



VIA University College

LIÅ Bachelorprojekt Historie 12.35

72484, maj/juni 2016

Prædefineret information

Startdato:	10-04-2016 09:00	Termin:	Sommertermin
Slutdato:	28-04-2016 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	BE0036181	ECTS:	10
Intern bedømmer:	Jens Hansen Lund		
Intern bedømmer:	Marianne Axelsen Leth		

Deltager

Navn:	Carlos Vilmer Lind
VIA-id:	187557@viauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Jens Hansen Lund & Marianne Axelsen Leth
Titel *:	Brugen af spillefilm i historieundervisningen
Anslag - besvarelse *:	75066
Tro og love erklæring *:	Valgt

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
1.1 Hypoteser	3
2. Problemstilling	4
3. Begrebsafklaring	4
4. Læsevejledning	5
5. Teori	6
5.1 Historiebevidsthed som didaktisk grundpille – Bernard Eric Jensen	6
5.1.1 Livsverden – som et udgangspunkt	7
5.1.2 Det narrative	8
5.1.3 Historisk tænkning – Jens Aage Poulsen mf.	9
5.1.4 Afsæt – udfordring/usikkerhed	10
5.1.5 Historisk empati	11
5.2 Æstetik i undervisningen	12
5.3 Egocentrisme, decentrering og ”god anderledeshed” - Thomas Ziehe	13
5.4 Læringstrekanten – Knud Illeris	15
5.4.1 Læringens drivkraft-dimension	17
5.5 Filmteori	18
5.5.1 Hvad kan levende billeder?	19
5.5.2 Spillefilm i undervisningen	19
6. Analyse	20
6.1 Empiri overordnet	20
6.2 Empiri 1 - Spørgeskemaundersøgelse	21
6.3 Empiri 2 - Interviews	23
7. Avatar – som det eksemplariske princip	26
8. Konklusion	27
9. Handlingsperspektiv	28
10. Perspektivering	29
11. Litteraturliste	31
11.1 Bøger og artikler:	31
11.2 Filmhenvisninger:	32
11.3 Hjemmesider:	32

1. Indledning

I min egen skolegang er der bestemt én ting, jeg husker tilbage på med stor glæde, og det var, når vi skulle se film i undervisningen. Det var næsten lige meget, hvad filmen handlede om – bare det, at vi skulle se en film vækkede min interesse. Der var noget helt særligt over at bare skulle sidde og modtage indtryk, hvor der var billeder, musik og andre sansemæssige oplevelser. Her følte jeg, at jeg lærte rigtig meget på kort tid. Det er derfor interessant for mig at undersøge, hvad der skal til for, at mine kommende elever opnår det samme i min undervisning. Heldigvis er et af formålene i folkeskolen at give eleverne oplevelser. I skolens formålsparagraf 1 stk. 2 står således, at: *”Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.”* (Undervisningsministeriet, 2016) Det betyder, at vi som lærere skal være med til at udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer, der giver eleverne mulighed for oplevelse, fordybelse og virkelyst. Dette for at udvikle deres erkendelse og fantasi, så de får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.

Netop den formulering, der drejer sig om at udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer, der giver eleverne *oplevelse, fordybelse og virkelyst* er det, som min bacheloropgave vil tage udgangspunkt i. Formålsparagraffen beskriver det overordnede formål i alle skolens fag. I denne opgave vil fokus dog være på historiefaget, hvorfor jeg mener det er relevant at undersøge, hvorledes historielærere kan opfylde formålsparagraffens stk. 2.

Ud over skolens overordnede mål, er der også skrevet fagformål i de enkelte fag, hvilket gør det relevant at finde ud af, hvorledes lærere kan forene skolens overordnede mål med fagenes specifikke fagformål. Umiddelbart lyder det ikke som en svær opgave, men i et forholdsvis teksttungt fag kan det til tider være svært at fange alle elever. Netop med det for øje blev jeg draget af ordet ”oplevelse”. Hvordan giver man eleverne en god oplevelse, så de netop får lyst til at fordybe sig og støtte deres virkelyst? Det er her filmen kommer ind! Film er netop noget, som de fleste mennesker, på den ene eller anden måde, forbinder med oplevelser. Ud over oplevelser, så er der ligeledes en indholdsmæssig dimension, vi skal forholde os til. Heldigvis udelukker det ene ikke det andet, men det er selvfølgelig et krav man skal have sig for øje. Derfor har jeg valgt at tage fagformål for historiefaget stk. 2 og stk. 3 med, da de netop beskriver formålet med selve historiefaget.

”Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” (Undervisningsministeriet, 2016)

Eleverne skal derfor arbejde analytisk og vurderende, så de får en forståelse for, hvorfor samfundet de lever i er blevet som det er. Derudover skal de opnå forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund ved at deres historiske bevidsthed og identitet styrkes.

På trods af disse forholdsvis klare formuleringer samt en tydelig introduktion for, hvad faget skal indeholde på Undervisningsministeriets egen læringsportal EMU, synes det stadig uklart, hvordan eleverne får det optimale udbytte ud af historieundervisningen. Dette kan være et udslag af, at der blandt lærere og politikere kan forekomme uenighed om, hvad det præcis er faget skal og hvordan. Dette bunder ofte i tolkningen af begrebet historiebevidsthed/historisk bevidsthed.

Som lærerstuderende kan det netop være svært at gennemskue, hvilken retning man skal gå. HistorieLab.dk har allerede lavet en dybdegående undersøgelse, hvor lærere i historiefaget er blevet spurgt til, hvad de mener faget handler om. Her var svarene mange og forskellige. Nogle lærere hælder mest til, at historiefaget er baseret på fakta, hvor andre mener fokus skal være på ”den gode fortælling” (Nielsen, et al., 2015, s. 11-13).

Jeg er af den overbevisning, at både den mere kildekritiske faktionelle forståelse og ”den gode fortælling” har sin relevans i undervisningen. På trods af dette har jeg i min opgave valgt at have fokus på ”den gode fortælling” som oplevelseselement i undervisningen, da jeg ser dette som et motiverende afsæt i det videre arbejde.

1.1 Hypoteser

Jeg har valgt at opstille nogle hypoteser, som opgaven vil forsøge at afklare. Min hypotese går ud på, at når spillefilm anvendes i historieundervisningen, vil det kunne motivere en større del af eleverne. Ligeledes er jeg af den opfattelse, at spillefilmen skal vises i starten af et forløb som en oplevelse, da det således kan bruges som et redskab til at vække elevernes fordybelse og virkelyst.

Desuden er jeg af den overbevisning, at når elever er motiverede og nysgerrige, kan de få meget mere ud af historiefaget, som til tider kan være utrolig læse- og teksttungt. Inden for historiedidaktikken vil der også kunne sættes spørgsmålstejn ved anvendelsen af fiktion i undervisningen, hvilket

nogle vil mene er skadeligt for elevernes historiebevidsthed, og peger i stedet på kildekritik som nøglen til sandheden.

På baggrund af de indledende ord og egen holdning til filmmediet, samt mine ovennævnte hypoteser, finder jeg det relevant at opstille og undersøge følgende problemstilling:

2. Problemstilling

Hvilke historiedidaktiske overvejelser kan ligge til grund for anvendelsen af spillefilm i historieundervisningen – Og i hvilket omfang kan brugen af spillefilm være en motiverende faktor, som vækker læringslysten hos eleverne i historiefaget?

3. Begrebsafklaring

Historiebevidsthed – er et begreb, der tager udgangspunkt i elevernes evne til at fortolke fortiden, forstå nutiden og skabe forventninger til fremtiden. Historiebevidsthed kan betragtes som en praktisk livsvisdom, som eleverne kan bruge i deres dagligdag, da den er med til at udvikle deres situationsforståelse og dømmekraft (Jensen, Historie - livsverden og fag, 2003, s. 358). Historiebevidstheden kan forstås som et redskab, der giver eleverne evner til analysere og reflektere sig frem til løsninger af en problemstilling. Historiebevidstheden er individuel og hænger derfor uadskilleligt sammen med det enkelte individs *livsverden*. Eleverne skal altså kunne spejle sig i de historier, de bliver præsenteret for, for at kunne blive klogere på sig selv og sin omverden (Jensen, Historie - livsverden og fag, 2003, s. 359). Begrebet bygger på en forståelse af, at historie er noget, hvor man kan bruge det fortidige i et indgribende og fremadrettet aktørperspektiv.

Historisk tænkning – bygger på et hermeneutisk erkendelsesgrundlag. Her er elevernes forforståelses afgørende for deres fortolkninger (Nielsen, et al., 2015, s. 14-15).

Afsnittet *Æstetisk i undervisningen* vil tage udgangspunkt i det at opleve og fortolke æstetiske indtryk med en fænomenologisk tilgang, hvor bevidstheden betegnes som intentionel. Dette betyder, at kroppen og bevidstheden altid er rettet mod *noget*. Fænomenologien er altså en tænkning om de erfarbare fremtoninger, som historiefaget i den grad benytter sig af (D. Austring, 2006, s. 127).

Motivationsbegrebet hænger i denne opgave sammen med begrebet *Drivkraft*, da det beskriver en mental energi, hvor motivation, følelser og vilje hænger sammen.

4. Læsevejledning

Hensigten med denne opgave er at komme med et bud på, hvorfor spillefilm har en plads i historieundervisningen. Den vil kigge på, hvordan begrebet historiebevidsthed skal forstås i forhold til historiefagets sigte, og ligeledes, hvordan spillefilm kan have en indflydelse på netop elevernes historiebevidsthed, på godt og ondt.

Denne opgave er udarbejdet ved hjælp af redegørelse af forskellige relevante teorier, der henvender sig til den generelle historieundervisning, men ligeledes mere specifikt for anvendelse af spillefilm i undervisningen. Der vil ligeledes være bud på pædagogisk/psykologisk teori, der henvender sig til begreberne læring og motivation. Opgaven vil derfor forsøge at komme med et bud på, hvordan elevernes elevernes læring i historiefaget kan optimeres. Her anvendes bl.a. Knud Illeris' forståelse af læring, da han i sin *læringstrekant* bl.a. peger på drivkraft som en væsentlig nøgle til læring. Netop drivkraft bruges til at redegøre for begrebet motivation, som er en vigtig del af opgavens problemformulering. Opgaven vil ligeledes tage udgangspunkt i begrebet *historiebevidsthed*, da det vil kunne belyse historiedidaktiske overvejelser for anvendelse af film i undervisningen. Derudover vil der være redegørende teori ang. spillefilm som et æstetisk udtryk, samt som medie generelt.

