en spontan og utadvendt gjeng sist)</p>	
<p>I hjemmeskoleperioden brukte vi den siste HP-filmen som KRLE-/norsk-opplegg. De vr blitt gode til å finne virkemidler etc, så vi konsentrerte oss om det som gikk på filosofiske spørsmål, livet etter døden, bibelallusjoner og så videre. Vi hadde gruppearbeid på Google Meet. Det gikk på et viss, i en unntakstilstand.</p>	7
<p>Brukte kortfilmen "Tunnelen" - Diskusjoner i grupper og plenum etterpå med gitte oppgaver. Mål: Diskutere innhold og virkemidler. Reflektere over temaet og ufordringer i forhold til overbefolkning.</p>	8
<p>Bokadaptasjon-Fra bok til film flere ganger Spillefilm for muntlige diskusjoner Trailer fra leste tekster Reklamefilm Introfilm</p>	9
<p>Vi jobbet med novellen "At døda et barn". Vi jobbet med kompetansemålene knyttet til tekster på svensk og dansk. Og kompetansemålene som handler om å gjenkjenne virkemidler i tekst. Vi leste først teksten, snakket om og oversatte vanskelige ord. Jobbet mye med å forstå hva teksten handler om og hvordan lese "mellom linjene". Deretter så vi kortfilmen som er adaptert fra novella. Sammenlign film og novelle. Så på hvilke beskrivelser som var tatt med fra novella, over i filmen. Så på hvilke "friheter" filmskaperen hadde tatt. Så på virkemidlene i novella og virkemidlene i filmen. Hvilke virkemidler er de samme, hvilke er spesifikke til novella og filmen.</p>	10
<p>Diskusjon Filmanalyse - skriftlig Skriftlige oppgaver</p>	11
<p>Jobbet med Ibsen, leste deler av En folkefiende og viste deretter filmen. Samtale i etterkant om dramaet, og elevene fikk skriftlig oppgave om den. Deretter jobbet vi med dramasjangeren, og elevene dramatiserte en scene fra En folkefiende.</p>	12
<p>Lese romanen Skammarens dotter og deretter se filmen som har dansk som språk. Oppgaver underveis om boka og deretter sammenligne bok og film. Fokus både på språk og innhold, samt tematikk og virkemidler.</p>	13
<p>Kongen av Gulset: vært brukt i forbindelse med språk og slang, og i arbeid med nynorsk.</p>	14
<p>Har også gode erfaringer med bruk av tekstutdrag fra Victoria av Hamsun og å se filmen "Victoria".</p>	15
<p>Jeg har gjennomført undervisningsopplegg knyttet til Ibsen. Dette har fungert godt. Vi har sett "Et dukkehjem" og "En folkefiende. Elevene gjør forarbeid i forkant av visninga, og jobber underveis. Etterarbeid har vært knyttet til skriftlig arbeid. Film kan være en nyttig og spennende ressurs å bruke i undervisninga. Jeg har erfaring med at elevene liker det.</p>	16

