

Historiedokumentarer i den danske gymnasieskole

En undersøgelse af hvordan historiedokumentarer kvalificeres i undervisningen og elevernes refleksioner over deres historiebevidsthed

**Aalborg Universitet
Speciale i Historie**

Af Niels Jacob Faurholdt Olesen

31-10-2017

STANDARDFORSIDE
TIL
EKSAMENSOPGAVER PÅ HISTORIE

Udfyldes af den/de studerende

Prøvens form (sæt kryds):	Projekt	Speciale X	Skriftlig hjemmeopgave
----------------------------------	----------------	-------------------	---

Uddannelsens navn	Kandidat i Almen Historie	
Semester	10. semester	
Prøvens navn (i studieordningen)	Modul L: Kandidatspeciale	
Navn(e) og Studienummer	Navn(e)	Studienummer
	Niels Jacob Faurholdt Olesen	20115649
Afleveringsdato	1. november 2017	
Projektitel /Specialetitel på dansk	Historiedokumentarer i den danske gymnasieskole – en undersøgelse af hvordan historiedokumentarer kvalificeres i undervisningen og elevernes refleksioner over deres historiebevidsthed.	

Bachelorprojekttitlet /Specialetitlet på engelsk	History documentaries in Danish upper secondary school.
I henhold til studieordningen må opgaven i alt maks. fylde antal sider à 2400 tegn – jf. studieordningen gældende	Mellem 60 og 80 normalsidder af 2400 tegn. Mellem 144.000 og 192.000 tegn i alt.
Den afleverede opgave fylder antal tegn (indholdfortegnelse, titelblad, resumé og bilag medregnes ikke)*	177.751 tegn. I alt 74,06 normalside.
Vejleder	Torben Kjersgaard Nielsen

Hvilket modul har du fulgt:

Modul L: Kandidatspeciale

Kronologisk spredning:

Før-moderne perioder (før 1700)	<input type="checkbox"/>
Perioden ca. 1700-1914	<input type="checkbox"/>
Perioden efter 1914	<input type="checkbox"/>

Geografisk spredning:

Dansk/Nordisk	<input type="checkbox"/>
Europæisk/Global	<input type="checkbox"/>

Jeg/vi bekræfter hermed, at dette er mit/vores originale arbejde, og at jeg/vi alene er ansvarlig(e) for indholdet. Alle anvendte referencer er tydeligt anført. Jeg/vi er informeret om, at plagiering ikke er lovlig og medfører sanktioner.

Regler om disciplinære foranstaltninger over for studerende ved Aalborg Universitet (plagiatregler):

<http://plagiat.aau.dk/GetAsset.action?contentId=4117331&assetId=4117338>

Dato og underskrift 31-10-2017 Niels Jacob Faurholdt Olesen

- Vær opmærksom på, at opgaven ikke er afleveringsberettiget, hvis den overskrider det maksimale antal sider, som er angivet i studieordningens prøvebeskrivelse. Du/I har dermed brugt et eksamensforsøg.

Abstract

History documentaries are a regular feature on television. In spite of this, for a long time history documentaries was not a part of the history education in Danish schools, but in the middle of the 1990's the term *historical consciousness* was introduced in the upper secondary school in Denmark. In this term there is a notion about the use of history, not only in school or other parts of education, but everywhere in their daily life. It could be stories about the Second World War that a person tells his grandchild, elements in the townscape or when watching a documentary about history on television.

With the purpose of improving the students' historical consciousness teachers started to qualify the students' knowledge not only by teaching them about specific impact points in history, but also by qualifying the students' approach on the history they experience outside their classroom. This thesis looks at how the students' knowledge about history documentaries is qualified and what thoughts the students generate about their historical consciousness.

This study has made use of interviews with five students and three teachers from three different Danish upper secondary schools in Denmark. The interviews were conducted as a one-man interview and not in focus groups. One-man interviews was preferred because the ability to minimize the students self presentation.

The analysis consists of five different subjects: 1) What is a (history) documentary, 2) Artistic effects, 3) Historical method, 4) The importance of history documentary in classes and 5) Historical consciousness. These five subjects are compared to the known literature on the subject. The literature gives an idea of how one could qualify the students' knowledge of history documentaries. Studies of historical consciousness in general and among students have also contributed to the understanding of the empirical data gathered from the interviews.

The analysis is built on the thoughts of the students, on how they experience their education and how the teachers' thoughts on how they use history documentaries in teaching and what the effects of this can be. The interviews show that the usage of history documentaries in history classes are scattered which, according to the teachers, is because there simply is no time or it is not part of the tradition of history as a school subject. The use of history documentaries differs in teaching. Sometimes it is used for a walkthrough of a historical period without qualifying the students' knowledge of history documentaries as a historical source and at other times the documentary is the

fix point of the teaching course and the focus is on the artistic effects of the documentary. While the methodology of history is a key part of the history subject, it is not a huge part of teaching on history documentaries, which might be because there is a lack of guideline on how to do it or simply because it is not a part of the curriculum at universities. The analysis also shows that the students find history documentaries an interesting subject in education and several of the students experience that it improves their learning process. At the same time the students also express an attitude about the usage of history documentaries in class where the students find a teaching course with history documentaries easier than a regular teaching course in history. The analysis shows that history documentaries play a part in the Danish students' everyday life and also in their education in upper secondary school.

The qualification of students' knowledge of history documentaries is scattered, but when it takes place in the classroom it is likely to be centred on the credibility of the history documentary in a variety of ways. Regarding the students' historical consciousness most of the students showed ability to see themselves as created by history, but many of the students showed difficulty connecting themselves to the idea of being a part of history. The students gave the impression that they were able to use their education on history documentaries outside of the classroom when watching a history documentary at home. This means that even though the students might not connect their historical consciousness with history documentaries, the students' historical consciousness is influenced by history documentaries.

Indholdsfortegnelse

Abstract	4
Kapitel 1: Problemfelt	8
Problemformulering	9
Kapitel 2: Forskningsdiskussion: Historiedokumentarer, historiebevidsthed og historiedidaktik	11
Lærernes anvendelse af historiedokumentarisme i den danske gymnasieskole	11
Historikere og historie på tv	18
Undersøgelser af historiebevidsthed	19
Historiebevidsthedsdidaktik eller faghistorie.....	25
Historiebevidsthedsdidaktik.....	26
Kritik af historiebevidsthedsdidaktikken	28
Den danske læreplan	29
Historiebevidsthed	29
Historiedokumentarisme	30
Kapitel 3: Indsamling af empiri (metode).....	33
Interviewform.....	33
Repræsentativitet.....	34
Udarbejdelse af interviewguide	35
Interviewforløb.....	36
Præsentation af indsamlet empiri.....	37
Kapitel 4: Analyse: Historiedokumentarer, undervisning og historiebevidsthed	38
Hvad er en (historie)dokumentar?.....	38
De fire grundformer	39
Sammensmeltning	41
I undervisningen.....	44
Delkonklusion	45

Virkemidler	46
Delkonklusion	50
Historisk metode	50
Delkonklusion	54
Historiedokumentarens betydning i undervisningen.....	55
Engagement.....	55
Forståelse og Indlæring	60
Delkonklusion	64
Elevernes historiebevidsthed.....	65
Historieskabt og historieskabende	65
Historiedokumentarer uden for undervisningen	70
Lærernes synspunkt.....	72
Delkonklusion	74
Kapitel 5: Konklusion	76
Litteraturliste	80
Bilag 9: Interviewguide.....	83

Kapitel 1: Problemfelt

Historiedokumentarisme har en lang historie, og særligt siden 1964 har den haft en rolle i de danske fjernsyn. Den første samlede dokumentariske fortælling om det danske riges historie udkommer i 1982-83, *Danmarks historie*, her formidler Erik Kjersgaard en kronologisk fortolkning af Danmarks historie fra oldtiden og frem til slutningen af anden verdenskrig. Serien blev efterfulgt af Poul Hammerichs serie om Danmark efter 1945 og frem til nutiden, der hedder *Gamle Danmark*.¹ I dag hedder fortælleren Lars Mikkelsen, og dokumentaren hedder *Historien om Danmark*. Sidstnævnte er blot en ud af mange historiedokumentarer, der i disse år findes på sendefloden. Den eneste regel, der er for dokumentargenren, er en uskreven regel med publikum om, at dokumentaren ikke afviger meget fra virkeligheden.² De mange historiedokumentarer og andet historierelateret tv, der i disse år bliver vist i dansk fjernsyn vidner om en øget interesse for historie. Historie kan opleves mange steder for eksempel ved historiedokumentarer. Elevers brug af historie uden for undervisningslokalet, forsøgte man at inddrage i historieundervisningen i gymnasiet med indførelsen af historiebevidsthedsbegrebet i løbet af 1990'erne. Her begyndte man for første gang i historieundervisningen at beskæftige sig med de forskellige former for historiebrug, som eleverne oplever uden for undervisningen.³ I den nuværende bekendtgørelse for historiefaget fra 2013 står der i fagets formål:

*”Faget giver eleverne redskaber til at vurdere forskelligartet historisk materiale og sætter dem i stand til at bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug, de stifter bekendtskab med i og uden for skolen.”*⁴

Der er altså lagt op til, at eleverne i den danske gymnasieskole skal lære at navigere i de mange former historie antager nu om dage. Tv er et af stederne, hvor elever, og alle andre for den sags skyld, får en stor del af deres viden om historie, i takt med at vi ser en befolkning, der i højere grad læner sig op af de visuelle medier.⁵ Film og/eller dokumentarer er også nævnt i bekendtgørelsens vejledning som mulige undervisningsredskaber i historieundervisningen. Især spillefilm har længe

¹ Ib Bondebjerg, *Virkelighedens fortællinger – Den danske tv-dokumentarismes historie* (Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur, 2008), s. 290.

² Rasmus Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder* (København: Forlaget Columbus, 2013), s. 30

³ Bernard Eric Jensen, ”Et historiedidaktisk overblik”, i *Historiepædagogik*, red. Thomas Binderup et al. (Århus: KvaN, 2012), s. 102-113.

⁴ Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013. Bilag 27, punkt 1.2.

⁵ Henrik Skovgaard Nielsen, ”Historiebevidsthed og viden”, i *Historiedidaktik*, red. Peder Wibben. (København: Forlaget Columbus, 2009), s. 29.

været en del af undervisningsmaterialet i gymnasierne, om end mange nok har en fordom om, at de kun bliver brugt overfladisk og uden ordentlig gennemgang.

Historiedokumentaren adskiller sig på mange måder fra den historiske spillefilm, og i kraft af dokumentargenren nyder historiedokumentaren godt af mere tillid end den historiske spillefilm, da dokumentaren, som nævnt, forsøger ikke at bevæge sig langt væk fra virkeligheden. Selvom historiedokumentaren på mange måder minder om den velkendte, traditionelle skriftlige fremstilling af historie, så er det to forskellige måder at formidle historie på, og historiedokumentaren har siden Kjersgaards *Danmarkshistorie* gennemgået en stor udvikling. Virkemidler fra fiktionens verden, som dramatiseringer, rekonstruktioner og brug af narrativ, er blevet normale inden for produktionen af historiedokumentarer, og ligesom ved spillefilmen, så er der også en instruktør, der instruerer, og en der klipper programmet sammen. Derfor vil dette speciale undersøge, hvilken kvalificering af historiedokumentarer der foregår i historieundervisning i de danske gymnasier, og hvilke spor det sætter sig i elevernes historiebevidsthed. Det er mundet ud i nedenstående problemformulering.

Problemformulering

Med udgangspunkt i brugen af dokumentarprogrammer/-film i historieundervisning i danske gymnasier vil jeg undersøge, hvordan dokumentarprogrammer/-film bliver kvalificeret i undervisningen, og i hvilken grad det får eleverne til at reflektere over deres historiebevidsthed.

Med indførelsen af historiebevidsthedsbegrebet i læreplanen⁶ bliver elevernes historiebrug uden for skolen inddraget som et centralt element i undervisningen. Hvis man antager at historiebevidsthed er et eksistensvilkår, så er det ikke muligt at lære, men derimod taler man om at *kvalificere* historiebevidsthed. Undersøgelsen tager udgangspunkt i den almen studentereksamen(stx), da historie som almindennende fag spiller en stor rolle i stx. Derudover er der forskellige rammer for hver af retningerne inde for gymnasieskolen, og da specialet ikke ønsker at sammenligne dem, er der ikke grund til at inddrage dem.

I elevernes historiebrug uden for undervisningen indgår en række forskellige elementer som eksempelvis museumsbesøg, politiske bevægelser, historisk fiktion og film og tv – herindunder

⁶ Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, *Historiedidaktik – mellem teori og praksis* (Hans Reitzels forlag, 2016), s. 67.

altså også historiedokumentarer. Derfor er dette speciales mål at undersøge, hvordan historiedokumentarer bliver kvalificeret i undervisningen, da historiedokumentarer 1) indgår i læreplanen for stx, 2) er let tilgængelige for eleverne gennem tv og streaming og 3) de ofte anses som troværdige og har et højere fagligt niveau end det gennemsnitlige fjernsynsprogram. Specialet undersøger altså historiedokumentarer som en del af elevernes historiebevidsthed inden og uden for undervisningen.

Kapitel 2: Forskningsdiskussion: Historiedokumentarer, historiebevidsthed og historiedidaktik

Det har ikke været muligt at finde anden forskning, der undersøger forholdet mellem kvalificering af historiedokumentarisme i den danske gymnasieskole og elevernes historiebevidsthed. Denne forskningsdiskussion er derfor delt op i disse fire emner: 1) Lærernes anvendelse af historiedokumentarisme i gymnasieskolen, 2) tidligere undersøgelser af historiebevidsthed generelt og elevers, både folkeskole og gymnasieelevers, historiebevidsthed, 3) en præsentation af forskellige positioner inden for historiedidaktikken og 4) hvor den danske læreplan for historie placerer sig i diskussionen om historiedidaktik.

De fire emner i forskningsdiskussionen bidrager på hver deres måde til besvarelsen af specialets problemformulering. Lærernes anvendelse af historiedokumentarisme er en præsentation af litteraturen om, hvordan historiedokumentarer kan indgå i historieundervisningen, og giver dermed et indblik i forskellige måder, hvorpå man kan kvalificere elevernes viden om historiedokumentarer. Diverse undersøgelser af historiebevidsthed giver både en forståelse for historiebevidsthedsbegrebet, men forskningen har også fungeret som inspiration for min metodiske tilgang. De to sidstnævnte, historiedidaktikken og den danske læreplan, fungerer som en rammebeskrivelse for historieundervisningen i gymnasiet. Samlet set og hver for sig er alle emnerne nødvendige for at forstå undersøgelsesemnet og svare på problemstillingen.

Lærernes anvendelse af historiedokumentarisme i den danske gymnasieskole

Der er ikke skrevet frygteligt meget om dette emne, men Historielærerforeningen udgiver med jævne mellemrum bøger, der behandler diverse emner og problemstillinger inden for historiedidaktik. Der er på nuværende tidspunkt udgivet en udgave i 2005 og en i 2009, hvor dette speciale benytter sig af den nyeste udgave. Bøgerne er opbygget som en antologi med forskellige bidrag af forskellige skribenter om meget forskellige emner.

Karl-Johann Hemmersam og Carsten Tage Nielsen har bidraget med artiklen *Historiefortælling på film og i tv*. Bogen bruges desuden som en del af pensum i teoretisk pædagogikum for kandidaterne i uddannelsesstilling i faget historie.⁷ Denne anvendelse gør artiklen central i forhold til brugen af dokumentarprogrammer/-film i gymnasieundervisningen.

I artiklen giver Hemmersam og Nielsen en introduktion til brugen af spille- og dokumentarfilm i historieundervisningen. De præsenterer et billede af, at der eksisterer et behov for kvalificering af spille- og dokumentarfilm. Det skyldes, at vi får vores viden om historie fra alle mulige andre steder end undervisningslokalet og dermed har brug for nogle færdigheder til at håndtere den viden, som vi får uden for undervisningen.⁸ Hemmersam og Nielsen laver en bevidst opdeling mellem spillefilm og dokumentarfilm i undervisningsbrug. De baserer denne opdeling på, at det kritiske beredskab over for film og tv er større over for spillefilm end over for dokumentarprogrammer/-film. Dog er det ikke ensbetydende med, at kritikken er fraværende ved dokumentarprogrammer/-film. I forlængelse af dette henviser de til citater af den danske dokumentarist Max Kestner. Han udfordrer netop den hævdundne opdeling, som Hemmersam og Nielsen formulerer det, at spillefilm er fiktion og dokumentarfilm er fakta. Udover fakta/fiktion diskussionen, sætter Hemmersam og Nielsen fokus på en anden problemstilling. Denne problemstilling tager udgangspunkt i, at dokumentarisme er et fællesbegreb for flere slags ikke-fiktion, men Hemmersam og Nielsen mener alligevel, at de forskellige slags ikke-fiktion har nogle fællestræk i form af at være debatskabende og dagsordensættende. Dette synspunkt holder Hemmersam og Nielsen op imod den britiske dokumentarist John Grierson, som så biografer eller tv som en prædikestol. De optegner altså en problemstilling, hvor dokumentarismen fungerer som debatskabende og dagsordensættende, men samtidig opererer den inden for nogle rammer, hvor den bliver beskyldt for at have et propagandistisk formål.⁹

Problemstillingen belyses gennem to forskellige dokumentarfilm. Den første værende *Det gælder din frihed (1946)* af Theodor Christensen. Filmen handler om besættelsestiden i Danmark og repræsenterer modsætningen til den historie størstedelen af befolkningen gerne ville høre, nemlig at danskerne stod sammen mod tyskerne. Hemmersam og Nielsen bruger *Det gælder din frihed* til at illustrere, hvordan dokumentarfilm kan "... indgå som en del af processen med at erindre og

⁷ Agnete Holst Andersen, Forord i *Historiedidaktik*, af red. Peder Wibben (København: Forlaget Columbus, 2009), s.3.

⁸ Karl-Johann Hemmersam og Carsten Tage Nielsen, "Historiefortælling på film og i tv", i *Historiedidaktik*, red. Peder Wibben (København: Forlaget Columbus, 2009), s. 85.

⁹ Hemmersam og Nielsen, "Historiefortælling på film og i tv", s. 90-91.

fortolke et historisk hændelsesforløb.”¹⁰ og samtidig, hvordan denne dokumentarfilm er blevet opfattet forskelligt gennem tiden og af forskellige parter. Hemmersam og Nielsen mener, at det gør filmen brugbar i forhold til at beskrive de forskellige synspunkter, der har hersket angående besættelsestiden og samarbejdspolitikken. Derudover pointerer de også, hvordan den kan bruges inden for historiebrug, da filmen som et produkt af den politiske og sociale virkelighed i 1945-46, er et udtryk for ønsket om at skifte udenrigs- og forsvarspolitik og dermed et opgør med dansk neutralitetspolitik.

Hemmersam og Niensens andet eksempel er Christoffer Guldbrandsens film *Den hemmelige krig* (2006). Filmen forsøger at afdække, om danske soldater udleverede krigsfanger i amerikansk varetægt velvidende, at amerikanerne ikke overholdte Genève-konventionen om behandling af krigsfanger i denne situation. Filmen blev heftig kritiseret og debatteret i forbindelse med dens udgivelse. Den daværende regering anklagede den for at være utroværdig, journalistisk uredelig og groft manipulerende i sine virkemidler. Anklager som blev støttet af blandt andet *Jyllands-Posten*. Efter kritikken blev der nedsat en sagkyndig undersøgelse af filmen, der havde til formål at vurdere om kritikken var berettiget. Undersøgelsen konkluderede at kritikken ikke var berettiget, men den konkluderede også, at det var lykkedes den daværende regering at fjerne fokus fra filmens indhold og i stedet fokusere på de filmiske virkemidler, der blev anvendt. Hemmersam og Nielsen mener, at rapporten var mere utydelig omkring de filmiske virkemidler, og at der måske lå en indrømmelse til kritikerne.¹¹

Hemmersam og Nielsen præsenterer to mulige måder at arbejde med *Den hemmelige krig*. Den første værende et kritisk-analytisk perspektiv. Her kan elevernes analyse sammenholdes med allerede etablerede synspunkter i diskussionen. ”Hvilke argumenter fremføres der for og imod filmen, og hvilke er mest holdbare?”¹². Den anden tager udgangspunkt i filmens virkningshistorie. Her fremhæver Hemmersam og Nielsen blandt andet Præsident Barack Obamas offentliggørelse af Bush-regeringens interne regelsæt om afhøring af krigsfanger og retssagen mod forsvarsministeriet, anlagt af én af de udleverede afghanske fanger. Begge sager fra 2009. Det giver mulighed for at diskutere, hvorvidt Christoffer Guldbrandsens mission med filmen er lykkedes eller ej.

¹⁰ Hemmersam og Nielsen, ”Historiefortælling på film og i tv”, s. 91.

¹¹ Hemmersam og Nielsen, ”Historiefortælling på film og i tv”, s. 96-98.

¹² Hemmersam og Nielsen, ”Historiefortælling på film og i tv”, s. 98.

Hemmersam og Nielsen leverer i deres artikel en mulig tilgang til, hvordan undervisere i historie på gymnasierne kan forholde sig til kvalificering af dokumentarprogrammer/-film på flere forskellige måder.

Som nævnt tidligere beskæftiger Hemmersam og Nielsen sig også med spillefilm. Her tager de fat i filmen *De andres liv*. Ifølge Hemmersam og Nielsen er en films fortælling mere end handlingen og fortællermåden. Hertil spiller en lang række komponenter ind såsom formningen af personerne, tid, sted og rum, belysning og lyd. Disse forskellige komponenter taler ifølge Hemmersam og Nielsen til modtagerens intellekt og følelser og spiller sammen med de forudsætninger modtageren har: bevidsthed, erfaring, fordomme og viden.¹³ De mediefaglige komponenter kalder Hemmersam og Nielsen for genrekompetencer og de fire forudsætninger hos modtageren karakteriserer dennes historiebevidsthed. Hemmersam og Nielsen mener, at ”... *det at se og tale om en historiefilm er et møde mellem en konkret historiebrug og modtagerens historiebevidsthed. Begge perspektiver må aktiveres i undervisningssituationen.*”¹⁴ En af måderne de foreslår at arbejde med dette emne på, er ved at klarlægge elevernes forforståelser og gennem filmkritik og historiefortællinger at afdække historiebrugen i filmen. Selvom Hemmersam og Nielsen udelukkende nævner historiebevidsthed i sammenhæng med spillefilm, så vil jeg mene, at det kan overføres til dokumentarprogrammer/-film, fordi historiedokumentaren, ligesom den historiske spillefilm, også er et møde mellem en konkret historiebrug og modtagerens historiebevidsthed. Historiedokumentaren indeholder også en lang række, hvis ikke alle, komponenterne Hemmersam og Nielsen omtaler, og ligesom ved spillefilmen har modtageren også de samme forudsætninger. Dette er en central pointe for relevansen af at kvalificere historiedokumentarer i historieundervisningen.

I 2013 udkom Rasmus Falbe-Hansen med bogen *Historie i levende billeder*, som præsenterer en faghistorisk tilgang til spille- og dokumentarfilm. Falbe-Hansen slår hurtigt fast, allerede i forordet, at spille- og dokumentarfilm er en af hovedkilderne i dannelsen af børn og unges historiebevidsthed. *Historie i levende billeder* er hovedsageligt lavet som et værktøj, der skal hjælpe undervisere på landets gymnasier med at kvalificere spille- og dokumentarfilm. Derfor indeholder bogen heller ikke et stort teoretisk eller historiografisk afsnit, men i stedet er den mere orienteret imod praktisk erfaring. Han fremlægger igennem bogen klare holdninger til debatten om historisk

¹³ Hemmersam og Nielsen, ”Historiefortælling på film og i tv”, s. 90.

¹⁴ Hemmersam og Nielsen, ”Historiefortælling på film og i tv”, s. 90.

korrekthed i historiske film, der længe har eksisteret, men som er øget i intensitet siden DR's produktion af *1864* blev vist. Falbe-Hansen erklærer sig som klar modstander af at fokusere på en films historiske ukorrekthed. Det er ifølge ham ukonstruktivt.¹⁵

Men hvordan angriber man så spille- og dokumentarfilm fra en faghistorisk vinkel? Ifølge Rasmus Falbe-Hansen er historiedokumentarer også historiske fremstillinger ligesom den velkendte skriftlige fremstilling. Det er dog med den forskel, at der i de skriftlige fremstillinger er litteraturhenvisninger og litteraturlister. Falbe-Hansen mener heller ikke, at vi har de samme forventninger til filmmediet, som vi har, når vi læser en historiebog.¹⁶ Selvom der er en generel enighed om, at dokumentarfilm læner sig tættere op ad virkeligheden end spillefilm, så har ingen af dem deciderede litteraturhenvisninger eller litteraturlister. Det tætteste man kommer derpå er rulleteksterne. På grund af forskellen er det ikke muligt at anvende traditionelle historiske metoder som ved historiske fremstillinger.¹⁷ Dette er grundlaget for Falbe-Hansens udvikling af sin metode til at analysere historiske spillefilm og dokumentarfilm.

