



POV - METODEN

En kvalitativ evaluering af en pædagogisk grundmetode til filmproduktion i skolen

Simon Skov Fougts

AARHUSBIBLIOTEKERNE

DOKK1

POV-METODEN - En kvalitativ evaluering af en pædagogisk grundmetode til filmproduktion i skolen

Simon Skov Fougst, juni 2022

Under medvirken i empiriindsamlingen af cand.pæd. i didaktik dansk Trine Liengaard, og stud.pæd. i didaktik dansk Camilla Ø. P. Hougaard.

Og i dialog med POV-teamet, Erik Stochholm Bjerre, Casper Munkgaard og Ditte Mejlhede.

Layout: Emily Østergaard Ebmark, Dokk1

Alle fotos: Erik Stochholm Bjerre, POV-teamet

Udgivet af Aarhus Bibliotekerne, Dokk1

Indhold

DEL 1: Resumé	1
Opsummering	4
Overordnede anbefalinger	6
DEL 2: POV-metoden – en introduktion	10
Evalueringens fokus	14
Overblik over empirien	16
Metode og teknikalteter	20
Terminologi	20
DEL 3: Analyse – En evaluering af POV-metoden	22
Et overordnet positivt indtryk	23
En unik filmpædagogisk grundmetode – beton det	26
Filmuerfarne og -erfarne lærere (hvid, gul og rød): De erfarne dominerer	26
Empiriske nedslag på hjemmesiden i sin nuværende form: Gentænk målgruppen	29
Erfaringsbaserede nedslag på hjemmesiden: Progression er utydelig	32
POV er scenariedidaktik: Brug et didaktisk fagsprog	32
Didaktiske scenarier og scenariefragmenter: Undervisningsniveau og scenarieniveau	33
“Filmens værktøjskasse” bør omstruktureres.	34
Indfør vurderingsfokuser	36
Kompleksitetsreduceret praksis gennem dogmer – men stadig for kompleks	38
Et hold lærerstuderendes betragtninger: Beton de filmtekniske råd	43
Roller – eller mangel herpå – og gruppedynamik	44
Sidemandsoplæring finder sted	46
Redigeringsfasen bør prioriteres	47
Kendte faldgruber	49
Elevworkshop: Struktureret, men deadlines skrider	49
De tekniske problemer med upload	51
Eleverne hjalp hinanden – og var glade for dagen	52
De kom i mål - men dagen skred: Stoltheden over produktet	54
En (for) kompleks praksis	54
Elev-fokusgruppeinterviews: En positiv dag, tidspres og mangel på fagbegreber	55
POV på en eller flere dage?	56
Niveaudifferentiering er et bud på en vej	56
De afsluttende lærerinterviews: En positiv dag med mangel på fagligt fokus	57
Afstanden i tid – og praksis	57
Tilfredshed og feedback – men hvor var hjemmesiden?	58
POV udfordrer den klassiske lærer? Kaos er en del af forløbet	59

Det faglige fortonede sig	59
POV – et fantastisk potentiale	60
DEL 4: Konklusion – Tydeliggør en god grundmetode	61
Samlede anbefalinger	63
Referencer	71
Evaluator	72
Tak.....	72

DEL 1

RESUMÉ

Resumé

Denne rapport evaluerer den såkaldte POV-metode, som er en grundmetode til filmproduktion i skolen, udviklet af Erik Stochholm Bjerre og Filmby Aarhus, hvor metoden oprindeligt var tilknyttet. I dag er metoden tilknyttet Aarhus Bibliotekerne, Dokk1, hvor metoden aktuelt integreres i det kommende mediepædagogiske lab IRIS. Metoden er netop en grundmetode, som ikke erstatter anden filmundervisning, men som giver en grundlæggende indføring i filmhåndværket.

POV står for *point-of-view*, og metoden har ud over det didaktiske sigte på elevfilmproduktioner også indlejret en efteruddannelses- og udbredelseslogik, idet lærere, der har gennemført en tredages-lærerworkshop i metoden og gennemført et forløb i en klasse, betegnes som en POV-lærer, der selv kan stå for kurser for andre lærere i metoden, fx på egne skoler. Lærerworkshopen uddanner lærere i at undervise i grundlæggende filmproduktion, hvor de væsentligste dele af filmhåndværket er tilpasset skolens undervisning og hverdag, og elevworkshops har samme fokus. POV-metoden prioriterer praksis før teori og bruger kun filmeksempler skabt af skoleelever. Fokus er på konstruktiv feedback i alle dele af produktionsprocessen.



Elever redigerer og giver hinanden feedback under POV forsøgsworkshop, 2019

Evalueringsens fokus er på metodens "Større filmproduktioner", hvilket dækker over, at elever i løbet af en dag udvikler og fremviser en fiktions-, portræt eller reportagefilm. Metoden består af, at eleverne efter en kort introduktion til filmsprog går direkte i gang med at producere ud fra fem dogmer ved at optage på deres egne smartphones, mens redigering typisk gennemføres i et eksternt program på Skoletube, og til sidst fremvises elevernes film. Lærerworkshopen forløber efter samme principper. De faglige nedslag på hjemmesiden ("Filmens værktøjskasse") behandles også. Nærværende evaluering var oprindeligt tænkt som en slutevaluering af den

første version af tilgangen (kaldet POV 1.0), med henblik på justeringer frem mod en egentlig interaktiv digitalisering af metoden bredt ud til andre fag og til mellemtrinnet (kaldet POV 2.0). Evalueringen blev initieret af Bjerre i efteråret 2019 og klargjort til effektivering i efteråret 2020. Pga. Covid-19-pandemien i 2020-22 med nationale og lokale samfunds- og skolenedlukninger blev projektet udskudt flere gange, hvorfor en del af empiriindsamlingen også er foregået med brug af POV 2.0. I samme periode overgik POV-projektet fra en forankring i Filmby Aarhus til Aarhus Bibliotekerne, Dokk1, hvorved den oprindelige hjemmeside blev lukket (POV 1.0), mens den nye blev udviklet (POV 2.0). Det oprindelige fokus på POV 1.0-metoden er således ikke mulig. Det skal her også bemærkes, at tilgangen til "Større filmproduktioner" blev udviklet til dansk i udskolingen (POV 1.0), hvor en dag var berammet til otte lektioner, mens mellemtrinnet typisk ikke kan afsætte mere end seks, og denne nedskalering i tid er ikke fuldt indarbejdet i POV 2.0 endnu.

Nærværende evaluering har fulgt en gruppe lærere på tre lærerworkshops, der med erfarne POV-lærere som instruktører klædte lærerne på til selv at gennemføre POV-forløb med egne elever – i et langstrakt forløb på mere end et år – frem til en afsluttende elevworkshop, hvor to lærere fra lærerworkshoppen selv gennemførte undervisning med metoden blandt egne elever i to 6. klasser. Empiriindsamlingen har således strakt sig fra september 2020 til april 2022, hvor den afsluttende elev-workshop blev gennemført, og inkluderer både POV 1.0 og 2.0-materialerne. Nærværende evaluering bør derfor ses i lyset af det meget langstrakte forløb.

Evalueringen skal svare på, hvad der fungerer godt, og hvad der kan forbedres, tilføjes eller forenkles i POV-metoden for at højne den faglige og pædagogiske værdi for lærere og elever, og i forhold til lærerne med et særligt fokus på deres erfaringer med filmskabende processer i undervisningen ('hvide lærere' med ingen erfaring, 'gule' med nogen og 'røde' med meget erfaring). Det empiriske grundlag for elevdelen er dog smalt med kun to 'lysegule' lærere og deres to 6. klasser.

Opsummering

For at svare kort på evalueringens opdrag fungerer POV-metoden godt i praksis blandt lærere og elever. Den forenkling (eller *kompleksitetsreduktion*) af filmhåndværket gennem de fem dogmer og dens praksisrettethed, som metoden er kendetegnet ved, fungerer godt. Dog bør denne forenkling overvejes yderligere, idet det empiriske materiale viser, at metoden stadig vil for meget på samme tid især for de mindre filmerfarne lærere og for eleverne i 6. klasse. I sin nuværende form fremstår både kursus og hjemmesidens indhold stadig for kompleks for begynderne. Ud over de fem dogmer betones en række andre filmtekniske råd, og det drukner i praksis, så ikke alle faglige krav huskes. Derfor anbefales det både at målrette kurser og hjemmeside mere direkte til uerfarne og erfarne lærere og elever – men med en understregning af, at den filmerfarne lærers elever ikke nødvendigvis selv er erfarne. POV er netop en grundmetode til indføring i filmhåndværket, og der har den endog meget store potentialer, som kan udnyttes bedre ved at målrette undervisningsmaterialet og lærerworkshop herefter. Men den bør stå ved sin logik og netop italesætte sig selv som den unikke metode, den er. Det er *ikke* metodens intention, at den skal erstatte al anden filmundervisning.

Metoden er udviklet til og tænkt som en grundmetode – og det bør italesættes eksplicit især på lærerworkshops og i præsentationen af metoden. Det foreslås således at niveaupdele den allerede indarbejdede aldersopdeling på hjemmesiden (melletrin/udskoling), så der både på melletrinnet og for udskoling er materiale for begyndere og øvede.

I de tre dages lærerworkshop så evalueringstemaet negativt en tendens til, at de filmerfarne lærere overtog styringen og arbejdet på bekostning af de filmuerfarne, men positivt også mange eksempler på lærer-til-lærer-læring, og generelt så vi en metode, der virker – MEN påvirket af dens brede målgruppe fra 4.-10 klasse, som der dog organisatorisk er taget hensyn til på hjemmesiden gennem inddelingen i melletrin og udskoling. Alle tre grupper lærere (hvid-gul-rød) gav indtryk af at have fået udbytte af lærerworkshoppen, især de hvide og gule, mens nogle røde udtrykte, at de kedede sig lidt undervejs. Det kan derfor overvejes også at niveaudifferentiere lærerworkshoppen. Det blev fremhævet af nærmest alle, både lærere og elever, at metodens konsekvente brug af elevseksempler er et plus, fordi eleverne kan genkende sig selv heri. Langt størstedelen af lærerne på de tre lærerworkshops udtrykte sig positivt om forløbet. Eleverne udtrykte endog meget klart et meget positivt syn på dagen, hvor over 90% fremhævede den som virkelig god og lærerig.



Redigering i det webbaserede redigeringsværktøj, Wevideo som ligger på Skoletube

I forhold til den indlejrede udbredelseslogik og skalerbarhed tyder evalueringen på, at logikken holder, selvom det empiriske materiale her er smalt. Dels var de to instruktører på lærerworkshoppen selv tidl. lærerworkshop-deltagere, for så siden selv at gennemføre både endog meget store elev-workshops og senere så også som nu lærerworkshops, dels observerede vi, hvordan de to fokuslærere, der stod for den afsluttende elevworkshop, netop var 'nyuddannede' i metoden. Og endelig fik lærer- og elevworkshop den ene fokuslærer til at overveje at gøre sin kommende 1. klasse til en POV-klasse, hvor han fra starten ville anvende dele af metoden. Vi så i flere tilfælde eksempler på lærer-til-lærer-læring eller elev-til-elev, fx i forhold til at få interviewpersoner til at stå i modsatte sider af billedet, undgå genskin i vinduer mv., ligesom de hjalp hinanden i redigeringsfasen med at finde fx lydspor mv. En opdeling af lærerworkshoppen i erfarne/uerfarne vil antageligvis i nogen grad gå ud over denne logik.

Evalueringens resultater skal tages med det forbehold, som Coronapandemien lagde over projektet, som endte med et meget langstrakt forløb, hvor de tre lærerworkshops blev udstrakt over mere end et år, og med næsten fem måneders afstand mellem lærer- og elevworkshops, som så også kun blev gennemført med to lærere. Dette tidsforløb bevirkede også, at evalueringens oprindelige fokus som en slutevaluering på POV 1.0 ikke kunne fastholdes, også fordi materialerne ikke længere er tilgængelige, da POV overgik til Aarhus Bibliotekerne, hvor POV 2.0 i mellemtiden blev udviklet. Generelt fremstår metoden altså som gennemarbejdet og anvendelig – men med en række potentialer for forbedring, der er udledt af det empiriske materiale og af forskning på feltet, hvor de væsentligste anbefalinger nedenfor listes tematisk. Disse er udfoldet i rapporten, der afsluttes med en udførlig liste over alle anbefalinger, evalueringen har rejst.

Overordnede anbefalinger

Benævn metoden for POV-metoden

- Først og fremmest anbefales det tydeligt at italesætte metoden som *POV-metoden* og betone dens særegne kendetegn. Langt størstedelen af lærerne på de tre lærerworkshops udtrykte undren over, hvad metoden egentlig dækkede over og opfattede det som 'et kursus i filmproduktion' frem for en reel, afgrænset og afprøvet metode hertil – hvorved disse lærere ikke var helt klar over, hvad de faktisk havde lært, og især hvorfor de var blevet undervist, som de var. POV er netop en særegen og unik metode til grundlæggende filmproduktion, og det bør tydeliggøres.

Målgruppen - en indførende pædagogisk grundmetode for de filmuerfarne elever

- Pga. POV-metodens relativt simple tilgang til filmproduktion kan metodens egnethed over for lærere, der reelt aldrig har arbejdet med filmproduktion i skolen før, og for elever, som ikke har stor erfaring med filmproduktion, betones yderligere. Den italesætter sig netop som en grundmetode til filmproduktion, og uanfægtet at filmerfarne lærere også kan anvende metoden, er den netop og bør bevares som en indførende grundmetode for eleverne.

Bevar aldersdifferentiering - indfør niveaudifferentiering

- Hjemmesiden er grundlæggende aldersdifferentieret ved en opdeling i mellemtrin og udskoling. Denne bør bevares. Det foreslås yderligere at niveaudele begge, så der på mellemtrinnet kan findes materiale til begyndere og øvede, og tilsvarende i udskoling. Derved kan metoden både bruges som grundlæggende indføring til de helt filmuerfarne, og samtidig bygge et lag mere på dette fagligt.

Med behov for et italesat didaktisk fagsprog: Scenariedidaktik

- Den samlede empiri efterlader et indtryk af et tydeligt behov for en italesat og klar didaktik. Der ligger en implicit didaktik bag metoden, og det er en kraftig anbefaling at skrive denne didaktik eksplicit frem i materialet, dels for at begrunde hvorfor, dels for at give læreren anvisninger i et didaktisk fagsprog – målgruppen er netop lærere, der er vant til at tænke i didaktiske termer. Her udlægger rapporten scenariedidaktik som et bud, dvs. undervisningsforløb, hvor eleverne sammen udfolder en meningsfuld praksis inspireret af verden uden for skolen, in casu filmproduktion. Scenariedidaktik tilbyder netop et begrebsapparat, som didaktisk kan tydeliggøre metoden.

En kompleksitetsreduceret metode, der bør fokuseres yderligere: Dogmerne og vurderingsfokus

- Det anbefales kraftigt at rydde op i og forenkle krav til de forskellige film – ud over dogmerne italesættes en længere række (andre) filmfaglige udtryk, som tydeligt mudrer

billedet for de observerede lærere og elever. Dogmerne fremstår netop som en god huskeregel for lærere og elever, men de mange andre krav forstyrrer. Samtidig er der empirisk belæg for, at det netop er i de filmtekniske råd, den faglige styrke ligger. Derfor anbefales det at indskrive det nødvendigt filmtekniske som en del af dogmerne for at tydeliggøre metoden didaktisk, og så det kun er der, det faglige fokus ligger.

- En faglig fokusering kan indføres gennem *vurderingsfokuser* i de enkelte faser. Vurderingsfokus er et didaktisk greb til at orientere eleverne mod et fagligt indhold ved at udvælge få områder, der vurderes, og ved at prioritere dem kan der skabes en fagligt sammenhængende sti gennem forløbet. Det anbefales at opstille to-tre vurderingsfokuser i forløbets forskellige faser, udvalgt efter det konkrete forløb, og indbyrdes sammenhængende og med anvisning på i lærervejledningen, hvordan læreren evt. kan sætte sit lokale præg herpå ud fra de konkrete elever. Eleverne skal kende disse før den enkelte fase, og de valgte vurderings-fokuser bør naturligvis indgå i lærerens løbende evaluering.

“Filmens værktøjskasse” bør tematiseres – og husk lyd

- Hjemmesiden har pt. to nedslag i “Filmens værktøjskasse”, (“Hvor stiller I kameraet?” og “Hvordan klipper I filmen?”), som hver især indeholder en række underpunkter. Denne struktur er ikke hensigtsmæssig, fordi eleverne vil have brug for konkrete nedslag, som de nu ikke ved, hvad dækker over eller kan finde. Det anbefales derfor at sidestille de forskellige nedslag i en matrix, som nok kan være fagspecialiseret og/eller genremæssigt grupperet (fiktion, portræt og reportage), men således at alle enkeltfagligheder fremgår. Derved ved lærere og elever, hvor de skal lede, når der er brug for træning af en isoleret del. Også de såkaldte nultekst-øvelser bør fremgå som scenariefragmenter.
- Et lydligt fokus er underprioriteret i materialet, og det anbefales at italesætte de lydige aspekter yderligere, også som et fagligt nedslag og/eller dogme – herunder det strukturelle at sikre, at der rent faktisk er hul igennem, men også med overvejelser om fx effektlyde, baggrundsmusik mv.

Tydeliggør anbefaling om at starte projektet med nedslag i Filmens værktøjskasse

- Hjemmesiden anbefaler allerede, at forløb startes med nedslag i “Filmens værktøjskasse”. Elevworkshoppen især var præget af en meget stram tidsstruktur, som skred, bl.a. pga. tekniske problemer. Det anbefales derfor at tydeliggøre denne opfordring til læreren til enten at starte projektet indledningsvist dagen før eller lign. ved, at klassen gennemfører et eller flere nedslag, før den egentlige ‘større filmproduktion’ igangsættes.

Lærerworkshops: Fokuser, niveaudeling og fagteams

- Det anbefales at strukturere de tre lærerworkshops og materialet på hjemmesiden yderligere ved fx indledningsvist kun at præsentere de fem (seks) dogmer og de tekniske elementer, der eksakt skal arbejdes med, vise en video, hvor det udføres og derefter

præsentere, hvor på hjemmesiden der kan hentes uddybende forklaringer. Det er altså en tilsvarende anbefaling på lærersiden at rydde ud i de mange faglige krav.

- Videre i den forbindelse anbefales det, at der til hver workshopgang udarbejdes et kort og overskueligt fagark med de relevante dogmer/fagbegreber, ligesom samme kan udvikles til eleverne (de findes i nogen grad allerede på hjemmesiden).
- Det kan overvejes, at lærerworkshoppen målrettes henholdsvis uerfarne og erfarne lærere. Vi så flere gange, at gule og røde lærere tog over på bekostning af hvide, ligesom enkelte røde lærere udtrykte at kede sig undervejs.
- Det anbefales at understrege den eksisterende anbefaling om, at skoler sender lærerne af sted i fagteams. Vi så flere eksempler på, at lærere der kom alene, enten blev holdt udenfor eller selv meldte sig ud i gruppearbejde på lærerworkshoppen, fordi de andre lærere kendte hinanden.

Prioriter redigeringsfasen

- Både på lærer- og elevworkshoppen var redigeringsfasen nedprioriteret pga. tid. På lærerworkshoppen i nogen grad pga. tekniske problemer, i nogen grad pga. instruktørernes overinformation, og på elevworkshoppen især pga. tekniske problemer. Det anbefales derfor at prioritere redigeringsfasen mere ved, at instruktørerne taler mindre i opstartsfasen af den enkelte gang – eller ved, at lærere og elever gennemgår det allerede eksisterende nedslag herom under “Filmens værktøjskasse”.
- Ved fremvisningerne af de færdige film fremgik det tydeligt på især lærerworkshoppen, at produktet betød noget for deltagerne – de var stolte af deres film, og flere udtrykte et ønske om at få tid til at redigere dem ud fra den kompetente feedback, instruktørerne konsekvent gav. Derfor kan det overvejes, om deltagerne skal have tid til at redigere deres film efterfølgende, så de rent faktisk kan møde noget af feedbacken.

Tydeligere rollefordeling

- Der er tendens til, at deltagerne i perioder bliver arbejdsløse, især i redigeringsfasen. Kun i optagefasen er der italesatte roller indlejret i materialet. Det anbefales derfor, at det i de forskellige faser tydeligt angives, hvordan hvem kan bidrage, således at en rollefordeling er tydeligere gennem hele forløbets forskellige faser, herunder også et særligt fokus på dels idéudviklingsfasen ved at understøtte den yderligere i materialet, fx med modeller og rollefordeling, ligesom redigeringsfasen typisk er bundet til én person. Det kunne også gøres ved at kræve, at redigering skal gå på skift mellem gruppens medlemmer. Et andet bud er at sætte eleverne til at redigere i par, så en gruppe på fire redigerer to forskellige film med de samme råmateriale. Dette praktiseres allerede på workshops, hvis tiden tillader det (fx hvis der ikke er problemer med upload eller deling).

Upload er en central udfordring

- Det mest gennemgående kritikpunkt empirisk, for både lærer- og elevdelen, er de tekniske udfordringer med upload af film fra forskellige devices til en egnet redigeringsapp. Denne problematik fremstod som væsentligt forstyrrende og den største hindring for et succesfuldt arbejde med metoden. Det anbefales således at forbedre (beskrivelsen af) den eksterne proces med at få uploadet elevernes film til en egnet filmredigeringsapp.

Hjemmesiden til eleverne med tendens til overinformation: Tydeliggør kommunikationen

- Hjemmesiden er fra POV 1.0 til 2.0-versionen også udviklet til at inkludere faglige nedslag gennem filmens virkemidler eller kortere øvelser i de forskellige faggrupper ("Filmens værktøjskasse") netop for at imødekomme et behov for at kunne undervise i delelementer af fagfeltet i et par lektioner, og det ene udelukker ikke det andet. Derfor anbefales det at bevare den nuværende organisation, hvor POV både er rettet mod større forløb og på faglige nedslag.
- Hjemmesiden fremstår henvendt *til* eleverne, mens POV-teamet udlægger det, at den er henvendt til eleverne *gennem* læreren. Denne uklare målgruppe opfatter evaluator som uhensigtsmæssig, og det anbefales at tydeliggøre, hvem målgruppen for de forskellige dele er, så det er tydeligt, hvem der adresseres, ligesom det bør fremgå af sitet, hvad hensigten er.
- Det anbefales at indsætte en mindre visualisering af forløbet i toppen på hjemmesiden, et GANTT-inspireret kort, der viser de forskellige faser i produktionsforløbet. Strukturen er allerede indarbejdet på hjemmesiden med "Start her", "Rammer", "Historien", "Action", "Rediger", "Vis". Det er altså ikke et spørgsmål om at integrere en struktur – det handler udelukkende om at visualisere den for at give eleverne (og læreren) overblik.

Vær tydelig på, hvor læreren kan finde informationer: Forberedelse og samarbejde

- Lærervejledningen til de enkelte forløb er svær at finde. Det anbefales at tydeliggøre denne, samt at stille den til rådighed undervejs og angive et sted på sitet, hvor alle vejledninger er samlet.
 - Det anbefales at liste 'kendte faldgruber' eller lignende – fx oplagt upload eller den kaosfase, som antageligvis vil opstå: Projektarbejder som POV er kendetegnet ved en kaosfase, og det anbefales i lærervejledningen at betone, at denne kaosfase er velkendt.
-

DEL 2

POV-METODEN – EN INTRODUKTION

POV-metoden – en introduktion

Nærværende rapport præsenterer en evaluering af POV-metoden, som er en enkel mediepædagogisk grundmetode til filmproduktion i skolen. Filmby Aarhus v. Erik Stochholm Bjerre henvendte sig til evaluator i efteråret 2019. De ønskede en evaluering af metoden med dens tilhørende undervisningsmateriale på en formidrende hjemmeside (kaldet POV 1.0) forud for en reel, interaktiv digitalisering af materialet (kaldet POV 2.0). POV er en forkortelse af *Point Of View*, der betyder synsvinkel, hvilket ifølge hjemmesiden skal opfattes 'i mere end én forstand'¹. Metoden blev oprindeligt udviklet i 2016–2017 med Erik Stochholm Bjerre som hovedmand i samarbejde med manuskriptforfatter Rune Lünell, målrettet dansk i udskoling, og som en direkte reaktion på Bjerres erfaringer med (manglende) omsætning af undervisning til praksis. Metoden er siden videreudviklet af Bjerre og POV-teamet (Casper Munkgaard, Ditte Mejlhede og Jakob Lauridsen) også til mellemtrinnet og andre fag.

