

Medier i historieundervisningen



Indholdsfortegnelse

Forord	3
Indledning, motivation og emnebegrundelse	3
Problemformulering	5
Afgrænsning	6
Metode	6
Mediepædagogik & mediepsykologi	7
Komparativ analyse af historiesystemer	11
<i>De tre udvalgte bogsystemer.</i>	<i>12</i>
Hvad er så et godt læremiddel?	12
<i>Kosmos 9:</i>	<i>13</i>
<i>Punkt SO Historia</i>	<i>17</i>
<i>Historie 8</i>	<i>19</i>
<i>Konklusion</i>	<i>22</i>
Film i historieundervisningen	24
<i>De fem år</i>	<i>26</i>
<i>Arbejdet i skolen</i>	<i>27</i>
Konklusion	28
Ordliste	30
Litteraturliste:	31

Forord

Denne bacheloropgave, der er inspireret af mine oplevelser som udvekslingsstudent i Norge, er kun blevet mulig at skrive takket være opbakning fra flere sider. Heriblandt er min praktiklærer Reidun Heimen Heltne fra Volda Ungdomsskule i Norge, der efter samråd med sine lærerkolleger har anbefalet det norske bidrag til den komparative analyse i opgaven. Tusind tak for hjælpen! Biblioteket på UCSJ Læreruddannelsen i Holbæk skylder jeg også en stor tak for deres villighed til at indkøbe udenlandske undervisningsmaterialer for projektets skyld. Tak for tilliden og tålmodigheden.

Indledning, motivation og emnebegrundelse

Besættelsen i perioden 1940-1945 fascinerer stadig mange danskere, og med rette. I fem år var Danmark under ufrivillig okkupation af fjendtlige styrker fra vores store naboland i syd, Tyskland. Den 9. April 1940 krydsede tyske nazistiske tropper grænsen til Sønderjylland kl. lidt over fire om morgenen. Her mødte de som det eneste sted i landet reel modstand. 23 danske soldater faldt og et antal blev sårede. Samtidig blev andre tyske styrker landsat strategiske steder på Sjælland, heriblandt 800 mand direkte på Langelinje i København. Kl. 6.30 fløj tyske bombefly ind over Aalborg lufthavn og kastede de første faldskærmstropper i verden ud som hurtigt besatte den vigtige optankningsstation, som tyskerne skulle bruge for at kunne nå Norge. Efter kun få timer kapitulerede Danmark. Tyskerne forlod først landet igen efter fem års besættelse som endte d. 5 Maj 1945.¹ Historier og beretninger fra denne femårs periode er blevet fortalt utallige gange til efterbehandling, refleksion og oplysning til eftertidens børn og voksne. Alle skoleelever beskæftiger sig i løbet af deres skoletid med 2. Verdenskrig. Emnet bliver typisk taget op på mellemtrinnet og i udskoling, og man arbejder særligt med besættelsen af Danmark. På trods af dette nationale fokus er både Norges modstand mod den tyske invasion og Sveriges neutralitet generelt kendt af eleverne. Derfor vil det være interessant at behandle, hvordan denne del af nationalhistorien bliver fortalt og formidlet i de skandinaviske lande.

¹ Kilde: Danmarkshistorien.dk udviklet af Århus Universitet. Link: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/9-april-1940/>

Personligt ser jeg en stor styrke i det nordiske samarbejde, som det kommer til udtryk gennem fx Nordplus-programmet² og arbejdet udført af det nordiske ministerråd³. Skolefagligt ser jeg et enormt potentiale i udveksling af lærer/elev-erfaringer blandt de skandinaviske lande. En international dimension behøver ikke altid at være ensbetydende med engelsksprogede lande som England og USA og da vi som mennesker og nation har meget tilfælles med vore naboer i nord, vil vi kunne lære en masse af hinanden. Dette nordiske engagement er min forudsætning for overhovedet at give mig i kast med at kigge på brugen af medier som indlæringsmiddel i historieundervisningen. Digitale medier spiller en større og større rolle i alles hverdag, og særligt i den yngre generations hverdag går det stærkt. Børn og unge er omgivet af avancerede elektroniske medier, fra de slår øjnene op om morgenen til de lukkes igen om aftenen. På trods af den massive udvikling af moderne digitale medier er disse sjældent repræsenterede i skolen i en grad der stemmer overens med elevernes øvrige tilbud. Som der senere vil blive behandlet i opgaven er medier universelle i både deres tilgængelighed og udformning, men det mest fremherskende medie i den daglige undervisning i folkeskolen er stadig bogen, som efterhånden har fået selskab af film. Derfor vil jeg lave en analyse af medietyperne historiebogsystemer og film i formidlingen af historieundervisningen sat i et nordisk perspektiv. Jeg ønsker at sætte fokus på den formidling, der foregår fra tre sæt moderne historieskolebøger, som alle har behandlingen af 2. Verdenskrig tilfælles, samt formidling af stoffet ved brug af film i undervisningen eksemplificeret ved den danske film om den tyske besættelse 1940-45 "De fem år".

Det er mit formål at afdække, hvordan den samme historiske periode formidles i de tre sæt undervisningsmaterialer, som er fra henholdsvis Danmark, Norge, og Sverige. Det vil jeg gøre ved at se på national historiebrug. Ph.d Tea Sandbæk definerer i det følgende begrebet historiebrug: *"Kort og bredt kan historiebrug defineres som kommunikation af aspekter af historiekultur for at tilfredsstille behov eller fremme interesser. Historiebrug behøver ikke være misbrug. I stedet fremhæver denne tilgang de talrige forskellige funktioner, som omtale af historie har i et samfund."*⁴ Eksempler herpå er de danske fortællinger om frihedskampen og modstandsgrupperne, der kæmpede side om side for

² Under Nordisk Ministerråd er der for perioden 2008-2011 igangsat et Nordplus Rammeprogram som giver tilskud til mobilitet, netværksdannelse og samarbejde inden for uddannelsesområdet. CIRIUS er ansvarlig for information og vejledning af ansøgere i Danmark. Mere info her: <http://www.ciriusonline.dk/programmer-og-tilskud/norden/nordplus>

³ Link til "Samarbejdet om børn og unge": <http://www.norden.org/da/samarbejdsomrader/boern-og-unge/nordisk-samarbejde-om-boern-og-unge>

⁴ Kilde og citat: Ph.d., ekstern lektor Tea Sandbæk, Institut for Historie og Områdestudier, Aarhus Universitet. Link: <http://www.historie.forskerskole.au.dk/sumdktea> og <http://www.historie.forskerskole.au.dk:80/index.jsp>

Danmarks frihed, mens der måske ikke er en tilsvarende behandling af samarbejdsårene. I Norge var der intet samarbejde mellem tyskerne og lokalbefolkningen og regulær modstandskamp fra den første dag af den tyske besættelse, men hvordan behandles modstandskampen egentlig i en norsk skolebog? I Sverige forholdt staten sig officielt neutralt, men alligevel foregik der under krigsårene aktiviteter, som ikke stemmer helt overens med denne officielle udmelding. Her kan nævnes udskibningen af jernmalm fra Norge videre til Tyskland, de tyske troppers uhindrede bevægelse over den norsk-svenske grænse og smuglingen af danske jøder over Øresund. Det er interessant, om disse aktiviteter videreformidles til de svenske skolebørn, og i hvilket omfang denne formidling finder sted.

Min empiri vil bestå af erfaringer draget fra undervisning i folkeskolen samt de tre lærebøger. Jeg forventer, at arbejdet med denne opgave vil bringe mig nærmere en forståelse af virkemidlerne i mediet historiebogssystemer, den nationale prioritering af emners formidlingsomfang og historiebrug. Jeg vil desuden vise, hvorledes filmen kan bruges som relevant læremiddel i den moderne folkeskole.

Vi skal bruge den viden, vi har fra kilder fra en given historisk periode i en fornuftig kontekst i klasseværelset, og den formidling, der skal til for at kunne gøre dette, kan eksempelvis faciliteres gennem medierne historiebogssystemer og film. Moderne elever har fortjent moderne opdateret undervisning der serveres på en spændende og interessant facon. Det er mit håb, at et samspil mellem digitale og analoge medier får en mere fremtrædende plads i undervisningen i fremtiden, hvilket jeg personligt også vil arbejde for. Denne indledende diskussion leder mig frem til følgende problemformulering:

Problemformulering

Hvorfor og hvordan kan historieundervisningen i udskolingens med emnet 2. verdenskrig kvalificeres via brug af medierne film og historiesystemer?

Herunder en komparativ analyse af udvalgte historiesystemer fra Danmark, Norge og Sverige med henblik på at afdække national historiebrug.

Afgrænsning

Problemformuleringen lægger op til en omfattende diskussion, men for at kunne lave en fokuseret analyse har jeg valgt at afgrænse emnet og kun fokusere på de to medier historiebogsystemer og film. De elektroniske interaktive medier, som findes i relation til bogsystemerne i form af hjemmesider, vil kun blive behandlet let, da det primært er den fysiske bog, der anvendes i undervisningen jeg fokuserer på⁵. Jeg vil ligeledes begrænse mig til kun at behandle én film, som er fra Danmark, da mit sigte med at inddrage film er af generel karakter og anvendelse i undervisningen, og dette er universelt uanset filmens oprindelsesland. Jeg har udvalgt de tre historiesystemer ud fra følgende kriterier:

- Materialet skal være det mest opdaterede og derfor af nyere dato.
- Desuden skal systemet være det bedste tilgængelige system på markedet ifølge anbefalinger fra historielærere.

Der findes mange forskellige historiesystemer i alle landene, men jeg har valgt dem, som jeg ud fra anbefalinger og god omtale mener repræsenterer det bedste tilgængelige undervisningsmateriale på markedet (november 2009).

