



# FILM SOM KILDE TIL HISTORISK VIDEN

Bacheloropgave: Læreruddannelsen Silkeborg VIA

Mikkel Frede Kristensen (204965) – 26-05-2017

[Mailadresse]

## Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemmformulering.....	3
Metoder.....	3
Læsevejledning.....	3
Historiedidaktisk teori.....	4
Fælles mål.....	4
Kildekritik.....	5
Historiebevidsthed.....	8
Film i undervisningen.....	9
Film som metakilde.....	10
Dokumentarfilm.....	10
Motivation.....	11
Historieforløb med film.....	12
4.a – 2. januar og 9. januar.....	12
6.b – 26. januar.....	14
9.a – 12. januar.....	15
Komparativ analyse af de tre forløb.....	18
Klassernes kildekritiske evner.....	18
Historiebevidsthed i klasserne.....	19
Motivationsfremmende elementer –komparativt.....	20
Konklusion.....	21
Perspektivering.....	23
Litteraturliste.....	24

### Vedlagte bilag:

**Bilag 1: "Udsnit af logbøger fra praktik"**

**Bilag 2: "Udsnit af undervisningsplan fra praktik"**

## Indledning

Vi møder alle historie i hverdagen. Hvad end vi surfer på nettet, ser TV-reklamer eller går et smut i biografen, så er historie konstant indblandet og det er blevet en naturlig del af vores dagligdag, som vi ofte måske ikke en gang opfatter. Vores handlinger er ligeledes ofte reaktioner på vores egne livserfaringer, på samme måde som nationer og globale intuitioner som eksempelvis EU, handler som følge af historiske erfaringer. Vi modtager derfor ikke alene informationer om historie, men vi bruger den også i vores kommunikation og handlinger. Men det kan være en udfordring at navigere i de store informationsmængder, som vi konstant bliver bombarderet med. For hvad er fiktion og hvad er fakta? Hvad er overhovedet formålet med de tusindvis af links, artikler og film? For selvom de kan synes faktiske, så vil der altid være grader af fiktion i multimodale tekster. Disse kan af og til synes nærmest usynlige og gemt væk bag faktaviden og grundig redigering.

Eleverne i den danske folkeskole vil flere gange i løbet af deres skolegang møde arbejde med- og undervisning omhandlende analyser og kritisk tilgang til fiktive såvel som faktiske værker. Dette vil ofte foregå i danskfaget, men historiefaget har udviklet sig til et dannelsesfag som spiller tæt sammen med andre fag, og det kan derfor synes mindst lige så relevant her i. Der er ikke længere blot tale om et fag med fokus på primært Danmarks historie kronologisk, men eleverne skal i mindst lige så høj grad opnå selvindsigt i historien, kunne identificere sig med historiske personligheder og i -perioder, samt forstå de følgevirkninger som både har formet den verden vi lever i, i dag og som fortsat har indflydelse på vores fremtid.

I en tid hvor et begreb som "*fake news*" er blevet til et standardudtryk, så kan det siges at det er vigtigt at det kritiske syn på kilder hyppigt bliver et fokuspunkt i historiefaget. Eleverne møder som nævnt historiebevidsthedsskabende elementer i deres dagligdag, og historiefaget har derfor til opgave at give eleverne værktøjer og metoder, som kan hjælpe dem med at navigere i al den information. I denne opgave vil fokus ligge særligt på filmmediet, som menes at have en længere række af henholdsvis fordele og ulemper, når det anvendes som et værktøj til øget læring i historiefaget. Både dokumentarfilm og de mere fiktive spillefilm vises hyppigt i skolen og det er derfor nærliggende at undersøge disse genres styrker og svagheder med hensyn til eksempelvis elevernes kritiske tilgange, indlevelse, motivation og styrkelse af historiebevidsthed. Multimodale værker som film kan gavne disse færdigheder, vil flere historiedidaktikere mene, men der kan ligeledes være en række besværligheder og ulemper ved visning af film, frem for fx mere traditionelle undervisningsmetoder som plenumundervisning eller læsning. For er film ikke blot lavet for at underholde? Det er disse gråzoner jeg vil forsøge at undersøge og uddrage konklusioner fra, i følgende opgave.

## Problemformulering

Hvordan kan filmmediet bruges i historiefaget i folkeskolen – og hvordan påvirker film elevernes historiebevidsthed, kritiske tilgang, samt deres generelle indlæring?

## Metoder

Jeg har arbejdet med at holde opgaven systematisk og stringent tilrettelagt. Dette har jeg gjort ved at anvende en rækkefølge hvor jeg først definerer, for opgaven, relevant teori for derefter at anvende teorien i praksis. Efterfølgende analyserer jeg min praksisbrug af teorien for til sidst at reflektere over dette brug og jeg vil således forsøge at drage konklusioner her ud fra. Opgaven er skrevet med tanke på at holde den mest muligt systematisk konstrueret, for at undgå at tabe den røde tråd som problemformuleringen danner ramme om.

## Læsevejledning

Opgaven startede ud med en præsentation af emnet *brug af film som kilder i historieundervisningen* og blev derefter rundet af med problemformuleringen. Efterfølgende vil jeg begynde selve opgaven med en beskrivelse af *Fælles Mål* knyttet til historiefaget. Her ligger fokus på de specifikke mål som vedrører netop de klassetrin, jeg har arbejdet med og på baggrund af de mål som jeg specifikt kan kæde sammen med brugen af film som historisk kilde, i faget. Opgavens efterfølgende afsnit omhandler historiedidaktisk teori og specifikke begreber. Her gør jeg brug af den *faglige metode* ved at undersøge henholdsvis *kildeskritik* og *historiebevidsthed* i sammenhæng med arbejde med multimodale tekster, som eksempelvis film. Næste afsnit i opgaven er teorier omkring brug af film i historieundervisningen. Afsnittet knytter sig med en rød tråd i forlængelse af det foregående og undersøger blandt andet arbejdsmetoder som analyse af film i et metaperspektiv og arbejde med forskellige multimodale genrer. Her efter er der et afsnit om pædagogisk-didaktiske teorier om motivation af eleverne, på baggrund af varieret undervisning og visning af film. I opgavens næste del arbejder jeg på baggrund af *case-metoden*. Afsnittet består af beskrivelser af mine egne praksiserfaringer, via tre kortfattede cases, som hver især bliver op fulgt af individuelle analyser. De tre cases afrundes derefter med en samlet komparativ analyse, efterfulgt af opgavens samlede konklusion og en kort perspektivering.

På baggrund af problemformuleringen så undersøger jeg *hvordan* man kan arbejde med visning af film i historieundervisningen i folkeskolen. Opgaven lægger derfor op til en kvantitativ undersøgelse, hvor jeg kigger på henholdsvis styrker og svagheder ved arbejdet med film. Denne metode er i kontrast til den kvalitative metode, som fokuserer på *hvor meget* frem for *hvordan*.

På den videnskabsteoretiske front arbejder jeg med et hermeneutisk sigte. Aktører er subjektive og alt hvad vi producerer er derfor lige så. Dette kaldes for *anti-realisme* og henleder til den *Hermeneutiske Cirkel*. Tanken er her at et værk, i dette tilfælde denne opgave, kan læses skiftende og cirkulært mellem del og helhed. I en subjektiv opbygget verden vil vi som læsere møde teksten med egen forforståelse, og tekstens mening vil derfor altid blive en vekselvirkning mellem tekstforfatterens intentionelle mening og læserens egen. Heraf skabes tekstforståelsen på ny. Dét at læserens forståelse af teksten ikke stemmer komplet overens med tekstforfatterens intentioner, kaldes for *Fortolkningen dobbelte karakter*. Man kan ikke ændre i de intentionelle tanker bar ordene, men ændres kan de rammer teksten læses i.

## Historiedidaktisk teori

På sitet med *Fælles Mål*<sup>1</sup> for historiefaget i den danske folkeskole, beskrives det at dét at vise film i undervisningen kan åbne for varierede erkendelsesformer og måder at lære på. Dette skyldes de forskelligartede medierede forhold som film rummer. Altså multimodaliteten. Men hvordan film specifikt kan påvirke elevernes indlæring, historiebevidsthed og kritiske tilgange til værker, vil jeg i dette afsnit undersøge nærmere.

### Fælles mål

Først og fremmest er det værd at kigge på hvorledes arbejde med film i historieundervisningen overhovedet stemmer overens med de specifikke krav der er til undervisningen, beskrevet af *Fælles Mål* (2009). I mit praktikforløb i 2017 på Skanderborg Realskole, underviste jeg i historiefaget på henholdsvis 4., 6. og 9. årgang. Derfor undersøger jeg her del- og kompetencemål for netop disse tre årgange.

