

# Upplevelse och sammanhang

## Film som lärandekontext

Klas Öhling

Konstfack, Institutionen för bildpedagogik  
Bildpedagogik 41-80 poäng, allmän inriktning  
Examensarbete 20 poäng, vårterminen 2006  
Handledare: Ulla Lind  
Opponent: Ewa Berg  
Examination: 30 maj 2006

**KONSTFACK**  
Institutionen för bildpedagogik  
STOCKHOLM

Examensarbete 20 poäng  
Bildpedagogik 41-80 poäng  
Allmän inriktning  
Vårterminen 2006

---

# Abstrakt

---

Klas Öhling

## Upplevelse och sammanhang

Film som lärandekontext

Antal sidor: 47

---

Syftet med studien är att undersöka och försöka utveckla betydelsen av film och rörlig bild i lärarutbildning och pedagogiskt arbete. Studien utgår från ett pedagogiskt, filmretoriskt och diskursteoretiskt perspektiv och gör kopplingar till några lärarstudenters erfarenheter av film och filmarbete. Mina frågeställningar är: Vilka tankar och idéer om film, pedagogiskt arbete och lärande uppkommer hos en grupp lärarstudenter vid produktion och reception av film? Hur ser de utifrån detta på sin egen lärandesituation och den framtida rollen som pedagoger? Vad kan en närstudie av filmspråket i ett diskursanalytiskt perspektiv tillföra sammanhanget?

Jag har använt mig av en kvalitativ metod och har gjort två gruppintervjuer med ett strategiskt urval av åtta lärarstudenter som läser med sikte mot förskola, fritidshem, grundskola och gymnasium. Jag har även använt mig av en egen diskursanalys på ett avsnitt ur filmen *Amélie* från Montmartre från 2001.

Resultatet visar att studenterna är övervägande positiva till arbete med film inom utbildning och läraryrket. De upplever filmarbetet som kreativt, utvecklande och roligt och poängterar fördelar med berättande som utnyttjar bild, ljud och text. De ger även exempel på hur de själva vill använda film i sitt framtida yrke. Det som upplevs som de största hindren är bristande tekniska kunskaper, samarbete i grupp och tillgång till teknik. Resultaten från intervjuer och filmanalys ställer även didaktiskt orienterade frågor kring begrepp som åskådliggörande, mångspråklig samtidighet, delar, helheter och sammanhang, identifikation och socialisation.

---

Nyckelord: film, retorik, diskursanalys, lärprocesser, språk, pedagogik

---

**Postadress:**

Konstfack  
Box 3601  
126 27 STOCKHOLM

**Gatuadress**

LM Ericssons väg 14

**Telefon**

08-450 41 00

**Fax**

08-450 41 29

# Innehåll

Innehåll 1. Inledning .....	2
1. Inledning.....	3
2. Bakgrund .....	4
2.1 Film i ett historiskt och pedagogiskt perspektiv.....	4
2.2 Retorik – konsten att övertyga .....	6
2.2.1 Narrativ kompetens .....	7
2.2.2 Retoriska figurer.....	8
2.3 Diskursteori .....	9
2.3.1 Diskursteoretiska begrepp .....	11
2.3.2 Makt och kunskap .....	11
2.4 Kunskapande och mening i skolan.....	12
2.5 Film och medier i skolans styrdokument .....	14
3. Syfte och frågeställning.....	15
3.1 Syfte .....	15
3.2 Frågeställning .....	15
4. Metod .....	15
4.1 Val av metod .....	15
4.2 Urval.....	16
4.3 Avgränsningar och bortfall.....	16
4.4 Reliabilitet .....	17
4.5 Genomförande .....	17
4.5.1 Kortfilmer och filmvisning.....	17
4.5.2 Intervjuer .....	17
5. Resultat.....	21
5.1 Intervju 1 .....	21
5.1.1 Filmvisning.....	21
5.1.2 Filmarbetet .....	22
5.1.3 Redovisning av kortfilmerna.....	24
5.1.4 Egen inläring och pedagogiskt arbete .....	25
5.2 Intervju 2 .....	26
5.2.1 Filmvisning.....	26
5.2.2 Filmarbetet .....	28
5.2.3 Redovisning av kortfilmerna.....	29
5.2.4 Egen inläring och pedagogiskt arbete .....	30
5.3 Loggböcker.....	32
6. Diskussion .....	34
6.1 Diskursanalytiska och retoriska (be)grepp.....	34
6.1.1 Audiovisuell litteraritet .....	37
6.1.2 Sanning och makt .....	37
6.2 Pedagogiska perspektiv .....	38
6.2.1 Positioneringar .....	39
6.2.2 Erfarenheter och lärprocesser.....	41
6.2.3 Den inbyggda retoriken.....	43
6.2.4 Framtida verksamhet .....	44
6.3 Summering .....	45
7. Litteratur.....	46
Internetkällor .....	47

# 1. Inledning

Det är väl så, det här med att erkänna ett språk som har funnits, som är mer än ett språk, det kostar alltid på för gamla kulturinstitutioner. Därför har det tagit tid, tror jag. För filmen, den rörliga bilden, som förståelsefenomen, den älskar ju människan sen länge. Och gudskelov att vi hittade på det, så att det gick att visa rörliga bilder, så att vi får se hur andra egentligen har det, så att man begriper hur det är, så man förstår hur det kan vara, sen när huvudet går vidare. Så att man förstår att det där kunde ha varit jag. För det är det, som är det allra mest fascinerande med filmen, att den sysselsätter människan. Den får mig att leva in i den så starkt att man nästan blir dem man såg på film. (Skolverket, 2001, s. 15)

Så inleder Mats Ekholm, tidigare generaldirektör på Skolverket, sitt anförande vid det nationella seminariet ”Film och mediepedagogik i skolan” på Tekniska Nämndhuset i Stockholm 2000. För mig är detta en viktig utgångspunkt i mitt intresse för film och rörlig bild inom pedagogik och utbildning. Filmens påtagliga förmåga att engagera människan, få henne att känna sig träffad, delaktig och fylld av upplevelse.

Det är min övertygelse att pedagoger måste möta barn och ungdomar i sammanhang som känns aktuella och förankrade i de ungas vardag. Film och rörlig bild återfinns i den allt mer medierade tillvaro som de unga lever i idag, och så även de vuxna. Engagemanget kan se olika ut hos respektive part, men är likväl ett engagemang. Det finns också en historisk aspekt på film och rörliga bilder i den mån att de har sysselsatt och påverkat människor på en mängd sätt i runt hundra år, från biodeuken, TV:n, videon, datorn och DVD:n till allt fler mobila enheter.

I mitt arbete inom lärarprogrammet på Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping har det blivit en utmaning att fundera vidare på hur filmmediet brukas och skulle kunna brukas inom utbildningen. På vilka sätt kan man dra nytta av filmens kraft och potential i undervisningen av blivande pedagoger? Kan studenterna via arbete om och med filmens berättarteknik, filmens retorik, bli stärkta i sina upplevelser och därmed skapa bättre förutsättningar i sitt lärande? Utvecklas förståelse för och idéer om hur detta kan brukas i deras egna framtida pedagogiska verksamhet?

## 2. Bakgrund

### **2.1 Film i ett historiskt och pedagogiskt perspektiv**

I sin artikelserie *Världen genom rörliga bilder* i ZOOM (2002) (www-dokument:

[http://www.sfi.se/sfi/IMAGES/\\_SFI\\_PDF/ZOOM\\_ART/1900%20TALETS%20BILD.PDF](http://www.sfi.se/sfi/IMAGES/_SFI_PDF/ZOOM_ART/1900%20TALETS%20BILD.PDF))

skriver Patrik Sjöberg om filmens etablering runt om i världen under 1900-talets början.

Det är just de rörliga bilderna som är attraktionen inledningsvis men snart utvecklas användningsområdet för det nya mediet. De små filmbolagen vid denna tid skickade ut fotografer för att filma landskap och stadsvyer från olika delar av världen. Sjöberg pekar på att film innehåller en dubbelhet: ”dels ger den oss intrycket av att visa oss världen som den faktiskt ser ut, och dels visar den oss en värld vi aldrig hade kunnat se om den inte blivit filmad” (a.a. s. 3).

Film blev också ett medel för att dokumentera större förannonserade händelser som politiska statsbesök, invigningar och kungliga bröllop. Detta, menar Sjöberg, gav människor en känsla av delaktighet genom att bli indirekta vittnen till officiella händelser.

Under 1920-talet och framåt får filmen stor betydelse i samhället som opinionsbildare och instrument för att sprida information. Sjöberg (2002) exemplifierar med såväl spelfilmer som valfilmer och propagandafilmer. De sistnämnda hade en betydande roll för både krigförande och icke krigförande länder under 1930- och 40-talet. Film började även användas i militär undervisning redan under 1920-talet och blev sedan ett viktigt pedagogiskt hjälpmedel i olika undervisningssammanhang under större delen av 1900-talet. Från 1930 och fram till ungefär 1980 hade upplysningsfilmen sin storhetstid. Den riktade sig främst till unga människor och visades såväl i skolmiljö som på biografen, hos scoutrörelsen, i kyrkliga sammanhang, på mödravårdscentraler och i fängelser.

Parallellt med detta spelar även underhållningsfilmen, eller upplevelsefilmen, en betydande roll under 1900-talet. Leif Furhammar (2001) skriver att när den första nyfikenheten på själva uppfinningen lagt sig var det de dramatiska inslagen i filmerna som lockade människor. Både i Europa och USA börjar man ”massproducera filmdramer och lustspel för att kunna tillfredsställa en tilltagande internationell efterfrågan” (a.a. s. 8).

I linje med detta utvecklas ett internationellt utbyte av varor och tjänster inom filmindustrin, nya distributionsföretag bildas och fasta biografbyggs och etableras. 1911 inrättas filmcensur i Sverige som följd av sociala förändringar i synen på filmen. Röster höjs, bland annat i insändare i tidningar, och utmålar filmen som hot mot ungdomars hälsa och moral. Lärare, föräldrar, präster, poliser och andra ansvars-kännande grupper går samman för att motarbeta det man kallar "biografeländet".

När ljudfilmen etablerade sig under 1930-talet medförde detta en rad nya problemområden. Ny teknik gjorde det möjligt att lägga ljudet, tal och musik, direkt på filmremsan vilket i sin tur medförde att tusentals yrkesmusiker som haft sin försörjning på biograferna blev arbetslösa. Furhammar poängterar även att det uppstod språkliga dilemman. De tidigare stumfilmstexterna i utländska filmer hade varit lätta att översätta, men ljudfilmen förde med sig nya problem. Man löste delvis dessa genom att lägga in textremsor i filmens nederkant eller dubba talet i svensk översättning.

Trots diskussionen om de moralsociala aspekterna stärkte filmen sin ställning som nöjes- och kulturyttring. Furhammar hänvisar till statistik från slutet av 1930-talet som visar att den genomsnittlige stockholmaren gick på bio ungefär en gång var fjortonde dag. Biograferna blev fler och större och ett naturligt inslag i städer runt om i landet.

En särskild rituell funktion hade biografmatinéerna kl 13 och 15 på söndagarna, då praktiskt taget varje biograf i landet hade särskilda föreställningar för traktens barn och ungdom. Matinéerna förblev ett självklart inslag i svensk nöjeskultur ända in på 1960-talet. (Furhammar, 2001, s. 45)

På 1950-talet kom televisionen och blev ganska snart en konkurrent till biograffilmen.

Men med ungdomskulturens framväxt under 1960-talet blev biografen de ungas val medan den äldre och stadgade publiken stannade hemma vid TV:n.

Sjöberg (2002) skriver att den statliga televisionen hade en roll som upplysare av allmänheten, public service, och att den banade väg för den vetenskapliga filmen och program som skulle bli viktiga för förståelsen av fenomen i vår värld. *Vetenskapens värld*, *Tekniskt magasin*, naturfilmer, historiska dokumentärer och gör-det-själv-program är några exempel.

1961 gjordes testsändningar av skol-tv och när Sveriges Radio omorganiserades 1978 bildades Sveriges Utbildningsradio. Verksamheten har sedan dess växt och under 2003 sände

UR över 800 timmar TV och nästan 600 timmar radio (Utbildningsradion, 2006, 9 januari, *Wikipedia*, <http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Utbildningsradion&oldid=1455976>).

Filmkameran kom också att utvecklas under 1950-talet till att bli tillräckligt hanterbar och billig för i stort sett gemene man. Sjöberg (2002) menar att den största delen av all film som gjorts de senaste 50 åren inte kommer från de stora produktionsbolagen eller televisionen utan från amatörfilmarna.

Amatörfilmens motiv är nästan alltid familjen – vid högtider, dop, bröllop, konfirmationer eller andra festligheter /.../ Med dagens digitalkameror kan man både klippa, visa och distribuera sina filmer via sin dator. Så dagens home-movies är inte dom skakiga super-8 filmer vi normalt förknippar med genren. (Sjöberg, 2002, s. 7)

Sjöberg menar vidare att den rörliga bilden blivit en självklar ingrediens i vårt samhälle och vår vardag och att vi utvecklat en slags audiovisuell läskunnighet, såväl socialt som kulturellt och historiskt. Han förklarar detta som ”ett förhållningssätt till rörlig bild, en särskild kompetens som tillåter oss att tolka bilderna och sätta in dem i ett större system av intryck, inte sällan hämtade från filmens värld” (a.a. s. 7).

Sjöberg pekar också på att eftersom rörliga bilder till stor del förmedlar vår syn på världen bör vi bli medvetna om de redskap vi använder för att avkoda dessa bilder.

