



MALMÖ HÖGSKOLA

Lärande och Samhälle

Individ och Samhälle

Examensarbete
15 högskolepoäng

**Att Fördjupa Historiska Kunskaper och
Historiemedvetande med Film som Verktyg**

*To Deepen Historical Knowledge and Historical Consciousness with
Film as a Tool*

Anna-Karin Vighagen

Lärarexamen 270hp

Historia och lärande

2013-30-10

Examinator: Mats Greiff

Handledare: Thomas Småberg

Sammanfattning

Begreppet historiemedvetande har länge varit en del av ämnesplanen för historia, men inte förrän 2011 preciserades begreppet uttryckligen som centralt för undervisningen. Det är ett allomfattande och viktigt perspektiv för att eleverna ska kunna tolka sin omvärld, sin historia samt ålägga perspektiv på framtiden. Men det är samtidigt problematiskt eftersom det är motsägelsefullt och svårtolkat. Därför är syftet med utvecklingsarbetet att utforska olika arbetsmetoder för hur man kan utveckla elevers historiemedvetande och kunskaper genom att använda film som ett historiedidaktiskt verktyg. Att använda film med historiskt tema är inte heller utan problem, eftersom de aldrig kan återge de historiska händelserna exakt som det var. Film bygger alltid på samtida värderingar och formas efter kulturella maktstrukturer för att framföra ett visst syfte till publiken. Undervisningen måste därför utformas så att teorier kring film och pedagogik är i samförstånd med metoder som gör undervisningen begriplig, och man kan därigenom utvinna kunskaper. Arbetet resulterade i en planering för ett undervisningsområde kring Danmarks motståndsrörelse under andra världskriget, som inkluderar övningar som text- bild- och historiebruksanalyser för att undervisningen på olika sätt ska tillvarata filmers olika potential som kunskapskälla. Arbetsmetoderna kan vara en lämplig ingång för hur skolor kan arbeta för att utveckla elevers kunskaper och historiemedvetande.

Nyckelord: Historiebruk, historiemedvetande, film

Innehållsförteckning

1 Inledning	1
1.1 Syften och frågeställningar	1
2 Litteraturgenomgång	2
2.1 Film och historia	3
2.2 Film och undervisning	10
3 Teoretiska perspektiv	16
3.1 Historiemedvetande	16
3.2 Historiebruk	21
4 Metod och genomförande	25
4.1 Avgränsningar	28
4.2 Elevernas material	29
4.3 Filmerna	29
4.4 Bildanalys	29
4.5 Textanalys	30
4.6 Examinera uppgift	30
5 Bakgrund: Danmark under kriget och den danska motståndsrörelsen	31
6 Planering av lektionspass med temat Danmark under andra världskriget	32
6.1 Lektionspass 1	37
6.2 Lektionspass 2	41
6.3 Lektionspass 3 och 4	43
6.4 Lektionspass 5	47
6.5 Lektionspass 6	48
6.6 Sammanfattning av lektionsmomenten	49
7 Avslutande sammanfattande diskussion	50
Referenser	55
Bilaga 1	60
Bilaga 2	61
Bilaga 3	62
Bilaga 4	63
Bilaga 5	64

Bilaga 6

65

Betygsmatris

66

1 Inledning

För den elev som inte är historieintresserad kan historia som skolämne lätt uppfattas som tråkigt, ointressant och segdraget tack vare tung litteratur, och långa teoretiska genomgångar. Men när film används är det oftast ett väldigt uppskattat och roligt moment i klassrummet. Under tiden på lärarutbildningen fick film som historiedidaktiskt verktyg en försvinnande liten del av tiden, och eftersom det finns ett personligt intresse väcktes önskan att ta reda på mer om dess potential i klassrummet. Därför handlar detta examensarbete om hur man kan använda film i undervisningen, samt hur man kan förbättra elevernas kunskaper och historiemedvetande genom dessa.

1.1 Syften och frågeställningar

Historiska händelser kan te sig abstrakta och svårförståelig för eleverna att förstå, därför välkomnas filmens moment ofta både av eleverna och av läraren. Men problem uppstår när läraren visar en film utan att uppmärksamma att den är en produkt av det nutida samhället, samt att det är en samtidskälla och inte historiskt fakta. Filmvisningar riskerar lätt att bli dels en paus i ett visst undervisningskapitel, dels en belöning för eleverna, men utan att det kopplats till lärandemålen. Som konsekvens blir filmen intetsägande och eleverna lär sig ingenting förutom av de inkonsekventa slutsatser som vissa lyckas dra på egen hand. Det blir därmed intressant att undersöka vilken typ av kunskap som kan utvinnas ur filmer med historiskt tema, och hur man ska göra för att utvinna den. Historiemedvetande är ett begrepp som länge varit närvarande i ämnesplanen för historia, men preciserades som uttryckligt begrepp 2011 (Alvén, Eliasson, Rosenlund, Rudnert, Zander.2010.s.6-7). Klas-Göran Karlsson, forskare, berättar att definitionen syftar till att beskriva den personliga tolkningsupplevelsen av samhörigheten mellan förståelsen av då, av nu, och aspekten på framtiden, hur samtiden står i förbund med dåtiden, och den mentala process som bearbetar och tolkar hur vi lokaliserar oss i tiden med hjälp av historiska erfarenheter och kunskaper. Det är denna process som hjälper oss dra slutsatser och göra logiska antaganden om vår framtid (Karlsson.2009.s.48-49). Men vid närmare granskning framstår historiemedvetandets innebörd som motsägelsefullt och filosofiskt (mer om detta i teoriavsnittet). Detta gör att historiemedvetandet blir problematiskt, eftersom det inte riktigt går att mäta hos eleverna.

Samtidigt som det beskrivs som både viktigt för vårt sätt att tolka vår samtid och göra antaganden om vår framtid, framstår det som både svårtolkat och motsägelsefullt. Bo Andersson förstärker problematiken med historiemedvetande genom att betona att allt är en ren tolkningsfråga, om framtiden vet man ingenting bestämt, och tänkbara alternativ är rena spekulationer (Andersson.2004. s.46-47). Men dess centrala roll i ämnesplanen gör att undervisningen bör genomföras så att eleverna kan utveckla sitt historiemedvetande. Därför blir det intressant för det här examensarbetet att undersöka hur film kan användas på olika sätt för att utveckla detta. Eftersom filmer inte kan återge den händelse de porträtterar på ett historiskt korrekt vis, är det viktigt att man tar stöd av forskning kring film och pedagogik för att möjliggöra en utvinning av kunskap. Därför syftar det här examensarbetet till att sammanställa en lektionsplanering med historiska filmer om Danmark under andra världskriget och motståndsrörelsen i centrum, där de olika arbetsmomenten är genomarbetade och baserade på forskningsteorier kring film och pedagogik. Detta för att momenten ska förankras i enlighet med Skolverkets ämnesplan för historia, och filmerna undviker därmed att reduceras till en paus i undervisningen. Syftet är även att undersöka olika sätt för hur man kan använda historiska filmer i klassrummet, med resultatet att elevernas historiekunskaper, kritiska tänkande och historiemedvetande utvecklas. Examensarbetet sker enligt nedanstående frågeställning:

- Hur kan lärare jobba med film för att utveckla elevers historiekunskaper, historiemedvetande och kritiska tänkande?
- Hur danskproducerad film användas som ett historiedidaktiskt verktyg i undervisningen?

2 Litteraturgenomgång

Eftersom filmer inte kan återge händelsen på ett historiskt korrekt vis, måste undervisningsmomenten baseras på forskning kring film. Detta för att filmerna ska bli en källa till kunskap, annars förminskas de till en paus i undervisningen, och dess potential som källa till kunskap går förlorad. Men vilken typ av kunskap kan filmer ge upphov till? När det gäller forskningsläget som är aktuellt för det här examensarbetet, kan det indelas i två

huvudområden. Det första gäller forskning kring film, de kulturella faktorer som ligger bakom dess tillblivelse, och dess värde som samtidskälla. Det andra behandlar forskning kring film och olika metoder för hur den kan användas i klassrummet i undervisningssammanhang. Nedan följer en genomgång av forskningsläget.

2.1 Film och historia

Tommy Gustafsson berättar i sin artikel *Filmen som historisk källa*, att i tiden för filmens tillblivelse hyste många en tilltro att det var ett verktyg som för första gången skildrade den verkliga sanningen som den var. Men filmmakare och historiker gick tidigt skilda vägar, eftersom filmen kom att visa en helt annan verklighet än den ”rätta” enligt historikerna. Vad som är intressant är att filmskapare faktiskt anlitar historiker frekvent för att få expertutlåtanden om hur det var under en viss tid, men samtidens kulturella värderingar styr efter ett kommersiellt intresse, vilket gör att vissa saker inte skulle godtas. T.ex. berättar Gustafsson att marmorstatyerna i *Gladiator* borde vara målade i grälla färger som de faktiskt var under den tiden, men publiken är så van att se dem vita att de inte skulle se filmen som trovärdig (Gustafsson.2006.s.471-473). Det kan alltså vara ett intressant moment för eleverna att analysera hur det egentligen var, och varför filmproducenterna valde att ändra på historien och lägga till element i ett visst syfte. Vidare berättar han att filmer inte kan spegla historien som den var eftersom de måste spela in pengar, och därför följer de konventioner för narrationer som är erkänt kommersiella och gångbara. Dessutom fick filmer snabbt dåligt rykte, eftersom de är ett underhållningsmedium för den stora massan, och i samband med att källkritiken inte var utvecklad för att hantera mer än det skrivna ordet blev filmforskning snabbt en bortglömd och underteoretiserad källa (Gustafsson.2006.s.473). Vilken typ av forskning kring film har man då företagit sig med, och vilka resultat fann man?

Gustafsson berättar att det finns tre övergripande forskningsfält när det gäller filmvetenskap, och liksom Zander och Jönsson betonar han att de har nära koppling till sin samtid.

1. En konkret historisk källa som visar på hur det verkligen var.
2. Skildringar av händelser och personer i historiska spel- och dokumentärfilmer.

3. En källa till tidsbundna föreställningar om kön, klass, etnicitet, generation i spel- och dokumentärfilmer (Gustafsson.2006.s.473-474).

Han berättar även att dokumentärer, som annars ses som det filmmedium med högst sanningshalt, är den som innehar den lägsta, eftersom dokumentärfilmer är vinklade och konstruerade efter rådande ideal och värden (Gustafsson.2006.s.474). Man kan se hur forskare försöker uttömma fakta av dokumentärfilmer, men också de kan säga väldigt lite om några konkreta svar. Bill Nichols, filmforskare, hävdar i sin bok *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary*, att dokumentärfilmer är ännu mer falska och förrådiska eftersom de så ihärdigt hävdar att de skildrar just verkligheten. Nichols förklarar att dokumentärer är uppbyggda efter ekonomiska intressen och politiska diskurser som råder under en viss tid, och har alltid ett utvalt syfte som argumenterar för att påverka sin publik i en viss riktning (Nichols, 1991.s.3-4). Men är dokumentärer enbart dåliga, och bör man förkasta dem som källa till kunskap? Även fast dokumentärer bevisligen är vinklade och inte skildrar verkligheten, kan de ses som en värdefull historisk källa som kan användas i historieundervisningen. Genom dokumentärfilmens lins får vi en inblick i svunna tider och generationer som är borta sedan länge. De speglar därmed ett kulturarv som vi kan dra olika lärdomar av för framtida valmöjligheter. Dokumentärer kan påverka människor att göra positiva förändringar, som t.ex. att bli miljömedvetna, att källsortera, att åka kollektivt eller cykla, att köpa miljövänligare bilar eller att sluta storkonsumera, vilket är positivt för miljön och kan bidra till att bromsa växthuseffekten. De kan ge röst åt människor i olika utsatta och bortglömda situationer, som barn, fattiga och sjuka, vilket kan resultera i olika åtgärder som förbättrar deras situation. De kan sprida medvetenhet för t.ex. dödliga sjukdomar, vilket gör att samhället vidtar åtgärder för att forska på, och tillverka botemedel. Det finns många positiva fördelar med dokumentärer, men man måste alltid vara medveten om vilka intressen de är tillverkade i, och vilket syfte de har. Det är alltid människor med makt som ligger bakom dokumentärfilmer, och de vill slå vakt om sina personliga intressen. Man måste alltid vara källkritisk och fråga sig vad dokumentären vill åstadkomma, och inte blint lita på dess budskap. I undervisningssyftet kan dokumentärer var en bra ingång till ett problemfyllt område, och kan vidga elevernas perspektiv på en viss händelse (mer om det i kapitel 2.2).

Gustafsson skriver att under 1960–70-talen utarbetades ett system för att kategorisera filmer efter hur man kan använda dem som historiska källor efter hur mycket korrekt fakta som kunde utvinnas ur dem. Men filmer kasserades en efter en med detta system eftersom man fann att alla är manipulerade med skådespelare, kommentarer, klippning etc. inte ens orörda filmupptagningar går att använda eftersom närvaron av en kamera manipulerar verkligheten att vara annorlunda (Gustafsson.2006.s.475-476). Han problematiserar dock att källkritiken sätter käppar i hjulet för filmens användning som historisk källa, eftersom den är anpassad efter det tryckta ordet och inte rörliga bilder. Nya typer av källmaterial måste behandlas olika, eftersom de kräver nya frågor om föreställningar och mentaliteter (Gustafsson.2006.s.479). Han menar att man måste bortse från historiska faktafel och gå vidare med att analysera alternativa historieskrivningar istället för att helt avfärda dem (Gustafsson.2006.s.481). Vilka är då dessa alternativ som Gustafsson menar? Hur kan de tillämpas på undervisningen?

Gustafsson förklarar att skildringen av kön, klass, etnicitet och genus är intressant för filmforskning. Tidens rådande värderingar avspeglar samhällets syn på dessa enheter, och för att filmen ska bli kommersiellt gångbar måste den tilltala så många som möjligt. I likhet med Mats Jönsson, filmforskare, så hävdar han att filmen bli mer attraktiv ju mer dessa värden tilltalar publiken. Vad kan man då lära sig av filmer? Det som är intressant är att Gustafsson tar upp att filmer främst produceras av vita män och att deras värderingar blir bärande för de värden som speglas i filmen (Gustafsson.2006.s.481), men han går inte närmare in på hur detta tar sig i uttryck. Robert Burgoyne, filmforskare, stödjer denna teori och hans forskning inriktar sig främst på de bakomliggande maktfaktorerna i samhället som formar filmer. Han problematiserar hur de vita hegemoniska maktstrukturerna och nationalistiska värderingar är resultatet av att det är vita män som har den reella makten att producera film. Den vita heterosexuella mannen blir därför normbärande i filmer. Vidare förklarar Burgoyne i sin bok *Film Nation*, att amerikanska filmer med historiskt tema har under de senaste årtiondena framställts som ett kulturellt projekt, där nation och identitet innehar en central betydelse. Filmerna bygger upp en föreställning om nationen och dess förflutna, där man glorifierar krig och maskulint våld. Historien fokuserar på erövring, exploatering och de vitas herravälde och dominans. Burgoyne framhåller att bilden av nationen och identiteten blir en fundamental faktor för människors liv, och dessa två segment är något som människor accepterar att dö för, eller alternativet: att döda andra för att upprätthålla (Burgoyne, R. 1997.s 16,17). Vad

som är intressant är att Burgoyne betonar att i Hollywoodfilmer är den vite mannen normen, och den säkrar sin dominanta ställning genom att den framställs som den allmänt naturliga och oundvikliga sättet att vara mänsklig (Burgoyne, R. 1997. s 18,19). Dessa teorier kan användas i undervisningen och blir intressanta, eftersom kunskap kan utvinnas då man analyserar hur dessa normer speglas i filmerna, hur man väljer att skildra nation, identitet, kvinnor, män och ”den andre.” Det blir även intressant att analysera hur den manliga vita hegemonin skildrar de grupper som utesluts och avviker. Finns det då forskning som illustrerar hur Burgoynes teorier manifesterar sig på verkligheten?

Geoff Eley, filmforskare, visar med sin forskning på hur detta konkret tar sig i uttryck i England. Han beskriver tiden efter det kalla kriget som osäker och i ständig förändring. Denna osäkerhet orsakade en motreaktion då filmmakare sökte sig tillbaka till gamla tiders trygga ideal, där kärnfamiljen var i centrum och alla hade sina bestämda platser. Detta resulterade i att den trygga arbetarklassidyllen romantiserades helt i enlighet med de vita hegemoniska maktstrukturerna, där kvinnor var starka mödrar som uppfostrade barnen i skydd av hemmet, medan männen var hårt arbetande och ärliga fäder. Vidare skriver han att filmer som bygger på händelser under första och andra världskriget eftersträvar att bygga upp en nationell enighet och stärka den nationella sammanhållningen (Eley.2005s17-18). Forskningen blir därmed intressant för det här utvecklingsarbetet, eftersom klassrummets arbetsmetoder kan delge eleverna kunskap om hur man fabricerar och längtar efter dessa gamla ideal, och hur de framställs som det naturliga och det rätta. Kontrasterna blir stora om de sätts i jämförelse med det nutida samhället som eleverna är väl bekanta med.

Ulf Zander, historiker, hävdar i likhet med Gustafsson, att i tiden för filmens barndom var förväntningarna höga på att dess handling skulle förhålla sig till den historiskt korrekta sanningen och i enlighet med historiskvetenskapliga riktlinjer. I boken *Clio på Bio* skriver han att filmens utveckling gick tidigt i en annan riktning; Hollywoodproducenter önskade en historia där ingen mans ambitioner var för stora, de hyllade familjeidealen och ärade kvinnor och barn. I slutändan förvrängde de sanningen för att förbättra historien, eftersom de lade in sin tids ideal i den historiska skildringen (Zander, 2006. s. 16-19). Vidare förklarar Zander att de kulturella, ideologiska och politiska förhållningssätt som rådde under den specifika tiden när en viss film producerades har en avgörande betydelse för innehållet. Filmer formas även efter den tilltänkta publiken, därför kan man inte använda film som en historiskt korrekt källa (Zander, 2006. s. 14). I undervisningen blir film alltså problematiskt om man visar den och

litar på att den är historiskt korrekt. Detta eftersom filmen är en produkt av samtidens syn på händelsen filmen skildrar, och inte vad som verkligen hände. Hur kan man då använda film i undervisningen? I sin artikel *Det förflutna på vita duken* skriver Zander att många filmskapare faktiskt eftersträvar att förmedla något om den historiska händelsen, även om de samtida värderingarna oundvikligen påverkar resultatet. I likhet med Gustafsson anser han att film blir ett användbart verktyg när man analyserar samtidens syn på sexualitet, könsroller, familjen och etniska grupper (Zander.2009, s.144). Jönsson förklarar att alltmedan historiska filmer suddar ut gränsen mellan legend och fakta genom avancerad digitalt konstruerad miljöer, så har filmens roll övergått till en audiovisuell historieberättare, medan verkens potential som samtidskälla glöms bort allt mer ofta (Jönsson.2004, s. 2-3). Att film är en samtidskälla och inte en historiskt korrekt avbildning är något som går många av eleverna förbi, och att samtidens värderingar speglas när de skildrar historien är det med stor sannolikhet inte många som vet, därför kan det bli en ögonöppnare. Zanders och Jönssons forskning är relevant för utvecklingsarbetet eftersom de belyser de verkliga problemen med film, men också dess stora potential för undervisningen.