POV-metodens læringsteoretiske udgangspunkt er direkte italesat med den amerikanske filosof John Deweys kendte frase *Learning by doing*² ud fra den konkrete udfordring, at elever for ofte glemmer ting, de ikke har 'i hånden'. Men en endog meget vigtig tilføjelse til Deweys slogan, som han dog aldrig selv har udtrykt eksplicit som slogan, men som han udfoldede i flere titler gennem sit begreb om *refleksiv tænkning* (fx Dewey 1910), er: *Learning by doing – with reflection*. Deweys pointe var netop, at refleksiv tænkning er en metode, som elever skal lære, fordi den er nødvendig for deres læring af *doing*. Gennem den indlejrede løbende feedback er refleksion netop indtænkt i metoden. Frem for at terpe filmfaglige begreber skal eleverne med POV 'gøre dem' ved selv at skabe film uden for mange teoretiske input. POV-metoden er således nu en mediepædagogisk grundmetode til filmproduktion i 4.-10. klasse med udgangspunkt i professionelt filmhåndværk, men tilpasset skolens virkelighed og med et klart og italesat udgangspunkt i elevernes perspektiv og livsverden. Her skal det bemærkes, at POV italesættes som en grundmetode og som et sted, hvor lærere og elever kan starte for at få erfaringer med filmproduktion. Det er ikke metodens intention, at den skal erstatte al anden filmundervisning. Metoden er udviklet til og tænkt som en grundmetode med fokus på *film som kommunikation*, der skal skabe et grundlag for at gå videre til andre mere avancerede filmproduktioner, der også berører *film som kunst*.³

Metoden er udfoldet gennem en hjemmeside, som dels indeholder en [introduktion til læreren](#), dels et elevsite, [POV Filmskolen for Elever](#), som ud over et indhold (filmproduktion) også præsenterer til dels implicitte didaktiske anvisninger på, hvordan der bør undervises i dette indhold. Metoden er altså udfoldet didaktisk på elevhjemmesiden, og derfor er det berettiget at betegne hjemmesiden som et didaktisk læremiddel (Hansen, 2010), et begreb, der netop dækker over et indhold sammen med didaktiske anvisninger på, hvordan der skal undervises heri⁴. Metoden har ud over det didaktiske sigte på elevfilmproduktioner også indlejret en efteruddannelses- og udbredelseslogik, idet lærere, der har gennemført en tredages workshop i

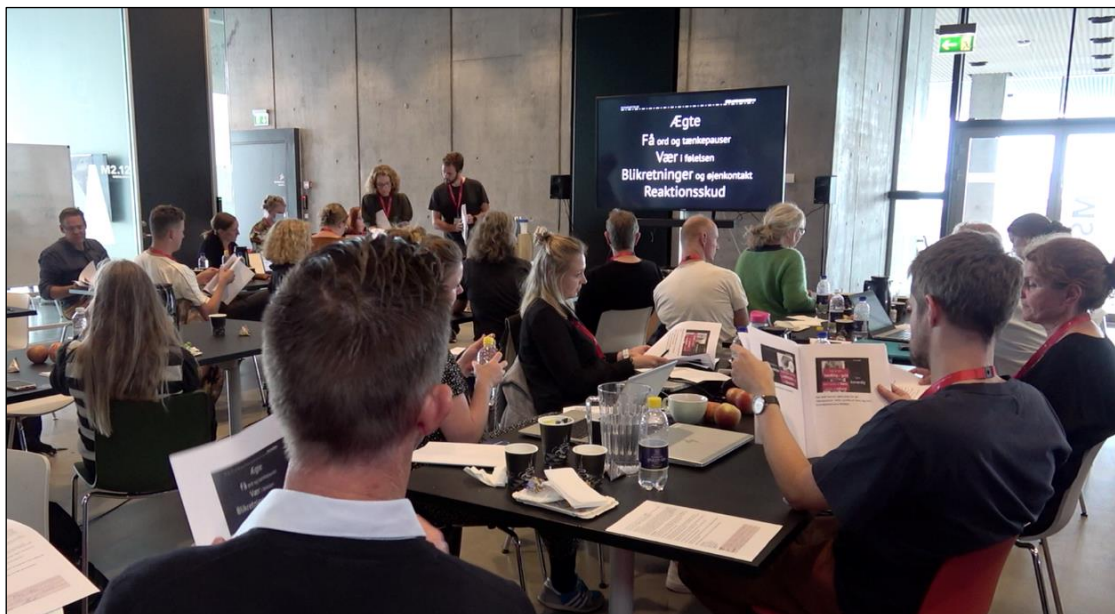
¹ <https://www.aakb.dk/node/35180> lokaliseret 19.5.2022

² <https://www.aakb.dk/node/35180> lokaliseret 19.5.2022

³ Fx Station Next, <https://station-next.dk/> lokaliseret 19.5.2022

⁴ Jens Jørgen Hansen skelner mellem didaktiske, semantiske og funktionelle læremidler. Et *semantisk læremiddel* er karakteriseret ved at indhold (fx en film) uden anvisninger på, hvordan der skal undervises heri, mens et *funktionelt* er de understøttende hjælpemidler, der er brug for i undervisning, fx IWB, Word eller CD-ord.

metoden og mindst ét POV-forløb i en klasse også kan kalde sig for POV-lærere og selv stå for kursusvirksomhed i metoden blandt andre lærere (eller pædagoger), fx på egne skoler. I den forbindelse skal det også fremhæves, at metoden også er kendetegnet ved, at det netop er lærere, der underviser på lærerworkshops – ikke professionelle filmfolk. Instruktørerne er selv praktiserende lærere, hvilket tydeligt er positivt for lærerne på workshoppen.



Undervisning på lærerworkshop 1

POV 1.0-metoden er før nærværende evaluering afprøvet blandt ca. 6000 elever og 500 lærere. Heraf har ca. 220 lærere modtaget den såkaldte POV-uddannelse bestående af tre workshop-dage. Yderligere ca. 200 lærere har deltaget i POV-workshops for elever og været en del af udviklingen af POV-metoden. Det er altså en metode, der er udviklet og fortsat udvikles sammen med praksis.

Nærværende evaluering var oprindeligt tænkt som en slutevaluering af POV 1.0 med henblik på justeringer til POV 2.0. Pga. Covid-19-pandemien i 2020-22 med nationale og lokale samfunds- og skole-nedlukninger blev projektet udskudt flere gange og først sat i værk i efteråret 2020. Igen pga. pandemien blev også dele af denne forsinket, hvorfor en del af empiriindsamlingen også er foregået med brug af den digitale version i en version under udarbejdelse (POV 2.0), der fortsat er under udvikling på tidspunktet for rapporteringen af nærværende evaluering (foråret 2022) - også fordi POV-projektet gik fra en forankring hos Filmbym Aarhus til Aarhus Bibliotekerne, Dokk1, hvorved den oprindelige POV 1.0-hjemmeside blev lukket, og den nye (POV 2.0) udviklet. Det tiltænkte fokus på POV 1.0-metoden er således ikke muligt, og det nuværende evalueringsdesign er aftalt mellem POV og evaluator. Nærværende rapport er således en evaluering af metoden, som den fremstår i dag – men med tråde tilbage til den oprindelige version – men hvor det understreges, at metoden og hjemmesiden fortsat er under udvikling. Metoden blev som nævnt udviklet med fokus på dansk i undervisningen, hvor der til de større filmproduktioner blev anbefalet at afsætte en dag med otte lektioner, men er i skrivende stund også under udvikling til mellemtrinnet og til naturfag, matematik, kulturfag, sprogfag, praktisk-musiske fag, teknologiforståelse og til tværfaglige forløb – kort sagt til næsten alle faggrupper i grundskolens 4.-10. klasse. Og især på mellem-

trinnet kan der typisk ikke - og bør der ikke - afsættes dage med otte lektioner. POV-teamet har endnu ikke fuldt fået tilpasset indholdet på mellemtrinnet til denne virkelighed.

Metoden er kendetegnet ved at være rettet mod de produktionsmedier, eleverne har ved hånden – deres egne smartphones til optagelser – mens redigering typisk gennemføres i et eksternt program efter lærerens valg, fx på Skoletube på en computer. Ud over reelle filmproduktionsforløb til de forskellige faggrupper og de “Større filmproduktioner” indeholder hjemmesiden også nedslag i filmtekniske aspekter (“Filmens værktøjskasse”) som opstilling af kamera og klipning af film. Nærværende evaluering er ifølge opdraget fokuseret på “Større filmproduktioner” i danskfaget, altså reelle filmforløb.

Metoden betoner praksis over teori. Efter en kort teoretisk introduktion til film-håndværket skal eleverne hurtigt i gang med det egentlige og forenkede produktionsforløb. Metoden er således komprimeret og er oprindeligt tænkt afviklet gennem en enkelt skoledag. Det skyldes erkendelsen af, at der ikke afsættes særlig meget tid til filmproduktion i skolen. I POV 2.0 arbejdes der i langt højere grad med stilladsering, og produktionsforløbene kan i højere grad indpasses i skolens “almindelige” lektionsopdelte hverdag, hvor hjemmesiden blandt andet anbefaler, at eleverne har arbejdet med “Filmens værktøjskasse” før egentlige større produktionsforløb. Men metoden er stadig kendetegnet ved, at i stedet for detaljerede storyboards og lange manuskripter bygges elevernes filmproduktion op omkring fem dogmer inden for hhv. reportage, portrætfilm og fiktion (se boks nedenfor) Dette er også et unikt kendetegn ved metoden, at eleverne nok har en idé, før de går i gang, men at filmfortællingen udvikles under optagelser og redigering under løbende konstruktiv og konkret feedback fra underviseren.

De fem nuværende dogmer

Reportage (og portrætfilm):

- En begivenhed eller et sted
- Brug flere kilder
- Rapporter om godt og skidt
- Lav en god billedhistorie/drop det dovne kamera
- Max to minutter

Fiktionsfilm:

- Hovedkarakteren vil noget
- Dynamik (fra plus til minus eller omvendt)
- Troværdighed (fx at børn spiller børn)
- Drop det dovne kamera
- Max to minutter

Ud over de fem dogmer betoner de tre hovedforløb (reportage, portræt og fiktion) en række andre filmtekniske råd, som fx det såkaldte etableringsskud (hvor er vi?), lydprøver mv. Reportagen fremhæver endvidere forskellen på erfarings- og ekspertkilder og at belyse sagen både fra en positiv og en negativ side og med konkrete anvisninger på opstillinger af interviewsituationen (‘det røde kryds’). I fiktionsdelen betones over-skulderen-skud i dialogscener, reaktionsskud, vilje og modstand, dynamik og den såkaldte ‘alenescene’. Hensigten med

metoden er dermed at overskueliggøre, etablere og udvikle et fælles filmsprog for elever og lærere, mens de udvikler deres film.

POV-metoden i sin nuværende form bygger således på de erfaringer, POV-teamet har gjort sig før og som led i opbygningen af metoden, og som en klar og italesat reaktion på metoder, der ville for meget på samme tid. Teoretisk kan der i nogen grad ses paralleller til den i 90'erne udbredte Zig-zag-metode inden for filmproduktion af Birgitte Tufte (1998), som betonedede en zigzag-bevægelse mellem elevernes egenproduktion og en teoretisering herover gennem fagbegreber. POV bygger på samme principper, men i en mere enkel og fokuseret form, især kendetegnet ved at fokusere teorien på udvalgte dele af filmhåndværket gennem de fem dogmer og en klar vægtning af praksis. Derfor må POV-metoden betegnes som unik og havende sin egenart: Praksis før teori – og begrænset teori med en masse praksis. Et andet unikt kendetegn er, at alle de filmeksempler, der indgår i materialet, er elev-producerede, ligesom mest muligt indhold kommunikeret vha. *videotutorials* med eksempler fra tidligere POV-elever. Derved fremstår materialet som tættere på elevernes egen livsverden end professionelle og stort anlagte eksempler, som andre filmpædagogiske metoder typisk tager udgangspunkt i. Målet med metoden er

- at give lærere bedre muligheder for at undervise i det grundlæggende filmhåndværk uden at skulle investere i rammer eller udstyr,
- at styrke elevernes skabende filmforløb – både proces og produkt,
- at udbrede metoden til andre lærere gennem lærer-til-lærer-undervisning.

Evalueringens fokus

Evalueringen fokuserer ifølge sit opdrag på, hvordan POV-metoden fungerer i praksis blandt lærere og elever – i spændet mellem filmfaglighed og pædagogik: Hvad fungerer godt, og hvad kan forbedres, tilføjes eller forenkles i POV-metoden for at højne den faglige og pædagogiske værdi for lærere og elever? Evalueringen inkluderer også POVs eksisterende undervisningsmateriale og lærer-, og elevworkshops, der som nævnt er under udvikling (POV 2.0). Evalueringen skal således bibringe viden om metodens anvendelighed i forbindelse med filmforløb for lærere og elever i faget dansk, samt om metoden og dens undervisningsmateriale er i sync med skolevirkeligheden. Som nævnt er fokus på de reelle filmforløb i dansk, og ikke på øvrige fag eller på de enkelte nedslag i delelementer ("Filmens værktøjskasse"), som hjemmesiden også indeholder, om end dette også berøres. Evalueringen skal herunder undersøge forskelle mellem film-erfarne og -uerfarne læreres tilegnelse og brug af POV-metoden. Ved opstarten af tredagesworkshopen for lærerne (lærerworkshopen) blev lærerne bedt om at kategorisere sig som enten 'hvid', 'gul' eller 'rød' lærer i forhold til deres erfaring med skabende filmprocesser:

- *Uerfaren (HVID)*: Har ingen erfaring med filmskabende forløb med klasser. Har evt. overladt filmproduktion til eleverne – fx elevafleveringer i form af selvproducerede film.
- *Lidt erfaren (GUL)*: Har lidt erfaring med filmskabende forløb med klasser, fx gennemført et enkelt eller få simple forløb.

- *Erfaren (RØD)*: Har tidligere undervist i og gennemført filmskabende forløb med klasser. Har viden om skabende filmprocesser, filmiske virkemidler, filmudstyr (brug af kamera i mobil /tablet), klippeprogram + evt. deling og upload af film.

Evalueringen skal derved samlet svare på følgende tre undersøgelsesspørgsmål:

1. *Lærernes udbytte af de tre dages lærer-workshops*: Hvilket udbytte har henholdsvis uerfarne (hvide), lidt erfarne (gule) og meget erfarne (røde) lærere fået efter en tredages lærer-til-lærer filmworkshop i POV-metoden – med fokus på filmfaglighed og pædagogik?
2. *POV-lærernes omsætning fra kursus til praksis*: Hvordan virker POV metoden i spændet mellem filmfaglighed og pædagogik – for uerfarne (hvide), lidt erfarne (gule) og erfarne (røde) lærere i filmskabende processer, der har gennemført en tredages lærer-til-lærer filmworkshop og nu har gennemført en workshop for elever?
3. *Elevernes udbytte*: Hvordan virker POV-metoden i spændet mellem filmfaglighed og pædagogik for eleverne?

Pga. Covid-19-pandemien og dens begrænsninger for empiriindsamling er det ikke muligt at behandle spørgsmål 2 og 3 detaljeret, da evalueringen kun har fulgt to læreres arbejde med egne elever (elevworkshop). Det oprindelige evalueringsdesign inddrog flere elevworkshops. De to involverede lærere i elevworkshoppen betegnede sig selv som 'lysegule', jf. beskrivelsen af empirien nedenfor.

Evalueringen tager således udgangspunkt i et helhedsblik med nedslag på primært de tre dages lærer-workshops og de tilknyttede fokusgruppeinterviews, hvor spredningen blandt de deltagende lærere var større (om end flest hvide og gule) og med en tendens til at undgå at betegne sig selv som meget erfaren (rød), uanfægtet at evalueringsteamet i nogen grad opfattede enkelte lærere som sådan. Hertil suppleres med nedslag i elevworkshoppen og de dertilhørende fokusgruppeinterviews med de to lærere og udvalgte elever.



Lærerworkshop 1 – diskussion af kameravinkler

Overblik over empirien

Det empiriske materiale er indsamlet af et team under ledelse af evaluator (rapportens forfatter) i samarbejde med to studentermedhjælpere, cand.pæd. i didaktik dansk Trine Liengaard, og stud.pæd. i didaktik dansk Camilla Ø. P. Hougaard. Dertil kommer en omfattende foto- og videodokumentation af de tre lærerworkshops indsamlet af POV-teamet. Endelig inddrages refleksioner fra et hold dansklærerstuderendes anvendelse af metoden med fokus på fiktionsfilm, som evaluator fik adgang til ud over nærværende evaluering. Dette hold har arbejdet med fiktion, mens eleverne i dette projekt arbejdede med reportage. Det empiriske materiale består derved af:

- Observation på de tre lærerworkshops med to eller flere observatører, der fulgte bestemte grupper af lærere: Løbende notater og filmoptagelser, som efterfølgende er blevet kategoriseret. Dertil er de alle videodokumenteret af POV-teamet med et fast kamera.
 - Lærerworkshop 1 d.30.9.20 introducerede til feltet, og deltagerne udviklede selv både en kort portrætfilm og en kort fiktionsfilm. Observeret og videodokumenteret af de to studentermedhjælpere.
 - Lærerworkshop 2 d.20.10.20 fokuserede på fiktionsfilm med fokus på de dertilhørende fem dogmer. Observeret og videodokumenteret af de to studentermedhjælpere
 - Lærerworkshop 3 d.29.11.21 (intenderet 26.10.20) fokuserede på reportagefilm med fokus på de dertilhørende fem dogmer. Observeret og videodokumenteret af de to studentermedhjælpere og evaluator.
- Tre fokusgruppeinterviews med alle deltagende lærere på lærerworkshop 3, som alle blev lydoptaget (varighed ca. 45 min. pr. stk.) (de to studentermedhjælpere og evaluator).
- Observation med to observatører på den afsluttende elevworkshop d. 20.4.22, hvor hver fulgte en POV-lærer fra lærerworkshoppen (kaldet fokuslærerne) og deres elever i 6. klasse, der lavede reportagefilm, med løbende videoobservationer, som efterfølgende er blevet kategoriseret (en studentermedhjælper og evaluator).
- To lydoptagne fokusgruppeinterviews hver med fem elever fra hver sin klasse, der havde deltaget i elevworkshoppen, og sammensat af de to fokuslærere ud fra instruksen fra evaluator om en 'rimelig repræsentation af klassens spredning, fagligt og socialt' (en studentermedhjælper og evaluator, varighed ca. 35 min. pr. stk.).
- Interviews med de to fokuslærere, afviklet adskilt som enkeltmandsinterview pga. sygdom, videooptaget via Teams (varighed ca. 45 min. pr. stk.), det ene i nær forlængelse af elevworkshoppen, det andet en måned efter (evaluator).
- Svar fra 62 elever på det afsluttende evalueringsspørgeskema umiddelbart efter elevworkshoppen.
- Et hold dansklærerstuderende og deres undervisers refleksioner over metoden (fiktionsfilm).

Rapporten er således skrevet af evaluator, men på baggrund af den empiriindsamling og indledende gennemskrivning, evalueringstemaet har gennemført, og i løbende dialog med POV-teamet. Instruktørerne på lærerworkshoppen var to erfarne POV-lærere. De havde selv oprindeligt gennemført lærerworkshoppen med Bjerre (i 2017) og har siden stået for omfattende elev-og lærerworkshops i metoden. De 25 tilmeldte lærere på lærerworkshoppen kom alle fra forskellige grundskoler i Jylland, var fortrinsvist dansklærere og med vidt forskellig erfaring som lærere, 15 kvinder og 10 mænd. Ikke alle lærere deltog dog på alle tre workshops af mange forskellige grunde, og især workshop 3 var amputeret pga. Corona-udskydelser med kun 12 deltagende lærere. De to lærere og teammakere, som vi fulgte på elevworkshoppen, havde forskellig erfaring, men begge med linjefag/undervisningsfag i dansk. Begge navne er opdigtede.

Maria er lærer på andet år. Hun betegnede sig selv som 'forsigtigt gul eller lysegul' lærer, da hun på 4. år på læreruddannelsen havde mødt POV-metoden, da hendes danskunderviser initierede et kursus i metoden med netop Bjerre. Det var dog først på lærerworkshop 1, at det gik op for hende, at det var POV, hun havde mødt, da hun dengang ikke opfattede det som et kursus i en speciel filmmetode, men i film generelt. Men hun kunne genkende både Bjerre og de input, der kom i opstarten af lærerworkshoppen, og derfor betegnede hun sig selv som lysegul. 'Det falder mig naturligt at kaste mig over nye ting', som hun udtrykte det i interviewet, og hun fremstod også meget mere kompetent på elevworkshoppen end hendes erfaring sagde, sammenlignet med de nyuddannede lærere evaluator har betragtet i andre sammenhænge (fx Foug 2015). Forud for elevworkshoppen havde hun med klassen arbejdet med at lade sine elever producere podcasts, ligesom de havde arbejdet produktivt med graphic novels.

Mads er lærer på 19. år og var tydeligt en erfaren lærer. Mads også uddannet og fungerer som inklusionsvejleder på skolen. Han betegnede sig først som hvid på lærerworkshoppen, da filmproduktion til dels var nyt for ham. Han fortalte, at han havde arbejdet med det, men på 'mavefornemmelse'. Han havde også arbejdet en del med drama og musikvideoer i sine tidl. klasser (han er også uddannet musiklærer) 'uden at sætte de store rammer op for det' og ville gerne lære mere. Derfor havde han søgt kurset. Han justerede sig dog ret hurtigt til gul på kurset, da han fik en fornemmelse af niveauet og opfattede sig som noget erfaren sammenlignet med andre hvide lærere.

Skolen er en gammel skole grundlagt i starten af 1900-tallet og i dag overvejende tresporet med ca. 700 elever beliggende i en stor by i Jylland. Elevklientellet kommer fra villakvarterer og socialt boligbyggeri med en let større andel fra villakvartererne og med et stigende elevtal de senere år, hvorfor skolen er blevet udbygget med moderne faciliteter og en del nyansættelser. Lærerne beskrev uformelt skolen som "sammensat, men helstøbt".



Lærere på POV-kursus i 2017

På elevworkshoppen deltog alle tre 6. klasser på skolen, Maria og Mads med hver deres, mens Bjerre fra POV-teamet stod for dagen i den 3., og hvor klasserne udarbejdede en reportagefilm. Nærværende rapport fokuserer dog her kun på Maria og Mads' klasser, da Bjerres dybe kendskab til og erfaring med metoden ikke vil give et retvisende billede (bias) (Bjerrers 'elever' indgår dog i spørgeskemaundersøgelsen). Evalueringen må her også tage det forbehold, at det indtryk af POV-metoden, elevworkshoppen gav, antageligvis ville se anderledes ud i 7. eller 8. klasse, ligesom en større empiri her havde været at foretrække. Af den grund har evaluator valgt at inddrage refleksioner fra et danskhold lærerstuderende, som uafhængigt af nærværende evaluering har arbejdet med metoden med deres underviser. Underviserens og de studerendes refleksioner over metoden inddrages dels for at udbrede de empiriske udsagn, dels fordi holdet arbejdede med fiktionsfilm – vel vidende, at der er forskel på lærerstuderende og elever. Danskholdet bestod af 31 studerende på 2., 3. og 4. årgang, som på multimodalitetsmodulet arbejdede med film som multimodale tekster. Igennem to uger (24 lektioner) analyserede holdet forskellige kortfilm med henblik på at udvikle indsigt i filmiske virkemidler og levende billeders affordanser⁵. Med udgangspunkt i denne analyse og didaktiske refleksioner herover skulle de studerende så følge de forskellige faser i POVs fiktionsforløb for at få inspiration til arbejdet med filmproduktion i skolen (1 uge, 12 lektioner).

Umiddelbart efter elevworkshoppen på skolen gennemførte eleverne et kort evaluerende online-spørgeskema om dagen. Spørgeskemaet til eleverne bestod af 14 spørgsmål, fortrinsvist baseret på Likert-skalaer⁶, omhandlende deres opfattelse af deres faglige standpunkt i dansk, deres oplevelse af deres filmmæssige dygtighed set i relation til dagen, deres syn på at lave film

⁵ Begrebet affordans dækker over modaliteters iboende potentialer (eller affordanser) til at udtrykke mening i en social sammenhæng (Gibson 1977). Fx er billeder mere velegnede til at formidle, hvordan en person ser ud, mens skrift er bedre egnet til at formidle, hvad personen hedder.

⁶ En Likert-skala (opkaldt efter dens ophavsmand, Rensis Likert), er en skala kendetegnet ved, at der ikke er en ens og identificerbar afstand mellem skalaens dele, fx "I meget høj grad", "I høj grad", "I nogen grad"; "I ringe grad" og "Slet ikke", som typisk anvendes til at måle holdninger og graden af enighed i udsagn.

og deres oplevelse af samarbejde og vejledning. Til sidst var der to åbne spørgsmål om det bedste og det værste ved dagen. 60 elever gennemførte hele undersøgelsen, mens to gennemførte til og med spørgsmål 10 (af 14). Rå svar er vedlagt i bilag 1. Her vurderede 77% af eleverne sig som meget dygtige eller dygtige til dansk, mens 5% betegnede sig som dårlige eller meget dårlige – en gengivelse, begge lærere bekræftede i det afsluttende lærerinterview. Skolens sociokulturelle sammensætning medtænkt synes dette at udtrykke elever, som tror på sig selv fagligt, og som i nogen grad præsterer bedre end socioøkonomi tilsiger.

Det er væsentligt at bemærke det endog meget langstrakte forløb pga. pandemien, både i forhold til de tre lærerworkshops, der blev spredt ud over mere end et år (fra september 20 – november 21) mod intenderet én måned, og hvor lærerne gav udtryk for, at det, de havde lært, gik 'lidt i glemmebogen' i den mellemliggende periode pga. praksisvirkeligheden på skolerne præget af (post)corona. Flere lærere kommenterede også denne afstand som et problem i det afsluttende lærerfokusgruppeinterview. Også afstanden på næsten fem måneder fra lærerworkshop 3 til elevworkshoppen igen pga. pandemien, hvor de to lærere i den mellemliggende periode ikke var særligt POV-aktive, må medtænkes.

I forhold til de inkluderede klasser på elevworkshoppen skal det anføres, at det var to 6.klasser (altså mellemtrinnet), som derved ligger i midtergruppen af POV-metodens nuværende målgruppe, men under den oprindelige (udskoling). Forløbet i klassen blev gennemført på én dag med seks lektioner kl. 8-14 (men hvor en 'større filmproduktion oprindeligt var rammesat til otte) og uden, at eleverne havde forberedt noget (hvilket netop er i tråd med metodens intention). Et forløb i udskoling havde nok givet et andet indtryk.

Endelig skal det også betones, at det materiale, de to lærere anvendte på elevworkshoppen, var helt nyt og kun introduceret til dem få dage før. De to lærere var således de første lærere overhovedet, som afprøvede POV 2.0 med elever.



