

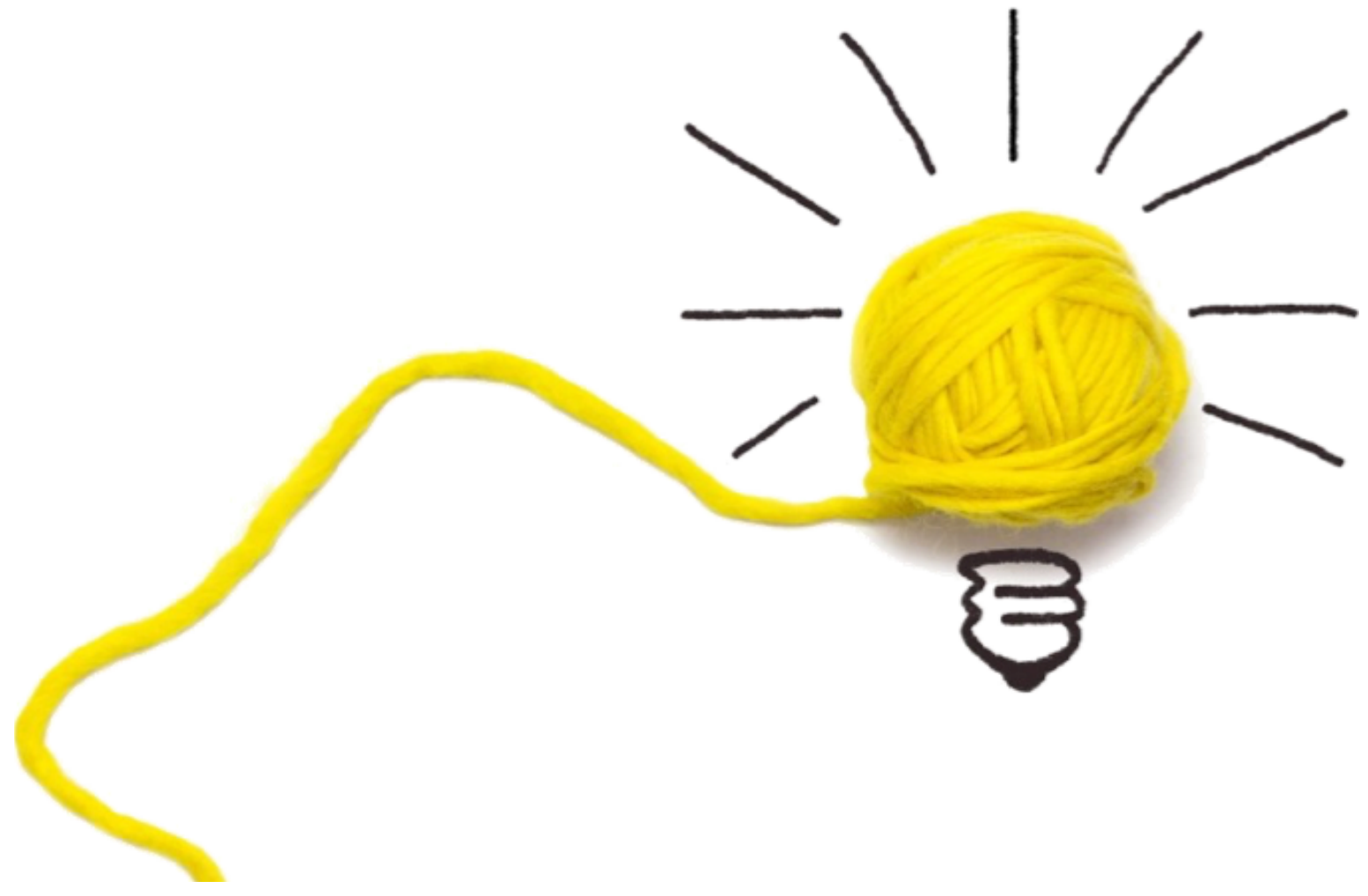
HISTORIEBEVIDSTHED OG HISTORISK EMPATI SOM REDSKAB TIL UDVIKLING AF DEMOKRATISK DANNELSE