Burgoyne berättar att även fast historiska filmer oftast välkomnas varmt av biopubliken och i massmedia, så är området ändå relativt outforskat och underteoretiserat bland forskare och historiker. Han menar att det kan bero på att film som konstform bara nyligen fått erkännande, och det har alltid betraktats som en ”ful” konstform. Burgoyne förklarar att det kan hänga ihop med att forskareliten vägrar att acceptera filmmakare som historiker. Men vad som är intressant är hans infallsvinkel att filmmakare faktiskt är historiker, om man ändrar sitt sätt att se på historia. Han menar att historiska filmer är viktiga därför att de utmanar allmänna föreställningar och sanningar om historien, och de hjälper oss skapa mening av det förflutna (Burgoyne, R. 1997. s. 548-550).

Forskarna på området film och historia är alla överens när det gäller de övergripande slutsatserna. Film är en produkt av sin samtid, och säger mer om den än om den historiska händelsen som är beskriven. De är alla överens om att film inte kan återge händelsen med historisk korrekthet, de är alla färgade av samtidens värderingar och en önskan om att glorifiera dessa. De är också alla överens om att film innehar ett historiskt värde, och bör tillvaratas. Den gemensamma synen på kritik av historisk film är bristerna på sanningsenligheten och trovärdigheten, men de har annars olika teoretiska ingångar till hur de forskar kring historisk film. Burgoynes ingång är den kulturella, och han forskar kring hur

kultur präglar filmernas uppbyggnad, och då framför allt i USA. Han problematiserar hur det multikulturella USA, som är uppbyggd av invandrare från hela världen och dess ursprungsbefolkning, präglas av en nationalistisk historiesyn som upphöjer de vita maktidealen och den vita heterosexuella hegemonin. Zander inriktar sig på forskning kring de rådande värderingar och samhället under tiden då filmen spelades in, och jämför dem med den händelse som den porträtterar. 1939 spelades *Borta med Vinden* in, under depressionen. Zanders forskning belyser hur filmbolaget tvingades föga sig efter de problem som existerade under produktionstiden, och dessa hårda villkor speglas direkt i filmens resultat. *Borta med Vinden* förmedlade enligt Zander budskapet att inte ge upp trots svåra tider, och att alla kan göra skillnad oavsett vilken bakgrund de har (Zander, 2006. s 63). *Borta med Vinden* är bara ett av många filmexempel, och i likhet med Burgoyne bygger Zander vidare med att jämföra hur kulturella strömningar, nation och identitet ständigt är i förändring och därmed påverkar filmernas diskurs (Zander, 2006. s 253). Det är intressant att båda behandlar begreppen nation och identitet, men med olika ingångar. Burgoyne behandlar de normer och de rådande maktstrukturer i samhället till förmån för vit nationalism och vitt herravälde, medan Zander belyser de händelser som formade samhället under tiden för filmens tillblivelse. Båda ingångarna är lika intressanta och viktiga för filmens framställning, men eftersom de normer Burgoyne beskriver är osynliga i samhället, och människors handlingar omedvetet förstärker dem, blir dessa särskilt intressanta för det här examensarbetet och arbetsmomenten i lektionsplaneringen kommer alltså undersöka detta. Detta eftersom dessa normer och maktstrukturer är något som eleverna med stor sannolikhet är omedvetna om, och kan därför användas i undervisningen för att förbättra deras historiemedvetande och fördjupa deras historiekunskaper och kritiska tänkande.

Jönssons forskning syftar till att föreslå en ny teori kring hur amerikanska historiska filmers potential som samtidskälla. I likhet med Zander studerar han tiden för filmens tillblivelse och dess ideal och idéströmningar. Till sin hjälp har han filmkritikers recensioner för att öka förståelsen för det dåtida samhällets mottagande av filmen, och han jämför svenska med amerikanska för att påvisa skillnaderna mellan samhällena (Jönsson, 2004. s 10,11). Jönsson använder sig dels av olika berättande stilgrepp och filmvetenskapliga teorier, och jämför dem sedan med samtidens ideal för att värdera dess potential som samtidskälla. Hans forskning inriktar sig på att urskilja filmernas struktur, budskap och historiska förankring, för

att uttömma om filmen kan vara källa till historisk kunskap. Han poängterar i likhet med Zander att samtiden har minst lika stor betydelse för filmen som historisk källa, och det är därför viktigt att studera under vilka förhållanden som filmen blev till (Jönsson, 2004. s 202,203). Jönssons forskning visar på att filmer är bundna av stilgrepp och berättartekniker för att mottas väl av publiken och därmed inbringa stora ekonomiska framgångar, som är drivande faktorer bakom filmens tillblivelse. Han visar på att de filmer som spelat in mest pengar och blivit mest populära har alla hållit sig till de värderingar som är mest förenliga med samtidens syn på historien, inte för att de varit historiskt korrekta, och de som avvikit från publikens värderingar har floppat. Därmed sker en sällning för vad som är gångbart, och det är alltid ekonomiska vinstintressen som är bärande för hur filmer får produceras (Jönsson. 2004.s.212-213).

Till skillnad från Burgoyne utelämnar Jönsson helt de bakomliggande normer och maktstrukturer som påverkar filmernas tillblivelse och diskurs. Sammanfattningsvis kan alltså sägas att filmforskarnas teorier kring film som en historisk källa är relevanta för det här utvecklingsarbetet, eftersom de alla har intressanta och adekvata ingångar till hur film på olika sätt kan analyseras. En kombination av Burgoynes och Eleys kulturella perspektiv, och Zanders och Jönssons filmvetenskapliga tillvägagångssätt, kan vara ett utmärkt verktyg i undervisningen, därför att eleverna då får en djupare förståelse för dels de kulturella maktstrukturer som genomsyrar filmerna, och de samtida samhällsideal som lyser igenom i filmerna. Det är dessa ingångar till filmanalyserna som kommer löpa som en röd tråd genom planeringen för undervisningsområdet, och det är alltså deras teorier som kommer vara bärande för filmanalyserna vilket tränar elevernas kritiska och analytiska tänkande och kan alltså vara en källa till nya kunskaper.

Problem med filmundervisningen uppstår däremot om man endast förlitar sig på filmteoretikernas forskning för planeringen av undervisningen. Deras forskning kommer fungera som ledsagare för de element filmanalyserna baseras på, men de måste även sättas i samband med pedagogiska teorier kring film och undervisning. Detta för att undervisningen måste planeras efter pedagogiska moment som genomförs i samband med filmanalyserna, och metoderna formar därmed hur analyserna sätts in i konkreta övningar för eleverna. Då resulterar undervisningen i att den blir begriplig, intressant och rolig, vilket också inbringar nya kunskaper hos eleverna. Men för att elevernas historiekunskaper, analytiska tänkande och

historiemedvetande ska utvecklas genom filmanalyser, måste filmforskarnas och pedagogernas teorier även sättas i samband med begreppen *historiebruk* och *historiemedvetande* för att analyserna ska bli djupgående och inbringa mening. Mer om dessa begrepp och om hur de kan associeras i kapitel 3. Nedan följer en presentation av de pedagogiska forskarnas teorier kring film och undervisning för utformningen av konkreta arbetsmetoder.

2.2 Film och undervisning

Det andra forskningsområdet behandlar hur filmen kan användas i pedagogiska syften och som ett verktyg i undervisningen. Jean E. Brown, forskare och pedagog, framhäver filmers olika användningsområden inom skolan, men betonar främst användningen som ett verktyg för att förbättra elevers läsförmåga. Hon menar att filmer baserade på böcker kan inspirera och fånga elevernas intresse att läsa, vilket lyfter deras språkkunskaper, kreativitet och utvecklar deras allmänbildning (Brown, 2005. s.68). Hennes forskning är baserad i USA, och kretsar kring hur film kan användas i undervisningen i samband med läsning, hur man kopplar ihop filmer med litteratur och manuskript, och hur detta förbättrar elevers språkkunskaper. Hon utgår från en bok för att sedan visa på hur man kan jämföra den med filmversionen. Detta är en bra utgångspunkt om man vill jobba med böcker och textanalyser som huvudmaterial, och hon visar hur filmen kan användas som ett komplement till böckerna. Hennes teori kring hur textanalyser förbättrar elevers språkkunskaper är en väsentlig del av planeringen för hur filmanalyser kan kombineras med textanalyser för att förbättra elevers kritiska tänkande. Men finns det annan forskning från USA som stödjer filmers användning i klassrummet och metoder kring detta?

Susan Stempleski och Barry Tomalin, medieforskare, skriver i sin bok *Film* att bilder i rörelse utgör ett språk som vi måste träna oss i att avkoda för att förstå dess fulla innerbörd och budskap. Film attraherar människor p.g.a. sitt sätt att förmedla en historia, och skapar en djupare inblick i människors kulturer och livssituationer världen över. Forskningen inriktar sig på att utveckla olika tillvägagångssätt för att använda film i undervisningssyften att integrera dem i undervisningen i syftet att förbättra elevers språkkunskaper samt förmågor att avkoda filmmediets budskap (Maley.2001.s.1). Författarnas tillvägagångssätt att ta fram metodövningar för film i skolan motiveras av fyra olika saker:

1. Att motivera elevers språkinläring genom filmanvändning.
2. Att intressera elever att lära sig olika tekniker för hur man gör film.
3. Att introducera filmvärlden där alla element som publicitet, filmstjärnor och musikproduktion samverkar i ett symbiotiskt förhållande.
4. Att utveckla lärares förmågor att använda film med olika undervisningsmoment (Stempleski & Tomali.2001.s.1-2).

Författarnas forskning har resulterat i en rad olika metoder för hur film kan användas på olika sätt i klassrummet, och de beskriver detaljerat hur alla delarna av en film har potential som läromedel, och bifogar konkreta övningar för att tillvarata dess fulla potential. Dessa övningar blir därmed intressanta för det här utvecklingsarbetet, eftersom deras arbetsmetoder motiverar och inspirerar de metoder som är framtagna i planeringen för lektionspassen.

Hur kan man då undvika att filmen blir en intetsägande paus i undervisningen? Hur förankrar man filmens användning i skolans ämnesplan så att den blir en källa till kunskap? Margot Blom och Klas Viklund framhäver i sin artikel *Film för lust och lärande* läroplaner och kursplaners sammankoppling med film i undervisningen. De beskriver hur film fått en betydande plats i kursplanerna rörande ämnena svenska, bild och samhällskunskap. Skolverket betonar vikten av att läraren utformar undervisningen så att den blir rolig, intressant och utvecklar elevernas skapandeförmågor, och hänvisar då till film som ett lämpligt verktyg. Vidare förklarar de att svenskämnet har ett särskilt kapitel som inriktar sig på kultur, teater och film eftersom detta förbättrar elevers förmågor att tala, lyssna, läsa och skriva (Blom & Viklund, 2001.s.19-21). De framhåller även populärkulturens och ungdomskulturens växande betydelse för ungdomars tillvaro, och vikten av att ge elever möjligheter att reflektera över filmer och TV-program som de sett under deras fritid (Blom & Viklund, 2001.s.28). Författarna lyfter fram viktiga aspekter av filmens möjligheter för undervisningen och sammankopplar dem med Skolverkets läroplaner, men det är något förvånande att de helt och hållet bortsett från att behandla historiska filmers potential för historieämnet och hur de kan användas i klassrummet. När man dessutom tänker på hur liten del film och undervisning fick under min utbildning på lärarhögskolan blir det ännu mer intressant att undersöka historiska filmers potential i historieämnet.

Vad anser då forskare att film kan användas till i klassrummet, och vad har den för potential bortsett från att förbättra elevers språkkunskaper? Ulf Jämteryd, gymnasielärare och forskare, skriver i sin artikel *Film öppnar dörrar till livsfrågorna*, att film är ett oöverträffbart verktyg i undervisningen när man ska förklara komplicerade begrepp eller processer, eftersom de visuellt förklarar och tydliggör svårfångade ämnen på ett konkret vis. Jämteryd lyfter fram filmens arbetspotential inom religionsämnet, och han beskriver hur dokumentärfilmer kan användas om olika religioner och livsåskådningar innan ett studiebesök på exempelvis en kyrka eller moské, eftersom detta utökar elevernas förståelse och kännedom om den aktuella rörelsen (Jämteryd, 2010. s.5). Jämteryd förklarar att det är viktigt att man som lärare förklarar kursplanemålen så att eleverna vet vad som krävs av dem i kursen, men att alltför stort fokus på styrdokumentet och betygen kan leda till att elevernas intresse och entusiasm avtar. För att uppmuntra elevernas nyfikenhet och inspiration inleder han varje kurs med klipp ur olika spelfilmer som alla handlar om olika religioner. Eleverna får därefter skriva ner sina tankar och reflektioner som klippen väckt hos dem, och detta leder till en ökad förståelse för andra människors sätt att förhålla sig till livet (Jämteryd, 2010. s. 6-7). Hans syften med film i undervisningen är att visa för eleverna att religionsämnet är oerhört brett och innefattar mer än bara faktakunskaper om olika religioner. Det hjälper eleverna reflektera över tro, värde och mening med tillvaron och de blir aktivt engagerade i kursen. Det hjälper läraren att lära känna sina elever, vilket gör att den kan förbereda material som kan utmana elevernas föreställningar. Dessutom gör film att även tysta elever vågar öppna upp och vara med i diskussionen, och inte bara de elever som vanligen pratar (Jämteryd, 2010. s.7). Även om författarens artikel behandlar religionsämnet och inte historia, har den stor relevans för det här utvecklingsarbetet. Religion och historia är skilda ämnen, men de behandlar liknande områden. Kunskaper i historia ökar även elevernas förståelse av värde, mening med tillvaron och olika förhållningssätt till livet. Därför kan Jämteryds metoder appliceras på historieämnet eftersom man kan anpassa dem till undervisningen.

Vad har då forskarna gemensamt i sina forskningsresultat och i sina syften för att använda film i undervisningen? En röd tråd mellan forskningsområdena kring film och undervisning under 2000-talet kan urskiljas. Även fast alla forskarna har olika ämnesinriktningar och metoder för filmanvändandet i undervisningen, har de alla det gemensamma syftet att de vill

inspirera, motivera, skapa intresse och göra en tung undervisning rolig för eleverna. Det är intressant att se att Browns tillvägagångssätt för att använda film i undervisningen enbart inriktar sig på litteratur. Filmen har alltså en underordnad roll och fungerar främst som en belöning för flitigt läsande elever. Som Burgoyne tidigare konstaterade har film av kritiker länge ansetts som en ofin konstform, och därför tyder Browns ingång på att litteraturen fortfarande anses som fint och en värdigare källa till kunskap, och film något som kommer i andra hand. Brown framhåller också att det är viktigt att lärare främst använder sig av böcker som sedan omarbetats till filmmanuskript, än filmmanus som blivit böcker, eftersom hon anser att filmmanusens litterära kvalitéer är kraftigt begränsade (Brown, 2005.s.67). Detta tyder också på att Brown nedvärderar filmernas värde som verktyg i undervisningen, och därmed upphöjer böckerna till den högsta statusen. Målet med Browns metod är att få elever intresserade av böcker och att läsa mer, vilket kan fungera bra för vissa elever. Men historiska filmers verkliga potential som samtidskälla omintetgörs om filmen används som en morot, eftersom den då riskerar att helt enkelt bli en paus i undervisningen. Om undervisningens moment planeras så att filmanalyserna problematiserar Burgoynes, Eleys, Jönssons och Zanders teorier kring film, samhälle och bakomliggande maktstrukturer, får den ett fördjupat värde som källa till kunskap, och reduceras alltså inte enbart till ett komplement för att motivera uttråkade elever. Dess verkliga potential tas därmed tillvara.

Brown är något diffus när det gäller att presentera övergripande goda resultat av metoden; hon framhåller att elever blev medvetna om boken när de sett filmen, och vissa elever läste boken innan de såg filmen för att sedan jämföra den med filmversionen. Detta utvecklar elevers språkkunskaper (Brown.2005.s.67). Alltså fungerade metoden med goda resultat på de elever som redan var intresserade av att läsa, men det är tveksamt huruvida den gjorde någon skillnad för dem som inte alls har intresset eller saknar förutsättningar för att läsa. Stempleskis och Tomalins forskning har även syftet att inspirera och utveckla elevers språkkunskaper genom film som ett didaktiskt verktyg i undervisningen. Till skillnad från Brown erkänner de filmens värde som källa till kunskapsinhämtning, och likställer den på samma nivå som litteraturen. Deras forskning visar på att filmens användningsområde sträcker sig långt utöver det Brown föreskriver, alltså att filmen enbart kan fungera som en jämförelse med litteraturen eftersom den är av lägre kvalité, utan tar tillvara alla aspekter av den, vilket i sin tur är till stor hjälp för utformningen av konkreta metoder i klassrummet.

Stempleskis och Tomalins forskning kring arbetsmetoder blir alltså direkt intressanta för det här utvecklingsarbetet, eftersom de förenade med Burgoynes, Eleys, Jönssons och Zanders forskningsteorier kring film ligger till grund för lektionspassplaneringens arbetsätt, och kan därmed vara källan till nya kunskaper.

Blom och Viklund har samma mål som Brown med film i undervisningen, att intressera, motivera och göra skolämnena roligare, men de har ett bredare tillvägagångssätt eftersom de, som redan nämnts, inkluderar film i skolämnena svenska, bild och samhällskunskap. Film är inskrivet i Skolverkets ämnesplaner eftersom de öppnar nya världar för eleverna, de förmedlar erfarenheter, spänning och glädje. Dessutom hjälper film eleverna förstå världen och hjälper till att forma identiteten (Blom & Viklund.2001, s. 21,22). Att filmerna är inskrivna i ämnesplanerna som ett centralt verktyg indikerar på att man i Sverige ser på film som en viktig del av undervisningen, och till skillnad från Browns forskning likställs filmens egenvärde med litteraturen. Artikeln som är skriven 2001, tyder på att man i Sverige under den här tiden eftersträvar att både tvätta bort filmens gamla stämpel som ofin, och att införa den som ett legitimt verktyg i undervisningen där de verkliga kvalitéerna tillvaratas och erkänns. Sverige kan alltså tänkas ligga lite före i den positiva inställningen än man verkar göra i USA. Browns forskning gjordes 2005 i USA, och tyder på en negativ inställning gentemot filmens användningsområden i skolan, att film är underordnad litteraturen, samt anses som lite ofin. Men den negativa inställningen motsägs av Stempleskis och Tomalins forskning, som erkänner filmers fulla potential och betonar vikten av dess värde för att förbättra elevers språkkunskaper, samt kännedom om kulturer världen över. Detta kan indikera på att det existerar två olika läger inom forskningen kring film och skola, där det ena håller fast vid äldre värderingar och framhäver litteraturen som överordnat filmen, medan det andra erkänner filmers fulla potential och eftersträvar att utveckla olika metoder anpassade för undervisning. Självklart kan dessa attityder ha svängt på senare år, men forskning som kan intyga detta har inte påträffats.

Jämteryds forskning är från 2010, och påvisar hur den varma och positiva attityden mot film i den svenska undervisningen har fortsatt att blomstra. I likhet med Brown, Blom och Viklund framhåller han hur film är ett utmärkt tillvägagångssätt när man vill skapa intresse och motivera elever i undervisningen. De samtliga författarnas redogörelser för filmers användande i undervisningen stämmer väl överens med och är kopplade till syftet med

examensarbetet: att undersöka vilka olika möjligheter som finns för att använda film som ett redskap i undervisningen för att motivera och intressera eleverna för ett historiskt ämnesområde, samt utveckla deras historiemedvetande. Även fast Brown sätter litteraturen främst, har hon rätt i att film kan skapa nyfikenhet och därmed gör läsningen motiverad. I examensarbetet kommer filmanalyser kompletteras med bild- och textanalyser (mer om detta i metoddelen), och Brown får medhåll i teorin att eleverna kommer intressera sig för ämnet och tycka det är roligt om texten är kopplad och jämförs med ett filmklipp. Jämteryds metoder är de mest relevanta för examensarbetet, därför att han påvisar hur elevers kunskapsinhämtning direkt motiveras av att filmerna väcker deras intresse och nyfikenhet.