Elever laver reportage under elevworkshop

Metode og teknikaliteter

I evalueringen er anvendt en induktiv, åben datadreven tilgang, hvor evaluators ud fra projektets samlede empiri dels afdækker tendenser inden for den enkelte kategori (fx observation af elever eller interview med lærere), dels danner synteser på tværs gennem en tillempet meningskondensering. Meningskondensering (Kvale & Brinkmann, 2009) er i kort form en metode til interviewdata, hvor lange udsagn sammenfattes til kortere, men hvor hovedbetydningen bevares ufortolket. Det tillempede skal forstås ved, at størstedelen af empirien er observationer og videooptagelser heraf, som er gennemset flere gange, mens meningen i handlinger og udsagn er kondenseret ufortolket. Disse ufortolkede meningskondenseringer anvender evaluatoren så til at *fortolke* synteser og udlede anbefalinger ved at holde de empiriske observationer op mod forskning om læremidler, lærerkompetenceudvikling og projektarbejde med særligt udgangspunkt i den såkaldte *scenariedidaktik*, som netop behandler den slags komplekse produktioner, inspireret af verden uden for skolen, som POV repræsenterer.

Rapporten er struktureret firedele. I DEL 1 resumeres metoden og en opsummering præsenteres med anbefalinger i en tematisk opdelt punktopstilling. Efter nærværende indledning (DEL 2) med rammesætning præsenteres hoveddelen (DEL 3), der indledes med et overordnet indtryk af det empiriske materiale og herefter udfoldet i delafsnit med løbende anbefalinger fremhævet med fed. Til sidst konkluderes med en komplet liste over evalueringens anbefalinger (DEL 4). I rapporten anvendes "dobbelte citationstegn" ved direkte citater, men langt de fleste empiriske gengivelser af lærer- og elevudsagn er for at lette læsningen gengivet sprogligt tilrettet og tilpasset den aktuelle sætningsstruktur uden de mange pauser og temaremaskeft og afbrudte sætninger, som talesprog typisk indeholder. Sådanne gengivelser er angivet med 'enkelte citationstegn'. Der anvendes **fed** til anbefalinger i løbende brødtekst, mens *kursiv* bruges til titler og andre fremhævninger.

Rapportskrivningen blev gennemført processuelt med løbende møder mellem evaluatoren og POV-teamet om den fremadskridende rapportering i maj 2022, ligesom evaluatoren har diskuteret rapportens udsigelse med de tilknyttede studentermedhjælpere. Den samlede rapport blev sendt til gennemsyn hos POV-teamet 24. maj 2022 og herefter tilrettet i forhold til uklarheder, misforståelser mv. Herefter blev rapporten tilrettet, korrekturlæst og afleveret 7. juni 2022 til sidste tjek og afleveret til layout 21. juni 2022.

Terminologi

For at eliminere uklarheder mellem de forskellige empiriske nedslag præciseres rapportens brug af følgende betegnelser:

- *POV-lærer*: En lærer, der har gennemført lærerworkshoppen og mindst et POV-forløb med elever. POV-læreren kan herefter varetage kurser i metoden for andre lærere.
- *Instruktører*: For at undgå forvirring med fokuslærerne, som også ender med at blive POV-lærere, anvendes betegnelsen instruktør om de to erfarne POV-lærere, der stod for de tre dages lærerworkshop.

- *Fokuslærere*: De to nyuddannede POV-lærere på elevworkshoppen, der havde deltaget i lærerworkshoppen.
- *Lærerworkshoppen*: Tredages lærerworkshop i POV-metoden, også omtalt som lærerworkshop 1, 2 og 3.
- *Elevworkshoppen*: Temadag på en skole, hvor fokuslærerne underviste deres elever efter POV-metoden.
- Rapporten er kendetegnet ved en del filmiske fagbegreber, som der henvises til hjemmesiden for en afklaring af. Dog fremhæves her begrebet *billedhistorie*, som i reportagefilmen dækker over baggrundsbilleder, der vises, mens interviewet høres i voiceover, dels for at skabe variation og dels for at understøtte formidlingen.
- Endvidere anvendes begrebet *nultekster*, som er et etableret begreb fra drama-verdenen. Det er korte manuskripter kun med replikker, som er renset for konkret eller specifik betydning. Deltagerne skal selv udfolde betydningen ved at skabe en scene.
- Betydningen af begreberne *pædagogik*, *didaktik* og *metode*, som både på hjemmesiden og i rapporten anvendes til dels overlappende: POV omtales på hjemmesiden⁷ som en mediepædagogisk grundmetode, hvilket er en gængs term, som dog i nogen grad er uklar, idet *pædagogik* beskæftiger sig overordnet med opdragelse, *didaktik* med udvælgelse af og begrundelser for undervisning, og *metode* med anvisninger på, hvordan didaktik kan udfoldes. Mediepædagogisk metode er derfor en nok gængs, men også en delvist misvisende betegnelse. Didaktik er i nogle tilfælde adskilt fra metodik (fx Larsen, 1970), mens den andre steder betragtes som et hele, der beskæftiger sig med hvad (indhold), hvordan (metode) og hvorfor (begrundelser) (Fougt, 2022). POV er således en mediepædagogisk grundmetode med en indlejret didaktik. I rapporten anvendes betegnelserne 'pædagogisk grundmetode' og 'didaktik' synonymt, men med en understregning af, at didaktik i evaluators forståelse også indeholder metodik samt begrundelser herfor. POV-metoden er i den terminologi en udlevelse af en didaktik.

⁷ <https://www.aakb.dk/node/35180> lokaliseret 19.5.2022

DEL 3

ANALYSE – EN EVALUERING AF POV-METODEN

Analyse: En evaluering af POV-metoden

Dette hovedafsnit besvarer evalueringens tre undersøgelsesspørgsmål med det forbehold, at undersøgelsesspørgsmål 2 og 3 (omsætning fra lærerworkshop til praksis fra de tre grupper lærere (hvid, gul og rød) samt elevernes udbytte) kun kan adresseres med udgangspunkt i Maria ('lysegul') og Mads (hvid-gul) og deres respektive 6. klasser. Der har således ikke deltaget 'røde' (filmerfarne) lærere i elevworkshops. Det empiriske grundlag her er således ikke fyldestgørende til at kunne svare udfoldet herpå, men fremstår som et kvalitativt nedslag i en overvejende kvalitativ (Brinkmann & Tanggaard, 2020) evaluering.

En anden problematik i den forbindelse er, at den tredelte inddeling med hvide, gule og røde lærere blev fundet på i starten af den første lærerworkshop af POV-teamet, fordi de vurderede, at den oprindeligt tiltænkte inddeling i to, erfarne og ikke-erfarne, ikke fungerede, fordi langt de fleste betegnede sig som uerfarne, fordi de *skulle* vælge. Det var dog tydeligt for POV-teamet, at flere lærere havde nogen erfaring. Derfor fandt de på tredelingen – hvid, gul og rød. Men heller ikke denne inddeling fungerede optimalt i praksis. Dels fordi lærerne generelt vurderede sig lavere, end de reelt var, og dels fordi flere lærere skiftede kategori undervejs, fordi de opfattede sig som bedre end først udlagt. Det var en klar tendens på lærerworkshoppen, at særligt kvinderne (som der var flest af) placerede sig på et lavere niveau, end deres egentlige kompetencer afspejlede. Det kan således betegnes som en metodisk fejl, at denne inddeling ikke var italesat tydeligere for lærerne og derved heller ikke entydigt kan beskrives.

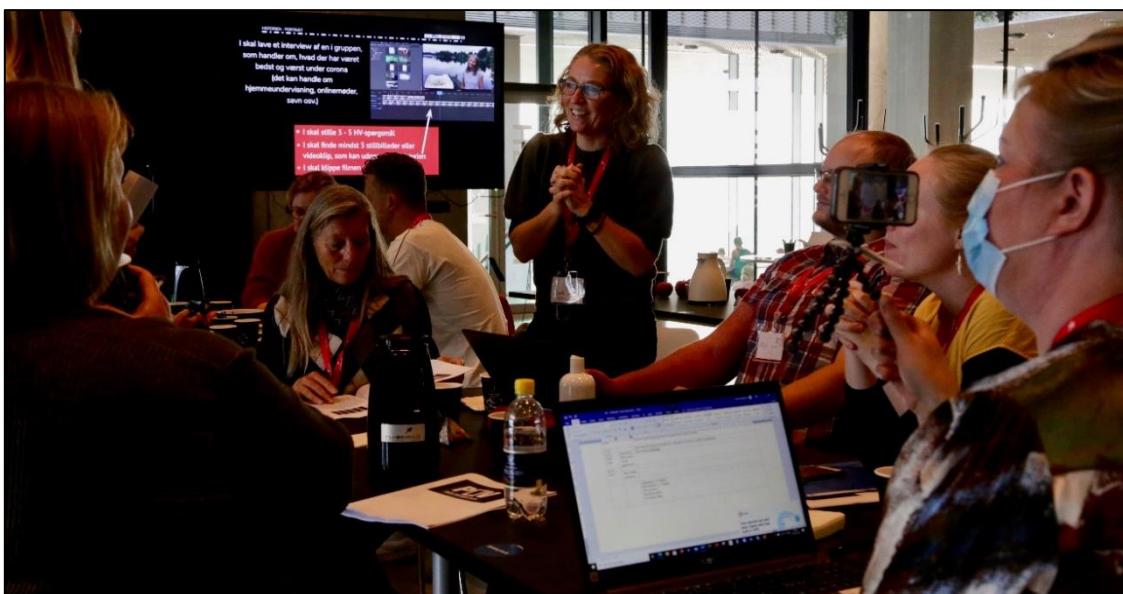
Et overordnet positivt indtryk

Det overordnede indtryk af den samlede empiri i generelle termer er, at POV-metoden fungerer endog rigtig godt på de overordnede linjer. Størstedelen af lærere og elever var dybt engagerede og udtrykte endog meget stor begejstring for metoden. Blandt både lærerne og eleverne så vi mange eksempler på, at filmsproget anvendtes i deres produktioner – nogle italesat, andre 'tavst'.

Et meget klart positivt element i de tre lærerworkshops var den kobling, instruktørerne lavede med de deltagerproducerede film fra lærerworkshop 1, som blev indgående kommenteret på workshop 2 og brugt som eksempler. Instruktørerne, der som nævnt selv er lærere – og de deltagende lærerne – var generelt gode til at give positiv og konstruktiv feedback på både lærere og elevers arbejde. Det er også et generelt indtryk fra de tre lærerworkshops, at de tilstedeværende lærere for de flestes vedkommende havde en del erfaring med om ikke film, så i hvert fald teknik og digitale medier. Der var få problemer med at få deltagerne til at gå direkte i gang med at optage på deres telefoner og med et redigeringsprogram, de aldrig før havde set. Dette bør derfor holdes for øje i forhold til metodens ønske om bred udbredelse, da denne indstilling til teknik næppe gælder for alle lærere i grundskolen. Størstedelen af lærerne betegnede sig som enten hvide (uerfarne) eller gule (lidt erfarne) og få som røde, og det er evalueringsteamets klare indtryk, at flere hvide lærere reelt var gule, ligesom nogle gule burde have været røde. Eleverne på elevworkshoppen gik ligeledes ufortrødent i gang med at filme, om end vi ud over de senere behandlede problemer med upload af filmene fra elevernes

mobiltelefoner til den valgte app på skoletube (WeVideo), også iagttog nogle elever, som lige skulle i gang. Men grundlæggende fremstod selve det at filme som uproblematisk for alle, helt i stil med metodens ånd om praksis før teori, om end det dog også er tydeligt, at der her foreligger et potentiale for forbedring, der uddybes nedenfor.

I de afsluttende fokusgruppeinterviews udtrykte lærere og elever generelt stor ros til metoden. De fleste lærere fremhævede, at det fungerede rigtig godt med den hands-on-tilgang, de opfattede havde præget de tre workshops. Mange lærere fremhævede også de mange, korte og gode elevproducerede videoer, som – ‘kort og præcist på en indbydende måde’ – viste, hvordan man kan efterleve metodens dogmer og andre filmfaglige begreber. De blev betonet af mange som et væsentligt element for deres arbejde hjemme i klasserne – både det eksemplariske, men især at de var elevproducerede og dermed i ‘øjnehøjde’. Lærerne udtrykte også, at de oplevede stort udbytte af de praktiske øvelser, hvor mange – gentagne gange – fremhævede de to instruktørers konstruktive og løbende feedback, ligesom næsten alle fremhævede instruktørernes positive tilgang til evalueringer af de enkelte film – en lærer udtrykte, at de i gruppen godt vidste, at deres film ikke var helt til ‘ug og slange’, men alligevel fremhævede instruktørerne positive aspekter, som lærerne opfattede som reel ros og ikke bare for at sige noget pænt. Hver film fik fremhævet noget særligt, fx alenescenen, klipperytmen, billedsiden eller interviewopstillingen. Lærerne var i øvrigt selv gennemgående kritiske over for egne film, hvor det fx blev tydeligt, at for lange klip virkede kedeligt til trods for en betoning om flere korte klip.



Instruktøren giver feedback til lærerne på lærerworkshop 2.

Den ene fokuslærer, Maria, skiller sig dog ud her og udtrykte en delvis frustration over, både som kursist og som lærer, at praksis kom så hurtigt – hun ville gerne have været klædt mere på selv og også klædt eleverne ‘bedre’ på, end metoden anviser. På den måde var det lærerigt for hende at blive udfordret på sine vaner og se, at det rent faktisk kunne lykkes med den praksisbetonede tilgang, og på den måde er det positivt for metoden, at den type lærer, der gerne vil forberede sine elever bedst muligt netop ser potentialet i metoden. Som en anden lærer udtrykte det, huskede han egne filmforløb i skolen som en masse planlægning med

storyboards og drejebøger, 'hvor de så aldrig kom i gang med at filme', og det er netop det, metoden forsøger at gøre op med. Og netop Marias tilgang er velkendt i evaluering og forskning: Lærere vil generelt gerne have styr på og overblik over det, der foregår (Bremholm, Bundsgaard, Fougts & Skyggebjerg, 2017; Fougts, 2015).

Lærerne følte deres produkter værdsat og set af instruktørerne, og det betonedes de som meget positivt, og noget de også ville bedrive over for deres elever. Instruktørerne blev beskrevet som meget engagerede, inspirerende og vidende. De var tydeligt både erfarne undervisere generelt og POV-film- og metodekyndige med et stort fagligt overskud og processuel styring i de kaosfaser, der opstod. Feedbacken til både lærernes og elevernes film var generelt kendetegnet ved anerkendelse og ros – på lærerworkshoppens side, men også internt blandt lærerne, mens det på elevworkshoppens mestendels var lærerne og i få tilfælde også eleverne indbyrdes. Den løbende og konstruktive feedback er et unikt kendetegn ved metoden, som også betones flere steder i materialet.

Også hjemmesiden blev rost generelt af lærerne – de udlagde den som meget anvendelig og som en 'guldgrube af muligheder og huskeregler'. Endvidere betonedes nogle lærere, at de syntes godt om selv at have prøvet det, de skulle hjem og 'udsætte' deres elever for. Lærerworkshoppens har givet de fleste deltagere lyst og inspiration til at gøre det selv. Lærerne oplevede at være blevet klædt på filmfagligt til at gå ud og prøve det af i deres egen praksis.

Generelt fremhævede flere lærere metodens anvendelighed gennem dens betoning af de fem dogmer og dens praksisfokuserethed frem for teori og 'alenlange drejebøger', som gør, at man ikke når at filme. En lærer udlagde kurset som 'sjovt, inspirerende, lærerigt og udfordrende', mens en anden udlagde det som 'det bedste kursus' hun har været på, mens hun understregede, at det ikke sagde så lidt gennem hendes mange år som lærer. En tredje lærer udlagde det, at det 'er sjældent, man får noget, der er så anvendeligt'. Lærerne oplevede i høj grad, at metoden og det at arbejde med film som meget relevant i forhold til danskfaget – komposition, billedmanipulation, genrekendskab, almindelig dannelse, drama, samarbejde og kommunikation samt analyse af reklamer blev nævnt som områder, der kan styrkes gennem arbejdet med film, og som de oplevede, at POV kan understøtte. Lærerne var således generelt meget positive over for lærerworkshoppens og oplevede stor faglig relevans for danskfaget. I elevspørgeskemaet (se bilag 1 for grafer) udtrykte 78% af eleverne, at de syntes rigtig godt eller godt om at producere film i skolen generelt, mens 90% udtrykte dette om dagen med POV. I forhold til hvor let det var at producere film, udtrykte 56% det som meget let eller let, igen med en stor middelgruppe på 37%. Tilsvarende udtrykte eleverne langt overvejende, at de film-eksempler, de så i løbet af dagen, var meget lærerige eller lærerige (74%) med en middelgruppe på 16%. En lidt større andel (25%) udtrykte, at det ikke var helt let at få idéer til deres film (69% meget let eller let). 58% af eleverne udtrykte, at de opfattede sig selv som meget dygtige eller dygtige til at producere film med en stor middelgruppe på 35%. Heraf svarede også 58%, at deres dygtighed i meget høj eller høj grad stammede fra dagens filmundervisning, mens igen 35% udtrykte det i nogen grad. I de afsluttende fritekstfelter kan elevernes positive udsagn grupperes med 'det er anderledes' som en tydelig tendens – det, at skoledagen var tilrettelagt som en dag med mulighed for fordybelse og lave noget anderledes (end 'kedeligt skolearbejde', som en elev udtrykker det). En mindre gruppe betonedes også det at føle sig som en del af noget større med sammenhold på skolen, mens mange elever nævnte det at lave film eller at interviewe. Endelig betonedes en mindre gruppe elever også, at det bedste var, at de lærte noget.

Opsummerende kan det på baggrund af elevspørgeskemaet udlægges, at elevernes opfattelse af dagen (90%) og deres læring er langt overvejende positiv (ca. 75%), men også med en gruppe elever (5-10%), som overvejende udtrykker et negativt billede. Størstedelen af eleverne oplevede at lære om film. Sammen med de ovenfor anførte lærernedslag tegnes empirisk et billede af en meget anvendelig metode, som fremstår som udbytterig for lærere og elever. Ikke desto mindre træder der empirisk også en række tendenser frem, der giver anledning til anbefalinger med forslag til forbedringer. Disse udfoldes i det følgende.

En unik filmpædagogisk grundmetode – beton det

Den i evaluators øjne vigtigste tendens på tværs af de tre lærerworkshops er, at det først til allersidst gik op for lærerne, hvad POV-metoden egentlig handlede om, nemlig at det er 'en slags stilladsering og rammesætning i forhold til at lave film', som gør filmprocessen mere tilgængelig og håndgribelig for eleverne. Deltagerne var generelt enige om, at det ikke var fremgået klart undervejs på lærerworkshoppen, og flere syntes, at det havde været lidt diffust, hvad metoden egentlig dækkede over før til sidst, også fordi de ikke opfattede den italesat som en særlig metode. De udtrykte, at de troede, de var på kursus i filmproduktion i skolen frem for på kursus i POV-metoden. En hvid lærer udtrykte det:

“Jeg var langt hen ad vejen i tvivl om, hvad POV-metoden var – jeg kunne ikke se, hvad det var, jeg blev præsenteret for, som var noget særligt – de har jo ikke patent på etableringsskud eller over-skulderen-skud eller en hovedkarakter, der vil noget [...] men det der med, at der er nogle dogmer osv., gør det mere håndgribeligt at bruge i skolen”.

Det gælder også fokuslæreren Maria, som under det afsluttende interview fortalte, at hun faktisk var på kursus i POV, da hun gik på 4. år på læreruddannelsen, uden hun dog der fangede, at det var en særlig metode. Da hun så kom på lærerworkshoppen og genkendte Bjerre, opdagede hun, at det var det samme – men som først undervejs på lærerworkshoppen gik op for hende var en særlig metode. Hjemmesiden omtaler metoden som en mediepædagogisk grundmetode, men det har ikke fremgået klart for lærerne. **Med metodens unikke egenart, beskrevet ovenfor, anbefales det derfor endog meget tydeligt at italesætte POV som den bestemte og særegne grundmetode til filmproduktion, som POV er, og som også er en væsentlig begrundelse for dens berettigelse.**

Filmuerfarne og -erfarne lærere (hvid, gul og rød): De erfarne dominerer

Det generelle indtryk fra de tre workshops er, at de fleste af de deltagende lærere havde erfaring med, om ikke film, så i hvert fald teknik og digitale medier. Der var fx få problemer med at få

deltagerne til at gå direkte i gang med et redigeringsprogram, de aldrig før havde set. Det kan tyde på, at de lærere, der melder sig til POV, gør det, fordi de har nogen føling med feltet og ønsker at udvikle den, mens de reelt uerfarne lærere synes at blive væk? **Men netop pga. POV-metodens relativt simple tilgang til filmproduktion, kan det overvejes at betone metodens egnethed over for lærere, der reelt aldrig har arbejdet med filmproduktion i skolen før. Den italesætter sig netop som en grundmetode til filmproduktion, der er enkel at gå til.**

I forhold til de tre typer læreres erfaring med filmproduktion, røde, gule og hvide, tegner de tre lærerworkshops generelt et billede af, at røde lærere var dominerende i gruppearbejdet, ikke nødvendigvis negativt, men de tog fat fokuseret. De var orienteret mod konkrete færdigheder, som kan anvendes direkte i praksis. Generelt var især de gule lærere mere aktive end hvide, og i nogen grad også end røde, som i perioder stod af, fordi indholdet er for elementært for dem. På den positive side så vi gentagne gange eksempler på sidemandsoplæring, både fra røde til gule (og hvide) og fra gule til hvide. Lærerworkshoppen rejser dermed en overvejelse om dens organisation. På den ene side dominerede røde og gule lærere, hvorved sidemandsoplæringen tydeligt kom i spil, men på den anden side var der også en tendens til, at de tog over. Det var endog meget tydeligt i redigeringsfasen, hvor røde (og gule) lærere 'satte sig på den', og de var generelt mere aktive og progressive, mens flere hvide lærere var tilbageholdende og arbejdsløse. Evaluatoren ser også en tendens til, at røde lærere var resultatorienterede (produkt), mens gule var procesorienterede. Gule lærere gik bare i gang og prøvede sig frem, mens hvide gerne ville have mere planlægning. Flere af både hvide og gule lærere udtrykte også en overraskelse over, 'hvor lang tid det tager', både under optagelser og i redigeringsfasen. Flere hvide lærere udtrykte, at de på lærerworkshoppen havde lært 'at starte i det små' og 'lægge perfektionismen på hylden'.

Evaluatoren ser også i nogen grad en tendens til, at instruktørerne blev dominerende i gruppernes valg, især i de grupper med stor spredning i erfaring, hvor lærerne i nogen grad diskuterede valg. På den anden side giver de tre lærerworkshops også i nogen grad et billede af et praksisfællesskab (Wenger, 2004), hvor deltagerne reflekterede over metodens relevans i praksis og med mange gode overvejelser og dialoger i forbindelse med filmproduktionen – et praksisfællesskab, hvor de kompetencer og kvalifikationer, lærerne hver især har, kan bidrage til et fælles formål – et praksisfællesskab, der netop er kendetegnet ved såkaldt "legitimt perifere deltagere" (hvide lærere), der indlejres i praksisfællesskabet af gule og røde lærere.

Mange lærere betonedes også de tekniske problemer, de oplevede undervejs på kurset med WeVideo, i de afsluttende fokusgruppeinterviews, ligesom de udtrykte en vis nervøsitet i forhold til det, at deres elever typisk bruger forskellige devices, som de skulle kunne overskue. En tendens her er, at primært hvide lærere typisk udtrykte begejstring for den i deres øjne meget detaljerede introduktion og instruktion til WeVideo, som POV-teamet har udarbejdet, pt. med fokus på fiktion⁸, mens enkelte røde lærere, som kendte programmet godt i forvejen, følte, at de spildte deres tid der. **Derfor kan det overvejes, at lærerworkshoppen målrettes henholdsvis uerfarne og erfarne lærere.**

Denne anbefaling vil gå ud over sidemandsoplæringen og praksisfællesskabet, men det vil give især de uerfarne lærere mere hands-on – og de erfarne lærere kan udfordres gennemgående. På den anden side er klasser netop også kendetegnet ved faglig (og social) spredning,

⁸ En tilsvarende med fokus på dokumentargenrerne er under udarbejdelse.

og derfor er det også en god erfaring, at lærerne kommer til at arbejde i konstellationer med forskellige grader af erfaring?

Samarbejdet mellem lærerne i grupperne forløb mere gnidningsfrit på workshop 2, hvor de nu kendte hinanden, mens især workshop 3 var præget af en del udskiftning i grupperne. Her lagde vi mærke til en gruppe med to lærere, der kom fra andre skoler end de øvrige, i perioder enten selv stod af eller blev holdt udenfor, fordi de lærere, der kendte hinanden og dermed hinandens rutiner, samarbejdede mere målrettet og ikke altid direkte italesat. Instruktørerne var opmærksomme herpå og forsøgte at hjælpe. Men nærmest al forskning om lærerkompetenceudvikling viser, at den er mest effektiv, når lærerne samarbejder i kendte konstellationer (i fagteams), lokalt på den enkelte skole og om konkrete fag og praksisser inden for afgrænsede klassetrin, og den største årsag til fejlslagne kompetenceudviklingsprojekter er manglende opmærksomhed på lærernes samarbejde (Foug, 2015). **Hjemmesiden anbefaler allerede dette, men empirien giver anledning til at betone det.**



Samarbejde om redigering på lærerworkshop 3

Evalueringsteamet ser tre indholdsmæssige spor træde frem på lærerworkshopen: Dels *film som teknisk håndværk*, dels *film som medie* og dels *praktikaliteter*: At have de rigtige stik til den relevante smartphone. Især med lærernes forskellige erfaringer med filmproduktion in mente kan fordelingen her både overvejes og vægtes. Det ene udelukker ikke det andet, men det bør fordeles hensigtsmæssigt, så alle tre aspekter af viden om film kommer i spil. Fx så vi en del hvide lærere, som var skarpe på film som medie, men selvsagt mindre på film som teknisk håndværk, og flere hvide lærere skulle lige have styr på, hvilke stik der skulle hvorhen. Undervejs gennem de tre workshops var det tydeligt, at lærerne generelt blev mere fortrolige med metoden og brugte flere fagtermer og filmtekniske virkemidler (billedskæring, vinkling mm), ligesom de i højere grad også anvendte hinanden til faglig sparring – men praktikaliteter var et

tilbagevendende issue. **Det kan overvejes mere direkte at italesætte en skelnen på lærerworkshoppen mellem *film som teknisk håndværk, film som medie og praktikaliteter*.**

Lærerne udtrykte en begrænset opfattelse af progression mellem de tre workshops – men tydeligst fra gang 1, hvor de 'smagte på det', både portræt og fiktion, til henholdsvis de respektive gang 2 (fiktion) og 3 (reportage) – men dermed ikke så tydeligt mellem gang 2 og 3. Her betonedede flere lærere dog også Corona-udskydelsen af lærerworkshop 3, som gjorde, at nogle ting gik i glemmebogen mellem de tre workshops.