Man skulle kunna säga att vi har upprättat ett förtroendekontrakt med den rörliga bilden som sanningsvittne. Detta kontrakt är dock motsägelsefullt: å ena sidan förstår vi att en film inte kan visa hela sanningen och att den är öppen för manipulation; å andra sidan kan vi inte låta bli att se den som sann, eller åtminstone rimlig. Skulle vi på ett fundamentalt sätt ifrågasätta bildens förmåga att visa oss världen som den är beskaffad skulle vi behöva skriva om en stor del av vår uppfattning om den. (Sjöberg, 2002, s. 7)

## **2.2 Retorik – konsten att övertyga**

Ordet retorik härstammar från grekiskan och betyder ”konsten att tala”, men Aristoteles gav det den mera allmänna innebörden; ”Retorik är konsten att vad det än gäller finna det som är bäst ägnat att övertyga” (Stefan Hedlund & Kurt Johannesson, 1993, s. 13).

Anders Carlsson och Thomas Koppfeldt (2001) skriver att retoriken idag förutom talet också måste inbegripa texter, bilder, ljud och grafik.

Enligt retoriken är *tal* och *framställning* samma sak. Att tala betyder att ”ställa fram” något för den som lyssnar. Man gör det *synligt* och *påtagligt*. På samma sätt kan vi betrakta all framställningskonst som ”tal”. Till exempel kan vi studera hur något ”ställs fram” i en bild, i en text eller på en webbsida, lika väl som i ett muntligt tal. (Carlsson & Koppfeldt, 2001, s. 64).

Koppfeldt skriver i sitt kapitel *Retorik och narration i den rörliga bilden* (i Gert Z Nordström Red. 1996) att retoriken av tradition studerar bilderna i språket och bilders språklighet. Han menar att därmed lyfter den fram relationen mellan bildspråk, verbalspråk och textspråk. Alla dessa kan ses som framställandeformer och ”med *retoriken* som ram utgöra ett tvärvetenskapligt ämnesområde som då rymmer en *integrerad kunskapssyn*” (a.a. s. 169).

Koppfeldt menar vidare att retoriken alltid har sökt det åskådliga och visuella. Talaren strävar efter att få lyssnaren att ”se” det som sägs och acceptera detta som en sanning. Han diskuterar detta med anknytning till dagens mediala uttrycksformer:

Att man som lyssnande mottagare av ett budskap ska *tro sig se* har först genom skriften (på sitt sätt) sedan genom fotografien, filmen och under det här århundradet genom television, video och dator vänts från att ”tro sig se” till att faktiskt se via ett medierat seende som alltmer blivit beroende av lingvistiska och visuella språkkoder. (Koppfeldt i Nordström Red. 1996, s.169)

### **2.2.1 Narrativ kompetens**

Det visuellt baserade berättandet har möjlighet att arbeta med små och snabba tecken menar Koppfeldt. Mottagarens uppgift är att försöka skapa ett meningssammanhang för att kunna bygga vidare på sin förståelse. Dels handlar det om att rekonstruera vad som kan ha hänt tidigare, men även att tolka de befintliga tecknen inför det kommande. Det handlar om att försöka förstå riktning och destination i det som är närvarande i berättandet. Han pekar också på att i förståelseprocessen söker man bland egna narrativa erfarenheter och kunskaper, och exemplifierar med det som Howard Gardner kallar ”scripts”.

Scripts är ett identifierande av *speciella drag* som återkommer i en viss typ av *verklig händelse*. Barn som bara är något år *utvecklar scriptkunnande* som de



använder både vid *reception* och *produktion* t.ex. genom iscensättande när de ska återge händelser de varit med om”. (Gardner 1992, s. 74 i Nordström Red. 1996, s. 177)

Alla sägs ha ett förråd av ”scripts” som kan bestå av både längre och kortare delar av *narrativa förlopp*. Dessa förlopp bär på en relationsstruktur med så kallade ”narrativa stumpar” som kan kombineras så att de ger ett acceptabelt sammanhang.

Dagens mediekultur, menar Koppfeldt, kännetecknas av decentrering och strukturell uppluckring av berättandet. Ett exempel är televisionens ständiga flöde av utdrag ur kommande program, citat, repris och så vidare. Han beskriver det som att den nuvarande retoriska situationen i allt högre grad består av ”plötsliga, uppbrutna, många gånger kortvariga, tilltal där samband i hög grad måste konstrueras genom en omfattande (”inter-”) aktivitet från mottagarens sida då närvarande narrativa incitament måste kompletteras med frånvarande” (Nordström Red. 1996, s.178). Begreppet ”iförvägvetande” som Koppfeldt lånar av Thomas Ziehe, innefattar bland annat den tidiga omvärldsorientering och självförståelse som medierna ger individen. Innan man själv gör egna erfarenheter ser man andra göra dem i medierna. Detta handlar då delvis om en systematisk användning av bilders språklighet. Koppfeldt pekar på att exempelvis TV-serier, som en del av televisionens utbud, kan ge en skolande verkan via den audiovisuella kodningen av sociala och viktiga livsområden som makt-vanmakt, lycka-olycka, rätt-fel och liv-död.

Där orienteras idag de äldre och inskolats de små på liknande sätt som när folket skulle läras läsa genom att studera katekesen. ”Husförhöret” kommer nu när det ”plötsligt” ställs krav på bild- och ljudspråklig kompetens inom olika yrken. (Koppfeldt i Nordström Red. 1996, s. 179)

### **2.2.2 Retoriska figurer**

Hedlund & Johannesson (1993) beskriver retoriska figurer som de konstgrepp som skänker språket spänning, dramatik och färg. Det räcker inte att vara tydlig och omväxlande i språkbruket för att övertyga människor. En särskild grupp av figurer som författarna belyser är troper. Begreppet kommer från grekiskan och betyder ”att vrida eller vända på något” (a.a. s. 100). Två vanliga troper är metafor; liknelse och metonymi; byte av namn.

Även i bildspråket återfinns dessa figurer, eller troper. Carlsson & Koppfeldt (2001) förklarar

utifrån det perspektivet att metaforen ”binder samman två tecken som delar *en likhet*. Likheten kan ligga i utseendet eller i någon annan delad egenskap” (a.a. s. 49). Metonymi i sin tur bildas genom ”närhet” och som ”del för helhet”. Ett exempel är bilden på en datormus som metonymi för IT-branschen. Carlsson & Koppfeldt menar att metaforer och metonymier kan förtäta och berika bilders innehåll genom att tillföra betydelser och färgningar.

En ny spagettisort kan uppfattas som något mera än ett vanligt paket spaghetti om det förs ihop i bilden med gondoler och rundmagade gubbar i randiga tröjor (metonymi). Spagettin kan också ”liknas” vid gula veteax som böljar i ett sädesfält (metafor) /.../ Bilden blir mera slående. Den får ett visuellt mervärde och blir därmed *retorisk* och övertygande. (Carlsson & Koppfeldt, 2001, s. 49-50)

### **2.3 Diskursteori**

Marianne Winther-Jørgensen och Louise Phillips (2000) förklarar ordet diskurs som ett bestämt sätt att tala om och förstå världen, eller ett utsnitt av denna. Det innebär bland annat idéer om att språket är strukturerat i olika mönster som följs när vi agerar inom olika sociala områden. Det talas exempelvis om ”politisk diskurs” eller ”medicinsk diskurs”. Diskursanalys i sin tur är motsvarande sätt analys av dessa mönster. Winther-Jørgensen & Phillips framhåller Michel Foucault som den förste som på allvar utvecklat teori och begrepp kring diskursanalys. Foucault menar att sanningen är en diskursiv konstruktion och att det är olika kunskapsregimer som anger vad som uppfattas som sant eller falskt. Utifrån detta belyser Winther-Jørgensen & Phillips det faktum att människan har många möjligheter att skapa olika yttranden och utsagor men att de som framkommer inom ett bestämt område ofta är lika och repetitiva.

Ytterligare en av de diskursanalytiska riktningar som Winther-Jørgensen & Phillips introducerar är Ernesto Laclaus och Chantal Mouffes diskursteori. Denna härleds till strukturalistisk och poststrukturalistisk språkfilosofi, som hävdar att vårt tillträde till verkligheten alltid går genom språket. Det är med hjälp av språket vi skapar representationer av verkligheten. Representationerna ska inte betraktas som speglingar av en redan existerande verklighet utan bidragande faktorer till att skapa den. Winther-Jørgensen & Phillips hänvisar här till den strukturalistiska språkvetenskapliga tradition som utvecklades efter Ferdinand de Saussures teorier från tidigt 1900-tal. Saussure framhöll att förhållandet mellan språk och

verklighet är arbiträrt, eller godtyckligt. Det är inlärd konvention som gör att vi refererar ord och tecken till vissa ting eller företeelser. De enskilda tecknens betydelse förtydligas och får sin specifika betydelse genom att skilja sig från andra tecken. Saussure skilde på två nivåer i språket. Det han benämner *langue* står för språkets struktur, medan *parole* är det konkreta språkbruket som används av konkreta människor i konkreta situationer.

Saussures och den senare strukturalismens tankar om att tecken inte får sin betydelse av verkligheten utan av varandra i ett strukturellt nätverk har sedan förts vidare av poststrukturalismen. Dock har denna gjort vissa modifieringar, bland annat genom att överge uppfattningen om att språkets struktur är total och oföränderlig samt att sudda ut den skarpa gränsen mellan *langue* och *parole*. Översiktligt ansluter sig poststrukturalismen till följande punkter:

- Språket är inte en avspeglning av en redan existerande verklighet.
- Språket är strukturerat i mönster eller diskurser – det är alltså inte tal om ett generellt betydelsesystem som i den saussureska traditionen utan om flera system där betydelserna skiftar från diskurs till diskurs.
- Dessa diskursiva mönster bevaras och förändras i diskursiva praktiker.
- Bevarandet och förändringen av mönstren ska därför sökas i de konkreta kontexter där språket sätts i spel. (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 18)

Winther-Jørgensen & Phillips skriver att Laclau & Mouffe följer kritiken som poststrukturalismen ger den strukturalistiska lingvistikens men att tankarna från den sistnämnda ändå kan brukas för att klargöra diskursanalytiska frågor, till exempel genom att beskriva språkuppfattningen som en metafor; alla tecken i språket kan ses som knutar i ett fisknät och de får betydelser genom att skilja sig från varandra genom bestämda placeringar i nätet. Angående diskursanalysens syfte säger Winther-Jørgensen & Phillips att det handlar om att kartlägga processer som försöker förtydliga hur tecknens betydelse ska fastställas. Vissa betydelsefixeringar kan där bli så konventionaliserade att vi uppfattar dem som naturliga.

Diskursen etableras som en totalitet, där varje tecken är entydigt fastställt som moment genom relationerna till andra tecken (som ett fisknät), och det gör den genom att *utesluta* alla andra möjliga betydelser som tecknen kan ha och de andra möjliga sätt som de kan vara relaterade till varandra på.

En diskurs är således en reducering av möjligheter. Det är ett försök att hejda tecknens glidning i förhållande till varandra och därmed ett försök att skapa

entydighet. Alla de möjligheter som diskursen därmed utesluter kallar Laclau & Mouffe för *det diskursiva fältet* (1985:111). (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 33-34)

### 2.3.1 Diskursteoretiska begrepp

Laclau & Mouffe har definierat några teoretiska begrepp som Winther-Jørgensen & Phillips beskriver: *Moment* är alla tecknen i en diskurs, de tidigare beskrivna ”knutarna” i fisknätet. *Nodalpunkt* är ett privilegierat tecken kring vilket de andra tecknen ordnas och som de får sin betydelse från. *Element* är de tecken som är mångtydiga, som inte fått sin slutgiltiga betydelse fixerad. *Artikulation* beskrivs som den praktik som skapar en relation mellan elementen så att deras identitet förändras. *Flytande signifikanter* är de element som i särskilt hög grad kan tillskrivas olika betydelser. Genom att sätta dessa begrepp i relation till varandra strävar diskursen efter att avskaffa mångtydigheter, genom att göra *elementen* till *moment* genom en *tillslutning*, det vill säga ett stopp i tecknens betydelseglidning. Det framhålls dock att tillslutningen aldrig är fullständig.

Den entydiga diskursen kan aldrig fixeras så fullständigt att den inte kan undergrävas och förändras av det diskursiva fältets mångtydighet. (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 35)

Winther-Jørgensen & Phillips framhåller Potter & Wetherells bidrag till den diskurspsykologi som intresserar sig för vad människor gör med sitt tal och skriftspråk. Centralt i deras modell är föreställningen om diskurser som ”tolkningsrepertoarer” och hur dessa används som flexibla resurser i social interaktion. De lyfter fram ”frågan om kommunikation, social handling och konstruktionen av jaget, den Andre och världen.

Potter & Wetherell analyserar hur diskurs konstrueras i samband med social handling, hur människor konstruerar världsbilder i social interaktion och hur dessa bilder är en del i den ideologiska praktiken. De fokuserar sin forskning på hur diskurs skapar en värld som ser verklig ut för deltagarna. (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 114)

### 2.3.2 Makt och kunskap

Winther-Jørgensen & Phillips (2000) belyser Foucaults teori om makt/kunskap. Foucault menar att makten inte är något som tillhör bestämda individer, staten eller bestämda grupper

med bestämda intressen utan snarare något som är spritt över olika sociala praktiker. Makten kan förstås som förtryckande men även som produktiv.

Det som får makten att äga giltighet, det som gör att den blir accepterad, är helt enkelt det faktum att den inte bara tynger oss som en kraft som säger nej utan genomsyrar och skapar tingen; den framkallar njutning, frambringar kunskap, skapar diskurs. Den måste betraktas mer som ett produktivt nätverk som löper genom hela samhällskroppen än som en negativ instans med förtryck som uppgift. (Foucault, 1980, b:119 i Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 20)

I det Foucaultska perspektivet är det genom makt vår sociala omvärld skapas och objekt både kan särskiljas och få relation med varandra. Winther-Jørgensen & Phillips exemplifierar med begreppet "kriminalitet" som skapas av institutioner som "fängelser", särskilda subjekt som "kriminella" och särskilda praktiker som "resocialisering". Makt är således både produktiv och begränsande i den mening att den är det som "skapar vår sociala omvärld och det som gör att omvärlden ser ut och kan omnämnas på vissa *sätt* medan andra möjligheter utesluts" (a.a. s. 20). Vad gäller *kunskap*, menar Winther-Jørgensen & Phillips, kopplar Foucault den med makt genom diskurs. "Diskurser bidrar i hög grad till att skapa de subjekt vi är och de objekt vi kan veta något om (inklusive oss själva som subjekt)" (a.a. s. 21). Foucault diskuterar också begreppet "sanning" i koppling till makt/kunskaps-teorin. Han hävdar att det är omöjligt att nå fram till den specifika sanningen eftersom man aldrig kan ställa sig utanför en diskurs.

