

Bachelorprojekt

Film i historieundervisningen - læringsfremmende eller underholdning?

Indhold

Indledning	2
Problemstilling	2
Problemformulering.....	4
Metode.....	4
Begrebsafklaring	6
Afgrænsning	8
Empiri	9
Teori	10
Analyse	17
Diskussion.....	31
Konklusion	34
Perspektivering	36
Litteraturliste	38
Bilag	42
Bilag 1: oversigt over undervisningsforløb	42
Bilag 2: elevark til undervisningsforløb	44
Bilag 3: lærervejledning	49
Bilag 4: evalueringsark til forløb om Struensee og oplysningstiden	56
Bilag 5: elevbesvarelser til evalueringsarket	57

Indledning

Børn og unge bruger enormt meget tid ved skærmedier, og der tales derfor om, at vi bevæger os fra en skriftkultur til en billedkultur. Eleverne skaber i langt højere grad deres viden om historien ud fra medierne. (Pietras, *Historiske metoder*, 15).

Derfor kan der diskuteres, hvorfor film ikke har så stor bevågenhed i folkeskolens historieundervisning?

Ifølge EMU er det afgørende, at der i folkeskolen skabes rammer, der understøtter, at eleverne udvikler en interesse for det fag, man underviser i, og ikke at belønning og straf bliver motivationen for at gøre en indsats. Elever skal altså opnå en indre motivation, da det vil forbedre deres evner inden for et område. For at skabe det stillads hvori eleven kan konstruere sin egen indre motivation, kan man som lærer påvirke de ydre faktorer, for herigennem at opnå elevernes motivation til at engagere sig. (Jeppesen, 2016).

I dette bachelorprojekt har vi været motiverede for at undersøge, om elever i folkeskolen kan motiveres af at arbejde med spille- og dokumentarfilm i historieundervisningen. Vi har dermed en hypotese om, at spillefilm og dokumentarfilm har et potentiale med hensyn til at motivere eleverne i historieundervisningen. Herunder lyder vores hypotese på, at den historiske spillefilm vil være mere motiverende end dokumentarfilmen, da den kan vække emotioner og derigennem motivation hos eleverne.

Vi har belyst dette emne ved hjælp af vores indsamlede empiri og relevante lærerfaglige teorier. Empirien er indsamlet fra vores undervisningsforløb i 8A på Damhusengens Skole, hvor der hører en oversigt over undervisningsforløbet (bilag 1), elevark (bilag 2), lærervejledning (bilag 3), evalueringsark (bilag 4) og elevernes besvarelser til evalueringsarket (bilag 5) til. Empirien er analyseret ud fra relevant lærerfaglig teori.

Problemstilling

En af de største udfordringer i nutidens folkeskole er at motivere eleverne. I de fleste klasser er der stor variation i elevernes motivation, da nogle elever udviser stor interesse for skolefaget, mens andre elever udviser ringe interesse. (Skaalvik et al., 2015, 9). Den svigtende motivation er en alvorlig udfordring i folkeskolen, eftersom motivation fremmer læring. (Skaalvik et al., 2015, 10). Skolemotivationen kommer især under pres, jo længere de unge bevæger sig op gennem skolesystemet. (Pless et al., 2015, 20). Forskningsprojektet 'Unge lyst til læring' har fokus på

udskolingselevers egne perspektiver på, hvad der skaber og understøtter deres motivation for læring. (Pless et al., 2015, 7). Forskningsprojektet bygger på kvantitativt og kvalitativt materiale igennem observation, interview og spørgeskemaundersøgelse (Pless et al., 2015, 39). Projektet er gennemført i samarbejde med otte lærere på en række folkeskoler på Sjælland. (Pless et al., 2015, 8). En af de vigtigste pointer fra forskningsprojektet er, at motivation altid har haft en central betydning for læring, men at betydningen er stigende, da unges motivation aktuelt er i forandring. I forandring blandt andet fordi balancen mellem en læringsorienteret og en præstationsorienteret skolekultur synes at forskubbe sig i disse år i retning af, at præstationer og det at få karakterer i stigende grad overskygger lære- og udviklingsprocesser, der er motiveret af andet end ønsket om at præstere. (Pless et al., 2015, 11). Da det ikke er det samme, der motiverer forskellige elever for læring, har forskningsprojektet udarbejdet en motivationsmodel, der uddybes i teori afsnittet. Ifølge det danske materiale fra den store spørgeskemaundersøgelse om 15-åriges europæiske skoleelevers historiebevidsthed, Youth and History, er motivation også et stort problem i historieundervisningen. (Pietras & Poulsen, 2013, 114). Undersøgelsen blev gennemført af "The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers" i midten af 1990'erne, og undersøgelsen viste, at historieundervisningen ikke scorer specielt højt på elevernes glæde ved faget. Elevernes besvarelser tyder på, at det hænger sammen med historieundervisningens tilrettelæggelse, der foregår ved, at læreren gennemgår stoffet, og/eller at eleverne læser i en grundbog. Bagefter besvarer eleverne skriftligt spørgsmål, der knytter sig til grundbogen. (Pietras & Poulsen, 2013, 115).

Data om elevernes syn på læremidler i historiefaget er fra en mindre spørgeskemaundersøgelse fra 2009 med deltagelse af elever i 7.-9. klasse i region Syddanmark, hvor 962 elever responderede. Eleverne skulle svare på, hvilket læremiddel de bedst kan lide at få noget af vide om historie igennem. De fem semantiske læremidler er: Historiske spillefilm, dokumentarfilm om historie, romaner om historie, computerspil om historie og historiske museer. (Poulsen, 2013, 147). Nyere amerikanske undersøgelser har dokumenteret, at lærere på forskellige niveauer i skoleforløbet i stigende omfang anvender spillefilm i historieundervisningen, og at brugen af spillefilm har stor positiv effekt for elevers forståelse af fortiden. (Christiansen, 2010, 8).

Problemformulering

Hvordan og hvorfor kan elever i folkeskolen motiveres af at arbejde med spillefilm og dokumentarfilm i historieundervisningen?

Metode

Videnskabsteori interesserer sig for spørgsmål om, hvad viden er, hvad sandhed er, hvad der skal være opfyldt for, at vi kan sige, at vi ved noget, og dermed også hvordan man finder ud af og erkender. (Brinkkjær & Høyen, 2011, 14). Et typisk krav til videnskab er, at den bygger på empiri. Det vil sige en registrering af, hvad vi kan se, høre og mærke. Vi registrerer altså det, vi sanser. Forudsætningerne for, at sanseerfaringerne er interessante er imidlertid, at vi hævder, at der en sammenhæng mellem vores sansninger og verden omkring os. Den sammenhæng er en grundlagsbetragtning, der ligger forud for selve sansningen. På den måde er der en sammenhæng mellem betragtninger over, hvad der findes (ontologi), og vurderinger af hvordan vi erkender (epistemologi). (Brinkkjær & Høyen, 2011, 15).

Empirien er indsamlet ved hjælp af observation af vores historieforsøg i 8A på Damhusengens Skole. Observation betyder at iagttage på en særlig opmærksom måde. Det vil sige, at vi iagttager hele eller dele af virkeligheden ud fra de behov for information, der er til stede i den aktuelle situation. Uanset hvor planmæssigt, detaljeret og systematisk vores observationsarbejde er udført, vil det dog altid være betinget af øjet, der ser, fordi vores iagttagelser påvirkes af vores erfaringer og viden fra andre sammenhænge. (Canger & Kaas, 2016, 254).

Derudover er aktionslæring blevet benyttet, da vi selv har gennemført aktioner, hvis formål er at undersøge, hvordan og hvorfor elever i folkeskolen kan motiveres af at arbejde med spillefilm og dokumentarfilm i historieundervisningen. Vi er altså gået ud fra en hypotese, der lyder på, at spillefilm og dokumentarfilm har et potentiale med hensyn til at motivere eleverne i historieundervisningen. Aktionslæring går ud på at undersøge, eksperimentere og udvikle gennem observation, analyse og refleksion over praksis samt gennem afprøvning af eksperimenter. (Canger & Kaas, 2016, 279).

Da vi ønskede at inddrage eleverne fra 8As vurderinger af undervisningsforløbet i historie, benyttede vi os af spørgeskema som metode. Spørgeskema bliver dog kaldt for evalueringsark i denne bacheloropgave, da vi bruger arkene til at evaluere på elevernes motivation og læring i undervisningsforløbet. Fordelen ved evalueringsark er, at det er muligt at indsamle præcis

information fra en langt større mængde informanter, end det ville være realistisk gennem andre metoder. Hvis undersøgelsen drejer sig om et sensitivt tema, kan elevens anonymitet desuden sikre mere oprigtige svar. Ulempen ved evalueringsskema er, at der gives mindre lejlighed til at indsamle dybdegående information om undervisningsforløbet, hvilket samtalen ville være egnet til. Desuden har man ikke mulighed for at få opklaret uklarheder og misforståelser, sådan som man kan gøre det i et interview. (Bjørndal, 2003, 109).

Evalueringsskemaet hører i dette tilfælde ind under den kvalitative metode. Den kvalitative metode går i dybden inden for et afgrænset empirisk felt, hvor der typisk kun inkluderes få respondenter. I dette tilfælde har vi indsamlet 11 evalueringsskema. Dermed er evalueringsskema vores primærdata.

(Andersen, 2010, 151). Målet er (i første omgang) ikke repræsentative resultater, der uden videre kan generaliseres til store befolkningsgrupper. (Harboe, 2014, 50). Det primære formål for os var altså at indsamle livsnære og nuancerede informationer fra eleverne i 8A, som vi derefter har analyseret ud fra den lærerfaglige teori.

Vi er opmærksomme på, at både undervisningsforløbet og evalueringsskemaene ikke er et billede på, hvordan spillefilm og dokumentarfilm kan motivere elever i historieundervisningen i alle klasser på alle skoler. Det er vigtigt at understrege, at undervisningsforløbet og evalueringsskemaene ses som et eksempel på, hvordan historieundervisningen kan foregå med fokus på motivation og film. For at vi kan udlede mere generelle konklusioner om, hvordan/hvorfor elever i folkeskolen motiveres af at arbejde med spillefilm og dokumentarfilm i historieundervisningen, benytter vi os af relevant lærerfaglig teori og forskning indenfor feltet. Denne forskning giver et mere overordnet billede, og er dermed kvantitativ data som repræsenteres ved tal. Dermed er dette vores sekundærdata. (Andersen, 2010, 151).

Dette stemmer overens med, at vi i denne bacheloropgave bruger de videnskabsteoretiske metoder fænomenologi og hermeneutik. I modsætning til positivismen, der har objektivet som ideal, retter fænomenologi og hermeneutik sig mod forhold, som i udgangspunktet er subjektive. Derfor er disse videnskabelige tilgange især benyttet inden for områder, hvor det spiller en vigtig rolle at kunne forstå menneskers oplevelser, erfaringer og perspektiver på verden. (Brinkkjær & Høyen, 2011, 104).

I denne bacheloropgave anvendes den fænomenologiske metode, når vi som personer oplever og erfarer undervisningsforløbet, og beskriver hvordan undervisningsforløbet spiller sammen med den lærerfaglige teori. Når man arbejder med den fænomenologiske metode, er det vigtigt at holde sig for øje, at fænomenologien kræver et jeg-perspektiv. (Brinkkjær & Høyen, 2011, 93). Det er

mennesket som subjekt, der oplever og erfarer. Det vil sige, at fænomenologien arbejder med et førstepersonsperspektiv. Dette står i modsætning til positivismens objektive syn på 'det derude', hvilket kaldes et tredjepersonsperspektiv. At bedrive fænomenologi er dermed en beskrivende aktivitet og ikke et forsøg på at klarlægge et årsags-virkningsforhold eller at udlede generelle lovmæssigheder, således som det er positivismens bestræbelse. (Brinkkjær & Høyen, 2011, 94). I denne bacheloropgave suppleres den fænomenologiske metode af den hermeneutiske metode. Den hermeneutiske metode bruges i denne bacheloropgave til at fortolke forskning om motivation og film i historieundervisningen og til at fortolke elevernes besvarelser af evalueringsarkene i forhold til den lærerfaglige teori. Det er altså ikke længere os som subjekter, der oplever og erfarer, da vi tager udgangspunkt i elevernes besvarelser i evalueringsarkene. I hermeneutikken ønsker man at fortolke *meningen* med menneskeskabte ting i lyset af den historiske sammenhæng, de er frembragt i. (Brinkkjær & Høyen, 2011, 98). Hermeneutikkens mål er at forstå den kulturelle verden, som fænomenerne frembringes i, men det er også et uopnåeligt ideal, fordi vi som mennesker hver især har vores unikke kulturelle referenceramme. Jo større afstand, der er mellem os - kulturelt og/eller historisk - jo mere udfordrende er tolkningsarbejdet. (Brinkkjær & Høyen, 2011, 105).

Begrebsafklaring

Emotioner

I Knud Illeris' læringstrekant nævnes det følelsesmæssige som en af drivkræfterne for læring. (Illeris, 2007, 38-41). I denne opgave forstås begrebet *følelser* som det samme som *emotioner*. Einar og Sidsel Skaalvik inddrager desuden også emotioners betydning for motivationen. (Skaalvik et al., 2015, 52).

Motivation

Principielt har mennesket nogle drivkræfter, som er styrende for ens handlemønstre. Daniel Pink inddeler disse drivkræfter i tre kategorier:

1. De biologiske drivkræfter: sex, mad, at trække vejret, søvn.
2. Den ydre motivation: straf/belønning – man er motiveret til at gøre noget, pga. det man får ud af det.
3. Den indre motivation: man gør noget, fordi man har en interesse for det, eller finder glæde ved det. (Jeppesen, 2016)

Ifølge Einar og Sidsel Skaalvik består motivation både af *kognitioner* (hvad eleverne tænker, hvilke mål de har, og hvilke forventninger de har til læring), *emotioner* eller følelser (interesse, engagement, glæde ved arbejdet eller angst for at mislykkes) og adfærd (koncentration, opmærksomhed, indsats udholdenhed og valg). (Skaalvik et al., 2015, 11).

Billede som kilde

Billeder kan bruges som kilder til ophavstiden og -situationen. Når billedet bruges som kilde til ophavstiden vil det ofte være den kollektive bevidsthed, man undersøger. Det kan lade sig gøre, fordi billeder er udlægninger eller tolkninger af udsnit af fortidig virkelighed - og ikke blot en afbildning. Ophavsmandens udlægning vil naturligvis - mere eller mindre bevidst - være præget af samtidens tankemønstre og mentale horisont. (Pietras & Poulsen, 2013, 178). En systematisk billedanalyse kan være en nyttig fremgangsmåde, når et billede bruges som læremiddel i historieundervisningen. (Pietras & Poulsen, 2013, 181).

Spørgsmål og analyse af smædevisen kan findes i lærervejledningen i bilag 3.

Fremstillingsanalyse

En fremstilling er et værk, der formidler en fortælling om fortiden. Fremstillinger er vigtige, da det i høj grad er her, vores historiebevidsthed hentes. Gennem fremstillinger får vi vores opfattelse og viden om fortiden. Ligesom det er afgørende at kunne forholde sig kritisk til kilder, er det ligeledes vigtigt at kunne forholde sig kritisk til fremstillinger. (Hassing og Vollmond, 2013).

I dette bachelorprojekt analyseres både spillefilmen "*En kongelig affære*" og dokumentarfilmen "*Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid*" som fremstillinger. Analyserne kan ses i lærervejledningen i bilag 3.

Historisk spillefilm

En spillefilm er historisk, når handlingen udspiller sig i en tid, der ligger forud for filmens tilblivelse. I spillefilmen er fortællingen fiktiv, hvor vi følger nogle identifikationsfigurer, der handler i en nærmere eller fjernere fortid. (Pietras & Poulsen, 2013, 194).

I dette bachelorprojekt tager vi udgangspunkt i spillefilmen "*En kongelig affære*" fra 2012 instrueret af Nikolaj Arcel. (Arcel, 2012).

Dokumentarfilm

Dokumentarfilm er film, som handler om livet og virkeligheden, og som beskæftiger sig med centrale kulturelle, politiske, sociale eller kunstneriske spørgsmål.