Empiriske nedslag på hjemmesiden i sin nuværende form: Gentænk målgruppen

Som anført er den nuværende hjemmeside til POV-metoden under udarbejdelse, og derfor kan nedenstående evaluering og anbefalinger overlappende med tanker, POV-teamet er i gang med at implementere. Hjemmesiden fremstår som henvendt til elever: "Velkommen til filmskolen for elever".⁹ For det første opfatter evaluator som allerede nævnt, at POV-metodens unikke kendetegn bør fremhæves, ikke for at eleverne nødvendigvis ved det, men deres lærere bør. **Derfor anbefales det at lave titlen om til fx "Velkommen til POV-filmskolen for elever".**

Dernæst roste næsten alle lærerne hjemmesiden i de afsluttende fokusgruppeinterviews på workshop 3 – de syntes, den præsenterede mange 'konkrete fifs', der kunne bruges direkte til de forskellige relevante fagligheder i folkeskolen – som en 'guldgrube af muligheder og huskeregler'. Empirisk er der således ingen nedslag fra fokusgruppeinterviews med lærerne, der konkret peger på forslag til forbedringer her. I denne sammenhæng udlagde fokuslæreren Maria dog en pointe i det interview, der blev gennemført med hende efter elevworkshoppen, hvor hun kraftigt understregede, at hun ikke syntes, den virkede efter hensigten over for eleverne.

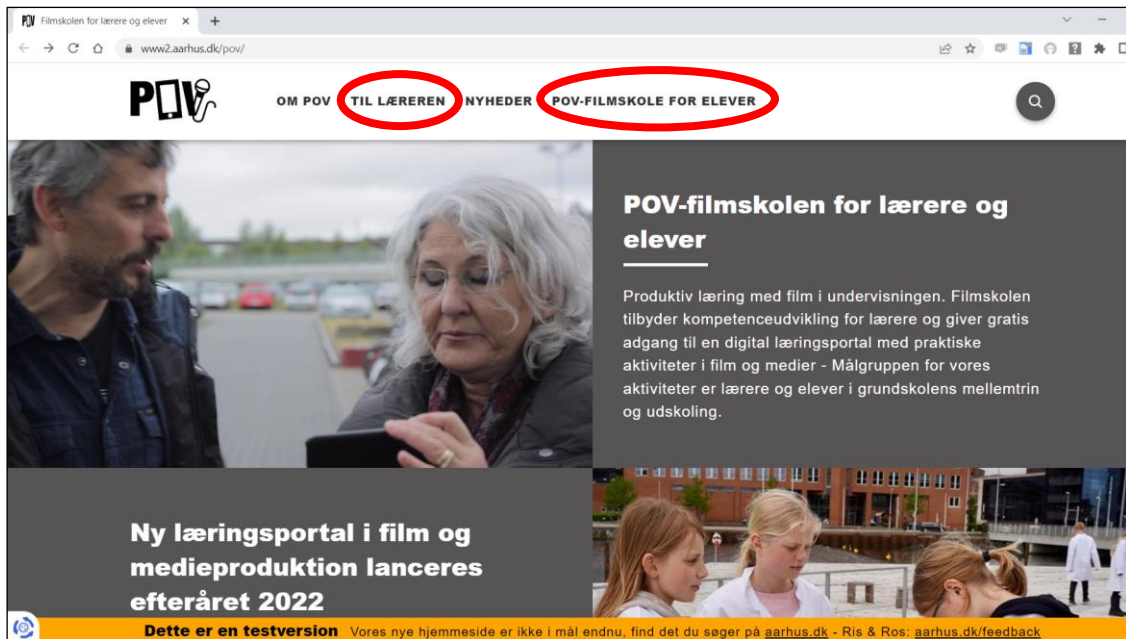
"Hvis udgangspunktet er, at eleverne skal bruge hjemmesiden, så står der for meget – der er alt for meget, de kan klikke på. *Jeg synes, den er god, men for eleverne står der for meget. Der er for meget baggrund til eleven.*"

Her skal det dog medtænkes, at evalueringsteamet og i hvert tilfælde også fokuslæreren Maria har opfattet denne del af hjemmesiden som henvendt til eleverne, hvilket forsiden mv. også kan tolkes som: "Er I klar på at lære at producere gode, enkle film om jer selv, jeres hverdag, det I føler og det, der optager jer... så er I kommet til det rigtige sted!"¹⁰, ligesom menupunktet hedder "POV-FILMSKOLE FOR ELEVER", jf. fig. 1.¹¹

⁹ <https://www2.aarhus.dk/povforelever/> lokaliseret 19.05.2022

¹⁰ <https://www2.aarhus.dk/povforelever/> lokaliseret 19.5.2022

¹¹ <https://www.aakb.dk/node/35180> lokaliseret 19.05.2022



Figur 1. Hjemmesidens uklare målgruppe

Evalueringsteamets forvirring forstærkes også af, at andre dele af hjemmesiden tydeligt er henvendt til læreren (menupunktet "TIL LÆREREN", jf. fig. 1 eller boksen "Til læreren", der findes nederst på hovedsiden, jf. fig. 2). POV-teamet korrigerede dette over for evaluatoren på et af dialogmøderne om rapportens fremdrift, hvor Bjerre fortalte, at sitet er tænkt 'til eleven gennem læreren' – den er tænkt som lærerens værktøj. Det er altså ikke POV-teamets hensigt at være elevhenvendt her. Det er kun de såkaldte video-essays, der er målrettet eleverne. Disse er samlet på en side¹², så læreren kan give eleverne links til relevante essays, så eleverne ikke selv skal scrolle sig ned til dem.

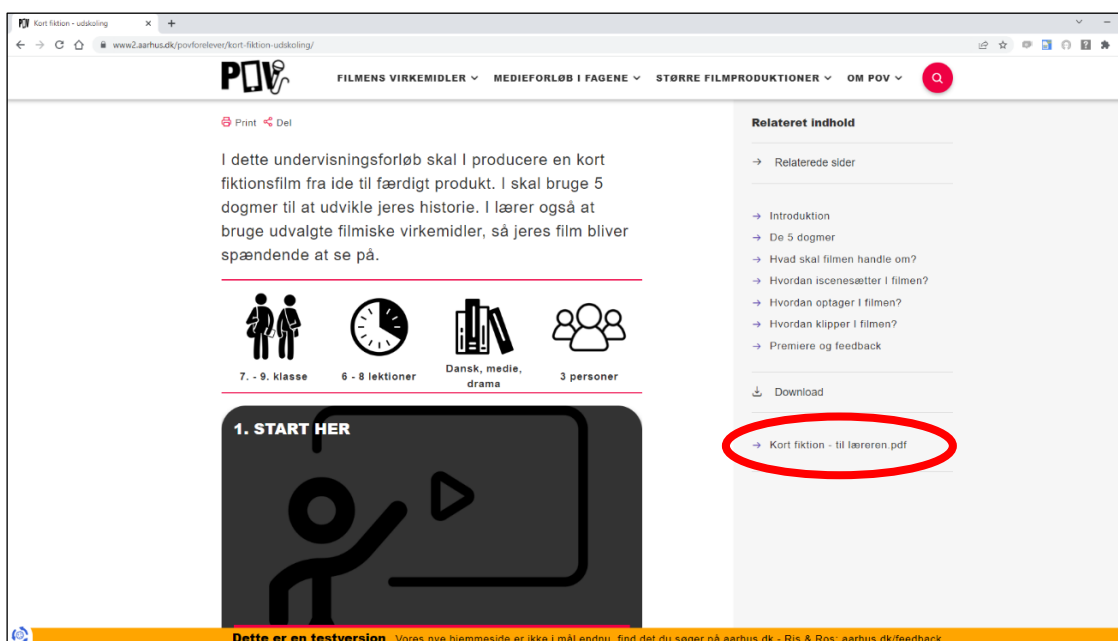
Forskning i lærervejledninger tilbyder her et sprog, der kan tydeliggøre logikken ved at skelne mellem at tale *til*, *gennem* og *forbi* læreren (Remillard, 2000). At tale *til læreren* dækker over, at læreren klædes på med viden eller baggrund eller instrueres i, hvad der skal gøres. At tale *gennem læreren* dækker over henvendelser til eleverne, der formidles gennem læreren, og endelig dækker at tale *forbi læreren* over, at lærervejledningen henvender sig direkte til eleverne uden om læreren. Hjemmesiden ønsker tilsyneladende at tale gennem læreren, men taler tydeligt forbi flere steder, dvs. henvender sig til eleverne uden om læreren – fx "I lærer også at bruge udvalgte filmiske virkemidler, så jeres film bliver spændende at se på"¹³, men i et sprog, der ikke altid er tilpasset målgruppen. **Denne uklare målgruppe er uhensigtsmæssig, og det anbefales at tydeliggøre, hvem målgruppen for de forskellige dele er, så det er tydeligt, hvem der adresseres, ligesom det bør fremgå af sitet, hvad hensigten er.** Evaluatoren opfatter dog stadig det som en god idé at målrette (dele af) hjemmesiden tydeligere til eleverne, fordi de i en digitaliseret hverdag i undervisning er vant til at arbejde selv i diverse digitale platforme. Hjemmesiden kan hjælpe eleverne med at strukturere deres proces.

For det andet fremgår egentlige lærervejledninger ikke tydeligt. Dels indeholder elevdelens forside nederst et link "Til læreren". Denne del af sitet introducerer overordnet til sitet

¹² <https://www2.aarhus.dk/pov/videotutorials-paa-pov-filmskole-for-elever/> lokaliseret 19.5.2022

¹³ <https://www2.aarhus.dk/povforelever/kort-fiktion-mellemtrin/> lokaliseret 19.5.2022

og reklamerer for kurser i metoden – og ikke som forventet - til en konkret, didaktisk lærervejledning i at anvende metoden. Lærervejledningen til de enkelte forløb findes i menuen til højre, men kun på første side i et forløb, samlet til hele forløbet, jf. fig. 2.



Figur 2. Lærervejledningen fremgår på forløbets første side i menuen til højre nederst

Men den er svær at finde og kunne med fordel deles op på de forskellige faser og fremhæves i menuen til højre. Derfor anbefales det i elevdelen, som må antages at være der, læreren primært er orienteret, at tilføje et menupunkt "Til læreren før du går i gang" som en indførende side på sitet, som dels indfører læreren kort i didaktikken bag metoden og som dels italesætter den kompleksitet, der er forbundet med filmproduktion, og som nærværende evaluering viser, ikke altid kan udfoldes fuldt ud i et komprimeret forløb over en dag, slet ikke, hvis klassen har ringe erfaring herindenfor. I lærervejledningen anbefales det også tydeligere at anbefale læreren forud for et 'større produktionsforløb' at udvælge et mindre antal scenariefragmenter, som eleverne øver sig i, inden de reelt går i gang. Hjemmesiden gør dette allerede, men det kan tydeliggøres. Derved vil mindre være nyt for eleverne, og de vil have større overskud til at leve op til fx de fem dogmer og øvrige filmfaglige aspekter, som metoden i sin nuværende form også betoner, og dermed anvendes scenariefragmenter, som de er tiltænkt – med henblik på udfoldelse i et scenarie.

Et andet aspekt, der faldt i øjnene her, var hjemmesidens angivelse af antal deltagere i de forskellige forløb. Fx fremgik det af fiktionsfilmdelens forside, at der skal være tre elever¹⁴, mens det under trin 1 blev angivet 4-6 elever. For mange elever i en gruppe er u hensigtsmæssig pga. manglende opgaver. Instruktørerne anbefalede tre elever pr. gruppe på lærerworkshoppen. Denne fejl er dog blevet rettet undervejs. Men det anbefales dels at gennemgå hjemmesiden for sådanne uoverensstemmelser, dels at gentænke antallet af elever i en gruppe. Særligt i arbejdet med fiktionsfilm er det en udfordring, at der kan være brug for flere elever som

¹⁴ <https://www2.aarhus.dk/povforelever/kort-fiktion-uddikling/> lokaliseret 19.5.2022

skuespillere end den enkelte gruppe, og det kunne fremgå eksplicit frem for tvetydige udmeldinger.

Erfaringsbaserede nedslag på hjemmesiden: Progression er utydelig

Ud over empirien har evaluator også en række kommentarer til hjemmesiden, baseret på egen og andres forskning i læremidler (fx Bremholm et al. 2017) og praksiserfaringer som læremiddel-forfatter og konsulent, samt løbende dialog med de to studentermedhjælpere, der var tilknyttet empiriindsamlingen: Hjemmesiden til eleverne¹⁵ er udover menupunktet "Om POV" overordnet struktureret i tre unummerede hoveddele i den nedenfor listede rækkefølge:

1. Filmens værktøjskasse: Pt. Kameraopstilling og klipning
2. Medieforløb i fagene: Idéer til forløb i de respektive og allerede nævnte fag(grupper): dansk naturfag, matematik, kulturfag, sprogfag, praktisk-musiske fag, teknologiforståelse og til tværfaglige forløb
3. Større filmproduktioner: reportagefilm, portrætfilm og fiktionsfilm.

Denne struktur er reel, da de fagligt orienterede dele (under punkt 2 i listen ovenfor) er indholdsrelateret med konkrete idéer til film og andre medieproduktioner (fx *Jagten på mikroliv* i naturfag, *Dengang jeg var barn* i kulturfag eller *Bogtrailere* i dansk) frem for en filmmetodisk tilgang, der er i fokus under punkt 3 ovenfor. "Filmens værktøjskasse" (punkt 1 ovenfor) er udvalgte delelementer af faglige aspekter, der også er i spil under de andre dele.

Vi har i evalueringsteamet løbende drøftet spændingsfeltet mellem filmfaglighed, dansk-faglighed og pædagogik/didaktik, ligesom vi har drøftet progressionen, og i evaluators gennemgang af det empiriske materiale fra lærerworkshops, elevworkshop og fokusgruppeinterviews træder en tendens frem om den stilladsering, som hjemmesiden skal give lærerne, når de er ude i praksis og ikke er på kursus med de endog meget POV-erfarne og kompetente instruktører ved hånden.

Progressionen synes i hjemmesidens nuværende form fraværende, også set i lyset af den forud-antagelse, evaluator har om, at hjemmesiden skal tilbyde et didaktisk læremiddel til læreren, der ikke nødvendigvis har været på POV-kursus: Evaluator savner således en anvisning til læreren på, hvor man skal eller kan starte, og hvor man kan fortsætte? Og med POVs betoning af en pædagogisk grundmetode måske også, hvornår man skal gå videre til andre filmtilgange. **Det anbefales at indarbejde og italesætte en progression tydeligt på hjemmesiden.**

POV er scenariedidaktik: Brug et didaktisk fagsprog

POV-metoden italesætter sig selv som en mediepædagogisk grundmetode til filmproduktion i skolen, hvor elever sammen simulerer en reel virkelighed i verden uden for skolen, filmproduktion. Metoden er derved også det, evaluator betegner som *scenariedidaktisk*, dvs. undervisning, hvor eleverne sammen udfolder en meningsfuld praksis inspireret af verden uden

¹⁵ <https://www2.aarhus.dk/povforelever/> lokaliseret 19.5.2022

for skolen (Fougt, Bundsgaard, Hanghøj & Misfeldt 2022), in casu filmproduktion. En pædagogisk grundmetode må nødvendigvis indebære en didaktik, og der ligger da også *implicit* didaktik bag POV-metoden, men den synes ikke direkte italesat og fremstår ikke som et samlet didaktisk fagsprog. Et oplagt bud på dette kan derfor hentes i scenariedidaktik. En gruppe didaktiske forskere, herunder evaluator, har gennem mange år forsket i projektførløb i skolen med særligt fokus på den type, hvor omverdenens kommunikations- og praksisformer trækkes ind i skolen, så eleverne udfolder eller simulerer en meningsfuld praksis, inspireret af verden uden for skolen, ikke kun i dansk, men generelt i skolens fag. Denne type undervisning benævner vi *scenariedidaktik* (Fougt et al. 2022). Scenariedidaktik tilbyder netop et begrebsapparat, som didaktisk kan tydeliggøre POV-metoden.



Elever laver interviewoptagelser

Didaktiske scenarier og scenariefragmenter: Undervisningsniveau og scenarineniveau

De reelle filmforløb, som nærværende evaluering fokuserer på, er reelle 'didaktiske scenarier', hvor eleverne udfolder filmfaglighed som meningsfuld praksis frem mod et reelt produktionsmål – de enkelte film – et såkaldt *professionsscenario* (Fougt, 2015). Derudover indeholder materialet også nedslag i enkelte dele af filmhåndværket, som anført ovenfor pt. kameraopstilling og klipping af filmene, samt fx nultekster i fiktionsforløbet, hvor betydningen kan udfoldes på mange mulige måder. Formålet er at tilbyde et udgangspunkt for at lave dialogscener i fiktion, der senere kan bruges som afsæt for udviklingen af en historie, da erfaringen fra POV-teamet er, at nogle grupper har svært ved at komme i gang med at udvikle velfungerende historier. Det er POV-teamets generelle erfaring, at det er bedst at tage udgangspunkt i konkrete karakterer og konkret, dramatisk handling, når en historie til film skal udvikles. Det fungerer næsten altid bedre end at tage et mere abstrakt udgangspunkt for historien som fx: 'Historien skal handle om mobning', 'Historien skal handle om ensomhed' osv. Det er POV-teamets foreløbige erfaring, at de elever, som har svært ved at udvikle en velfungerende historie, ofte får en god historie ud af at bygge videre på den lille historie, der "vokser ud af" nulteksten, når der tilføjes konkret indhold til den. Nulteksten er således et idégenereringsværktøj, hvor eleverne kan skyde genvej til et filmfagligt fokus på filmsprog. I POV er den rammesat som en

scene med et mastershot og to over-skulderen-skud. I den scenariedidaktiske terminologi er en nultekst således et scenariefragment, der kan træne eleverne i at udvikle scener dramaturgisk. **Disse nedslag kunne omtales som *scenariefragmenter*, som er kendetegnet ved, at elever øver sig i dele af den komplekse faglighed, filmproduktion udgør – men som en vigtig didaktisk pointe med henblik på at blive anvendt i større produktionsforløb (didaktiske scenarier).**

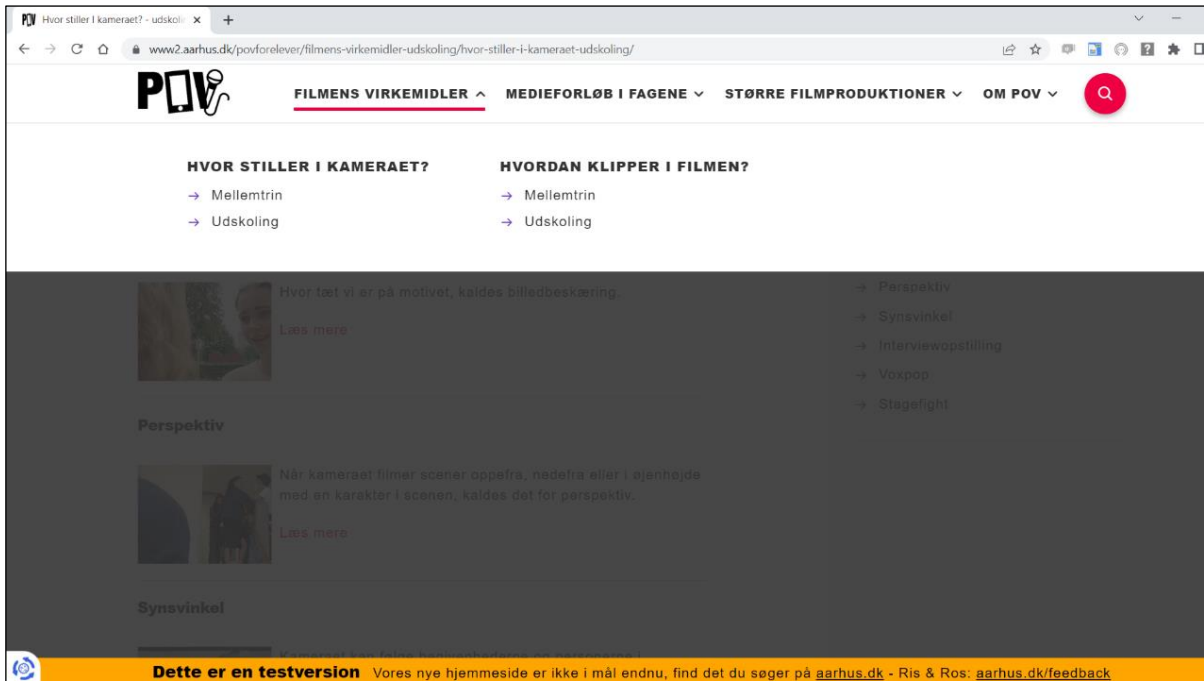
Her italesætter scenariedidaktik også forskellen på at øve sig gennem *scenariefragmenter*, altså isoleret træning af et specifikt fagligt delelement (med henblik på senere anvendelse i et didaktisk scenarie) og så *faglige loops* (Bundsgaard, 2005), som i et scenariedidaktisk perspektiv dækker over det faglige hovednedslag, som et givent større forløb anlægger. Betegnelsen *fagligt loop* dækker over, at eleverne i et større produktionsforløb bevæger sig væk fra hovedaktiviteten (at producere) for at blive undervist i et eller andet fagligt relevant. Med andre ord kan et givent scenariefragment trækkes ind i et større produktionsforløb som et fagligt loop.

For scenariedidaktik italesætter en modsætning mellem det *scenarie i verden uden for skolen*, som eleverne udfolder, og *det didaktiske scenarie elever udfolder inden for skolen*. Verden uden for skolen har typisk produktion som mål, mens undervisning i skolen har læring som mål. Her skelner scenarie-didaktik mellem undervisningens to niveauer: Scenarieniveau med fokus på produktion, og undervisningsniveau med fokus på læring (Fougt, 2015). Fx har den professionelle fotograf næppe brug for et kursus i kameravinkler, mens filmen optages, men det har eleven. Dermed kan scenarieniveau og undervisningsniveau potentielt konflikte, fordi læring er en forstyrrelse i produktionsprocessen. Ved dels at italesætte de to niveauer og eksplicit navigere mellem dem kan denne udfordring italesættes. **Det anbefales derfor at indføre en skelnen mellem undervisningsniveau og scenarieniveau over for lærerne for at gøre dem bevidste om, at undervisning både er en nødvendighed i denne type projektorienterede forløb, men samtidig en forstyrrelse af det flow, eleverne potentielt befinder sig i produktivt.**

POV-metoden er i den optik kendetegnet ved en kort introduktion på undervisningsniveau, hvorefter eleverne går i gang med at producere filmen (scenarieniveau) med små, løbende faglige loops på undervisningsniveau (den løbende evaluering). Her betoner scenariedidaktik, at der ganske enkelt ikke må være for mange eller for lange af disse faglige loops, fordi den meningsfuldhed, der ligger i at lære det ønskede, ligger på scenarieniveau. Dette mål er også italesat direkte som en af POV-metodens kendetegn: Praksis før teori, og begrænset teori med meget praksis. Men som det senere i rapporten udfoldes, er der i POV-metoden en tendens til, at der er for mange af disse faglige loops, hvilket i en scenariedidaktisk optik medfører, at eleverne for ofte forstyrres på scenarieniveau, hvorved scenariet risikerer at udvandes. **Med denne skelnen mellem undervisningsniveau og scenarieniveau anbefales det altså, at antallet af faglige loops i et forløb overvejes og begrænses.**

“Filmens værktøjskasse” bør omstruktureres.

I forbindelse med hjemmesiden skal det bemærkes, at evaluator undrer sig over strukturen under *Filmens værktøjskasse*. Umiddelbart fremstår det som om, der kun er to nedslag (eller scenariefragmenter): Et om kameraopstilling, det andet om klipning, jf. fig. 3



Figur 3. Filmens værktøjskasse – struktur

Når man klikker sig ind på dem respektivt, udfoldes en række andre scenariefragmenter, som ikke kun dækker over det, evaluator som lægmand opfattede dem indeholdende alene baseret på titlerne, jf. fig. 3. Under *Hvor stiller I kameraet?* fremgår for melletrinnet scenariefragmenter om *billedbeskæring*, *perspektiv*, *synsvinkel*, *interviewopstilling* og *voxpath* (og tilføjet *stagefight*¹⁶ i udskoling), men ikke det evaluator forventede om, hvor man fysisk skal opstille kameraet (fx undgå modlys eller genskin i vinduer). Under *Hvordan klipper I filmen?* fremgår *upload* og *deling af råfilm*, *import* til redigeringsprogram, *redigering* og *eksportering*, og dermed en del andre scenariefragmenter end det om at klippe selve filmen, evaluator forventede (redigering). Dette aspekt blev drøftet med POV-teamet undervejs i rapporteringen. Bjerre begrundede det i, at de alle netop vedrører hovedpunktet (kameraopstilling eller klipning). Her er det evaluators fornemmelse, at andre lærere også vil undre sig, fordi den fagspecialiserede terminologi ikke synes gængs i grundskolen.

¹⁶ Hvordan man filmer et slagsmål, så det ser ægte ud.

Planlægning	Optagelse	Optagelse	Redigering	Fremvisning
Teknisk huskeliste	Placering af kamera	Film vandret	Upload	Præsenter jeres film
Roller	Billed-beskæring	Tæl til tre	Import	...
Idegenerering	Perspektiv	Over-skulderen-skud	Klipning	
Vælg en begivenhed eller et sted	Synsvinkel	Alenescenen	Eksport	
Vælg flere kilder	Billedhistorie	Troværdighed	Baggrundslyd	
Aftaler	Lyd (reallyd)	Drop det dovne kamera	Max to minutter	
Hoved-karakterens udvikling	...	Interview-opstilling	...	
Nultekster		Interview	...	
...		