Jeg har valgt en eksemplarisk film fra Danmark, som er kendt af de fleste historielærere; "De fem år" fra 1955. Filmen er blevet vist utallige gange i undervisningen af tidligere generationers lærere når emnet om 2. Verdenskrig skulle behandles. Filmen viser danskernes opfattelse af besættelsestiden, som den var fremherskende på produktionstidspunktet. Filmen er kun valgt som et eksempel, da man kunne have valgt en hvilken som helst film, der behandler besættelsestiden fx *Flammen & Citronen* fra 2008.

Metode

Jeg vil i opgaven beskæftige mig med mediepædagogiske og mediepsykologiske teorier samt Zigzagmodellen. Metoder, der inddrages i opgaven, er dels en komparativ analyse af undervisningsmaterialer, dels en vurdering af film som brugbart medie i

⁵ På grund af lærermidlernes nyere dato, har ikke alle forlagene nået at oprette de tilhørende interaktive hjemmesider, og det vil derfor ikke kunne lade sig gøre at arbejde rimeligt med disse.

historieundervisningen. Jeg går ud fra, at læseren af denne opgave besidder et grundlæggende kendskab til de nordiske sprog norsk og svensk. Der forekommer en del citater og referencer til elevopgaver på disse sprog, og de er ikke oversat. Bagerst i opgaven vil dog være en kort ordliste over de mest usædvanlige ord til hjælp for læseren. I analysedelen af opgaven kigger jeg på en række kriterier der skal afdække om lærermidlet er velegnet eller ej til brug i historieundervisningen, og hvad der i givet fald er årsagen til dette. Til slut ser jeg på rammefaktore i forbindelse med medier og faget historie.

Mediepædagogik & mediepsykologi

Mediepsykologi er en moderne anvendelse af psykologisk viden og teorier i relation til intelligens, læring, kommunikation og kognition. Den undersøger og arbejder med mediernes indvirkning på menneskelig bevidsthed, følelser og adfærd. Mediepsykologi bevæger sig i en multidisciplinær kontekst af psykologi, sociologi, kommunikation og medieforskning⁶. Medier er mere og andet end blot TV, radio og internettet⁷. En meget bred definition af begrebet medier vil betegne alt som medier, da alt på en eller anden måde udsender nogle signaler, der skal fortolkes af mennesker. Et designermøbel sender signal om velstand og smag, et måbende ansigt medierer målløshed eller måske overraskelse, og en speciel duft får måske dine tanker til at flyve hen på den, du holder allermest af. Vi kan derfor betragte alt som medier, men i skoleregi er de vigtigste medier tavlen, eller Smartboardet, læreren og de virkemidler og hjælpemidler som tages i brug i undervisningen.

Mediepædagogik kan defineres på følgende måde: *“Mediepædagogik er et dynamisk begreb, der til stadighed reflekterer over sammenhængen mellem børn, unge og medier – i fritid og på pædagogiske institutioner og som udvikler sig i spændingsfeltet mellem mediepedagogisk praksis, mediepedagogisk empiri og mediepedagogisk teori.”* (Christensen & Tufte, 2005)⁸. Definition på Mediepædagogik af Birgitte Tufte.⁹

⁶ Mediepsykologi af Peter Allingham. Forlaget Frydenlund 2008. Side 7

⁷ I denne opgave fokuseres der på medierne bogsystemer og film.

⁸ Christensen, O. & Tufte, B. (2005): Skolekultur- mediekultur. København: CVU København & Nordsjællands Forlag.

⁹ Powerpoint fra CBS postet på dansklærerforeningens hjemmeside. Link: http://www.dansklf.dk/multimedia/Medier_med_Unge_i_Norden_Birgitte_Tufte.pdf

Mediepædagogik og mediepsykologi hænger unægteligt sammen og må betragtes som en helhed. I den moderne undervisningsverden tænkes der i dag positivt om medieundervisning i folkeskolen, selvom inddragelsen af elektroniske medier ofte også forbindes med besvær. Selvom Fælles Mål 2009 lægger op til en øget brug af moderne medier, er det langt fra alle lærere, der lystigt springer ud i projekter baserede på elektroniske medier. Ofte undskyldes den manglende inddragelse af moderne medier med at det tager for lang tid eller er for besværligt, men det kan ligesåvel tænkes, at lærerne kunne føle sig overhalede af de kvikke unge mediebrugere, og dermed ikke ville turde risikere deres faglige stolthed og integritet over for eleverne. Birgitte Tufte taler endvidere om at integrere elevernes hverdags mediekompetencer uden at sætte lærernes faglige viden over styr: *“Det er muligt at integrere fritidens mediekultur i en pædagogisk praksis, som ikke omklammer elevernes mediepræferencer og kompetencer, men som lader elevernes kompetencer indgå i dialog med lærernes egne forudsætninger og kompetencer.”*¹⁰

Det generelle syn på medier i undervisningen er i dag overvejende positivt og forstærkes af regeringens ønsker om en stærk folkeskole i verdensklasse. På Undervisningsministeriets resourceside Emu.dk har der endda igennem længere tid været øget fokus på medier og deres brug i skolen. Den almindelige forside på Emu.dk har i store dele af året været skiftet ud med en side dedikeret til medieundervisning, og dermed afspejles ønsket om en styrkelse af feltet, så selv den mest standhaftige lærer ikke kan undgå at lægge mærke til det. Tidligere var der en udbredt opfattelse af, at medierne kun kunne bruges i undervisningen, hvis man som lærer udviste og underviste i en ekstrem påpasselighed overfor den altid lurende manipulation fra særligt internettet. Her refereres til den såkaldte kanyleteori. Kanyleteorien går i korte træk ud på at elevernes input er lig med deres output. Hvis man fx viser voldelige scener for et barn, vil kanyleteorien konkludere, at der er overhængene fare for, at barnet replikerer de voldelige scener. Der er ikke længere stor tilslutning til kanyleteorien, da man nu er klar over, at børn og unge godt kan tage stilling til det, de ser og oplever på skærmen¹¹. Ofte bruger børn medier i et socialt fællesskab, bl.a. viser undersøgelser, at børn helst vil spille computerspil sammen med andre¹². *“Ved at spille sammen og ved at se film sammen med andre, ved at få gode ideer og reflektere over virkemidler m.m. ... sætter børn deres oplevelser, følelser og*

¹⁰ Tufte, 1998 s. 84. “TV på tavlen - om børn, skole og medier”, af Birgitte Tufte, Akademisk Forlag, 1998

¹¹ Som fortæller for et positivt mediesyn i skolen kan eksempelvis nævnes Carsten Jessen. “Medier og medieundervisning” af Christine P. Larsen, Gyldendal 2003.

¹² Bruun, Birgit og Knudsen, Anne (red.) – *Moderne psykologi – temaer*. Side 271 øverst.

erfaringer ... i forhold til andres fortællinger om disse ting og gennem sådanne processer skaber børn deres meninger om og med disse aktiviteter og deres indhold”.¹³ Det har således en positiv indvirkning på børn at indgå i et fællesskab, når de bruger medier som computerspil og film, og dette vil kunne udnyttes i en undervisningssituation.

Zigzagmodellen og Fælles Mål 2

Modellen er udviklet af Birgitte Tufte og så første gang dagens lys i hendes disputats *“Skole og medier. Byggesæt til de levende billeders pædagogik”* (DLH, 1995).

Tankegangen udspringer af et samarbejde i 1991 mellem Birgitte Holm Sørensen og Birgitte Tufte et. al. som mundede ud i følgende anbefaling til medieundervisning¹⁴:

1. *egen produktion af lyd og billeder*
2. *oplevelse, analyse og vurdering af medieprodukter*
3. *teorier om medier - historiske, samfundsmæssige, psykologiske, kommunikative og æstetiske*
4. *mediepædagogik*

Arbejdet ledte op til den implementering af medier i Fælles Mål som vi ser i dag.

Uddrag fra faghæfte #4 Historie:

“Anvendelsen af it og medier er også i historieundervisningen et vigtigt fokusområde. Der skal tænkes både på brug af, læring om og læring med it og andre elektroniske medier.”¹⁵

“It og elektroniske medier kan også bruges som redskaber til, at eleverne skaber og formidler deres tilegnede viden. Det kan fx ske i form af it-baserede historiske fortællinger, der er fremstillet som skærmpræsentationer, hjemmesider, rollespil eller podcastede produktioner. Indholdet kan bestå af en funktionel sammensætning af elev-producerede tekster samt elevernes egne optagelser af lyd, billeder og video.”¹⁶

¹³ Citat: Bruun, Birgit og Knudsen, Anne (red.) – *Moderne psykologi – temaer*. S. 271 l. 7-13 fra top

¹⁴ Citat og kilde: “Medier og medieundervisning” af Christine Pilegaard Larsen. Side 152 ned.

¹⁵ Citat og kilde: “Fælles Mål 2009, faghæfte #4”, UVM, side 34 nederst.

¹⁶ Citat og kilde: “Fælles Mål 2009, faghæfte #4”, UVM, side 42 midt.

Tuftes zigzagmodel danner i dag basis for hvordan man bør gribe medieundervisningen an. Modellen går ud på at eleverne gennemgår en vekselvirkning mellem egne og professionelle produktioner og analyse. Eleverne skal først "prøves af", dvs. de skal prøve at producere selv fra begyndelsen. Herefter følger en analyse af professionelle produktioner hvor eleverne gennemgår følgende fem punkter¹⁷:

1. *opleve (den æstetiske dimension)*
2. *drøfte (med udgangspunkt i elevernes genre- og mediemæssige kompetence erhvervet under produktionsprocessen)*
3. *forstå (at relatere medieteksten til afsender- og modtagerperspektiv og reflektere over tekstens betydningspotentialer i forhold til modtagerens forudsætninger)*
4. *tolke (at indsætte medieteksten i dens kulturelle og samfundsmæssige kontekst)*
5. *vurdere (produktets relevans for målgruppen. Evt. drøftelse af kvalitet)*

Efter analysen skal eleverne igen selv producere, og til slut analyseres endnu en professionel produktion. Det modellen kan, er at sætte arbejdet med medier ind i en ramme, der gør det muligt at fordybe sig i både ens egen produktion og i hvad de professionelle produktioner kan. Det er klart at denne arbejdsproces er både tids- og udstyrskrævende, og den kræver en kompetent lærer med et stort overblik for at virke i skolen. Eleverne kan nemt få den opfattelse at de kan lave Hollywood film, selvom opgaven måske var at lave et lille rollespil om Hitlers vanvittige planer, derfor må man som lærer sørge for at eleverne får ejerskab omkring deres produktioner, selvom de måske lader noget tilbage at ønske æstetisk. Modellen kan bruges i mange sammenhænge og er hverken begrænset til dansk eller historie, men som man kan regne ud, er to ugentlige lektioner ikke optimale rammer for en medieproduktion. Derfor må man oftest ud i et tværfagligt forløb, og der må historielæreren så byde sig til. Medier i historie er en glimrende måde at levendegøre faget på.

