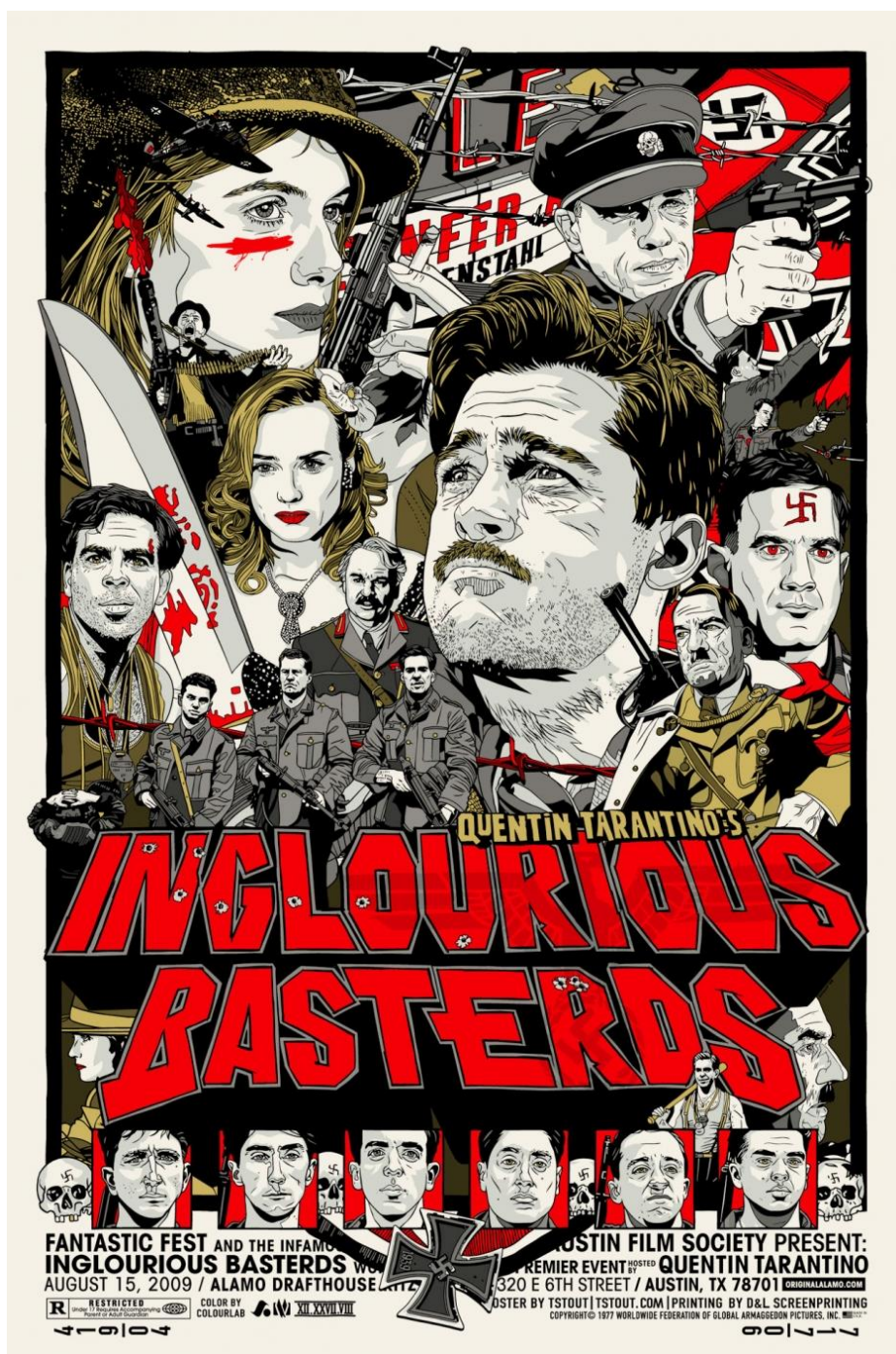


## Brugen af film i historieundervisningen



Fra teorifag til Tarantino

Af Andreas Brink Larsen – professionsbachelor januar 2014

## Indholdsfortegnelse

Indledning	side. 3 – 4
Hypoteser	side. 4
Problemformulering	side. 4
Begrebsafklaring	side. 5
State of the art	side. 5 – 6
Metode	side. 6 – 7
Teori 1: Bernard Eric Jensen	side. 7 – 9
Teori 2: Lev S. Vygotsky	side. 9 – 10
Teori 3: Thomas Ziehe	side. 10 – 11
Empiri overordnet	side. 12
Empiri 1: - Interview med AF	side. 13 – 16
Empiri 1,1: - Interview med MZ	side. 16 – 21
Empiri 2: Gunhild Agger	side. 21 – 24
Empiri 2,1: Niels Skyum Nielsen	side. 24 – 26
Konklusion	side. 27
Handlingsperspektiv	side. 27 – 28
Perspektivering	side. 28 – 30
Litteraturliste	side. 31 – 32
Bilag 1	side. 33
Bilag 2	side. 34
Bilag 3	side. 35
Bilag 4	side. 36

## Indledning

Historiefaget i folkeskolen er ikke længere et fag der tager udgangspunkt i udenadslære af historiske årstal mm. Det er i langt højere grad blevet et dannelsesfag der spiller tæt sammen med andre fag i folkeskolen, og er derved blevet et fag der er med til at styrke elevernes samfundsforståelse og kulturelle ophav. Som historielærer er det ens fornemmeste opgave at give eleverne grobund for; demokratiskdannelse, kritisk sans, historiebevidsthed etc. Dette fremgår også i fællesmålene for historiefaget 2009<sup>1</sup>:

*”Undervisningen skal styrke elevernes historiske bevidsthed og identitet og give dem indsigt i, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte, og give dem forudsætninger for at forstå deres samtid og reflektere over deres handlemuligheder. Undervisningen skal stimulere elevernes evne til indlevelse, analyse og vurdering og fremme deres lyst til at formulere historiske fortællinger på baggrund af tilegnet viden.”*

Jeg har gjort brug af ovenstående citat, da jeg mener at lige netop dette er essensen af historiefaget, men også fordi at det kan lede os tættere på det problemfelt jeg har sat mig for at undersøge. Denne opgave vil tage udgangspunkt i empiriske undersøgelser jeg har gjort via kvalitative interviews med historielærere, men også i de erfaringer jeg har gjort mig i min 4.års praktik på læreruddannelsen, samt teorier der omhandler brugen af film i undervisningen og kritik deraf. Jeg varetog en 7. klasse og en 8. klasse i historie, og underviste i reformationen (7. klasse) og i mellemkrigstiden (8. klasse).

Når jeg tænker tilbage på min egen folkeskoletid, husker jeg historiefaget som en forholdsvis tør omgang – derfor var det altid en kæmpe glæde, når historielæreren valgte at skubbe den store TV-søjle ind i klasselokalet – for det betød film! Der var dog altid problemer ift. til dette; enten kunne læreren ikke få TV’et og videoen til at snakke sammen, eller også fik vi bare ikke noget læringsmæssigt ud af at se den givende film. Det er med dette udgangspunkt jeg skriver denne opgave. For hvis vi skal kunne indfri stk. 3 i fællesmålene, må vi som lærere også være i stand til at skabe en god motivationsfaktor og læringslyst hos eleverne. Da jeg gik i folkeskole, virkede det som om, at det at vise film var den ”nemme løsning” for historielæreren. Det krævede ikke så meget forberedelse, og eleverne synes godt om det visuelle aspekt. Dog finder jeg det ganske omsonst at vise en film eller et filmklip, hvis der ikke er til hensigt at arbejde videre med det, og samtidig vil det give eleverne (hvis de ikke har en god portion kritisk sans) et forvrænget billede af historien, og

---

<sup>1</sup> Fælles Mål for historie 2009, stk. 3, s. 3.

kan rent faktisk bringe elevernes historiebevidsthed i fare. Dette er på ingen måde hensigtsmæssigt overfor eleverne. Derfor vil jeg gennem denne opgave forsøge at give et bud på hvordan man som lærer kan arbejde konstruktivt med filmklip og Youtube-mediet. For hvis man som historielærer gør sig nogle gode didaktiske og teoretiske overvejelser, vil filmmediet i min optik være et oplagt læringsmiddel i folkeskolen. Dels fordi det vil være i stand til at få de mere visuelt lærende elever med, men også fordi filmmediet har nogle kvaliteter vi som lærere ikke kan negligere. Filmen kan nemlig rigtig meget; filmmediet gør sig brug af billeder, underlægningsmusik, symboler mm. som ganske almindelig tekst ikke gør. Dette kan give eleverne en bedre indlevelsestilgang til en given historisk periode, og det æstetiske aspekt kan hjælpe eleverne til at genkalde denne historiske periode, men andre ord vil den filmiske oplevelse forhåbentlig ”brænde” sig fast på elevernes netinde.

Samtidig er et medie som Youtube et af elevernes fortrukne platforme når det kommer til brug af IT. Det hænger godt sammen med de teorier der taler for, at man som lærer tager afsæt i elevernes egne livsverdener. Dette vil jeg understøtte i denne opgave via Bernard Eric Jensens teorier om elevens livsverdener og historiebevidsthed<sup>2</sup>. Jeg vil dog også prøve at problematisere dette synspunkt gennem Thomas Ziehes teorier om den gode anderledeshed og egocentrismen<sup>3</sup>. Jeg vil også komme ind på valgte teorier der taler for og imod brugen af film i historieundervisningen, og se på hvilke faldgruber der kunne ligge heri.

## **Hypoteser**

Denne opgave tager som sagt udgangspunkt i brugen af film og filmklip i historieundervisningen. Derfor er én af mine hypoteser, at lærere og vikarer har en for lemfældig omgang med disse medier og bruger dem for ureflekteret, hvilket har det udfald at eleverne ikke får det optimale ud af dette medie. En anden hypotese af en lidt mere positiv natur er den, at film og filmklip kan være med til at øge elevernes motivation og læringslyst – og at film samtidig kan gøre historiefaget mere attraktivt for elever og lærere.

## **Problemformulering**

---

<sup>2</sup> Jensen 2003, s. 358 – 360.

<sup>3</sup> Ziehe 2004, s. 68 – 71, s.74 – 79.

*Hvordan bruges filmmidiet fyldestgørende i historieundervisningen, og som læringsmiddel – og hvordan kan det være med til at skærpe elevernes kritiske sans samt historiebevidsthed?*

## **Begrebsafklaring**

*Kritisk sans* – For at arbejde med en kilde/artefakt som film er det nødvendigt at eleverne har en stærk kritisk sans. Eleverne må besidde denne for at man kan kvalificere deres historiske tænkning, samt deres evne til at reflektere over fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger<sup>4</sup>. Da historie – som sagt tidligere – er blevet til et alment dannende fag, bør man som lærer også opdrage sine elever i kritisk stillingtagen så de ikke tror blindt på de kilder de bliver præsenteret for i skolen og hverdagen. *Historiebevidsthed* – omhandler elevernes evne til at fortolke fortiden, forstå nutiden og det skal skabe nogle forventninger/interesser til fremtiden. Historiebevidsthed kan anskues som en livsvisdom der praktisk kan bruges i dagligdagen. Historiebevidstheden kan samtidig bruges som en ”værktøjskasse” hvorfra eleverne kan analysere og reflektere sig frem til løsninger af problemstilling. Historiebevidstheden er individuel og hænger derfor uløseligt sammen med et givent individs *livsverden*. Kort sagt betyder dette, at eleverne skal kunne ”spejle” sig i historien, og derved gøre brug af det, der giver deres livsverden relevans<sup>5</sup>. Livsverdenerne er dog også berørt af identitetspolitiske udspil der kommer fra statsligside, dvs. at det gøres for at kvalificere ”danskheden” og skabe et dansk folk<sup>6</sup>.