AF MIKKEL BJÖRN OLSEN

Studienummer bk12d796

Vejledere Kirsten Lauts & Benjamin Laier

Anslag 64.454



INDHOLDSFORTEGNELSE

INDLEDNING	3
PROBLEMFORMLERING	4
LÆSEVEJLEDNING	4
TEORI	6
HISTORIEBEVIDSTHED	6
FORTIDSFORTOLKNING, NUTIDSFORSTÅELSE OG FREMTIDSFORVENTNING	7
HISTORIESKABTE OG HISTORIESKABENDE ELEVER	7
HISTORISK EMPATI	8
MEDBORGERSKAB	9
ETHNOS/DEMOS.....	9
DEN DEMOKRATISKE SKOLE.....	10
DEMOKRATISK DANNELSE.....	11
LADDER OF PARTICIPATION.....	12
KLASSELEDELSE	13
DEN EMPIRISKE UNDERSØGELSE	14
METODE: OBSERVATION	14
REFLEKSIONER OM METODEN	14
FORDELE/ULEMPE VED OBSERVATION SOM METODE	15
PRÆSENTATION AF EMPIRI	15
ANALYSE AF EMPIRI	17
ROLLESPIL 1: BONDESTENALDER	17
ROLLESPIL 2: FÆSTESYSTEMET/STAVNSBÅNDET	19
ROLLESPIL 3: ANDELSBEVÆGELSEN	20
ROLLESPIL 4: INDUSTRIALISERINGEN	21
LÆREROBSERVATION: INFORMATION OM FREMVISNING AF ROLLESPIL	23
KONKLUSION	24
HISTORIEBEVIDSTHED	24
HISTORISK EMPATI	25
DEMOKRATISK DANNELSE	26
PERSPEKTIVERING	27
LITTERATUR	30
BILAG	32
BILAG 1: ROLLESPIL - BONDESTENALDER	32
BILAG 2: ROLLESPIL - FÆSTESYSTEMET/STAVNSBÅNDET	33
BILAG 3: ROLLESPIL – ANDELSBEVÆGELSEN	33
BILAG 4: ROLLESPIL – INDUSTRIALISERINGEN	34
BILAG 5: INFORMATION OM FREMVISNING AF ROLLESPIL	35

Indledning

"Mangfoldige praksiserfaringer peger i retningen af, at mange af folkeskolens ældste elever oplever historiefaget som kedeligt og uvedkommende (...) (D)en tendentielt manglende elevinteresse for den historie, der præsenteres i undervisningen, indicerer en manglende interesse for historie som sådan. Forholdet er snarere udtryk for, at den gængse traditionelle fortidsrettede kundskabsformidling har udspillet sin rolle" (Jensen, 2010, s. 8). Sådan skriver Bernard Eric Jensen om historieundervisningen i den danske folkeskole. Den fagstyrede undervisning, der tager udgangspunkt i det faglige materiale har i mange år negligeret elevernes interesse. Historiebevidsthed som begreb skulle bidrage til at elevernes erindringsverden kom i fokus og deres historie indtræde som centrum. I den danske *Ungdom og historie*-rapport (1998) og andre udenlandske rapporter, som Bernard refererer til, konkluderes det at børn og unge i høj grad er historieinteresserede. De fandt dog ikke undervisningen i skolen interessant. Børnene omgås historie konstant i fritiden via forskellige platforme; spil, film, litteratur og lege. Undervisningen i skolen var bestemt fra statslig niveau og tog ikke afsæt i eleverne og den historie som de anså som nærliggende (Folkeskolen, 2016). I disse år er nye begreber ved at finde frem til den danske historieundervisnings didaktik. Reenactment og historisk empati kan på sigt få større opmærksomhed i fremtiden. Danske Loa Ingeborg Bjerres igangværende Ph.d.-afhandling omhandler historisk tænkning og historisk empati. Begreberne, som har til hensigt at kvalificere elevernes historiebevidsthed, må vi dog vente lidt endnu med at få danske definitioner på (UCL, 2015). Hendes projekt kan tolkes som starten på hvordan den nye historiedidaktik vil kunne se ud i Danmark. Danske historiedidaktikere har fået øjnene op for mulighederne ved den nye didaktik og kan potentielt blive en del af læreruddannelsen i fremtiden.