¹⁷ Citat og kilde: "Medier og medieundervisning" af Christine Pilegaard Larsen. Side 154 midt.

Komparativ analyse af historiesystemer

Min bevæggrund for at arbejde med historiesystemer som medie i undervisningen, og grunden til mit valg af materialer fra Danmark og vores to nordiske nabolande er både personlige overvejelser omkring moderne undervisningsmetoder, bogen som grundlag og udgangspunkt for en varieret og interessant undervisning, samt mit personlige forhold til særligt Norge og den norske måde at undervise på. I 2007 tog jeg en længerevarende del af min læreruddannelse på vestkysten af Norge i en lille by kaldet Volda ca. 200 km nord for Bergen. Under mit ophold var jeg i praktik på to skoler; en barneskule (svarende til 1.-7. klasse i Danmark) og en ungdomsskule (svarende til 8.-10. klasse i Danmark). Dette ophold vakte min interesse for det nordiske samarbejde, som jeg var vidne til på flere planer.

Det norske bidrag til den komparative analyse er udvalgt i samarbejde med lærer Reidun Heimen Heltne fra Volda ungdomsskule som værende det bedste og mest opdaterede historiesystem tilgængeligt i efteråret 2009. Det svenske undervisningsmateriale er udvalgt efter en gennemgang af tilgængeligt materiale, anbefalinger fra kontakter og ikke mindst professionelle anmeldelser udarbejdet af relevante anerkendte svenske fagpersoner¹⁸. Materialet skulle være alment brugt i skolen, være opdateret og have en fornuftig vægtning af kilder, billedmateriale og tekst. Jeg har derefter valgt det materiale, jeg mente bedst repræsenterede Sverige. Det danske bidrag er udvalgt efter anbefaling fra Jens Pietras på UCSJ Læreruddannelsen i Holbæk. Udgangspunktet for at vurdere historiesystemer er en liste med kvalitetstegn udviklet af lærere på et symposium i CFU Slagelse. Listen er således udarbejdet af yderst kompetente og relevante personer med indsigt i både modtagergruppens (elever i folkeskolen) og afsendergruppens (underviserne) behov og krav. Denne liste er sammen med mine egne personlige præferencer basis for min stillingtagen til kvaliteten af historiesystemerne fra de tre skandinaviske lande. Jeg vil altså vurdere alle landenes forskelligartede historieundervisningssystemer ud fra et dansk perspektiv mht. gavnlige og knapt så gavnlige elementer i et historiebogsystem til overbygningen.

¹⁸ Forlaget Gleerup henviser bla. til denne anmeldelse af Samuel Edquist: <http://www.aftonbladet.se/kultur/article4178569.ab>

De tre udvalgte bogsystemer.

- I. Danmark: Gyldendals "Historie 8" af Hansen, Michaelsen, Poulsen og Roslyng-Jensen. Udgivet i 2009.
- II. Norge: Fagbokforlaget "Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet" af John Harald Nomedal og Ståle Bråthen. Udgivet i 2007.
- III. Sverige: Gleerups "Punkt SO Historia" af Nilsson, Olofson og Uppström. Udgivet i 2003.

Hvad er så et godt læremiddel?

Gode læremidler til anvendelse i folkeskolen indikeres ved følgende tegn¹⁹:

- materialet er tro mod gældende faglig viden
- materialet er tro/loyalt mod de foreskrivende skrifter (lovgrundlaget), folkeskolens formålsparagraf, fagformål og Fælles Mål 1 - Fælles Mål 2
- formålet med materialet tydeligt fremgår
- materialet skal tage hensyn til en klart defineret målgruppe
- der skal tages hensyn til fagsyn, eksplicit fagsyn
- materialet er tilgængeligt og brugervenligt, så det er nemt at gå til for både lærer og elever
- materialet skal medtænke eleverne
- layout (subjektivt), fx om forholdet mellem tekst og billeder er rimeligt
- der findes en lærervejledning
- elevopgaver, elevaktivitet, prøveoplæg
- servicedele som fx indholdsfortegnelse, faktabokse, kort, statistikker, ordliste, stikord, oplysninger om supplerende materialer, links osv. er til stede, i orden og interessant
- der lægges op til mulighed for tværfaglighed og differentiering
- at materialet giver mulighed for videnstilegnelse, indsigt, diskussion, refleksion og kildekritik
- materialets pris er indenfor realistiske rammer
- der findes digitale læremidler - særlige forhold

¹⁹ Listen er originalt udarbejdet af Jens Pietras, underviser på UCSJ Holbæk. Bearbejdet af undertegnede.

Farvevalget²⁰ i materialet har stor betydning for, hvordan modtageren opfatter de informationer, der transmitteres.

- De kolde farver (blå og violet) sænker blodtryk, åndedrætsfrekvens og puls. De skaber og understøtter ro.
- De varme farver (gul og høj rød-orange) øger blodtryk, åndedrætsfrekvens og puls. Brug af disse farver medfører et vist stress. Ved stress stiger indholdet af hormonet noradrenalin i hjernen, og noradrenalin øger opmærksomhed og indlæring.
- De lunkne farver (grøn og violet-rød) indtager sandsynligvis en midterposition, sådan at de skaber mere ro, men sørger samtidig for at fastholde opmærksomheden.

Kosmos 9:

Den norske pendant til Fælles Mål 2, kaldet "Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006"²¹ er udgangspunkt for Kosmos 9 jvf. Harald & Ståle. I Norge har man ligesom i Sverige et meget stort fag kaldet Samfunnsfag, som dækker over "samfunnskunnskap", historie og geografi. I Danmark har man tidligere haft en lignende konstellation. I 1975 vedtog man en ny lov om folkeskolen, der trådte i kraft 1. august 1976, sådan at historie blev et selvstændigt fag fra 1.-7. klasse men fra 8.-10. klasse vil indgå i faget samtidsorientering²². Denne ordning blev afskaffet med Folkeskoleloven af 1993²³, hvor historie blev et fag i 3-8. klasse og samfundsfag blev indført i 9. klasse. Danske unge, inklusiv undertegnede, har således haft en sammenhængende samfundsfagsundervisning i udskolingen, omend vi i dag er gået helt væk fra tanken igen, så historie er blevet et selvstændigt fag fra 3.-9. klasse²⁴.

Læremidlet Kosmos 9 er opbygget som en omfattende alt-i-en løsning til "samfunnskunnskap", historie og geografi fagene. Det fremhæves, at eleverne kun behøver at tage én bog med i skole, og at de på denne måde har samlet al relevant viden ét sted. Læremidlet behandler, blandt mange andre emner, den historiske periode

²⁰ Kilde: Ole Lauridsen, ASB/Handelshøjskolen i Århus. "Læringsstile og PowerPoint: En ny spændende indgangsvinkel". Folder i PDF format. Findes på <http://www.learningstyles.net> under internationale resurser. Man skal oprette sig som bruger for at få adgang til de ellers gratis materialer.

²¹ Direkte link til læreplanen i Historie fra Utdanningsdirektoratet i Norge: <http://www.udir.no/grep/Lareplan/?laereplanid=125640&visning=5&sortering=3&hoid=125641>

²² Kilde: Retsinformation.dk Link: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74155>

²³ Kilde: Retsinformation.dk Link: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=74941>

²⁴ Jvf. den gældende folkeskolelov: Link: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=125580>

1814-1945 med naturlig fokus på norsk historie. De historiske kapitler i læremidlet kan ses i figur 1. Jeg vurderer behandlingen af emnerne som rimelig i forhold til anerkendte kilder og som værende neutral i formidlingen, og den er ikke præget af faktuelle fejl eller mangler. Mit fokus ligger på behandlingen af 2. Verdenskrig jvf. problemformuleringen.

Læremidlet lever op til Kunnskapsløftets krav om, at eleverne skal tilegne sig viden på forskellige måder og “uttrykke seg muntlig og skriftlig, lese ulike typer tekster, regne og bruke digitale hjelpemidler”²⁵. Kosmos 9 har to forskjellige typer elevopgaver til hvert kapitel. “Finn svar i teksten” giver sig selv;

eleverne søger information og finder svar direkte i læremidlet. Den anden type er mere krævende og hedder “Tenk selv”. Her skal eleverne “reflektere, vurdere, undersøke, analysere og presentere stoff man arbeider med”. Man skal også være “aktiv og søkende og arbeide med andre kilder enn læreboka.”²⁶ Her er to eksempler på hver af de to typer opgaver, “Finn svar i teksten” & “Tenk selv”:

- **Fra union til selvstendig nasjon**
 - Kampen om parlamentarismen
 - Det norske samfunnet forandres
- **Europa erobrer verden**
 - Imperialismen fra 1870 til 1914 - Europa legger verden under seg
- **Den første verdenskrigen 1914-1918**
 - Norge under den første verdenskrigen
- **Mellomkrigstida**
 - Den russiske revolusjonen
 - Den økonomiske verdenskrisen
 - Fascisme og nazisme
 - Mellomkrigstida i Norge
- **Den andre verdenskrigen 1939-1945**
 - Nazismen og jøderne
- **Krigen i Norge**
- **Samene**
 - Den samiske kulturen

Fig. 1

1. *Finn svar i teksten*

1. *Hvilke områder erobret Tyskland i 1938 og 1939?*
2. *Hvilke land deltok i vinterkrigen?*

2. *Tenk selv*

1. *Nå har du lest om hvordan krigen startet. Leg et tankekart om krigen. Vis kartet til en i gruppa og fortell hvordan du har tenkt.*
2. *Bruk Internett og andre kilder for å finne ut så mye som mulig om Münchenavtalen. Tenk deg at du er en norsk journalist som er utsendt for å skrive en reportasje om Münchenavtalen i 1939. Bruk de kunnskapene du har, og skriv reportasjen. Søkeord: Münchenavtalen.*

²⁵ Kilde: Forordet Kosmos 9.