Klassen leser romanen "Alle utlendinger har lukka gardiner". Her ser vi spesielt på språkbruk, klasseskille, diskriminering og fordommer i samfunnet. Før vi ser filmen bruker vi mye tid på å analysere språket, snakke om sosiolekter, språk og identitet og vi leker oss med egne sosiolekter og dialekter. Før vi ser filmen dramatiserer elevene utdrag fra noen deler av boka. Her jobber vi i mindre grupper. Noen av gruppene bruker bokas originalspråk, noen "oversetter" til vår dialekt (Grenland), mens noen endrer språket til "korrekt bokmål". Under filmen stopper vi ved gitte situasjoner og sammenligner med boka. Etter filmen jobber vi videre språk og identitet og elevene bruker filmen og romanen som kilder i en kortere saktekst om emnet.	17
Vi har sett denne filmatiseringen, da det er lettere å forstå replikkene når det spilles som det er ment, enn at elevene leser replikker med en «avansert norsk» og ikke forstår noe som helst.	18
Har kun tatt utgangspunkt i filmbruk i faget norsk når jeg har besvart deres undersøkelse. Vi så filmklippet språkhistorien på 11 minutt. For å få elevene aktiv under filmen, ba jeg de notere ned det som står på plastlommene (tidsperioden) og skrive ned fakta fra de ulike tidene. Stoppet filmen opp når plastlommene ble holdt opp, og når filmen gikk over til ny tidsperiode for å gi elevene tid til notere ned. Gikk deretter gjennom språkhistorien i plenum med utgangspunkt i elevenes notater (sant andre viktige ting som de kanskje ikke hadde fått med seg) med en tidslinje på tavla. Avsluttet med hvorfor vi har 2 likestilte skriftspråk i Norge.	19
Samanlikne manus og film Adapsjon	20
Språk påvirker - ord diskriminerer - multietnolekt - Alle utlendinger har lukka gardiner Hipp hipp hora	21
Jeg har brukt film i Norsk fordypning, med fokus på regissørens arbeid..f.eks. lyd, bilde, farger, miljø, o.l. Jeg har også brukt film som forklaring på fornorskningspolitikken og hva den førte til i nordsamiske områder (mitt hjemområde).	22
Hadde hatt om samansette tekstar ein periode. Elevane skulle ha fagsamtale med utgangspunkt i det dei hadde lært. Så Mannen som elsket Yngve, og elevane fekk eit ark med spørsmål å styre samtalen etter. Dette fekk dei før filmen. Så gjennomførte dei fagsamtale om filmen i grupper.	23
Knut Hamsun "Victoria". Les tekstutdrag, blir kjent med romanen. Kjenneteikn frå den litterære perioden, boka er skriva i. Kjenneteikn på forfatterskapen til Hamsun. Arbeide med tema, persongalleri, film vs. bok, miljøskildringar m.m. Levere helskapleg tekst med filmanalyse.	24
Har ofte lest roman og deretter sett filmen(adapsjon) Elevene har jobba med både munnlege og skriftlege oppgaver knytta til arbeidet. (som f. eks sammenligning av bok og film.)	25
Jeg har brukt et opplegg fra "norden i skolen". Sammenlikning av karakterene Noora og Nora fra henholdsvis "Et Dukkehjem" og "Skam". Med tilpasninger var dette et engasjerende undervisningsopplegg som passet godt som fordypningsoppgave på 10. trinn. Vi Så hele Et dukkehjem, Episoder og klipp fra Skam, og jobbet med oppgaver underveis til dette. Det hele endte opp som en større litterær sammenlikning av karakterene og tematikk.	26

Vi leste flere utdrag fra romanen "Boktyven", samtalte, tolket og analyserte deler av boka. Skrev miljø og person beskrivelser. Samtalte om virkemidler og kjennetegn. Så deretter filmen. Sammenlignet film og roman; fremstillingen av persongalleri og miljø. Hvordan tema og budskap kom frem gjennom de ulike mediene. Sammenlignet virkemidler i bok og film. I forkant av film: gjennomgikk begrep som bildeutsnitt, kameravinkel, kamerabevegelser, lyd, lys, tempo/rytme, fortellerstruktur og redigering. Dette ble gjort gjennom samtaler og oppgaver til korte filmsnutter og bilder slik at elevene ble kjent med begrepene.	27
Har brukt den norske filmen "Hawaii, Oslo" flere ganger med stort hell. Eignar seg godt til å forklare og gjennomgå filmterminologi, verkemiddel, spenningskurve m.m. Positiv respons frå elevane, sjølv om filmen i utg. pkt ikkje er lett å forstå. Har arbeidd grundig med oppgåver undervegs og i etterkant, noko som er nødvendig for at elevane skal kunne tileigne seg alt som ligg i sjangeren film og tolking av ei filmforteljing.	28
"Det største i verden" film bygd på Bjørnsons "Fiskerjenten". Mye å snakke om: Klasseskiller, kjønnsroller, språkhistorie og dialekter, romanens oppbygning, filmens oppbygning og virkemidler, kameraføring, musikk	29
Vi har på forhånd jobbet med dansk og svensk. Etterpå så vi Skammarens dotter.	30
Vi har også jobbet med fagsamtale rundt serien Rådebank (NRK), dette var år elevene hadde hjemmeskole.	31
Skylappjenta: analyse av kortfilm med fokus på språklige og filmatiske virkemidler. I forkant har elevene lært om ulike filmatiske virkemidler i norsk og k&h. Vi ser filmen sammen. Trekker ut eksempler på virkemidler i plenum. Elevene jobber med oppgaver om virkemidler og refleksjon om innhold og språk. Elevene ser filmen på ny i eget tempo for å trekke ut flere eksempler. Opplegget munner ut i fagsamtale (vurdering) om virkemidler og refleksjon rundt språk og innhold.	32
Oppgaver med å finne virkemidler i filmen. skrive sammendrag, trekke ut hva som er viktigst. relevante oppgaver, sammenlikning osv.	33
Lese Et Dukkehjem + se filmatiseringen fra NRK.	34
Tverrfaglig prosjekt med samarbeid med Gutten med den stripe te pysjamas. Elevene lest/hørte boka, vi så film, elevene hadde om 2.verdenskrig og jødeforfølgelse i samfunnsfag. Til slutt lagde elevene podcast hvor de sammenlignet film og roman.	35
Lære å arbeide med virkemidler som brukes i film og gjennomføre en filmanalyse i etterkant av filmen.	36
I samband med at vi jobbar med Vildanden av Henrik Ibsen, ser vi filmen "The Daughter". Dette er ein moderne versjona av stykket. Vi ser filmen etter at vi har jobba med dramaet og vi brukar den både for at elevane skal få ei grundigare innføring i dramaet og for å vise korleis Ibsen kan vere aktuell i 2020. Filmene held seg svært nært opp til originalteksten og det gjer at elevane kjenner att det vi har jobba med før vi ser filmen.	37