Dokumentarfilmen karakteriseres som film, der henter deres stof fra virkeligheden, men som præsenterer det ud fra en personlig holdning eller synsvinkel. Dokumentarfilm er en kunstart og ikke blot et medie, der skal registrere sandheden om virkeligheden. (Kjærland & Blankholm, 2001, 6).

I dette bachelorprojekt tager vi udgangspunkt i dokumentarfilmen *“Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid”* fra 2017. (Dr, 2017). *“Historien om Danmark”* er et tværgående projekt mellem DR, Natoinalmuseet og Slots- og Kulturstyrelsen. (Møller, 2017, *Historien om Danmark - i undervisningen*).

Historiebevidsthed

Ifølge den danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensen består historiebevidsthedsbegrebet af tre dele, der lyder på: fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Det er det nye historiebevidsthedsbegreb, der ligeledes ligger bag målene for FFM i historie, hvor historie ikke primært handler om fortiden, men om samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. (Lund, 2016, 23). 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. (Jensen, 2003, 58).

Den kollektive historiebevidsthed

Den fælles forestilling vi har om en fortid, er det vi kalder en kollektiv historiebevidsthed. Den kollektive historiebevidsthed ændres hele tiden, da vi har en bestemt nutidsforståelse ud fra hvilke værdier vi har, og denne nutidsforståelse spiller sammen med, hvordan vi ser på fortiden, og hvilke forventninger vi har til fremtiden. (Brunbech, 2016, *Spillefilm og kollektiv historiebevidsthed*).

Afgrænsning

Eftersom denne bacheloropgave omhandler film i historieundervisningen generelt, har vi måtte afgrænse vores fagfaglige analyse af spillefilmen *“En kongelig affære”*, dokumentarfilmen *“Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid”* og smædevisen. Analyserne kan dog ses under lærervejledningen i bilag 3.

I dette bachelorprojekt har vi ikke fokuseret på at få et indblik i den enkelte elevs trivsel på trods af, at dette kan have en stor betydning for elevernes motivation i undervisningen. Dermed har vi ikke undervisningsdifferentieret efter de enkelte elevers behov, da vi har et manglende kendskab til elevernes trivsel.

Empiri

Denne empiri er indsamlet fra vores tredje praktikforløb på læreruddannelsen. Praktikforløbet foregik på Damhusengens Skole fra uge 6-12 2018, hvor vi fik mulighed for at undervise klassen 8A i historie fra uge 10-12. Oprindeligt har 8A to lektioners historie af 45 minutters varighed hver fredag, men da vi fik lov til at overtage al undervisningen i 8A onsdag, torsdag og fredag i uge 12, brugte vi lektionerne på undervisningsforløbet. Vi kan argumentere for, at undervisningsforløbet arbejder tværfagligt mellem dansk- og historiefaget, da film som genre og filmanalyse er i højsædet, og eftersom vi inddrager billedanalyse på smædevisen. Det vil sige, at undervisningsforløbet spændte over to lektioner af 45 minutters varighed i uge 10 og i uge 11, og seks lektioner af 45 minutters varighed fordelt på onsdag, torsdag og fredag i uge 12. (Oversigt over undervisningsforløbet kan ses i bilag 1).

8A er en klasse, der består af 23 elever med henholdsvis 12 piger og 11 drenge. Vi havde desuden observeret fra vores samfundsfagsundervisning fra uge 6-9, at 8A arbejdede motiveret med emnet bandekriminalitet. Flere af eleverne spurgte i begge fag, om de ville få en karakter efter forløbet. Vi vurderede, at eleverne ikke skulle have en karakter i vores undervisningsforløb. Derfor havde vi en hypotese om, at 8A ville arbejde motiveret indenfor flere forskellige emner og fag, herunder om aktøren Struensee og oplysningstiden i historieundervisningen.

Vi observerede, at eleverne i 8A reagerede med smil og grin, da vi som lærere fortalte, at de skulle se den historiske spillefilm *“En kongelig affære”*. Hvorimod de reagerede mere følelsesmæssigt neutralt, da de fik af vide, at de skulle se dokumentarfilmen *“Historien om Danmark”*. Her overhørte vi en enkelt elev, der udtalte *“Det er sådan lidt kedeligt”* til sidemanden.

Generelt observerede vi, at eleverne i 8A motiveret deltog i undervisningen fra undervisningsforløbets start til slut. Da eleverne så spillefilmen *“En kongelig affære”* erfarede vi, at eleverne kom med udbrud og grinede undervejs, og at de glemte at besvare spørgsmålene til filmen under spilletiden. Vi viste derefter et udsnit af *“Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid”* på ca. ti minutters varighed, der omhandlede oplysningstiden og aktøren Struensee. Til dokumentarfilmen erfarede vi, at eleverne sjældent grinede og kom med udbrud, og at de

besvarede spørgsmålene til filmen undervejs i spilletiden.

Efterfølgende skulle eleverne arbejde med forskellen på første- og andenhåndskilder og udarbejde en billedeanalyse af en smædevise fra oplysningstidens samtid.

Vi samlede op i plenum efter hvert læremiddel (spillefilm, dokumentarfilm og smædevise), hvor vi observerede, at mange af eleverne rakte hånden op og besvarede spørgsmålene fyldestgørende.

I den sidste undervisningslektion, der lå i uge 12, udleverede vi evalueringsark om undervisningsforløbet, som eleverne udfyldte og derefter afleverede tilbage til os.

Evalueringsarkene kan ses i bilag 4 og 5.

Teori

Motivation

Inden for motivationsforskning skelner man mellem indre og ydre motivation.

Den *indre motivation* opstår, når lærestoffet opleves som interessant, og når arbejdet med det giver glæde og tilfredsstillelse. Glæden og tilfredsstillelsen ligger i selve aktiviteten og ikke i udefra kommende ros eller anden belønning. Det bedste læringsresultat opnås, når læringen er indre motiveret.

Den *ydre motivation* er opdelt i *kontrolleret* og *autonom* ydre motivation.

Kontrolleret ydre motivation indebærer, at elever ikke har noget valg, og eleven har en følelse af, at han/hun er tvunget til at udføre en bestemt handling. Den mest ekstreme form for kontrolleret ydre motivation er, når eleven arbejder for at opnå en belønning eller for at undgå en eller anden form for straf eller sanktion. (Skaalvik et al., 2015, 51). En anden form for kontrolleret ydre motivation opstår, når eleven arbejder af frygt for at undgå skam og skyldfølelse. Her er der ingen som giver belønning eller straf, men eleven er begyndt at internalisere værdien af at klare sig godt i skolen, og eleven vurderer sig selv ud fra de kriterier, som skolen og forældrene benytter. (Skaalvik et al., 2015, 52).

Autonom ydre motivation betyder, at eleverne har indoptaget skolens værdier med hensyn til elevadfærd såvel som værdien af at lære fagene. Eleverne arbejder ikke kun for at klare sig godt, men fordi arbejdet i sig selv har en værdi.

Problemet med hensyn til motivation i folkeskolen er, at de virkemidler skolen benytter, ofte underminerer både en indre og autonom ydre motivation, og at den kontrolleret ydre motivation skal støttes ved stadig tilførsel af ydre incitamenter og jævnlig kontrol. (Skaalvik et al., 2015, 52).

Ifølge Einar og Sidsel Skaalvik består motivation både af *kognitioner*, *emotioner* og *adfærd*. Her er det elevernes adfærd, der er lettest at observere for en lærer, og derfor drager læreren konklusioner ud fra elevens adfærd. Det vil sige, at læreren i bedste fald får et billede af, *hvor* motiverede eleverne er med hensyn til opgaverne. Læreren får dog et begrænset indblik i *grunden* til, at eleverne er meget eller lidt motiverede, og læreren får ikke et billede af, hvad det er, eleverne er motiverede *for*. (Skaalvik et al., 2015, 11).

Forskningsprojektet 'Unge lyst til læring' definerer motivationsbegrebet således: "*Motivation er et differentieret fænomen, der produceres i samspillet mellem eleven og en given sammenhæng (for eksempel i et klasserum)*".

Perspektivet forskydes fra, om eleverne mangler motivation eller ej, til hvordan de tager del i og indoptager de meningssammenhænge, som de indgår i. (Pless et al., 2015, 28).

Ifølge Mette Pless m.fl. taler vi ofte om motivation i ental, som noget eleven kan have meget eller (for) lidt af. Motivation er således noget, der er knyttet til enkelte elever og bestemte elevgrupper, når de møder skolen. Men der er behov for en nytænkning af begrebet, der i højere grad sætter fokus på motivation som noget, der opstår kontekstuel. Som noget der opstår i mødet mellem de unge og skolen. Motivation er altså ikke en *forudsætning* for, at de unge kan lære noget i skolen, men snarere et *resultat* af det, der foregår i skolen. (Pless et al., 2015, 12).

Da det ikke er det samme, der motiverer forskellige elever for læring, har forskningsprojektet udarbejdet en motivationsmodel, der kan nuancere det overordnede motivationsbegreb. (Pless et al., 2015, 61). Motivationsmodellen består af 5 motivationsorienteringer, der tilsammen giver mulighed for at arbejde mere nuanceret og systematisk med unges motivation. Modellen kan bruges som et refleksionsredskab til undervisere. (Pless et al., 2015, 13).

De 5 motivationsorienteringer lyder således:

- **Videns-motivation:**

Potentiale: Udforske, producere sammenhænge, nysgerrighed

Udfordring: kedsomhed, mangel på faglige koblinger

- **Præstations-motivation**

Potentiale: Fokusering, karakterer, selvdisciplinering, konkurrence

Udfordring: skoleudmattelse

- **Mestrings-motivation**

Potentiale: Mestring, progression, feed-back

Udfordring: Opgivenhed, mangel på selvtillid

- **Relations-motivation**

Potentiale: Anerkendelse, fællesskaber, tilhørsforhold

Udfordring: Skoletræthed

- **Involverings-motivation**

Potentiale: Åbne læreprocesser, eksperimenter, kreativitet

Udfordring: Manglende eller snæver læringsforståelse. (Pless et al., 2015, 63).

Læringstrekanten

Knud Illeris' læringstrekant består af tre dimensioner: indholdsdimensionen, samspilsdimensionen og drivkraften. For at elevernes læring kan finde sted, skal der være et meningsfuldt og velovervejet indhold, der spiller sammen med det omgivende samfund. Eleverne skal spille sammen om at lære, og de skal have en motivation for at lære det indhold, der arbejdes med. Disse tre dimensioner skal ifølge Illeris stå i et indbyrdes afhængigt forhold til hinanden, hvis der skal finde læring sted. Illeris argumenterer for, at en todeling mellem på den ene side det indholdsmæssige, kognitive, motoriske og fornuftsmæssige og på den anden side drivkræfterne, det motivationelle, det følelsesmæssige og det viljemæssige, er i god overensstemmelse med den moderne hjerneforskning. (Illeris, 2007, 38-41).

Spillefilmens muligheder som læremiddel

Spillefilmen er en visuel fiktiv fortælling, hvor der følges nogle identifikationsfigurer, der handler i en nærmere eller fjernere fortid, hvor der skabes mentale billeder. (Pietras og Poulsen, 2013, 194).

Først og fremmest skaber historiske film et tidsbillede: De giver en livagtig illustration af et fortidigt miljø, som kan tjene til at underbygge elevernes indre forestillingsbilleder og dermed underbygge deres historieskabende forestillingsevner. Samtidigt sættes levende billeder og lyd på hverdagsmiljøet: tøj, madvaner, møbler, biler, locations etc. (Christiansen, 2010, 3).

Strukturelle forhold og temaer som politik, ideologi, økonomi og kultur formidles i spillefilm og tv i nøje overensstemmelse med filmfortællingens konventioner, dvs. som fænomener, der fremtræder gennem fiktionens personer og deres handlinger. Spillefilmen konfronterer publikum med de moralske konflikter, som er en del af det historiske perspektiv, og bringer disse dilemmaer ned i øjenhøjde. Spillefilmen fremstiller dermed den store historie gennem den lille, hvilket udgør et

produktivt pædagogisk afsæt for sammenfletningen af dramatisk stof med samfundsmæssige problemstillinger. Denne sammenfletning af det nære og det overordnede perspektiv er centralt, idet der hermed ansøres til empati og identifikation - begge dele motivationsfaktorer. (Christiansen, 2010, 4).

Den historiske spillefilm har således historiebevidstheds- og erindringsproducerende potentialer baseret på en emotionel og personaliseret tilgang til fortiden. Eleverne kan ikke undgå at engagere sig følelsesmæssigt, og deres konkrete oplevelser af de normer, idéer, tanker, der præger tiden giver dem en mere afrundet forståelse af den problematik, som skildres. (Christiansen, 2010, 3)

Spillefilmen kan ikke erstatte historiebogen. Men gennem spillefilmens metaforiske sprog stimuleres fantasien og gennem visualisering, personalisering og kausalitet gives nye måder at forstå fakta på. (Christiansen, 2010, 3).

Ofte viser en historisk spillefilm en lille del af en større historisk begivenhed, og man kan med fordel analysere filmen som en beretning. Her skal man have for øje hvilke personer, som instruktøren har valgt at fokusere på.

1. Karaktererne der er valgt. Hvem er hovedpersonen, og hvilke bipersoner er der? Og hvorfor er de valgt? Hvilke grupper repræsenterer de?
2. De skildrede begivenheder. Hvorfor er netop disse valgt, og hvilken delhistorie skal de fortælle?
3. Perioden og stederne filmen foregår i og på. Hvorfor har man valgt disse specifikke tidsmæssige nedslag og locations og ikke andre?

Når man undersøger disse valg, bliver man til tider også bevidst om instruktørens fravalg, hvilket kan være en hjælp til at tolke filmens fortolkning af fortiden. (Falbe-Hansen, 2013, 36).

Det kan også være relevant at arbejde med film som kilde til ophavstidens selvopfattelse og omverdensforståelse. I historiske spillefilm vil eleverne i samspil med læreren kunne "læse" væsentlige tematikker fra ophavstiden, såsom værdigrundlag, sociale problemer, minoriteter og kønsroller. (Pietras & Poulsen, 2013, 201).

Man kan også anvende film som kilde i sig selv og ikke bare som en fortolkning af den periode, filmen behandler. Når der arbejdes med film som historisk kilde bruges almindelig historisk kildekritik.

- Tidsmæssig placering

- Afsender
- Modtager
- Formål
- Tendens

(Falbe-Hansen, 2013, 39).

Hvis man udarbejder denne form for analyse af en historisk spillefilm, kigges der mere på den tid, filmen er lavet i, end på den tid, filmen omhandler. De historiske spillefilm er altså altid i et eller andet omfang en kilde til den tid, de er produceret i. Spillefilmen spejler altså den tid og strømninger, der er samtiden for filmens produktionsår. (Falbe-Hansen, 2013, 40).

Spillefilmens begrænsninger som læremiddel

Historiske spillefilm er svære at arbejde med, da de oftest er fiktive film, der i et eller andet omfang tager udgangspunkt i den historiske virkelighed. Samtidig er der tale om konstruktioner og fortolkninger af et lille uddrag, som man bliver nødt til at forholde sig kritisk og analytisk til.

(Falbe-Hansen, 2013, 34).

Filmen er ikke underlagt andre regler, end hvad publikum vil acceptere; den skal ikke redegøre for, hvad den bygger sin fortidsfortolkning på, og den kan afvise enhver kritik af sin udlægning med henvisning til den kunstneriske frihed. (Brunbech, 2015, *Fortid, film og historie*). Historiske spillefilm fremstiller fortidige begivenheder som letforståelige og overskuelige fænomener med klare "helte" og "skurke". Heltene vil typisk være tildelt en række nutidstræk, som gør det muligt for os som tilskuere at identificere os med dem, og som tænker på samme måde, som vi gør i dag. "Selvom det umiddelbart kan virke som om, film kan genskabe noget virkeligt, så vi kan se det, som det rigtigt var, er der tale om en illusion om autenticitet." (Brunbech, 2015, *Fortid, film og historie*)

Filmens handling bevæger sig på et visuelt niveau, og viser ikke underliggende strukturer, og da der skal være et flow i filmen, er filmen ikke egnet til at diskutere forskellige og alternative tolkninger af eller forklaringer på et fænomen. Filmen er dermed entydig og udtrykker ikke forbeholdende formuleringer. Det emotionelle aspekt, hvor vi ser klare "helte" og "skurke" roller, forenkler også indgangsvinklen markant rent historiefagligt.

