

Carina Forsberg Nielsen
Z110243
Læreruddannelsen Zahle
Rollespil som læringsmetode
Vejledere: Sanne Faber og Kirsten Thrane



Læreruddannelsen Zahle

GODKENDELSE AF EMNE TIL BACHELOROPGAVEN 2015

Bruges som forside til bacheloropgaven

Navn: Carina Forsberg Nielsen

Studienummer: Z110243

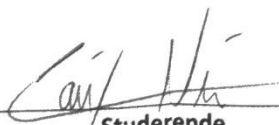
Opgavens linjefag: Historie

Opgavens emne: Rollespil som læringsmetode

Antal anslag i opgaven: 87.882

Linjefagsvejleder: SAPA  _____
Initialer Underskrift Dato

PPD-fagvejleder: KITH  27/3-15
Initialer Underskrift Dato

Underskrift:  21/4-2015
Studerende Dato

Indhold

Indledning:.....	2
Problemformulering:	4
Metode:	5
Empiri:	6
Teori.....	7
Tænkning og læring i et sociokulturelt perspektiv	7
Illeris Læringsteori:	8
Motivation:	8
Elevens læringsforudsætninger:.....	9
Læringsmiljøer for alle elever:.....	10
Æstetiske læreprocesser:	11
Det kontrafaktiske rum:.....	12
Erik Lunds begreb historisk kundskab og historielærerens didaktiske forudsætninger, samt valg af indhold og stofkriterier:.....	13
Rollespil som læringsmetode:	14
Analyse af læringsrollespillet "Mission Kold Krig":.....	15
Diskussion af forskellige læringssyn og valg af indhold i forhold til rollespil som læringsmetode:	25
Vurdering og Konklusion:	30
Perspektivering:.....	31
Litteraturliste:.....	32
Bøger og artikler	32
Hjemmesider.....	32
Bilag 1	34

Indledning:

I min praktik på 3. årgang underviste jeg to 7. klasser i faget historie. Jeg har altid selv fundet faget særligt interessant og inspirerende, hvortil jeg havde høje forventninger til min egen undervisning i faget. Men min oplevelse viste sig hurtigt at blive en lang og udfordrende kamp, i forhold til at få eleverne engageret og motiveret. De udtrykte alle sammen, at historie var kedeligt og ikke relevant for deres dagligdag. De forstod ikke de tekster de læste og syntes, at det var et svært og trættende fag på skemaet. Undervejs i min praktik afprøvede jeg derfor forskellige læringsaktiviteter af, for at se, om der var en særlig metode til at få eleverne motiveret i undervisningen, som også kunne udvikle deres læring. I to lektioner arbejdede vi med bevægelse, sanser og elevernes egen aktive deltagelse, i form af to forskellige opgaver omkring direkte og repræsentativt demokrati. I disse lektioner var alle eleverne deltagende, og da vi efterfølgende arbejdede med de to demokratibegreber viste det sig, at eleverne tydeligt kunne huske undervisningsgangen og brugte denne til at forklare, hvad de to begreber betød hver især. Dette blev startskuddet for min interesse og undersøgelse af, hvordan bevægelse og aktive roller i historieundervisningen kan bidrage til at skabe lyst, forståelse og udvikling af læring i faget. Siden august har jeg arbejdet, som underviser i Skoletjenesten, Københavns befæstning, hvor flere af vores undervisningsforløb er udarbejdet som rollespil. Spillene tager udgangspunkt i autentiske rammer, hvor eleverne hver især får tildelt roller, som skal løse forskellige handlinger eller problemstillinger, der er bundet op omkring historiske kontekster som fx systemskiftet i Danmark eller Cubakrisen. Jeg har undervist over 20 forskellige klasser i vores forløb, og hver gang udtrykker både elever og lærere, at de har haft en sjov og spændende dag samt en lærerig undervisning. Det er også min egen erfaring, at eleverne lever sig ind i deres roller og derigennem forstår historien på et højere plan, der gør dem i stand til at reflektere over, hvordan fortolkninger af fortiden har betydning for deres nutidsforståelse og derigennem danne forventninger til fremtiden. Omvendt oplevede jeg dog også, at der var meget stor forskel på, hvordan elevernes sprog og indlevelse i rollerne undervejs forløb i rollespillet, alt efter hvor meget viden eleverne havde om det konkrete emne inden besøget i skoletjenesten.

I min praktik på 4. årgang havde jeg mulighed for, at afprøve betydningen af dette i et forløb om kold krig i to 9. klasser. Inden forløbet startede havde jeg en kort snak med eleverne omkring, hvordan de oplevede historieundervisningen til dagligt. De havde generelt samme holdning som de to 7. klasser; at faget var tørt, uinteressant og altid det samme de lavede i undervisningen. Historie var forbundet med, at læse mange tekster og gennemgå historiske nedslag på tavlen med deres lærer. Alle fire klassers holdning til historiefaget er tilsvarende Poulsens spørgeskemaundersøgelse omkring elevernes syn på historie fra 2010. Undersøgelsen viste, at eleverne mellem 7 og 9 klasse ikke havde historie placeret særlig højt på listen over deres yndlingsfag. Flere af eleverne havde i deres yderlige besvarelser skrevet som forklaring, at undervisningens tilrettelæggelse bar præg af ensformig opbygning opstillet således: Læreren

Carina Forsberg Nielsen
Z110243
Læreruddannelsen Zahle
Rollespil som læringsmetode
Vejledere: Sanne Faber og Kirsten Thrane

gennemgår stoffet -> eleverne læser i en grundbog -> eleverne besvarer skriftlige spørgsmål ud fra dette (Pietras og Poulsen:2013).

Mine to 9. klasser virkede derfor nysgerrige da jeg fortalte, at jeg ville inddrage rollespil i undervisningen og generelt arbejde med mere kreative læringsmetoder.

Det er denne erfaring fra begge praktikforløb samt mit job i skoletjenesten, som danner baggrund for min bachelor. Jeg har fået åbnet øjnene op for, hvilke muligheder rollespil kan give i historieundervisningen for at udvikle elevernes læring og motivation i faget. Omvendt føler jeg ikke, at jeg har den grundlæggende viden omkring, hvorfor rollespil netop kan skabe dette i historieundervisningen. Dertil vil jeg også gerne undersøge, hvilke rammer der helt konkret skal til, for at rollespillet udvikler elevernes læring bedst muligt, samt hvilke forudsætninger eleverne må tilegne sig, for at kunne anvende metoden.

Ud over min egen interesse for denne læringsmetode, er det også aktuelt i nye forenklede fælles mål i historiefaget. I kompetencemålet; historiebrug fra 7-9 klasse, indgår følgende mål under historiske scenarier:

Færdighedsmål

"Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier" (link 3)

Vidensmål

"Eleven har viden om historiske scenariers funktion" (link 3)

Jeg mener derfor, at det er oplagt at beskæftige sig med, hvordan man som underviser kan tilrettelægge, gennemføre og evaluere dette i sin undervisning, da det også er et formelt krav til historielærerrollen nu.

Problemformulering:

Hvordan kan rollespil som læringsmetode udvikle elevernes historiske kundskab i et undervisningsforløb omkring kold krig? Og hvordan kan historielæreren skabe motivation og rammer for den enkeltes elevs læringsforudsætninger ved brug af denne metode i historieundervisningen?

Metode:

Til at besvare min problemformulering har jeg valgt at tage udgangspunkt i den norske historiedidaktiker Erik Lund, til at definere selve begrebet historisk kundskab. Hans redegørelse for begrebet vil være forklaret i mit teori afsnit omkring historielærerens didaktiske forudsætninger. Til at få en forståelse af, hvad rollespil som læringsmetode omfatter af didaktiske overvejelser samt hvilke rammer læreren må opstille ved anvendelse af dette, har jeg valgt at bruge Erik Lunds teori omkring spil, fortælling og simulering, Lars Konzacks teori og praksisbeskrivelse omkring rollespil i folkeskolen samt det nye forskningsprojekt "*Rollespil som motiverende og kreativ læringsplatform*". Jeg har valgt at inddrage flere forskellige teoretikere for at få en bedre forståelse af, hvad rollespil som læringsmetode indebærer i lærerens praksis som helhed, både rent historiedidaktisk men også i forhold til det lærings syn, der ligger til grund for metodens brug og anvendelse i undervisningen. Undervejs i min undersøgelse omkring læringsrollespil oplevede jeg dog en manglende forklaring på, hvilke konkrete læringsteorier metoden er bygget op omkring. Endvidere rejste dette spørgsmål omkring, hvorfor forskningsresultaterne viser, at eleverne føler sig særligt motiveret i denne undervisningsform samt observationer af højere elevdeltagelse end ellers i undervisningen. Jeg har derfor valgt, med udgangspunkt i rollespillet "*Mission Kold Krig*" i Ejby bunkeren, at analysere og diskutere mig frem til, hvilke forskellige lærings syn og viden, der ligger til grund for spillets opbygning. Herigennem vurderer jeg, at læreren kan få en bedre forståelse af, hvilke elevforudsætninger spillet danner rammer for. På den måde kan læreren udvælge mål, indhold og kompetencer, som eleverne må tilegne sig, for at kunne indgå i spillet med henblik på at udvikle deres læring bedst muligt. Samtidig har jeg også fundet det relevant at definere, hvilke dimensioner der indgår i læring, hvortil jeg har valgt at bruge Knud Illeris læringstrekant og teori.

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i Steen Hilling, Frans Ørsted Andersen samt Jens Kyrstein og Ebbe Vestergaard til at indsnævre en definition af, hvad elevforudsætninger indebærer, da jeg finder begrebet komplekst og derfor ikke mener, at en enkelt teoretikers redegørelse af dette er omfattende nok. Ligeledes har jeg valgt at inddrage Hans Vejleskov og Steen Hilling til at beskrive motivation, med særligt fokus på motivations betydning for elevens lyst til læring og selvtillidsfølelse samt aktivitetsmotivet. Motivation er et meget omfattende begreb og kan anskues i mange forskellige sammenhænge. Jeg har derfor prøvet at indsnævre begrebet i min undersøgelse ud fra, hvilken betydning motivation kan have for elevernes læring, da min praksiserfaring har vist, at eleverne ikke oplevede historiefaget som spændende. Yderligere har jeg fokuseret på aktivitetsmotivet, da jeg vurderer, at rollespil som læringsmetode ofte har dette motiv med i dets rammer.

Min analyse er bygget op i en museumsdidaktisk struktur i faserne før, under og efter besøget i Ejbybunkerens læringsrollespil "*Mission Kold Krig*". Jeg har valgt denne opbygning for at skabe et didaktisk overblik og for at gøre min undersøgelse anvendelsesorienteret, samt for at kvalificere

og udvikle min egen historielærerrolle.

Udover elevobservationer har jeg valgt at foretage en kvalitativ undersøgelse i mine 9.klasser i praktikken, for at komme mere i dybden med min problemstilling. 12 elever er blevet interviewet i hold af tre elever ad gangen. Spørgsmålene er udformet i hv-spørgsmål, der har fokuseret på, hvordan rollespillet "Mission Kold Krig" har været med til at udvikle elevernes forståelse, indlevelse og begrebsdannelse omkring kold krig, med særlig fokus på CubaKrisen og Berlinmuren (Se her bilag 1). Yderligere ville jeg gerne afdække om undervisningen i klassen havde givet eleverne forudsætninger, for at kunne påtage sig og agere i rollerne i spillet, samt høre deres vurdering af de forskellige læringsmetoder jeg har anvendt i historieundervisningen.