Film som opplevd representasjon av kvinnelige forfattere i ulike tidsperioder, likheter, forskjeller og utfordringer.	38
Film som tema med utgangspunkt læreboka Fra Saga til CD 10B hvor målet var at elevene selv skulle lage en kort "spillefilm. Brukte læreboka samtidig som vi konkretiserte stoffet ved å vise filmsnutter. Vi så "Billy Elliot" som eksempel på spillefilm, og deretter arbeidet elevene i grupper med "kokebok/Oppskrift" på hvordan lage film. Resultatet ble varierende, men noen av filmene var svært vellykkede.	39
Undervisningsopplegg med «Film som sammensatt tekst»	40
Jeg har vist teateret «Et dukkehjem» tidligere. Vi hadde arbeidet med teksten i forkant og elevene lagde en alternativ slutt på teaterstykket etter vi hadde sett filmen. Elevene arbeidet senere med en tekstoppgave de sammenlignet Nora i Et dukkehjem med Karen i Karens jul av Amalie Skram,	41
I forbindelse med innføring i sjangeren drama og Ibsens tekster viser jeg filmatisering av Et dukkehjem, Nrk 1973 samtidig som elevene leser utdrag av dramaet. Deretter har vi et opplegg rundt tema og sjanger som først skal ha en muntlig oppgave knyttet til seg med vurdering, deretter skriving av en større reflekterende tekst. Vi ser da også filmen En folkefiende for å få inn flere temaer som Ibsen skrev om. Jeg opplever at elevene forstår mer av relasjoner, tema, teaterspråk, sjangeren drama og handling når de ser filmteateroppsetningen fra NRK til tross for at den er gammel.	42
Bruker oftest spillefilm i sammenheng med romaner vi har lest. Det var også vellykket å koble filmen "Hva vil folk si" tematisk opp mot "Et dukkehjem". Bruker mye tid på å undervise om ulike filmatiske virkemidler, slik at det er naturlig å sammenligne disse med de litterære virkemidlene i bøker/noveller.	43
En analyse av de første 20 minuttene av filmen Titanic er grunnlaget for å en lang undervisningsøkt om ulike filmatiske virkemidler.	44
Sette litteratur i en kontekst. - Tidsepoke, sammenligne klassisk og samtidslitteratur i forhold til tema, budskap, litterære emner. Kan det å lese litteratur/se film, føre til opplevelsen av økt livsmestring? Skape forståelse for hvorfor "ting" er som de er... Litterære emner elevene sammenligner kan være, ære/hva folk vil si, håp, "lytte til sin egen stemme", stå opp for seg selv/andre, møter, konflikter, identitet, oppvekst, ordets makt+++ . Vi leser tekster, ser filmer, analyserer, sammenligner, reflekterer rundt dette.	45
Vi leser romanen The Hate U Give av Angie Thomas i klassen. Hører hele romanen på lydbok. Knyttet til temaet "Språk er makt" og "massemedier". Elevene skriver debattartikler og anmeldelse av boka. Og vi skal se filmen sammen - for å jobbe med adaptasjon fra roman til film.	46
Vi jobba med filmen "Skammerens datter" (skoleåret 18/19) for å lære om virkemidler, språk, sjanger og lignende	47
Skoleåret 19/20 brukte vi nyinnspilling av "Victoria" for å vise filmatisering av litterære verk i ny versjon. Det knytta vi også i noen grad opp mot samfunnsfag og diskusjoner rundt klasseskille o.l.	48
Mannen som elsket Yngve, Adapsjon, 2-3 kapitler fra romanen	49