Robert Brent Toplin har kaldt historiske film for poetiske spekulationer om fortiden. Dette skal forstås således, at de manipulationer, som filmmageren benytter, skal ses som et greb i forsøget på at kommunikere en bredere sandhed. Filmen skal dermed ses som en iscenesat fortolkning af

fortiden og vurderes på dette og ikke på, i hvilken grad den holder sig til fakta. (Falbe-Hansen, 2013, 34).

Historiske film kortlægger eksempelvis hvilke forståelser og forventninger, der dominerer nutidens syn på de specifikke fortidige begivenheder, filmen skildrer. (Jönsson, 2008, 105).

Man skal selvfølgelig stille kritiske spørgsmål til filmens forhold til fortiden, da der kan være stor forskel på, hvor saglige historiske film er. Mange historiske spillefilm bruger historien som scenografi for helt fiktive eller historiske uinteressante problemstillinger, som for eksempel kærlighedsmelodramaer. Derfor bør man vurdere filmens anvendelighed og argumentation for dette, ligesom man gør med skriftlige fremstillinger og kilder. (Falbe-Hansen, 2013, 35).

Dokumentarens muligheder

Grænserne for, hvordan en dokumentarfilm og en historisk spillefilm ser ud, er flydende. Mange forbinder en dokumentarfilm med et mere ”råt” udtryk, f.eks. grovkornede og lidt rystede billeder, som viser, at man har filmet ude i virkeligheden, hvor tingene sker. Dokumentarfilm ser dog meget forskellige ud. Fælles for dem er dog, at de har et tæt forhold til virkeligheden.

Theodor Christensen, som regnes for den danske dokumentarfilms far, har defineret dokumentarfilmen på følgende måde:

”Dokumentarfilm er ikke virkelighed. Det er ikke billeder af en handling, men handling i billeder.” Theodor Christensen mente ikke, at dokumentarfilmen skulle nøjes med at beskrive eller gengive noget, der var sket. Filmen skulle i kraft af sine billeder fortælle historier på en ny måde. (Kjærland & Blankholm, 2001, 6).

Det dokumentariske ”udtryk” har ændret sig i forhold til hvilket teknisk udstyr, man til enhver tid har haft til rådighed, hvad man har villet fortælle, og hvilken rolle man har tillagt dokumentarfilmen i forhold til den sociale, kulturelle og politiske virkelighed. I dokumentarfilmen vælger instruktøren fortælleform efter, hvilken historie han eller hun vil fortælle. (Kjærland & Blankholm, 2001, 7).

Den danske dokumentarist Jørgen Roos har sagt:

”En dokumentarfilm er ikke en spillefilm og heller ikke en reportagefilm, det er virkeligheden oplevet gennem et temperament. Det kan være en forfatter, en instruktør eller en fotograf”. (Kjærland og Blankholm, 2001, 6).

I dokumentarfilmen er det almindeligt at bruge håndholdt kamera, interview og voice-over, men mange vælger også at rekonstruere, iscenesætte og dramatisere dele af en dokumentarfilm for at understrege og forklare bestemte dele af historien. (Kjærland & Blankholm, 2001, 7).

Andreas Kopp udtaler i sin undervisning, at dokumentarfilmen kan kategoriseres;

- Som en historisk fremstilling, man kan arbejde med på samme måde som historiebog
- Som kulturhistoriske kilder, der kan berette om, hvordan man fx. gik klædt, talte, transporterede sig m.m
- Som begivenhedshistoriske kilder, der beretter om, hvordan en begivenhed foregik
- Som et levn fra den tid, hvor dokumentarfilmen er produceret. Dvs. som kilde til ophavsperson(er)/ophavssituation. (personlig kommunikation, 09/05 2018).

Dokumentarens begrænsninger

Tidligere anså man rekonstruktionen, iscenesættelsen og dramatiseringen af dokumentarfilmens dele for at være manipulation af virkeligheden. I dag er det for mange dokumentarister naturlige redskaber i historiefortællingen. (Kjærland & Blankholm, 2001, 7). Derfor kan vi spørge os selv, hvor grænsen går mellem fakta og fiktion. I dag bruges der mange rekonstruktioner, underlægningsmusik, effekter, osv., som man tidligere forbandt med fiktionsfilm. Grænsen mellem fakta og fiktion er meget flydende, men det som i høj grad adskiller dokumentaren og fiktionen er formen og virkemidlerne. (Falbe-Hansen, 2013, 35).

Samspelet mellem kilderne

Visualiseringen af historien har dog også en bagside i og med, at betoningen af det visuelt grandiose ofte sker på bekostning af nuancerne.

Det behøver dog ikke at blive et problem i undervisningssammenhæng, så længe filmen anskues som et supplement til andre historiske fremstillinger. Men det ligger i spillefilmens væsen, at den pr. definition fremstiller sig selv som sandheden (vi gider ikke se en film, som vi ikke fuldt og helt kan leve os ind i). Når man som underviser skal inddrage en film i historieundervisningen, så fordrer det således, at man gør opmærksom på, at skildringen af en historisk periode bliver bedre og mere troværdig, når man trækker på forskellige kilder – og at disse kilder altid vil have forskellige styrker og svagheder, hvad angår den historiske rekonstruktion af fortiden.

Dermed er det nyttigt at etablere et samspil mellem forskellige kilder, der opstiller forskellige scenarier og fortolkninger og placerer den dramatiske historiefremstilling i en bredere kontekst. Udbyttet af brugen af historiske film i undervisningen afhænger af, hvorvidt underviseren og eleverne forstår, at forskellige kilder skal læses på forskellige måder. (Christiansen, 2010, 4).

Analyse

Knud Illeris' læringstrekant består af tre dimensioner: indholdsdimensionen, samspilsdimensionen og drivkraften. Det motivationelle, det følelsesmæssige og det viljemæssige hører ind under drivkraften. Da alle tre dimensioner skal gøre sig gældende, når læring finder sted, belyser denne analyse alle tre dimensioner. (Illeris, 2007, 38-41). Selvom der fokuseres på motivationen (drivkraften) hos eleverne, må vi altså også belyse indholdsdimensionen og samspilsdimensionen. Det vil sige, at arbejdet med film i historieundervisningen skal spille sammen med det omgivende samfund (indholdsdimensionen). Eleverne i 8A skal tilmed være sammen om at lære (samspilsdimensionen), og de skal have en motivation for at lære om film i historieundervisningen (drivkraften).

Historiske spillefilm har et stort læringspotentiale, men har ikke haft stor bevågenhed i folkeskolens historieundervisning. Det kan skyldes flere faktorer, bl.a. at filmens spilletid er for omfattende til undervisningen, og at spillefilmen er fiktion og derfor ikke anses for at være et lødigt læremiddel. Film i undervisningen er i mange sammenhæng blevet anvendt som en hurtig løsning, hvis læreren ikke har fået tilrettelagt undervisningen. (Pietras, *Historiske metoder*). Vi observerede, at eleverne i 8A reagerede positivt i form af smil og grin, da vi som lærere fortalte, at de skulle se den historiske spillefilm "*En kongelig affære*". Hvorimod eleverne i 8A reagerede mere følelsesmæssigt neutralt, da de fik af vide, at de skulle se dokumentarfilmen "*Historien om Danmark*". Dog var der en enkelt elev der udtalte "*Det er sådan lidt kedeligt*" til sidemanden.

Undervisningsministeriet har fastlagt 60 historietimer om året. (EMU, 2017, 8. klasse). Vores undervisningsforløbs varighed er 10 timer af historieundervisningen på et skoleår. Det er op til den enkelte lærer at vurdere, om eleverne bør arbejde med dette emne i disse antal lektioner, da emnet ikke indgår i historiekanon. (EMU, 2017, *Historiekanon*).

Vi har valgt at udarbejde dette forløb på baggrund af aktøren Struensee. Dette skyldes, at Struensee fremstilles forskelligt i diverse andenhåndskilder.

Et af undervisningsforløbets formål er at udvikle elevernes kildekritiske sans, da de i høj grad skal forholde sig til information gennem forskellige visuelle medier indenfor såvel som udenfor klasserummet. EMU påpeger, at inddragelse af it og medier bidrager og åbner muligheder i historiefaget, som faciliterer elevernes læring. Det øger elevernes forståelse af faget og dets indhold. Hyperlinkforbundne tekster, billeder, filmklip osv. giver eleverne mulighed for at undersøge en problemstilling i forskellige retninger og forskellige dybder. (EMU, 2016, *It og medier*).

Pietras og Poulsen argumenterer for, at elevernes historieforståelse og -brug i langt højere grad skabes i forbindelse med skærmmidler. Derfor bør elevernes kildekritiske sans til skærmmidler udarbejdes for, at eleverne kan forholde sig kritisk til diverse medier. Eleverne bør i langt højere grad udvikle deres film- og mediekompetencer i historieundervisningen såvel som i fritiden. Derfor arbejdes der i undervisningsforløbet med forskellige genre indenfor medier, herunder den historiske spillefilm *“En kongelig affære”*, dokumentaren *“Historien om Danmark”* og en smædevise fra oplysningstiden. Disse historiske fremstillinger er andenhåndskilder, og de er dermed forskellige fremstillinger af fortiden.

Historiefaget i skolen er udfordrende. Faget har til hensigt at give eleverne et overblik over vigtige hændelser i fortiden gennem hele menneskets historie. Ydermere skal faget bidrage til indlevelse, identifikation, historiebevidsthed og en dybere forståelse for, hvordan enkeltaktører og grupper har levet. Der skal altså veksles mellem makro- og mikroperspektiv. (Kvande og Naasted, 2013, 165). Vores undervisningsmateriale tager udgangspunkt i et aktørperspektiv. Eleverne skal arbejde med, hvorledes Struensee fremstilles i de forskellige andenhåndskilder, herunder spillefilm, dokumentarfilm og smædevisen.

Eleverne skal lære at arbejde med tolkninger af historiske fremstillinger. De skal lære ikke at sætte lighedstegn mellem materialet de anvender og virkeligheden, men forholde sig til kildernes fremstilling og informationer. Dermed skal de lære at stille kildekritiske spørgsmål til kilden og sammenligne med andre kilder, for at de kan få en mere nuanceret forståelse for fortiden. (Pietras, *Historiske metode*, 8).

Undervisningsforløbet er udarbejdet på baggrund af de tre overordnede kompetenceområder for historieundervisningen og berører et eller flere færdigheds- og vidensmål.

De tre kompetenceområder for historiefaget ses nedenfor:

1. Kronologi og sammenhæng
2. Kildeanalyse
3. Historiebrug (EMU, 2016, *fagformål for faget historie*).

De konkrete færdigheds- og vidensmål indgår i lærervejledningen (bilag 3).

Som beskrevet i problemstillingen, indgik 962 elever fra 7.-9. klassetrin i år 2013 i en undersøgelse omhandlende semantiske læremidler, hvor de skulle besvare spørgsmålet: *“Man kan få noget at vide om historie på mange andre måder end i skolefaget. Kan du lide...”*

Hele 71% af drengene og 63% af pigerne fra 8. klasse kunne lide historiske spillefilm. Dernæst følger dokumentarfilm om historie, hvoraf 54% af drengene og 50% af pigerne på 8. klassetrin kunne lide dokumentarfilmen. (Poulsen, 2013, 147).

Der kan diskuteres, hvad undersøgelsen helt konkret prøver at undersøge. Det havde sandsynligvis været mere hensigtsmæssigt at formulere tre spørgsmål for at få en mere dybdegående forståelse for elevernes besvarelse. Spørgsmålene kunne formuleres således *“Kan du lide?”*, *“Hvilket læremiddel kan du bedst lide at arbejde med?”* og *“Ved hvilket læremiddel opnår du mest historisk viden?”*.

Når spørgsmålet formuleres som *“at kunne lide”*, ser vi det som, at der er en vis glæde hos eleverne ved at lære om historie gennem læremidlet. *Den indre motivation* opstår, når lærestoffet opleves som interessant, og når arbejdet med det giver glæde og tilfredsstillelse. Det bedste læringsresultat opnås ifølge Skaalvik, når læringen er indre motiveret. (Skaalvik et al., 2015, 51). Derfor kan der være en vis sammenhæng mellem besvarelsene på de tre ovenstående spørgsmål, da glæden ved selve læremidlet kan påvirke, om eleven kan lide at arbejde med læremidlet, og i sidste ende kan det fremme elevens historiske viden.

Eleverne i 8A fra Damhusengens skole har gennem evalueringsarket (bilag 4-5) besvaret spørgsmål 10, der lyder på: *“Hvad lærte du af filmene? Ville du ha’ lært mere af f.eks. at læse en tekst?”*.

Overordnet svarer størstedelen af eleverne, at de lærte mere af at se filmene, end de ville have gjort af at læse en tekst.

Elev 7 skriver: *“Jeg ved ikke hvad jeg vil huske bedst, men de fleste synes at det er sjovt at se film, og jeg tror man lærer bedst mens man har det sjovt.”*. Eleven beskriver film som sjovt, og mener selv, at man i højere grad opnår læring, hvis man har det sjovt samtidigt. Vi antager, at eleven forbinder begrebet *sjovt* med en positiv emotion. Dette kan være et tegn på, at eleven har opnået indre motivation gennem filmene, og dermed kan film i historieundervisningen være et redskab til, at elev 7 lærer mere i historieundervisningen.

Elevernes besvarelser stemmer overens med undersøgelsen, der er beskrevet i problemstillingen, der består af en spørgeskemaundersøgelse om historiebevidsthed hos 15-årige europæiske skoleelever. Ifølge undersøgelsen scorer historieundervisningen ikke specielt højt på elevernes glæde ved faget, eftersom historieundervisningens tilrettelæggelse foregår ved, at læreren gennemgår stoffet, og/eller at eleverne læser i en grundbog. Bagefter besvarer eleverne skriftligt spørgsmål, der knytter sig til grundbogen. (Pietras & Poulsen, 2013, 115).

Det betyder ikke, at filmen kan erstatte historiebogen, men gennem det metaforiske sprog stimuleres fantasien og gennem visualisering, personalisering og kausalitet gives nye måder at forstå fakta på. (Christiansen, 2010, 3).

Elev 8 omtaler denne måde at forstå fakta på, når eleven besvarer spørgsmål 10 således: "*Nej, det er langt mere spændende at se en film, det gør en mere engageret end at skulle læse en tekst, med film ser man det også for sig.*". Ordene *spændende* og *engageret* viser os, at elev 8 muligvis får fremmet den indre motivation gennem de to film. (Skaalvik et al., 2015, 51). At elev 8 ser begivenhederne for sig gennem filmen, er en af filmens forcer, da den ifølge Pietras og Poulsen kan visualisere og vidensformidle effektivt. (Pietras & Poulsen, 2013, 197).

Det kan diskuteres, om motivationen kommer til udtryk på forskellige måder indenfor de to genre, historisk spillefilm og dokumentarfilm. Motivation består både af *kognitioner*, *emotioner* og *adfærd*. (Skaalvik et al., 2015, 11). Motivationen hos eleverne i 8A analyseres ud fra observationer af elevernes adfærd, hvorimod elevernes kognitioner og emotioner analyseres ud fra evalueringsarkene. Ud fra denne fremgangsmåde dannes et mere dybdegående og nuanceret billede af, hvordan motivationen kommer til udtryk hos eleverne i 8A.

Adfærden kommer til udtryk gennem vores observationer undervejs i undervisningsforløbet, hvor vi ifølge empiriafsnittet erfarede, at eleverne motiveret deltog i undervisningen fra undervisningsforløbets start til slut. Eleverne kom med udbrud og grinede til spillefilmen "*En kongelig affære*", og glemte at besvare de udarbejdede spørgsmål til filmen under spilletiden. Til dokumentarfilmen "*Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid*" grinede eleverne sjældent, og de kom med ganske få udbrud, da de fokuserede på at besvare de udarbejdede spørgsmål til filmen undervejs i spilletiden.

I starten af forløbet observerede vi, at flere af eleverne var meget opmærksomme på, hvorvidt dette undervisningsforløb ville medføre en karakter. Dermed kan der diskuteres, om eleverne overordnet er styret af deres *ydre motivation* i en skolemæssig kontekst. Vi som lærere valgte bevidst at skabe rammer, hvor eleverne ikke skulle have en karakter for dette forløb, da vi havde en hypotese om, at eleverne dermed ville være styret af en *ydre motivation* frem for en *indre motivation*. (Skaalvik et al., 2015, 51).