Empiri:

Min empiri består af to forskellige undervisningsformer, der begge tager udgangspunkt i læringsrollespillet "Mission Kold Krig", som er udarbejdet af Skoletjenesten, Københavns befæstning. I forbindelse med mit eget job, som underviser tilknyttet befæstningen, har jeg nedskrevet forskellige observationer af eleverne, efter jeg har undervist i forløbet. Disse observationer tager særlig udgangspunkt i elevernes deltagelse undervejs i forløbet, fælles dialoger mellem mig og eleverne, samt en afsluttende snak omkring forløbet og deres forståelse af den kolde krig. Den anden del af min empiri udgøres af min praktik på Lyngholmskolen i to 9. klasser, der begge skulle starte et nyt forløb op i historie omkring den kolde krig. Eleverne havde ikke arbejdet med emnet før. Klasserne bestod af hhv. 22 og 24 elever, med ca. lige fordeling af drenge og piger. Empirien fra praktikken består af forskellige observationer og elevinterview efter besøget i Ejbybunkeren. Interviewet består af i alt 12 elever, hvor fordelingen mellem piger og drenge er ligelig. Hertil skal siges, at vi havde dobbelt så mange historiektioner i 9. D, og at der ofte kun var halvdelen af klassen til stede i 9. C, men begge klasser har primært arbejdet med samme undervisningsplan. Læringsrollespillet "Mission Kold Krig" i Ejbybunkeren er udarbejdet til max 28 elever, hvortil vi havde planlagt med praktiklæreren, at eleverne fra 9. D skulle møde først i bunkeren og derefter ville 9. C komme og blive undervist. Grundet forsinkelse af offentlig transport og andre elevkomplikationer endte det med, at begge 9. klasser ankom samtidigt, hvortil de også havde taget 9. x med, der er en specialklasse på 10 elever. Rollespillet forløb med 52 elever fordelt ud på to hold, og er derfor ikke foregået ud fra de præmisser, som spillet er tiltænkt og opstillet ud fra. Grunden til jeg har taget begge undervisningssituationer med i min empiri er, at jeg har udvidet min forståelse af, hvordan "Mission Kold Krig" kan støtte udviklingen af elevernes viden og forståelse af den kolde krig alt efter, hvordan læreren har arbejdet med elevernes forudsætninger for, at kunne indgå i deres roller inden besøget i Ejbybunkeren. For at understøtte min egen undersøgelse på et bredere plan, har jeg også valgt at inddrage det nye

Carina Forsberg Nielsen
Z110243
Læreruddannelsen Zahle
Rollespil som læringsmetode
Vejledere: Sanne Faber og Kirsten Thrane

forskningsprojekt "*Rollespil som motiverende og kreativ læringsplatform*", der er støttet af Egmont Fonden og har Lisa Gjedde, professor ved Institut for læring og filosofi på Aalborg Universitet, som leder for projektet (link 1).

Teori

Tænkning og læring i et sociokulturelt perspektiv.

Vygotski beskriver dette ud fra, at placeringen af tænkningen sker i et socialt felt. Mennesket skal forstås i tid og rum, i en individuel og kollektiv historisk udvikling. Dette medfører, at forskellige udviklingsprincipper kan gøre sig gældende med forskellig styrke i individets livsproces.

Udgangspunktet er, at alle mennesker igennem hele livet, har en zone for nærmeste udvikling. I en didaktisk sammenhæng kan læreren støtte elevens kompetenceudvikling igennem ZNU, som er forskellen på det eleven kan selv, og hvad eleven kan med en lærers hjælp. Udviklingszonens størrelse kan variere alt efter, hvilken lærer barnet har og hvilke former for materialer der arbejdes med. Ved brug af stilladsning kan læreren vurdere dette, ved at formulere opgaver til eleven, der ikke er for lette, men heller ikke er for udfordrende (Andersen:2007). Læreren må altid bestræbe sig på at ramme elevernes zone for nærmeste udvikling, men må samtidig erkende, at progressionen i undervisningen ofte ligger forud for udviklingen og at de to forløb for undervisning og læring aldrig falder helt sammen. En af grundene til dette er, at læreren ikke kan planlægge elevernes forforståelse på forhånd. Elevens egen læring og udvikling vil derfor altid indeholde et element af uforudsigelighed, som skaber en grænse for, hvor meget læreren kan styre og planlægge gennem læreplaner og velstruktureret undervisning (Imsen:2006).

Resnick og Klopfer (1995) argumenterer også i deres teori for, at eleverne udvikler deres forståelse igennem deres egne konstruktive aktiviteter. Den kulturhistoriske tradition beriger denne tilgang med, at analyserne af tænkningens forankring i den sociale tradition er knyttet til de praksisformer og redskaber, som karakteriserer denne. Marianne Hedegaard konkluderer endelig, at tænkning må karakteriseres som personers forhold sig til deres omverden. Tænkning manifesterer sig som en interaktiv proces gennem brug af kulturelle redskaber. Disse redskabers vigtigste funktion er, at de omhandler viden og metoder. Slutteligt udledes, at personers kapacitet til at anvende kulturelle redskaber i deres tænkning kan forklares som tilegnelse af strategier for hhv. målformulering, refleksion og evaluering i forhold til praksis. Tankestrategierne kan på denne måde binde bro mellem almene begrebskategorier med konkrete forhold i verden. Med andre ord kan strategierne forbinde elevens generelle forståelsesformer med konkrete situationer (Hedegaard:1995).

Illeris Læringsteori:

Knud Illeris (2006) forsøger med sin læringstrekant at beskrive læringens forskellige dimensioner, og opstille ramme for en helhedsorienteret læring. Illeris model inddrager yderligere den dobbelte proces mellem tilegnelse og samspil i læringen, samt forholdet mellem omverdens-planet og individ-planet hvilket han mener, indgår i enhver læreproces. Den sammenspilmæssige dimension indeholder den sociale og samfundsmæssige side af læringen, hvilket Illeris finder relevant i sin model, da al læring overvejende er af denne karakter. Dette skal forstås som individets samspil med den sociale og materielle omverden, der gør sig gældende på to niveauer. Det ene omfatter det nære, sociale niveau, hvor samspillet udgøres i fx klasseværelset eller i gruppearbejde, hvorimod det andet niveau udspiller sig på et overordnet samfundsmæssigt plan, der sætter præmisserne for samspillet. Illeris henviser yderligere til Jarvis læringsmodel, som et udgangspunkt for at opstille en helhedsorienteret læring der viser, at det er et langt forløb, som kan foretage mange forskellige veje frem mod den enkeltes tilegnelse af læringen (Illeris:2006).

Motivation:

Steen Hilling opstiller den dynamiske trekant som en pædagogisk model, der beskriver de forskellige processer, som indgår i den samfundsmæssige dannelse. Disse elementer er henholdsvis udvikling, socialisation og personlighed. Dette kan omformuleres som det eleven *kunne, skulle og ville*. *Kunne* omfatter elevens indlærings og udviklingsmuligheder, altså elevens potentialer eller det personen kan lære med støtte fra andre. Med andre ord elevens zone for nærmeste udvikling. Faglighed og tilegnelse af faglighed er det dominerende i dette felt. *Skulle* indebærer socialisation, og har fokus på tillid, selvstændighed, initiativ, fravær af mindreværd, sikkerhed i egen identitet og at kunne klare intimitet. *Ville* er elevens personlige vilje og er forbundet med motivation. I et elevperspektiv indebærer det emotionel sikkerhed og en forståelse for, at gendanne elevens egen verden i en foranderlig virkelighed, som på den måde kan skabe en personlig teori om virkelighed. Dynamikken i modellen opstår ved spændinger inden for de tre begreber, samt de relationer som findes mellem *kunne, skulle og ville*. Modellen er opstillet som et redskab til at sammenligne teori og praksis. Steen Hilling påpeger yderligere, at der er stor sammenhæng mellem faglighed og selvtillid. Det er ydre påvirkninger, der ligger til grund for barnets følelsesmæssige erkendelse, der derigennem kan blive til væsentlige livsværdisæt under udviklingen fra barn til voksen. Selvtillid opstår i mellem barnets beherskelse af fagligheden når denne mødes med den personlige selvfølelse og herigennem skaber selvværd i barnet. I forhold til viden i en faglig kontekst, bygger selvtilliden hos barnet sig på, at denne kan anvende en viden, der er tilpasset forskellige situationer, som fx at holde en samtale fast i en relevant faglighed (Hilling:2002). Denne tese kan opstilles ud fra følgende karakteristik;

- Den personlige motivation opstår i samspillet mellem empati og selvværd

- Det sociale grundlag og interesse opstår mellem empati og personlig og social anerkendelse
- Den faglige interesse opstår mellem selvværd og personlig og social anerkendelse (Hilling:2002, s.24)

Hans Vejleskov definerer motivation helt overordnet som "Det der får os til (motiverer os til) at gøre noget eller til ikke at gøre noget" (Vejleskov:2009, s.41).

Indenfor motivationens definition kan der yderligere opstilles fem forskellige motiver, som har betydning for, om vi føler os motiveret eller ej. Disse kan ses som inddeling i motivationstyper på forskellige niveauer;

- Aktivitetsmotiver – bevægelsestrang, skabertrang og spændingsbehov
- Kognitive motiver – Nysgerrighed, indstillinger og interesser
- Sociale motiver – Kontaktbehov, præstationsmotiv og magtmotivet
- Emotionelle motiver – Vrede, frygt, lettelse og jalousi
- Organiske motiver – Sult, tørst, tissetrang, søvnbehov og seksualbehov

Disse motiver vil næsten aldrig stå alene i en given handling. Flere typer motiver vil oftest samvirke eller være i konflikt ud fra den enkeltes motivation, eller sidestilles som primær og sekundær motiv. Motivation kan endvidere opstilles som positiv, negativ, aktiv og passiv. Det vil sige, at der er motiver som får den enkelte til at gøre noget aktivt eller til at nærme sig et mål. På den anden side også er der motiver, som medfører at individet handler passivt, fordi man ikke foretager sig noget eller fjerner sig fra situationen. Derudover kan motiver virke positive, fordi tilskyndelsen ligger i, at der opnås noget godt og derfra en eventuel belønning. Andre motiver er derimod negative, fordi der stræbes efter at undgå noget ubehageligt eller slippe for en straf.

I undervisningen og som lærer må man derfor forholde sig til, at motivationen i undervisningen kan være styret af mange forskellige motiver, alt efter hvilket pædagogisk syn underviseren har og derved planlægger ud fra (Vejleskov:2009).

Elevers læringsforudsætninger:

Steen Hiling opstiller i sin teori omkring motivationens grundlag fem forskellige kriterier som læreren må forholde sig til, i arbejdet med elevernes læringsforudsætninger, som han kalder for det fuldstændige læringsbegreb;

- 1) At eleven opdager sin egen måde at lære på og derigennem blive realistisk
- 2) At eleven via de opstillede planer arbejder med sin egen læring og gør sig erfaringer

- 3) At eleven kan vise, handle og forklare sine strategier til andre ud fra den opstillede undervisningsplan
- 4) At eleven får indsigt i undervisningsplanens betydningsfuldhed og accepterer opgavens mål, indhold og metode
- 5) At eleven gennem vidensmetode ser sig selv afprøvende og lærende

(Hilling:2002)

Frans Ørsted Andersen definerer elevforudsætning som *"Elevens samlede eksisterende mentale og fysiske kapacitet i form af tilstedeværende viden, færdigheder og kompetencer, herunder også den overordnede størrelse, nemlig kognitiv stil, der handler om elevens måder at begribe verden på og begå sig i den"* (Andersen:2007, s.154).

Dette kan suppleres med Jens Kyrstein og Ebbe Vestergaard, der skriver, at læreren både må forholde sig til de forudsætninger vi implicite forventer af eleverne, men i ligeså høj grad dem, der bliver overset betydningen af, fx elevens emotionelle tilstand og trivsel (Kyrstein og Vestergaard:2006).

Læringsmiljøer for alle elever:

Steen Hilling påpeger, at alle elever opfatter og lærer forskelligt, hvilket medfører, at skolen og læreren må planlægge og gennemfører forskellige læringsmiljøer, der tilgodeser den enkelte elevs forudsætninger. Elevens alsidige personlige udvikling skal derfor ses som et sammenspil mellem det der foregår i fagene, i tværfaglige sammenhænge og i skolens øvrige liv. Denne udvikling skal ses i dialog og som et fælles ansvar mellem lærere, pædagoger og det enkelte barn.