Denne opgaves interessefelt er opstået på baggrund af en specifik undersøgelse, som er lavet om elever og læreres syn på historiefaget (Poulsen J. A., 2015), hvilket også har været grundlæggende for den valgte empiri, der er indsamlet. Den valgte empiri er både af kvalitativ og kvantitativ karakter. Der er lavet interview med historielærere, som er udarbejdet med inspiration fra en interviewguide (Bjørndal, 2003, s. 103-104) og spørgeskemaundersøgelse af skoleelever¹. Der var behov for kvalitative interviews med lærere, da det således var muligt at få mere dybdegående svar, som potentielt kunne give mulighed for diskussion. Det kvantitative bruges til at se på elevernes forhold til historiefagets forskellige metoder, samt mere specifik deres forhold til spillefilm i undervisningen. De anvendte teorier og det indsamlede empiri skal bruges til at lave en analyse, som vil frembringe løsningsforslag til min ovenstående problemstilling. Jeg vil komme med et eksempel på en film, som stadig har berettigelse i historieundervisningen, på trods af fiktionens genre.

¹ Interviewguide og spørgeskema er vedlagt som bilag (bilag 3 & 5)

Efterfølgende vil konklusionen komme med min subjektive holdning til anvendelse af spillefilm i undervisningen, samt hvad jeg har fundet frem til, at lærere skal have for øje, når valget falder på dette medie. Handleperspektivet vil komme med bud på, hvordan man skal gribe anvendelsen af spillefilm an i historieundervisningen. Jeg vil i min perspektivering kigge på eventuelle kritikpunkter af min opgave, hvor jeg specielt vil forsøge at være kritisk over den empiriske undersøgelse. Der vil også være et bud på, hvordan de forskellige historiedidaktiske metoder kan forenes, hvilket vil åbne op for andre tilgange til dette problemfelt.

5. Teori

5.1 Historiebevidsthed som didaktisk grundpille – Bernard Eric Jensen

I forhold til, hvilke historiedidaktiske overvejelser, der kan ligge til grund for anvendelse af film i undervisningen, er det nødvendigt at kigge på, hvorledes vi forstår historiefagets formål i den danske folkeskole. Her er begrebet historiebevidsthed et af nøgleordene. Her er det afgørende at kigge på Bernard Eric Jensen (1943 -), der er lektor ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Århus Universitet, og er mag.art. i historie. Han er en af hovedmændene bag indførelsen af historiebevidsthedsbegrebet i dansk/nordisk historiedidaktik, samt i fagformål for historiefaget tilbage i 1995. Bernard Eric Jensen er inspireret af den tyske historiedidaktiker Professor Karl-Ernst Jeismanns, som var med til at udvikle begrebet fra begyndelsen og bragte det ind i den tyske historiedidaktiske debat i slutningen af 1970'erne. Han definerede historiebevidsthed som ”*mere en blot viden om eller interesse for historie. Det er bevidstheden om samspillet mellem fortolkning af fortiden, nutidsforståelse og fremtidsforventning*” (Pietras, 2011, s. 63)

Historiebevidsthed forstås ifølge Bernard Eric Jensen som en sociokulturel størrelse, der udstyrer mennesket med fornødne forudsætninger for at kunne interagere og fungere som individer og gruppe-medlemmer i samfundet (Jensen, Historie - livsverden og fag, 2003, s. 358). Han betragter historiebevidsthed som et eksistentielt menneskeligt grundvilkår, der er faguafhængigt. Historiebevidsthed handler om at kunne leve, orientere sig og reflektere i tid (Poulsen J. A., 2015). I og med at begrebet beskrives som et grundvilkår, er det ligeledes et sæt redskab, der gør os mennesker til handlingsdygtige individer og gruppe-medlemmer, der kan interagere med andre (Jensen, Historie - livsverden og fag, 2003, s. 358). Dette beskriver han tydeligt i følgende citat:

”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (Jensen, *Historiebevidsthed - En nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer*, 2012, s. 16).

Citatet er interessant, da det peger på, at historiebevidsthed retter opmærksomheden mod menneskelige eksistensvilkår; altså noget, vi ikke kan vælge til eller fra. Dette henviser til den bevidsthed, der ligger til grund for vores daglige gøren og laden, altså handlinger, der bygger på erfaringer og forståelse af tidlige oplevelser. Bernard Eric Jensen mener ligeledes, at elevernes historiebevidsthed primært produceres, udvikles og forandres i *deres* livsverden. Derfor er det relevant at redegøre for netop det begreb, da vi som lærere skal have en forståelse for elevernes livsverden som et udgangspunkt.

5.1.1 Livsverden – som et udgangspunkt

Begrebet *livsverden* tager udgangspunkt i den enkelte elev, og skal derfor forstås som den virkelighed, som eleverne er fortrolige med og hvor de føler sig hjemme. Derfor vil det være oplagt, at udgangspunktet i undervisningens i historiefaget starter her (Jensen, *Historie - livsverden og fag*, 2003, s. 358-359). Der er dog mange omstændigheder i et menneskes hverdag, som er påvirket af en såkaldt ”tavs viden”, altså en bevidsthedsform, der ikke nødvendigvis er tematiseret eller italesat. Her henviser Bernard Eric Jensen til, at historie ligeledes har karakter af en tavs og ikke-tematiseret bevidsthed/indsigt (Jensen, *Historie - livsverden og fag*, 2003, s. 9). Mennesker fungerer på baggrund af deres historiebevidsthed, men det betyder dog ikke, at alles historiebevidsthed er lige kvalificeret, men dog er den funktionsdygtig. Oversat til skolen betyder det, at alle elever har en historiebevidsthed, men på forskellige niveauer. Denne funktionsdygtige historiebevidsthed kan bedst beskrives som en skala, hvor det kan gå fra det enkelte og implicite til en yderst kompleks og mere refleksiv indsigt (Jensen, *Historie - livsverden og fag*, 2003, s. 358). Historiebevidstheden bearbejdes og skabes således i den enkeltes livsverden, hvor dens kilder er mangfoldighed. Det er derfor nødvendigt at forstå, at der i en klasse ikke kun er tale om én historiebevidsthed, men om mange. Lige så mange elever der er i klassen, ligeså mange forskellige historiebevidstheder er der. Ved at styrke denne bevidsthed vil der være grundlag for, at elevernes situationsforståelse og dømmekraft udvikles. Lige præcis det at have dømmekraft og kunne være kritisk over for et stof er afgørende i et fag som historie, da der er så mange

forskellige kilder, som eleverne skal tage stilling til. En bestemt type kilde, der er traditionel i historiefaget, er den historiske fortælling. I Bernard Eric Jensens forståelse af historiebevidsthed peger han på begrebet *narrativitet*. Netop *narrativitet* er interessant at inddrage i forhold til brugen af spillefilm i undervisningen, da det er relevant at have forståelse for den ”*store- og lille historiske fortælling*”. Historiebevidsthed og handlingsteori hænger derfor nøje sammen: den udgøres af de betydningslagte historier, mennesker gør brug af i det levede liv, hvorfor det kaldes aktørhistorie – også kaldet det narrative.

5.1.2 Det narrative

Et narrativ er en fortælling, der beskriver et forløb, som har en begyndelse, en midte og en slutning. Der er altid mange forskellige fortællinger i spil – både hos det enkelte menneske og i samfundet. Det narrative perspektiv indebærer, at livet opfattes som multihistorielt, hvilket betyder, at en historie altid kan fortælles fra flere vinkler. Fortællingen kan dog være med til at binde begivenheder sammen i en kontinuerlig logik (Nielsen, et al., 2015, s. 63). Det narrative kan være en indgang til at skabe indlevelse og identifikation. Ifølge Bernard Eric Jensen skal det narrative i historiefaget forstås som fortællinger fra det virkelige liv. Han ser historie som noget relativt, hvor fortiden skal iscenesættes, for at man kan arbejde med den. Eleverne opnår således først et læringsudbytte, når de analyserer på de levede historier, de bliver præsenterede for. Det narrative aspekt findes i alle dele af historieundervisningen, lige fra læreren som fortæller, tekst i almindelighed og til de forskellige læremidler, der er i brug. Det narrative er derfor altid underlagt en form for subjektivitet. Når man snakker om narrativer, så henviser man ligeledes til en velkendt plotstruktur, der skaber sammenhæng og orden. Dette beskriver en fortælling, der er skabt til at underholde, være motiverende og skabe interesse for tilhøreren (Jensen, Historie - livsverden og fag, 2003, s. 49).

Bernard Eric Jensen benytter betegnelserne ”den store historie” og ”den lille historie”, for at beskrive den vinkel, en fortælling kan have. ”Den store historie” retter sig mod en større gruppe mennesker, en stat, en institution eller en verdensdel, for at vise, hvad der er i centrum. ”Den lille historie” fortæller historien på en måde, hvor ét eller få individer kommer i centrum. Det er dog helt afgørende at forstå, at selvom historierne har forskelligt fokus, så vil de altid være flettet ind i hinanden (Jensen, Historie - livsverden og fag, 2003, s. 273-282). Spillefilm er et narrativ, som derfor kan anvendes i undervisningen, hvis bare eleverne får lov til at bearbejde dem. Det vil jeg komme nærmere ind på i mit afsnit om filmteori i historieundervisningen.

Kort opsamling

Bernard Eric Jensens overordnede forståelse af historiebevidsthed har mange interessante under-elementer, men for denne opgave er det begreberne ”livsverden” og ”narrativitet”, som er brugbare. Men under det at styrke sin *historiebevidsthed*, eller *historiske bevidsthed* som det er nævnt i FFM (Undervisningsministeriet, 2016), har jeg valgt at anvende Jens Aage Poulsens forslag til at operationalisere begrebet og gøre det nemmere anvendeligt i skolen. Her er det afgørende at kunne tænke historisk, når man arbejder med alle de forskellige elementer undervisningen tilbyder.

5.1.3 Historisk tænkning – Jens Aage Poulsen mf.

Jens Aage Poulsen, Cand.pæd. i historie og samfundsfag, forsøger at komme med bud på, hvad lærere helt specifikt kan gøre i historiefaget for at fremme elevernes historiebevidsthed. Jens Aage Poulsen mener, at historiebevidsthedsbegrebet kan virke abstrakt og svært at operationalisere. Derfor anvender han i stedet begrebet *historisk bevidsthed*. Dette knytter sig til den formelle undervisning i historiefaget, hvor det ligeledes står som et eksplicit mål i fagformål stk. 3 (Undervisningsministeriet, 2016). Her ses *historisk bevidsthed* som noget processuelt, dvs. noget, der forbedres, når eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i, samt forstå nutiden og tage bestik af fremtiden. Ud fra denne tænkning er *historisk bevidsthed* således en kompetence, som eleverne anvender og udvikler ved at tænke historisk (Poulsen J. A., 2015).