## **State of the art**

Inden jeg går i gang med mit metodeafsnit vil jeg inddrage en empiriskafhandling der tager udgangspunkt i brugen af film i amerikanske universitetsklasser. Denne afhandling er udarbejdet af Ronald A. Berk der underviser på The John Hopkins University i Baltimore. Afhandlingen tager udgangspunkt i de kognitive fordele der er ved brugen af filmklip i universitetsundervisningen, og samtidig giver han 20 positive effekter filmklip kan have på studerende<sup>7</sup>. Ydermere opstiller han også 12 gode råd<sup>8</sup> til hvordan filmklip kan implementeres i undervisningen, samt hvad man som lærer bør holde sig fra (hvad er forsvarligt at vise eleverne?)<sup>9</sup>. Det er her jeg finder mig selv uenig med ham, da jeg finder hans argumentation tvetydig. I hans opremsning af 20 gode grunde til at

---

<sup>4</sup> Pietras, Poulsen 2011, s. 135.

<sup>5</sup> Jensen 2003, s. 358 – 359.

<sup>6</sup> Ibid 2003, s. 139 – 140.

<sup>7</sup> Berk 2009, s. 2.

<sup>8</sup> Ibid 2009, s. 9 – 14.

<sup>9</sup> Ibid 2009, s. 6.

bruge filmklip i undervisningen, begrundet med at filmklip kan vække stærke følelser hos eleverne f.eks. vrede, sorg, glæde mm. Senere da han taler om materialeudvælgelsen udtaler han: ”A student who is offended by a video clips will withdraw, turn off, and harbor anger, which are emotions hardly conducive to learning”<sup>10</sup>. Jeg finder denne udtalelse tvetydig, da han tidligere forklarede at disse følelser kunne skabe motivation og læringslyst – hvilket jeg også mener de kan. Hvis vi tager udgangspunkt i teorien om den gode anderledeshed er en provokation hos eleven med til at skabe interesse. Ydermere vil en sådan provokation (når bearbejdet i fællesskab med læreren på saglig vis) være med til at kunne få eleven til udvide sin livsverden, og derved optimere dennes historiebevidsthed. Udover dette finder jeg det ærgerligt, at Ronald A. Berk kun ser brugen af filmklip relevant som start/slutning på en lektion – jeg ser et filmklip som noget der kan introduceres når som helst i undervisningen så længe det har relevans. I afhandlingen er det heller ikke de pædagogiske strategier der er i højsædet, men dette kan skyldes at afhandlingen er møntet på universitetsundervisningen der langt hen ad vejen er mere foredragspræget. Ronald A. Berk understreger dog vigtigheden af en opgave efter filmklippet, så denne ikke bare bliver sat på som den nemme løsning eller en god pause. Der skal være en reflekteret grund til at bruge et klip, ellers kan det virke forvirrende og diffust på eleverne.

Jeg har inddraget denne afhandling for at vise en anden persons syn på brugen af filmmediet i klasselokalet. Ronald A. Berks fokus ligger nogle andre steder end mit gør. Han tager udgangspunkt i kognitive processor der er bestemt af neuropsykologien (hvordan højre og venstre hjernehalvdel opfatter film), og jeg tager udgangspunkt i de kognitive processor der sker i socialisation med andre.

## **Metode & læsevejledning**

Hensigten med denne opgave, er at prøve at gøre arbejdet med film i historieundervisningen mere konstruktivt. Ydermere vil jeg undersøge om historiske film kan være med til at påvirke elevens historiebevidsthed i en positiv retning. Måden hvorpå jeg har grebet arbejdet med min professionsbachelor an er ved hjælp af: analyse og vurdering af valgte teorier, arbejde med indsamlet empiri og generelle erfaringer fra praktikken på 4. årgang. Empirien stammer dels fra bøger og tidsskrifter hvor folk har forskellige teser om brugen af film i historiefaget, dels fra kvalitative interviews jeg har udarbejdet med lærere der underviser i faget historie. Det kvalitative

---

<sup>10</sup> Ibid 2009, s. 7.

interview kendetegnes ved, at der interviewes færre personer, men at spørgsmålene giver mulighed for fyldigere svar end i form af kvantitative interviews. Ydermere bærer mine kvalitative interviews præg af at jeg har gjort brug af en interviewguide<sup>11</sup> (interviewguiden er vedhæftet som et bilag<sup>12</sup>). Dette betyder, at jeg har haft en række spørgsmål med til den interviewede der kommer i en sådan rækkefølge, at emnets/spørgsmålets kerne stadig bliver besvaret. Der er i denne interviewform dog stadig en større fleksibilitet end i f.eks. et spørgeskema. Dette betyder at den interviewede har muligheden for at svare åbent på de stillede spørgsmål, og jeg har som interviewer mulighed for at stille opfølgende spørgsmål til et givent svar. Gennem analysen vil jeg bruge valgte teorier og pædagogiske strukturer for at prøve at løse min ovenstående problemstilling. Dette gøres vi de teorier der vil være redegjorte nedenfor, samt andre relevante teorier der vil blive udforsket i selve analysen. Undervejs vil jeg også reflektere over de valg jeg har gjort mig i analysen, og opstille mulige faldgruber der kan forekomme ved brugen af en bestemt teori.

Efterfølgende vil jeg komme med min konklusion af opgaven. Denne har til formål at give min subjektive holdning ift. brugen af film i historieundervisningen, og hvad jeg mener man skal holde sig for øje som lærer når man vælger at bruge dette medie.

Efter konklusionen vil jeg give et handlingsperspektiv op, hvori jeg giver et bud på hvordan filmmediet kan formidles i undervisningen, samt hvordan det kan bruges konstruktivt. Afslutningsvis vil jeg komme med en perspektivering der har til formål at problematisere min opgaves indhold og derved give bud på andre teorier, strategier mm. der kunne have været brugbare i arbejdet med dette emne. Der vil også være en kritik af de empiriske undersøgelser jeg har fortaget mig forinden denne opgaves tilblivelse.

### **Teori 1: Bernard Eric Jensen**

Bernard Eric Jensen (1943 -) er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet, og er mag.art i historie. Det er Bernard Eric Jensens teorier om; historiebevidsthed, livsverdener og narrativitet (fortælling), jeg vil gøre mig brug af i min senere analyse. Jeg inddrager narrativitet, da jeg finder ”den store historiske fortælling” relevant ift. brugen af film i historieundervisningen.

---

<sup>11</sup> Bjørndal 2003, s 103 - 104.

<sup>12</sup> Bilag 2.

Som sagt tidligere hænger historiebevidsthed og livsverdener uløseligt sammen i Bernard Eric Jensens optik. Disse er med til at fortælle os, hvem vi er, hvor vi kommer fra og hvilke normer vi bør leve op til, men for at opnå disse må man være i stand til at se på fortid, nutid og fremtid. Bernard Eric Jensen anskuer historiebevidsthed som en sociokulturel størrelse der giver os de fornødne forudsætninger for, at vi kan interagere og fungere som individer og gruppedlemmer<sup>13</sup> i forskellige felter (*samfund, apparater og systemer*)<sup>14</sup>. Historiebevidsthed er ikke noget vi som mennesker kan vælge til eller fra. Det er en ting der er dybt forankret i os – det er altså en form for værktøjskasse, vi kan gøre os brug af i dagligdagen. For at fortsætte metaforen kan der også fyldes mere ”værktøj” i kassen, hvilket kan udvikle ens situationsforståelse, dømmekraft og samtidig gøre det muligt for én at kunne forholde sig til værdi- og normspørgsmål. Denne historiebevidsthed bør kvalificeres i hverdagen, men også i historieundervisningen i folkeskolen. Eleverne skal være i stand til at anskue diverse historiske begivenheder og perioder fra et historiebevidst perspektiv – de skal derved kunne fortolke fortiden, forstå nutiden og komme med forventninger til fremtiden.

Sammenhængen mellem historiebevidsthed og livsverden kan påstås at være sociokulturelt bestemt. Elevernes historiebevidsthed kan være præget af den interaktion de haft med et andet individ – det betyder, at kultur, værdier, kompetencer etc. kan være overført via samspillet med en voksen. I dette multikulturelle samfund vi lever i, har alle eleverne altså noget kulturarveligt med i bagagen. Dette må vi som historielærere tage højde for, og forsøge at lade eleverne bevare denne kulturarv, men samtidig få dem til at reflektere over og redegøre for den<sup>15</sup>.

Det narrative aspekt i historiefaget er det sidste jeg vil redegøre for i dette teorigangsnit. Det narrative i historiefaget skal, ifølge Bernard Eric Jensen, forstås som fortælling fra det virkelige liv. Disse skal læses og bearbejdes, og man skal lære af dem<sup>16</sup>. Narrativerne er i alle afkroge af historieundervisningen – fra undervisningsbøger til den fortællende underviser – og alt narrativt er underlagt en eller anden form for subjektivitet. Narrativ er altså en historiefortælling der er formet således, at den kan underholde, skabe interesse og motivere tilhøreren. Der er dermed en vis plotstruktur tilknyttet det narrative – der bliver gjort brug af dramaturgi mm<sup>17</sup>. Ydermere arbejdes der med to forskellige narrativer indenfor historiefaget; den ”lille historie” og den ”store historie”.

---

<sup>13</sup> Ibid 2003, s. 358.

<sup>14</sup> Gregersen, Mikkelsen 2007, s. 141.

<sup>15</sup> Jensen 2003, s. 362.

<sup>16</sup> Ibid 2003, s. 49.

<sup>17</sup> Ibid 2003, s. 270 – 271.



Den lille historie kendetegnes ved at omhandle én bestemt person. Det kunne f.eks. være den brave unge gladiator der tager kampen op mod det romerske kejserrige (et eller nogle få individer står i centrum). Den store historie kendetegnes omvendt ved at det er en større samfundsgruppe eller lignende der er omdrejningspunktet, f.eks. den tapre arbejderklasses kamp mod fabriksejerne (en større gruppe står i centrum)<sup>18</sup>. Grunden til at jeg har valgt at arbejde med det narrative begreb er grundet de forskellige narrativer vi ser i de filmiske medier – her eksisterer der også en grad af subjektivitet eller vinkling, der har konsekvenser for filmens fremstilling af et historiskforløb.

## **Teori 2: Lev S. Vygotsky**

Lev S. Vygotsky (1896 – 1934) var en russisk psykolog der primært beskæftigede sig med udviklingspsykologi. I dette afsnit vil jeg redegøre for Lev S. Vygotskys teorier om *mediering*, *internalisering* og *zone for nærmeste udvikling*<sup>19</sup>.

De første teorier jeg vil redegøre for er mediering og internalisering. Jeg redegør for dem begge samtidig, da de er forbundet med hinanden. Mediering er en udviklingspsykologisktese der påstår at mennesket kan udvikle sig via redskaber<sup>20</sup> og tegn<sup>21</sup>. Mennesket kan altså via en medieret handling ændre sine ydre omgivelser med et redskab. Dette redskabs funktionalitet har været en del af menneskets tegn, og denne handling er frembragt så mennesket kan finde den bedst mulige løsning på et givent problem. I historieundervisningen skal mediering altså forstås som en proces, hvor læreren stiller sig mellem en svær opgave og eleven. Dette gøres så læreren kan modificere den stillede opgave, så eleven bedre kan håndtere situationen<sup>22</sup>. At agere mediator for eleven betyder altså, at læreren giver eleven de fornødne redskaber eleven skal bruge, og derved sætter gang i nogle tankeprocesser der får eleven til at *internalisere* den nye viden. Disse redskaber kan være alt fra ord til historiske film der giver eleven mulighed for at genkalde situationen og derved lære/udvikle sig af den.