Men den nye drejning i fagdidaktikken skulle også kunne noget andet, end at motivere eleverne. En stigende gruppe minoriteter bliver ekskluderet fra undervisningen, da den historie som foregår i undervisning, ikke bliver aktualiseret for dem. Indvandrere, efterkommere og andre minoriteter kan ikke identificere sig med historieundervisningen og bliver ekskluderet fra det danske fællesskab (Kristeligt Dagblad, 2012). For at minoritetsgrupper skal kunne inkluderes i fællesskabet, skal der ændres på undervisningen, men hvordan? Det er ikke en let beslutning og den vækker stor harme for danskere. Den er

nemlig utrolig politisk. Mens historiefaget undergår ændringer, kører der en offentlig værdidebat om hvordan Danmark som helhed skal identificere sig. Højrefløjen ville sætte statiske definitioner af dansk kultur og historie op, venstrefløjen ville satse på at man skulle gå mere væk fra *etnisk dansk kultur* til *dansk demokratisk kultur*. Beslutningen blev som den daværende røde regering ville det – demokrati og medborgerskab indskrives i folkeskoleloven og i Fælles Mål for historie. Medborgerskab og demokrati kan favne flere danskere end etnisk dansk kultur kunne, da alle etniske kulturer indgår under samme præmisser i demokratiet. Historiebevidsthed indgår her som bidrag til at eleverne *gør* historie og demokrati: bruger historien aktivt til at begrunde og definere eget og omverdens liv og eksistens.

Men kan det overhovedet lade sig gøre? Historiebevidsthed er igennem tiden blevet kritiseret for at være flyvsk og ukontrollerbart. Kan historisk empati støtte eleverne i deres demokratiske og personlige udvikling, til at de bliver mere forstående for andres virkelighed? Én ting kan jeg svare på, på nuværende tidspunkt: jeg synes at det er spændende. Denne opgave har til formål at undersøge begreberne og via egen observation af praksis, nå nærmere om det kan lade sig gøre.

Problemformulering

Hvordan kan historiefaget fremme indlevelse i historiekulturen, fostre personlig og dansk identitet og fremme forståelse for andres virkelighed? Hvilket potentiale har historiebevidsthed og historisk empati i folkeskolen, hvordan kan det bidrage til at demokratisk dannelse udvikles og virker det i praksis?

Læsevejledning

For at overskueliggøre læsningen af denne opgave, følger der her en læsevejledning som har til formål at inddrage læseren i mine overvejelser. Vejledningen er udformet, så den følger opgavens struktur.

For at besvare min problemformulering, har jeg valgt at inddrage teori om historiebevidsthed, historisk empati, medborgerskab og klasseledelse.

Historiebevidsthed er et vigtigt begreb i historieundervisningen i dag. Jeg har valgt at inddrage Eric Bernard Jensen i afsnittet om begrebets historik, da han har været en vigtig dansk bidragsyder til feltet. Efterfølgende et afsnit om fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsperspektivering, der er et vigtigt redskab i arbejdet med historiebevidsthed. Sidst bruger jeg Jens Pietras & Jens Aage Poulsen og Lise Kvande & Nils Naastads definitioner til at uddybe begreberne historieskabte og historieskabende elever.

I afsnittet om *historisk empati* bruger jeg forskellige didaktikers definitioner om hvordan begrebet skal forstås. Jason Endacotts indledende definition udvides med Karen Rileys skel mellem historisk aktør og historieundersøgere og yderligere, at den undersøgte tids stemme bør undersøges og ikke kun signifikante aktørers. Stuart Foster uddyber at man ikke kan tolke på fortiden, uden at være bevidst om nutiden. Her udvider Christopher Blake definitionen, at det kræver at den historiske undersøgers samtids samfundsmoral og -etik skal undersøges, for at den undersøgte tid kan forstås.

I afsnittet om *medborgerskab* ridser jeg indledende ethnos/demos debatten op, for at afklare hvilken diskussion der har været i den danske kulturdebat. Derefter inddrager jeg Leon Dalgas og Martin Holmgaard Laursens definitioner af hvordan den demokratiske skoles praksis bør være. Ove Korsgaards definition bruger jeg som afsæt, til at forklare om Wolfgang Klafkis kategorialdannelse og hvordan denne opnås. Afsluttende gennemgår jeg Klafkis kritisk-konstruktive teori om hvordan elevens demokratiske dannelse udvikles.