Med inspiration fra den tyske historiedidaktiker Andres Körbers kompetencemodel om ”*Historical thinking*” (Körber, 2015)(bilag 2), nævner Jens Aage Poulsen videre nogle overlappende og sammenhængende kompetencer, som indgår i den mere overordnede kompetence – netop det at kunne tænke historisk. Her kan vi komme ind på den hermeneutiske spiral, der beskriver en cirkelbevægelse af elevernes forforståelse, som er en forudsætning for deres fortolkning af noget fænomenologisk (Pietras, 2011, s. 273). Ny forforståelse giver ny tolkning, hvilket giver ny forforståelse. For at dette kan ske på bedst mulig vis, skal der ifølge Jens Aage Poulsen være fokus på et kompetencesæt, hvilket eleverne kan styrke og udvikle i undervisningen. Mere specifikt er der tale om fire kompetencer, der lyder: (Nielsen, et al., 2015, s. 14-15) (Bilag 1)

- *Undersøgelseskompetencer*
- *Metodekompetencer*
- *Orienteringskompetencer*
- *Indholdskompetencer*

Undersøgelseskompetencerne omhandler det at kunne udtænke og formulere historiske spørgsmål, altså problemstillinger, der giver mening og dermed retning for elevernes videre arbejde og læring. Eleverne skal ligeledes kunne identificere de spørgsmål, der er baggrund for andres historiske fortællinger. Dette kan ske ved introduktion til et nyt emne eller tema, at man som lærer fokuserer på dilemmaer og udfordringer, som kan vække elevernes nysgerrighed og interesse. Det er derfor essentielt at lægge op til, at eleverne skal forholde sig kritisk analyserende til de læremidler de bliver præsenteret for.

Metodekompetencerne beskriver evnen til at kunne konstruere historiske fortællinger på baggrund af ens tilegnede viden. Det er dog ligeledes det at kunne dekonstruere (karakterisere, analysere og vurdere) andres historiske fortællinger. Det betyder, at eleverne skal kunne vælge og anvende egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historiske informationer (kilder) til viden, som så bliver til historiske fortællinger.

Orienteringskompetencer har fokus på, at eleverne styrker deres forudsætninger for at kunne revidere egen forståelse af fortiden og dens fortællinger reflekterende. Dette sker, når eleverne kan relatere fortolkninger og vurderinger af fortiden, til nu- og fremtiden til deres egen livsverden og andre samfundsmæssige forhold.

Indholdskompetencerne er den del, der omhandler evnen til at kunne konstruere orden, sammenhæng og struktur i historien. Dette på baggrund af kategorier som perioder, synsvinkler² og begreber på forskellige faglige niveauer. Eleverne skal derfor have tid til at øve sig i undervisningen, så de har mulighed for at skaffe relevant historisk information, for derefter at kunne organisere det til et historisk univers eller fortælling. Dette for at skabe sammenhæng og struktur i fortiden (Nielsen, et al., 2015, s. 14-15).

5.1.4 Afsæt – udfordring/usikkerhed

For at eleverne overhovedet får lyst til at styrke og anvende de ovennævnte kompetencer, så mener Jens Aage Poulsen, at afsættet til et nyt forløb eller emne er afgørende. Det er nemlig her, at den enkelte elevs historiske bevidsthed er karakteriseret ved en bestemt forståelse af sig selv og omverdenen i tid og rum (Poulsen J. A., 2015). Denne forståelse kan vi som lærere udfordre, ved eksempelvis at vise en film, hvilket muligvis skabe en usikkerhed om denne forståelses holdbarhed. Det er netop denne usikkerhed, der skal til for at aktivere elevernes historiske tænkning. Dette vil give dem

² politisk, økonomisk, social, kulturel, makro/mikro historie (Nielsen, et al., 2015. 15)

en nysgerrighed, som vil give dem lyst til at undersøge emnet nærmere (Poulsen J. A., 2015). For at kunne undres og sætte spørgsmålstejn ved det, de læser og oplever i undervisningen, så er det afgørende, at eleverne kan sætte sig ind i de mennesker, som historierne omhandler. Jens Aage Poulsen anvender her begrebet ”Historisk empati”.

5.1.5 Historisk empati

Målet er at styrke eleverne historiebevidsthed, og derfor er det væsentligt at forstå elevernes udgangspunkt. Den amerikanske psykolog og historiedidaktiker Sam Wineburg nævner, at det er helt naturligt for et menneske at tage udgangspunkt i sine nutidige kategorier og begrebsapparater, når man møder noget fra fortiden. Derfor er det vigtigt, at man støtter eleverne med en forforståelse for et emne, så de har en mulighed for at sætte sig ind i fortidens omstændigheder. Det er her begrebet *historisk empati* bliver aktuelt, da det netop er en egenskab, der skal styrkes, hvilket ligeledes vil støtte eleverne i at tænke historisk (Nielsen, et al., 2015, s. 61). Man kan sige, at det er et underbegreb, der knytter sig til de før omtalte *orienteringskompetencer*. Det, at have historisk empati og kunne anvende det, dækker over et samspil mellem 3 dimensioner: (Nielsen, et al., 2015, s. 61-62)

- *Historisk kontekstualisering*
- *Perspektivskifte*
- *Affektiv tilknytning*

At kontekstualisere beskriver det at kunne forstå en hændelse på den givne fortids egne præmisser, samt at forstå datidens samfundsmæssige normers indflydelse på disse hændelser. Afgørende for, at eleverne kan leve sig ind i den pågældende tid og udvise historisk empati, er deres evne til at skifte perspektiv. Eleverne har derfor behov for en baggrundsviden, og det er lærerens opgave at sætte rammer for, at de opnår denne (Poulsen J. A., 2015).

At se film i undervisningen kan være med til at styrke elevernes historiske empati, da de bliver tvunget til at fortolke på deres egen forforståelse, på baggrund af den forforståelse filmen bringer. Filmens visuelle univers og dens brug af forskellige virkemidler vil ofte påvirke seeren følelsesmæssigt. Dette kan give eleverne en emotionel tilknytning. Denne tilknytning, samt at ramme samspillet mellem de 3 ovenstående dimensioner, kan i nogle tilfælde være svær at opnå igennem en tekst, hvor den visuelle fremstilling kan have lettere ved dette, da dens æstetiske udtryk bringer noget anderledes.

5.2 Æstetik i undervisningen

Æstetik beskrives som ”en sanselig symbolsk form, der rummer en fortolkning af os selv og verden, og som kan kommunikere fra, til og om følelser” (D. Austring, 2006). Det er forudsat at starte med en god filmoplevelse, hvis den videre undervisning skal være god. Det er derfor en forudsætning, at lærere forstår, hvordan filmen taler til vores sanser og følelser, hvilket er med til at udvikle en æstetisk bevidsthed. Denne bevidsthed gør, at vi kan værdsætte filmen (Christiansen, Rose, Brandt-Pedersen, & Christensen, 2010, s. 130).

Skolen er en institution, der skal være med til at udvikle elevernes kompetencer, så de kan identificere, få øje på og angribe problemstillinger fra forskellige vinkler og med forskellige metoder (Fink-Jensen, 2009, s. 47). Her kan det at anvende æstetiske udtryk betegnes som en bestemt måde at tænke og strukturere undervisning på. Der er tale om en læringstilgange, hvor målet er at opleve og erkende noget nyt igennem meningsfulde eksistentielle temaer, som vedrører alt det, som har med det menneskelige liv at gøre. Det handler således om, hvordan livet opleves, føles og erkendes (D. Austring, 2006, s. 127). Gennem etablering af et følelsesmæssigt engagement og identifikation er det muligt, at spillefilm kan åbne op for nye perspektiver og dermed fungere som et vigtigt tillæg til den didaktiske undervisning (Christiansen H.-C. &., 2010). Filmfortællinger giver mulighed gennem ”the suspension of disbelief”³, at seerne kan udvikle nye måder at opfatte og erkende på, og samtidig slippe forankrede tænkemåder.

Det er muligt at anvende film i undervisningen, da vi i skolen har et fælles potentielt rum, hvor en kollektiv æstetisk virksomhed får mulighed for at udspille sig. Det er dog forudsat, at eleverne har etableret en overenskomst om en fælles grundlæggende anerkendelse af fiktion. Dette kaldes en *fiktionskontrakt* (D. Austring, 2006, s. 176). Når vi eksempelvis går i biografen og ser en film, er det en genkendelig situation, som kan beskrives som et ritual. Sindet er bevidst omkring, hvad der skal ske, grundet den særlige fiktionskontrakt. Denne kontrakt er nødvendig for, at vi kan få en æstetisk oplevelse af filmen. Når vi ser en film er vi bevidste om, at det, som filmen viser, ikke er en virkelig hændelse. Dog lader vi os stadig opsluge af formsproget og oplever med følelserne, hvilket gør, at de situationer, filmen skildrer, forekommer virkelige (D. Austring, 2006, s. 176). Netop følelser har en afgørende betydning i de handlinger og valg vi træffer.

³ Det forhold, at vi midlertidigt accepterer fiktionsuniverset som virkeligt (Christiansen H.-C. &., 2010).

Ifølge Hansjörg Hohn, professor, bliver vores virkelighedsreference nedprioriteret, og som følge heraf bliver vores menneskelige og følelsesmæssige tilgang til verden ligesådan. Dette viser sig især i skoleregi, hvor vores sociale relationer og følelser bliver nedprioriteret. Dette ser Hohn kritisk på, da de æstetiskbaserede fag som følge af dette bliver færre og færre. Hohn mener, at vores uddannelsessystem er præget af et dualistisk menneskesyn, hvor vores psykiske erkendelsesprocesser bliver delt op i to domæner – *tanker* og *følelser* (D. Austring, 2006, s. 142). I tanker ligger alle vores mentale processer; det bevidste, og her gælder det om at få omsat vores ydre erfaringer til tanker, som bl.a. kan gøres via analyse, italesættelse, registrering mm. Følelser omhandler æstetikken, intuitionen og subjektiviteten; det ubevidste. Ifølge Hohn ser samfundet ikke disse to domæner som ligeværdige, da analyse og objektivitet bliver placeret højere end følelser og subjektivitet. Denne placering gør, at tanker bliver set som det positive, mens følelser bliver set som negative. Derfor bliver mennesket delt i intellekt (tanker) og emotionalitet (følelser), og som nævnt tidligere bliver vores emotionalitet nedprioriteret i skoleregi på bekostning af vores intellekt (D. Austring, 2006, s. 142-143).