Mediering sker derved mellem mennesker, dvs. at den viden en elev har fået fra en lærer via medieringsprocessen bliver internaliseret – der placeres altså nye erkendelser ovenpå de gamle.

---

<sup>18</sup> Ibid 2003, s. 273 – 282.

<sup>19</sup> Begrebet; Zone for nærmeste udvikling, vil fremover blive henvist til som ZNU.

<sup>20</sup>Qvortrup, Wiberg 2013, s. 154 – 155: Et aggregat der kan ændre menneskets fysiske rammer.

<sup>21</sup>Ibid 2013, s. 155: Et tankeredskab der sørger for at mennesket ikke bare giver efter overfor udefrakommende stimuli eller impulser.

<sup>22</sup> Andersen 2010, s. 46 – 47.

Derved skabes der nye forbindelser i elevens ”netværk”, og der sker en ændring i elevens indre tankeredskab<sup>23</sup>.

Dette leder os til teorien om ZNU, og brugen af denne teori. ZNU er igen noget der sker via den sociale interaktion med andre. Den har til formål at flytte eleven fra dens aktuelle udviklingszone til dens potentielle udviklingszone. Dvs. at hvis eleven skal have noget ud af undervisningen skal ZNU ”vækkes”. Dette betyder at det der arbejdes med, skal være lidt sværere end hvad eleven er vant til<sup>24</sup>. Dette skal ske i samarbejde med en mere kyndig elev eller med en lærer. Mellem de forskellige aktører sker der en vejledning af den elev hvis ZNU skal vækkes. Denne proces er med til at flytte eleven fra sin aktuelle udviklingszone til sin potentielle udviklingszone. Samtidig kan der i denne teori gøres brug af stilladseringsmetoden. Denne handler om, at man bygger et ”stillads” under eleven, og derved understøtter den – og gennem denne metode kan man så sikre sig at eleven opnår ZNU. Man skal dog som lærer være klar til at give eleven de redskaber den har brug for, før dette kan ske fyldest<sup>25</sup>.

Jeg har valgt lige netop disse begreber, da jeg ser dem funktionelle i et sammenspil med elevens historiebevidsthed og udvikling af denne. ZNU er det vi ønsker at alle vores elever skal opnå, om det er i dansk eller i historiefaget – for at opnå ZNU var der mediering og internalisering at tage højde for. Et redskab til mediering er f.eks. et filmklip. Et givent filmklip vil kunne udvide en elevs kognitive kapacitet, og eleven vil derved kunne internalisere det og gøre brug af den internaliserede viden i et selvstændigt arbejde med historie. Samtidig kan en dialog omkring et filmklip være med til at vække en elevs ZNU og føre eleven til sin potentielle udviklingszone.

### **Teori 3: Thomas Ziehe**

Thomas Ziehe (1947-) er tysk professor i pædagogik og ungdomsforskning ved Frankfurt Universitetet. Det er Thomas Ziehes teorier om; *den gode anderledeshed*, *decentrering* og *egocentrismen* jeg vælger at redegøre for i dette afsnit. Dette gøres, fordi jeg finder det relevant at inddrage teorier der på sin vis distancerer sig fra elevernes livsverden.

Det giver for mig mest mening at starte med at redegøre for begrebet egocentrisme. Dette begreb skal ikke forstås som egoisme, men hellere den opfattelse/frustration over, at alle ikke er som en

---

<sup>23</sup> Qvotrup, Wiberg 2013, s. 156 – 157.

<sup>24</sup> Ibid 2013, s. 161 – 163.

<sup>25</sup> Larsen 2012, s. 209 – 210.

selv. Dette skal derved forstås som et individs subjektive holdning til dets ”indre verden”<sup>26</sup>. Det skal samtidig understreges at den indre verden har mere relevans for et individ end den virkelige verden<sup>27</sup>. Grundlaget for at jeg starter med at redegøre for lige netop dette begreb er, at det hænger sammen med det næste begreb jeg vil bearbejde.

Den gode anderledeshed er en af Thomas Ziehes mere kendte teser. Denne går ud på, at man som lærer en gang i mellem er nødsaget til at fremprovokere en reaktion hos eleverne ved brug af absurditet. Dette gøres for at læring skal ske fyldest. Det fremmede element i f.eks. en historisk film skal bruges produktivt i stedet for at ses som noget dårligt. Thomas Ziehe påstår qua den øgede egocentrisme i samfundet, at de fleste undervisere vil forsøge at bryde ethvert emne op, så det passer til elevernes livsverden. Dette kan være farligt, da diverse emner kan blive så opløste, at de til forveksling minder om elevernes eget liv. Thomas Ziehe mener derfor, at man bør tilrettelægge sin undervisning således at der altid vil være en grad af absurditet eller anderledeshed. Vi skal som lærere være parate til at overdeterminere et emne dvs. at forsyne et emne med bestemte/særlige træk og intensivere det. Via denne proces vil der skabes et mere ”kunstigt” læringsrum – hvilket Thomas Ziehe er fortaler for. Han påstår, at det kunstige læringsrum vil afhjælpe reproduktion af gængse stereotyper der er forankret i os, med andre ord betyder dette, at vi som individer tænker ud af boksen når vi bliver udsat for *decentring*<sup>28</sup>.

Decentring er den diametrale modsætning til egocentrismen. Det er et begreb der betyder, at man skal lære at erkende andres forskelligheder. Når Thomas Ziehe bearbejder begrebet decentring arbejder han med tre verdener: den første verden erkender man forskellen mellem ens indre verden og den ydre verden, den anden verden omhandler at man forstår forskellen mellem ens indre verden og den sociale verden, og den tredje verden omhandler evnen til at erkende forskellen på ens indre verden og andres indre verden. Dette mener Thomas Ziehe vil føre til en vis grad af civiliserethed<sup>29</sup> som folkeskolen – ifølge Thomas Ziehe – skal være præget af.

Jeg finder disse tre teorier relevante, da det kan påstås at der kan sættes et lighedstegn mellem Bernard Eric Jensens livsverdener og Thomas Ziehes egocentrisme. Ydermere kan der gøres brug af

---

<sup>26</sup> Den indre verden skal opfattes som den verden, hvori du tager hvad du finder relevant for dig i en given situation, og smider resten væk, også selvom dette f.eks. ville kunne gavne resten af samfundet.

<sup>27</sup> Ziehe 2004, s. 69.

<sup>28</sup> Ibid 2004, s. 76 – 78.

<sup>29</sup> Ibid 2004, s. 77: Vi lever i balance med hinanden, og må derfor erkende og respektere hinandens forskelligheder – dette skal ses på et samfundsmæssigt makroplan, og ikke via venskabelige strukturer eller lignende.

den gode anderledeshed og decentrering når en historielærer vælger at vise en film i sin undervisning. Disse tre begreber vil blive brugt i den kommende analyse af min indsamlede empiri.

## **Empiri – overordnet**

Den empiri jeg først og fremmest vil gøre mig brug af, er de forskellige interviews jeg har lavet forud for denne professionsbachelor. Disse interviews er med lærere der underviser i historiefaget. Der er to interviews med lærerne; *MZ* (lærer på Skovgårdsskolen i Gentofte) og *AF* (lærer på Rungsted Private Realskole i Rungsted)<sup>30</sup>. Jeg har lavet kvalitative interviews med disse to, og interviewene omhandler brugen af film og filmklip i historieundervisningen. De dele af interviewene jeg har valgt at analysere, er transskriberet og indsat i opgaven (Resten af interviewene er at finde på et vedlagt USB-stick<sup>31</sup>). Jeg tager udgangspunkt i interessante problemstillinger der er opstået gennem interviewene med mine ressourcepersoner. Når jeg analyserer interviewene, vil jeg gøre brug af de teorier og teoretikere jeg introducerede før, samt inddrage relevante didaktiske redskaber og overvejelser – efterfølgende vil jeg forsøge at komme med løsningsforslag til de problemstillinger der opstået under interviewene.

Den anden empiri jeg vil inddrage i opgaven kommer fra bøger. Disse er: Gunhild Aggers ”*Mord til tiden*[2013]” – en bog om historisk fiktion og dokumentarer om forbrydelser, og hvordan disse skal ses ift. mediekulturen og deres gængse historiebrug. Den anden bog er: Niels Skyum Nielsens ”*Film og kildekritik*[1972]” – en bog med et mere kritisk syn på brugen af dokumentarfilm i historieundervisningen. Jeg har valgt disse to værker da de står godt i kontrast til hinanden. Gunhild Agger er fortalende for historiskfiktion og ser meget brugbarhed i disse, mens Niels Skyum Nielsen er mere forbeholden overfor disse og tager mere udgangspunkt i brugen af film fra en historikers synsvinkel.

Ydermere vil jeg løbende gøre brug af mine egne erfaringer med brugen af film i undervisningen, og dermed reflektere over disse i de forskellige analyser. Jeg har i diverse praktikforløb gjort stor brug af filmklip, og mener derfor selv at jeg har en rimelig god viden omkring dette, da jeg har gjort mig både gode og dårlige erfaringer med film i undervisningen. Jeg er fuldt ud klar over, at disse

---

<sup>30</sup> Når jeg omtaler de to lærere i interviewene vil det kun være deres initialer der fremgår, dette er grundet anonymitet. Ydermere vil jeg henføre til mig selv som ”I” (interviewer).

<sup>31</sup> Bilag 1, lydfil 1 og 2.

erfaringer ikke er hundrede procent plausible ift. empirisk brug, men jeg finder dem stadig relevante at inddrage, da det er dem der er udgangspunktet og grundlaget for denne opgaves tilblivelse.