Eftersom man inte kan nå fram till sanningen, ska man upphöra att fråga om något är sant eller falskt och istället fokusera på hur sanningseffekter skapas inom diskurser som varken är sanna eller falska (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 21).

## **2.4 Kunskapande och mening i skolan**

Magnus Persson (2000) skriver att skolan håller på att förlora sitt bildningsmonopol och att för många barn och ungdomar har populärkulturen blivit ett alternativt bildningsmedel. Han exemplifierar med surfandet på nätet, lyssnandet på musik eller skapandet av musik och kamratgängets rituella sammankomster framför videon. Aktiviteterna beskrivs som former av bildningsvägar som av många unga värderas högre och uppfattas som mer meningsfulla än de skolan erbjuder. Mikael Alexandersson (Skolverket 2001) diskuterar hur vi upplever, förstår

och kommunicerar kunskap. Han betonar att estetiska arbetsprocesser skulle kunna skapa den mening som efterfrågas av elever i skolan. Han kopplar ordet ”mening” med engelskan ”meaning” och exemplifierar med ett citat av John Dewey ur hans *Democracy and Education* (1916):

När något har en mening för oss, menar vi det vi gör. Vi har en avsikt. Men om något inte har det, agerar vi blint, omedvetet och oförnuftigt. (Skolverket, 2001, s. 22)

Alexandersson framhåller vidare att dagens skola måste svara för meningsfullhet, att beröra genom att *erbjuda upplevelser*. Ett sätt är att arbeta med gestaltande metoder, som kan bära fram ett innehåll som bottnar i barns och ungdomars personliga uttryck, känslor, minnen, erfarenheter, förhoppningar och intentioner: ”Blir vi berörda av det skapade – att det verkligen ”träffar” oss kan vi få kontakt med vårt inre liv” (a.a. s. 26).

Att gestalta något, menar Alexandersson, innebär att en abstrakt konstruktion i den egna inre världen realiserar i ett material. Det som tidigare varit oformligt och svårgreppbart kan bli åtkomligt i en förnimbar form. Skolan måste på så sätt hjälpa barn och ungdomar att kunna ge uttryck för sina upplevelser och en viktig del är att göra dem uppmärksamma på hur saker och ting framträder visuellt. Att se, fortsätter Alexandersson, i betydelsen att ”aktivt betrakta” skiljer sig drastiskt från tittande i största allmänhet. Det handlar om två helt skilda kunskapsprocesser. Det reflekterande betraktandet skapar förutsättningar att uppfatta både uttryck, innehåll och form i djupare bemärkelse.

Olle Holmberg (Skolverket 2001) diskuterar mediernas språk och lägger extra fokus på de rörliga bildernas språk som, menar han, är ett så annorlunda språk i förhållande till det skolan normalt använder. Han pekar på att det är orden som härskar i skolan, det logiska tänkandet och de rationella argumenten. De rörliga bildernas språk är icke-linjärt, de uttrycker samtidigt, avbildar och åskådliggör – de visar sitt innehåll. Bildmediet, fortsätter Holmberg, har mycket lättare än det skrivna ordet att uttrycka formlösa, flytande, känsloladdade önskningar och behov. I en jämförelse mellan text och rörlig bild, hur en roman översätts till film, skriver Erik Hedling (i Hans Lund red, 2002) att romanens komplexitet och detaljrikedom måste komprimeras i en film. Han menar att det ligger i filmens auditiva och visuella natur att arbeta in beskrivningar och miljöer i berättelsens framåtskridande, till skillnad från romanen som ofta separerar beskrivningar från det berättarmässiga framåtskridandet. Hedling skriver också att det kan vara svårt att känna igen sig när andra visualiserat en text man läst. Varje individ har sin egen tolkning och inre visualisering.

## **2.5 Film och medier i skolans styrdokument**

Helena Danielsson (2002) har gjort en historisk tillbakablick på film och medier i den svenska skolans styrdokument. Enligt skolkommisionens betänkande från 1946 föreslogs att film kunde användas som stimulans i främmande språk, illustrativt verktyg i yrkesundervisning och att film- och scenkonsten borde inlemmas i svenska, teckning och musik. I Läroplan för grundskolan 1962 (Lgr 62) kompletterades kursplanen i svenska med inslag som behandlade tidningsläsning, dramatisk verksamhet och rörliga bilders språk. Syftet var att skapa metoder som ”gav utrymme för elevernas erfarenheter, idéer och för att lägga grund till att utveckla ett kritiskt medietänkande” (a.a. s. 30). I nästkommande läroplan, Lgr 69, lyftes även film- och TV-kunskap in i svenskämnet och i Lgr 80 poängterades vikten av massmediestudier på alla stadier. Foto, film och TV var exempel på inslag som skulle skapa medvetenhet om bildspråket som ett viktigt kommunikationsmedel. Danielsson skriver att Läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) vidare betonar vikten av att eleverna utvecklar kunskaper om medier och deras roll samt förmågan till kreativt skapande, och att den 1998 anpassades till att även omfatta förskoleklass och fritidshem. Hon beskriver också att den reviderade kursplanen för svenska i grundskolan, från 2000, tar upp ett ”vidgat textbegrepp” som förutom talade och skrivna texter även innefattar bilder. Texter kan även förstås och bearbetas genom film, video, drama, rollspel och bildstudium likväl som läsning och avlyssning. Danielsson noterar att skolans arbete med film och medier finns framskrivet i svenskämnet på flera ställen och betonar kopplingen mellan lärprocess och kulturupplevelse.

Det handlar om att skönlitteraturen, filmen och teatern öppnar nya världar och förmedlar erfarenheter och upplevelser av spänning, humor, tragik och glädje. (Danielsson, 2002, s. 40)

I sina studier av skolans styrdokument spårar Danielsson att huvudansvaret för elevernas bildspråkliga utveckling ryms i bildämnet, men att det framhålls att andra ämnen också har ett ansvar. Det handlar om att ”skapa en ökad medvetenhet om den visuella världen, bilders olika funktioner i skola och samhälle, samt bildarbetets betydelse i elevers lärande. Arbete med bilder förklaras som att gestalta erfarenheter och producera kunskap, som blir synlig, gripbar och möjlig att förmedla” (a.a. s. 40).

## **3. Syfte och frågeställning**

### **3.1 Syfte**

Syftet med arbetet är att undersöka och försöka utveckla betydelsen av film och rörlig bild i pedagogiskt arbete, utifrån filmspråkets retorik och berättarkomponenter. Studien utgår ifrån såväl teoretiska som praktiska aspekter samt gör en koppling till några lärarstudenters erfarenheter av filmarbete.

### **3.2 Frågeställning**

Vilka tankar och idéer om film, pedagogiskt arbete och lärande uppkommer hos en grupp lärarstudenter vid produktion och reception av film? Hur ser de utifrån detta på sin egen lärandesituation och den framtida rollen som pedagoger? Vad kan en närstudie av filmspråket i ett diskursanalytiskt perspektiv tillföra sammanhanget?

## **4. Metod**

### **4.1 Val av metod**

Jag har i min undersökning valt att använda mig av en kvalitativ undersökningsmetod, där intervjuer är ett vanligt förekommande tillvägagångssätt. Jan Trost (2005) menar att den kvalitativa studien är att föredra om man är intresserad av att försöka förstå människors sätt att resonera eller reagera, eller att särskilja eller urskilja varierande handlingsmönster. Mitt syfte är att undersöka och försöka utveckla vilken betydelse film och rörlig bild har i pedagogiskt arbete, bland annat utifrån tankar och idéer hos lärarstudenter som har haft undervisning i film och sett film. Trost poängterar att gruppintervjun ger utrymme för interaktion i gruppen och att detta kan ge större insikt hos den enskilde om dennes egna åsikter och bevekelsegrunder. Under interaktionen mellan deltagarna kommer det lättare fram uppslag och idéer som kan ligga till grund för det vidare arbetet inom det studerade området.

Med utgångspunkt från detta ansåg jag att gruppintervjun var den lämpligaste intervjuformen att använda. Enligt Trost ska man i möjligaste mån låta den intervjuade styra ordningsföljden i samtalet och val av delaskpekter i intervjun. Istället för att formulera frågor bör man göra upp



en kortare lista över frågeområden, en intervjuguide. För att skapa en mer öppen samtalsform där de intervjuade får stort utrymme att uttrycka sig valde jag därför att göra en intervjuguide.

Ett komplement till intervjuerna är studenternas skriftliga reflektioner från deras enskilda loggböcker. Dessa har skrivits under den aktuella kursens gång och syftar till att lyfta fram studenternas tankar om och erfarenheter av kursens innehåll, uppgifter, arbetssätt och eget lärande. Inför intervjuerna har studenterna fått se ”Amelie från Montmartre” av Jean-Pierre Jeunet (2001). Jag har tagit med delar av min egen diskursanalys av anslaget i filmen, genomförd i kursen ”Diskursanalys 5 poäng”, vårterminen 2005 på Konstfack i Stockholm. Detta för att lyfta fram filmens retorik och berättarteknik i ett diskursteoretiskt perspektiv och belysa språkliga ställningstaganden och effekter, hur delar sammanfogas till helheter och hur betydelse och tolkningar kan uppstå.

## **4.2 Urval**

Jag har gjort ett strategiskt urval av åtta studenter i kursen Bildspecialisering 10 poäng, på Högskolan för lärande och kommunikation i Jönköping, höstterminen 2005. I kursen ingår ett moment där studenterna producerar egna kortfilmer. Med tanke på detta och att jag själv är lärare i kursen hade jag direkt tillgång till studenter med passande bakgrund för min studie. Motivet att göra ett strategiskt urval var att få bredd utifrån studenternas studieinriktning. Gruppen består av två män och sex kvinnor i åldrarna 20 – 25 år, som läser till förskollärare, fritidspedagoger, lärare mot grundskolans tidigare år samt senare år och gymnasium.

## **4.3 Avgränsningar och bortfall**

Jag ville att gruppen skulle bestå av både kvinnor och män, men eftersom det endast är tre män i kursen blir de underrepresenterade i intervjugruppen. Eftersom jag inte ämnat göra någon direkt genusmässig eller kvantitativ jämförelse i min studie har jag inte heller fäst någon vikt vid att antalet män och kvinnor är ojämnt fördelat. Det avgörande kriteriet i urvalet var deras studieinriktning. Däremot har jag varit öppen för andra aspekter som skulle kunna kopplas till genusperspektivet.

En tid innan filmvisning och intervju meddelar en av de manliga studenterna i gruppen att han ej kan närvara på filmvisningen och intervjun. Han ber att få utgå ur studien.

På dagen för filmvisningen är två personer i gruppen frånvarande. En av dessa är den kvarvarande manlige studenten. Efter senare överenskommelse beslutas att de får låna hem filmen och titta på den enskilt. Vid intervjutillfället är två av studenterna frånvarande. Den ena är samma kvinnliga student som ej var med vid filmvisningen. Resultatet av detta blir slutligen att gruppen är reducerad till sju personer, varav två ej är intervjuade. Det blir inget tillfälle att intervjua dessa studenter i efterhand men jag beslutar ändå att gå igenom deras reflektioner i loggböckerna och använda materialet i studien.

#### **4.4 Reliabilitet**

En viktig faktor i studien är min roll som studenternas lärare. Undersökningen utgår delvis från en uppgift som jag själv skapat och som jag har handlett studenterna i att lösa, deras egna kortfilmer. Det är även jag som valt den film de fick se och som jag med utgångspunkt från filmretoriska delar tyckte var intressant att "utsätta" dem för. Jag kommer även att sätta betyg på studenterna i den aktuella kursen. Hur alla dessa faktorer möjligtvis påverkar studenternas svar, deras tankar och sätt att resonera är svårt att bedöma, men jag anser att jag bör ta med beaktandet i sammanhanget.

#### **4.5 Genomförande**

##### **4.5.1 Kortfilmer och filmvisning**

Tolv grupper gjorde var sin kortfilm på temat "möte". Filmen fick vara max tre minuter lång och skulle innehålla berättartekniska grepp som raka klipp, övertoning (en scen tonas över till en annan), nedtoning till svartruta, upptoning från svartruta, inlagd text och förutom direktljud pålagd musik.

Vid ett gemensamt redovisningstillfälle tittade vi på alla tolv filmerna varefter studenterna gav reflektioner och respons. För att detta inte skulle vara det enda filmreceptionstillfället för min intervjugrupp ordnade jag senare en separat filmvisning för dem. De fick se "Amelie från Montmartre" av Jean-Pierre Jeunet (2001). Filmen har en högst utstuderad retorik uppbyggd av en mängd berättartekniska val vad gäller såväl bild, text som ljud. Visningen skedde på stor bioduk och med surroundljud i HLK:s TV-studio.

##### **4.5.2 Intervjuer**

Intervjuerna genomfördes under en eftermiddag veckan efter filmvisningen. Jag valde att dela gruppen och genomföra två intervjupass. I och med det tidigare nämnda bortfallet var det två

studenter närvarande på första intervjun och tre i den andra. Jag såg till att studenter som arbetat i samma grupp med kortfilmen inte var i samma intervjugrupp. Detta för att de inte skulle påverka varandra under intervjun utan få möjlighet att ventilera egna, personliga åsikter och tankar. Intervjuerna spelades in med minidiscspelare.