*”... hvis man betragter historiske film som en slags fremstillinger af fortiden og anvender den almindelige kildekritiske metode fra historie, kan man faktisk hurtigt se, hvordan begreberne kan anvendes eller oversættes, så vi kan anvende filmene som historisk materiale.”*¹⁸

Falbe-Hansen tager altså udgangspunkt i en almen historisk metode, som han oversætter, så den kan bruges til at analysere filmene. Denne oversættelse skematiseres nedenfor i figur 1.

¹⁵ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 7.

¹⁶ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 11-13.

¹⁷ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 13.

¹⁸ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 22.

Kildeundersøgelse / filmisk kildeundersøgelse	
Type	Hvilken type film er der tale om? Fiktion eller dokumentar? Genre? Filmens forhold til virkeligheden/realismen? Hvor kan filmen placeres i feltet mellem faghistorie og populærhistorie?
Afsender	Hvem er instruktøren og eventuelt producenter?
Modtager	Hvilke(n) målgruppe(r) er filmen henvendt til?
Første- eller andenhåndskilde	Indgår der historiske vidner i filmen (fx interviews i dokumentarfilm) eller er det (som oftest) på afstand af begivenhederne (fx fiktion)?
Tidsmæssig placering	Hvornår er filmen produceret i forhold til den skildrede fortid? Hvilke konsekvenser kan det have for fortolkningen af fortiden? Hvorledes kan aktuelle begivenheder eller nutidige problemstillinger have indflydelse på filmens fremstilling af fortiden?
Formål	Ønsker instruktøren at opnå noget bestemt med filmen? Hvad er filmens budskab?
Tendens	Fordrejer eller toner filmen fortolkningen af fortiden i forhold til vores forhåndsviden om samme begivenhed/udvikling?

Figur 1 Rasmus Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 23.

I venstre side af figuren ses typiske faktorer, der er en del af den kildekritiske metode, og til højre ses Falbe-Hansens oversættelse. Her får historieundervisere altså et konkret redskab til, hvordan de kan forholde sig til historiske spille- og dokumentarfilm, og hvordan de kan kvalificere dem i undervisningen.

Ud over den historiske metode, så lægger Falbe-Hansen også vægt på metoder fra mediefag, der også kan hjælpe med at analysere en film, såsom billede, lyd, lys og klipning. De kan blandt andet hjælpe med at bestemme hvorvidt en film gør brug af nogle teknikker, der kan få en film til at fremstå enten mere eller mindre troværdig.

Det sidste generelle værktøj som Falbe-Hansen præsenterer i *Historie i levende billeder* handler om fakta- og fiktionskoder. Det skal forstås således, at faktakoder er virkemidler, der oftest forbindes med dokumentargenren og fiktionskoder er virkemidler, der forbindes med spillefilm. Det kunne henholdsvis være interviews og underlægningsmusik. I dokumentarprogrammer og -film bruges fiktionskoder ofte for at skabe stemning og dramatik som hjælpemidler til at fastholde publikums interesse.

Falbe-Hansen behandler også dokumentaren alene i sin bog. Her tager han udgangspunkt i den danske dokumentarist Max Kestner. Kestner er fortaler for, at dokumentarer ikke er virkelighed, men i stedet en virkelighed set med en andens bevidsthed, altså en af mange virkeligheder. Det er ikke et argument for, at der ikke er forskel på spillefilm og dokumentarer. Det skal i stedet ses som en afstandstagen fra den objektivitets-søgende dokumentar.¹⁹ Han fortsætter med flere citater fra andre dokumentarister, der bakker op om denne afstandstagen, og ender med at definere dokumentarfilmen som ”en kreativ bearbejdning af virkeligheden”.

Der eksisterer flere forskellige typer dokumentarer. Her nævner Falbe-Hansen, med udgangspunkt i film- og tv-forskeren Ib Bondebjerg, fire forskellige typer: Den autoritative, Den observerende, Den dramatiserede og til sidst Den poetiske dokumentar. I forhold til historie fremhæver Bondebjerg Den autoritative dokumentar, som han inddeler i to underkategorier, Den oplysende og De kritisk-undersøgende. Den oplysende er en fremlæggelse af en historisk begivenhed eller emne. Falbe-Hansen sammenligner det med ’dyre-dokumentaren’. De kritisk-undersøgende er anderledes i den forstand, at de forsøger at argumentere for en bestemt vinkel af en sag.

Den dramatiserede dokumentar er interessant, fordi det er en dokumentar pakket ind i en fiktionsfilm. Det kaldes også for et doku-drama. Falbe-Hansen nævner selv *Schindlers liste* som eksempel. En film der er baseret på kildemateriale, men som i sidste ende er lavet som en fiktiv spillefilm. Jeg tror, at de færreste forestiller sig, at de ser en dokumentarfilm, når de ser *Schindlers liste* eller *Thirteen days*. Det åbner op for et interessant spørgsmål i forbindelse med dette speciales undersøgelse i forhold til, hvor grænsen går mellem spillefilm og dokumentarfilm. Hvad er hvad? Ifølge Falbe-Hansen er det svært at skelne. Historiedokumentarer og historiske spillefilm er på mange måder begyndt at flyde sammen. Det baserer han på, at de to genrer låner hinandens virkemidler. Til sidst holder han dog fast i, at der er en forskel, og den forskel eksisterer i filmenes form og virkemidler.²⁰ Men hvis de to genrer låner hinandens form og virkemidler i sådan en grad, at de kan være svære at skelne fra hinanden, eksisterer der så egentlig en forskel på den kildebaserede historiske spillefilm og en historiedokumentar? Skellet er givetvis ikke særlig stort, og det kan være svært at adskille dem fra hinanden.

¹⁹ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 29.

²⁰ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 35.

Afslutnings vis kan man sige, at Hemmersam og Nielsen har en række forslag til, hvordan man kan arbejde med historiedokumentarer i undervisningen. De har blandt andet fokus på forskellige historiesyn gennem tiden illustreret ved historiedokumentarer, men også en kritisk-analytisk tilgang ved for eksempel dokumentarfilmen *Den hemmelige krig*. Falbe-Hansen har dog et kraftigere fokus på de filmiske virkemidler ved dokumentargenren, og elementer som genredefinition. Yderligere behandler han også, hvordan man kan arbejde med historisk metode og historiedokumentarer. Tilsammen dækker de to tekster altså en bred vifte af måder at arbejde med historiedokumentarer i historieundervisningen i gymnasiet. Hemmersam og Nielsens forklaring af mødet mellem genrekompetencer og historiebevidsthed samt Falbe-Hansen præsentation af et muligt apparat til metodisk analyse af historiedokumentarer har virket som inspiration for mulige analysetematikker i dette speciale.

Historikere og historie på tv

Historiedokumentarer er også et emne, der optager historikere rundt om på verdens universiteter. Dette skyldes blandt andet, at der er delte meninger om, hvordan historiedokumentarer skal opfattes. Ann Gray og Erin Bell undersøger i deres bog *History on Television*, hvilken rolle historie på tv har i Storbritannien. De arbejder med en bred kategori, som de kalder ”factual history”, altså faktisk baserede historieprogrammer, hvilket ikke nødvendigvis kun er historiedokumentarer, men også andre programformater. Gray og Bell undersøger de aspekter, der kommer i spil, når der produceres historie på tv. Dette værende tv-industrien, den akademiske verden, forskellige typer af formidling og andre kulturelle områder, der fortolker eller reproducerer fremstillinger af fortiden. De lægger særligt vægt på disse aspekters rolle i forhold til, hvad de kalder, *Public History*, hvilket i grove træk kan defineres som formidling af historie til og af folk, der ikke er universitetsbaseret historikere.²¹ Ydermere er der også et fokus på historieprogrammets demokratiske egenskaber eller mangel på samme. Det sker ved, at Gray og Bell undersøger, hvilken rolle synspunkter om køn, socialklasse og etnicitet spiller i produktionen af historieprogrammer.²² Gray og Bell ender med at konkludere, at det ikke er alle historieprogrammer, der kan kategoriseres som Public History, og at selvom historieprogrammerne er tilgængelige for alle, så er de ikke nødvendigvis demokratiske i

²¹ Ann Gray og Erin Bell, *History on Television* (London: Routledge, 2013), s. 1.

²² Gray og Bell, *History on Television*, s. 3.

den forstand, at de ikke inddrager alle dele af befolkningen på lige fod. Det vil kræve, at deltagerne har større indflydelse på, hvilken historie der fortælles.²³

Robert A. Rosenstone er historiker og forfatter til en lang række bøger om forholdet mellem historie og historiske spillefilm. I sit arbejde med historiske spillefilm har han dog også beskæftiget sig med historiedokumentarer. I sin bog *History on Film, Film on History* har han viet et kapitel til historiedokumentarer. Rosenstone fastslår, at det er vanskeligt at definere præcist, hvad en dokumentar er og måske i særlig grad, hvad en historiedokumentar er. Han laver en sammenligning mellem historiedokumentarer og den skrevne historie, hvor han konkluderer, at lighederne måske er så store, at det er svært at se historiedokumentarer som en ny form for historieformidling. Denne lighed tilskriver han, at historikere, journalister og folk i almindelighed har større tillid til dokumentarer end spillefilm. Rosenstone mener, at det er en fejl, da dokumentaren og spillefilmen har mange ligheder.²⁴

Resten af kapitlet bruger Rosenstone på at eksemplificere, hvordan historiedokumentarer kan relatere til et specifikt forskningsfelt. Rosenstone vælger at bruge den spanske borgerkrig, da han selv har beskæftiget sig med det, der er produceret mange historiedokumentarer om emnet, og fordi der ikke er opnået konsensus om de væsentligste emner i konflikten.²⁵ Rosenstones hovedkritik er, at de historiedokumentarer som han analyserer, forsøger at fortælle én sand historie, hvilket ikke eksisterer ifølge Rosenstone. På trods af hans kritik, så er han af den overbevisning, at historiedokumentarer kan være værker, der fortæller os noget om fortiden, men at historiedokumentarens format sætter nogle begrænsninger, og dem skal vi kende til. En dokumentarist arbejder med et andet sæt regler og andre forventninger end den akademisk funderede historiker.²⁶

Undersøgelser af historiebevidsthed

Selvom der ikke er undersøgelser af elevers refleksioner over deres historiebevidsthed i forbindelse med historiedokumentarisme, så er der udført nogle undersøgelser af elevers historiebevidsthed i

²³ Gray og Bell, *History on Television*, s. 219.

²⁴ Rosenstone, *History on Film, Film on History*, s. 80-81.

²⁵ Rosenstone, *History on Film, Film on History*, s. 84.

²⁶ Rosenstone, *History on Film, Film on History*, s. 97-98.

forskellige sammenhænge, som har vist sig anvendelige i forhold til at udføre min egen undersøgelse. Derudover kan de give et indblik i elevernes generelle historiebevidsthed.

Roy Rosenzweig og David Thelen udgav i 1998 resultaterne af en stor amerikansk undersøgelse, der havde til formål at undersøge amerikanernes forhold til historie. I undersøgelsen interviewede de 1.453 personer fra forskellige steder i USA og med vidt forskellige baggrunde. Undersøgelsen gjorde op med idéen om den amerikanske befolkning som ligeglade med historie. Rosenzweig og Thelen viser i deres undersøgelse, at den amerikanske befolkning ikke er ligeglad med historie, men viser til gengæld, at den professionelle historie, som vi kender fra skolerne og fra de højere læreranstalter, er dem fjern. Ifølge undersøgelsen er amerikanerne i stedet interesseret i den nære historie. Faktisk føler de sig mest forbundet med historien, når de er samlet med deres familie og mindst forbundet med historien, når de studerer historie i skolen. I forhold til troværdigheden af, hvor amerikanerne får deres viden om historie fra, så rangerer museer, førstehåndsskildringer og samtaler med slægtninge højt, hvorimod at faktabaserede bøger og film/- og fjernsynsprogrammer rangerer meget lavt. Derimellem ligger både *High school teachers* og *College history professors*.²⁷ I ovennævnte eksempel er der ikke lavet en distinktion mellem faktabaseret tv og fiktionsbaseret. Bogen er et generelt opgør med den måde, historie er blevet anskuet på. Det er ikke nødvendigt at tage udgangspunkt i lærebogen, men måske i stedet på de individuelle tilskrivning af, hvad der er vigtig historie. For det viser sig i undersøgelsen, at størstedelen af amerikanerne på en eller anden måde beskæftiger sig med historie i deres fritid.

Der er et par forbehold, man skal tage i forhold til at bruge Rosenzweig og Thelens undersøgelse i en dansk sammenhæng. Undersøgelsen er bygget udelukkende på amerikanske interviewpersoner, og den handler om amerikanernes forhold til deres historie. Det er ikke muligt blot at overføre en sådan undersøgelse til Danmark. Danskere har en anden kulturel baggrund, og demografien er også meget anderledes. USA er et land, der ud over den oprindelige amerikanske befolkning (der også er inkluderet i undersøgelsen), udelukkende består af forskellige indvandrere grupper; europæiske amerikanere, afroamerikanere, mexicanske amerikanere osv. Danmark har en anderledes befolkningssammensætning, og et helt andet skolesystem, derfor skal man være påpasselig. Et andet forbehold er undersøgelsens alder. Den er som sagt udgivet i 1998, og det giver en smule usikkerhed i forhold til dens relevans.

²⁷ Roy Rosenzweig og David Thelen, *The presence of the past* (New York: Columbia University Press, 1998), s. 20.

Når det er sagt, så har Rosenzweig og Thelen med deres undersøgelse givet et indblik i almindelige menneskers forhold til historie. Alt fra hvordan amerikanerne definere dem selv ud fra deres egen og deres families historie, den nationale historiefortælling og den professionelle historieskrivning.

I 1998 udkom Vagn Oluf Nielsens *Ungdom og historie i Danmark*. Det er den danske del af en stor kvantitativ europæisk undersøgelse ved navn *Youth and History. The comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers*. Det er en spørgeskemaundersøgelse, der undersøgte 15-årige europæiske skoleelevers historiebevidsthed. Den danske del af undersøgelsen arbejder blandt andet med, hvad historiebevidsthed er, og hvad undersøgelsen kan fortælle os om elevernes historiebevidsthed, elevernes forståelse af historiefaget, undervisningen og elevernes holdning til denne, og til sidst eventuelle ændringer i folkeskolen.²⁸ Denne undersøgelse lider under samme problem som Rosenzweig og Thelen i forhold til dens alder, men i modsætning til Rosenzweig og Thelen har denne undersøgelse udgangspunkt i Danmark og danske gymnasieelever, ligesom dette speciale har, hvilket gør det letter at overføre resultaterne. Alderen er et problem, da der er sket ændringer i den danske læreplan for stx, og elevernes kultur givetvis også har ændret sig.

Særligt interessant er afsnittet om elevernes historiebevidsthed, historiesyn og tidsforståelse. Vagn Oluf Nielsen opstiller en række problemstillinger, som er væsentlige at komme ind på, når elevernes historiebevidsthed skal undersøges. Han opstiller fire punkter: 1. Elevernes forståelse af historiefaget og dets betydning for elevernes liv, 2. Elevernes forståelse af den historiske forandringsproces, 3. Elevernes forståelse af relationen mellem fortid, nutid og fremtid og 4. Hvorvidt eleverne er optimister eller pessimister i forhold til udviklingen.²⁹ Det spørgeskema, som blev brugt i undersøgelsen, er lavet således, at der er opstillet en række svarmuligheder, og hver af disse svarmuligheder skal eleverne så rangere. Denne metode har både positive og negative aspekter. Den er nem for eleverne at forholde sig til, da de blot skal vælge mellem udvalgte svarmuligheder. Undersøgelsen giver derimod ikke mulighed for elevernes egne refleksioner om de forskellige problemstillinger, og der er risiko for at der lægges ord i munden på eleverne. Hvis du spørger en elev om, hvilke drivkræfter de anser som vigtige i historien, og derefter giver dem nogle svarmuligheder, så er der stor sandsynlighed for, at de vælger præcis de muligheder. Hvis de selv kunne vælge, kan svarene være anderledes, og det vil derfor åbne op for elevernes egen selvstændige forståelse, og ikke kun deres opfattelse af de svarmuligheder, som man som

²⁸ Vagn Oluf Nielsen, *Ungdom og historie i Danmark* (København: Institut for Humanistiske Fag, 1998), s. 7-9.

²⁹ Nielsen, Vagn Oluf, *Ungdom og historie i Danmark*, s. 35.

undersøger, voksen og formentlig faghistoriker kan finde på. Hvis de selv kunne vælge, ville svarene muligvis være anderledes. På den anden side er det ikke sikkert, at de overhovedet ville vide, hvad de skulle svare.

Resultaterne af undersøgelsen bliver konsekvent sammenlignet med de nordiske lande og Europa.

I sin undersøgelse når Nielsen frem til, at et flertal af eleverne ser historie som noget, der kommer nutiden ved. Et flertal mener derimod ikke, at historie kan bruges direkte i deres eget liv. Det tolker Nielsen som et udtryk for, at der er brug for mere undervisning i historiebevidsthed eller i hvert fald en undervisning, der direkte ”... sigter på at bevidstgøre eleverne om, at de selv er en del af den historiske forandringsproces, at de er ”historieskabte såvel som historieskabende” ...”³⁰

Hvad angår elevernes historiesyn konkluderer Nielsen, at de danske elever generelt ser materielle forhold og specifikt udviklingen af tekniske opfindelser og maskiner som centrale drivkræfter i historien, men også krige, konflikter og revolutioner og forhold i naturen.³¹ Nielsen spørger også ind til, hvilke drivkræfter eleverne tror får betydning i folks liv i de næste 40 år. Her forstærkes de markante træk fra drivkræfterne i fortiden. Især tror eleverne at naturen får en større rolle, og de store individer og almindelige mennesker får en mindre rolle. Dette tolker Nielsen som et tegn på at den sammenhæng, der er mellem elevernes svar om drivkræfterne i fortiden og fremtiden, betyder at elevernes historiebevidsthed ikke er ”helt ringe”.³²

Afsnittet om elevernes historiebevidsthed, historiesyn og tidsforståelse i *Ungdom og historie i Danmark* giver et generelt indblik i danske gymnasieelevers historiebevidsthed, og hvilket styrkeniveau den ligger på.

I undersøgelsen forholder eleverne sig også til forskellige præsentationer af historie. Her skal de blandt andet forholde sig til dokumentariske Tv-udsendelser. Det viser sig, at eleverne generelt har stor glæde af Tv-udsendelser og meget stor tillid til dem. Faktisk er tilliden til Tv-udsendelser kun overgået af museer og historiske steder. Dette står i skarp kontrast til Rosenzweig og Thelens undersøgelse om amerikanere, der viste, at amerikanerne i meget lidt grad stoler på film og Tv-udsendelser om historie. De to undersøgelser har dog forskellige udgangspunkter. Rosenzweig og Thelen tager udgangspunkt i hele den amerikanske befolkning, hvorimod Nielsen kun ser på danske

³⁰ Nielsen, Vagn Oluf, *Ungdom og historie i Danmark*, s. 52

³¹ Nielsen, Vagn Oluf, *Ungdom og historie i Danmark*, s. 44.

³² Nielsen, Vagn Oluf, *Ungdom og historie i Danmark*, s. 45.

gymnasieelever. På trods af dette er det bemærkelsesværdigt, at der er så stor forskel på tilliden til film og Tv-udsendelser.

I forbindelse med udgivelsen af en skriftrække fra Center for humanistisk historieformidling, der udarbejdede en række komparative undersøgelser af humanistisk historieformidlings kendetegn og vilkår i Danmark, blev der også foretaget en undersøgelse af, ”... *hvordan historiebevidsthed manifesterer sig hos børn og unge, og hvordan de, set i lyset af deres historiebevidsthed, tænker om historiefaget.*”³³ Dette resulterede i bogen *Historiebevidstheder* af Marianne Poulsen, der udkom i 1999, og den er bind 10 i ovennævnte skriftrække. Hun lægger sig op af den tradition inden for historiebevidsthedsforskning, som er udarbejdet af blandt andet Bernard Eric Jensen på Danmarks lærerhøjskole og i nordisk sammenhæng gennem konference- og skriftrækken *Historiedidaktik i Norden*. Den tradition kendetegnes af, at historiebevidsthed ses som et eksistensvilkår.

Poulsen har valgt at lave en kvalitativ undersøgelse, i modsætning til for eksempel førnævnte *Historie og ungdom i Danmark*, som er kvantitativ. Poulsen undersøger tre klasser, en 6. og 8. klasse fra folkeskolen og en 3.g gymnasieklasse. Det har hun gjort ved hjælp af, hvad hun selv kalder; en treenighed, der består af: fokusgruppeinterviews med elever, interviews med lærere og klasseobservationer. Med udgangspunkt i Rosenzweig og Thelens undersøgelse konkluderer Poulsen, at en undersøgelse af børn og unges historiebevidsthed bedst kan gøres gennem kvalitativ metode, da det er et emne, der sjældent er italesat og svaret skal findes i bestemte talemåder og ordsprog, dog benytter Poulsen sig kun af talemåder.³⁴ Poulsen har valgt at gøre brug af gruppeinterviews (fokusgruppeinterviews) i stedet for individinterviews. Dette har hun valgt af flere grunde. Blandt andet fordi hun mener, at ”... *interaktionen i en gruppesamtale oftere vil føre til situationer, hvor de interviewede udtrykker sig spontant og emotionelt om emnet.*”³⁵ Derudover mener hun, at der er mindre risiko for at eleverne går i baglås under interviewene, da det oftere sker, når de er alene med en professionel voksen. Ifølge Poulsen selv har hendes tanker om gruppeinterviews holdt stik, selvom hun pointerer nogle negative aspekter ved gruppeinterviews. Her kan nævnes kaotisk interviewsituation, kaotisk datamateriale og vanskeligheder med systematisk analyse. Gruppeinterviews har ifølge Poulsen på trods af dette alligevel været at foretrække.

³³ Marianne Poulsen, *Historiebevidstheder* (Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1999), s. 9.

³⁴ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 24.

³⁵ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 29.

Der kan dog opstå et andet problem i forbindelse med gruppeinterviews. Der er en risiko for en selviscenesættelse blandt eleverne, at elevernes udsagn er konstrueret for interviewerens og situationen, og udsagnene derfor ikke siger noget om elevernes virkelige holdninger og meninger. Dette problem er udtrykt af en række lærere, der har fået lov at høre nogle af optagelserne og efterfølgende deltaget i en diskussion med Marianne Poulsen. Hun anerkender problematikken ved elevernes iscenesættelse, men mener at forskellige iscenesættelser er en del af identitetsdannelsen, og de derfor er sande og ægte så længe de tjener personlige formål.³⁶

For at svare på undersøgelsen har Poulsen en række spørgsmål, som inkluderer, hvor eleverne møder historie, om de selv og deres liv har betydning for historien, om de kan bruge historie til noget, om fremtid har en rolle i historie, og hvilken historie der har gjort mest indtryk på dem både i skolen og udenfor. Herudover skulle gymnasieeleverne også forholde sig til forskellene på undervisningen i folkeskolen og gymnasiet.³⁷

Hun ender blandt andet med at konkludere, at der eksisterer tre måder at bruge historien på: *En tavs*, *en intuitiv* og *en intellektuel*. Den tavse brug er, som navnet hentyder til, ikke særlig italesat, og kan til tider indeholde en modstand mod brug af historien. Den intuitive brug er karakteriseret ved, at den forholder sig til det nære såsom familierelationer og hverdagshistorie. Den intellektuelle er interessebetonet, samfundsengagerende og med et ønske om at ville forstå sig selv og samfundet i et større perspektiv. Disse måder inddeler Poulsen i manifesterede og ikke-manifesterede historiebevidstheder. I Poulsens undersøgelse er den identitetsskabende historiebevidsthed den mest udbredte inden for de manifesterede historiebevidstheder. Det er altså historie, som man føler sig forbundet til, der kan være identitetsskabende. Der er ifølge Poulsen to måder at føle en personlig forbindelse til historien. Enten er det gennem det nære og familierelationerne, eller hvor det identitetsskabende opstår i forbindelse med ens dannelse af holdninger til samfundet og dets udviklinger.³⁸ Altså kan den identitetsskabende historiebevidsthed både bestå af den intuitive og/eller den intellektuelle.