### **Empiri 1: – interview med AF**

Det første interview jeg har tænkt mig at analysere på er interviewet med, AF fra Rungsted Private Realskole. AF er uddannet historielærer og har undervist i faget i 2½ år, hvis man tæller hans år som vikar med. AF er ydermere uddannet i Dansk og Idræt. AF er ikke bleg for at vise film til sine elever, men han mener at man som lærer bør tage sig en del forbehold før man gør dette. Han mener at film underordner sig under det der i danskfaglige termer kaldes for faktionsgenren, dvs. en blanding af fiktion og fakta. AF vælger derfor – for det meste – at gøre brug af dokumentarfilm, da han mener at disse ikke er ligeså ”skadelige” for eleverne som en historisk fiktionsfilm kan være. Den første del af interviewet med AF jeg vælger at analysere lyder således:

*”(...) I: Nu sagde du selv før dokumentarfilm, og du snakker selv om kildekritik nu. Hvordan ser du så brugen af fiktionsfilm? Er det noget du kunne finde på at bruge, altså generelt? Bare sætte et klip på fra lad os sige ”Gladiator” for at illustrere en pointe.*

*AF: Jamen det kunne jeg sagtens finde på. Man kan jo sige at historie og dansk går en lille-bitte smule hånd i hånd, og hvis det er vi tager sådan noget som abstraktionsstigen i brug, og den kan man jo meget nemt putte ned over netop faktionsgenren, også fordi der er så mange grader af faktion. Man kan jo tage sådan en film som ”Gladiator” f.eks., altså jo der er rigtig meget fiktion i den, men den indeholder altså også rigtig meget historisk, altså på nogle områder. Og hvis det er sådan rent illustrativt at give et billede på hvordan det kunne have set ud i gåseøjne, så kunne jeg sagtens finde på det. Lidt a la det samme med ”Troja”. Den har jeg brugt i historieundervisningen – nok er det lidt mere i oldtidskundskab – men der er stadigvæk nogle utrolig gode ting og utrolig spiselige ting for eleverne der tiltaler eleverne; sådan noget som. baggrundsmusik, alle de sanselige effekter og skuespillet, det er jo igen noget man må tage med, og noget man må prøve at bevidstgøre eleverne til at holde sig for øje når det er de går i gang med at analyse og fortolke.*

*I: For lige netop sådan noget som både skuespillet og baggrundsmusikken osv. mener jeg jo kan være med til at lave en eller anden form for emotionel kobling til elevernes forståelse af en vis*

*historisk tidsalder, hvilket jeg ser som noget positivt. Hvad ville du sige til det – især når vi snakker fiktion?*

*AF: Jeg kan godt forstå din tankegang. Elevernes må meget gerne være emotionelt tilkoblet deres engagement i det historiske, det har jeg overhovedet ikke noget at sige imod. Men altså stadigvæk er jeg en lille smule afstandstagende fra det, og det er jeg fordi når vi siger egen fortolkning og hermeneutik, så vil de her følelser og det her sanselige aspekt som du sige gå ind og påvirke fortolkningen af det – for så vil du enten føle sympati eller empati eller et eller andet i den stil overfor f.eks. en befolkningsgruppe eller person indenfor det historiske – og det synes jeg nødvendigvis man skal passe på med. Jeg synes godt man kan gøre det når man ser sagen for en side først hvor man får sympati/empati for denne her person, men jeg mener absolut at historiefaget er netop et fag der skal belyse alle forskellige sider og alle forskellige aspekter af samme sag – så jeg ville nok prøve at finde noget modsvarende litteratur eller en modsvarende kilde – der ville bevise noget andet; ham her var altså ikke en helt, fra denne side af sagen, der var han en tyrant osv. Så på den måde mener jeg stadig at man skal være påpasselig med det.*

*I: Og det må jo så både gælde fiktion, men også dokumentar? ”<sup>32</sup>*

AF's forsigtighed ift. brugen af fiktionsfilm i undervisningen er, at han mener at disse kan være med til at forvrænge elevernes fortolkning af historien. Han mener at eleverne skal kunne stille sig kritiske overfor ting som baggrundsmusik, skuespil mm., da dette formentlig er gjort fra instruktørens side, så man som tilskuerne opnår en højere grad af indlevelse. Dette kan være skadeligt for elevernes livsverdener, og kan dermed være med til at underminere deres historiebevidsthed. Jeg prøver derfor at agere Djævelens advokat og spørger om disse emotionelle koblinger eleverne får via en film, ikke kan ses som noget positivt, da det kan hjælpe eleverne til at huske noget historisk hvis denne kobling er til stede. Dette udsagn giver AF mig som udgangspunkt ret i, men han understreger dog også, at han ville inddrage nogle ekstra kilder eller litteratur, der kunne være med til at påvise det modsatte af hvad en given film anfægter. For hvis disse ikke bringes på banen, mener AF at det kan ødelægge elevernes hermeneutiske udgangspunkt, og de vil derved kunne fejlfortolke en historisk periode eller lignende. Elevernes fortolkningsmæssige

---

<sup>32</sup> Bilag 1, lydfil 1, 06:06 – 10:08.

udgangspunkt bliver altså endnu mere subjektiveret, og de vil ikke kunne formå at se en sag fra andre sider – og derved vil de ikke kunne leve op til kravet omkring historiebevidsthed.

Dette kan man vælge at anskue ud fra Lev S. Vygotskys lære om mediering og ZNU. AF bringer som mediator et redskab i spil. Redskabet er i denne omgang de imaginære kilder han henviser til. Dette redskab skal bringe eleverne fra deres aktuelle udviklingszone til deres potentielle udviklingszone. AF formår altså at placere en ny viden ovenpå elevernes gamle viden, og eleverne internaliserer derved denne viden, og der er forhåbentlig sket en ændring i elevernes tankereds kabler, og de kan efterfølgende gøre sig brug af den internaliserede viden i andre situationer. Læreren formår derved via en social interaktion med eleven, at udvide dens livsverden, hvilket fører til en udvikling i dennes historiebevidsthed.

Jeg har også selv gjort mig brug af sådan et redskab for at sørge for at elevernes forståelse og historiebevidsthed ikke gik tabt i arbejdet med film. I 8. klasse på Skovgårdsskolen underviste jeg i mellemkrigstiden, og derfor var Adolf Hitlers vej til magten et emne der var uundgåeligt. Jeg viste derfor eleverne et filmklip fra Youtube. Dette klip var fra Adolf Hitlers indsættelsestale i 1933<sup>33</sup>. Eleverne var uforstående overfor hvordan en så ond mand som Hitler kunne komme til magten på demokratisk vis, så derfor inddragede jeg Versaillesstraktaten[1919] som et redskab der skulle give eleverne indblik i Tysklands situation efter 1. Verdenskrig. Eleverne forstod nu at den gængse tysker levede i total armod, og at Hitler var den eneste der skaffede dem mad og jobs. Denne medieringsprocess jeg startede hos eleverne gjorde altså at de internaliserede den nye viden og derved kunne bruge det fortolkningsmæssigt. Deres historiebevidsthed blev via denne handling optimeret, fordi deres fortidsfortolkning nu fik et mere nuanceret udgangspunkt end deres første. Dette betyder at jeg fik bragt eleverne fra deres aktuelle udviklingszone til deres potentielle udviklingszone via den medierede handling – derfor har der altså fundet læring sted – og eleverne går fra lektionen med en ny viden og bredere historiebevidsthed. Selvom jeg er enig i AF's tanker om brugen af film, vil jeg stadig forsøge at anskue denne problematik fra en anden vinkel, og derved se om jeg kan skabe en teoretisk diskussion, men også for at se om der er noget positivt ved en anden indgangsvinkel.

Jeg vil derfor gøre brug af Bernard Eric Jensen teori om narrativet. Det narrative aspekt er som nævnt tidligere også en del af mediekulturen. Lige siden den første af de fem mediefølger<sup>34</sup>

---

<sup>33</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=csUWS29it6g&list=UU55QStnBQsfog3Z-HxSOyvg> 02/01 – 2014, 15:41.

<sup>34</sup> Jensen 2001, s. 11 – 12.

(mundtlig kultur, skriftlig kultur, trykt kultur, audiovisuel kultur og multimediekultur) skyllede indover mennesket har der været et narrativ og ligeså en vis grad af subjektivering. Narrativet er med til at vække følelser hos modtageren, inspirere denne og i sidste ende skal modtageren lære af "heltens" fejl eksempelvis. Dette ses alle steder lige fra den danske folkevise om "*Ebbe Skammelsøn*" til James Camerons science fiction film "*Avatar*". *Ebbe Skammelsøn* skal lære os, at utugt og forræderi straffes hårdt, og *Avatar* skal lære os at man ikke skal skænde naturen, og at folkemord er forfærdeligt. Det filmiske narrativ kan derved bruges til at formidle historie til eleverne. Man kan eksempelvis anskue *Avatar* som en pastiche<sup>35</sup> til Kevin Costner filmen "*Danser Med Ulve*". De indeholder de samme temaer, samt historie og plotstruktur – dvs. at eleverne vil kunne lære historien om de amerikanske indfødte via et konkret arbejde med udvalgte scener fra *Avatar*. Det vil måske endda være med til at kunne styrke deres fortolkningsevne, da *Avatar* giver et bud på hvordan vi som mennesker i fremtiden kunne finde på at agere overfor nyopdagede kulturer. Eleverne vil med den rigtige mediering forhåbentlig kunne lave koblingen fra nybyggernes forbrydelser mod indianerne til *Avatar*. Den største faldgrube ved dette er dog, at ingen af de to film er historie faktuelle, men langt mere et kontrafaktisk arbejde med historien. Det kontrafaktiske arbejde kan dog også være med til at optimere elevernes historiebevidsthed, da hensigten er at eleverne skal kunne videredigte eller digte imod den faktiske historie<sup>36</sup>.

Hvis dette skal kunne lade sig gøre, må man som lærer selvfølgelig vide hvor fagligt stærke ens elever er. Hvis de slet og ret ikke kan magte en så abstrakt opgave som et konstruktivt arbejde med *Avatar*, bør man ikke vise dem klippene. Dette er op til læreren selv at bedømme. Dette leder mig dog hen imod en problemstilling der opstod i det andet interview jeg lavede.

### **Empiri 1,1: – interview med MZ**

Det næste interview jeg vil analysere på, er det jeg har lavet med MZ. MZ er lærer på Skovgårdsskolen i Gentofte og er uddannet i historie, samfundsfag og geografi. Han har undervist i historie i 12 år. MZ bruger ofte film i sin historieundervisning, da han ser det som god variationsmulighed. Da interviewet med MZ blev en kende længere end de andre interviews jeg foretog, opstod der selvfølgelig også flere problemstillinger der er værd at analysere på. Den største problemstilling der dog fremkom, var den jeg vil præsentere nu:

---

<sup>35</sup> En stilefterligning – en tekst der efterligner en ældre genre eller lignende.

<sup>36</sup> Pietras, Poulsen 2011, s. 172.



”(...) **MZ:** tag historiske briller på det forstår de og det kan de bedste elever og der er nogen der aldrig der lærer det men øh det er en fed ting at lave fordi ligeså snart de kan det kan de begynde at perspektivere til ting, og det skal de også kunne til den mundtlige afgangsprøve.

**I:** Har du så prøvet at gøre et eller andet der kan understøtte de svage elever så de også formår at kunne gøre disse ting?

**MZ:** De der differentierings spørgsmål det er min akilleshæl. Det er jeg simpelthen ikke god nok til. Jeg bruger ikke tid nok til at differentiere min planlægning, og det er en fejl, eller ikke nødvendigvis en fejl, men det er ikke godt nok. Det som jeg tror måske sker ubevidst når jeg underviser ift. til det der er, nogen gange at tage fat i selvklare svar; ”Jamen selvfølgelig MZ, siger majoriteten, selvfølgelig kan vi godt se at det er sådan der” ”Ja ja klart, men jeg skulle lige være sikker”. Og det er så til grundlæggende et spørgsmål der handler om at de fem stykker jeg har en formodning om måske ikke hundrede procent ved at jeg lige skal se ad om jeg kan få med op. Men om jeg får dem med op, ved jeg sgu sjældent. Jeg er ikke bleg for at spørge dem selvom de ikke rækker fingeren op, for det gør de sjældent dem der er fagligt svage. Jeg sætter mig i nej[sic] i min forberedelse oplever jeg ikke at jeg har tid til at sidde ned i hver enkelt undervisningslektion. Jeg forbereder at tage fat i den der differentieringsdel der handler om at nu skal jeg sørge for at jeg har alle med, fordi det er en utopi. Det er lidt hårdt sagt, for det skal vi kunne, det er jo en af vores grundlæggende opgaver som underviserer, det skal vi kunne! Og det skal vi også kunne ja, og det føler jeg også jeg prøver i min undervisning ubevidst, men jeg sætter mig sjældent ned koncentreret og siger; okay nu skal lige ha’ ham og ham med, når jeg laver det her. Så ubevidst har jeg en tyrkertro på at det får jeg nok undervejs når jeg gør sådan, og sådan fordi jeg har øje for dem, men det er også fordi jeg er rutineret, hvis man er urutineret så er det jo en kæmpe udfordring, der er jo både det ene og det andet og det tredje. Det er ikke noget jeg føler jeg er god til altså generelt differentieringsdelen og det taler både imod den svage og imod den stærke, der er jeg mere koncentreret på den brede midtermasse(...)”<sup>37</sup>

---

<sup>37</sup> Bilag 1, lydfil 3 del 1, 38:00 – 40:28.