Gennem evalueringsarkene kan vi udlede, at *den indre motivation* muligvis har fundet sted hos flere af eleverne, da lærestoffet opleves som interessant, og da arbejdet gav flere af eleverne glæde og

tilfredsstillelse.

Elev 10 skriver således om undervisningsforløbet: “*Kedeligt havde haft om det ret meget før så vidste det hele så det var ret lort (men det ville sikkert havde været bedre hvis jeg ikke vidste noget)*”. Denne elev giver udtryk for, at undervisningsforløbet var kedeligt, og eleven virker derfor drevet af sin ydre motivation. Eleven anerkender dog, at forløbet sandsynligvis ville have givet et større læringsudbytte og været mere interessant, hvis eleven ikke havde kendskab til oplysningstiden, film eller Struensee i forvejen.

Historielæreren i 8A havde før undervisningsforløbets start fortalt os, at eleverne ikke havde arbejdet med oplysningstiden, film eller aktøren Struensee tidligere. Elev 10 kan muligvis have lært om ovenstående i tidligere klasser eller i sin fritid, og eleven gav i plenum udtryk for, at eleven havde set filmen “*En kongelig affære*” før. I en skoleklasse vil eleverne altid have forskellig forhåndsviden, og derfor kan det være vanskeligt for læreren at ramme alle elevers niveau.

Vi kan dog stille spørgsmålstejn ved, om eleverne samtidig har oplevet *den ydre motivation*, der er opdelt i *kontrolleret* og *autonom ydre motivation*, da eleverne ikke har haft noget valg. Dermed kan nogle af eleverne have haft en opfattelse af, at han/hun er tvunget til at udføre en bestemt handling. (Skaalvik et al., 2015, 51). Vi kan argumentere for, at eleverne kan have oplevet en form for *kontrolleret ydre motivation*, da vi som undervisere samlede op på det faglige stof i plenum, og dermed har givet eleverne ros, hvis vi så tegn på, at eleverne virkede motiverede ud fra deres adfærd.

Den autonome ydre motivation kan også have været til stede hos eleverne, da eleverne i 8A kan have indoptaget skolens værdier med hensyn til adfærd såvel som værdien af at lære fagene. Eleverne i 8A har muligvis ikke kun arbejdet for at klare sig godt, men fordi arbejdet i sig selv har haft en værdi. (Skaalvik et al., 2015, 52). I vores empiriafsnit står der, at vi havde observeret fra vores samfundsfagsundervisning fra uge 6-9, at 8A arbejdede motiveret med emnet bandekriminalitet. Derfor havde vi en hypotese om, at 8A ville arbejde motiveret indenfor flere forskellige emner og fag, herunder indenfor det tilrettelagte undervisningsforløb i historieundervisningen.

Det er vanskeligt at udlede elevernes motivation for spillefilmen og dokumentarfilmen udelukkende ud fra deres adfærd. Ifølge Einar og Sidsel Skaalvik er det lettest for læreren at observere elevernes adfærd, og derfor drager læreren oftest konklusioner ud fra elevernes adfærd. Igennem undervisningsforløbet har vi fokuseret på elevernes tegn på læring og motivation gennem dialog og

observationer af elevernes deltagelse. Vi har gennem elevernes besvarelser i plenum haft for øje, om disse besvarelser stemmer overens med færdigheds- og vidensmålene for undervisningsforløbet. Visualiseringen af elevernes mål er sket gennem udarbejdelsen af synlige læringsmål til eleverne, og efterfølgende har vi haft dialog omkring disse. (Se elevark i bilag 2). Dermed har vi som lærere en formodning om, at eleverne bevægede sig i den rigtige retning. Undervejs har vi prøvet at stilladsere undervisningen efter elevernes niveau. (Jeppesen, *tegn på deltagelse og læring*, 2017).

Når læreren ser på motivationen ud fra elevernes adfærd, får læreren i bedste fald et billede af, *hvor* motiverede eleverne er med hensyn til opgaverne. Læreren får dog et begrænset indblik i *grunden* til, at eleverne er meget eller lidt motiverede, og læreren får ikke et billede af, hvad det er, eleverne er motiverede *for*. (Skaalvik et al., 2015, 11). Ifølge Mette Pless m.fl. skal lærerne være påpasselige med at tale om motivation i ental, som noget eleven kan have meget eller (for) lidt af. De mener, at der i højere grad bør sættes fokus på motivation som noget, der opstår kontekstuel. (Pless et al., 2015, 12). Her er det vigtigt, at vi taler om motivation på en anden måde, for at læreren kan imødekomme og tilrettelægge sin undervisningen således, at der kan opstå en motivation hos alle elever. Ud fra motivationsmodellen har vi i dette undervisningsforløb berørt de 5 motivationsorienteringer, der tilsammen giver mulighed for at arbejde mere nuanceret og systematisk med unges motivation. (Pless et al., 2015, 13).

Vi observerede, at størstedelen af eleverne i 8A fik fremmet deres *vidensmotivation*, da de i deres adfærd udviste nysgerrighed på det faglige stof. Eleverne havde en nysgerrighed til omverdenen, som de forsøgte at koble til deres egen livsverden. *Præstationsmotivationen* kom til udtryk hos en stor del af eleverne, da eleverne udviste interesse for, om undervisningsforløbet indeholdte karaktergivning. Mange af eleverne forbandt karakterer med motivation for at arbejde med det faglige stof. Vi valgte bevidst ikke at give eleverne karakterer, da vi ville undersøge, hvordan det påvirkede deres motivation. Ud fra tilrettelæggelsen af undervisningsforløbet har vi stilladseret elevernes *mestringsmotivation*, da vi valgte at vise filmene først, hvorefter eleverne afslutningsvis skulle arbejde med første- og andenhåndkilder og smædevisen. På den måde har vi stilladseret det faglige niveau, så der forekommer en progression ud fra elevernes niveauer. Vi har stilladseret det faglige niveau til eleverne, og derfor har eleverne sandsynligvis haft større mulighed for at mestre arbejdsopgaverne. Derudover valgte vi at fremme *relationsmotivationen* ved, at eleverne skulle arbejde i deres bordgrupper, da vi ikke havde et nuanceret kendskab til elevernes sociale liv i klassen. I vores praktikforløb på 7 ugers varighed nåede vi ikke at opbygge en dybdegående og

længevarende lærer-elev relation, men til gengæld observerede vi, at eleverne havde en tillidsfuld elev-elev relation. Derfor ville vi skabe rammerne for, at eleverne kunne fremme deres relationsmotivation gennem gruppearbejde. Ydermere lagde vi stor vægt på den anerkendende kommunikationsmåde, når vi samlede op i plenum. *Involveringsmotivationen* er kommet til sin ret, da vi har skabt nogle kreative og åbne læreprocesser ud fra den visuelle del i filmene, og vi har inddraget elevernes tanker og interessefelter i plenum. En af udfordringerne ved denne motivationsform kan være, hvis eleverne i 8A ikke har fået tydeliggjort et endeligt læringsmål. Som lærere måtte vi finde en balance mellem at holde fast i de synlige læringsmål for eleverne og at inddrage elevernes interessefelter, for at ville kunne fremme elevernes motivation. (Pless et al., 2015, 63).

For at få et indblik i *grunden* til, at eleverne er motiverede, og hvad de er motiverede *for*, kan vi benytte evalueringsarkene (bilag 4 og bilag 5). Evalueringsarkene kan give et indblik i elevernes kognitioner og emotioner.

Eleverne skulle som det første spørgsmål i evalueringsarket besvare følgende spørgsmål: "*Hvilken en af filmene (En kongelig affære og Historien om Danmark) fandt du mest spændende, motiverende og lærerig? Hvorfor?*"

Elev 1, som er ordblind, skriver: "*den kongelige afajer fordi at man kom teter på kolk in i dukomentaren selom at det moske ikke var liser koragt.*". Elev 1 kommer i sin besvarelse ind på, at spillefilmen som genre har en fiktiv fortælling, hvor vi følger nogle identifikationsfigurer, der handler i en nærmere eller fjernere fortid. Historiske spillefilm fremstiller fortidige begivenheder som letforståelige og overskuelige fænomener med klare "helte" og "skurke". Heltene vil typisk være tildelt en række nutidstræk, som gør det muligt for os som tilskuere at identificere os med dem, og som tænker på samme måde, som vi gør i dag. (Brunbech, 2015, *Fortid, film og historie*). "*En af de vigtigste forcer for at skabe en god spillefilm er, at vi kan identificere os med hovedpersonerne.*" (Brunbech, 2015, *fortid, film og historie*).

Spillefilmen skaber mentale billeder og fortællinger om en given periode i fortiden. (Pietras og Poulsen, 2013, 194). Dermed skabes et tidsbillede, der giver en livagtig illustration af et fortidigt miljø, som kan tjene til at underbygge elevernes indre forestillingsbilleder og dermed underbygge deres historieskabende forestillingsevner. Samtidigt sættes levende billeder og lyd på hverdagsmiljøet: tøj, madvaner, møbler, biler, locations etc. (Christiansen, 2010, 3).

De udarbejdede arbejdsspørgsmål i elevarket fokuserer på fremstillingen af Struensee.

Eleverne besvarer det sidste spørgsmål i elevarket: "*Hvorfor tror I, at Nikolaj Arcel har valgt Mads*

Mikkelsen (Struensee) og Alicia Vakander (Caroline Mathilde) til at spille hovedrollerne?” (Bilag 2). Formålet med spørgsmålet var at få eleverne til at overveje, hvilke skønhedsideal der ses i vores samtid, og at Nikolaj Arcel har bestræbt sig efter at give hovedrollerne nutidstræk, så vi kan identificere os med dem.

Et andet spørgsmål i elevernes arbejdsark lyder således. *“Ser Struensee anderledes ud end de andre?”*. Hermed gøres eleverne opmærksomme på, hvordan heltene og skurkene i spillefilmen fremstilles, og at eleverne i langt højere grad kan identificere sig med aktøren Struensee, da han fremstilles som en helteaktør med samme idealer og livsholdninger, som ses i elevernes samtid.

Elev 3 skriver følgende; *“En kongelig affære, den var lavet til at underholde og det kunne mærkes når man så de to film lige efter i hinanden, så var Historien om Danmark rimelig kedelig”*. Elev 3 kan have følt sig mere underholdt af *“En kongelig affære”*, da spillefilmen ikke er underlagt andre regler, end hvad publikum vil acceptere; Den skal ikke redegøre for, hvad den bygger sin fortidsfortolkning på, og den kan afvise enhver kritik af sin udlægning med henvisning til den kunstneriske frihed. (Brunbech, 2015, *fortid, film og historie*). Dermed henviser elev 3 til Peter Brunbechs film, som eleverne blev præsenteret for i første undervisningslektion. Som en introduktion til spillefilmen *“En kongelig affære”* og dokumentarfilmen *“Historien om Danmark”*, så eleverne to Youtube klip. Det ene klip omhandler *Film, virkelig og historie*, og det andet klip omhandler *Spillefilm og kollektiv historiebevidsthed*. Disse Youtube klip er udarbejdet til elever i folkeskolen af Peter Brunbech på HistorieLab.dk. Historielab er et nationalt videntcenter for historie- og kulturarvsformidling. Peter Brunbech er historiker og ph.d. indenfor historiebrug og historiebevidsthed.

Spørgsmål 3 i evalueringsarket omhandler Peter Brunbechs film. Spørgsmål 3 lyder: *“Hvad synes du om Peter Brunbechs videoer om ‘Kollektiv historiebevidsthed’ og ‘Film, virkelighed og historie’? Kunne du bruge denne viden i arbejdet med ‘En kongelig affære’ og dokumentarfilmen?”*. Elev 4 svarer: *“Ikke rigtigt - den var lidt svær at forstå.”*. Generelt skrev eleverne, at de ikke fandt Peter Brunbechs videoklip særlig relevante. På baggrund af elevens besvarelse til spørgsmål 1, kan vi udlede, at elev 4 alligevel har lært noget af disse to videoklip. Elev 4 svarer nemlig følgende til spørgsmål 1:

“Jeg fandt den kongelige affære mere spændende og motiverende. Jeg tror dog ikke den er mere lærerig. spillefilmen er lavet til at være spændende og motiverende. dokumentaren er lavet for at give viden.”. Dermed kan vi se, at elev 4 bruger sin viden fra Peter Brunbechs klip, da eleven forholder sig kritisk til spillefilmen og anser dokumentaren som værende mere troværdig.

Eleven formår at skelne mellem de to genre, spillefilm og dokumentarfilm. Peter Brunbech illustrerer, hvordan man kan arbejde med spillefilm, hvor der skelnes mellem spillefilm som beretning og spillefilm som kilde i sig selv. Eleverne har arbejdet med arbejdsspørgsmål udarbejdet på baggrund af begge analyseformer, hvor de har fokus på karaktererne, grupper i samfundet, begivenheder og oplysningstiden som periode. Dette skal hjælpe eleverne til at tolke filmens fortolkninger af fortiden. (Falbe-Hansen, 2013, 36). Ydermere har eleverne skulle få en forståelse for spillefilmen som kilde til ophavstidens selvopfattelse og omverdensforståelse, hvor der har været fokus på ophavstidens værdigrundlag, sociale problemer, minoriteter og kønsroller. (Pietras & Poulsen, 2013, 201). Dette er relevant, når der arbejdes med den tid filmen er lavet i, og den tid, som filmen omhandler. Eleverne skal bl.a. have fokus på den den tid og de strømninger, der spejles i filmens produktionsår. (Falbe-Hansen, 2013, 40). Der ses hvilke forståelser og forventninger, der dominerer nutidens syn på den fortidige begivenhed. (Jönsson, 2008, 105).

Vi kan stille spørgsmålstejn ved dokumentarfilmens "*Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid*" troværdighed. Dokumentarfilmen prøver at øge sin troværdighed ved, at den henviser til en kilde i form af et sæt strømpebånd, der tilhørte dronning Caroline Mathilde, som hun angiveligt skulle have modtaget i gave af Struensee. Desuden øges dokumentarfilmens troværdighed ved, at historiefaglige eksperter udtaler sig. Vi anser, at den visuelle del bærer præg af rekonstruktioner, iscenesættelse og dramatiseringer. Dokumentaren prøver dermed at gengive det fortidige miljø så autentisk som muligt ved hjælp af kostumer, locations og animationer. (Christiansen, 2010, 3). Tidligere anså man rekonstruktionen, iscenesættelsen og dramatiseringen af dokumentarfilmens dele for at være manipulation af virkeligheden. I dag er det for mange dokumentarister naturlige redskaber i historiefortællingen. (Kjærland & Blankholm, 2001, 7). Grænserne for, hvordan en dokumentarfilm og en historisk spillefilm ser ud, er flydende. Mange forbinder en dokumentarfilm med et mere "råt" udtryk, f.eks. grovkornede og lidt rystede billeder, som viser, at man har filmet ude i virkeligheden, hvor tingene sker. Dokumentarfilm ser dog meget forskellige ud. (Kjærland & Blankholm, 2001, 6).

Eleverne i 8A havde inden dokumentarens start en holdning om, at dokumentargenren var en troværdig kilde, men anså ikke genren som værende underholdende. Dermed havde eleverne en forudindtaget holdning til dokumentarfilmen som genre, hvilket kan have haft en påvirkning for elevernes motivation i arbejdet med dokumentarfilmen. Vi måtte som lærere forklare eleverne, hvad Theodor Christensen mener med sin definition på dokumentarfilm, der lyder: "*Dokumentarfilm er*

ikke virkelighed. Det er ikke billeder af en handling, men handling i billeder". (Kjærland & Blankholm, 2001, 6). Der kan derfor argumenteres for, at dokumentarfilmen i ligeså høj grad er fiktion som spillefilmen, og at eleverne altid bør forholde sig kritisk til det enkelte medie. Peter Brunbech støtter op om Theodor Christensens definition, når han udtaler: *"Selvom det umiddelbart kan virke som om, film kan genskabe noget virkeligt, så vi kan se det, som det rigtigt var, er der tale om en illusion om autenticitet."* (Brunbech, 2015).