Figur 4. Evaluators forslag til matrix under "Filmens virkemidler". De grå scenariefragmenter er tænkt relateret til reportagefilm og portræt, blå til fiktion, mens hvide vedrører alle genrer.

Evaluators opfatter altså inddelingen som didaktisk u hensigtsmæssigt, idet en lærer eller en elev, som konkret har brug for at fordybe sig i fx at uploade film (hvilket senere i behandlingen af empirien påpeges som en meget væsentlig udfordring for selve metoden), næppe vil lede under "Sådan klipper I filmen" for at finde hjælp til det. **Det anbefales derfor at sidestille scenariefragmenterne i en matrix, som nok kan være fagspecialiseret eller genremæssigt grupperet, men således at alle scenariefragmenter fremgår. Derved ved lærere og elever, hvor de skal lede, hvis der er brug for et fagligt loop eller træning af en isoleret del.** Og som det senere udfoldes, bør der også rettes særlig opmærksomhed på planlægningsfasen, som pt. i nogen grad er indlejret i de respektive større forløb, fx gennem råd til planlægning af interview under reportagefilm, jf. fig. 4, hvor evaluator har tilføjet forslag til andre scenariefragmenter, end dem, der indgår allerede. Disse forslag begrundes empirisk senere i rapporten. **Og under alle omstændigheder bør også nultekst-øvelser indgå som scenariefragmenter. Endelig anbefales det, at alle dogmer bør være repræsenteret som scenariefragmenter, så lærer og elever kan opøve dem isoleret med henblik på et reelt scenarie.**

Indfør vurderingsfokuser

Et andet fagbegreb, scenariedidaktik anvender, er det såkaldte *vurderingsfokus* (Fougts 2018). Begrebet stammer fra engelsk og norsk skruvedidaktik og er et opgør med såkaldte holistiske vurderinger (Fougts, Berge, Gedde-Dahl og Øgreid, 2014), hvor læreren vurderer alt ("de røde stregers tyranni"). Det gør det uoverskueligt for eleverne. Vurderingsfokus er et didaktisk greb

til at orientere eleverne mod et fagligt indhold. Konkret anvendes det ved, at lærer evt. i fællesskab med eleverne udvælger to-tre faglige vurderingsfokuser i hver fase. Læreren prioriterer og konkretiserer dermed en kompleks faglighed, så den bliver overskuelig for eleverne og – som et interessant sideresultat – også for læreren (Fougts, 2015).

Vurderingsfokus handler altså om valg. Vurderingsfokuser kan udvælges på baggrund af faglig interesse, den konkrete kontekst og kommunikationssituation, konkrete elever, konkret forløb m.m. Valget af vurderingsfokuser i de enkelte faser skal naturligvis træffes på baggrund af den samlede progression i forløbet. På den måde vil den enkelte fase være med til at understøtte en faglig sammenhæng og progression i det enkelte forløb. De faglige krav skal være overskuelige for eleverne, både i de enkelte faser og i forløbet som helhed. Vurderingsfokus handler dermed også om fravalg af en lang række faglige områder, som også kunne være interessante eller relevante. Den didaktiske pointe er at overskueliggøre en kompleks proces for eleverne ved at udstikke faglige pejlemærker for dem i de enkelte faser, hvorfor eleverne skal kende de enkelte vurderingsfokuser for de forskellige faser *før* fasen.

Som anført ovenfor – og uddybet i næste afsnit og i behandlingen af elevworkshoppen – er en generel tendens i den observerede empiri, at instruktørerne og i nogen grad fokuslærerne ønskede for mange faglige loops undervejs, hvorved elever og lærere mister overblikket, og den samme tendens iagttages på hjemmesiden. Det vil for meget. **Derfor anbefales det at anvende to-tre vurderingsfokuser i forløbets forskellige faser, udvalgt efter det konkrete forløb, og indbyrdes sammenhængende, og med anvisning på i lærervejledningen, jf. nedenfor, hvordan læreren evt. kan sætte sit lokale præg herpå ud fra de konkrete elever. POV-teamet kunne foreslå en række vurderingsfokuser pr. fase, som lærerne kunne vælge ud fra, og med mulighed for at tilføje egne, som læreren kunne vælge ud fra sin konkrete klasse og faglige sigte (eksempler) - men med en klar understregning af kun at vælge to-tre pr. fase ud fra sin konkrete klasse og faglige sigte. En del af de mange huskeregler og tips, der fremgår undervejs, kunne oplagt indtænkes som vurderingsfokuser i de enkelte faser (eksempler):**

- **Vurderingsfokus i planlægningsfasen (reportage):**
 - Der er aftalt flere forskellige kilder
 - Der er planlagt billedhistorie, der passer til emnet
- **Vurderingsfokus i optagefasen (alle):**
 - Der er filmet vandret
 - Lyden fungerer
 - Billedet er lyst nok
- **Vurderingsfokus i optagefasen (fiktion)**
 - Billedsiden er varieret (nærbilleder, halvtotal og total) og med reaktionsskud og overskulderen-skud
- **Vurderingsfokus i redigeringsfasen (alle)**
 - Billedsiden er varieret
 - Der anvendes baggrunds- og stemningsmusik/lyde

De udvalgte vurderingsfokuser bør naturligvis indgå i lærerens løbende evaluering gennem refleksionsspørgsmål til eleverne.

Kompleksitetsreduceret praksis gennem dogmer – men stadig for kompleks

En central didaktisk pointe i scenariendidaktik er, at omverdenens kommunikations- og praksisformer skal og må *kompleksitetsreduceres* (Bundsgaard, 2008), når de trækkes ind i skolen, fordi formålet med skolen er læring, ikke produktion, som typisk er formålet i verden uden for skolen. Når et professionelt filmcrew laver en film i verden uden for skolen, gør de det for at producere en film, mens elever i skolen gør det for at lære noget fagligt relevant i de involverede fag. Derfor er det ikke alt i verden uden for skolen, der er relevant inden for skolen i de konkrete forløb: Praksissen skal derfor kompleksitetsreduceres. POV laver netop sådan en kompleksitetsreduktion gennem de fem dogmer.



Observation under lærernes planlægning på lærerworkshop 3

Som nævnt er de fem dogmer både et særegent kendetegn ved metoden, og de er også en didaktisk fordel, fordi filmscenariets komplekse faglighed lettere kan overskues for lærere og elever, der selvsagt hverken er – eller skal være – professionelle filmfolk. De fem dogmer overskueliggør tydeligt en del af det faglige indhold i processen for deltagerne. Dogmerne er en unik måde at *kompleksitetsreducere* filmfaglighed i verden uden for skolen for elever og lærere.

Men på både de tre lærerworkshops og i øvrigt også på elevworkshoppen var det tydeligt, at en række andre fagbegreber *også* blev betonet af instruktørerne, ligesom det er en tydelig tendens i læremidlet, især nogle gennemgående praktiske tips og huskeregler, som nok er vigtige for filmproduktion (fx er manglende lyd eller for få billeder et problem). Men det empiriske materiale efterlader et indtryk af, at de (mange) fagbegreber forvirrede mere, end de gavtede, både ved at langt fra alle efterleves i praksis, og fordi der i nogen grad anes en tendens til, at nogle af dem så sker på bekostning af dogmerne. 'Husk lydprøve, altid filme vandret, lys, billedkomposition og beskæring, opløbet (tæl til tre før scenen gør i gang), interviewteknik' osv.

En del af lærerne talte 'omkring' de filmiske fagudtryk, de er blevet præsenteret for i oplægget, men uden at nævne dem eksplicit, mens andre anvendte dem ubesværet, især gule og røde lærere, fx under portrættet på lærerworkshop 1 og reportagen på workshop 3, hvor især erfaringskilde vs. ekspertkilde var i fokus sammen med billedsiden. Alle lærergrupper var meget opmærksomme på billedsiden (for at undgå, at vi kun ser den interviewede, som 'talking head'), hvilket vi også gentagne gange så instruktørerne adressere. Vi så også nogle

lærergrupper diskutere kameravinkler og billedbeskæring aktivt med fagudtryk, ligesom de eksperimenterede med mikrofonens placering.

Under oplægget anbefalede instruktørerne fx, at lærerne fik interviewpersonen til at starte sit svar med at gentage spørgsmålet: "Hvordan var din hverdag under coronaen?": "Min hverdag under coronaen var". Men vi observerede både i de tre lærerworkshops og i elevworkshoppen, hvordan det fokus, der rettes især i lærerworkshop 1 og 3 på både placering ('det røde kryds') og interviewteknik 'går i glemmebogen, når der først filmes, ligesom dogmer om minus til plus/både godt og skidt i de observerede reportagefilm på elevworkshoppen var fraværende. Langt fra alle elevfilm anvendte etableringsskud – til trods for at dette var blevet betonet endog meget tydeligt i dagens indledende oplæg. Ligeledes iagttog vi ingen film, hvor eleverne varierede billedsiden (billedhistorien), mens informanterne talte. Endelig er flere film, også lærernes, præget af lydproblemer og voldsomme skift i lydstyrke. **Som foreslået ovenfor, kan en del af disse huskereglere indskrives som vurderingsfokuser, men det anbefales kraftigt at rydde op i dem.**

Flere lærere kommenterede i de afsluttende fokusgruppeinterviews også de lydproblemer, de oplevede undervejs i deres videoer. På 1. workshop optog lærerne direkte på deres telefoner, hvilket gav mange lydæssige problemer, både med støj og store forskelle i lydniveau. Ved workshop 2 og 3 anvendte de eksterne mikrofoner, medbragt af POV-teamet, hvilket hjalp en del på støjen, men stadig iagttog både de og vi store forskelle i lydstyrke i de sammenklippede film, også på elevworkshoppen, hvor POV-teamet igen havde medbragt egnede eksterne mikrofoner.

Nogle lærere udtrykte, at de på tværs af de tre workshops savnede, at lyd – ikke kun tale, men også baggrunds- og stemningsmusik – i højere grad blev gjort til genstand for undervisning på workshoppen. Fx foreslog en lærer, at gruppen inddrog endnu et lydspor under deres reportage – et aspekt, instruktørerne ikke italesatte, men som den pågældende lærer havde hørt Bjerre tale om andetsteds. **Det anbefales derfor at italesætte de lydlige aspekter yderligere, ud over de mere strukturelle, der blev adresseret som at sikre, at der rent faktisk er hul igennem, herunder også eksplicit undervisning i baggrunds- og stemningslyd som et oplagt scenariefragment – og måske ligefrem som et dogme?**

En lærer foreslog, at skolerne kan købe 'et startkit til en fair pris' med anvendelige mikrofoner gennem POV, hvilket ikke er lovligt for en offentlig institution, men **hjemmesiden kan måske indeholde generelle råd til indkøb af egnet udstyr.**

De empiriske nedslag ovenfor vidner også om den endog meget komplekse og sammensatte faglighed, der er i spil i POVs allerede kompleksitetsreducerede filmproduktion – komposition, lyd, interviewteknik, dogmer osv. Det fremstår så komplekst, at det ikke synes muligt at møde dem alle første gang. **Derved betoner evalueringen dogmernes værdi, fordi de gør filmhåndværket overskueligt, mens de andre filmfaglige begreber synes at forvirre, men også anbefalingen om at tydeliggøre, hvilke scenariefragmenter eleverne potentielt med fordel kunne arbejde med forud for det reelle produktionsforløb.**



Er lyden ok? Lærerworkshop 1

Især på de tre lærerworkshops opfattede vi som udefrakommende observatører, at instruktørerne blev grebet af situationen og brugte forholdsvis lang tid på at gennemgå en række yderligere begreber ud over de fem dogmer, som i nogen grad skete på bekostning af dogmer – og især sidstnævnte var tydeligt på elevworkshoppen, hvor der med fordel kunne skæres ind til benet og fx kun fokusere på de fem dogmer. På lærerworkshop 2 lagde vi mærke til, at de to instruktører gentagne gange betonedede de samme ca. 5-6 fagbegreber under feedback til lærerne: *etableringsskud*, *reaktionsskud*, *det dovne kamera*, *overskulderen-skud*, *blikretninger* og *klippeteknik*. Men samtidig gennemgik de også en række andre relevante filmfaglige begreber og kommenterede også på dem flere gange undervejs over for lærerne, hvorved fokus blev sløret – for både lærere og senere elever. Hjemmesiden – og lærer- og elevworkshops – har således lovligt mange bolde i luften, især for de uerfarne lærere og elever. En iagttagelse her er også, at en del af de 'baggrundsinformationer', som instruktørerne gennemgik på lærerworkshoppen, måske ikke altid var helt nødvendige. Vi iagttog en tendens til at 'overinformere', ligesom materialet på hjemmesiden ud over de fem dogmer har mange 'husk også'. Teoretisk giver det god mening, men for mindre filmerfarne lærere og elever bliver det uoverskueligt, og det går i evaluators optik imod metodens grundprincipper. Flere lærere udlagde i det afsluttende fokusgruppeinterview efter workshop 3, at de to instruktører snakkede meget især i opstartsfaserne af de tre workshops, men det er en tendens flere udtrykte også gjaldt undervejs. Fx nævnte flere lærere, at de på workshop 3 hørte om de fem dogmer tre- fire gange. Hvis der fortælles for mange ting under gennemgangen, mistes overblikket, og detaljerne kan alligevel ikke huskes, når de skal anvendes. Det kan måske have haft indflydelse på den noget beskedne anvendelse af fagsprog, vi ser på tværs i det empiriske materiale i deltagernes praksis, fordi dette fagsprog simpelthen ikke når at bundfælde sig, hverken hos erfarne eller mindre erfarne lærere, eller især hos eleverne, medtænkende her, at de går i 6. klasse. Her er den langstrakte tid mellem de tre workshops selvsagt også et issue, da flere lærere gav udtryk for, at de glemte fagbegreber, da de kom tilbage til 'dagligdagens million gøremål'. **Det anbefales derfor, at instruktører i oplæg og hjemmesiden begrænser det faglige fokus til det absolut nødvendige ud over de fem**

dogmer. I dialog med POV-teamet peger evaluator på alene-scenen og overskulderen-skud i fiktion, samt billedhistorien og interview i reportage. Måske kan disse indskrives direkte som et dogme, jf. nedenfor.

Her er især lærernes forskellige forudsætninger dog et væsentligt issue. Den amerikanske literacyforsker James Paul Gee har kaldt lærebogen 'den værste undervisningsopfindelse nogensinde'¹⁷, fordi den er lavet som 'one-size-fits-all', og dermed rammer den ingen. Det problem vedrører også POV, både på hjemmesiden og på lærerworkshopen, som netop bestod af en blanding af film-erfarne og -uerfarne lærere. De røde lærere gav generelt udtryk for i højere grad at kunne overskue de mange fagbegreber, der er i spil, om end observationerne faktisk gav indtryk af det modsatte, måske fordi de ikke gad? På tværs af observationerne på de tre lærerworkshops iagttog vi, at flere hvide lærere anvendte fagbegreber mere end gule og røde lærere, måske fordi det er en måde for den uerfarne lærer at lære fagsproget ved at (spørgende) anvende dem løbende – det synes at blive 'det sikre' for dem midt i al usikkerheden.

De røde lærere udtrykte irritation over de mange gentagelser, mens de hvide og i nogen grad de gule udtrykte irritation over *for mange* fagbegreber – og derved risikerer POV-metoden at ramme ned mellem de respektive målgrupper. Dermed siger evaluator ikke, at de nævnte fagbegreber ikke er relevante, men at de svært kan overskues. Dogmernes fordel er, at de er nemme huskeregler, og qua deres antal også til at overskue, hvis fokus kun var der.

Vi bemærkede, at der flere gange blev givet udtryk for blandt lærerne, at de faglige begreber ikke rigtig nåede at blive italesat, 'imens musikken spillede'. Der var meget fokus på at få en historie i kassen blandt dem og et fokus på enkelte delelementer. Dette var endog meget tydeligt på elevworkshopen, jf. afsnittet nedenfor herom. **Det anbefales derfor at strukturere de tre lærerworkshops og materialet på hjemmesiden yderligere ved fx indledningsvist kun at præsentere de fem dogmer og de tekniske elementer, der eksakt skal arbejdes med, vise en video, hvor det udføres og derefter præsentere, hvor på hjemmesiden der kan hentes uddybende forklaringer.** Så kan gruppen selv søge information, når/hvis behovet opstår. **Det anbefales altså dels at rydde op i de mange potentielle fagbegreber, metoden kan bringe i spil – enten ved at luge ud i dem, så kun de mest nødvendige bevares – eller alternativt udvide dogmerne for derved at inkludere nogle af de mange fagbegreber, der skønnes nødvendige og deraf luge ud i de andre.**

Det er evaluators forslag at gentænke dogmerne, så de udvides til et mere fokuseret indhold, men med en understregning af evaluators manglende fagkendskab til filmhåndværket: I reportagedogmerne kunne "Lav en god billedhistorie/drop det dovne kamera" hedde "Lav en god billedhistorie, hvor der veksles med billedhistorier under interviewet" for at undgå skråstregen og den manglende eksplicite sammenhæng mellem de to. "Brug flere kilder" og "Rapporter om godt og skidt" kunne slås sammen til en: "Brug flere kilder, der fortæller om både godt og skidt", og brugen af både erfarings- og ekspertkilder kunne betones i et selvstændigt dogme. Endelig kunne de fx tilføjes "Interview: husk det røde kryds med plads bag informanten" (som er en anvisning på opstilling af interviewsituationen, hvor man skal undgå at stille dem klods op af en væg). I fiktionsdogmerne kunne "Husk dialog med over-skulderen-skud med reaktioner og en 'alenescene'" tilføjes som dogme.

¹⁷ <https://gamingandeducationengagementinlearning.com/category/games-and-literacy/> lokaliseret 19.5.2022

For begge genrer kunne dogmet “Max. to min.” udgå som et dogme, men fortsat fremgå som en klar ramme for produktionen. Tidsbegrænsningen udgør netop en væsentlig ramme for elevernes produktion og er dermed kompleksitetsreducerende, netop med henblik på at prioritere dogmerne, hvad enten der er fem eller seks. Det er dog evaluators forslag at bevare den som en tydelig ramme, netop fordi det er en del af POV-metodens særegne og unikke kendetegn.

For begge typer burde lyd også fremgå som dogme, både rent teknisk (for at undgå for store niveauforskelle), men også i forhold til stemningsmusik eller effektlyde. Lyd var tema for en af de større samtaler i dialogen med POV-teamet under rapportens udarbejdelse. POV-teamet udlagde det, at de anerkender vigtigheden af lydsiden, både det tekniske i at undgå for store niveauforskelle og andre aspekter som fx effektlyde eller baggrundsmusik, men ikke på bekostning af andre dogmer. **Derfor er lyd foreslået som dogme, og så må POV-teamet afklare hvordan. Lyd kunne også indarbejdes i materialet som en nultekst, og under alle omstændigheder bør der udarbejdes scenarie-fragmenter herom, jf. fig. 4.**

Endelig må evaluators manglende filmkendskab betones, hvorfor nedenstående skal opfattes som forslag, som POV-teamet kan arbejde videre med – herunder også, om der skal være fem eller seks (eller syv) dogmer, men hvor det understreges, at dogmerne i sin essens skal være enkle.

Derved kan evalueringen foreslå følgende dogmer:

<i>En POV-film varer max to minutter</i>	
<p>Reportage:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vælg én begivenhed eller ét sted • Brug flere kilder, der fortæller om både godt og skidt • Brug både erfaringskilder og ekspertkilder • Interview: Husk det røde kryds med plads bag interviewpersonen • Lav en god billedhistorie, hvor der veksles med billedhistorier under interview eller speak • Lyd 	<p>Fiktionsfilm:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hovedkarakteren vil noget • Udvikling (fra plus til minus eller omvendt) • Brug over-skulderen-skud med reaktioner i dialog • Inkluder en 'alenescene' • Troværdighed (fx at børn spiller børn) • Varier billedbeskæring: Brug nærbilleder, halvtotal og total • Lyd

I sin nuværende form er dogmerne for portræt og reportage næsten enslydende, og det fremgår i nogen grad uklart, præcist hvad forskellen på de to er. Det kan overvejes at fokusere disse, så de tydeligere fremstår som to unikke opgaver. Nedenstående er igen et forslag:

Portrætfilm:

- Vælg én hovedperson, der interesserer sig for noget
- Lad hovedpersonen fortælle om både godt og skidt ved sin passion
- Brug flere kilder ud over hovedpersonen, som nuancerer portrættet
- Interview: Husk det røde kryds med plads bag interviewpersonen
- Lav en god billedhistorie, hvor der veksles med billedhistorier under interview eller speak
- Lyd

Videre i den forbindelse anbefales det, at der til hver workshop udarbejdes et kort og overskueligt dokument med de introducerede begreber/dogmer, ligesom samme kan udvikles til eleverne¹⁸.

Et mere vidtgående forslag er både at målrette undervisningsmaterialer og kurser til uerfarne og erfarne filmlærere, ikke forstået som POV-erfaren/uerfaren, men i forhold til filmproduktion generelt. På den måde kan lærerworkshopen i højere grad samles, hvilket kan være med til at rydde op i den overinformation, som både lærerne og vi iagttog på lærerworkshops. Dette forslag hænger også sammen med, at evaluator opfatter netop POV-metoden som en unik og didaktisk velgennemtænkt tilgang til filmproduktion, både for begynderen og for den øvede, men både kursus og materiale falder netop i Gees fælde om, at ingen derved rammes.

En anden iagttagelse, som antageligvis hænger sammen med, at hjemmesiden er under udvikling, er, at der ikke altid var overensstemmelse mellem fagterminologien på de slides, instruktørerne ved lærerworkshoppene havde lavet, og de ord, der fremgår af hjemmesiden. Fx var de fem dogmer ikke helt enslydende. **Det anbefales at ensrette fagterminologien.**

Et hold lærerstuderendes betragtninger: Beton de filmtekniske råd

Ovenstående iagttagelser kan uddybes med erfaringer fra det omtalte hold dansklærer-studerende, der efter et analytisk fokus på kortfilm selv skulle udvikle fiktionsfilm. De studerende var meget begejstrede for metoden og fremhævede de filmtekniske råd, metoden tilbyder, som efter deres mening præsenterede en let tilgængelig og overskuelig måde i et danskfagligt perspektiv at kvalificere filmproduktion for elever på: *reaktionsskud, over-skulderen skud, minus dovent kamera, nærbilleder af ansigt, etableringsskud, alenescene, klip mellem blikretninger og billedvariation*. Underviseren vurderede, at disse

¹⁸ Disse arbejdsark findes allerede i nogen grad til eleverne på hjemmesiden.

"... løftede de studerendes film op på et andet niveau, end de var vant til, så de selv oplevede, at de havde lært noget om filmproduktion, samt at deres produkter så mere professionelle ud. Det var helt klart også det, de studerende gerne ville overføre til deres egen praksis, når de snart skal ud i folkeskolen".

Også med disse udefra kommende vurderinger anbefaler evalueringen altså at gentænke dogmerne, så de filmtekniske råd, der udgør kernen i POV, indskrives som dogmer, for det første for at betone dem, og for det andet for fortsat at reducere 'de andre krav'.

Roller – eller mangel herpå – og gruppedynamik

En anden didaktisk pointe i den slags kompleksitetsreducerende overførsler fra verden uden for skolen og ind er også, at de mange forskellige fagspecialister, som er involveret i professionelle produktionsprocesser, typisk er opdelt på forskellige personer eller roller, i filmproduktion fx manuskriptforfatter, instruktør, caster, skuespillere, kameramænd, lys- og lydfolk, klippere osv. I skolen og i POV-metoden i særdeleshed smelter de i stor grad sammen. Alle lærere og elever er til en vis grad involveret i alle filmproduktionsforløbets forskellige aspekter – at få en idé, at lave optagelser, at redigere osv., og også derfor er en kompleksitetsreduktion nødvendig. Både på lærer- og elevworkshops iagttag vi ikke overraskende, at der er perioder i produktionen, hvor alle var aktive – og andre, hvor en del var inaktive i forhold til opgaven – især i klipningen/redigeringen.

I selve optagelsen italesætter POV-metoden få, men væsentlige roller. For reportagefilmen er det journalist/reporter, lydmand og fotograf, mens fiktionsfilm betoner lydmand, fotograf og skuespillerne. Derved har alle (såfremt gruppestørrelsen holdes på 3-4) konkrete opgaver at løse. Denne rollefordeling er ikke lige så tydeligt italesat i materialet i de indledende (få idé og planlægge) og afsluttende (redigering) faser. I vores observationer så vi mange eksempler på, at der ikke altid var arbejde nok til alle elever eller lærere. Dels selvfølgelig fordi ikke alle elever og lærere kunne eller ville at bidrage lige meget, og fordi nogle aktører tog ansvar eller satte sig på arbejdet, især i redigeringsfasen, hvor der typisk kun kan sidde én person ved computeren, mens de andre må følge med og kommentere. I parentes bemærket er ventetid en meget normal del af professionelle filmproduktioner, men i et pædagogisk øjemed bør metoden gøre, hvad den kan for at minimere denne.

Der er således potentiale til 'løsgængeri'. Måske skyldes det antallet i gruppen, måske skyldes det dynamikken, men det kan tydeliggøres didaktisk. Instruktørerne betoned også dette på lærerworkshoppen og anbefalede tre elever pr. gruppe, og det fremstår også bedst sådan under selve optagelserne, fordi der er klart definerede roller i materialet, men det er svært at være flere om at redigere den samme film på samme tid, hvor alle er lige aktive. Den ene fokuslærer udlagde det i det afsluttende interview efter elevworkshoppen, at han havde det helt fint med, at de fleste elever fik lidt tiltrængt pause under redigeringen, fordi der 'havde været smæk på dagen' indtil da. Han var også irriteret over det afbræk, de tekniske problemer med upload af filmene gav, men var afklaret med, at det var ok, at nogle elever kunne slappe

mere af i redigeringen. **Det anbefales, at det i de forskellige faser tydeligt angives, hvordan hvem kan bidrage, således at en rollefordeling er tydeligere gennem hele forløbets forskellige faser. Herunder er det særligt idéudviklingsfasen og især klippefasen, der er udfordringen. Hvordan kan de øvrige deltagere bidrage konstruktivt her?** Dette element er allerede en del af bevidstheden hos POV-teamet, der – hvis tiden tillader det – netop praktiserer at sætte lærerne til at redigere i par, så der i en gruppe med fire deltagere redigeres to forskellige film med det samme materiale. Det forudsætter dog, at POV-teamet får lavet velfungerende anvisninger til upload og deling med forskelligt udstyr, hvilket de som nævnt er i gang med.