I målene for 4. årgang finder man følgende:

- "*Eleven kan bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden.*"<sup>2</sup>

Her tydeliggøres det at multimodale medier som film, ikke alene kan bruges i undervisningen, men at det er et direkte krav at eleverne skal kunne anvende disse medier som kilder. Dette er et relativt nyt tiltag til historieundervisningen, som før hen gjorde primært brug af tekster og billeder, som kilder. Disse indebar tekstbøger, første- og andenretningsbeskrivelser, fotografier, malerier, journaler m.m. Alle sammen kildetyper som fortsat bliver anvendt i undervisningen i dag, men med den digitale udvikling er der åbnet op for en lang række af nye muligheder til at arbejde med historiske emner.

---

<sup>1</sup> <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-i-%C3%A6seplan-og-vejledning> (2009)

<sup>2</sup> Reference til *Fælles Mål* (2009) på [www.emu.dk/modul/historie](http://www.emu.dk/modul/historie)

I målene for historiefaget på sjette klassetrin er der lagt fokus på en kildekritisk tilgang til blandt andet medier. Eleverne skal altså her kunne bruge kildekritiske begreber i arbejdet med medier som film. Endnu en gang gives der udtryk for at anvendelse af de multimodale kilder er et krav og det læner sig stødt op af målsætningen for 9. klassetrin, hvor det videre kræves at eleverne kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af medier.

## Kildekritik

I bogen *Historiedidaktik* af Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, beskrives kilder som de historiske spor, man som historiker skal forsøge at samle til et helt billede. Eleverne er altså i undervisningen en gruppe historikere, som med udgangspunkt i udleverede eller selvfundne kilder, skal forsøge at danne en historisk helhed. Dette "hele billede" er dog i midlertidig en umulig opgave, eftersom de mange nuancerede aspekter ved enhver begivenhed altid vil kunne diskuteres. Hvad der huskes som et korrekt hændelsesforløb af én kilde, kan have været oplevet anderledes af en anden tilstedeværende. Ligeledes kan to historikere uafhængigt af hinanden, komme frem til to forskellige tolkninger af en historisk begivenhed, baseret på arbejde med de nøjagtigt samme kilder. Historiske begivenheder er derfor forestillinger som hverken er neutrale, værdifrie eller objektive.<sup>3</sup> Hvis eleverne blot er klar over dette, så kan deres mål ses som værende at opnå klarhed om det mest mulige realistiske bud på en historisk hændelse.

På samme måde som arbejde med multimodale tekster er inkorporeret i *Fælles Mål*, nævnes der ligeledes arbejde med kilder og kildekritik. Dette er allerede fra 4. klassetrin hvor målet er at eleverne opnår viden om enkle kildekritiske begreber. I 6. klasse skal eleverne have viden om- og kunne anvende kildekritiske begreber, i deres arbejde med historiske kilder. Lignende målsætning finder man i målene for 9. klasse hvor eleverne endvidere skal kunne forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer. Som tidligere nævnt, så kan både spillefilm og dokumentarfilm anvendes som multimodale kilder. I bekendtgørelsen og vejledningen for folkeskolens afgangsprøves, nævnes det at alt der indebærer historisk information kan anvendes som kilder. Der sættes dog ofte spørgsmålstejn ved brugen af film i historieundervisningen, da filmene i en meget varieret grad kan have en historisk relevans og at detaljer er fejlinformation, kan flyve hen over hovederne på eleverne, hvis ikke de på forhånd har fået kildekritiske værktøjer, til at gribe filmen an med. I et arbejde med en kildeanalyse af eksempelvis en spillefilm, giver Jens Pietras og Jens Aage Poulsen deres bud på otte relevante spørgsmål som historikeren (eleven) skal forsøge at besvare:

---

<sup>3</sup> Sidstnævnte er refereret delvist fra bogen "Historiedidaktik" af Jens Pietras og Jens Aage Poulsen (Gyldendal,2013)

1. *Hvad er det for en kilde?*
2. *Er kilden ægte?*
3. *Hvem har fremstillet kilden?*
4. *Hvorfor er kilden fremstillet?*
5. *Hvor og hvornår er kilden fremstillet?*
6. *Er det en første- eller andenhåndskilde? (primær/sekundær)*
7. *Hvordan vises ophavsmandens værdier sig i kilden?*
8. *Hvor brugbar er kilden til at danne et korrekt historisk billede?<sup>4</sup>*

De otte punkter giver gode muligheder for at danne sig et kritisk overblik over kilden og de subjektive vurderinger som kræves af eleverne, bør kunne sætte gang i nogle konstruktive diskussioner. Alle punkterne vil kunne anvendes til et kritisk arbejde med en film, men nogle punkter vil naturligvis være mere kødfyldte end andre, afhængigt af filmen, genren, filmskaberne m.m. I *punkt 2* spørges der om hvorvidt kilden er ægte. Dette kan synes mærkeligt at undersøge ved en spillefilm, men film fortæller ikke alene en historie, men de siger også ofte noget om den samtidig hvori de er produceret. Derfor kan de være relevant at kigge nærmere på om filmen er autentisk produceret i det tidsrum og på den location, som man ønsker at blive klogere på. Dette metaperspektiv på film, kommer jeg nærmere ind på senere.

Film som kilde til historisk viden er ofte blevet kritiseret af særligt historikere. Det er *punkt 4*. i kildeanalysen som især kan forvolde problemer; *hvorfor* er filmet blevet lavet? Manuskriptforfattere og instruktøren kan have haft mange forskellige årsager til at ville lave filmen, men i sidste ende er det filmens producenter som har ordet. Særligt hvad angår spillefilm er dette gældende. Filmene bliver først og fremmest produceret med henblik på at folk skal se dem. Derfor er det ikke unormalt at der laves ændringer i manuskriptet eller i redigeringen, for at filmen fx skal blive mere underholdende. Den historiske korrekthed rækker altså kun så langt, som det forventes at størstedelen af publikum ønsker. Med succesfilm som *Gladiator (2000)* og *9. april (2015)*<sup>5</sup> er det tydeligt at der fortsat er en stor interesse i de historisk inspirerede film, så filmselskaberne vil derfor også fortsat have en interesse i at producere film med en hvis mængde historisk korrekthed. En del af kritikken af film som historiske kilder lyder på at filmene ikke er i stand til at gengive historiske personer eller begivenheder eksakt. Der vil altid blive undladt informationer, til fordel for eksempelvis en mere flydende fortælling. Der stræbes dog efter en autentisk

---

<sup>4</sup> Side 37 i "Historiedidaktik" af Jens Pietras og Jens Aage Poulsen (Gyldendal, 2013) – punkterne er delvist transskriberet, men ligeledes omformuleret.

<sup>5</sup> *Gladiator (2000)* Budget: 103 mio.\$ . Indtjening: 370 mio.\$ .

*9. April (2015)* solgte 221.000 billetter i Danmark (kilde: [www.imdb.com](http://www.imdb.com))

illusion.<sup>6</sup> I mange historiske Hollywood-produktioner oplever man at karakterene er helt fiktive og taler moderne amerikansk-engelsk. Her er *Gladiator* et godt eksempel. Disse elementer er tydeligvis historisk ukorrekte, men bevidste valg fra filmskabernes side. Det er dog ikke noget som påvirker billetsalget negativt, tværtimod, og publikum tolererer derfor ting som synes at svække det historiske aspekt i "historiske film". At hovedpersonen Maximus er en fiktiv karakter, synes ikke at genere nogen, men havde han kørt bil gennem det antikke Roms gader, havde der muligvis lydt et ramaskrig over filmens historiske ukorrekthed og *Gladiator* havde næppe vundet sin Oscar for bedste film.

Eleverne skal altså lære at gennemskue disse ukorrektheder. Vi er i dag vandt til at filmkaraktererne ofte taler engelsk og det kan derfor være én af mange historisk forkerte elementer som vi, og ikke mindst eleverne, måske ikke en gang skænker en tanke. Med de otte punkter i den kritiske analyse, kan eleverne skille filmen ad og observere den på et metaperspektiv. Her med et fokus på filmens formål og ikke mindst realisme. Ifølge Peter Yding Brunbech<sup>7</sup> så kan film inddeles i to former for realisme. Den første fokuserer på om filmen rent visuelt ligner de virkelige hændelser. Her kan man kigge på en film som *Saving Private Ryan* (1998), hvor instruktøren Steven Spielberg researchede gamle fotos og videoptagelser for at få filmen til at ligne de virkelige begivenheder mest muligt. Uniformerne blev endda syet på samme fabrik, som de originale soldateruniformer gjorde i 1940'erne hvor filmen finder sted, for at give et mest muligt realistisk billede af hændelsen. Den anden form for realisme fokuserer på filmens virkemidler. Dette kan eksempelvis være baggrundsmusik. Der var naturligvis ikke musik i baggrunden under kamphandlingerne i Normandiet på D-dag, men derfor kan et filmisk virkemiddel som dette godt skabe en form for realisme, mener Peter Yding Brunbech. Vi er som seere ikke bare observerende, men hvis filmen har sin indvirkning på os er vi også indlevende. Hurtig klipning, en hyletone og lette strygere er alle sammen elementer som påvirker vores følelser og oplevelser, måske endda uden at vi overhovedet opdager det. Disse elementer kan give os en bid af hvordan det føltes, at være tilstede under de begivenheder som er portrætteret i den pågældende film. Det kan derfor diskuteres hvad der gør en film realistisk og det kan strække i formålene med at fremvise film i historieundervisningen. Med en bred kildekritisk forståelse vil eleverne potentielt være i stand til at analysere og diskutere de fleste historiske film.

