



Erövra uttryck i samspele med andra

En dokumentation av pilotprojektet "Skapande skola - Cirkus Imago, animerad film och digitala spel" på Kulladalsskolan i Malmö 2016, gjord av Maria Söderling, VIS, Vetenskap I Skolan.

Innehåll

Ett unikt samarbete	4
Hallå där	5
Rapport – Erövra uttryck i samspel med andra	6
Förord	7
Inledning	8
Vad är Skapande skola?	9
Kulladalsprojektet	11
Bakgrund	11
Projektets utformning	12
Inspirationstillfällen för pedagoger, skolläda och elever	12
Eget arbete i klasserna	14
Workshoppar i vecka 43	14
Dokumentationsarbetet	15
Måluppfyllelse, integration och förvaltning	17
Skolans uppdrag	17
Ökad måluppfyllelse inom ramen för Kulladalsprojektet	17
Värdegrundsdimensionen av arbetet	18
Lära genom	18
Lära om	19
Lära för	20
Kunskapsmässiga mål	25
Tidigare erfarenheter på skolan av arbete med (animerad) film	25
I film samspelar olika modaliteter	26
Att animera med cut out-teknik	26
Den pedagogiska potentialen i arbete med animerad film	27
Pedagogernas tankar om arbetet med ökad måluppfyllelse inför projektet	29
Att arbeta formativt	30
Pedagogernas tankar om arbetet med ökad måluppfyllelse efter projektet	30
Elevernas lärande	31
Integration och förvaltning av projektet	32
Styrkor och utvecklingsmöjligheter när skola och kulturaktörer möts	35
Behov av stödstrukturer	36
Vem ska göra vilka val?	36
Att använda ett projekts fulla potential	36
Källor	38
Bilagor	40

Ett unikt samarbete

Pilotprojektet "Skapande skola - Cirkus Imago, animerad film och digitala spel", genomfördes på Kulladalsskolan i Malmö 2016. Projektet var ett unikt samarbete mellan elever och personal på Kulladalsskolan, Carolina Falk på Film i Skåne, Helene Mohlin och Pernilla Olsson från produktionsbolaget Mint (som skapat filmen "Cirkus imago. En chans på miljonen.") samt film-/mediepedagogerna Anna Lönn Franko, Oscar Wemmert, Lisa Fjellman, Maria Hulterstam och Jim Nilsson.

"Skapande skola - Cirkus Imago, animerad film och digitala spel" avslutades med en galavisning i skolans gymnastiksal. Röda mattan rullades ut, det klipptes biobiljetter och serverades popcorn i strut. Skolans 450 elever delades upp i två sittningar á 2,5 h för att titta på samtliga 52 animationer och 28 digitala spel som eleverna i åk 2-5 gjort. I skolans utvärdering svarade 213 av 229 elever i åk 2-5 att de var mycket nöjda eller ganska nöjda med resultatet.

Upplägg i korthet:

- Kick-off med all personal på skolan (ca 55 st)
- Kick-off med alla elever (ca 450 st, förskoleklass - åk 5)
- Lärare och elever i åk 2-5 förbereder workshopparna på skolan utifrån handledningar från kulturaktörerna
- Eleverna ser "Cirkus imago. En chans på miljonen." och jobbar med temat värdegrund utifrån filmen
- Workshops under 4 dagar med åk 2 - 5 (12 klasser)
- 2 workshops á 2,5 timme per klass
- 8 klasser animation (4 filmpedagoger), 4 klasser digitala spel (2 spelpedagoger)
- Galapremiär och avslutning för hela skolan

VIS, Vetenskap I Skolan, fick i uppdrag av Film i Skåne att dokumentera projektet. Dokumentationen gjordes av Maria Söderling, fil. lic., lektor i Burlövs kommun, med stöd av fil. lic. Maria Brännström, verksamhetsledare för VIS. Rapporten med titeln "Erövra uttryck i samspel med andra" finns att ladda ner på Film i Skånes hemsida.

Utöver Skapande-skola bidraget från Kulturrådet finansierades projektet med stöd av Filminstitutet och med Film i Skånes särskilda projektbidrag från Kultur Skåne för att förstärka barn och ungas eget skapande inom området film, digitala spel och transmedia.



Galavisningen i skolans gymnastiksal.

Hallå där...



Carolina Falk, konsulent Barn och Unga, Film i Skåne.

Ibland sammanfaller saker. När jag och filmpedagog Anna Lönn Franko stod på Malmö stads utbudsdag för Skapande skola, kom Eva Kling, kulturombud på Kulladalsskolan, fram till oss och ville prata film. Skolan önskade arbeta med film i ett Skapande skola-projekt för att öka sammanhållningen eleverna emellan och skapa mer gemenskap. En önskan fanns att involvera hela skolan, ca 450 elever fördelade på 18 klasser från F-5 och en personalstyrka på ca 55 personer. Förutom årets teman: språk, lärande och identitet ville de ha ett övergripande tema om värdegrund. Några veckor tidigare hade jag pratat med Helene Mohlin på Mint, en av de mest erfarna producenter av barnkultur som jag träffat, om deras filmer för barn och unga. Så jag visste att "Cirkus Imago" behandlade just den typen av tematik som skolan önskade jobba med.

Jag hade även sprungit på Oscar Wemmert, en av de mest erfarna producenter av digitala spel för barn och unga som jag träffat. Så jag visste att han efter många framgångsrika år på Tarsier Studios, nu frilansade och önskade jobba som spelpedagog med barn och unga. Vi hade precis bestämt att han skulle ta fram ett pedagogiskt koncept "Skapa och berätta med digitala spel" att användas i Film i Skånes verksamhet "Ystad Studios Film Camp" och ute i kommunerna. Dessutom hade jag fantastiska Anna Lönn Franko, med mig i pilotprojektet, en av de mest erfarna filmpedagoger jag träffat, med mig i pilotprojektet som började växa fram i mitt huvud. På utbudsdagen hade Anna representerat LIAN som hon bildat tillsammans med konstnären och filmpedagogen Lisa Fjellman, ännu en begåvad person från Film i Skånes nätverk "Beställ en film-/mediepedagog". Jag visste att de två tillsammans hade modet, kraften och energin som projektet skulle kräva.

För det var ett lite halvgalet projekt. Det var många elever och många aktiviteter som skulle genomföras med en begränsad budget. Men så fanns också ett intresse från Film i Skånes sida att få följa och utvärdera ett Skapande skola projekt på nära håll. När Skapande skola lanserades 2008 var jag med och utformade ett projekt i Ystads kommun där Konstmuseet, Klostret, Biblioteket och Film i Skåne samverkade. Sedan dess har antalet Skapande skola projekt som genomförs i Skåne och övriga landet ökat. Som regional konsulent är det sällan du hinner vara med och följa ett Skapande skola projekt från början till slut. Men det behöver göras emellanåt. Istället för att bara vara en länk mellan kulturaktör och skola skulle jag nu få möjligheten att följa ett projekt på nära håll. För att riktigt kunna vara med och kvalitativt främja utvecklingen av mötet mellan skola och kulturaktörer tog jag med mig den bästa jag visste på området, Maria Söderling, som anlätades för att dokumentera pilotprojektet. Anna och Lisa i sin tur plockade med sig Maria Hulterstam och Jim Nilsson, två erfarna filmpedagoger från "Beställ en filmpedagog" och Pernilla Olsson från Mint anlätades som spelpedagog tillsammans med Oscar.

Mötet med skolan var fantastiskt, det fanns en sådan värme och ett sådant engagemang från både personal och elever att vi faktiskt lyckades genomföra allt vi åtagit oss. Vi höll i två kickoffer för all personal och alla elever. Alla erbjöds att se och diskutera filmen "Cirkus Imago. En chans på miljonen." Tillsammans med totalt sex film-/spelpedagoger gjorde eleverna i åk 2-5, 52 animationer och 28 digitala spel på mindre än en vecka. Det var en mycket intensiv vecka, med blod, svett och tårar, precis som det ska vara i en skapande process. Men det var också kaos. Kreativitet kräver kaos har jag precis fått lära mig av en expert på området. Det som vi som kulturorganisationer och kulturaktörer som kommer in i skolan behöver bli bättre på är att stötta kaos. Vi behöver sätta upp ramar tillsammans med skolan för hur vi ska hantera kaos så att både elever och pedagoger törs ge sig in och ge sig hän. Då blir mötet mellan kulturaktör och skola precis som det ska vara - helt fantastiskt!

Sist men inte minst vill jag hylla Monica Lennebo, biträdande rektor på skolan, Patrick Afsén som ansvarade för tekniken, samt all personal och alla elever på skolan, utan ert engagemang och er kunskap hade projektet inte gått att genomföra.



Erövra uttryck i samspel med andra

En dokumentation av ett Skapande skola-projekt på Kulladalsskolan i Malmö hösten 2016

Söderling, Maria

2017-03-05

Förord

VIS, Vetenskap I Skolan, fick i juni 2016 i uppdrag av Film i Skåne att dokumentera ett Skapande skola-projekt med tema värdegrund på Kulladalsskolan, en F–5-skola i Malmö. Utöver Skapande-skola bidraget från Kulturrådet har arbetet också finansierats av Svenska filminstitutet och Film i Skåne med särskilt projektbidrag från Kultur Skåne för att förstärka barn och ungas eget skapande inom området film, digitala spel och transmedia.

Under hösten 2016 arbetade eleverna med att skapa animerade filmer och spel som utspelar sig i cirkusmiljöer. I arbetet hade de stöd av kulturaktörer (frilansande film- och spelpedagoger som ingår i Film i Skånes nätverk "Beställ en film-/mediepedagog"). Vid inspirationstillfällen för pedagoger och elever medverkade också produktionsbolaget Mint. Under projekttiden såg alla elever den Mintproducerade filmen *Cirkus Imago. En chans på miljonen*. Från filmen hämtades transmedialt material som användes i elevernas spel. En anställd från Mint var även spelpedagog i projektet.

VIS är en stöd- och förmedlingsorganisation för forskarutbildade pedagoger i Skåne. De forskarutbildade pedagogerna har genom sin professionsbakgrund som pedagoger såväl praxisnära erfarenheter av skolverksamheten som ämnesteoretisk och ämnesdidaktisk forskarutbildning inom skolans ämnen.

Dokumentationen av projektet har gjorts av fil lic Maria Söderling, lektor i Burlövs kommun, med stöd av fil lic Maria Brännström, verksamhetsledare för VIS.



Några elever på Kulladalsskolan animerar.

Inledning

Läsåret 15/16 konstaterar man på Kulladalsskolan, en F–5-skola i Malmö, att det är länge sedan eleverna deltog i ett Skapande skola-projekt. Samtidigt upplever man ett behov av att arbeta med värdegrundsfrågor på ett mer övergripande sätt med alla skolans elever. På en utbudsdag för Skapande skola får skolans kulturombud kontakt med Film i Skåne. I mötet dem emellan börjar tankar kring innehåll och upplägg ta form kring ett Skapande skola-projekt med tema värdegrund. I juni 2016 är man överens om att eleverna i årskurs 2–5 ska delta i projektet. En tredjedel av eleverna kommer att få skapa digitala spel och två tredjedelar animerade filmer i cut out-teknik. Som inspiration kommer eleverna att få möjlighet att se och arbeta med filmen *Cirkus Imago*. En chans på miljonen. På fredagen före novemberlovet avslutas projektet med galavisning i skolans matsal. Popcornsstrutarna är fyllda, biljetterna redo att klippas och alla medverkande elever står nu som medskapare av ett spel eller en film. Ett projekt som genomförs helt enligt den gemensamma planeringen.

Här skulle det ha kunnat sättas punkt för projektet. Film i Skåne hade dock högre ambitioner än så med samarbetet med Kulladalsskolan och har därför valt att satsa på att låta en följeforskare dokumentera projektet. Syftet med dokumentationsarbetet är att beskriva projektet samt belysa om arbetet med animerad film kan stödja skolans arbete med ökad måluppfyllelse. Dokumentationen kommer även att ligga till grund för undersökningen av hur projektet integreras i undervisningen och hur projektet kommer att förvaltas efter projekttidens avslutning. Målet med studien är att den ska kunna bidra till en kvalitativ utveckling av möten mellan skola och kulturaktörer, såväl inom ramen för Skapande skola som i andra samarbetsformer.

I nästa avsnitt, "Vad är Skapande skola?", beskrivs resultat från en tidigare utvärdering av Skapande skola av Gustafsson, Krantz och Lund (2013): "Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik". Utvärderingen har undersökt Skapande skola som samarbetsform mellan skola och kulturaktörer när det gäller att integrera och förvalta projekt i undervisning samt Skapande skolas möjligheter att stödja skolans arbete med ökad måluppfyllelse. Därefter beskrivs bakgrunden till Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan samt utformningen av projektet innan metodval och material presenteras i avsnittet "Dokumentationsarbetet". Efter "Dokumentationsarbetet" följer undersökningens resultat i avsnittet "Måluppfyllelse, integration och förvaltning". Slutligen diskuteras resultaten i det avslutande avsnittet "Styrkor och utvecklingsmöjligheter när skola och kulturaktörer möts".

Vad är Skapande skola?

Skapande skola är ett statsbidrag med syfte att "långsiktigt integrera kulturella och konstnärliga uttryck i skolan" (Kulturrådet, 2016). På Kulturrådets hemsida framkommer också att:

Alla barn och unga har rätt att få kulturella upplevelser som vidgar deras vyer, ger perspektiv och förståelse för världen de lever i och som möjliggör för dem att påverka och förändra sina och andras levnadsvillkor.

De ska inspireras till och ges möjligheter att uttrycka sina tankar genom kultur och konst och utveckla sitt eget skapande. Barn och unga har rätt till konstupplevelser men också till att själva utveckla sitt språk, sin musikalitet och visuella och kroppsliga uttryckssätt. Kulturen ska vara en naturlig del av barn och ungas vardag och lärande.

Barns och ungas rätt till kultur är prioriterat i kulturpolitiken. Skapande skola är tänkt att stärka samverkan mellan skolan och det professionella kulturlivet. Målet är att eleverna ska få tillgång till kulturens alla uttrycksformer och att deras möjligheter till eget skapande ökar.