Undervisningen bygger på, at skabe rammer som inkluderer elevernes forskellige baggrunde og udvikler en klassekultur, hvor eleverne respekterer hinandens forskelligheder, der kan danne bund for, at eleverne kan indgå i fællesskaber og deltage i demokratiske processer (Hilling:2002). Illeris henviser også til forskellige læringsstile, hvortil den bredeste definition findes hos Rita og Kenneth Dunn, der har udviklet deres teori gennem praksisorienteret tilgang. Igennem forskellige iagttagelser, målinger og analyser har de opstillet 21 forskellige faktorer af betydning for menneskets læringsstil. Disse kan inddeles i fem overordnede forhold;

- Miljøforhold (lyd, lys, temperaturer, indretning)
- Følelsesmæssige forhold (motivation, ihærdighed, ansvarlighed, struktur)
- Sociologiske forhold (læring alene, i par, i grupper, i hold, voksenlæring, andre forhold)
- Fysiske forhold (sanseforhold, sult, tørst, tid, bevægelse)
- Psykologiske forhold (helheds eller analytisk orientering, hjernehalvdele, impulsivitet eller refleksivitet)

(Illeris:2006)

Æstetiske læreprocesser:

Søren Langager (2000) vurderer, at vores samfund er blevet langt mere kontingent, og dette opfordrer skolens didaktiske grundlag til, at udvikle elevkompetencer, der giver dem erfaring i at handle uden en given reference eller entydige svar. Han mener her, at den æstetiske læreproces kan åbne op for denne erfaring og dannelse, da denne til forskel fra den traditionelle fagrække er karakteriseret ved at bygge på fortolkninger og vurderinger uden entydige svar. Eleverne må udvikle kompetencer til at kunne indgå i vores senmoderne samfund, hvor øget kompleksitet gør sig gældende. På samme måde kan skolen ikke længere afgøre i sin helhed, hvad der er vigtig viden, da informationssamfundet har medført en opgørelse med den videnskabelige sandhed. Det er derfor op til den enkelte lærer at udvælge, hvad hun mener, der er det væsentlige for eleverne. Samtidig må læreren skabe rammer, som giver den enkelte elev mulighed for, at tilegne sig sine egne meninger og holdninger om, hvad der er vigtigt for dem i deres dagligdag. Det ene skal ikke udgøre det andet, men læreren må tage højde for, at forskellige læreprocesser og læremål må sidestilles med hinanden og indgå i et fællesskab for elevernes læring og kompetenceudvikling. Den æstetiske dimension skal ikke ses som et fag, men derimod som en særlig faglig tænkning, der tager afstand fra det forstående, objektive og rationelle hen imod det sansende og subjektive (Knudsen og Jensen: 2000).

Vibeke Boelt (2007) definerer den æstetiske læreproces, som efterlignelse af kunstneriske arbejdsmåder, der fokuserer på både form og indholdselementer i et problemfelt, hvortil eleverne selv kan bearbejde disse. Eleverne lærer på en særlig måde, når tilegnelsen sker igennem skabende aktivitet og kunstnerisk form. Når eleverne udtrykker følelser og tanker ved brug af forskellige sprog, har det særlig betydning for deres evne til at forstå sig selv, andre og deres omverden. Undervisning som gør brug af æstetiske læreprocesser lægger derfor vægt på betydningen af skabende handlinger og praksis. Disse er karakteriseret ved, at give mulighed for at danne erfaringer, som indeholder både tanke, følelse og handling, som er grundlæggende for den enkeltes erkendelse. Den æstetiske læreproces og arbejdsform er med til at udvikle intellekt for sanserne og følelserne, samt til at skabe nye erkendelser gennem kunsten. Læreren må derfor altid have for øje, at elevernes læringsforudsætninger er forskellige, og tilrettelægge en undervisning, der skaber rammer til og udfordrer både krop og intellekt, ved inddragelse af kunst, kreativitet og følelser. Boelt påpeger også i sin teori, at der er et stort læringspotentiale ved at se æstetiske læreprocesser i relation til drama. Herunder vurderer hun, at sansning og intellekt ikke skal ses som modsætninger, men derimod som hinandens forudsætninger. Endvidere kan arbejdet med drama åbne op for læreprocesser, der styrker eleven i følgende kompetencer;

- Æstetisk kompetence, evnen til at skabe og udføre, opleve og bedømme dramatisk kunst

- Empatisk kompetence, evnen til indlevelse og indføling ved at være i rolle som en anden
- Ekspressiv kompetence, evnen til at udtrykke tanker og følelser med krop og stemme
- Handlekompetence, evnen til at omsætte ideer til et konkret udtryk
- Social kompetence, evnen til at samarbejde og skabe i fællesskab

(Boelt:2007).

Hanne Davidsen skriver også omkring den æstetiske læreproces, med henblik på sammenspillet mellem drama og æstetik som pædagogisk redskab. Hun vurderer, at lærerens rolle består i, at fastholde den æstetiske dimension, ved at påtage sig en rolle og sætte rammer for dramaet, der ligger op til spænding og konflikt, så eleverne kan imødegå dramaet med aktive handlinger. For at skabe disse rammer til deres fulde, kræver det at læreren formår at styre og samtidig give eleverne en oplevelse af, at de også ejer fiktionen. Eleverne skal opleve, at de er med til styre hvordan dramaet udspringer sig (Davidsen:2000).

Dette ligger også i tråd med undervisningsministeriets nye folkeskolereform, hvor et af de nye hovedmål omhandler en mere alsidig skoledag. Herunder skriver UVM at ” *Et af reformens tre nationale mål er, at alle elever skal blive så dygtige, de kan. Det mål skal blandt andet nås ved, at undervisningen afspejler, at der er flere forskellige måder at lære på – undervisningen skal være varieret, praktisk og engagerende. Det skal være med til at udfordre både fagligt stærke og fagligt svagere elever*” (link 2). I forhold til lærerens rolle skriver UVM også at ” *Det er vigtigt, at underviserne overvejer, hvordan de varierede undervisningsmetoder kan styrke elevernes læring og give udfordringer til den enkelte elev. Læreren og pædagogerne kan fremme læring ved at sætte flere sanser og flere oplevelser på det eleverne skal lære. Det betyder, at når eleverne lærer noget nyt, skal de samtidig forstå, hvordan den nye viden kan bruges i hverdagen og i praksis. Det kommer både deres faglige, sociale og alsidige udvikling til gode*” (link 2).

Det kontrafaktiske rum:

Niels Richter og Ebbe Staunskjær vurderer i deres teori, at al undervisning i skolen skal ses som led i en større helhed, der må bygge på fire grundsten; Den historiske, æstetiske, psykologiske og kommunikative. Disse må indgå i al lærerens planlægning af undervisning. Læreren må derfor overveje nøje, hvad der skal undervises i, hvordan eleverne skal være inddelt i timerne, hvilket sproglige forudsætninger der skal indgå, om emnet skal arbejdes med tværfagligt osv. Undervisningsformerne kan variere mellem forelæsning, gruppearbejde, samtale, ekskursioner, dramatik mm. Det er disse elementer og grundsten, som det kontrafaktiske rums opbygning må

tage udgangspunkt i (Knudsen og Jensen:2000).

Erik Lunds begreb historisk kundskab og historielærerens didaktiske forudsætninger, samt valg af indhold og stofkriterier:

Erik Lund (2011) vurderer, at elevernes første interesse for historiefaget sker, når de oplever fortiden i form af indlevelse igennem film, bøger, historikerens/lærerens fortælling mm. Det er denne lyst og nysgerrighed for historiefaget læreren må inddrage i sin undervisning, og derigennem kvalificere elevernes læring ved brug af forskellige historiske metoder. På den måde kan historiefaget inddeles i to sider

- Den videnskabelige analyserbare der indeholder, som historielæreren forsøger at realisere; historiefaglige metoder, færdigheder, begreber, kildekritik, analyse, årsag / virkning, stabilitet/forandring, historiefilosofi, konstruktion, kritisk analyse af historiske fremstillinger samt kritiske studier af hvordan historie bliver brugt og fungerer i samfundet.
- Den gådefulde, poetiske, fællesskabende der indeholder, der er præget af elevernes hverdagsbrug af fortiden og historien; eksistentielle spørgsmål, det uforståelige, æstetiske, fællesskab, myter, identitet, tilhørsforhold, tryghed, trøst, genkendelse, fortiden som genstand for fantasi og underholdning samt aspekter ved fortiden vi ikke kan forstå med videnskabelige metoder, det ikke rationelle og ikke analytiske.

(Lund:2011, s. 15)

Historielærerens opgave bliver dermed at inddrage elevernes daglige møde med, og brug af, fortiden og gøre dem bevidste om denne, for derefter at udvikle deres forståelse og kompetence inde for faget. Et af de centrale mål her er, at udvikle elevernes historiebevidsthed, så de selv kan forstå, hvordan fortiden er til stede i nutiden og skaber forventninger til fremtiden. For at dette kan opnås, må læreren planlægge undervisning, hvor alle tre tidsdimensioner er til stede konkret og anvendt i praktisk form. En bearbejdning af elevernes hverdagsforestillinger kan være med til at skabe indblik i, at mennesker har et handlingsrum, hvortil deres handlinger og mangel på handlinger har betydning for det som er sket i fortiden, for det som sker i nutiden samt hvilke konsekvenser det kan have for fremtiden. Lund inddeler begrebet *kundskab* i to forskellige former, *vide at kundskab* samt *vide hvordan kundskab*. Disse skal ses ligestillet og som forudsætning for hinanden. Dette kan opstilles i en tredelt model, der viser at elevernes historiske kundskab både må indeholde begrebskundskab, udsagnskundskab (*vide at*) samt metodekundskab (*vide hvordan*), hvor disse står i ligestillet forhold til hinanden.

Modellen kan yderligere inddeles i underkategorier ud fra hvert aspekt. Under begrebskundskab

indgår nøglebegreber og indholdsbegreber. Metodekundskab indeholder primære og sekundære kilder, kildegranskning, konstruktion af fortiden og ophavssituation. Udsagnsviden omfatter spørgsmål omkring, hvad der er sket og hvorfor dette skete (Lund:2011). Pietras og Poulsen diskuterer også udvalg for stofkriterier i historiefaget, og henviser til at lærerens indhold kan tage udgangspunkt i, om dette er eksemplarisk. De henviser til Wolfgang Klafki, som bygger videre på det eksemplariske princip i sin teori omkring overvejelser vedrørende udvælgelse af indholdet i undervisning, og formulerer fem grundspørgsmål til støtte af denne udvælgelse (Pietras og Poulsen:2013).

Rollespil som læringsmetode:

Lund definerer rollespil som læringsmetode ved, at den arbejder med historiske situationer, hændelser eller processer i et kontrafaktisk perspektiv, hvor eleverne er med som aktive deltagere, der ikke altid ved, hvordan handlingen udspiller sig eller hvad resultatet ender med. Rollespillet kan indeholde forskellige dramateknikker, men dette er ikke en nødvendighed, da rollespillets rammer er bygget op omkring en kort og præcis opgave, der åbner op til forhandlingssituationer (Lund:2011).

Lars Konzack vurderer også i sin teori, hvilket læringssyn der ligger til grund for rollespil som læringsmetode og opstiller herunder 7 principper for dette:

- Verden omkring os er mangfoldig og kompleks og ændrer sig konstant, og børn relaterer sig til verden umiddelbart og gennem læring
- Børn og voksne er i stand til at lære at udfolde leg og fantasi på et højere kompleksitetsniveau og lære gennem leg og fantasi
- Legen rum bliver lærings rum, og læring sker gennem udforskning og nysgerrighed
- Læring fungerer både som en individuel kognitiv og som en socialt konstruerende proces. Endvidere er det betydningsfuldt at lære gennem fiktion og gennem praksisfællesskaber. Det er nemlig betydningsbærende at opleve sjove og spændende eventyr i fællesskab.
- Elevernes opgave er at deltage aktivt i rollespillet i en rolle, udvise nysgerrighed og være åben overfor indtryk. Det er signifikant, at give eleverne mulighed for at deltage i deres egen læringsproces.
- Lærerens opgave er udover at facilitere læring at fungere som spilleleder og være i stand til at deltage i rollespillet i en rolle sammen med eleverne på rollespillets præmisser.
- I rollespillet kan læreren blive stillet overfor mange spørgsmål. Hvis eleven med rette ikke kan forventes at kende svaret selv, så er det helt i orden at give svaret eller endnu bedre tilbyde eleven en strategi til, hvordan man opnår svaret. Det er ikke i orden at gensvare, hvad synes du selv? Eleven bør gerne tage ansvar for egen læring i det omfang, det er

muligt, men det må aldrig undskyldes, at læreren unddrager sig sit ansvar som lærer.
(Konzack:2009, s.63-64)

Rollespillet som læringsmetode åbner for, at læreren kan udvikle mange forskellige læringsmål i undervisningen, der kan omfatte praksislæring, social læring, medielæring og emnelæring. Disse mål kan udarbejdes af den enkelte lærer eller indgå i tværfaglig sammenhæng med teamet (Konzack:2009).