Film kan altså ikke alene anvendes i historieundervisningen til at skildre en historisk begivenhed. Dette er faktisk et af filmens svagere formål. Filmene formår derimod glimrende at stemningsopbygge, skabe medfølelse og kan illustrere hvordan livet var i en bestemt periode. Hvordan gik folk klædt, hvilke

---

<sup>6</sup> Beskrevet af [www.historielab.dk](http://www.historielab.dk)

<sup>7</sup> Refereret fra <http://historielab.dk/fortid-film-og-historie-historie-paa-skaermen-i/>



muligheder havde de, hvordan var deres dagligdag osv. De historiske film kan derfor virke som historiebevidsthedsskabende værktøjer.

## Historiebevidsthed

Historiedidaktisk forskning har vist at film, ikke mindst spillefilm, har en stor indflydelse på hvad elever mener om historiske begivenheder (Winneburg, 2001). De historiske spillefilm kan virke historiebevidstheds- og erindringsproducerende for eleverne. TV-serier og film om Holocaust som eksempelvis *Schindlers Liste* (1991) og *Pianisten* (2002), har vist sig at kunne sætte gang i en langt større debat om folkedrab, end fotografier, dokumentarfilm og forskningsresultater har formået. Spillefilmen er derfor en kildetype som bør tages seriøst, men som samtidig også kan være manipulerende hvis den anvendes med propaganda-lignende budskaber. Der er altså nogle klare fordele ved at vise film i undervisningen, da det har historiebevidsthedsskabende funktioner.

Forskning peger på at film i højere grad end læsning kan billedgøre et fortidigt miljø, skabe stemninger og tidsbiller, og med sit fortællersprog kan en velfungerende film skabe identifikation og indlevelse hos seeren. En amerikansk undersøgelse<sup>8</sup> fra 1998, viste at dét at bruge billeder og film omhandlende fortiden skaber en historisk bevidsthed. Særligt når undersøgelsens adspurgte personer så film og fotos i socialt samvær, blev der styrket en historiebevidsthedsproces omhandlende en kollektiv fortid. Dette skyldes folks evne til at socialisere over fx familiefotos, hvor der er muligheder for samtaler og diskussioner. Resultatet af undersøgelsen kan med lethed trækkes over på folkeskolen, hvor eleverne ligeledes har mulighed for at socialisere over og debattere på vegne af multimodale tekster. Såfremt underviseren har tilrettelagt et forløb der giver muligheder for dette.

I *Fælles Mål* (2009) for 9. klassetrin, nævnes også historiebevidsthedsbegrebet. Eleverne skal, når de afslutter folkeskolens afgangsprøver, kunne diskutere egne og andres historiske bevidsthed og de skal have viden om de faktorer, der kan påvirke deres historiske bevidsthed.<sup>9</sup> Dette sætter relativt nye krav til historiefaget. Eleverne skal nu være i stand til at inddrage deres egen historiebevidsthed og livserfaringer i faget, blandt andet ved at sammenligne historiske begivenheder med oplevelser fra deres egen samtid og erfaringer. Film kan her bruges til at skabe diskussioner omhandlende tidsdimensionerne. Elevernes tolkning af fortiden danner deres forståelse af nutiden, som så skaber forventninger til fremtiden.

Historiebevidsthedsbegrebet er blevet en vigtig del af undervisningen i historiefaget. Den amerikanske historiedidaktiker Sam Wineburg, viser i sin forskning at historisk tænkning er en unaturlig

---

<sup>8</sup> Foretaget af Rosenzweig og Thelen i 1998. 1000 personer deltog i undersøgelsen.

<sup>9</sup> Refereret fra [www.emu.dk](http://www.emu.dk)

måde at tænke på.<sup>10</sup> Hvis elever får stukket en primær kilde i hånden, så vil de naturligt læse den med et nutidigt indblik. En journal fra 1700-tallets England vil blive opfattet og analyseret af en verdensforståelse tilhørende en ung dansk person anno 2017. Dette kalder Sam Wineburg for "presntism", eller oversat; "nutids-isme". Det er ikke unormalt at eleverne med denne presentism kan have en hverdagsforståelse af at mennesker i fortiden var mere uoplyste eller havde flere muligheder end det måske i virkeligheden var tilfældet. Film kan dermed fungere som et slags "show-don't-tell" –redskab, hvor eleverne oplever livet for de involverede i historiske begivenheder. Eller i hvert fald de omstændigheder som filmskaberne ønsker at illustrere. Det er her op til underviseren at enten vurdere filmens historiebevidsthedsskabende muligheder, eller give eleverne muligheder for at arbejde med filmens eventuelle mangler på denne front.

## Film i undervisningen

Der er to primære årsager til at film ikke altid har haft en stor bevågenhed i historieundervisningen i folkeskolen. For det første anses fiktionsværker af nogen som ikke-anvendelige historiske kilder, og for det andet er det at vise film ofte en tidskrævende proces. Spillefilm strækker sig som regel fra 90 til 200 minutter, hvilket er en øjensynlig problematik, det sparsomme ugentlige antal historielectioner taget i betragtning. Erik Lund beskriver også dette problem i bogen *Historiedidaktikk*,<sup>11</sup> hvor han nævner at film ofte er bedst blot at vise udsnit fra, da længden kan være svær at forsvare som lærer. På denne måde gøres der også op med kritikken om at underviseren blot sætter film på fordi det er "let". Et velvalgt udpluk af en film, kan give eleverne muligheder for at gennemarbejde og analysere det i dybden, men den historiebevidsthedsskabende indlevelse risikerer dog at gå tabt.

Nogle kritikere af filmmediet i historieundervisningen vil mene at film er for overfladiske og todimensionelle. Fortællingen i særligt en spillefilm, vil kun kunne have ét fokus ad gangen. Man ser altså ikke begivenhederne forud for handlingen eller dets konsekvenser. Ligeledes er der heller ikke et fokus på verden omkring filmens begivenheder. Der kan også overspringes informationer som fx et lands daværende økonomiske forhold. Filmen tager ikke forhold for "måsker'er". Alting vises som et faktum, og det diskuteres ikke at tingene måske så anderledes ud. Et eksempel på dette er Mel Gibsons film *Apocalypto* fra 2006. Filmen skildrer en række begivenheder under afslutningen af Maya-imperiet i nutidens Mexico. Filmens handling er et mix af faktiske begivenheder, bygget over en komplet fiktiv historie, med opspundne karakterer. Der findes kun meget få primære beretninger om begivenheder fra netop denne tid og dette

---

<sup>10</sup> Sam Wineburg (2001)

<sup>11</sup> *Historiedidaktikk* 4. udgave (Universitetsforlaget, 2013)

sted. Vores viden om imperiet stammer altså primært fra arkæologiske udgravninger og spekulationer. Mel Gibson har altså i sin film taget nogle kunstneriske valg og har gjort brug af en lang række "måske'er" i forhold til hvad der kunne have været forgået.

### Film som metakilde

Når man tænker på brug af film i historieundervisningen, så kan man nemt komme til blot at anvende film som et illustrativt middel til at vise historiske personligheder eller begivenheder. Men film kan derimod også anvendes som en førstehåndskilde. For filmen fortæller ikke alene en historie, men observerer man den på et metakritisk niveau, så siger film ofte lige så meget om stedet og perioden, hvori den blev produceret. Erik Lund beskriver hvordan film kan observeres i tre historiske kontekster;

- *Da filmen blevet lavet*
- *Hvornår filmens handling finder sted*
- *Filmens historiske modtagelse*

Tidspunktet filmen blevet lavet i er ofte afgørende at kigge på. Skiller filmen sig ud fra perioden eller er den helt tidstypisk? Her er propagandafilm fra 2. verdenskrig oplagte at undersøge, men selv nutidige film bærer præg af eksempelvis krigen mod terror, finanskrisen m.m. I film fra før 1960'ernes ungdomsoprør vil man ofte kunne se datidens kvindesyn, hverdagsracisme og så videre. En films modtagelse er som nævnt også værd at kigge nærmere på, da det kan fortælle noget om datidens receptionstolerance, mentalitet og fordomme. Hvis filmen er af ældre dato kan det også undersøges hvordan filmens modtagelse har ændret sig igennem tiden. Den racistiske film *Birth of a Nation* fra 1915, blev produceret af Ku Klux Klan og var efter premieren voldsomt populær, da den talte til en mentalitet som var yderst udbredt i datidens USA. En ulempe ved at anvende film som førstehåndskilder er at det kræver en del forarbejde. Eleverne skal være helt klar over sociologien og samfundsforholdene på netop det sted og tidspunkt filmen er lavet i. Ellers risikeres det at eleverne blot ser filmen med moderne briller, og pointen falder derved til jorden. Et anden problematik er at film kun har været produceret siden slutningen af 1800-tallet, og vi har derfor kun et ganske kort udsnit af verdenshistorien dokumenteret på denne måde.