I uddannelsestænkning bliver der kun fokuseret på delaspekter af æstetikken, og det ser Malcolm Ross, kreativitetsforsker, kritisk på, da de æstetiske fag i skolen således bliver reduceret og dermed kun fremtræder som redskaber for eller indslag i skolens øvrige fag. Desuden ser Ross kritisk på, at der i Skandinavien er opstillet detaljerede læreplaner for, hvad et barn/ung skal lære gennem hele opvæksten, og han mener, at hvis der kun bliver fokuseret på det objektive og de diskursive læringsmetoder i skolen, så vil det medføre en ubalance i forhold til det enkelte menneske, men også i samfundet generelt (D. Austring, 2006, s. 143). Her kommer Thomas Ziehe ligeledes med et bud på, hvordan vi skal tænke skole.

5.3 Egocentrisme, decentrering og ”god anderledeshed” - Thomas Ziehe

Thomas Ziehe (1947-) er tysk professor i pædagogik og ungdomsforskning ved Frankfurt Universitetet. Det er hans teori omhandlende *egocentrisme*, *god anderledeshed* og *decentrering*, som jeg ser relevant at redegøre for. Relevansen består i at se på elevernes egens *livsverden* med andre briller. Thomas Ziehe distancerer sig en smule fra at tage udgangspunkt i elevernes livsverden, hvilket står i modsætning til Bernard Eric Jensens forståelse igennem *historiebevidstheds* begrebet. For at tydeliggøre dette vil jeg starte med at redegøre for begrebet *egocentrisme*.

Egocentrisme er et begreb der henviser til et menneskes indre verden, dog skal det ikke forstås som egoisme. Det kan bedst forklares som en individs frustration over, at alle andre ikke er som en selv.

Grundet vores kulturelle modernisering har vi som mennesker fået flere muligheder her i livet, hvilket også medfører, at vi skal træffe flere valg. Dette kalder Thomas Ziehe for selv-reference (Ziehe, Øer af intensitet i et hav af rutine, 2004, s. 68-69). Det er for Ziehe en god ting, men mange unge mennesker har en tendens til at gøre brug af disse kulturelle muligheder på en knap så hensigtsmæssig måde. Den tilsigtede kulturelle frigørelse kan derfor blive en hæmsko for unges udvikling, idet det kan skabe en følelse af at have nok i sig selv og følelsen af, at man kender sandheden om verdenen (Ziehe, God anderledeshed, 1998). Thomas Ziehe snakker om relevanser, hvilket i skolesammenhæng vil henvise til indholdet i undervisningen, som kan være svært for eleverne at se meningen med, at de skal lære – ”hvorfør er det relevant for mig?”. Her har vi at gøre med en hel klasse af elever, som styres af deres egen indre verden, og for dem er denne verden mere eller mindre den eneste virkelige verden (Ziehe, Øer af intensitet i et hav af rutine, 2004, s. 69). De fungerer i den ydre verden, så meget det er nødvendigt, men den er ikke lige så betydningsfuld for dem. Det er en udfordring man kender som lærer, hvorfor det er vigtig at have kendskab til, hvad man kan gøre ved det.

Decentrering kan siges at være modsætningen til egocentrisme. Decentrering beskrives som evnen til at lære, hvordan man erkender forskelligheder mellem den enkeltes indre verden og den sociale verden omkring dem, samt de mellem menneskelige relationer. Thomas Ziehe anvender tre verdener, når han bearbejder begrebet decentrering; i den første verden erkender individet forskellen mellem ens indre verden og den ydre verden, i den anden verden lægges der vægt på, hvordan man forstår forskellen mellem ens indre verden og den sociale verden, og den tredje verden henviser til individets evne til at erkende, at der er en forskel på ens indre verden og andres indre verden. Ifølge Thomas Ziehe vil dette føre til en vis grad af civiliserethed, hvilket er interessant, da det betegner en bestemt balance mellem fremmedhed og engagement, som folkeskolen, ifølge Ziehe, skal være præget af. Decentreringer er introduktionen til ”god anderledeshed” (Ziehe, Øer af intensitet i et hav af rutine, 2004, s. 74-75).

God anderledeshed er Thomas Ziehes tese om, hvordan lærere kan bruge denne viden om egocentrisme og decentrering, til at præsentere et materie, som eleverne vil have lyst til at arbejde videre med. For Ziehe sker det dog ikke ved at bryde ethvert emne op og få det til at passe til elevernes livsverden. Han mener, at lærere skal fremprovokere en reaktion hos eleverne ved brugen af absurditet. Eleverne skal præsenteres for noget, som ikke forekommer dem bekendt, hvilket betyder, at lærernes opgave bliver at ødelægge eller ryste det, de unge opfatter som selvfølgeligheder. Læring og undervisning betyder ikke at starte med emnets fremmedhed for eleverne og ende med, at det er blevet

velkendt for dem. Ifølge Ziehe betyder læring i dag at provokere eleverne ved at ryste deres visheder (Ziehe, Øer af intensitet i et hav af rutine, 2004, s. 72-78). Brugen af spillefilm i undervisningen vil kunne betegnes som god anderledeshed, især hvis det bliver brugt på en måde, som er utraditionel for eleverne.

Jeg har valgt at redegøre for Thomas Ziehes teori om *god anderledeshed*, da det er en anderledes måde at tænke undervisning end hvad der lægges op til med historiebevidsthedstanken, som udgangspunkt. Jeg er personligt af den opfattelse, at der nødvendigvis ikke kun er én rigtig måde at gribe læring an på, og at en varieret undervisning kan være mere motiverende for eleverne. Eksempelvis kan det at anvende en spillefilm, som ikke beskriver et specifikt historisk udgangspunkt, men mere spiller på specifikke følelser, som derefter kan perspektiveres til et givent emne, kan kaldes for god anderledeshed, da det vil være utraditionelt for eleverne. Dette kan skabe en motiverende effekt på læringslysten.

5.4 Læringstrekanten – Knud Illeris

For at argumentere for spillefilm i undervisningen, som et motiverende afsæt for videre læring, er der behov for en læringsteori, der har motivation som omdrejningspunkt. Her peger Knud Illeris på læringens drivkraftsdimension, hvor bl.a. motivation indgår. Som Illeris beskriver, så er det i spændingsfeltet mellem Piaget, Freud og Marx, med henholdsvis det kognitive, psykodynamiske og samfundsmæssige aspekt, at læring foregår. Det skildrer derfor den socialisering, kvalificering og en personlig udvikling, som finder sted. Det får Knud Illeris sammenfattet i hans teori om læring, hvor hans læringstrekant indgår.

Overordnet deler Illeris ordet læring op i 4 hovedbetydninger i forhold til, hvordan begrebet bliver brugt i daglig tale. Her peger han på:

- 1) At ordet læring henviser til *resultaterne af de læreprocesser*, der finder sted hos den enkelte. Læring betegner en ændring, hvori en læring har fundet sted (Illeris, 2006, s. 14-15).
- 2) Læring henviser ligeledes til de *psykiske processer*, der sker hos det enkelte individ og kan videre pege på de ændringer eller resultater, som betydning 1 omhandler. Disse processer betegner Illeris som læreprocesser (Illeris, 2006, s. 14-15).

- 3) Det tredje Illeris peger på er, at ordet læring og ordet læreprocesser henviser til de *samspilsprocesser*, der opstår mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, som direkte eller indirekte er forudsætninger for de indre læreprocesser, som betydning 2 omhandler. Dette fører ligeledes tilbage til den læring, som opstår i betydning 1 (Illeris, 2006, s. 14-15).
- 4) Ordene læring og læreprocesser bruges ofte i daglig tale, samt i officielle og faglige sammenhænge som noget, der sidestilles med ordet *undervisning*, da det mere eller mindre trækker på den almindeligt udbredte forståelse mellem, hvad der undervises i, og hvad der læres. (Illeris, 2006, s. 14-15)

Det er mest interessant at kigge på de 3 første betydninger, da de henviser til netop det, der er interessant i forhold til denne opgaves undersøgelsesfelt. Skolen er en læringsinstitution, hvilket gør det vigtigt at kigge på, hvordan en lærer kan skabe den bedste forudsætning for læring. "Læringens fundamentale processer" er væsentligt at kigge på, når man nævner Knud Illeris. Her fokuseres der specielt på de to dimensioner *samspil* og *tilegnelse*, som de fundamentale processer. Ifølge Knud Illeris er disse to processer helt afgørende for enhver læringsituation (Illeris, 2006, s. 14-15).

Samspilsdimensionen omhandler, hvorledes omverdenen/omgivelserne påvirker individet. Samspilsdimensionen er netop i spil, når man snakker skole, da der her både er lærere og elever, men også fysiske- og materielle rammer, som man må medregne i denne dimension. Disse rammer er grundlaget for den læring, som skal finde sted. Der er ligeledes flere undersøgelser som viser, at lærer/elev relationen har en helt afgørende betydning for læring. Det siger meget om, at læring er relationelt påvirket, hvilket ligeledes beskriver denne dobbelthed, der er til stede (Illeris, 2006, s. 36). For at kunne lære har det enkelte individ brug for samspillet/omverdenen. Dette er dog kun den ene af to dimensioner i Knud Illeris overordnede forståelse af læring. Den anden dimension omhandler selve det indhold, der skal læres, samt den drivkraft, som er til stede for at lære netop dette. Denne drivkraft bliver ofte forvekslet med begrebet motivation, men motivation er kun ét af flere elementer i denne dimension. Drivkraftsdimensionen er præget af følelser og viljestyrke mm. Illeris beskriver ligeledes motivation som værende noget, der påvirkes både inde fra og ude fra. Den indre motivation er således den enkeltes vilje for at lykkes, hvorimod den ydre peger mod udefrakommende påvirkninger, som karakterer, forventninger mm.

For at gøre det mere konkret opstiller Knud Illeris i hans model ”læringstrekanten” tre dimensioner – indhold, drivkraft og samspil (Illeris, 2006, s. 37-42). I forhold til undersøgelsesfeltet i denne opgave, hvor der er fokus på brugen af spillefilm i undervisningen, er dette syn på ”læringens fundamentale processer” (Illeris, 2006, s. 37-42) med disse tre dimensioner yderst interessant at fokusere på. Det er især indholds- og drivkraftsdimensionen, som er afgørende, da det netop er tilgangen til et bestemt indholdsområde, som kan have afgørende betydning for drivkraften, og denne drivkraft er utrolig vigtig for det fremadrettede arbejde.