En ny forskning i samarbejde mellem Lisa Gjedde og Helsingør skole (link 3), afdeling Gurrevej har også undersøgt, hvordan rollespil som læringsmetode kan udfordre folkeskolens skærpede fokus omkring målsætning. Forskningsprojektet har titel af "Rollespil som motiverende og kreativ læringsplatform", der er understøttet af Egmont Fonden, og har været inspireret af Østerskov Efterskole. Forskningen har foregået i forskellige klassetrin mellem 6-9 årgang, hvortil de forskellige faglærere har gennemført en række læringsrollespil.

Både de tilknyttede lærere i projektet samt Lisa Gjedde har alle erfaret, at rollespillet engagerede eleverne i undervisningen, og udnyttede forskellige kompetencer i deres læring, som de ikke var bevidste om. Læringsmetoden har styrket elevernes motivation for undervisningen og samtidig været inkluderende for alle elever, uanset hvilke forudsætninger de har haft. Lisa Gjedde mener at dette bl.a. skyldes, at det faglige i rollespillet ikke er et mål i sig selv, men derimod et middel til målet. Dette uddybes ved at metoden fordrer eleverne til at se relevansen ved at lære noget, fordi de kan anvende dette i en meningsfuld narrativ ramme, i konkrete rammer samt i spillets mål.

Analyse af læringsrollespillet "Mission Kold Krig":

Før:

Undervisningsforløbet i 9. D og 9. C er bygget op omkring rollespillet "Mission Kold Krig" i Ejbybunkeren. Da rollespillet er bygget kontrafaktisk op omkring Cubakrisen, valgte jeg at bruge krisen som min primære kilde i undervisningen, for at udvikle elevernes forståelse af kold krig. Eleverne arbejdede yderligere med Berlinmuren samt en tidslinje med overordnede nedslag omkring kold krig fra perioden 1946 – 1991. Eleverne har arbejdet med forskellige undervisningsformer i hver lektion, hvor der har indgået analyser af billeder, dokumentarklip, mm. Mine fagdidaktiske overvejelser omkring dette byggede på, at jeg gerne ville tilgodese så mange forskellige læringsforudsætninger som muligt, med ønske om at ramme hver enkelt elevs zone for nærmeste udvikling. Samtidig ville jeg gerne give eleverne forudsætninger for at kunne indgå i "Mission Kold Krig". Derfor har mine undervisningsmetoder båret præg af samme struktur, som de opgaver eleverne ville møde ude i bunkeren. Jeg har vurderet, at eleverne ville kunne udvikle deres historiske kundskab omkring kold krig bedst muligt ved at have en faglig viden inden besøget i Ejbybunkeren, for at have forudsætninger for at kunne indleve sig og agere i læringsrollespillet. Dette påpeger Jens Kyrstein og Ebbe Vestergaard også i deres teori omkring elevforudsætninger,

hvor lærerens undervisningsplanlægning må tage højde for, at den enkelte elev har en baggrund som bringes med i skolen, der bygger på forskellige interesser, evner og færdigheder. Læreren må derfor stræbe efter at tilrettelægge en undervisning, som giver eleven mulighed for at udvikle disse egenskaber (Kyrstein og Vestergaard:2006). Illeris henviser også til dette, hvortil han vurderer, at der ikke er nogen læringsstil som er bedre end andre, men derimod at alle mennesker er forskellige og dertil lærer forskelligt. Det er derfor lærerens rolle i samspil med den enkelte elev, at finde frem til i hver enkel undervisningssituation, hvilken stil der er bedst egnet, til at udvikle elevens læring (Illeris:2006). Slutteligt indgår dette perspektiv også i undervisningsministeriets nye folkeskolereform, der herunder skriver *"Et af reformens tre nationale mål er, at alle elever skal blive så dygtige, de kan. Det mål skal blandt andet nås ved, at undervisningen afspejler, at der er flere forskellige måder at lære på – undervisningen skal være varieret, praktisk og engagerende. Det skal være med til at udfordre både fagligt stærke og fagligt svagere elever"* (link 2).

Min vurdering af rammerne for opbygning af undervisningen bygger yderligere på mine observationer fra mit arbejde i skoletjenesten. Der forekommer stor forskel på elevernes argumentation og forståelse af deres rolles identitet, alt efter om læreren har arbejdet med kold krig som emne inden besøget. Elevernes mundtlige fagsprog i dialoger med hinanden og jeg, varierer ofte efter elevernes forforståelse omkring kold krig, samt deres afsluttende refleksion efter spillet. En elevgruppe jeg underviste, der lige var startet på deres forløb omkring kold krig udtalte efter spillet at *"Det handlede jo bare om at vinde over de andre. Jeg ville gerne have krig fordi det kunne være sjovt. Ja krig er meget sjovere, for så sprænger der jo bomber"*. Denne udtalelse vurderer jeg som udtryk for, at eleverne ikke har fået udviklet deres forståelse eller indlevelse i kold krig, fordi elevernes fokus mere har været på deres egne præmisser og roller som elev i klassen, der gerne vil vinde et spil over de andre. En anden elevgruppe, der havde arbejdet meget med kold krig, bl.a. Cubakrisen, udtalte følgende i den afsluttende dialog *"Jeg har virkelig forstået, hvor kompliceret krig er. Tænk at der indgår så mange forskellige overvejelser og beslutninger i hver enkelt handling i landene. Jeg har aldrig før tænkt over hvad krig egentlig er, men nu forstår jeg pludselig hvor komplekst det kan være. Ja lige præcis, man kan slet ikke dele det op i god og ond, det handler om så meget mere. Jeg blev faktisk også lidt bange undervejs for tænk hvis der virkelig startede Atomkrig, det ville være så forfærdeligt for hele verden"*. Jeg mener at dette viser tegn på, at eleverne reflekterede over spillet og deres roller og herigennem har fået en ny forståelse for, hvad krig som begreb kan indebære, samt den følelse af frygt for atomkrig, som var til stede under den kolde krig. Dette kan sidestilles med Erik Lunds fagdidaktiske teori omkring lærerens forudsætninger for at udvikle elevernes historiske kundskab samt brug af rollespil i historieundervisningen. Lund mener her, at eleverne udvikler deres kompetencer inde for historiefaget ved at tilegne sig solid faktisk kundskab, forstå disse fakta og ideer i tilknytning til et begrebsmæssigt rammeværk samt kunne organisere kundskab sådan, at den let kan genfindes og

anvendes. Elevernes kundskabsforståelse bygger dermed på, at de må *vide hvordan* samt *vide at*. I arbejdet med rollespil som læringsmetode konkretisere Lund dette yderligere ved, at læreren må opstille klare læringsmål, som knytter an til lærerens faglige valg af indhold, for derigennem at give eleverne de bedste forudsætninger for at indleve sig i historien og få indblik i menneskers handlinger gennem tiden. Herunder må undervisningen udvikle elevernes forståelse af det konkrete emne først, så den enkelte elev har tilegnet sig viden om dette, inden rollespillet anvendes(Lund:2011).

Eleverne i 9. D og C udtrykte samme positive holdning til undervisningens opbygning. I min interviewundersøgelse har en elevgruppe bl.a. udtalt, omkring undervisningen inden besøget i Ejbybunkeren, " *Ja. Altså som i gjorder med den der Ejbybunker, hvor vi først lærte en hel masse om emnet og så kom vi ud og så brugte vi det. I stedet for at vi startede med at lave et rollespil hvor vi får nogle få ting at vide og så gør vi det og så lære vi en hel masse bagefter. Så er det bedre at få en hel masse viden ind i starten og så bruge det senere*". En anden elevgruppe svarede således " *Altså det ville også være mærkeligt hvis vi lige pludselig bare fik det der rollespil med det samme i starten af timen eller i starten i forløbet sådan, for der forstod vi jo ikke rigtigt hvad det var der skete eller hvad de havde gang i så det var godt tænkt at man først skulle læse og op og diskutere og rykke rundt på billeder og så ud i bunkeren. Ja det var det jeg nærmest sagde med at det var en prøve i det altså nærmest som en eksamen, hvor man skal op i det man har haft om og lært inden da og bruge det man har forberedt*". Jeg vurderer derfor, at mine fagdidaktiske overvejelser af mine observationer ude i skoletjenesten samt 9. klassernes interviewsvar begge stemmer overens med Erik Lunds teori omkring fortælling, simulering og rollespil samt elevernes læringsforudsætninger for at udvikle historisk kundskab og kompetencer inden for historiefaget. Dette kan uddybes yderligere af elevernes svar på interviewspørgsmålet " *Hvordan har undervisningen i skolen forberedt jer til "Mission Kold Krig" i bunkeren? Kunne i genkende kilderne derude? Synes i undervisningen havde klædt jeg godt på til de roller i skulle være? Hvorfor/hvorfor ikke?*"(Se her bilag 1). En elevgruppe har her svaret " *Ja det gjorder det jo nemmere når, jeg var også amerikansk politiker og jeg var sådan ja altså vide, hvordan man skulle reagere og agere efter som man havde lært hvilke holdninger de havde og hvilke mål de havde med de her forhandlinger under den kolde krig. Det gjorder det sådan lidt nemmere når man nu var amerikaner så ville man gerne ha russernes missiler væk og det var ligesom ens hovedmål. Ehm så det var lidt nemmere at sætte sig ind i hvad man skulle gøre altså. Ja det handlede jo meget om Cubakrisen dernede og det har vi jo lært det meste eller meget om, så det var det vi brugte og refererede til det vi havde lært og sådan.*" En anden gruppe svarede følgende på samme spørgsmål " *ehm ja det synes jeg altså synes vi havde rimelig godt omkring, hvad Sovjetunionen mente og hvordan de havde set eller hvordan de så på situationen også sådan i forhold til USA og sådan. Så jeg synes ikke det var svært altså der var ikke et land vi bedre kunne leve os ind i end et andet. Altså jeg kunne også sagtens have været på den anden side, det var ikke svært overhovedet synes jeg. Vi have været godt*

omkring det.

Jeg synes også at vi var blevet klædt godt på eh mht sidste historietime inden vi tog derud hvor vi skulle lave det der afstemnings noget med at vi skulle have jer hen på de forskellige sider. Fordi det gav sådan at dem der ikke var så godt med inde i det de lige fik det sidste med i, hvad det var de forskellige altså hvad Sovjet ville og var og hvad USA ville og det gjorder det nemmere for alle. Også de opgaver vi havde fået inden de spørgsmål vi skulle svare på og sådan noget, der kunne man genkende nogle af de der kilder vi havde fået. Ja dem kunne man godt lidt genkende da vi var ude og læse de ting især de der breve mellem Sovjet og USA dem har vi også snakket meget om. Og ja vi vidste de havde været der og sådan så man kunne ligeså stå og tænke ej gud ja det er jo dem vi selv har læst, så vi vidste godt i forvejen om de kilder vi mødte ude i bunkeren og vidste at det var rigtigt". Elevernes udtalelse omkring deres forståelse og indlevelse i rollerne viser tegn på, at undervisningen inden, har givet dem forudsætninger for at kunne indgå i læringsrollespillet, hvortil de har anvendt deres førviden til at handle ud fra rollens præmisser. Eleverne kunne genkende forskellige kilder og udsagn i bunkeren fra undervisningen og har brugt denne viden til at indgå i rollespillets forskellige opgaver. Jeg vurderer derfor, at undervisningen i klassen har udviklet elevernes læring og kompetencer omkring kold krig, der både omfatter Erik Lunds kundskabsopdeling omkring *vide hvordan* og *vide at* inden for emnet kold krig. Jeg mener derfor, at lærerens planlægning af rollespil som læringsmetode bør rammesættes således, at eleverne har en førviden og forståelse af emnet og de forskellige roller, inden metoden anvendes i undervisningen.