²⁶ Kilde: Forordet Kosmos 9.

Formålet med materialet fremgår tydeligt. Eleverne skal klædes på til en grundlæggende viden om optakt, hændelsesforløb og afslutning på de behandlede perioder.

Informationerne er præcise og uden alt for mange dikkedarer. Målgruppen er knivskarpt defineret som ungdomsskule²⁷ elever i 9. klasse.

Læremidlets fagsyn²⁸ er rettet mod et globaliseret perspektiv, samtidig med at man ønsker en stærk norsk national selvforståelse. Især de mange gode spørgsmål til eleverne i "Tenk selv" bidrager til denne konklusion.

Tilgængelighed og brugervenlighed er i højsædet i Kosmos 9, som forfatterne selv gør opmærksom på i indledningen; "*Kosmos 9 har tekster som gir deg hjelp til å lære*". Hvert kapitel²⁹ indledes med en kort fremhævet tekst, hvor der kort forklares om emnet i en kontekst, hvor elevernes forforståelse inddrages. Et eksempel herpå er indledningen til kapitel 5 "Den andre verdenskrigen 1939-1945". "*Du har sikkert hørt at de voksne har snakket om "krigen". Den krigen de ofte snakker om, er den andre verdenskrigen. Den startet høsten 1939 og sluttet i 1945. I dette kapitlet skal du lese om ...*" Herefter gives et meget kort resume af de vigtigste begivenheder i perioden. Kapitlerne er i gennemsnit på godt 17 sider. Efter hvert kapitel afsluttes ligeledes med en mere omfattende opsummering på typisk en sides længde. Bagerst i bogen findes en stikordsliste, som dækker de fleste elevers behov. Dette gør læremidlet let tilgængeligt og overskueligt for både lærer og elever. Hvis eleven har læsebesvær, kan Kosmos 9 endda fås i en "Letlestutgave", som følger hovedbogen side for side, men hvor teksten er forenklet og dermed lettere at læse. Opgaverne er ligeledes gjort mere tilgængelige, og skriften i materialet er større. Materialet medtænker eleverne på en måde der lægger op til forundring og en selvstændig stillingtagen til indholdet, eksempelvis via de mange overvejelser eleven bliver stillet overfor i "Tenk selv".

Layoutet i Kosmos 9 er let overskueligt, og den gennemgående grønne farvepalet giver bogen et friskt naturligt præg. På næsten hver eneste side i bogen er der mindst én faktaboks, et foto eller en anden form for information, som er forskellig fra brødtekst. Dette giver en dynamisk arbejdsgang og hjælper med til at holde læseren både engageret og interesseret. Historiedelen af bogen er præget af mange sort-hvide fotos fra perioden, som

²⁷ I Norge har man et andet skole system end i Danmark. Eleverne går først i Barneskule fra 1-7 klasse og herefter i Ungdomsskule fra 8-10 klasse. Der er 10 års obligatorisk skolegang i Norge fra barnet fylder 6 år. Kilde: <http://www.amboslo.um.dk/da/menu/Borgerservice/VelkomstguideTilNytilflyttedeDanskeINorge/>

²⁸ Her tages udgangspunkt i oplæg ved Jens Pietras, UCSJ Holbæk: "**Historiefaget mellem retro og metro**. Sorø mødet 2005 - "Globaliseringens udfordringer og den danske fortælling". "*De to vigtigste fagsyn kendetegnes ved en værdikamp mellem historie primært opfattet som et nationalt kundskabsfag og historie primært opfattes som et dansk/internationalt orienteret dannelsesfag.*" Link: http://www.emu.dk/sem/fag/his/sem/laerere/debat/Historiefaget_retro_metro.html

²⁹ Se oversigt over relevante kapitler på foregående side i denne opgave.

bruges som kilder og referencer. Der er en god balance mellem fotos og tekst, selvom faktaboksene, der alle er blegt grønne, godt kunne trænge til lidt opfriskning.

Lærervejledningen kommer i form af en ret stor A4 mappe halvt fyldt med kopi-resourcer og en kapitel for kapitel-vejledning i, hvordan man som lærer kan gribe materialet an.

Lærervejledningen er ligesom elev-materialet let tilgængeligt og indeholder mange tips til en vellykket undervisning. Vejledningen er ikke udtømmende og ikke specielt omfattende, men på den anden side har man som lærer nok at læse, så måske det ikke er så tosset endda?

Især "Tenk selv" opgaverne blandt elevopgaverne i lærermidlet lægger op til en reflektiv overvejelse hos eleven, der motiverer og udfordrer både ved den individuelle præstation og samarbejde i grupper. Eleverne skal ofte finde svaret, hvis der findes et sådant, i andre værker end Kosmos 9 eller hos sparringspartnere. Der er i materialet ikke lagt vægt på en prøvesituation. Det må læreren selv udarbejde. Materialet er rigt på kilder, særligt fotos fra perioden og grafiske gengivelser af fx rationeringsmærker. Der er ikke lagt særlig stor vægt på links og henvisninger til steder eller værker, hvor man kan søge yderligere oplysninger. Bagerst i elevbogen er der blot en liste over anvendte tekster og fotos med kildeangivelser. Lærermidlet lægger generelt op til en stor vægtning af tværfaglighed, da alle relevante fag er samlet i den samme elevbog. Dette giver som sagt et solidt udgangspunkt, hvis eleven skal bruge oplysninger relevante for de samfundsrelaterede fag. Med hensyn til differentiering er der som nævnt udgivet en let-læst udgave af Kosmos 9. Let-læst-udgaven kan være til stor gavn i specialundervisningen, hvor alle de deltagende elever har den samme bog, men samtidig har mulighed for at arbejde med historie/samfundsfag eller geografi på et højere niveau end de ellers ville kunne. Dette giver igen mulighed for at få flere med, men kan samtidig være en risiko i forhold til at hænge nogle elever ud som værende fagligt svagere end de andre elever. Hvis en fagligt svag elev får lettere materiale end de andre i klassen, kan man risikere at der opstår situationer som læreren må være særligt opmærksom på at håndtere for at undgå eksempelvis mobning. Disse potentielt problematiske situationers opståen er dog ikke en undskyldning for ikke at følge folkeskolelovens krav om differentiering, da det er en del af lærerens opgave at stimulere et trygt og godt klima i klasseværelset. Det faktum, at der findes en let-læst udgave af grundbogen, er i sig selv noget særligt, som jeg mener, danske forlag kunne lære noget af. I efteråret '09 udkommer Kosmos 8, 9 og 10 endda på lydbook så man har endnu en mulighed for differentiering. Elevopgaverne kan også snildt differentieres, der findes en del lette og en del mere udfordrende opgaver i "Tenk selv"-afsnittene. Her skal læreren ind og vurdere, hvilke opgaver der passer til hvilke elever og

elevgrupper. Kosmos 9 giver i høj grad mulighed for videnstilegnelse på flere niveauer. Hvis man læser grundteksten, er man tilstrækkeligt klædt på, men går man mere i dybden og studerer faktaboksene, billederne og billedteksterne får man langt større udbytte af læremidlet. Som de fleste undervisere efterhånden forventer, findes der også til Kosmos 9 en online resource, som frit kan benyttes. På www.kosmos9.no findes et væld af interaktive elevopgaver, som eleverne kan løse direkte på nettet. Det kan også bemærkes, at hele den efterfølgende lærebog "Kosmos 10" kan bladres igennem online, og at Kosmos 9 har vundet en norsk designpris for "Årets lærebog til grundskolen" i 2008³⁰. Kosmos 9 koster omkring 500 DKK pr. elevbog. Efter den danske målestok kan prisen synes høj, men bogen dækker til gengæld tre fag.

Punkt SO Historia

Punkt SO Historia er det svenske bud på et moderne og interessant læremiddel til historieundervisningen i udskoling. Materialet er fra 2003 og derfor en del ældre end de norske og danske bidrag, men er det nyeste og bedste på markedet ifølge svenskerne selv³¹. Ligesom i Norge opererer man i Sverige med en samlet pakke i overbygningen indeholdende historie, samfundsfag, geografi, som yderligere også inkluderer religion. Disse fag kaldes samlet for "samhällskunskap"³², hvor der lægges op til, at skolerne skal undervise sammenhængende i de tilknyttede fag.

Lærermidlet Punkt SO Historia er opbygget som et multi-bog system, hvor eleverne har en grundbog og en "fördjupning & metod" bog. Eleverne bruger grundbogen som udgangspunkt, og når/hvis der skal læses mere om et emne, tages fordybningsbogen i brug. Læreren kan således også let differentiere læsningen for at tilgodese både stærke og svage elever. Serien er meget omfattende og indeholder seks dele. Jeg har derfor kun koncentreret mig om "Del 3", som er den del der bearbejder de historiske

- Första världskrigets tid
- Mellan två krig
- Andra världskriget
- Kalla Kriget
- Mot en enad värld?