### **4.5.3 Diskursanalys**

Vad är det egentligen som gör att vi kan ”hänga med” i filmens flöde av bilder, ljud, musik, tal och texter och förstå en handling? Hur gör vi när vi organiserar och strukturerar flödet av intryck för att skapa mening och förståelse? Dessa frågor var utgångspunkten till min diskursanalys av anslaget till ”Amelie från Montmartre” av Jean-Pierre Jeunet (2001).

Anslaget är endast en minut och tio sekunder långt som jag ansåg tillräckligt för att kunna bruka diskursanalysens begrepp och metod. Jag presenterar inte analysen i sin helhet utan har valt att ta med utdrag som jag finner särskilt intressanta och belysande för min undersökning. De valda scenerna beskrivs först utifrån bilder, texter, ljud, musik och speakerröst. Därefter följer en reflektion över hur de olika berättarmässiga delarna kan påverka och skapa förståelse, samband och sammanhang. Betonas bör att det kan finnas alternativa tolkningar och möjligheter till kopplingar, men jag vill med analysen visa hur mening *kan* konstrueras i filmspråket. I diskussionsdelen tar jag åter upp analysen och försöker med diskursteorins begrepp ytterligare fastställa förståelse- och tolkningsmönster.

#### **4.5.3.1 Scen 1**

Texter över filmproducenter, bolag etc. Texten är gul och bakgrunden svart. Ljudbakgrund är dragspelsmusik med reverb (rymdklang). Musiken känns drömsk och lite vemodig. Påminner lite om musettedragspel som ger fransk association.

#### **4.5.3.2 Scen 2**

En kullerstengata i grodperspektiv, lätt centralperspektiv. Murar, häckar, en gatlykta, några hus. Solen bryter igenom molnen på himlen i bildens övre mitt. Det ligger en guldgul färgton över hela bilden. Dragspelsmusiken fortsätter men ändrar karaktär och tempot ökar. En speaker börjar prata på franska. Textöversättning: ”*Den 3:e september 1973, kl. 18:28:32 landade en spyfluga, som kunde slå 14 670 vingslag i minuten, på Rue Saint Vincent i Montmartre.*” Flugan kommer in från vänster och flyger runt en kort stund innan den landar på gatan. Därpå kommer en bil in från höger i bild och kör över flugan. Det hörs en svag ljudeffekt och på vägen blir det en fläck.

### 4.5.3.3 Reflektion

Jag upplever musiken i första scenen som ”drömsk och lite vemodig” och jag nämner också instrumentet musettedragspel, som ger mig en ”fransk association”. Dessa första intryck, ”drömsk, vemodig och fransk” tar jag med mig in i nästa scen – ”gatan med flugan som blir överkörd”. Här kommer speakern in som bekräftar det ”franska” med att prata på franska. Han börjar med att ge en tämligen exakt tidsangivelse; ”*Den 3:e september 1973, kl. 18:28:32...*”, och i samma anda exakt faktainformation om flugans kapacitet och landningsplats ”...*landade en spyfluga, som kunde slå 14 670 vingslag i minuten, på Rue Saint Vincent i Montmartre.*” Den gula färgtonen i bilden förstärker den drömska känslan men på något sätt bryts denna av speakerns snabba prat. Koncentrationen läggs nu på att hinna läsa textremsan och förstå innehållet. Den exakta informationen, speciellt uppgiften om ”14 670 vingslag i minuten”, krockar på något sätt med bilden och istället träder en humoristisk känsla fram. Det abrupta slutet när flugan plötsligt blir överkörd tillsammans med ljudeffekten förstärker det humoristiska ytterligare.

Informationen om antalet vingslag kan också framhålla att spyflugan inte bara är ”en spyfluga”, utan ett speciellt djur med viss kapacitet. Flugan ”blir någon”, med egenskaper som kan bli ett samtalsämne. I någon mån en fråga om identitet. Om en identitet kan etableras blir också en sådan händelse som olyckan med bilen att betrakta som något större i betydelse. Här uppstår möjlighet att uppfatta både det humoristiska och allvarliga samtidigt.

### 4.5.3.4 Scen 3

En högt belägen utomhusservering (restaurang) med bord och stolar. Inga människor syns i bild. I bakgrunden en vy ut över Paris. Eiffeltornet syns i ena kanten. Kameran panorerar ned mot ett bord i mitten där det står två tomma vinglas och en (bröd)korg. Duken rör sig (av vinden) och så också glaset och korgen. Den gula färgtonen över bilden ligger kvar och dragspelsmusiken fortsätter. Speaker och textöversättning: ”*I samma stund, på en restaurang nära Moulin de la Galette, gled vinden magiskt in under en duk och fick glaset att dansa.*”

### 4.5.3.5 Scen 4

Ett rum med en äldre korpulent man bakom ett bord. Genom fönstret till vänster syns Sacré-Coeur-kyrkan på Montmartrehöjden i Paris. Fortfarande gul färgton, musiken fortsätter.

Speaker och textöversättning: *"I samma stund på 5:e våningen, 28 Avenue Trudaine i 9:e arrondissementet, suddade Eugène Colère ut, efter begravningen av vännen Maginau, hans namn i adressboken."* Närbild på när mannen suddar ut namnet i adressboken. Närbild på mannens ansikte när han suckar med en sorgsen min.

#### **4.5.3.6 Reflektion**

I den tredje scenen berättar speakern om vinden som magiskt glider in under duken och får glaset att dansa. Det drömska återvänder i den bildmässigt vackra scenen och förstärks av metaforen att glaset "dansar". Eiffeltornet kan ses som en metonymi för Paris. Metonymi är en retorisk figur som kan förklaras som "del som representerar en helhet".

Paris som breder ut sig i bakgrunden, dansande vinglas, en terrass på en restaurang blir tillsammans i sin tur en metonymi för kärlek och romantik. Man kan skönja vinrester i glaset vilket då rimligtvis kan vittna om att det har suttit någon/några vid bordet och druckit vin. Dragspelsmusiken ligger kvar och håller det "franska greppet", nu med romantiska förtecken. Speakern låter oss få veta att detta sker i samma stund som flugan blir överkörd i den tidigare scenen.

I scen 4 visas den äldre mannen som suddar ut sin väns namn i adressboken. Vännen har dött och begravts. Speakern berättar att även detta händer i samma stund som i de föregående scenerna, och vi får åter igen exakt information om platsen. Genom fönstret ser man Sacré-Coeur-kyrkan. Kyrka och begravning kan kopplas ihop. Av egen erfarenhet vet jag att kyrkan ligger på Montmartrehöjden och på så sätt binds denna scen samman med scenen med flugan, som utspelade sig just på Montmartre. Döden binder också samman scenerna. Flugan blir ihjälkörd och mannens vän har dött. Humor och romantik byts nu mot vemod som jag tyckte att musiken förmedlade inledningsvis. Närbilden på mannen när han suckar "med en sorgsen min" förstärker känslan. Bilderna har gul färgton liksom de föregående.

## **5. Resultat**

Resultatet redovisas först utifrån de båda intervjuerna och därefter loggböckerna.

Intervjuerna presenteras utifrån intervjuguidens frågeområden (bilaga 1.) Eftersom denna intervjuform resulterar i en mer öppen samtalsform har jag valt att presentera de två intervjugrupperna var för sig. Studien av loggböckerna redovisas med utdrag från studenternas texter som belyser reflektioner kring filmarbetet, filmvisningen, egen lärprocess samt tankar om sin framtida pedagogiska verksamhet. Namnen på studenterna är fingerade.

### **5.1 Intervju 1**

#### **5.1.1 Filmvisning**

Inledningsvis bad jag studenterna att berätta om filmen, *Amelie från Montmartre*.

Mikael läser till lärare mot tidigare skolår och Louise till förskollärare.

Mikael (benämns hädanefter M)

- Jag tyckte det var intressant med en fransk film för en gångs skull, att höra en fransk berättarröst. Det språket är lite mer uttrycksfullt. De här starka känslorna när de pratar. Mycket filmeffekter också, speciellt i början. Snabba klipp och de hade mixat mycket. Det gjorde att man hela tiden ville se på filmen, man tröttnade inte på den.

Louise (benämns hädanefter L)

- Jag tyckte att det var en väldigt bra film, och med mycket snabba klipp. Det hände så mycket, det rullade på, och att han (regissören) spelade på känslorna. På nåt sätt fick jag den uppfattningen av filmen, att hon ville hjälpa andra i deras liv, att få ett bra liv, innan hon kunde få ett bra liv själv.

Varken M eller L hade sett filmen förut. M var inte närvarande på den ordinarie visningen i TV-studion där vi hade tillgång till surround-ljud och stor filmduk, utan såg filmen hemma. Han reflekterar över detta:

- Jag kände att det var synd att jag missade den här storbildsskärmen. Nu satt jag ju och såg den på en dator. Man kommer in i filmen på ett lite annat sätt tycker jag när man har ljud runtomkring sig. När det är surround och sånt. Men jag tyckte att den var bra ändå.

L valde att se filmen ytterligare en gång hemma, där hon har surround-ljud men ingen storbildsskärm. Hon lyfter fram en annan aspekt angående skillnader mellan visningarna.

- Det blir ett helt annat sätt att se en film när man sitter så, än när man sitter hemma framför TV:n och telefonen ringer och man springer ifrån. Nu fick man ju se filmen hela tiden.

När jag frågar om det var något speciellt de fastnade för refererar båda till att filmen är lite ovanlig och avvikande och just att den är fransk. M tycker att filmen var intressant för att den skildrar karaktärernas personligheter och liv på ett speciellt sätt. Han menar att sådant ser man inte i ”vanliga” filmer. Båda tycker att det var kul att se en så bra film som de annars inte hade valt i exempelvis en videobutik eller på bio.

### **5.1.2 Filmarbetet**

Båda börjar referera till arbetet med den egna kortfilmen. M tror att ”Amelie” tog lång tid och var dyr att göra, bland annat därför att den innehåller mycket effekter och olika kameravinklar.

M: - Man vet ju själv hur det var med den lilla filmen vi gjorde (skratt). De här små vinklarna tog ju sin tid bara det. Man förstår hur dyr en film är att göra.

L: - Man ser ju film på ett helt annat sätt nu när man själv har gjort en film. Man vet hur mycket jobb det är. Man hade en tanke, såhär vill jag ha det, och sedan om det gick att

genomföra eller inte, det fick man ju pröva sig fram, och ibland gick det ju inte.  
Jag kunde få känslan när jag såg filmen att det var mycket filmat rakt framifrån.  
Ibland kunde man känna att man var med själv i filmen.

Både L och M berättar om svårigheter, hinder och ställningstaganden i sitt filmarbete. De poängterar flera gånger att det var svårt att komma överens i gruppen, bland annat om vilka berättargrepp de skulle välja för att deras idé skulle bli tydlig och för att åskådarna skulle förstå filmens handling.

L: - Vi var tre som regisserade filmen, och tre viljor som ska kompromissas ihop till en.  
För alla ville ju ha med *sina* tankar. Det är också ett hinder, men man måste ju kompromissa.

M berättar att hans grupp haft många idéer men att de ändå ganska snart enades om att göra en actionkomedi. Han påpekar att det blev så för att de är killar, att killar tittar mer på action än tjejer. Han hänvisar till intressen och humor.

- Lasse ville ha med en Ninja, hur som helst, för han tittar tydligen mycket på sådana filmer hemma och liknande, och jag ville ha med en biljakt och så blev det en kombination av det. Vi har väl rätt sjuk humor både jag och Jonas och Lasse.

L berättar att hennes grupp tog mer fasta på temat ”möte”. De funderade inledningsvis kring något som hade med pedagogik att göra, exempelvis barns möte med någonting eller föräldramöte. Men eftersom det inte fanns något krav på att det skulle ha med pedagogik att göra kom idén att filmen skulle handla om en blind date.

L: - Det var det som gjorde att det var så roligt tror jag, att man fick göra som man ville.  
Men nu efter kan jag känna att det skulle vara roligt att göra en pedagogisk film.

Hon beskriver att hennes grupp koncentrerade sig på att filmen endast fick vara tre minuter. De var noga med planeringen och att göra en ”storyboard”, ett bildmanus med repliker och anvisningar. På så sätt tog inte den direkta filmningen så lång tid eftersom de på ett tidigt stadium visste hur de ville ha det. M:s grupp arbetade inte så ingående med storyboard och planering utan litade mer till sin förmåga att improvisera. Han uttrycker emellanåt att det var besvärligt med tidsramarna och att de hade velat göra en längre film. Han tror att filmen hade blivit roligare och handlingen bättre om de hade kunnat använda fler scener som de filmat.



Samtidigt som känslan av att tidsmarginalerna var för knappa reflekterar M över arbetssättet som L:s grupp hade:

- Men det är nog lättare att hålla en sån tidslimit om man gjorde som ni gjorde. Ni planerade och vi improviserade mycket, och då blir det ju en massa grejor som man får ta bort sen i filmen.

Jag frågar dem hur de ser på att arbeta med de berättarmässiga redskap som film erbjuder – bild, ljud och text.

M: - Det var ju väldigt viktigt att man kunde snabba upp farten på filmen och lägga till ljud. Till exempel i biljakten så kunde vi inte köra i tvåhundra där uppe vid Åsensjön. Vi filmade ju när vi körde i säkert trettio eller nåt, sen speedade vi upp det. Och sen ljudeffekter. Man hör ju inte vissa ljud. Det blir inte lika effektivt om man inte lägger till det.

L: - Det är ju det här med musiken, att det gjorde så mycket när vi lade in det. Vi hade inte möjlighet att lägga in någon text, för det hade inte passat i vår film. Men i er film gjorde det så jättemycket. Det var en positiv förstärkning, att ni hade er text där. Jag tror det är viktigt att man använder så mycket som möjligt av sånt om man kan.