MZ har et problem ift. undervisningsdifferentiering, og det ser jeg som et gigantisk problem. I værste fald kan mangel på undervisningsdifferentiering gøre at nogle elever bliver ”tabt” hvilket slet og ret ikke er hensigtsmæssigt. MZ kan ikke altid greje om de fagligt svage såvel som de fagligt stærke er med – han mener dog – at han i sidste ende formår at få alle med, da han er meget rutineret indenfor undervisning. Jeg vil dog hævde, at hvis MZ lærer eleverne at være mediatorer for dem selv, så vil han være i stand til at øge undervisningsdifferentieringen og derved sørge for at eleverne ikke blive tabt undervejs i en film. Måden hvorpå jeg påvise dette, er via en model kaldet ”Viften”<sup>38</sup>.

Viften er udarbejdet af Karsten Fledelius (1940 -), lektor ved Institut for film- og medievidenskab. Viften har til formål at vise hvorhenne en film befinder sig i et mediekulturelt spekter – denne model tangerer fra – kategori 1; spontan live (f.eks. en folketingsdebat) til kategori 15; tegnefilm<sup>39</sup>. Denne er udarbejdet for at vise hvor manipulerede og fiktionelle bestemte genre er (tegnefilm er den mest fiktionelle genre på skalaen). Viften indbefatter også en ”Grey Box” (kategori 16), som påviser at der eksisterer blandingsgenre indenfor dokumentarer såvel som for tegnefilm. Dette betyder, at man som tilskuer bliver nødsaget til at være kritisk overfor det man ser – dvs. at jo længere hen over skalaen vi bevæger os, jo mere vil der være redigeret og vinklet i materialet.

Viften kan anskues som et redskab hvis vi følger Lev S. Vygotskys teorier. Dette redskab kunne med fordel introduceres for eleverne, og via et kontinuerligt arbejde med denne model, skulle eleverne i sidste ende være i stand til at have en god portion kritisk sans. Den model blev introduceret for mig i min danskundervisning på seminariet, men jeg er af den overbevisning, at den kan være nyttig i langt flere fag end blot dansk. Viften fungerer som et redskab der starter en medieringsproces hos eleverne. De vil nu kunne internalisere den viden de har fået fra Viften, og derved vil de kunne bevæge sig tættere på deres potentielle udviklingszone. På denne måde ville MZ kunne sikre sig, at der ikke er nogen af eleverne der bliver tabt. Ydermere vil dette redskab kunne gøre eleverne til mediatorer for dem selv, dvs. at MZ ikke skal bruge tid på at forklarer eleverne hvad problemet med en vis film er etc., fordi elevernes internaliserede viden fortæller dem, at de skal være kritiske, og de ved samtidig hvor de bevæger sig hen når de ser en given film/filmklip. Derfor er det min påstand, at hvis MZ ikke kan overskue undervisningsdifferentiering

---

<sup>38</sup> Bilag 3.

<sup>39</sup> Fledelius 2003, s. 20.

på lige netop dette punkt, vil en introduktion af Viften være en fin idé. Ydermere ser jeg en fordel ved Viften i og med, at den vil kunne kvalificere elevernes læring udenfor klasseværelset.

En anden tese jeg har, er at eleverne langt hellere beskæftiger sig med multimediekulturen i deres fritid, frem for at læse i en historie bog eller se en dokumentar film på tv'et. Eleverne vil derfor også kunne bruge deres internaliserede viden om Viften til at være mere kritiske overfor f.eks. filmklip på Youtube mm. Deres kritiske sans vil derfor sige dem, at de ikke skal tro på alt hvad de ser, hører, læser etc.

Et problem jeg dog ser ved Viften er, den tid der skal lægges i arbejdet med den. De 16 kategorier Viften bygger på skal visualiseres for eleverne, og dette er tidskrævende. Samtidig skal dette arbejde have været kontinuerligt, så eleverne ikke blot ”lægger den væk”, men rent faktisk gør sig brug af dette redskab. Her kan det hævdes, at det vil være lettere at arbejde med Viften hvis man har den samme klasse i flere forskellige fag. Hvis man f.eks. har eleverne i dansk, historie og samfundsfag vil dette redskab kunne introduceres i et danskforløb der omhandler film, og efterfølgende vil den kunne tages i brug i både historie og samfundsfag ift. Kritisk stillingtagen mm.

Man kan dog også anskue dette på en anden måde, nemlig via den gode anderledeshed. Det ses tydeligt at der er nogle elever der ikke tør sige, at de ikke forstår diverse aspekter af de filmklip MZ viser dem:

*”(...) Og det er så til grundlæggende et spørgsmål der handler om at de fem stykker jeg har en formodning om måske ikke hundrede procent ved at jeg lige skal se ad om jeg kan få med op. Men om jeg får dem med op ved jeg sgu sjældent, jeg er ikke bleg for at spørger dem selvom de ikke rækker fingeren op, for det gør de sjældent dem der er fagligt svage.”<sup>40</sup>*

Her forklarer MZ at han ved, at der er nogle af eleverne der ikke er med. Han prøver at få dem til at være med ved at stille dem spørgsmål selvom de formentlig ikke er med. Der kan være mange grunde til disse elever ikke deltager i undervisningen, men jeg vælger at anskue det via Thomas Ziehes teori om egocentrismen.

---

<sup>40</sup> Udpluk af interviewdelen på side 13.

Disse elever føler muligvis ikke at det gældende stof er til gavn for deres indre verden<sup>41</sup>, hvilket gør at de ikke deltager aktivt. For at sørge for at situationer som disse ikke kommer til at påvirke de gældende elevers historiebevidsthed negativt, er man som lærer nødsaget til at tage andre midler i brug. Dette kunne f.eks. være den gode anderledshed der skal anses som en provokation til læring. Thomas Ziehe udtrykker det selv således: *”En god lærers opgave bliver at ødelægge eller i det mindste ryste det, de unge opfatter som selvfølgeligheder. Han må ryste vishederne.”*<sup>42</sup> Denne provokation af elevernes visheder kan derfor anskues som et redskab der kan få de elever med der førhen ikke var interesserede grundet undervisningens irrelevans ift. deres indre verden. Igen vil jeg henvise til det kontrafaktiske arbejde med et givent filmklip, for dette vil i bedste fald kunne fremprovokere en reaktion hos eleverne og derved give lyst til læring. Dette kunne f.eks. være hvis der i et filmklip om 2. Verdenskrig fremgår noget så absurd, at det ryster elevernes visheder. Og eleverne vil måske stille spørgsmål som: ”Det kan da ikke passe” eller ”Sådan var det da ikke, var det?” Udsagn som disse kan ses som en lyst til læring, grundet det provokerende eller anderledes element i et filmklip. Dette sørger på sin vis for, at eleverne får samme udgangspunkt for læringen, svag som stærk. Der er dog stadig en problematik ved denne tilgang, for hvad hvis de fagligt svage elever stadig ikke kan være med? Her må man som lærer så stadig agere mediator for eleverne, ellers må man sætte dem sammen med en mere kyndig partner(e), for at sikre sig at eleven får noget relevant ud af undervisningen. Hvis der skabes denne form for stilladssering hos eleven, vil denne kunne komme ind i sin potentielle læringszone og derved få noget fagligt ud af at se et givent filmklip. Dvs. at i sådan en situation kan den gode anderledeshed ikke stå alene, men der skal inddrages en eller anden form for redskab der kan understøtte de elever der har brug for det.

En anden problemstilling jeg stødte på under interviewet med MZ er desværre med til at underbygge en af mine tidligere nævnte hypoteser. MZ og jeg kom nemlig til at tale om vikarers indgangsvinkel til brugen af film i undervisningen, og hvilke farer MZ så ved lige netop dette. MZ udtrykte sin frustration således:

*” (...) I: Det er ligesom der jeg vil hen ad ift. det med fiktionen, at hvis man ikke gør det rigtigt til at starte med, kan det rent faktisk have fatale følger. Hvis man bare ligesom bruger den som den nemme løsning til en undervisningsgang.*

---

<sup>41</sup> Ziehe 2004, s. 69.

<sup>42</sup> Ziehe 1999, s. 211.

*MZ: Jeg er fuldstændig enig! Jeg har det svært med vikarer der kommer over og siger, at de skal have en historisk film til eleverne de skal have i 6. eller 7. fordi så ved jeg den bliver ureflekteret og bare blive sat på og taget af. Og jeg mener at et afgørende incitament for at bruge alle former for film i undervisningen er en optakt og en evaluering, dvs. de skal føres ind, de behandles undervejs og de skal tages ud så man netop får mulighed for at skære de der kanter af – fordi du har ret – for hvis det er ureflekteret og det bare en ren ”nu knalder vi den her på, og så ser I den også er det det”, så er det meget få film man kan bruge som kalder sig selv historiske i deres udgangspunkt. Jeg ved ikke hvad fanden man skal tage - sådan en som ”Full Metal Jacket” - den er rimelig rå, og det er nok en af de krigsfilm jeg har set der mest realistisk. Startsekvensen, de første 20 – 30 minutter af ”Saving Privat Ryan” er jeg bange for desværre sandsynligvis også er rimelig realistisk, for det er jo et sindssygt blodbad, men selv det tror jeg også er fremstillet på en måde – eller det ved jeg sgu ikke – det er sikkert realistisk. Der er sekvenser i mange andre film der også er gode, men som et hele tror jeg fandme det er få film – det er én ud af 100 måske - der kan stå som et fuldgyldigt historisk monument hvor alt bare er top-realistisk. Så det er rigtigt hvad du siger, det er ekstremt vigtigt det der, og der er en frygt for at hvis man ikke gør det der, så tager eleverne det rent ind. Og så fejler man jo, mere end man gør godt ved at gøre det rigtigt, så jeg er enig.(...)”<sup>43</sup>*

Først og fremmest skal det understreges at jeg ikke klandrer alle vikarer for lemfældig omgang med filmvisning, men når MZ også understreger det for mig, er det det jeg tager udgangspunkt i. Hvis der ikke gøres noget ved denne tendens i tide, kan det have ærgerlige konsekvenser for elevernes historiebevidsthed. Vikaren har ikke de samme forudsætninger som historielæreren og vil måske ikke tænke over hvad fejlfortolkning kan have af konsekvenser for elevernes historiebevidsthed. Vikaren gør formentlig ikke noget ud af at fortælle eleverne hvor realistisk en given film er, og eleverne vil måske komme til at tage de forskellige udsagn fra film som en endegyldig sandhed. Derfor vil jeg igen henvise til Karsten Fledelius og Viften. Hvis læreren har arbejdet grundigt og kontinuerligt med denne, vil det kunne have skabt den ønskede internaliserede viden hos eleverne. Dette betyder at eleverne selv kan stille sig kritiske overfor det materiale vikaren medbringer (i dette tilfælde en film). Eleverne vil som sagt tidligere derved kunne agere mediatorer overfor dem selv og ikke sluge en given film råt. Eleverne vil vide, at en film som Michael Moores ”Fahrenheit

---

<sup>43</sup> Interview 3, del 1, MZ, 09:43 – 11:30.