Fig. 2

perioder, som ses i figur 2. Læremidlet tager højde for de svenske krav om fire "kunskapsformer": "*fakta, färdigheter, förståelse, förtrogenhet*". Grundbogen består af

³⁰ Kilde: "Grafill. Norsk organisasjon for visuell kommunikasjon": http://www.grafill.no/templates/MenuLevel3Article____949.aspx

³¹ Litteraturoccenten Göran Häggs anmeldelse af SO lærermidlet. Link: <http://www.aftonbladet.se/kultur/article473554.ab>

³² Kilde: www.skolverket.se der svarer til vores Fælles Mål via Undervisningsministeriet. Link til indholdsplan for samhällskunskap: <http://www.skolverket.se/sb/d/2386/a/16138/func/kursplan/id/3882/titleId/SO1010%20-%20Samh%E4llsorienterande%20%E4mnen>

beretninger, faktabokse og en del fotos og illustrationer, der er med til at stimulere indlæringen. Kapitlerne er i gennemsnit på 15 sider. Efter hvert kapitel afsluttes med et sammendrag og en tidslinje, der sammen giver et let overblik over de vigtigste begivenheder. Lige efter sammenfatningen er der altid en side, der kaldes for "Meny" som består af tre forskellige typer opgaver. Først præsenteres eleven for en række "Søg i teksten"-spørgsmål, som kan besvares ved at bruge læremidlet. Herefter er der oftest tre "Fundera och förstå"-spørgsmål, som kræver en større indsats af eleven, og som lægger op til et fyldestgørende og diskuterende svar. Et eksempel på et "Fundera och förstå"-spørgsmål er: *"Var vi verkligen neutrala under kriget?"*. Sidst men ikke mindst stilles en række "Upptäck mer"-spørgsmål, som kræver endnu mere selvstændighed og informationssøgning af eleverne. Et eksempel på et "Upptäck mer"-spørgsmål er: *"Hur otroligt det kan låta finns det några som förnekar att Förintelsen ägt rum. De kallas revisionister och har en hemsida med en adress som liknar Levande Historia³³. Gå in på deres hemsida www.levandehistoria.com och undersök hur de försöker förklara bort att det fanns förintelsesläger. Samtidigt får du träning i att vara källkritisk."*

Den uddybende elevbog "Fördjupning & metod" består af beretninger og spørgsmål. Læremidlet kan bruges selvstændigt, hvis man ønsker det. Opgaverne i bogen varierer mellem kildekritiske opgaver, elevfortællinger, udstillinger og informationssøgningsopgaver. Eksempelvis er der opgaver som "Vad tycker du?":

1. *"Vilka brott mot neutraliteten kan du hitta exempel på i avsnittet du nyss läst?"*
2. *"Gjorde svenska regeringen rätt som gav efter för Tysklands krav?"*

I disse opgaver skal eleverne tage selvstændig reflekteret stilling ud fra historisk materiale, som fortæller, at Tyskland stillede krav til den svenske regering om at få tropper transporteret gennem landet. En anden type opgave, "Fundera", giver eleverne mulighed for at drage paralleller til det moderne Sverige og dets holdninger:

1. *"Tydligt visste vi i Sverige om Förintelsen utan att vi gjorde särskilt mycket. Finns det liknande orättvisor och grymheter idag som man i Sverige inte bryr sig särskilt mycket om eller tiger om?"*

³³ Note: Levande Historia henfører her til "Forum för levande historia" som er en svensk myndighed der formidler fakta om Holocaust. Link: <http://www.levandehistoria.se/faq/omoss>

“Punkt SO Historia systemet”, herefter blot “Historia”, er holdt inden for de svenske lovmæssige rammer og lever fuldt ud op til Skolverkets gældende krav. Målgruppen for materialet er overbygningen, og det sproglige niveau gør, at læremidlet bedst egner sig til 9.-10. klasse, medmindre man ikke har en meget læsestærk elevgruppe. Fagsynet i læremidlet er efter min opfattelse, at historie er et nationalt kundskabsfag, og at eleverne skal rustes godt med en masse historisk viden. Tilgængeligheden og brugervenligheden er dog stadig i orden, selvom teksterne ofte er lange og har en rimelig høj sproglig sværhedsgrad. Inddelingen af kapitlerne og overskueligheden gør dog materialet let angribeligt både for lærer og elever. Læremidlet medtænker i høj grad eleverne og tager dem alvorligt. Der er mange opgaver undervejs i teksten, der skal sikre forståelsen af stoffet, og de er meget varierede.

Selve layoutet er lidt gammeldags efter min mening. De beige, blege rødlige farve nuancer i kapitlet om 2. Verdenskrig i “Fördjupning & Metod” ligner nærmest hessian og er ikke specielt inspirerende at se på. Andre steder i læremidlet er der heldigvis brugt andre baggrundsfarver, men alle er holdt i de blege nuancer. Grundbogen har ingen baggrundsfarver og ligner nærmest et sort/hvidt fotografi med et enkelte stykke grafik, som fx kort, hist og pist. Dog er der mange fotos, som er med til at brække læsningen op. Teksterne er lange, men heldigvis delt op i mindre afsnit. Overordnet er materialets layout ikke inspirerende nok til, at ”godt vante” globalt³⁴ orienterede elever og lærere vil kunne finde det tilfredsstillende. På trods af den meget omfattende og varierede opgavemasse som tilfredsstillende alle behov fra elever og lærere, er der dog intet direkte decideret prøveoplæg i materialet. Materialet i sin helhed giver mulighed for stor videnstilegnelse, men den skal hjælpes på vej og stimuleres af læreren. Læremidlet indeholder det sædvanlige register bagerst i bogen, hvilket også inkluderer en billedoversigt. Der er desuden to sider med ordlister med forklaringer på svære ord. Der findes ingen webside til materialet og ingen online læreresourcer. Lærervejledningen er let overskuelig og har ud over en omfattende vidensbase til hvert kapitel også en oversigt over mål og metodetips samt en del kopsisider.

Historie 8

Danmarks bidrag i denne komparative analyse består af Historie 8 fra forlaget Gyldendal. Læremidlet lægger op til en høj grad af medtænkning fra elevernes side. Materialet byder på malerier, fotos og en lang række kilder, som generelt er meget indbydende. Tolkningen

³⁴ Reference til Dunn & Dunn. Globalt orienterede elever har det bedst med en blanding af farver, kasser og helheder.

af værkerne ledes på vej med nogle grundspørgsmål, så eleverne er godt rustet til at vurdere kilderne, eksempelvis spørges til kilde 1 s. 144 "Danskeren tænker økonomisk" som er et uddrag fra Eilstrup og Lindeberg: "De så det ske under besættelsen, 1969".

- "Hvad er ifølge kilden formålet med, at Tyskland har besat Danmark?"
- "Hvordan karakteriserer kilden danskerne?"

Grundbogen indeholder fem temaer og overemner som kan ses i figur 3.

Når man har gennemarbejdet et tema, byder lærermidlet på forslag til det videre arbejde i sektionen "Videre arbejde", og der gives også et par eksempler på hvordan man kan arbejde med historie. Endelig har lærermidlet sin egen hjemmeside³⁵, som ville kunne byde på en række ekstra guf til både lærere og

elever, men desværre er denne side endnu ikke udbygget tilstrækkeligt. Pr. december 2009 findes der kun kopsisider og lærervejledning i PDF format på hjemmesiden, og desværre ingen af de lovede interaktive opgaver eller elevuniverset med bl.a. baggrundsstof. Lærermidlet er udviklet og tilpasset den gældende lov i Danmark, Fælles Mål 2009, Folkeskoleloven og kanonprogrammet. Ifølge folkeskolelovens formålsparagraf skal folkeskolen

- 
- "Drømmen om det gode liv - udvandringen til Amerika i 1800-tallet"
 - "Afvigerne"
 - "Krise og kaos - i Danmark i 1930'erne"
 - "Danmark besat"
 - "Den kolde krig".

Fig. 3

gøre eleverne "*fortrolige med dansk kultur og historie*"³⁶. Fælles Mål '09

faghæfte #4 Historie skriver i formålet, at vi som historielærere har pligt til at: "*udvikle elevernes kronologiske overblik, styrke deres viden om og forståelse af historiske sammenhænge og øve dem i at bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv.*"

De læremidler, vi vælger at bruge, skal derfor kunne leve op til disse krav. Historie 8 fra Gyldendal gør dette glimrende, idet at materialet indeholder sammenhængende fortællinger og relevante fortællinger fra hverdags- og samfundslivet i de historiske perioder. Målgruppen for lærermidlet er klart defineret af forfatterne til at være folkeskolens overbygning, og dette underbygges også af stoffets sværhedsgrad. Fagsynet i læremidlet er et dansk orienteret dannelsessyn med stor vægt på, at eleverne skal få kendskab og kundskaber til og omkring danske forhold under besættelsen. Selvom teksten indledes