M: - Vi kände att vi var tvungna att ha det för att kunna berätta filmen på ett bra sätt. Särskilt då som det var tre minuter. Jag tror att hade man haft längre tid på sig så kanske man hade haft en berättare eller röster att lägga till. Vi testade först att ha röster men sen tyckte vi att det blev bättre, eller lite roligare, att lägga till texter också. Det är svårt att se vem som säger vad och sånt, eftersom vi filmade lite på håll. Det blev roligare tyckte vi, att ha såna grejor, lite stumfilmsaktigt, med ljudeffekter.

### **5.1.3 Redovisning av kortfilmerna**

Både M och L tycker att det var roligt att se allas filmer. Trots att de hade arbetat i samma rum som de andra grupperna så visste de inget om de andra filmerna eller hur andra hade jobbat. Det egna filmarbetet hade tagit all uppmärksamhet. De nämner också vilken skillnad det blev att se filmerna på storbildsduk och med bra ljud, till skillnad från datorskärmen. Olikheterna mellan filmerna poängteras och att de ibland förmedlade ett annat innehåll än vad som var tänkt. Ordet ”möte” hade tolkats på en mängd sätt.

### 5.1.4 Egen inläring och pedagogiskt arbete

M säger att han lärt sig filmredigeringsprogrammet och att jobba med effekter. Han tycker att det är inspirerande att jobba med film och att man har kul under tiden. Han anser också att äldre analog teknik, som han tidigare mött, är svårare att arbeta med. Den digitala tekniken är både lättare och snabbare och det går att hämta exempelvis ljudeffekter från Internet.

L tycker att hon har lärt sig filma och hantera en filmkamera annorlunda än tidigare.

Innan har hon mest filmat på semestern eller vid olika högtider, och då har hon, som hon säger, bara filmat ”fram och tillbaka”.

- Eftersom man ska ut och jobba nu, så har jag börjat tänka Gud va kul, det här måste jag använda mer när jag börjar jobba. Att filma barnen. Dom måste ju tycka det är lika kul som jag, att se sig själva.

Och även filma oss vuxna, i vårt arbete. Jag tror att man lär sig väldigt mycket av att titta på sig själv, i sitt eget arbete, och då tror jag filmning är ett jättebra redskap.

Då bör man ju lära sig innan hur man ska hantera filmningen och såna grejor.

Även M anser att filma sig själv framför en klass kan vara ett sätt att få syn på hur man jobbar och han betonar också att man kan visa barnen hur man gör praktiskt, för att sedan låta dem jobba med film. L menar att det inte behöver vara så svårt att arbeta med film med mindre barn, till exempel i förskolan, bara de får handledning på rätt sätt.

L: - Man får inte ha för låga tankar om barn. Dom kan! Med lite träning. Barn har mycket tankar så dom kan lätt göra en film, och veta hur dom ska lägga upp det.

M tror att det tekniska kan bli lite problematiskt för barnen. Att de gör fel och inte förstår hur exempelvis en kamera fungerar. L kommenterar detta:

- Men har de gjort det misstaget en gång så vet dom ju det. Alltså, dom måste ju få göra sitt misstag, det är ju så man lär sig, att göra sitt misstag.

Både M och L tar upp vikten av att kompromissa i en grupp och att alla måste få vara aktiva. De uttrycker också att alla i gruppen fick ut någonting av det, oavsett vilka tidigare erfarenheter man hade. Angående spelfilm och användning av sådan i pedagogisk verksamhet skiljer sig åsikterna åt.

L: - Alltså, se film det tycker jag att man ska göra i måttlig mängd. Vi kanske inte behöver överdosera på förskolan, för det ses ganska mycket hemma.

M: - Jag tycker att man lär sig jättemycket genom att se vissa dokumentärfilmer och sånt där.

L tror inte att det fungerar att visa dokumentärer i förskolan. M menar att från femman och uppåt är det inga problem att visa denna typ av film. Han plockar exempel från sin egen skoltid, främst gymnasiet, där det i de samhällsorienterande ämnena och i naturkunskapen visades mycket informationsfilm, men inte drama eller spelfilm. Både M och L anser att film borde användas mer i pedagogisk verksamhet och att det behövs förnyelse av material, apparatur och tänkesätt.

M: - Film kan visa så mycket mer än man kanske kan göra genom att berätta en sak.

Du kan ju visa från olika delar av världen också, på ett annat sätt. Olika kulturer och sånt.

L: - Man har ju både bilden och talet tillsammans. Det säger så mycket mer än bara talet för sig eller bilden för sig. Här får man bägge, ihop. Många gånger lär man sig mer om man får se nåt, än att man bara hör det. Får man både se och höra då får man in det på ett annat sätt.

## **5.2 Intervju 2**

### **5.2.1 Filmvisning**

Intervjun börjar på samma sätt med att studenterna får berätta om filmen som de har sett. Helen och Fia läser till förskollärare och Vera till fritidspedagog. Inledningsvis beskriver de filmen som väldigt bra och lite annorlunda. De poängterar att den är fransk och att de nog inte skulle valt den i en videohylla annars. Det franska förmedlar en känsla av sämre film. Fia har sett den många gånger men tyckte inte om den vid första tillfället.

F: - Nu hittar jag hela tiden nya grejor i den som jag tycker om.

H: - Det var det som var så häftigt, att den kändes så genomtänkt, alltså minsta lilla detalj var så genomtänkt.

V: - Jag tyckte att den var så mysig, jag vet inte hur man ska förklara det, men så som dom filmar och sånt är så romantiskt och mysigt på något sätt.

F: - Det är roligt att få se en hjältinna i filmen också, inte bara hjältar. Den är ju väldigt

psykologisk filmen. Jag tänkte på en scen när hon står och bakar bröd, och hon är ledsen och den här kompisen som har tagit hennes kille. Jag är också sån, så fort jag är riktigt förbannad då bakar jag bröd. Man har fångat upp så mänskliga saker i den.

Karaktärerna i filmen diskuteras ingående, vad de gjorde och hurdana de var. Ganska snabbt kommer de även in på hur vissa delar i filmen var gjorda och vad det gav för känsla till handlingen.

H: - När hon var och kastade stenarna i ån så var det som färgerna var gulgröna på något sätt, tyckte jag. Det kanske bara var en känsla, men jag fick den känslan att färgtonen ändrades till en mer gulgrön skiftning, och det gjorde så mycket för hur man upplevde det.

F: - Jag tycker att ljussättningen gör att den blir väldigt vacker. Det tar fram personligheterna. Han (regissören) står på de svagas sida.

V: - Och sen att det var någon som berättade om henne hela tiden. Jag kände det lite som en saga då. Det blir lite som "det var en gång..."...berättat så. Jag gillar sådana filmer.

Återigen fokuseras samtalet på de förutfattade meningarna om exempelvis fransk film, att det inte alltid behöver vara direkta erfarenheter som gör att fransk film är tråkig men att det finns en sådan känsla. F hyr mycket film och gärna på kvällen så att hon, som hon säger, "har något att somna till". Hon beskriver dessa filmer som mer lättsamma och att de inte kräver så mycket engagemang. V berättar om en fransk film hon såg och som hon tyckte var dålig. När sedan filmen släpptes i ny amerikansk version så tyckte hon annorlunda.

V: - De hade gjort om den som en Hollywoodfilm och då tyckte jag att den var jättebra.

F: - Det är ju en stämpel också som man sätter på filmer. Det är som polska filmer.

De är säkert jätteunderbara, men man orkar inte. Man vill ha det där lättköpta.

Alla i gruppen tycker om att titta på filmer där man "vet vad man får". Filmer som de hänger med i utan att behöva tänka så mycket, som de nästan vet slutet på från start. De har sett den typen av film många gånger och känner därför till hur det brukar sluta. Det ligger också en attraktion i att se samma skådespelare göra liknande roller som i tidigare filmer. V menar att det finns olika syften med att se en film och att det beror på var man ser den.

V: - Såna som ni säger, lite lättsedda, det tycker jag kan vara bra när jag ser film för att slappna av. Men däremot kan man gilla att se lite såna här andra filmer också, fast då ska man vara intresserad av att se filmen. Då är det inte det här syftet med att varva ned

innan man ska sova. Går man på bio kanske man oftast vill ha lite att tänka på, då vill man ju inte somna ifrån filmen eller sådär.

Vidare kommer de in på identifikativa delar, hur Amelies agerande blir personligt för dem.

F: - Jag blir ju livrädd när hon går in i lägenheten, till den där mannen då, hyresvärden. Jag blir galen av sånt där! Där sitter jag på helspänn och mår dåligt hela tiden. Man själv vill ju göra sånt, för att sätta dit människor ibland. Hon gör ju saker som man själv inte skulle vilja.

### 5.2.2 Filmarbetet

H: - Jag är inte så jättebra på data. Jag hade negativ inställning till det innan. Men jag tyckte det var jätteroligt, och jag har jobbat med det själv och gjort en egen film hemma sen.

V: - Det var väldigt roligt det vi gjorde men vi hade svårt i vår grupp att alla fick göra lika mycket. Jag skulle nog ha velat gjort mer av det själv också, fått sitta vid datorn och sådär.

F har liknande erfarenheter från sin grupp. Hon kände att hon var den som var sämst insatt i tillvägagångssätt och teknik och hon valde därför att hålla sig i bakgrunden. Hon säger att det inte är en roll hon brukar inta men att den här gången fick hon inte utrymme i gruppen.

Hon orkade inte ta tag i saker utan istället fick de som ”kunde bättre” arbeta mer med redigeringen. Hon tycker inte att hon lärde sig så mycket men att det var spännande att se filmen växa fram och att det blev över förväntan.

Alla är överens om att det behövs tid att själv få sitta och arbeta med redigering eftersom tekniken är avancerad. Tekniken kan bli ett hinder för att fortsätta på egen hand, och att det naturligtvis förutsätter tillgång till kamera, redigeringsprogram och så vidare.

Det framkommer besvärligheter när det gäller lärsituationen i V:s och F:s grupper utifrån detta. De förklarar det med att de inte ville lägga sig i, för att andra kunde bättre. Detta har då bidragit med en självvald passiv roll. H:s grupp bestod av tre personer och hon har lite annorlunda erfarenheter än de andra.

H: - Jag filmade inte jättemycket, det ska jag inte säga, men dom pushade på så att jag gjorde det ibland. Däremot med redigering hjälptes vi åt och turades om och diskuterade mycket.

Vi pratar om varför det kan vara svårt att ta sig en viss roll i en grupp i ett visst sammanhang.

F: - Framför allt när det gäller saker man är osäker på. Framför allt tror jag kvinnor är såna. Vi skickar fram den som är bäst. Vi vill inte vara i vägen. Vi är väl ganska osäkra på nya saker, teknik framför allt. Det var en som hade gått media i vår grupp, som var jätteduktig. Och det är klart att man ville få det här bra. Det ska visas upp, och det ska vara bra och det ska hålla en kvalitet. Vi hade bra material och vi kände ändå att det här skulle kunna bli nånting, men samtidigt också säkert av bekvämlighetsskäl. Så funkar man ju (skratt).

Alla uttrycker att de fick massor av idéer utifrån ordet ”möte” och att det var kul att alla i grupperna associerade så olika kring ordet. Det var sedan inte så lätt att kompromissa så att alla blev nöjda utan stundtals fick en eller några ”starka röster” sista ordet.

### 5.2.3 Redovisning av kortfilmerna

V: - Det var jättekul, att se alla! Jag tyckte det blev så effektivt, sådan skillnad när man får musik till. Och sen såg man ju vad mycket olika det fanns på just ”mötet”.

F: - Ja, det var som en helig stund när vi satt där. Undrar hur dom har tänkt allihopa! Man ville se hur alla hade samarbetat och hur det hade vuxit fram. För man förstår ju ändå det, eftersom man själv har varit med om det. Det var jätteroliga filmer!

H: - Ja, det tyckte jag också, att det var imponerande att de höll så hög kvalitet. Har man inte jobbat med film förut, jag har ju inte gjort det, så jag var imponerad av det vi hade fått ihop, och så när man fick se alla andras så bara wow! Vad bra det blev!

Angående kvaliteten så uttrycker de förvåning över det lyckade resultatet. Det som de lärt sig kring exempelvisamerateknik och redigering gör att deras filmer känns mer professionella än till exempel en hemmavideo.

F: - Musiken gör ju jättemycket. Och bildkvaliteten är bra med de här kamerorna. Så har man ju aldrig sett förut när man har gjort nånting. Man undrade ju om man själv hade gjort det när man satte sig och tittade på det.

V: - Ja, man blir chockad (skratt)!

F: - Musiken för filmen framåt på nåt sätt.

H: - Och skapar den stämningen, alltså såg man bara bilden så kanske det inte alls är den stämningen som musiken tillför.

V: - Jag tycker att det är musiken som får en att känna. Det är musiken som går till känslan på något sätt. Det är ju då man känner, om det är i början på en film, om det är en otäck eller obehaglig eller rolig film. Man kommer ju i stämning med musiken.

## 5.2.4 Egen inlärnin g och pedagogiskt arbete

Det som först poängteras är att de lärt sig hur videokameran fungerar, hur man för över film till en dator och sedan går vidare med ett avancerat redigeringsprogram. De tekniska kunskaperna har bidragit till att de vågat gå vidare och pröva sig fram. När det gäller det berättarmässiga så framkommer flera saker som de tycker att de lärt sig och som de varit tvungna att fundera över under arbetets gång.

H: - Alltså, att man lyfter fram dom delar som man verkligen tror kan berätta historien.

Vi jobbade mycket med bilder. Man visar en liten del men egentligen visar det något stort.

V: - Man vill kanske få fram ett budskap men man vet ju inte riktigt hur det tolkas när det väl kommer till publiken. I vissa fall kanske det var mitt i prick men ibland kanske det kan säga någon nåt annat som också är bra.