I elevworkshoppen havde fokuslærerne forud for dagen genereret en såkaldt idébank med idéer til filmemner i nærområdet, hvorved metoden blev koblet direkte til elevernes nærområde og 'aktuelle begivenheder'. De konkrete lærere stilladserede altså elevernes idéfase forud for optagelserne, som også undervisningsvejledningen for dansk flere gange fremhæver (Børne- og Undervisningsministeriet 2019). I idéudviklingsfasen kan teknikker fra fx entreprenørskabsundervisning også indarbejdes (se fx Rohde & Olsen 2014, p. 52ff), i særdeleshed en skelnen mellem en *idéudviklingsfase*, hvor der skal genereres mange idéer, og en *idéudvælgelsesfase*, hvor der sorteres fra.



Parvis redigering på lærerworkshop 2

Vi iagttog samme tendens på lærerworkshop 3, hvor der dagen før havde været en alvorlig ulykke i forbindelse med et marked, som den ene gruppe tog udgangspunkt i – de lod sig inspirere af lokalområdet.

I forhold til redigering kunne det fx gøres ved at kræve, at redigering skal gå på skift mellem gruppens medlemmer. Her er tidspresset dog en væsentlig udfordring, jf. nedenfor. Et andet bud er at sætte eleverne til at redigere i par med en eksplicit rollefordeling. Her foreslog POV-teamet en co-driver-metaphor fra rally, hvor føreren nok er den primære i at føre bilen frem (eller i at redigere filmen), men føreren er dybt afhængig af kortlæseren, der skal guide hans kørsel (eller i samarbejde med en, der aktivt guider). Denne metafor kunne indarbejdes didaktisk i materialet. **Et andet forslag er, at to medlemmer redigerer, mens de andre laver en filmplakat**

– men det ville kræve et scenariefragment om at lave filmplakater (hvilket i skrivende stund er undervejs).

Sidemandsoplæring finder sted

Vi så flere eksempler på sidemandsoplæring på lærerworkshoppen, også i forbindelse med redigering. I de fleste lærergrupper var nogle dygtigere til redigering end andre. Særligt i en gruppe blev hvide lærere sidemandsoplært af en specifik lærer, som mestrede klipningen i WeVideo forud for kurset. Han vekslede mellem selv at sidde ved computeren og klippe, men var meget opmærksom på at lære fra sig, og sammen med den kollega fra samme skole, han var afsted på workshop med, var der megen åbenhed og imødekommenhed over for resten af gruppemedlemmerne. I andre perioder opfordrede han til, at de uerfarne (hvide) lærere tog over, mens han guidede dem aktivt fra sidelinjen, men også med tålmodighed til at lade dem prøve selv, før han blandede sig. Dog, da deadline for klipningen nærmede sig, tog han over og fik deres film i mål. På workshop 3 kom der en ny, gul lærer med i gruppen, som viste sig lidt mere styrende, da han sad ved computeren, end den førromtalte. I en anden gruppe, som bestod af nogenlunde ligeværdige lærere (hvide (men reelt gule) og gule), iagttog vi, at de alle kunne noget, der kunne bruges i det fælles arbejde, og der blev givet plads til det, de hver især kunne – arbejdet foregik uden konkurrenceånd.

Sidemandsoplæringen koncentrerede sig om to områder – dels det tekniske (at uploade, at tilslutte kabler), dels det filmmæssige, både hvad angår optagelser og klipning. Fx vejledte en gul lærer en hvid i både hvad over-skulderen-skud var, og i at gøre det varieret mellem de to samtalepartnere, ligesom andre røde og gule lærere vejledte fortrinsvis hvide lærere fx i locations, lyd, rekvisitten (kortfilmparametre) modlys, filme fra flere vinkler osv.



I skal lære, ikke blære - undervisning på lærerworkshop 1

Der er således tydelige tegn på sidemandsoplæring i nogle grupper, hvilket også betones af et gentaget slogan, vi hørte nogle gange undervejs fra instruktørerne: 'Vi skal lære, ikke blære', og som nogle lærere også selv gentog i gruppearbejder og feedbackrunder. Et konkret eksempel på denne læring var en gruppe lærere, der på lærerworkshop 1 havde lavet et 12 min. langt filmklip til deres portræt, hvilket gav dem voldsomme udfordringer med at få klippet filmen, fordi de dels skulle hoppe frem og tilbage i det samme klip, dels fordi de manglede variation. De opdagede det selv, men netop først under redigeringen, hvor de i en humoristisk tone flere gange gentog dette motto.

Videre i den forbindelse skal det også gentages, at instruktørerne på de tre lærerworkshops selv tidligere blevet uddannet af Bjerre som POV-lærere, og Mads, den ene af de to fokuslærere, ytrede på det afsluttende interview ønske om at lade sin kommende 1. klasse være en POV-klasse, hvor han løbende ville anvende metodens principper. Den indlejrede efteruddannelseslogik synes således at holde vand, ligesom det empiriske materiale giver indtryk af, at metodens intention om skalerbarhed virker.

Redigeringsfasen bør prioriteres

Et aspekt i redigeringen synes at være den begrænsede tid til klipning, både på lærer- og elevworkshops, fordi instruktørerne (på lærerworkshops) og i nogen grad lærerne (på elevworkshops) talte vel meget, og fordi der flere gange undervejs var tekniske problemer med upload af videoerne til WeVideo. Fx havde en af lærergrupperne brugt lang tid på at filme en scene i domkirken i Aarhus, som de måtte opgive at få med, fordi de ikke kunne uploade den. Efterhånden som deadline for upload af de færdige film på lærerworkshoppene nærmede sig, steg stressniveauet blandt lærerne. Instruktørerne holdt fast i tidsplanen, men betonedede, at filmene ikke behøvede at være endeligt færdige. Samtidig iagttog vi et tydeligt ønske blandt lærerne om at uploade noget ordentligt, og da instruktørerne skar igennem og bad om at få de sidste film uploadet, men hvor der stadig blev sludret blandt instruktører og deltagerne, øjnede en gruppe chancen for *liiige* at få redigeret færdigt. Flere lærere adresserede især i den sidste del omkring klipning og upload af film, at det var 'skideirriterende', at de ikke havde mere tid. **Det anbefales at adressere denne balance mellem én komprimeret dag vs. ønsket om finpudsning, både på lærerworkshops og i lærerdelen. På lærerworkshoppene kunne der evt. opfordres til, at lærerne genredigerer deres film efter feedbacken hjemme, hvis der ikke kan findes tid til det på selve dagen, mens det på elevsiden oplagt kan gennemføres dagen efter. POV-teamet har her diskuteret at dele redigeringsfasen op i tre dele, og det kunne tydeliggøres i materialet:**

- **Råklipping**
- **Feedback**
- **Finklipning**

Måske var det med til, at der i flere grupper på lærerworkshoppene blev brugt 'albuer' i redigeringsfasen, fordi de følte sig presset til at blive færdige. Selvom POV-metoden endog meget tydeligt og eksplicit lægger op til, at der skal læres af fejl, vil det være rart for de medvirkende at kunne rette lidt til, mens de arbejder; ellers kan niveauet blive lidt for utilfreds-

stillende lavt. At arbejde under så meget tidspres, som lærerne gjorde nogle gange på kurset, er næppe optimalt, hvilket også i nogen grad trådte frem på elevworkshoppen. Gruppedynamikken er således et væsentligt aspekt her, hvor vi så både positive (sidemandsoplæring) og negative (albuer) aspekter.

Men den generelle tendens på tværs af både lærer- og elevworkshops var arbejdsløshed for nogle især i klippefasen. Projektforløb som POV er netop kendetegnet ved, at nogle deltagere bliver 'arbejdsløse' i perioder. Det er et opmærksomhedspunkt, som med fordel kan adresseres i POV-materialet: **Det anbefales derfor at tydeliggøre perioder med tendens til arbejdsløshed i lærerdelen, i særdeleshed i klippefasen, men også i den indledende idégenerering, ved at eksplicitere, hvordan gruppens medlemmer kan bidrage mere ligeligt, jf. ovenfor.**

En anden anbefaling i forlængelse heraf kunne være at opfordre lærerne til at have gennemført scenariefragmentet om klipning med eleverne inden 'det større produktionsforløb'. Og en tredje anbefaling er at bede lærerne gennemføre scenariefragmentet selv inden 1. eller 2. lærerworkshop. Generelt bør det overvejes, om lærerne på den måde kunne klædes bedre på ved, at de selv gennemfører udvalgte og relevante scenariefragmenter – til reportagedelen fx om interviewteknik eller om forskellen på erfarings- og ekspertkilder.

De fleste hvide og gule lærere fremhævede redigeringsfasen som den del af kurset, de lærte mest af, måske fordi de trods deres mangel på angivet erfaring fremstod som om, de havde en række idéer om filmskabelse allerede og måske følte, at de manglede mest på redigeringsfasen, men som så blev den mest jappede del af workshoppen, fordi der var tidspres. En enkelt (rød) lærer udtrykte irritation over den tid, der blev anvendt på det, fordi han kendte det udmærket. **Det anbefales derfor at prioritere redigeringsfasen mere på de tre lærerworkshops, fx ved at instruktørerne taler mindre i opstartsfasen af den enkelte gang – eller ved at lærerne gennemgår det allerede eksisterende scenariefragment herom.** Også elevworkshoppen viser dette pres endog meget tydeligt: Der er behov for at prioritere redigeringsfasen, fordi det er en væsentlig del af filmproduktion, og der er en tydelig tendens i både lærer- og elevworkshop om, at denne fase forhastes.



Redigering i WeVideo på lærerworkshop 1

Kendte faldgruber

Et gennemgående opmærksomhedspunkt i et scenariedidaktisk perspektiv er, hvordan materialet stilladserer de forskellige arbejdsprocesser bedst muligt, fordi det flere gange blev observeret, at 'arbejdet druknede i produktmål', som Jeppe Bundsgaard har påpeget som et didaktisk opmærksomhedspunkt i projektarbejde (2005). Det handler om at blive færdig til deadline (scenarieniveau), hvorved potentielle læringsnedslag mistes (undervisningsniveau). Under tidspress satte den dygtigste sig typisk ved computeren og gjorde det (så) færdigt (som muligt), mens de andre gruppemedlemmer var arbejdsløse. Både lærer- og elevworkshops foregik generelt i et højt tempo med stramme deadlines ("I skal være færdige med at filme 10.45"), hvilket på den ene side er en nødvendighed processstyringsmæssigt for at få hele holdet eller klassen i mål nogenlunde samtidig. Men det kan ske på bekostning af den faglige fordybelse, og vi oplevede flere gange, at de faglige begreber (film- og/eller danskfaglige) ikke rigtig nåede at blive italesat undervejs, især på elevworkshoppen. Fokus var generelt på få af de fem dogmer, hvorved en del af det faglige potentiale skal samles op efterfølgende. Som anført er filmfaglighed et sammensat domæne med mange fagbegreber, som ikke alle lærere (eller elever) dels anvender direkte, dels kommer omkring. Men det er også tydeligt, at især i de roligere faser af filmproduktionen (i starten) taler deltagerne mere med fagudtryk end i de senere, hvor der er pres på, og hvor 'det der skulder' fx bliver brugt som begreb. **Det anbefales derfor generelt at strukturere forløbet tydeligere med angivelse af 'kendte faldgruber' eller lignende – fx oplagt upload.**

Elevworkshop: Struktureret, men deadlines skrider

Elevworkshoppen var planlagt meget struktureret, hvor lærerne ved den fælles opstart ud over at introducere kort til POV-metoden også tydeligt betonedede deadlines: Det var et heldagsprojekt fra kl. 8-14. De to fokuslærere havde ugen før elevworkshoppen først siddet hver for sig og derefter sammen for at planlægge dagen, hvor de bl.a. havde talt en del om, hvordan de greb 'alle de mange fagudtryk' an. De var blevet enige om, at de fem dogmer var det vigtigste, ligesom de skulle fortælle eleverne, hvad en reportage var. De havde overvejet at lægge et par lektioner ind før dagen med fokus på genren, men var blevet enige om, også med Bjerres input, at 'det hele' skulle klares på dagen. Dagen før havde de haft et onlinemøde med Bjerre og for første gang kigget på den nye hjemmeside, hvor de på de afsluttende interviews samstemmende udtrykte, om end med forskellige ord, at der 'godt nok var mange ord, som eleverne skulle have styr på: 'Vi får travlt', som de sagde.

Efter fælles opstart 8-8.30 skulle eleverne gå i egne klasser. Kl. 9.30 skulle alle grupper have en plan for optagelser, kl. 10.45 skulle alle optagelser være afsluttet. Før spisning 11.30 skulle al råfilm være uploadet, og kl. 12.45 skulle alle film være færdigklippede og klar til at blive uploadet på klassens skoletubekanal og klar til at blive vist kl. 13. Denne stramme struktur italesatte lærerne flere gange undervejs, og deres mål var, at inden dagen var omme, skulle alle grupper have et 'færdigt' produkt til fremvisning på Skoletube i egen klasse.

Ved oplægget for de tre 6. klasser betonedede fokuslærerne også, at den bedste idé var simpel – det handlede om at gå med en overskuelig idé i lokalområdet frem for de store tanker.

'Jo mere enkelt og ladsiggørligt, desto nemmere er det at lave en god reportage', som Mads sagde, og generelt oplevede vi, at de to fokuslærere holdt de fleste elever i hånden i idéfasen. Men vi oplevede også, at fokuslærerne ikke kom eller nåede rundt til alle grupper her, og enkelte grupper blev ladet alene fra starten, også fordi disse grupper ikke selv aktivt opsøgte hjælp.

I løbet af dagen anvendte lærerne *ikke* filmfagligt sprog i kommunikation med eleverne, også fordi arbejdet blev bremset af det tekniske, hvilket vi som nævnt også så i nogen grad på lærerworkshopen. Begge fokuslærere roste deres elever meget i afslutningen over ikke at have ladet sig slå ud af det, og på den måde blev udfordringerne brugt konstruktivt – men det manglende fagsprog undervejs i processen var tydeligt.

Eleverne skulle arbejde i grupper med 3-4 elever fordelt på reporter, tilrettelægger, fotograf og lydmand. Ved oplægget præsenterede lærerne idéer til, hvad reportagefilmene kunne handle om, en liste de havde udarbejdet dagen i forvejen med udgangspunkt i skolen og nærområdet. Mads præsenterede de fem dogmer med eksempler og betonedede, at eleverne ikke skulle digte noget – det skulle være sande reportager, hvor de talte med 'rigtige' mennesker.

Kl. 8.30 gik eleverne ud i deres respektive klasser. I klasserne præsenterede lærerne igen kort hjemmesiden, eleverne blev fordelt i grupper, og ud fra listen skulle grupperne så brainstorme på idéer til indhold til deres film. Her betonedede Maria, at de jo kendte UltraNyt-reportagen, som skolen har vedtaget, at alle klasser på mellemtrinnet ser, mens de spiser. De fleste elever fulgte tydeligt med her, men i begge klasser så vi 1-2 elever, som allerede her lod til at være stået af. Lærerne gennemgik også kort en række råd til optagelserne, 'husk at vende telefonen vandret, hvor skal hvem stå (tilrettelæggerens opgave), lydmanden uden for billedet' osv. Mads listede de vigtige råd, som han selv fik på workshopen på tavlen:

"Til interviewer

1. Film allerede, når I siger 3-2-1 på videoen, så sikrer man, at det hele kommer med.
2. Kig i kameraet, og fortæl hvor du er. Jeg vil gerne høre om...
3. Præsenter din kilde.
4. Rapporter, hvor du er undervejs.
5. Deltag gerne i den aktuelle aktivitet.

Til fotografen

1. Optag reporteren, så du kan se begivenheden i baggrunden. "Vis i billedet, hvad der sker". Billedet fortæller historien.
2. Optag kilden i halvnær."

Herefter fik grupperne tid til at planlægge deres reportage ud fra et arbejdsark til reportagen fra hjemmesiden¹⁹, jf. fig. 5: Hvad skal den handle om, hvem skal de interviewe og om hvad?

¹⁹ <https://www2.aarhus.dk/media/70887/planlaeg-jeres-reportage.pdf> lokaliseret 19.5.2022

<p style="text-align: right;">POV</p> <p>Planlæg jeres reportage - skriv noter her</p> <p>1. Hvad skal reportagen handle om?</p> <p>a. Find ud af, hvad der sker i jeres by, når I skal ud på optagelse</p> <p>b. Eller vælg et sted, hvor der foregår en aktivitet</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>2. Hvis begivenheden foregår indenfor eller hvis I vælger et sted, fx en gård, en forretning, et fitnesscenter eller en kulturinstitution:</p> <p>a. Lav aftaler med den person, der har ansvaret eller ejer stedet:</p> <p>Navn:.....</p> <p>Tlf:.....</p> <p>3. Hvis I ved, hvilke kilder, I ønsker at interviewe inden I tager ud på stedet:</p> <p>a. Lav interviewaftaler med kilderne:</p> <p>Navne:.....</p> <p>.....</p> <p>Tlf:.....</p>	<p style="text-align: right;">POV</p> <p>4. Forbered interviewspørgsmål. Lav HV-spørgsmål (Fx hvad, hvor, hvordan, hvorfor.)</p> <p>1.</p> <p>2.</p> <p>3.</p> <p>4.</p> <p>5.</p> <p>5. Fordel roller (de kan gå på skift):</p> <p>1 reporter:</p> <p>1 fotograf:</p> <p>1 fotografassistent:</p>
---	---

Figur 5. Arbejdsark til reportagen fra hjemmesiden, udleveret til eleverne

Grupperne var for langt de flestes vedkommende endog meget aktive og sludrede løs om spørgsmålene, mens lærerne gik rundt og vejledte. Forholdsvist hurtigt blev lærerne nødt til også at rette opmærksomhed mod de grupper, hvor dynamikken ikke helt fungerede.

Kl. 9 dalede aktivitetsniveauet, og Maria kaldte til samling. Her så klassen en reportage fra POV-hjemmesiden, mens hun huskede dem på en række ting: ‘Forskellige billeder, kamera-vinkler, billedbeskæring, afstand, en masse klip, husk at tjekke lydniveauet, husk at tælle til tre før scenen starter (så der er noget at klippe af)’. De medbragte mikrofoner blev udleveret til grupperne, der gik i gang med at filme alle mulige steder på skolen, igen ledsaget af et par råd: ‘Optag og lyt hvor tæt mikrofonen skal på’ osv.

Lærerne gik rundt og hjalp, men det var noget uoverskueligt for dem at holde styr på alle elever her. Maria talte undervejs om dogmet billedhistorie med en af grupperne og viste et eksempel fra hjemmesiden og mindede eleverne om også at optage disse billedhistorier.

De tekniske problemer med upload

Kl. 9.30 meldte den første gruppe om problemer med upload, og flere grupper kom hurtigt til. Fokuslærerne var meget optaget af at løse dette, og andre lærere og Bjerre var med inde over. En gruppe fandt ud af, at de ikke havde lyd på deres optagelse og måtte ud og lave dem om. Kl. 10 var der udbredt kaos og frustration over de tekniske udfordringer med upload. De fleste grupper var stadig aktive, men også eleverne var synligt irriterede nu – evalueringsteamet overhørte nogle elever udtrykke bekymring for, om de kunne nå at redigere filmen ordentligt inden deadline. Andre grupper optog stadig, og frem mod deadline kl. 10.45 kom flere grupper ind i klassen igen. Lærerne var dog stadig optagede af det tekniske, og kl. 11.15 sendte Maria klassen

til frikvarter med nye deadlines. Kl. 12-12.45 skulle de klippe, så uploade og så være klar til at vise film kl. 13. Fasen op til frokostpausen var altså præget af det for projektarbejde velkendte kaos, men begge lærere bevarede roen, og det spredte sig tilsyneladende til eleverne, herunder også den førromtalte gruppe, der var bekymrede for, om de kunne nå et ordentligt resultat.

Hertil skal det også bemærkes, at ikke alle elever befinder sig lige godt i denne kaosfase. Det er svært – og nok også umuligt at undgå sådanne frustrationsperioder, både for lærere og elever i sådanne forløb. Det er evaluators opfattelse, at de foreslåede ændringer på hjemmesiden og på lærerworkshops kan være med til at afhjælpe dette i nogen grad. Men undgås kan det næppe, og det kan italesættes. **Det anbefales i lærervejledningen at betone, at denne kaosfase er velkendt, men ved at bevare fokus vil roen atter indfinde sig.**

I forlængelse heraf opstod en idé i dialogen om rapporten mellem POV-teamet og evaluator at indsætte en mindre visualisering af forløbet i toppen på hjemmesiden, et Gantt-inspireret kort, der viser de forskellige faser i produktionsforløbet. Strukturen er allerede indarbejdet på hjemmesiden med “Start her”, “Rammer”, “Historien”, “Action”, “Rediger”, “Vis”²⁰. Det er altså ikke et spørgsmål om at integrere en struktur – det handler udelukkende om at visualisere den for at give eleverne overblik.

Og videre i den forbindelse anbefales det at lave et scenariefragment med en teknisk huskeliste til eleverne, som bør adresseres helst før, men senest i planlægningsfasen af et forløb. Er der plads (nok) på elevens smartphone til optagelser? Har eleven rettighed til at installere Skoletube-appen og WeVideo. I den forbindelse kan POV-teamet også udarbejde et forældrebreve, der informerer forældrene om det tekniske.

Eleverne hjalp hinanden – og var glade for dagen

En anden iagttagelse er, at vi flere gange så eleverne hjælpe hinanden. Nogle elever var tidligt færdige og blev bedt om at være kritiske, vise deres film til andre og være hjælpere rundt omkring. Det fungerede rigtig godt. Og generelt fungerede samarbejdet godt i de fleste grupper, men også med den tidl. behandlede tendens til, at nogle elever blev arbejdsløse i perioder – for nogle få i hver klasse frivilligt – et par elever i hver klasse meldte sig mere eller mindre ud af forløbet i større eller mindre perioder. I det afsluttende spørgeskema blandt alle eleverne udtrykte 73%, at det gik rigtig godt eller godt, men igen med en større middel-gruppe på 17%, mens 10% udtrykte, at samarbejdet var dårligt eller meget dårligt.

²⁰ <https://www2.aarhus.dk/povforelever/kort-dokumentar-reportage-udskoling/> lokaliseret 19.5.2022



Elever bruger lærer som ekspertkilde

I forhold til opmærksomhedspunkter peger spørgeskemaet på elevernes samarbejde, hvor mere end hver 4. elev udtrykte, at der var større eller mindre problemer. Næsten hver 3. elev oplevede ikke at få den nødvendige lærerhjælp. Som anført i forbindelse med forskning i lærer-kompetenceudvikling er hovedårsagen til fejlslagne projekter manglende opmærksomhed på teamet, og det samme synes gældende for eleverne. Elevernes vanskeligheder kan i nogen grad afhjælpes ved at italesætte roller tydeligere, hvilket er behandlet ovenfor. **Det anbefales derfor, at hjemmesiden italesætter samarbejdet som et væsentligt element i POV-metoden og henviser til en (forhåbentligt) kommende beskrivelse af roller i forløbets faser, jf. afsnittet herom ovenfor.**

Sidst men ikke mindst var det tekniske, i særdeleshed i forhold til upload af filmen, et væsentligt opmærksomhedspunkt, men også i nogen grad i forhold til at redigere filmen, udtrykt i det afsluttende fritekstfelt som det mest negative ved dagen.

De kom i mål - men dagen skred: Stoltheden over produktet

Efter frikvarteret, hvor en stor del gik med at løse problemer og begyndende redigering for nogle, samlede Maria klassen kl. 12.20 og gennemgik redigering med WeVideo på smartboardet, så selve interviewet lå på det ene spor og billedhistorien på det andet, så de havde forskellige lyd- og billedspor. Hun gentog altså pointen om at inddrage baggrundsbilleder. Kl. 12.27 sluttede hun af med at betone, at de skulle være klar til upload af den færdige film kl. 12.45. Herefter var der livlig aktivitet, men det tekniske drillede stadig, og deadline blev udsat til kl. 13.15. Her var kun en færdig film uploadet, og kl. 13.30 så vi den første, mens de andre fortsat uploadede. Langsomt kom alle filmene op (kl. 13.50 var seks af otte film uploadet), og vi fik set dem alle – men dagen, der var planlagt til kl. 14, skred.

I det afsluttende elevspørgeskema udtrykte 65%, at deres produkt, filmen, var rigtig god eller god, med en middelgruppe på 25% – og 10%, der opfattede den som dårlig eller meget dårlig. Mere end hver 3. elev var altså ikke tilfredse (nok) med deres film, og ligesom lærerne i det afsluttende fokusgruppeinterview efter lærerworkshoppene, der ønskede mulighed for at genredigere deres film efter den afsluttende feedback, var eleverne ikke tilfredse med deres, hvoraf en meget stor del pegede på tid som et problem.

Derfor kan det overvejes, om en sådan dag kan forbedres ved at afsætte mere tid. På den ene side er metodens styrke det koncentrerede og fokuserede forløb som én dag med nødvendige deadlines (der dog flere gange blev udskudt på selve dagen netop især pga. tekniske problemer), men på den anden side opstår der som regel en eller anden form for kaosfase i sådanne produktive processer, som begrænser muligheden for at aflevere tilfredsstillende produkter. **Derfor anbefales det tydeligere at opfordre læreren til enten at starte projektet indledningsvist op dagen før, enten med en idégenereringsfase og/eller en afprøvning af det tekniske – eller som allerede adresseret ved, at klassen gennemfører et eller flere scenarie-fragmenter før den egentlige 'større filmproduktion' igangsættes** Hjemmesiden opfordrer allerede hertil, men det kan tydeliggøres.