Der kan arbejdes med dokumentargenren på forskellige måder. Herunder dokumentar som historisk fremstilling, som kulturhistorisk kilde, som begivenhedshistorisk kilde og/eller som en levn for den tid, hvor dokumentarfilmen er produceret. (Personlig kommunikation, 09/05-2018). Eleverne i 8A arbejdede med samtlige af de fire arbejdsformer, men de arbejdede primært med dokumentarfilmen som historisk fremstilling med fokus på aktøren Struensee og med dokumentarfilmen som levn, da der i høj grad refereres til den kollektive historiebevidsthed.

Det var udfordrende for eleverne at se, hvor grænsen mellem fakta og fiktion gik, da grænsen i dokumentargenren er meget flydende. Dog ser vi, at elev 4 siger, at *"dokumentaren er lavet for at give viden"*. Elev 5 skriver: *"Jeg synes at en kongelig affære var mest spændende fordi der skete mere i den end i historien om Danmark men jeg synes at historien om Danmark var mere lærerig da det er en dokumentar og ikke en spillefilm så jeg tror mere på det de fortalte i dokumentaren var sandt."* Vi ser, at elev 5 reflekterer over de to genres troværdighed, og vi kan dermed også se, at eleven muligvis anvender sin viden fra Peter Brunbechs Youtube klip. Eleven lægger vægt på, at dokumentaren er mere troværdig end spillefilmen, men at dokumentarfilmen stadig er en fortolkning af fortiden. Spillefilmen ses som en iscenesat fortolkning og vurderes ikke på, i hvilken grad den forholder sig til fakta. (Falbe-Hansen, 2013, 34).

Elev 4 berører både spillefilmens og dokumentarfilmens muligheder og samspil, som vi har spurgt nærmere ind til i evalueringsarkets spørgsmål 2. Spørgsmål 2 lyder på: *"Hvordan var de forskellige film i kombination med hinanden?"*. Besvarelserne i evalueringsarkets spørgsmål 2 belyser, at nogle af eleverne kunne se et samspil mellem spillefilmen *"En kongelig affære"* og dokumentarfilmen *"Historien om Danmark"*. Elev 5 skriver, at: *"De var gode fordi vi kunne sammenligne dem med hinanden fordi de fortæller samme historie"*. Hvorimod elev 7 har lært mere omkring de to film som genre, som vi tolker ud fra, at elev 7 skriver: *"Det var godt at se dem sammen, fordi at man både så hvordan en film så ud, og en dokumentar"*. Elev 8 har lagt mere fokus på spillefilmens og dokumentarfilmens indhold, da elev 8 skriver: *"Gode, du fik både syn på hvorfor dronningen*

Caroline Mathilde, fik en affære med Struensee, og sammensat med den anden film, blev der også mere fortalt om alvoren ved det de gjorde.”. Elev 8 har lagt mest fokus på filmenes aktører, såsom Caroline Mathilde og Struensee.

Det er ikke tilfældigt, at eleverne har bidt mærke i de forskellige fremstillinger af aktørerne.

Spillefilmen kan på denne måde konfrontere publikum med de moralske konflikter, som også er en del af det historiske perspektiv, og bringe disse dilemmaer ned i øjenhøjde. Spillefilmen fremstiller på denne måde den store historie gennem den lille, hvilket udgør et produktivt pædagogisk afsæt for sammenfletningen af dramatisk stof med samfundsmæssige problemstillinger. Denne sammenfletning af det nære og det overordnede perspektiv er central, idet der hermed ansøres til empati og identifikation. Begge dele er motivationsfaktorer. (Christiansen, 2010, 4). I film vækker helte og ofres indsats og dramatiske oplevelser indlevelse og empati, og de viser, at enkeltindviders indsats kan gøre en vigtig forskel i historiens gang. (Kvande og Naastad, 2013, 113). En helt og et offer må dog forstås ud fra sin historiske kontekst, og hvilke handlingsrum de havde. (Kvande og Naastad, 2013, 114). Indlevelse og empati hører under begrebet emotioner, der ifølge Einar og Sidsel Skaalvik kan øge motivationen hos eleverne. (Skaalvik et al., 2015, 11).

Ifølge Hans-Christian Christiansen er det nyttigt at etablere et samspil mellem forskellige kilder, der opstiller forskellige scenarier og fortolkninger og placerer den dramatiske historiefremstilling i en bredere kontekst. Udbyttet af brugen af historiske film i undervisningen afhænger af, hvorvidt underviseren og eleverne forstår, at forskellige kilder skal læses på forskellige måder. (Christiansen, 2010, 4). I undervisningsforløbet introducerede vi arbejdet med smædevisen som et supplement til spillefilmen og dokumentarfilmen, og dermed er filmene blevet suppleret med en anden historisk fremstilling. På den måde bliver skildringen af en historisk periode mere troværdig og nuanceret, når der trækkes på forskellige kilder. Dermed ses forskellige fremstillinger og historiske rekonstruktioner af fortiden. Filmene er med til at visualisere historien, men bagsiden ved dette er, at nuancerne ikke kommer til udtryk. (Christiansen, 2010, 4).

Spillefilmen og dokumentarfilmen blev analyseret ud fra en fremstillingsanalyse, der primært belyste karakteren Struensee og i mindre grad begivenhederne, perioden og stederne. (Falbe-Hansen, 2013, 36). Vi som lærere har udarbejdet fremstillingsanalyser på baggrund af de forskellige kilder, der kan ses i lærervejledningen. (Bilag 3). Filmene blev derudover analyseret som kilder i sig selv, da der arbejdes med de kildekritiske begreber afsender, formål og tendens. (Falbe-Hansen, 2013, 39).

Smædevisen blev analyseret ud fra billede som kilde, hvor eleverne undersøgte, hvordan smædevisen fremstillede Struensee ud fra samtidens tankemønstre og mentale horisont. (Pietras & Poulsen, 2013, 178).

Selvom eleverne kunne se et samspil mellem spillefilmen og dokumentarfilmen, gjorde det sig ikke på samme måde gældende i forhold til smædevisen ifølge vores evalueringsark. Spørgsmål 11 i evalueringsarket lyder på: "*Hvordan var det at arbejde med smædevisen?*". Halvdelen af eleverne svarer, at det var mindre sjovt og/eller mindre lærerigt, hvorimod den anden halvdel svarer, at det var "fint nok". Hermed kan vi udlede, at der sandsynligvis ikke er opstået *en indre motivation* hos eleverne, da smædevisen ikke har fremstået interessant, og arbejdet dermed ikke har givet eleverne glæde og tilfredsstillelse. På den måde har eleverne muligvis ikke opnået det bedste læringsresultat, da den ifølge Skaalvik opnås, når læring er *indre motiveret*. (Skaalvik et al., 2015, 51).

På baggrund af vores observationer af elevernes adfærd i undervisningen, virkede eleverne motiverede. De skulle arbejde med symbolikken og årsagen til smædevisens fremstilling. Vi vurderede, at eleverne havde mange bud og overvejelser på baggrund af de tidligere fremstillinger, og at de virkede interesserede i analysen af kilden i plenum.

Ud fra vores egen analyse af spillefilm, dokumentarfilm og smædeviser, kan vi udlede, at analyserne kan supplere hinanden med forskellige syn på aktøren Johann Friedrich Struensee. I spillefilmen "*En kongelig affære*" fremstilles Struensee som en helt, der kæmper for borgernes rettigheder.

I dokumentarfilmen "*Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid*" fremstilles Struensee som magtsyg, da han manipulerer med kong Christian d. 7. og dronning Caroline Mathilde for at få sine egne tanker/idéer igennem. Afslutningsvis fremstilles Struensee i smædevisen som en landsforræder, der bl.a. går imod landets love eller biblen, prøver at kæmpe sig til magten og er i ledtog med djævlén. Denne kilde er højst sandsynligt underlagt censur, hvilket præger kildens troværdighed.

Eleverne kunne med fordel selv have udarbejdet deres egen fremstilling af Struensee ud fra deres egen fortolkning, og dermed have været historikere for en dag.

Overordnet ser vi, at eleverne har oplevet aktørerne stærkere i spillefilmen i forhold til dokumentarfilm. Den historiske spillefilm har historiebevidstheds- og erindringsproducerende potentialer baseret på en emotionel og personliseret tilgang til fortiden. Eleverne kan ikke undgå at engagere sig følelsesmæssigt, og deres konkrete oplevelser af de normer, idéer, tanker, der præger tiden, giver dem en mere afrundet forståelse af den problematik, som skildres. (Christiansen, 2010,

3).

Som tidligere nævnt i analysen, havde vi i evalueringsarket fokus på elevernes emotioner. I evalueringsarket svarer eleverne på spørgsmål 4, der lyder: *Hvilke følelser blev der vækket i dig, da du så "En Kongelig affære"*? Generelt set engagerede eleverne i 8A sig følelsesmæssigt i filmen. F.eks. svarer elev 2: *"Jeg synes at det var synd for Christian 7."*, og elev 11 udtaler: *"Jeg blev lidt ked af det til sidst fordi Struensee dør"*. Dermed ser vi overordnet, at elevernes emotioner påvirkes. Elev 3 besvarer spørgsmål 6, der lyder *"Hvorfor tror du, at det var disse følelser, der blev vækket i dig?"*, således: *"Fordi at Struensee, som man i filmen havde fået rigtig lang tid til at lære at kende bliver henrettet, jeg fik ikke rigtig nogen følelser frem i mig da jeg så dokumentarfilmen da den gik mere efter at lære end at underholde"*. Elev 5 besvarer spørgsmål 4 således *"Jeg tænkte at vi er heldige at vi har det så godt som vi har det i dag og at vi ikke har så mange problemer i samfundet"*, og elev 7 skriver: *"Jeg tænkte på hvordan mennesker er egoistiske og tænker på at de selv skal have et større gods, frem for at alle skal have det godt."*. Elev 5 og 7 perspektiverer *"En kongelig affære"* til nutiden, og dermed arbejdes der med historiebevidsthed. Ifølge den danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensen består historiebevidsthedsbegrebet af tre dele, der lyder på: fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. (Lund, 2016, 23). Eleverne tager udgangspunkt i fortidsfortolkningen af *"En kongelig affære"*, som de sætter op imod nutidsforståelsen, hvor vi som undervisere prøvede at stilladsere spørgsmål, der tog udgangspunkt i fremtidsforventninger.

Undervisningsforløbet sætter dermed fokus på, at eleverne skal få en forståelse for, hvordan oplysningstiden præger deres samtid, og tager udgangspunkt i kompetenceområdet historiebrug. Historiebevidsthed er et vigtigt element i historieundervisningen, da det indgår som et integreret led både i menneskers identitetsdannelse og i deres sociokulturelle læreprocesser. Dermed indgår historiebevidsthed som moment i menneskers identiteter, og det gælder både deres personlige og kollektive identiteter. Eleverne skal opbygge et 'selv' og et 'vi'. Dette er en forudsætning for at blive et handlingsdueligt menneske, og dermed skal eleverne kunne etablere sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. (Jensen, 2003, 68).

Den sociokulturelle læreproces sigter mod at udvikle elevernes gode dømmekraft for menneskets refleksive handlingsregulering. Eleverne skal bruge deres historiebevidsthed for at blive klogere på, hvordan mennesker kan og skal leve. Eleverne skal tage ved lære af, hvad der er sket i fortiden. (Jensen, 2003, 69).

Gennem Peter Brunbechs youtube klip fik eleverne en forståelse for, hvordan forskellige fremstillinger påvirker vores kollektive historiebevidsthed.

I "En kongelig affære" fremstilles Struensee f.eks. som en aktør, der er skyld i de forandringer, som har dannet nutidens samfund. Spørgsmål 12 lyder: "*Hvad synes du overordnet om hele forløbet?*".

Hertil svarer elev 11: "*Det var et godt og spændende forløb og meget afgørende for hvordan Danmark er nu*". Eleven har på baggrund af forløbet anset Struensee og oplysningstiden som faktorer på, hvordan vores samfund er opbygget i dag.

Eleverne har dermed lært, at forskellige fremstillinger fortolkes forskelligt ud fra samtiden. Den historiske spillefilm, dokumentaren og smædevisen fremstiller aktøren Struensee forskelligt alt fra hvilken fremstillingsmetode, der anvendes. Det kan diskuteres, hvordan og i hvilken grad oplysningstiden og oplysningsmanden Struensee har haft indflydelse på vores samtid. Men denne elev er muligvis bevidst om, at på baggrund af historien formes vores samfund ud fra vores kollektive historiebevidsthed.

Vi så også tegn på en udvikling af elevernes historiebevidsthed, da flere af eleverne sagde, at Struensee fik indført flere reformer, som vi kender fra vores samtid, såsom ytrings- og trykkefrihed, sociale ydelser, hospitaler og forbud mod tortur. Vi som historielærere kan argumentere og diskutere, hvordan og hvorledes den givne tidsperiode har haft stor betydning for vores samtid. (Se lærervejledningen i bilag 3).

Evalueringsarkets spørgsmål 5 lyder på: "*Hvilke følelser blev der vækket i dig, da du så dokumentarfilmen?*". Overordnet kan vi udlede, at eleverne ikke mener, at der blev vækket nogle emotioner i forhold til aktørerne i dokumentarfilmen. Elev 4 besvare spørgsmålet således: "*Ikke rigtigt nogen*". Elev 6 skriver: "*du levede dig ikke rigtigt ind i dokumentarfilmen, som man gjorde i 'en kongelig affære'*" og elev 8 skriver: "*Ikke så mange, det var mere bare facts på facts, ikke noget sådan at få vækket følelser af*". Dermed kunne vi se, at dokumentarfilmen ikke vækkede elevernes emotioner for aktørerne, på samme måde som spillefilmen gjorde.

Evalueringsarkets spørgsmål 8 lyder på: "*Hvordan kunne det ha' været mere spændende at lære om film?*". Halvdelen af eleverne i 8A svarer, at de ikke ved det, hvorimod den anden halvdel svarer, at det var en god måde at lære om film på. Dette spørgsmål er misvisende, og det kan også ses på elevernes besvarelser. Hensigten med undervisningsforløbet er primært, at eleverne skal lære *igennem* filmen, men eleverne kan også lære *af* og *om* film. Derfor kunne vi i stedet have spurgt

eleverne: *“Hvilken læring opnåede du igennem filmene? Hvordan tror du, at du kunne have opnået mere læring?”*. Dette ville sandsynligvis have medført mere konkrete og uddybende besvarelser fra eleverne.

Elev 8 skriver til spørgsmål 8: *“Hvis filmen ikke hele tiden skulle afbrydes, så man så hele filmen på en gang, så kunne man bytte om på nogle timer for at få det til at passe, det var ret træls det var over sådan en lang periode filmen skulle ses på.”*. Ifølge oversigten over undervisningsforløbet (bilag 1) så eleverne spillefilmen *“En kongelig affære”* over uge 10, 11 og 12.

Undervisningsministeriet har fastlagt 60 historietimer om året, og disse 60 timer fordeler sig på to lektioner om fredagen i 8A. (EMU, 2017, 8. klasse). Læreren kunne med fordel bytte rundt på nogle timer, så eleverne kunne se filmen uden pauser. De fleste elever svarede nej til spørgsmål 9 i evalueringsarket, der lyder: *“Var der for meget film i forløbet?”*, og dermed kan vi udlede, at eleverne i 8A synes, at filmens spilletid var tilpas, eller at der godt kunne have været mere film i undervisningsforløbet.

På trods af at eleverne fandt film i historieundervisningen både motiverende og læringsfremmende, så er det at se film en meget stillesiddende aktivitet. Dermed kan eleverne ikke få de 45 minutters bevægelse med film i undervisningen, som de skal have i løbet af dagen. (UVM, *bevægelse*). I evalueringsarkets spørgsmål 12 står: *“Hvad synes du overordnet om hele forløbet?”*, hvortil elev 7 svarer: *“Det var ret godt, men man kan godt blive lidt træt af at sidde indenfor i flere timer om dagen og se film.”*. Derfor kunne man med fordel have indtænkt at arbejde med filmene, samtidig med at eleverne får bevæget sig.

Det kan være vanskeligt at definere, hvilken læring eleverne i 8A har fået af dette undervisningsforløb. Ifølge evalueringsarkene har nogle af eleverne bidt mærke i de to filmgenre i historieundervisningen, mens andre har lært om oplysningstiden og aktørerne. Dermed har eleverne i 8A har fået et forskelligt læringsudbytte ud fra den samme undervisning om film i historieundervisningen.