Jeg har gjennomført et undervisningsopplegg hvor tema for perioden i norsk var realismen. Vi leste et utvalg tekster (ofte utdrag fra lengre tekster), med særlig fokus på "Et dukkehjem" av Ibsen. Målet var å identifisere tema, samtidsproblematikken og språklige virkemidler i de aktuelle tekstene. I forlengelsen av dette viste vi "Et dukkehjem" fra fjernsynsteateret på NRK (både på skolen med stopp underveis, og delvis som lekse hjemme) etter elevene var godt kjent med teksten. De skulle denne gangen se hvordan visuelle virkemidler var med på å understreke tema. Min opplevelse var at elevene forstod teksten bedre etter å også ha sett teaterstykket.	50
Litteraturhistorie-Undset og kransen Innledet om å snakke om utfordringer i ungdomslivet, feks hvorfor blir jenter alltid tiltrukket av "badguys"? - først samtale med læringspartner, deretter felles klassesdiskusjon. Diskuterer hva som styrer og virker inn på våre valg også generelt i livet. Deretter introdusere dem for Kristin - fortelle i kort hvilke valg hun står ovenfor. Tenkeskriveoppgave - hva tror de hun velger? Så klassesamtale. Kort fortelle de om hva Kristin opplever - uten å si at dette er i en historiesk setting - klassesamtale hvor de reflekterer over hennes opplevelser ol. Så introdusere historisk tid - >klassesamtale om menneskenes valg er like til evig tid -> vi forandrer oss men valgene er ofte det samme.... Snakke litt om tida og Undset Vise filmen - enten på skolen eller som lekse over noen dager Refleksjonsnotat i etterkant til innlevering: Er du enig i hvordan Kristin handlet? Ville du gjort andre valg? Hva ville du rådet Kristin til? Hva mener du om Simon og Erlend?	51
Fra filmen "Et dukkehjem" - Elevene fremførte enkeltscener fra film med eget manus. - Vi tematiserte virkemidler i film. Jobbet med symbolikk og underliggende tema. - Lagde personbeskrivelser og lagde relasjonskart. - Problematiserte etiske dilemma fra filmen (tverrfaglig arbeid med KRLE). Overførte disse til ungdommenes hverdag, og fant likheter/ sammenhenger mellom datid og nåtid, samt. nye etiske dilemmaer. - Sammenlignet filmen med "Dollhouse" - blogg, Aftenposten	52
Vi ser Viktoria og leser utdrag fra romanen.	53
Drageløperen er min favoritt. Først lesa romanen og deretter sjå filmen. Det er viktig å arbeida med romanen undervegs, slik at dei kjenner karakterar, handlingar og hendingar godt. Eg brukar ikkje tid på vanleg analyse, men byrjar med å plassera handlinga i boka i rett land og by, i tillegg til tid (politisk). etterkvart som elevane les, får dei småoppgåver, som: kopla saman sitat, ytre karaktertrekk, indre karaktertrekk og karakter. ei anna oppgåve er å tolka utsegn som karakterane kjem med, eller å finna symbol og kva dei står for. i tillegg får elevane ei liste over hendingar, som dei så skal plassera i kronologisk rekkefølge. Filmene er likevel spennande for elevane, for dei kjenner att og forstår så mykje meir etter å ha lest. i tillegg finn me utsnitt, perspektiv, musikk som verkemiddel i filmene.	54
Elevene skulle analysere en egenvalgt film. For at de skulle ha best mulig forutsetninger til å kunne løse den oppgaven, valgte vi først å se en film i fellesskap, og modellere oppgaven med utgangspunkt i denne.	55
De fleste elever liker klassikere fordi temaene er tidløse. Oppgaver knytta til film gjør at alle har noe å skrive om i ulike sjangere. Refleksjon, tolking og	56

analyse blir gode klasseøker . Godt egna i forbindelse med tverrfaglige tema, fint utgangspunkt for muntlige oppgaver på lokalt gitt eksamen.	
Adapsjon som tema. Vi leser novelle/roman og ser filmatisering av det. Avsluttes gjerne med en fagsamtale eller presentasjon i gruppe. * Vi jobber med utvalgte scener fra aktuelle ungdomsserier for å ta opp språk og temaer i norskfaget. Blant annet Skam, Klassen og flere. * Tverrfaglig arbeid med spesielt KRLE og samfunnsfag med film som inngang til såre, betente og viktige emner. Det skaper refleksjon på en annen måte enn lesing alene at det er visuelt. Spesielt for elever med liten leseutholdenhet.	57
Victoria og Børning. Evige tema i litteraturen. Samtaler rundt; Hvorfor blir for eksempel kjærlighet fremstilt ulikt? Hvordan er språket ulikt og hvorfor? Henter inn språket i filmene igjen ved undervisning om språkutviklingen i Norge.	58
Ofte er bruk av hele spillefilmer i min undervisning knyttet opp til andre fag, slik at vi kan kjøre tverrfaglig. Filmene jeg velger, belyser ofte temaer vi jobber med innenfor samfunnsfag, men vi bruker den norskfaglige biten til å tolke, diskutere og se på virkemidler.	59
Jeg har ofte brukt "Jeppe på Bjerget" som en del av undervisningsopplegget om opplysningstiden og Ludvig Holberg som en dansk forfatter. Målet er å lese dansk, forstå innhold og forstå hva som kjennetegner opplysningstiden. Jeg bruker skuespillet (lesing), filmen med dansk tale og rollespill av skuespillet.	60
Vi jobbet med å skrive fortellinger. Brukte filmen Stardust til å demonstrere hvordan de samme «byggeklossene» gikk igjen i filmen.	61
Hadde tema "Skam" på 10. trinn. Da så vi Kongen av Bastøy. En film som engasjerer og provoserer elevene. Inngikk i fagsamtale hvor vi sammenlignet tekster og denne filmen, og trakk inn temaet. Så på hvordan skam også kan være noe gutter kjenner på.	62
Brukte Skrivesenterets undervisningsopplegg knytta til Skylappjenta.	63
Underveis mens elevene så Olsen-banden og de bonede gulve (dansk), noterte de ned typiske dansk uttale i et skjema med danske språklige kjennetegn.	64
Gåten Ragnarok: norrøn mytologi og språk	65
Fucking Åmål. Skandinavisk språk, identitet, vennskap, kjærlighet. Se film, snakke om tema, lese tekst i "Kontekst" (læreboka vår med utdrag fra filmen). Edith Södergran blir også brukt i filmen.	66
Tverrfaglig oppgave med norsk og samfunnsfag. Vi så filmen "Sameblod" etter å ha jobbet med samenes historie i samfunnsfag. Elevene skulle etterpå velge blant ulike oppgaver hvor de skulle diskutere innholdet i filmen, stort sett ut fra et samfunnsfaglig perspektiv, mens språk og struktur i teksten var det norskfaglige fokuset.	67
Jeg har brukt en spillefilm som utgangspunkt for å sammenligne bok og film. Da har vi gjerne lest boka først og sett oss ut og snakket om spesielle hendelser, deretter sett ekstra på disse i filmen. Elevene har diskutert og skrevet om, noen ganger presentert, sin opplevelse av boken og filmen.	68