Marianne Poulsens undersøgelse indeholder flere forskellige konklusioner. Blandt andet holder hun sin undersøgelse op imod den store europæiske undersøgelse *Youth and History*, som Vagn Oluf Nielsens danske undersøgelse *Ungdom og historie i Danmark* var en del af, hvor fortidsdelen af historiebevidsthedsbegrebet har fået en mere prominent placering i undersøgelsen end nutidsforståelse og fremtidsforventning har. Ifølge Poulsens undersøgelse er det i stedet "...

³⁶ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 103.

³⁷ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 36.

³⁸ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 183.

*forestillingerne om hvilken rolle man kan komme til at spille, især i sit eget liv, i fremtiden nok er det mest afgørende for hvilken betydning historie tilskrives... ”.*³⁹

Allerede fra starten påpeger Poulsen, at historiebevidsthed ikke kan isoleres til undervisningen. En central del af historiebevidsthedsbegrebet er blandt andet, at det breder sig ud over skolen. Som hun selv pointerer, så har børn og unge også en eksistens uden for skolen.⁴⁰ Dette har da også fået sit eget afsnit kaldet *Historie andre steder*. Men på trods af Poulsens eget fokus på vigtigheden af historiebevidstheden uden for skolen, så fylder det en meget lille del af hendes samlede undersøgelse. Historiebevidsthed bliver influeret fra mange forskellige steder i en persons livsverden, som hun også selv pointerer. For et af undersøgelsens hovedformål var ikke blot at undersøge historieundervisningens betydning for elevernes historiebevidsthed, men hvordan den manifesterer sig. Hvilket vel må gælde både i og uden for skolen.

Generelt giver Marianne Poulsens undersøgelse et stort indblik i børn og unges historiebevidstheder, og samtidig begrebsliggør Poulsen den kringlede identitetskabende proces, der ligger i historiebevidsthed.

Historiebevidsthedsdidaktik eller faghistorie

Historiebevidsthed havde sin indtræden på den historiefaglige scene i 1960'erne, hvor 'historisk bevidsthed' blev defineret som indsigt i ens egen historicitet. Op gennem 1970'erne begyndte begrebet at blive undersøgt mere systematisk, og det var især historiedidaktikerne, der beskæftigede sig med begrebet. Det skyldes blandt andet, at det hovedsageligt har været historiedidaktikere, der har beskæftiget sig med 'hvad historie kan bruges til'. Til undersøgelser af menneskers historiebrug og historieinteresse viste begrebet historiebevidsthed sig at være yderst anvendeligt. Så selvom historiebevidsthed er noget alle mennesker har, så forbindes det oftest med historieundervisning, da historiedidaktikere introducerede begrebet. Det blev første gang normsat i 1979 af Ernst Jeismann i en artikel i *Handbuch der Geschichtsdidaktik*. Her præsenterede han fire overlappende, men forskellige, definitioner af begrebet. I dag er der dog en af dem, der er mere fremtrædende end de andre.⁴¹

³⁹ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 189.

⁴⁰ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 15.

⁴¹ Bernard Eric Jensen, *Historie – livsverden og fag* (København: Gyldendal, 2006), s. 58.

”Historiebevidsthed [omfatter] sammenhængen mellem fortidsfortolkning, samtidsforståelse og fremtidsperspektiver.”⁴²

I Danmark og i resten af Norden har især Bernard Eric Jensen været med til at sætte dagsordenen for, hvordan historiebevidsthed defineres. I 1996 definerede han det således:

”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der såvel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det referer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.”⁴³

Denne definition betegnes som den klassiske definition på historiebevidsthed i Norden, og den definition jeg har valgt at benytte mig af i dette projekt. Selvom begrebet historiebevidsthed har været omgivet af en del debat, er der en generel enighed om begrebets gyldighed. Debatten handler nemlig ikke om, hvorvidt begrebet har sin berettigelse. Der er generel enighed om, at elever har en historiebevidsthed, og at det er muligt at kvalificere denne. I stedet handler debatten om, hvordan historiefaget skal forstås og praktiseres. Carsten Tage Nielsen optegner to hovedretninger inden for debatten. 1. Der er dem, der tager udgangspunkt i begrebet historiebevidsthed, og 2. dem som forstår historie, som en fortid der skal overleveres.⁴⁴ I de to efterfølgende afsnit vil der være en præsentation af netop historiebevidsthedsdidaktikken, som præsenteret af Bernard Eric Jensen, og nogle af de didaktiske retninger der er uenige med ham.

Historiebevidsthedsdidaktik

Historiebevidsthedsdidaktikken er et opgør med det historiebegreb, der satte lighedstegn mellem fortid og historie. Bernard Eric Jensen kalder det for et fortidsfikseret historiebegreb.⁴⁵ Hvis historie forstås som historiebevidsthed, så indebærer det ikke blot, hvad der er sket, men også det der sker, og det som kommer til at ske, og samspillet mellem disse tre. Derved stopper historie med udelukkende at handle om fortiden.

⁴² Jensen, *Historie – livsverden og fag*, s. 58.

⁴³ Bernard Eric Jensen, ”Historiebevidsthed og historie – hvad er det?”, fra <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>, d. 27-10-2017. Oprindeligt udgivet i *Historie skabte såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*, red. Henning Brinckmann et al. (OP, 1996), s.5.

⁴⁴ Carsten Tage Nielsen, ”Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer”, i *Historiedidaktik i Norden 9 Del II: Historiemedvetende - historiebrug*, red. Per Eliasson et al. (Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012), s. 36.

⁴⁵ Bernard Eric Jensen, ”Faghistorikerens historiebegreb – Baggrund, kendetegn og virkninger”, fra <http://bernardericjensen.dk/historieteori/>, d. 27-10-2017. Oprindeligt udgivet i *Historisk tidsskrift* 104 (2004), 183.

Ifølge Jensen så skal der kigges mod psykologien og erindringsforskningen for at finde ud af, hvordan menneskers historiebevidsthed dannes og udvikles. Erindringsforskning arbejder med mange forskellige former for erindring. Vi har for eksempel erindringer, der hjælper os med at huske synsindtryk, færdigheder eller begivenheder. De hedder henholdsvis perceptuel, procedural, og episodisk erindring. Erindringer der danner grundlag for historiebevidsthed hedder autobiografisk erindring. Autobiografisk erindring er, når den er fuldt udviklet, evnen til at forstå fortid og fremtid og springe frem og tilbage mellem tidsperspektiverne. Autobiografisk erindring er noget kun mennesker har, og den begynder først at blive udviklet fra, at man er tre-fire år gammel. Den er dermed ikke medfødt.⁴⁶ Det er dog ikke alle, der er enige i, at det i så fald ville være klogt at arbejde med historiebevidsthed i folkeskolen. Harry Haue, der er professor i historiefagets didaktik ved Syddansk Universitet, mener, med henvisning til udviklingspsykologen Jean Piaget, at elever skal være mindst 14 år gamle for at kunne tænke hypotetisk-deduktivt, og det derfor ikke giver mening at undervise elever i historiebevidsthed før 14 års alderen.⁴⁷ Selvom dette ikke direkte omfatter gymnasieskolen, så må det stadig ses som et opgør med Bernard Eric Jensens forståelse af historiebevidsthed, da Jensen mener, at historiebevidsthed har sit ophav hos den autobiografiske erindring.

Ifølge Jensen findes der mindst ti forskellige historiebegreber, der alle er forskellige forståelser af historie. Dog kan man lave en bred skelnen mellem to forskellige historiebegreber, aktørhistorie og observatørhistorie.

*”Mennesker kan – idealtypisk – forholde sig til noget fortidigt på to måder. De kan bruge det fortidige i et indgribende og fremadrettet aktørperspektiv, men også anskue det i et distancerende observatørperspektiv.”*⁴⁸

Jensen uddyber efterfølgende, at historiebevidsthed hører hjemme inden for rammerne af aktørhistorie. Inden for aktørhistorie er det fortidige en del af ens levede liv. Det er noget, der bruges til at leve livet med, og derigennem bruges det også til at tage del i historisk-sociale processer. Ifølge Jensen skal dette udgøre ’standardindstillingen’ for historiedidaktiske og

⁴⁶ Bernard Eric Jensen, ”Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer”, i *Historiedidaktik i Norden 9 Del II: Historiemedvetande – historiebruk*, red. Per Eliasson et al. (Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012), s. 23.

⁴⁷ Nielsen, ”Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer”, s. 40-41.

⁴⁸ Jensen, ”Historiebevidsthed – forstå historisk-sociale processer”, s. 29.

historieteoretiske analyser. Dette betyder dog ikke, at observatørhistorie ikke har sin plads som en supplerende tilgang.⁴⁹

Mere specifikt om undervisningen i skolerne mener Jensen, at den skal tage udgangspunkt i, at alle mennesker er ”... aktive fortidsbrugere, og at de gør brug af deres historiebevidsthed, når de fungerer som fortidsbrugere i mange forskellige sammenhænge.”⁵⁰ Herudover skal historieundervisningen bidrage til at udvikle og kvalificere elevernes fortidsforbrug og historiebevidsthed.

”Målet må være, at skolens historieundervisning bidrager til, at elever kan blive mere eftertænksomme og kritiske, indsigtfulde, opfindsomme og ansvarlige fortidsbrugere, end de ellers ville have været.”⁵¹

Kritik af historiebevidsthedsdidaktikken

Der eksisterer mange holdninger til skolefaget historie. Få er dog så kritiske som Anders Holm Thomsen, der har skrevet ph.d.-afhandling om ”... fagudviklingen fra 1970’erne frem mod historiebevidsthedstilgangens sejr i 1990’erne.”⁵² Ifølge Thomsen er historiebevidsthedsdidaktikken lig med en udslettelse af historie som fag. Thomsen er stærk fortaler for det, som Jensen kalder et fortidsfikseret historiebegreb, hvor historie(n) = fortid(en). I forlængelse af dette er Thomsen en af dem, der mener, at skolefaget historie bør have udgangspunkt i en kanon.

En anden kritiker af historiebevidsthedsdidaktikken er den norske historiedidaktiker Erik Lund. Han lægger sig op ad den angloamerikanske tradition inden for historiedidaktik. Historiebevidsthedsbegrebet i den angloamerikanske version er ikke et menneskeligt eksistensgrundlag som hos Jensen. I stedet er udgangspunktet for historiedidaktikken det videnskabelige historiefag. Historiebevidsthed skal kvalificeres gennem historiefagets metoder.

⁴⁹ Bernard Eric Jensen ”En useriøs og fordomsfuld polemiker”, fra <http://bernardericjensen.dk/historiedidaktik/>, d. 27-10-2017. Oprindeligt fra www.historieweb.dk, (2015), s. 3.

⁵⁰ Jensen, ”En useriøs og fordomsfuld polemiker”, s. 4.

⁵¹ Jensen, ”En useriøs og fordomsfuld polemiker”, s. 4.

⁵² Anders Holm Thomsen, *Hvem ejer skolefaget historie? En kritik af overgreb på kulturarv og fagtradition*, (København: Informations forlag, 2008), s. 9.

”Den røde tråd gjennom de senere års historiedidaktisk forskning, især i England, har været at elevenes historiebevissthet bare kan utvikles gjennom innsikt i disiplinen historie og dens nøkkelbegreper.”⁵³

Nøkkelbegreper er Lunds oversættelse af det engelske begreb *second order concepts*, som sammen med *first order concepts* udgør det, Lund kalder et ”begrepsmessig rammeverk”.⁵⁴ Lund oversætter *first order concepts* og *second order concepts* til indholdsbegreper og, som i citatet, nøkkelbegreper.

Indholdsbegreber er begreber, der fortæller om indholdet af en historisk fremstilling. Det kunne være krig, revolution, frihandel, demokrati, feudalisme osv. Nøglebegreber er et andet sæt begreber. Det kan være begreber som kilde, historisk beretning, årsag, erindring, udvikling osv. Det er ikke begreber, der nødvendigvis bliver omtalt, men i stedet begreber der væver sig ind i det substantielle fagstof.⁵⁵ Der er her tale om begreber, der har sit udgangspunkt i historie som et videnskabsfag og ikke som det at have historiebevidsthed.

Den danske læreplan

Alle fag i den danske gymnasieskole får udviklet en læreplan, der indeholder beskrivelser af det givne fags identitet, formål, faglige mål, det faglige indhold, didaktiske principper osv. Dette gælder naturligvis også for historie. Da dette speciale blev udarbejdet var den gældende læreplan fra 2013 og den dertilhørende vejledning fra 2010.⁵⁶ I dette afsnit skal vi se nærmere på, hvilke rammer der eksisterer for historiefaget i den danske gymnasieskole, og særligt i forhold til historiedokumentarisme og historiebevidsthed. Også set i forhold til de historiedidaktiske retninger, som blev skitseret i ovenstående afsnit.

Historiebevidsthed

Fagets identitet bliver formuleret som følgende:

⁵³ Erik Lund, ”Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk – Teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan”, i *Historiedidaktik i Norden 9 Del II: Historiemedvetande - historiebruk*, red. Per Eliasson et al. (Malmö: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012), s. 97.

⁵⁴ Erik Lund, *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*, (Oslo: Universitetsforlaget, 2016), s.21.

⁵⁵ Lund, *Historiedidaktikk*, s. 21

⁵⁶ Der er i skrivende stund blevet udgivet en ny læreplan for historie på stx, der er gældende fra 2017. Specialet vil tage udgangspunkt i, den på nuværende tidspunkt, gældende læreplan, da eleverne interviewet er undervist efter den gældende læreplan, og underviserne har deres udgangspunkt i den.

*”Historie drejer sig om, hvorledes mennesker har levet sammen og forholdt sig til samfund og natur-grundlag fra oldtiden til i dag. Historie giver viden om begivenheder, udviklingslinjer og sammenhænge og bidrager til at skabe en fælles baggrund for udvikling af identitet og bevidsthed. Centralt i faget er tolkningen af de spor, den historiske proces har efterladt sig, og hvorledes tolkninger af historien bliver brugt. Historie er både et humanistisk og samfundsvidenskabeligt fag.”*⁵⁷

I definitionen på historiefagets identitet er der lagt vægt på mennesket og dets handlinger. Det er mennesket, der er den bærende aktør i historie, og den der i samspil og modspil med naturen udvikler samfundet.⁵⁸ I historiefagets formål står der blandt andet, at *”Faget udvikler elevernes historiske viden, bevidsthed og identitet...”*⁵⁹ Ordet bevidsthed bliver også nævnt i fagets identitet, men det er ikke specificeret, hvilken type identitet der refereres til. I fagets formål er der derimod tale om at udvikle elevernes historiske bevidsthed.

For at komme nærmere ind på, hvilken plads historiebevidsthed har i historiefagets læreplan, skal vi frem til de faglige mål. Her står der blandt andet, at eleverne skal kunne *”Reflektere over mennesket som historieskabt og historieskabende.”*⁶⁰ I vejledningen bliver dette faglige mål uddybet. Og her lånes der fra Jensen og hans formulering om samspillet mellem fortid, nutid og fremtid. Dog er der ikke noget, der tyder på, at historiebevidsthed bliver opfattet som et menneskeligt eksistensvilkår.⁶¹

Der er i den nuværende læreplan for historiefaget i gymnasieskolen givet en betydelig plads til historiebevidsthedsbegrebet, men der er ikke en entydig hældning til hverken den ene eller anden didaktik.

Historiedokumentarisme

I forhold til dokumentarbrug i undervisningen står det ikke direkte nævnt i hverken fagets identitet eller formålsbeskrivelse. Om fagets formål står der at:

⁵⁷ Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013. Bilag 27, punkt 1.1.

⁵⁸ Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013. Bilag 27, punkt 1.1.

⁵⁹ Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013. Bilag 27, punkt 1.2.

⁶⁰ Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013. Bilag 27, punkt 2.1.

⁶¹ Undervisningsministeriet, Vejledning/Råd og vink – stx-bekendtgørelsen 2010 - Historie A, s. 5.

*”Faget giver eleverne redskaber til at vurdere forskelligartet historisk materiale og sætter dem i stand til at bearbejde og strukturere de mange former for historieformidling og historiebrug, som de stifter bekendtskab med i og uden for skolen.”*⁶²

I vejledningen er dokumentarprogrammer/-film inkluderet i forskelligartet historisk materiale. Der ligger altså i historiefagets formål for gymnasieskolen en klar målsætning om, at lærerne skal hjælpe eleverne med at kvalificere elevernes viden om blandt andet dokumentarprogrammer/-film. Herudover er der omtalt i vejledningen, at elevernes historiske bevidsthed også dannes uden for undervisningen. Det kan tolkes som en opfordring til, at lærerne bruger forskelligartet materiale i deres undervisning. Det er altså ikke nok blot at anvende skriftlige kilder og standardhistoriske fremstillinger. Som der står i vejledningen fra 2010:

*”Elevernes historiske bevidsthed dannes ud fra mange forskellige input/informationskanaler, lige fra underholdningsserier i tv til uddrag af Jyske Lov i undervisningen i gymnasiet.”*⁶³

Ligesom i formuleringen fra fagets formål er historiedokumentarer ikke nævnt direkte⁶⁴, men formuleringen er lavet så bred som mulig, så den kan dække over alle tænkelige steder, hvor eleverne oplever historie – dermed også historiedokumentarer. I vejledningen står der derudover, at eleverne ved hjælp af metodisk-analytiske redskaber skal kunne afkode, hvordan historien bruges i forskellige materialetyper.⁶⁵

Ud fra læreplanen og den tilhørende vejledning er det muligt at konstatere, at kvalificering af elevernes historiebevidsthed har en rolle i læreplanen. Dokumentarprogrammer/-film er dækket af den formulering, der er i den gældende vejledning til bekendtgørelsen. Med den mængde visuelle midler som nutidens unge gør brug af, så er der i bekendtgørelsen grobund for, at lærerne kan kvalificere elevernes brug af historiedokumentarer, og for at eleverne reflekterer over deres egen historiebevidsthed.

Forskningsdiskussionen har givet et indblik i en række forskellige muligheder for at undervise i og om historieprogrammer/-film i historieundervisningen. Undersøgelserne af historiebevidsthed har virket som inspiration for min egen metodiske tilgang, men samtidig også bidraget med en række

⁶² Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013. Bilag 27, punkt 1.2.

⁶³ Undervisningsministeriet, Vejledning/Råd og vink – Stx - bekendtgørelsen 2010 - Historie A, s.13

⁶⁴ ”Dokumentarudsendelser” bliver nævnt senere i vejledningen fra 2010 i en længere opremsning af mulige materialetyper.

⁶⁵ Undervisningsministeriet, Vejledning/Råd og vink – Stx - bekendtgørelsen 2010 - Historie A, s. 14

begreber og slutninger, der kan bruges i analysen. Til sidst har den bidraget med viden om historiebevidsthedsbegrebet, samt hvilke forudsætninger der er for kvalificering af dokumentarprogrammer/-film og elevernes historiebevidsthed, der er i stx-gymnasiet.

Kapitel 3: Indsamling af empiri (metode)

Specialet gør brug af interviews til at indsamle den primære empiri om dokumentarprogrammer/-film i gymnasieundervisningen og i forlængelse heraf elevernes historiebevidsthed. Dette skyldes, at der ikke eksisterer empiri, som har udgangspunkt i specialets emne. Tidligere undersøgelser om historiebevidsthed som for eksempel *Ungdom og historie i Norden*⁶⁶ har gjort brug af kvantitative metoder i form af en større spørgeskemaundersøgelse. Den undersøgelse var en del af en større europæisk undersøgelse ved navn *Youth and History* fra 1997. Den kvantitative metode gennem spørgeskemaundersøgelser er fravalgt, da den begrænser elevernes svarmuligheder. Jeg har valgt at indsamle specialets empiri gennem kvalitative interviews, fordi jeg mener, at det giver et bedre indblik i et så eksistenspræget og subjektivt begreb som historiebevidsthed.

Interviewform

Jeg har valgt at gøre brug af Steinar Kvale og Svend Brinkmanns beskrivelse af et kvalitativt, semistruktureret livsverdensinterview som beskrevet i *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*.

”Et semistruktureret livsverdensinterview forsøger at forstå temaer fra den levede hverdagsverden ud fra subjekternes egen perspektiver. Denne form for interview søger at indhente beskrivelser af interviewpersonernes levede verden med henblik på at fortolke betydningen af de beskrevne fænomener.”⁶⁷ Ved at bruge denne interviewform er det muligt at få et indblik i samspillet mellem elevernes historiebevidsthed og historiedokumentarer, da det semistrukturerede livsverdensinterview tager udgangspunkt i subjekternes egen perspektiver. Med de tilgængelige ressourcer ville det ikke være muligt at svare på specialets problemformulering ved hjælp af kvantitative metoder. Samtidig vil en måling af elevernes historiebevidsthed vise sig yderst besværlig, da historiebevidsthed i sig selv ikke er et målbart begreb. Derfor ser jeg det kvalitative forskningsinterview som den bedst anvendelige metode.

⁶⁶ *Ungdom og historie i Norden*. Red. Magne Angvik og Vagn Oluf Nielsen. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 1999.

⁶⁷ Steinar Kvale og Svend Brinkmann, *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndværk* (København: Hans Reitzels forlag, 2015), s. 49

Der er både fordele og ulemper ved at lave interviewene i en 'en til en'-samtale. I denne undersøgelse skyldes valget først og fremmest, at det viste sig en smule vanskeligt at finde gymnasieklasser, der ønskede at deltage, og et ønske om ikke blot at interviewe personer fra et gymnasium, men flere forskellige for at undgå, at en bestemt læringskultur eller -stil skulle være definerende for undersøgelsen. Hvis interviewene var foretaget som fokusgruppeinterviews i stedet, som i Marianne Poulsens undersøgelse,⁶⁸ så var der en risiko for, at eleverne ville iscenesætte sig selv for at fremstå som nogle, der har noget spændende at fortælle foran deres klassekammerater. Om man undgår iscenesættelsen fuldstændig ved enkelt person interview er svært at sige. Der er stadig en risiko for, at interviewpersonen iscenesætter sig over for interviewerens.

Repræsentativitet

Jeg har udvalgt tre forskellige gymnasier: Nørresundby gymnasium, Hasseris gymnasium og Hjørring gymnasium. Der er valgt forskellige gymnasier for at undgå et for ensidigt resultat. Der kan være mulighed for, at et gymnasium har en bestemt politik eller sæt af regler inden for området. Jeg har bevidst ikke valgt at vælge et bredere udsnit fra hele landet, da specialet ikke forsøger at beskrive regionale forskelle, og det derfor ikke er nødvendigt. Det er muligt, at der kan være en regional forskel, der kan betyde, at hvis man lavede undersøgelsen uden for Nordjylland, så ville resultatet blive anderledes.

Det nødvendige antal interviewpersoner er svært at vurdere på forhånd, da det kommer an på, hvor mange interviews, der er nødvendige for at opnå den viden, man har brug for. Derudover afhænger antallet af interviewpersoner også af formålet med interviewundersøgelsen. Jeg har valgt at interviewe både lærer og elever, da min problemformulering i høj grad kan besvares af begge parter og formodentlig med forskellige resultater. Derfor vil det give et mere nuanceret svar på problemformuleringen, når det belyses fra både afsenderen(lærerens) og modtageren(elevernes) side. På den måde sikres det, at analysen ikke bliver ensidig og unuanceret. Som udgangspunkt ønskede jeg ved hvert gymnasium at interviewe en pige og en dreng og deres lærer. Grunden til ønsket om en ligelig fordeling blandt kønnene skyldes udelukkende, at kønnene i så fald ikke ville være en faktor. Dette giver et samlet antal af seks elever og tre lærere. Det viste sig at være lettere sagt end gjort, da det var vanskeligt at få elever og lærer til at deltage. Til sidst endte jeg ud med

⁶⁸ Poulsen, *Historiebevidstheder*, s. 29.

fem elever og tre lærere. Jeg tror ikke, at det har haft en betydning, at det endte med fem i stedet for seks elever, medmindre den sjette havde været en mandlig elev, hvilket ville have gjort lidt for den ulige fordeling af kønnene hos eleverne. Hos lærerne vil der, grundet det valgte antal, tre, altid være en ulige fordeling, og jeg har derfor ikke set det som relevant. Antallet af interviewpersoner er faldet på seks elever og tre lærer, fordi jeg vurderede, at det ville give en tilstrækkelig mængde kildemateriale til at kunne besvare specialets problemformulering. Da jeg ikke ønsker at påvise en hypotese eller lave en større statistisk generalisering, men i stedet ønsker, at eleverne skal reflektere over historiedokumentarer og deres historiebevidsthed, er der ikke behov for et stort antal interviewpersoner. Ifølge Kvale og Brinkmann er det en misforstået holdning, at flere interviews giver et bedre videnskabeligt resultat. De argumenterer i stedet for, at det er mere givende for resultatet, hvis man bruger ekstra tid på forberedelse og analyse af resultatet. Mange interviewpersoner er ikke en garanti for en større videnskabelig kvalitet. Jo flere interviews der laves, jo mindre ny viden pr. interview.⁶⁹

Udarbejdelse af interviewguide

Det semistruktureret livsverdensinterview indebærer, at interviewereren ikke styrer interviewet fuldt ud. Intervieweren udarbejder en interviewguide⁷⁰ bestående af en række spørgsmål, der skal hjælpe med at strukturere interviewet.⁷¹

I min udarbejdelse af interviewguiden har jeg valgt først at lave en række forskningsspørgsmål ud fra min problemformulering, som jeg dernæst kunne lave en interviewguide ud fra. Interviewguiden består af en række spørgsmål, som er formuleret i et sprog tættere på interviewpersonernes hverdagsprog. Ifølge Kvale og Brinkmann skal et godt interviewspørgsmål indeholde både en tematisk og en dynamisk dimension: ”... *tematisk med hensyn til produktion af viden og dynamisk med hensyn til den interpersonelle relation i interviewet.*”⁷² Jeg har brugt forskningsspørgsmålene som tematiseringer for at sikre mig, at interviewspørgsmålene omhandler de rette emner, som jeg ønsker, at eleverne skal reflektere over under interviewet. Hvis jeg blot havde stillet forskningsspørgsmålene er der risiko for, at eleverne ville misforstå dem eller i værste fald slet ikke

⁶⁹ Kvale og Brinkmann, *Interview*, s. 166-167.