F: - När man satt och tittade på de andras så tyckte jag att det var väldigt intressant hur de hade gjort med symbolik och väldigt mycket öppna tolkningar, eller att man inte alltid får allting givet. Där får man klura lite själv och sådär. Jag tycker om såna filmer. Det är mycket mer intressant att ha det så. Men nu säger jag ju mot mig själv för att det var ju så att jag sa att jag gillar High School-filmer där man vet vad man får (skratt)!

De kopplar också ihop sina kunskaper med sin kommande roll som färdiga pedagoger. Att ha fått lära sig grunderna i hur man kan filma och redigera ger nya möjligheter och idéer.

F: - Man ser inte så mycket hinder kanske mer. Man ser att det skulle kunna bli skitbra av det istället. Videofilmning av barn är ju ett kanonbra sätt att jobba med. Man ser ju saker som man inte skulle se annars.

H: - Ja det kan jag känna, att jag skulle nog våga dra igång ett sånt projekt. Det hade jag inte gjort innan.

F: - Att filma barns lek, om det är saker som man undrar över. Då kan man komma fram till saker, hur grupper fungerar, vad det är som händer, vad det är som går fel, och man kan dokumentera bra saker också. Saker som kan vara till hjälp för föräldrarna, att få se sitt barn, i ett annat sammanhang. Det är klart att det är jättebra med videokamera.

H: - Jag tänkte nog inte på det perspektivet, utan mer på att göra film tillsammans med barnen. Alltså på ett liknande sätt som vi gjorde. Det är också viktigt att redigera, att göra de här bytena för att det ska bli en bra film eller nåt att visa upp.

De berättar att de har börjat använda videokamera även i andra kurser. Kunskaperna om detta har gett trygghet och idéer om hur man på olika sätt kan använda sig av film i sin egen utbildning. Angående användning av spelfilm i yrkesverksamheten anser H att barnen tittar så mycket på film hemma så det bör vara återhållsamt med sådant i förskolan. Men samtidigt säger hon att det beror på vilken sorts film som väljs och hur man väljer att organisera filmvisningen. Hon tycker att man kan se film om man tittar tillsammans med barnen, under lite biografliknande former med popcorn och så vidare, och att man pratar om filmen efteråt. Att film är en viktig del av barnens liv hemma och på fritiden kan också vara en anledning till att tala om det i förskolans verksamhet. Alla nämner ett visst motstånd mot film i förskolan samtidigt som de ser möjligheter och en koppling till barnens värld.

F: - Det är nog lite mer accepterat att titta när man kommer upp lite mer i tidigareåren i skolan. I förskolan ska man inte titta på film, så är det, det lever kvar liksom. Jag kan själv tycka att vi kan ge barnen så mycket annat i förskolan liksom, samspel och så. Om jag kollar på en film på högskolan så tittar jag ju på den med helt andra ögon än om jag sätter mig och tittar på samma film hemma. Det kanske kan vara så även för barn. Det är nog ganska viktigt att man som förskollärare följer med i det som visas på TV, på de tider som barnen ser, för att kunna förstå deras värld lite. Jag försöker att uppdatera mig bland barnprogrammen emellanåt.

När jag frågar varför film tycks attrahera och intressera människor så nämner de saker som upplevelse och engagemang, att film kan förmedla budskap på ett särskilt sätt och den kan tilltala nästan alla åldersgrupper. De menar att film också skapar identifikation och känsla.

V: - Jag vet inte vad som är vanligt, men min dotter är ett och ett halvt år och hon älskar ju liksom redan att se på film, eller hon ser på TV och barnprogram och allting, och hon ser på grejor och övar med orden redan då, och pekar vad *det* heter och vad *det* heter. Och så även gamla, man kan ju fånga en stor åldersgrupp.

F: - Vi får identifiera oss. Jag är ju som hon, tycker jag ju själv. Jag vill ju leva mitt liv som Amelie. Det är ju identifikationen där, och gemenskapen. Jag mår ju bra av det!

V: - Och sen att det är bild och ljud och text. Ser man en riktigt bra film så kan man ju bara skutta omkring! Som att man går på moln! Men det är ju just det här med känslor. Den talar till en på nåt sätt.

H: - Ja, upplevelse och känsla.



### 5.3 Loggböcker

Loggböckerna har studenterna fört under kursens gång, parallellt med filmarbetet eller kort därefter. Nedan följer kortare utdrag ur böckerna. Jag har valt delar som inte redan framkommit under intervjuerna. Katarina och Emma som ej var med på intervjuerna finns här representerade.

#### **Katarina**

En kortfilm på max 3 minuter skulle framställas. Shit! Går det verkligen, var min första tanke. Eftersom vi hade klart för oss redan innan vilka miljöer som skulle ingå i filmen var det relativt lätt att sätta igång. Detta var ett ypperligt tillfälle då man fick samarbeta, annars hade det inte fungerat. Alla fick känna sig delaktiga.

#### **Emma**

Har haft vår första filmning. Arbetade massor med rekvisita och miljö. Vi konstaterade att vi saknade känslouttryck, upptrappning och olika vinklar med närbilder.

Vad har jag lärt mig? Att animering tar tid, kräver växling av miljöbilder och närbilder, kamerans funktioner, att göra klipp, våga ta ut svängarna, att vara tydlig med sitt budskap, hur play-doo-lera fungerar. Vi har lärt oss väldigt mycket och börjar ana oss till allt arbete som ligger bakom animerad film. Sådant man lätt kallar för ”bara barnprogram”, är inte så ”bara”! Jag har lärt mig mest genom att försöka göra misstag. Jag har lärt mig att våga testa vinklar och galna idéer. Vi har inspirerat varandra och berättelsen har växt fram.

Vill absolut använda detta som ett komplement den dagen jag är lärare. Man skulle t ex kunna göra en enkel liten film med stillbilder + musik till en redovisning Tycker efter denna dag att det är superviktigt att vara öppen för varandras idéer och mötas. Vi inser nu att vår film är beroende av ljudspåret som vi lägger på tisdag. Roligt när ljud och musik förstärker och lyfter fram handlingen

Tankar kring lärandeprocesser:

Att få skapa och vara kreativ är så underbart. Att få ägna sig engagerat åt att skapa ger så mycket energi! Det utmanar och stärker på samma gång. Jag upplever en enorm utveckling hos mig själv. Mitt självförtroende har växt då jag uppnått mål jag upplevt svåra och höga. Denna starka upplevelse vill jag en dag kunna förmedla till mina elever. En viktig del är nog att försöka skapa ett klimat i klassen där det är helt okej att visionera och experimentera. Jag vill på något sätt bli en lärare som har förmågan att uppmuntra egna initiativ och visioner i det estetiska arbetet.

Kommer att använda denna kunskap i framtiden och tycker att film är något alla kan använda oavsett ålder.

#### Filmvisning (Amelie)

Hade aldrig sett en fransk film tidigare och hade nog en fördom om att de var tråkiga och dystra. Snart började jag förstå filmens charmiga humor med de mysiga personbeskrivningarna och galna fantasier som utspelade sig i Amelies huvud. Filmen gav mig en sådan romantisk och mysig känsla. Så befriande att se en film av ett annat slag än vad jag är van. Ett stort plus är också att allt inte serveras direkt, utan många detaljer smygs in och sammanvävs sakta. Gick och hyrde filmen för att titta ännu en gång och upptäckte massor av nya detaljer. Handlingen och berättandet med alla små parallellhandlingar är så klurigt fångslande och avslappnade på en gång. Skönt med en film som berättas som en saga.

#### Fia

Vi fick bara ha en film som var tre minuter lång, vilket var svårt. Uppgiften gick snarare ut på att skala av, förenkla och förkorta än att bygga upp nya idéer. Ett ovanligt sätt att arbeta på. Jag tror att man kan arbeta mycket med detta inom förskolor och låta barnen själva göra sagor, välja ut och skapa miljöer och sedan filma och göra enklare redigering själva. Även att jag tyckte mycket var nytt och verkade svårt så har behållningen varit stor.

#### Louise

Nu var det allvar. Nu spelar vi in våra tankar. Allt kändes bra och vi hade väldigt roligt och vi lärde oss nya saker, bl a hur kameran fungerar, vinklar, ljusets påverkan.

#### Helen

När man jobbar med barn tror jag att det, precis som med vår uppgift, kan vara bra att ge barnen ett förutbestämt ämne för att begränsa och hjälpa till att komma igång. Man kan också låta barnen rösta fram ett gemensamt ämne och om man sedan jobbat mycket med film låta barnen välja helt fritt /---/

Vi diskuterade kring när det passade med tempomusik och när det skulle passa med lite lugnare musik men också hur viktigt det är att fundera kring låtens text så att den säger samma sak som filmen /---/

Balans är det rätta ordet när man jobbar med film. Vad är nödvändigt att ha med för att alla ska förstå filmen och vad kan jag ta bort för att den inte ska kännas överarbetad?

Det var så himla kul att se sin egen film ta form och vilken skillnad det blev när vi hade lagt till övergångar och klippt till de olika scenerna /---/

Efter att man börjat med den här uppgiften ser man på TV på ett helt annat sätt. Jag uppmärksammar musiken som lagts på och reflekterar över de olika bilderna och klippen som man använder sig av. Till exempel – ”där var det närbild, grodperspektiv eller vilken rolig övergång de hade valt där.”

Filmredovisning

Otroligt kul att se vad alla de andra hade gjort av sina ”möten”. Vilken variation! Det fanns en skräckfilm, musikvideo, actionfilm, informationsfilm, en film med lergubbar och en film som tog dig med in i drömmarnas värld. En inspirerande redovisning för kommande arbete med film.

## **6. Diskussion**

Inledningsvis väljer jag att belysa funderingar och reflektioner som uppkommit i analysen av anslaget i ”Amelie från Montmartre”. Vad blir viktigt att notera i filmens flöde av bilder, ljud, musik, tal och text om man ska undersöka det språkliga och förståelsemässiga? Hur kan diskursanalys och retorik bli användbart i sökandet efter meningsskapande organisering och struktur av olika uttryck? Därefter behandlas resultaten från intervjuer och loggböcker i koppling till de teoretiska perspektiven.

### **6.1 Diskursanalytiska och retoriska (be)grepp**

Winther-Jørgensen & Phillips (2000) framhåller Laclau & Mouffes beskrivning av språkuppfattning som en metafor; alla tecken i språket kan ses som knutar i ett fisknät och de får betydelser genom att skilja sig från varandra genom bestämda placeringar i nätet.

De menar vidare att syftet med diskursanalys är att försöka kartlägga processer som försöker förtydliga hur teckens betydelse ska fastställas och pekar på att ”vissa betydelsefixeringar blir så konventionaliserade att vi uppfattar dem som naturliga” (s. 32). Detta är intressanta aspekter när jag tittar på hur filmens olika delar, tecken, organiseras till ett sammansatt,

språkligt flöde, som i mångt och mycket förstås på ett konventionaliserat sätt. Så som vi lärt oss att förstå och bejaka illusionen i filmspråket. Betydelsen blir dock inte illusorisk utan naturlig och sanningsenlig och kan därför skapa en nära upplevelse.

I den filmspråkliga diskursen kan bild, text, tal, ljud och musik betraktas som tecken eller *moment*, ”knutarna” i fisknätet. De kan samtidigt ses som både *nodalpunkter* och *element*. Nodalpunkter för att de är privilegierade tecken kring vilka de andra tecknen ordnas och får betydelse samtidigt som de är element i den meningen att det finns flera sätt att uppfatta dem på. Begreppet *artikulation*, att sätta tecken i relation till varandra för att ge mening, blir här aktuellt (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Holmberg (Skolverket 2001) menar att filmen uttrycker samtidighet, avbildar och åskådliggör. Artikulationen i den filmspråkliga diskursen anser jag vara just *samtidigheten*.

Dragspelsmusiken i filmens anslag väcker en fransk association hos mig. Det skulle kunna innebära att all dragspelsmusik kan associeras till det typiskt franska. Vi vet att så inte är fallet. Dragspelsmusik är även en svensk företeelse. Varför blev inte associationen svensk? Förförståelsen spelar naturligtvis in. Jag visste att filmen var fransk, gjord av en fransk regissör och innehöll franska skådespelare. Dessutom är musiken komponerad på ett sätt som inte påminner om typiskt svenska melodier. Samtidigheten och därmed artikulationen presenteras när musiken ligger som ”bakgrund” till bilder på Eiffeltornet, Sacré-Coeur och när speakern nämner platsen Montmartre. Det ”franska” *artikuleras* och vi skulle kunna tala om en *tillslutning*, ett stopp i tecknens betydelseglidning (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000). Eiffeltornet som metonymi för Paris kan också ses som en bidragande del till artikulationen.

En diskurs är således en reducering av möjligheter. Det är ett försök att hejda tecknens glidning i förhållande till varandra och därmed ett försök att skapa entydighet (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000, s. 33-34)

Winther-Jørgensen & Phillips skriver att Laclau & Mouffe vidare definierar artikulation som ”varje praktik som skapar en relation mellan elementen så att elementens identitet förändras” (a.a. s. 35). Med detta som utgångspunkt kan det i sammanhanget bli ett sätt att se på hur det tidigare nämnda ”fisknätets” knutar hänger ihop och *på vilket sätt* samband skapas.

Samtidigheten, som i exemplet med dragspelsmusiken, Eiffeltornet och så vidare är *ett* sätt, men det etableras också en annan relation mellan delar i separata scener. Att förstå filmens språk är ju att kunna förstå de enskilda scenerna men också att förstå *kopplingen* mellan dem.

Inte bara rent kronologiskt utan också i en ideligen ”fram-och-tillbaka-rörelse”, mellan och in och ut i scenerna. Det handlar om att förstå kopplingarna men också *att* koppla och binda samman, fram och tillbaka, *för att förstå*.

Scen 2 avslutas med spyflugans död. ”Död” finns därefter med i scen 4 – vännen som blir struken i adressboken. Mannens suck och sorgsna blick, som är en uppfattning utifrån konventioner om kroppsspråk, beteende och så vidare (detta en diskurs i sig), kopplas till det faktum att hans vän är död, struken ur adressboken och därmed inte längre kontaktbar.