³⁵ Link: www.historie.gyldendal.dk

³⁶ Kilde: Folkeskoleloven: <http://www.uvm.dk/Uddannelse/Folkeskolen/Fag%20proever%20og%20evaluering/Faelles%20Maal%202009/Folkeskolens%20formaaalsparagraf.aspx>

med kanonpunktet "Augustoprør", og det andet kanonpunkt "Jødeaktion 1943" bliver behandlet længere inde i læremidlet, bliver de kun brugt som appetitvækkere, og læremidlets faglige indhold er langt fra udtømmende på disse kanonpunkter. Der er på trods af tekstens tydelige nationale vinkel lagt stor vægt på jødernes forhold i særligt Tyskland og Polen, hvilket også er nødvendigt for at danne et helhedsbillede af historiens gang. Læremidlets tilgængelighed og brugervenlighed synes høj. Kapitlerne er i gennemsnit 8 sider. Hvert kapitel indledes med en tidstavle over de vigtigste begivenheder og årstal i den pågældende historiske periode. Læremidlet har vægtet kilder meget højt, og som konsekvens er de sammenhængene forklarende tekster relativt korte. De korte tekster opvejes af mange gode fotos og grafiske elementer, som alle er med til at gøre materialet brugervenligt og tilgængeligt for selv travle elever uden det store overblik. Eleverne er medtænkt i læremidlet hele vejen, og der er samtidig god mulighed for, at eleven kan danne sin egen mening og gøre sig overvejelser gennem den omfattende brug af kilder. Generelt er layoutet appetitligt og inspirerende med meget letlæselige typografier og en god vekselvirkning mellem fotos, grafik og tekst. Farvevalget er holdt i stærk rød farve på omslaget, og denne stærke nuance går igen, når eleverne skal "vækkes" for at bruge hjernen til at besvare de tilhørende opgaver sidst i hvert kapitel. Der er i det hele taget gjort meget ud af layout og præsentation af læremidlet. Læremidlet indeholder ikke et foruddefineret prøveoplæg, men kan fint bruges i udarbejdelsen af et sådant, da de mange kilder kan bruges i en videre bearbejdning. Elevopgaverne i læremidlet adskiller sig fra både de norske og svenske læremidler på den måde, at elevopgaverne ikke er knyttet til teksten, men derimod udelukkende til de udvalgte kilder. Der er ingen "søg i teksten og find svaret"-opgaver men derimod mange opgaver, der kræver refleksion, stillingtagen, debat og informationssøgning i eksterne medier. Det er helt op til læreren at differentiere undervisningen. Der er ingen "hjælp" fra historiebogssystemet, ingen "letlæst" udgave og ingen lettere/sværere udgaver af spørgsmålene til kilderne i materialet. Det er derfor op til den enkelte underviser at udføre den lovpligtige differentiering. Læremidlet lægger i høj grad op til debat og til en virkelighedstro tilegnelsesproces af viden, da det er kilderne og ikke forfatterens tekster, der bærer læremidlet. Derfor får eleverne overvejende input fra historiske kilder og derved en mere virkelighedstro indsigt. Læreren må ved egen drift og med hjælp fra de mange spørgsmål i læremidlet sørge for, at eleverne får stor fokus på kildekritik i deres arbejde med læremidlet. Lærervejledningen til Historie 8 findes kun som PDF på Gyldendals hjemmeside. Den giver læreren et kort historisk fagligt overblik med fokus på forudsætninger for periodens begivenheder. Herefter behandles emnerne i kapitlet, og læreren får derved en rimelig indføring i

begivenhedernes gang. Efter gennemgangen bliver baggrunden for samtlige billeder behandlet og sat i en historisk kontekst. Til sidst er der forslag til relevante ekskursioner og en fyldig materialeliste. Ekskursionslisten giver læreren et fantastisk udgangspunkt for at planlægge fagligt relevante ture ud af huset med et minimum af anstrengelse. Historie 8 fra Gyldendal koster 195 kr direkte fra forlaget, og det gør det muligt for mange at udnytte det gode materiale.

Konklusion

Det norske bidrag kvalificerer elevernes historiske viden via en aktiv brug af læremidlet, der gennem opgavernes krav til interaktivitet og refleksion giver eleverne et meget omfattende historisk indblik i perioden, som vægter den norske opfattelse af et "helte og den bitre modstandskamp" image højt. Den nationale historiebrug er ikke manipulerende og afspejler virkeligheden, men en forherligelse af nordmændenes modstandskamp fra besættelsens første dag bliver fremhævet gang på gang. Man kan næppe bebrejde Norge at have denne vinkel, men der mangler dog alligevel en nuanceret debat om modstandskampen set med danske øjne. Det selvopgør, der for tiden finder sted i Danmark, finder ud fra dette læremiddel at dømme ikke sted i Norge endnu. Det er i den her sammenhæng dog vigtigt at huske på, at den norske befolkning har gennemgået et langt mere brutalt forløb i 1940-45 end danskerne. Bombninger, landsforræderi, brutalitet og terror, som vi end ikke ville have kunnet forestillet os i Danmark, hvor vi i de første tre år af besættelsen havde en tilnærmelsesvis normal hverdag. Hvem kunne fx have forestillet sig, at de danske unge mænd ville have været nødt til at flygte fra familier og hjem for at undgå tysk militærtjeneste, fangenskab eller det der er værre, som de gjorde det i Norge? Nordmændenes generelt mere tilbageholdende væsen, kultur og stærkere religiøse tilhørsforhold kan også have indflydelse på den noget unuancerede fortælling om modstandskampen.

Det svenske bidrag til den komparative analyse viser sig fra den lidt "tørre" side, men formår alligevel at formidle en sammenhængende historie til læseren, forudsat at man ikke mister interessen undervejs. Historia har en udpræget tendens til at forherlige den svenske indsats for at bevare neutraliteten. Dilemmaet om neutralitet i krigssammenhænge overhovedet kan finde tages dog heldigvis op i mindst ét tilfælde i spørgsmål til eleverne i læremidlet. Historiebrugen i læremidlet viser sig fra den nationalistiske side, sådan at historien bruges til at fremhæve Sverige som en klog og forberedt nation. Jeg har ikke kunnet afdække direkte fejl i materialet, men der forekommer en drejning af historiens gang, som ikke indeholder megen selvkritik. For eksempel diskuteres det faktum, at

12.000 svenskere meldte sig frivilligt til kamp, da Sovjetunionen angreb Finland, og at de startede en bevægelse kaldet "Finlands sak är vår". Samlingsregeringen i Sverige gik med til at dele våben ud til finnerne, men gik ikke med i krigen, som mange ellers havde håbet. Hvorfor dette ikke skete og konsekvenserne heraf bliver ikke behandlet i samme grad, som det faktum at udelukkende Sverige formåede at holde sig uden for krigen. De tyske troppetransporter gennem Sverige bliver nævnt, men bliver kort forklaret med, at Sverige ikke turde afvise Tysklands krav. Jeg mener ikke, at den gennemgående historiebrug er helt objektiv og reflekteret, og det tyder på, at man gerne ser, at skoleeleverne får den allerede fremherskende opfattelse, at Sverige var neutralt under krigen, og at de enkelte undtagelser herfra var nødvendige for at kunne holde tyskerne på afstand.

Gyldendals Historie 8 viser et dansk perspektiv på besættelsen af Danmark & Norge samt et nuanceret syn på de udenlandske begivenheder i perioden. I "Videre arbejde" sidst i lærermidlet henvises direkte til det faktum, at alle, der beskæftiger sig med en given historisk periode, skal have lov at danne sin egen reflekterede mening om tingenes tilstand i perioden: *"Grundbogen giver sit bud på nogle sammenhænge. Kilder og opgaver lægger op til, at du kan skabe din fortælling om besættelsestiden."*³⁷ Historiebrugen i læremidlet lægger i det hele taget op til en meget omfattende brug af kilder fremfor tekster udarbejdet fra kilder. Den danske modstandskamp under besættelsen er naturligvis et stort emne i lærermidlet, og det bliver behandlet på en loyal omend kritisk måde.

Modstandsfolkene glorificeres ikke på samme måde som i de første år efter krigen. Man har via kilder siden fundet ud af, og erkendt, at der var mere til modstandskampen end de helt modige unge danskere, der ikke ville finde sig i det tyske overherredømme.

Stikkerlikvideringerne er ét eksempel på et emne, som behandles med et åbent syn, som her på s. 170: *"I flere tilfælde kunne modstandsfolkene ikke være 100% sikre på, at stikkeren nu også var stikker. Derfor blev flere uskyldige skudt. Modstandskampen var et rått opgør uden uniformer og klare frontlinjer. Og endnu mere uklart blev det, når kriminelle udgav sig for modstandfolk for at dække over deres aktiviteter."*³⁸ Fra forfatterens side gøres der også meget ud af at fortælle, at modstandskampen først kom rigtigt igang i krigens sidste halvandet til to år. Læremidlet har til opgave at formidle en sandfærdig og såvidt mulig neutral fortælling om en historisk periode. Denne opgave løftes til fulde af Historie 8.

³⁷ Citat: Historie 8, s. 184

³⁸ Citat: Historie 8, s. 170

Film i historieundervisningen

Film er et meget kraftfuldt medie med en stor brugergruppe, for hvem ser ikke film i år 2009? For mange mennesker, og især for børn og unge, er det en helt central del af deres hverdag at følge med i TV-serier og se film om alt og intet. I 2004 angav 89% af de 7-15-årige børn, at de så TV næsten hver dag³⁹. Film og TV udgør altså en central del af de unges medievirkelighed, og film kan og bør derfor inddrages i folkeskolens undervisning. Hvorfor skal vi bruge film i historieundervisningen? Det er der flere gode grunde til. *“Visuel informations- og vidensformidling er et effektivt undervisningsmiddel”*, siger Jens Aage Poulsen, lektor ved CVU Jelling, læreruddannelsen⁴⁰. Film kan være provokerende, konfronterende og skabe opmærksomhed omkring emner, der ellers ikke ville blive belyst og levendegjort, så det fanger elevernes opmærksomhed. Poulsen fortsætter; *“Den historiske spillefilm anskueliggør den historieskabende proces, dvs. hvordan historiske kilder tolkes og bruges til at konstruere en sammenhængende fortælling.”*⁴¹

Der findes en række forskellige filmgenrer, der spænder vidt i indhold og form. Tematiske film er fiktionsfilm som behandler et bestemt tema, fx puberteten, døden, vold mod kvinder eller forelskelse, og har en række arketyper blandt hovedpersonerne. Fiktionsfilm kan finde sted i fortiden, nutiden og fremtiden, så de eneste grænser for filmens handling er filmskaberens og publikums fantasi. Hvis en realistisk film ønsker at blive taget seriøst af modtageren, nytter det ikke, at almindelige mennesker pludselig kan flyve. Derimod kan en fiktionsfilm både være realistisk og urealistisk afhængigt af skaberens ønsker: den kan finde sted i fjerne galakser, og sproget kan være volapyk; alt er tilladt. Fiktionsfilm er typisk spillefilm produceret med det formål at underholde publikum og at tjene penge til produktionsselskabet. Ligesom så mange andre elementer i vore samfund, er film en forretning. I den anden ende af spektret har vi de fakta-orienterede film. Denne filmtype spænder fra dokumentarfilm, der søger at være holdningsmæssigt neutrale i deres fremstilling af et emne eller en periode, til film, der søger at vise faktiske begivenheder og skildre personer så præcist som muligt inden for realistiske rammer. Til film som åbentlyst manipulerer og prøver at fremme et bestemt synspunkt. Af nyere eksempler på disse kan nævnes Michael Moores “Fahrenheit 9/11” og af ældre dato har vi propagandafilm fra

³⁹ Kilde: Tufte, “Børn, medier og marked”, forlaget samfundslitteratur, s. 27 top.