Under:

Undervejs i rollespillet "Mission Kold Krig", skal eleverne samle informationer ud fra forskellige kilder omkring Cubakrisen, forhandle med hinanden på tværs af alle grupper, tage beslutninger om at opruste/nedruste, se nyhedsklip og løse opgave fra en hemmelig spion omkring dekryptering af en besked samt holde tale for afslutningsvis at vælge krig eller fred. Der er altså mange forskellige læringsstile til stede undervejs i rollespillet, hvortil det bærende element er kommunikation i mellem grupperne i forhold til at argumentere sin sag overfor hinanden og komme frem til mulige løsninger og beslutninger. Det overordnede mål med rollespillet i min undervisning var, at eleverne igennem deres roller skulle indleve sig i kold krig og derigennem få en forståelse for emnet, der kunne åbne op for refleksion og skabe en viden, der var elevernes egen. Herunder kan følgende delmål opstilles ud fra Erik Lunds model (2011) omkring historisk kundskab; Begrebskundskab: Forstå tid og sammenhæng i den kolde krig, med Cubakrisen og Berlinmuren som primære kilder. Herunder skal eleverne udvikle forståelse for begreberne atomkrig, jerntæppe, kapitalisme, kommunisme, socialisme, liberalisme, spionage og beredskab. Udsagnskundskab: Eleverne skal vide, hvorfor Cubakrisen er et eksempel på, hvor anspændt faren for at 3. verdenskrig ville bryde ud var under den kolde krig. Eleverne skal vide hvorfor

Berlinmuren er et symbol på den opdeling, der var mellem øst og vest under den kolde krig. Eleverne skal vide, hvilke forskellige syn der lå bag Sovjetunionens og USA's samfundsstyrer. Eleverne skal vide, hvorfor der var meget mistillid mellem landene under den kolde krig. Metodekundskab: Primære og sekundære kilder som fx brevvekslingen mellem Krustjov og Kennedy under Cubakrisen, dokumentarklip og nyhedsudsendelser omkring Cubakrisen og Berlinmuren, billeder af Berlinmurens opbyggelse mm. Eleverne skal konstruere fortiden igennem aktive øvelser som billedopgave øst og vest for muren, argumentationsøvelse ved brug af rollespil samt rollespillet "Mission Kold Krig" i Ejbybunkeren.

Jeg har derfor forsøgt at undersøge om disse mål blev opfyldt i mit interview, ved at spørge ind til elevernes vurdering af rollespillet som metode, til at forstå den kolde krig bedre, med udgangspunkt i ovenstående kundskabsområder. En af elevgrupperne svarede på dette ved at sige *"Jeg synes ja det hjalp en del fordi du lærte lidt mere om det, fordi du selv stod med det ligesom i hænderne og skulle tage alle de beslutninger og sådan. Ja jeg synes også det viste hvor svært det egentlig er for et land at, eller for to lande, ligesom at blive enige om en ting fordi, vi stod på et tidspunkt oppe og diskuterede om hvorvidt hvem der skulle tage missiler ud af landene først og sådan noget og det sådan virkelig at vise at et land ikke rigtig stoler på det andet land nok til først at ville tage missiler ud. Det synes jeg var meget interessant"*. En anden gruppe svarede følgende på samme spørgsmål *"Ja det synes jeg. Fordi det var ret svært fx da vi skulle ud og snakke med de forskellige grupper, fx skulle vi, militæret, ud og snakke med politikkerne fra USA og det var sådan svært at finde en løsning fordi alle havde mistro til hinanden ikk. Ja og så var det ligesom svært at stole på hinanden fordi, jeg kan huske fx da vi sagde at vi aftalte med dem at vi ville fjerne vores raketter fra Cuba, hvis de gjorde fra Tyrkiet og lod Cuba være i fred og så alligevel da vi sad og snakkede med befolkningen og med politikkerne, så overvejede vi alligevel at gå væk fra den aftale for alligevel at opruste. Ja fordi de andre ligesom havde talt med deres modstandere. Man var hele tiden bange for at man ikke turde stole på dem helt. Nej om de ville lyve fordi, hvis nu man har sagt man vil nedruste og de andre lige pludselig høre nu opruster vi alligevel, så står man med den svære situation at man skal vælge. Og hvis nu man så opruster så bryder man jo tilliden, og så tænker de nu opruster vi også og så bliver det til sidst, ja så kan det godt ende i en krig måske. Ja altså det har sat det hele sådan mere i perspektiv og sammenhæng mellem de forskellige verdenskrige og sådan"*. En tredje elevgruppe uddybede den kontrafaktiske brug til udvikling af læring ved at sige *"Da vi var ude i bunkeren, da vi spillede vidste vi jo godt, hvordan det hele ville forløbe og sådan altså hvilke beslutninger, hvilke lande skulle tage. Men alligevel fik man også en forståelse for, hvorfor de ikke valgte det modsatte, fordi den blev vendt sammen med, altså jeg var på USA og vi vendte forskellige scenarier for, hvad der ville ske, hvis vi valgte det her i stedet eller det her i stedet og det gav en eller anden forståelse for, hvorfor de valgte som de gjorde. Altså de bedste fremtidsmuligheder. Fordi man kunne egentlig godt se, hvis vi nu ikke valgte det her, så ville det nok ikke ende godt. Altså det endte vi faktisk med at diskutere, at hvis det her det brød ud i*

krig, så ville det ikke være godt for nogen som helst overhovedet. Så vi blev nødt til at vende det nu og se om vi ikke kan gøre det på den anden måde, for så bliver det bare bedst for alle”.

Elevernes svar viser altså tegn på, at rollespillet har været med til at give dem en forståelse af, hvilke forhandlinger og beslutninger USA og Sovjetunionen har overvejet under Cubakrisen og hvilken betydning det ville få for resten af verden. Rollespillet har også været med til at give en følelse af, hvilken mistillid og frygt der var til stede på hver sin side af jerntæppet, samt hvor de to nationer havde opstillet militærstrategiske missiler. I forhold til at lære ideologierne tyder det også på, at rollespillet var med til at give eleverne en bedre forståelse af dette. Jeg observerede at eleverne brugte begreberne i deres argumentationer overfor hinanden i de forskellige forhandlinger og taler til folket, både hos Sovjetunionen og USA. Eleverne har også selv udtrykt dette i interviewet ved at sige *”Altså jeg synes man fik lidt mere forståelse for, hvad man gik ind for og hvad man var i de forskellige, altså om man var kommunist eller kapitalist. Man fik lidt mere forståelse for, hvad ens gruppe specielt mente. Jeg havde ligesom en opfattelse af, at dem der havde været i tvivl om det fik dem med fordi, vi stod ligesom selv og debatteret om det så vi måske fik det forklaret det på nogle måder, som de forstod selv i stedet for det bare var en lærer der stod og sagde det”.*

Dette viser altså tegn på, at rollespillet som læringsmetode har været med til at udvikle elevernes historiske kundskab omkring kold krig, i forhold til mine mål for undervisningsforløbet. Samme resultat har vist sig i det nye forskningsprojekt *”Rollespil som motiverende og kreativ læringsplatform”* (link 1), der har vurderet, at rammerne for rollespillet giver mulighed for at udvikle elevernes kompetencer inden for samarbejde, kreativitet og kritisk refleksion. Især refleksionsmulighederne er til stede på nytænkende måde i undervisningen, fordi eleverne kan indleve sig i forskellige roller, hvortil de kommer på afstand af sig selv, og derigennem får mulighed for at reflektere. Erik Lunds didaktiske teori understøtter dette ved at vurdere, at rollespil har stort potentiale i forhold til at skabe indlevelse og forståelse for eleverne i historiefaget. Dette begrundes ud fra, at læringen fremmes når følelser knyttes til kognitive tankeoperationer. Lund mener, at rollespil altid må bygges omkring en defineret, afgrænset situation eller virkelighed, som handlingerne udspiller sig i. Aktørerne har visse handlingsmuligheder, som er autentiske for rollens karakter og dertil må aktørerne træffe valg indenfor denne ramme, for at løse problemet (Lund:2011). Det er også ud fra denne rammeopsætning at læringsrollespillet *”Mission Kold Krig”* er opbygget. Lars Konzack mener også, at rollespil kan udvikle elevernes læring ved at åbne op for diskussioner, vurderinger og analyser af forskellige historiske hændelser og situationer. Læringsmetodens rammer omfatter, at eleverne har en aktiv og betydningsfuld rolle i spillet, hvortil de alle, hver især, gør sig erfaringer. Dette giver mulighed for, at udvikle elevernes læring igennem nye former for erfaringsbaseret læring (Konzack:2009). Den kontrafaktiske historie kan derigennem åbne for, at eleverne ikke opfatter historien som en determineret proces, men derimod at vi alle er historieskabte og

historieskabende.

Undervejs i rollespillet "Mission Kold Krig" observerede jeg, at langt de fleste elever deltog aktivt og lod til at finde spilllets forskellige runder spændende i forhold til at løse opgaverne med stor interesse. I mine interview har alle tolv elever givet udtryk for samme positive oplevelse med metoden. En af elevgrupperne sagde følgende "Ja man kan også sige det er en sjovere måde at, synes jeg i hvert fald at lære ting på. Altså jeg synes det var sjovere end bare at skulle sidde på en stol en hel dag og skrive noget ned eller kigge i en historiebog, så det ville være sjovere at komme ud og lave noget som det vi gør. Ja det gør ligesom at vi repeterede alt det vi har været igennem ikk, fordi nu skulle du bruge det hele og det gør at ja nu sidder det bedre fast. Altså jeg tror det der med hvor vi stod og argumenterede overfor hinanden, hvor man ikke bare sad ned og læste i en gruppe, hvor det var hele klassen som var med til det. Ja det var rigtig godt synes jeg også. Jeg synes faktisk jeres timer var sjovere end nogen af de andre lærere laver, hvor vi bare skal sidde og læse i en bog eller noget så synes jeg det er sjovere at når jeg ligesom skulle lave det hele, når jeg skulle op og argumentere ud og prøve det og skulle sidde og læse i en bog lidt og lave nogle opgaver, det synes jeg var meget fedt. At jeg, eller at det, ligesom kørte rundt så man fik prøvet det hele og fik alle synspunkter. Jeg synes helt klart det var sjovere at kunne lave noget andet så man også brugte en anden del af hjernen, hvor man ligesom mere tænker over tingene i stedet for man bare læser det og så siger det er sådan det er". En anden gruppe svarede følgende på deres mening omkring rollespil som læringsmetode "Det der med du selv skal, altså du får et ansvar for at du selv skal kunne argumentere for det og det tror jeg gør, at det sætter sig bedre fast i din hjerne. Når du har stået og råbt af nogle andre fordi, det her det mener du. Det er i hvert fald noget som jeg tror, eller i hvert fald vil det her være et af de emner, som jeg er stærkest i i historie nu fordi jeg ved det på den her måde, og jeg kan huske det meget mere. Det er også en meget sjovere måde at gøre det på når man ligesom har en god oplevelse med faktaene så husker man det også bedre, det har jeg i hvert fald erfaring med. Jeg tror også at fordi det lige netop var historie, fordi historie er meget et fag, hvor det handler meget om læsning og notering og det handler meget om årstal og det er svært at huske årstal. Der tror jeg bare det er en god ide at tage lige præcis det fag og lave sådan nogle her ting ud af det, for der er ikke mange som ligefrem har historie som et yndlingsfag. Det er svært at gøre nogle punkter på historie eller historiske begivenheder mere spændende end bare at skulle sidde og læse om dem hver gang. Men jeg er nok sådan inden for historie, er det jeg er mest sikker på er den kolde krig og Cubakrisen, fordi vi har lavet det her og fordi vi oplevede det selv". En tredje gruppe understøttede dette ved at sige "Ja altså jeg synes, at det er bare nemmere når man ikke kun sidder på sin flade og lytter eller læser, men at man er ude og i gang og skal tænke lidt over tingene. Det gør bare at det er meget nemmere at lære. Afveksling tror jeg er det vigtige i undervisningen, især i historie at der er afveksling fordi, altså de fleste synes historie er død kedeligt og det er fordi, at det bare er så ens tror jeg. Ja der er så meget, hvor man bare sidder og læser og det er godt at prøve noget andet en