Vi har jobbet med fantastiske tekster i både engelsk og norskfaget. Her har vi lært om eventyrsjangeren og hva som gjør fantasy lik og ulik denne. Vi har jobbet en del med direkte og indirekte skildringer, og har i den sammenheng lest utdrag 2 - 3 sider av både Harry Potter (på norsk), Ringenes herre (på nynorsk). Videre brukte vi et klipp fra ringenes herre, hvor hobbitene gjemmer seg under en trestamme og et ringskrømt leter etter dem. Klippet varte i 30 sekunder, mens skildringen i boken var desto lengre. Elevene fikk i oppgave å skrive en skildring av et møte mellom en skurk og en helt. Videre i opplegget så vi Ringenes herre, mens elevene måtte notere ned underveis i prosessen etter gitte spørsmål - elementer de skulle lete etter. Når filmen var over, gikk vi gjennom spørsmålene og diskuterte rundt filmen - oppsummerte. Videre skulle de i gang med å skape sin egen fantasytekst, hvor de skulle bli inspirert av karakterene i ringenes herre. Fan-fiction.	69
Elevene ser ofte filmatisering av romaner de leser. Dette er fint for de elevene som synes det er vanskelig å lese en hel roman. Elevene får velge mellom å skrive roman analyse eller filmanalyse etterpå.	70
Me hadde eit lengre opplegg om En folkefiende, der me las sentrale utdrag frå Ibsen sin tekst, såg 2005-filmatiseringa og jobba med skilnader mellom film og tekst. Ei stund etter såg me så Haisommer, der 10.klassingene trudde dei skulle analysere det filmatiske. Fordi filmen er så gamal, får dei eit anna forhold til filmeffektane enn i ein heilt moderne film. Dei analyserte med stor iver. Men før me sa oss ferdig, trekte me lærarar fram parallellen til En folkefiende, og lot elevane finna likskapar og ulikskapar sjølv. Det blei veldig gildt, og særleg fordi dei elevane som ikkje er av dei sterkaste reint fagleg var dei som fann flest parallellar. Det blei veldig gode fagsamtalar ut av det. Så gode at eg var litt lei meg for at munnleg eksamen blei avlyst. ;)	71
Lære å skrive mer skildrende. Viste ulike «innledninger» til filmene. Så viste enda en og ba dem om å skrive en tekst basert på hva de hadde sett i filmen. Filmen Switch.	72
T1) Repeter ulike appellformer; hvem, hva, hvorfor? Hva ser vi etter? Repeter troverdighet, kildekritikk og påvirkningskraft (hvem blir vi influensa av?) T2) Tverrfaglig med KRLE. Hva husket vi? Hvem er det som ofte ønsker å overbevise? Klassesamtale om å føle seg sett og ikke. Avtaler med klassen om vi vil pause underveis, eller se filmen og så spole tilbake mens vi diskuterer T3+4) vi ser Disco, pauser underveis. Første pause modellerer lærer analyse av handling og karakter så langt, elevene har rask snakkis i grupper, så plenum. Jobber med ulike fokusområder mens vi ser. Filmen slutter, elevene tankeskriver sine reaksjoner. T5 oppsummerer filmen. KRLE diskusjon om tro, egne valg og «å bli sett». Bruker norsk verktøy om retorikk, påvirkning, kildekritikk og språkbruk for å gå i dybden, spoler i film der nødvendig. T6 skriver om valgfri scene, begrunner valg og setter ord på hvordan det ville sett ut	73
God erfaring med med opplegg fra filmstudieark. Har jobbet med tema ungdom, sett film som presenterer ulike opplevelser av å være ung. Jobbet med å identifisere tema og virkemiddel. Elevene skulle selv lage film etterpå.	74
Har brukt Filmweb.no sitt undervisningsopplegg for «skammerens dotter» og tilpasset det til mitt eget.	75