⁷⁰ Interviewguiden kan ses i bilag 9.

⁷¹ Kvale og Brinkmann, *Interview*, s. 186

⁷² Kvale og Brinkmann, *Interview*, s. 185

forstå dem. Interviewspørgsmålene skal således både bidrage til produktionen af viden, men også til samtaledynamikken under interviewet.

Herudover har jeg i udarbejdelsen af min interviewguide taget udgangspunkt i tidligere undersøgelser, der er blevet behandlet i forskningsdiskussionen. Det er blandt andet den danske del af *Youth and History*, nemlig *Ungdom og historie* fra 1999 af Vagn Oluf Larsen. Især afsnittet om elevernes historiebevidsthed, historiesyn og tidsforståelse har vist sig at indeholde stor inspiration. Herudover har Marianne Poulsens undersøgelse af elevers historiebevidsthed i folkeskolen og gymnasiet også været en god inspirationskilde.

Interviewforløb

Alle interviews blev udført med udgangspunkt i den udarbejdede interviewguide, som alt afhængig af, hvordan interviewet forløb, blev fulgt mere eller mindre. Interviewene blev udført med en enkelt elev af gangen og ligeledes med lærerne.

Der er, som tidligere nævnt, foretaget i alt otte interviews – fem elevinterviews og tre lærerinterviews. overordnet forløb interviewene ens. Alle elevinterviews varede mellem 20 og 35 minutter. Længden på interviewene steg en smule fra de første til de sidste. Dette kan enten tilskrives en øget erfaring hos interviewer, mig, eller en divergerende interesse for emnet hos eleverne. Det viste sig generelt svært at fastholde elevernes koncentration under interviewene, og deres svar var til tider korte på trods af opfølgende spørgsmål. Ydermere viste det sig, at nogle af emnerne som eleverne skulle forholde sig til i interviewene muligvis var for komplicerede eller havde en vag formulering. Denne faktor tages med ind i den følgende behandling og analyse af interviewpersonernes svar.

Det første elevinterview blev aflyst i det øjeblik, det skulle have fundet sted. Heldigvis fandt min kontaktperson på Hasseris gymnasium en anden elev, der gerne ville deltage. Dette var det korteste interview. Det kan skyldes, at jeg som interviewer blev en smule overrasket over, at interviewet i sidste ende blev det til noget, eller at interviewpersonen ikke har haft mulighed for at reflektere over deltagelsen inden interviewet blev lavet og på samme måde var lidt overrasket over at skulle forholde sig til emnerne i interviewguiden.

Lærerinterviewene var generelt længere end elevinterviewene. De varede mellem 40 - 60 minutter pr. interview på trods af, at der i interviewguiden var færre spørgsmål end til eleverne. Umiddelbart kan det opfattes som naturligt, da man må gå ud fra, at lærernes refleksionsniveau er en del højere end elevernes. Da lærerne i kraft af deres uddannelse og arbejde forstår alle elementerne i spørgsmålene, og at de i deres daglige arbejde allerede gør sig refleksioner om disse emner for at optimere undervisningen.

Præsentation af indsamlet empiri

De interviewede personer er, som nævnt tidligere, fra Hasseris gymnasium, Nørresundby gymnasium & hf, og Hjørring gymnasium & hf. Alle eleverne gik på interviewtidspunktet i 2.g.

Fra Hasseris gymnasium har jeg interviewet lærer Pernille Granau, der underviser i historie og idræt, og eleven Julie. Dette var Julie, der måtte agere erstatning for den udeblivende interviewperson.

Fra Nørresundby gymnasium & hf har jeg interviewet lærer Lasse T. Jensen, der også underviser i historie og idræt, og eleverne Sarah og Sine.

Fra Hjørring gymnasium & hf har jeg interviewet lærer Martin Christiansen, der underviser i historie og samfundsfag, og eleverne Johan og Maiken.

Herefter vil interviewpersonerne blive omtalt ved deres fornavn. Interviewene er vedlagt som lydfiler. Lydfilerne er navngivet først ved nummeret på bilaget og efterfølgende interviewpersonens navn, og hvilket gymnasium personen er fra.

Kapitel 4: Analyse: Historiedokumentarer, undervisning og historiebevidsthed

I dette kapitel vil informationen fra interviewene med de medvirkende lærer og elever blive analyseret. For at undersøge hvordan historiedokumentarisme bliver kvalificeret i historieundervisningen i den danske gymnasieskole, vil lærernes og elevernes refleksioner blive sat i forhold til hinanden og over for den forskning, der behandler undersøgelsesfeltet eller dele heraf.

Analysen er inddelt i fem hovedtematikker: 1) Hvad er en (historie)dokumentar?, 2) Virkemidler, 3) Historisk metode, 4) Historiedokumentarens betydning i undervisningen og 5) Historiebevidsthed.

Afsnittene i forskningsdiskussionen har hver især haft indflydelse på udformningen af analysens tematikker. *Lærernes anvendelse af historiedokumentarer i den danske gymnasieskole* har især medvirket til udformningen af de interviewspørgsmål, der omhandler kvalificeringen af historiedokumentarer. Afsnittet *Undersøgelser af historiebevidsthed* har fungeret som inspiration til interviewspørgsmålene, der omhandler elevernes historiebevidsthed. Ved at sammenholde disse tematikker med svarene formede det de fem ovennævnte tematikker. Tematikkerne bærer også præg af, at jeg tidligere har beskæftiget mig med forholdet mellem fiktion og faktion i historiedokumentarer.

Hvad er en (historie)dokumentar?

Dokumentarprogrammer/-film bliver af mange ofte forbundet med at være lig ”fakta” eller en korrekt gengivelse af virkeligheden. Der er som minimum et krav fra publikum om, at der ikke er langt fra virkeligheden til filmen.⁷³ Men dokumentarprogrammer/-film er måske alligevel tættere beslægtet med fiktionen, end vi går og tror. Den danske dokumentarist Max Kestner mener ikke, at der er den store forskel på dokumentarfilm og spillefilm – som produkt. En dokumentarfilm er også instrueret, og den bliver ikke mere virkelig eller sand af at være optaget bevidstløst, uplanlagt og uigennemtænkt.⁷⁴ Rasmus Falbe-Hansen trækker blandt andet på Max Kestner i sin definition af dokumentarfilm, men han trækker også på andre dokumentarister som Jørgen Roos og Theodor

⁷³ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 29.

⁷⁴ Kestner, Max, ””Jeg er en af dem, der tror, at sandheden er min””, *Filmmagasinet Ekko*, 23. august 2005. <http://www.ekkofilm.dk/artikler/jeg-er-en-af-dem-der-tror-at-sandheden-er-min/>, d. 29-10-2017.

Christensen. Falbe-Hansen konkluderer ud fra de tre, at dokumentarfilm ofte defineres som ”en kreativ bearbejdning af virkeligheden”.⁷⁵ For det, som man skal huske med dokumentarprogrammer/-film, er, at de også er instrueret af en instruktør og dermed fortalt gennem hans øjne. Så det er en virkelighed set gennem et bestemt menneskes verdenssyn, der er farvet af hans værdier og holdninger.

Jeg har ikke forud for min undersøgelse defineret, hvad jeg mener en dokumentar er. Det har jeg valgt ikke at gøre, da det i stedet er interessant at se på, hvordan de interviewede lærer og elever selv definerer en dokumentar, og om det bliver behandlet i undervisningen og i så fald hvordan.

De fire grundformer

En gængs opfattelse af dokumentarismen er, at der kan sættes lighedstegn mellem den og sandhed. Det er dog en forsimplet tilgang. Som tidligere nævnt er dokumentarismen tættere beslægtet med fiktion end vi går og tror, og dens form er mere kompleks end blot at være en dokumenteret virkelighed.

Den danske film- og tv-forsker Ib Bondebjerg mener, at der er tale om fire grundformer inden for dokumentarismen; Den autoritative, observerende, dramatiseret, poetisk-refleksive.⁷⁶ Disse grundformer er også nævnt i forskningsdiskussionen, da Rasmus Falbe-Hansen også benytter Ib Bondebjergs definitioner. De fire grundformer er ikke specifikke for historiedokumentarer, men er generelle for dokumentarer om alle emner.

En definition af de fire grundformer kan ses i figuren nedenfor:

⁷⁵ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 30

⁷⁶ Bondebjerg, Ib, *Virkelighedens fortællinger*, s. 110.

Autoritativ	Observerende	Dramatiseret	Poetisk-refleksiv
Epistemisk autoritet	Epistemisk åbenhed	Epistemisk-hypotetisk	Epistemisk æsteticisme
Forklaring og analyse	Observation og indlevelse	Sætte virkeligheden til debat og dramatisere faktuel virkelighed	Æstetisk virkelighedsoplevelse og sansning
Klart forløb, linearitet, kausalitet og retorisk opbygning	Episodisk, mosaik af livsverdenskvæser, hverdagsliv	Rekonstruktion og dramatisering. Narrativ struktur	Virkelighed i formel, æstetiseret ramme
Spørgsmål-svar Beviser-vidner-eksperter	Konsekvenseksperter. Aktør-udsagn Livsform og institution	Afprøvning af virkelighed, holdninger og dokumentaris- mens grænser. Fiktivt indhold i dok-form eller dok-indhold i fiktiv form	Kategorier, associative og symbolske mønstre. Æstetisk iscenesat virkelighed
Oplysning, propaganda, kritik	Social etnografi og dokumentation af social virkelighed	Spænding mellem fiktion og fakta i form eller indhold. Medie-refleksivitet	Æstetisk bevidsthed Dokumentarisk meta-bevidsthed Medie- og samfundskritik

Figur 2 Ib Bondebjerg, *Virkelighedens fortællinger*, s. 111

Grundformerne går fra autoritativ til poetisk-refleksiv. De to former dækker hver sin yderlighed. Hvor den autoritative må ses som den mest videnskabelige, der har epistemisk autoritet og i høj grad gør brug af en analytisk tilgang, så er den poetisk-refleksive betegnet som epistemisk æsteticisme, hvor virkeligheden er beskrevet ud fra en æstetisk tilgang og ikke en videnskabelig, og hvor formidlingen også er bestemt ud fra æstetik. Herimellem har vi så den observerende og dramatiseret dokumentar. Den observerende er et forsøg på at portrættere en virkelighed og er ikke nødvendigvis konkluderende, men er mere åben for fortolkning. Den dramatiserede dokumentar er ikke i sin natur videnskabelig, men i stedet lægger den op til at debattere diverse emner. Den pakker fiktivt indhold ind i en dokumentarisk form eller dokumentarisk indhold ind i en fiktiv form.

Disse fire grundgenrer skal selvfølgelig ses som generaliserende, og der vil ofte forekomme dokumentarprogrammer/-film, der ikke har alle kriterierne for en grundform eller blander dem sammen.⁷⁷ Et eksempel på blandingen af formerne kan være Danmarks Radios dokumentarserie *Historien om Danmark*. Det er i høj grad en autoritativ dokumentar med en lineær fortælling om Danmarks historie, hvor man søger at oplyse den danske befolkning, men den låner samtidig fra den dramatiserende dokumentar i form af dramatisering, rekonstruktioner og andre virkemidler fra det fiktive univers. Der forsøges altså at fortælle en oplysende, autoritativ dokumentar ved hjælp af fiktive former.

Et andet aspekt af dokumentarfilmens form er, ifølge læreren Martin, at den fremkalder nysgerrighed og forargelse, det gør i hvert fald en god dokumentar. En dokumentar er også manipulerende. Han fortæller, at det skal den være, så den er i stand til at fremkalde de følelser, der gør os nysgerrige eller forargede, men den skal også være afvejet siger Martin.⁷⁸

Sammensmeltning

I bogen *Virkeligheds billeder – Den moderne danske dokumentarfilm* behandler Ib Bondebjerg også specifikt hvilke genrer, der er karakteristiske for den historiske dokumentarfilm. Ifølge Bondebjerg så følger den historiske dokumentarfilm den generelle dokumentariske genretypologi. Traditionelt forbindes historiedokumentarer med den autoritative grundform. Der er altså tale om en type dokumentar, der i sin form har en oplysende og journalistisk-videnskabeligt fremstilling af historie.⁷⁹

Selvom de fleste historiske dokumentarer læner sig op ad den autoritative form, så er det ikke ualmindeligt at anvende blandt andet visuelle virkemidler, men også musik spiller en stor rolle. Ifølge Bondebjerg ”... er der absolut ikke nogen modsætning mellem et oplysende sigte og brugen af æstetiske og dramaturgiske virkemidler...”⁸⁰ I Bondebjergs definition af dokumentargenren indgår da også det, han kalder doku-drama. Doku-dramaet hører ind under den dramatiseret grundform, og det er en dokumentarform der er ”... baseret på en virkelig begivenhed, men med fiktiv frihed i fremstillingen”.⁸¹ Doku-dramaet har en fiktiv form, hvor der gøres brug af diverse

⁷⁷ Bondebjerg, *Virkelighedens fortællinger*, s. 110

⁷⁸ Bilag 8

⁷⁹ Ib Bondebjerg, *Virkelighedsbilleder – Den moderne danske dokumentarfilm* (Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2012), s. 420.

⁸⁰ Bondebjerg, *Virkelighedsbilleder*, s. 420.

⁸¹ Bondebjerg, *Virkelighedens fortællinger*, s. 122.

fiktive midler såsom skuespillere, men det indeholder også enten direkte eller indirekte brug af dokumentariske elementer.

Falbe-Hansen tager, som nævnt tidligere, udgangspunkt i Bondebjergs definition af doku-dramaet. Ifølge Falbe-Hansen så er ”... *den dramatiserede dokumentar i form af doku-dramaet er den historiske spillefilm, som vi kender det fra Der Untergang eller Thirteen Days. Disse baserer sig på et kildemateriale, men er filmet i fiktionens form.*”⁸² Dette er film som de fleste vil betragte som spillefilm, der er underlagt de samme regler som helt almindelig fiktive spillefilm. Det tyder altså på, at dokumentarisme ikke blot er en forsøgt gengivelse af virkeligheden eller én virkelighed ud af mange, men også kan være en dramatisering af historie.

De interviewede elever virkede generelt til at være bevidste om, at der er forskel på dokumentarprogrammer/-film og spillefilm. Det var ikke et emne, der var nævnt i interviewguiden, men et emne der gik igen i elevernes svar.

Julie nævnte blandt andet flere forskellige typer spillefilm og – serier:

”Vi har set, også nogle forskellige film, jeg ved ikke, om du tæller det med. Vi har set *Kingdom of Heaven*, og vi er i gang med *matador*, og set lidt forskellige udklip. Vi har ikke set så mange længere historiedokumentarer, der har vi kun set et par stykker.”⁸³

Da Julie blev spurgt ind til, hvordan de havde arbejdet med de dokumentarer, som de havde set, svarede hun i stedet på, hvordan de havde arbejdet med filmen *Kingdom of Heaven* og serien *Matador*. Selvom Julie giver udtryk for, at hun er bevidst om forskellen på dokumentarer og spillefilm, så skelner hun alligevel ikke mellem dokumentarer og spillefilm, når hun svarer på, hvordan de arbejdede med dem i undervisningen.

Det ses ligeledes, da Julie blev spurgt ind til, hvor hun oplever historie uden for skolen:

”Igennem f.eks. tv dokumentarer. Det kunne være *matador*, jeg ved godt, at det ikke er en dokumentar som sådan. Jeg har også set sådan noget som *badehotellet*. Jeg ved godt, at det ikke er dokumentar på den måde. Men når historien kommer frem i det, så synes jeg det er fedt.”⁸⁴

⁸² Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 32.

⁸³ Bilag 1, 00:14.

⁸⁴ Bilag 1, 02:03.

I begge eksemplerne, som Julie nævner, gør hun det klart, at det ikke rigtigt er dokumentarer, men at hun alligevel får noget ud af det, som serierne fortæller om historie. I hendes formulering kan der også tolkes, at hun måske er bevidst om en definition på dokumentarfilm, men at det ikke er en, som hun accepterer eller tager højde for, når hun ser dokumentar og fiktion.

Det er interessant at se på, hvorfor Julie opfatter de eksempler, som hun nævner, som historiedokumentarer. To af Julies eksempler fra citaterne, spillefilmen *Kingdom of Heaven* og den danske serieklassiker *Matador*, er to forskellige typer historisk drama. Førstnævnte er en spillefilm, der er baseret på virkelige hændelser, men hvor instruktørens kunstneriske frihed ikke har begrænsninger. Ifølge Falbe-Hansen skal den derfor mere ses som et oplæg til debat om nogle af de overordnede linjer ved korstogene, og man skal ikke gå alt for meget op i historisk fakta.⁸⁵ *Matador* repræsenterer den store fortælling om Danmark fra mellemkrigstiden til efterkrigstiden. I modsætning til *Kingdom of Heaven* er *Matador* ikke baseret på virkelige hændelser. Danmarks historie skal i stedet ses som en ramme for fortællingen og en katalysator for de fiktive personers ageren.⁸⁶ De fiktive personer gør dog ikke rammen mindre troværdig, og Bo Lidegaard nævner også, at fiktionen kan være med til at gøre den historiske iscenesættelse mere virkelig. Begge eksempler er på hver deres måde med til at formidle historie, og de kan begge virke meget virkelighedsnære, netop fordi de henholdsvis enten baserer sig på virkelige begivenheder eller for eksempel bevidst eller ubevidst bruger fiktionen som kontrast til at højne troværdigheden i det historiske.

Eleven Maiken reflekterede også over, hvad en dokumentar er. Hun lader til at have en umiddelbar holdning om, at en dokumentar er lig fakta.⁸⁷ Et synspunkt der står i skarp kontrast til dokumentarister såsom Max Kestner. Dette viste sig at være et rimelig udbredt synspunkt. Eleven Sarah var også af den overbevisning at dokumentarfilm/-programmer stort set altid repræsenterede en sandhed. Især når de blev vist af Danmarks Radio eller TV2. Hun tillagde disse to Tv-producenter en vis troværdighed.

Eleven Johan fortæller, at dokumentarerne kun viser en side af historien. De er i høj grad subjektive. For Johan er det ikke et problem, da han gerne vil læse mere om emnet, når han har set en historiedokumentar, men han mener, at det generelt kan være et problem, da det ikke er alle, der

⁸⁵ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 51.

⁸⁶ Bo Lidegaard, "Når tv leger historiebog" *Filmmagasinet Ekko* 39 (2007). <http://www.ekkofilm.dk/artikler/nar-tv-leger-historiebog/>, 10-10-2017.

⁸⁷ Bilag 5

har samme interesse som ham selv.⁸⁸ Johan er altså af den overbevisning, at en dokumentar ikke nødvendigvis fortæller den samlede virkelighed, og går dermed lidt imod nogle af de andre elever.

Lasse mener, at eleverne er klar over forskellen på en spillefilm og en dokumentarfilm, men at det ikke er noget, de reflekterer over, når de ser dem. Ifølge Lasse har en film bygget på virkelige hændelser mere validitet for eleverne, end den måske burde.⁸⁹

”Eleverne er udmærket klar over, at en film er en film. Den har alligevel lidt mere validitet, hvis den bygger på en virkelig hændelse. Det har den jo ikke, men det har den i deres hoved. Så er der dokumentargenren, den kan ikke deles op, og det er en evig sandhed i stedet for et bud.”⁹⁰

I citatet fortæller Lasse, om hvordan han mener, at elevernes definition på dokumentargenren er. Der er ikke så meget tvivl. Eleverne ser dokumentaren som sandheden, et faktum.

Pernille Granau tilslutter sig Lasses betragtning om elevernes bevidsthed, om hvad en dokumentar indebærer. Hun mener, at en af farerne ved dokumentarfilm er det visuelle aspekt, der sidder også en redaktør som i en spillefilm, men eleverne ser det ikke sådan. Eleverne er ifølge Pernille mere bevidste om dette i forhold til spillefilm end i forhold til dokumentarfilm. De ser dokumentaren som én sandhed i stedet for en af flere.⁹¹

I undervisningen

Falbe-Hansen lægger i *Historie i levende billeder* vægt på, at man skal arbejde med dokumentarismens former, fordi det gør arbejdet med at aflæse filmens tema, budskab og tendens.⁹² Det lader dog ikke til, at eleverne oplever, at der bliver undervist i dokumentarismens former i historieundervisningen.

Der er meget, der tyder på, at dokumentarismens former ikke er genstand for undervisning i historietimerne. Der står da heller ikke nævnt i bekendtgørelsen for historie eller den dertilhørende vejledning, at lige dokumentarens former er noget eleverne skal beskæftige sig med i historie. Dog vil jeg mene, at hvis man vælger at følge vejledningen og inddrage dokumentarprogrammer/-film i historieundervisningen, så bør man også komme omkring dokumentarens former. Ifølge læreren Lasse ligger dokumentarismens former og den generelle analyse af dokumentarer også i et

⁸⁸ Bilag 4

⁸⁹ Bilag 7.2

⁹⁰ Bilag 7.2, 04:05.

⁹¹ Bilag 6, 04:12.

⁹² Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 33.

grænsefelt mellem dansk, mediefag og historie, hvor sidstnævnte nok ikke hører fagtraditionen til. Ligesom det ifølge ham ikke er relevant i forhold til den nuværende læreplan. Han mener dog, at med den nye bekendtgørelse, der træder i kraft til næste skoleår, vil der være øget mulighed for at inkorporere mere mediefaglige analyser i historisk øjemed.⁹³ Ifølge eleven Sarah er det også noget, der hører dansk til og ikke historie.⁹⁴

Ifølge Falbe-Hansen er det vigtigt at identificere, hvilken genre dokumentaren har, da det i sidste ende vil bestemme, hvor kritisk man skal være over for dokumentaren.⁹⁵ Det er mit indtryk, at der i nogen grad bliver brugt historiedokumentarer⁹⁶, og at de er populære hos eleverne som undervisningsmateriale og faktisk også i nogle elevers fritid. Derfor kan det være problematisk, at det ikke er en del af historieundervisningen, at der bliver undervist i, hvad dokumentaren og dens former er og kan. Hvis vi bliver mere visuelle og hellere vil få vores information gennem dokumentarprogrammer/-film i stedet for litterære fremstillinger og kilder, så må det også være nødvendigt at give de rigtige kompetencer.⁹⁷

Delkonklusion

Dokumentargenren er altså meget bred i sin form, og den kan for eksempel indeholde den klassiske oplysende og vidensbaseret tilgang i form af den autoritative grundform, men den kan også strække sig helt ud i det såkaldte doku-drama. En dokumentar er, som det meste her i verden, ikke ensidet. Derfor er det også forsimplet at sætte lighedstegn mellem sandhed og dokumentar. Dokumentaren kan antage mange former, hvoraf nogle er mere tro mod videnskab og fakta end andre, men fælles for dem alle er, at de alle er instrueret af en instruktør, der fortæller en historie gennem sit verdenssyn.

Eleverne lader til generelt at kende forskel på fiktionsfilm og dokumentarfilm, hvilket stemmer godt overens med lærernes fornemmelse af, hvordan det forholder sig. Dog giver elevernes svar også anledning til at sætte spørgsmålstejn ved deres evne til at reflektere nærmere over dokumentarens former, hvilket lærerne også sætter spørgsmålstejn ved. Den sammensmeltning, der finder sted, især hos doku-dramaet, lader til at virke forvirrende for nogle af eleverne, som kun teoretisk skelner mellem fiktion og dokumentar, men ikke formår at gøre det i praksis. Dette kan skyldes den

⁹³ Bilag 7.2

⁹⁴ Bilag 2

⁹⁵ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 30.