gang i mellem, så det var rigtig godt til afveksling det her". Dette vurderer jeg som udtryk for, at eleverne har fundet historieundervisningen mere spændende, sjov og relevant end normalt. Dette kan skyldes, at rollespillet som læringsmetode har været med til at udvikle elevernes forskellige læring i form af flere forskellige læringselementer som argumentation, kreativitet, bevægelse og refleksion over egen handling. Samtidig har flere af eleverne påpeget, at de ikke har fundet historiefaget interessant pga. meget læsning og manglende afveksling i undervisningen, hvortil rollespillet også har åbnet op for nye muligheder for dette. Ud fra elevernes udtalelser og mine egne observationer mener jeg derfor at kunne udlede, at eleverne har følt sig motiveret i undervisningen, og at dette har støttet dem i deres udvikling af læring omkring kold krig, i forhold til mine mål. Det samme gør sig gældende i forskningsprojektet "Rollespil som motiverende og kreativ læringsplatform", hvor lærerne oplevede, at eleverne var meget motiveret for rollespillene i undervisningen. En tredjedel af eleverne har udtrykt, at de var gladere for at gå i skole under rollespilsforløbene end ellers (link 1). At læring og motivation er forbundet med hinanden, er også beskrevet i Illeris læringstrekant. Rammerne for helhedsorienteret læring er opstillet i punkterne indhold, drivkraft og omverden ligestillet overfor hinanden i deres fælles samspil, med mulighed for variation omkring, hvor meget de enkelte komponenter gør sig gældende i hver enkel situation. Hans valg af disse tre begreber er begrundet med at, i al læring er der et indhold der skal læres, hvortil læringen altid har subjekt og objekt. Dette vil sige at der altid er nogen, som skal lære noget og dertil tilegnelsen af dette noget, som er læringens indholdselement. Endvidere skal der være en drivkraft tilstede, for at denne tilegnelse kan finde sted. Denne drivkraft kan være præget af lyst, interesse, nødvendighed eller tvang og vil dermed præge både læreprocessen og læringsresultatet. Det er også i denne dimension, at motivation, følelser og vilje indgår. Drivkraften er dermed ikke kun igangsættende men også en del af selve læringen. I en didaktisk sammenhæng vil dette sige, at stof eller indholdsudvælgelsen modsvarer læringens indholdsdimension, valget af undervisningsformer eller arbejdsmønstre modsvarer samspilsdimensionen hvortil drivkraftdimensionen udgør lærerens forholdelse til elevernes motivation, der indtænker elevernes faglige forudsætninger, baggrund for deltagelse og hvilke konsekvenser der kan drages herudfra (Illeris:2006). At eleverne fremhæver dialog mellem hinanden i form af argumentation som en givende og meningsfuld faktor i undervisningen kan sidestilles med Steen Hilings teori omkring motivation og selvtillid hos den enkelte elev. Hilling vurderer her, at et barn med et udviklet selvværd primært vil have lysten til at kunne bidrage og indgå i det sociale fællesskab med et konstruktivt indhold, hvor eleven kan anvende sin viden i et kommunikativt samspil. Det er vigtigt for eleven at vise, at man er noget værd, og at ens erhvervede viden er gavnligt for omverdenen. Motivationen opstår i dette faglige samspil med andre, hvor den enkelte får mulighed for at præstere sine faglige kompetencer og viden. Motivation kan dermed anskues ud fra elevens selvværd og empati, med et ønske om tilegnelse af faglighed, fakta viden og personlig viden om elevens nære verden.

Denne faglige interesse og motivation hænger også sammen med barnets indre oplevelse af, at viden kan bruges som en glæde ved at være vidende, samt anerkendelsen ved at have viden i forskellige sociale situationer. Hvis eleven oplever at være i stand til at benytte sin relevante faktuelle viden i de rigtige autentiske situationer, vil eleven opleve at føle sig anerkendt og se sig selv som en givende og værdsat person (Hilling:2002). Eleverne påpegede også, at det aktive element i form af bevægelse var med til at gøre, at de følte undervisningen var mere lærerig og sjov. Hans Vejleskov inddrager dette i sin teori omkring motivation ved at inddele begrebet i fem motiver, der kan ligge til grund for om eleven føler sig motiveret eller ej i undervisningen. Herunder indgår aktivitetsmotiver, som kan inddeles i fire forskellige motiver;

- Bevægelsestrang
- Sansetrang
- Trang til åndelig aktivitet
- Spændingstrang og kedsomhed

Sansetrang beskriver Vejleskov som behovet for at have noget at se på eller lytte til, og bør kombineres med elevernes opmærksomhed eller koncentrationsevne. Åndelig aktivitet skal forstås som lyst til at løse en opgave, som har en passende sværhedsgrad for den enkelte, hvilket også kan ses som elevens zone for nærmeste udvikling. Den åndelige aktivitets behov kan både stræbe i en intellektuel eller kreativ retning. I skolens rammer kan det være et problem for hele klassen, hvis eleverne føler de keder sig eller mangler spænding, fordi de ikke oplever varierende sanseindtryk eller bevægelsesmæssige aktiviteter, som de er vant til i deres fritid uden for skolen (Vejleskov:2009). Det er dette eleverne fremhæver i mine interviewbesvarelser,; at historieundervisningen for ofte kun bygger på at lytte, læse og svare på spørgsmål skriftligt. Det er min vurdering, at alle aktivitetsmotiver indgår i læringsrollespillet "Mission Kold Krig", hvortil sansetrang og trang til åndelig aktivitet er i særligt fokus i forløbet, i form af de forskellige handlinger og beslutninger eleverne skal træffe undervejs i spillet. Jeg mener derfor at kunne uddrage fra ovenstående, at eleverne har følt sig særligt motiveret i rollespillet "Mission Kold Krig", fordi de har haft mulighed for at kunne indgå med et personligt grundlag, hvor eleven har anvendt sin viden i et kommunikativt samspil. Eleverne har brugt deres faktuelle viden i autentiske situationer, hvortil de har oplevet at føle sig anerkendt. Eleverne har yderligere indgået i undervisningsrammer, hvor aktivitetsmotiver er blevet tilgodeset i form af bevægelse, sans, åndelig aktivitet samt spændingstrang, der har imødegået problemet omkring historiefaget som kedeligt og irrelevant. Dette har været med til at udvikle deres læring omkring historisk kundskab inde for emnet kold krig, da læringen har været helhedsorienteret og haft sammenspil imellem dimensionerne indhold, drivkraft og omverden.

Efter:

Mine interview af eleverne er foretaget efter besøget i Ejbybunkeren, hvilket har gjort det muligt at undersøge, om eleverne kan huske og anvende deres tilegnede viden omkring kold krig. Herunder har eleverne svaret at *"Jeg føler det sidder super godt fast. Altså før det der vidste jeg ikke noget om Cubakrisen. Jeg vidste heller ikke det varede så lang tid. Jeg synes faktisk det var lidt flovt at jeg ikke vidste, hvem det var der vandt den altså jeg troede ligesom der var nogen som havde vundet den. Ja jeg vidste heller ikke, hvorfor den hed den kolde krig og altså der var næsten intet jeg vidste om den. Altså jeg vidste dårligt nok, hvorfor Berlinmuren var sat op. Jeg vidste det med øst og vest men ikke hvorfor, og det ved jeg også nu"*. En anden elevgruppe svarede således *"Det er lidt nemmere at huske, fordi man kan tænke det var det vi gjorde her og her osv. Ja også fordi man har lidt nogle billeder inde i hovedet som er connected til det og man kan huske, at man har stået og haft nogle diskussioner på tværs af landene og på tværs af grupperne. Især når det er sådan, at vi har en erindring altså til det her, sådan gud ja det er der hvor vi lavede det og det. Det er noget af det som virkelig har været med til at bekræfte det. Nej det kan være svært at forstå normalt, hvad man skal med historie og man tænker ikke rigtigt over det. Hvor her der tror jeg virkelig mange, som har gjort sig tanker omkring det, fordi man har levet sig ind i det og selv har prøvet at være inde i det. Så tror jeg det er lidt nemmere"*. Det tyder derfor på, at rollespillet som læringsmetode har været med til at gøre den tillærte viden i undervisningen til elevernes egen, og at de anvender deres erindringer om rollespillet som en måde til at huske denne viden på. Forskningsprojektet "Rollespil som motiverende og kreativ læringsplatform" (link 1) viser samme resultater i deres undersøgelse. Her har lærerne konkluderet, at eleverne husker den lærte viden i langt højere grad end de normalt har erfaret i undervisningen. Eleverne i projektet mener også selv, at rollespil som læringsmetode har udviklet deres faglige viden, hvor 95 % af eleverne har vurderet, at deres faglige udbytte af rollespillene ligger til over middel. Jeg vurderer derfor, at elevernes forudsætninger er imødekommet i metoden, som derved har ramt den enkelte elevs zone for nærmeste udvikling. Dette kan sidestilles med Steen Hillings teori omkring elevforudsætninger, hvor han påpeger, at der er et stort potentiale i at inddrage de æstetiske læreprocesser i skolens rammer ved brug af sanser, kreativitet og praktiske aktiviteter. Disse kan medvirke til, at eleverne får mulighed for at udvikle flere sider af sig selv, både kropsligt og intellektuelt, samt udvikle evner til at kunne håndtere forskellige følelser. Læreren må derudover medtænke forskellige forventninger til hver enkelt elev på en måde, hvor udviklingen af nysgerrighed og lyst til at lære bevares hos den enkelte (Hilling:2002). Erik Lund understøtter det i sin fagdidaktiske teori ved at beskrive, at historielæreren altid må formidle sit stof og sin viden til eleverne, igennem en faglig tryghed, behandle det historiske indhold og materiale i varieret form samt variere de forskellige læringsaktiviteter i undervisningen, så de bliver meningsfulde for eleverne (Lund:2011). Det er netop denne manglende relevans i historiefaget eleverne har givet udtryk for i deres normale undervisning, som de nu giver udtryk for har været til stede i mit undervisningsforløb. Hertil er det særligt rollespillet i Ejbybunkeren, der været med til at

understøtte dette, fordi eleverne selv har haft mulighed for at opleve Cubakrisen på egen krop. Lund påpeger også i sin teori, at læreren må sørge for, at eleverne ikke blot får formidlet forskelligt historisk indhold, men at de også lære om, hvordan historisk kundskab bliver til, samt hvordan historie bliver brugt i samtiden. Dette stiller skærpet krav til lærerens rolle og byder på nye udfordringer, da det skaber et brud med den traditionelle opfattelse af historie som et indholds-fag (Lund:2011). Ud fra ovenstående vurderer jeg, at rollespil som læringsmetode kan være et redskab til at imødegå dette nye syn og disse krav til historielærerens rolle i undervisningen for at sikre sig, at eleverne har de bedste forudsætninger til at kunne udvikle deres læring og viden af historisk kundskab.

Efter et hvert gennemført undervisningsforløb bør læreren altid overveje, hvordan dette kan evalueres i forhold til, om eleverne har opnået de opstillede mål for forløbet. I min undersøgelse har jeg valgt at interviewe mine elever for at få afdækket deres nuværende viden og forståelse for emnet. Dette har dog kun været et udpluk af eleverne, hvortil interviewet har et omfang på 1 time og 12 min. På trods af at jeg har fundet elevernes svar udbytterige i min evaluering af forløbet, er det ikke sandsynligt at læreren ville have ressourcer til dette i sin skemoplanlægning, og derfor ikke er en holdbar metode til at evaluere elevernes faglige udbytte af rollespillet som læringsmetode. Dertil skal påpeges, at læreren i stedet kan evaluere igennem mundtlig dialog med klassen som samlet helhed og derigennem på vegne af elevernes refleksion over rollespillet vurdere, om de opstillede mål er opnået. Denne problematik omkring tid til planlægning, gennemførelse og evaluering har forskningsprojektet "Rollespil som motiverende og kreativ læringsplatform" (link 1) også oplevet. Undersøgelsen viser, at de ressourcer det kræver for lærerne at forberede, gennemføre og evaluere rollespil kan være problematisk inden for folkeskolereformens nye arbejdstidsregler, hvortil det rejser spørgsmål omkring, hvorfor dette ikke er indtænkt bedre med det skærpet fokus på udeskole og alsidig undervisning. Lisa Gjedde mener derfor, at det kræver en ledelse, der indser potentialerne ved læringsrollespil, og giver lærerne forberedelses tid sammen til at udarbejde, planlægge og gennemføre dette.