(Kulturrådet, 2016)

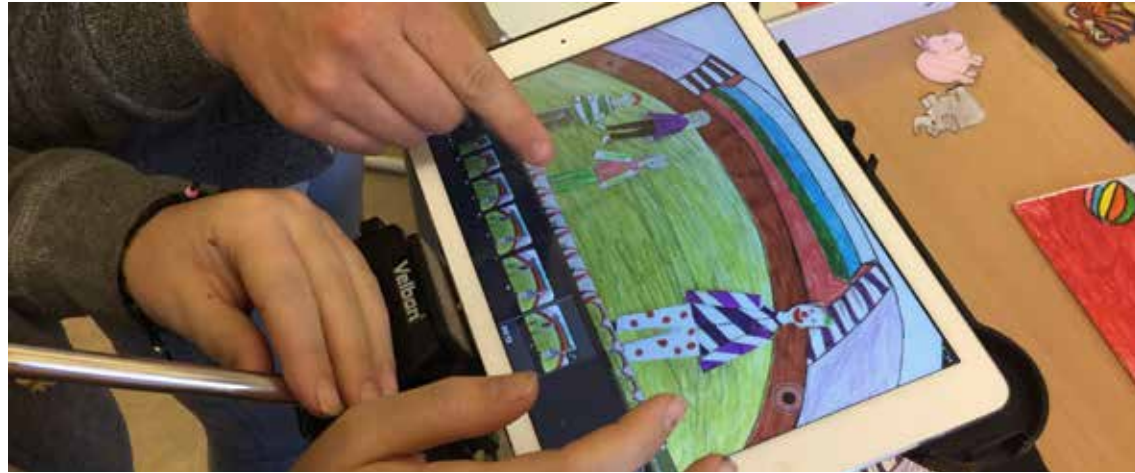
Satsningen når hela Sverige. I "Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik" visas till exempel att 2011 hade 99% av alla kommuner någon gång ansökt om bidraget, och läsåret 2009/2010 deltog ca hälften av eleverna i årskurserna 7–9 i Skapande skola-projekt.

I "Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik" menar Gustafsson, Krantz och Lund (2013) att Skapande skola-projekt kan beskrivas som ett möte mellan två olika världar. Kulturaktörernas pol i detta spänningsfält står för frihet, skapande, process samt kompetens och skolans pol för kontroll, effektivitet samt prestationer. Man menar också att kulturaktörerna upplever att det som framför allt ska vara i fokus är kulturupplevelsena/det fria skapandet, inte integrering av arbetet i skolans läroplan.

I sina analyser har författarna till "Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik" kommit fram till att målet är mer specifikt än att statsbidraget ska bidra till att konstnärliga och kulturella uttryck ska integreras i skolan. Deras analys visar att skolors samarbete med kulturaktörer i Skapande skola-projekt både ska ske för att fler barn och unga ska få möta kultur och för att samarbetena ska bidra till ökad måluppfyllelse: "Enligt Skapande skolas målsättning ska en integrering av kultur och konst i skolans arbete bidra till skolans måluppfyllelse i högre grad. Skapande skola kan uppfattas som en katalysator för skolans måluppfyllelse, det gäller såväl kunskapsmål som sociala mål." (Gustafsson, Krantz & Lund, 2013:152)

När det handlar om Skapande skolas möjligheter att bidra till ökad måluppfyllelse, så menar författarna att det faktum att ett Skapande skola-projekt just är ett möte med något annat kan gynna skolarbetet på ett generellt plan på så vis att eleverna upplever lust och en vilja att lära när de möter kulturaktörernas engagemang och kunnande. Något annat som lyfts fram som betydelsebärande är att arbetet i ett Skapande skola-projekt kan utmana skolans föreställningar om vad arbete och arbetssätt kan vara. Att ett projekt på så sätt bidrar till att skolan upplevs som varierad har också betydelse. Jan Blomgren (2016) lyfter exempelvis just variation som en faktor som elever menar har betydelse för deras motivation för skolarbetet i sin avhandling *Den svårfångade motivationen*. De friare arbetsformerna som ofta kännetecknar Skapande skola-projekt kan också innebära att elever och lärare träder ur invanda roller och får möjlighet att mötas på ett annat sätt (Gustafsson, Krantz & Lund, 2013). Dessutom kan nya arbetsformer synliggöra andra erfarenheter och kunskaper för elever och lärare än vad skolans vanliga arbetsformer har förmåga att göra (Söderling, 2011).

"Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik" lyfter även resultat som handlar mer specifikt om dels sociala, dels kunskapsmässiga mål. Författarna refererar till en tidigare undersökning som visar att en konsekvens av arbete med Skapande skola har varit att elever har fått stärkt självkänsla och självförtroende (Kulturrådet, 2012), och även informanterna i Gustafssons, Krantz och Lunds undersökning lyfter att Skapande skola har bidragit till en högre grad av måluppfyllelse när det gäller de sociala målen. Författarna förklarar det



med att arbete med Skapande skola kan innebära aktiviteter som förenar hela skolan och på så sätt skapar gemensamma referensramar och bidrar till känsla av stolthet och en ökad sammanhållning på skolan. Utvärderingen betonar också statsbidragets tydliga elevfokus: förutom att elever utgör Skapande skolas målgrupp och i vissa projekt även deltar som medskapare, så ska elever också vara delaktiga i beslutsprocessen och utvärderingsarbetet. Det som ter sig svårast att realisera av detta är att barn och unga ska vara medaktörer i beslutsprocessen.

När det gäller kunskapsmålen finns det exempel på projekt där skolan i sina utvärderingar har kommit fram till att projekten har bidragit till ökad måluppfyllelse i NO, samhällskunskap och i estetiska ämnen. Det framkommer däremot inte mer specifikt på vilka sätt projekten har bidragit till ökad måluppfyllelse. Generellt är det också svårt att se kopplingar mellan arbete med Skapande skola och uppnående av kunskapsmål, åtminstone på kort sikt. Delvis kan det förklaras med att skolor menar att de saknar effektiva verktyg för att utvärdera och följa upp processer och utfall från arbetet med Skapande skola. När det gäller ökade möjligheter att nå målen framhålls ofta att arbetet kan innebära en utveckling av generiska förmågor, som reflektionsförmåga, problemlösningsförmåga och samarbetsförmåga, vilket kan gynna arbetet med ökad måluppfyllelse på längre sikt.

En svaghet som utvärderingen "Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik" blottar är lärarnas bedömningskompetens av det arbete som görs i Skapande skola-projekt. Elever efterfrågar till exempel en tätare och mer strukturerad formativ återkoppling och att arbetet utgör en del av en summativ bedömning i något ämne. Detta är ett resultat som även bekräftas av Anna-Lena Godhe (2014) som i sin avhandling *Creating and assessing multimodal texts - Negotiations at the boundary* visar att andra uttrycksätt än verbalspråk i talad och skriven text knappt bedöms alls i svenskämnet i gymnasieskolan.

På skolor som redan arbetar långsiktigt med att integrera kulturella uttrycksformer i skolans arbete, ökar förutsättningarna för att undervisningen förändras tack vare ny kompetens och utveckling av nya verktyg och metoder.

Författarna till rapporten mejslar avslutningsvis fram ett antal utvecklingsområden:

- Mer långsiktiga samarbeten
- Ta tillvara erfarenheter på ett mer systematiskt sätt
- Utveckla bedömningspraktiken
- Formulera gemensamma mål i projekten som genomförs

En möjlighet när det gäller att formulera gemensamma mål är att utgå från generiska förmågor som både skola och kulturaktörer arbetar med. Att hitta dessa gemensamma nämnare är dock i sig ett utvecklingsområde som kräver tid och mötesplatser i form av till exempel gemensam kompetensutveckling för skola och kulturaktörer. Men: "framför allt är det centralt att de Skapande skola-projekt som utvecklas tar sin utgångspunkt i ett för eleverna meningsfullt innehåll som samtidigt kan utmana elever, men också rektorers, lärares och kulturaktörers, livsvärld." (Gustafsson, Krantz & Lund, 2013:162)

Kulladalsprojektet

Bakgrund

Varför valde Kulladalsskolan att satsa på ett Skapande skola-projekt med tema värdegrund läsåret 16/17?

Enligt skolledningen hade det gått flera år sedan man på Kulladalsskolan senast arbetade med Skapande skola, och det fanns därför önskemål och en vilja på skolan att göra det igen. Att man valde att knyta projektet till värdegrundsarbete förklarade en av skolans pedagoger så här:

För vi märkte det på eleverna, att de behöver det. Det var mycket sånt, hårda ord och tuff stämning förra året. Vi behöver liksom få ihop något

Värdegrundsarbete kan utgå från olika perspektiv, vilket utvecklas längre fram i texten. Det pedagogerna tar fasta på här är den del av värdegrundsarbete som handlar om hur vi uppträder och behandlar varandra.

Tidigare hade skolan valt att inleda läsåret med en värdegrundsvecka, men nu såg man ett behov av att arbeta med värdegrundsarbetet på ett nytt och annorlunda sätt. Initialt hade skolan inte några färdiga tankar kring vem man ville samarbeta med, men på en utbudsdag för Skapande skola fick skolans kulturombud kontakt med Film i Skåne:

Då blev det så att vi tyckte att det kändes rätt roligt det här med film. Ja, det är ju vad man känner. Men vi kände att det kunde bli något bra, nåt bra för eleverna. Ja, i och med att det skulle vara så många också, då valde vi det som vårt skapande skola projekt. Men det har inte kommit så att, ja, det får vi vara ärliga med att det är ju inte ett brinnande intresse såhär på Kulladalsskolan att göra film. Men vi ville hitta nån aktör och då blev det Film i Skåne.

En anledning till att Carolina Falk från Film i Skåne blev intresserad av att göra en gemensam satsning tillsammans med Kulladalsskolan, var just att skolan ville att värdegrundsarbetet skulle stå i fokus för projektet. Eftersom Film i Skåne under 2016 fick projektbidrag från Kultur Skåne för att göra en förstärkt satsning på barns och ungas eget skapande inom området film, digitala spel och transmedia, föreslog Falk att samarbetet både skulle utmynna i film och digitala spel.¹ Ett förslag som Kulladalsskolan ställde sig positiva till.

Förslaget att arbeta med animation och cut out-teknik kom från Anna Lönn Franko, film- och kulturarbetare med långvarig erfarenhet av filmpedagogiskt arbete med barn och unga:

Den tekniken är enklare att arbeta med samt att den ger utrymme för konstnärlighet vad det gäller bakgrunder med mera. Om man vill är det också enkelt att låta skaparna vara aktörer i filmerna genom att man sätter på deras huvud på karaktärerna.²

¹ I satsningen på digitala spel har ett helt nytt utbildningsmaterial arbetats fram av Oscar Wemmert, som är kreativ producent på GameFlame. Wemmert har tjugofem års produktionserfarenhet av spel samt digital media för barn. I arbetet med utbildningsmaterialet hade Wemmert stöd av det filmpedagogiska kunnande som Film i Skånes nätverk av filmpedagoger besitter.

² Längre fram utvecklade Carolina Falk det som sades på planeringsmötet för rapportförfattaren och berättade att valet att satsa på animation även grundade sig i att pedagogerna ville hitta ett uttrycksätt att arbeta med som skulle fungera väl för alla åldrar att arbeta med, och vid tidpunkten för beslutet trodde man att även sex-åringar skulle medverka. Att välja ett arbetssätt som innebar att arbetet kunde ske inomhus med möjlighet för pedagoger att överblicka arbetet, kändes därför mer rätt än exempelvis att eleverna skulle filma på olika platser.

Under vårterminen 2016 träffade pedagoger och elever från Kulladalsskolan representanter från Film i Skåne samt kulturaktörerna för att gemensamt planera arbetet. När finansieringen av projektet var klar, kom man fram till att det inte fanns möjlighet för eleverna i förskoleklass och årskurs 1 att delta i det praktiska arbetet, men att alla skolans elever skulle vara med när projektet inleddes och vid den gemensamma avslutningen med galavisning av filmer och spel. Man valde även att satsa pengarna på en kick-off för pedagogerna, ett inspirationstillfälle för samtliga elever samt handledning under två halvdagar med två pedagoger från Film i Skånes film-/mediepedagognätverk i de tolv klasserna. Sammanlagt deltog 290 av skolans 450 elever i halvdagsworkshopparna. I nästa avsnitt utvecklas innehållet i projektets olika delar.

Projektets utformning

Inspirationstillfällen för pedagoger, skolledning och elever

Efter att alla pedagoger fått information om projektet och dess utformning av skolledning och ansvariga pedagoger, inleddes själva arbetet med en kick-off för pedagoger och skolledning den 31/8-16. Efter att Carolina Falk hälsat alla välkomna presenterades Helene Molin från produktionsbolaget Mint. Mint har producerat ett flertal filmer och under sin del av kick-offen visade Molin bland annat filmklipp från *Drakhjärta* och filmen samt tv-serien *Cirkus Imago*. *Cirkus Imago* var en viktig del av projektet på Kulladalsskolan, eftersom spelen och filmerna som eleverna skapade utspelade sig i cirkusmiljö. Pedagogerna fick också möjlighet att visa filmen *Cirkus Imago. En chans på miljonen under hösten*, och de kunde använda filmen med sina miljöer, karaktärer och sin tematik som inspiration i arbetet. Molin betonade att det finns mycket i filmen som kunde användas i projektets värdegrundsarbete.

Oscar Wemmerts del av kick-offen hade rubriken "Skapa och berätta med digitala spel". Wemmert, som är kreativ producent på GameFlame och spelpedagog i projektet, lyfte att det som är specifikt för spel är att de har regler och att det finns ett mål för spelaren. Ofta är också olika hinder del av spelet och ofta kan den som spelar få någon form av belöning. Wemmert betonade också att digitala spel kombinerar många konstarter som berättande, film, animation, ljud och musik. Dessutom innehåller digitala spel lager av interaktivitet och spelmekanik.

Wemmert berättade också kort om hur man gör digitala spel och lyfte att det idag är enklare än någonsin att göra spel. I samhället idag pågår en demokratisering av spelutveckling som kan liknas vid den utveckling som tidigare skett kring filmskapande. Alla försök till att göra spel blir kanske inte bra, men man lär av att göra; det är häftigt att få vara den som bestämmer reglerna. Även Wemmert betonade värdegrundsdimensionen av arbetet.

När Lisa Fjellman och Anna Lönn Franko sedan introducerade filmdelen av projektet inledde de med att betona att när man animerar får man bestämma allt: "Man får leka gud." De berättade också att samarbete är centralt när man animerar film.