Diskussion

Motivation er et teoretisk begreb, der kan forstås og anvendes i forskellige sammenhænge.

Motivation er svært at gøre målbart, og derfor har det været en udfordring at udlede, i hvor høj grad og på hvilken måde eleverne er motiverede.

Derfor kan det diskuteres, om vi burde have haft et større fokus på elevernes tegn på læring i

undervisningsforløbet. Spørgsmålene er dermed; Hænger motivation og læring uløseligt sammen? Og behøver elever altid være indre motiveret for at opnå det bedste læringsresultat?

Vi kan udlede, at spillefilmen og dokumentarfilmen vækkede motivation hos størstedelen af eleverne ud fra elevernes adfærd og deres besvarelser i evalueringsarkene. Det gjorde sig dog ikke gældende i arbejdet med smædevisen, hvor vi observerede tegn på læring og motivation hos eleverne i 8A ud fra deres adfærd, hvorimod vi primært så tegn på læring og i mindre grad motivation ud fra evalueringsarkene. Vi antager, at eleverne i 8A har været *ydre motiveret* i arbejdet med smædevisen ud fra deres besvarelser i evalueringsarket, hvor vi under observationerne i undervisningen antog, at eleverne var *indre motiveret*. Dermed ser vi en parallel opfattelse af motivationen ved arbejdsopgaven, og stiller spørgsmålstejn ved, hvordan læreren reelt kan vurdere, hvorvidt eleverne er motiverede eller ej. Vi som lærere ser subjektivt på eleverne og undervisningsforløbet, hvor en udefrakommende observatør muligvis ville have haft en anden opfattelse af elevernes motivation.

Det kan være vanskeligt at skelne mellem indre og ydre motivation, da begge former for motivation muligvis kan påvirke eleverne på samme tid og på forskellige måder i et undervisningsforløb. Dermed kan vi ud fra elevernes arbejde med filmene og smædevisen diskutere, om den indre motivation fører til et bedre læringsudbytte end den ydre motivation eller omvendt?

Det kan diskuteres, om en god og længerevarende relation mellem lærer og elev ville medføre en mere målrettet tilrettelæggelse af undervisningen i forhold til elevernes motivation og læring. Læreren kan dermed forsøge at skabe de bedste rammer for, at eleverne bliver motiverede. Undervisningsforløbet i 8A ses som et eksempel, da disse elever ofte udviste tegn på motivation og læring i adfærden. Dette gør sig nødvendigvis ikke gældende i alle klasser.

Eleverne fandt arbejdet med spillefilmen mere *spændende* og *sjovt*, end det gjorde sig gældende med dokumentarfilmen. Elevernes opfattelse ville muligvis se anderledes ud, hvis eleverne havde set dokumentarfilmen først, eller hvis eleverne kun havde set dokumentarfilmen. Det samme gør sig gældende med Peter Brunbechs video klip og smædevisen, da eleverne sammenligner de forskellige undervisningsaktiviteter med hinanden, og derefter vurderer den enkelte aktivitet. Eleverne har muligvis følt sig mest motiverede ved visningen af spillefilmen, da den taler til deres emotioner. Dette danner dog ikke belæg for, at elevernes læringsudbytte har været størst ved spillefilmen.

Filmen kan indgå i forskellige undervisningsforløb i historie, da det er op til den enkelte lærer, hvilke eller hvilken film der skal arbejdes med og hvordan. Spillefilmen og dokumentarfilmen blev analyseret ud fra en fremstillingsanalyse, der primært belyste karakteren Struensee og i mindre grad begivenhederne, perioden og stederne. (Falbe-Hansen, 2013, 36). Hvis læreren ønskede et andet læringsudbytte hos eleverne, kunne læreren have lagt fokus på f.eks. begivenhederne, perioden og stederne i analysen af filmene.

Både lærere og elever kan have en forudindtaget holdning om, at film i historieundervisningen er underholdning og ikke læringsfremmende. Det kan diskuteres, hvordan denne forudindtagede holdning er opstået? Eftersom eleverne i højere grad tilegner sig viden ud fra skærmedier udenfor klasserummet, kan filmen i historieundervisningen muligvis forveksles med en fritidsaktivitet. Eleverne i 8A havde en mere forudtaget positiv holdning til spillefilmen frem for dokumentarfilmen, muligvis fordi eleverne ser spillefilm udenfor klasserummet, og fordi de kan forbinde dokumentarfilmen med en aktivitet indenfor klasserummet.

Læreren kan muligvis sætte en film på i undervisningen, hvis han/hun ikke har forberedt og tilrettelagt en undervisning, og derfor kan læreren sætte en film på uden et klart mål for elevernes læring.

Undervisningsforløbet ville sandsynligvis have set anderledes ud, hvis der blev arbejdet med en dokumentarfilm, hvor den visuelle del ikke bar præg af rekonstruktioner, iscenesættelse og dramatiseringer, som det er tilfældet med dokumentarfilmen "*Historien om Danmark*". Da grænsen mellem den historiske spillefilm og dokumentarfilmen er flydende, ville eleverne muligvis nemmere kunne skelne mellem de to genre, hvis den historiske spillefilm og dokumentarfilm mindede mindre om hinanden i den visuelle del.

Det kan diskuteres, hvor åbne spørgsmålene i evalueringsarket er, hvis vi f.eks. tager udgangspunkt i spørgsmål 12, der lyder "*Hvad synes du overordnet om hele forløbet?*". Et kritikpunkt af spørgsmålet kan være, at spørgsmålet er lukket og dermed ikke giver eleverne mulighed for at komme med eksempler. Størstedelen af eleverne skriver "*Det var et godt forløb*". Her kunne vi med fordel have omformuleret spørgsmålet således: "*Hvad synes du overordnet om hele forløbet? Hvad var godt, og hvad var mindre godt? Kom med eksempler*". Dette ville sandsynligvis medføre, at eleverne ville komme med nogle mere uddybende besvarelser.

Generelt skelner vi mellem, at eleverne lærer *om* film, *gennem* film og *af* filmen.

Undervisningsforløbet i 8A fokuserer primært på, hvordan eleverne lærer *gennem* spillefilmen og dokumentarfilmen. Vi har udarbejdet spørgsmål 8, der lyder således: *“Hvordan kunne det ha’ været mere spændende at lære om film?”* Dette spørgsmål er misvisende og forvirrende, hvilket elevernes besvarelser tydeligt bærer præg af. Det kunne have været mere hensigtsmæssigt at omformulere spørgsmålet således: *“Hvilken læring opnåede du igennem filmene? Hvordan tror du, at du kunne have opnået mere læring?”*. Dermed ville vi som lærere få et indblik i elevernes tegn på læring og handlemuligheder til, hvordan undervisningsforløbet ville have fungeret mere optimalt i denne klasse.

Derimod har eleverne besvaret spørgsmål 1 med lange og uddybende svar. Spørgsmål 1 lyder på: *“Hvilken en af filmene (En kongelig affære og Historien om Danmark) fandt du mest spændende, motiverende og lærerig? Hvorfor?”*. Dette spørgsmål bærer præg af, at vi allerede under indsamling af empirien, havde en hypotese om, at vi må skelne mellem de tre faktorer; emotioner, motivation og læring. Ulempen ved at nævne disse begreber for eleverne er, at eleverne kan forstå *spændende*, *motiverende* og *lærerig* på en anden måde, end vi som lærere gør.

Konklusion

I dette bachelorprojekt er vi nået frem til, at der må skelnes mellem elevernes emotioner, motivation og læring. Emotioner hænger sammen med motivation, da motivation hører under drivkraften. Derudover sammenkædes motivation og læring, eftersom det bedre læringsresultat sandsynligvis opnås, når læringen er indre motiveret. En enkelt elev i 8A skrev således i evalueringsarket: *“de fleste synes at det er sjovt at se film, og jeg tror man lærer bedst mens man har det sjovt.”*. Dette udsagn stemmer overens med vores motivation for at tilrettelægge og gennemføre undervisningsforløbet, da vi bestræbte os på, at eleverne skulle opnå en indre motivation igennem arbejdsopgaverne. Dette gjorde vi på baggrund af, at elevernes indre motivation giver det bedste læringsudbytte ifølge forskning.

Evalueringsarkene belyste, at *den indre motivation* sandsynligvis har fundet sted hos flere af eleverne, da eleverne beskrev lærestoffet som *sjovt*, *spændende* og *lærerigt*, og dermed har arbejdet muligvis givet flere af eleverne glæde og tilfredsstillelse.

Forskning peger på, at den indre motivation giver et større læringsudbytte hos eleverne. Det er vanskeligt at konkludere, om eleverne i 8A har været påvirket af den indre motivation og/eller ydre

motivation, da motivation opstår forskelligt hos det enkelte individ. Vi må derfor konkludere, at vi ikke kan måle motivationen hos den enkelte, men på baggrund af dialog og observationer af adfærd, kan vi danne os et billede af, hvordan og i hvilken grad den enkelte elev er motiveret. Udover den *indre motivation*, kan eleverne have oplevet *kontrolleret ydre motivation* ud fra lærerens ros i plenum. I 8A kan *den autonome ydre motivation* også have været til stede, da eleverne i 8A har indoptaget skolens værdier med hensyn til adfærd såvel som værdien af at lære fagene.

Ud fra spørgeskemaundersøgelsen fra 2009, kunne eleverne bedst lide at få viden gennem historiske spillefilm efterfulgt af dokumentarfilmen.

Eleverne i 8A fandt arbejdet med spillefilmen mere motiverende, end det gjorde sig gældende med dokumentarfilmen. Spørgeskemaundersøgelsen stemmer dermed overens med elevernes besvarelser i vores evalueringsark. Dermed kan vi konkludere, at vores hypotese bekræftes i 8A og i undersøgelserne. Historiske spillefilm i historieundervisningen kan visualisere historisk viden for eleverne, de kan skabe identifikationsfigurer, empati, indlevelse, give et indblik i fortidige miljøer og vække emotioner. Emotioner kan sandsynligvis være med til at påvirke elevernes indre motivation, og derfor har film et læringspotentiale i folkeskolens historieundervisning.

Amerikanske undersøgelser dokumenterer, at lærere på forskellige niveauer i stigende omfang anvender spillefilm i historieundervisningen, hvilket har haft en positiv effekt på elevernes visualisering af fortidige miljøer.

Dermed kan man undre sig over, at film ikke har en større bevågenhed i den danske folkeskole. Inddragelse af it og medier kan åbne muligheder i historiefaget, som facilitere elevers læring, og elevernes historieforståelse og -brug skabes i forbindelse med skærmmidler i klasserummet såvel som udenfor klasserummet. Vi konkluderer, at det er en nødvendighed, at eleverne tilegner sig kildekritiske kompetencer ift. skærmmidler, for at de kan dannes til at være handleduelige individer.

Konklusionen på elevernes motivation kan derudover afhænge af, om læreren har fokus på elevernes adfærd, kognitioner eller emotioner.

Film i historieundervisningen kan arbejdes med på forskellige måder ud fra målet med undervisningsforløbet, på samme måde som med alle historiske læremidler, der alle er en fortolkning af fortiden. Dog kan vi ud fra eget undervisningsforløb og ud fra teori udlede, at aktørperspektivet kan fremme elevernes motivation, og at eleverne bedre kan lide den historiske

spillefilm frem for dokumentarfilmen. Spillefilmen *“En kongelig affære”* og dokumentarfilmen *“Historien om Danmark”* har et læringspotentiale i form af, at eleverne kan få et indblik i samtidens kollektive historiebevidsthed, og derigennem kan eleverne udvikle kompetencer indenfor historiebevidsthed. Spillefilmen har historiebevidsthed og erindringsproducerende potentiale baseret på en emotionel og personaliseret tilgang til fortiden. Derfor kunne eleverne ikke undgå at engagere sig følelsesmæssige, hvilket påvirkede deres motivation. Historiebevidsthed er et vigtigt element i historieundervisningen, da det er et led i elevernes identitetsdannelse. Eleverne kan på den måde tage ved lære af, hvad der er sket i fortiden.

For at øge filmens læringspotentiale, kan filmen suppleres af andre historiske fremstillinger, da skildringen af en historisk periode bliver mere nuanceret og troværdig, når man trækker på forskellige historiske kilder. Eleverne vil muligvis have nogle forudindtagede holdninger om de forskellige historiske kilder, hvortil læreren må sætte spørgsmålstejn ved kildernes ophav og troværdighed. Dette gjorde sig gældende i 8A, da hver enkelt elev havde forudindtaget holdning til den historiske spillefilm og dokumentarfilmen. Eleverne i 8A havde en positiv forudindtaget holdning om arbejdet med spillefilmen, hvorimod de havde en mindre positiv holdning til dokumentarfilmen.

Flere af eleverne i 8A gav udtryk for, at undervisningsforløbet var meget stillesiddende.

Film er en stillesiddende aktivitet, og dermed får eleverne ikke de 45 minutters bevægelse i filmens spilletid, som de skal have i løbet af en skoledag. Derfor kunne det have været fordelagtigt at tilrettelægge et forløb, hvor film og bevægelse kombineres.

Perspektivering

For at der kan opstå en motivation hos alle, er det vigtigt at tilrette undervisningen, så den imødekommer hvert enkelte individ i klasserummet. Dette kan bl.a. gøres ved planlægningsmodeller, EIF-ark og motivationsprofiler.

På grund af dette bachelorprojekts omfang, har vi ikke belyst planlægningsmodeller, som læreren kan benytte til at planlægge et undervisningsforløb, hvor eleverne kan motiveres gennem film i historieundervisningen. For at planlægge undervisningsforløbet bruger vi den didaktiske relationsmodel, der er dannet på baggrund af Hiim og Hippes teori. (Canger & Kaas, 2016, 2022).

Ydermere har vi suppleret med SMTTE-modellen, der har nogle af de samme elementer, såsom elementerne mål og evaluering. (Canger & Kaas, 2016, 64-65). Vi har tilmed inddraget Leavitts model, da den kan tilføje det vigtige element, aktører. (EMU, 2017, *Leavitts diamantmodel*). Disse modeller kan tilsammen give et nuanceret og reflekteret billede, og de kan hjælpe læreren med at få gjort sig de nødvendige overvejelser.

Der kan diskuteres, hvorvidt elevernes trivsel har en indvirkning på elevernes motivation. Derfor kan der argumenteres for, at en af de vigtigste forudsætninger for at fremme elevernes indre motivation, er ved at fokusere på elevernes trivsel.

Herunder elevernes faglige, sociale, personlige og relationelle trivsel. Dette kan gøres i form af EIF-arkene, som vi selv har udarbejdet.

For at arbejde mere nuanceret og systematisk med elevernes motivation for film i historieforløbet, anvender vi motivationsmodellen. Modellen kan bruges som et refleksionsredskab til undervisere, så flere motivationsorienteringer kan komme i spil. (Pless et al., 2015, 63). Da vi ikke ser motivation, som noget eleven har, men som noget der skal skabes i skolen, vil vi arbejde videre med evalueringsark, der belyser elevernes motivationsprofil. På den måde får læreren et større kendskab til eleverne, og han/hun vil være bedre klædt på til at motivere hver enkelt elev på den mest optimale måde.

Det kan diskuteres, om rammesætningen for folkeskolen har taget en retning, hvor der er et stærkt fokus på præstationer. Dette kan være en afspejling af det resterende samfund eller en risiko, der kan medføre et snævert læringsbegreb hos eleverne. Ønsker vi som samfund, at eleverne skal være styret af deres indre eller deres ydre motivation?