De pedagogiska teorierna som härmed presenterats är relevanta för utvecklingsarbetet eftersom de beskriver positiva fördelar med att jobba med film i undervisningen, och de presenterar olika gångbara metoder för hur man kan jobba med film. Metoderna är viktiga därför att de utgör grunden för utformningen av arbetsmoment i utvecklingsarbetet, där filmanalyserna sammanlänkas med text- och bildanalyser. Metoderna gör att de olika momenten blir begripliga för eleverna, och de klarar därmed att se sambanden mellan då och nu, att se de olika samtida värderingarna, samt de kulturella maktprocesser som ligger bakom. Som tidigare nämnts kan inget av de pedagogiska teorierna vara isolerade från varandra. De måste kombineras med filmforskarnas olika teorier, samt med begreppen *historiemedvetande* och *historiebruk*, eftersom dessa är så nära sammanlänkade. Detta för att undervisningsmomenten ska fungera i undervisningen och därmed uppfylla syftet med utvecklingsarbetet. Filmvisning i skolan blir därmed mer problematiskt än man kan tro, eftersom det kräver kunskaper om filmteorier och dess uppbyggnad, samt att dessa måste planeras i anslutning till metoder som möjliggör elevers förståelse kring dessa. Film som ett historiedidaktiskt redskap blir alltså ett problemfyllt och komplicerat undervisningsmoment, eftersom det kräver en grundlig planering vilket är tidskonsumerande. Tid som det i allmänhet inte finns gott om i undervisningen. Vad innebär då begreppen *historiemedvetande* och *historiebruk*, och varför är de så relevanta för det här utvecklingsarbetet?

3 Teoretiska perspektiv

Historiemedvetande är ett centralt begrepp för ämnesplanen för historia, och är nära sammanlänkat med *historiebruk*, eftersom förståelsen för då, nu och sedan gör att eleverna kan orientera sig i samtiden och dess syn och framställning av det förflutna. *Historiebruket* är en väsentlig del av filmernas syften, och hur man önskar framställa bilden av nation, identitet, klass, genus, etnicitet vilket är elementen som filmanalyserna kommer fokusera på. Ett problem uppstår dock i hur man kan använda och utveckla elevers historiemedvetande och förståelse för historiebruk i undervisningen med film i centrum, eftersom de isolerade inte är kapabla till att bringa elever kunskaper om historia eller säga något om filmens budskap. Begreppen måste sammanföras med filmforskarnas olika teorier och forskningsresultat, samt med de pedagogiska forskarnas teorier kring pedagogik och metoder för film i undervisningen. Utan denna sammansmältning kan man inte använda film för att säga något om en tid, eller utvinna någon kunskap för eleverna. Denna sammansmältning är vad utvecklingsarbetets syftar till att åstadkomma genom planeringen av undervisningsområdet och de olika arbetsmomenten för lektionspassen. En definition av begreppen *historiemedvetande* och *historiebruk* är därför nödvändig och följer nedan.

3.1 Historiemedvetande

Historiemedvetande är ett begrepp som kan användas i undervisningen för att utveckla elevers kunskaper. Klas-Göran Karlsson, historiker, beskriver historiemedvetandet som den moderna historiedidaktikens kärna, och syftar till den individuella tolkningsupplevelsen av sammanhanget mellan då, förståelsen av nu, samt perspektivet på framtiden (Karlsson.2009.s. 48). Han poängterar att dåtiden inte enbart står i fokus därför att kunskaper om historiska fakta är sällan viktigast. Det viktiga är hur samtiden står i förbund med dåtiden, och den mentala process som bearbetar och tolkar hur vi lokaliserar oss i tiden med hjälp av historiska erfarenheter och kunskaper. Det är denna process som hjälper oss dra slutsatser och göra logiska antaganden om vår framtid (Karlsson.2009.s.48-49). Karlsson betonar att människor använder sig av sitt historiemedvetande oavsett om de är medvetna om att de har ett eller inte, eftersom alla skapar historia när de sätter ihop ett fotoalbum, firar kulturella traditioner, eller besöker krigsmonument eller museer. Enligt Karlsson söker människor sin historia för att

finna mening med tillvaron, i skapandet av en identitet, få svar på livsfrågor och handlande. Han menar också att dåtid, nutid och framtid är i ett symbiotiskt förhållande och kan alltså inte existera utan den andre (Karlsson.2009.s.49-50). Karlssons definition framstår alltså som allmänt allomfattande och opreciserad. Vad innebär det för skolans arbete?

Bernard Eric Jensen, historiker, förklarar att individers historiemedvetande skapas i många olika livssammanhang och inte bara i skolan. Jensen förklarar att processen innefattar familj- och vardagslivet, medier, musik, böcker, politik och religion, därför betonar Jensen att skolan anpassar historieundervisningen så att historiemedvetandet kan växa även utanför skolan. Ämnet måste alltså uppfattas av eleverna som relevant och ha ett uppenbart bruksvärde. Han utgår från den tyske historiedidaktikern Karl-Ernst Jeismanns definition av begreppet som avgränsar dess definition som följande:

1. Vetenskapen om att människor och samhällen är i ständigt förändring, alla existerar i tid, vilket innebär att en härkomst och framtid aldrig kan vara statisk. Förutsättningar och förändringar är därmed osäkra och utan förutsättningar.
2. Sammanhangen mellan tolkningen av då, nu och perspektiv på framtiden kan inte existera utan varandra.
3. Föreställningen att det förflutna är närvarande och en del av vår vardag.
4. Baseras på förståelsen av gemensamma emotionella upplevelser, vilket är förutsättningen för upprätthållandet av samhället (Jensen.1997.s.50-51).

Historiemedvetandet handlar om hur man tänker om tid, det som hände för länge sedan kan lätt uppfattas som en statisk rät linje, och framtiden är diffus, oklar och suddig. Men det är viktigt att ha i åtanke att människorna i det förflutna också såg på dåtiden som något givet, och framtiden som öppen och full av möjligheter. Deras framtid är vår historia, och på samma sätt kommer framtidens människor se på vår samtid i det förflutna. Vidare förklarar Jensen att med historiemedvetandet i åtanke blir man medveten om att alla har möjligheter att påverka sin framtid eftersom ingenting är hugget i sten. Människors livsval och handlingar i samtiden har betydelse för de människor som kommer leva i vår framtid (Jensen.1997.s.52-53). Vad som är intressant är att Jensen anser att historiemedvetandet har direkta konsekvenser för individers påverkan. Han skriver att människor har personliga behov av historia, och söker

ständigt i historien för att skapa mening i sin existens. Historia skapar ett orienteringsbehov, behovet av självkännedom och ett perspektiv på jaget, samt behovet att öka sina livsmöjligheter (Jensen.1997.s.72). Men beskrivningen av historiemedvetande blir direkt problematiskt, eftersom betydelseerna av det som konstituerar begreppet säger emot sig själv. Som Jeismann beskrev i definition nr 1 är samhällen och människor i ständig förändring, vilket gör att härkomst och framtid aldrig kan vara fastlåst och oföränderlig. Därmed blir förutsättningarna för framtiden oförutsägbara (Jensen.1997.s.50-51). Slutsatsen av detta blir att man inte kan använda historien för att förutse vad som ska hända i framtiden, eftersom ingenting hänger samman och eftersom allt är i ständig förändring. Som resultat kan faktorerna inte påverka varandra.

Bo Andersson, professor i ämnesdidaktik, förstärker denna problematik eftersom han hävdar att begreppet är svårtolkat och vagt. Han menar att förståelsen av nuet, perspektivet på framtiden, och att dåtid, samtid och framtid inte nödvändigtvis hänger samman eller att de självklart kopplas ihop. Enligt Andersson är allt en ren tolkningsfråga, samt att om framtiden vet man ingenting bestämt, och tänkbara alternativ är rena spekulationer. Enligt Andersson är tolkningsfrågan också problematisk eftersom alla tolkar på olika sätt och meningen kan förlora i värde (Andersson.2004. s.46-47). Eftersom film tydliggör samhällets värderingar förlagt i ett historiskt sammanhang, kan de användas som en del av en källkritisk övning. Källkritiska övningar övar elevernas förmågor att värdera och reflektera över olika samband och motiv. När eleverna utvecklar sitt historiemedvetande utvecklas de även som individer, eftersom de lär sig argumentera för sin sak och de blir kritiskt tänkande. Det är även viktigt att eleverna lär sig använda historien för att göra antaganden om framtiden, vilket ofta blir förbisett i undervisningen.

Karlsson framställer historiemedvetandet som något allestädes närvarande och oundgängligt för människors förmågor att tolka sin omgivning och sin samtid. Men med ovanstående problematik i åtanke kan man fråga sig huruvida man faktiskt påverkas av ett historiemedvetande, och om det är så viktigt för människor över huvud taget. Visst gör man jämförelser med det förflutna och dagliga händelser för att sätta in dem i en kontext och för att förstå dem, men det finns inget som säger att händelser i nuet och det förflutna hänger ihop eller har ett konkret samband. Detta därför att historien till stora delar är omskriven, vinklad eller förvrängd, och därför kan den inte påverka eller avgöra vad som kommer hända

i framtiden. Kanske är det bara de värden och betydelser som vi applicerar på det förflutna, som skulle påverka hur vi sammanlänkar historien med nutiden och framtiden. Men dessa värden är individuella och de skiftar betydelse med åren, vilket är en del av hur Jeismann definierar historiemedvetande, men han, Jensen och Karlsson verkar ha glömt att det finns andra faktorer som spelar in i människors liv, som man måste ha i åtanke. Människor gör livsval som är motiverade av högst individuella drivkrafter, och som inte har något att göra med historien, nutiden eller framtiden. Det personliga valet att återigen flytta utomlands baserades på löftet om ett jobb, att lära känna en ny kultur och ett nytt språk, samt att få se en ny världsdel. Vänner från England och Kanada valde att flytta till Sverige enbart för att deras flickvänner råkade vara svenskor och ville bosätta sig hemma igen, inte för att deras historiemedvetande påverkade dem. En amerikansk bekant var i armén och placerades i Italien av en ren slump. Det är alltså många andra individuella faktorer som påverkar människors livsval som man måste inberäkna.

Karlsson och Jensen verkar glömma bort att ha i beaktande att människor påverkas mycket av sin kultur och samhällets idéströmningar. Finns det då andra perspektiv som skulle kunna läggas till som beskriver just hur detta går till? Stuart Hall, professor i sociologi, framhåller att människor förstår sin omvärld efter kulturella *representationssystem*, som innebär att vi alla bär med oss en grundläggande förmåga att föreställa oss både fysiska ting som existerar i världen (som bord, stolar, berg, sjöar), abstrakta ting (som kärlek, död, lycka, vänskap) och saker som inte existerar (enhörningar, tomtar, sjöjungfrur, älvor). Hall menar att människor använder representationssystemet dagligen för att bearbeta och tolka information, genom att vi organiserar dessa koncept i klassificeringssystem efter hur de ser ut, rör sig, eller jämför med dess raka motsats; så att vi i slutändan kan förstå vår omvärld. Det är så vi applicerar en viss mening på saker och ting, eftersom de inte innehar något i sig själva, det bestäms helt av våra tolkningar. Enligt Hall tolkar människor sin omvärld på ungefär samma sätt, och det är denna delade tolkningsprocess som gör att vi upprättar en delad kultur. För att människor ska kunna dela sina tankar och idéer är ett språk nödvändigt, och Hall framhåller att språk är inte enbart ord, utan är även musik, kläder, bilder, färger, ansiktsuttryck och ljud. Tillsammans formar det alltså ett kulturellt meningssystem (Hall, 1997. s 17,18). Det är alltså detta kulturella representationssystem som gör att människor kan tolka sin omvärld. Erfarenheter och minnen är komponenter för hur vi upplever och tolkar våra intryck, och

vävs samman med Halls kulturella meningssystem. Därför anser jag att det är viktigt att betona att beslut och handlingar baseras på våra förmågor att tolka omvärlden här och nu, kanske vägs tidigare likande händelser och tankar om framtida resultat in i beslutsprocessen, men de behöver inte vara avgörande för hur folk väljer att leva sina liv som Karlsson och Jensen verkar tro. Som redan nämnts anser Karlsson att samspelet mellan då, nu och sedan är en process som verkar i ett symbiotiskt förhållande, och delarna kan inte existera utan varandra (Karlsson2009.49-50). Men vad är det egentligen som säger att de inte kan existera oberoende av varandra? Hall betonar att våra förmågor att tolka de kulturella representativsystemen påverkar oss människor, och genom att värdera vår omgivning och dess kulturella koder leder till ett beslutsfattande. Detta beslutsfattande är oavhängigt kopplingen till historien, men historien bär vi ju alltid med oss ändå. Därför samexisterar nuet och det förflutna i en verklighet uppbyggd av kulturella representativsystem. Historiebruket i filmer och i media kan också vara en viktig källa som påverkar människors uppfattning om det förflutna och sin samtid. Den vita hegemoni och begreppen nation och identitet som Burgoyne tidigare beskrev, är också kulturella maktfaktorer som formar människors sätt att se på sin värld och sin historia. Detta kan också hjälpa människor göra antagande om sin framtid. Ett annat perspektiv som Karlsson och Jensen helt förbisett och som har stor betydelse för den historiska analysen är klasstillhörighet och intersektionalitet. Jens Rydström och David Tjeder, genusforskare, skriver i sin bok *Kvinnor, Män och Alla Andra, en Svensk Genushistoria*, att saker som klass, etnicitet, sexualitet, religion, region och nationalitet klassificerar människor i socialt konstruerade grupper. Forskare som studerar intersektionaliteten analyserar skärningspunkterna mellan de olika gruppernas maktstrukturer och hur de integreras med varandra. Underordningar och uteslutningsprocesser kan förstärka varandra, vilket kan innebära t.ex. att lesbiska kvinnor måste föra en dubbel kamp mot både homofobi och kvinnoförtryck (Rydström & Tjeder.2009.s.16). Detta innebär om man ställer det mot historiemedvetandets principer, att alla val människor gör är baserade på vilken klass, genus och etnicitet man tillhör, eftersom det utgör själva ramen för ens möjligheter att uppfatta världen och påverkar en handlingsmöjligheter.

3.2 Historiebruk

Begreppet *historiemedvetande* har härmed presenterats, men dess sammankoppling till *historiebruk* och varför det är viktigt för utvecklingsarbetet återstår att förklara. Vad innebär det då att bruka historien, och hur påverkar detta undervisningen? Peter Aronsson, professor i historiebruk och kulturarv, beskriver hur historia används för att förklara vilka vi människor är och hur vi har blivit sådana. Historien etablerar sanningar om oss, om skapande, betydelsefulla och karaktärsdanande händelser som är viktiga för att hålla ihop människor i stater och samhällen. Tidigare hade vetenskapen och skolväsendet ensamrätt på förmedlingen av historien, men på senare tid har allt fler intresserats av ämnet, och därför är produktionen av historisk kunskap och forskning bara en del av historieanvändningen (Aronsson, 2004.s. 13). Vidare berättar Aronsson att forskningen på området är uppdelat mellan arkeologi, som analyserar artefaktens betydelser uppgrävda ur jorden. Historiker har uppehållit sig vid texter som förklarar hur stadslivet tagit fart. Etnologers forskning fokuserar på kulturer och nationalitet. Aronsson förklarar att engagemang har skiftat fokus under åren, från att ha varit en nationell angelägenhet, till en mer regional och privat förankring (Aronsson.2004,s.15-16).

Aronsson illustrerar hur begreppet historiebruk kan jämföras med social kultur, mentalitet och genus, eftersom dessa har potential att grunda och förändra perspektiv på historien och vår omvärld. Historiebruk kan vidare definieras som de processer av historiekulturen som är aktiva för att forma olika meningsskapande och handlingsorienterade helheter. Enligt Aronsson är historiebruket nära sammanlänkat med historiemedvetandet, eftersom det är uppfattningarna om sambandet mellan dåtid, nutid och framtid som etableras och reproduceras i historiebruket (mer om historiemedvetande nedan). Ett meningsfullt historiebruk vill åstadkomma något, det har ett individuellt syfte, och därför fogar det medvetet in utvalda och vinklade former av historien än vad legitim vetenskaplig historieforskning skulle göra (Aronsson.2004.s.17-18). Vidare berättar Aronsson hur historiebruket förändrats från 1700-talet då upplysningstiden eftersträvade det moderna samhället, där den praktiska nyttan och kunskapsintresset sattes i centrum. Under industrialiseringen, urbaniseringen och migrationen kring 1800-1900-talen dominerade det nationalistiska historiebruket. På senare år har frånvaron av en utnämnd fiende och ett hot orsakat nya sätt att skriva om historien, där spänningarna mellan kristendomen och muslimer

fått förnyad energi, och västvärlden alltmer beskrivs som det moderna öppna samhället under hot från terroristattacker från stater i öst (Aronsson.2004.s.19-20). Men hur påverkar historiebruket då människor på deras grundplan i vardagslivet? Klas-Göran Karlsson har en ingång från gräsrotterna som kan förklara detta närmare. Karlsson skriver i sin artikel *Historiedidaktik: Begrepp, Teori och Analys*, att forskare under 1800-talet drog en gräns mellan det livsbefrämjande historiemedvetandet som producerar förebilder, främjar kulturella traditioner eller ger kritisk inspiration, och det vetenskapliga historiemedvetandet som eftersträvade moderna och relativiserade historiska förklaringar. Det vetenskapliga historiebruket förser oss med fakta som är viktigt för att vi ska kunna förstå och tolka tid och rum, och de kronologiska kunskaper som vid analys kan förklara hur samhället har utvecklats som det är. Karlsson kritiserar att dessa grupper är polariserade och att den vetenskapliga grenen anses som viktigare, och att alla andra bruk anses som missbruk av historia. Han anser att historia kan brukas på flera olika sätt och det vetenskapliga är endast ett, och ingen av typerna är underordnad eller överordnad den andre (Karlsson.2009.s.57-58).

Något som blir intressant är att Aronsson beskriver historiebruket som olika meningsskapande och handlingsorienterade helheter, som hjälper människor tolka sin omvärld (Aronsson.2004.s.17-18). Karlsson skriver att historiebruket är viktigt för att vi ska kunna tolka tid och rum, och ger oss ett verktyg att analysera hur samhället har utvecklats till det som det är (Karlsson.2009.s.57-58). Men frågan är huruvida det påverkar människors liv särskilt mycket om de inte ens är medvetna om att ett historiebruk skulle ligga bakom deras tolkningsförmågor, eller om det är andra processer i samhället som ligger till grund för detta. Som tidigare redan nämnts av Rydström och Tjeder, så utgör klassamhällets intersektionella uppbyggnad de maktstrukturer som determinerar hur människor har möjlighet att tolka sin omvärld för att sedan agera (Rydström & Tjeder.2009.s.16). Dessa maktstrukturer är bundna av kultur, men det verkar inte Aronsson eller Karlsson addera till historiebruksekvationen. När man dessutom betänker det Hall beskrev tidigare som kulturella representationssystem för att dagligen bearbeta och tolka information, genom en organisering och sortering av ting i vår omvärld, finner vi alltså ytterligare ett perspektiv som skulle kunna vara en viktig del av hur samhället är uppbyggt som påverkar människor att agera.