9/11”[2004]<sup>44</sup> skal tages med et gran salt, da den befinder sig på kategori 8. (documentary) på Viftens skala. Eleverne vil samtidig vide, at der er forskellige grader af dokumentarer. I ”Fahrenheit 9/11” er Michael Moore selv aktør, og med underlægningsmusik og klipning kan han vinkle denne dokumentar som han ønsker. Ved at have gjort brug af Viften vil elevernes historiebevidsthed ikke være til fare for en dårlig vikartime.

## **Empiri 2 – Gunhild Agger**

De næste empiriske undersøgelser jeg vil bearbejde, er dem jeg har gjort mig gennem Gunhild Aggers værk: Mord til tiden, samt Niels Skyum Nielsens værk: Film og kildekritik. Jeg vil bruge disse to værker som en diskussion af brugen af film i undervisningen: Dette vil ske via den teori de begge gør sig brug af samt deres subjektive syn på problemstillingen. Jeg vil starte analysen ud med at se på Gunhild Aggers Mord til tiden.

Gunhild Agger (1945-) er professor i dansk medievidenskab ved Aalborg Universitet og har skrevet værket Mord til tiden, hvori hun ser på de mediekulturelle tendenser der gør sig gældende i filmmediet, og hvordan disse skal anskues i historieforskningens regi. Dette gør hun via teoretikere som Bernard Eric Jensen, Robert A. Rosenstone, Paul Ricoeur m.fl. Det er dog primært disse tre teoretikere der vil gøre sig gældende i denne del af analysen.

Først og fremmest anser Gunhild Agger kritikken af den historiske film for at være omsonst, eftersom de forskere der er kommet med denne form for kritik ikke ser på den historiske film som et medie<sup>45</sup>, men snarere som et af Hollywoods værktøjer der begår forbrydelser mod den faktiske historie<sup>46</sup>. Via Paul Ricoeur fremgår det, at hun ser den historiske films æstetiske dimension som et redskab der rent faktisk kan fremme historiebevidstheden hos den gængse befolkning. Den kildekritiske synsvinkel er derfor ikke med til at bidrage til publikums erindrings- og identitetspolitik<sup>47</sup>. Dette anfægtes også qua hendes brug af Bernard Eric Jensens teori omkring historiebevidsthed og historiebrug. Disse er opstillet i et skema hvori man kan se, hvordan forskellige aktører gør brug af deres historiebevidsthed<sup>48</sup>. Dette skema viser hvordan historiebevidsthedens brugbarhed kan variere fra person til person, og samtidig i hvilken situation

---

<sup>44</sup> Michael Moore opstiller en tese der går ud på om USA selv var medvirkende til terrorbombningen af World Trade Center i 2001.

<sup>45</sup> Agger 2013, s. 60.

<sup>46</sup> Ibid 2013, s. 15.

<sup>47</sup> Ibid 2013, s. 52.

<sup>48</sup> Bilag 4.

denne indgår i. Som eksempel kan den bruges som en adspredende beskæftigelse hvori brugbarheden er en mere legende og fornøjende historietilgang<sup>49</sup>. Dette aspekt er ganske relevant for arbejdet med film i historieundervisningen, da denne tilgang til mediet film kan være med til at skabe en emotionel kobling hos eleverne, hvilket kan inspirere eller motivere dem til videre læring. Dvs. at denne æstetiske fremstilling kan være med til at koble filmen til noget erindringsbaseret<sup>50</sup> og derved skabe billeder hos eleverne som de vil kunne genkalde i andre situationer og derved kan det påstås at det gavner historiebevidstheden mere end det skader den. Heri er der dog et tvetydigt problem, fordi selve erindringsaspektet bunder i, at eleverne skal have erindring omkring en given situation/tidsperiode eller lignende der vises i en film. Hvis eleverne ikke har denne erindring eller ikke magter at lave en sådan kobling, vil det ikke have relevans for deres livsverden – og dette betyder, at deres historiebevidsthed ikke bliver optimeret af øvelsen. Det er her det emotionelle kommer ind i billedet, for selvom eleverne ikke kan koble hele seancen op på noget erindringsbaseret, vil de stadig kunne få en følelsesmæssig tilkobling til situationen – og derved kan det postuleres at eleverne stadig vil kunne genkalde disse hændelser, da de blev følelsesmæssigt involveret/påvirket af filmklippet. Dette betyder dog stadig ikke, at alle film der har en flig af historie bare bør blive sat på i undervisningen. Arbejdet med film skal stadig være reflekteret og lægge op til videre læring hos eleverne.

Gunhild Agger anfægter også at arbejdet med den kontrafaktiske historieskrivning også er med til at bidrage positivt til vores historiebevidsthed. Dette kommer til udtryk via teoretikeren Robert A. Rosenstone, som hun bearbejder i sit værk. Robert A. Rosenstone ser på Quentin Tarantinos værk ”Inglourious Basterds”[2009]. Denne film er først og fremmest en intertekstuel<sup>51</sup> hyldest til hans favoritgenre<sup>52</sup>, men samtidig byder den på aspekter der kan være vigtig for folks historiebevidsthed: ”Dens overdrivelser, genreparafraaser og parodier (af fx Robert Aldrichs *Det beskidte dusin*, 1967) sigter på at gøre publikum opmærksom på den faktiske betændthed, der ligger bag nazismens fortsatte attraktion, ikke kun i mediekulturen, men også i det politiske liv”<sup>53</sup>. *Inglourious Basterds* forsøger derved at give et nuanceret bud på den stadige fascination af nazismen, og hvilke konsekvenser dette eventuelt kan have for menneskeheden i fremtiden. Via et kontrafaktisk arbejde

---

<sup>49</sup> Agger 2013, s. 55.

<sup>50</sup> Jensen 2003, s. 74.

<sup>51</sup> To tekster ”taler” med hinanden – dette kan komme til udtryk på mange måder, mest kendt er dog parodi og pastiche.

<sup>52</sup> Agger 2013, s. 63.

<sup>53</sup> Ibid 2013, s. 63.

med klip fra filmen ville eleverne altså have mulighed for bedre at forstå det skræmmende ved nazismen og de gerninger den bringer med sig, i denne film er overdrivelsen med til at fremme forståelsen, bogstavelig talt. Quentin Tarantinos brug af eksplosioner og effektfuld klipning er med til at give et billede af, hvor dramatisk og altødelæggende 2. Verdenskrig var. Denne film fungerer dog også kun som en kontrafaktisk fremstilling af 2. Verdenskrig. Den kan (og bør) ikke agere substitut for den faktiske historie, da dette ville være vildledende og meningsløst. Derfor skal det også påtales overfor eleverne, at dette ikke er virkelige hændelser, men en kunstners fortolkning af disse. Her ville modellen Viften igen være brugbar, da den også ville kunne spore eleverne ind på hvor henne på skalaen denne film befinder sig. Når det kommer til en film som denne vil elevernes genrebevidsthed også kunne komme i spil. Dette er ganske vist et daskfagligt begreb, men det kan også være positivt, da det kan lægge op til arbejde på tværs af fagene. Samtidig kan klip fra *Inglourious Basterds* også bruges som det absurde aspekt af undervisningen – den gode anderledeshed – kan derved igen komme i spil. Da det kontrafaktiske narrativ i filmen lægger op til provokation hos eleverne, vil denne kunne frembringe et produktivt element hos eleverne<sup>54</sup>. Det æstetiske udtryk i *Inglourious Basterds* skal altså være med til at åbne op for nye perspektiver hos tilskueren. Det er ikke sikkert at dette vil ske i alle tilfælde, men i nogle gør det<sup>55</sup>.

### **Empiri 2,1: Niels Skyum Nielsen**

I værket "Film og kildekritik"[1972] ønsker historikeren Niels Skyum Nielsen (1921 – 1982) at kvalificere film i undervisningen, så eleverne opnår en kritisk sans overfor disse, så film ikke påvirker deres historiebevidsthed negativt. Det skal understreges at Niels Skyum Nielsens analyse er baseret på universitetsundervisning, men jeg finder stadig hans betragtninger interessante og relevante for min analyse og vælger derfor at bruge dem. De film han analyserer, er ikke fiktionfilm, men dokumentarer som han omtaler som lydfilm<sup>56</sup>.

Niels Skyum Nielsen har derfor analyseret diverse film ud fra kildekritisk udgangspunkt. Da hele grundlaget for disse analyser skulle være historiske udtaler Niels Skyum Nielsen sig således:

*"Filmkritik kan være så meget, men i denne forbindelse skulle den, som naturligt, ikke være æstetisk eller psykologisk bestemt, men indrettet efter historikernes professionelle erfaringer ved arbejdet*

---

<sup>54</sup> Ziehe 1999, s. 210.

<sup>55</sup> Agger 2013, s. 64.

<sup>56</sup> Nielsen 1972, s. 107.



*med kilderne.*<sup>57</sup> Dette betyder at hans udgangspunkt for et sagligt arbejde med film er meget anderledes end det vi så hos Gunhild Agger. Han griber mediet historisk an, hvor hun griber det æstetisk an. Niels Skyum Nielsens første problematik var at overføre de traditionelle begreber fra kildekritisk over på filmmediet. Han ser klipning, speakerkommentarer, baggrundsmusik mm. for at være misvisende og fejlagtige – da de giver kilden et ægthedsproblem. Disse ægthedsproblemer opstår, fordi filmen sjældent vil kunne støde sammen med en given skriftlig kilde. Dvs. at Niels Skyum Nielsen sjældent vil se en film som en god kilde, men langt mere som et værktøj der kan opøve elevernes kildekritik<sup>58</sup>. Ydermere ser Niels Skyum Nielsen sig helst fri for filmens brug af ”tendensladede følelsesudbrud”. Han har intet problem med indre sammenhæng og spænding, så længe dette ikke opnås via utilgivelige midler (klipning, baggrundsmusik etc. alle effekter der med til at skabe patos hos tilskueren/eleven)<sup>59</sup>. Afslutningsvis proklamerer Niels Skyum Nielsen, at hvis en elev kan opnå det tvesind der skal til for at se gennem de forskellige filmiske effekter, er film et fint redskab til at opøve og kvalificere sin kritiske sans.

Jeg vil give Niels Skyum Nielsen ret i sin kritik omkring filmen som kilde. Jeg kan heller ikke se hvordan en film skulle kunne erstatte en førstehåndskilde, men samtidig synes jeg også ideen med at bruge en film og se på dens virkemidler for at opøve kritisk sans er en utrolig brugbar idé. Hans teori omkring kvalificering af den kildekritik via film tager på sin vis det samme udgangspunkt som Viften, og dette betyder at elevernes overblik vil blive skærpet, og de vil samtidig kunne gøre brug af denne viden udenfor klasseværelset. Jeg vil dog samtidig kritisere dette værk ved at sige, at det er forældet. Der er sket meget siden undervisningen i historie anno 1972. Vi kan tale om et paradigmeskift der påbyder os som lærere at bruge de bedst mulige midler for læring. Samtidig er der også sket et skift hos eleverne, hvilket ikke er medregnet i Niels Skyum Nielsens analyser. Hvis vi tager udgangspunkt i elevernes indre verden kan det påstås, at de færreste elever vil se denne form for filmfremstilling som brugbar. Deres indbyggede egocentrisme vil derved afvise denne form for læring. Elevernes fortrukne medier (film, i-phones, Youtube mm.) er også med til at definere elevernes historieforståelse og –brug, hvilket ikke var gyldigt, da Niels Skyum Nielsen arbejdede med dette medie, men i en moderne verden er vi nødsaget til at tage dette med i vores opfattelse af børns læring<sup>60</sup>. Ydermere ser jeg den problematik der fremgik af Gunhild Aggers

---

<sup>57</sup> Ibid 1972, s. 106.

<sup>58</sup> Ibid 1972, s. 107 – 109.