Hadde høytlesing av boka "Hunger Games 1", med felles lesestopp og oppgaver/samtaler, bl.a. virkemidler. Så så vi filmen, og jobbet litt med virkemidler i film. Deretter hadde elvene en fagsamtale der de sammenlignet bok og film. Dette var et samarbeid med faget KRLE.	76
Tar utgangspunkt i temaet. Ser trailer. Diskuterer temaet i par/smågrupper. Plenum. Gir oppmerksomhetsspørsmål og gjennomgår dem før filmvisningen. Tar kortere naturlige pauser for å sikre at alle er med. Bearbeider temaet etterpå - muntlig og skriftlig. Ser også på virkemidler. Mener det er viktig for forståelsen og for engasjement. Musikk, farger, frampek, natur, vær...	77
Me jobba litt med tema kjærleik og forelsking, og makt og motmakt. Då hadde me spørsmålskort, der elevane lagte nokre eigne spørsmål. Dei sat så i grupper, og hadde fagsamtalar om dette tema. Me såg vidare filmen "Victoria", og brukte eit ark med spørsmål og oppgåver om dette frå ndla.	78
Først hørte vi på "Skammarens dotter" på lydbok mens elevene leste i hver sin bok. Deretter hadde vi muntlig samtale om boken og virkemidler. Vi gjennomførte undervisningsopplegg om "adaptsjon" og hvordan bok kan bli film. Deretter så vi filmen og var på jakt etter hva som var likt, ulikt og hva som eventuelt "forsvant" fra bok til film. Vi reflekterte over hvorfor filmskaperne måtte ta konkrete valg i utvelgelse.	79
Vi så serien En øy i havet i 8. trinn. Denne hadde vi svensk tekst til. Vi sammenlignet svensk og norsk og det passet bra som forberedelse til 2. verdenskrig som vi jobbet med i 9. tinn.	80
Samarbeid mellom norsklærer og samfunnsfaglærer. Elevene så 22.juli-serien fra NRK. Fordelte episodene på samf.- og norsktimer. Opplegget foregikk delvis under fjernundervisningsperioden i mars-mai, så noen episoder så elevene hjemme mens de hadde undervisning via Teams. Elevene skrev ned spørsmål og ting man burde legge merke til i hver episode, som videre ble grunnlag for klassesamtalen. I samf var serien knyttet mot temaet Terrorisme, i norsk var fokuset på virkemidler i NRK-serien og vitnefortellinger (22.juli-senterets nettside). Den norskfaglige delen i en skriftlig oppgave der elevene fikk valg mellom å skrive en anmeldelse av serien, et brev til et av vitnene og en argumenterende tekst de argumenterte for eller imot påstanden "Det beste for alle er å glemme 22.juli".	81
Vi leste gutten i den stripepysjamas en og leste boka med samme navn. Deretter sammenlignet vi virkemidlene i de to.	82
Terkel i Knipe ble brukt for å analysere hva som gjør at noen mobber eller blir mobbet.	83
Sausage Party ble brukt for å finne realisme i moderne medier.	84
Sammenligning av bok og film (adapsjon). Fordypningsoppgaver. Skrive filmanmeldelse. Sammenligne nordisk språk.	85
Vi har sett den klassiske oppsetningen av Et dukkehjem. Klassesamtale før, under og etter. Underviser også i samfunnsfag og har sett dette i sammenheng.	86
Mannen som elsket Yngve, temadiskusjon i forkant, tekstskriving etterpå.	87
-22.juli, tverrfaglig norsk og samfunn ifm 2.verdenskrig. samtaler om menneskesyn, verdier osv i forkant.	88