⁴⁰ Kilde og citat: “Spillefilm i historieundervisningen”, Jens Aage Poulsen, Narratio 2006. S. 78, 1. spalte ned.

⁴¹ Citat: “Spillefilm i historieundervisningen”, Jens Aage Poulsen, Narratio 2006. S. 78, 2. spalte ned.

Hitlers Tyskland og Stalins USSR⁴². Disse rammer er baseret på kilder, der oftest er nedfældede, men også kan være mundtlige. Eksempler på film der forsøger at være historisk korrekte er "Schindlers Liste" og "Der Untergang". Begge film er lavet med et formål om at bearbejde den historiske periode 2. Verdenskrig, ved at behandle en problematik, der involverer et antal nøglepersoner. Vigtigt er det dog at huske, at begge film blev skabt med det overordnede formål at tjene penge. Steven Spielberg, der producerede "Schindlers Liste" bekendtgjorde dog, at hele overskuddet fra filmen ville gå til velgørenhed, da han ikke ønskede at profitere på jødernes traumer efter krigen. I historieundervisningen ville begge film sagtens kunne bruges, da de formidler en relevant periode på en interessant måde. Læreren skal som altid hjælpe eleverne til at reflektere over det, de ser, så de kan forholde sig kritisk til det uddrag af historien, filmen fortæller om, og de virkemidler der tages i brug. En af faldgruberne ved brug af spillefilm i undervisningen er, at film ofte er erindringskabende⁴³, selvom de formidler en unuanceret eller historisk ukorrekt fortælling. Derfor skal læreren være opmærksom på at få behandlet unuancerede eller ukorrekte passager i film med eleverne, så der skabes opmærksomhed omkring denne problemstilling. Filmens generelle åbenlyse potentiale som kilde til formidling af en periode, personskildring osv. skal holdes op imod de udfordringer, der altid findes med undervisningsmateriale og medier. Læreren skal derfor stille sig selv nogle spørgsmål omkring afsender, motiv og egnethed. Film følger ofte et bestemt mønster, og der vil altid være en vis fremadrettet bevægelse i handlingen, hvilket gør filmen uegnet "til at vise underliggende strukturer"⁴⁴, at have åbne slutninger og alternative tolkninger. Disse elementer ville bedre kunne formidles, hvis man valgte at bruge fx en dagbog, som på grund af det skrevne ord giver god mulighed for fordybelse.

Hvis ikke skolen anerkender film som et regulært undervisningsmiddel, vil eleverne i stigende grad opfatte skolen som gammeldags og irrelevant i forhold til deres egen multimedievirkelighed⁴⁵. Medierne vil blive en slags "parallel skole", hvor eleverne vil få dækket deres nysgerrighed og behov, og skolen vil blot være passiv tilskuer, som ikke har mulighed for at hjælpe eleverne til en kritisk forståelse af stoffet. Det går ikke an.

⁴² Note: Moore, Hitler og Stalin har i denne sammenhæng ikke andet tilfælles, end deres hang til manipulation af film. Moore er desuden demokrat og nulevende borger i USA.

⁴³ Kilde: "Spillefilm i historieundervisningen", Jens Aage Poulsen, Narratio 2006. S. 79, 1. spalte midt.

⁴⁴ Udtryk fra "Spillefilm i historieundervisningen", Jens Aage Poulsen, Narratio 2006. S. 78, 2. spalte ned.

⁴⁵ Nutidens børn og unge bruger medier som internettet mere og mere, til regulær informationssøgning, underholdning og i relation til skolearbejde samt omfattende social kontakt fx via Facebook og chat-tjenester. Mediebilledet er langt mere komplekst, end jeg her vil gøre rede for, og mit arbejde med film i historieundervisningen må derfor ikke ses som udtømmende for medieundervisning i historie.

Folkeskolen har et ansvar overfor fremtidens borgere om at være på forkant med udviklingen, så der kan uddannes kompetente mediebrugere, der er klar til de udfordringer, de møder efter folkeskolens afslutning. Film i undervisningen kan bidrage til at styrke elevernes forståelse, motivation og engagement gennem de visuelle og auditive virkemidler. Men læreren må aldrig bruge film, uanset hvilken art, som en sovepude. For at sikre at films undervisningspotentiale udnyttes og bliver behandlet reflektivt i undervisningen, skal der ligesom med al anden undervisning udføres et forarbejde og et efterarbejde af læreren, på engelsk kendes de tre P'er⁴⁶; Presentation, Practise and Production. Det indledene arbejde kunne bestå af en gennemgang af baggrundsmateriale som kilder, og et eksempel på efterbehandling af en film kunne være en debat i klassen hvor man får de løse ender op at vende, og hvor man får diskuteret hvorfor der måske sker noget som ikke stemmer overens med det der tidligere er erfaret gennem kilder. Passiv brug af film er derfor ikke hensigtsmæssig i nogen sammenhæng.

De fem år

Jeg har valgt at se på filmen "De fem år" fra 1955, fordi den er blevet brugt mange gange i folkeskolens historieundervisning gennem de sidste 50 år. Filmen viser et tidstypisk billede af danskernes daværende opfattelse af tyskerne og den indædte modstandskamp mod besættelsesmagten. Det var nødvendigt at formidle denne udgave af historien til den almindelige dansker om og om igen, sådan at dette blev den fremherskende opfattelse af historiens gang. "De fem år" er den politisk korrekte version af besættelsen, som enhver historielærer nærmest havde pligt til at vise eleverne, men filmen er ikke altid blevet behandlet som det den er; en historisk film med et politisk sigte formidlet som en form for dokumentar. Filmen er af producenten, *Dansk Film Co.*, beskrevet som:

"En autentisk og dokumentarisk film om Danmarks besættelse, modstandskampen og befrielsen. Takket være modige danske filmfolks indsats lykkedes det her i landet at filme store dele af modstandskampen og de afgørende begivenheder, som prægede årene 1940-45. Dette enestående materiale er her samlet i een enkelt film, suppleret med et stort antal optagelser, som siden er fundet frem, dels fra danske gemmer, dels fra tyske og engelske arkiver, hvor man har fundet bl.a. tyskernes egne filmoptagelser fra Danmarks besættelse den 9. april 1940 og nogle fantastiske optagelser fra den RAF-maskine, der ledede angrebet på Shell-huset den 21. marts 1945. Dansk Film Co., der har produceret

⁴⁶ Note: Metode til fremmedsprogsundervisning. Link: <http://www.pearsonlongman.com/teaching-tips/engage-study-motivate.html>

filmen, har ved fremstillingen modtaget hjælp fra illegale grupper og filmfotografer og fra Nationalmuseets historiske arkiv for film og stemmer.”⁴⁷

Hvem havde interesser i sådan en produktion i 1955? Den nationale selvfølelse havde brug for en bekræftelse i, at “det var det rigtige, vi gjorde under besættelsen”, og eftertidens generationer har brug for at få at vide, hvordan “det rigtigt gik til”. I 1960 blev der udsendt en såkaldt “skole-version” af filmen⁴⁸, forkortet fra 98 minutter til ca. 63 minutter, og siden har filmen været fremstillet som “sandheden” om hændelserne under besættelsen af Danmark.

Er der kun én version af begivenhedernes gang? Selvfølgelig er svaret “Nej”, og synet på begivenhederne og nøglepersonerne fra besættelsestiden har da også ændret sig flere gange op gennem tiden. Først i de seneste 15 år er der kommet oplysninger frem om en internt mere brutal modstandskamp, og et langt mere nuanceret syn på hændelserne under besættelsen har fået lov at blomstre op i medierne og på universiteterne. Det er med andre ord blevet “okay” at tale om beskidte metoder, uærlige modstandsmænd og stikkerlikvideringer. Derfor ville en film som “Flammen & Citronen” med dens brutale skildring af besættelsestiden nok ikke kunnet være blevet lavet i 1980’erne.

Det er med kritikken af “De fem år” ikke min hensigt at kategorisere den som en ubrugbar film i undervisningen, men det er i dag mere vigtigt end nogenside før, at læreren sørger for en balanceret og nuanceret kontekst at se film i, så eleverne kan danne sig et kritisk billede af filmens budskab. En film kan jo sige ligeså meget om perioden, den er skabt i, som den historiske periode, som filmen egentlig omhandler.