Hur påverkar då historiebruket arbetet i skolan? Fredrik Alvé, Per Eliasson, David Rosenlund, Joel Rudnert, och Ulf Zander har en annan intressant ingång på hur

historiemedvetande är en viktig del av elevers inlärningsprocess i historieämnet, och realiserar konkreta tankar kring vårt sätt att förhålla oss till historien. De skriver i artikeln *"Det är smart att använda historia i nya händelser..." - Historiebruk i skola och samhälle*, att begreppet historiebruk är inskrivet i kursplanen för historia 2011, och innebär konkret en utveckling av elevers historiemedvetande genom kunskap om historia, om hur historia skapas samt kunskap om hur historia används. De skriver att utvecklingen av historiemedvetandet sker när vi analyserar hur historia är svaret på de frågor som ställs till det förflutna, för att vi ska kunna förstå vår nutid, och göra bedömningar inför framtiden. Därför bli svaret på frågorna den tolkning av det vi tror att vi vet om historien. Historiebruk och historiemedvetande är därför nära sammankopplade eftersom vi måste kunna något om hur historia skapas, och vad vi tror oss veta om det förflutna. Och för att förstå varför vi ställer dessa frågor måste vi därför veta något om hur historia används (Alvén, Eliasson, Rosenlund, Rudnert, Zander.2010.s.6). De skriver även att gymnasieskolan innebär detta konkreta arbete att utveckla perspektivseendet genom undersökning, förklaring och värdering. Det innebär också att arbetet omfattar olika sammanhang under olika tidsperioder. Författarna skriver att detta innebär att elever som klarar reflektera över sina och andras bruk av historia i olika sammanhang och perspektiv, har ett mer utvecklat historiemedvetande än de elever som inte kan det. En god historisk referensram och goda kunskaper om hur historia skapas är förutsättningar för att de ska kunna utföra sådana reflektioner (Alvén, Eliasson, Rosenlund, Rudnert, Zander.2010.s.6-7). Ett problem uppstår när man tänker på hur abstrakt definitionen av historiebruk och historiemedvetandet är, och om det är möjligt för eleverna att ta till sig ett sådant tänkande, frågan är huruvida många av dem ens är medvetna om vad historiebruk och historiemedvetande egentligen innebär. Problem kan uppstå i och med att begreppet framstår som abstrakt men samtidigt allomfattande, och som dessutom kräver en planering av undervisningsmoment för att de ska anpassas till att utveckla elevers historiebruk och historiemedvetande. Ett annat problem tillkommer när man tänker på hur mycket av historiebrukets definition som inriktar sig på den lilla människans syn på historien, hur den lilla människan påverkas av historien, och på hur historiebruket och historiemedvetandet till stora delar verkar vara anpassad för lokalhistoria. Detta kolliderar med historikern Martin Alms teori, som beskriver hur historieundervisningen till stora delar är koncentrerad kring att illustrera storslagna krig, erövringar, epokframkallande händelser samt framstående personligheter (Alm, 2009.s.259). Hur mycket tid kan egentligen läggas på lokalhistoria och

den lilla människan när så mycket annat måste hinnas med under en ytterst pressad tidsbudget? Eftersom begreppet är så nytillkommet i ämnesplanen kan ett annat problem uppstå, eftersom lärare eventuellt inte har tillräckliga material eller planeringar för hur begreppen ska införlivas med historieundervisningen.

Karlsson beskriver hur historiebruket existerar hos människor i deras vardagsliv, och hur det hjälper dem skapa mening med sin tillvaro, men han går inte vidare in på hur staten i vår samtid väljer att använda historien, och vilka delar av historien de väljer att förmedla för att skapa bilden av en rättfärdig nation och ett enat folk. Det finns stora luckor i Sveriges historieböcker som berör behandlingen av utsatta grupper som aldrig får komma till tals. Rydström och Tjeder, genusforskare, skriver hur samer diskriminerades p.g.a. rasbiologin, samt att romer och homosexuella förföljdes under början av 1900-talet (Rydström & Tjeder. 2009.s.147-148). Vidare skriver de att icke önskvärda personer steriliserades så att de inte kunde föra sina arvsanlag vidare (Rydström & Tjeder.2009.s.149-150). Handlingar som bedrevs av statliga organ men som är för obekväma för att kännas vid i dagens samhälle suddas helt enkelt bort i historieböckerna. *Icke-bruket* av historia kan alltså bli en fara, eftersom händelserna glöms bort vilket möjliggör att historien kan återupprepa sig i framtiden. Därför blir icke-bruket av historia kanske en av de viktigaste typerna av historiebruk för det här utvecklingsarbetet, eftersom det undersöker hur historia framställs, vilka delar som raderas, och i vilka syften detta görs. Fokus bör därmed ligga på de dolda bakomliggande maktsystem som bestämmer vilken information som ska släppas vidare till folket, eftersom det blir intressant att se vem som bestämmer, vad de bestämmer, vilka syften de har och varför viss information släpps vidare medan annan blockeras. Det är där filmerna blir intressanta, eftersom de är en del av maktstrukturen som når ut till publiken och förmedlar ett visst budskap. Men hur kan man då analysera ett historiebruk inom filmmediet, och hur påverkar det filmens slutgiltiga resultat och publiken?

Filmer är i allmänhet skapade och framställda av personer med intentioner att uppnå något specifikt med sitt verk, och därför har de oftast ett bakomliggande syfte. Detta syfte är kopplat till hur man brukar sin historia, och hur man önskar framställa och visa upp sin nation för sin omvärld. Charlotte Tornbjer skriver i sin artikel *Kristina och kanonen, ett genusperspektiv på några historiedidaktiska frågor*, att historiebruket är en central del av historieanvändandet. Film bör alltså analyseras utifrån dess bruk av historien för att

synliggöra dess verkliga syfte. En film kan ha ett *moraliskt historiebruk*, vilket innebär att man eftersträvar att återupprätta en bortglömd grupp för att åstadkomma samhällliga förändringar. Den kan ha ett *existentiellt*, vilket innebär att man vill förstärka identiteten eller nationstillhörigheten vid t.ex. ett övergrepp eller folkmord. Den kan ha ett *ideologiskt*, vilket innebär att den syftar till att förmedla och förstärka den politiska ideologi som man själv står för. Det *politisk-pedagogiska* syftar till att jämföra sig själv med en förövare för att legitimera ett agerande. Det *kommersiella* handlar om att använda historien för att sälja produkter. Och slutligen *icke-bruket*, vilket innebär att man raderar och skriver om vissa delar av historien (Tornbjør.2009. 237-238). Hollywoodfilmer är i många avseenden skapade under liknande förutsättningar och syften. Det största syftet är det *kommersiella*, eftersom det är filmmakarnas intresse att locka en stor publik för att dra in pengar. Därför måste filmen behandla ett ämne som är lockande för en bred publik, och detta kan begränsa filmmakarens verk. Men de kan även vara gjorda för andra syften. För att utveckla elevernas historiekunskaper, kritiska tänkande och deras historiemedvetande är det alltså viktigt att identifiera vilket typ av historiebruk som konstituerar filmen, samt hur det framställer nationen och identiteten. En analys av historiebruket kan vara en ögonöppnare för eleverna då de får öva sig på sitt källkritiska tänkande, de får sätta in sig själva i olika historiska sammanhang och reflektera över nutiden. Detta kan leda till att de ser sambanden mellan dåtid, nutid och framtid, vilket kan leda till att de utvecklar sitt historiemedvetande. Men vad innebär det då att ha ett historiemedvetande, och påverkar det ens sätt att tänka och handla? En definition och utredning av begreppet är nödvändig och följer därför nedan.

4 Metod och genomförande

Syftena med examensarbetet uppnås genom ett utvecklingsarbete, vilket innebär att det utformas som en planering av ett pedagogiskt undervisningsområde om Danmarks inblandning under andra världskriget, och om den danska motståndsrörelsen. Arbetsområdet kommer sträcka sig över sex lektioner, och genomförs i kursen Historia 1 på gymnasienivå. Skälen till att Danmark och andra världskriget står i fokus, är att kriget utgör ett centralt undervisningsområde i skolan. Eftersom svensk historia inte har samma anknytning till

konflikten ligger Danmark fysiskt och kulturellt nära, vilket kan ge en inblick i historien som man inte kunnat uppnå om man bara håller sig till den svenska händelseutvecklingen. Dessutom finns det gott om gångbart material att komplettera filmerna med i undervisningen. Danmarks roll under kriget är ofta ett förbiset kapitel i undervisningen p.g.a. tidsbrist, men det är viktigt att lyfta fram den eftersom lokalhistoria förbättrar elevernas historiemedvetande (Malmö Högskola.2013-05-22, s. 4). Kjeldstadli beskriver lokalhistoria som något mycket viktigt eftersom det bygger upp tillhörighet och identitet, och det skyddar även kulturen (Kjeldstadli, 1998.s.91,92). Filmernas händelser och karaktärer kan därför ge eleverna en känsla av ett historiskt igenkännande och är viktiga att lyfta fram.

Utvecklingsarbetets lektionsplanering sker som en del av avslutningen på undervisningskapitlet om andra världskriget. Detta för att eleverna redan ska inneha goda förkunskaper om kriget i Europa, och hur det drabbade vårt grannland. Lektionsplaneringarna är därför baserade på syften som är i enlighet med Skolverkets ämnesplan för historia, som förankrar dem i undervisningen, och är som följande:

- Att delges kunskaper om olika tidsperioder, händelser och personer utifrån olika perspektiv.
- Att träna sin förmåga att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att forma perspektiv på framtiden.
- Att söka, granska, tolka och värdera olika källor efter källkritiska metoder och analyser (Skolverket.27/10/13).

Arbetsmomenten är baserade på filmforskarens teorier kring filmers uppbyggnad och samhällets påverkan, samt på de pedagogiska teorietikernas forskning kring film och undervisning. För att möjliggöra utvinning av kunskap ur filmerna sammanlänkas teorierna kring film och undervisning med begreppen historiebruk och historiemedvetande. Filmanalyser är det centrala för undervisningen, men annat material som text- och bildanalyser kommer vara komplement (mer om detta material nedan). Eleverna kommer även få lämna in en skriftlig inlämningsuppgift som utgör grunden för betygsbedömning. Arbetet är uppdelat i tre delar, där den första består av en sammanfattande text som beskriver hur forskningsteorierna kombineras med undervisningsmetoder, som ligger till grund för planeringen av lektionspassen. Den andra delen beskriver lektionspassens olika moment som

en konkret beskrivning av hur planeringen skulle kunna genomföras i klassrummet. Momenten kopplas samman och börjar och avslutas med återkopplande moment, för att de ska kunna fungera i verklighetens undervisning. Utförliga instruktioner till arbetsmomenten finns bifogade i bilagorna. Analyserna och undervisningsmomenten grundar sig på de didaktiska frågorna: *Hur? Vad? Varför?* Eftersom dessa frågor utgör en del av lärandeprocessen. Fokuset för analyserna, och som går som en röd tråd genom undervisningen, är direkt kopplad till filmteoretikernas forskning, och är följande:

- Hur lyfter filmerna fram olika aspekter av Danmarks delaktighet i andra världskriget och det danska folkets roll i konflikten?
- Är detta är glorifierande eller kritiserande?
- Vilka personer är det som lyfts fram, och vilka får inte synas?
- Hur framställs bilden av nation, identitet, och synen på "vi" och "den andre?"

Aronsson förklarar att historiebruket etablerar sanningar om oss, om skapande, betydelsefulla och karaktärsdanande händelser som är viktiga för att hålla ihop människor i stater och samhällen (Aronsson.2004.s.13). Filmer om motståndsgруппerna blir därför intressanta för utvecklingsarbetet, eftersom dess historiebruk framställer historiska berättelser som är viktiga för människors identifikation och samhörighet. Zander framhåller vikten av att komponenter som en välbekant miljö bör vara i samklang med ett sentimentalt och gripande manus, för att en film ska framstå som godtagbar och intressant för publiken. Dessutom krävs det att regissören och producenten är skickliga, samt att tekniska färdigheter och kamerans vinklar har stor inverkan på filmens autenticitet (Zander.2009.s 197,198). Allt detta är komponenter sammansatta för att förmedla en narrativ berättelse och en historia. Detta förmedlar en vinkel som är designad att påverka sin publik ur ett syfte att skapa en nationell identitet och samhörighet, och som detta utvecklingsarbete kommer analysera.

Den tredje och avslutande delen av utvecklingsarbetet består av en utvärdering och en analys av hur lektionsplaneringarna kan användas i skolans arbete för att utveckla elevers kunskaper och historiemedvetande.

Olga Dysthe, språkforskare, är en teoretiker och pedagog som är en stor inspirationskälla, och vars teori kring öppna frågor kommer användas i planeringen för lektionspassen. En kort introduktion till hennes teori är därför nödvändig, eftersom den stödjer de

undervisningsmetoder som används. Hon skriver att språket är ett huvudsakligt element i undervisningen och inläringen (Dysthe.2000.s.14). Hon skriver också att läraren upprättar en kontrollerad lärandemiljö, där eleverna lär sig ny kunskap genom växlandet mellan en dialog och en systematisk frågeutdelning till klassen (Dysthe.2000.s.12). Lärarens röst i samverkan med ett öppet och flerstämmigt klassrum gör att eleverna lär sig av varandra, de är en aktiv del av undervisningen, och det muntliga och skriftliga språket är centralt för inlärningsprocessen (Dysthe.2000.s.13). Vidare skriver hon att autentiska frågor är öppna frågor utan givet svar, läraren kan inte svaret heller, vilket gör att eleverna får komma med sina inlägg i diskussionen. Autentiska öppna frågor innebär att läraren inte bara är ute efter att säkerställa att eleverna lärt sig rena faktakunskaper, vilket gör att deras förmågor att reflektera och tolka tränas (Dysthe2000.s.58). Hennes perspektiv är en viktig infallsvinkel för utvecklingsarbetets planering av lektionspassen, eftersom de understödjer arbetsmomentens funktion.

4. 1 Filmerna

Tidsbristen är alltid det största problemet i undervisningen, och för att hinna med filmanalyserna och de övriga momenten kommer alltså filmerna begränsas till filmklipp. Detta för att ett kort filmklipp kan säga mer än en flera timmar lång film, det kan även ge mer kunskap, förståelse och väcka mer intresse. De utvalda danskproducerade storfilmerna, *Flamman och Citronen*, som gjordes 2008, och *Hvidsten Gruppen*, från 2012. Eftersom filmerna är gjorda under samma tidsperiod och handlar om samma ämne är de intressanta för utvecklingsarbetet. Båda filmerna är en produkt av vår samtid, och det blir därför intressant att undersöka hur de både utmanar givna sanningar, men samtidigt faktiskt skapar en given bild av deras nation och identitet. Det blir även intressant att analysera hur samtida värderingar och kritik speglas i filmerna. Två filmer bedöms vara lämpliga att begränsa sig till, eftersom mer tid kan fokuseras på helheten och detaljerna. Att visa filmklipp ur två filmer kan dessutom vara belönande, eftersom man då undviker att hasta igenom olika förklaringar och genomgångar som vore nödvändiga vid inblandningen av flera olika filmer.

4.2 Elevernas Material

Filmernas användning kan tillämpas på många olika sätt i klassrummet, materialet är utvalt eftersom det erbjuder intressanta ingångar till kunskapsinhämtning. Därför följer här en kort genomgång av elevernas material som de kommer jobba med under lektionerna.

4.3 Filmerna

Flamman & Citronen utkom i Danmark 2008, och handlar om motståndsrörelsen under andra världskriget (Imdb.20/09/13). I en intervju med Sydsvenskan berättar regissören Ole Christian Madsen att filmen orsakat en våldsam debatt i Danmark, eftersom den utmanar den glorifierade bilden av den danska motståndsrörelsen och visar hur danskar kohandlar med nazisterna och kör ett dubbelspel. Flamman, som egentligen hette Bent Faurschou-Hviid, var dansk motståndsmann och avrättades av tyskarna 1944 (NE.se14/10/13). Citronen hette egentligen Jörgen Haagen-Schmith, och var Flammans medhjälpare och närmaste man. Också han avrättades av tyskarna 1944 (NE.se14/10/13).

Hvidsten gruppen utkom i Danmark 2012, och handlar om familjen Fiil som under kriget driver ett värdshus. Under krigets utveckling dras de in på motståndsrörelsens sida och smugglar vapen och krigsförnödenheter som britterna förser dem med. Men angiveri drabbar familjen som inte skonas av tyskarna (Imdb 14/10/13).

4.4 Bildanalys

Terje Borgersen och Hein Ellingsen, forskare, skriver i sin bok *Bildanalys, didaktik och metod* att bilder är ett verktyg för kommunikation, som förmedlar ett visst budskap. Med hjälp av bilden kan avsändaren nå ut till en publik och kommunicera med den. Bilder utgör ett språk som med avkodning kan varna, underhålla eller delge kunskap. Därigenom menar forskarna att filmen är en text som konstruerar ett bildspråk (Borgersen & Ellingsen.1994.s. 11). De skriver även att vi lever i ett samhälle där bildkulturen är utbredd och vi stöter på bilder i mängder av olika sammanhang. Därför är det viktigt att eleverna utvecklar kunskaper för att lära sig avkoda meningarna och budskapen i bilderna (Borgersen & Ellingsen.1994.s. 11). Bildanalysen blir därmed ett intressant moment i utvecklingsarbetet, då bilderna är direkt hämtade ur filmerna, och analyserna av dessa tränar eleverna att sätta sig in i ett historiskt sammanhang för att urskilja de samtida värderingar som speglas i filmerna. Syftet med

övningen är att de ska träna sig att kritiskt granska bilderna, de sammanför dem med egna erfarenheter så att de kan bilda sig uppfattningar som kan leda till nya perspektiv på framtiden. Dessutom tränas deras empatiförmågor då de får sätta sig in i andra människors levnadsvillkor under andra tider. Bilderna är tagna från filmen *Hvidsten Gruppen* och är alltså direkt länkade med filmerna. För utförliga instruktioner kring bildanalysens genomförande, se Bilaga 1 och 2.

4.5 Textanalys

Browns forskning kring film och undervisning illustrerar hur textanalyser i anslutning till filmen kan väcka elevers intresse och nyfikenhet. Textanalyser är även viktiga för att förbättra elevers språk- och skrivkunskaper (Brown.2005.s.67). Därför är textanalysen en viktig del av undervisningen och är en del av momenten under lektionspassen. Men hur kan den användas för att förbättra elevers kritiska tänkande, deras kunskaper och deras historiebruk? Aronsson förklarar att begreppet historiebruk kan jämföras med social kultur, mentalitet och genus, eftersom dessa har potential att grunda och förändra perspektiv på historien och vår omvärld (Aronsson.2004.s.17-18). För att eleverna ska undersöka hur detta historiebruk speglas i filmklippet, får de genomföra en textanalys av psalmen *Alltid Frejdig, När Du Går*, som är med i en av nyckelscenerna av filmen *Hvidsten Gruppen*. Psalmerna är skrivna av Ernst Christian Richardt 1867 (Kjærgaard.21/10/13). Syftet med uppgiften är att eleverna ska genom textanalysen i kontexten av filmen, undersöka hur detta påverkar bruket av historia. Se hela texten och uppgiften i Bilaga 3.