Diskussion af forskellige læringssyn og valg af indhold i forhold til rollespil som læringsmetode:

Min analyse peger på, at eleverne har fundet læringsrollespillet "Mission Kold Krig" motiverende, fordi den enkelte elev har haft forudsætninger for at kunne udvikle sin historiske kundskab omkring emnet kold krig. Eleverne har givet udtryk for, at de fandt rollespillet meningsfuldt og at flere af dem efterfølgende har reflekteret over deres roller og viden omkring kold krig. Herunder har eleverne også vurderet, at de vil kunne huske deres tillærte viden om kold krig bedre end de andre historiske emner de har arbejdet med, grundet rollespil som læringsmetode.

Men hvad er det særligt i metoden, som har formået at opsætte rammer for, at hver enkel elev

har ramt sin zone for nærmeste udvikling? For at prøve at besvare dette finder jeg det relevant at gå mere i dybden med, hvilke forskellige læringssyn, der ligger til grund for "Mission Kold Krig" som læringsrollespil. Interviewbesvarelsen viser et tydeligt mønster i form af elevernes udtryk omkring, at deres læring i bunkeren særligt er udviklet grundet kommunikationen mellem de forskellige grupper. Eleverne mener, at de bedre kan huske og forstå den nye viden, fordi de selv har udtrykt det med deres eget sprog, og kunnet lære af hinandens samtaler. Herunder påpeger eleverne, at de har mødt flere forskellige perspektiver i disse dialoger og har fået bekræftet deres egen forståelse af et begreb eller kilde, har stemt overens med de andres syn på dette. Ud fra et sociokulturelt læringssyn stemmer dette overens med Vygotskis teori omkring, at det sociale fællesskab, kulturen og sproget er fundamentet for elevens udvikling og læring. Udvikling må samtidig ses som en helhed mellem den enkeltes forhistorie samt dets fremtidige bevægelse. Med andre ord skal mennesket forstås i tid og rum, i en individuel og kollektiv historisk udvikling. Vygotski mener yderligere, at den individuelle selvstændige tænkning er socialt betinget og derfor er et resultat af socialt samspil mellem eleven og andre mennesker. Læringsudviklingen bevæger sig altså fra en tilstand, hvor eleven kan gøre ting sammen med andre, til en tilstand hvor det selv kan beherske det (Imsen:2006). Resnick og Klopfer argumenterer også i sin teori for, at eleverne udvikler deres forståelse igennem deres egne konstruktive aktiviteter. De mener, at viden og færdigheder skal ses som en samlet enhed, hvilket også gælder for motivations og erfaringsdannelsen. Tilegnelsen af tankefærdigheder skal forstås som en indlæringsproces, der foregår i et socialt rum. Dette er med til at underbygge, at tænkning er lokaliseret i en social kontekst, og ikke i den enkeltes hoved (Hedegaard:1995). Marianne Hedegaard konkluderer endelig, at tænkning må karakteriseres som personers forholdene sig til deres omverden. Tænkning er karakteriseret ved refleksion over det konkrete i forhold til de praksisformer, der ligger til grund i henholdsvis kategorier, begreber og metoder. Refleksionen forløber dermed gennem anvendelsen af forskellige tankestrategier. Strategierne udvikles for den enkelte elev, gennem dialog med omverden samt igennem begrebsdannelse (Hedegaard:1995). At eleverne har fundet rollespillet meningsfuldt og at dette har været med til at skabe et rum for erindring, kan dog ikke udelukkende findes i det sociokulturelle læringssyn og må derfor bredes ud. Jeg vurderer her, at de æstetiske læreprocesser kan være med til at forklare dette, da rammerne i "Mission Kold Krig" er bygget op omkring disse læreprocesser i form af sansning, oplevelse/handling og refleksion. Igennem sansning kan eleven forstå sig selv i forhold til verden; De indtryk der modtages gennem sanserne, er med til at skabe en åbning til det indre og ydre. Denne sansning kan derefter formidles i en oplevelse eller handling, og derved sættes i en konkret form. På denne måde kan læringen være med til at fortolke en verden, men samtidig også skabe en ny verden ved at give den et selvskabt udtryk. Refleksionen kan give plads til en fortolkning af de udtryk der opstår og rummer bevægelsen fra sans til samling. Refleksionen er med andre ord en bearbejdning, eller et indtryk af udtryk (Boelt:2007). Eleverne skal have lyst til at

eksperimentere og ikke nøjes med at stole på andres meninger og fortolkninger. Netop her kan de æstetiske læreprocesser åbne op for lyst og eksperiment da disse i højere grad knytter sig til dette end traditionelle undervisningsformer (Knudsen og Jensen:2000). Hanne Davidsen skriver også omkring den æstetiske læreproces, med henblik på sammenspillet mellem drama og æstetik som pædagogisk redskab. Hun mener, at dramafaget kan være med til at give eleverne indsigt i forskellige temaer, hvor eleverne får mulighed for at udvikle kompetencer til at gennemskue og tilegne sig sin omverden. Eleverne kan igennem dramapædagogiske øvelser forstå og opleve forskellige sociale roller og værdier samt undersøge bestemte sociale kontekster, med henblik på dannelse af egen selvstændig stillingtagen. Herunder er det vigtigt, at dramaet bliver bygget op omkring forskellige æstetiske dimensioner som fx fiktivt rum, tid, spænding figurobygning, konflikt mm. Eleverne kan få mulighed for på egen krop at mærke, hvordan det føles at indgå i forskellige sammenhænge og roller i dramaet, der kan være med til at danne den enkeltes holdninger og fremtidige handlinger. Den dramatiske kunst kan på denne måde binde led imellem historien og nutidens værdier. Det skal dog påpeges, at dette kun opnås, hvis eleven lever sig ind i den fiktive verden og rolle med hele sig selv. Går med på legen så at sige. Davidsen påpeger her, at læreren efterfølgende med fordel kan evaluere på elevernes drama, ved at gå i dialog om deres refleksion af deres rollers handlinger og følelser. Denne vekslen imellem rollespil og refleksion kan være inspirerende, da det kan åbne op for nye indsigter og synsvinkler på et givent stof. På den måde kan dramapædagogikken åbne op for, at læringen aktiverer eleverne følelsesmæssigt, kropsligt og intellektuelt. Metoden kan yderligere fremme evnen til abstrakt tænkning, hvilket gør den anvendelig i en didaktisk sammenhæng, da eleverne ofte bevæger sig imellem konkret og abstrakt tænkning i arbejdet med undervisningens indhold og mål (Davidsen: 2000). Dette ligger også i tråd med undervisningsministeriets nye folkeskolereform, hvor et af de nye hovedmål omhandler en mere alsidig skoledag. Herunder skriver UVM at *"Det er vigtigt, at underviserne overvejer, hvordan de varierede undervisningsmetoder kan styrke elevernes læring og give udfordringer til den enkelte elev. Læreren og pædagogerne kan fremme læring ved at sætte flere sanser og flere oplevelser på det eleverne skal lære. Det betyder, at når eleverne lærer noget nyt, skal de samtidig forstå, hvordan den nye viden kan bruges i hverdagen og i praksis. Det kommer både deres faglige, sociale og alsidige udvikling til gode"* (link 2).

Læringsrollespillet "Mission Kold Krig" er som tidligere nævnt et kontrafaktisk forløb med udgangspunkt i Cubakrisen. Niels Richter og Ebbe Staunskjær vurderer i deres teori, at elevernes læring i det kontrafaktiske rum udvikles bedst ved, at dette bygges op omkring fire grundsten; Den historiske, æstetiske, psykologiske og kommunikative. Den grundlæggende tanke bag dette bygger på, at lærere og elever er foranderlige og forandrende individer, hvor alle fire grundsten i samspil udgør en central del af undervisningens rammer. Den æstetiske dimension omfatter fx evnen og viljen til frigørende og produktiv handlen med afsæt i en historisk bevidsthed, hvortil den kommunikative dimension udgør fagenes og undervisningens formidling af viden og indsigt samt

de følelser, tanker og visioner, som indgår i den psykologiske dimension. Begge påpeger også vigtigheden af at veksle mellem forskellige undervisningsformer og sammentænke flere fag på tværs af hinanden, så eleverne får mulighed for afveksling og forudsætninger hos den enkelte til at indgå i undervisningen. Undervisningsformerne kan variere mellem forelæsning, gruppearbejde, samtale, ekskursioner, dramatik osv., og er igen også vigtige elementer i det kontrafaktiske rums opbygning. Læreren må derfor altid overveje nøje, hvad der skal undervises i, hvordan eleverne skal være inddelt i timerne, hvilket sproglige forudsætninger der skal indgå, om emnet skal arbejdes med tværfagligt osv. De henviser til Thomas Ziehe, som, i sin teori omkring det kontrafaktiske erfaringsrum, påpeger at dette skal skabe rammer for eleverne, til at møde det fremmede og derigennem blive klogere på sig selv og sin omverden (Knudsen og Jensen:2000). Da jeg vurderer at rollespillet "Mission Kold Krig" både bygger på et sociokulturelt og æstetiske lærings syn, mener jeg at det kontrafaktiske element i metoden stemmer overens med Ricther, Staunskjær og Ziehes definition af dette. Elevernes forskellige læringsforudsætninger har på denne måde været til stede i rollespillet som læringsmetode ud fra flere forskellige lærings syn, og undervisningen har dermed skabt rammer til at stilladsere og differentieres ud til hver enkelt elevs zone for nærmeste udvikling.

Dette rejser spørgsmål omkring, hvordan læreren kan udvælge indhold og mål, hvis rollespil som læringsmetode omfatter disse forskellige lærings syn i dets rammer samt udvikle elevernes historiske kundskab. Lund (2011) mener, at alle historiske emner som læreren underviser i, må indeholder aspekterne begrebskundskab, udsagnskundskab og metodekundskab. Dette stiller krav om udvalg af stof og materiale, som fordrer mulighed for praktisering af metodekundskab, der giver eleverne mulighed for at konstruere sin egen kundskab om emnet. Rollespil som læringsmetode kan være en måde for historielæreren at inkorporere alle tre aspekter i sin undervisning. Hertil opstiller Lund følgende punkter som forslag til en struktur, som læreren må have med i sine overvejelser omkring brug af rollespil.

- Eleverne får tildelt kort med beskrivelse af deres rolle, samt målet for hver runde i spillet.
- Eleverne har kun begrænset tid i hver runde til at forhandle og løse problemer, da dette øger intensiteten i gruppearbejdet og giver læreren mulighed for at holde overblik over rollespillet og indblik i gruppernes arbejde med opgaverne.
- Fælles samtaler med klassen efter hver runde, for at opsamle på hinandens viden, handling og erfaring i spillet.
- Læreren fællessamtaler med eleverne bør også omfatte diskussioner omkring elevernes valg i spillet kontra de faktiske valg i historien

(Lund:2011, s. 126).