⁹⁶ Bilag 3, Bilag 4 og Bilag 8.

⁹⁷ Falbe-Hansen, *Historie I levende billeder*, s. 7.

manglende undervisning i dokumentarismens former i undervisningen. Der er i vejledningen for den nuværende læreplan foreslået, at dokumentarprogrammer/-film er en mulig genstand for undervisning. I selve lovteksten, altså læreplanen, er der ikke et direkte krav om at anvende historiedokumentarer, men blot et krav om at eleverne skal undervises i forskelligartet historisk materiale. Ud fra lærernes svar tyder det ikke på, at der lægges stort fokus på dokumentarismens former i undervisningen. Det kan skyldes, at det, som Lasse også forklarer, ligger i krydsfeltet mellem dansk, mediefag og historie.

Virkemidler

Som vi så i sidste analyseafsnit, så kan en dokumentar have mange forskellige former. Når en dokumentar bruges i undervisningen er der dog også andre aspekter, der er værd at kigge nærmere på. Det er ikke unormalt, at dokumentarprogrammer/-film låner virkemidler fra fiktionens verden og omvendt. Og det er især aktuelt ved dokumentarer, der omhandler historie, da den virkelighed historiedokumentarer oftest vil portrættere ikke længere eksisterer, og derfor ikke kan filmes direkte, men i stedet må forestilles for eksempel gennem rekonstruktion eller anden billedliggørelse. Historikeren Robert A. Rosenstone mener, at dokumentaren nyder en større tillid blandt historikere, journalister og den generelle offentlighed, og at det skyldes dokumentarens nære forhold til den skrevne historie, men det er en fejlagtig tillid. For dokumentaren bruger samme vildledende metoder som spillefilmen. Han nævner blandt andet, at dokumentarprogrammer/-film bruger billeder, der er tæt på virkeligheden i stedet for at være det (for eksempel landskabsbilleder), dramatiseringer og opbygger narrativer. Faktisk er han af den overbevisning, at dramaet er mere ærligt end dokumentaren, da folk er mere bevidste om, at det er en konstruktion af fortiden.⁹⁸

Ifølge læreren Pernille gælder det også for hendes historieelever. Hun mener, at de er mere bevidste om konstruktionen, når det er et drama og ikke en dokumentar.⁹⁹ Men bliver disse virkemidler så snakket om i undervisningen, og hvordan bliver de snakket om? Det skal vi se nærmere på i dette afsnit.

Eleven Johan fortæller, at de i historieundervisningen har arbejdet med filmiske virkemidler som lyd og lys i forbindelse med en dokumentar om krigen i 1864. De analyserede blandt andet, hvordan

⁹⁸ Rosenstone, Robert A., *History on Film. Film on History*, s. 80.

⁹⁹ Bilag 6.

der var mørkt, når danskerne var i fokus, og omvendt når det handlede om tyskerne, så var der lysere.¹⁰⁰ Det er en detaljeret analyse, som de har foretaget af denne dokumentarfilm, og det lader da heller ikke til at være normen, når der bruges historiedokumentarer i undervisningen. Eleven Sarah pointerer, at det mest er i danskundervisningen, at de lærer om filmiske virkemidler. Som nævnt tidligere, så ser læreren Lasse den generelle analyse af historiedokumentaren, herunder også brugen af diverse virkemidler, som et emne der befinder sig i et grænsefelt mellem mediefag, dansk og historie. Når Lasse viser historiedokumentarer i undervisningen, så kan han godt finde på at stoppe dokumentaren adskillige gange for at stille spørgsmål til noget specifikt i dokumentaren, hvilket kan være alt fra noget i handlingen til virkemidler som musikken, der bliver brugt. Ifølge Lasse er det dog til irritation for eleverne.¹⁰¹

Virkemidler er også noget, der bliver diskuteret i læreren Pernilles undervisning, når de ser historiedokumentarer. I interviewet lagde Pernille især vægt på lyd og lys, og hun sammenligner det med en historisk billedanalyse. I et konkret eksempel omtaler hun en dokumentarfilm, der handler om *Den lange march*. Begivenheden var ikke fremstillet særlig blodig, og her snakkede de så om, hvor mange der reelt døde, kontra det de så i filmen. Pernille fortæller, at de derefter prøvede at sætte det i en historisk kontekst og derigennem være kildekritiske.¹⁰² Den visuelle effekt i form af manglende blod blev altså sammenholdt med andre historiske fakta om begivenheden, og derigennem kunne de i undervisningen diskutere den måde, som historien bliver fremstillet i dokumentarfilmen.

Det er ikke blot de tekniske virkemidler, der er værd at se nærmere på. Det nære slægtskab mellem dokumentarfilm og spillefilm indeholder også en udveksling af de virkemidler, der er knyttet til et specifikt medie. Falbe-Hansen kalder dette for fakta- og fiktionskoder. Eksempler på faktakoder kan være voice-over, arkivbilleder fra autentiske begivenheder eller interviews. Fiktionskoder kan være underlægningsmusik og andre asynkrone lyde, kunstig scenografi og skuespillere eller kunstigt lys.¹⁰³ Virkemidler inden for historiedokumentarer eller historiske film er i øvrigt ikke noget, Hemmersam og Nielsen beskæftiger sig med i deres foreslåede tilgang til analyse af historiedokumentarer. Muligvis fordi det traditionelt hører til hos dansk eller mediefag.

¹⁰⁰ Bilag 4.

¹⁰¹ Bilag 7.2.

¹⁰² Bilag 6.

¹⁰³ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 26.

Ifølge eleven Johan kan de filmiske virkemidler godt være et problem i det store billede, da de er lavet for at holde på seerens interesse, så de ikke slukker eller skifter kanal. Johan påpeger også et problem ved subjektiviteten i dokumentarer. Der sker valg og fravalg i forhold til, hvad dokumentaren skal indeholde. Dette er også noget, de har arbejdet med i undervisningen, hvor de har kigget på, hvad vil dokumentaren frem til, hvad er meningen med dokumentaren og hvad udelader den.¹⁰⁴ Han fortæller, at de har set en historiedokumentar, som ikke var objektiv. Når han opfatter noget som objektivt, kan man tro, at han mener, der er én Historie. Bagefter fortæller han dog, at han i sådan et tilfælde godt kan lide at læse baggrundsstof om emnet, så man får mere end en synsvinkel. Her siger han, at der er flere måder at fortælle historien på. Altså fortæller han om to modstridende historiesyn. En hvor der findes en objektiv historie med stor H, og et andet hvor man anerkender subjektiviteten bag alle fremstillinger.

Rekonstruktioner er et andet virkemiddel som dokumentargenren gør brug af. Det er især et populært virkemiddel inden for historie, da emnerne er fortid, og derfor ikke kan filmes. Derudover er størstedelen sket for så længe siden, at der ikke eksisterer fotografier eller filmklip. Derfor virker rekonstruktioner som et oplagt middel til at formidle historie med. For selvom historien sjældent er dokumenteret med fotografier eller filmklip, så er den dokumenteret på andre måder, og det er derfor muligt at gengive den gennem en rekonstruktion. Rekonstruktioner giver muligheden for at fortælle historie på andre måder end ved blot at have en person, der fortæller eller ved at filme en ruin, hvor slottet engang stod. Det kan være positivt med rekonstruktioner, da de giver muligheden for at vise seeren den historiske begivenhed i stedet for, at seeren selv skal forestille sig den. Dermed bliver historiedokumentaren mere levende og medrivende. Rekonstruktioner er dog ikke uden problemer. Selvom en begivenhed kan være veldokumenteret, så vil det altid være en persons fortolkning af begivenheden, og der kan være ting, som ikke er dokumenteret. Eleven Maiken mener, at rekonstruktioner er en god måde at formidle historie på, men at de aldrig vil være helt sandfærdige. Hun pointerer, at selvom de er udarbejdet i samarbejde med forskere eller eksperter, så vil de heller ikke vide, om det foregik således, selvom de har en idé om det.¹⁰⁵ I forhold til disse fiktionsvirkemidler i dokumentarer, så forholder eleven Julie sig lidt på samme måde som Maiken. Julie tager de indtryk til sig, som der er og forholder sig til, om det nu også kan passe. Hun mener ikke rigtig, at hun kan gøre andet end at tage det med et gran salt. Dog mener hun, at man kan læse

¹⁰⁴ Bilag 4.

¹⁰⁵ Bilag 5.

om emnet, hvis man vil vide mere eller sikre sig, at det der blev sagt er rigtigt.¹⁰⁶ Altså både Johan og Julie mener, at man må læse op om en historiedokumentars emne, hvis man vil vide mere om de forskellige facetter af et emne, og sikre sig at det er korrekt. Spørgsmålet er, hvor mange gymnasieelever der har tid og overskud til.

Det tyder på, at eleverne forholder sig til de fiktionsvirkemidler, der bliver brugt i dokumentarer. Begge af de ovennævnte eksempler viser, at de to piger ikke er i tvivl om, hvorledes de skal forholde sig til det. Eksperternes troværdighed bliver også bragt op som et emne af Maiken, og hvis rekonstruktioner er udarbejdet i samarbejde med forskere, så er de mere sandfærdige ifølge Maiken.

Ligesom ved dokumentarens former, så er virkemidler ikke noget eleverne oplever, der bliver arbejdet med i undervisningen. Maiken mener, at det blot er noget hun tænker over, og de ikke har arbejdet med for eksempel rekonstruktioner. I stedet har de arbejdet mere generelt med troværdighed.¹⁰⁷ Johan og Maiken, fra samme gymnasium, kommer begge ind på spørgsmålet om troværdighed i en mere generel forstand. Om fiktion i dokumentarer fortæller deres lærer Martin:

*”I dokumentaren, hvor den er mere forpligtende til den historiske virkelighed. Det med at den også inddrager fiktion og måske også er en smule manipulerende kan være med til at skærpe fortællingen.”*¹⁰⁸

Ud fra citat kan man se, at Martin ikke ser fiktion i dokumentaren som et problem, tværtimod. Han påpeger, hvordan fiktionen og manipulation i nogle tilfælde kan bidrage til fortællingen, og at det ikke i lige så høj grad er et problem i dokumentarer som i historiske spillefilm, da genren netop har et tættere forhold til den historiske virkelighed, hvilket jeg også pointerede ved Rosenstone i starten af afsnittet, og som blev belyst i afsnittet *Hvad er en (historie)dokumentar?*. Her viste det sig, at nogle af eleverne mente, at der var et tæt forhold mellem den historiske virkelighed og dokumentargenren. Martin fortæller også i et eksempel fra Michael Moores *Fahrenheit 9/11* om en scene, som kunne være oplagt at diskutere i forhold til fiktion i dokumentarer, men simpelthen lader være, da det er for krævende, og der ikke er tid til det, når man tænker på, at de skal fra antikken til nutiden.¹⁰⁹ Her henviser Martin til, at de ifølge læreplanen skal gennemgå en række historiske perioder i løbet af de tre år, og derfor mener han ikke, at der er tid til ting som ovennævnte

¹⁰⁶ Bilag 1.

¹⁰⁷ Bilag 5.

¹⁰⁸ Bilag 8, 34:15.

¹⁰⁹ Bilag 8.

eksempel fra Michael Moores film. Det kan dog være/blive et problem, hvis lærerne ikke ser det som nødvendigt eller fravælger undervisning i fiktion inden for historiedokumentarer. Hvis eleverne har et tillidsbånd til dokumentargenren, som Rosenstone påpeger og undersøgelsen *Ungdom og historie i Danmark* understøtter, så burde den netop være genstand for mere kvalificering, herindunder også genrens forhold til virkemidler og fiktion.

Delkonklusion

Historiedokumentarer gør brug af filmiske virkemidler ligesom andre dokumentarprogrammer/-film eller spillefilm gør. Dramatiseringer eller rekonstruktioner kan endda være mere udbredt i historiedokumentarer, da det er en nem måde at formidle historie på. Selvom nogle af de interviewede elever og lærer fortæller, at de har arbejdet med virkemidler i undervisningen, så er der også en del, der ikke oplever det og pointerer, at det måske er mest i dansk eller mediefag, hvor de arbejder med det. De eksempler, som eleverne fortæller om, hvor virkemidler i historiedokumentarer er genstand for undervisningen, viser, at det er muligt at kombinere undervisning i essentielle dele af historisk metode som for eksempel kildekritik med historiedokumentarer. Læreren Pernilles arbejde med visuelle effekter er et eksempel på dette. Det er mit indtryk, at der blandt de interviewede ikke foregår megen undervisning i brugen af dramatiseringer og rekonstruktioner, når der anvendes historiedokumentarer. Dramatiseringer og rekonstruktioner er tolkninger som folkene bag historiedokumentarer laver for at formidle historie på en spændende måde. Rekonstruktioner og dramatiseringer kan dog fratage eleverne for selv for at lave denne tolkning, da den allerede er lavet for dem. Hvis eleverne ikke modtager undervisning i at forstå præmissen for dramatiseringer og rekonstruktioner, så kan det ikke forventes, at de kan gennemskue dette og forholde sig kritisk til det.

Historisk metode

Ifølge bekendtgørelsen for Historie A på stx uddannelsen skal eleverne kunne ”... *bearbejde forskelligartet historisk materiale og forholde sig metodisk-kritisk til eksempler på brug af historien...*” samt ”... *demonstrere viden om fagets identitet og metoder.*”¹¹⁰ I vejledningen uddybes førstnævnte citat yderligere med, at eleverne møder historie i mange afskygninger og mange forskellige steder, og derved bliver elevernes historiske bevidsthed udviklet mange andre steder end

¹¹⁰ Undervisningsministeriet, Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013, Bilag 27. Punkt 2.1.

i gymnasiet og via traditionelle historiske materialer. Eleverne skal lære materiale- og kildekritiske begreber, og derigennem blive i stand til at analysere forskelligartet historisk materiale.¹¹¹ Dette forskelligartede materiale kan for eksempel være historiedokumentarer eller historiske spillefilm.

Martin forholder sig til, at hans undervisning skal tage udgangspunkt i forskelligartet materiale, men det er i meget forskelligt omfang, hvor meget han bruger historiedokumentarer. Han mener ikke, at han er lige så grundig i undervisningen af kildekritik i forbindelse med historiedokumentarer, som andre mener, man bør være. Hvis dokumentaren blot bliver anvendt for at give eleverne noget visuelt til at styrke deres forståelse af et givent emne, så er de metodiske begreber mindre relevante, end hvis formålet med historiedokumentaren netop er at træne eleverne i begreberne. Han tilføjer, at nogle historiedokumentarer kræver en mere systematisk tilgang, men for ham er det i høj grad de historiske spillefilm, hvor det er aktuelt.¹¹² Troværdighedsspørgsmålet bliver igen aktuelt. Det tætte bånd mellem den skrevne historie og historiedokumentaren og den grad af højere tillid, dokumentaren som medie besidder, kommer her til syne ved, at de historiske spillefilm bliver prioriteret højere, da det umiddelbart lader til, at historiedokumentaren kan virke som erstatning for den skrevne historie. Den samme opmærksomhed, som historiske spillefilm i dette tilfælde nyder, bør i min optik umiddelbart også gælde for historiedokumentarer. Hvordan skal eleverne blive i stand til at forholde sig til de forskellige historiesyn, der på samme måde eksisterer i historiedokumentarer som i skriftlige fremstillinger eller andre steder i samfundet, hvis ikke også deres metodebevidsthed omfatter historiedokumentaren?

Pernille har brugt historiedokumentarer til at undervise i historisk metode én gang i forbindelse med et forløb om Kina. Hun mener, at elevernes eksamen spiller ind i forhold til, hvad eleverne undervises i, og at det er en af grundene til, at der ikke bliver undervist mere i eller om historiedokumentarer. Der er en række logistiske udfordringer ved at bruge historiedokumentarer til eksamen, og ifølge Pernille er det ikke noget hun er bekendt med foregår ret ofte. I stedet bruger de stilbilleder fra tv-serier. Eleverne bliver af den grund ikke trænet i historiedokumentarer på samme måde som i tekster eller billeder.¹¹³

Lasse fortæller, at han ikke rigtig bruger historisk metode så meget, når han bruger historiedokumentarer i undervisningen. Han nævner et eksempel, hvor de havde set en film om Martin Luther, og han vidste, at den var lavet af en bestemt organisation, der var ”Luther-venlig”.

¹¹¹ Undervisningsministeriet, Vejledning/Råd og vink – Stx - bekendtgørelsen 2010- Historie A, s.26.

¹¹² Bilag 8.

¹¹³ Bilag 6.

Her snakkede de på klassen blandt andet om, hvem modtager og afsender var. Han mener, at en af grundene til, at han ikke underviser så meget i det, er, fordi han ikke er opflasket med det fra universitetet af.¹¹⁴

Troværdighed er et centralt ord inden for historisk metode. Hvordan skal man tage stilling til en kildes troværdighed? I dette tilfælde troværdigheden af historiedokumentarer. Falbe-Hansen mener, at man kan oversætte den almindelige kildekritiske metode fra historie til historiedokumentarer. Du kigger altså på type, afsender, modtager, første- eller andenhåndskilde, tidsmæssig placering, formål og tendens.¹¹⁵ Hemmersam og Nielsen er mere generelle, men påpeger også i forbindelse med deres analyse af Christoffer Gulbrandsens dokumentarfilm, *Den Hemmelige Krig*, at det er muligt for eleverne at lægge et ”kritisk-analytisk perspektiv”, og herefter sammenholde elevernes analyse mod tidligere skrifter om filmen.¹¹⁶

Historiedokumentarer er en særlig størrelse, hvad angår troværdighed. Det kan nemlig være svært at gennemskue, hvor den viden, der bliver præsenteret, stammer fra. Der er ikke nogle krav til en dokumentar om, at der skal kilder på den viden, som de præsenterer. Redaktøren og holdet bag dokumentaren har formentlig lavet en hel del research om dokumentarens emne, men det er ikke muligt for seeren at kigge det efter i sømmene. Bent Egaa Jensen definerer kildekritikken med et hovedspørgsmål og et opfølgende: ”*Hvorfra har forfatteren den viden, han meddeler? – eventuelt fulgt op af spørgsmålet: Kan man stole på det, han meddeler?*”.¹¹⁷ Dette må siges at være yderst besværligt at svare på i nogle henseender, når der undervises i historiedokumentarer. Det gør det dog ikke mindre relevant, tværtimod. Det ses også ofte, at der optræder historikere og andre eksperter i historiedokumentarer, da de bidrager med en høj grad af troværdighed, som journalister og andre ikke-historikere ikke har. Ud over deres troværdighed bidrager de med en viden. Ud over historikere og andre eksperter, så kan der også optræde vidner. Det, som seeren får fortalt af en voice over, er der ingen henvisning til, og det er ikke selvsagt, at det er de medvirkende historikere, eller vidner og andre eksperter, som har bidraget med deres viden.

Da jeg spørger eleven Julie om deres undervisning i kildekritik, antager hun med det samme, at jeg referer til skriftlige kilder eller fremstillinger, og i den forbindelse har hun også lært en hel del om kildekritik. Selvom Julie kun kan huske et enkelt tilfælde, hvor de har arbejdet med kildekritik i

¹¹⁴ Bilag 7.2.

¹¹⁵ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 22-23.

¹¹⁶ Hemmersam og Nielsen, ”Historiefortælling på film og i tv”, s. 98.

¹¹⁷ Bent Egaa Kristensen, *Historisk metode* (København: Hans Reitzels Forlag, 2007), s. 27.

forhold til historiedokumentarer, så fortæller hun, hvordan hun anvender kildekritik, når hun ser en dokumentar i sin fritid.

”Nu, det her kildeanalyse, jeg forholder mig selyfølgelig kritisk til det. Fordi hvis nu du ser en dokumentar, så kan den jo sagtens være vinklet sådan at du får heltens side af historien, og så er der det andet land, der bare fuldstændig messer alt op ikke også. Der er helt sikkert en vinkling på, og der er jeg nødt til at forholde mig kritisk og sige hvis han så det ”sådan, sådan og sådan”, hvordan ville de så se det fra den anden side, hvis jeg så en dokumentar med en anden synsvinkel?”¹¹⁸

Her forklarer Julie, hvordan hun forholder sig til en historiedokumentar i sin fritid, og det er tydeligt at se, hvordan hun forholder sig til, at den viden, som hun får præsenteret gennem historiedokumentaren, blot er ét syn på historien og ikke nødvendigvis den virkelighed alle opfatter. Det lader til, at Julie kan overføre det begrebsapparat, hun lærer ved brug af skriftlige kilder, til historiedokumentarer. Set i forhold til læreren Martins holdning til nødvendigheden af undervisning om historisk metode, så stemmer Julies evne til at bruge sit generelle metodiske apparat på historiedokumentarer overens med det.

Eleven Johan fortæller, at de har arbejdet med historisk metode i forbindelse med en historiedokumentar, som de så i undervisningen. Her kiggede de nærmere på, hvad en historiker i dokumentaren fortalte, og Johan fortæller, at de på den måde fandt ud af, at udlægningen i dokumentaren var et skøn. Deres underviser havde inden da bedt dem om at læse en række tekster om samme emne som dokumentaren, og de havde set en række billeder. På den måde havde de en bred og nuanceret viden om emnet, der satte dem i stand til at forholde sig kritisk til den historiedokumentar, som de blev vist.¹¹⁹

Eleven Maiken, der er klassekammerat med Johan, lægger også vægt på troværdighed, når de har arbejdet med historiedokumentarer. Maiken nævner første- og andenhåndskilder som to begreber, de har arbejdet med i denne sammenhæng. Hun nævner dog også, at det oftest er, når de læser tekster, at de har arbejdet med begreberne. Hun fortæller, at de taler om, hvor de har fået teksterne

¹¹⁸ Bilag 1, 15:07.

¹¹⁹ Bilag 4.

fra, om forfatteren selv har oplevet tingene, hvem der har skrevet det og hvordan er det nedskrevet.¹²⁰

Eleverne Sine og Sarah fra samme klasse mener ikke, at de er blevet undervist i historisk metode, når de har set historiedokumentarer. Sine fortæller, at de ikke er blevet bedt om at forholde sig kritisk til de historiedokumentarer eller klip deraf, som de har set i undervisningen.¹²¹

Selvom Sine nævner dette, så gør Sine alligevel sig nogle tanker om historikerens troværdighed som fagperson. Sine fortæller at, når hun skal forholde sig kritisk til en dokumentar, så lægger hun vægt på, hvem der fortæller hende om emnet. Hvis det er en historiker, har hun mere tillid til ham, da han gennem uddannelse har erhvervet sig viden om emnet, end hvis ”... *det bare er journalist, der har sammenkoblet et eller andet.*”¹²²

Det er positivt, at Sine sætter spørgsmålstejn ved personerne, der formidler den viden, som hun får præsenteret og personernes troværdighed. Det viser, at hun har evnen til udøve en hvis form for kildekritik. Sine stiller sig ikke kritisk over for fagpersonen, i dette tilfælde en historiker, og hun fremstår derfor en smule autoritetstro. Ud fra dette kan man slutte, at Sine evner dele af den historiske metode, men at det ikke er gennem kvalificering af hendes viden om historiedokumentarer, at hun har erfaret sig viden om historisk metode.

Vejledningen prioriterer, at eleverne skal være i stand til at bearbejde forskelligartet historisk materiale og demonstrere viden om fagets identitet og metoder. Noget tyder dog på, at det ikke er en prioritering hos lærerne at undervise i historisk metode i forbindelse med historiedokumentarer. Det kan skyldes, som Falbe-Hansen siger, at der ikke findes en specifik historisk metode for dokumentarprogrammer/-film.¹²³

Delkonklusion

En del af historiefagets identitet ligger i metoden, og i den gældende lærerplan har den også en fremtrædende placering. Eleverne skal lære at anvende den historiske metode på forskelligartet materiale, da de udsættes for mange forskellige typer historiebrug og formidling i deres hverdag. Ifølge Falbe-Hansen er det muligt at overføre de traditionelle begreber, der gøres brug af til tekster, til historiedokumentarer, og derved gøre det let og tilgængeligt at undervise i historisk metode i

¹²⁰ Bilag 5.

¹²¹ Bilag 3.