### Dokumentarfilm

Dokumentarfilm er karakteriseret ved at omhandle virkelige personer i autentiske miljøer, med fokus på faktiske historier.<sup>12</sup> Dette gør at der er en udbredt forståelse af at dokumentarfilm er mere troværdige historiske kilder end spillefilm er. Det er dog ikke altid sandheden. Dokumentarfilm er på

---

<sup>12</sup> Defineret i bogen *Den Medierede Virkelighed* af Jørgen Asmussen og Johannes Fibiger (L&R Uddannelse, 2013)

samme måde som spillefilm, produceret med formål at fange publikums interesse. Det gøres med mange af de samme metoder som ses ved traditionelle spillefilm. Filmiske virkemidler som klipping, musik, lydeffekter, grafik, kameravinkler og meget andet, anvendes for at skabe bestemte følelser hos seeren. Dokumentarfilm er ligesom spillefilm også opbygget efter Berettermodellen. Den kan dog se anderledes ud i en dokumentarfilm, men pointen er at der er konstrueret et helt bevidst handlingsforløb, med en bølget spændingskurve. I et undervisningsforløb bør eleverne helst blive sat ind i genren og kende til dens teknikker i forhold til manipulation af seeren. En performativ medieanalyse<sup>13</sup> kan sætte filmskaberens i fokus og gøre op med forestillingen om at dokumentarfilmen er objektiv. I en performativ medieanalyse kigger eleverne på *frontstage/backstage* –begrebet, og undersøger henholdsvis filmens synlige handling (*frontstage*), samt de bagvedliggende motiver (*backstage*).

Dokumentarfilmgenren har nogle klare fordele i historieundervisningen. De virkelige billeder kan ramme eleverne hårdere end en fiktivt opsat scene. Dette kan gøre emnet mere virkelighedsnært og dermed interessen større. Dokumentarfilmen risikerer dog at virke manipulerende hvis ikke eleverne har de rigtige værktøjer og forhåndsviden, til at gribe den an. Et grundigt for- og efterarbejde af filmen er derfor vigtig. Eleverne skal lære at adskille fiktion, fakta og gråzonen imellem; de såkaldte ”fiktionalitetskoder”.<sup>14</sup> Fiktionalitet er en retorisk strategi fra afsenderens side og det kan anvendes for at gøre noget mere forståeligt og relevant. Vi antager at dokumentarfilm gør brug af fiktionalitet, måske uden at vi er klar over det. Vi lægger derfor ikke meget mærke til eksempelvis dramatiseringer, men vi ville opdage med det samme hvis de manglede, da dette ville gøre filmen kedelig og uvedkommende.

Spillefilm og dokumentarfilm er ikke de eneste genrer inden for filmmediet, som kan være værd at arbejde med. Kortfilm, TV-indslag, virale videoer, valgvideoer, autentiske råklip og reklamefilm, kan alle inddrages i historieundervisningen. Her kan blandt andet kigges på hvordan historien fylder i vores hverdag og hvordan den påvirker nutidens populærkultur.

## Motivation

Historiefaget i folkeskolen har længe haft et ry for at være et af de mere læsetunge. Det er derfor vigtigt at underviseren formår at variere undervisningsformerne og skaber en øget motivation blandt eleverne. Her kan brugen af film appellere til nogle elever som måske er læsesvage, eller som blot har manglende interesse for historiefaget. Den norske professor i pædagogik Einar Skaalvik beskriver at man som underviser bør kigge på *hvad* der motiverer eleverne, frem for i hvor høj grad de er motiverede.<sup>15</sup> Altså

---

<sup>13</sup> Udviklet af canadieren Erving Goffman i hans bog *The presentation of self in everyday life* (1959)

<sup>14</sup> Fiktionalitetskoder er beskrevet i bogen *Fiktionalitet* af Louise Brix m.fl (Samfundslitteratur, 2014)

<sup>15</sup> Refereret fra Skaalvik, Einar – ”*Selvopfattelse og motivation*”

er motivation ikke en kvantitativ målbar enhed, men man skal som lærer mærke sig frem med hensyn til elevernes motivation, gerne i dialog med eleverne. Skaalvik mener at en persons motivation først og fremmest kan ses på hans/hendes valg af aktiviteter. Her til tilføjer jeg også personers fravalg af aktiviteter.

Denne teori bakkes op af Svend Brinkmann, som beskriver motivationen som en indre drivkraft der er afgørende for menneskers opførsel. Film som en del af undervisningen kan som nævnt motivere visse elever, men kun som en del af en variation. Visning af film har nogle klare fordele, men ikke uden et tilrettelagt for- og efterarbejde af filmen. Eleverne skal have en uddybende analytisk tilgang til filmmediet, ellers mister det et formål og eleverne mister motivationen. Andre typer af opgaver, som fx plenumundervisning, læsning, dramatiseringer osv., besidder ligeledes mange fordele som film ikke gør. De mange typer af arbejdsmetoder kan i en god variation være motivationsskabende.

## Historieforløb med film

I min tredjepraktik i vinteren 2017 var jeg, med en medstuderende, på Skanderborg Realskole. Her underviste vi blandt andet i historie på henholdsvis 4., 6. og 9. årgang. Selvom skolen er en privatskole, så går eleverne op til samme afgangsprøver som på almindelige folkeskoler, og undervisningen i historie er derfor umiddelbart under samme forhold. Jeg vil i nedenstående beskrive historiektioner hvor i eleverne arbejdede med film, via kortfattede cases og analyser af disse.<sup>16</sup>

### 4.a – 2. januar og 9. januar

I 4.a kørte vi et forløb om Rommeriget. Emnet var nyt for eleverne, som derfor blev præsenteret for det i en plenumsamtale og efterfølgende ved læsning af et kort præsentationskapitel i *Gyldendals Historie – 4. klasse*. Jeg præsenterede her efter for eleverne at de skulle se et femminutters klip fra tegnefilmen *Asterix indtager Rom* (1976). Eleverne fik til opgave at skulle notere hvad de synes virkede henholdsvis realistisk og urealistisk. Den udvalgte scene var en animeret sekvens med gladiatorkampe i Colosseum. Efterfølgende spurgte jeg eleverne hvad de fandt urealistisk ved klippet. En dreng pointerer en magisk trylledrik som optræder i filmen. Andre har lagt mærke til de skæve og komiske bevægelser som filmens karakterer har. Jeg spørger derefter ind til hvad de fandt realistisk. Her til får jeg besvarelser som at Julius Cæsar var en historisk person, karakterernes påklædning så ægte ud og gladiatorerne var sorte slaver, som de var blevet beskrevet i historiebogen.

---

<sup>16</sup> Cases er baseret på logbøger skrevet af min medstuderende under selve observationen. De er vedlagt opgaven som bilag.

Ugen efter viste jeg en tre-minutters sekvens fra filmen *Gladiator* (2000). Sekvensen viste den romerske kejser ride gennem det antikke Roms gader. Elevernes opgave var den samme som sidst, men de havde nu yderligere ét kapitels viden i bagagen. Eleverne anerkendte denne gang det visuelle som meget realistisk, på vegne af hvad de havde læst og vidste i forvejen. Denne gang opfattede de baggrundsmusikken og dét faktum at karaktererne talte engelsk, som urealistisk. Eleverne sammenlignede efterfølgende de to film, og vurderede at *Gladiator*, med sit mørke visuelle udtryk, virkede som det mest realistiske bud på datidens Rom.