“Fx ændrer en ny forståelse eller forbedret færdighed vores følelsesmæssige og motivationelle og måske også vores viljemæssige mønstre” (Illeris, 2006, s. 41)

Citatet beskriver, at det der indholdsmæssigt læres, altid vil være præget af det psykiske engagement, som mobiliserer den mentale energi. Denne energi er nødvendig for, at en læreproces kan finde sted. For at en læring kan opstå i en læreproces skal der således være en drivkraft tilstede. Det kan eksempelvis være lystbetonet engagement, eller en ærgerlig nødvendighed. Denne drivkraft vil dog altid være påvirket af det indhold, som den igangværende læring omhandler (Illeris, 2006, s. 41).

5.4.1 Læringens drivkraft-dimension

Drivkraftsdimensionen inden for læring omhandler de forhold, som indlejres i læringen. Disse forhold omhandler den mentale energi, altså den motivation, de følelser og den vilje, som den enkelte elev aktiverer i en læringssituation (Illeris, 2006, s. 106). Inden for hjerneforskning og psykologien bliver der umiddelbart skelnet mellem oplevede følelser, som tiltræder i trit med individets samspil med dets omgivelser, og de mere generelle følelsesstilstande, som kan være af varig karakter, og som således kan have en virkning på vores sindstilstand. Med andre ord er følelser det, som er centralt for vores opfattelse af de drivkraftsmæssige forhold (Illeris, 2006, s. 99).

I drivkraftsdimensionen er der desuden motivation, vilje og holdninger, som almindeligt ikke bliver betegnet som følelser, men som alligevel spiller en utrolig vigtig rolle ift. læring. Noget, som drivkraftsdimensionen bærer præg af, er de uklare definitioner og grænser. I daglig tale er der ikke umiddelbare problemer med at forstå disse begreber, men indenfor teoretisk sammenhæng er dette mere problematisk, da der er så forskellige definitioner på betegnelserne, uden at der er lavet én bestemt terminologi (Illeris, 2006, s. 99).

Det har stor betydning, at drivkraftsdimensionen bliver fastholdt som en enhed, samt at den bliver

brugt som et grundlæggende element i al læring. I denne sammenhæng ville det være væsentligt at skelne mellem følelser og motivation, da følelser knytter sig direkte til en læringssituation, mens motivation mest omhandler forholdet til den subjektive og indholdsmæssige sammenhæng, hvori læringen fremtræder (Illeris, 2006, s. 99).

Det er vigtigt, at de læringsmæssige udfordringer inden for drivkraftsdimensionen appellerer til elevernes interesser og forudsætninger. Disse udfordringer skal være afbalancerede, hvilket betyder, at eleverne ikke skal have for nemt ved den givne udfordring, da det ikke giver anledning til læring, og det skal heller ikke være for svært, da eleverne således kan se udfordringen som umulig (Illeris, 2006, s. 107). Film indeholder en god balance af dette.

5.5 Filmteori

Kan film bruges som et redskab til at fremme elevernes historiebevidsthed/historiske bevidsthed? Hvorfor ikke bare bruge traditionelt tekstmateriale til dette? Selvfølgelig kan film bruges til dette! Hvis filmmediet bliver anvendt korrekt, ja så kan det noget helt særligt. Film indeholder alt fra billeder til lyd til ord, og det er derfor væsentligt at forstå, hvorledes disse bruges, når filmen bliver anvendt som læremiddel. På baggrund af sin multimodalitet giver filmen en unik mulighed for at formidle autentiske oplevelser af steder, miljøer og kulturer, som ellers kan være svære at bibringe til undervisningen. Komplekse temaer og emner kan forstås på en ny måde, som elever ellers kan have svært ved at forstå (Brandt-Pedersen, 2010, s. 117-120). Film kan altså formidle oplevelser, der kan vække følelser og give indlevelse, da det forekommer autentisk. Filmens fiktioner kan bedst beskrives som værende dem, der suverænt er bedst til at simulere alle de menneskelige følelser (Brandt-Pedersen 2010, S. 117, Grodal 2003). Films tilgængelighed er kendetegnet ved at være et basalt niveau. Dette betyder, at eleverne ikke behøver at besidde de samme forkundskaber for at få det fulde udbytte fra filmen som eksempelvis en bog kræver. Uanset om eleverne er gode eller dårlige læsere, så giver filmen en fælles oplevelse og referenceramme. For at være en god læser, skal man hurtigt kunne danne indre forestillinger af det læste. Dette er ikke samme tilfælde med filmen, da der netop er givet meget på forhånd. I filmens verden er man sjældent i tvivl om, hvordan personer ser ud, men når de kommer til deres gøren, så er det ikke altid klart og tydeligt, hvad deres motiver er. På baggrund af dette bliver vi således nødsaget til at digte med i takt med filmens forløb (Thorsen, 2015).

5.5.1 Hvad kan levende billeder?

Forskning i indlæring hos mennesker viser, at forskellige medier aktiverer forskellige kognitive systemer (dvs. forskellige evner og anlæg). Når det kommer til deduktive opgaver står skriftlige medier stærkest. Her er det primært den venstre hjernehalvdel, som bliver aktiveret. Når det kommer til de mere intuitive og ikonisk funderede opgaver, som eksempelvis audiovisuelle medier henvender sig til, så er det i højere grad den højre hjernehalvdel, som kommer på arbejde (Christiansen H.-C. &, 2010). Generelt set har mennesker nemmere ved at tilegne sig betydninger fra billeder end gennem tekster. Billeder har den fordel i modsætning til tekster, at de kan være mere emotionelt engagerede, og de kan derved i meget højere grad efterlade sig klare spor i vores hukommelse end tekster kan (Christiansen H.-C. &, 2010). Perceptionspsykologien, som omhandler påvirkning, sansning, forarbejdning og det at opfatte, har dokumenteret, at vores oplevelse af verden er givet allerede fra fødslen. Selvom der er ting, der kan være svære at forstå som barn, så er ens oplevelser af virkeligheden og de levende billeder relativt uproblematisk. Når de forskellige typer af levende billeder analyseres, sker det netop på baggrund af vores oplevelse af medierne, hvilket peger på vores opfattelse af verden omkring os (Christiansen H.-C. &, 2010). Dette er et faktum, som er væsentligt at acceptere, når det omhandler brugen af film i undervisningen.

5.5.2 Spillefilm i undervisningen

Man kan bedst definere spillefilm som *"fiktionfilm af en vis længde (som regel mindst 40 minutter) – og er oprindelig afledt af det engelske "feature film" (der betegner en biografforestillings hovedattraktion, som regel en længerevarende fiktionfilm)"* (Christiansen H.-C. &, 2010). Der stilles ingen krav til fiktionfilm om, hvorvidt den skal forholde sig til den faktiske virkelighed eller ej. Dette betyder, at filmens univers repræsenterer en imaginær virkelighed (Christiansen H.-C. &, 2010). Spillefilm kan beskrives som et medie med egne regler og aftaler, hvilket betyder at filmen som læremiddel kan tilbyde noget ganske andet i undervisningen end andre læremidler – både erkendelses- og formidlingsmæssigt. Der er et stort bevidstheds- og erindringsproducerende potentiale i spillefilmens tilgang til sine emner og temaer. En tilgang, der er følelsesbetonet og personaliserende. Gennem mediets metaforiske sprog, kan spillefilm stimulere fantasien og åbne op for en ny måde at erkende fakta på. Spillefilm kan anvendes til at udvide elevernes horisont i politiske, samfundsmæssige og filosofiske problemstillinger (Christiansen H.-C. &, 2010). Spillefilm er derfor særdeles vel-

egnede til at illustrere og påvise, eksempelvis et lands historie og kulturelle særegenheder, men ligeledes kan den gøre abstrakte begreber levende og vedkommende gennem brugen af metaforik og symbolik.

Med ovenstående teoretikere og teorier vil jeg dernæst analysere mit indsamlede empiri.

6. Analyse

6.1 Empiri overordnet

Min første del af empiri afsnittet vil tage afsæt i en ”mini” spørgeskemaundersøgelse, som blev gennemført med 7.b på Rønbæksskolen i Hinnerup. Denne undersøgelses formål er på kvantitativ vis at kortlægge elevernes forhold til historiefaget i sig selv, samt mere specifikt anvendelse af film i historieundervisningen. Mest af alt for at få be- eller afkræftet mit teoriafsnits redegørelser af, hvad film kan, og om hvilket forhold eleverne har til dette emne.

De stillede spørgsmål i henholdsvis interview og spørgeskema er blevet til med inspiration fra en undersøgelse, som er lavet af HistorieLab.dk. Denne undersøgelse er tilgængelig og dokumenteret i rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsats* (Poulsen J. A., 2015).

Rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* opridser resultater af en kvalitativ meto- disk undersøgelse af elevers og læreres forståelser af og i historiefaget i den danske grundskole. Rapporten blev lavet i foråret 2015, og den bygger på iagttagelser på 28 skoler i Danmark. Rapporten er ligeledes suppleret med en kvantitativ undersøgelse (Poulsen J. A., 2015, s. 2).

Ud fra rapporten vil jeg anvende beskrivelser, der bygger på væsentlige essenser af elevers opfattelse af historie, hvilket kom til udtryk i forbindelse med interview, som blev lavet med en gruppe elever (6.-9. klasse) i foråret 2015 (Poulsen J. A., 2015, s. 9).

Jeg har ladet mig inspirere af specielt 3 opsummerede punkter i rapporten, der beskriver ”I hvilke sammenhænge mener eleverne, at de har lært noget?”, ”Hvad oplevere eleverne som interessant og relevant?” og ”Den gode undervisning karakteriseres bl.a. af følgende” (Poulsen J. A., 2015, s. 8-9 og 16-17). Spørgeskemaerne, som eleverne fik udleveret, blev til på baggrund af disse punkter. På den måde ville jeg kunne lave en ”miniundersøgelse” i forlængelse af HistorieLab.dk’s store under- søgelse. Spørgsmålene til de kvalitative interviews henvender sig mere til det interessefelt, som om- handler brugen af spillefilm i undervisningen.