Fjellman och Franko introducerade dessutom stop motion-tekniken genom att visa exempel från andra filmprojekt samt animera live. Bakgrunder, rekvisita och karaktärerna i filmerna var hämtade från *Cirkus Imago*, men ritade för hand. Fjellman och Franko visade hur man flyttar det som ska röra sig. De visade också att det i animationsprogrammet finns en funktion som innebär att man kan se var det som animeras befann sig i bilden före, ett så kallat "löskal" och att man ska ta två bilder innan man flyttar figuren. De lyfte också fram att bakgrundsmiljöerna till filmerna kan göras på olika sätt som att först måla dem och sedan klistra på saker eller använda tyg och att karaktärerna bör göras både framifrån och i profil samt målas på båda sidor. Om karaktärerna görs i olika versioner kommer de också att kunna röra sig på olika sätt i filmen som ska göras.

Franko och Fjellman betonade att när man animerar så arbetar man i grupp och att uppgiften kräver bra samarbete. De berättade också att när man animerar, så arbetar man med saker som inte kan röra sig själva.

Efter den gemensamma presentationen delade pedagogerna upp sig i två grupper: en som följde med Wemmert



Maria Hulterstam, filmpedagog, visar en elev hur man animerar.



Pernilla Olsson, Mint, var en av spelpedagogerna.



och provade på att skapa spel i programmet Scratch och en som följde med Fjellman och Lönn för att prova på att animera med hjälp av cut out-teknik i programmen iStopmotion och iMovie.

Den 2/9 var det dags för inspirationstillfällen för eleverna i olika omgångar. Även denna gång medverkade Falk, Molin, Wemmert, Fjellman och Lönn. Även Pernilla Olsson från Mint (som också medverkade som spelpedagog) var med under dagen. I stort sett innehöll detta tillfälle samma delar som pedagogernas kick-off, förutom workshopdelen.

Eget arbete i klasserna

Efter introduktionstillfällena arbetade pedagoger och elever vidare på egen hand med det som skulle vara klart när film- och spelpedagoger kom tillbaka i vecka 43 för att vara ett stöd när eleverna skapade filmer och spel. I varje årskurs förberedde två av klasserna sig för att animera film och en för att göra digitala spel.

Som stöd i arbetet med eleverna hade pedagogerna tillgång till handledningar framtagna av Lönn, Franko och Wemmert. De visste också att allt arbete skulle ha värdegrundsfrågor som tema och att det var i cirkusmiljöer som berättelserna skulle äga rum. Klasserna hade dessutom möjlighet att se filmen *Cirkus Imago. En chans på miljonen* och arbeta med frågor och uppgifter kopplade till filmen.

Varför valdes just *Cirkus Imago*? Som nämnts tidigare betonades värdegrundsdimensionen av filmen när den presenterades för pedagoger och elever. Särskilt mycket betonades detta vid kick-offen för pedagogerna. I filmhandledningen presenteras filmen som ”en färgstark och lekfull film där humor, magi och spänning varvas med stora frågor om vänskap, kärlek och gemenskap”. Filmens huvudpersoner ”Dag, Morgan, Anna och Direktörn möts i Cirkus Imago. De gillar varandra, bråkar med varandra, är avundsjuka på varandra och busar med varandra. De utvecklas tillsammans. Det handlar om att visa respekt för varandra. Oavsett vem man är och vad man tycker så hittar man sin plats i Cirkus Imagovärlden. Alla kan vara med och tillsammans blir många idéer och tankar rikare.” Handledningen lyfter också fram vänskap, drömmar och lek som viktiga teman i filmen och kopplar förslag på samtalsfrågor och uppgifter till dessa.

Efter inspirationstillfället förberedde sig filmklasserna inför workshoppen i vecka 43 genom att hitta på en historia och skapa de bakgrunder, karaktärer och den rekvisita som behövdes för att historien skulle kunna berättas. De kunde också rita bildmanus som en del av förberedelsearbetet.

Att programmera spel är en tidskrävande process och under workshoppen i vecka 43 utgick eleverna därför från ett färdigt spel framtaget av Wemmert till projektet. Förutom att skapa konton i Scratch före workshoppen hade eleverna även i uppgift att fundera på frågorna: Hur vill ni att ert spel ska se ut? Hur ska det låta? och Hur ska det fungera? Efter att eleverna hade besvarat frågorna, arbetade de fram bakgrund, spelkaraktärer med mera. De kunde arbeta med olika tekniker och material som foto, teckningar och lera. Allt skulle dock digitaliseras och föras över på ett USB för att enkelt kunna användas under workshoppen.

Workshoppar i vecka 43

Den första halvdagen animerade eleverna i filmklasserna sina berättelser med hjälp av programmet iStopmotion. Den andra dagen avslutade eleverna som inte hunnit animera allt först det arbetet. Sedan var det klippning i iMovie och arbete med ljud som stod i fokus.

I klasserna som arbetade med spel handlade arbetet den första dagen i vecka 43 om att byta bakgrund, karaktärer, ljud med mera. Ett arbete som eleverna även kunde fortsätta med den andra dagen. Dag 2 testade och fixade eleverna dessutom buggar i spelet samt publicerade det.

Dokumentationsarbetet

I allt dokumentationsarbete behöver avgränsningar och val göras. I arbetet med Kulladalsprojektet har det inte varit möjligt att dokumentera alla aktörers arbete. Eftersom uppdraget till stor del handlar om frågor som är viktiga att lyfta utifrån skolans perspektiv, har fokus lagts på att dokumentera arbetet ur pedagogers och elevers perspektiv. Däremot har inte kulturaktörernas perspektiv dokumenterats. Deras perspektiv synliggörs dock till viss del, eftersom rapportförfattaren har haft samtal med Film i Skånes projektledare Carolina Falk om bakgrunden till projektet och de val som gjordes under arbetets gång. Delar av kulturaktörernas medverkan synliggörs också i rapporten, eftersom de deltog i projektdelar som dokumenterades: ett av planeringsmötena, kickoffen för pedagogerna, ett av inspirationstillfällena för eleverna och workshopparna i en av de tolv klasserna.

I dokumentationen av projektet användes metoden *fokusgruppsamtal*, eftersom det i ett sådant samtal både är möjligt att samla in data och att främja lärande. I *Fokusgrupper: om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod* (2010) menar Wibeck att deltagarna i en fokusgrupp får möjlighet att dela med sig av sina perspektiv och sina erfarenheter. Ett deltagande i en fokusgrupp kan därför bredda och berika deltagarnas kunskapsbas inom ett visst område. Det beror på att i en fokusgrupp styr inte samtalsledaren samtalet lika mycket som under en intervju. Samtalsledarens roll är istället att introducera och hålla fast vid samtalets fokus och vid behov introducera nya aspekter av ämnet. Målet med samtalet är att deltagarna sedan ska kunna samtala fritt. I interaktionen som uppstår kan då åsikter och erfarenheter artikuleras, formas och omformas när de möter andras utsagor och argument. I en fokusgrupp kan deltagarna ställa frågor till varandra. På så sätt kan andra perspektiv än de samtalsledaren förutsett hamna i fokus. Wibeck menar också att samtal i fokusgrupper kan innebära att processer inleds när deltagarna blir medvetna om vissa frågor och strategier för att hantera dem.

Valet av fokusgruppsamtal som metod innebar att såväl pedagogerna som eleverna fick möjligheter att artikulera erfarenheter och bredda varandras kunskapsbas inom området under projektiden. Dessutom så möjliggjorde valet av metoden också att fler kunde komma till tals än vad ett val av individuella intervjuer hade gjort. Under projektiden genomfördes fyra fokusgruppsamtal.

De första samtalen med de båda fokusgrupperna, en grupp av pedagoger och en elevgrupp, hölls i samband med inspirationstillfällena; de andra några veckor efter att projektet hade avslutats. Urvalet av pedagoger och elever gjordes av skolan, och de fick alla ett brev i vilket syftet med deras medverkan tydliggjordes (Se bilaga 1–2). I pedagoggruppen deltog en fritidspedagog och fyra lärare.

Eftersom det är svårt att fullt ut anonymisera informanterna träder de inte fram som individer i materialet, utan som ’pedagog’ och ’elev’. Valet att benämna såväl fritidspedagogen som lärarna som ’pedagoger’ är gjort för att inte fritidspedagogen ska särskiljas från de andra vuxna informanterna. När det gäller kulturaktörerna som medverkade, film- och spelpedagoger, benämns de både som ’kulturaktörer’ och ’film-’/’spelpedagoger’.

Samtalen i fokusgrupperna leddes av Maria Söderling. Med under samtalen fanns också Maria Brännström vars uppgift var att föra anteckningar samt fungera som samtalspartner i det inledande analysarbetet av materialet. Samtalen transkriberades också. Transkriberingar av ljudupptagningar kan göras på olika sätt. I det här fallet är det innehållet i det som sägs som stått i fokus. I syfte att göra texten läsbar har det som kan göra texten svår att följa därför tagits bort, och talet har skriftspråksanpassats. Citaten har också delats in i meningar. (Se vidare t ex Norrby, 1996.)

Materialet från fokusgruppsamtalen kompletterades med observationer av elevgruppen under workshopstillfällena. Vid workshoppen fördes löpande anteckningar som senare kompletterades med anteckningar av en ljudupptagning. Fokusgruppsamtalen och dokumentationen av elevgruppens workshop med filmpedagogerna utgör rapportens primära material. Utöver det har även anteckningar från kickoffen och inspirationstillfället samt ansökningshandlingar, anteckningar från ett planeringsmöte samt samtal med en av skollärarna på Kulladalssskolan och Carolina Falk från Film i Skåne använts. Dessutom har elevernas spel och filmer funnits tillgängliga som stöd i arbetet.



Måluppfyllelse, integration och förvaltning

Skolans uppdrag

Som framkommit tidigare är syftet med dokumentationsarbetet att beskriva projektet samt belysa om arbetet med animerad film kan stödja skolans arbete med ökad måluppfyllelse. Dokumentationen kommer även att ligga till grund för undersökningen av hur projektet integreras i undervisningen och hur det kommer att förvaltas efter projekttidens avslutning. Vad kan då arbete med ökad måluppfyllelse innebära?

I *Lgr 11* tydliggörs målen med skolans arbete på olika sätt. I kapitel 1 beskrivs skolans värdegrund samt uppdrag och i kapitel 2 övergripande mål och riktlinjer. Dessa övergripande mål lyfts fram under rubrikerna "Normer och värden", "Kunskaper", "Elevers ansvar och inflytande", "Skolan och omvärlden" och "Bedömning och betyg". Dessutom framkommer specifika ämnesmål i kursplanerna som presenteras i femte kapitlet. Kopplat till dessa ämnesspecifika mål finns det också kunskapskrav som anger en lägsta godkänd nivå (betyget E) samt en möjlig kvalitativ utveckling av elevernas kunskaper i de olika ämnena. Alla som arbetar i skolan har ansvar för att målen uppnås. I arbetet med målen behöver därför förutsättningar för lärande skapas. Vad innebär det då att lära och när lär vi?

Utifrån en sociokulturell syn på lärande finns det i alla situationer möjligheter att tillägna sig nya kunskaper och färdigheter. Tillägnet av nya kunskaper och färdigheter kan ske såväl medvetet som omedvetet. Det kan vara svårt att upptäcka när lärande sker, eftersom det ofta är en tyst inre process. Vi märker inte heller alltid när vi lär, eftersom vi kan uppleva det som att vi handlar intuitivt utan ansträngning eller eftertanke. Erövrade kunskaper och färdigheter finns emellertid tillgängliga som resurser att lösa problem med och kan därför synliggöras genom olika former av handlingar (Säljö, 2000 & Säljö, 2005). Att arbeta som pedagog handlar därför både om att skapa så rika förutsättningar som möjligt för att lärande ska äga rum samt att utveckla en stark förmåga att få syn på när lärande sker för att kunna anpassa undervisningen efter olika elevers förmågor, erfarenheter och behov.

I arbetet med Kulladalsprojektet ligger fokus på att undersöka vilka möjligheter till lärande som erbjuds. Till viss del synliggör även analysen av dokumentationen lärande som äger rum, vilket kommer att visas längre fram i texten. Vilket lärande är det då som står i fokus för pedagogerna när de talar om ökad måluppfyllelse?

Ökad måluppfyllelse inom ramen för Kulladalsprojektet

Av ansökningshandlingarna och i samtalen med pedagoger och skolläda på Kulladals skolan framkom att det var värdegrundsarbete och måluppfyllelse av detta som stod i centrum, men i samtalen framkom också att man med måluppfyllelse även menade resultat som är kopplade till ämnena och deras kunskapskrav. När det gäller de generiska förmågorna var det enbart samarbetsförmåga som lyftes fram.

I de avsnitt som följer undersöks projektets möjligheter att bidra till ökad måluppfyllelse utifrån dels värdegrundsdimensionen av arbetet, dels kunskapsmässiga mål kopplade till ämnen och kunskapskrav. Dessutom beskrivs det lärande som äger rum. Avsnittet med de kunskapsmässiga målen har kopplats till arbetet med film-animation. Efter det följer ett mer övergripande avsnitt som undersöker hur Skapande skola-projektet lyckades att integrera och förvalta arbetet med Skapande skola i undervisningen.

Värdegrundsdimensionen av arbetet

Skolverket (2013) menar att värdegrundsarbetet som ska ske i skolan kan beskrivas utifrån de tre perspektiven: *genom*, *om*, och *för*. Medan arbetet *genom* värdegrunden handlar om att elever får kunskap om demokrati och mänskliga rättigheter när de har reellt inflytande över sin vardag i skolan och får vara delaktiga i hur undervisningen utformas, så handlar arbetet *om* värdegrunden om att elever ska lära sig om demokrati och mänskliga rättigheter. Slutligen innebär perspektivet *lära för* att: ”barn och elever får träna och utveckla sin demokratiska kompetens genom att till exempel öva sig i att argumentera, lyssna, sätta sig in någon annans perspektiv, visa förståelse och empati, diskutera och debattera. Demokratisk kompetens utvecklas i samspel mellan människor.” (Skolverket, 2013)

På Kulladalsskolan menar man att värdegrundsarbetet alltid pågår. Som nämnts i texten har också värdegrundsfrågorna tidigare fått särskilt fokus under en av terminens första veckor, då alla klasser haft ett gemensamt värdegrundsarbete. Initialt hade skolan också planerat att förlägga arbetet med Skapande skola-projektet till en vecka i början av terminen, men efter att ha insett att eleverna behövde mycket tid till förberedelsearbetet inför workshopparna med film- och spelpedagogerna ändrades planeringen. Vad avser då Kulladalsskolan med värdegrundsarbete?³ Och vilka av de tre perspektiven *genom*, *om* och *för* kan sägas känneteckna arbetet med projektet?