Eg brukar ofte spelefilm, serier eller liknande som utgangspunkt for å skrive artiklar, eller reflekterande og argumenterande tekster. Det er fint å la elevane gjere seg opp meiningar om eit tema og argumentere eller reflekter rundt det på ulike måtar.	89
Vi så på Rådebank og elevene skulle skrive direkte og indirekte karakterskildring av Glenn Tore. Dette er for å få elevene interessert i karakterskildring slik at de kan bruke det senere i lengre, skjønnlitterære tekster.	90
Leste utdrag av Victoria av Knut Hamsun og så filmen i den forbindelsen. Romanen ble mer tilgjengelig for elevene da.	91
Sett på mannen som elsket yngve som en del av livsmestring	92
Brukt Forrest Gump på 10.trinn. Koblet det mot historiske hendelser i samfunnsfag. Elevene har funnet hendelser/notert underveis i filmen. Fordypet seg i en hendelse, f.eks Watergate som de har presentert for hverandre i grupper. I norsk; skrevet filmanmeldelse, hatt om virkemidler og skrevet fortsettelse av historien som skjønnlitterær tekst. Filmen engasjerer og den fører alltid til mange spennende og fine samtaler om mange ulike emner.	93
Filmene Holes og Die Welle er tverrfaglige opplegg og vi har opplegget med Holes før die Welle. Den siste er betydelig vanskeligere enn den første. Holes ser vi på virkemidler, parallellfortellinger, tid osv. Die Welle er mer om -ismer, etikk og reflektere	94
Det blir for tidkrevende nå, men kort fortalt: Adapsjon bok-film, mannen som elsket Yngve. Elevene ser etter virkemidler i bok og film, og sammenlikner. Vi leste ikke hele boka. Elevene har også skrevet hva de tror karakterene tenker i gitte situasjoner, for å øve på egen skriving også.	95
Elevene har jobbet med filmadapsjon, laget filmer selv av noveller, utdrag fra romaner de har lest. Videre leste elevene utdrag fra Vildanden og Et dukkehjem og jobbet med overføring fra drama til spillefilm.	96
Har hatt et opplegg på 10. trinn som retter seg mot kompetansemålet "drøfte hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og trakasserende". Emnet ble introdusert med utgangspunkt i bruken av skjellsord i klassen/skolegården. Dette resulterte i en ordsky, og diskusjoner parvis med tanke på om det er greit å bruke skjellsord eller ikke når man ikke mener noe vondt med det. Introduserte spillefilmen "Et dukkehjem", der vi i undervisningen har sett 3 utvalgte scener. Underveis i filmvisningen skulle elevene notere ned ord/uttrykk de mente kunne virke diskriminerende og/eller trakasserende. I forkant snakket vi om at språkbruken har endret seg, og at de ikke ville finne typiske eksempler på bruk av skjellsord i filmen, men at hersketeknikker (jmf. maktbruk) også inngår i en språkbruk som kan omtales som trakasserende. I etterkant av filmen diskuterte elevene hvilke ord/uttrykk de hadde skrevet ned, og sammenlignet. Alle notatene ble deretter samlet og vist fram i et felles tankekart. Aktene i spillefilmen er nå utgangspunktet for én av to oppgaver der elevene skal skrive en drøftende artikkel (om hvordan språkbruk kan virke diskriminerende og/eller trakasserende). Denne får elevene en skriftlig underveisvurdering på, før de deretter bearbeider teksten og leverer på nytt.	97
Vi leste og diskuterte «Gutten i den stripete pyjamasen», så så vil filmatiseringen. Vi sammenlignet bok og film.	98