¹²² Bilag 3 og Bilag 3, 17:52

¹²³ Falbe-Hansen, *Historie i levende billeder*, s. 22.

forbindelse med historiedokumentarer. Læreren Martin mener, at så længe eleverne har en generel forståelse for den historiske metode, så kan de selv overføre den viden, når de for eksempel ser historiedokumentarer. Det lader dog ikke til, at historisk metode og historiedokumentarer er to emner, der ofte bliver undervist i sammen. Lærerne Lasse og Pernille siger begge, at det ikke er ofte, at de underviser i historisk metode i forbindelse med historiedokumentarer. For Lasse handler det om, at det ikke er noget, som han er flasket op med, og for Pernille handler det om, at det ikke nødvendigvis udgør en del af elevernes eksamen, og det derfor ikke er lige så vigtigt. For lærerne gælder det altså, at der er meget som skal gennemgås i løbet af de tre år, og der må foretages prioriter. Elevernes svar viser, at de har fået undervisning i den almindelige kildekritiske metode fra historie, som der også står, at de skal i læreplanen. Nogle af eleverne viser også, at de i nogen grad er i stand til at overføre deres almindelige historiske metode, når de ser historiedokumentarer. Elevernes svar er dog vage, og både Johan, Maiken og Sine taler mere generelt om troværdighed og ikke så specifikt, hvilket nok skyldes, at de ikke er vant til at forbinde historisk metode og historiedokumentarer.

Historiedokumentarens betydning i undervisningen

Historiedokumentarer er en del af historieundervisningen i gymnasiet, og de udgør også en del af det udbud, som gymnasieeleverne har mulighed for at benytte sig af uden for skolen. I de tidligere analyseafsnit har jeg set på, hvordan elevernes viden om historiedokumentarer bliver kvalificeret i undervisningen, og hvordan eleverne selv opfatter denne kvalificering. I dette afsnit vil jeg se nærmere på, hvad eleverne synes om brug af historiedokumentarer i undervisning og om historiedokumentarer generelt, og hvordan eleverne og lærerne mener, at historiedokumentaren kan bidrage til elevernes læring. Tematikken kom frem ved bearbejdning af kildematerialet, hvor det viste sig, at eleverne og lærerne havde tanker og holdninger om, hvad historiedokumentarer bringer af både positive og negative aspekter til undervisningen i forhold til elevernes engagement og indlæring.

Engagement

Læreren Martin fortæller, at han i sin tid som underviser har oplevet en udvikling i elevernes opmærksomhedsspændvidde, når han anvender historiedokumentarer i undervisningen. Han forklarer, at elevernes evne til at sidde stille og se en dokumentar, der varer en time, er væsentlig forringet, siden han startede med at undervise. Ifølge Martin vil eleverne i fremtiden ikke være i

stand til at se andet end dokumentarklip på 30 sekunder eller et Facebook-klip. En af de ting, som Martin gør for at fange elevernes opmærksomhed er at bede dem om at lukke deres computere. Eleverne har svært ved at koncentrere sig om en ting, og når de for eksempel ser en historiedokumentar, benytter de sig samtidig af andre aktiviteter som chatprogrammer eller andre programmer på deres telefon eller computer.¹²⁴

Læreren Pernille mener, at eleverne til dels finder historiedokumentarerne kedelige. Undervisning med historiedokumentarer kan ofte blive tungt og nørdet. Ifølge Pernille kan dette skyldes dokumentarens format. Hun oplever, at eleverne kæmper med historiedokumentaren på trods af, at hun selv mente, at eleverne ville finde den spændende. Ligesom hun mener, at det også kommer an på, hvilken elevtype og klassekultur man har med at gøre. Det er meget forskelligt, hvem der finder hvad interessant. Nogle elever vil gerne læse og bryder sig ikke om historiedokumentaren, da de føler, at de har lært det gennem læsning, eller fordi de ikke får nok ud af det, hvorimod andre gerne vil se en historiedokumentar, fordi de lærer bedre ved hjælp af et visuelt element frem for læsning. Pernille pointerer også, at klassekulturen har indvirkning på, hvad eleverne helst vil beskæftige sig med. Hun oplever for eksempel, at samfundsvidenskabelige klasser helst vil det visuelle og diskutere tingene, hvorimod de naturvidenskabelige klasser godt kan kapere tungere og sværere materiale.¹²⁵

Størstedelen af eleverne, som deltog i interviewene, gav udtryk for, at de finder historieundervisningen mere interessant, når de ser historiedokumentarer. Eleverne har forskellige syn på, hvad der er ved historiedokumentaren, der vækker interesse og dermed bidrager til engagement i undervisningen.

Ifølge eleven Julie kan historiedokumentaren fungere som et afbræk fra den tekstbaserede læring. Udover at det er et dejligt afbræk, nævner hun en række aspekter, som for hende gør historiedokumentarer spændende. Hun lægger især vægt på fortællingen, som eksisterer i historiedokumentarer, at det er et narrativ, som hun kan følge. En handling med begyndelse, klimaks og slutning. Hun mener, at det giver en struktur og samtidig virker de forskellige virkemidler som hjælpemidler, en historiedokumentar kan gøre brug af, hvilket hjælper på engagementet frem for at læse tekster.¹²⁶

¹²⁴ Bilag 8.

¹²⁵ Bilag 6.

¹²⁶ Bilag 1.

Det er ikke alle historiedokumentarer, der gør brug af et narrativ på den måde, som Julie beskriver det. Julies refleksioner viser, at underholdningsaspektet betyder en del for, hvad hun finder spændende at beskæftige sig med. Hun vil gerne have en fortælling, der kan underholde hende og har indbygget klassiske spændingsmomenter.¹²⁷ Disse spændingsmomenter med en start, klimaks og slutning blandt andet hjulpet på vej af en række af de virkemidler, som vi kiggede nærmere på i anden del af analysen. Det er ikke et problem i sig selv, det bliver det først, når det begynder at ændre ved betydningen af den reelle historie.

Eleven Johan fortæller, at han bliver mere engageret i historie, når han ser en historiedokumentar. Han tilføjer, at det ikke er fordi, han ikke kan blive engageret i en bog eller et billede, men det forekommer ham nemmere at engagere sig i en historiedokumentar end de andre eksempler.

”... ved dokumentaren så er det en person, der fortæller mig det og prøver at gøre det spændende for mig i stedet for, at jeg sidder og kigger ned i en bog.”¹²⁸

Her nævner Johan, at det bliver mere spændende, når der er en person, som formidler historien til ham, men han nævner ikke direkte, hvordan det gør det mere spændende, at en person står og fortæller det, i stedet for at han selv skal læse det. Johan udtaler senere i interviewet, at det også kan være en smule lettere, at i en historiedokumentar så har nogen gjort arbejdet med at undersøge kilder og læse om emnet frem for, at han selv skal gøre det. Der kan altså være tale om, at han føler, at det er mere afslappende eller nemmere for ham at se en historiedokumentar frem for at læse om emnet. Johan er ikke den eneste af de interviewede elever, der nævner, at det er nemmere at se en historiedokumentar eller en historisk spillefilm. Maiken oplever på samme måde, at det for hende kan være nemmere at forholde sig til en historiedokumentar end at læse en tekst. Hun forklarer, at når hun er træt i skolen, så kan en historiedokumentar være lettere at forholde sig til end en tekst. Når hun er træt og skal læse en tekst, så føler hun, at hun nemt glemmer halvdelen af teksten lige efter, at hun er færdig med at læse den. Hvorimod hvis hun får visualiseret det gennem en historiedokumentar, så hjælper billederne og lydene hende med at koncentrere sig.¹²⁹

¹²⁷ Formidling af historie gennem et narrativ er ikke udelukket til de visuelle medier. Inden for skønlitteratur er det meget normalt at dramatisere historie, men der er også gjort forsøg inden for faglitteraturen. Historikeren Natalie Zemon Davis skrev i 1983 bogen ”The Return of Martin Guerre”, som en ny måde at formidle historie på, hvor faghistorie kombineres med fortællingens egenskaber.

¹²⁸ Bilag 4, 16:12.

¹²⁹ Bilag 5.

Maikens refleksioner leder frem til et andet aspekt, der bliver fremhævet ved adskillige af de interviewede elever og lærer: det visuelle.

Maiken gør selv sig en interessant refleksion om forholdet mellem det visuelle og historie. Hun kan i de andre fag godt lide at læse bøger, men lige med historie fungerer det bedre, hvis hun får billeder på. Hun pointerer, at visualiseringen kan hjælpe hende med at huske de mange årstal og lignende.¹³⁰ Det er interessant, da historiedokumentarer ofte er ekstremt udfordret af mangel på visuelt materiale om programmets emne. Maiken refererer muligvis til brugen af rekonstruktioner eller billeder af bevarede historiske bygninger, ruiner eller genstande. Eleven Sine mener, at det også bidrager positivt, at hun ikke har mulighed for blot at spole gennem en historiedokumentar, som man kan skimme gennem en tekst. Hun fortæller, at det er noget, som hun kan være tilbøjelig til, da hun godt kan finde læsning en smule tørt, men når hun ser en historiedokumentar, føler hun sig fokuseret hele vejen igennem.¹³¹

Læreren Lasse er af den opfattelse, at eleverne finder skriftlige kilder kedelige, og at eleverne gennem historiedokumentaren muligvis bliver underholdt af billederne og fortællingen.¹³² Ud fra interviewene med eleverne, så er det min observation, at eleverne føler sig underholdt af historiedokumentarerne, og de har lettere ved at sætte sig ned og se en historiedokumentar end at læse en tekst eller en historisk kilde. Angående den historiske kilde, så ser Lasse sproget som en hindring, da der tit optræder en række ord, som er meget fjerne for eleverne. Disse ord er ofte skiftet ud med moderne synonymmer i historiedokumentaren og eventuelle andre sproglige skævheder er også ændret for formidlingens skyld. Det opfatter Lasse som negativt. Han mener ikke, at eleverne bliver tilstrækkeligt udfordret ved historiedokumentarer, da de er formidlet på sådan en måde, at de skal glide let ned.¹³³ Eleven Maiken nævner også sproget som en barriere for hende, når hun læser skriftlige kilder. Det interesserer hende mere, at se et handlingsforløb i stedet for at skulle forholde sig til, hvad et ikke-aktuelt ord betyder.¹³⁴ Det er interessant, at lærer og elev opfatter det samme problem vidt forskelligt. For Lasse betyder problemet, at eleverne ikke bliver udfordret nok i forhold til deres læsevner, hvis formidlingen gør arbejdet for dem, men for Maiken hjælper det på hendes interesse for historie og hendes engagement for faget.

¹³⁰ Bilag 5.

¹³¹ Bilag 3.

¹³² Bilag 7.2.

¹³³ Bilag 7.2.

¹³⁴ Bilag 5.

Mange af eleverne gav udtryk for, at de var glade for undervisning med historiedokumentarer, da de havde nemmere ved at engagere sig, da historiedokumentarerne er mere interessante. Blandt lærerne er meningene delte om, hvad de tror, eleverne mener om historiedokumentarerne. Elevernes refleksioner rejser dog et muligt problem, som Lasse også strejfer i afsnittet ovenover. Nemlig, at eleverne gerne vil se historiedokumentarer, fordi det ikke er nær så udfordrende, som det er at læse i lærebogen eller en historisk kilde. Men er det nødvendigt, at undervisningen er spændende? Skal historie være spændende? Ifølge eleven Sarah er det nødvendigt, at historie er spændende, ellers gider eleverne simpelthen ikke høre efter. Hun mener, at det er sådan, fordi faget er tungt og kedeligt, og indeholder en masse tekster som man skal læse og forstå, og at eleverne derfor taber gnisten. Historiedokumentaren gør det ifølge Sarah en smule mere interessant, fordi hun ikke selv skal holde styr på informationer fra forskellige tekster.¹³⁵ Det er et emne, som eleverne har forskellige holdninger til. For eleven Sine kan historiedokumentarer være med til at gøre historie mere spændende, fordi hun får visualiseret tingene, og der nogle gange bliver sat følelser på. Dog kan historiedokumentaren også have sine svage punkter, hvor hun foretrækker tekster. For hende er det samspillet mellem for eksempel en tekst og et klip fra en historiedokumentar, der fungerer bedst. Hendes historielærer bruger ofte denne kobling, hvis eleverne har haft svært ved at forstå teksten. Hun mener dog ikke, at historie skal være spændende, men at det i stedet er op til den enkeltes præferencer, da forskellige personer finder forskellige ting interessante.¹³⁶ Disse to holdninger præsenterer to tilgange til, hvorvidt historie skal være spændende. Historie er et fag, der ofte deler vandene, og som Sine pointerer, så er det meget forskelligt, hvad eleverne finder interessant. Det er derfor svært at ramme alle på en gang, hvilket læreren Pernilles kommentarer om elevtyper og klassekultur også underbygger. Interviewene med eleverne viser da også, at det er forskellige aspekter ved historiedokumentarer, som eleverne finder spændende. Julie lagde især vægt på historiedokumentarer med et narrativ, hvorimod Maiken fandt det visuelle fængende, ligesom at det visuelle også hjalp Maiken med at huske bedre. Men hvis ikke eleverne finder historie spændende, kan de så finde det vedkommende? Ifølge Bernard Eric Jensen, så vil historieundervisningen kun fæstne sig varigt i elevernes erindringsspor, hvis den er vedkommende og relevant.¹³⁷ Derfor er det nødvendigt, at eleverne finder historie spændende og interessant, for ellers vil de som minimum ikke finde det vedkommende. Det er muligt at se noget som relevant uden, at det er spændende. Det bliver dermed undervisningens job at kvalificere den viden, som

¹³⁵ Bilag 2.

¹³⁶ Bilag 3.

¹³⁷ Jensen, Bernard Eric, "Et historiedidaktisk overblik", s. 104.

eleverne tager med ind i klasseværelset, og hvis man følger Bernard Eric Jensen argumentation, gøres det bedst ved, at undervisningen tager udgangspunkt der, hvor eleverne får deres viden uden for klasseværelset. Læreren Lasse nævner, at historiedokumentaren har nærvær for eleverne, fordi det er sådan, at de møder historie i hverdagen.¹³⁸ Det skaber en del udfordringer for underviseren, da det ikke er alle eleverne, der har samme interesser, men derfor er det stadig nødvendigt at tage udgangspunkt i, hvor eleverne oplever historie uden for skolen, så den viden kan blive kvalificeret.

Forståelse og Indlæring

Der bliver gjort meget for at gøre historiedokumentarer spændende. Målet er at gøre historiedokumentarerne imødekommende og let forståelige for seeren. Det visuelle spiller en stor rolle, og her har historiedokumentaren gennemgået en større udvikling de seneste år. Hvis man ser på de seneste to store fortællinger om Danmarks historie, som Danmarks Radio har produceret, så er der sket en stor udvikling i, hvordan man formidler. Erik Kjersgaards *Danmarkshistorie* foregik hovedsageligt ved, at han var i fokus og fortalte om de forskellige perioder og fortællinger i den danske historie. Den seneste danmarkshistorie med Lars Mikkelsen som fortæller er i høj grad baseret på dramatiseringer, rekonstruktioner og narrativer. De visuelle virkemidler kan være med til at engagere eleverne og få dem til at synes historie er spændende, men kan det også hjælpe på elevernes historieforståelse og indlæring? Det skal vi se nærmere på i dette afsnit.

Der er forskellige måder at bruge historiedokumentarer på i undervisningen, som det også er blevet vist tidligere i analysen. Det er dog ikke de eneste måder at anvende historiedokumentarer på. Hemmersam og Nielsen nævner et eksempel om besættelsestiden, som kan bruges til at undervise i enten historiebrug eller skiftende syn på besættelsestiden gennem historien.¹³⁹ Det lader dog ikke til at nogle af disse for alvor har gjort indtog i undervisningen. Den mest populære måde at bruge historiedokumentarer på, set ud fra empirien, er som en visualisering af historie, en indlevelse. Læreren Lasse forklarer denne indlevelse således:

*”De får en indlevelse, og jeg siger ikke, at det er den rigtige indlevelse, men de får en indlevelse i, hvordan det måske så ud i det gamle Rom eller hvordan det så ud i middelalderen.”*¹⁴⁰

Ifølge Lasse får eleverne altså en indlevelse, som de ikke kan få ved skriftligt materiale. Som analysen behandlede i afsnittet om virkemidler, så er historiedokumentarerne produceret ved hjælp

¹³⁸ Bilag 7.2.

¹³⁹ Hemmersam og Nielsen, *Historiefortælling på film og i tv*, s. 95.

¹⁴⁰ Bilag 7.2, 16:04.

af mange af de samme virkemidler som spillefilm. Der er for eksempel arbejdet med klipping, lyd, lys og beskæring. En historiedokumentar instrueres også, og selv hvis historiedokumentaren er optaget med håndholdt kamera, betyder det nødvendigvis ikke, at det er mere virkelighedsnært. Ud over disse mere tekniske virkemidler, så indeholder historiedokumentarer ofte en stor mængde dramatisering eller rekonstruktioner, der kan være bygget ud fra diverse bøger eller interviews med forskere, men det er sjældent, at dem der laver historiedokumentaren, selv laver et større kildearbejde. Den indlevelse som eleverne får ud af historiedokumentarerne er, som Lasse siger, muligvis ikke den rigtige, da den visualisering eleverne bliver præsenteret for i bedste fald er et skøn. Der kan være mange korrekte ting ved en rekonstruktion eller en dramatisering, men faktum er, at selvom en begivenhed kan være nok så veldokumenteret og velbeskrevet, så vil historiedokumentaren altid være nogle nulevende personers forestilling om fortiden. Lasse gør meget ud af at gøre sine elever opmærksomme på netop dette, at det de skal se nu, blot er et bud på, hvordan det kunne have set ud.

Læreren Martin lægger sig i nogenlunde samme rille som Lasse, hvad angår elevernes udbytte af historiedokumentarer i undervisningen. Han mener, at kombinationen af billeder og lyd gør, at man får en anden oplevelse ud af det. Martin bruger også historiedokumentarer til almindelig gennemgang, da han mener, at historiedokumentarer har evnen til at gennemgå lange tidsperioder på kortere tid end det for eksempel er muligt ved læsning og traditionel tavleundervisning.¹⁴¹ De interviewede elever fortæller, at de får en viden ud af at se historiedokumentarer.¹⁴² Hvilket umiddelbart kan lyde som en triviell observation, da de selvfølgelig får fortalt generel information om det emne, som historiedokumentaren handler om. Det kan dog også ses som et udtryk for, at eleverne får en anden slags viden eller får det ind på en anden måde gennem historiedokumentarer end ved for eksempel en tekstfremstilling. Hvis historiedokumentarer bruges udelukkende til gennemgang af en begivenhed, hvor pointen er, at eleverne blot skal lytte og få parat viden, så er der risiko for, at eleverne ikke tilegner sig evnen til at forholde sig kritisk til historiedokumentaren som medie.

Eleverne har en generel positiv holdning til undervisningen med historiedokumentarer, og der er nogle aspekter, som går igen ved flere af eleverne. Ligesom læreren Lasse nævner visualisering eller indlevelse, som et aspekt ved historiedokumentarer, som han tror, eleverne kan lide, så er det også noget eleverne selv nævner. Faktisk nævner alle fem interviewede elever netop visualisering

¹⁴¹ Bilag 8.

¹⁴² Bilag 1, Bilag 2, Bilag 3, Bilag 4, Bilag 5.

på den ene eller anden måde, som noget der bidrager positivt til historieundervisning. For eleven Maiken gør billederne det nemmere at forstå:

”... mange gange så er det der med, at man bare sidder og læser nogle ting, så forstår man det ikke et hundrede procent i forhold til hvis man ser en film. Hvis man på en eller anden måde lever sig lidt mere ind i den og får nogle billeder samtidig med at man får fortalt nogle ting..”¹⁴³

For eleven Sine gælder det ligeledes, at billederne hjælper på hendes forståelse:

”Nogle gange har jeg sådan lidt nemmere ved at se det i stedet for at læse det. Fordi så ser man lidt noget skuespil, så kan man forstå, hvordan reagerede de mod hinanden og hvordan siger de egentlig det her. (...) Jeg tror, at det er det der med, at man kan se det for sig (...) Der synes jeg, at en dokumentar kan være god til at få vist i forhold til samspil mellem mennesker.”¹⁴⁴

For Maiken lader det til, at det er indlevelsen, der hjælper på hendes forståelse. Indlevelsen kan, som nævnt tidligere i afsnittet, være problematisk, men for Maiken giver den noget til hendes forståelse af den information, som hun bliver præsenteret for. Der kan være flere grunde til, at det bidrager til Maikens forståelse af historie. Det kan blot være, fordi hun generelt opfatter ting nemmere, hvis de er i billeder i stedet for tekst. Det kan også være, fordi historie er noget distanceret og fjernt, som hun kan have svært ved at forestille sig eller visualisere for sig selv. Sine nævner samspillet mellem mennesker, og visualiseringen af dette som en grund til, hvorfor hun føler, at historiedokumentarer hjælper på hendes forståelse. Det er ikke sædvanligt, i lærebøger, at beskrive folks ansigtsudtryk, eller hvordan mennesker agerer over for hinanden i en historisk situation. Det er der den naturlige grund til, at man simpelthen ikke ved det, og hvis en kilde skulle have beskrevet begivenheden, så vil det nok blive udeladt som unødvendig viden. Det samspil, der bliver vist i en historiedokumentar, er skuespil. Skuespillet eller rekonstruktioner kan bidrage med forskellige ting. For Maiken og Sine giver det indlevelse og hjælper på deres forståelse for historie gennem en visualisering af begivenheder, de ellers har svært ved at relatere til. Det er desuden interessant, at Maiken og Sine ikke forholder sig til, at det de ser som positivt, er noget der er fundet på.

Skuespillet kan give eleven Johan lyst til at søge mere information om det historiedokumentaren handler om. Han fortæller om en dokumentar om krigen i 1864, som indeholder rekonstruktioner af

¹⁴³ Bilag 5, 00:59.

¹⁴⁴ Bilag 3, 10:25.

nogle kampe. Denne rekonstruktion gav ham efterfølgende lyst til at gå hjem og undersøge, ”... hvor galt var det egentlig”.¹⁴⁵ For Johan skaber skuespillet en øget interesse. Ikke blot for den historiedokumentar han så, men for det historiske emne generelt. Her ses altså, hvordan den til tider problemfyldte dramatisering af en historisk begivenhed giver eleven lyst til at undersøge forholdene nærmere. Ligesom Johan fortæller, er det heller ikke mit indtryk, at det er noget, som er generelt.

Øget engagement og interesse gennem dramatisering, bedre forståelse gennem indlevelse og lyst til at lære mere om et givent historisk emne. Det er nogle af de positive effekter, som eleverne oplever at kunne drage nytte af, ved historiedokumentarer. Der optrådte dog også, hvad der kan opfattes som, en laissez-fair tilgang til historiedokumentarer blandt eleverne. Flere af elever gav udtryk for, at det var mindre krævende for dem at se historiedokumentarer, og at det var mere afslappende. Julie og Maiken er to af dem, der udtrykker sig klarest. Julie fortæller:

”Hver gang du hører ordet film eller dokumentar, så tænker du bare ”yes” for nu skal vi bare sidde og hygge. Det er mega hyggeligt, fordi det er et afbræk fra de der kilder og man føler egentlig ikke, at når jeg ser noget, så er det af pligt. Fordi hvis jeg sætter mig ned og ser en film, så er det ikke af pligt, jeg sætter mig ned og ser en film. Det er det selvfølgelig, når jeg sidder henne i skolen, men det er lidt den der følelse af, at nu kan jeg bare sidde her og slappe af og bare forholde mig til det der sker der. Jeg skal ikke hele tiden sidde og rode ned og gå dybt ned i en tekst, hvordan fungerer det, hvad sker der her. Der skal jeg observere og så siger jeg ”okay, det her sker, hvordan påvirker det mig og min forståelse for historien.”¹⁴⁶

Og Maiken

”Det er bare det der med, at der bare er noget hyggeligt over og bare sidde og se en film og slappe af samtidig med, at man får noget læring ind. (...) Det lyder mega dovent, men ja. Man er lidt skoletræt og så er det bare lidt federe, at kunne sidde og se en film end virkelig, at skulle koncentrere sig med en gammel tekst.”¹⁴⁷

Det kan dog forstås på flere forskellige måder. Det kan være, fordi eleverne har nemmere ved at indtage læring, når de ser historiedokumentarer, hvilket jeg også var inde på tidligere i afsnittet, og eleverne derfor føler, at det er mere afslappende. Måske finder lærerne det også mere afslappende at sætte en historiedokumentar på? Det er ikke noget, der fremgår af det indsamlede kildemateriale.

¹⁴⁵ Bilag 4, 14:38.

¹⁴⁶ Bilag 1, 11:38.

¹⁴⁷ Bilag 5, 24:01.

Det er også en mulighed, at eleverne ikke får en tilstrækkelig udfordrende undervisning, når de ser historiedokumentarer. Hvis læreren ikke har samme analytiske tilgang til historiedokumentarer, som når det gælder for eksempel tekster, så vil det af eleverne opfattes som mindre udfordrende. Det er problematisk, hvis eleverne ikke bliver udfordret tilstrækkeligt, da det er ensbetydende med, at lærerne ikke kvalificerer elevernes viden om historiedokumentarer.