4.6 Examinande uppgift

Christer Karlegård skriver att en examinerande uppgift bör vara utformad så att den både uppfyller läroplanens mål, samt förbättra elevernas historiska allmänbildning (Karlegård. 1991.s.133). Därför ska eleverna lämna in en skriftlig uppgift som är underlag för betygsbedömning. Uppgiften heter *Middagsbjudningen*, och går ut på att eleverna får välja fyra personer de skulle bjuda på middag. De får ta reda på bakgrundsfakta om dem för att motivera vad de skulle prata om. Eleverna får jobba med uppgiften under ett lektionspass och lämna in den vid utsatt datum. Se en utförlig instruktion i Bilaga 4. För att eleverna ska veta vad som krävs av dem får de även ut en betygsmatris där betygskriterierna är framtagna. Där

finns även exempel på vad betygskriterierna betyder konkret, så att eleverna vet vad som kommer bedömas, se Bilaga 4. Syftet med uppgiften är att eleverna självständigt får söka sina kunskaper, att de ska lära sig värdera olika källor, samt utveckla förståelsen av olika tiders levnadsvillkor och förklara människors roller i samhällsförändringar. Uppgiften ger eleverna också möjlighet att utveckla sitt historiemedvetande eftersom den tränar eleverna i att se sambanden mellan då, nu och sedan. Kenneth Nordgren, forskare, skriver i sin artikel *Varför Betyg?* Att betyget är en mätning av elevernas prestationer i skolan, och är ett kvitto på att de har genomgått en viss utbildning. Därför kan de inverka på elevernas möjligheter till framtida anställningar eller högre utbildningar (Nordgren.2008.s7). Därför blir alltså inlämningsuppgiften ett viktigt moment för insamlingen av information kring eleverna, så att en bedömning kring deras betygsprestation möjliggörs.

5 Bakgrund: Danmark under kriget och den danska motståndsrörelsen

För att eleverna ska kunna bilda sig en uppfattning om hur kriget påverkade människorna i Danmark, är det viktigt att de har förkunskaper om krigets historiska utveckling. Därför följer här en kort redogörelse för händelseutvecklingen. Ditlev Tamm, rättshistoriker, berättar att Danmark på bara några få timmar kapitulerade efter tyskarnas anfall den 9e april 1940, och det skulle dröja fem år innan nationen åter blev självständig (Tamm, 1985.s.6). Danskarna inledde ett ekonomiskt samarbete med tyskarna när det gällde byggnadskontrakt på militära anläggningar och flygplatser, och uppskattningsvis åkte uppemot 100 000 danskar till Tyskland för att arbeta under kriget (Tamm.1985.s.21). Tamm berättar även att dansk polis och underrättelsetjänst spårade upp och arresterade motståndsmän, sabotörer och kommunister som sattes i interneringsläger, med hänvisning till att det var mycket bättre om danskarna tog hand om sina egna angelägenheter än att tyskarna tog över arbetet(Tamm. 1985.s.15-16). Det är också viktigt att belysa att det fanns i Danmark en utbredd beundran för nazisterna bland politiker och intellektuella, medan man var starkt misstänksam mot kommunisterna (Tamm.1985.s.16-17). En antikommunistlag antogs som förbjöd partiet, man uppmanade till angiveri, och man arresterade långt fler kommunister som skickades till interneringsläger än vad tyskarna hade krävt (Tamm, 1985.s.19-20). John T. Lauridsen,

historiker, berättar att Danmark fick behålla en samlingsregering utan nazister, som uppmanade invånarna till samarbete och att bemöta tyskarna med värdighet. Förolämpningar och demonstrationer mot ockupationsmakten straffades av dansk polis. Ledande personer inom industrin och handeln upptog samarbete med tyskarna och gjorde storvinster. Omkring 7000 danskar anmälde sig som frivilliga att gå ut i kriget på tyskarnas sida. Regeringen organiserade ett massgripande av danska judar som skulle skickas till koncentrationslägren. Vidare berättar Lauridsen att brittiska agenter landsteg med fallskärm och försåg den danska motståndsrörelsen med vapen och förnödenheter. Motståndsrörelsen bestod av ca 1000 personer, och det var inte förrän 1944, då krigets avgörande var nära och det stod klart att tyskarna skulle förlora, som de fick ett bredare stöd av befolkningen och då man även började demonstrera mot ockupationsmakten (Laridsen.1989.s.152-153). Detta är viktigt för eleverna att känna till, eftersom de annars inte kan bilda sig uppfattningen om att kriget inte var antingen svart eller vitt, det fanns ingen som var rakt igenom ond eller god, kriget tog fram aktörer som handlade efter egna intressen och struntade i moral och värderingar. Dessutom leder denna grundkunskap om händelseutvecklingen till att eleverna sedan kan fortsätta analysera bilden av kriget och aktörerna som framställs i filmerna, vilket historiebruk som används och vilka av samtidens värderingar som speglas. Detta är intressant eftersom framställer historien på ett helt annorlunda sätt än vad man tror verkligen hände.

6 Planering av lektionspass med temat Danmark under andra världskriget.

Historiemedvetande är ett begrepp som 2011 skrevs in i ämnesplanen för historia (Alvén, Eliasson, Rosenlund, Rudnert, Zander.2010.s.6-7). Som tidigare nämnts innebär det tolkningsupplevelsen av samhörigheten mellan förståelsen av då, av nu, och aspekten på framtiden, och det är denna process som hjälper oss dra slutsatser och göra logiska antaganden om vår framtid (Karlsson.2009.s.48-49). Men begreppet blir problematiskt därför att det både är motsägelsefullt och abstrakt. Andersson förstärker denna problematik genom att förklara att allt är en ren tolkningsfråga, om framtiden vet man ingenting bestämt, och tänkbara alternativ är rena spekulationer (Andersson.2004. s.46-47). Begreppet blir därmed

svårhanterligt i undervisningen, eftersom konceptet i sig är svårdefinierbart, blir det problematiskt att ta fram rätt metoder för tillämpningen på undervisningen. Det finns inte heller något säkert sätt att mäta, vilket förstärker problematiken ännu mer.

Som tidigare nämnts finns andra faktorer som påverkar människors livsval och möjligheter, t.ex. Halls kulturellt meningssystem (Hall, 1997. s 17,18), och intersektionaliteten som analyserar skärningspunkterna mellan olika kulturella gruppers maktstrukturer, samt hur de integreras med varandra (Rydström & Tjeder.2009.s.16). Karlsson skriver att historiebruket som hänger samman med historiemedvetandet är viktigt, för att vi ska kunna tolka tid och rum, och ger oss ett verktyg att analysera hur samhället har utvecklats till det som det är (Karlsson.2009.s.57-58). Men mycket av fokus verkar ligga på lokalhistoria och på hur den lilla människan påverkades av historiska händelser. Frågan är hur mycket tid som kan läggas på detta när tidsbristen redan är överhängande, och man redan har så mycket annat att gå igenom för att uppfylla ämnesplanen. Som tidigare nämnts preciserades begreppet historiemedvetande 2011 i ämnesplanen för historia, och därför måste man även fråga sig hur undervisningsmomenten kan utvecklas för att förbättra elevers historiemedvetande. Därför syftar utvecklingsarbetet att undersöka olika metoder för hur man kan utveckla elevers kunskaper och historiemedvetande med film som utgångspunkt.

Film är ett allmänt uppskattat medium. Men problem med filmanvändandet i skolan uppstår då filmen riskerar att reduceras till avbrott i undervisningen, som en avslappnande paus. På detta sätt blir filmen endast löst kopplat till lärandemålen, vilket bara inger ytliga kunskaper. Filmvisning kan också vara problematiskt eftersom de inte kan skildra händelser på ett historiskt korrekt vis, man kan alltså inte bara visa en film och säga: ”så här gick det till.” Problemet blir därmed att filmers verkliga potential går till spillo, eftersom man inte hanterar dem på rätt sätt som källa till kunskap. Detta gör att man måste fråga sig vilket typ av kunskap man kan utvinna ur filmen, och hur den kan användas för att den ska bli ett meningsfullt moment för undervisningen innan man kan visa den. Det blir därmed nödvändigt att utgå från några teorier kring filmers uppbyggnad, kring samhället de skapades i, deras bakomliggande syften, samt de maktsystem som tillverkade filmen, för att man ska kunna analysera hur man på olika sätt kan tillämpa historiska filmer i undervisningen. Zanders och Jönssons forskning blir därmed relevant för utvecklingsarbetet, eftersom de ser filmer som en samtidskälla, och fokuserar därmed på olika händelser som präglade tiden för

en viss film, för att analysera vilka värderingar som lyser igenom. För att bearbeta filmmaterialet på ett djupgående och analytiskt sätt, måste undervisningsmomenten alltså utformas så att man analyserar de värderingar som ventileras i filmerna som kommer av vår samtid, för att sedan sätta dem in i den historiska kontexten som filmen porträtterar. Därmed blir filmen användbar för att ge kunskaper om hur vi i nutiden skildrar och tolkar historiska händelser och skeenden.

Men för att utveckla elevers kunskaper och historiemedvetande är denna ingångsmetod inte tillräcklig. Klas-Göran Karlsson beskriver historiemedvetandet som historiedidaktikens kärna, och syftar till den individuella tolkningsupplevelsen av sammanhanget mellan då, förståelsen av nu, samt perspektivet på framtiden (Karlsson.2009.s.48). Genom att analysera detta förhållande mellan filmernas samtida värderingar och den historiska tiden ska föreställa, gör därmed att eleverna får träna sig i att kritiskt granska och tolka sammanhanget mellan då och nu, vilket kan ge dem ett perspektiv på framtiden. Men för att eleverna ska uppnå målet måste alltså ytterligare perspektiv och begrepp läggas till. Eleys och Burgoynes vetenskapliga teser kring film är viktiga för utvecklingsarbetet, eftersom de presenterar grundläggande teorier kring hur filmer är skapade av kulturella maktsystem, vilka är avgörande för filmernas syften och budskap. För att förstå dessa bakomliggande maktstrukturer och normer måste man förstå vad begreppet *historiebruk* innebär, och det är alltså ett viktigt moment i undervisningen. Detta eftersom filmer alltid tillverkas för att förmedla något till publiken, och därmed brukar man historien för att uppfylla detta. Eleys forskning visar på att filmer som porträtterar händelser under första och andra världskriget eftersträvar att bygga upp en nationell enighet och stärka den nationella sammanhållningen (Eley.2005s17-18). Det finns alltså ett politiskt syfte med film, och därför är det viktigt att man analyserar hur de brukar historien för att syftet ska bli tydligt. Tornbjer skriver att historiebruket är en central del av historieanvändandet, och film bör alltså analyseras utifrån dess bruk av historien för att synliggöra dess verkliga syfte (Tornbjer.2009. 237-238). Fokus för filmanalyserna bör alltså ligga på de dolda bakomliggande maktsystem som bestämmer vilken information som ska förmedlas till folket, eftersom det blir intressant att se vem som bestämmer, vad de bestämmer, vilka syften de har och varför viss information släpps vidare medan annan blockeras. Burgoynes och Eleys forskning blir därmed användbar, därför att de illustrerar de bakomliggande kulturella maktsystem och normer som präglar filmernas

budskap. Deras forskningsteorier sammankopplade med Jönssons och Zanders blir därför en lämplig grund för elevernas analyser av filmerna. Den övergripande inriktningen med undervisningsmomenten, som kommer löpa som en röd tråd genom undervisningen, är att lyfta fram användningssätten för hur man kan åskådliggöra sambanden mellan det nutida samhällsklimatet och värderingarna som skildras i filmernas historiska berättelse, vilket understöds av Jönssons och Zanders forskning. Konkret kommer analysernas upplägg handla om att åskådliggöra hur filmerna framställer och porträtterar olika aspekter av Danmarks delaktighet i andra världskriget och det danska folkets roll i konflikten, vilket understöds av historiebruket. De kommer analysera om detta är glorifierande eller kritiserande, vilka personer det är som lyfts fram, och vilka som inte får synas, samt hur man framställer bilden av nation, identitet, och synen på "vi" och "den andre", och slutligen stöds alltså detta av Burgoynes och Eleys forskning.

För att åstadkomma detta och därmed göra forskarnas teorier begripliga för eleverna, krävs pedagogiska teorier kring filmers användning i klassrummet, och konkreta metoder för hur eleverna ska jobba med filmanalyserna. De pedagogiska forskarna kring filmers användande blir därför en lämplig ingång för själva planeringen av undervisningsmomenten, som används för att eleverna ska se sambanden mellan dåtid och nutid, för att de ska igenkänna de samtida värderingarna som speglas i filmerna, och som därigenom förordar olika förutsättningar för filmernas användningsområden. Brown framhåller att det är viktigt att lärare använder sig av texter länkade till film, eftersom textanalyser och läsning ger eleverna utökade språkkunskaper (Brown, 2005.s.67). Eftersom det är viktigt att undersöka filmers potential som kunskapskälla används hennes förslag på textanalys av ett musikstycke i filmen. Streplenskis och Tomalis forskning är av betydelse eftersom deras metoder är framtagna för en konkret användning av filmer i klassrummet, och belyser metoder för övningar och olika sätt hur man kan analysera film (Stempleski & Tomali.2001.s.1-2). Blom och Viklund lyfter fram olika aspekter med filmanvändandet i skolan kopplat till skolans ämnesplaner (Blom & Viklund, 2001.s.28), vilket är en viktig aspekt för att filmerna ska förankras i undervisningen, filmernas användning får därmed ett konkret syfte och man undviker att det blir ett avbrott i undervisningen och ett intetsägande moment. Jämteryds forskning är också väsentlig, eftersom den åskådliggör hur film ökar elevernas förståelse av värde, mening med tillvaron och olika förhållningssätt till livet. Han anser även att film

utmanar elevers föreställningar och väcker intresse för undervisningen (Jämteryd, 2010.s. 6-7). Forskarna har alla olika ingångar och olika sätt för att jobba med film i undervisningen, men deras forskning är tillämpbar därför att den på olika sätt klarlägger filmers olika användningsområden. Dessa teorier kring film och undervisning utgör därmed inspirationen för utvecklingsarbetets pedagogiska upplägg, deras metoder är inte tillämpade rakt av, men finns med som modifierade former så att de ska passa undervisningen.

Undervisningsmomenten är framtagna därför att de illustrerar konkreta och effektiva metoder för hur man kan använda filmers fulla potential i undervisningen. För att utvecklingsarbetet ska ha möjlighet att utveckla elevers kunskaper och historiemedvetande krävs det alltså att forskarnas filmteorier sätts i kombination med de pedagogiska teoretikerna, så att analysen och undervisningsmomenten blir greppbara och hanterbara för eleverna. Metoderna måste alltså vara i symbios med analysunderlaget. De nämnda begreppen förenade med teorierna kring film och undervisning utgör alltså komponenterna som är nödvändiga för utformningen och planeringen av undervisningsområdet kring utvecklingen av ett historiemedvetande och historiska kunskaper. Utvecklingsarbetet kan därmed åskådliggöra hur skolor kan jobba med film för att utveckla elevers kunskaper och historiemedvetande.

Som Alm tidigare beskrev riskerar fokuset med historieundervisningen lätt att hamna på dramatiska händelser, betydande personer, blodiga krig, revolutioner och andra epokframkallande händelser. Berättelsen om människors dagliga liv, hur de tänkte, vad de trodde på och hur de levde riskerar att hamna i skymundan och glömmas bort (Alm, 2009.s. 259). Därför är alltså lektionspassen baserade på undervisningsområdet krig andra världskrigets Danmark, eftersom eleverna får tillägna sig kunskaper om hur människor i deras nära omgivning påverkades av kriget, hur de upplevde det, och hur de var delaktiga i händelsen. Undervisningsområdet kommer genomföras över sex planerade lektionspass, och de övergripande syftena är i enlighet med Skolverkets kursplanemål för Historia 1 på gymnasienivå. Syftena med undervisningen är att eleverna ska delges kunskaper om olika tidsperioder, händelser och personer utifrån olika perspektiv. De ska träna sin förmåga att använda en historisk referensram för att förstå nutiden och för att forma perspektiv på framtiden. Samt söka, granska, tolka och värdera olika källor efter källkritiska metoder (Skolverket.27/10/13). De olika undervisningsmetoderna och momenten kommer utgå från de didaktiska frågorna Hur? Vad? Varför? Därför att de utgör en del av lärandeprocessen. Syftet med själva utvecklingsarbetet är att undersöka olika möjligheter med film som ett didaktiskt redskap i undervisningen, som

kombinerat med de olika filmforskarnas teorier, och de pedagogiska metoderna samverkar för att undervisningen i slutändan ska resultera i att förbättra elevernas historiekunskaper och historiemedvetande. Filmerna *Flamman och Citronen* och *Hvidsten Gruppen* är i centrum för undervisningen, eftersom de är gjorda under samma tidsperiod, och båda skildrar den danska motståndsrörelsen. Nedan följer en lektionsplanering för undervisningsområdet, där de olika arbetsmomenten beskrivs. Blom och Viklunds forskning betonar vikten av att förankra undervisningen enligt kursplanernas direktiv (Blom & Viklund.2001, s. 21,22). Därför är lektionspassen utformade så att de har ett syfte, vilket förankrar lektionspassets innehåll med lärandemål, och de börjar och avslutas med moment som knyter dem samman i en kontinuerlig kedja, så att de är anpassade för att konkret fungera i undervisningen.

6.1 Lektionspass 1

Syftet med lektionspass nr ett är att eleverna ska träna sig på att analysera hur filmer kan sammankopplas mellan dåtid och nutid, vilka samtida värderingar som speglas i filmen, samt att undersöka vilka maktfunktioner som brukar historien i ett visst syfte. För att inleda lektionspasset och för att presentera det nya undervisningsområdet får eleverna genomföra en kortskrivning. Olga Dysthe, språkvetare, framhäver vikten av att ställa autentiska frågor i klassrummet, därför att de ger eleverna möjlighet att komma med sina egna inlägg i diskussionen och därigenom upplever lärandet som meningsfullt. Autentiska frågor är öppna frågor utan givet svar, läraren sitter inte inne med hela svaret och därigenom blir lärandesituationen autentisk (Dysthe.2000.s.58). Därför ställer jag de öppna frågorna för att inleda kortskrivningen:

- Har man ett personligt ansvar att ingripa i ett krig även om det betyder fara för ens eget liv?
- Vad hade du själv gjort om Sverige i framtiden vore ockuperat av ett främmande land?

Syftena med frågorna är att väcka elevernas reflektionsförmåga och ge dem tillfälle att koppla deras tidigare kunskaper om kriget till hur det påverkade vårt grannland. Eleverna får fem minuter på sig att skriva ner sina tankar som frågorna väcker, de får därefter ett par minuter på sig att jämföra svaren med kompisen bredvid. Detta för att de ska få tillfälle att

lära av varandra, vilket kan leda till nya insikter, eller stärka de uppfattningar de redan har. Därefter går vi igenom elevernas svar i helklass, och jag skriver upp dem på tavlan för att eleverna ska få en helhetsbild, och diskutera olika motiveringar till varför man skulle handla på ett visst sätt. En kortskrivning är en lämplig ingång på ett nytt undervisningskapitel därför att det väcker elevernas intresse för vad som ska komma, och de får uppleva att deras perspektiv är en viktig del av undervisningen. Som Karlsson skriver bygger ett historiemedvetande på förståelsen av hur samtiden står i förbund med dåtiden, och den tankegångsutveckling som bearbetar och tolkar hur vi lokaliserar oss i tiden med hjälp av historiska erfarenheter och kunskaper. Det är denna process som hjälper oss dra slutsatser och göra logiska antaganden om vår framtid (Karlsson.2009.s.48-49). Genom övningen får eleverna sätta in sig själva i ett historiskt sammanhang, länka det till sina historiska förkunskaper, för att därigenom träna sig på att reflektera över framtida scenarion. Övningen kan därigenom vara lämplig eftersom den kan utveckla elevernas historiemedvetande.