Jeg har sammenlikne roman og film (tidligere Herman av L.S.Christensen og Mannen som elsket Yngve av T. Renberg), novelle og film (Pensjonatvertinnen, Den misunnelige frisøren).	99
Lovleg (NRK) for å jobbe med nynorsk språk og grammatikk.	100
Vi gjennomførte et opplegg der vi leste utdrag fra romanen "Alle utlendinger har lukka gardiner". Vi samtalte om språket i romanen, og elevene fant ord i tekstutdragene som skilte seg ut fra normert norsk. Til slutt så vi den nyere spillefilmen av romanen. Og samtalte om forskjeller og likheter mellom bok og film.	101
Brukte Rådebank sitt opplegg som skrivesenteret hadde lagt ut på sin side. Fungerte bra!	102
Bruker mye fra NRK om språklære, dialekter, sosiolekter og lignende. Vanskeligere å finne filmer knyttet opp mot aktuelle romaner for ungdomstrinnet.	103
Jobbet med fantasy litteratur i engelsk og norsk. Leste utdrag fra fantasybøker, snakket om kjennetegn på fantasy litteratur, før vi så filmen «Stardust». Elevene gjorde ulike oppgaver her, der de beskrev om hovedpersoner, skrev om scener de likte godt, skrev om fantasytrekk i filmen etc.	104
Har også jobbet med filmen «Viktoria», basert på Hamsuns roman, etter at vi har lest utdrag av boka. Så kun filmatiseringen av de to utdragene vi leste med en klasse, med en annen klasse så vi hele filmen etter å ha lest utdrag, diskutert tema, oppbygging, skrivemåte etc, og sammenlignet utdragene med filmatiseringen etterpå. Veldig moro! :)	105
Har flere ganger sammenliknet "De usynlige" av Erik Poppe med "Terje Vigen" av Ibsen. Elevene engasjerer seg i tema, oppbygging, kontekst, virkemidler i film og dikt m.m.	106
Elevene har først hatt teori om verkemiddel, bruk av lys/lyd osv. Så har dei sett ein film felles og jobba med å kjenne att verkemiddel, kunne laga samandrag, personskildringar og liknande. Så har Filmbussen kome innom skulen og dei har fått høve til å lage sin eigen film. Etter alt dette har dei sett ein sjølvvalt spelefilm og hatt munnleg framføring for klassen der dei viser kunnskap om filmteori (verkemiddel og anna).	107
På vgs så vi Ringenes Herre og analyserte tre oversettelser (Nynorsk, gammel bokmål og ny bokmål). Så rollespilte vi situasjoner fra filmen. Kjemppegøy! Men oversettelse er kompetansemål på vgs..	108
På ungsomsskolen har vi sett Lovleg og jobba med det i nynorsken. Fint for byunger og få innblikk i livet på landet	109
Litteraturhistorie og fordypning i forfatterskap på 10. trinn: Eksempel: Knut Hamsun og Sigrid Undset. Sjangerlære på 8.trinn: Fortelling/eventyr. Askeladden (2019).	110
Leste første kapittel i "Faen ta skjebnen" - så filmen, sammenlignet første kap og anslaget. Brukte filmen for å analysere hovedpersoner, visuelle og auditive virkemidler, oppbygging, tematikk og budskap	111

Sammensatte tekster / sammenlikning Leste novellen Liten knute, så deretter kortfilmen (på Vimeo). Elevene tolket og analyserte i grupper. Avsluttet med fagsamtaler i gruppen som ble vurdert av faglærer og tolærer	112
I forbindelse med temaet samisk språk, kultur og religion så vi filmen Sameblod. Det ligger et større opplegg ute som jeg fant via Filmweb med bla. oppgaver. I forkant hadde elevene lært mye om tematikken og filmen ble brukt for å illustrere det de hadde lært. I etterkant av temaet hadde elevene en prøve. Her fikk de blant annet direkte spørsmål til filmen. Mange brukte også scener fra filmen som eksempler til det de skrev om.	113
Nå ser me Skam sesong 2 - der elevane skal fokusere på karakteren Nora. Etterpå skal me ha «et dukkehjem» med fokus på Nora. Etter dette blir det diskusjon i grupper og skriftleg arbeid om kvinnen si rolle før og nå.	114
Vi leste romanen «Hva vil folk si» før vi så filmen som denne boka er basert på. Dette endte i en fagsamtale hvor fire elever diskuterte adaptasjonen ved å bruke fagbegreper og analytiske ferdigheter.	115
Kort fortalt: Tema kjærleik og action. Vi så tre filmer, leste en roman og 3-4 noveller. Vi hadde itterære samtaler underveis, elevene skrev hver sin nynorske novelle. Klassen ble delt i to filmteam som skrev manus til actionfilm om kjærlyghet til noe. Dette var et meget vellykket opplegg.	116

Vedlegg 4 – E-postforsørsørsel om deltakelse i studien

Kjære norsklærer på ungdomstrinnet,

Dette er en invitasjon til å delta i forskningsprosjektet «Film i norskundervisningen på ungdomstrinnet». Prosjektet er en masteroppgave i norskdidaktikk ved Universitetet i Oslo.

Dersom du velger å delta vil du svare på et nettbasert spørreskjema.

Det vil ta deg ca. 10 minutter å svare.

Spørreskjemaet er anonymt, og dine svar kan ikke knyttes til deg.

Vi ønsker å få informasjon om bruk av film i norskundervisningen, hvordan film arbeides med og hvilke holdninger norsklærere har til filmens rolle i undervisningen. Dette er lite forsket på tidligere, og vi hadde satt stor pris på om du tok deg tid til å delta!

Det er frivillig å delta, og du kan når som helst velge å forlate spørreskjemaet. Dine svar vil da ikke bli lagret. Mer informasjon om prosjektet og undersøkelsen finnes på første side av spørreskjemaet.

Link til spørreskjemaet: <https://nettskjema.no> [redacted]

Dersom du har spørsmål om prosjektet kan du sende e-post til: [redacted]

Takk for din deltagelse!

Mvh,

Maria Kristine Hemingdatter Bergem, Kari Anne Rødnes og Tove Stjern Frønes,
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Det utdanningsvitenskapelige fakultet,
Universitetet i Oslo