<sup>59</sup> Ibid 1972, s. 110.

<sup>60</sup>Pietras, Poulsen 2011, s. 196.

arbejde med mediet, nemlig at Niels Skyum Nielsen anskuer filmen som en historisk kilde. Dette kan ikke lade sig gøre. Film er et medie der gør sig brug af diverse former for patos da den skal kunne underholde, skræmme og vække dybe følelser i os. Dvs. at hans sondring mellem tendensladede følelsudbrud og brugen af film kan anses for at være ”forkert”, da det er dette filmmediet bygger på og gør brug af. Alle disse parametre er med til at vække en vis form for engagement hos eleverne, hvilket jeg anser for at være en ekstremt positiv ting. Det er en differentieringsmulighed, som Niels Skyum Nielsen slet og ret ikke tager op til overvejelse.

Niels Skyum Nielsen laver heller ikke en kobling til elevernes forskellige læringsstile, og hvis disse ikke ind tænkes i undervisningen vil det betyde, at eleverne ikke har de samme forudsætninger for læring, hvilket vi som lærere skal sørge for at de har. Selvfølgelig kommer de visuelle elevers læringsstil i spil så snart filmen sættes på, men denne meget teoritunge tilgang til mediet kan have den effekt, at deres evne til egen refleksion/fortolkning kan skades.

Jeg må dog anerkende Niels Skyum Nielsens arbejde med den objektive del af historieundervisningen. Jeg mener dog ikke at man skal fjerne elevernes glæde ved film for at gøre den så objektivt som muligt. Grunden til at jeg ikke kan give Niels Skyum Nielsen ret i hans tanke om at omdanne film til noget objektivt er grundet flowbegrebet, som jeg vil introducere nu. *Flow* eller *at være i flow* kendetegnes ved, at du fordyber dig i noget, fordi du nyder at arbejde med det. Dette kan være alt fra havearbejde til refleksioner over en film<sup>61</sup>. Dette betyder at flow ikke kun er defineret af kreative processor, men også ganske almindelig hverdagsaktiviteter. Flow er altså alle vegne hvis man formår at bruge den. Flow er derfor et vigtigt værktøj i elevernes læringsproces, fordi de lærer gennem nydelse og interesse, derfor må vi ikke fravriste elevernes glæde og læringslyst når det kommer til brug af film. Glæden ved at se en film kan være flow-skabende, og hvis eleverne får lov til at gå på opdagelse i flowzonen kan det medføre: en lærerig proces hvor alt udefrakommende forsvinder, og det er koncentrationen der er i højsædet. Ydermere kan kreative ideer, æstetiske oplevelser mm. opstå eller være en del af flowtilstanden<sup>62</sup>. Problematikken ved flowbegrebet er dog, at flow kun kan opnås hvis eleven har en høj koncentrationsevne. Dette er igen noget der tager tid at oparbejde. Samtidig skal læreren der ynder at bruge flow være opmærksom på de stillede opgavers tyngde. Opgaver må ikke være for lette da det fører til kedsomhed hos eleven, men opgaverne må dog heller ikke være for svære da dette kan føre til unødigt stress hos eleven.

---

<sup>61</sup> Andersen 2003, s. 9 – 10.

<sup>62</sup> Ibid 2003, s. 25.

Opgaverne skal altså være afbalanceret så eleverne har mulighed for at opnå en tilstand af flow i deres skolearbejde<sup>63</sup>. Hvis denne tilstand opnås vil det kunne gavne eleverne fagligt såvel som tværfagligt, da de bliver i stand til at kunne kæde større handlingsforløb sammen, forstå komplekse situationer mm. Derfor er der altså nødt til at være et element af flow i undervisningen, og dette kan frembringes via visning af film der har en tilpas grad af kompleksitet der får eleverne til at tænke kreativt og derved skaber flow i en læringssituation.

## **Konklusion**

I min optik ville der kunne skrives lange bøger om dette emne – der er utrolig mange faktorer man som lærer skal holde sig for øje når man arbejder med film. Man skal have forståelse for mediet og sørge for at eleverne også har det, ellers kan arbejdet gå hen og få skadelige konsekvenser når det kommer til elevernes historiebevidsthed. Det er svært og kræver tid at lave et velovervejet og reflekteret arbejde med film, men selvom det kan virke skræmmende, bør man gøre det, da film indeholder utrolig mange gode kvaliteter der kan være med til at styrke elevernes læring.

Det at bruge film i historieundervisningen kan f.eks. være med til at motivere eleverne til videre læring, samtidig kan en nøje udvalgt film være med til at åbne op for hidtil usete problemstillinger, og dette kan skabe muligheder for at eleverne kan komme med egne løsningsforslag til diverse problematikker<sup>64</sup>. Det betyder at elevernes historiebevidsthed bliver optimeret, og deres blik for fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden og forventninger til fremtiden altså skærpes. Jeg vil dog ikke sidde og proklamere, at man som historielærer altid skal bruge film eller lignende. Jeg ser ligeså mange gode kvaliteter i en historisk roman og ser et ligeså stort læringsudbytte fra arbejdet med kilder. Filmen er i min optik altså ikke med til at erstatte noget i historiefaget, men kan være med til at berige det med en anderledes og spændende dimension. Så hvis vi vender blikket mod min problemstilling og spørgsmålet om hvordan film bruges mest fyldestgørende som læringsmiddel, må jeg erkende, at jeg finder det utrolig brugbart. Det skal dog bruges reflekteret og velovervejet. Man skal ikke sætte filmen på bare for at sætte denne på. Film skal bruges som forudsætning for elevernes læring. F.eks. ved at bruge det kontrafaktisk vil eleverne kunne øge

---

<sup>63</sup> Ibid 2003, s. 26 – 27.

<sup>64</sup> Pietras, Poulsen 2011, s. 197.

deres historiebevidsthed grundet videredigningselementet der præger det kontrafaktiske, og derved bliver deres historiebevidsthed og kritiske sans styrket.

## **Handlingsperspektiv**

Da jeg finder Viften til at være et fantastisk redskab ift. synliggørelsen af væsentlige problematikker der kan opstå under arbejdet med brugen af film i historieundervisningen, vælger jeg at gøre denne model til udgangspunktet for mit handlingsperspektiv. Den bedste måde hvorpå jeg ser denne model blive implementeret i undervisningen, er via det kollegiale samarbejder. Arbejdet med tværfaglighed kan styrke eleverne på mange måde. Det kan f.eks. være med til at styrke elevernes overblik og optimere deres handlekompetencer, give dem forståelse af sammenhængen fagene imellem, motivere dem mm.<sup>65</sup>. Det tværfaglige arbejde lærere imellem kan også være med til at eliminere stoftrængsel, og det er her jeg mener at introduktionen af Viften kan gøre sig gældende. Som sagt tidligere påstod jeg, at introduktionen og arbejdet med Viften vil være tidskrævende. Det mener jeg stadig, hvis dette dog kan forekomme tværfagligt vil det ikke tage så meget tid fra de i forvejen sparsomme historietimer. Hvis f.eks. en dansklærer, samfundsfaglærer og historielærer indgik et samarbejde op at opøve elevernes kritiske sans, ville de i fællesskab kunne introducere Viften og arbejde konstruktivt med den. Dansklæreren ville kunne arbejde med de valg en bestemt genre tager sig, og derved kunne gøre eleverne opmærksomme på hvor de kritiske, når de står overfor arbejdet med et sådant medie. Samfundsfaglæreren ville kunne gøre eleverne opmærksomme på de politiske strømninger og agendaer der kan ligge bag de forskellige genremæssige valg et givent medie foretager sig. Og historielæreren ville kunne gå ind og arbejde med medierne i et mere historisk perspektiv, og derved synliggøre for eleverne hvilken tid disse film/filmklip er produceret i. Dette vil også være med til at øge elevernes kritiske sans. Dette kunne eksempelvis ske i et tværfagligt arbejde med Michael Moores ”Fahrenheit 9/11”. Dansklæreren kommer i spil da denne kan vise de virkemidler Michael Moore gør sig brug af: kameravinkler, baggrundsmusik, patos mm. Den samfundsfaglige lærer kan give et indblik i Michael Moores politiske agenda (Michael Moore er demokrat og kan derfor ikke døje George W. Bushs regering). Historielæreren vil efterfølgende kunne give eleverne et indblik i hvordan befolkningen havde det: George W. Bush blev anklaget for valgfusk, de fleste amerikanere så hellere en anden præsident osv. Eleverne får derved indsigt i de danskfaglige redskaber de skal gøre sig brug af når det kommer til filmanalyse, de får en bredere viden om politik, og de kan sætte hændelserne ind i en

---

<sup>65</sup> Outzen, Outzen 2006, s. 27 – 29.

historisk kontekst. Dette arbejde skal selvfølgelig forekomme mere eller mindre i de forskellige kategorier Viften indeholder. Herved får eleverne altså kvalificeret deres kritiske sans, hvilket kan være med til at skærpe deres historiebevidsthed og gøre dem bedre til at fortolke fortiden, forstå nutiden og komme med forventninger til fremtiden. Viften er dog stadig et redskab der bør arbejdes med kontinuerligt og ikke blot i et tværfagligt arbejde, dvs. at man som lærer må trække tråde til denne model når eleverne ser en film/filmklip i klassen.

## **Perspektivering**

Først og fremmest må jeg erkende, at jeg nok er blevet forført af den positive indgangsvinkel til filmmediet. Dette er grundet min egen interesse i at inkludere det i min undervisning. Jeg burde nok have fundet noget materiale/teoretikere der stillede sig mere kritiske overfor dette medie. Det jeg først vil se kritisk an, er den måde hvorpå jeg har indsamlet min empiri. Dette kunne være gjort på flere forskellige måder, men jeg valgte det kvalitative interview med tilhørende interviewguide da jeg mente at dette ville give mig det mest nuancerede billede af læreres brug af film. Jeg kunne have taget et mere kvantitativt udgangspunkt, da dette ville kunne have givet mig et bredere billede af filmbrugen i historieundervisningen. Disse empiriske undersøgelser kunne være foretaget via spørgeskemaer. Fordelen ved spørgeskemaet er, at selve processen bliver mindre tidskrævende, da informationen allerede er nedskrevet. Ydermere ville jeg kunne have indsamlet en større mængde information gennem denne metode, da jeg havde sluppet for at skulle sidde ansigt til ansigt og interviewe en historielærer<sup>66</sup>. Det der dog er ulemper ved lige netop denne form for empiriindsamling, er at informationen ikke ville have været specielt dybdegående, eftersom jeg ikke kunne agere interviewer og stille opfølgende spørgsmål til en bestemt udtalelse. Det jeg i retrospektiv nok også burde have gjort når det kommer til empiriindsamlingen, er at inddrage eleverne. De kunne have været med til at give et mere nuanceret billede af brugen af film, så det ikke kun ville være læreres postulater og teorier, men elevernes gængse holdning til dette medie.

Ift. til det læringsmæssige aspekt kunne jeg have kastet mig over en anden prominent herre indenfor udviklingspsykologien, Jean Piaget (1896 – 1980). Der hvor Lev S. Vygotsky mener at vi lærer gennem socialisering med andre, mener Jean Piaget at vi lærer gennem *adaption*. I Jean Piagets adaptionsteori findes der to faktorer; *assimilation* og *akkommodation*. Disse er med til at et givent individ indarbejder (*assimilation*) ny viden ind i sine kognitive skemaer, og derved tilpasser et

---

<sup>66</sup> Bjørndal 2003, s. 110.

individ virkeligheden til sin opfattelse af verden. I den anden proces reviderer (akkommodation) individet sine hidtidige skemaer for at gøre plads til nye erfaringer og erkendelser<sup>67</sup>. Dette betyder at et individs kognitive skemaer udvides og revideres i kraft af ny viden. Herved forstås det, at Jean Piagets syn på læring er af en mere selvstændig natur end Lev S. Vygotskys teori om læring gennem socialisering.