Ved fremvisningerne af de færdige film fremgik det tydeligt på især lærerworkshoppene, at produktet betød noget for deltagerne – de var stolte af deres film, og flere udtrykte et ønske om at få tid til at redigere dem ud fra feedbacken. **Derfor kan det overvejes, om deltagerne skal have tid til at redigere deres film efterfølgende, så de rent faktisk kan møde noget af feedbacken.** Det, at lærere og elever ser hinandens film, så vi på både lærer- og elevworkshops var gensidigt inspirerende ('Sådan kunne vi have gjort'), jf. ovenstående forslag om at prioritere redigeringsfasen.

En (for) kompleks praksis

Andre tendenser trådte også tydeligt frem på elevworkshoppene. Lyden var også her et gennemgående problem, dels med baggrundsstøj (vind), dels store niveauforskelle i lyden, ligesom ingen grupper anvendte billedhistorier under interviewene trods lærernes betoning heraf. Mange film havde alt for lange klip, og billedhistorien blev i stedet primært brugt som overgange uden tale med mere eller mindre tilfældig baggrundsmusik, som ikke umiddelbart understøttede budskabet. De fleste grupper havde husket at tælle ned før optagelse, mens enkelte tydeligt havde glemt det (meget abrupte klip). Og endelig havde ingen af de otte film alle fem dogmer repræsenteret – flere havde tre, men de fleste kun to eller et. Begge lærere var meget omhyggelige med at fremhæve noget positivt i alle film (fx god rammefortælling,

navnebjælker og lign). Alle film havde to kilder, men ikke nødvendigvis godt og skidt. Med andre ord synes POV-metoden i sin nuværende form stadig at være for kompleks, i hvert tilfælde på mellemtrinnet og på en dag med seks lektioner. **Det rejser igen overvejelsen om, hvorvidt fem dogmer faktisk er for mange for eleverne at overskue på dagen, især sammen med alle de mange andre huskeregler, eleverne fik undervejs.** Dette uddybes med de afsluttende fokus-gruppeinterviews med eleverne:

Elev-fokusgruppeinterviews: En positiv dag, tidspres og mangel på fagbegreber

Overordnet udtrykte eleverne et endog meget positivt syn på dagen, men med den problematiske upload som et bogstaveligt skår i glæden og det tidspres, det medførte.

Eleverne syntes dagen havde været 'megafed', og det var 'megaspændende', at de selv fik lov til at bestemme. De beskriver dagen som en virkelig god dag med variation, hvor de fik lov til at fordybe sig. Mest negativt var tiden og de store problemer, der var med upload – eleverne gav udtryk for, at de gerne ville have gennemarbejdet deres film mere, end de nåede. POV-metoden bevæger sig dermed i et spændingsfelt mellem det tilfredsstillende i at producere noget på relativ kort tid og elevens lyst til fordybelse og kvalitetssikring.

Det er også kendetegnede for de to fokusgruppeinterviews, at eleverne ikke kunne nævne ret mange af de fagbegreber, de var blevet præsenteret for indledningsvist, og som de potentielt havde arbejdet med, andet end de fleste nævnte det med at interviewe flere kilder. Og generelt var dogmer og de filmfaglige begreber nærmest helt fraværende under elevernes produktive arbejde – det var kun i opstarten og ved filmfremvisningen, at de kom frem. Det peger på en overvejelse om, hvordan disse dogmer tydeligere kommer frem i processen. Begge lærere havde dogmerne stående på tavlen, om end Mads havde omstruktureret dem og forkortet dem ved at skrive dogme 2 og 3 sammen, og begge lærere anvendte dogmer under feedbacken til eleverne under fremvisningen.

POV-metoden betoner, at eleverne skal have løbende respons, men det fortonede sig i praktiske problemer undervejs. En elev nævnte, at de faktisk slet ikke havde tænkt på dogmerne undervejs, og flere elever siger under det afsluttende fokusgruppeinterview, at de faktisk ikke tænkte på dem. Denne iagttagelse går i nogen grad igen på lærerworkshoppen – på workshop 1 fabrikerede instruktørerne en planche med dogmer, som alle kunne rådføre sig med under visningen, men for mange fortabte det sig lidt i tågerne, hvad det helt nøjagtigt var for en køreplan, man i situationen arbejdede efter. Et par elever efterlyste et sted, de kunne konsultere dogmerne – til trods for, at de både fremgik af hjemmesiden (som vi dog ikke så nogen elever konsultere) og på tavlerne i de to klasser, i Mads' version dog lidt omskrevet.

Flere elever foreslog, at de fem dogmer og relevante fagbegreber var på bagsiden af det planlægningspapir, de fik (fig. 4 ovenfor) – eller alternativt en sti på hjemmesiden (som det jo er), hvilket vidner om, at eleverne ikke brugte hjemmesiden undervejs – vi så ikke på noget tidspunkt elever konsultere hjemmesiden, ligesom lærerne heller ikke bad dem specifikt om at bruge den. **Men derfor anbefales det som allerede nævnt dels at skære ned på antallet af krav, dels at samle dem i dogmer, så eleverne kun skal huske en ting.**

POV på en eller flere dage?

Dette rejser også overvejsen om, hvorvidt det er hensigtsmæssigt at koncentrere de større medieforløb på kun en dag. På den ene side vidner det empiriske materiale om, at forløbet er for kompakt og i nogen grad på bekostning af den faglige læring. På den anden side er det både POV-metodens udgangspunkt og særegne kendetegn – og derved også i nogen grad dens eksistensberettigelse – at den netop er en grundmetode, der kan gennemføres på en dag. Metoden er netop en reaktion på langstrakte forløb i filmproduktion 'med alskens planlægning'. Hjemmesiden er fra POV 1.0 til 2.0-versionen også udviklet til at inkludere faglige nedslag gennem "Filmens værktøjskasse" eller kortere øvelser i de forskellige faggrupper (de såkaldte scenariefragmenter) netop for at imødekomme et behov for at kunne undervise i delelementer af fagfeltet i et par lektioner forud for en større produktion, og det ene udelukker ikke det andet. **Derfor anbefales det at bevare den nuværende organisation, hvor POV både er rettet mod større forløb og på scenariefragmenter, men med den førnævnte anbefaling om at beskrive hjemmesidens intention tydeligere.**

Niveaudifferentiering er et bud på en vej

Som tidligere berørt indeholder hjemmesiden en aldersdifferentiering mellem mellemtrin og udskoling, hvor der i udskolingen gennemgående er skruet lidt op for sværhedsgraden og kompleksiteten, ligesom der er tilføjet elementer, der er skønnet uegnet for mellemtrinnet (fx scenariefragmentet om stagefight, der kun optræder i udskolingen). Både lærer- og elevworkshoppene viser, at der med fordel kan overvejes andre former for differentiering. De pågældende 6. klasser havde i meget begrænset omfang arbejdet med film før POV-workshoppene, mens lærerworkshoppene var sammensat af både filmuerfarne og erfarne lærere. **Derfor foreslår evaluatoren, at der ud over den allerede indførte aldersdifferentiering, også indføres niveaudifferentiering på begge trin, så der både på mellemtrinnet og i udskolingen differentieres mellem begyndere og øvede elever.** De pågældende 6. klasser var uøvede, men sidst på mellemtrinnet, og hvis de skulle arbejde med metoden igen senere, kunne de med fordel arbejde med en udvidet version i udskolingen. Tilsvarende har evaluatoren kendskab til udskolingsklasser uden filmerfaring, som derfor kunne have glæde af en begynderversion i udskolingen osv. Differentieringen kunne bestå i, at der på begynder-stadierne *kun* blev fokuseret på dogmerne, mens der blev øget i antallet af filmtekniske krav for de øvede, jf. fig. 6.

Aldersdifferentiering	Niveaudifferentiering	
Mellemtrin	Begynder	Øvet
Udskoling	Begynder	Øvet

Figur 6. Differentieringsforslag på hjemmesiden.

De afsluttende lærerinterviews: En positiv dag med mangel på fagligt fokus

Begge fokuslærere var meget enige om, at deres elever havde været 'enormt motiverede og fordybede i processen' med at skabe film. De var i flow og spurgte fx ikke om pauser, hvilket lærerne udlagde som en god indikator på deres optagethed af projektet. Men det var samtidig en dag, hvor begge lærere også betonedede, at de fagligt ikke kunne tilbyde eleverne ret meget, fordi alt handlede om proces – at få dagen til at glide – især foranlediget af de udfordringer med upload, der var på dagen. Deres udsagn kan formuleres som, at de var proceskonsulenter frem for faglige vejledere, og det udtrykte de begge ærgrelse over, for de opfattede i meget høj grad, at POV-metoden levede op til Fælles Mål for dansk, især i forhold til kommunikation og det multimodale, men også i forhold til processtyring – et aspekt, evaluator er helt enig i. Filmproduktion er en oplagt måde at møde dele af Fælles Mål for dansk.

Men pga. travlheden fik de ikke for alvor peget elevernes opmærksomhed i 'faglig retning' undervejs, som de udlagde det, og hvor begge kommenterede den problematiske upload. Fx havde begge klasser tidl. arbejdet med graphic novels, og her også arbejdet produktivt med 'mange af de samme fagbegreber' som synsvinkel, perspektiv, beskæring som i POV. De var enige om, at der ligger et stort danskfagligt potentiale i POV-metoden, men de følte det ikke udfoldet på dagen. Maria udlagde det, at den centrale faglige kompetence er samarbejde, og her var eleverne generelt lykkedes godt. Og et vigtigt succeskriterie for dem var, at alle eleverne fik produceret en 'færdig' film – og det var lykkedes, selvom de tydeligt italesatte en del kritik af elevernes film i interviewet (ikke over for eleverne), især i forhold til manglen på billedhistorier. 'Det var funktionalitet frem for faglighed' i løbet af dagen, om end de begge i feedbacken til elevernes film oplevede i nogen grad at rette opmærksomheden mod faglige delaspekter.

Afstanden i tid – og praksis

Et andet aspekt her var afstanden i tid fra lærerworkshops til elevworkshop (næsten fem måneder), hvilket begge lærere også kommenterede. I en optimal situation havde denne afstand været 'meget kortere', og så mente de begge også, at de i nogen grad havde kunnet betone fagbegreber over for eleverne – men igen med en kraftig understregning af, at upload-problematikken var meget styrende. Men begge opfattede, at de tre lærerworkshops i høj grad havde klædt dem på til arbejdet med eleverne. Maria ønskede at have haft kun en halv klasse, så hun havde haft mere overskud til at fokusere fagligt. Hun 'følte sig godt klædt på til at undervise, men på dagen løste hun alle mulige andre opgaver end dem, der var fede'.



Elever på optagelse

Mads fortalte, at alle de fagudtryk, han havde noteret ned på forhånd, gik i glemmebogen i processen, og det havde han det fint med – det ville han kunne gøre bedre næste gang. De holdt begge meget korte oplæg i klasserne efter den fælles opstart, hvor de gentog nogle af de fagudtryk og kendetegn, der var blevet præsenteret på den fælles opstart med alle tre klasser, men deadlines var styrende, og så fortonede det faglige sig eksplicit. Men for at vende tilbage til min præciserede version af Deweys slogan, udfoldet i indledningen, *Learning by doing – with reflection* – var især elevworkshoppen kendetegnet ved, at det overvejende blev ved *Learning by doing* uden faglig refleksion, og derfor må elevernes læringsudbytte i et deweyansk perspektiv antages at være begrænset. Med det sagt kan denne refleksion så italesættes senere af lærerne, men i den konkrete empiri så vi det ikke udfoldet, hvilket begge fokuslærere også udlagde det i interviewet – de druknede i tekniske udfordringer. De nævnte forslag om at indføre vurderingsfokuser og bruge disse i den løbende evaluering havde næppe hjulpet i den konkrete elevworkshop, der netop var tidspresset pga. uploadsproblematikken.

Tilfredshed og feedback – men hvor var hjemmesiden?

Fokuslærerne var begge 'tilfredse' med elevernes produkter, dagens forløb taget i betragtning. 'Eleverne var pressede, både de fagligt stærke og mellemgruppen', fordi der var for lidt tid. Men det er 'et godt udgangspunkt for det videre arbejde'. De opfattede, at de er gået i gang med at bygge et filmsprog op for eleverne, og det havde dagen bidraget til, og hvor de forskellige elevers film også 'var en inspiration' for de andre elever.

Her fortalte Maria, at hun var meget inspireret af de to instruktørers feedback på lærerworkshoppen – de havde fremhævet noget positivt ved alle lærernes film, og det gjorde hun også ved sine elever, og det var et aspekt, hun allerede havde taget til sig i sin daglige undervisning. Men fx havde eleverne nærmest ikke brugt hjemmesiden undervejs. Fokuslærerne fremhævede det begge endog meget positivt, at POV-metoden lægger ret stramme rammer over elevernes filmproduktion, men det var gennem dem som undervisere, og ikke hjemmesiden. Mads udlagde det, at de 'ligeså godt kunne have haft en planche', fordi siden ikke var i spil i løbet af dagen, men han opfattede siden som 'en bibel, de [lærerne] kan vende tilbage til'. Hertil kan det gentages, at hjemmesiden fra POV-teamets side netop ikke er tiltænkt eleverne

direkte – men netop *gennem* læreren, som vi også så det udfoldet på elevworkshoppen. Som nævnt er det kun videoessays, der er tænkt henvendt direkte til eleverne.

POV udfordrer den klassiske lærer? Kaos er en del af forløbet

Maria udlagde det, at hun var udfordret af metoden, fordi hun gerne ville have klædt eleverne bedre på med flere læreroplæg, før de gik i gang, men at hun også kunne se potentialerne, fordi metoden så hurtigt lod eleverne komme i gang med det faglige:

'Personligt som lærer er jeg god til at bruge for lang tid på at sætte eleverne i gang – det har hjulpet mig her, at opgaven er "Kom i gang". Det var en øjenåbner for mig, som jeg kan bruge i alt muligt andet projektarbejde også'.

Hun udtrykte en frustration over første lærerworkshop, hvor de hurtigt blev kastet i gang med at producere film – hun ville hellere have haft flere og dybere oplæg, men hun så samtidig, at det faktisk virkede, både for hende og for eleverne. Så begge fokuslærere oplevede, at metoden hænger sammen, og den virker, selvom det var udfordrende, at de havde så lidt føling med, hvad eleverne lavede undervejs. Hun udlagde det som et kontroltab, hvilket er en klassisk kendt udfordring for lærere i projektarbejde (Bundsgaard 2005; Fougt 2015).

Den hurtige vej i POV til deltagerstyring medfører et vist kaos. Det er et generelt kendetegn ved projektorienterede og deltagerstyrede forløb. I elevworkshoppen blev kaosfasen især fremprovokeret af tekniske udfordringer ved at uploade elevernes film fra deres smartphones til skyen på skoletube, så de kunne anvende det ønskede redigeringsprogram. Også på de tre lærerworkshops iagttag vi flere gange tekniske udfordringer heromkring, uden de dog var så dominerende som på elevworkshoppen.

Det faglige fortonede sig

Begge fokuslærere fremhævede det positive ved en temadag, hvor eleverne kunne fordybe sig i produktion af film, og fordi det var dem, der underviste, opfattede eleverne det 'nok som dansk', men med et stort og delvist uforløst potentiale til reel tværfaglighed, både i forhold til musik og billedkunst, men også fremadrettet til fx samfundsfag (som elever på 6. klassetrin ikke har) gennem reportagens indhold med fokus på samfundet i nærheden. Maria betonedede, at eleverne og hun 'nok har en bredere opfattelse af danskfaget, mens fx matematik og idræt er mere snævert', og derfor havde eleverne nok opfattet dagen som dansk. Mads betonedede her, at han gerne her havde villet lægge mere vægt musikfagligt på den baggrundsmusik, eleverne anvendte. Han ærgrede sig over, at eleverne 'bare havde valgt baggrundsmusik', men hvor de ikke havde talt om udtryk og indhold.

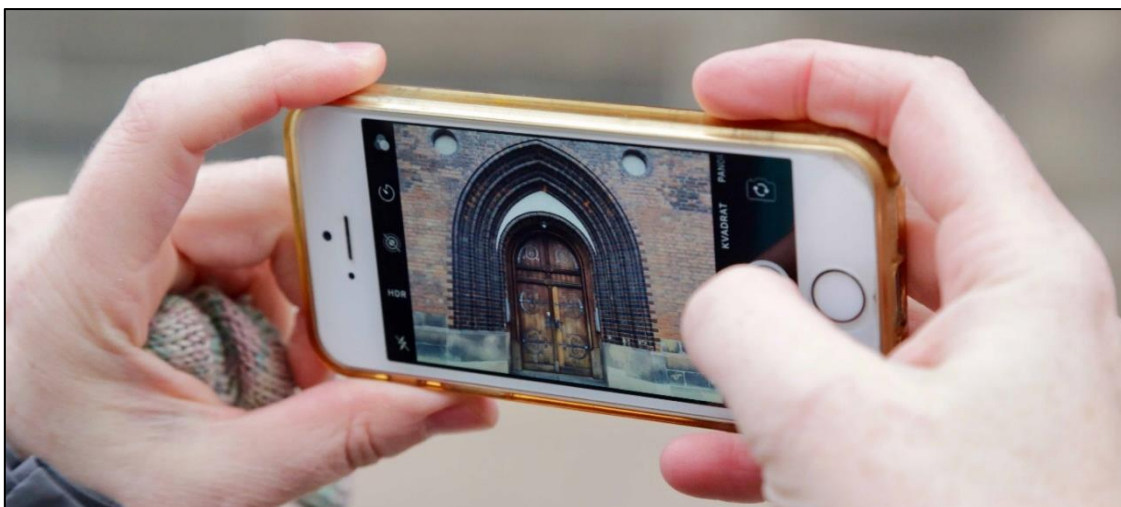
Samtidig betonedede de begge, at eleverne nok glemte fagene, fordi det var en projektdag, og fordi de tydeligt var i flow. Begge opfattede metoden som meget anvendelig i skolen. 'POV kan jo netop lade sig gøre -. Det er ikke fancy rocket science, og det var tydeligt. Vi kan se, at det virker'. Og begge lærere 'vil helt sikkert gøre det igen' – når der er kommet styr på upload-delen. En anden gang ville begge lærere have startet forløbet i hvert fald dagen før, for dels at lade eleverne eksperimentere med upload, dels at introducere dem til genren.

POV – et fantastisk potentiale

Ingen af de to lærere kendte andre filmetoder i dybden, andet end at Mads nævnte, at han havde arbejdet med novellefilm tidligere, men hvor det analytiske udgangspunkt var professionelt producerede film. Her fremhævede begge lærere POV-metodens elevproducerede film som endog meget positivt. 'POV er god til at sortere fra, og det er meget positivt, at de er sig selv. Vi forestiller os ikke noget, vi var os selv – og det er godt'. Her fremhævede Maria – både som et positivt og et negativt kendetegn ved metoden – at eleverne så hurtigt kommer i gang med at filme – og 'det vil elever! 'Vi bliver skubbet i gang' – men hvor hun savnede, at 'hun lige havde fået undervist eleverne i de forskellige fagbegreber'. "Det sætter mine nerver på spidsen, for jeg vil gerne stilladsere dem mere, men det er jo netop det POV handler om *ikke at gøre*", som hun udtrykte det.

'POV har det fantastiske potentiale, at vi kan lave et kreativt produkt, hvor nogle elever kan være foran kameraet, og andre kan være bagved', som Mads udtrykte det – men de er også enige om, at hjemmesiden skulle have været mere i spil – fx ved, at de havde arbejdet med den dagen før eller lign., så eleverne fik en fornemmelse. Maria udlagde det, at 'hvis udgangspunktet er, at eleverne skal bruge hjemmesiden, så står der for meget, og der er alt for meget, de kan klikke på'. Hun synes, den er god, men for eleverne 'står der for meget. Der er for meget baggrund, og eleverne har brug for en GUIDE, når de er i gang'. Mads var så begejstret for metoden, at han overvejer at gøre sin kommende 1. klasse til en 'filmklasse' ved at tage metoden i anvendelse løbende og bruge den aktivt sammenkoblet med andre genrer og værktøjer.

Mads påpegede også det problematiske i, at eleverne bruger deres egne telefoner pga. de store problemer med upload. Han kunne godt se pointen i, at de dermed kendte dem, men især ikke-iPhones var en udfordring. Flere gange måtte han overføre elevernes film til sin telefon for at kunne uploade dem. **Den tidligere berørte uploadsproblematik kunne mødes med tip som dette.** Han foreslog også, at POV laver et 'kit med seks mikrofoner og seks kameraer', som skolerne kunne anvende, hvilket ikke er muligt, hvis POV er landsdækkende, **men hans idé om at anbefale mikrofoner kan indarbejdes på hjemmesiden gennem generelle råd til indkøb af egnet udstyr.**



Den rette vinkel?

DEL 4

**KONKLUSION –
TYDELIGGØR EN GOD
GRUNDMETODE**

Konklusion – Tydeliggør en god grundmetode

Som anført i opsummeringen viser nærværende evaluering, at POV-metoden grundlæggende fungerer godt i praksis, både blandt lærere og elever. Metodens forenkling af filmhåndværket, som forekommer i form af de fem dogmer og metodens praksisrettethed, fungerer godt. Dog skal det tydeliggøres, at kompleksitetsreduktionen (forenklingen) af filmskabelse bør overvejes yderligere, fordi metoden fortsat 'vil for meget på samme tid', særligt for de lærere og elever, som ikke har (meget) erfaring med film og filmskabelse. Ud over de fem dogmer betones også en række filmtekniske råd og fagtermer, som drukner i praksis, så hverken de fem dogmer eller de øvrige råd huskes i arbejdet med at skabe film. Særligt hjemmesiden, som er 'til eleverne gennem læreren', fremstår fortsat som for kompleks til skabelse af film med brug af POV for begyndere og uerfarne. POV er en grundmetode til indføring i filmhåndværket og har store potentialer, som bedst kan udnyttes ved at målrette undervisningsmaterialet og lærerworkshop herefter. Metoden bør dog stå ved sin logik og netop italesættes som den unikke metode, den er. Det er *ikke* intentionen med metoden, at den skal erstatte al anden filmundervisning, men metoden er udviklet til og tænkt som en grundmetode – og det bør eksplicit italesættes og tydeliggøres på især workshops og anden præsentation af metoden. For at betone metoden som en grundmetode, foreslår evaluator indførelse af niveaudifferentiering ud over den allerede integrerede aldersdifferentiering.

Filmhåndværket er en kompleks praksis, og kompleksitetsreduktion er svær. Men POV er netop et unikt bud på en grundmetode til filmproduktion, men en metode som er kompatibel med andre metoder og tilgange, der er mere komplekse. Evalueringen befæster POV som et endog særdeles godt bud på at skabe et grundlag for at gå videre til mere komplekse produktioner. POV fokuserer på *film som kommunikation*, og en grundforståelse herfor kan danne grund for at videreudvikle dette med andre, mere avancerede metoder til *film som kunst*.

Tredelingen (hvid, gul, rød) af deltagerne opstod spontant ved første lærerworkshop. Det viste sig dog, at heller ikke denne tredeling var optimal, idet de lærere, som anså sig selv som uerfarne (hvide), fremstod som havende mere erfaring, om end ikke med filmproduktion, så med it og medier. Dette var gældende for flere lærere, som justerede deres opfattelse undervejs.

I forhold til den indlejrede udbredelseslogik, som POV-metoden dels bygger på, peger evalueringen på, at skalerbarheden virker efter hensigten. Erfarne POV-lærere underviser nye POV-lærere, der underviser deres elever, og spredningen er i gang. I flere tilfælde så vi i evalueringens empiri eksempler på lærer-til-lærer eller elev-til-elev-læring, fx i forhold til placering af interviewpersoner og at undgå genskin fra vinduer mv., ligesom de hjalp hinanden i redigeringsfasen med at finde fx lydspor mv. En opdeling af lærerworkshoppen i erfarne/ uerfarne vil antageligvis i nogen grad gå ud over denne logik.

I resultaterne af nærværende evaluering skal der tages højde for Coronapandemien, der gjorde, at de tre lærerworkshops forløb over mere end et år, og med næsten fem måneders afstand mellem lærer- og elevworkshop. Sidstnævnte blev gennemført med kun to lærere. Tidsforløbet bevirkede også, at evalueringens oprindelige fokus, en slutevaluering på POV 1.0, ikke kunne fastholdes, da POV 2.0 i mellemtiden blev udviklet og overtog. Afslutningsvist skal det bemærkes, at evalueringen har rettet fokus på de såkaldte 'større filmforløb' i dansk, og ikke på de mange andre fag, der nu er i spil på POVs hjemmeside.

Samlede anbefalinger

Benævn metoden for POV-metoden

- Først og fremmest anbefales det tydeligt at italesætte metoden som *POV-metoden* og betone dens særegne kendetegn. Langt størstedelen af lærerne på de tre lærerworkshops udtrykte undren over, hvad metoden egentlig dækkede over og opfattede det som 'et kursus i filmproduktion' frem for en reel, afgrænset og afprøvet metode hertil – hvorved disse lærere ikke var helt klar over, hvad de faktisk havde lært, og især hvorfor de var blevet undervist, som de var. POV er netop en særegen og unik metode til grundlæggende filmproduktion, og det bør tydeliggøres.
- Det anbefales derfor også at tydeliggøre metoden i elevdelen ved at lave titlen om fra "Velkommen til filmskolen for elever" til fx "Velkommen til POV-filmskolen for elever". Ikke fordi eleverne skal vide det, men for at betone metodens særegne og unikke kendetegn.