Delkonklusion

Der er, ikke overraskende, delte meninger om, hvad eleverne og lærerne mener om, hvad historiedokumentarer bidrager med i historieundervisningen. Der er ingen modvilje mod at undervise i historiedokumentarer, tværtimod. Lærerne lader dog til at se nogle udfordringer, som ikke er erkendte blandt eleverne. Læreren Martin gav udtryk for, at elevernes koncentration er nedadgående, og det er svært for ham at fastholde deres opmærksomhed, når de for eksempel ser historiedokumentarer. Læreren Pernille oplever, at eleverne finder historiedokumentarer kedelige, i hvert fald dem hun finder frem til dem. Der er dog en generel linje hos de interviewede elever, der viser, at eleverne finder historiedokumentarer spændende og engagerer dem. Elevernes opfattelse er altså lidt i modstrid mod lærernes. I forhold til elevernes svar er det vigtigt at have in mente, at de kan have svaret ekstra positivt for eventuelt at opnå noget. De kan have svaret ekstra positivt i håb om, at deres lærer i så fald vil bruge flere film. Det er dog ikke mit indtryk.

Eleverne nævner både narrativ og visualisering, som aspekter af historiedokumentarer der gør historie spændende. Hvis eleverne finder historie spændende, må det også øge deres engagement i undervisningen. Det er forskelligt, hvorvidt elever mener, at det er nødvendigt at historie skal være spændende. Eleven Sarah ser det som nødvendigt, da eleverne ellers ikke vil interessere sig for undervisningen, hvorimod andre ser historie som noget, der er nødvendigt at lære, men ikke nødvendigvis alle behøver at finde spændende, da det kommer an på den enkelte elev.

Nogle elever gav udtryk for, at det til tider var nemmere eller mere afslappende at se en historiedokumentar end at modtage traditionel undervisning, og at det ikke var nær så krævende som for eksempel at læse skriftlige kilder. Det er mit indtryk, at hvis eleverne modtager tilstrækkelig udfordrende undervisning, så skal det ikke ses som dovenskab, men i stedet som en indikator på, at nogle elever lærer nemmere gennem for eksempel historiedokumentarer eller andre visuelle undervisningsmidler, og finder det visuelle mere interessant.

Både lærerne og eleverne er enige i, at historiedokumentarer bidrager med noget særligt til undervisningen. Historiedokumentarer giver en indlevelse gennem billeder og lyd, der kan hjælpe på elevernes forståelse af den viden, de får præsenteret. Eleverne forholder sig ikke kritisk til denne indlevelse, men det gør læreren Lasse, der pointerer, at det muligvis ikke er den rette indlevelse. Det kan være problematisk med denne indlevelse, når den skyldes rekonstruktioner og andre dramatiske virkemidler. Men hvad er den rette indlevelse? Al historieskrivning, ligegyldigt om det er i skriftligt eller visuelt format, er underlagt subjektivitet. Ydermere er historiedokumentaren ved brug af rekonstruktioner tvunget til at opdigte, da man gennem det visuelle medie må beskrive den historiske begivenhed i sin visuelle helhed i stedet for udelukkende det, man ved, som det sker i skriftlige fremstillinger. Det er afgørende om eleverne er bevidste om dette, og at de dermed kan forholde sig kritisk til deres indlevelse og den forståelse, det giver dem af fortiden. Derfor er det nødvendigt, at elevernes viden om historiedokumentarer bliver kvalificeret, når historiedokumentarer bruges i undervisningen. Det gælder også, når de bruges til at gennemgå et historisk emne eller en historisk periode. Dette giver eleverne dog desværre ikke udtryk for.

Elevernes historiebevidsthed

Dette afsnit af analysen omhandler den sidste del af problemformuleringen, der har til formål at undersøge, hvilke refleksioner eleverne gør sig om deres historiebevidsthed i forlængelse af kvalificeringen af historiedokumentarer i historieundervisningen i den danske gymnasieskole.

Historieskabt og historieskabende

Under udarbejdelsen af interviewguiden,¹⁴⁸ der dannede grundlaget for interviewet, indhentede jeg inspiration fra en række andre undersøgelser af elevers historiebevidsthed, som også er nævnt i kapitel tre. En af disse undersøgelser er Vagn Oluf Nielsens *Ungdom og historie i Danmark*. Nielsens undersøgelse opstiller en række problemstillinger, der kan hjælpe med at belyse elevernes historiebevidsthed. Det er vigtigt at nævne ved denne undersøgelse, at det er en kvantitativ undersøgelse, og undersøgelsens metoder derfor divergerer væsentligt fra dette speciale. I Nielsens undersøgelse er spørgsmålene stillet således, at eleverne skal svare på en række spørgsmål, hvor der er dertilhørende svarmuligheder ved størstedelen af spørgsmål. Det betyder, at eleverne ikke er overladt til deres egen fortolkning af spørgsmål om deres historiebevidsthed direkte eller indirekte.

¹⁴⁸ Bilag 9.

Denne undersøgelse gør brug af åbne spørgsmål, så der er plads til elevernes egne refleksioner, hvor de ikke er påvirket af for eksempel opstillede svarmuligheder. I interviewguiden er spørgsmålene, der omhandler elevernes historiebevidsthed, formuleret således, at de ikke spørger direkte til, hvad eleverne synes om historiebevidsthed, men i stedet er spørgsmålene delt op i mere indirekte spørgsmål, der undersøger aspekter, der indgår i elevernes historiebevidsthed. Under interviewene blev det klart, især hvad angår spørgsmålene om historiebevidsthed, at nogle af eleverne ikke forstod spørgsmålet første gang og havde behov for at få det gentaget eller omformuleret. Der er altså noget, der tyder på, at formuleringen af spørgsmålene om historiebevidsthed kan have voldt eleverne problemer, eller at historiebevidsthed er et svært emne at forholde sig til, hvilket også kan have haft indflydelse på elevernes svar. Ved særligt spørgsmålet om drivkræfter i historien var der en del elever, som ikke forstod spørgsmålet. Her valgte jeg at give eleverne nogle eksempler for at gøre det klart for dem, hvad jeg ledte efter. På trods af at jeg måtte give eleverne eksempler ved dette, så var elevernes refleksioner stadig inkluderet i svarene, hvilket taler for brugen af det kvalitative forskningsinterview.

De refleksioner som eleverne gør sig i forbindelse med historiebevidsthed er oftest ikke knyttet direkte til historiedokumentarer. Det kan blandt andet skyldes, at spørgsmålene, der omhandler elevernes historiebevidsthed, ikke beder eleverne forholde sig direkte til historiedokumentarer. Eleverne er inden interviewets start gjort opmærksomme på, at interviewet skal handle om historiedokumentarer i undervisningen og deres egen brug af historiedokumentarer, og at formålet med interviewet er at indsamle empiri til dette speciale, men ellers er svarene overladt til elevernes egne refleksioner. Jeg har ikke lavet koblingen mellem historiebevidsthed og historiedokumentarer for dem. Elevernes manglende kobling mellem historiebevidsthed og historiedokumentarer kunne måske være undgået ved, at jeg lavede koblingen for dem i spørgsmålene. Det kunne på den ene side have skabt et mere fyldestgørende kildemateriale, men på den anden side er der risiko for, at elevernes svar var blevet farvede af min viden og eventuelle forudindtagethed om emnet. Hvis jeg laver koblingen for eleverne, er historiedokumentarer kun noget de kan reflektere over i forbindelse med deres historiebevidsthed, fordi jeg har opfordret dem til det og ikke på deres eget initiativ.

Ifølge Marianne Poulsens undersøgelse af elevens historiebevidsthed, er der tre måder at bruge historie på, som alle har det tilfældes, at historie bruges i en identitetsskabende betydning. Hun nævner her den tavse, den intuitive og den intellektuelle. Det er dog særligt den intuitive og intellektuelle, der er interessant, da det ifølge hendes undersøgelse er de former for brug, som

gymnasieelever i høj grad repræsenterer, hvor den tavse især finder sted hos folkeskoleelever.¹⁴⁹ Den intellektuelle brug er karakteriseret ved at være interessebetonet, engagement i samfundsmæssige forhold og et ønske om at forstå sig selv og samfundet i bredere perspektiv, hvor den intuitive brug især forholder sig til hverdagshistorie, familiehistorie og anden nær historie.¹⁵⁰ Brugen af historie gennem en dokumentar må i høj grad siges at falde ind under den intellektuelle historiebrug, men elevernes manglende inddragen af historiedokumentarer i deres refleksioner lader til at vise, at historiedokumentarer ikke spiller en stor rolle i deres bevidsthed. Dette på trods af, at eleverne i høj grad har en positiv tilgang til historiedokumentarer, især i undervisningen og flere af dem gør brug af dem uden for undervisningen.

I interviewene var historiebevidsthed generelt et svært emne for eleverne. Et eksempel på elevernes refleksioner om historiebevidsthed kunne være spørgsmålet om, hvad de har lært om det at være historieskabt og historieskabende. Eleven Johan nævner i den forbindelse, at det er nemmere at forholde sig til at være historieskabt end historieskabende. Han kommer ind på, at det er nemt at se, at han er historieskabt, når han for eksempel sidder og snakker med sine bedsteforældre over middagsbordet, og de fortæller ham om krigen, og hvad der har betydet noget for dem. Det er derimod en smule sværere for ham at forholde sig til at være historieskabende.¹⁵¹ Det kan forholde sig således, fordi hans bedsteforældres fortællinger er nære og dermed nemme at forstå, hvorimod det at være historieskabende kan virke stort, uoverskueligt og abstrakt. I forhold til Poulsens begreber om historiebrug, så kan Johans refleksioner ses som en intuitiv historiebrug, da han taler om den nære historie, altså hverdags- og familiehistorie. Dog gav Johan også udtryk for, at han har en særlig interesse for historie og historiedokumentarer, hvilket kan tyde på en intellektuel brug. Begge typer historiebrug er ifølge Poulsen forbundet med den identitetsskabende historiebevidsthed.

Eleven Sine fokuserer, i modsætning til Johan, på et lidt bredere historisk perspektiv, når hun skal forholde sig til det at være historieskabt eller historieskabende:

”Der kan jeg måske pege igen på det med romantikken. Det er en historisk begivenhed der har været og påvirket det enkelte menneske til, hvordan de ser verden og Danmark.. (...) Jeg tænker da helt klart, at ja en historisk begivenhed kommer til at påvirke mig på en eller anden måde. Lige

¹⁴⁹ Poulsen, Marianne. *Historiebevidstheder*, s. 137.

¹⁵⁰ Poulsen, Marianna. *Historiebevidstheder*, s. 183.

¹⁵¹ Bilag 4.

meget hvad der sker, så vil det have en eller anden indflydelse på en, for hvordan man tænker og ser fremad.”¹⁵²

Her giver Sine udtryk for, at hun godt kan se sig som værende historieskabt, også af de større linjer i historien, og det der ligger ud over den familie, som hun kender. Indirekte fortæller hun også, at nogle kan være historieskabende, men hun reflekterer ikke over, at hun selv kan være historieskabende.

Eleven Maiken fortæller:

*”Alle de individer der er i verden, vi er der ikke bare for at være der. Vi alle sammen kan skabe, ligesom vi kan skabe vores eget liv, ligesom vi er dem der skal træde i kraft for at kunne få det liv vi gerne vil have og tage de konsekvenser der er. Det er det samme med historien, hvis vi virkelig gerne vil kæmpe for et eller andet så kan vi også skabe, skabe de udviklinger og tiltag osv. (...) man kan se det på den måde, at det ikke bare er noget tilbage i gamle dage, men at man stadigvæk kan skabe historie.”*¹⁵³

Maiken reflekterer her over evnen til at være historieskabende, men i modsætning til Johan og Sine så reflekterer hun ikke nærmere over det at være historieskabt. Maikens refleksioner over at være historieskabende har dog også sine begrænsninger i den forstand, at hun ikke ser det som et eksistensvilkår, men i stedet som noget man har mulighed for at gøre, en aktiv handling.

De ovenfor nævnte refleksioner viser, at eleverne har lidt svært ved at begribe hele historiebevidsthedsbegrebet på en gang, og ingen af dem ser umiddelbart historiebevidsthed som et eksistensvilkår.¹⁵⁴

Historiedokumentarer er et instrument for undervisning, og noget der bliver undervist om i den danske gymnasieskole, samtidig er det et af de steder, hvor elever oplever historie uden for undervisningen og herved tilegner sig dele af deres historiske viden. Derfor indgår historiedokumentarer også i og påvirker elevernes historiebevidsthed. Selvom eleverne gennem interviewene forholder sig i forskellig grad til, hvad deres eget forhold er til historie og historiedokumentarer, så er der kun en enkelt, som forbinder historiebevidsthed og historiedokumentarer.

¹⁵² Bilag 3, 6:55.

¹⁵³ Bilag 5, 13:37.

¹⁵⁴ Jensen, Bernard Eric. ”Historiebevidsthed og historie – Hvad er det?”, s.5.

Det er Julie, der da hun bliver spurgt ind til, hvad hun har lært om at være historieskabt og historieskabende, forklarer, at hendes perspektiv på verden og historien er blevet bredere, og at hun har opnået en mere dybdegående forståelse for historiens motiver og handlinger. Hun nævner også spillefilmen *Kingdom of Heaven* som eksempel på noget, der har bidraget positivt til hendes tolkning af fortiden og derigennem hendes historiebevidsthed, og i svaret på et opfølgende spørgsmål laver hun en direkte kobling til historiedokumentarer ved at udtrykke, at det nævnte positive bidrag til hendes historieforståelse, altså hendes fortidstolkning, blandt andet er sket i forbindelse med noget, som hun betragter som en historiedokumentar.¹⁵⁵ Her oplever Julie, at hendes viden om historie og hendes måde at fortolke fortid på ændrer sig ved, at hun ser noget om historie.

Hun fortæller om det at være historieskabt:

”Jeg synes generelt er perspektivet på verden og på historien blevet meget bredere. Fordi nu kommer jeg fra folkeskolen og jeg var et lille barn der bare sad og sagde; der var besættelse i 1940’erne og det sluttede deromkring 1945 og så var alt godt igen. Men det er den der med, når man har fået vinklingen på den og baggrundshistorien, og du har faktisk også set den fra andre sider. (...) Den har sat sit præg på Danmark og den har også sat sit præg på verden.”¹⁵⁶

Her reflekterer Julie over det at være historieskabt, og hun trækker på en erfaring fra folkeskolen, hvor de er blevet undervist i besættelsen. Julie omtaler ikke det at skabe historie, men i stedet fokuserer hun på, hvordan en historisk begivenhed sætter sine præg hos samfundet og måske også hende selv. Samtidig viser citatet, at Julies historiebevidsthed har udviklet sig fra folkeskolen til gymnasiet. Hun fortæller, at hun siden folkeskolen har fået en ny viden om anden verdenskrig og læst forskellige fortolkninger, og derigennem har hun også ændret sin tolkning af fortiden. Herudover ligner det også, at Julies nutidsforståelse har gennemgået en ændring siden folkeskolen. I folkeskolen betragtede Julie besættelsestiden i Danmark som en del af hendes fortidsfortolkning, men hun giver udtryk for, at hun i gymnasiet har forstået, at hendes fortidsfortolkning påvirker hendes nutidsforståelse.

Der kan være forskellige grunde til, hvorfor eleverne ikke kobler historiebevidsthed og historiedokumentarer. Eleverne forholder sig på forskellige måder til deres historiebevidsthed. De

¹⁵⁵ Bilag 1.

¹⁵⁶ Bilag 1, 6:45.

fleste forholder sig til det at være historieskabt, men at se sig selv som historieskabende er ikke en refleksion, der kommer frem.

Historiedokumentarer uden for undervisningen

Indtil videre har specialets analyse fokuseret på, hvilken rolle historiedokumentarer har i undervisningen, og hvordan der bliver undervist i og med dem. Historiedokumentarer er dog ikke forbeholdt undervisning. De fylder en del i sendefloden i fjernsynet. Elevernes historiebevidsthed bliver dannet og omdannet af forskellige elementer. Derfor er det også relevant at se på, hvilken rolle historiedokumentarer indtager for eleverne i deres tid uden for undervisningen, og om de føler, at deres undervisnings bidrager til deres syn på historiedokumentarer.

De fleste elever fortalte, at de nogle gange så historiedokumentarer uden for undervisningssammenhænge. Det kan for eksempel hænge sammen med, at de ser det, fordi andre i familien ser det, eller fordi de blot ser det i forbindelse med flow-tv. For eksempel nævner eleven Maiken, at hun ser DR's *Historien om Danmark*, fordi hendes far gerne vil se den.¹⁵⁷ Eleven Johan, der fra starten af interviewet gav udtryk for, at han havde en særlig interesse for historie, er nok den af eleverne, der virkede til at have det største brug uden for undervisningen. Han fortæller, at han og en ven er meget interesserede i historie, og at de blandt andet bruger deres fritid på at læse bøger eller se dokumentarprogrammer/-film om historie. Han nævner selv historiedokumentarer i forbindelse med, hvor han oplever historie uden for skolen. Hans familie har aldrig været dem, der sidder på stranden, men i stedet er de ude at opleve kultur og historie. Johan kan godt lide at se historiedokumentarer om for eksempel et sted, som han har været ude og se sammen med sin familie.¹⁵⁸ Ligesom Maiken har Johan også set *Historien om Danmark*, men han giver ikke udtryk for, om han ser det på grund af familie eller fordi han finder det interessant. For de fleste af de interviewede elever gælder det dog, at deres forbrug af historiedokumentarer mest er, hvis de falder over dem eller i selskab med andre, der har interesse for at se dem.

Det er interessant at se på, om den kvalificering, der er foregået i elevernes undervisning, påvirker elevernes brug af historiedokumentarer. Da det kan sige noget om, hvordan elevernes historiebevidsthed er blevet omdannet i undervisningen. Johan fortæller, at han mener, at han kan bruge meget af det han har lært i undervisningen, når han ser historiedokumentarer derhjemme:

¹⁵⁷ Bilag 5.

¹⁵⁸ Bilag 4.

”Jeg føler, at hver gang jeg ser noget historiemæssigt, så tænker man over, hvad man har lært i behandling af kilder, materiale og de ting.”¹⁵⁹

For Johan lader det til at den historiske metode har lagret sig, så han er i stand til at anvende det til at tænke kritisk om for eksempel historiedokumentarer, når han ser dem i sin fritid. I forlængelse af dette problematiserer Johan historiedokumentarer, da han tror, at de filmiske virkemidler kan være problematiske. Derudover ser han også subjektivitet som et problem i historiedokumentarer. Mange af dem, han har set, har et meget subjektivt præg, og det er også noget, de har arbejdet med i undervisningen. Johan fortæller, at de i forbindelse med subjektivitet har arbejdet med tendens, hvor de har kigget på, hvorfor historiedokumentaren er subjektiv, hvad dens mål og mening er og hvorfor den ikke er mere objektiv. Ydermere forholder de sig også til hele episoden eller problemet¹⁶⁰ – hvilket jeg forstår som, at de ser på helheden. Eleven Julie fortæller også, at hun mener, at hun tager redskaber med fra undervisningen, som hun kan bruge, når hun ser historiedokumentarer i sin fritid. Hun fremhæver evnen til at anskue noget med et kritisk blik og ikke blot sluge det råt, men i stedet sætte spørgsmålstegn ved den vinkel, der bliver lagt på historien.¹⁶¹ Eleven Sine føler ikke, at hun har lært at bruge den historiske metode i forbindelse med historiedokumentarer. Det hænger sammen med, siger hun, at det er, fordi de ikke i undervisningen har set en hel sammenhængende historiedokumentar, men i stedet har set klip eller uddrag. Hun mener derfor heller ikke, at hun bruger nogle af de metodiske redskaber fra undervisningen uden for skolen. Hun nævner dog, at hun stadig forholder sig kritisk ved for eksempel at se på, hvem der viderebringer informationen i dokumentarer. Hvis det er en historiker, så har hun mere tillid til, hvad der bliver fortalt. Hun mener ikke, at undervisningen har påvirket den måde, som hun forholder sig til historiedokumentarer på.¹⁶²

Eleven Maiken, som så *Historien om Danmark* med sin far, er en af de få der ikke ser historiedokumentarer på eget initiativ. Hun nævnte, at hun så *Historien om Danmark*, men ellers ser hun ikke historiedokumentarer, så er det i stedet spillefilm. Når hun ser *Historien om Danmark* kan hun nogle gange trække på det, som hun har lært i undervisningen. Hun kan se noget, hvor hun tænker, at det har de haft om i skolen, og så kan hun fortælle sin familie om det. Da jeg spørger ind til, om hun bruger nogle af de metodiske redskaber, fortæller hun, at hun nogle gange kan tænke over dokumentarens budskab eller de holdninger, den repræsenterer, men hun har ikke umiddelbart

¹⁵⁹ Bilag 4, 24:07.

¹⁶⁰ Bilag 4.

¹⁶¹ Bilag 1.

¹⁶² Bilag 3.

den samme kritiske tilgang, som andre af de interviewede elever. Det er interessant, at Maikens første tanke om kvalificeringen af hendes viden om historiedokumentarer ikke handler om metodiske redskaber, men i stedet om baggrundsviden, som hun kan fortælle sin familie. Maikens lærer Martin forklarer, at han bruger historiedokumentarer som gennemgangsmateriale.¹⁶³ Den kvalificering af historiedokumentarer, som Maiken modtager i undervisningen, kommer her til udtryk, da hun associerer undervisningen med generel viden i stedet for historisk metode. Dette kan også ses ved, at hun har stor tillid til historiedokumentarer. Hun siger for eksempel: ”Hvis det ikke er en dokumentar, så er det ikke fakta.”¹⁶⁴

Maiken har taget noget andet med fra undervisningen end nogle af de andre elever, og hun har en anden tilgang til historiedokumentarer. Det er muligt, at fordi hendes interesser ligger et andet sted end historiedokumentarer, at hun ikke oparbejder den samme tilgang over for historiedokumentarer.

Elevernes brug af historiedokumentarer er meget forskellige. Fælles for alle de interviewede elever er dog, at de alle har givet udtryk for, at de ser historiedokumentarer. Det sker blot i forskellige sammenhænge og med forskellige niveauer af interesse. Jeg mener, at det er tydeligt at se, at elevernes tilgang til historiedokumentarer, i de flestes tilfælde, er påvirket af deres historieundervisning i gymnasiet. Eleverne anvender metodeapparatet og deres baggrundsviden fra undervisningen til at sætte den information, de bliver præsenteret for i historiedokumentarer, i perspektiv og forholde sig kritisk til både informationen og formatet. Når eleverne benytter de færdigheder, som de har lært i undervisningen, kvalificerer de den påvirkning og ændring, der sker af deres fortolkning og forståelse af fortiden. De har herved været inde og ændre på den del af deres historiebevidsthed, som omhandler deres fortidsfortolkning, hvilket også kan være med til at ændre deres nutidsforståelse og fremtidsforventning.

Lærernes synspunkt

For at få så bredt et svar om elevernes historiebevidsthed som muligt, har jeg også spurgt de interviewede lærer om elevernes historiebevidsthed. Lærerne kan selv sagt ikke sige noget om elevernes refleksioner, men de kan beskrive, hvordan de oplever eleverne i hverdagen og undervisningen. Alle tre lærere mener, at historiedokumentarer har en positiv effekt på elevernes historiebevidsthed. Læreren Martin tror ikke, at eleverne selv er bevidste om, hvordan den bliver

¹⁶³ Bilag 8.

¹⁶⁴ Bilag 5, 06:24.

påvirket, men ikke desto mindre mener han, at historiedokumentarer har relativ stor indflydelse. Han fortæller:

*”Det betyder noget, fordi de dokumentarer de rent faktisk ser, om det er i skolen eller uden for skolen, så er det måske den eneste gang de stifter bekendtskab med et emne, belyst lidt mere i dybden.”*¹⁶⁵

Martin svarer her på, hvordan han tror, at elevernes historiebevidsthed bliver påvirket af historiedokumentarer uden for og inden for skolen. Citatet oven for viser, at Martin mener, at historiedokumentarer er et af de få steder uden for undervisningen, hvor eleverne får emner belyst tilpas i dybden.