Læreren må derfor udvælge konkret indhold, som giver eleverne mulighed for at kunne indgå i deres roller, samt skabe kontrafaktiske rammer der bygger på problemorienterede handlinger og løsninger. Samtidig må indholdet i rollespillet give anledning til at rejse forskellige diskussioner med mulighed for at eleverne kan reflektere over deres rolles identitet efterfølgende. Som støtte til dette kan læreren udvælge sit indhold ud fra Klafkis eksemplariske princip;

1. Emnets eksemplariske betydning
Giver arbejdet med emnet eleverne mulighed for at finde svar på beslægtede problemstillinger i verden?
Hvilke større eller almen menings eller faglig sammenhæng præsenterer eller lukker dette indhold op for?
2. Indholdets nutidsbetydning for eleverne
Hvilke betydning har arbejdet med dette emne for de konkrete elever?
Hvilken betydning har det valgte indhold for de erfaringer, erkendelser, kundskaber og færdigheder, som eleverne bør tilegne sig?
Hvilken betydning bør indholdet have i børnenes bevidsthed ud fra et pædagogisk synspunkt?
3. Indholdets fremtidsbetydning for eleverne
Hvori ligger det valgte emnes betydning for elevernes fremtid?
4. Strukturen i det valgte indhold
hvordan er indholdet, der er fastlagt ud fra punkt 1 og 3 struktureret?
5. Tilgængelighed i undervisningen
Hvilke særlige tilfælde, fænomener, situationer, forsøg, personer, hændelser, formelementer kan gøre indholdets struktur interessant, værd at spørge til, tilgængeligt, begribeligt og anskueligt for de pågældende elever?

(Pietras og Poulsen:2013, s.240)

At "Mission Kold Krig" netop har valgt Cubakrisen som indhold i rollespillet, kan derfor forklares ud fra, at dette historiske nedslag i kold krig udfylder ovenstående kriterier. Cubakrisen er en afgrænset periode på 13 dage, hvortil spændingerne mellem USA og Sovjetunionen er så tilspidset, at en forkert beslutning kunne have været med til at starte 3. verdenskrig. Krisen har mange forskellige perspektiver der viser, hvor kompliceret den kolde krig var i form af våbenkapløb, strategiske overvejelser omkring raketostillinger som nationerne gerne ville holde hemmelige for hinanden samt de to styreformers kapitalisme og kommunisme, som den primære årsag til opdelingen af jerntæppet. Krisen er også et eksempel på, at hele verden har fulgt med i de to supermagters handlinger og beslutninger. Den kolde krig som historisk emne er nærmest umulig at afdække fuldkomment, fordi perioden strækker sig fra 1946 – 1991, hvortil Cubakrisen

kan være et nedslag der illustrerer den kolde krigs kompleksitet og facetter, fordi krisen er så sammenfattet og overskuelig at analysere og sætte i perspektiv til perioden. Selvom den kolde krig er afsluttet, er spændingerne mellem USA og Rusland stadig aktuelle, her senest i forhold til Ukraine konflikten og efterfølgende forhandlinger omkring Ruslands mulige ophævelse af sanktionspolitikken mod Iran. Dette har betydning for hele den globaliserede verden som eleverne også er en del af, og derfor finder jeg det relevant, at de udvikler en historisk bevidsthed omkring dette.

Vurdering og Konklusion:

På baggrund af mit undervisningsforløb med dertilhørende læringsmål vurderer jeg, at rollespillet, "Mission Kold Krig", som læringsmetode kan være med til at udvikle elevernes historiske kundskab i et undervisningsforløb om kold krig. Rollespillet har været med til at give eleverne en forståelse af, hvilke forhandlinger og beslutninger USA og Sovjetunionen har overvejet under Cubakrisen samt, hvilken betydning det ville få for resten af verden. Rollespillet har også været med til at give eleverne en følelse af, hvilken mistillid og frygt der var til stede på hver sin side af jerntæppet, samt hvor de to nationer havde opstillet militærstrategiske missiler. I forhold til at lære de forskellige ideologier, kapitalisme og kommunisme, tyder det også på, at rollespil kan være med til at give eleverne en bedre forståelse af dette.

For at opnå denne læringsudvikling hos eleverne kræver det, at læreren opstiller konkrete rammer for sin undervisning, så eleverne har forudsætninger for at kunne indgå i rollespillets forskellige roller og dertil kan agere i disse. Jeg vurderer, at lærerens planlægning af rollespil som læringsmetode bør rammesættes således, at eleverne har en førviden og forståelse af emnet og de forskellige roller inden metoden anvendes i undervisningen. Hertil må læreren i sit forarbejde opstille konkrete mål for sin undervisning, så læreren sikrer sig, at eleverne har tilegnet sig kompetencer til at kunne indgå i rollespillet. Hvis læreren har opstillet mål for undervisningen inden rollespillet anvendes, vil dette også gøre det lettere at evaluere på efterfølgende. Disse mål kan opstilles ud fra Eriks Lunds begreb historisk kundskab, i forhold til hans opdeling mellem begrebskundskab, metodekundskab og videnskundskab. Samtidig har min analyse vist, at rollespillet "Mission Kold Krig", som læringsmetode, har dannet rum for, at eleverne har følt sig motiveret, fordi de har haft mulighed for at kunne indgå med et personligt grundlag, hvor eleven har anvendt sin viden i et kommunikativt samspil. Eleverne har brugt deres faktuelle viden i autentiske situationer, hvortil de har oplevet at føle sig anerkendt. Eleverne har yderligere indgået i undervisningsrammer, hvor aktivitetsmotiver er blevet tilgodeset i form af bevægelse, sanselse, åndelig aktivitet samt spændingstrang, der har imødegået problemet omkring historiefaget som kedeligt og irrelevant. Dette har været med til at støtte eleverne i deres læringsudvikling omkring historisk kundskab inden for emnet kold krig, da læringen har været helhedsorienteret og haft

Carina Forsberg Nielsen
Z110243
Læreruddannelsen Zahle
Rollespil som læringsmetode
Vejledere: Sanne Faber og Kirsten Thrane

sammenspil imellem dimensionerne indhold, drivkraft og omverden.

Rollespillet har også skabt rammer for, at den enkelte elevs læringsforudsætninger er blevet mødt af flere forskellige læringsstile i form af et sociokulturelt og æstetisk lærings syn, som har givet læreren mulighed for, at stilladsere og differentiere elevernes zone for nærmeste udvikling i metoden. Jeg finder det dertil også relevant at forholde sig til, og arbejde med, rollespil som læringsmetode ud fra de nye krav til historielærerens rolle i forenklede fælles mål. Herunder skal eleverne tilegne sig målene:

Færdighedsmål

”Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier”

(link 3)

Vidensmål

”Eleven har viden om historiske scenariers funktion”

(link 3)

Jeg vurderer samlet set at der er et stort læringspotentiale i rollespil som læringsmetode, til at udvikle elevernes historiske kundskab, skabe motivation og danne ramme for den enkelte elevs læringsforudsætninger. Hertil må læreren udvælge konkret indhold, som giver eleverne mulighed for at kunne indgå i deres roller, samt skabe kontrafaktiske rammer, der bygger på problemorienterede handlinger og løsninger. Samtidig må indholdet i rollespillet give anledning til at rejse forskellige diskussioner med mulighed for, at eleverne kan reflektere over deres rolles identitet efterfølgende.

Perspektivering:

Til videre arbejde med bacheloren, synes jeg det kunne være interessant at gå mere i dybden med, hvilken betydning de fysiske rammer har for læringsrollespillet. Herunder vil jeg gerne inddrage teori omkring udeskole og det alternative læringsmiljø i forhold til at skabe indlevelse i spillets fortælling og elevernes roller, med udgangspunkt i Ejbybunkeren som fysisk ramme. Yderligere finder jeg det interessant at undersøge, hvilken betydning det har for elevernes identitetsdannelse at indgå i forskellige roller i historieundervisningen, og hvordan refleksion over denne kan være med til at udvikle dem som historiebrugere. Herunder vil jeg fokusere på, hvordan de forskellige identiteter i læringsrollespillet kan støtte elevernes forståelse for, at de alle er historieskabte såvel som historieskabende.

Carina Forsberg Nielsen
Z110243
Læreruddannelsen Zahle
Rollespil som læringsmetode
Vejledere: Sanne Faber og Kirsten Thrane

Litteraturliste:

Bøger og artikler

Boelt, Vibeke (2007): *Drama – kunst og pædagogik*. Gyldendalske Boghandel, Nordisk forlag A/S, København. Kapitel 1 og 2.

Brodersen, Peter, Per Fibæk Lauersen, Karsten Agergaard, Niels Grønbæk Nielsen og Stig Toke Gissel (red)(2007): *Effektiv undervisning. Didaktiske nærbilleder fra klasserummet*. Gyldendal A/S, København.

Davidsen, Hanne og Szatkowski, Janek (2000): *Drama og pædagogik - tre bidrag om den æstetiske læreproces*. Folkekirkens Pædagogiske Institut.

Hedegaard, Marianne (1995): *Tænkning, Viden, Udvikling*. Aarhus Universitetsforlag.

Hiiling, Steen (2002): *Motivationens grundlag*. Forlaget Munkholm.

Illeris, Knud (2006): *Læring*. Roskilde Universitetsforlag. Kapitel 4, 5, 8, og 10.

Imsen, Gunn (2006): *Elevens verden*. Gyldendal A/S, København. Kapitel 11.

Knudsen, Anne og Jensen, Carsten Nejst (red) (2000): *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund*. Billesø og Baltzer, Værløse. Kapitel 2 og 25.

Kyrstein, Jens og Ebbe Vestergaard (2006): *Undervisning og læring*. Hans Reizels forlag.

Lund, Erik (2011): *Historiedidaktikk – en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget, Oslo. Kapitel 1 og 6.

Lykke, Morten, Mortensen, Felicia Bech og Konzack Lars (2009): *Rollespil i folkeskolen*. Aalborg Universitetsforlag.

Pietras, Jens og Poulsen, Jens Aage (2013): *Historiedidaktik – fra teori til praksis*. Gyldendal A/S, København.

Vejleskov, Hans (2009): *Motivation – om motivationens betydning for undervisningen*. Gyldendals lærerbibliotek, København. Kapitel 4 og 10.

Hjemmesider

link 1: Artikel omkring forskningsprojektet "Rollespil som motiverende og kreativ

Carina Forsberg Nielsen
Z110243
Læreruddannelsen Zahle
Rollespil som læringsmetode
Vejledere: Sanne Faber og Kirsten Thrane

læringsplatform".

<http://www.folkeskolen.dk/557391/forskning-i-rollespil-udfordrer-tidens-maalstyringstrend>

Link 2: UVM formål omkring en mere alsidig skoledag

<http://www.uvm.dk/Den-nye-folkeskole/Udvikling-af-undervisning-og-laering/En-mere-alsidig-skoledag>

link 3: UVM forenklede fælles mål for historie

<http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie/7-9-klasse/historiebrug>

Bilag 1

Interview spørgsmål i sidste undervisningslektion, efter besøget i Ejby bunkeren:

- Hvordan har undervisningen i skolen forberedt jer til "Mission Kold Krig" i bunkeren?
Kunne i genkende kilderne derude?
Synes i undervisningen havde klædt jeg godt på til de roller i skulle være? Hvorfor/hvorfor ikke?
- Hvordan oplevede i rollespillet ude i bunkeren?
Hjalp det jer til at forstå den kolde krig bedre? I forhold til at forstå, at krigen handlede om at løse kriser og forhandle med hinanden? At der var en mistillid til hinanden på hver sin side af samfundet og en frygt for at krigen kunne bryde ud?
- I klassen har vi arbejdet meget med begreberne socialisme, liberalisme, kapitalisme og kommunisme.
Hvordan var rollespillet i klassen med til at bruge disse begreber og forstå dem?
Hvordan var rollespillet ude i bunkeren med til at anvende og forstå disse begreber bedre?
- Vi har også arbejdet meget med Cubakrisen og lidt om Berlin muren.
Hvorledes synes i at rollespillet ude i bunkeren var med til at forstå disse to emner i kold krig?
Fik i en bedre forståelse og indblik i, hvordan den kolde krig kunne vare så længe? Hvor svært det er at blive enige? At den kolde krig er meget anderledes end 2. Verdenskrig fx fordi der ikke blev affyret våben mod hinanden?
- Nu har i prøvet at læse om den kolde krig, set dokumentar klip og spillet rollespil.
Hvilken undervisningsmetode synes i er bedst til at huske og forstå den kolde krig?
Hvordan tror i, at rollespil kan være en måde til at forstå og huske historien bedre, fordi i har prøvet det på egen krop?