Målgruppen - en indførende pædagogisk grundmetode for de filmuerfarne elever

- Pga. POV-metodens relativt simple tilgang til filmproduktion kan metodens egnethed over for lærere, der reelt aldrig har arbejdet med filmproduktion i skolen før, og for elever, som ikke har stor erfaring med filmproduktion, betones yderligere. Den italesætter sig netop som en grundmetode til filmproduktion, og uanfægtet at filmerfarne lærere også kan anvende metoden, er den netop og bør bevares som en indførende grundmetode for eleverne.

Med behov for et italesat didaktisk fagsprog: Scenariedidaktik

- Den samlede empiri efterlader et indtryk af et tydeligt behov for en italesat og klar didaktik. Der ligger en implicit didaktik bag metoden, og det er en kraftig anbefaling at skrive denne didaktik eksplicit frem i materialet, dels for at begrunde hvorfor, dels for at give læreren anvisninger i et didaktisk fagsprog – målgruppen er netop lærere, der er vant til at tænke i didaktiske termer.
- Metoden er det, evaluator betegner som scenariedidaktisk, dvs. undervisningsforløb, hvor eleverne sammen udfolder en meningsfuld praksis inspireret af verden uden for skolen, in casu filmproduktion. Scenariedidaktik tilbyder netop et begrebsapparat, som didaktisk kan tydeliggøre metoden.
- Scenariedidaktik vil udlægge de større filmproduktioner som et *didaktisk scenarie*, og nærmere bestemt som et *professionsscenario*, fordi eleverne simulerer en profession.
- Nedslag i det filmtekniske, som hjemmesiden også indeholder, vil scenariedidaktik udlægge som *scenariefragmenter*, dvs. dele af et scenarie, som der fokuseres på – men med henblik på senere udfoldelse i et reelt didaktisk scenarie. Hjemmesiden anbefaler allerede, at klasser starter med øvelserne i disse enkeltfagligheder eller scenariefragmenter med henblik på udfoldelse i reelle filmforløb (didaktiske scenarier), men

denne anbefaling kunne tydeliggøres over for læreren, og den bør prioriteres, jf. nedenfor.

- Det anbefales at indføre den scenariedidaktiske skelnen mellem *undervisningsniveau* med fokus på læring og *scenarioniveau* med fokus på produktion over for lærerne for at bevidstgøre dem om, at undervisning både er en nødvendighed i denne type projektorienterede forløb, men samtidig en forstyrrelse af det flow, eleverne potentielt befinder sig i produktivt på scenarioniveau. Det er således centralt at balancere undervisningsniveau og scenarie-niveau.
- Som det uddybes nedenfor er det en endog meget klar anbefaling at reducere antallet af faglige krav til de enkelte film og fokusere dem, fordi de forstyrrer elevernes produktion på scenarioniveau.
- Et andet begreb relateret til scenariedidaktik er *vurderingsfokus*. Vurderingsfokus er et didaktisk greb til at orientere eleverne mod et fagligt indhold, og ved at prioritere dem kan der skabes en fagligt sammenhængende sti gennem forløbet. Det anbefales at opstille to-tre vurderingsfokuser i forløbets forskellige faser, udvalgt efter det konkrete forløb, og indbyrdes sammenhængende og med anvisning på i lærervejledningen, hvordan læreren evt. kan sætte sit lokale præg herpå ud fra de konkrete elever. Vurderingsfokus bør selvfølgelig relateres til dogmerne. POV-teamet kunne foreslå en række vurderingsfokuser pr. fase, som lærerne kunne vælge ud fra, og med mulighed for at tilføje egne, som læreren kunne vælge ud fra sin konkrete klasse og faglige sigte (eksempler) - men med en klar understregning af kun at vælge to-tre pr. fase.
 - Vurderingsfokus i planlægningsfasen (reportage):
 - Der er aftalt flere forskellige kilder
 - Der er planlagt billedhistorie, der passer til emnet
 - Vurderingsfokus i optagefasen (alle):
 - Der er filmet vandret
 - Lyden fungerer
 - Billedet er lyst nok
 - Vurderingsfokus i optagefasen (fiktion)
 - Billedsiden er varieret (nærbilleder, halvtotal og total)
 - Der indgår reaktionsskud og overskulderen-skud.
 - Vurderingsfokus i redigeringsfasen (alle)
 - Billedsiden er varieret.
 - Der anvendes baggrunds- og stemningsmusik/lyde.
- De valgte vurderingsfokuser bør naturligvis indgå i lærerens løbende evaluering.

Bevar aldersdifferentiering - indfør niveaudifferentiering

- Hjemmesiden er grundlæggende aldersdifferentieret gennem en gennemgående opdeling i mellemtrin og udskoling. Denne bør bevares. Det foreslås yderligere at niveaud dele begge, så der på mellemtrinnet kan findes materiale til begyndere og øvede, og

tilsvarende i udskolingen. Derved kan metoden både bruges som grundlæggende indføring til de helt film-uerfarne, og samtidig bygge et lag mere på dette fagligt.

Forberedelsen med "Filmens værktøjskasse" som scenariefragmenter: husk lyd

- Hjemmesiden har pt. to nedslag i "Filmens værktøjskasse", ("Hvor stiller I kameraet?" og "Hvordan klipper I filmen?"), som hver især indeholder en række underpunkter (eller scenariefragmenter). For det første er denne struktur ikke hensigtsmæssig, fordi eleverne vil have brug for konkrete nedslag, som de nu ikke ved, hvad dækker over. Det anbefales derfor at sidestille de forskellige scenariefragmenter i en matrix, som nok kan være fagspecialiseret og/eller genremæssigt grupperet (fiktion og reportage), men således at alle enkeltfagligheder fremgår. Derved ved lærere og elever, hvor de skal lede, hvis der er brug for træning af en isoleret del (et scenariefragment på undervisningsniveau). Også nultekst-øvelser indgå som scenariefragmenter.
- Det anbefales også at rette opmærksomhed på planlægningsfasen i disse scenariefragmenter, som pt. i nogen grad er indlejret i de respektive større forløb, fx gennem råd til planlægning af interview under reportagefilm, men som empirisk fremstår som en udfordring for både lærere og elever, og som derfor bør indgå som scenariefragmenter.
- Et lydligt fokus er underprioriteret i materialet, og det anbefales at italesætte de lydligge aspekter yderligere, også som et scenariefragment og/eller dogme i baggrunds- og stemningslyd, jf. nedenfor – ud over de mere strukturelle som at sikre, at der rent faktisk er hul igennem. Det kunne være som et dogme, som scenariefragmenter og/eller som nultekst.

En kompleksitetsreduceret metode, der bør fokuseres yderligere: Dogmerne

- Det anbefales at rydde op i og forenkle krav til de forskellige film – ud over dogmerne italesættes en længere række (andre) filmfaglige udtryk, som tydeligt mudrer billedet for de observerede lærere og elever. Det anbefales at fokusere på dogmerne – og ikke andet. Det virker uoverskueligt især for elever, der laver film for første gang i den travle praksis at huske alle de mange forskellige råd og krav, de blev stillet ud over de fem dogmer.
- Det anbefales derfor også, at instruktører i oplæg og på hjemmesiden begrænser det faglige fokus til det absolut nødvendige ud over de fem dogmer. I dialog med POV-teamet foreslås 'alene-scenen' og 'overskulderen-skud' i fiktion, samt billedhistorien og interview i reportage. Disse kunne indskrives direkte som dogmer.
- Generelt anbefales det at gentænke dogmerne. De fremstår netop som en god huskeregel for lærere og elever, men de mange andre krav forstyrrer. Samtidig er der empirisk belæg for, at det netop er i de filmtekniske råd, den faglige styrke ligger. Derfor anbefales det at indskrive det nødvendigt filmtekniske som en del af dogmerne for at tydeliggøre metoden didaktisk.

- I dokumentardogmerne (de er næsten ens for både reportage og portræt) kunne dogmet “Lav en god billedhistorie/drop det dovne kamera” hedde “Lav en god billedhistorie, hvor der veksles med billedhistorier under interviewet” for at undgå skråstregen og dels den manglende eksplicitte sammenhæng mellem de to, dels negationen: I stedet for at fortælle, hvad de *ikke* skal gøre (Drop det dovne kamera), bør der fortælles, hvad de skal.
- Dogmerne “Brug flere kilder” og “Rapporter om godt og skidt” kunne fx slås sammen til en: “Brug flere kilder, der fortæller om både godt og skidt”.
- Et dogme om at bruge både erfaringskilder og ekspertkilder kunne tilføjes.
- Et dogme om “Interview: husk det røde kryds med plads bag interviewpersonen” kunne tilføjes.
- I fiktionsdogmerne kunne “Hovedkarakteren vil noget” og “Dynamik (fra plus til minus eller omvendt)” slås sammen til “Hovedkarakteren vil noget, og der sker en udvikling (fra plus til minus eller omvendt)”. Derved kunne “Husk dialog med over-skulderen-skud med reaktioner og en ‘alenescene’” tilføjes.
- For begge genrer kunne “Max. to min.” udgå som et dogme, men fortsat fremgå som en klar ramme for produktionen. Tidsbegrænsningen udgør netop en væsentlig ramme for elevernes produktion og er dermed netop kompleksitetsreducerende.
- Lyd var tema for en af de større samtaler i dialogen med POV-teamet under rapportens udarbejdelse. POV-teamet udlagde det, at de anerkender vigtigheden af lydsiden, både det tekniske i at undgå for store niveauforskelle og andre aspekter som fx effektlyde eller baggrundsmusik, men ikke på bekostning af andre dogmer. Derfor er lyd foreslået som dogme, og så må POV-teamet afklare hvordan.
- Lyd kunne også indarbejdes i materialet som en nultekst, og under alle omstændigheder bør der udarbejdes scenariefragmenter herom.
- Samlet *foreslår* evaluatør følgende dogmer for de tre typer film ud fra en didaktisk tilgang (at overskueliggøre) – men med en vigtig understregning af, at evaluatør ikke besidder de filmfaglige kompetencer til at være sikker på, at lige disse er de vigtigste filmfagligt:

En POV-film varer max to minutter:

Reportage:

1. Vælg én begivenhed eller ét sted.
2. Brug flere kilder, der fortæller om både godt og skidt.
3. Brug både erfaringskilder og ekspertkilder.
4. Interview: Husk det røde kryds med plads bag interviewpersonen.
5. Lav en god billedhistorie, hvor der veksles med billedhistorier under interview eller speak.
6. Lyd.

Fiktionsfilm:

1. Hovedkarakteren vil noget.
2. Udvikling (fra plus til minus eller omvendt).

3. Brug over-skulderen-skud med reaktioner i dialog.
4. Inkluder en 'alenescene'.
5. Troværdighed (fx at børn spiller børn).
6. Varier billedbeskæring: Brug nærbilleder, halvtotal og total.
7. Lyd.

Portræt vs. Reportage

- I sin nuværende form er dogmerne for portræt og reportage næsten enslydende, og det fremgår i nogen grad uklart, præcist hvad forskellen på de to er. Det kan overvejes at fokusere disse, så de tydeligere fremstår som to unikke opgaver. Nedenstående er igen et forslag.

Portrætfilm:

1. Vælg én hovedperson, der interesserer sig for noget.
2. Lad hovedpersonen fortælle om både godt og skidt ved sin passion.
3. Brug flere kilder ud over hovedpersonen, som nuancerer portrættet.
4. Interview: Husk det røde kryds med plads bag interviewpersonen.
5. Lav en god billedhistorie, hvor der veksles med billedhistorier under interview eller speak.
6. Lyd.

Tydeliggør anbefaling om at starte projektet med nedslag i udvalgte scenariefragmenter

- Hjemmesiden anbefaler allerede, at forløb startes med nedslag i "Filmens værktøjskasse". Elevworkshoppen især var præget af en meget stram tidsstruktur, som skred, bl.a. pga. tekniske problemer. Det anbefales derfor at tydeliggøre denne opfordring til læreren til enten at starte projektet indledningsvist dagen før eller lign. ved, at klassen gennemfører et eller flere scenariefragmenter før den egentlige 'større filmproduktion' igangsættes, fx scenariefragmentet om redigering og/eller en afprøvning af det tekniske, særligt upload af film.
- Et relevant scenariefragment er en teknisk huskeliste til eleverne, som bør adresseres helst før, men senest i planlægningsfasen af et forløb. Er der plads (nok) på elevens smartphone til optagelser? Har eleven rettighed til at installere Skoletube-appen og WeVideo. I den forbindelse kan POV-teamet også udarbejde et forældrebreve, der informerer forældrene om det tekniske.

Lærerworkshops: Fokuser, niveaudeling og fagteams

- Det anbefales at strukturere de tre lærerworkshops og materialet på hjemmesiden yderligere ved fx indledningsvist kun at præsentere dogmerne og de tekniske elementer, der eksakt skal arbejdes med, vise en video, hvor det udføres og derefter præsentere, hvor på hjemmesiden der kan hentes uddybende forklaringer (scenariefragmenter). Så kan gruppen selv søge information, når/hvis behovet opstår. Det

anbefales altså dels at rydde op i de mange potentielle fagbegreber, metoden kan bringe i spil og luge ud i dem, så kun de mest nødvendige bevares ved at indskrive dem som dogmer.

- Videre i den forbindelse anbefales det, at der til hver workshopgang udarbejdes et kort og overskueligt fagark med de relevante dogmer/fagbegreber, ligesom samme kan udvikles til eleverne (de findes i nogen grad allerede på hjemmesiden).
- Lærerne kunne oplagt gennemføre udvalgte scenariefragmenter selv før de tre workshops – til reportagedelen fx om interviewteknik eller om forskellen på erfarings- og ekspertkilder, og til fiktionsdelen fx synsvinkel (over-skulderen-skud). Her et det selv-sagt en udfordring, at ikke alle lærere kan prioritere dette – men ved fx kun at vælge ét pr. workshop, kan det overskueliggøres.
- Alternativt kunne den enkelte workshop for uerfarne lærere (jf. nedenfor) starte med et sådant scenariefragment.
- Det kan overvejes, at lærerworkshoppen målrettes henholdsvis uerfarne og erfarne lærere. Differentiering er indarbejdet i elevdelen gennem en opdeling i mellemtrin/udskoling, men vi så flere gange en uklar målgruppe for oplæg og materiale og en uklarhed om, hvor hvilke relevante informationer kunne findes, ligesom vi i nogen grad så, at gule og røde lærere tog over på bekostning af hvide, ligesom enkelte røde lærere udtrykte at kede sig undervejs.
- Lærerworkshoppen har implicit tre spor: Dels film som teknisk håndværk, dels film som medie og dels praktikaliteter. Det kan overvejes mere direkte at italesætte denne skelnen, fordi vi iagttag forskelle i, hvordan erfarne og uerfarne filmlærere havde brug for dette.
- Forskning om lærerkompetenceudvikling betoner samarbejdende fagteams lokalt forankret på den enkelte skole om bestemte fag på afgrænsede klassetrin. Vi så flere eksempler på, at lærere, der kom alene enten blev holdt udenfor eller selv meldte sig ud i gruppearbejde på lærerworkshoppen. POV anbefaler allerede, at skoler sender lærerne af sted i fagteams, og det bør understreges tydeligt i kommunikationen om metoden, således at disse fagteams bliver bærende på kurset.

Prioriter redigeringsfasen

- Både på lærer- og elevworkshoppen var redigeringsfasen nedprioriteret pga. tid. På lærerworkshoppen i nogen grad pga. tekniske problemer, i nogen grad pga. instruktørernes overinformation, og på elevworkshoppen især pga. tekniske problemer. Det anbefales derfor at prioritere redigeringsfasen mere ved, at instruktørerne taler mindre i opstartsfasen af den enkelte gang – eller ved at lærere og elever gennemgår det allerede eksisterende scenariefragment herom.
- Ved fremvisningerne af de færdige film fremgik det tydeligt på især lærerworkshoppen, at produktet betød noget for deltagerne – de var stolte af deres film, og flere udtrykte et ønske om at få tid til at redigere dem ud fra feedbacken. Derfor kan det overvejes, om deltagerne skal have tid til at redigere deres film efterfølgende, så de rent faktisk kan møde noget af feedbacken. Det, at lærere og elever så hinandens film, var gensidigt

inspirerende ('Sådan kunne vi have gjort'), og mange lærere og flere elever udtrykte ønsker om at forbedre det. POV-teamet har her diskuteret at dele redigeringsfasen op i tre dele, og det kunne tydeliggøres i materialet, som kunne indarbejdes:

- Råklipping
- Feedback
- Finklipning

Tydeligere rollefordeling

- Der er tendens til, at deltagerne i perioder bliver arbejdsløse, især i redigeringsfasen. Kun i optagefasen er der italesatte roller indlejret i materialet. Det anbefales derfor, at det i de forskellige faser tydeligt angives, hvordan hvem kan bidrage, således at en rollefordeling er tydeligere gennem hele forløbets forskellige faser, herunder også et særligt fokus på idéudviklingsfasen ved at understøtte den yderligere i materialet, fx med modeller og rollefordeling, ligesom redigeringsfasen typisk er bundet til én person. Det kunne også gøres ved at kræve, at redigering skal gå på skift mellem gruppens medlemmer. Et andet bud er at sætte eleverne til at redigere i par med en eksplicit rollefordeling.
- Et andet forslag er, at nogle medlemmer redigerer, mens de andre laver en filmplakat – men det ville kræve et scenariefragment om filmplakaten (aktiviteten er lavet, men er ikke lagt på læringsportalen).

Upload er en central udfordring

- Det mest gennemgående kritikpunkt empirisk, for både lærer- og elevdelen, er de tekniske udfordringer med upload af film fra forskellige devices til en egnet redigeringsapp. Denne problematik fremstår som væsentligt forstyrrende og den største hindring for et succesfuldt arbejde med metoden. Det anbefales således at forbedre (beskrivelsen af) den eksterne proces med at få uploadet elevernes film til en egnet filmredigeringsapp.

Hjemmesiden til eleverne med tendens til overinformation: Tydeliggør kommunikationen

- Hjemmesiden er fra POV 1.0 til 2.0-versionen også udviklet til at inkludere faglige nedslag gennem filmens virkemidler eller kortere øvelser i de forskellige faggrupper ("Filmens værktøjskasse", såkaldte scenariefragmenter) netop for at imødekomme et behov for at kunne undervise i delelementer af fagfeltet i et par lektioner, og det ene udelukker ikke det andet. Derfor anbefales det at bevare den nuværende organisation, hvor POV både er rettet mod større forløb og på scenariefragmenter.
- Hjemmesiden fremstår henvendt *til* eleverne, mens POV-teamet udlægger det, at den er henvendt til eleverne *gennem* læreren – kun de såkaldte videotutorials er henvendt direkte til eleverne. Denne uklare målgruppe opfatter evaluatoren som uhensigtsmæssig, og det anbefales at tydeliggøre, hvem målgruppen for de forskellige dele er, så det er tydeligt, hvem der adresseres, ligesom det bør fremgå af sitet, hvad hensigten er.

Evaluator opfatter det som hensigtsmæssigt, at hjemmesidens elevdel faktisk kommunikerer til eleverne, men anerkender, at dette er et valg. Under alle omstændigheder bør dette valg ekspliciteres. Især scenariefragmenterne bør være elevhenvendte, fordi eleverne selv kunne arbejde med dem efter behov.

- Der iagttages en tendens til overinformation på hjemmesiden, og derfor anbefales det at målrette hjemmesiden tydeligere til eleverne sprogligt ved også at sortere fra.
- Det anbefales at indsætte en mindre visualisering af forløbet i toppen på hjemmesiden, et GANTT-inspireret kort, der viser de forskellige faser i produktionsforløbet. Strukturen er allerede indarbejdet på hjemmesiden med "Start her", "Rammer", "Historien", "Action", "Rediger", "Vis". Det er altså ikke et spørgsmål om at integrere en struktur – det handler udelukkende om at visualisere den for at give eleverne (og læreren) overblik.

Vær tydelig på, hvor læreren kan finde informationer: Forberedelse og samarbejde

- Lærervejledningen til de enkelte forløb er svær at finde. Det anbefales at tydeliggøre denne, samt at stille den til rådighed undervejs.
- Det anbefales også at tilføje et menupunkt "Til læreren før du går i gang" som en indførende side på sitet, som dels indfører læreren kort i didaktikken bag metoden og som italesætter den kompleksitet, der er forbundet med filmproduktion.
- Lærervejledningen bør tydeliggøre, hvilke scenariefragmenter eleverne med fordel kan have arbejdet med forud for dagen. Upload af film bør fx være afprøvet inden, ligesom redigering af film fremstår som en god idé, fordi der er tendens til, at redigeringsfasen er tidsmæssigt presset pga. deadline. Her kan det være en idé, at POV-metoden i et scenariefragment om redigering tilvejebringer et antal klips inden for henh. reportage og fiktion, som ville kunne redigeres sammen på forskellige måder, hvorved eleverne uden at have råfilm selv vil kunne afprøve redigering – en idé i stil med den allerede eksisterende nul-tekstøvelse, der giver eleverne fornemmelse for fiktionsfilmsprog.
- Det anbefales, at hjemmesiden og lærervejledningen italesætter samarbejdet som et væsentligt element i POV-metoden og henviser til en (forhåbentligt) kommende beskrivelse af roller i forløbets faser, jf. Ovenfor under "Tydeligere rollefordeling".
- Det anbefales at liste 'kendte faldgruber' eller lignende – fx oplagt upload eller den kaosfase, som antageligvis vil opstå: Projektarbejder som POV er kendetegnet ved en kaosfase. Det anbefales i lærervejledningen at betone, at denne kaosfase er velkendt.
- Der var modsatrettede informationer på hjemmesiden om gruppestørrelser, hvilket er blevet rettet i forbindelse med nærværende rapport. Det anbefales dog dels at gennemgå hjemmesiden grundigt for sådanne uoverensstemmelser, dels at gentænke antallet af elever i en gruppe. Særligt for fiktionsfilmen er det en udfordring, at der kan være brug for flere elever som skuespillere end den enkelte gruppe, og det kunne fremgå eksplicit frem for tvetydige udmeldinger.
- Hjemmesiden kan måske indeholde generelle råd til indkøb af egnet udstyr.

Referencer

- Bremholm, J., Bundsgaard, J., Fougts, S.S. & Skyggebjerg, A.K. (red.) (2017). *Læremidlernes danskfag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2020). *Kvalitative metoder: En grundbog*. Hans Reitzels Forlag.
- Bundsgaard, J. (2005). *Bidrag til danskfagets it-didaktik : med særligt henblik på kommunikative kompetencer og på metodiske forandringer af undervisningen*. Ph.d.-afhandling. Ark.
- Bundsgaard, J. (2008). *PracSIP: at bygge praksisfællesskaber i skolen*. Designværkstedet.
- Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk Faghæfte – Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Børne- og Undervisningsministeriet. Lokaliseret 19.5.2022 på <https://emu.dk/grundskole/dansk/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t8>
- Dewey, J. (1910). Science as subject-matter and as method. *Science*, 31(787), p. 121-127.
- Fougts, S.S. (2015). *Lærerens scenariekompetence. Et mixed methods-studie af lærerkompetenceudvikling i spændet mellem scenariedidaktik, faglighed og it*. Ph.d.-afhandling. Aarhus Universitet.
- Fougts, S.S.: (2022). Indhold. I B. Nielsen. (red) (2022). *Dansksdidaktisk opslagsbog*, p. 253-260. Hans Reitzels Forlag.
- Fougts, S. S., Berge, K. L., Gedde-Dahl, T. & Øgreid, A. K. (2014). *Tid til skrivning 1, 2 og 3. Lærervejledning*. Alinea.
- Fougts, S.S. Bundsgaard, J., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. (red.) (2022). *Håndbog i scenariedidaktik*. Aarhus Universitetsforlag.
- Gibson, J.J. (1977). The Theory of Affordances (pp. 67–82). I R. Shaw & J. Bransford (red.), *Perceiving, Acting, and Knowing: Toward an Ecological Psychology*. Lawrence Erlbaum.
- Hansen, J. J. (2010). *Læremiddellandskabet : fra læremiddel til undervisning*. Akademisk Forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, C. Aa. (1970): *Didaktik og metodik. En indføring*. Danmarks Lærerhøjskole.
- Remillard, J. T. (2000). Can curriculum materials support teachers' learning? Two fourth-grade teachers' use of a new mathematics text. *The Elementary School Journal*, 100(4), 331–350.
- Rohde, L. & Olsen, A.L. (2014). *Innovative elever. Undervisning i FIRE faser*. Akademisk Forlag.
- Tufte, B. (1998) *TV på tavlen. Om børn, skole og medier*. Akademisk Forlag.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.

Evaluator

Simon Skov Fougts er lektor v. Afdelingen for fagdidaktik på DPU, Aarhus Universitet, hvor han forsker i læsning, scenariedidaktik, teknologiforståelse og lærerkompetenceudvikling og underviser på kandidatuddannelserne i didaktik, dansk, og it-didaktisk design. Oprindeligt læreruddannet (1998) og har arbejdet 12 år som sådan, parallelt med omfattende læremiddelproduktion. Cand.pæd. i didaktik dansk (2009) og har undervist små fem år på læreruddannelsen i dansk, før han med sin ph.d.-afhandling om lærerkompetenceudvikling, scenariedidaktik og it (2015) fik ansættelse på DPU (2019), hvor han er national forskningsleder på IEA-studiet PIRLS om danske elevers læseforståelse i 4. klasse, og hvor han er ledende i udvikling af den såkaldte scenariedidaktik.

Tak

Tak til alle deltagende lærere, herunder særligt fokuslærerne Maria og Mads og deres elever for at give os lov til at betragte deres praksis.

Tak til studentermedhjælperne Trine Liengard og Camilla Ø. P. Hougaard for deres kompetente observationer og rå gennemskrivning af det empiriske materiale, og for deres afsluttende gennemlæsning af rapporten som helhed.

Tak til professor Morten Misfeldt, KU, og til videnskabelig assistent Rebekka Hegaard Gabriellson, AU DPU, for kritisk medlæsning.

Tak til Pia Soelberg og Marianne Birket-Smith for korrekturlæsning.



Optagelser og observation under lærerworkshop 1