Både *Asterix indtager Rom* og *Gladiator* fungerede som stemningsskabere. De kortvarige videoklip var altså hverken lange eller narrativt indholdsrige nok til at tale til eleverne på et patosperspektiv og gøre dem specielt følelsesmæssigt investerede. *Asterix*-filmen blev bevidst vist i forlængelse af deres introduktion til forløbet. Jeg havde præsenteret dem for perioden via et europakort og en tidslinje, på klassens SMART-board. Jeg anså at der i en 4. klasse kunne være en risiko for at nogle elever ville have svært ved at sætte billeder på en periodes samfundsstruktur, dagligdagsliv osv., alene baseret på at kende tidspunkt og lokation. Her var filmens funktion at skulle illustrere at arbejdet med Romerriget ville blive et forløb i en såkaldt "sværd og sandaler-periode". På trods af filmens mange friheder med hensyn til historisk korrekthed, så var den i stand til at vise datidens samfundsstruktur, byggestile, tøj og meget mere. Eleverne gav i den efterfølgende kritiske snak om klippet også udtryk for at det var netop disse elementer som de havde fundet mest realistiske. Eleverne i fjerde klasse var stadig relativt nye i forhold til at arbejde med kildekritik, men enkelte elever i klassen viste overraskende kundskaber i forhold til at finde historisk ukorrekte elementer i særligt *Gladiator*. Her formåede de at se ud over filmens umiddelbare visuelle lag og gennemskuede hvordan filmens redigering har en indflydelse for hvordan vi som seere opfatter filmen. I dette tilfælde lod de mærke til musikken og jeg satte dem endvidere ind i filmens dystre lyssætning.

Jeg valgte at vise to klip for at kunne anvende dem i en komparativ analyse. Ideelt set kunne jeg have vist en scene med kamp fra Colosseum som i højere grad ville have lignet scenen fra *Asterix*, men kampscenerne i *Gladiator* var ganske enkelt for voldsomme til at jeg ville kunne have forsvaret at vise den. Den komparative analyse skabte genkendelse hos eleverne. Rom er vist tydeligt i begge film, og *Gladiators* imponerende CGI-landskaber, fik i elevernes øjne *Asterix indtager Rom's* sparsomme animation til at falme. Dette var bevidst for at tydeliggøre det realistiske udseende i *Gladiator* og for at understrege at selvom filmen er visuelt flot, så vil der altid være historiske ukorrektheder at finde.

Den største problematik var tiden. Klassen var kun tillagt 45 minutters historieundervisning om ugen, så hele forløbet om Romerriget skulle foregå over små seks lektioner. Hvis eleverne havde haft mulighed for at se hele *Asterix indtager Rom* og større dele af *Gladiator*, så kunne de have opnået større indlevelse.

En indlevelse som kunne have styrket deres historiske bevidsthed. Den største tidssluger blev sådan set ikke visningen af filmene, men for- og efterarbejdet af dem. Eleverne viste stor motivation og havde mange spørgsmål og input. Hvis tiden havde været til det, skulle eleverne have arbejdet mere med kildekritik. De kunne have opnået en større forståelse af dét at forholde sig kritisk til film, hvis de havde haft mere forhåndsviden og specifikke elementer de skulle holde øje med i klippene. Endvidere kunne de have været introduceret til arbejde med film i et metaperspektiv. *Asterix indtager Rom* har nogle klare tegn på at have været produceret i Europa i 1970'erne. Dette skyldes den skæve og politisk ukorrekte humor som er henvendt til børn, den daterede animation og ikke mindst filmens lette tilgang til racisme. Alt sammen noget som var normen i 1970'erne, men som man næppe ville se i en moderne animationsfilm. Som nævnt så var der tale om en motiveret skoleklasse, når det kom til historiefaget. Dette fortalte klassens vanlige underviser og det blev også min egen opfattelse. Derfor skulle jeg ikke arbejde med at forsøge at motivere eleverne, men jeg skulle snarere forsøge at holde deres motivation og koncentration oppe. Dette lykkedes til tilfredsstillende grad ved at variere læsning, plenumundervisning, gruppearbejde m.m. med visning af filmklip.

## 6.b – 26. januar

I 6.b var interessen for historiefaget generelt ikke lige så stor som i mine to øvrige klasser. I perioden hvor jeg underviste dem, havde de et forløb om Osmannerriget. I forløbets fjerde uge anvendte jeg et 12 minutters klip fra filmen *Theeb* (2014)<sup>17</sup>. Klassen havde tidligere arbejdet meget med kildekritiske analyser og der var derfor ikke brug for meget forarbejde. Jeg gav eleverne en række ting de skulle holde øje med; genkendelse fra hvad de havde lært om Osmannerriget, ting som overraskede og ting som ikke virkede plausible, på baggrund af hvad de havde læst. Da klippet var ovre viste flere elever utilfredshed med at de ikke skulle se mere og de havde en del spørgsmål til handlingen. Da spørgsmålet kom til hvad eleverne havde fundet historisk korrekt ved filmklippet, fremhævede de mange objektive ting, som uniformer, ørkenen, det osmanniske flag osv. Jeg spurgte ind til om man mon kan stole på hvad man ser i en spillefilm er historisk korrekt. En elev svarede at man aldrig kan stole på en film 100 procent, men at noget af det spændende ved at se film også var at finde de ting som er forkerte. En anden elev pointerede at eftersom filmen foregår for kun 117 år siden, så kan man stole på flere detaljer, end hvis den havde foregået for fx 2000 år siden.

Som nævnt så var denne klasse mindre motiverede når det kom til historiefaget. Deres faglige niveau var ganske udmærket, men nogle urolige elever skabte fra tid til anden en forstyrret klassekultur. Et værktøj til at fange opmærksomheden ved netop de elever som hurtigt blev demotiverede af for meget

---

<sup>17</sup> *Theeb* er en jordansk film, omhandlende en gruppe beduiner i Osmannerriget i starten af 1900-tallet.

boglighed, var at anvende film. Endnu en gang var manglende tid et problem, og jeg viste derfor kun en enkelt scene. Filmen handler som sådan ikke om Osmannerriget, men foregår blot inden for imperiets grænser. Eleverne ville altså ikke have fået meget mere information omkring emnet ved at se 90 minutter, frem for blot 12. *Theeb* viste sig dog at være mere dragende for eleverne end forventet. I filmen følger man den 12 årige dreng Theeb på en rejse gennem ørkenen, med hans brors morder. Klippet jeg viste var fra filmens klimatiske afslutning, og eleverne ønskede at se mere. Dette var ikke alene et godt tegn på motivation i forhold til læring, men indlevelsen kunne også have sat gang i nogle historiebevidsthedsskabende processer hos eleverne. På denne front ville det have været mere fordelagtigt at vise filmen i dens helhed. Havde tiden været til det vel og mærket. Ved at se *Theeb* ville eleverne ikke lære meget om specifikke historiske begivenheder, men de ville få en historisk forståelse for det daglige liv og tankesættet hos personer i en helt fremmed kultur. Filmen varer blot 90 minutter, men den er fattig på dialog og effekter, og den dvæler ved mange detaljer. Derfor havde jeg forventet at det 12 minutters klip alene, kunne virke kedeligt for nogle elever, men det narrative element, og måske bare dét at se film, motiverede eleverne i en overraskende grad.

## 9.a – 12. januar

I 9.a havde vi et forløb om Israel/Palæstina –konflikten. Endnu en gang fulgte jeg Erik Lunds<sup>18</sup> råd og viste blot et udsnit af en film. Eleverne så et 13 minutters udsnit af dokumentarfilmen *Where in the World is Osama Bin Laden?* Fra 2008.<sup>19</sup> Filmen har et bredt fokus på diverse konflikter over hele Mellemøsten, og den udvalgte scene som eleverne så, handler således om Israel/Palæstina –konflikten. Hele forløbet skulle bane vej frem til en større debatøvelse, så eleverne havde fokus på deres egen meningsdannelse på baggrund af filmen. De havde desuden arbejdet meget med kildekritik igennem deres skoletid, og de fik også her til opgave at holde fokus på filmiske virkemidler og andre manipulerende elementer. Efter filmen kørte vi en spørgerunde, hvor vi blandt andet diskuterede dokumentargenren. Til spørgsmålet om man kan stole på en dokumentarfilm svarer en pige i klassen således:

- *"Du kan ikke lave en film der skildrer virkeligheden helt objektivt. Så snart du laver noget, så tager du nogle valg, og så lægger du et filter over, og så bliver det subjektivt. Du kan aldrig lave noget helt objektivt."*<sup>20</sup>

---

<sup>18</sup> Refereret fra hans bog *Historiedidaktikk* (Universitetsforlaget, 2013)

<sup>19</sup> *Where in the World is Osama Bin Laden?* (2008) er intrueret af dokumentaristen Morgan Spurlock. Han har tidligere lavet den omtalte film *Supersize Me* (2004) og er kendt for sin selviscenesættelse og humoristiske tilgang til emnerne.

<sup>20</sup> Refereret fra logbog, som er vedlagt som bilag.