*Dödens roll* lyfts fram särskilt i och med etablerandet av betydelsen i dessa tecken och återkopplingen med flugans frånfälle kan göras. Via själva begreppet ”död” men även via *Sacré-Coeur-kyrkan*, sedd genom fönstret, tillbaka till *Montmartre* där flugan blev överkörd. Scenen ger ingångar till att förflytta sig till tidigare scener och platser, både med hjälp av innehållet i berättelsen och visuella tecken, det direkt synliga i bilden.

De scener som i detta läge i sig skulle kunna betraktas som *flytande signifikanter*, de element som i särskilt hög grad kan tillskrivas olika betydelser (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000), är scenen med flugan och scenen med de dansande vinglasen. Hur dessa kan eller bör kopplas och förstås i relation till de övriga scenerna är en mer öppen fråga.

Ett försök att ”spänna ut nätet” kring dessa två scener skänker funderingar kring språklighet och betydelser. Scenerna hänger först och främst ihop för att de finns i själva anslaget, som scen 2 och 3, *intill* varandra. De ”ramas också in” av scen 1 och 4. Det som markerar sammanhang, vad scenerna än *visar*, är att speakern låter oss veta att flugan blir överkörd i exakt samma stund som vinglasen dansar på bordet. Den ena scenen ”vet inget om” den andra men binds samman av tidsaspekten. Detta spänner ut nätet över tid och rum och i min specifika positionering uppstår tankemönster kring födelse – liv – död – tid – rum. På olika platser i världen händer det ständigt saker vid samma tidpunkt, saker av olika dignitet och betydelse. Dessa delar i anslaget ger mig perspektiv på ”storheter” och poler och en känsla av förståelse och ödmjukhet inför livsfrågor och inför det faktum att slump och styrd handling kan vara närbesläktade. Vad vill Jean-Pierre Jeunet säga med sin film? Hur ska anslaget uppfattas? Det omedelbara flödet kan vara en sak, och att sakta flödet, stanna upp och ”inse” en annan.

Detta ska inte helt och hållet förstås som ett automatiskt eller nödvändigt sätt att ”läsa” filmen men det visar hur ”knutarna i nätet” *kan* hänga ihop i den specifika diskursen och hur delar kan bilda helheter. *Kontingensen* - tecknens möjliga men inte nödvändiga betydelsefixering

(Winther-Jørgensen & Phillips, 2000) blir här aktuell. ”Det möjliga” i filmspråket finner jag intressant. Koppfeldt (Nordström Red, 1996) pekar på att retoriken lyfter fram relationen mellan bildspråk, verbalspråk och textspråk och att detta kan bli ett tvärvetenskapligt ämnesområde med en integrerad kunskapssyn. Filmen och dess retorik blir i det hänseendet en tydlig kontext för reflektion och lärande, ett sätt att upptäcka olika språkliga representationer och det faktum att vi både är låsta och fria i våra uppfattningar och tolkningar, i och kring olika diskurser.

### **6.1.1 Audiovisuell litteraritet**

I sin artikelserie *Världen genom rörliga bilder* i ZOOM (2002) ger Patrik Sjöberg ett historiskt perspektiv på de rörliga bildernas växande betydelse från 1900-talets början och framåt. Sjöberg belyser att vår förståelse och kunskap om människan och världen till stor del beror på att den rörliga bilden, först och främst via film och television, blivit en självklar ingrediens i vårt samhälle och vår vardag. Han menar att vi utvecklat en slags audiovisuell litteraritet, läsförmåga, såväl socialt som kulturellt och historiskt, och att vi många gånger ser de rörliga bilderna som ”sanningsvittne”. Därför bör vi bli medvetna om de redskap vi använder för att avkoda filmens språk. Verklighets- och sanningsaspekten blir intressant om man tittar på Potter & Wetherells diskurspsykologi (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000), som talar om tolkningsrepertoarer och belyser frågan om kommunikation, social handling och konstruktionen av jaget, den andre och världen. Hur skapar diskurs en värld som ser verklig ut för deltagarna?

### **6.1.2 Sanning och makt**

Begreppen *sanning* och *makt* gör sig här aktuella på flera sätt. Film konstruerar en sorts ”sanning” som betraktaren sätts inför. Det är inte sanning som ”det verkliga” som är viktigt utan det faktum att filmen både kollektivt och per åskådare skapar en sanning att ”sjunka in i”. Det ingår i överenskommelsen. På så sätt tycker jag också att man kan föra in maktbegreppet här. Filmen och dess struktur utövar en sorts makt på betraktaren. Filmmakarna vill ha publiken ”i sin makt”, så att upplevelse, intresse, förståelse och beröring kan etableras. Att som betraktare ställa sig utanför denna makt skulle innebära att filmens språk inte fungerar. Vi måste välkomna makten och kapitulera inför filmens illusion, det vill säga ”sanning”, annars förlorar den sin mening.

En annan aspekt är hur filmen har brukats som maktmedel i politiskt syfte. Om vi tittade på film i en politisk diskurs, skulle exempelvis Hitlers och Stalins användande av filmen som maktmedel i en massmanipulativ kontext bli intressant. Det skapar ett vidare perspektiv kring filmspråkets *sätt att övertyga*, dess retoriska kraft för att skapa ”sanningar” för det ena eller andra ändamålet. Men med tanke på Sjöbergs resonemang kring filmens och de rörliga bildernas betydelse i vårt samhälle så räcker det med att hänvisa till vilken nutida vardagssituation som helst för att inse hur vi människor får fatt i sanningar, faktum och grundprinciper. Det blir alltså fråga om en pendling mellan retorik, användningsområden, kontexter och verklighetsuppfattningar.

Foucaults teorier om kunskap, makt och sanning (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000) blir också intressanta i sökandet efter hur och varför film engagerar och övertygar. Foucault menar att sanningen är en diskursiv konstruktion och att det är olika *kunskapsregimer* som anger vad som uppfattas som sant eller falskt. Makten i sin tur kan förstås som förtryckande men även som produktiv. Den ”genomsyrar och skapar tingen; den framkallar njutning, frambringar kunskap, skapar diskurs” (Foucault, 1980, b:119 i a.a. s. 20).

## **6.2 Pedagogiska perspektiv**

Danielsson (2002) spårar en mängd motiv för filmens och den rörliga bildens varande och verkande i pedagogisk verksamhet i skolans styrdokument under drygt femtio år.

Detta visar att filmens samhällseliga roll och funktion; kulturellt, informativt, pedagogiskt etcetera, har uppmärksammats och antagits som en viktig del i skolans innehåll.

Huvudansvaret synes dock fortfarande ligga på bildämnet, även om det betonas att andra ämnen också har ett ansvar.

Studenterna i min studie ger ett uppenbart uttryck för att de ofta ser film och att de gör det både för att slappna av, till och med somna, men även för att engageras och då gärna på biografen. Detta pekar ut filmen som en etablerad samhällsföreteelse som nästan med en axelryckning tas för given som upplevelsekälla. Den verkar tillhöra fritiden.

Vad som sedan framkommer i intervjuerna är samtidigt exempel på ”storheter” som är värda att beakta och ta tillvara på, både som privatperson och som pedagog. Eller hur är det egentligen med rollerna? På vilka sätt visar de sig?

## 6.2.1 Positioneringar

Studenterna befinner sig i en utbildningsdiskurs vilket bland annat innebär att tilldelade uppgifter ska lösas, redovisas och bedömas. Samtidigt bör studenterna kunna reflektera över innehåll, kunskaper och didaktiska värden. Parallellt med denna diskurs skapar individens olika positioneringar nya diskurser. Positioneringarna kan vara både valda och omedvetna beroende på sammanhang. Några exempel på positioneringar bland de intervjuade kan vara; *studenten, den blivande läraren (som inte entydigt behöver betyda det samma som student), gruppmedlemmen, föräldern, kvinnan, mannen, samhällsmedborgaren, privatpersonen, filmkonsumenten* och så vidare.

En kortfilm på max 3 minuter skulle framställas. Shit! (studenten)

- Det var det som gjorde att det var så roligt tror jag, att man fick göra som man ville.

(privatpersonen) Men nu efter kan jag känna att det skulle vara roligt att göra en pedagogisk film. (studenten)

- Eftersom man ska ut och jobba nu, så har jag börjat tänka Gud va kul, det här måste jag använda mer när jag börjar jobba.(den blivande läraren)

- Jag vet inte vad som är vanligt, men min dotter är ett och ett halvt år och hon älskar ju liksom redan att se på film...(föräldern)

- Det är roligt att få se en hjältinga i filmen också, inte bara hjältar. /.../ Framför allt tror jag kvinnor är såna. Vi skickar fram den som är bäst. Vi vill inte vara i vägen. (kvinnan)

- Vi har väl rätt sjuk humor både jag och Jonas och Lasse. (mannen)

- Jag är också sån, så fort jag är riktigt förbannad då bakar jag bröd. /.../

- Jag blir ju livrädd när hon går in i lägenheten, till den där mannen då, hyresvärdens. (privatpersonen).

- De hade gjort om den som en Hollywoodfilm och då tyckte jag att den var jättebra. /.../

- Man kommer in i filmen på ett lite annat sätt tycker jag när man har ljud runtomkring sig. /.../

- Det var det som var så häftigt, att den kändes så genomtänkt, alltså minsta lilla detalj var så genomtänkt. (filmkonsumenten)

- Och det är klart att man ville få det här bra. Det ska visas upp, och det ska vara bra och det ska hålla en kvalitet (studenten).

- Han (regissören) står på de svagas sida. (samhällsmedborgaren)

- Det var väldigt roligt det vi gjorde men vi hade svårt i vår grupp att alla fick göra lika mycket. /.../ - Med redigering hjälptes vi åt och turades om och diskuterade mycket.

(gruppmedlemmen)



Citaten är några exempel på hur studenterna växlar mellan olika subjektspositioner och rör sig in och ut i sina egna och varandras åsikter och resonemang. I nästan samma andetag sägs att barn inte ska se film på förskolan för att de gör det i så stor omfattning hemma, men att man ändå kan visa film om man gör det på ett medvetet sätt. Tankar om den egna lärsituationen förtydligar:

- Om jag kollar på en film på högskolan så tittar jag ju på den med helt andra ögon än om jag sätter mig och tittar på samma film hemma. Det kanske kan vara så även för barn.

Positioneringarna går knappast att se som fullständigt låsta utan kan gå in i varandra och korsbefruktas, exempelvis kvinna/förälder eller student/blivande lärare. Men genom att titta på studenternas utsagor på detta sätt skapas möjligheter att upptäcka hur konventioner *presenteras* och ibland *bearbetas* till nya tankar, i takt med skiftet av positioneringarna. Detta ger ett intressant underlag för reflektion kring olika självbilder, kunskaper och värdegrunder, och exemplifierar det öppna och "självbeskådande" förhållningssätt jag anser vara nödvändigt för en blivande pedagog. Dessutom fruktsamt för en människa i allmän mening. Detta kan också vara ett sätt att diskutera det Foucault benämner som sanningseffekter, att fokusera på hur dessa skapas inom diskurser (Winther-Jørgensen & Phillips, 2000).

Ytterligare citat kan ge exempel på både abstraktion och konkretion i studenternas upplevelser, och i en pendling mellan en filmretorisk- och pedagogisk diskurs blir vissa yttranden fascinerande:

- Jag tycker att ljussättningen gör att den blir väldigt vacker. Det tar fram personligheterna. Han (regissören) står på de svagas sida.
- Ibland kunde man känna att man var med själv i filmen.
- Där sitter jag på helspänn och mår dåligt hela tiden.
- Film kan visa så mycket mer än man kanske kan göra genom att berätta en sak.
- Jag tycker att det är musiken som får en att känna. Det är musiken som går till känslan på något sätt.
- Vi jobbade mycket med bilder. Man visar en liten del men egentligen visar det något stort.
- Många gånger lär man sig mer om man får se nåt, än att man bara hör det.

Ur loggböckerna:

Efter att man börjat med den här uppgiften ser man på TV på ett helt annat sätt.

Nu var det allvar. Nu spelar vi in våra tankar.

Handlingen och berättandet med alla små parallellhandlingar är så klurigt fängslade och avslappnade på en gång.

Jag upplever en enorm utveckling hos mig själv.

Denna starka upplevelse vill jag en dag kunna förmedla till mina elever.

Även här skulle man kunna applicera några av de diskursteoretiska aspekter Winther-Jørgensen & Phillips (2000) lyfter fram. Vilka relationer kan knutarna i ”språknätet” få vid betraktandet av vissa uttryck som *element*, som mångtydiga tecken? Hur kan betydelser konstrueras om dessa omsätts i en praktik för att skapa relationer, som i sin tur formar någon slags identitet, *artikulation*? Delar som jag upplever som ”starka” i studenternas utsagor är: ”Ljussättning, personligheterna, de svagas sida, att man var med själv i filmen, på helspänn, musiken som får en att känna, en liten del men egentligen visar det något stort, fängslade och avslappnade, lär man sig mer, allvar, enorm utveckling, denna starka upplevelse, förmedla”.

Genom att reflektera över ord och uttryck och samtidigt ”hålla igång pendlingen” mellan filmretorisk- och pedagogisk diskurs skapas en praktik som lustigt nog kan liknas vid filmredigering. Att *åskådliggöra* genom att ”plocka ihop”, sätta i relation och skapa betydelser i rörelse framåt och bakåt, ut och in i ord och uttryck, samtidigt eller successivt. Detta är ju naturligtvis en konstruerad situation där jag väljer bitar och sätter samman på eget bevåg. Men exemplet kan belysa en diskursanalytisk dimension som ändå griper kring områden som direkt kan härledas till pedagogisk verksamhet och som bygger på upptäckter i studenternas utsagor.