Diskussionen leder in på hur kriget påverkade människorna i Danmark. Eva Westergren, filmpedagog, skriver att film skapar nyfikenhet, intresse och inlevelse. Den kan väcka frågor kring den egna identiteten, och nya tankar föds när man tillsammans reflekterar över filmupplevelsen. Hon skriver också att man hittar ett språk för de tankar och associationer som filmen väcker, och är ett led i en kunskapsprocess som handlar om ett aktivt seende (Westergren.2010.s.6). Jämteryd beskriver hur ett filmklipp i början av ett undervisningsområde uppmuntrar elevernas intresse och inspiration. De leder även till en ökad förståelse för andra människors sätt att förhålla sig till livet (Jämteryd, 2010.s.6-7). Därför är det första filmklippet som inleder arbetsområdet taget ur filmen *Hvidsten Gruppen*, och är från början av filmen och dess första 17minuter. För att underlätta analysen får eleverna därför ett frågeformulär (se bilaga 1)

Filmklippet är utvalt därför att det tydligt visar på vad filmforskaren Eley beskriver som en eftersträvan att förgylla arbetarklassidyllen i enlighet med den vita heterosexuella mannens hegemoni, som är en motreaktion på samtidens osäkerhet och hotet mot kärnfamiljen (Eley, 2005.s17-18). Klippet är utvalt eftersom det kan visa på en spegling av länken mellan dåtid och nutid; alltså hur samtidens värderingar och tankegångar lyser igenom i den historiska filmens berättelse. Det är utvalt för att det visar på en önskan om en nostalgisk tillbakagång till det gamla traditionella danska kulturellt och etniskt homogena

samhället, där kärnfamiljen värderas högst. Filmklippet visar på vad Burgoyne beskriver som en kulturell spegling där filmens uppbyggnad präglas av en nationalistisk historiesyn (Burgoyne, R. 1997. s. 548-550), eftersom det tydligt visar hur man förskönar gamla tiders ideal, och skildrar arbetaren som hederlig och hårt arbetsam. Kvinnor är mödrar och har hand om hemmet, medan männen samtalar om politik och säger till kvinnorna vad de ska göra. Som Zander tidigare nämnt speglas samtidens värderingar i historisk film (Zander.2009, s. 144), och det blir tydligt i klippet då kvinnorna i köket lyssnar på radion och får uppmaningen om hur en god husmor ska bete sig, eftersom samtidens kärnfamilj är hotad. Det visar på att man vill bevara gamla traditioner, och sluta upp mot en gemensam fiende. Miljön är vacker och lantlig, och flaggor och folkdräkter tyder på att man i samtiden är stolt över sin nation och önskar värna om kultur och traditioner. Det tyder även på att man önskar gå tillbaka till det gamla okomplicerade samhället där folk är glada och nöjda i sina roller i kärnfamiljen, medan tyskarna är ”den andre”, det yttre hotet mot det danska samhällets uppbyggnad. Filmen visar på att man porträtterar sitt idealsamhälle. Frågorna uppmärksammar eleverna på just dessa detaljer i filmen, och samtida värderingar kan därigenom urskiljas.

Stempleski och Tomalin betonar vikten av att eleverna först får titta på klippet och bara observera och ta in intryck. Sedan får de se samma filmklipp igen för att skriva ner svaren på frågorna (Stempleski & Tomalin.2001.s.96). Därför visas filmklippet två gånger, då eleverna får skriva ner svaren på frågorna under den andra visningen. De får därefter tio-femton minuter på sig att formulera sina svar och diskutera med kompiserna bredvid, innan vi går igenom svaren gemensamt i helklass. Detta för att de ska känna att de vågar dela med sig av de tankar och erfarenheter som filmen väckt. Vi går tillbaka och tittar på utvalda bitar som frågorna berör en eller två gånger till, eftersom detta förtydligar och bekräftar elevernas tankar kring filmen.

För att eleverna ska få ett vidgat perspektiv på hur man på olika sätt väljer att skildra människor i olika tider, och framförallt motståndsrörelsen i Danmark, samt få träna sig på att analysera hur man framställer bilden av nation, identitet och synen på fienden, kommer klippet ur *Hvidstens Gruppen* jämföras med ett klipp ur *Flamman och Citronen*. Eleverna får besvara samma frågor som till den föregående filmen, och klippet som kommer visas är från början och de första 15minuterna. Filmklippet är utvalt därför att det stämmer väl överens

med Burgoynes forskning som visar på att nation och identitet innehar en central betydelse, då filmerna bygger upp en föreställning om nationen och dess förflutna, där man glorifierar krig och maskulint våld (Burgoyne, R. 1997.s 16,17). Filmklippet visar hur Danmark invaderades av den tyska ockupationsmakten, där idylliska naturbilder växlar med svartvita dokumentärfilmer från 1940-talet och storslagna stadsmiljöer. Klippet introducerar protagonisterna, deras vänner och deras fiender. Deras verkliga fiender är danskarna som gick över till tyskarnas sida och som antingen jobbar för att uppfylla tyskarnas syften, eller anger danska motståndsmän. Det visar tydligt att i samtiden finns alltså ett behov av att skapa hjältar och att rättfärdiga deras kamp, för att stärka den nationella identiteten i en tid av lågkonjunktur och otrygghet. Det visar även på vad Burgoynes forskning pekar på, att bilden av nationen och identiteten blir en fundamental faktor för människors liv, och dessa två segment är något som människor accepterar att dö för, eller alternativet: att döda andra för att upprätthålla (Burgoyne, R.1997.s16-17). Genom analysen kan eleverna lokalisera dessa tematiska inslag och koncept, istället för att endast passivt ta in handlingen utan att reflektera över någon djupare mening.

Medan vi går igenom elevernas svar på frågorna, går vi tillbaka i klippet och tittar på utvalda bitar, på samma sätt som med *Hvidstens Gruppen*, så att eleverna får möjlighet att tydligare se sambanden. Därefter får eleverna jämföra svaren med de slutsatser de gjorde av den föregående filmanalysen under ca tio minuter, så att skillnader och likheter kan bli tydliga för dem. Svaren diskuteras därefter i helklass, och för att det ska bli extra tydligt skriver jag upp dem i två kolumner bredvid varandra på tavlan, där vi enkelt kan dra paralleller mellan dem och jämföra likheter och skillnader. Dysthe framhåller att språket har en viktig funktion för inlärningsprocessen, och är ett redskap för problemlösning och tänkande (Dysthe, 2000.s.89). Genom att skriva utvecklas alltså språket och tankeförmågor för inläring. Jämteryd berättar också att det är viktigt att eleverna får skriva ner sina tankar som filmen väckt för att reflektera över tro, värde och mening med tillvaron och de blir aktivt engagerade i kursen (Jämteryd, 2010. s.7). Därför avslutas lektionspasset med att eleverna får i uppgift att skriva ner sina tankar och reflektioner kring filmklippet, de får berätta vad de tyckte var mest intressant och framföra tre saker som de tycker de har lärt sig under lektionen. Detta för att eleverna ska få utrymme att analysera och reflektera över vad lektionspasset lyft fram, för att därigenom dra sina egna slutsatser. Svaren samlar jag sedan

in, för att bedöma om det är något som eleverna missförstått och måste förtydligas till nästa lektionspass.

6.2 Lektionspass 2

Lektionspass nr två inleds med en återkoppling till den föregående lektionen. Detta för att lektionspassen kan vara schemalagda med flera dagars mellanrum, och därför är det viktigt att eleverna får återkoppla till vad vi pratade om under det föregående lektionspasset. Även de eventuella elever som av någon anledning varit borta under det föregående lektionspasset får då också en möjlighet att bilda sig en uppfattning om vad klassen jobbar med, och kan alltså lättare komma in i undervisningsområdet. Därför ställer jag de öppna didaktiska frågorna enligt Dysthes teori till hela klassen:

- Vilka personer pratade vi om, och var kom de ifrån?
- Hur framställde man danskarna och tyskarna i de olika filmklippen?
- Vad var skillnaderna mellan filmklippen?
- Varför tror ni man framställde människorna så?

Svaren antecknas på tavlan och diskuteras i helklass, därefter delar jag ut de insamlade svaren från föregående lektion där eleverna skrivit ner de tre saker de tyckte de lärt sig under lektionen. Innan vi går vidare med lektionspassets huvudmoment, som är en bildanalys, frågar jag klassen om det är något som är oklart, eller om det är något som de tycker bör läggas till, för att reda ut eventuella oklarheter. Bilderna är direkt hämtade ur filmen *Hvidsten Gruppen*, och analyserna av dessa tränar eleverna att sätta sig in i ett historiskt sammanhang för att urskilja de samtida värderingar som speglas i filmerna. Syftet med övningen är att de ska träna sig att kritiskt granska bilderna, de sammanför dem med egna erfarenheter så att de kan bilda sig uppfattningar som kan leda till nya perspektiv på framtiden. Dessutom tränas deras empatiförmågor då de får sätta sig in i andra människors levnadsvillkor under andra tider. För en utförlig instruktion, se bilaga 2.

Adler skriver att en bildanalys kan sammanfatta och förtydliga en stor kunskapsmassa, men man kan också utvidga kunskapsmassan och hitta nya kunskapsperspektiv. Han skriver också att det är viktigt att eleverna ges möjlighet att träna sina kritiska färdigheter för att

tolka och utvinna kunskaper ur bilder, eftersom bilden berättar en historia om verkligheten, men kan betyda olika saker och vara vinklad på olika sätt. Han anser också att bilder utgör ett språk, och att förstå det språket är lika viktigt som att tala, läsa och skriva (Adler.2012.s.136).

Borgersen och Ellingsen, skriver att det väsentliga när man genomför en bildanalys är att utgå från de kunskaper och erfarenheter som elever redan har, för att sedan resonera kring vad som händer på bilden, vad den uttrycker, och vilket budskap som kan ligga bakom (Borgersen & Ellingsen.1994.s.136). Bilderna kan vara ett exempel på Zanders forskning som visar på att rådande samhällsklimat speglas i filmens handling, hans exempel är Borta med Vinden som filmades under den stora depressionen på 1930-talet, och vars hårda samhällsklimat lyser igenom i filmens budskap, som är att aldrig ge upp trots hårda tider, och att alla kan göra skillnad oavsett bakgrund (Zander, 2006. s 63). Bilderna är utvalda därför att de visar på olika aspekter av filmens grundläggande värdesatser och budskap om hur man önskar framställa den danska motståndsrörelsen och dess kamp för frihet. Bilderna visar både på uppoffring, förtryck och en längtan till det försvunna idealsamhällets Danmark, och blir därför intressanta för elevernas analys. Detta för att det rådande samhällsklimatet önskar spegla. Borgersen och Ellingsen berättar att teoretiska ingångar och utläggningar kan göra att eleverna lätt tappat intresset för att arbeta med bilder. De anser att elever är vana vid att studera bilder på ett ytligt plan, vilket gör att de nästintill konsumerar bilder i högtravande fart. I denna bildövning gäller det att få eleverna att sänka hastigheten, att begrunda över det som inte är direkt synligt för ögat, för att därigenom varsebli olika meningar med ansiktsuttryck eller gester. Det är då den inre meningen med bilden blir tydliga, och det är viktigt att de arbetar med att träna sig i att uppmärksamma detaljer och inte bara rusa vidare till nästa intryck (Borgersen & Ellingsen.1994.s.26). Därför får eleverna i uppgift att två och två jobba tillsammans och besvara olika frågor, se bilaga 3.

Genom bilderna får eleverna dela sina erfarenheter till bilden med varandra, de får utforska olika perspektiv, och tänka igenom sina upplevelser. När eleverna får diskutera med varandra ökar deras förståelse och färdigheter i att tolka bilder. Eleverna får därmed öva sig på att sätta in bilderna och sina egna erfarenheter i ett historiskt sammanhang, Jensen skriver att människor har personliga behov av historia, och söker ständigt i historien för att skapa mening i sin existens, vilket leder till ett orienteringsbehov (Jensen.1997.s.72). Borgersen och Ellingsen skriver att bilder som åskådliggör och beskriver olika historiska händelser, kan

berätta något viktigt om en epok och därmed skapa ett intresse bland eleverna för att undersöka vad som har hänt, och händelsen blir som ett resultat mer gripbar för dem att förstå (Borgersen & Ellingsen.1994.s.95).

De förklarar vidare att bildanalyser kan användas för att öka elevers empati, och om de redan innehar förkunskaper om händelsen som bilderna skildrar kommer eleverna kunna leva sig in i situationen, och kan därmed lättare sätta sig in i hur personerna på bilderna kan ha känt (Borgersen & Ellingsen.1994.s.141). De skriver även att odramatiska frågor, som verkar vardagliga, kan producera dramatiska svar när eleverna får sätta sig in i en roll i bilderna. Genom frågorna tränas eleverna i att tänka sig in i olika människors levnadsperspektiv, och resultatet blir att de blir mer empatiska (Borgersen & Ellingsen.1994.s.144). Elevernas förkunskaper om andra världskriget och Danmark kan därför vara till stor hjälp när de genomför nästa del av bildanalysen, som går ut på att de ska välja en av personerna på bilderna och skriva en berättelse om den och leva sig in i den personens liv. En utförlig instruktion delas ut som eleverna får följa (se Bilaga 4). Bildanalysen avslutas med en gemensam genomgång där eleverna får berätta om de tankar och känslor som de kommit fram till genom bilderna. Om eleverna inte hinner bli klara får de i läxa att skriva klart uppgiften, så vi kan gå igenom den under nästa lektionspass.

6.3 Lektionspass 3 och 4

Lektionspass nr tre inleds med en genomgång av bildanalysen från föregående lektionspass. Eleverna får en stund på sig att berätta för kompiserna bredvid vad den kommit fram till, för att sedan diskutera gemensamt i helklass. Som Zander och Jönsson redan nämnt är historiska filmer en produkt av den tiden den görs i, och mer av den tidens ideal och värderingar speglas i filmen än i den tid då den ska föreställa vara gjord. *Flamman och Citronen* är gjord 2008, och *Hvidsten Gruppen* 2012, och ska utspela sig under 1940-talen. Vissa svårigheter uppkommer därför med att urskilja samtidens ideal, eftersom filmerna producerades så nära vår egen tid lever vi fortfarande med samma normer och värden som då, och dessa är för oss så självklara att de är svåra att definiera och urskilja i filmerna. Därför är syftet med lektionspass nr tre och fyra att fokusera på de paralleller som kan finnas mellan filmernas tidsperiod och den tid vi lever i nu, för att lokalisera de värdegrunder som speglas i filmernas handling och miljö. Lektionspassen syftar även på att illustrera de kopplingar

mellan karaktärernas syn på krigsföring och dess verklighet med Danmarks utrikespolitik och krigsföring i vår samtid. Målet med lektionen är att eleverna ska reflektera kring de militära konflikter som Danmark varit involverade i som ger ett perspektiv på de komplikationer som uppstår när man definierar gott och ont, frihetskämpe och terrorist, rätt och fel. Filmklippet kan visa på vad Burgoynes forskning hävdar, att nation och identitet har en central betydelse, film bygger upp en föreställning om nationen och dess förflutna, där man glorifierar krig (Burgoyne, R. 1997.s 16,17).

Filmklippet börjar vid 28min in i filmen, och varar i sju minuter. Flamman konfronterar en tysk nazist i syfte att likvidera honom, men börjar samtala om kriget och får därmed ett annat perspektiv på sin roll i konflikten. Hans tilltänkta offer förklarar för honom de olika attribut en soldat måste inneha i en krigssituation, han ger tre olika definitioner på en bra soldat, vilket gör Flamman ställd och osäker på sin övertygelse i vad han ska göra. En soldat som krigar för karriärens skull är olämplig eftersom han fokuserar på livet efteråt och oroar sig över döden. En som är driven av ideologi är ofta ung och naiv och bli först en bra soldat när han fanatiseras. Den tredje drivs av hat mot fienden men tvivlar då han blir utsatt för svek. Tvivlet gör att kampen går om intet. Här kan vi se paralleller till hur vi idag tillskriver attribut till en terrorist alternativet frihetskämpe, och det tydliggör ett budskap om fortsatt kamp även fast man möter motgångar som kan tyckas övermäktiga. Detta kan visa på hur ”terrorister” i ockuperade nationer fortsätter sin kamp driven av ideologi och hat mot ockupationsmakten.

För att sätta in filmanalysen i ett samtida sammanhang får eleverna besvara några frågor som får dem att reflektera kring moraliska problem. De får jobba med frågorna i par under 20min, innan vi går igenom dem i helklass.

- Kan det Flamman och Citronen gör liknas med terrorism?
- Hur definierar man en frihetskämpe gentemot en terrorist?
- Om Flamman och Citronen varit i Irak idag, hur hade de då klassificerats?
- Varför är det viktigt att diskutera de två olika perspektiven?

När eleverna är klara med frågorna diskuterar vi elevernas synpunkter, och de skrivs upp på tavlan. Dysthe skriver att talande och lyssnande är språkliga kunskapsprocesser, som tränas genom social interaktion (Dysthe.2000.s.88). Därför är det viktigt att dessa frågor tas upp för diskussion, eftersom det utvecklar elevernas kritiska tänkande, de lär sig värdera olika källor, och de lär sig bortgå från ett dualistiskt tänkande. Lektionspass nr fyra kommer fortsätta på samma tema, som fokuserar på liknelser med det samtida samhället och dess klimat som speglas i filmens handling. Första filmklippet tar vid där det slutade förra lektionspasset, 34min in i filmen, och spelar fram i ca 12minuter. Flamman ska likvidera en nazist och blir svårt sårad under försöket, de flyr till sitt gömställe där deras överordnade Whinter, som är åklagare, och påpekar bestämt vikten av att följa order, och aldrig ge sig in på konversationer med fienden. Flammans konversation med fienden resulterade i ett förmänskligande av fienden och följaktligen klarade han inte av att likvidera honom. Detta kan ses som en uppmaning från Whinter att undvika att förmänskliga fienden, och han är upprörd över att det skett. Citronen påpekar att Whinter själv kan utföra attentaten i framtiden, men Whinter lägger vikt på sin auktoritet i hierarkin och slår ifrån sig ansvaret när det kommer till utförandet av våldsamheter. Detta visar på en klar distinktion mellan de som sitter vid makten och utdelar order, och de som i realiteten måste utföra dem: alltså politiker i Danmark och militärer utomlands. Det visar även på att man inte ska ifrågasätta överordnades direktiv, vilket kan ses som en kritik mot det rådande samhällssystemet i Danmark och tillvägagångssättet i de danska militära insatserna utomlands. Det kan ses som en kritik mot det Burgoynes forskning som visar på att nationen och identiteten är av högsta betydelse och alltså värd att dö för eller döda andra för (Burgoyne, R. 1997.s 16,17). Liknande kritik kan även ses i resten av filmklippet då protagonisterna åker till Stockholm för att möta ledningen för den danska motståndsrörelsen. Deras möteslokal är en pampig festlokal där de serveras kräftor, mängder av vinsorter, tropiska frukter, och uppassas av en kyparpersonal. Ledarna diskuterar följderna av attentaten i Danmark, och hur de motverkar deras intressen, vilket kan indikera på att höjdarna har sin egen agenda efter egen agenda. De tolererar inte att Flamman och Citronen tar egna initiativ, och detta kan tolkas som en kommentar på att ledarna sitter på säkert avstånd långt bort från konfliktens centrum, och delar ut riskfyllda direktiv till andra för att deras egna intressen ska uppfyllas.