Lära genom

När det gäller perspektivet *lära genom*, visar analysen av fokusgruppsamtalen att eleverna inte upplevde att de hade haft något reellt inflytande över projektets fokus eller över valet av animation och programmering, även om det hade varit med elevrepresentanter på samverkansmöten inför projektet. En elev berättade:

Jag och elev X från femman har varit med på annat möte. När vi gick i fyran så blev vi kallade till ett möte då, där pratade vi om att vi kommer ha filmfestival. /.../ De berättade om att vi kommer ha detta.⁴

Var ni med och påverkade någonting då?

Nej de bara berättade. Det var många från olika klasser där.

Det var också tydligt att eleverna både före och efter projektet föredrar att själva medverka som karaktärer och använda autentiska miljöer framför att animera. Vid det andra fokusgruppsamtalet sade några av eleverna till exempel:

Man ville va med själv på riktig film ju. Jag trodde det var äkta film, sån där video, där man skulle springa själv och så. Fick veta att det skulle vara pappersgubbar, så efter fick vi se och det blev helt okej. Det var inte så roligt, som om jag hade gjort det på min fritid. Det hade varit roligare om man gjort vanliga filmer.

Det är roligare att göra en film när man är med själv. Men detta var ju inte tråkigt, men det var ju inte jätteroligt.

Andra möjligheter för eleverna att påverka var spelens och animationernas innehåll. En möjlighet som både pedagoger och elever berättade att eleverna hade fått. En av pedagogerna sade:

Någonting om kamratskap och vänner, och de fick hitta på själva vad det skulle handla om. Och det är ju faktiskt lite värdegrund i det.

³ I den här texten förmedlas Kulladalsskolans tolkning av värdegrundsprojektet med basis av det som sägs i fokusgruppsamtalen samt hur värdegrundsarbetet gestaltas i det aktuella projektet. Det är således inte en heltäckande presentation av Kulladalsskolans värdegrundsarbete som presenteras här.

⁴ Mötet som eleven refererar till här är projektets uppstartsmöte.

Valet av miljö för filmerna kunde eleverna inte påverka. Däremot kunde eleverna i de flesta klasserna påverka vilka karaktärer som skulle vara med, och alla elevgrupper arbetade själva fram sina historier. I elevgruppen jag följde valde eleverna att fotografera av sig själv, och i filmen agerar de som sig själva. Två av eleverna berättade dock under workshoppen att de inte var nöjda med kläderna de hade dagen de skulle fotograferas och valde därför att leta upp några personer med kläder de var nöjda med och sätta foto av sina egna huvud på de kropparna.

Lära om

När det gäller det andra perspektivet *lära om*, som handlar om att barn ska lära sig om demokrati och mänskliga rättigheter, så menar jag att valet av fokus på värdegrundsfrågorna som temat för arbetet kan sägas vara en betoning av perspektivet *om*:

I det första fokusgruppsamtalet med pedagogerna från skolan förmedlade de att ett viktigt mål för projektet var att eleverna ska vara trevligare mot varandra än vad de varit under föregående läsår och att det ska bli en bättre stämning på skolan.

Att eleverna skulle få möjlighet att samtala om värdegrundsfrågor när de bestämde innehåll i spel och filmer var också något som pedagogerna tog upp i det första fokusgruppsamtalet. I det andra fokusgruppsamtalet framkom det dock att diskussionerna hade tagit olika mycket plats i arbetet. En av pedagogerna berättade till exempel:

Men det blev rätt stressigt. /.../ Jag hade velat prata mer om värdegrund till exempel, men vi pratade om det och så, men jag hade velat ha mer tid till det

Anledningarna till att värdegrundsarbetet ur perspektivet *om* tog olika mycket plats och såg olika ut var flera. En anledning var gruppstorleken. Det var betydligt enklare för pedagogerna på lågstadiet att föra samtal med eleverna, eftersom de kunde dela in eleverna i mindre grupper. I en av årskurserna valde man att lägga arbetet på halvklasser. Klassens båda pedagoger kunde då finnas med stor del av tiden. I samma årskurs valde man att lämna stort utrymme åt arbete med filmen *Cirkus Imago*. En chans på miljonen och dess karaktärer. Här utgick också alla animationer från filmens karaktärer. Av de totalt åtta klasser som arbetade med animation hade alla filmer en tydlig cirkusanknytning, men det är enbart i två av klassernas filmer som karaktärerna från *Cirkus Imago* utgör huvudpersonerna. Även i en annan lågstadielklass valde man att arbeta i mindre grupper, men i den klassen integrerade man inte arbetet i den vanliga undervisningen. Istället arbetade man med projektet som ett parallellt spår på fritids.

I de båda mellanstadieklasserna skedde arbetet helt och hållet i helklass. Pedagogerna i de klasserna hade således inte möjlighet att föra samtal med eleverna på samma sätt som på lågstadiet. Pedagoger behöver dock inte alltid vara med för att samtal ska kunna föras i smågrupper med elever. Samtal kan föras i helklass också även om det innebär färre möjligheter för den enskilda eleven att sätta ord på tankar och åsikter. En annan förklaring till att arbetet med *Cirkus Imago* inte tog samma plats på mellanstadiet, kan vara att filmen inte passade de äldre eleverna lika bra som de yngre. Vid inspirationstillfället berättade Helene Molin att de ursprungligen skapade *Cirkus Imago* för målgruppen 6–8-åringar, men att det visat sig att både yngre och äldre elever haft behållning av den och uppskattat den. En av pedagogerna menade dock att den var för barnlig för femmorna. Denna uppfattning bekräftades också av eleverna i deras andra fokusgruppsamtal. Ett tecken på att filmen ändå väckte femteklassernas engagemang var att eleverna i fokusgruppen först valde att berätta en historia vars uppbyggnad påminde mycket om den händelse som de fick se vid inspirationstillfället: karaktären Anna tar hjälp av en magisk dryck för att få Dag att bli förälskad i henne, vilket leder till olika förvecklingar med ormar inblandade.

I materialet framkommer också att samtal fördes *om* värdegrunden när filmerna skulle skapas, eftersom det var tydligt för alla pedagoger och elever att det var det som var filmernas tema. Vad dessa värdegrundssamtal handlade om mer specifikt visar dock inte materialet. De flesta eleverna i fokusgruppen var inför projektet osäkra på vad *värdegrund* betyder, vilket jag återkommer till längre fram. Under workshoppen och i det avslutande fokusgruppsamtalet visade det sig dock tydligt att arbetet med projektet inneburit att de alla uppfattar *värdegrund* som synonymt med *samarbetsförmåga*.

Lära för

Det tredje perspektivet är *lära för*, perspektivet som tar fasta på att "Demokratisk kompetens utvecklas i samspel mellan människor".

I samtalen före projektets inledning hade pedagogerna förväntningar kring att det här arbetet skulle kunna bidra till att eleverna på skolan blir trevligare mot varandra och att stämningen blir bättre. De lyfte även fram att det skulle finnas situationer då eleverna kunde få möjlighet till diskussioner, få erfarenhet av väl fungerande samarbete med elever de vanligtvis inte brukar samarbeta med, upptäcka att de kan lära saker av varandra och att de äldre eleverna skulle få möjlighet att utveckla sin inlevelseförmåga genom att lära eleverna i årskurs 1 att animera med hjälp av sina nyfunna kunskaper. Pedagogerna förmedlade också förväntningar om att det faktum att det fanns tydliga mottagare av det eleverna skulle göra skulle påverka deras sätt att samarbeta i positiv riktning. Eleverna förde fram att de trodde att de skulle få lära sig att samarbeta och kompromissa, inte vara taskiga och att färre elever skulle uppleva att de var utanför, eftersom eleverna skulle arbeta mycket tillsammans i det här arbetet.

När pedagoger och elever fick samma frågor några veckor efter projektets avslutning, så visade det sig att många av pedagogernas förväntningar inför arbetet hade infriats. En av pedagogerna lyfte visserligen fram att det är svårt att mäta måluppfyllelse när det gäller de sociala målen. Det var inte heller någon av pedagogerna som lyfte fram att de hade lyckats med något av de mer övergripande målen, som att skapa en bättre stämning på skolan. Någon av dem menade att den avslutande gemensamma visningen av spelen och filmerna just tjänade syftet att skapa en bättre sammanhållning på skolan, men det var inte alla pedagoger överens om. Däremot lyfte många av dem fram goda exempel på att samspelet mellan elever hade fungerat väl och att många hade fått dessa positiva erfarenheter av att samarbeta med andra som pedagogerna hoppades på, vilket visar sig i följande exempel:

Vi uppfyllde gott samarbete. De pratade ihop sig, de enades. Och de har haft bra diskussioner och bra samtal. I mån klass vet jag att de blev ovänner, men det blev de inte i min klass. Det har fungerat väldigt bra! De fick ihop det. Sen drev de också arbetet vidare, de ville vidare och det fanns en lust i det här arbetet. Det är viktigt att få göra något annat.

Det finns ju till exempel vissa barn som aldrig samarbetat förut som nu gjort det och det har fungerat väldigt bra! Så vi kommer nog fortsätta med det faktiskt, fast då mest på fritids

Jag tycker att det var vissa som trädde fram som är ganska tysta annars. Jag har två annars ganska tysta killar, som inte får så mycket gjort, men de gjorde en lång, bra film som var rolig. Och de fick en annan, ja, de fick en annan uppmärksamhet. De fick höra från de andra att det var bra. Så det var inte bara de som brukar vara duktiga annars som fick ta plats här, utan man såg att andra elever trädde fram. Man märkte också att de tydligt jobbade tillsammans mot ett mål.

Varje person hade en uppgift och kände sig delaktiga

Här kunde man ju inte smita undan, vilket är annorlunda. Vi fick fart på dem och de fick fart på varandra. Man var tvungen att vara delaktiga på ett annat sätt liksom.

Jag tyckte det var roligt för att alla var så engagerade. När man ser såna grupper där nån tycker man ska göra så här, och nej, det tycker inte jag..! Och så tänker man; hur ska detta bli? Men så blir det bra och de tar sig igenom det.

Men att det blev lite munhugg och sånt, det tycker jag inte var så... Nä, men det fick dem att stanna upp och "vad hände nu och vad gör vi nu?" Och sen får de hitta en ny väg. Det var bra.

För alla elever fungerade dock inte arbetet lika bra, och de fick därför inte dessa positiva erfarenheter. Pedagogerna menade till exempel att de har elever med stort behov av struktur och att få känna igen sig. För dessa elever fungerade det därför inte bra när schemat ändrades och deras vanliga sal byttes mot en annan.

En av pedagogerna lyfte också fram att samarbetet inte fungerade så bra i alla hens grupper. Hens egen förklaring till det var att hen låtit eleverna prova för mycket av animationsarbetet tidigare, och att hen därför trodde att vissa av eleverna inte hade så mycket ork när det var dags för workshopparna och arbetet med filmpedagogerna.

Ovan framkommer således både pedagogernas och elevernas bild av vad värdegrundsarbete kan vara genom att de i fokusgrupperna förmedlade sina förväntningar på hur eleverna kunde *lära för* samt att deras upplevelse av utfallet framkom i fokusgruppsamtalen som genomfördes efter projektets avslutning. I materialet ingår också observationer av elevernas animationsarbete under två eftermiddagar. I materialet från dag 1 framkommer det tydligt att alla elever i fokusgruppen var införstådda med vilken historia de skulle berätta, vilket till exempel visas genom att de inte behövde titta på bildmanuset eller fråga varandra om vad som skulle hända närmast. Min tolkning är därför att de hade enats kring en historia att berätta och på så vis lyckats att samarbeta kring denna uppgift. Längre fram i texten kommer jag dock lyfta att några elever menade att alla inte haft lika mycket att säga till om i det samarbetet.

Det eleverna inte mindes lika väl som händelseförloppet är vad de hade planerat att säga. Därför användes deras manus med repliker mer än deras bildmanus. I perspektivet *lära för* ingår förmågorna "argumentera, lyssna, sätta sig in någon annans perspektiv, visa förståelse och empati, diskutera och debattera" för att utveckla en demokratisk kompetens. Flera av förmågorna hade eleverna förmodligen fått möjlighet att träna på under arbetets gång, och under den första dagens workshop verkade det inte finnas mycket att förhandla om. Utifrån sett flöt arbetet på utan några konflikter kring vad som skulle göras. Däremot blir det tydligt i analysen av materialet att olika elever tog olika mycket plats. Det var i synnerhet en elev som gjorde mycket av arbetet och var drivande i att föra det framåt. De andra i gruppen deltog i varierande omfattning, men någon av eleverna lämnade ofta grupparbetet och gick runt i klassrummet.

Dag 2 rådde inte samma konsensus. Någon av eleverna hade efter den första dagens workshop gått hem och funderat och kommit fram till att de inte hade så mycket av *värdegrunden* i sin film. Det hen ville var därför att göra om delar av filmen för att utveckla den dimensionen av berättelsen. Eleverna fick hjälp av en pedagog för att lösa situationen, men det visade sig att eleverna hade svårt att tillämpa de förmågor som krävdes för att de skulle kunna resonera sig fram till en lösning alla kunde vara nöjda med, så att de kunde driva arbetet vidare och avsluta sin film. Pedagogen, som visste att filmerna skulle vara klara samma dag, valde då att föreslå att gruppen skulle delas, i linje med de olika viljeriktningar som fanns, och få möjlighet att avsluta arbetet genom att göra två olika versioner av filmen.

Arbetet började inte helt om i de båda nya grupperna, utan de hade färdiga miljöer, karaktärer och rekvisita att utgå från. De arbetade också mot en tydlig deadline, då de visste att filmerna behövde vara klara för att kunna visas på skolans festival med de andra filmerna. Det var mycket tydligt att alla ville avsluta filmerna. Engagemanget innebar att de i de nya grupperna lyckades att förhandla och komma överens om filmernas händelseförlopp. Det andra som inträffade när gruppen delades var att tre av de fem eleverna tog betydligt mer plats i de mindre grupperna. Dessutom var det så att den elev som mest gick omkring i klassrummet dag 1 blev fullständigt uppslukad av att arbeta med den rekvisita som behövdes och arbetade fokuserat både med det och med att hjälpa till att göra de förflyttningar som krävdes.