Læreren Lasse forholder sig mere forsigtigt til at svare på, hvilken indflydelse historiedokumentarer har på elevernes historiebevidsthed. Han håber, at elevernes historiebevidsthed altid vil blive ændret, ellers, mener han, kan det være lige meget. Han lufter tanken, at det visuelle element gør, at dokumentaren glider lettere ned og sætter sig bedre fast.¹⁶⁶

*”Det er det med at få et billede på og en fortælling, der måske glider nemmere ind, end når jeg smider tre primære kilder ned om reformationen.”*¹⁶⁷

Derved siger Lasse altså, at historiedokumentaren måske kan have en kraftigere betydning for, at elevernes historiebevidstheds omdannelse. Ydermere er det interessant, at han åbner op for, at det er nemmere at lære eleverne noget ved hjælp af historiedokumentarer end ved traditionel undervisning. På den måde taler han også sin egen traditionelle undervisning en smule ned, hvis historiedokumentaren kan have en større indflydelse på omdannelsen af elevernes historiebevidsthed.

Læreren Pernille mener, at historiedokumentarer kan være nødvendige i undervisningen: *”Det kan være med til at fange nogle af dem, der ikke er gode til at læse, med noget visuelt. (...) Det kan være med til at give et ekstra lag, dem der er mere visuelt lærende end andre.”*¹⁶⁸

Pernille mener, at historiedokumentarer har en generel positiv indvirkning på elevernes historiebevidsthed, men i særlig grad på de elever, som lærer bedre gennem visuelle midler. Hun

¹⁶⁵ Bilag 8, 38:55.

¹⁶⁶ Bilag 7.2

¹⁶⁷ Bilag 7.2, 20:19.

¹⁶⁸ Bilag 6, 19:23.

bruger det netop, fordi det kan stimulere en anden elevtype end dem, der godt kan sætte sig ned og læse en lang tekst. I ovenstående citat er det lige før, at hun præsenterer muligheden for, at der kan være en konsekvens ved ikke at undervise i og om historiedokumentarer: Der kan være en række elever, som ikke bliver stimuleret gennem traditionel undervisning, og deres viden om faget og deres historiebevidsthed vil derfor ikke blive påvirket i samme grad som de andre elevers af undervisningen. Selvom historieundervisningen er en del af dannelsen og omdannelsen af elevernes historiebevidsthed, så foregår en stor del af det uden for undervisningen. Derfor er det også interessant, når læreren Lasse giver udtryk for, at eleverne måske får mere ud af historiedokumentarer end anden undervisning. Det betyder, at det bliver mere relevant, hvorvidt eleverne anvender deres historiske baggrundsviden og metodiske redskaber uden for undervisningen.

Delkonklusion

De fleste elever så sig selv som historieskabte, men de havde sværere ved at se sig selv som historieskabende. Kun Maiken reflekterede over det at være historieskabende, men ligesom de fleste andre kobledede hun det ikke til historiedokumentarer. Julie reflekterede, i forbindelse med spørgsmålet om at være historieskabt og historieskabende, over historiedokumentarens indflydelse, og ud fra det kan man konkludere, at hun mener, at hendes fortolkning af fortiden bliver ændret af historiedokumentarerne og dermed også hendes historiebevidsthed. Eleverne viste flere gange, at de havde svært ved at forbinde sig selv med historie, og derfor kan det også være svært at foretage refleksioner over ens egen historiebevidsthed. Eleverne kan sagtens være i stand til at foretage refleksionerne, men det er bare ikke sikkert, at de er kommet frem under interviewene. Muligvis fordi de er usikre om deres svar er ”korrekte”, eller de foretager refleksionen uden at vide det, og derfor ikke sætter ord på det.

I elevernes fritid er historiedokumentarer en del af deres historieforbrug. Deres brug af historiedokumentarer er dog meget forskelligt, og hvor nogle af dem ser historiedokumentarer af lyst, så ser andre dem, fordi deres familie gør eller ved tilfælde. Ligesom elevernes brug af historiedokumentarer, så er hvad eleverne har taget med ud af klasselokalet meget forskelligt, dog viser analysen, at størstedelen af eleverne gør brug af nogle af de redskaber, som de har lært, om de ved det eller ej. Derved kan det konkluderes, at eleverne i forskellig grad er i stand til at arbejde med forskelligartet materiale, og den kvalificering der er foregået i undervisningen har haft en

indflydelse på elevernes historiebevidsthed, da deres viden om historiedokumentarer er blevet kvalificeret gennem historieundervisningen.

Særligt i forhold til Johan spiller historiedokumentarer en særlig rolle for hans historiebevidsthed. Han giver udtryk for, at han har stor interesse for historie og historiedokumentarer, hvilket tyder på en intellektuel historiebrug. Altså kan historiedokumentarer have betydning for Johans identitetsskabende historiebevidsthed.

Lærerne er generelt af den overbevisning, at elevernes historiebevidsthed påvirkes positivt af historiedokumentarer. Martin ser det som et af de få steder uden for undervisningen, hvor eleverne får et emne forklaret i dybden. Pernille præsenterer en konsekvens, nemlig at man kan tabe nogle elever, ved at undgå undervisning i historiedokumentarer, da det visuelle element kan hjælpe nogle elever, der har svært ved det skriftlige. Koblingen mellem historiebevidsthed og historiedokumentarer var ikke en givet refleksion for eleverne, hvilket kan skyldes begrebets kompleksitet. Eleverne viste også, at de i de fleste tilfælde ikke så sig selv som historieskabende, men i stedet kun som historieskabte.

Kapitel 5: Konklusion

Dette speciales undersøgelse er baseret på kvalitative forskningsinterview med elever og lærer i den danske gymnasieskole, og undersøgelsen kan derfor ikke siges at være statistik repræsentativ. Det er da heller ikke formålet med undersøgelsen. I stedet er formålet at undersøge og give indblik i, hvordan historiedokumentarer inddrages i undervisningen i historie, hvordan eleverne opfatter denne, samt hvilke refleksioner eleverne foretager om deres historiebevidsthed i forbindelse med historiedokumentarer.

Histories fagtradition viser sig at have en indflydelse på undervisningen i og om historiedokumentarer. Det gjorde sig især gældende ved to af analysens tematikker. Elevernes refleksioner over, hvad der udgør en (historie)dokumentar, viser, at de i nogen grad er i stand til at skelne mellem dokumentarer og spillefilm, men samtidig er der nogle afvigelser især i forhold til sammensmeltningen af ”fakta” og fiktion. Det kan skyldes, som både flere af eleverne og en af lærerne nævnte, at det ikke er temaer, de arbejder med i historieundervisningen. Eleverne konstaterede blot, at det var noget de havde om i andre fag så som dansk. Lasse var den lærer, der udtrykte sig klarest om dette. Han pointerede, at historiedokumentaren ligger i et krydsfelt mellem dansk, mediefag og historie, og at det nok ikke var i historie, at der blev gjort mest ud af historiedokumentarens former eller filmiske virkemidler. Ligeledes mente han, at så længe historiedokumentarer ikke er en del af pensum på historiestudiet ved universitetet, vil det ikke være en stor del af undervisningen i historieundervisningen i gymnasierne. Dette gør sig mest gældende for de mere ”tekniske” aspekter af historiedokumentaren, som er gennemgået i de to første tematikker i analysen, *Hvad er en (historie)dokumentar?* og *Virkemidler*.

Ifølge Rosenstone så nyder historiedokumentaren godt af, at folk, inklusive historikere og journalister, har langt større tillid til dokumentaren end til spillefilmen. Det ser han som en fejltagelse, da han finder spillefilm mere ærlige. Dette tillidsforhold ses da også i interviewene. Eleven Maiken fortæller blandt andet, at en dokumentar for hende er lig fakta, og læreren Lasse udviser sin bekymring over, at mange af hans elever tror, at dokumentarer repræsenterer den endegyldige sandhed.

Herudover fortalte flere af lærerne, hvis ikke dem alle, at der simpelthen også er et tidsaspekt i forhold til at nå hele pensummet. For læreren Pernille havde eksamenskravene også en betydning for, hvor meget tid hun brugte. Selvom der er krav om andet eksamensmateriale end det

tekstbaserede, så er der nemmere alternativer tilgængelige end historiedokumentarer. Det kan derfor konkluderes, at de mere mediefaglige aspekter af historiedokumentarer ikke får stor opmærksomhed i historieundervisningen.

Når lærerne anvender historiedokumentarer i undervisningen, er det forskelligt, hvordan de så kvalificerer elevernes viden. Eleven Johan fortæller, at de i undervisningen både har arbejdet med lyd og lys, når de har set historiedokumentarer. Læreren Pernille fortæller, at hun netop har haft fokus på blandt andet lyd og lys, når hun har vist en historiedokumentar i undervisningen, men også på andre virkemidler. Hun bruger det til at vise, at man ikke altid afbilleder på den måde, som det må have set ud i virkeligheden.

Hvis historiedokumentarer udgør en bidragsyder til elevers historiske viden, anser jeg det også som centralt, at det visuelle element indgår som en del af undervisningen. Det er nødvendigt, at eleverne er i stand til at forholde sig reflekterende og kritisk over for den viden, som de får præsenteret gennem historiedokumentarer. Det indebærer, at eleverne får kvalificeret deres viden, ikke blot om historiedokumentarens indhold, men i høj grad også historiedokumentaren som genre, og hvilke virkemidler der er særegen for den. Der er ifølge Falbe-Hansen og Hemmersam og Nielsen også mulighed for at anvende historisk metode i forbindelse med historiedokumentarer. Ifølge de interviewede lærer er det ikke ofte, at de underviser i historisk metode i forbindelse med historiedokumentarer. Læreren Martin giver udtryk for, at så længe eleverne er i besiddelse af generel metodisk bevidsthed, så er det ikke nødvendigt at undervise eleverne direkte i historisk metode i sammenhæng med historiedokumentarer. Eleverne viser, at de i forskellig grad er i stand til at overføre de historiske metodegreb på historiedokumentarer. Eleven Julie understøtter Martins pointe, da hun fortæller, hvordan hun forholder sig til historien som flersidet, og at den historie hun får fortalt i historiedokumentaren blot er én virkelighed ud af mange. Eleverne Johan og Maiken har begge haft om historisk metode på et tidspunkt, hvor de har set en historiedokumentar, og de lægger begge vægt på troværdighed og at historiedokumentaren er én fortolkning af mange. For størstedelen af de interviewede elever gælder det, at de på trods af den manglende undervisning i historisk metode i forhold til historiedokumentarer, delvist er i stand til at forholde sig kritisk til historiedokumentarer. Det kan eksemplificeres ved eleven Sine, der på den ene side viser sin kritiske sans og faglighed ved at forholde sig til, hvem der udtaler sig i historiedokumentarer, og derved forholder sig til kildens troværdighed. På anden side mener hun, at en historiker er en troværdig kilde i denne sammenhæng, hvilket viser, at hun er autoritetstro og ikke er kommet til en

kritisk tilgang af fagpersoner og forståelsen af, det der er mange tolkninger af historien. Eleverne viser i nogen grad at være i stand til at overføre deres viden om historisk metode fra et medie til et andet, i hvert fald i en hvis grad.

Alle de interviewede elever gav udtryk for, at de var glade for undervisning med historiedokumentarer, og at de finder dem spændende. På forskellig vis fortalte eleverne, at de finder formidlingen i historiedokumentarer, engagerende. Det kan være et narrativ eller en spændende fortæller. Flere af eleverne fortalte dog også, at det kan være et afbræk fra teksterne, og at det er ”nemmere” med historiedokumentarer og mindre krævende. Det kan være et udtryk for, at eleverne simpelthen finder historiedokumentarer det mere spændende, og de derfor ikke kører død i dem. Det kan også være et udtryk for, at eleverne hellere vil se historiedokumentarer, fordi de så ikke bliver udfordret i ligeså høj grad som ved for eksempel tekster. Det kan dog også kan være et udtryk for mangelfuld krav til elevernes bearbejdning af historiedokumentarer i undervisning.

Selvom de fleste elever mener, at historiedokumentarer gør undervisningen mere spændende, så er der forskellige holdninger til spændingskravet i faget. Eleven Sarah mener, at faget er så tilpas kedeligt, at hvis ikke der bliver gjort en indsats for at gøre indholdet mere spændende, så gider eleverne simpelthen ikke. Hvorimod eleven Sine ser det som meget forskelligt, hvad den enkelte finder interessant, og der derfor ikke skal være et krav om at gøre historie spændende.

Både lærer og elever mener, at historiedokumentarer kan bidrage med noget særligt til undervisningen gennem blandt andet lyd og lys. Det kan være med til at give eleverne en indlevelse, der kan bistå eleverne med at forstå den viden, de får præsenteret. Eleverne forholder sig ikke kritisk til denne indlevelse, men læreren Lasse sætter spørgsmålstejn ved, om det er den rette indlevelse. Men det er spørgsmålet om den rette indlevelse eksisterer. Det forholder Lasse sig ikke til. Alle historiske fremstillinger lige meget om det er på skrift eller som en dokumentar, er underlagt subjektivitet og er et resultat af tolkning. Den ene indlevelse behøver derfor ikke være mere rigtig end anden. Det kommer i stedet an på om denne indlevelse bliver kvalificeret i undervisningen.

Historiedokumentarer kan altså ifølge eleverne og lærerne bidrage positivt til historieundervisningen. Både i forhold til elevernes engagement i faget på grund af historiedokumentarens spændende formidlingsform, men også deres indlæring gennem en anden type indlevelse end ved traditionel undervisning med tekst og tavle.

Denne undersøgelse har yderligere haft til formål at undersøge, hvilke refleksioner eleverne gør sig om deres historiebevidsthed i forbindelse med kvalificeringen af historiedokumentarer. Eleverne var i varierende grad i stand til at reflektere over deres historiebevidsthed, og størstedelen af eleverne udtalte sig heller ikke direkte om koblingen mellem historiedokumentarer og historiebevidsthed. Der kan være en række grunde til dette. Det kan ligge i udarbejdningen af interviewguiden, altså i udformningen af spørgsmålene eller i selve udførelsen af interviewet, men historiebevidsthed er også et svært emne, og undersøgelsen viser, at eleverne ikke kunne forholde sig til alle delene af begrebet og dets kompleksitet.

Elevernes brug af historiedokumentarer uden for undervisningen tyder på, at eleverne anvender det metodeapparat, som de bliver undervist i. Flere af eleverne kan se en direkte linje fra undervisningen og til deres brug af historiedokumentarer derhjemme.

Til slut kan det konkluderes, at kvalificeringen af historiedokumentarer i historieundervisningen i gymnasieskolen er sparsom, men når den finder sted, så viser denne undersøgelse, at det oftest handler om troværdighed i forskellige afskygninger. Derudover synes eleverne, at historiedokumentarer er et positivt element i undervisningen, og de bidrager med øget engagement og indlæring. Elevernes refleksioner om historiebevidsthed er forskellige. De fleste elever udtaler refleksioner om det at være historieskabt. Maiken reflekterede også over det at være historieskabende. Julie lavede koblingen til historiedokumentarer ved spørgsmål, der omhandlede hendes historiebevidsthed. Hermed kan det altså konkluderes angående elevernes refleksioner om historiebevidst, at de reflekterede over dele af deres historiebevidsthed, mens der var dele, der ikke kom frem. Det formodes, at skyldes, at det er et svært emne, og det derfor er svært for eleverne at snakke om historiebevidsthed på et teoretisk plan. Undersøgelsen viste dog også, at selv om eleverne måske kun i ringe grad formulerede refleksioner over historiedokumentarers betydning for deres historiebevidsthed, så så de alle historiedokumentarer både i undervisningen og udenfor undervisningen, hvilket viser, at historiedokumentarer har betydning for alle elevernes historiebevidsthed.

Litteraturliste

Andersen, Agnete Holst. Forord i *Historiedidaktik*, redigeret af Peder Wiben, s. 3. København: Forlaget Columbus, 2009.

Bondebjerg, Ib. *Virkelighedsbilleder – Den moderne danske dokumentarfilm*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2012.

Bondebjerg, Ib. *Virkelighedens fortællinger – Den danske tv-dokumentarismes historie*. Frederiksberg: Samfundslitteratur, 2008.

Falbe-Hansen, Rasmus. *Historie i levende billeder*. København: Columbus, 2013.

Gray, Ann og Erin Bell. *History on Television*. London: Routledge, 2013.

Hemmersam, Karl-Johann og Tage Nielsen. ”Historie fortalt i levende billeder”. I *Historiedidaktik*, redigeret af Jacob Ringsing Jensen og Peder Wiben, 115-124. København: Forlaget Columbus, 2005.

Hemmersam, Karl-Johann og Tage Nielsen. ”Historiefortælling på film og i tv”. I *Historiedidaktik*, redigeret af Peder Wiben, 85-100. København: Forlaget Columbus, 2009.

Jensen, Bernard Eric. ”En useriøs og fordomsfuld polemiker”. Fra <http://bernardericjensen.dk/historiedidaktik/>, konsulteret d. 31-10-2017. Oprindeligt debatindlæg på www.historieweb.dk, 2015.

Jensen, Bernard Eric. ”Et historiedidaktisk overblik”. I *Historiepædagogik*, redigeret af Thomas Binderup og Børge Troelsen, 96-115. Aarhus: KvaN, 2012.

Jensen, Bernard Eric. ”Faghistorikerens historiebegreb: baggrund, kendetegn og virkninger”. Fra <http://bernardericjensen.dk/historieteori/>, konsulteret d. 27-10-2017. Oprindeligt i *Historisk tidsskrift*, bind 104, 2004.

Jensen, Bernard Eric. ”Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer”. I *Historiedidaktik i Norden 9 Del II: Historiemedvetande – historiebruk*, redigeret af Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen, 14-34. Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

Jensen, Bernard Eric. *Historie – livsverden og fag*. København: Gyldendal, 2006.

Jensen, Bernard Eric. ”Historiebevidsthed og historie – hvad er det?”. Fra <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>, konsulteret d. 27-10-2017. Oprindeligt i *Historieskabte såvel som historieskabende*, redigeret af Henning Brinckmann og Lene Rasmussen, 5-18. OP-forlag i samarbejde med Foreningen af lærere i Historie og Samfundsfag, 1996.

Kestner, Max. ””Jeg er en af dem, der tror, at sandheden er min””, *Filmmagasinet Ekko*, 23. august 2005. <http://www.ekkoilm.dk/artikler/jeg-er-en-af-dem-der-tror-at-sandheden-er-min/>, konsulteret d. 29-10-2017.

Kvale, Steinar og Svend Brinkmann. *Interview – Det kvalitative forskningsinterview som håndværk*. København: Hanz Reitzels Forlag, 2015.

Lidegaard, Bo. ”Når tv leger historiebog.” *Filmmagasinet Ekko* 39 (2007): <http://www.ekkoilm.dk/artikler/nar-tv-leger-historiebog/>, konsulteret d. 31-10-2017.

Lund, Erik. *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget, 2016.

Lund, Erik. ”Historiebevissthetsbegrepet i engelsk historiedidaktikk – Teoriutvikling og didaktisk konkretisering i en ny læreplan”. I *Historiedidaktik i Norden 9 Del II: Historiemedvetande – historiebruk*, redigeret af Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen, 96-114. Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

Nielsen, Carsten Tage. ”Begrebet historiebevidsthed og dets didaktiske udfordringer”. I *Historiedidaktik i Norden 9 Del II: Historiemedvetande – historiebruk*, redigeret af Per Eliasson, KG Hammarlund, Erik Lund og Carsten Tage Nielsen, 35-53. Malmø: Malmö högskola och Högskolan i Halmstad, 2012.

Nielsen, Henrik Skovgaard. ”Historiebevidsthed og viden”. I *Historiedidaktik*, redigeret af Peder Wibén, 26-39. København: Forlaget Columbus, 2009.

Nielsen, Vagn Oluf. *Ungdom og historie i Danmark*. København: Institut for Humanistiske Fag Danmarks Lærerhøjskole, 1998.

Pietras, Jens, og Jens Aage Poulsen. *Historiedidaktik – Mellem teori og praksis*. Hans Reitzels Forlag, 2016.

Poulsen, Marianne. *Historiebevidstheder*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag, 1999.

Rosenstone, Robert A. *History on film, Film on history*. Harlow: Pearson, 2012.

Rosenzweig, Roy og David Thelen. *The presence of the past*. New York: Columbia University Press, 1998.

Thomsen, Anders Holm. *Hvem ejer skolefaget historie?*. København: Informations forlag, 2008.

Undervisningsministeriet. Bekendtgørelse nr. 776 (stx-bekendtgørelsen) af 26-06-2013, Bilag 27.

Undervisningsministeriet. Vejledning/Råd og vink – stx-bekendtgørelsen 2010 – Historie A.

Ungdom og historie i Norden. Red. Magne Angvik og Vagn Oluf Nielsen. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS, 1999.

Bilag 9: Interviewguide

Forskningsspørgsmål:

Hvad forbinder eleverne med historiebevidsthed og i hvilken form bliver det næret af dokumentarfilm?

Hvordan kvalificeres historie dokumentarfilm/-programmer i undervisningen af læren?

Hvordan opfatter eleverne kvalificeringen af dokumentarfilm/-programmer i undervisningen?

Hvordan påvirker kvalificeringen af dokumentarfilm/-programmer deres tilgang til dokumentarfilm?

Interviewspørgsmål:

Elev:

Hvor mange historiedokumentarer har i set i undervisningen?

- Hvad handlede de om?

Kan du huske, hvad i arbejdede med i forbindelse med at se dokumentarfilmene?

I hvilke sammenhænge ser i historiedokumentarer?

- Hvilke tidsperioder har dokumentarerne fokuseret på?
- Hvilke emner har dokumentarerne handlet om?
- (Historisk metode, brug af historien?)

Hvor oplever du historie uden for skolen?

- Familie?
- Bøger, tegneserier, etc.?

Ser du dokumentarer om historiske emner uden for skolen?

- Hvilke ser du?
- Hvad handlede de om?
- Hvorfor ser du netop de(n) dokumentar(er)?

Ser i/du den nye dokumentarserie fra DR 'Historien om Danmark'?

- Hvad synes du om den?
- Hvorfor synes du det?
- Hvad bruger i den evt. til?

Hvad forbinder du med historie?

Hvilken relevans har historie for dig?

I jeres undervisning skal i lære om, at alle mennesker er med til at skabe sin egen og samfundets historie, og samtidig at historien påvirker dem.

- Hvad har du lært om det?

- Synes du, at det er godt eller dårligt?

- Tænker du nogensinde over det?

Hvilken betydning tror du, at fortiden har for nutiden og fremtiden?

Hvis du skulle nævne nogen styrende drivkræfter i historie, hvilke skulle det så være?

- Hvorfor lige dem?

Hvad får du ud af at se historiedokumentarer?

Hvad synes du, at forskellen er, når din lærer bruger film/dokumentarer om historie i stedet for f.eks. bøger eller artikler?

- Foretrækker du den ene frem for den anden? Og hvorfor?

- Evt. komme ind på om historie bliver mere spændende af film/dokumentarer

- Evt. Skal historie være spændende?

Bliver historie mere spændende, når du ser en dokumentar om emnet i stedet for at læse om det i en bog?

- Hvorfor/hvorfor ikke?

- Bliver undervisningen mere spændende ved at se dokumentarer i stedet for f.eks. skriftlige fremstillinger?

Har din historieundervisning påvirker den måde, som du ser film og dokumentarer om historiske emner?

Ifølge den læreplan, som jeres undervisning tager udgangspunkt i, så skal i arbejde med nogle forskellige metoder. Bl.a. skal i lære at bestemme genre eller oprindelse af forskellige former for materialer – bøger, tv, film, tegneserier osv. – og have evnen til at undersøge budskaber, holdninger, argumentation og struktur.

- Er det noget, du føler, at du har lært?

- Tænker du nogensinde over det/eller bruger det, når du ser tv om historie uden for skolen?

Er der ellers noget som du gerne ville have sagt?

Lærer:

Hvor mange historiedokumentarer har du set med klassen?

- Hvad hed de?
- Hvad handlede de om?

Bruger du dokumentarfilm til nogle bestemte tidsperioder/emner?

- Hvorfor disse?

Ser i den nye dokumentarserie fra DR 'Historien om Danmark'?

- Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvad bruger i den evt. til?

Hvad har du fokus på, når du anvender dokumentarfilm i undervisningen?

- Kildebegreb?
- Kronologi/overblik?
- Formidling?
- Brug af historien?

Hvorfor bruger du historiedokumentarer?

- Har læreplanen indflydelse?

Hvordan forholder i jer til forholdet mellem fakta og fiktion, når i ser dokumentarer i undervisningen?

Hvad tror du, at eleverne får ud af at se dem?

Hvordan oplever du elevernes forhold til historie?

- Er de generelt interesseret i historie? (Hvordan mærker/ser du det?)

Hvordan tror du, at eleverne og deres historiebevidsthed bliver påvirket af at se dokumentarer?

Bliver eleverne anderledes påvirket af at se dokumentarer end tekstbaserede fremstillinger?

- Hvorfor forholder det sig sådan? / Hvorfor ikke?

Hvilke problematikker synes du, at der kan være ved at bruge historiedokumentarer i undervisningen?

Er der ellers noget som du gerne ville have sagt?