Ytterligare ett exempel på detta kan vara tydligt i nästa filmklipp som är 1.13min in i filmen och som visar att Flamman får order av Whinter att döda Ketty, en kurir åt motståndsrörelsen samt Flammans älskarinna, men hon lägger fram övertygande bevis på att Whinter i själva verket använt Flamman och Citronen för att undanröja alla spår av sina egna ekonomiska affärer med tyska nazister. Detta tyder på att samtida politiker är mer intresserade av att främja sina egna ekonomiska och politiska intressen framför en verkliga officiella kampen.

Dysthe skriver att muntliga övningar som diskussioner och verbala konfrontationer kan stärka elevernas självförtroende och de vågar uttrycka känslor och åsikter, samt de lär sig att argumentera för sin sak (Dysthe.2000.s.141). Stremplewski och Tomalin understryker att aktiviteter i anslutning till film, så som argumentationer, stimulerar elevers diskussionsförmågor, det utvecklar deras språk och de tränar sig i att jämföra olika perspektiv och utbyter idéer (Stremplewski & Tomalin.1994.s77). För att eleverna ska träna dessa förmågor, samt att kunna sätta sig in i kopplingen med dagens situation, öva sitt kritiska tänkande, och sätta sig in i de olika perspektiven som motståndsrörelsen stod för, blir eleverna uppdelade i två argumentationsgrupper. Den ena tar ställning för ledningens pragmatiska inställning, som tar ställning för avvaktande och åsidosätta hämndreaktioner från motståndsmännens sida, den andra får argumentera för den mer ideologiska och känslobaserade inställningen som *Flamman och Citronen* tar. Vilket kan då ses som det mer moraliskt korrekta ställningstagandet? De får ca20min på sig att motivera sina ställningstaganden, för att sedan hålla debatt där de ska argumentera för och emot, oavsett sina personliga värderingar. Detta för att de ska sätta sig in i olika perspektiv och få en inblick i andras synsätt, men också för att lära sig argumentera för en sak och stå för den. Eleverna får ca15minuter på sig att redovisa sina fakta och argumentera för sin sak. Därefter avslutas debatten med att grupperna löses upp och de får berätta vad deras grundinställning var. Det är viktigt att diskutera dessa synvinklar eftersom det kan finnas andra perspektiv, och det är upp till eleverna att reflektera över filmernas innehåll och därefter göra sina egna tolkningar. Det är också viktigt att poängtera för eleverna att det inte finns några riktiga eller konkreta svar på frågorna, utan de är öppna för tolkning och kritisk granskning.

6.4 Lektionspass 5

Lektionspass nr fem inleds med en återkoppling till det föregående lektionspasset, och vi summerar gemensamt vad den handlade om på tavlan. Som Tornbjör redan nämnt är det *kommersiella historiebruket* mest framträdande när det gäller film, eftersom den är gjort i främsta syftet att generera pengar, men hon skriver att historiebruk kan användas i andra syften (Tornbjör.2009.s.237-238). Aronsson förklarar att begreppet historiebruk kan jämföras med social kultur, mentalitet och genus, eftersom dessa har potential att grunda och förändra perspektiv på historien och vår omvärld (Aronsson.2004.s.17-18). Därför är syftet med lektionspasset att analysera hur man genom ett historiebruk väljer att framställa danskarna i filmen *Hvidsten Gruppen* genom en textanalys av ett musikstycke som används i filmen. Filmklippet som kommer visas börjar 106min in i filmen och varar i 15min. det visar hur motståndsmännen, som nu har dömts till döden, tar sina sista farväl genom brev till sina familjer. Innan Marius Fiil leds ut till lastbilen som ska ta dem till avrättningen, omfamnar han den unge tyske fångvaktaren och säger att han förlåter honom för vad han gjort mot honom, för att han är ung och driven av sin ideologi, och att han inte hyser något agg, bara kärlek. Under färden till avrättningen säger Albert lugnande till Marius att de alla är stolta över sina handlingar och de valde det själva. Sedan sjunger motståndsmännen psalmen *Alltid Frejdig, När Du Går*, innan de till slut ställs upp och skjuts. Under avrättningen hörs Marius dotter läsa ett brev adresserat till statsministern, och hon berättar om hur hon ser på kriget, och försvarar motståndsmännens handlingar med att man kan tvinga folk till mycket, men de kommer alltid slå tillbaka om de inte har sin frihet. Hon skriver även att i krig kommer man alltid handla för att försvara sig mot fienden. Hon skriver att genom motståndsmännens avrättningar kommer motståndet växa sig starkare, och hatet kommer att spridas, särskilt bland de barn vars föräldrar blivit avrättade. Detta kan ses som ett historiebruk som Aronsson beskriver där filmen etablerar betydelsefulla och karaktärsdanande händelser som är viktiga för att hålla ihop människor i stater och samhällen (Aronsson.2004,s.15-16). Filmens budskap att danskarna har rätt att försvara sig mot fienden, och att de förlåter sina fiender, kan visa på hur man önskar att framställa danskarna som ärofulla, storsinta och starka. När Marius omfamnar tysken, och gruppen sjunger psalmen på väg till avrättningen tyder på att man skapar Messiasliknande personer, som offerar sig för folket, går storsint mot döden och förlåter sina fiender. Det kan tydas som ett *existentiellt* historiebruk, vilket innebär att man

vill förstärka identiteten eller nationstillhörigheten som Tornbjer beskriver (Tornbjer.2009. 237-238). För att eleverna ska undersöka hur detta historiebruk speglas i filmklippet, får de genomföra en analys av psalmen *Alltid Frejdig, När Du Går*, och hur den används för att förmedla och förankra historiebruket i kontexten av filmen (Se utförlig instruktion i Bilaga 5). Som Brown förklarade att film kan användas i undervisningen i samband med läsning, hur man kopplar ihop filmer med litteratur och manuskript, och hur detta förbättrar elevers språkkunskaper (Brown, 2005. s.68). Därför är en textanalys en lämplig övning för att utreda vilken typ av historiebruk som filmen använder. Eleverna får jobba med textanalysen i smågrupper, för att sedan sätta in den i kontexten av filmen, för att därmed klarlägga vilken typ av historiebruk som illustreras i filmen med hjälp av texten. Aronsson skriver att historiebruk kan jämföras med social kultur, mentalitet och genus, eftersom dessa har potential att grunda och förändra perspektiv på historien och vår omvärld (Aronsson.2004.s. 17-18). Textanalysen åskådliggör därigenom en spegling av en mentalitet som skildras i filmen i syfte att påverka publiken. Som Alvé, Eliasson, Rosenlund, Rudnert och Zander förklarar utvecklas elevernas förståelse för vilken typ av historiebruk som används genom att de tränas i att undersöka, förklara och värdera olika typer av källor i varierande sammanhang och tidsperioder (Alvé, Eliasson, Rosenlund, Rudnert, Zander.2010.s.6-7). Därför är det viktigt att eleverna får möjlighet att analysera och värdera textens budskap i anslutning till filmens kontext, för att därigenom skapa sig en uppfattning om filmens historiebruk. I slutet av lektionspasset får de redovisa för varandra vad de har kommit fram till.

6.5 Lektionspass 6

Kenneth Nordgren skriver att kunskaper kan mätas på olika sätt, men är ständigt i förändring och kan variera i livslängd. Därför är det viktigt att inneha grundkunskaper i hur man kritiskt granskar, värderar och ifrågasätter det man ser. För att kunna uppnå dessa mål måste man förstå det man ser och vilket sammanhanget utgör en del av. Dessutom måste man förstå att kunskaper förändras och man måste kunna tolka den på olika sätt (Nordgren.2008.s. 62). Han skriver också att mätningen av kunskap sammanfattas i betyg, vilket är ett kvitto på att eleverna har genomgått en viss kurs och uppnått ett visst mål. Deras prestationer summeras därför i enlighet med Skolverkets kursplanemål (Nordegren.2008.s.7). Eftersom underlag för elevernas individuella betygsbedömning måste samlas in regelbundet, valde jag

att eleverna ska göra en inlämningsuppgift som de får jobba med under hela sista lektionspasset. För att eleverna ska utveckla sina analytiska förmågor och fördjupa sina historiska kunskaper på ett kreativt sätt, får eleverna en uppgift som heter *Middagsbjudningen* (se Bilaga 6). En betygsmatrix är också bifogad som tydliggör betygsriterierna och vad som krävs av eleverna (se Bilaga 6). Syftet med uppgiften är att eleverna självständigt får söka sina kunskaper, att de ska lära sig värdera olika källor, samt utveckla förståelsen av olika tiders levnadsvillkor och förklara människors roller i samhällsförändringar. Inlämningsuppgiften medför att eleverna analytiskt får ta sig an kriget, därför att det tvingar dem att självständigt reflektera. Jensen skriver att historiemedvetande består av föreställningen att det förflutna är närvarande och en del av vår vardag, och perspektivet på att dåtid, nutid och framtid är sammanlänkade (Jensen, 50-53). Uppgiften ger eleverna tillfälle att sätta in sig själva i ett historiskt sammanhang, och kan med stöd från Jensens teori träna eleverna i att se sambanden mellan då, nu och sedan, vilket utvecklar deras historiemedvetande. För att reda ut eventuella frågetecken kring uppgiften och betygsmatrixen går vi igenom dem tillsammans i helklass innan eleverna får jobba med uppgiften. En avslutning av undervisningskapitlet om andra världskriget kommer ske under nästa lektionspass.

6.6 Sammanfattning av lektionsmomenten

Lektionspass 1: Inledande kortskrivning om motståndsrörelsen, filmanalys av samtidsvärden.

Lektionspass 2: Återkoppling till föregående lektionspass med gemensam diskussion baserade på de didaktiska frågorna. Bildanalyser.

Lektionspass 3-4: Genomgång av bildanalysberättelsen. Filmanalys av samtidens värderingar och kritik av Danmark i krig idag, som resulterar i en debatt kring rätt eller fel handlande i kriget som filmen handlar om.

Lektionspass 5: Analys av historiebruk genom textanalys av ett musikstycke och filmens kontext.

Lektionspass 6: *Middagsbjudningen*, inlämningsuppgift som lämnas in vid senare tillfälle.

7 Avslutande sammanfattande diskussion

Härmed presenterades alltså planeringen för lektionspassen och det undervisningsområde som syftade till att undersöka hur film kan användas i undervisningen för att fördjupa elevers historiska kunskaper, deras kritiska tänkande samt deras historiemedvetande. Om vi återgår till huvudfrågeställningen som utvecklingsarbetet undersöker, är de som följande:

- Hur kan lärare jobba med film för att utveckla elevers historiemedvetande, kritiska tänkande och kunskaper?
- Hur kan danskproducerad film användas som ett historiedidaktiskt verktyg i undervisningen?

Begreppet historiemedvetande infördes som redan nämnts 2011 i skolans ämnesplan för historia av Skolverket (Alvén, Eliasson, Rosenlund, Rudnert, Zander.2010.s.6). Som vi har sett med begreppet så medför det även problem att undersöka och utveckla, eftersom det beskrivs som både viktigt för vårt sätt att tolka vår samtid och göra antaganden om vår framtid, men samtidigt är det motsägelsefullt, abstrakt och svårgreppbart. Som Karlsson beskriver historiemedvetande är det historiedidaktikens centrum, och illustrerar den personliga tolkningsupplevelsen av samhörigheten mellan förståelsen av då, av nu, och aspekten på framtiden (Karlsson.2009.s.48). Han understryker att dåtiden inte endast står i fokus, därför att kunskaper om historisk fakta sällan är det mest vitala. Det viktiga är hur samtiden står i förbund med dåtiden, och den mentala process som bearbetar och tolkar hur vi lokaliserar oss i tiden med hjälp av historiska erfarenheter och kunskaper. Det är denna process som hjälper oss dra slutsatser och göra logiska antaganden om vår framtid (Karlsson. 2009.s.48-49). Historiemedvetandet blir därför något mycket meningsfullt för elever att utveckla, för att de ska förstå sin omvärld och bringa mening i deras vardag. Genom användningen av historiemedvetandet utvecklas även analytiska förmågor, vilket är viktigt för reflektionsprocessen ett utvecklat kritiskt tänkande. När filmanalyser används på så sätt att historiemedvetandet är en del av utformningen av arbetsmetoderna, kan detta utveckla elevers förståelse för hur film är ett medium som är bärare av bakomliggande mening och budskap. Det berättar inte enbart en historia, utan varje film har ett syfte som säger något om framställningen av historia och det samhälle som den producerades i. Filmanalyserna blir

därmed ett givande moment för undervisningen om de utformas så att metoderna övar eleverna i att sätta in sig själva i historiska sammanhang och se de bakomliggande syftena.

Problematik uppstår då Jensen förklarar att historiemedvetandets förståelse för då, nu och framtid är i ett symbiotiskt förhållande och kan inte fungera utan varandra, men samtidigt förklarar han att samhället alltid är i ständig förändring, vilket gör att utsikter på framtiden blir osäkra och förutsättningslösa (Jensen, 50-53). Detta visar på att historiemedvetandet är motsägelsefullt och kanske inte alls har någon verkan. Andersson förstärker problematiken med historiemedvetande genom att betona att allt är en total tolkningsfråga, om framtiden vet man ingenting förutbestämt eller konkret, och tänkbara alternativ är rena spekulationer. Denna tolkningsfråga är i sig problematisk eftersom alla tolkar på olika sätt och meningen kan förlora i värde (Andersson.2004. s.46-47). En sak som Karlsson och Jensen inte verkar ta någon hänsyn till är att historien till stora delar är omskriven, vinklad eller förvrängd, och därför kan den inte påverka eller avgöra vad som kommer hända i framtiden. Andra saker som påverkar människor på samma sätt som Karlsson och Jensen beskriver är viktiga för historiemedvetandet är Halls kulturella representationssystem, som beskriver de processer och de instrument som människor använder sig av för att tolka sin samtid och basera sina framtida livsval på (Hall, 1997. s 17,18). Man måste även beakta de intersektionella maktsystem som Rydström och Tjeder beskriver, som bygger på klass, genus och etnicitet, och som styr människor ramar för handlingsutrymme och tolkning av samhället (Rydström & Tjeder.2009.s.16). Dessa perspektiv förklarar djupgående och begripligt hur samhällets uppbyggnad kontrollerar människors möjligheter för att tolka sin vardag, de utgör ramen för deras handlingsutrymmen och deras föreställningsförmågor. Perspektiven klarlägger därmed de strukturer som formar människors möjligheter att ålägga ett perspektiv på framtiden. Dessa teorier bör inte uträknas, utan bör sättas i kontrast till historiemedvetandet. Eftersom begreppet är så abstrakt går det därför inte heller att mäta på ett tillförlitligt sätt. Hur kan då undervisningen anpassas så att den utvecklar elevernas historiemedvetande? Ett annat problemområde med historiemedvetandet är att det verkar till stora delar centrerat kring hur den enskilda människan tolkar historien, Karlsson poängterar att det är den individuella tolkningsupplevelsen av då, nu och sedan (Karlsson.2009.s.48). Karlsson understryker att människor använder sig av sitt historiemedvetande oavsett om de är medvetna om det eller inte, eftersom alla skapar historia när de sätter ihop ett fotoalbum, firar kulturella traditioner,

eller besöker krigsmonument eller museer. Enligt Karlsson söker människor sin historia för att finna mening med tillvaron, i skapandet av en identitet, samt för att få svar på livsfrågor och handlande. Han menar också att dåtid, nutid och framtid är i ett symbiotiskt förhållande och kan alltså inte existera utan den andre (Karlsson.2009.s.49-50). Detta blir problematiskt eftersom det kolliderar med Alms teori, som beskriver hur historieundervisningens fokus ligger på att illustrera storslagna krig, erövringar, epokframkallande händelser och framstående personligheter (Alm, 2009.s.259). Undervisningen är redan hårt pressad av tidsbristen att hinna med epoker, krig, upptäckter och framstående personer. Hur mycket tid kan då läggas på en individcentrerad lokalundervisning? Historiebruket är tätt sammanlänkat med historiemedvetandet, och måste alltså finnas med i analysen. Men även detta är ett problemfyllt område. Historiebruket innebär att man utvecklar elevernas perspektivseende genom undersökning, förklaring och värdering. Det betyder också att arbetet innefattar olika sammanhang under olika tidsperioder (Alvén, Eliasson, Rosenlund, Rudnert, Zander.2010.s. 6-7). Historiebruket är problematiskt eftersom det är abstrakt och filosofiskt, men är samtidigt allomfattande och viktigt för elevernas kunskapsutveckling. Frågan är om eleverna ens är medvetna om att de använder ett historiebruk? Vad som är intressant med historiebruket är de bakomliggande maktprocesserna som styr vilken information som ska berättas, och vilken som glöms bort därför att sanningen är obekvä. Tornbjør skriver om de olika typerna av historiebruk och dess olika syften, där det kommersiella historiebruket brukar vara drivande för filmproduktion (Tornbjør.2009. 237-238). Men Rydström och Tjeder skriver att det finns stora tomrum i Sveriges historieböcker som berör behandlingen av utsatta grupper som aldrig får komma till tals. Forskarna skriver hur samer diskriminerades p.g.a. rasbiologin, samt att romer och homosexuella förföljdes under början av 1900-talet (Rydström & Tjeder.2009.s.147-148). När man jobbar med film är det alltså intressant att undersöka de olika bruken av historia, och icke-bruken blir därmed intresseväckande. Filmer är skapade genom ett visst historiebruk, vilket är främst det kommersiella, eftersom pengar alltid är en drivande faktor, men hon menar att politiska syften också ofta ligger bakom (Tornbjør.2009. 237-238). För att eleverna ska identifiera de politiska syften som ligger bakom filmen och det historiebruk som används för att genomdriva detta, kan alltså undervisningsupplägget fungera väl eftersom eleverna tränas i sitt kritiskt granskande och analytiska tänkande. Detta eftersom undervisningsområdets upplägg är baserat på vetenskapliga filmteorier och pedagogiska teorier, som resulterar i att metoderna kring

filmernas användning är förankrade i undervisningen och kunskap kan därmed utvinnas. Därmed blir inte filmerna enbart en paus i undervisningen.

Att arbeta med film i skolan, och att använda dem som ett historiedidaktiskt redskap för att utveckla elevers kunskaper och historiemedvetande är inte utan problem. Man måste alltså fråga sig vilken typ av kunskap som man kan utvinna ur filmen. Varje film är i sig unik och utvinningen av kunskap varierar därefter. *Flamman och Citronen* och *Hvidsten Gruppen*, som användes i det här utvecklingsarbetet, generade kunskaper kring hur man kan förhålla sig och analysera tolkningar av historiska skeenden, och vad det kan säga om den tiden för filmens tillblivelse och dess värderingar, samt den tiden som filmerna porträtterar. Detta är baserat på forskningen från Jönssons, Zanders, Burgoynes och Eleys filmteorier. Konkret innebär denna kunskap att eleverna kan sätta sig in i och analysera motiv och bakgrundsfaktorer till både de historiska händelserna och dess karaktärer, men också kunna resonera kring varför de presenterats på det viset det gör och vad det säger om vad vårt samtida samhälle vill säga om det förflutna. Arbetsmomenten med filmerna i fokus är därför utformade på ett sätt som ska träna elevernas analytiska tänkande, att sätta in sig själva i ett historiskt perspektiv, och att de därigenom får möjlighet att reflektera över sin egen plats i dagens samhälle och ålägga en möjlig utblick över framtida scenarion. Begreppen i sig kan också vara problematiska för en gymnasieelev att greppa, eftersom filmteorierna i sig är komplicerade och abstrakta. De kan ha svårt att begripa hur de bakomliggande maktstrukturerna är i omsättning och påverkar filmernas budskap och upplägg. Men det här utvecklingsarbetet har eftersträvat att förenkla och förklara de olika områdena, så att eleverna får en insyn i hur tankarna kring film formuleras. Detta gör att eleverna tar klivet mot att tänka i filmteoriernas banor, om än på en nybörjarnivå, vilket innebär att de en bas att stå på och kan därmed bygga vidare på detta kritiska tänkande i framtiden. En nackdel med utvecklingsarbetet är att det inte fanns tid att genomföra planeringen, och därför blir det problematiskt att analysera vilket utfall det skulle kunna få i verklighetens skola. Eftersom historiemedvetandet i sig omger sig med en svårforcerad didaktisk arbetsprocess, finns det många olika lämpliga ingångar till hur skolor kan arbeta för att utveckla detta. Men som det här utvecklingsarbetet har påvisat så kan film vara en lämplig ingång, om de grundligt införlivas med ämnesplanens syften, samt planeras i samförstånd med teorier kring filmvetenskap och pedagogiska metoder. Utvecklingsarbetet kan därmed vara en lämplig ingångspunkt för hur skolor och lärare kan arbeta med och

utveckla metoder för filmers användningsområden, i syfte att förbättra elevers historiekunskaper och historiemedvetande.