Det kan finnas olika förklaringar till att elevernas förmåga att samarbeta varierade de båda dagarna och i de olika gruppkonstellationerna. En förklaring antydde av de två elever som protesterade mot att de skulle göra om filmen dag 2: de tyckte att andra i gruppen bestämt för mycket tidigare och tröttnade nu på det. Om det är så att de inte upplevde att historien som skulle berättas var deras, kan det vara förklaringen till att de inte var så drivande dag 1, men höjde både engagemangsnivå, fokus och sitt sätt att ta ansvar dag 2 när de fick större möjligheter att påverka sin berättelse.

En annan förklaring kan vara att det i animationssituationen inte finns tydliga roller för fem elever, utan att elever/animatörer behöver hitta ett sätt att växla mellan uppgifterna för att alla ska bli delaktiga. Den här elevgruppen klarade inte att hitta ett sätt att demokratiskt växla mellan de olika uppgifterna på egen hand, utan hade behövt



stöd i den situationen. En av filmpedagogerna berättade att i en annan klass hade läraren tydliggjort arbetsordningen för eleverna och när vem av dem skulle göra vad, vilket enligt filmpedagogen hade inneburit att arbetet fungerade bättre i den klassen. Analysen av materialet i den här studien visar i det här fallet på en utvecklingsmöjlighet av formen för arbetet: en tydligare rollfördelning under arbetets gång. Falk berättade i samtal att detta är något film- och mediepedagogerna är väl medvetna om och även något de brukar rekommendera att skolors pedagoger använder när eleverna arbetar i olika filmprojekt.

Att det uppstod konflikter i några grupper i projektet lyftes fram som något negativt av pedagogerna i det andra fokusgruppsamtalet. Så hade det inte behövt vara. Att det uppstår konflikter kan också ses som ett tecken på att eleverna var en del av en process som hade betydelse för dem och att det därför var viktigt för dem att det blev på ett visst sätt. I total konsensus finns inga möjligheter att öva på att utveckla sin demokratiska kompetens, vilket det däremot finns i situationer med oenighet; i konfliktsituationer finns möjlighet att få träna på att argumentera, lyssna, sätta sig in i någon annans perspektiv med mera. Här finns således möjlighet att lära. Precis som i alla lärandemöjligheter kan elever behöva stöd. I det material jag har finns ett exempel på att undervisningen tillhandahåller ett sådant stöd, och det är det stödet pedagogerna gav i konfliktsituationen genom att hjälpa till genom att ställa frågor, uppmana eleverna att lyssna på varandra och till sist föreslå en lösning när eleverna inte på egen hand kunde komma fram till en lösning som alla kunde acceptera. I det andra fokusgruppsamtalet berättade två av eleverna vad de lärde sig av den situationen:

Elev 1: Om jag har kommit på en sak kan jag ändå ändra mig efteråt. Om jag sen tyckte att det var en dålig idé så kan jag ändra mig.

Maria: När lärde du dig det?

Elev 1: När vi gjorde filmen, så när det var dåligt och X och jag inte ville vara med. Då lärde jag mig att jag...

Maria: Vad ändrade du då?

Elev 1: Att jag inte fortsatte om jag inte gillade det.

Maria: Ah, som om jag förstår dig rätt... Du lärde dig att om du inte blev nöjd så kunde du ändra dig sen ändå?

Elev 2: Om man inte gillar det så ska man inte bara fortsätta. Till exempel om man blir mobbad så ska man inte bara hålla det inom sig och inte bry sig utan säga till. Vi sa till och vi tyckte inte alls att det var bra och vi ville byta grupp.⁵

Eleverna menade således att pedagogens agerande i den här situationen stärkte dem, eftersom de upplevde det som att pedagogerna lyssnade på dem. De menade också att det lärt dem att säga ifrån när de upplever att något inte är bra. Exemplet visar således på vilka lärandemöjligheter som kan inrymmas i oenighet och konflikter.

Sammanfattningsvis visar således analysen av materialet att det i ett Skapande skola-samarbete finns möjligheter att arbeta med värdegrundsfrågor ur de tre perspektiven: *genom*, *om* och *för*. Arbetet på Kulladalsskolan var dock tydligast präglad av det tredje perspektivet. I rapportens avslutande del "Styrkor och utvecklingsmöjligheter när skola och kulturaktörer möts" förs en fördjupad diskussion av resultaten i relation till det som tidigare skrivits om resultat från utvärderingar av Skapande skola och om lärande.

⁵ Eftersom det är två olika elever som deltar i den här samtalssekvensen har jag valt att benämna dem 'Elev 1' och 'Elev 2', så att det ska bli tydligt att det är två elever som yttrar sig. Jag har också lagt in mitt namn för att det ska framgå vilka frågor jag ställer.

Kunskapsmässiga mål

Det här avsnittet inleds med en beskrivning av tidigare erfarenheter och kunskaper av arbete med (animerad) film. Därefter tas upp hur olika teckensystem/modaliteter samspelar när vi kommunicerar med olika uttrycksformer. Dessutom undersöks det specifika med uttrycksmedlet animerad film i cut out-teknik samt den pedagogiska potentialen i arbetet med animerad film. Eftersom pedagogerna hade som ambition att arbeta med lärandet i projektet på ett formativt sätt, utvecklas även det förhållningssättet innan analysen av på vilka sätt arbetet med animerad film i Kulladalsprojektet kan bidra till elevernas måluppfyllelse presenteras.

Tidigare erfarenheter på skolan av arbete med (animerad) film

På skolan har man arbetat med film inom ramen för Elevens val, något alla elever i fokusgruppen hade deltagit i. Från undervisningen mindes de:

Vi fick en iPad i grupper, sen fick man komma på en film man ville göra, sen gjorde vi den i iMovie. Vi hade 5 – 6 veckor på oss. Sen skulle vi visa den för alla i klassen.

De mindes inte att de gjorde några övningar innan de satte igång med sin film eller fick några råd eller instruktioner, förutom att filmen skulle vara kopplad till skolan på något sätt. De mindes också att det var viktigt att inte hålla för mikrofonen när de filmade. När jag frågade eleverna om hur de vet hur nära de ska filma blev det tydligt att de "vet" vilket bildutsnitt de ska välja. Eleverna sade att man ser hur man ska filma det och att det ser konstigt ut annars. De verkar således mena att det finns ett givet bildutsnitt att välja i en given situation och att det som styr är vad man vill visa i bild:

Det beror sig på vad man filmar. Om jag ska filma dig i närbild när du pratar så måste jag ju vara lite närmare, men om det är jättemånga personer i en grupp så måste jag ju backa så att alla får plats.

Att en elev är medveten om att valet av bildutsnitt även kan påverkas av vad man vill berätta i en viss scen framkom när hen sade:

Men till exempel om du gråter då måste man gå riktigt nära och filma så att det syns.

När det gäller att redigera filmat material använde man programmet iMovie. Eleverna mindes inte vad de fick lära sig om programmet på Elevens val, och en elev sade:

Jag brukar prova mig fram. Alltså om det är typ iMovie så står det ofta hur man gör.

Det framkom också att de vet hur man tar bort saker man inte vill ha kvar och att någon elev letar på Youtube eller Apples hemsida om de inte vet hur de ska gå tillväga. När de har redigerat film har de också använt sig av filter och lagt till effekter och ljud. De fick hjälp av sin lärare att hitta och använda en app, som innebar att man kan lägga till effekter som att det kommer blixtrar eller aliens.

På fritiden filmar några elever ibland, och de eleverna har också redigerat filmer i iMovie. Att kunskap om redigeringsprogrammet åtminstone vid ett tillfälle har påverkat deras sätt att berätta, framkom när en elev berättade att det i en film hen gjort såg ut som att hen hoppade från ett jättehögt stängsel, en idé en kompis till hen hade kommit med eftersom kompiserna visste hur man skulle filma och redigera för att det skulle se ut som att hen klarade något riktigt svårt.

Eleverna i fokusgruppen har således mycket kunskap om att skapa film även om de och deras pedagoger ännu inte kunde animera film när projektet inleddes. Både de och några av skolans pedagoger hade dock varit på utbildningar och hade därför en del föreställningar om hur det är att arbeta med animation. Pedagogerna beskrev till exempel arbetet med animation som tidskrävande, ganska svårt att genomföra och att de färdiga filmerna

”blir det ju så lite av”. Samtidigt menade man att det de skulle göra med animation under projektiden kunde ses som en början på något som man hade möjlighet att vidareutveckla längre fram. Att arbeta med animation i skolan innebar således att skolans elever gavs möjlighet att erövra en ny uttrycksform, ett nytt sätt att kommunicera. Vad behöver vi behärska för att kunna använda ett visst uttrycksmedel när vi kommunicerar?

I film samspelar olika modaliteter

I all kommunikation används olika teckensystem, olika modaliteter. I skrift används till exempel bokstävers teckensystem; i tal används teckensystem i form av olika ljud. Även om exempelvis val av papper kan påverka vår läsning av en pappersburen skrift, framstår muntlig kommunikation som mer multimodal beroende på att exempelvis ögonrörelser och röststyrka så tydligt påverkar upplevelsen av det som sägs. (Kress & Selander, 2010; Rostvall & Selander, ([2008] 2010). Även teaterföreställningar och filmer är exempel på multimodala representationsformer. I film samspelar en mängd olika teckensystem: ljus, ljud, kroppsspråk, kläder, bildutsnitt, miljöer med mera. Dessutom samspelar spatialt och kronologiskt berättande i film. I en bild är den spatiala dimensionen i centrum: människors relationer kan förstås genom hur de står i förhållande till varandra. Skriften har inte samma möjlighet. Däremot kan vi i en skriven text berätta om händelsers kronologi, något en enskild stillbild inte förmår (Kress, 2003). Vygotsky menar att det finns ett dialektiskt förhållande mellan tanke och tal. När vi sätter ord på det vi tänker förändras tanken. På samma sätt kan vi utgå från att det vi vill uttrycka kommer att påverkas av uttrycksformen. Valet av uttryck kan därför påverka vårt sätt att förstå något. Den som tar del av det vi uttrycker kommer också att uppleva det vi vill uttrycka på olika sätt beroende på om vi väljer att berätta om det i tal, göra en seriestripp av det eller animera det. I multimodal kommunikation påverkar även samspelet mellan olika teckensystem upplevelsen av helheten (Söderling, 2011).

För att kunna kommunicera genom filmmidiet behöver vi således behärska en mängd olika teckensystem. Att göra film innebär också att göra en mängd val, val som innebär att olika teckensystem kommer att samspela och tillsammans forma en berättelse. I Kulladalsprojektet fick eleverna möjlighet att arbeta med olika teckensystem parallellt och till exempel möjlighet att lära sig hur de ska använda verktyget iStopmotion för att det ska se ut som till exempel pappersfigurer rör sig. De fick möjlighet att erövra en ny uttrycksform i enlighet med de mål för Skapande skola som Kulturrådet skriver fram (2016). Kan arbetet med animation också gynna barns och ungas lärande i enlighet med skolans mål, och i så fall hur och varför? Och vad synliggör materialanalysen om elevernas lärande inom ramen för Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan?

Att animera med cut out-teknik

Att animera innebär att filmskaparna har möjlighet att forma alla beståndsdelarna i sin berättelse själv; det enda som begränsar uttrycksmöjligheter är filmskaparnas kreativitet eller förmåga att teckna, sätta samman collage, välja fotografier att använda och så vidare. Filmskaparna väljer sina beståndsdelar och hur beståndsdelarna ska samspela med varandra.

Att animera betyder att besjåla. Att ge liv. Animation ger illusion av liv. Cut out animation bygger på stop motion teknik. Föremål och figurer klipps ut i papper för att sedan fotograferas bild för bild för att skapa illusion av rörelse, när bilderna spelas upp i snabb följd.

(Ur: "Animation.Handledning till pedagoger på Kulladalsskolan", Fjellman & Lönn Franko)

Filmpedagogernas handledning "Animation. Handledning till pedagoger på Kulladalsskolan" innehåller också såväl en beskrivning av det specifika med cut out-animation som praktiska råd i arbetet. När det gäller det specifika med representationsformen, betonar man att det viktigaste är rörelsen och det som visas, men att karaktärer, utsnitt och ljudläggning också är viktiga betydelsebärande delar. Något annat som kännetecknar den valda representationsformen är att allt skapas från grunden och att allt är möjligt när man arbetar med cut out-teknik: "Inget är givet, allt är möjligt, varje beståndsdel i historien måste definieras och skapas. Det går att klättra på en stege till månen, grisar kan flyga, jonglörer med pajar. Bara fantasin sätter gränser."

I delen med de praktiska råden uppmanas till lek med form och färg och att tänka på att använda material som klarar att man rör figurerna. Det är också viktigt att tänka på att figurerna ska synas ordentligt och därför bör målas i starka färger och ha tydliga konturer samt inte vara för små. Handledningen lyfter även fram att man ska tänka på att inte skapa berättelser som är för långa samt att berättelserna ska ha en tydlig början och ett tydligt slut.

Vad säger tidigare studier om vilka möjligheter arbete med film generellt eller animerad film mer specifikt har för att bidra till arbete med ökad måluppfyllelse i skolan?

Den pedagogiska potentialen i arbete med animerad film

Som framkommer ovan skiljer sig arbetet med animerad film från annat filmskapande genom att filmskaparna själva kan skapa och forma alla filmens beståndsdelar. Det finns således en stor pedagogisk potential i att arbeta med animerad film för att skapa förståelse för att allt berättande börjar med val och att dessa val påverkar berättandet. Dessutom är man som elev i skolan betydligt friare när det gäller val av miljöer och händelser än i annat filmskapande, eftersom det exempelvis är lika enkelt att låta en animerad film utspela sig på en skolgård som i rymden, eller att låta en person med egen kraft studsas upp i en trädkrona eller falla sönder i tusen bitar, vilket inte är fallet för filmskapare som låter sina filmer utspela sig i autentiska miljöer. Samtidigt är man som filmskapare beroende av den egna förmågan att skapa bakgrunder, rekvisita och det som animeras.