Anden del af empirien er den, som jeg vil have mest fokus på analysere. Den består af to kvalitative interviews lavet med to lærere⁴ fra mit sidste praktikophold på Rønbæksskolen i Hinnerup. Disse to lærere er begge uddannede i historiefaget og underviser ligeledes i faget. Der er dog stor forskel i deres erfaring, da den ene har undervist i 26 år, hvorimod den anden er forholdsvis ny og kun har undervist i 3 år. Ved at interviewe to lærere med forskelligt erfaringsgrundlag, tænkte jeg, at det kunne give et bredere billede af, hvorledes film anvendes i skolen. Jeg har valgt at lave kvalitative interviews omhandlende brugen af spillefilm i historieundervisningen for at kunne komme mere i dybden med deres forhold til filmens anvendelsesmuligheder og svagheder. I denne del af empirien vil jeg således tage udgangspunkt i og analysere nogle af de svar og udsagn, som de to undervisere kom med.

Desuden kunne det forekomme, at der kom nogle svar, som jeg ikke selv havde tænkt på⁵. Jeg vil tage udgangspunkt i nogle interessante problemstillinger, der opstod undervejs i de to interviews. Her vil der blive brugt begreber og teorier, samt svar fra min spørgeskemaundersøgelse og *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsats* til at komme med argumenterede betragtninger på didaktiske overvejelser eller løsningsforslag.

6.2 Empiri 1 - Spørgeskemaundersøgelse

Denne del består af svar på en ”mini” spørgeskemaundersøgelse med elever fra 7.b på Rønbæksskolen. Der var behov for at få klarlagt elevernes generelle forhold til historiefaget, men mere specifikt til deres forhold til anvendelsen af spillefilm i undervisningen. Efter at have læst i rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsats*, blev det klart, at de adspurgte elevers holdning til, hvorvidt de synes historiefaget var interessant, hang tæt sammen med undervisningens indhold. Her peger de på at det er når der sker noget usædvanligt i undervisningen som eksempelvis se (spille)film, lave film, noget med computer, at deres interesse vækkes (Poulsen J. A., 2015, s. 8-9). Det er altså når der sker noget anderledes eller noget nyt, at eleverne finder det interessant. Netop denne konklusion understøtter Thomas Ziehes teori om *god anderledeshed*, da eleverne netop giver udtryk for, at de har behov for noget nyt, noget anderledes, for netop at kunne føle, at de har lært noget i undervisningen. Svarene fra min spørgeskemaundersøgelse ligger godt i tråd med dette.

⁴ Omtales henholdsvis som ”T” og ”R”, grundet anonymitet. Jeg vil selv fremgå som ”I” (interviewer). Interviewguide og transskription af interviews ligger som bilag 5 og 6

⁵ Spørgeskemaet og svar ligger som bilag – bilag 3 og 4

I spørgeskemaet fik eleverne forskellige svarmuligheder⁶ til flere forskellige spørgsmål, hvilket gav dem mulighed for at rangere deres svar. De blev spurgt om, hvornår de følte, at de lærte noget i faget, samt hvad de synes var interessant at arbejde med. Det var tydeligt, at en del elever har svaret ”i nogen grad” (3) til specielt de spørgsmål, der henvender sig til de arbejdsmetoder, som de normalt anvender i undervisningen, og derfor er bekendte med. Dette er et udtryk for en sikkerhed, og derfor kan svarene mere eller mindre blive neutrale. Netop denne tryghed for det, de er vant til, henviser til Bernard Eric Jensen begreb om *livsverden*, da der bliver taget udgangspunkt i en arbejdsmetode, som eleverne er fortrolige med, og derfor kan man fylde det meste indhold ind i sådan en undervisning. I min praktikperiode, hvor jeg netop var i 7.b, oplevede jeg ligeledes, at eleverne havde et enormt stort fokus på karakterer. Dette var dog ikke overraskende, da eleverne var vant til at få karakter for størstedelen af deres opgaver. Dette peger ligeledes mod Knud Illeris drivkraftsdimension, da eleverne tydeligvis er påvirket af en ydre motivation. Den indre motivation kom mere til udtryk i forhold til, når indholdet var af en anderledes karakter. Netop adspurgt om de føler, at de lærte noget af fx film i undervisningen, brugen af internettet eller dokumentarfilm, hvilket beskriver metoder, som de ikke er vant til at anvende, så er det tydeligt, at deres svar ligger i den ”gode”⁷ ende. Dette samme gør sig gældende i forhold til, hvad de synes er mest interessant at arbejde med. Dette kan ses som et udtryk for, som rapporten (Poulsen J. A., 2015, s. 9) ligeledes påpeger, at eleverne fra 7.b på Rønbækskolen har brug for noget anderledes, hvilket Thomas Ziehe kalder *god anderledeshed*. Samtidig er det afgørende, at de føler en tryghed i den genkendelige undervisning. Med andre ord synes eleverne godt om, når der sker noget nyt i undervisningen, samtidig med at der er noget genkendelighed. Således ved eleverne, hvordan de bedst muligt skal håndtere en given opgave.

Spørgeskemaets sidste del spurgte mere specifikt ind til elevernes forhold til spillefilm i undervisningen (tredje spørgeskema⁸). Det fremstod meget tydeligt, at dette var et område, som størstedelen af eleverne virkede begejstrede for. Her vil jeg især henvide til tre spørgsmål, hvor det første drejer sig om, hvorvidt film kan gøre et emne mere interessant. Her var størstedelen af eleverne (19 ud af 21) ”delvis” eller ”helt” enige i, at film gjorde et emne mere interessant. For mig hænger dette godt sammen med deres besvarelser på specielt to spørgsmål. Det første omhandlede, hvorledes ”*Film kan give en bedre forståelse af personer, steder og perioder?*” her svarer 20 ud af 21, at de var temmelig

⁶ 1-5, hvor 1 = slet ikke, 2 = lidt, 3 = nogenlunde, 4 = en del og 5 = meget

⁷ 4 & 5 på skalaen

⁸ 1-5 gik fra 1: helt uenig – 5: helt enig

eller meget enige og til spørgsmålet. Det andet spørgsmål jeg vil fremhæve omhandlede, hvorledes eleverne følte at ”*de kan blive berørt ved at se film? (nysgerrig, ked af det, glad, vred osv.)*”, her svarede 15 ud af 21, at de var ”delvis” eller ”helt” enige. Dette stemmer godt overens med den anvendte teori, der omhandler, hvad filmmediet kan. Som tidligere nævnt er det at se en film netop et basalt niveau, og derfor kan film henvende sig til næsten alle. Som Martin Brandt-Pedersen beskriver, så er filmmediet helt fantastisk til at formidle autentiske oplevelser af steder, miljøer og kulturer, man ellers ikke ville komme i kontakt med. Komplekse temaer og emner kan forstås på en ny måde, som elever ellers ville have svært ved at anskue (Brandt-Pedersen, 2010, s. 117-120). Netop dette underbygger elevernes svar. Alt i alt peger elevernes svar på, at undervisningen skal være varierende. Ved at lave en varierende undervisning bliver eleverne motiverede, eller det er nærmere elevernes drivkraftsdimension, som vækkes på bedst mulig vis gennem dette.

6.3 Empiri 2 - Interviews

Denne del af min data er afgørende i forhold til lærernes forhold til anvendelse af filmmediet. Igen har jeg taget udgangspunkt i *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsats*, da den har undersøgt lærernes forhold til anvendelse af forskellige læremidler, hvor filmmediet dog ikke er tydeligt nævnt (Poulsen J. A., 2015, s. 18). Dette gav et behov for at undersøge lærernes holdning til filmmediet mere specifikt. Det er dog ”kun” to lærere, der er blevet interviewet, men i forhold til deres forskellige erfaringsmæssige baggrund, er det sandsynligt, at det giver to forskellige svar. Spørgsmålene er ligeledes inspireret af *Historiefaget i fokus*’ opsummering af, hvordan lærerne opfatter elevernes forståelse af historiefaget (Poulsen J. A., 2015, s. 17). Her beskriver et punkt, at ”*Eleverne kan have svært ved at forholde sig til flere og modstridende fortællinger om samme begivenhed i faget*”. Et af spørgsmålene, der blev stillet i interviewet omhandlede, hvorledes ”T” og ”R” mente, at elevernes historiebevidsthed kunne blive påvirket negativt eller ej ved brugen af spillefilm i undervisningen, da de film jeg henviser til er fiktion og dermed endnu en fortælling, eleverne skal forholde sig til.

Analysen bliver en sammenfatning mellem de to interviews, da de har forskellige holdninger til det at anvende film i undervisningen.

”T”: ”*Fordi det at lære om følelser og krig og sådan noget, det er der filmen kommer ind*”

Det er bl.a. tydeligt, at ”T”, som er den af de to lærere med mest erfaring i historiefaget, primært anvender film for at give eleverne en oplevelse. En oplevelse, som han ikke selv mener, at han kan

give eleverne. Han mener, at film kan noget helt særligt, når det handler om følelser, hvilket han har svært ved at videregive som lærer.

”T”: ”*hvor de får et billede af ”jamen hvad vil det egentlig sige at være soldat, og hvad er det for nogle følelser, der er i en og hvor bange er man osv.”*”

”T”: ”*På den måde er det jo en fantastisk film og man sidder jo nærmest med tåre i øjnene. Jo, der kan film noget som jeg jo ikke som lærer kan trylle frem!*”

Han nævner helt specifikt filmen ”*Intet nyt fra Vestfronten*” som en film han bruger, når han arbejder med emnet 1. Verdenskrig. Når det kommer til politiske forhold mm. føler ”T”, at han fagligt har en masse at byde ind med, men det at fortælle omkring det følelsesmæssige aspekt i det at være soldat, ja der kommer han til kort.

”R”: ”*Du har faktisk en opgave, mens du ser filmen, og det synes jeg er forskellen med det vi måske er opvokset med. Så det gør også, at de bliver aktiverede på en anden måde i filmen.*”

”R”: ”*Det mest ineffektive ville i hvert fald være at se den i ét stræk*”

Det er tydeligt, ”T” anvender film med det sigte at udvikle elevernes æstetiske bevidsthed. Han ved, at film taler til elevernes sanser og følelser, og det er bl.a. på baggrund af dette, at han anvender film (Christiansen, Rose, Brandt-Pedersen, & Christensen, 2010, s. 130). Her anvender ”R” film med et andet formål. På baggrund af hans forståelse af elevernes læringsforudsætninger og hans didaktiske overvejelser vælger han at bruge film til at give eleverne mulighed for at orientere sig i tid og rum. I historieundervisningen arbejder eleverne ofte i grupper, hvor de har nogle bestemte fokusområder i en film. Dette medfører, at filmen skal stoppes flere gange undervejs, hvorefter grupperne skal beskrive, hvad de har observeret. Dette peger mest på et teknisk læringssyn, som handler om at kontrollere det, eleverne skal have ud af filmen.