Litteraturliste

- Andersen, I. (2010). *En skinbarlig virkelighed*. Samfundslitteratur.
- Arcel, N. (2012). *En kongelig affære*. København: Zentropa Entertainments.
- Bjørndal, C. (2003). *Det vurderende øje*. S. 70-98. Oslo: Forlaget Klim.
- Brinkkjær, U. & Høyen, M. (2011). *Videnskabsteori for de pædagogiske professionsuddannelser*. Hans Reitzels Forlag.
- Brodersen, P. & Gissel Toke, S. (2013). *Elevens forudsætninger og lærerens differentiering af undervisningen*. Effektiv undervisning. 2. udg. S. 149-165. København: Gyldendal A/S.
- Brunbech, P. (2015) *Fortid, film og historie - Historie på skærmen 1*. Historielab.
<http://historielab.dk/fortid-film-og-historie-historie-paa-skaermen-i/>
- Brunbech, P. (2016). *Spillefilm og kollektiv historiebevidsthed*. Historielab. Lokaliseret d. 13/04-18 på: <https://youtu.be/IH7j4AVSixs>
- Canger, T. & Kaas, L. (2016). *Praktikbogen*. Hans Reitzels Forlag.
- Campbell, B. (2009). *De mange intelligenser - en praksisguide til differentieret undervisning*. Dansk psykologisk forlag.
- Christiansen, H. (2010). *Hvordan integreres spillefilm i historieundervisningen?* AVU medier, levende læring s. 1-9. Samfundslitteratur. Lokaliseret d. 02/04-18 på:
<file:///C:/Users/Tine/Downloads/Hvordan%20integreres%20spillefilm%20i%20historieundervisningen.pdf>

- DR. (2017). *Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid (7)*. Historien om Danmark. Danmarks radio.
- EMU. (2016). *Fagformål for faget historie*. Lokaliseret d. 19/04-2018 på:
<https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>
- EMU. (2017). *Historiekanon - 29 indholdsemner til historieundervisningen*. Lokaliseret d. 19/04-2018 på:
<https://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-indholdsemner-til-historieundervisningen>
- EMU. (2016) *It og medier - vejledning*. Lokaliseret d. 19/04-2018 på:
<https://www.emu.dk/modul/it-og-medier-vejledning>
- EMU. (2017). Leavitts diamantmodel. Lokaliseret d. 02/04-2018 på:
<https://www.emu.dk/modul/leavitt%E2%80%99s-diamantmodel>
- EMU. (2017). *Undervisningsdifferentiering*. Lokaliseret d. 28/03-2018 på:
<http://www.emu.dk/modul/undervisningsdifferentiering>
- EMU. (2017). *8. Klasse*. Lokaliseret d. 19/04-2018 på:
<https://www.emu.dk/modul/8-klasse-0>
- Falbe-Hansen, R. *Historie i levende billeder - metoder*. (2013). Historie i levende billeder. København: Colombus.
- Harboe, T. (2014). *Metode og projektskrivning - en introduktion*. 2. udg. Samfundslitteratur.
- Hassing, A og Vollmond, C. (2013). *Hvordan fremstiller man historie? Om forskellige former for formidling af fortid*. Fra fortid til historie. København Ø: Colombus.
- Illeris, K. (2007). *Læring*. s. 38-41. 2. udg. Roskilde universitetsforlag.

- Jensen, E. B. (2003). *Historie - livsverden og fag*. Gyldendal.
- Jeppsen, J. (2016). *Et teoretisk blik på motivation*. EMU. Lokaliseret d. 15/05-2018 på:
<https://www.emu.dk/modul/et-teoretisk-blik-p%C3%A5-motivation>
- Jeppesen, J. (2017). *Tegn på deltagelse og læring*. EMU. Lokaliseret d. 25/05-18 på:
<https://www.emu.dk/modul/tegn-p%C3%A5-deltagelse-og-l%C3%A6ring/95-18>
- Jönsson, M. (2008). *Som at være der selv : med Steven Spielberg på Omaha Beach den 6. juni 1944*. København: Det Danske Filminstitut.
- Kjærland, S. & Blankholm, T. (2001). *Fat om dokumentarfilm*. Det Danske Filminstitut. Lokaliseret d. 30/04-18 på:
http://filmcentralen.dk/files/teaching_material/attachments/Fat%20om%20dokumentarfilm.pdf
- Kvande, L. & Naastad, N. (2013). *Hva skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). *Film i historiefaget*. Historiedidaktikk. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, S. (2017). *Historien om Danmark - i undervisningen*. EMU. Lokaliseret d. 02/04-18 på:
<https://www.emu.dk/modul/historien-om-danmark-i-undervisningen>
- Pietras, J. *Historiske metoder*. Læreruddannelsen Holbæk, CFU Sjælland - informationssøgning Slagelse. Lokaliseret d.27/04.
https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Fag/Historie/Historiske_metoder_haefte.pdf

- Pietras, J. & Poulsen, J. A. (2013). *Historiedidaktik - fra teori til praksis*. København: Gyldendal.
- Pless, M. et al. (2015). *Unges motivation i udskolingen*. Aalborg: Universitetsforlag.
- Poulsen, J. (2013). *Læremidler i praksis*. Historie - I serien Mål og midler. Aarhus: Klim.
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring*. Dafolo A/S.
- UVM, bevægelse. Lokaliseret d. 10/05-18 på:
<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>

Bilag

Bilag 1: Oversigt over undervisningsforløb

Uge 10: Fredag, to lektioner af 45 minutters varighed
Læreren introducerer undervisningsforløbet. Eleverne læser individuelt punkterne • <i>Introduktion</i> • <i>Synlige læringsmål udformet til eleverne</i> • <i>Splysningstiden</i> (Se undervisningsforløbets elevark i bilag 2). Eleverne introduceres til emnet gennem videoen "<i>Film, virkelighed og historie</i>" af Peter Brunbech. Eleverne skal se klippet "<i>Spillefilm og kollektiv historiebevidsthed</i>" af Peter Brunbech. Klippet vises frem til 04:27. Her fortælles kort om identifikation, tematikker, identifikationsfigurer, budskab og morale og den kollektive historiebevidsthed. Eleverne starter på spillefilmen "<i>En kongelig affære</i>" af Nicolaj Arcel fra 2012. Imens eleverne ser filmen, besvarer de spørgsmålene til filmen, der kan ses i elevarket (bilag 2).
Uge 11, fredag, to lektioner af 45 minutters varighed
Eleverne ser videre på filmen "<i>En kongelig affære</i>".

Uge 12, onsdag, to lektioner af 45 minutters varighed
Eleverne ser filmen <i>“En kongelig affære”</i> færdig. Eleverne får 10 minutter til at færdiggøre deres besvarelser til filmen. Spørgsmålene samles op i plenum.

Uge 12, torsdag, to lektioner af 45 minutters varighed
Eleverne ser dokumentaren <i>“Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid”</i>. Eleverne har fået udleveret et noteark (se bilag 2), hvortil de skal besvare spørgsmålene under visningen af dokumentaren. Spørgsmålene gennemgås i plenum.

Uge 12, fredag, to lektioner af 45 minutters varighed
Eleverne introduceres til smædevisen (se bilag 2) Eleverne arbejder med smædevisen fra 1772, og de medfølgende spørgsmål. Spørgsmålene gennemgås i plenum. Læreren gennemgår i fællesskab med eleverne nutidsperspektiveringer. Eleverne får udleveret et evalueringsark over hele forløbet, som de skal udfylde. (se bilag 4)

Bilag 2: Elevark til undervisningsforløb

Introduktion

Du skal arbejde med oplysningstiden og den historiske personlighed, Johann Friedrich Struensee. Du vil lære om genren historiske spillefilm, og hvordan vores kollektive historiebevidsthed dannes. Du skal analysere hvordan Struensee fremstilles i spillefilmen ”En kongelig affære” fra 2012, og efterfølgende hvordan han fremstilles i en smædevise fra 1772. Slutvis skal fremstillingerne sammenlignes, og I skal i fællesskab tænke over, hvilken betydning Struensee og oplysningstiden har for det samfund, vi lever i i dag.

Synlige læringsmål udformet til eleverne:

- Jeg har kendskab til oplysningstiden
- Jeg kender til genrerne historisk spillefilm og dokumentarfilm
- Jeg har viden om kollektiv historiebevidsthed
- Jeg kan sammenligne, hvordan Struensee bliver fremstillet i en spillefilm og i en dokumentarfilm
- Jeg kan se forskellen på en første- og andenhåndskilde
- Jeg ved, hvad en smædevise symboliserer, og hvad den blev brugt til
- Jeg kan på baggrund af analysen af smædevisen fortolke Struensees samtid
- Jeg kan nutidsperspektivere oplysningstiden til det samfund, vi lever i i dag

Oplysningstiden

Oplysningstiden begyndte i England, og fortsatte derefter til Frankrig og videre derfra.

Oplysningstidens filosoffer mente, at alle er født lige, fordi alle har en medfødt fornuft. Denne fornuft skal vi bruge til at dømme, hvad der er ondt og godt, rigtigt og forkert. Struensee var især optaget af to filosoffer; Jean-Jacques Rousseau og Voltaire.

Oplysningstiden var en reaktion på enevælde og kirkens pomp og pragt.

Oplysningstiden tog også religion op til debat. Den kritiserede kirkens magtmisbrug og mente, at den menneskelige fornuft skulle gøres til den højeste autoritet. Det betyder dog ikke, at de ikke anerkendte Gud, men anerkender mere deismen - altså troen på en Gud, der ikke blander sig efter at have skabt verden. En anden grund til at man begynder at miste troen på kirken er, at der kommer nye forklaringer på naturfænomener. Videnskaben gjorde store fremskridt under oplysningstiden,

og dette inspirerede tidens forfattere og filosoffer.

Reformer er også noget, vi kender fra oplysningstiden. Allerede i starten af 1700-tallet og frem til 1840'erne var der reformer på forskellige områder. For eksempel landbruget, skolerne og for de fattige.

Filmen ”En kongelig affære” (2012) af Nikolaj Arcel

Du skal nu se filmen ”En kongelig affære”. Under filmen skal du tage noter til følgende spørgsmål:

- Hvordan fremstilles samfundet?

- Hvem fortæller historien?

- Fremstilles Struensee som en helt eller skurk i filmen? Hvordan ser vi det?

- Ser Struensee anderledes ud end de andre?

- Hvordan fremstilles adelen?

- Hvorfor tror I, at Nikolaj Arcel har valgt Mads Mikkelsen (Struensee) og Alicia Vakander (Caroline Mathilde) til at spille hovedrollerne?

Dokumentarfilmen ”Historien om Danmark, afsnit 7 – Enevælde og oplysningstid”

- Hvem var Struensee, og hvordan var hans forhold til kongen?

- Hvordan fremstilles han i ”Historien om Danmark”?

- Hvad er ytringsfrihed? Hvornår fik vi ytringsfrihed i Danmark? Hvordan var der ytringsfrihed under Struensee?

- Hvordan gik det selv ud over Struensee, at folk kunne udtrykke sig offentligt?

- Er denne fremstilling mere troværdig end spillefilmen?

Den Almægtiges Bæretægt over Danmark.



De af Almagten forstyrrede Greber, J. J. Struensee og E. Brandt,
som grebt efter Kronen den 17^{de} Januarii 1772.

Camille and her Band of Strangers.

[illegible][illegible]

Undergarments Cost:

[illegible]

Altenheim, wo es jedes Jahr im Juni Auguste Thier, wurde in den Sommermonaten.

Smædeblad for Grev Struensee: "Den Almægtiges Varetægt over Danemark. De af almagten forstyrrede Grever, J. Struensee og E. Brandt, som grebe Kronen". Trykt d. 17 januar 1772. Trykt af Johan Rudolph Thiele, Store Heiliggeiststræde. Det Kongelige Bibliotek.

Spørgsmål til smædevisen:

1. Hvad er det for en kilde? (Første- eller andenhåndskilde)

2. Hvem har skabt kilden?

3. Hvor er kilden blevet til?

4. Hvornår er kilden blevet til?

5. Hvem henvender kilden sig til?

6. Hvad er kildens formål?

Lærervejledning

Dette læremiddel har den historiske personlighed Johann Friedrich Struensee i fokus.

Eleverne skal arbejde med hvorledes Struensee fremstilles i filmen *"En kongelig affære"*, og hvordan historiske spillefilm påvirker vores kollektive historiebevidsthed.

Efterfølgende skal eleverne arbejde kildekritisk med en smædevise fra Struensees samtid. Her skal eleverne ligeledes se hvordan Struensee fremstilles.

Slutvis skal eleverne sammenligne de to fremstillinger af Struensee, og i fællesskab tænke over nogle nutidsperspektiveringer.

Historiske spillefilm

Eleverne skal se klippet <https://youtu.be/Pt9WI9ez7aM>. Eleverne lærer om historiske spillefilm, og hvilke fordele og ulemper det har.

Kollektiv historiebevidsthed

Eleverne skal se klippet <https://youtu.be/IH7j4AVSixs>, frem til 04:27. Her fortælles kort om identifikation, tematikker, identifikationsfigurer, budskab og morale og den kollektive historiebevidsthed.

Efterfølgende giver læreren eleverne 4 svarmuligheder på tavlen, hvor eleverne skal gå op og sætte kryds ved det udsagn de mener er rigtigt.

Spørgsmål på tavlen

Hvad er "kollektiv historiebevidsthed"?

- *En gruppes (fx en skoleklasse) syn på historieundervisningen.*
- *Den måde, folk faktisk levede på og tænkte på et bestemt tidspunkt i gamle dage.*
- *En given tids fælles opfattelser af, hvordan man levede og tænkte på et bestemt tidspunkt i fortiden.*

Hvor meget en gruppe (fx eleverne i en skoleklasse) ved om historie.

Filmen *"En kongelig affære"* (2012) af Nikolaj Arcel

Eleverne skal nu se filmen *"En kongelig affære"*. Under filmen skal eleverne tage noter til følgende spørgsmål:

- *Hvordan fremstilles samfundet?*
- *Hvem fortæller historien?*
- *Fremstilles Struensee som en helt eller skurk i filmen? Hvordan ser vi det?*
- *Ser Struensee anderledes ud end de andre?*
- *Hvordan fremstilles adelen?*
- *Hvorfor tror i Nikolaj Arcel har valgt Mads Mikkelsen (Struensee) og Alicia Vakander (Caroline Mathilde) til at spille hovedrollerne?*

Når eleverne har set filmen, opsamles spørgsmålene i plenum.

Der er udarbejdet en dybdegående fremstillingsanalyse af den historiske spillefilm *“En kongelig affære”* og dokumentaren *“Historien om Danmark: Enevælde og oplysningstid”*. Analyserne kan ses på følgende link:

<https://docs.google.com/document/d/1BDK72Mxbz-SEuMVTbjC7j2e9j9pYi3pFaxzmuA0ffMU/edit?usp=sharing>

Eleverne skal nu arbejde med smædevisen. De skal tage noter til følgende spørgsmål:

1. Hvad er det for en kilde? (Første- eller andenhåndskilde)
2. Hvem har skabt kilden?
3. Hvor er kilden blevet til?
4. Hvornår er kilden blevet til?
5. Hvem henvender kilden sig til?
6. Hvad er kildens formål?

Analyse af smædevise

Kildearbejde

Eleverne skal arbejde med en smædevise fra d. 17 januar 1772.

Eleverne skal lave en billedeanalyse af smædevise, for at se hvorledes Struensee og Enevold Brandt fremstilles i denne. Slutvis laves en opsamling på spørgsmålene, og eleverne vurderer hvordan Struensee fremstilles i filmene kontra smædevisen i plenum.

Ophav

Smædeblad for Grev Struensee: "Den Almægtiges Varetægt over Danemark. De af almagten forstyrrede Grever, J. Struensee og E. Brandt, som grebe Kronen". Trykt d. 17 januar 1772.

Trykt af Johan Rudolph Thiele, Store Heiliggeiststræde. Det Kongelige Bibliotek.

Johan Rudolph Thiele (1736-1815)

Johan Thiele er født i Lippe i Westphalen i Tyskland. Han kom til Danmark i 1748, hvor han kom i lære i det Berlingske bogtrykkeri. I 1770 købte han et lille kbh.sk trykkeri og blev selvstændig bogtrykker. Hans trykkeri blev et af hovedstadens betydeligste og største efter Struensees død.

Billedanalyse

Smædevisen er spækket med symboler, som forklarer den analfabetiske læser, hvorfor Struensee skal straffes.

Billedet viser Struensee(i midten af billedet), og Enevold Brandt (til højre i billedet). Struensees fod er placeret på en bog. Dette kan symbolisere at han træder på loven, og dermed forbryder sig mod landets love. Enevold Brandt står under en sky, med en masse lyn. Dette kunne symbolisere at den som hjælper eller er i ledtog med Struensee, vil også blive straffet.

Struensee rækker ud mod kongens krone, fordi han vil have magten.