När det gäller användning av rörlig bild i undervisning hänvisar Fredrik Lindstrand (2006) till några studier i sin avhandling. Han hänvisar exempelvis till resultat från projektet "Getting Creative: Young People and Cultural Production" (Buckingham, Harvey & Sefton-Green, 1999). I det här projektet undersöktes bland annat vilken betydelse unga människors erfarenheter av olika representationsformer, som film, och deras kunskap om filmskapande fick för kvaliteten i deras egen filmproduktion. Det visade sig till exempel, inte oväntat, att större kunskaper om filmframställningen också gav ungdomarna större uttrycksmöjligheter när de själva skapade filmer. Lindstrand hänvisar även till en studie av David Parker (2002), i vilken Parker visar att när elever får möjlighet att producera rörlig bild ökar det elevernas motivation och utvecklar deras skrivförmåga. Parker (1999) har också gjort studier som visar att arbete med rörlig bild kan utveckla elevers läsförmåga.

När det gäller animation är den danska forskaren Aase Holmgaard medförfattare till tre texter som föreliggande studie har använt för att få syn på animationens möjligheter att bidra till arbete med ökad måluppfyllelse. Holmgaard har framför allt intresserat sig för animationens möjligheter att användas som ett specialpedagogiskt verktyg. Ett exempel beskrivs i "Animated Learning: Understanding Autism from the Perspective of Animation" (Holmgaard & Pedersen, 2012). Det som står i fokus för artikeln är arbete med animationsfilm med elever med funktionsnedsättningar inom autismspektrat. Ett resultat av studien är att när barn själva får skapa rörliga bilder blir det enklare för dem att berätta och förstå historier. Holmgaard och Pedersen betonar också att det finns stora möjligheter för lärare att få syn på hur deras elever uppfattar världen när de följer elevernas arbete med animation och ser deras färdiga filmer.

Lärares möjligheter att lära sig viktiga saker om elevernas förståelse betonas även i texten "Animation – ett specialpedagogiskt redskap", i vilken Aase Holmgaard och Sanne Bech Holmgaard (2014) argumenterar för att "elevers arbete med att själva göra film har en stor pedagogisk potential genom att stödja dem att bli aktiva gruppdeltagare" (Holmgaard & Holmgaard, 2014:95). De refererar till en studie som visar att såväl elever som pedagoger kan gynnas i sitt lärande genom arbete med filmskapande. För elevers del ser de att filmskapande utvecklar elevers begreppsliga och språkliga förmåga, kommunikativa kompetens och emotionella och kroppsliga kunskap om sig själv och världen. För lärares del utvecklas deras kunskaper om elevernas personligheter, kunskaper om elevernas utveckling och kompetens och den egna lärandekompetensen.

Dessutom beskriver Hagelskjær, Holmgaard, Lindekilde och Pedersen (2011) ett forskningsprojekt som undersöker om elever kan utveckla sin läsförståelse genom medveten undervisning kring att skapa animerad film. Hagelskjær med flera menar att studien tydligt visar att läsförståelsekompetenser kan utvecklas hos barn genom ett pedago-



Filmpedagogerna Lisa Fjellman, Anna Lönn Franko och Jim Nilsson, lär ut cut out-tekniken.

giskt arbete med att skapa animerad film, eftersom eleverna som deltar i ett animeringsprojektet utvecklar markant bättre läsförståelsekompetenser än vad eleverna i en kontrollgrupp gör. En annan effekt som studien visar, och som också har betydelse för elevers utveckling av sin läsförståelse, är en motivationshöjning. Rapportförfattarna förklarar det med att arbetet med animationen innebär en konkretisering av den abstrakta läsförståelseprocessen, en konkretisering som kan motivera svaga läsare till att läsa mer och till att helt förändra deras bild av sig själv som läsare.

Utifrån det som tidigare studier visat, finns det således faktorer som talar för att arbete med film kan gynna skolors arbete med den kunskapsmässiga måluppfyllelsen. Studierna visar att arbete med film kan gynna elevers motivation, utveckla elevers läs- och skrivförmåga, utveckla elevers begreppsliga och språkliga förmåga samt utveckla elevers kommunikativa kompetens. Att arbeta med animation innebär att språkets, berättelsers och olika fenomenens abstrakta aspekter behöver konkretiseras, vilket gör det enklare att förstå och därmed lära sig. Av betydelse för lärandemöjligheterna för eleverna på Kulladalsskolan är också de forskningsresultat som visar på samspelen mellan elevers kunskaper om filmskapande och kvaliteten i deras egen filmproduktion. Det visar på att det i ett filmpedagogiskt arbete är viktigt att ge elever möjlighet att förstå och få syn på en representationsforms uttrycksmöjligheter redan när de inleder arbetet med sin berättelse. Överfört till arbetet med animation är det viktigt att eleverna får kunskap om vilka olika beståndsdelar de behöver för att skapa sin berättelse och hur animationstekniken tillåter dem att samspela. Det är också viktigt att de får kunskap om vilka möjligheter det finns att använda exempelvis ljud under arbetets gång. Pedagogerna som arbetar med eleverna och utformar arbetet behöver därför medvetet utforma arbetet på ett sätt som innebär att eleverna lär sig behärska de tecken-system som samspelar i animerad film samt att eleverna upptäcker det som är specifikt och unikt i uttrycks-medlet, nämligen att allt är möjligt att berätta och möjligheten att göra det abstrakta konkret.

Pedagogernas tankar om arbetet med ökad måluppfyllelse inför projektet

När pedagogerna kopplade arbetet med ökad måluppfyllelse till kunskapsmässiga mål tänkte de sig att knyta arbetet till de ämnesspecifika målen i kapitel 5 i *Lgr 11*. Exempelvis lyfte pedagogerna att arbetet med bildmanus går i linje med svenskämnetns innehåll och kunskapskrav.

I det första fokusgruppsamtalet med pedagogerna var det emellertid tydligt att de ännu inte hade en tydlig plan för hur arbetet med Skapande skola-projektet på ett konkret plan skulle främja deras arbete med måluppfyllelse eller vilka mål de avsåg att arbeta med (förutom de som är kopplade till värdegrunden och som därmed har berörts tidigare i texten). Pedagogerna var emellertid också tydliga med att de inte såg det som ett problem, utan:

Att veta vad vi ska göra och hitta förmågor och kunskaper det är inte det svåra, inte här.

Som nämnts tidigare hade pedagogerna ingen erfarenhet av att arbeta med animation i undervisningen, vilket kan förklara varför de hade svårt att sätta ord på hur det arbetet kunde bidra till ökad måluppfyllelse i projektets inledningsfas. De förväntade sig dock att projektet skulle tas emot positivt av eleverna och på så sätt gynna allt skolarbete, eftersom projektarbetet kunde få effekten att eleverna upplevde skolan som mer lustfylld än tidigare. Denna förväntan går i linje med det som tidigare skrivits om resultat av utvärderingar av Skapande skola och forskning på effekter av filmskapande i skolan.

När det gäller projektets möjligheter att bidra till arbetet med ökad måluppfyllelse är det också möjligt att både titta på det arbete som sker inom ramen för projektet och titta på det arbete som projektet kan leda vidare till, hur det kan förvaltas av skolan efter projektens slut. Möjligheter till förvaltning av projektet tas upp i nästa avsnitt under rubriken "Integration och förvaltning av projektet".

Något annat som kan kopplas till arbetet med måluppfyllelse är det pedagogerna sade om att de behöver använda mer teknik i skolan, inte minst läsåret 16/17 när eleverna hade fått egna Chromebooks att använda i undervisningen.⁶

Lärarna såg arbetet med Skapande skola-projektet som en hjälp att få in "mer av detta" i skolan. Min tolkning är att pedagogerna vid tiden för projektet inte upplevde att de besatt den kompetens som krävs för att de kanske dels ska kunna möta läroplanens krav på användning av digital teknik, dels att de behövde stöd i att förstå hur den digitala tekniken kan användas i skolan.

Det finns också en pedagog som har gjort ett gediget arbete för att undersöka hur arbetet med programmering kan knyta an till olika ämnens mål och innehåll. Hen sade:

Ja, men jag kan ju bara tänka nu när jag sätter mig ner och börjar titta och bryter ner...Så kan man nog göra som när jag och X satte oss ner och skrev en PP kring programmering. Om man tittar på kunskapskraven för årskurs 3 och det centrala innehållet så är det ofantligt mycket som går in i det. Som bara kommer.

'PP' betyder 'pedagogisk planering', något som pedagogerna på Kulladalsskolan uppgav att det tar fram inför olika arbetsområden. Pedagogiska planeringar kan se olika ut på olika skolor, men har det gemensamt att de ska tydliggöra innehållet i arbetsområdet man arbetar med och tydliggöra målen med arbetet samt hur de ska nås.

⁶ En Chromebook är en bärbar dator med operativsystemet Chrome OS som är byggd för arbete i Google.

Att arbeta formativt

Det framkom i ansökningshandlingar och i fokusgruppsamtalen att man planerade att arbeta med formativ bedömning under arbetets gång. I *Att följa lärande* definierar Dylan William (2013) formativ bedömning: ”Bedömning fungerar formativt när bevis för elevens prestation tas fram, tolkas och används av lärare, elever eller deras kamrater för att besluta om nästa steg i undervisningen som förmodligen blir bättre, eller bättre grundade, än de beslut de skulle ha fattat om bevis inte hade funnits.” (William, 2013:58)

Olika forskare har visat att formativ bedömning är en kraftfull metod när det gäller att öka elevers möjligheter att lära (Hattie, 2012 & William, 2013). I *Att följa lärande* beskriver William fem olika nyckelstrategier i arbetet med formativ bedömning:

1. Klargöra, delge och förstå lärandemål och kriterier för framsteg.
2. Genomföra effektiva diskussioner, aktiviteter och inlärningsuppgifter som tar fram belägg för lärande.
3. Ge feedback som för lärandet framåt.
4. Aktivera eleverna att bli läranderesurser för varandra.
5. Aktivera eleverna till att äga sitt eget lärande.

När det gäller återkoppling elever emellan är det inte enbart så att den återkopplingen gynnar eleverna som får återkopplingen utan kanske till och med primärt, eleverna som ger den. Anledningen till det är att elever som ska ge respons på andras arbete behöver tydliggöra uppgiften och syftet med den för att kunna undersöka hur väl andra har lyckats med den och kunna ge förslag på utvecklingsmöjligheter och förbättringar. Arbetet med att ge respons är således ett metakognitivt arbete som även kan gynna eleverna själva i deras fortsatta arbete med uppgiften.

I det här projektet föreställde sig en av pedagogerna att det skulle bli enklare att göra formativa bedömningar när mycket av arbetet skulle ske i grupp.

Pedagogernas tankar om arbetet med ökad måluppfyllelse efter projektet

När pedagogerna samlades i fokusgruppen efter projektets avslutning visade det sig att när det gäller projektet i stort, hade de överlag en mycket positiv bild av arbetet och upplevde att eleverna hade uppskattat det. Någon av dem sade ändå att de trodde att projektet hade kunnat få en tydligare riktning och att eleverna hade blivit ännu mer engagerade om de som pedagoger hade varit medvetna om projektets mål och kriterierna för arbetet:

Vi hade fått en tydligare riktning, fått med oss eleverna på att det är dit vi ska. De hade blivit mer engagerade i målen. De börjar bli vana att arbeta utefter mål och kriterier.

I samtalet framkom också att den planering de planerade att göra för att kunna konkretisera arbetet inte blev av, och pedagogerna berättade att de inte hade mätt måluppfyllelsen. Att mäta något som man inte tydliggjort från början ter sig också svårt för att inte säga omöjligt. Det går inte heller att förhålla sig formativt till ett arbete om inte målen med arbetet tydliggjorts för pedagoger och elever.

Det visade sig också att det inte hade funnits någon gemensam planering för alla pedagoger på skolan, utan olika pedagoger hade därför utformat arbetet på olika sätt. Att kunna styra själv och exempelvis anpassa ett arbete efter elevgruppen och det man har gjort tidigare kan vara positivt. En av pedagogerna sade till exempel:

Det kanske är lite bra att det är flytande? Då finns det utrymme att göra sin version

Pedagogerna tydliggjorde emellertid också att de inte bara hade upplevt det som något positivt, utan att de hade känt sig vilna under arbetets gång. De hade helt enkelt behövt mer hjälp när det gäller att få syn på hur arbetet med animationen skulle kunna knyta an till även de kunskapsmässiga målen i skolan. Tidigare har det i rapporten

visats att det finns ett generellt behov bland pedagoger att utveckla sin bedömningspraktik när det gäller de estetiska uttrycken och arbetssätt som används i samarbete med kulturaktörer i Skapande skola-projekt. En av pedagogerna sade:

Trodde att det skulle komma mer sånt med de som kom hit, men jag är väl lite blåögd kanske. Om man kommer hit då så kunde man ha det med sig, att detta och detta ska göras utifrån detta och detta. Så man fick ett helt koncept istället, för nu blev det som en extra uppgift istället.

Elevernas lärande

När eleverna själva skulle sätta ord på sådant de hade lärt sig, lyfte de fram sådant som kan kopplas till läroplanens sociala mål och som jag därför redan berört. När jag följer deras arbete med animationen är det dock tydligt att de lärde sig mer än så:

De lärde sig att animera film!

Att projektet verkligen innebar att eleverna erövrade ett nytt uttryck blev tydligt när deras grupp delades i två. Analysen av observationsanteckningarna från workshoppen visar att eleverna hade blivit så pass säkra på själva hantverket att de på egen hand kunde animera. När gruppen delades i två visade eleverna att de hade temat klart för sig: värdegrund, vilket för eleverna var synonymt med samarbete, och det är också något man kan ana finns med i de filmerna de sedan publicerade. I det andra fokusgruppsamtalet satte eleverna dessutom ord på vad de hade lärt sig när de fick frågor om vad man behöver och bör tänka på när man skapar en animerad film:

Man måste ha gubbar till filmen.

Ta ungefär två bilder. När man hjular tar man kanske bara 1, men när man pratar tar man kanske typ 12.

Tänka på att när man har en bakgrund där det till exempel ska vara bollar eller någonting så måste t ex bollarna vara i verklig storlek till gubben. Så att inte bollen är större än gubben.

Man ska heller inte stöta till bordet. För att fokus ändras. Man ska också sätta häftmassa under bilden, så att om man rör den kommer inte den röras.

När man ska filma så ska man inte ta till en massa steg, man ska ta jättesmå steg. När man ska förflytta saker kan man inte ta det så fort man måste ta det väldigt lugnt framåt.

När man spelar in ljudet så kan man inte hålla på att pilla på micken, man måste ha tyst överallt.