Andre elever uddyber videre at man som seer altid bør forholde sig kritisk og det er bedst at have noget faktuel forhåndsviden inden man ser filmen. En elev mener desuden at filmen var god til at vise hvordan tingene rent faktisk ser ud i Palæstina og hvem de berørte er. Filmen fokuserer meget på palæstinenserne som ofre, og viser desuden sure jøder som ikke ønsker at snakke med kameraholdet. Dette var en vinkel som kan ses som manipulerende og meningsdannende. Eleverne havde lagt mærke til denne uligevægtige deling af parterne, men først i en diskussion gik det op for dem, at det måske først og fremmest skyldes filmskabernes bevidste valg i redigeringen.

9.a havde et højt fagligt niveau og udviste stor interesse for historiefaget og ikke mindst emnet om Israel/Palæstina –konflikten. Jeg havde på forhånd bedt dem om at fokusere på brug af filmiske virkemidler, hvoraf de fandt et udbredt brug af lydeffekter, musik og klipning. Det kunne have været fordelagtigt at eleverne først havde set klippet uden kildekritiske opgaver og måske endda uden forhåndsviden om filmen. På denne måde kunne de have holdt sig mere neutrale og filmens manipulation kunne måske have haft en større effekt. Hvis tiden havde været til det kunne man så efterfølgende arbejde med filmen, genren og kildekritikken, for derefter at se filmen igen, men med nye briller. Her vil eleverne have haft mulighed for at opleve filmen på ny og de redigerede elementer ville på den måde måske påvirke dem stærkere og føre til øget læring. Det kan være svært, hvis ikke umuligt, at forholde sig kritisk til et emne man ikke har noget forhåndsviden om. Dét at eleverne overser dokumentarfilmens filmiske kneb og lader sig drage med, bliver altså netop lærestregen. En elev understregede netop at man altid bør have forhåndsviden for at kunne forholde sig kritisk. Særligt med dokumentarfilm er dette gældende, da de med deres virkelighedsnære stil, per definition vil virke virkelighedstro. Her til understreger Erik Lund<sup>21</sup> at en film, uanset genre, aldrig kan være autentisk. Den kan i en varieret grad være historisk realistisk, men aldrig autentisk.

En anden elev fandt dog *Where in the World is Osama Bin Laden?* anvendelig, da den kunne visualisere konflikten og dens involverede. Filmens brug af patos gjorde den tvivlsom som en neutral og troværdig kilde, men ikke desto mindre var den filmet i Israel og Palæstina og indeholdte virkelige involverede personer i konflikten. På denne måde fik eleverne en indlevelse og konflikten blev mere virkelig for dem, end den havde været for dem tidligere, hvor de blot havde arbejdet med tekster og fotografier. Filmen virkede altså historiebevidstskabende. Den indebar også de tre tidsdimensioner. Et indslag handlede om konfliktens begyndelse i 1948 og frem til i dag.<sup>22</sup>Filmskaberen Morgan Spurlock besøger derefter flere involverede i konflikten og man får et billede af deres nuværende positioner og der tales ikke mindst om

---

<sup>21</sup> I bogen *Historiedidaktikk*

<sup>22</sup> Filmens datid - 2008

løsningsforslag og fremtidsudsigter, for den krigshærgede region. Netop de første to tidsdimensioner havde vi haft stort fokus på i undervisningen, men henblik på at lede hen mod en større debatøvelse, hvor eleverne skulle forsøge at finde en løsning på konflikten. Altså et fremtidssigte. Det er netop disse tidsdimensioner som beskrives som kernen i historiebevidsthedsbegrebet, ifølge Jens Pietras og Jens Aage Poulsen i deres bog *Historiedidaktik* (2013).

Historiebevidsthedsbegrebet involverer også at eleverne skal kunne sammenligne historiske begivenheder med deres eget liv. Der var et par elever i klassen som personligt kendte palæstinensere og de var på den måde i nogen grad personligt investeret i konflikten, men filmen hjalp desuden på sammenligningerne til egne livserfaringer. Filmen viste en skole som var blevet bombet af terrororganisationen Hamas og mange af filmens interviewede var følelsesmæssigt oprørte. Til trods for at klassen var dygtige til at forholde sig kritisk til filmen, så gav det alligevel empati at se begivenhederne. Nogle af eleverne indlevede sig altså i filmen og drog muligvis paralleller til eget liv. Dette var tydeligt ved at observere deres kropssprog og løbende kommentarer og spørgsmål. Det ville have været fordelagtigt at følge op med spørgsmål rettet direkte mod deres personlige indlevelse og empati/sympati.

Som det havde været tilfældet i 6.b, så havde 9.a et tilsvarende behov for variation i undervisningen. De havde tidligere i forløbet nævnt at de synes at undervisningen indeholdte for meget læsning, og de ønskede en mere varieret og differentieret undervisning. Arbejdsformen havde tidligere bestået af læsning af kapitel i *Gyldendals Historie – 9.klasse*, for derefter at løse kildeopgaver i par eller grupper, og til sidst besvare dem i plenum, med tilhørende opfølgende spørgsmål. Afslutningsvist havde jeg så hver gang tilføjet varierede opgaver, både i form og indhold.<sup>23</sup> Denne variation ønskede eleverne altså mere af, da dette ville kunne styrke deres motivation for faget. Derfor havde eleverne den 12. januar lavet kildeopgaverne hjemmefra og vi brugte kun relativt kort tid på at besvare dem i plenum. Dermed blev der afsat mere tid til visning af filmen og arbejdet med den. Dette styrkede motivationen hos eleverne, hvoraf flere af dem udtrykte begejstring over at skulle arbejde med filmanalyse. Et arbejde med flere filmgenrer og/eller andre typer af multimodaliteter, kunne have gavnet yderligere. Dette ville have skabt en endnu større variation og ikke mindst en mere differentieret undervisning.

---

<sup>23</sup> Kan ses i udsnittet af undervisningsplanen, som jeg har vedlagt som bilag.

## Komparativ analyse af de tre forløb

Min medstuderende og jeg, var så heldige at få mulighed for at arbejde med historiefaget på tre forskellige årgange. Tre årgange med forskellige historiske færdigheder og hvor der er pålagt varierede målsætninger.

### Klassernes kildekritiske evner

På *Fælles Mål* kan man følge hvordan eleverne fra 4.klassetrin blot skal have viden om enkle kildekritiske begreber. I tilfældet med 4.a på Skanderborg Realskole, opfyldte flere af eleverne disse mål, eftersom at de kunne gennemskue mindre historiske fejl i filmene. Der var tale om direkte visuelle fejl, som de var i stand til at kritisere på baggrund af deres erhvervede viden fra læsningen, samt fra tidligere lektioner. Enkelte elever var endda i stand til at gå skridtet videre og kunne pointere filmtekniske elementer som historiske ukorrektheder. Her er tale om brug af musik og endda at karaktererne i filmen *Gladiator* talte engelsk. På dette punkt overgik de faktisk 6.b med hensyn til øje for elementer i en film, som man kan kigge kildekritisk på.

6.b så som nævnt en scene fra filmen *Theeb*. Filmen var ikke så indholdsrig, som de filmsekvenser jeg viste til henholdsvis 4.a og 9.a. Scenen havde derimod sin styrke når det kom til opbygning af historiebevidsthed. Dette vil jeg vende tilbage til. Ved afslutningen af 6. klasse forventes det ifølge *Fælles Mål* at eleverne ikke alene har viden om kildekritiske begreber, men at de der ud over kan udtrykke sig kritisk. Både mundtligt og skriftligt. Eleverne i 6.b fandt en række visuelt tydeligt fejl i filmen, men modsat 4.a, så de ikke øje for virkningen af de filmiske virkemidler. Det var sådan set heller ikke et forventet krav fra min side, eftersom at vi ikke havde arbejdet med dette aspekt, men det var blot iøjefaldende hvorledes de to klasser så og analyserede filmene, på to forskellige planer. 6.b viste dog større viden omkring dét at stole på historiske film generelt. De formåede at sætte sig kritisk over for fiktionsfilmen og de fik udtrykt at det kan være en udfordring at gennemskue hvad der er henholdsvis sandt og falsk i en historisk fortælling.

I 4.a arbejdede eleverne en smule med genrer i forhold til animationsfilm i en komparativ analyse til live-action spillefilm. Det var dog mest 9.a som kom til at arbejde med genrerne. De viste gode færdigheder når det kom til viden om genreforskelle og de var i stand til at pointere at dokumentarfilm, ofte fuldt på højde med fiktive spillefilm, er subjektive produkter, produceret og redigeret af mennesker med en specifik dagsorden. Formålene med dokumentarfilm kan være mange, men ét af dem vil altid være forsøget på at opnå kommerciel succes. I de *Fælles Mål* for 9. klassetrin bygges der yderligere ovenpå målene for 6. Eleverne skulle således være i stand til at kunne forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske medier. Dette mestrede 9.a da de var i stand til at udfordre filmens historiske korrekthed, dens

tekniske virkemidler, samt dokumentarfilmgenren som helhed. De var ligeledes i stand til at italesætte deres eget brug af kildekritiske begreber.