Øverst i venstre hjørne ser vi guds øje. Han stikker sin arm ned, for at bekæmpe Struensee i at komme til magten.

Nederst i venstre hjørne er der placeret en slange. Slangen symbolisere her ondskab, fristelse og at han er i ledtog med djævlén. (Jensen, 2012)

Nutidsperspektivering

- Hvilke betydning har oplysningstiden og Struensee haft for det samfund vi lever i i dag?

1. Staten begynder at tage hånd om de svageste i samfundet – hvilket vi stadig gør i dag. Lad eleverne komme med nogle bud på hvor vi ser det i samfundet i dag.

Fx:

- Studerende får SU
- Arbejdsløse dagpenge
- Fattig får bistandshjælp

Sammenlign Danmark med andre land fx lande i Østen.

Lad eleverne komme med bud på hvordan Danmark er anderledes fra østen.

Fx:

- I Østen er de meget styret af deres religion mange steder har de ikke demokrati, og folket har ikke samme rettigheder som herhjemme.
- Hvis vi ikke havde oplevet oplysningstiden, ville vi sikkert leve under samme vilkår som de gør i mange østlige lande.

Hvad skete der i 1948? Spørg eleverne

- Menneskerettighedserklæringen – minder meget om den erklæring om menneskets og borgernes rettigheder man lavede i 1789.
- Begge erklæringer handler om individets ret til religionsfrihed, ytringsfrihed og ret til at deltage i lovgivning.

Overordnede mål til undervisningsforløbet:

Kronologi og sammenhæng:

Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.

Kronologi, brud og kontinuitet

Færdighedsmål:

Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng.

Vidensmål:

Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger.

Det lokale, regionale og globale

Færdighedsmål:

Eleven kan forklare historiske forandringers påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt

Viden: *Eleven har viden om forandringer af samfund, lokalt, regionalt og globalt.*

Kildearbejde:

Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.

Kildeanalyse

Færdighedsmål:

Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer.

Vidensmål:

Eleven har viden om kildekritiske begreber.

Sprog og skriftsprog

Færdighedsmål:

Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstilling.

Vidensmål:

Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt historiske kilders formål og struktur.

Historiebrug

Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.

Historisk bevidsthed

Færdighedsmål:

Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.

Vidensmål:

Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid. (Emu, fagformål for faget historie, 2016)

Litteraturliste til lærervejledning

- Amdisen, A. (2012). *STRUENSEE. Til nytte og fornøjelse*. Lindhardt og Ringhof.
- Arcel, N. (2012). *En kongelig affære*. København: Zentropa Entertainments.
- Kjærland, S. & Blankholm, T. (2001). *Fat om dokumentarfilm*. Det Danske Filminstitut. Lokaliseret d. 30/04-18 på:
http://filmcentralen.dk/files/teaching_material/attachments/Fat%20om%20dokumentarfilm.pdf
- Brunbech, P. (2015) *Fortid, film og historie - Historie på skærmen 1*. Historielab.
<http://historielab.dk/fortid-film-og-historie-historie-paa-skaermen-i/>
- Brunbech, P. (2016). *Film, virkelighed og historie*. Historielab. Lokaliseret d. 13/04-18 på:
<https://www.youtube.com/watch?v=Pt9Wl9ez7aM>
- Brunbech, P. (2016). *Spillefilm og kollektiv historiebevidsthed*. Historielab. Lokaliseret d. 13/04-18 på: <https://youtu.be/IH7j4AVSixs>
- Busck, S. (2011). *Oplysningstiden ca. 1750- 1800*. Danmarkshistorien. dk. Lokaliseret d. 02/04-18:
<http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/oplysningstiden>
- Danskefilm.dk. (2016). *Nikolaj Arcel*, lokaliseret d. 01/05-18 på:
<https://danskefilm.dk/kredits.php?id=10246>

- EMU. (2016). *Fagformål for faget historie*. Lokaliseret d. 19/04-2018 på:
<https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>
- Falbe-Hansen, R. (2013). *Historie i levende billeder - metoder*. Historie i levende billeder. København: Colombus.
- Jensen, L. (2012). *Struensee stod bag 2000 love*. Historienet.dk. Lokaliseret d. 02/04-18.
<http://historienet.dk/samfund/politik/politikere/struensee-stod-bag-2000-love>
- Monggard, C. (2012) '*Det er bare en fed historie*', *Information*. Lokaliseret d. 19/04-18 på:
<https://www.information.dk/kultur/2012/03/bare-fed-historie>
- Møller, S. (2017). *Historien om Danmark - i undervisningen*. EMU. Lokaliseret d. 21/05-18
på: <https://www.emu.dk/modul/historien-om-danmark-i-undervisningen>

Bilag 4: Evalueringsark til forløb om Struensee og oplysningstiden

- 1) Hvilken en af filmene (*En kongelig affære* og *Historien om Danmark*) fandt du mest spændende, motiverende og lærerig? Hvorfor?
- 2) Hvordan var de forskellige film i kombination med hinanden?
- 3) Hvad synes du om Peter Brunbechs video om 'Kollektiv historiebevidsthed'? Kunne du bruge denne viden i arbejdet med 'En kongelig affære' og dokumentarfilmen?
- 4) Hvilke følelser blev der vækket i dig, da du så 'En kongelig affære'?
- 5) Hvilke følelser blev der vækket i dig, da du så dokumentarfilmen?
- 6) Hvorfor tror du, at det var disse følelser, der blev vækket i dig?
- 7) Føler du, at du kender forskellen på en første- og andenhåndskilde?
- 8) Hvordan kunne det ha' været mere spændende at lære om film?
- 9) Var der for meget film i forløbet?
- 10) Hvad lærte du af filmene? Ville du ha' lært mere af f.eks. at læse en tekst?
- 11) Hvordan var det at arbejde med smædevisen?
- 12) Hvad synes du overordnet om hele forløbet?

Bilag 5: Elevbesvarelser til evalueringsarket

Elev 1

1. den konglige afajer fordi at man kom teter på kolk in i dukomentaren selom at det moske ikke var liser koragt.
2. det er jeg ikke siker på vordan man skal svaer på
3. nej
4. ikke ragt nogen følsår
5. ikke ragt nogen følelser
6. jeg kan ikke svaer på det efter jeg ikke fig franveget nole følser
7. nej
8. det forstår jeg ikke
9. moske lid for maget men det var fint
10. jeg lærte mejer af filmen en alt test er or blin
11. det var got
12. et god forløbe

Elev 2

1. En Kongelig Affære. Fordi at den er mere spændende end Historien om Danmark
2. Man så det fra forskellige synspunkter
3. Jeg kan ikke huske noget han sagde
4. Jeg synes at det var synd for Christian 7.
5. Ikke rigtig nogen
6. Ved ikke
7. Ja
8. Ved ikke
9. Nej
10. Om Struensee og Oplysningstiden
11. Det var fint
12. Det har været godt

Elev 3

1. En kongelig affære, den var lavet til at underholde og det kunne mærkes når man så de to film lige efter i hinanden, så var Historien om Danmark rimelig kedelig
2. En kongelig affære var meget mere spændende og lip-sync var bedre
3. Nej, jeg synes videoen forvirrede mere end den hjalp
4. Det var rimelig sørgeligt der da Struensee blev henrettet
5. Ikke rigtig nogen
6. Fordi at Struensee, som man i filmen havde fået rigtig lang tid til at lære at kende bliver henrettet, jeg fik ikke rigtig nogen følelser frem i mig da jeg så dokumentarfilmen da den gik mere efter at lære end at underholde
7. Ja
8. Jeg synes det var en god måde at lære om historiske film
9. Ja, jeg synes godt at historien om Danmark kunne blive sparet væk da den ikke rigtig gav til emnet om Struensee men mere om hele oplysningstiden
10. Jeg lærte en masse af filmene men tror jeg ville have lært mere hvis jeg havde læst om det
11. ok, men vi brugte for lidt tid på den, det ville have været rart rent faktisk at læse den
12. Det var et godt forløb, det var især rart at vi skiftede en masse Dansk lektioner ud med Historie

Elev 4

1. Jeg fandt den kongelige affære mere spændende og motiverende. Jeg tror dog ikke den er mere lærerig. spillefilmen er lavet til at være spændende og motiverende. dokumentaren er lavet for at give viden.
2. Det var ret sjovt. Det var næsten to forskellige historier
3. Ikke rigtigt - den var lidt svær at forstå.
4. Det var sørgeligt og modbydeligt.
5. Ikke rigtigt nogen.
6. Jeg tror man kom til at sætte filmen i perspektiv i forhold til i dag.
7. Ja.
8. Ved det ikke - syntes det var en god måde.
9. Nej, det var fedt at få fortalt historien over film. Det var nemmere at overskue.

10. Jeg lærte meget. alle dialogerne og billederne gav mig et bedre indblik, end en tekst ville have gjort.
11. Sjovt, ikke noget specielt.
12. Godt - lærerigt.

Elev 5

1. Jeg synes at en kongelig affære var mest spændende fordi der skete mere i den end i historien om Danmark men jeg synes at historien om Danmark var mere lærerig da det er en dokumentar og ikke en spillefilm så jeg tror mere på det de fortalte i dokumentaren var sandt.
2. De var gode fordi vi kunne sammenligne dem med hinanden fordi de fortæller samme historie
3. kan ikke huske det
4. Jeg tænkte at vi er heldige at vi har det så godt som vi har det i dag og at vi ikke har så mange problemer i samfundet
5. det samme som i en kongelig affære
6. det ved jeg ikke
7. ja
8. det ved jeg ikke
9. nej
10. jeg lærte om hvordan det var i gamle dage, ja jeg tror godt jeg kunne havde lært det samme ved at læse om det men så ville jeg nok glemme det lidt nemmere
11. det var godt
12. jeg synes det har været et godt og spændende forløb og det har ikke været for kedeligt fordi vi har set film.

Elev 6

1. (En kongelig affære) fordi den var dramatisk, spændende og lærerig. Plus jeg så ik' "Historien om Danmark"
2. noget af det var bare repetition, men ellers var det fint.
3. Ja, men jeg kunne ikke huske det han sagde. Så vi skulle nok haft set den nogle gange.
4. uretfærdighed (da han blev dræbt), retfærdighed (da de stiftede alle de nye love) og mange andre.
5. du levede dig ikke rigtigt ind i dokumentarfilmen, som man gjorde i "en kongelig affære"

6. fordi man levede sig ind i den ene film, men ikke i den anden.
7. ja, da vi også har haft om det før.
8. det er jo altid dejligt at se film, men det var helt fint den måde i gjorde det på.
9. nej tværtimod
10. Jeg lærte om oplysningstiden og om hvordan styret fungerede dengang. Jeg synes man lære meget mere af film og dokumentarer, fordi bliver så tungt at læse tekster.
11. Det var spændende, fordi jeg aldrig har set én eller hørt ordet ”smædevise”
12. det var måske lidt speedy, man var meget kort rundt om tingene. Så jeg tror alt vi har lært ville være mere banket ind i hovet, hvis vi havde et lidt længere forløb. Men eller SUPER NICE.

Elev 7

- 1) Jeg synes at En kongelig affære var mest spændende, men at Historien om Danmark var mest lærerig.
- 2) Det var godt at se dem sammen, fordi at man både så hvordan en film så ud, og en dokumentar.
- 3) Jeg lærte noget nyt af videoen. Jeg lærte hvad kollektiv historiebevidsthed er.
- 4) Jeg tænkte på hvordan mennesker er egoistiske og tænker på at de selv skal have et større gods, frem for at alle skal have det godt.
- 5) Jeg synes at den var spændende, men der blev ikke vækket nogle stærke følelser.
- 6) For det var bare en dokumentar.
- 7) Ja, efter vi talte om det i sidste lektion tror jeg at jeg kender forskellen
- 8) Det ved jeg ikke.
- 9) Måske lidt for meget, men det var også spændende.
- 10) Jeg ved ikke hvad jeg vil huske bedst, men de fleste synes at det er sjovt at se film, og jeg tror man lærer bedst mens man har det sjovt.
- 11) Det mindst sjove.

12) Det var ret godt, men man kan godt blive lidt træt af at sidde indenfor i flere timer om dagen og se film. Jeg synes at en kahoot til sidst manglede, det ville gøre det sjovere.

Elev 8

1. En kongelig affære, da jeg kunne relatere til nogle af de ting de gjorde, og det gav mig mere indsigt i hvordan det var dengang, og hvorfor de tog de valg som de gjorde, hvorimod i Historien om Danmark var det mere bare facts.
2. Gode, du fik både syn på hvorfor dronningen Caroline Mathilde, fik en affære med Struense, og sammensat med den anden film, blev der også mere fortalt om alvoren ved det de gjorde.
3. Jeg kan ikke rigtig huske noget fra den, så svaret er nej.
4. Man fik meget medlidenhed med både kongen, dronningen og Struense, og forståelsen af fortiden blev pludselig meget nem at forstå.
5. Ikke så mange, det var mere bare facts på facts, ikke noget sådan at få vækket følelser af.
6. Fordi jeg kunne relatere lidt til den første film vi så, og ikke så meget til den sidste
7. Ja
8. Hvis filmen ikke hele tiden skulle afbrydes, så man så hele filmen på en gang, så kunne man bytte om på nogle timer for at få det til at passe, det var ret træls det var over sådan en lang periode filmen skulle ses på.
9. Nej
10. Nej, det er langt mere spændene at se en film, det gør en mere engageret end at skulle læse en tekst, med film ser man det også for sig.
11. Jeg fik ikke så meget ud af det.
12. Det har været spændene og lærerigt

Elev 9

1. En kongelig affære var mest spændende synes jeg og den kunne jeg bedst lide af de to. Men den anden synes jeg også var god.
2. Godt synes jeg for den ene handlede kun om det med affæren og tiden der mens den anden også handlede om lidt mere og foregik over længere tid. Så sammen synes jeg de fungerede godt.
3. ikke rigtig så meget nej
4. ik så meget sådan det var lidt sørgeligt for dem alle sammen
5. godt
6. idk
7. ja men vi har lært meeeeeeeget om det før
8. det var fint
9. nej
10. jeg synes jeg lærte mere af filmene end hvis jeg skulle læse en tekst for en tekst havde nok blevet lidt kedelig hen af vejen og jeg havde nok ikke fulgt med gennem det hele fordi det ville blive meget langtrukket at læse en lang tekst
11. det virkede lidt unyttigt men ellers fint
12. det var fint men vi har haft om oplysningstiden mange gange før men det var stadig godt og jeg kunne godt lide at se den kongelige affære og så noget.

Elev 10

- 1- En kongelig affære, man lærte meget den var spændende og det kan godt være den ikke var helt præcis men jeg kunne bedst lide den fordi det var ligesom i den anden var Struensee fremstillet lidt som om han bare var ond.
- 2- Den ene handlede kun om den kongelige affære og den anden handlede om hele oplysningstiden.
- 3- Jeg kunne ikke bruge den til en skid undtagen det med skønhedsideal.
- 4- Lidt sådan ked af det hed men ikke helt fordi hvis en af de ting måske ikke skete der altså han døde ville vi måske slet ikke være her i dag og det hele ville være meget anderledes.

5- Ikke nogen, havde set den før

6- idk

7- Ja

8- Ikke skulle svare på spørgsmålene men bare snakke om det i klassen eller mere spændende spørgsmål, fx. spørgsmålene til den anden film (den korte version af Danmarkshistorien) kunne man ikke svare på spørgsmålene ud fra den.

9- Nej

10- Vidste det hele i forvejen så idk

11- Kedeligt

12- Kedeligt havde haft om det ret meget før så vidste det hele så det var ret lort (men det ville sikkert havde været bedre hvis jeg ikke vidste noget).

Elev 11

1. En kongelig affære fordi at den gør det lidt mere spændende at se fordi de har pyntet lidt på det og lavede den lidt sjov.
2. Det ved jeg ikke
3. Jeg så ikke den video
4. Jeg blev lidt ked af det til sidst fordi Struensee dør
5. Ikke rigtig nogen
6. Fordi at når andre er kede af det bliver jeg også ked af det
7. Ja
8. Det var fint som det var
9. Nej

10. Jeg lærte meget af filmene fordi at man ligesom ser det og ikke bare sidder og forestiller sig det som man ville med en tekst
11. Det var fint nok
12. Det var et godt og spændende forløb og meget afgørende for hvordan Danmark er nu