”R” anvender derfor ikke film med den primære hensigt, at *oplevelsen* er formålet. Han anvender filmen som et redskab til at illustrere noget abstrakt. Som afsnittet *Spillefilm i undervisningen* peger på, så er spillefilm netop velegnede til at illustrere og påvise, eksempelvis et lands historie og kulturelle særegenheder (Christiansen H.-C. &., 2010). Dette viser dog spillefilms alsidighed, da der ikke er en præcis opskrift på, hvordan de anvendes bedst muligt.

”R”: *”Didaktiske udfordringer... Jeg har jo ordblinde elever, og hvis det er på engelsk, hvad hvis de ikke kan engelsk, og der er undertekster, men de kan ikke nå at læse dem. Så spilder man x antal tider med dem...”*

I forhold til didaktiske udfordringer ved brugen af spillefilm i undervisningen, har de to undervisere ligeledes forskellige perspektiver. Som ”T” siger, så er: *”filmens univers er jo som sådan ikke mit gebet, så der er selvfølgelig en lille udfordring.”* Dette peger på, at der er nogle basale faglige kompetencer, at lærere skal besidde. ”T” er ikke dansklærer, og derfor bliver filmanalyse i hans timer ikke med *”de store fine ord”*. Han mener dog, at han, i fællesskab med eleverne, kan analysere filmen. For ”R” er det andre udfordringer, der gør sig gældende. Han er dansklærer og ser derfor ingen problemer i analysedelen. Han kan dog se nogle udfordringer i forhold til elevernes forudsætninger.

”R”: *”Jo, men så skal du bare ikke lade filmen køre i to timer. Så skal man på en eller anden måde havde den stoppet op, der skal forklares.”*

Det peger igen på, at ”R” anvender filmen på en bestemt måde, hvor det primære fokus ikke ligger på multimodaliteten. Som Hans-Christian Christiansen beskriver, så har mennesker generelt set nemmere ved at tilegne sig betydninger fra billeder end gennem tekster. Billeder kan ligeledes være mere engagerende emotionelt og efterlader sig klare spor i vores hukommelse i højere grad end tekster (Christiansen H.-C. &, 2010).

”R”: *”Så jeg tror det skal deles op, og så skal man have en forforståelse, eller også må man på en eller anden måde arbejde med, at filmen er forforståelsen og så skal de bagefter udfordre det.”*

Han anvender det dog i forhold til at styrke elevernes evne til at tænke historisk. Dette ses specielt, da han i flere omgange henviser til filmen som forforståelse, der peger på en hermeneutisk tilgang.

Der er ikke nogen af de to undervisere, som er nervøse for, at spillefilm (fiktion) i undervisningen kan have en negativ indflydelse på elevernes historiebevidsthed, da de mener, at det er noget man kan korrigere i det videre arbejde.

Der kom nogle interessante svar ud af de to interviews, som jeg slet ikke havde overvejet inden. Eksempelvis var det tydeligt, at ”T” var frustreret over materialeudvalget, når det kom til at anvende film i undervisningen. Der er lovgivning omkring, hvor skoler må hente filmmateriale til undervisningen henne, og disse er CFU (CFU, u.d.) og Filmcentralen (<http://filmcentralen.dk>, u.d.). Der giver en udfordring, da udvalget herinde er begrænset, og det kan blive problematisk for lærere, da de ikke

kan tage en hvilken som helst film og vise for eleverne. En film, som ville være relevant at tage udgangspunkt i i historieundervisningen er *Avatar* (Cameron, 2009), da den indeholder problemstillinger, som kan perspektiveres til fortiden, nutiden og fremtiden. Dette vil jeg uddybe i en kort analyse senere i opgaven.

En anden diskussion er selvfølgelig omkring, hvornår i undervisningen, at filmen skal vises, hvorvidt det skal være i starten, undervejs eller som afslutning på et forløb. Her bruger både ”T” og ”R” det en smule anderledes end det jeg havde i tankerne, hvor jeg vil bruge filmen som afsæt til det videre arbejde med forløb eller emne. ”T” anvender film til at frembringe noget, som han ikke selv føler han kan give eleverne, nemlig en oplevelse, der rammer eleverne emotionelt. Dette minder om mine egne tanker om brugen af film, da jeg er af den overbevisning, at film kan noget ud over det sædvanlige, hvis man som seer får lov til at give sig hen og opleve.

”R” derimod laver fokusområder til eleverne, da han således føler, at de er aktive gennem hele filmen. Dette valg har han truffet på baggrund af sit kendskab til eleverne og deres evner, og han er overbevist om, at dette er måden at motivere eleverne på bedste vis. Dette hænger godt sammen med Knud Illeris’ læringstrekant, da alle dimensionerne er i spil. Samspelet kommer til udtryk, idet at ”R” kender eleverne og deres behov. Indhold og drivkraft bliver forbundet, da ”R” netop ved, hvordan eleverne bedst arbejder med det givne materiale, hvilket skaber drivkraften (Illeris, 2006, s. 37-42). Der er selvfølgelig også en chance for, at elevernes egocentrisme kan blive en stopklods for den gode oplevelse, da det bliver for nemt og trivielt, hvis de hver gang skal arbejde med film på denne måde. Dette vil ikke være særlig hensigtsmæssigt, da oplevelseselementet således forsvinder (Ziehe, Øer af intensitet i et hav af rutine, 2004, s. 68-69).

7. Avatar – som det eksemplariske princip

Et bud på en film, der vil være interessant at anvende i historieundervisningen, er James Camerons ”Avatar” (Cameron, 2009). Denne film kan ligeledes betegnes som et eksemplarisk princip, som Wolfgang Klafki vil kalde det (Pietras, 2011, s. 239-243). Avatar er en science fiction film, og det betyder, at den ikke bringer meget fakta. Den arbejder nærmest kontrafaktisk i forhold til historie. Filmen indeholder dog nogle helt klare temaer, som kan perspektiveres direkte til historiske emner, hvis man arbejder med den kritisk-konstruktivt. Avatar foregår i fremtiden og handler om os menne-

sker, som rejser ud for at lede efter mineraler, da Jordens ressourcer er ved at være opbrugt. På planeten Pandora er der fundet et mineral, som menneskene vil have fat på. Dette på bedste imperialistisk vis. Der lever nemlig et andet folk på denne planet, kaldet Navi'erne. Det er et folk, som sætter stor pris på planetens økosystem på bedste indianer maner. Denne strid, der opstår mellem de onde, hvilket i dette tilfælde er menneskerne, og de gode, Navi'erne, binder tråde til mange tidligere konflikter i vores historie. Den henvender sig i den grad til Klafki's epoketyperiske nøgleproblemer (Pietras, 2011, s. 243), hvor der bl.a. kan nævnes miljøet. Her er det ikke kun Navi'ernes kærlighed til naturen, men endnu mere menneskernes destruktive opførelse, der har presset dem til at finde nye steder at bo. Filmen indeholder temaer som imperialism, krig, flygtninge, forurening og det at drive rovdrift på Moder Jord. På trods af, at filmens genre er science fiktion, er der utrolig megen læring at hente, så længe eleverne er kritiske over for det, de ser. Dog er jeg af den overbevisning, at den i ligeså høj grad kan lære os om eksempelvis europæernes invasion af Amerika tilbage i 1490'erne, end hvad andet materiale kan. Filmen beskriver næsten til perfektion, hvordan mødet med de "fremmede" fandt sted dengang, men ligeledes har fundet sted i flere andre perioder igennem historien. Den kan altså perspektivere til invasioner fra fortiden, til nutidige konflikter og fremtidige forventninger. For at eleverne ville få størst udbytte af filmen, vil det være mest hensigtsmæssigt at arbejde videre med filmen efter dens afslutning. Filmen kan skabe en forforståelse omkring nogle ellers abstrakte temaer, som eleverne ellers kan have svært ved at forstå. Desuden vil denne film med sikkerhed vække noget emotionelt hos eleverne, da den indeholder så mange forskellige indtryk. Eleverne kan både blive forarget og fortryllet på samme tid – det er det, film kan!

8. Konklusion

Jeg har igennem denne opgave forsøgt at give et svar på, hvilke historiedidaktiske overvejelser man skal gøre sig som lærer, hvis man vælger at anvende spillefilm i historieundervisningen. Det er væsentligt at arbejde med fiktion på en kritisk-konstruktiv måde, så elevernes historiebevidsthed bliver styrket på bedst mulig vis. Dette betyder, at selvom en film er mere eller mindre kontrafaktisk, så har den stadig en plads i historieundervisningen. For at film i historieundervisningen bliver brugt mest konstruktivt, så skal eleverne være i besiddelse af kompetencer (undersøgelses-, metode, orienterings- og indholdskompetence), for at opnå mest mulig læring i historiefaget. Hvis eleverne får fyldt disse kompetencer i deres "værktøjskasse", så kan film være et fantastisk redskab i undervisningen, med det for øje, at eleverne skal bruge filmen konstruktivt. Det kommer de til, hvis de kan være kritiske og reflekterende over for det de ser. Man skal selvfølgelig ikke basere hele sin undervisning på at se

film, men det kan eksempelvis være et bud på en ”god anderledeshed”, som vil kunne skabe en drivkraft hos eleverne, hvilket vil påvirke det videre arbejde med et specifikt emne. Der er ikke et endeligt svar på, hvordan man bruger film mest effektivt, men hvis man spørger eleverne, så er de ret begejstret for at se film i undervisningen, da de godt kan lide, når der sker noget anderledes i undervisningen. Film henvender sig blandt andet til følelserne, hvilket er fundamentalt, når man snakker om læring og om den drivkraft, der skal være tilstede, for at eleverne får det bedst mulige læringsudbytte.

Hvorvidt en film skal vises i starten, undervejs eller i slutningen af et forløb, det må være op til den enkelte lærer at vurdere. Jeg kan se fordele og ulemper ved de forskellige tilgange, men personligt synes jeg det er en fordel at bruge film som et afsæt til et forløb, da elevernes forudsætninger for film er på et basalt niveau, hvilket betyder, at de fleste elever kan være med. I brugen af spillefilm kan det, såvel som i andre undervisningsformer, ikke garanteres, at 20 ud af 20 elever i en klasse bliver grebet, men der ingen der bliver tabt, da film er noget genkendeligt og trygt, for de fleste.