Ved at have den unikke mulighed for at kunne sammenligne de tre årganges blik på film og kildekritik, kunne jeg se elevernes udvikling. Det lader til at arbejdet med de *Fælles Mål* har virket med hensyn til netop disse tre klasser. 4. klasse kunne endnu ikke gennemskue filmenes selektive fokus, kameravinkler, lysning osv., hvorimod 9.klasses mangeårige arbejde med kildekritik og analyser af diverse multimodale medier på tværs af fagene, tilsyneladende har givet pote.

### Historiebevidsthed i klasserne

Historiebevidsthed er et begreb som først dukker op i *Fælles Mål* for 9. årgang, hvor eleverne skal have viden om- og kunne diskutere historisk bevidsthed. De skal desuden kunne redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger. Sidstnævnte må siges også at falde under det historiebevidsthedsskabende spektrum. Derfor kan man argumentere for at både 4. såvel som 6. klasse har historiebevidsthed implementeret i deres respektive målsætninger, eftersom at tidsdimensionerne og er en faktor i netop disse *Fælles Mål*. Bare uden begrebet egentligt nævnes. Jeg planlagde derfor undervisningen til alle tre årgange, med historiebevidsthedsfremmende opgaver i mente.

Som tidligere nævnt, så var filmen *Theeb* ikke stærkest som kilde til mange direkte historiske informationer. Der optrådte således ingen historiske faktuelle personer, stederne og tidspunktet for filmens handling afgives aldrig præcist og der visualiseres ingen specifikke historiske begivenheder. *Theeb* viste sig dog at være stærkere end henholdsvis *Asterix indtager Rom*, *Gladiator* og *Where in the World is Osama Bin Laden?*, på ét punkt; den var mere dragende. Eleverne blev hurtigt opslugt af filmens velfortalte stil. De kunne identificere sig med den jævnaldrende dreng i hovedrollen, de blev investerede i handlingen og fik dermed en øget historiebevidsthed. Lektionen med film i 6.b lignede på mange måder lektionen i 9.a. Eleverne havde haft om emnet i flere uger, og de så derfor filmene med en vis portion forhåndsviden. Derudover så fik begge klasser til opgave at kigge efter specifikke elementer i filmene og de efterfølgende diskussioner havde også en del lighedstræk.

Filmvisningerne i 4.a skiller sig mere ud. Eleverne skulle også her fokusere på kildekritikken, men *Asterix indtager Rom* blev først og fremmest vist som en præsentation til forløbet. Den fungerede som et historiebevidsthedsskabende værktøj, ved at eleverne fik indblik i hvilken type tidsalder de skulle til at arbejde med. Forløbet i 4. klasse skilte sig også ud ved at det var det eneste af de tre forløb, hvor vi

arbejdede med komparativ analyse mellem to film. Analysen blev desværre for hurtig og vi kunne sagtens have gravet mere i dybden, ved fx at tale mere om genreforskelle og historiebevidsthed.

Hvor *Theeb's* styrke lå i de interessante narrative elementer og *Gladiator* og *Asterix Indtager Rom's* styrker lå i at visuelt præsentere en tidsperiode, så var *Where in the World is Osama Bin Laden's* klare force at kunne visualisere det læste og gøre emnet virkelighedsnært. Arbejdet med filmen blev hurtigt meget præget af kilde- og genrekritisk syn, men den viste sig også at være historiebevidsthedsskabende til en grad. Modsat filmens intentioner om at skabe sympati for palæstinenserne, så fik dens brug af åbenlys patos nogle elever til at genoverveje deres egne holdninger. Filmen gav altså bagslag. Filmen var altså for subjektiv og fortalte i for høj en grad hvad seerne skulle synes, og den blev derfor historiebevidsthedsskabende modsat intentionerne. Filmen var ikke mindst anvendelig i forhold til at illustrere specifikke kendetegn ved dokumentarfilmgenren.

### Motivationsfremmende elementer –komparativt

I 4.a blev scenen fra *Asterix Indtager Rom* vist tidligt i forløbets første lektion. Idéen med dette var blandt andet at fange elevernes opmærksomhed med en underholdende kilde, for derfor at gøre dem nysgerrige og motivere dem til at lære videre om emnet. Ifølge Erik Skaalvik så kan man observere elevernes motivation, ved at kigge på deres arbejdsindsats, udholdenhed og generelle adfærd. Den største udfordring i forhold til motivationsbegrebet var i 6.b, hvor flere elever kæmpede med at holde koncentrationen i længere perioder ad gangen. Her kom Skaalviks tre fokuspunkter mig til nytte, da jeg kunne følge nogle af elevernes adfærdsskift, når de blev umotiverede til at løse opgaver. En af flere løsninger til at holde deres koncentration var at arbejde med film. Den gav en variation i arbejdsmetoder, gav visualisering og indlevelse, og gav differentieringsmuligheder. Svend Brinkmann beskriver at meningsfulde handlinger er en af hovedårsagerne til øget motivation. Således så vi ikke filmene i nogle af klasserne, uden bagtanker. Eleverne arbejdede meningsfuldt med filmene som historiske kilder og de blev på SMART-boards præsenteret for opgaverne og deres formål, således at det forblev meningsfuldt.

Variationen af arbejdsmetoder og indhold var vigtig i alle tre klasser. Særligt i 6.b og ikke mindst i 9.a hvor nogle af eleverne havde beklaget sig over ensformighed. Lektionerne lignede også hinanden i en al for høj grad, så det blev desværre lidt for sent i forløbet at jeg fik ændret fokus og rettet op på dette. I 4.a var der dog et større spænd mellem opgavetyperne. Ikke mindst i forhold til en god variation af henholdsvis enmandsarbejde, pararbejde, gruppearbejde og arbejde i plenum. Denne form for variation kan skabe gode muligheder for undervisningsdifferentiering. Altså kan elever som enten er fagligt- eller socialt udfordret, eller som måske blot har behov for variation af arbejdsformer for ikke at blive demotiveret, undgå at skulle føle at de stillede opgaver er en kamp, frem for en sund udfordring. Med en velovervejet og varieret

undervisningsdifferentiering, skulle det altså muliggøres at flest mulige elever får mest muligt ud af undervisningen.

Som underviser viste jeg fire forskellige film, til tre forskellige klasser, på tre forskellige årgange, under tre forskellige omstændigheder. Dette gav muligheder for at undersøge vidt forskellige udfald, men de tre klasser viste også en del ligheder. Det blev i høj grad tydeliggjort for mig hvor vigtigt arbejdet med kildekritik kan være, og hvor tidligt i skolelivet eleverne bør have det på rygraden. Jeg lærte bestemt også om visning af film som historiske kilders, svagheder og ikke mindst styrker. På tværs af årgangene kunne jeg se tydelige tegn på motivation, stilladsering, styrkelse af historisk bevidsthed og ikke mindst læring.

## Konklusion

Film ikke alene *kan* anvendes i historiefaget i folkeskolen, men det er et tydeligt krav på tværs af årgangene fra *Fælles Mål*, at medier *skal* bruges i undervisningen. Der er mange forskellige multimodale medier man som underviser kan gøre brug af. De har alle i mere eller mindre grad har de samme funktioner, fordele og ulemper, men filmmediet er et medie vi gang på gang vender tilbage til og som med tiden både har været udsældt i skolen og som ligeledes har opnået en vis anerkendelse. Kritikken lyder på at det er tidskrævende og at film ikke er anvendelig som en saglig kilde til historisk information. Dette vil jeg se mig delvist uenig i. Historiske spille- og ikke mindst dokumentarfilm, indeholder næsten altid en lang række historiske og tekniske informationer. Dette kan være fakta om fysiske steder, specifikke tidspunkter, historiske personligheder og meget mere. Problematikken ved arbejdet med film er dog at det kræver et større arbejde, som bør inkludere sekundære kilder, at kunne vurdere hvilke informationer som er henholdsvis fakta og fiktion. Så til trods for at en film kan være historisk misvisende, så er arbejdet med at påpege dens fejl, en god kildekritisk øvelse i sig selv.