Man ska göra en bakgrund och sen när man ska göra gubbarna så kan man inte göra en kropp så stor som den här telefonen och sen med ett litet huvud bara.

Innan man ska filma måste man tänka ut vad filmen ska handla om. Man måste göra klart alla rekvisita

Maria: Behöver man tänka på nåt speciellt när man tänker ut vad en film ska handla om?

Att man typ har något intressant i mitten typ, och något roligt. Nåt intressant ska hända i mitten och så löser man det i slutet

Det kan inte vara så tråkig film. Inte bara ”de levde lyckliga i alla sina dagar”... Utan det ska vara något roligt i filmen, kanske nån som snubblar och så...

Eleverna visade således i samtalet att de är medvetna om behoven av bakgrunder och karaktärer. De visade även att det för dem är viktigt att det som ingår i filmen ska likna verkligheten och att de därför vet att exempelvis

proportionerna i storlek mellan ett föremål och en människa ska överensstämma med de relationer som råder i det verkliga livet. Det praktiska arbetet hade dessutom lärt dem vikten av att vara noga med att inte rubba stativ med mera under filminspelningen samt att man bör ta två bilder i varje position av något som ska röra sig för att det ska röra sig i en önskvärd hastighet i den färdiga filmen. Utöver detta visade de också att de behärskar det klassiska berättandet när de lyfte fram att det ska hända något intressant i mitten av en historia som sedan ska "lösa sig".

I samtalet med eleverna visade de också en medvetenhet av att det i animerad film är enklare att göra vissa val, än vad det är när man utgår från autentiska miljöer och använder människor som skådespelare:

Elev 1: Man kan välja om man vill ha den saken så kan man bara rita. Men i verkligheten, typ jag vill ha en buss, så kan man inte bara få den så där.

Elev 2: Och om man vill ha en bil nu, som ska köra hit och dit, så hade man ingen i verkligheten men i animerad är det bara att rita den.

Maria: Finns det något i filmen som ni inte hade kunnat göra om det inte var en animerad film?

Elev 1: Det var apor med i filmen, det hade vi inte kunnat ha med annars. Den där lastbilen. Cirkusen kunde vi inte ha. Allt kunde vi inte ha.

Maria: Varför kunde ni inte haft det?

Elev 1: För då måste man åka dit. En cirkus kan ju inte bara komma hit så där, poff. Då måste man ju åka dit i så fall.

Att eleverna inte bara besitter denna kunskap i teorin utan även kunde använda sig av den tydliggjordes i observationerna under workshopparna. Dessutom visade eleverna att de kan klippa filmen i redigeringsprogrammet iMovie och utan problem lägga in det ljud de vill ha, både dialog och ljud som illustrerar vad som händer, som exempelvis att en lastbil backar, och stämningsskapande ljud och musik.

Sammanfattningsvis visar således analysen av materialet att eleverna lärde sig det de behöver för att kunna animera en film med cut out-teknik när det gäller vissa aspekter av hur teckensystem kan samspela i en animerad film: relationen mellan proportioner i det verkliga livet och det de skapar till filmerna i form av rekvisita och karaktärer. De vet också vad de behöver tänka på för att spela in en film av god kvalitet när det gäller att inte stöta till stativ, bakgrunder med mera samt hur de använder både animations- och redigeringsprogrammet. När det handlar om möjligheterna att upphäva verklighetens lagar och lämna det som är möjligt att göra i det verkliga livet, finns det inget som tyder på att eleverna upptäckte dessa möjligheter varken i samtalet eller i arbetet med den animerade filmen. Det finns även få sådana exempel från de andra filmerna som skapades i projektet. Innan dessa resultat diskuteras vidare i textens avslutning, ska frågan om hur projektet integreras i undervisningen samt vilka tankar som finns kring förvaltningen av projektet besvaras.

Integration och förvaltning av projektet

Löpande har det framkommit hur projektet integrerades i undervisningen. Det har visat sig att graden av integrering såg olika ut och att olika klasser arbetade med projektets olika delar i varierande omfattning. Ett faktum som förmodligen kommer att påverka hur projektet förvaltas fortsättningsvis. I den klass där arbetet endast skedde inom ramen för fritids är det förmodligen svårare för lärarna att förvalta arbetet än i de andra klasserna där arbetet var en del av skolundervisningen. Däremot var fritidspedagogen som drivit arbetet mycket positivt inställd till en fortsättning inom ramen för fritidshemmets verksamhet.



Det är tydligt och klart att pedagogerna såg positivt på ett fortsatt arbete med film, och i samtal med en av skolledarna efter projektets avslutning menade hen att det är självklart att arbetet med animation ska leva vidare. De hinder som tidigare funnits gällande brist på teknik och bristande kompetens på skolan har försvunnit. Att den teknik som behövs för att fortsätta arbetet skulle finnas på plats efter projektet var något som skolledaren var noga att se till från början av arbetet.

Pedagogerna var således positiva till fortsatt arbete med film. De lyfte elevernas positiva inställning till mediet som en anledning. Pedagogerna menade även att filmmediet kan fungera som ett sätt att dokumentera arbete och vara en del av elevers redovisningar. De tänkte också att filmmediet kan ersätta skriften när elever gör arbeten i till exempel SO. Istället för att jämföra hur män och kvinnor hade det på vikingatiden i en text, kan eleverna få göra en film om det.

Ett annat sätt att förvalta arbetet som man hade planerat från början och var inställda på att genomföra, var att låta eleverna i årskurs 5 lära eleverna i årskurs 1 att animera. Detta lyftes fram som en verklig värdegrundsövning, eftersom det kommer att kräva av eleverna att de sätter sig in i hur det är att vara sju år och att skolans äldre elever får vara förebilder och ta hand om de yngre eleverna. Förutom att det blir en värdegrundsövning, får eleverna i årskurs 5 också möjlighet att befästa kunskaper och sprida arbetssättet till fler på skolan.

Utöver att femteklasserna ska undervisa ettorna var pedagogerna inte så positivt inställda till att fortsätta arbetet med animation. De menade att det är för tidskrävande. På så sätt förändrades inte deras inställning till arbete med animation under arbetets gång. I slutet av det andra fokusgruppsamtalet fick dock en av pedagogerna en idé till hur arbete med animation skulle kunna gynna arbetet i skolan:

Nyckelord skulle kunna animeras. För när de jobbar med det så sätter sig ju nyckelorden. Och då när de visar varandra hur man tänker kring nyckelorden så ser de samma nyckelord fast på ett annat sätt! Då har de med sig de orden sen. Man ska väl se ett ord sextio gånger och sen fastnar det. Det vore ju ett jättebra sätt.

I rapporten har analysen av material redovisats utifrån syftet att beskriva projektet samt belysa om arbetet med animerad film kan stödja skolans arbete med ökad måluppfyllelse. Dessutom har rapporten redovisat hur arbetet med projektet integreras i undervisningen och hur det kommer att förvaltas efter projektens avslutning. I textens avslutande del diskuteras resultaten i syfte att studien ska kunna bidra till en kvalitativ utveckling av möten mellan skola och kulturaktörer, såväl inom ramen för Skapande skola som i andra samarbetsformer.

Styrkor och utvecklingsmöjligheter när skola och kulturaktörer möts

På ett övergripande plan visar utvärderingen "Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik" att Skapande skola-projekt kan beskrivas som ett möte mellan två olika världar. Även projektet på Kulladalskolan kan beskrivas som ett möte mellan två världar. Mötet innebar att eleverna i klass 2–5 gavs möjlighet att skapa filmer och spel samt att de fick möjlighet att se och arbeta med en film ur ett värdegrundsperspektiv. En tydlig styrka i mötet och en framgångsfaktor var att eleverna i linje med Skapande skolas intentioner fick möta något nytt, de fick tillgång till ett nytt uttrycksätt som åtminstone inte eleverna jag mötte i fokusgruppen hade tillägnat sig på egen hand. Analysen av materialet visar också att eleverna i projektet erövrade ett nytt uttryck samt att pedagogerna efter projektet upplevde sig betydligt säkrare på att använda filmmediet som uttryck. Pedagogerna i fokusgruppen såg också möjligheter att använda filmmediet som ett sätt att variera undervisningen. Arbetet med projektet innebar dessutom rika möjligheter för eleverna till värdegrundsarbete ur perspektivet *lära för värdegrunden* när de i grupp samspelade för att utforma en historia, skapa de delar de behövde till sin animationen och i arbetet med animation och redigering.

I analysen av materialet visar det sig emellertid också att det från pedagogernas håll fanns förväntningar som inte infriades, och det faktum att de inte på samma sätt som de brukar skapade tydliga planeringar med mål för arbetet kan tolkas som ett tecken på att de, liksom många andra pedagoger i Sverige, saknar tillräcklig kompetens i uttrycksmedel som på olika sätt kombinerar text, bild och ljud och därför inte ser på vilka sätt det arbetet kan gynna deras arbete med ökad målpuppfyllelse avseende de kunskapsmässiga målen. När det gäller arbetets kopplingar till värdegrundsarbetet framstår det som betydligt enklare för pedagogerna att se hur arbetet med animation gynnar elevernas lärande, avseende exempelvis samarbete.

En av pedagogerna efterfrågade ett koncept från Film i Skåne. Som jag ser det är det inte möjligt för kulturaktörer att leverera ett färdigt koncept. Varje projekts utformning och innehåll bör skapas i mötet med dem samarbetet gäller. Däremot kan framtida samarbeten gynna elevernas möjligheter såväl socialt som kunskapsmässigt om rollerna i dessa samarbeten blir tydligare.

I utvärderingen "Skapande skola en kalejdoskopisk reform och dess praktik" pekar författarna på utvecklingsområden som att samarbeten mellan skola och kulturaktörer bör vara mer långsiktiga samt att erfarenheter från Skapande skola-samarbeten bör tas tillvara på ett mer systematiskt sätt. Man menar även att pedagoger har behov av att utveckla sin bedömningspraktik samt att om kulturaktörer och pedagoger formulerar gemensamma mål för samarbetsprojekt skulle det gynna eleverna. Dessa gemensamma mål skulle kunna handla om utveckling av generiska förmågor som samlarbets-, reflektions- och problemlösningsförmåga. Man menar att det kräver tid och mötesplatser i form av till exempel gemensam kompetensutveckling för skola och kulturaktörer för att kunna hitta dessa gemensamma nämnare. Även denna studie av Kulladalsprojektet visar att dessa utvecklingsområden är relevanta att satsa på. I det här fallet hade ett gemensamt mål kunnat vara att utveckla elevernas samlarbetsförmåga.

Att förändra villkoren för Skapande skola-bidraget eller skapa dessa gemensamma kompetensutvecklingsinsatser kan dock ta tid. Än viktigare menar jag att det är att se hur Kulladalsstudien kan lyfta viktiga frågor eller peka på mer avgränsade utvecklingsområden i framtida filmprojekt som redan kan förvaltas idag. Nedan beskriver jag dem.

Behov av stödstrukturer

I alla lärandesituationer kan det finnas behov av stöd. I det här projektet finns det en mängd exempel på hur såväl skolans pedagoger som elever fick stöd i arbetet. Pedagogerna fick exempelvis stöd i form av handledningar som ger exempel på frågor att utgå från i arbetet med filmen *Cirkus Imago. En chans på miljonen* och som visar vad man bör tänka på i förberedelsearbetet för att eleverna ska lyckas väl med sina animationer. Eftersom analysen av materialet visar att alla elever i fokusgruppen inte upplevde att de hade samma inflytande över arbetet och att alla inte initialt tog samma plats i arbetet finns det anledning att tro att de eleverna hade gynnats av tydligare strukturer och en tydligare rollfördelning i arbetet.

Vem ska göra vilka val?

En viktig del av Skapande skola är dess tydliga elevfokus. I Kulladalsprojektet var detta elevfokus tydligt, och det var elevernas eget skapande som stod i fokus. Däremot hade inte eleverna så stort inflytande i varken val av tema eller val av uttrycksmedel i projektet, trots att de exempelvis hade med representanter på möten. Om eleverna i fokusgruppen hade valt uttrycksmedel hade de förmodligen valt att själva agera och låta filmerna utspela sig i autentiska miljöer. De hade också förmodligen valt en annan film att utgå från i arbetet med värdegrundsfrågorna. Frågan är dock vem som ska göra vilka val. Det finns mycket som talar för att elevernas engagemang hade kunnat bli ännu större om det hade varit mer delaktiga. Eleverna som deltog i projektet är emellertid många och i varierande åldrar. Film pedagogerna som fattade beslutet tog hänsyn till detta och valde en uttrycksform som skulle kunna passa alla. Dessutom hade elevernas val inneburit att varken de eller deras pedagoger hade fått möjlighet att erövra en helt ny uttrycksmöjlighet att använda i skolan.

Jag menar att det viktigaste i den här frågan är det ska vara tydligt för eleverna vad de har möjlighet att påverka och på vilka sätt. Det kan även vara viktigt att de får veta varför olika val görs.

När eleverna inledde arbetet var många val redan gjorda vad det gällde miljöer och i vissa klasser även karaktärer. I de klasser där pedagogerna valde att deras elever skulle utgå helt från filmens karaktärer och värld innebar det en möjlighet för dessa elever att förstå och arbeta med filmupplevelsen på ett betydligt djupare sätt, än vad de andra eleverna fick möjlighet att göra. Studier som tidigare lyfts fram visar just att arbete med animation kan innebära en fördjupad förståelse av abstrakta processer, och det hade därför varit intressant att jämföra de elevernas läsning av filmen med andra klasser som inte arbetade med filmen på samma djupa sätt. Pedagogen i den klassen lyfte också fram det som positivt för skapandeprocessen att ramarna var så tydliga. Det hade även varit intressant att jämföra engagemanget för uppgiften mellan elevgrupper som styrdes av val av karaktärer och elevgrupper som valde mer fritt. Även färdiga ramar kan ses som en stödstruktur, eftersom ramar kan stödja elever när det handlar om att fokusera på det som pedagoger bedömer som det mest centrala i ett visst arbete.