Arbejdet i skolen

Rammerne for filmvisning er forskellige fra skole til skole og kommune til kommune; måske har skolen kun et gammelt fjernsyn på et rullebord, måske findes der et velindrettet biograflignende lokale eller måske bruges klassens nye Smartboard til at vise film på. På trods af de teknologiske forskelle har de dog alle mulighed for at vise relevante film for eleverne på den ene eller anden måde. Når man som lærer vælger at vise film, klip fra en dokumentar el. lign., tager det minutter fra undervisningen. En spillefilm som “Der Untergang” varer over to klokketimer og er således ikke særlig egnet til et undervisningsfag på 2 x 45 min om ugen. Derfor må man enten gå med i tværfaglige forløb, der kan retfærdiggøre den lange spilletid, eller man må acceptere at vise uddrag

⁴⁷ Kilde: Det Danske Filminstitut. Danmarks nationalfilmografi. Link: <http://www.dfi.dk/faktaofilm/nationalfilmografien/nffilm.aspx?id=22386> og http://dnfx.dfi.dk/pls/dnf/pwt.page_setup?p_pagenam=dnffulldvis&p_parmlist=filmid=22386

⁴⁸ Kilde: Information om skole-udgaven. Link: <http://www.dfi.dk/faktaofilm/dfi-kataloget/dkfilm.aspx?id=11773>

eller korte klip fra materialet. Det Danske Filminstitut udgiver af og til undervisningsmateriale målrettet spillefilm, og heri ligger en enorm resource for historielæreren og venter⁴⁹. Filmcensuren⁵⁰ klassificering, der er indført for at beskytte børn i Danmark, går til 15 år jvf. Medierådet under Kulturministeriet. Da elever i folkeskolens ældste klasser oftest kun lige er omkring denne alder, kunne man "frygte", at det ikke er muligt at vise film eller blot uddrag for eleverne. Filmloven⁵¹ tager dog højde for dette i stk. 3 hvor der står følgende: "Stk. 3. Alle film må dog vises offentligt for børn, der er fyldt 7 år og er ledsaget af en af forældrene eller en anden voksen." Derfor vil lærerens tilstedeværelse kunne sikre at lovgivningen ikke overtrædes ved filmfremvisningen. Læreren må til stadighed sørge for at tilpasse undervisningen til eleverne og deres udviklingsniveau ved at udvælge det bedst mulige og tilgængelige undervisningsmateriale, herunder hvilke uddrag fra film der kan anvendes. Selvfølgelig kan film ikke altid inddrages i undervisningen, og det bør de heller ikke altid blive. Det er mindst ligeså vigtigt at tage eleverne med på ekskursion til museer og andre spændende steder.

Konklusion

Arbejdet med medier i skolen er et vigtigt og progressivt område, som kun bliver større med tiden og den retning, som vores samfund udvikler sig i. Digitale medier, herunder film, er kun en lille del af den samlede undervisning, men medierne kan og skal inddrages i alle sammenhænge. Historiesystemer spiller en kæmpe rolle for enhver lærer, omend der sjældent er valgfrihed med hensyn til hvilket specifikt system, man kan bruge i sin undervisning. Ofte må læreren tage til takke med et ældre bogsystem, som ikke lever op til de nye krav i Fælles Mål 2. Ud fra materialet må læreren så vurdere, hvor og hvordan han/hun vil supplere undervisningen, så den lever op til moderne krav og forventninger. Jeg har med min analyse af tre skandinaviske historiesystemer forsøgt at give et overblik over, hvad der er et godt og brugbart system pr. november 2009. Jeg håber, at man kan finde inspiration fra materialerne til en samlet god, reflekteret og varieret historieundervisning.

⁴⁹ Eksemplarisk undervisningsmateriale til filmen "Der Untergang". PDF dokument på 54 sider. kilde: http://www.folkedrab.dk/graphics/Subweb/Folkedrab/L%E6rerforum/undervisningsmateriale_der_untergang.pdf

⁵⁰ Stk. 2. Medierådets afgørelse træffes på baggrund af en vurdering af, om filmene kan antages at være skadelige for børn i den pågældende aldersgruppe.

⁵¹ Med "Filmloven" menes gældende lov nr. 186 af 12/3 1997. Kilde: <https://www.retsinformation.dk/Forms/R0710.aspx?id=83975>

Jeg spurgte i problemformuleringen: *Hvorfor og hvordan kan historieundervisningen i udskolingen med emnet 2. verdenskrig kvalificeres via brug af medierne film og historiesystemer? Herunder en komparativ analyse af udvalgte historiesystemer fra Danmark, Norge og Sverige med henblik på at afdække national historiebrug.* I det moderne samfund vi lever i, hvor vi konstant er omgivet af medier, er der stadig plads til noget så umoderne som en grundbog af papir. Historiesystemet er uvurderligt som grundsubstans i undervisningen og som udgangspunkt for både elever og lærere. De interaktive hjemmesider, som er koblet til læremidlerne, højner elevernes interageren med de analoge og digitale læremidler og træner samtidig elevernes evne til informationssøgning og -sortering. Uden dette digitale supplement ville grundbogen synes forældet hurtigere, end den egentlig er. Samlingen af kilder og den sammenkoblende fortælling giver læseren et spiseligt indblik i historiens gang. Kildekritikken må være i centrum, for uden kildekritik er undervisningen ikke kvalificeret med hensyn til at udvikle elevernes kritiske sans. Kildekritikken er i høj grad i centrum i det danske læremiddel Historie 8, hvilket hjælper eleverne til at reflektere over den læste information. Men den store vægtning af kilderne går nogle gange ud over selve fortællingen som jeg mener er vigtig. Ligeledes er inddelingen af emnerne af og til lidt forvirrende. I Kosmos 9 fra Norge er der stor fokus på elevernes reflekterede arbejde med stoffet, og selve formidlingen af stoffet er samtidigt vægtet højt. De tunge fakta og tekstbokse som er indrettet til at give et hurtigt overblik, kan være svære at komme igennem, og derfor er der risiko for at de bliver sprunget over ved en gennemlæsning, og det er synd. Punkt SO Historia fra Sverige har vægtet den sammenhængende brede fortælling om begivenhedernes gang, og giver derved læseren en stærk faglig orientering. Men den selv samme fortælling er pakket relativt kedeligt ind, og øger risikoen for at stoffet kun bliver skimmet af læseren. Tidslinjen efter hvert kapitel er "tegnet" og svær at overskue.

Filmen som medie giver eleverne mulighed for at opnå en form for indlevelse i et andet univers, end det de oplever normalt, og denne indlevelse er guld værd i enhver undervisning. Denne nærmest automatiske indlevelse og fordybelse i et emne eller en tid, kan historiebogsystemet have svært ved at hamle op med, men tilsammen udgør disse to medier en potent cocktail. Historiesystemet har de originale kilder og en let læst sammenhængende og forklarende tekst, og filmen har de visuelle og auditive virkemidler og kan skabe et drama, der fanger elevernes opmærksomhed og stimulerer en form for indlevelse og læring, der kan være svær at opnå på andre måder.

Den optimale historieundervisning må være en balancegang mellem beretningen fra en god kilde, en reflekteret søgning af information til at belyse en problemstilling med, en inspirerende, motiverende og interessant visuel præsentation og så selvfølgelig de unikke oplevelser, man ikke kan få inde i klasseværelset, nemlig ekskursionerne til museer og spændende kulturelle lokaliteter.

Ordliste

Svensk/dansk:

förintelsen = Holocaust, jødeforfølgelserne

förtrogenhet = fortrolighed

några = nogle

Litteraturliste:

- Allingham, Peter. "Mediepsykologi". Forlaget Frydenlund, 2008
- Bruun, Birgit og Knudsen, Anne (red.) – Moderne psykologi – temaer, 1. Udgave, Billesø & Baltzer, 2001
- Tufte, Birgitte. "Børn, medier og marked. Om at være barn i et medie- og forbrugersamfund." Forlaget Samfundslitteratur, 2007
- Iversen, Asmussen et. al. "Mediedidaktik". Forfatterne og Dansklærerforeningen, 2002
- Séférian, Marie-Alice og Tufte, Birgitte. "Levende og stille billeder". Nyt Nordisk Forlag Arnold Busk, 1997
- Larsen, Christine Pilegaard. "Medier og medieundervisning". 2. udgave Gyldendal, 2003
- Holm Sørensen, Birgitte og Jessen, Carsten et. al. "Børn på nettet - kommunikation og læring". Gads Forlag, 2002
- Holm Sørensen, Birgitte og Buhl, Mie og Meyer, Bente. "Medier og it - læringspotentialer". Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag, 2005
- Jensen, Bernard Eric. "Historie - livsverden og fag". Gyldendal, 2003
- Jerlang, Espen. "Udviklingspsykologiske teorier". 3. udgave, Hans Reitzels Forlag, 2004
- Kent, Neil. "A Concise History of Sweden". Cambridge University Press, 2008
- Lidegaard, Bo. "Kampen om Danmark 1933-45". Gyldendal, 2005
- Kirchhoff, Hans. "Samarbejde og modstand under besættelsen - En politisk historie". Odense Universitetsforlag, 2002
- Jensen, Bernard Eric og Nielsen, Carsten Tage og Weinreich, Torben. "Erindringens og glemslens politik". Roskilde Universitetsforlag, 1996
- Bryld, Claus & Warring, Anette et. al. "At formidle historie - vilkår, kendetegn, formål". Roskilde Universitetsforlag, 1999
- Bryld, Claus. "Kampen om historien - brug og misbrug af historien siden Murens fald". Roskilde Universitetsforlag, 2001

Historiesystemer:

- I. Danmark: Gyldendals "Historie 8" af Hansen, Michaelsen, Poulsen og Roslyng-Jensen. Udgivet i 2009.
- II. Norge: Fagbokforlaget "Kosmos 9. Samfunnsfag for ungdomstrinnet" af John Harald Nomedal og Ståle Bråthen. Udgivet i 2007.
- III. Sverige: Gleerups "Punkt SO Historia" af Nilsson, Olofson og Uppström. Udgivet i 2003.

Artikler:

Poulsen, Jens Aage. "Spillefilm i historieundervisningen". Narratio, 2006
Jensen, Bernard Eric. "Kampen om historien". Asterisk #45 Mar.-Apr. 2009

Film:

"De fem år". NM film nr. 0559-563 (RD nr.), NM film nr. 0557 (RD nr.), NM film nr. 0734.
Dansk Film Co. 1955. Bestilt hos: Center For Undervisningsmidler, Slagelse

Bacheloropgaver:

Knudsen, Martin Thorbjørn. "Historiebevidsthed og historiske spillefilm".

Professionshøjskolen København, 2008

Jølbæk, Søren. "Spillefilmen som værktøj i historieundervisningen". Professionshøjskolen København, 2008

Sullivan, Pernille Vibeke. "Den Historiske Fortælling i Historieundervisningen". UCSJ Læreruddannelsen Holbæk, 2009

Andersen, Sarah Steen. "Æstetiske læreprocesser i historie - en metode til at udvikle elevernes historiebevidsthed?". Skårup Seminarium, 2009