Arbejdet med kildekritik er måske én af filmmediets stærkeste forcer i historiefaget. Som nævnt så har film af nogen, længe været ilde set som troværdige historiske kilder. Især de fiktive multimodale kilder kan stå for skud. Men i en folkeskole hvor eleverne ikke længere blot skal uddannes, men også dannes så er det vigtigt at eleverne kan sortere og frasortere i de enorme mængder af informationer, som de dagligt modtager fra adskillige medier. Historiefaget er altså ikke længere blot udenadslæren, men eleverne skal kunne indleve sig i- og bruge historien i deres dagligdag. Det er derfor vigtigt at eleverne lærer at anvende kildekritik og forstår at en historisk realistisk film ikke er det samme som en historisk korrekt film. Filmene kan være historisk relevante, men de vil samtidig altid være produceret med ønsket om masseappel og et

økonomisk overskud i sigte. Denne erfaring gjorde 9.a sig, da de analyserede de redigerede og til dels manipulerende elementer i dokumentarfilmen *Where in the World is Osama Bin Laden?*. En genre som mange fejlagtigt forveksler med en neutral kilde til virkelighedstro informationer. Dette er langt fra sandheden, og jeg vil derfor mene at det er udhyre vigtigt at eleverne beskæftiger sig med dokumentarfilm i historiefaget, i løbet af deres skoletid.

Det kildekritiske arbejde kan desuden også foregå metakritisk. Her analyserer eleverne filmens indhold på baggrund af det tidspunkt og sted den blev produceret i. Dermed fungerer filmen som en primær kilde, som mod dets intentioner fortæller en historie om en periodes sindstilstande og holdninger. Den metakritiske analysemetode kan anvendes på alle multimodale kilder, og åbner også op for undersøgelser af værkets historiske modtagelse.

Historisk inspirerede film kan ofte være hæmmet i forhold til tidsdimensionerne; fortid, nutid og fremtid. Dette skyldes at filmene via deres narrativ, blot har et selektivt fokus på én handling i filmens nutid, på én lokation ad gangen. Filmen alene giver altså ikke et bredere indblik i handlingens samtid og begivenheder henholdsvis før og efter de viste begivenheder. Når dét er sagt, så kan film i høj grad anvendes som et historiebevidsthedsskabende værktøj for eleverne. De narrative elementer skaber indlevelse og kan gøre omstændighederne mere menneskelige. Eleverne kan opnå forståelse for de historiske begivenheders tid og sted, og de kan drage paralleller til deres eget liv og omverden. De vil kunne få forståelse for hvorfor mennesker historisk har tænkt og handlet som de har gjort, og det vil kunne påvirke elevernes læring, samt deres tilgang til videre arbejde med det historiske emne. En historiebevidsthedsskabende proces på baggrund af visning af en film, oplevede jeg i praksis, da jeg underviste i 6.b. Filmen *Theeb* som var relativt fattig på specifikke historiske informationer, virkede derimod indlevende for eleverne. De fik visualiseret det Osmanniske Rige og de viste stor indlevelse og interesse for filmen, som gjorde emnet mere nært og virkeligt for dem.

Ved at anvende film i undervisningen, kan man også motivere elever, som eventuelt har svært ved eller blot keder sig ved "klassiske" undervisningsmetoder. Motivationen kan blandt andet komme af de samtidigt historiebevidsthedsskabende elementer, som filmen kan indeholde. Filmen kan dog kun bruges som en motiverende faktor, hvis den anvendes på baggrund af meningsfulde formål og som led af en varieret undervisningsplan. Altså vil et historiefag med konstante filmvisninger hurtigt blive uvedkommende og dermed demotiverende for eleverne.

Afslutningsvis kan jeg konkludere at brug af film i historieundervisningen har klare fordele, men det skal ikke forstås som at man som underviser bare kan sætte film på mere eller mindre hele tiden. Film skal ikke arbejdes med fordi det er nemt. Tværtimod. Det er en kompliceret proces, som hurtigt kan komme til

at kræve et enormt planlægningsarbejde, og som risikere at blive utilsigtet tidskrævende. Størstedelen af arbejdet med film i klasselokalet, er således for- og ikke mindst efterarbejdet. Filmens indhold og formål bør gennemanalyseres af eleverne. Plenumundervisning, gruppearbejde, læsning af tekster og andre arbejdsmetoder har ligeledes en lang række af fordele, som film ikke besidder. Derfor er film et vigtigt og brugbart værktøj i undervisningen, men aldrig alene. Filmen bør altid indgå som en del af en varieret historieundervisning.

## Perspektivering

I dette afsnit vil jeg kort kigge på perspektiveringer og emner som kunne være oplagte at gå mere i dybden med, som følge af teamet om film i historieundervisningen. Både hvad angår indholdet her i selve opgaven, samt indholdet i undervisningen i folkeskolen.

*Fiktionalitet* er et begreb som jeg kun hurtigt berørte i opgaven, men det er et begreb som kan anvendes og undersøges grundigt i historiefaget og jeg kunne derfor sagtens have gået mere i dybden med det. Det samme gælder teorierne om *undervisningsdifferentiering* som er adskillige og som læner sig godt op af formålene ved at vise film i undervisningen, set fra et didaktisk-pædagogisk perspektiv.

Et andet felt som også kunne være interessant at arbejde mere dybdeborende med, er komparative analyser. Ikke alene til andre filmgenrer, men til andre multimodale kilder og historiske arbejdsmetoder generelt. Mulighederne er mange og det kunne være interessant at undersøge hvilke arbejdsmetoder som kan være mest fordelagtige under specifikke omstændigheder.

I alle tre klasser jeg underviste i historiefaget på Skanderborg Realskole, ville jeg ønske at jeg kunne have forberedt og udført forløb som var mere grundige i forhold til brug af film. Tiden var knap og filmanalyserne blev kopt ned til blot én eller et par undervisningsgange, afhængigt af klassen. Man kunne sagtens have haft et helt samlet forløb om film som historiske kilder. Et sådan forløb kunne derefter have ført ud i at eleverne i grupper skulle producere egne historiske dokumentarfilm. Da film er et medie som spænder sig over mange af skolens fag, så giver arbejdet med film også oplagte muligheder til tværfaglige forløb. Dette kunne være med engelsk, tysk, samfundsfag, kristendom eller ikke mindst danskfaget, som har rige muligheder for tværfaglighed.



## Litteraturliste

### Anvendte bøger:

- Asmussen, Jørgen & Fibiger, Johannes (2013): *Den Medierede Virkelighed* – L&R Uddannelse
- Bundsgaard, Jeppe m.fl (2013): *Kommunikationskritisk Kompetence* – Gyldendal
- Goffman, Erving (1959): *The Presentation of self in Everyday life*- Penguin Books
- Jacobsen, Louise Brix, Kjerkegaards, Stefan m.fl (2014) – *Fiktionalitet* – Samfundslitteratur
- Kristensen, Hans-Jørgen & Laursen, Per Fibæk (2017): *Didaktikhåndbogen* – Hans Reitzels Forlag
- Lund, Erik (2011): *Historiedidaktikk – 4. Udgave (2013)* – Universitetsforlaget
- Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage (2013): *Historiedidaktik* – Gyldendal
- Qvortrup, Ane & Wiberg, Merete (2013) *Læringsteori & Didaktik* – Hans Reitzels Forlag

### Anvendte artikler:

- Brinkmann, Svend – *Motivation gennem handling og gøremål* (artikel via PDF)
- Skaalvik, Einar – *Selvopfattelse og motivation* (artikel via PDF)

### Anvendte Links:

- <http://www.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-%C3%A6seplan-og-vejledning>
- <http://historie3-9.gyldendal.dk/>
- <http://historielab.dk/fortid-film-og-historie-historie-paa-skaermen-i/>
- [www.imdb.com](http://www.imdb.com) (Anvendt til søgning om specifikke detaljer om filmene *Theeb* (2014), *Where in the World is Osama Bin Laden?* (2008), *Asterix indtager Rom* (1976) og *Gladiator* (2000))

### Anvendte film:

- Chilnick, Jeremy & Spurlock, Morgan (2008): *Where in the world is Osama Bin Laden?* – The Weinstein Company
- Dixon Jr., Thomas m.fl (1915): *Birth of a Nation* – Epoch Production Corporation
- Gibson, Mel & Safinia, Farhad (2006): *Apocalypto* – Touchstone Pictures
- Harwood, Ronald & Szpilman, Wladyslaw (2002): *Pianisten* – Heritage Films
- Gosciny, René & Uderzo Albert (1976): *Asterix indtager Rom* – Studeos Idefix
- Keneally, Thomas & Zaillian, Steven (1993): *Schindlers List* – Universal Pictures
- Lindholm, Tobias (2015): *9. April* – Nordisk Film

Nowar, Naji Abu & Ghandour, Bassel (2015): *Theeb* – Noor Pictures

Robert, Rodat & Spielberg, Steven (1998): *Saving Private Ryan* – Paramount Pictures

Scott, Ridley & Franzoni, David m.fl (2000): *Gladiator* – Universal Pictures