### 6.2.2 Erfarenheter och lärprocesser

Studenterna ger en mängd exempel på iakttagelser och reflektioner de gjort genom såväl filmproduktionen som filmreceptionen. Trots att en klar majoritet har negativa och förutfattade tankar om fransk film tycker alla mycket om ”Amelie från Montmartre”. De beskriver den som charmig, mysig, mänsklig och stämningsfull. Någon beskriver den som en ”saga” med berättarröst, en annan uttrycker tydlig identifikation med huvudpersonen Amelie. Filmretoriska delar som de reagerat på är snabba klipp och mycket effekter, färgtoner och ljussättning i vissa scener som bidragit till känsla och symbolik. Även det franska språket har förmedlat starka känslor och uttryck. Receptionssituationen i HLK:s TV-studio har också varit betydelsefull. Storbildsduk och surroundljud skänker större upplevelse och man har sluppit störande inslag som kan återfinnas i hemmiljö.

I det egna filmarbetet upplever merparten av studenterna att det varit vissa problem med samarbetet i grupperna. Många viljor ska kompromissas ihop till en. Personliga tankar och idéer om hur och vad som ska berättas har stundtals varit svåra att etablera. Koppfeldt skriver (I Nordström Red. 1996) att vi söker bland egna narrativa erfarenheter och kunskaper när det gäller förståelseprocesser och Hedling (2002) pekar på att det kan vara svårt att känna igen sig när andra visualiserat en berättelse som man har en egen tolkning och inre visualisering av. Ett annat problem kring gruppernas samarbetsförmåga var bristen på tekniska kunskaper som bidragit till att några valt att inte vara så aktiva i filmarbetet. De har då inte heller lärt sig så mycket som de velat. Ytterligare en orsak till den passiva rollen är att de *medvetet* låtit studenter med bättre kunskaper få verka för ett bättre slutresultat. Där kan en diskursförskjutning från "den blivande läraren" till "studenten" skönjas. Resultatet som ska visas upp prioriteras istället för den egna inläringen.

Trots svårigheterna beskrivs det gruppmissiga arbetet som en kreativ process där man tvingats kompromissa, ta tillvara varandras olika idéer, välja och enas om ett mål samt inse vikten av planering. Kunskaper som förvärvats kollektivt.

Den egna lärprocessen beskrivs annars flertalet gånger med fokus på nya kunskaper omamerateknik och redigeringsprogram och hur detta möjliggjort experimenterande. Ljudet och musiken framhålls som en mycket viktig del för att skapa stämning och förtydliga berättelsen. Att välja ut lämpliga scener, redigera dem på genomtänkt sätt och i rätt ordning samt applicera vissa effekter poängteras också som avgörande för att kunna gestalta den egna filmidén och göra den tydlig för en publik. Alexandersson (Skolverket 2001) menar att arbete med gestaltande metoder kan bära fram ett innehåll som bottnar i personliga uttryck, känslor, minnen och erfarenheter, och att själva gestaltandet innebär att en abstrakt konstruktion i den egna inre världen realiserar i ett material. Han framhåller också att estetiska arbetsprocesser skulle kunna skapa den mening som efterfrågas av elever i skolan. Något som en student uttrycker på följande sätt i sin loggbok:

Att få skapa och vara kreativ är så underbart. Att få ägna sig engagerat åt att skapa ger så mycket energi! Det utmanar och stärker på samma gång. Jag upplever en enorm utveckling hos mig själv. Mitt självförtroende har växt då jag uppnått mål jag upplevt svåra och höga.

Alexandersson belyser att det *reflekterande betraktandet* skapar förutsättningar att uppfatta både uttryck, innehåll och form i djupare bemärkelse. Detta blir tydligt när några av

studenterna säger att det egna filmarbetet har gjort att de tittar på exempelvis TV och film på ett helt annat sätt nu. De upptäcker detaljer och filmretoriska delar de inte såg eller visste något om innan. Detta har också bidragit till insikt och funderingar om vad för slags arbete som ligger bakom en större filmproduktion eller ett TV-program. Mot bakgrund av Sjöbergs (2002) resonemang om den rörliga bilden som en viktig förmedlare av vår syn på världen blir detta intressant:

*./../ Å ena sidan förstår vi att en film inte kan visa hela sanningen och att den är öppen för manipulation; å andra sidan kan vi inte låta bli att se den som sann, eller åtminstone rimlig. (Sjöberg, 2002, s. 7)*

Under filmarbetets gång byggdes det upp en förväntan på att grupperna skulle få se varandras filmer. I synnerhet eftersom alla hade haft ordet ”möte” att arbeta med. Övergripande är hur positivt de upplever den gemensamma redovisningen. En student uttrycker detta speciellt:

- Ja, det var som en helig stund när vi satt där.

De uttrycker förvåning och glädje över att det blev ett så proffsigt resultat, vilket inte alla förväntade sig inledningsvis.

- Man undrade ju om man själv hade gjort det när man satte sig och tittade på det.

De uppmärksammade även hur olika man kan tolka och gestalta ordet ”möte” och hur det kom till uttryck genom olika filmgenrerna och berättarsätt. Ur en loggbok:

Otroligt kul att se vad alla de andra hade gjort av sina ”möten”. Vilken variation! Det fanns en skräckfilm, musikvideo, actionfilm, informationsfilm, en film med lergubbar och en film som tog dig med in i drömmarnas värld. En inspirerande redovisning för kommande arbete med film.

### **6.2.3 Den inbyggda retoriken**

Det faktum att filmerna anses hålla hög kvalitet och ge ett ”proffsigt” intryck vill jag delvis återföra till Koppfeldts tankar om människors systematiska användning av bilders språklighet,

via exempelvis televisionen (Nordström Red. 1996). Studenterna ger uttryck för att ha en etablerad ”läsvana” av filmens språk och beskrivningen ”proffsig” är rimlig att härleda till den audiovisuella läskunnighet som Sjöberg (2002) talar om. I sin tur intressant att koppla till Winther-Jørgensen & Phillips (2000) teorier om att språkliga betydelsefixeringar kan bli så konventionaliserade att vi uppfattar dem som naturliga.

Hur betydelsefull är då denna sorts läskunnighet för studenternas arbete och resultat kontra de kortfattade kunskaper inom filmberättande som jag möjligtvis gett dem?

Min erfarenhet efter att ha följt deras arbete med filmen är att de många gånger gått efter ”magkänslan” och ganska omgående vetat hur de ska välja och gå tillväga i exempelvis redigeringsarbetet; när en scen passar eller inte, när musiken ska tonas upp eller ned, om det ska vara raka klipp eller övertoning mellan scenerna. För de studenter som *aldrig* har redigerat film förut borde detta egentligen vara svårt att veta någonting om. Men här finns uppenbarligen en förförståelse som blir mer eller mindre omedelbar i det praktiska arbetet. De har genom filmkonsumtion lärt sig, inte redigera, men väl gå på känslan av vad som är övertygande. En slags ”inbyggd retorik”, ett tilltalssätt som de vant sig vid genom att leva och växa upp i en audiovisuell kultur.

#### **6.2.4 Framtida verksamhet**

Det framkommer olika idéer om hur studenterna vill använda film och rörlig bild i framtida pedagogisk verksamhet. Majoriteten anser sig både kunna och våga använda film i sin kommande verksamhet efter det egna filmarbetet. Kunskaperna kring filmning och redigering och förståelsen för nya möjligheter har skapat både vilja och längtan att använda detta.

En vanlig tanke är att dokumentera verksamheten på arbetsplatsen med video. Det kan handla om att filma barn och elever men även att filma sig själv i pedagogiska situationer. Detta för att ”få syn” på sig själv och barnen/eleverna och saker som inte annars uppmärksammas. Att redigera det filmade materialet till ett bra resultat, som exempelvis kan visas upp för föräldrar poängteras också. Det finns tankar om att låta barnen få göra egna filmer, även i lägre åldrar. Vikten av att inte underskatta mindre barn, utan låta dem göra misstag för att lära betonas. Majoriteten anser att film borde användas mer i pedagogisk verksamhet men att det då också behövs förnyelse av såväl material, apparatur och tänkesätt. Angående filmvisning säger M som läser mot skolans tidigare år:

- Film kan visa så mycket mer än man kanske kan göra genom att berätta en sak.

Du kan ju visa från olika delar av världen också, på ett annat sätt.

De som läser mot förskolan ser också positivt på filmvisning men under förutsättning att man ser filmen tillsammans med barnen och pratar om den efteråt. Det måste finnas en tydlig medvetenhet. Ståndpunkter som dessa studenter har är dock att vara måttfull med film i förskolans verksamhet, som en motpol till barnens TV- och filmtittande hemma, men att detta också bygger på ett konventionellt synsätt. De tillkännager att genom att intressera sig för film och TV intresserar man sig även för barnens fritid och deras värld.

### **6.3 Summering**

En av mina utgångspunkter har varit att mer närsynt och närgånget försöka undersöka frågor kring filmberättandets tillblivelse, varande och påverkan och hur detta kan utvecklas i pedagogisk verksamhet. Anknytningen till Sjöbergs (2001) och Furhammars (2001) historiska aspekter är mycket intressanta. Spänningen och rörelsen mellan den privata dimensionen av film och den påtagligt kollektiva via biografen, televisionen, video, dvd och datorbaserad kommunikation skapar minst sagt funderingar. I synnerhet mot bakgrund av de historiska aspekterna av hur det audiovisuella berättandet under loppet av hundra år blivit till, etablerats och kommit att fungera som kanske vår största upplevelse- och kunskapskälla.

Men betydelsen framhålls främst kring *konsumtionen* av film och rörlig bild, via olika medier, och hur den kommit att bli avgörande för människans förståelse av världen och dess fenomen. En fråga som då måste ställas är hur denna förståelse hade sett ut om även *produktion* av film hade fått påtagligt större utrymme, exempelvis i skolans verksamhet. Teknik, ekonomi och kunskaper har naturligtvis varit formella hinder men behöver inte längre vara det. Tekniken är numer vare sig speciellt svår, dyr eller avlägsen, även om det är en vanlig uppfattning. Vad händer om filmproduktion får utrymme i förskolan och blir *obligatoriskt* i alla ämnesområden i skolan?

De utsagor som studenterna presenterar kring reception och produktion av film belyser samband, tillämplighet och betydelser inom områden som identifikation, socialisation, kommunikation via olika språkliga uttrycksformer, upplevelse, lust och engagemang. Utifrån detta finner jag en klar koppling vad verksamheten i förskola, skola och fritidshem går ut på och vad som står skrivet i styrdokumentet. Det kastar ljus över både praktiska och teoretiska förehavanden som tillskrivs en pedagog av idag.

Begreppet *sammanhang* har också kommit att bli tänkvärt på flera sätt i min studie. Det har en viktig betydelse i filmdiskursen då filmen *pekar ut* sammanhang i sin handling och genom sättet att blanda, organisera och sätta samman olika språkliga uttryck. Begreppet, som har synonymer som *samhörighet*, *system*, *förbindelse*, *ordning* och *omgivning* blir också spännande med tanke på studentgruppernas filmarbete. Som individer i gruppen är de *i sig* delar i ett socialt sammanhang, uppmanade att arbeta med filmspråkets delar och sammanhang. De tränas i att röra sig mellan delarna och använda dessa för att bygga en ”sammanhängande” helhet, både vad gäller filmberättande och socialisation. För mig träder här den pedagogiska verksamhetens didaktiska kärna fram.

Arbete med och om film kan bli en kunskapsladdad och utvecklande verksamhet med ett rikt material. Filmen är ”mångspråkligt samtidig” och kan därför bli ”kunskapseffektiv” i den förtätade situation och plats som förskola, skola och fritidshem utgör. Arbete med filmens komplexitet kan också bli ett åskådliggörande av människans och världens komplexitet. Om och med filmen, om och med människan och världen, *med* upplevelse, känsla och mening. För att citera en av studenterna efter filmvisningen av *Amelie från Montmartre*:

- Man är ju helt lycklig nu ju!

## 7. Litteratur

- Carlsson, A. & Koppfeldt, T. (2001) *Bild och retorik i media*. Malmö. Liber
- Danielsson, H. (2002) *Att lära med media - Om det språkliga skapandets villkor i skolan med fokus på video*. Stockholm. Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet
- Furhammar, L. (2001) *Den rörliga bildens århundrade – Liten allmänbildningsbok om film, TV och 1900-talshistoria*. Stockholm. Natur och kultur
- Hedlund, S. & Johannesson, K. (1993) *Marknadsretorik – En bok om reklam och konsten att övertyga*. Borås. SIFU
- Lund, H. (2002) *Intermedialitet - Ord, bild och ton i samspel*. Lund. Studentlitteratur.
- Nordström, G. Z. (red.) (1996) *Rum Relation Retorik*. Stockholm. Carlssons
- Persson, M. (red.) (2000) *Populärkulturen och skolan*. Lund. Studentlitteratur.
- Skolverket (2001) *Film- och mediepedagogik i skolan - en seminarier serie*
- Sammanfattande rapport om 11 seminarier om film- och mediepedagogik i skolan, hösten 1999 - våren 2000. Projektet Kultur för Lust och Lärande Dnr 98:1734
- Trost J. (2005) *Kvalitativa intervjuer*. Lund. Studentlitteratur

Winther-Jørgensen, M. & Phillips, L (2000) *Diskursanalys som teori och metod*. Lund.  
Studentlitteratur

### ***Internetkällor***

Utbildningsradion. (2006, januari 9). *Wikipedia*.

<http://sv.wikipedia.org/w/index.php?title=Utbildningsradion&oldid=1455976> (2006-05-12)

Sjöberg, P. (2002) Världen genom rörliga bilder. *ZOOM nr. 4*.

[http://www.sfi.se/sfi/IMAGES/\\_SFI\\_PDF/ZOOM\\_ART/1900%20TALETS%20BILD.PDF](http://www.sfi.se/sfi/IMAGES/_SFI_PDF/ZOOM_ART/1900%20TALETS%20BILD.PDF)

(2006-02-15)