En ting jeg også ofte benævner i opgaven, men aldrig rigtig bearbejder til dets fulde potentiale, motivationspsykologien. Jeg burde have set på hvilke behov der skal være opfyldt før eleven overhovedet er modtagelig overfor læring. Dette kunne jeg have gjort ved at gøre brug af Maslows Behovspyramide. Derved ville jeg kunne have klargjort hvilke problematikker man som lærer kan støde på, hvis man ikke forstår elevernes behovshierarki<sup>68</sup>. Dette kunne jeg have sat op imod Thomas Ziehes teori om egocentrismen og have problematiseret denne ved at inddrage elevernes fysiologiske og psykologiske behov – hvis disse behov ikke er opfyldt, er det ikke sikkert at eleverne vil være modtagelige overfor den gode anderledeshed.

Et sidste punkt jeg heller ikke har beskæftiget mig med, er hele dannelsesperspektivet. Kan brugen af film/filmklip i historieundervisningen hjælpe elevens dannelsesproces? Her kunne jeg have set på Wolfgang Klafkis teori om *kategorisdannelse*. Den kategoriale dannelse indeholder to punkter: *material* (dannelse opstår qua mødet med et materiale, kultur/kundskabsstoffet er dannelse) og *formal* (elevens iboende evner udvikles) dannelse<sup>69</sup>. Kan film som materiale være en forudsætning for elevens materiale og formale dannelse – og hvordan ville dette bedst muligt kunne gøres? Dette kunne have været et interessant aspekt, da historie er et dannelsesfag i folkeskolen.

---

<sup>67</sup> Larsen 2012, s. 184.

<sup>68</sup> Ibid 2012, s. 270 – 271.

<sup>69</sup> Imsen 2010, s. 242.

## Litteraturliste

### Bøger og artikler:

Agger, Gunhild: *Mord til tiden*, 1. udgave, 2013, Aalborg Universitetsforlag.

Andersen, Frans Ørsted: *Verdens bedste folkeskole*, 1. udgave, 2010, Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag.

Andersen, Frans Ø. 2002: „Hvad er flow?“, side 9-31 i *Flow og pædagogik*, Dafolo.

Berk, R.A. 2009: ”Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom”. I: *International Journal of Technology in Teaching and Learning*, 5, 1 – 21.

Bjørndal, Cato R. P.: *Det vurderende øje*, 1. udgave, 2003, Forlaget – Klim, Århus.

Fledelius, Karsten 2003: ”Fakta, film/TV og virkelighed”, side 1 – 46, Kompendieudsalget, KUA, København.

Gregersen, Camilla & Mikkelsen, Stinus Storm: *Ingen arme, ingen kager!*, 1. udgave, 2007, Forlaget – Ungen Pædagoger, København.

Imsen, Gunn: *Lærerens verden*, 2. udgave, 4. oplag, 2010, Gyldendal A/S, København.

Jensen, Bernard Eric: *Historie – livsverden og fag*, 1. udgave, 1. oplag, 2003, Gyldendalske boghandel, Nordisk Forlag A/S, København.

Jensen, Klaus Bruhn (red.) 2001: „Indledning til Dansk mediehistorie 1- 4“, side 9-24 i Jensen, Klaus Bruhn (red.): *Dansk mediehistorie, bd. 1*, Samfundslitteratur.

Larsen, Ole Schultz: *Psykologiens veje*, 1. udgave, 6. oplag, 2012, Systime, Århus.

Nielsen, Niels Skyum og Nørgart, Per: *Film og kildekritik*, 1. udgave, 1972, Universitetsforlaget, København.

Outzen, Marie-Louise & Outzen, Ove 2006: „Tværfaglighed“, side 27-55 i *Teamets arbejde med fag- og tværfaglighed*, Kroghs Forlag.

Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage: *Historiedidaktik*, 1. udgave, 1. oplag, 2011, Gyldendal A/S, København.

Andreas Brink Larsen, 30100725, Professionshøjskolen Metropol: Institut for skole og læring.  
Professionsbachelor i historie: Brugen af film i historieundervisningen.  
13/01 – 2014.

Qvortrup, Ane og Wiberg, Merete: Lærings-teori og Didaktik, 1. udgave, 1. oplag, 2013,  
Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, Thomas: Øer af intensiteter i et hav af rutiner, 1. udgave, 2004, Forlaget Politisk Revy.

Ziehe, Thomas 1999: „God anderledeshed“, side 202-214 i *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*, Billesø & Baltzer.

### **Filmhenvisninger:**

Cameron, James 2009: Avatar. Twentieth Century Fox Film Corporation.

Moore, Michael 2004: Fahrenheit 9/11. The Fellowship Adventure Group/Wild Bunch.

Tarantino, Quentin 2009: Inglourious Basterds. The Weinstein Company.

### **Youtube:**

<https://www.youtube.com/watch?v=csUWS29it6g&list=UU5QStnBQsfog3Z-HxSOyvg> 09/01 – 2014: Adolf  
Hitlers indsættelsestale – 1933.

### **Bilag:**

Bilag 1: vedlagt usb-stick.

Bilag 2: Interviewguide.

Bilag 3: Viften model.

Bilag 4: Bernard Eric Jensen: skema.



Andreas Brink Larsen, 30100725, Professionshøjskolen Metropol: Institut for skole og læring.  
Professionsbachelor i historie: Brugen af film i historieundervisningen.  
13/01 – 2014.

### **Bilag 1:**

Usb-stick indeholder to lydfiler:

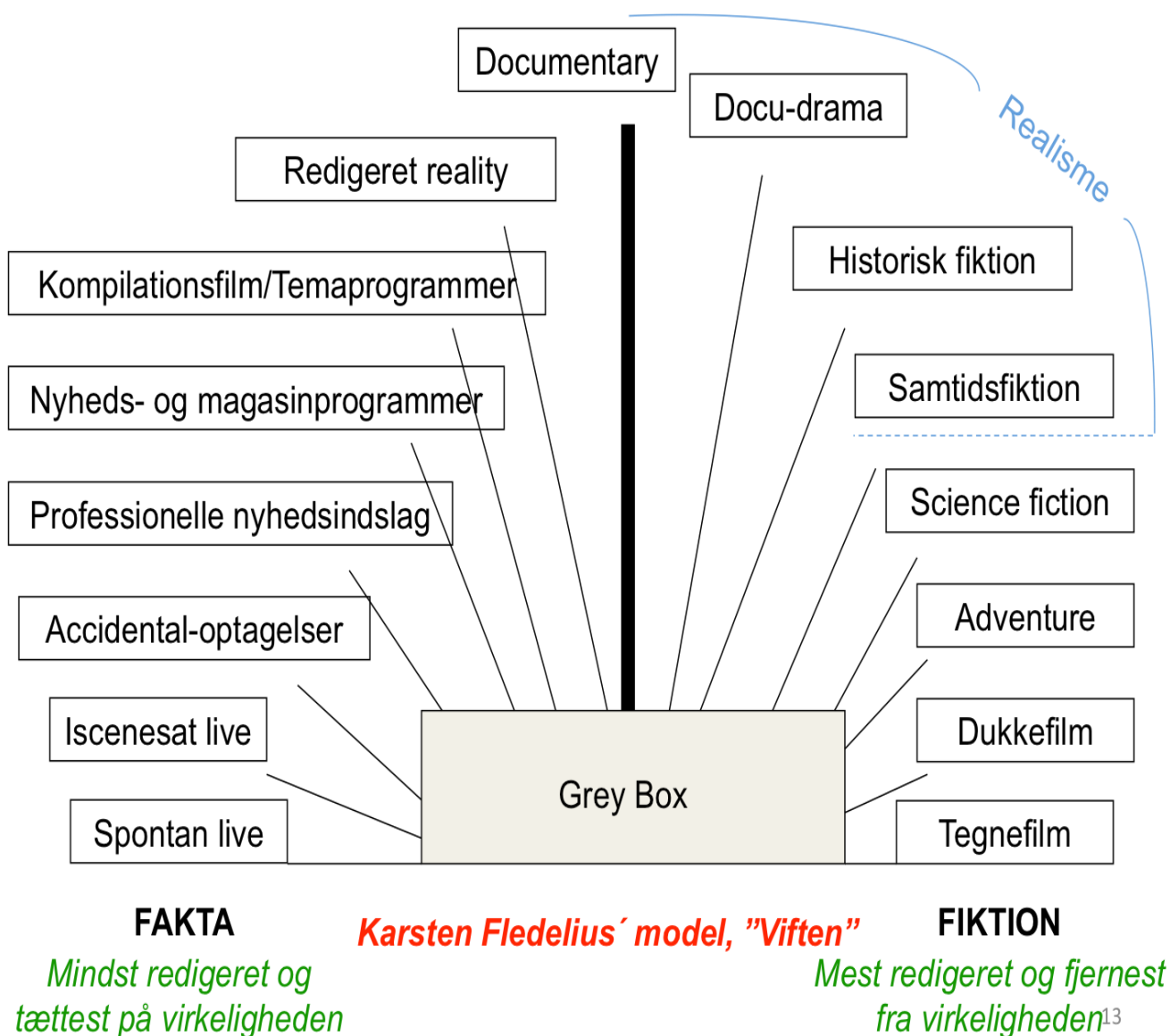
Lydfil 1 – interview med AF, 21:49 minutter.

Lydfil 2 – interview med MZ, 50:46 minutter.

## **Bilag 2: Interviewguide:**

1. Er du uddannet i historiefaget?
2. Hvor længe har du undervist i historie?
3. Bruger du film i din historieundervisning? Hvis ja, hvorfor? Hvis nej, hvorfor ikke?
4. Hvilke didaktiske udfordringer/problemstillinger ser du, ift.; brugen af filmklip i historie?
5. Bruger du fiktionsklip i din undervisning? Hvis ja, hvorfor? Hvis nej, hvorfor ikke?
6. Gør du brug af mediet youtube i din historieundervisning? Hvilke fordele/ulemper ser du ved lige netop dette medie?
7. Bruger du videoklip som lektier? Hvis ja, hvorfor? Hvis nej, hvorfor ikke? Hvilke problemer ser du ift. til dette?
8. Hvordan mener du at man som lærer kan gøre for at arbejdet med film bliver mere effektivt?
9. Hvordan mener du at man sikrer, at elevernes historiebevidsthed ikke bliver sat ud af spil, når man arbejder med film i undervisningen?
10. Hvad er den største udfordring for dig, når det kommer til et arbejde med film i undervisningen (tid etc.)?

### Bilag 3:



Redigeret af: Olsen, Thomas, lektor i dansk ved  
Professionshøjskolen Metropol: Institut for skole og læring.

#### Bilag 4:

Historiebevidsthed	Historiebrug
Som personlig og kollektiv identitet	En identitetsfremmende historiebrug
Som mødet med "de andre" og det anderledes	En perspektiverende historiebrug (i forhold til ens egen historie)
Som sociokulturel læreproces	Scenariekompetence som historiebrug (opstille handlemuligheder og konsekvenser)
Som interesse-, princip- og værdiafklaring	En legitimerende og de-legitimerende historiebrug (magt og erindringspolitik)
Som intellektuel og lærd beskæftigelse	En oplysende og klargørende historiebrug
Som adspredende beskæftigelse	En legende og fornøjende historiebrug (postmodernistisk)