På baggrund af egen erfaring i min praktikperiode på Rønbækskolen, kan jeg konstatere, at eleverne primært arbejder med tekstmateriale med tilhørende spørgsmål, og det er tydeligt, at eleverne ofte har en usikkerhed omkring nye emner, de bliver præsenterede for i undervisningen. Her vil filmen kunne give eleverne en forforståelse for et emne, som vil blive værdifuldt i det videre arbejde. Det at arbejde hermeneutiks med en film kan netop gøre, at dens forforståelse bliver brugbar.

Det er vigtigt, at en film vises i det rette element, da dens multimodale karakter har noget unikt at tilbyde. Derfor vil det ikke være hensigtsmæssigt at se en film på en iPad, et lille fjernsyn med dårlig lyd eller lignende – den skal ses på en måde, så oplevelse bliver så optimal som muligt.

Dette kan være en udfordring i skolen, da alle skoler ikke har lige gode filmfaciliteter. Dette betyder, at man som lærer skal være opmærksom på, at det ikke er tilstrækkeligt bare at tænde for en film i klasselokalet, omstændighederne skal ligeledes være til det. Her kan vi også snakke om forberedelse. I et af interviewene blev der nævnt, at den manglende forberedelsestid kan være en hæmsko i det videre arbejde med en film. Hvis man ikke har et kendskab til filmens indhold, kan det have en negativ indflydelse på det videre arbejde med filmen/forløbet.

9. Handlingsperspektiv

Som tidligere nævnt kan man arbejde med en film på mange forskellige måder. Jeg beskriver det som et æstetisk værktøj, som skal påvirke eleverne følelsesmæssigt, for derefter at give dem en lyst til at

arbejde fordybende med det overordnede emne i undervisningen. På baggrund af den forståelse, mener jeg også der vil være en hensigtsmæssig måde at gribe filme an efterfølgende. Der er flere tilgange, når det handler om at analysere en spillefilm i historieundervisningen. Det er her vigtigt at pointere, at manglen på historisk korrekthed i filmen ikke må være en hindring i forhold til at anvende den. Hvis man analyserer på filmens historiske korrekthed, så bruges den ikke specielt konstruktivt. Jeg ville vælge, i fælleskab med eleverne, at analysere på filmens fortolkning af historiske begivenheder. Her vil man kunne kigge på filmens overordnede fortælling og dens brug af filmiske virkemidler. Eleverne skal netop være kritiske over for det de ser, hvorfor det er vigtigt at analysere motiver, udviklinger osv., hvilket minder om en slags kildekritisk analyse. Det er dog også vigtigt, at man arbejder videre med andet materiale og kilder, så eleverne kommer så tæt på den levede historie som muligt. Her kan filmens fortolkning være radikal anderledes end de andre kilder, de bliver præsenteret for, hvilket der netop også er læring i. Det er klart at eleverne har nogle danskfaglige analyseredskaber med sig, hvilket skal anvendes der, hvor det er relevant. Eksempelvis kan det være aktuelt at være opmærksom på symbolik, da det netop ofte kan perspektiveres til andre problemstillinger, der kan være interessante at tage op i historieundervisningen. Når det så er sagt vil det være oplagt med et tværfagligt samarbejde i historie og dansk, da elevernes forståelse af filmmediet generelt bliver styrket. Men mit bud er, at eleverne skal have den oplevelse, som en film kan give bedre end noget andet medie kan. Med denne forforståelse, som en sådan oplevelse giver, mener jeg, at eleverne er mere motiverede for at arbejde fordybende og med en endnu større virkelyst.

10. Perspektivering

Først og fremmest bliver jeg nødt til at erkende, at min egen positive opfattelse af filmmediet har haft indflydelse på min tilgang til denne opgave. Det har været svært at påpege en kritisk vinkel, da jeg har været fokuseret på at få det positive frem.

Det er ligeledes nødvendigt at være kritisk over opgavens empiriske undersøgelse, da den er på et smalt grundlag. Den kvalitative del er ”kun” med to lærere. For at få et bredere overblik ville det være mest relevant at snakke med nogle flere lærere. Der kunne ligeledes overvejes at anvende spørgeskemaundersøgelse til lærere. Jeg kunne have haft brug for at undersøge, hvilke andre metoder lærere benyttede som en anderledes undervisning, da de kan have andre præferencer og ”ekspertområder”.

Det er tydeligt, at vi som lærere har forskellige forudsætninger og forståelser for, hvordan vi mener vores undervisning bliver bedst mulig. Her ser jeg fantastiske muligheder i filmmediet, dog uden at

være negligerende over for andre metoder. Filmmediet er én metode ud af mange, som hver har sine klare forcer. Men jeg ser ligeledes gode muligheder i den kildekritiske tilgang, selvom det er afgørende, at en fortælling, ifølge den norske historiedidaktiker Erik Lund, formidler en væsentlig historisk viden, som dels er historisk troværdig, hvis den skal betragtes som brugbar i historiefaget (Nielsen, et al., 2015, s. 63). Dette, da en fortælling er subjektiv og kun giver et bud, altså en bestemt vinkel, på den overordnede sammenhæng. For Erik Lund er det afgørende, at eleverne skal dykke ned i et hav af kilder, for at komme så tæt på den levede historie som muligt. Dette kan jeg godt tilslutte mig, men jeg ser stadig fiktion som en udmærket kilde, specielt til at formidle de følelser, som tekster kan have svært ved. Derfor er en blanding af en konstruktiv fortolkende- og en decideret kildekritisk tilgang den optimale løsning for mig. Dette peger i retning af Wolfgang Klafki's kategoriale dannelse. Hans teori peger netop på, at der skal stilles krav til det formale og materiale, da det vil skabe en kategorial dannelse (Pietras, 2011, s. 49). Wolfgang Klafki havde været oplagt at inddrage, hvis denne opgaves havde fokus på dannelse.

11. Litteraturliste

11.1 Bøger og artikler:

- Bjørndal, C. R. (2003). *Det vurderende øje - Observation, vurdering og udvikling i undervisning og vejledning* (2. udgave, 1. oplag udg.). (A. Andersen, Ovs.) Aarhus N: Forlaget Klim.
- Brandt-Pedersen, M. (2010). Filmfagligheden der blev væk. I H.-C. Christiansen, G. Rose, m. Brandt-Pedersen, & O. o. Christensen, *Læring med levende billeder* (1. udgave udg., s. 117-120). Frederiksberg : Samfundslitteratur.
- Cameron, J. (Instruktør). (2009). *Avatar* [Film].
- CFU. (u.d.). *Hval.dk*. Hentet 21. april 2016 fra Center for undervisningsmidler Danmark: <http://hval.dk/mitcfu/>
- Christiansen, H.-C. &. (2010). *AVU Medier*. Hentet 12. april 2016 fra AVU Medier - levende læring : http://www.avumedier.dk/Libraries/Dokumenter/Læring_med_levende_billeder_de_forske_ellige_filmformer.sflb.ashx
- Christiansen, H.-C., Rose, G., Brandt-Pedersen, M., & Christensen, O. &. (2010). *Læring med levende billeder* (1. udgave udg.). Frederiksberg C: Samfundslitteratur.
- D. Austrin, B. o. (2006). *Æstetik og læring - Grundbog om æstetiske læreprocesser* (1. udgave, 1. oplag udg.). København K: Hans Reitzels Forlag.
- Falbe-Hansen, R. (2013). *Historie i levende billeder* (1. udgave, 1. oplag udg.). København Ø: Forlaget Columbus.
- Falkenberg, C., & Håkonsson, E. m. (2000). *Storlinebogen - En håndbog for undervisere* (2. oplag udg.). Vejle: Kroghs Forlag A/S.
- Fink-Jensen, K. o. (2009). *Æstetiske læreprocesser - i teori og praksis* (1. udgave, 1. oplag udg.). Værløse: Billesø & Baltzer.
- Gissel, S. T. (2011). *Mediedidaktik - i teori og praksis* (1. udgave, 3. oplag udg.). Kbh.: Academica. <http://filmcentralen.dk>. (u.d.). *Filmcentralen*. Hentet 20. april 2016 fra Filmcentralen: <http://filmcentralen.dk>
- Illeris, K. (2006). *LÆRING* (2. udgave, 3. oplag 2009 udg.). Frederiksberg C: Roskilde Universitetsforlag.
- Jensen, B. E. (2003). *Historie - livsverden og fag* (1. udgave, 1. oplag udg.). København: Gyldendalsk forlag, Nordisk forlag A/S.
- Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed - En nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle processer. *Historiemedvetande – historiebruk (Historiedidaktik i Norden 9.)*.
- Körber, A. (2015). *Historical consciousness, historical competencies - and beyond? Some conceptual development within German history didactics*. Hamborg: PeDOCS.
- Knudsen, A. &. (1999). *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., & Petersen, N. .. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning* (1. udgave, 1. oplag udg.). Jelling: Fofatterne og Historielab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

- Pietras, J. &. (2011). *Historiedidaktik - Fra teori til praksis* (1.udgave, 2.oplag 2013 udg.). København: Gyldendal.
- Poulsen, J. A. (2015). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsats*. Jelling: HistorieLab.
- Poulsen, J. A. (29. juli 2015). *HistorieLab*. Hentet 4. april 2016 fra HistorieLab - Nationalt videnscenter for historie- og kulturarvsformidling : <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Thorsen, N. (23. april 2015). *Politiken* . Hentet 5. april 2016 fra Politiken: <http://politiken.dk/magasinet/feature/ECE2639183/hvad-skal-det-egentlig-nytte-at-laese-boeger/>
- Undervisningsministeriet. (29. Marts 2016). <http://www.emu.dk/modul/historie-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning#>. Hentet fra www.emu.dk: <http://www.emu.dk/modul/historie-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning#>
- Ziehe, T. (1998). God anderledeshed. *Tidskrift for Børne- & Ungdomskultur: Kulturel interaktion*(39), s. 64-76.
- Ziehe, T. (2004). *Øer af intensitet i et hav af rutine*. (J. C. Jacobsen, Red., & H. C. Fink, Ovs.) København K: Forlaget politisk revy.

11.2 Filmhenvisninger:

Cameron, J. (Instruktør). (2009). *Avatar* [Film].

11.3 Hjemmesider:

- CFU. (u.d.). *Hval.dk*. Hentet 21. april 2016 fra Center for undervisningsmidler Danmark: <http://hval.dk/mitcfu/>
- filmcentralen.dk*. (u.d.). *Filmcentralen*. Hentet 20. april 2016 fra *Filmcentralen*: <http://filmcentralen.dk>
- Undervisningsministeriet. (29. Marts 2016). <http://www.emu.dk/modul/historie-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning#>. Hentet fra www.emu.dk: <http://www.emu.dk/modul/historie-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning#>