Referenser:

Litteratur

Adler, Hermansson, Magnus. (2012). *Historieundervisningens Byggstenar, grundläggande pedagogik och ämnesdidaktik*. Stockholm: Liber AB.

Alm, Martin. (2009). *Historiens Ström och Berättelsernas Fåra. Historiemedvetande, Identitet och Narrativitet*, i boken *Historien är nu, en introduktion till historiedidaktiken*. Red. Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf. Lund: Studentlitteratur.

Andersson, Bo. (2004). *Vad är Historiedidaktik? Några begreppsliga och teoretiska utgångspunkter för ämnesdidaktisk vetenskap, skolnära forskning och lärande i skolan*. Göteborg: Göteborgs Universitet.

Aronsson, Peter. (2004). *Historiebruk: att använda det förflutna*. Lund: Studentlitteratur.

Borgersen, Terje. Ellingsen, Hein. (1994) *Bildanalys, Didaktik och Metod*. Lund: Studentlitteratur.

Dysthe, Olga. (2002). *Det Flerstämmiga Klassrummet*. Lund: Studentlitteratur.

Hall, S. (1997). *Representation: cultural representations and signifying practices*. London: Sage in association with the Open University.

Jensen, Bernard Eric. (1997). *Historiemedvetande – begreppsanalys, samhällsteori, didaktik i Historiedidaktik*, Christer Karlegård och Klas-Göran Karlsson(red.) Lund: Studentlitteratur.

Jönsson, Mats. (2004). *Film och Historia. Historisk Hollywoodfilm 1960-2000*. Lund: KFS.

Nordgren, Kenneth. (2008). *Varför Betyg?* I boken *Betyg i Teori Och Praktik*. Jansdotter Samuelsson, Maria. Nordgren, Kenneth (Red). Första upplagan, andra tryckningen. Malmö: Gleerups Utbildning.

Nordgren, Kenneth. (2008). *Kunskap och Betyg*. I boken *Betyg i Teori och Praktik*. Jansdotter, Maria. Nordgren, Kenneth (Red). Malmö: Gleerups Utbildning.

Rydström, Jens. Tjeder, David. (2009). *Kvinnor, Män och Alla Andra. En Svensk Genushistoria*. Lund: Studentlitteratur.

Tamm, Ditlev. (1985). *Uppgörelse och utrensning, rättsuppgörelsen i Danmark efter 2. Världskriget*. 1 utgåvan, 1 tryckningen. Kolding: Konrad Jörgensens Boktryckeri A/S.

Karlegård, Christer. Klas-Köran Karlsson(red.) . (1997). *Historiedidaktik*. Lund: Studentlitteratur.

Karlegård, Christer. (1991). *Undervisa i Svensk Historia*. Lund: Studentlitteratur.

Karlsson, Klas-Göran. (2009). *Historiedidaktik: Begrepp, Teori och Analys*. i boken *Historien är nu, en introduktion till historiedidaktiken*. Red. Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf. Lund: Studentlitteratur.

Kjeldstadli, Knut. (1998). *Det Förflutna är Inte Vad Det en Gång Var*. Lund: Studentlitteratur.

Lauridsen, John, T. (1989). *Danmarks Historia 2, från 1750 till 1945*. Köpenhamn: Gjellerup & Gad.

Stempleski, Susan. Tomalin, Barry. (2001). *Film*. Red. Maley, Alan. Oxford: Oxford University Press.

Tornbjer, Charlotte. (2009). *Kristina och kanonen, ett genusperspektiv på några historiedidaktiska frågor* i boken *Historien är nu, en introduktion till historiedidaktiken*. Red. Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf. Lund: Studentlitteratur.

Westergren, Eva. (2010). *I Filmens Fotspar; Reflekterande Samtal om Film*. Första upplagan, första tryckningen. Stockholm: Bonniers Utbildning AB.

Zander, Ulf. (2009). *Det förflutna på vita duken, film som historieförmedlare*, i boken *Historien är nu, en introduktion till historiedidaktiken*. Red. Karlsson, Klas-Göran & Zander, Ulf. Lund: Studentlitteratur.

Zander, Ulf. (2006). *Clio på BIO, om amerikansk film, historia och identitet*. Lund: Historisk Media.

Internet

Alvén, Fredrik. Eliasson, Per. Rosenlund, David. Rudnert, Joel. Zander, Ulf. (2010). "Det är smart att använda historia i nya händelser..." - *Historiebruk i skola och samhälle*. Tillgänglig på internet: http://historiskkunskap.pbworks.com/f/Per_Eliasson.pdf (22/10/13).

Blom, Margot. Viklund, Klas. (2001). *Film för lust och lärande*, Stockholm. Tillgänglig på internet: <http://www.skolverket.se/publikationer?id=779> (23/09/13).

Brown, Jean E. (2005) *Film in the Classroom*. The Allyn Review. Tillgänglig på internet: <http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/ALAN/v32n2/brown.pdf> (22/10/13).

Burgoyne, R. (2007). *The Balcony of History*. *Rethinking History*, 11(4), 547-554). Tillgänglig på internet: <http://web.ebscohost.com.proxy.mah.se/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=3&sid=5bf342a1-725e-4773-8e00-eb75c3b27c90%40sessionmgr10&hid=24> (30/09/13).

Burgoyne, R. (1997). *Film Nation: Hollywood Looks at us History*. Minneapolis: U of Minnesota P. Hämtat från Google Books, tillgänglig på internet: http://books.google.se/books/about/Film_Nation.html?id=G2o97NQ1yi4C&redir_esc=y (1/10/13)

Eley, Geoff. (1995). *Distant voices still lives. The family is a dangerous place: memory, gender and the image of the working class*, i boken *Revisioning History: Film and the Construction of a New Past*. (red) Robert A Rosenstone. Hämtat ur Google books. Tillgänglig på internet: http://books.google.se/books?id=HK5chLadEYAC&printsec=frontcover&hl=sv&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (15/10/13).

Lärande och samhälle, Malmö Högskola. *Guide till Examensarbetet Höstterminen 2012*. Tillgänglig på internet: <http://www.mah.se/upload/FAKULTETER/LS/Utbildning/Examensarbetet/Guide%20till%20examensarbete%20LS%20ht%202012.pdf>, 2013-05-22, s. 4. (12/9/13).

Skolverket, *Ämnesplan för Historia*. Tillgänglig på internet: (<http://www.skolverket.se/forskola-och-skola/gymnasieutbildning/amnes-och-laroplaner/his?subjectCode=HIS&lang=sv>) (22/10/13).

Jämteryd, Ulf. (2010) *Film Öppnar Dörrar till Livsfrågorna. Religion och livsfrågor*, Stockholm 2010, vol. 4. Tillgänglig på internet: <http://jamterud.se/ulf/docs/publicerat/film.pdf> (27/10/13)

Flamman och Citronen, Tillgänglig på internet: http://www.imdb.com/title/tt0920458/?ref_=sr_1 (20/09/13).

Information om Flamman. Tillgänglig på internet: http://www.ne.se/bent-faurschou-hviid?i_h_word=flamman+och+citronen, (14/10/13).

Information om Citronen. Tillgänglig på internet: http://www.ne.se/j%C3%B6rgen-haagen-schmith?i_h_word=j%C3%B6rgen+haagen. (14/10/13).

Information om *Hvidsten Gruppen* Tillgänglig på internet: <http://www.imdb.com/title/tt1766190/>. (14/10/13).

Kjærgaard, Jørgen . (2003). *Salmehåndbog bd. I*. Köpenhamn: Det Kgl. Vajsenhus' Forlag
Tillgänglig på internet: <http://www.dendanskesalmebogonline.dk/biografi/784/238>(21/10/13).

Nichols, Bill. (1991). *Representing Reality: Issues and Concepts in Documentary*. Indiana University Press. Hämtat från Google books, Tillgänglig på internet: http://books.google.se/books?id=Jq2cS7qARd8C&pg=PA3&hl=sv&source=gbs_toc_r&cad=4#v=onepage&q&f=false
google books.(15/10/13).

Richardt Chr. (1867.) *Altid frejdig, når du går*.
Den danske salmebog online. Tillgänglig på internet: <http://www.dendanskesalmebogonline.dk/salme/784>. (17/10/13).

Bild 1. *Hvidstens gruppen*. Tillgänglig på internet: https://www.google.se/search?q=motst%C3%A5nds%C3%B6relsen+danmark&espv=210&es_sm=93&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ei=wOVfUsHTEqOD4gSPm4GICQ&ved=0CAkQ_AUoAQ&biw=1024&bih=677#es_sm=93&espv=210&q=hvidstengruppen&tbn=isch&facrc=_&imgdii=_&imgcr=qqewLUPW7ak19M%3A%3Bsh-vxpkXb0DqjM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.aalestrupclassic.dk%252Fimages%252FHvidstensgruppen-3.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.aalestrupclassic.dk%252FMappe%2525202012%252520Hvidstensgruppen.htm%3B275%3B183 (27/10/13).

Bild 2. *Hvidstens gruppen*. Tillgänglig på internet: [Bild 3. *Hvidstens gruppen*. Tillgänglig på internet:](https://www.google.se/search?q=motst%C3%A5nds%C3%B6relsen+danmark&espv=210&es_sm=93&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=wOVfUsHTEqOD4gSPm4GICQ&ved=0CAkQ_AUoAQ&biw=1024&bih=677#es_sm=93&espv=210&q=hvidstengruppen&tbm=isch&facrc=_&imgdii=_&imgrc=HDA-9lZ2nAvpuM%3A%3BewTu_677tGyObM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.freewebsite-service.com%252Fimages%252Fuploaded%252Fblogsize%252F4f43c45546bce21022012.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.freewebsite-service.com%252Fdanerland%252FDanerland%25252B-%25252Bblog.php%253Fid%253D41362%2526snavn%253DBEHANDLES%252BBHVIDSTENGRUPPEN%252BV%252526Aelig%25253BRDIGT%252B%25253F%3B496%3B331(27/10/13).</p></div><div data-bbox=)

[59](https://www.google.se/search?q=hvidstengruppen&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ei=SCRiUpK2DdGKswbI14HYCg&sqi=2&ved=0CAcQ_AUoAQ&biw=1920&bih=950&dpr=1#facrc=_&imgdii=_&imgrc=0G7dpQcXaFdjiM%3A%3BZX52M6S12rFsSM%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sfklub.cz%252Fsites%252Fdefault%252Ffiles%252Fimagefield_thumbs%252Fgalerie%252Fhvidstengruppen4.jpg%3Bhttp%253A%252F%252Fwww.sfklub.cz%252Fhvidstengruppen%3B580%3B362(27/10/13).</p></div><div data-bbox=)

Bilaga 1. Frågor till första filmanalysen.

- Var befinner vi oss?
- Hur skildras miljön, människorna och det vardagliga livet?
- Hur skiljer sig synen på kvinnor och män?
- Vilka värderingar kan urskiljas i filmen?
- Hur är synen på auktoriteter och dess uppmaningar?
- Hur skildras ”den andre” (fienden)?
- Varför skildras ”den andre” på det sättet som ni fastställt?
- Vilken sida tar filmen ställning för?
- Vad tror du filmklippet kan säga om vår egen tid?
- Om filmen vore i nutid, vem skulle fienden vara då?
- Varför tror ni man väljer att framställa karaktärerna så här?
- Vad tror ni syftet var med filmklippets introduktion?

Bilaga 2. Bilderna till bildanalyserna, från *Hvidstens Gruppen*.

Bild 1



Bild 2



Bild 3



Bilaga 3. Frågor till bilder.

- Vad är det ni ser på bilden?
- Vad tror ni har hänt?
- När tror ni bilden är tagen?
- Vilka är människorna?
- Var är bilden tagen?
- Vad betyder handlingarna och gesterna?
- Vilka tankar och känslor väcker bilden?
- Tror du den har ett specifikt syfte?
- På vilka olika sätt kan bilden tolkas?
- Hur skulle du reagera om du var en av personerna på bilden?

Bilaga 4: Bildanalys, instruktioner till bildberättelsen.

Du väljer en av personerna på bilderna som du ska skriva en livsberättelse om och leva dig in i. Ha dina förkunskaper om andra världskriget, Danmark och motståndsrörelsen i åtanke, och berätta så inlevelsefullt du kan om vad personen har fått gå igenom, och hur kriget har påverkat den. Ta din utgångspunkt ur det som pågår på bilden, och skriv en sammanhängande berättelse med stöd av frågorna som följer nedan. Tänk dig att du tittar i ditt fotoalbum ca sex månader från att bilden är tagen, och du går tillbaka i dina tankar kring vad det var som hände, eller att du berättar om händelsen för en nära vän eller släkting. Din berättelse får vara hur lång du vill, men inte kortare än en A4sida.

- Vad heter du?
- Hur gammal är du?
- Var kommer du ifrån?
- Berätta om din familj?
- Vad är dina fritidsintressen?
- Känner du många på bilden?
- Vad gjorde du när bilden togs?
- Berätta om dina tankar och hur du upplevde det när bilden togs?
- Hur har du det idag?

Bilaga 5: Textanalys.

Gruppuppgift. Börja med att analysera psalmtexten, det är viktigt att ni slår upp orden ni inte förstår så att ni inte missförstår något i texten. Lyssna gärna på psalmen igen och se om filmklippet. Vad handlar texten om? Vilket budskap vill den förmedla? Vilka tankar och känslor väcker sångtexten? Sätt därefter in sången i filmklippets kontext, och analysera hur den fungerar i filmen. Hur påverkar den människorna i filmen? Tror ni den spelas i ett speciellt syfte? Hur påverkar den publikens syn på det som händer i filmen?

Altid frejdig, når du går

Mel.: Dagen går med raske fjed

Altid frejdig, når du går
veje, Gud tør kende,
selv om du til målet når
først ved verdens ende!

Aldrig ræd for mørkets magt,
stjernerne vil lyse!
Med et Fadervor i pagt
skal du aldrig gyse!

Kæmp for alt, hvad du har kært,
dø, om så det gælder!
Da er livet ej så svært,
døden ikke heller.

Chr. Richardt (1867.) *Altid frejdig, når du går*.

Den danske salmebog online. <http://www.dendanskesalmebogonline.dk/salme/784>. 17/10/13

Bilaga 6: *Middagsbjudningen* och betygsmatris.

Du ska hålla en middagsbjudning och har dukat bordet för fyra personer. Du kan välja karaktärer ur filmerna, eller välja andra personer som levde i Danmark under perioden 1940-1945. Observera att de inte behöver vara danskar. Du kan välja t.ex. danska nazister eller någon från den tyska ockupationsmakten, eller alternativet någon som har med motståndsrörelsen att göra. Du får välja vem du vill bjuda in till middagen, ta reda på vem personerna var, vad de gjorde, och varför de var viktiga. Motivera varför du valde just dem, och med bakgrund av deras historia beskriv vad de skulle prata om. Välj ut någonting du skulle vilja fråga var och en av dem, och skriv ner vad du tror de skulle svara baserat på deras historiska bakgrund. Sätt in personerna i nutid och berätta om deras syn på framtiden. Det är viktigt att du grundar dina svar på historisk fakta, och är noga med att redovisa dina källor. Wikipedia är inte en godkänd sådan. Inlämningsuppgiften ska skrivas i Times New Roman, storlek 12, radavstånd 1.5. och vara på ca 2 sidor. Inlämningen sker på It's Learning i mappen *Middagsbjudningen* senast den 30/10/13. Lycka till!

Betygsmatris, arbetsområde: Andra världskriget och Danmark. Bedömningen avser din förmåga att uttrycka dig på den skriftliga uppgiften som kommer genomföras i anslutning till arbetsområdet.

	Nivåbeskrivning	Exempel
Kunskapsmål för betyg A	Eleven visar genom att föra välutvecklade och välunderbyggda resonemang om orsaker och konsekvenser av samhällsutvecklingar, människors levnadsvillkor, handlingar. Eleven kan föra välutvecklade och väl underbyggda resonemang om hur historia används i några olika sammanhang och några olika syften, samt hur olika föreställningar kring det förflutna kan leda till olika uppfattningar om nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.	Du förklarar och redovisar orsakssammanhang i flera led och drar dina egna slutsatser. Du behärskar historiekunskaper och kan med ett väl underbyggt sätt argumentera för dessa slutsatser. Du väger dina och andras slutsatser mot varandra och länkar relevant information till dina slutsatser. Det är lätt att förstå de orsakssammanhang du förklarar. Exempel: Du kan förklara och redovisa olika aspekter på motståndsrörelsens sidor. Du redogör för deras motiv och resonerar kring deras tillvägagångssätt. Du baserar dina slutsatser på väl underbyggda argument som du värderar och väger för och emot varandra.
Kunskapsmål för betyg C	Eleven har goda kunskaper om historiska förhållanden, skeenden och gestalter under olika tidsperioder. Eleven visar genom att föra ett väl utvecklat och relativt väl underbyggt resonemang om orsaker till och konsekvenserna av samhällsförändringar och människors levnadsvillkor och handlingar. Eleven kan föra utvecklade och relativt väl underbyggda resonemang om hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och några olika syften, samt hur skilda föreställningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.	Du redovisar självständigt några olika orsakssammanhang och drar egna slutsatser kring varför personerna agerade som de gjorde. Du visar på några orsaker och sammanhang för att resonera kring varför de agerade som de gjorde. Du kan argumentera för dessa slutsatser och man märker att du är väl insatt i ämnet. Dina orsakssammanhang är lätta att förstå.
Kunskapsmål för betyg E	Eleven har grundläggande kunskaper om historiska förhållanden, skeenden och gestalter under olika tidsperioder. Eleven visar det genom att med enkla och till viss del underbyggda resonemang om olika orsaker till och konsekvenserna av samhällsförändringar och människors levnadsförhållanden och handlingar. Eleven kan förklara med enkla ord och till viss del underbyggda resonemang hur historia har använts och kan användas i några olika sammanhang och i några olika syften, samt hur olika uppfattningar om det förflutna kan leda till olika uppfattningar i nutiden, och vilka konsekvenser det kan få.	Du redovisar med stöd enkla orsakssammanhang. Du försöker att återge enkel fakta som stöd att värdera för och nackdelar, och du skapar sammanhang med enkel kronologi. Exempel: Du kan återge med enkla fakta några orsaker till personernas inblandning. Du förklarar med enkla ord händelseförloppet och kan namnge huvudaktörer och nationer som var inblandade.

*Betyg B innebär att kunskapskraven för betyg C är uppfyllda samt till viss del A. Betyget D innebär att kunskapskraven för betyg E och till viss del C är uppfyllda.