Att använda ett projekts fulla potential

Att som pedagog få syn på att arbete med animation kan gynna elevers förståelse av filmer och texter är ett exempel på hur pedagoger i det här arbetet hade kunnat medvetandegöras kring potentialen i att arbeta med animation med elever. En annan möjlighet i det här projektet hade varit att i utformningen av projektet även ge elever en möjlighet att få syn på animationens alla möjligheter när det gäller hur olika teckensystem kan samspela med varandra och vilka val som är möjliga att göra. I ord förmedlade kulturaktörerna detta till eleverna, men pedagogerna fick också möjlighet att praktiskt prova. Jag menar att skillnaden i utformningen av pedagogernas och elevernas inspirationstillfälle visar på något viktigt. Att animera innebär en stor möjlighet att göra olika val. Att få syn på denna möjlighet visar sig dock vara svårt, åtminstone i den situation eleverna var i när de inledde arbetet med animation. När pedagogerna mötte programmet första gången var det istället så att de just upptäckte vilka stora möjligheter det finns att låta allt hända. De provade sig fram på ett lekfullt sätt genom att exempelvis placera ut rekvisita på olika sätt. Genom att prova och leka sig fram, upptäckte de att det röda bäret på en muffin kan få åskådaren att tro att någon blöder eller att det kan börja regna muffins.



”-Fullsatt, biljetterna är slut!” Så lät det när biträdande rektor Monica Lennebo invigde elevernas kick-off på Kulladalsskolan.

När eleverna mötte animationsverktyget var den situationen inramad på ett annat sätt, eftersom de dels redan hade utformat sin historia och ”visste” vad de skulle berätta, dels visste att de arbetade mot en deadline. Jag tror därför att om kulturaktörerna hade rekommenderat pedagogerna att låta eleverna använda animationsverktyget redan i inledningsskedet av projektet, innan de började att utforma sina historier, hade det kunnat få eleverna att upptäcka fler möjliga val att göra och därmed även kunnat ge upphov till animationer av högre kvalitet.

En annan förändring i arbetsprocessen hade också den kunnat öka projektets lärandepotential: ett mer medvetet arbete med bildmanus. Jag menar att ett mer medvetet arbete med bildmanus hade kunnat fungera som ett stöd för eleverna i deras arbete med att berätta en tydlig historia. Att göra ett bildmanus innebär att du får träna på att omsätta det du vill berätta i bild. Att omsätta det verbala och linjära berättandet till film innebär att filmskaparna gör val rörande placering i rum, val av karaktärer, tid och bildutsnitt. I efterhand menade tre av eleverna att deras film hade kunnat förbättras genom att ha med fler händelser i syfte att underlätta förståelsen för sambanden mellan filmens olika händelser. Eftersom dessa elever var noga med att göra, titta på det de hade gjort och titta igen kan förklaringen vara att de ändå inte förmådde se det under arbetets gång. En annan förklaring kan vara att tidspressen de upplevde innebar att de inte hann använda hela sin kompetens. Att eleverna reflekterade kring sitt arbete tydliggörs dessutom av det faktum att två av dem efter den första dagens workshop hade gått hem och funderat vidare kring filmen och då insett att filmens kopplingar till värdegrundsarbetet var svaga och att de därför behövde utveckla och arbeta om sin film. Ett mer medvetet arbete med filmens bildmanus hade kunnat vara det stöd eleverna hade behövt för att kunna använda hela sin förmåga.

Att göra ett bildmanus innebär också en möjlighet för kunskap att synliggöras för andra. Som jag skrivit tidigare planerade pedagogerna att använda sig av formativ bedömning. I det här fallet hade arbete med bildmanus kunnat utgöra en möjlighet för eleverna i projektet att få formativ återkoppling från pedagoger och andra elever. För skolans pedagoger hade ett samarbete med en filmpedagog just i skedet med återkopplingen kring elevernas bildmanus kunnat vara en viktig lärandemöjlighet som hade kunnat utveckla deras bedömningspraktik. Om det inte är möjligt hade en annan form av stöd i det här fallet kunnat vara en del av handledningen med ett antal punkter som elever och pedagoger hade kunnat utgå från i responsarbetet kring bildmanuset. Som framgått tidigare visar forskning att elevers respons till varandra kan gynna deras lärande.

Slutligen vill jag också återkoppla till den pedagog som i slutet av fokusgruppsamtalet är något viktigt på spåret när hen kommer på att animation kanske kan användas i arbetet med begrepp, eftersom det är ett exempel på animationsmediets styrka: att konkretisera det abstrakta. En möjlighet som skulle kunna förvaltas av många ämnen, inte enbart på begreppsnivå utan också när det handlar om att förstå sådant som förlopp och processer.

Källor

- Blomgren, J. (2016) *Den svårångade motivationen: elever i en digitaliserad lärmiljö*. Göteborg: Göteborgs universitet
- Fjellman, L. & Lönn Franko, A. (2016). Animation.Handledning till pedagoger på Kulladalsskolan.
- Godhe, A-L. (2014). Creating and assessing multimodal texts - Negotiations at the boundary. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Gustafsson, B. E. Birgitta, Krantz, J & Lund, A. (2013). *Skapande skola. En kalejdoskopisk reform och dess praktik*. Stockholm: Myndigheten för kulturanalys.
- Hagelskjær, J., Holmgaard, A., Pedersen, H. & Lindekilde, S. (2011). *Animeret til Læsning - Et studie i animations-pædagogikken mulighed for at udvikle læseforståelseskompetencer hos elever på folkeskolens mellemtrin*. Viborg: Nationalt Videncenter for Læsning: Viborg
- Hattie, J. (2012). *Synligt lärande för lärare*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Holmgaard, A. & Pedersen, H. (2012). Animated Learning: Understanding Autism from the Perspective of Animation. International conference. *The Future of Education 2nd Edition*.
- Holmgaard, A. & Holmgaard, S. B. (2014). Animation – ett specialpedagogiskt redskap. I: Jansson, M. *Introduktion till filmpedagogik*. Lund: Gleerups. S. 95–110.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. London: Routledge.
- Kress, G. & Selander, S. (2010). *Design för lärande – ett multimodalt perspektiv*. Stockholm: Norstedts.
- Kulturrådet. (2012). *Skapande skola – en nulägesanalys*. Kulturrådets skriftserie 2012:2.
- Kulturrådet. (2016). För skolan. Hämtat den den 26/12-16 från www.kulturradet.se/sv/Skapande-skola/For-skolan/
- Lindstrand, F. (2006). *Att göra skillnad. Representation, identitet och lärande i ungdomars arbete och berättande med film*. Stockholm: HLS förlag.
- Norrby, C. (1996). *Samtalsanalys. Så gör vi när vi pratar med varandra*. Lund: Studentlitteratur
- Rostvall, A-L. & Selander, S. ([2008] 2010). Design och meningsskapande – en inledning. I: Rostvall, A-L. & Selander, S. (red.). *Design för lärande*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Skolverket. (2013). *Värdegrund i förskola och skola*. Hämtad 2016-12-29 från www.skolverket.se/skolutveckling/vardegrund.
- Säljö, R. ([2000] 2010). *Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Norstedts (Prisma).
- Säljö, R. (2005). *Lärande och kulturella redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet*. Stockholm: Norstedts Akademiska förlag.
- Söderling, M. (2011). *Att sätta erfarenheter i rörelse*. Malmö: Malmö högskola.
- Söderling, M. (2014). *"Det är inte så svårt att vara kreativ". Dokumentation av filmkollot 29/6 - 6/7-2013 i Ystad Studios för unga människor med funktionsnedsättning*. Film i Skåne: Ystad.
- Wibeck, V. (2010). *Fokusgrupper : om fokuserade gruppintervjuer som undersökningsmetod*. Studentlitteratur: Lund.
- William, D. (2013). *Att följa lärande: formativ bedömning i praktiken*. Studentlitteratur: Lund.



Några elever på Kulladalsskolan gör egna digitala spel.



Helene Mohlin från Mint berättar om hur man kan jobba med värdegrund utifrån filmen "Cirkus Imago. En chans på miljonen."

Bilaga 1. Elevbrev

Förfrågan till elever och deras föräldrar om godkännande av användning av material före, under och efter Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan ht 2016

Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan ht 2016 kommer att dokumenteras av mig, Maria Söderling, och en annan forskare från VIS.⁷ Syftet med dokumentationsarbetet är att beskriva projektet samt att undersöka hur arbetet med projektet integreras i undervisningen och hur det kommer att förvaltas efter projektens avslutning. Dokumentationen kommer även att belysa om arbetet med animerad film kan stödja skolans arbete mot ökad måluppfyllelse.

Som en del av uppdraget att dokumentera Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan ht 2016 önskar jag din medverkan i två gruppsamtal. Jag vill också få din och dina föräldrars tillåtelse att använda det som framkommer i samtalen samt i andra samtal före, under och efter projektet i min dokumentation. Jag kommer också att använda mig av manus, färdig film och annat som görs i arbetet med projektet.

Vid det första samtalet kommer jag att prata med dig och några av dina klasskamrater om ni brukar se/göra film på er fritid och i skolan. Jag vill också gärna höra er berätta om vilka slags texter ni tycker om att läsa, tv-serier ni tycker om att titta på, dataspel som ni spelar med mera. Dessutom vill jag höra er berätta om vad ni tycker och tänker om att ni ska arbeta med värdegrundsfrågor så som ni kommer att göra under projektet och hur ni tror att det kommer att vara att göra animerad film. Om du brukar använda en mobiltelefon är det bra om du har med den för att enklare kunna visa vilka youtube-klipp, appar med mera du brukar titta på eller använda.

Vid det andra samtalet kommer jag att be dig och dina klasskamrater att berätta om vad ni har gjort under tiden som ni har arbetat med projektet och hur du tycker att det har varit. Vi kommer att titta på filmen ni gjorde tillsammans och även ha med det ni har gjort under projektet för att du och dina klasskamrater enklare ska kunna minnas det ni har gjort och berätta om det.

Båda samtalen kommer att spelas in för att jag ska kunna lyssna på dem efteråt. Vid samtalen kommer även en annan forskare att sitta med för att hjälpa mig att anteckna det du och dina klasskamrater berättar.

Efter projektet kommer jag att skriva en text om det. I den texten kommer jag att ge dig och dina klasskamrater andra namn för att man ska kunna läsa texten utan att veta vem som sagt vad i samtalen.

Hör gärna av er om ni har några frågor!

Bjärred den 3 augusti 2016

Maria Söderling (mariasoderling@yahoo.se; 0707 511 297)

Elev

Jag vill delta i gruppsamtalen och godkänner att Maria Söderling dokumenterar min medverkan i projektet och använder sig av det i sin rapport.

(Underskrift)

(Namnförtydligande)

Förälder

Jag godkänner att mitt barn deltar i gruppsamtalen och godkänner att Maria Söderling dokumenterar hans/hennes medverkan i projektet och använder sig av det i sin rapport.

(Underskrift)

Presentation av Maria Söderling och VIS

Dokumentationen av Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan hösten 2016 kommer att göras av Maria Söderling och någon av hennes kollegor från VIS. Maria Söderling har arbetat som högstadielärare sedan år 2000 i svenska och historia. Under en stor del av sitt lärarliv har hon varit kulturombud och använt film som ett viktigt verktyg i den egna undervisningen. 2011 publicerades hennes licentiatahandling *Att sätta erfarenheter i rörelse. En undersökning av hur elever i år 7 läser film och hur svenskundervisningen kan förvalta deras film läsning*. Maria har fått möjlighet att presentera sina forskningsresultat på bland annat Svenska Filminstitutets skolbiodag, genomfört work-shops (på t ex konferensen "Jag kan, jag vill, jag vågar" i Hudiksvall hösten 2014) och är en av författarna till *Introduktion till filmpedagogik* (Gleerups, 2013). 2013 dokumenterade Maria ett filmkollo för unga människor med funktionshinder på uppdrag av Film i Skåne. Det arbetet finns tillgängligt i rapporten "Det är inte så svårt att vara kreativ" (Film i Skåne, 2013).

Idag är Maria lektor i Burlövs kommun samt medlem i forskningsnätverket VIS (Vetenskap i skolan). VIS medlemmar består av forskarutbildade lärare i Skåne och erbjuder skolutveckling på vetenskaplig grund. Exempel på VIS-projekt är översättning och sammanställning av aktuell didaktisk forskning, analys- och utbildningsstöd, forskningscirklar samt olika former av kompetensutveckling.

⁷ En utförligare presentation av Maria Söderling och VIS finns på nästa sida under rubriken "Presentation av Maria Söderling och VIS".

Bilaga 2. Pedagogbrev

Förfrågan till pedagoger om godkännande av användning av material före, under och efter Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan ht 2016

Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan ht 2016 kommer att dokumenteras av mig, Maria Söderling, och en annan forskare från VIS.⁸ Syftet med dokumentationsarbetet är att beskriva projektet samt att undersöka hur arbetet med projektet integreras i undervisningen och hur det kommer att förvaltas efter projekttidens avslutning. Dokumentationen kommer även att belysa om arbetet med animerad film kan stödja skolans arbete mot ökad måluppfyllelse.

Som en del av uppdraget att dokumentera Skapande skola-projektet på Kulladalsskolan ht 2016 önskar jag din medverkan i ett fokusgruppsamtal före och efter projektet. Jag vill också få din tillåtelse att använda det som framkommer i fokusgruppsamtalen samt i mer informella samtal före, under och efter projektet i min dokumentation.

Metoden fokusgruppsamtal är vald, eftersom det i ett sådant samtal både är möjligt att samla in data och att främja lärande. I samtalet kommer en VIS-lärare att moderera samtalet med dig och några av dina kollegor för att styra in samtalet på frågor som är relevanta för dokumentationsarbetet. Samtalet spelas in med hjälp av en diktafon och dokumenteras även skriftligen av en annan forskare från VIS under samtalets gång.

I dokumentationen av projektet kommer jag att ge de medverkande informanterna (er pedagoger och en grupp av elever) fingerade namn. Vi är medvetna om att det inte är möjligt att helt anonymisera er medverkan när det gäller läsare som är verksamma i er närhet, men väljer ändå att ge er fingerade namn för att ge er anonymitet i en vidare läsekrets. Jag garanterar att ni kommer att få läsa min rapport före den publiceras och sprids. Efter läsningen får ni möjlighet att korrigera/förtydliga sådant som jag/min forskarkollega kan ha missuppfattat.

Bjärred den 3 augusti 2016

 Maria Söderling (mariasoderling@yahoo.se; 0707 511 297)

Jag vill delta i fokusgruppsamtalen och godkänner att Maria Söderling dokumenterar min medverkan i projektet och använder sig av det i sin rapport.

 (Underskrift)

 (Namnförtydligande)

Mail: _____
 Tel: _____