Det sidste teoretisk afsnit, om *klasseledelse*, inddrager jeg Kurt Lewins tre ledertyper og Helle Plaugborg og Peter Brodersens præciseringer af god klasseledelse, som den demokratiske leder skal være selvbevidst om.

Derefter gennemgår jeg betingelserne og begrundelserne for min empiriske undersøgelse. Først et metodeafsnit om hvilke overvejelser jeg har lavet mig og efterfølgende en præsentation af undersøgelsen og hvilke forudsætninger der var for den.

Min analyse er opbygget sådan at jeg ud fra fire elevobservationer, analyserer dem enkeltvis ud fra tre teoretiske afsæt: historiebevidsthed, historisk empati og demokratisk dannelse. Derudover analyserer jeg én lærerobservation, ud fra teori om klasseledelse.

Det leder mig videre til en endelig konklusion af hele opgaven, der som analysen ligeledes er opdelt efter de tre teoretiske afsæt og en efterfølgende perspektivering omkring både empiri og teori.

Teori

Historiebevidsthed

Ud fra en historiedidaktik som var distanceret fra eleven, udspring historiebevidsthed i 1980'erne. Norske historiedidaktiker Erik Lund havde været fortaler for fænomenet *Do history*, som havde til formål at eleverne skulle akademiseres: en fagstyret historiedidaktik. Elever skulle være lægfolk og undersøge historiekulturen *hands on*. Denne tilgang har referencer til det akademiske fag historie og måden som historikere undersøger primær kilder. Staten var i høj grad med til at definere, hvilken retning historieundervisningen skulle tage – politiske ideologier kæmpede om hvad eleverne skulle lære. Danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensen var fortaler for historiebevidsthed i Danmark. Bernard og dem med hans overbevisning, var enige om at børn var flittige historiebrugere allerede. I fritiden så, spillede, læste og lyttede børn til historie konstant. Den historie de omgav sig, mente Bernard, var dog ikke kvalificeret (Jensen, 2012, s. 102). Her udsprang den brugerstyret historiedidaktik. I Historie 1995 stod der at historieundervisningen skal *udvælges på en sådan måde, at arbejdet bliver vedkommende og perspektiverende for eleverne. For at udvikle elevernes historiebevidsthed skal indholdet knyttes til elevernes virkelighedsopfattelse og livsforståelse i nutiden* (Historie 1995, s. 10). Indenfor psykologien, viste den nye kognitive forskning, at viden skal aktiveres for at den giver erindringsspor og fastholdes i hukommelsen. Mantraet for historiebevidsthed blev derfor *use it or lose it* (Jensen, 2012, s. 104). Historien som eleverne omgav sig i fritiden skulle kvalificeres og styrkes. Læring var ikke det eneste som blev fremhævet som givende - demokratisering var ligeledes et vigtigt fokuspunkt i nyere generel didaktik. Når elevernes formaldannelse (kundskaber, erfaringer og egen virkelighed) blev aktiveret af materialdannelse (historieundervisningen), kunne de være medskabende af deres læring. Ud fra Klafkis teori om selvbestemmelse og medbestemmelse, skulle eleverne være medforvaltere – som i det demokratiske samfund, hvor borgeren deltager i udviklingen af samfundet.

Fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning

I begrebet historiebevidsthed er tre centrale fokuspunkter; fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Eleverne skal, som nævnt tidligere, være medbestemmende i historieundervisningen. Den historiekultur de møder, skal være relevant for deres identitet og kunne udvikle deres selvforståelse. For at de kan nærme sig en nutidsforståelse, skal de møde forskellig historiekultur som har været medvirkende i deres virkelighedsforståelse. I historieundervisningen skal eleverne præsenteres for redskaber til at kunne fortolke fortiden. Begreber som historiebrug, at gennemskue hvordan aktører har udvalgt og fremhævet bestemt historiekultur for bl.a. politisk formål, og kildekritik, at stille sig kritisk mod tekster, er vigtige redskaber i fortidsfortolkningen. For at historiebevidstheden kan udvikles, skal fortidsfortolkningen blive relevant og perspektiveres til nutiden. Elevernes virkelighed er betinget af fortiden og de skal arbejde med hvordan fortiden har påvirket dem. Ved at analysere fortiden og lave spor op til nutiden, vil eleverne kunne fortsætte sporene ud i fremtiden. Når de kobler spor sammen, kan de fremtidsforvente og 'forudse' fremtiden. Ludvig Holberg formulerede i 1748 sætningerne: "*Jeg holder det historiske Videnskab næst Guds od for den nyttigste og vigtigste af alle, naar det bliver læst med retten Øyen. Jeg lærer deraf at kiende Lande. Jeg lærer at kiende Mennesker. Jeg lærer at kiende mig selv. Ja, jeg lærer at spaa. Thi man kand af forbigangne Ting dømme om tilkommende, og derfor i visse Maader holde hver grundig Historicum for en Prophet*" (Jensen, 2004, s. 181).

Historieskabte og historieskabende elever

Et vigtigt budskab som er kommet frem med historiebevidsthedsbegrebet er, at mennesker både er historieskabte og historieskabende. Ved at undervisningen laver parallel til nutid og fremtid, skal eleverne forstå at historie ikke er deterministisk: at der er en bestemt måde som historien uundgåeligt vil foregå. Mennesket udvikles som konsekvens af samfundet, lige såvel som det bidrager til samfundets udvikling (Poulsen & Pietras, 2011, s. 65). Når undervisningen fordrer aktiv deltagelse i samfundet og involverer eleverne i kontrafaktiske øvelser, hvor eleverne simulerer begivenheder og potentielle tidligere virkeligheder, kan de tvinges til at se bort fra et deterministisk historiesyn. I forlængelse heraf bliver kontrafaktisk metode relevant at inddrage. I *Hva skal vi med historie?* skriver forfatterne definitionen at "*Historikerens opgave er å forklare og forsøke å forsta de valg som er gjort, og følgelig også kunne forklare hvorfor det gikk som det gikk. Derved viser hun også at det kunne ha gått*

annerledes." (Kvande & Naastad, 2013, s. 184). For at eleverne kan udfordre deres historiebevidsthed, kan kontrafaktiske metoder være af gavn, da eleverne tvinges til at bruge analyser af historiske begivenheder og tendenser, til at spå andre potentielle udfald i historien.

Historisk empati

Begrebet bruges ofte i forbindelse med historiske scenarier og historiebevidsthed. Ift. historiske scenarier, kræver det historisk empati for at kunne fuldt forstå aktører og menneskegrupperes handlinger. Historisk empati kan defineres på forskellig vis. Jason Endacott beskriver det som: "*Historical empathy is the process of cognitive and affective engagement with historical figures to better understand how people from the past thought, felt, made decisions, acted, and faced consequences within a specific historical and social context*" (Endacott, 2014, s. 4). Han fokuserer på de kognitive processer og affektiv involvering i historiske aktører. Blandt forskere er der jævn enighed om vigtigheden i historisk empati. Dog er der uenighed om definitionen af denne.

Karen Riley definerer begrebet som: "*a reconstruction of others' beliefs, values, and goals, any or all of which are not necessarily those of the historical investigator*" (Brooks, 2009, s. 215). Dermed belyser hun distancen mellem den historiske aktør der belyses og den undersøgende elev. Hun fortsætter med "Additionally, the development of historical empathy necessitates an examination of the actions and words of ordinary individuals related to the historic moment in question" (Brooks, 2009, s. 215). Efter Riley bør borgere fra den pågældende tids stemme undersøges og dermed ikke kun velkendte og signifikante aktører. Hun eksemplificerer at i undervisning om holocaust, bør kilder fra ordinære borgere indgå, da de har signifikant betydning i forståelsen af emnet.

Ift. Stuart Foster må definitionen indebære et skel mellem historisk empati og hvad han kalder historisk sympati. Hvis den historiske undersøger skal nå frem til *sandheden om fortiden*, bør den undgå at inddrage sit nutidige syn og sympatisere: "*Not only is it impossible for any student of history to actually take on the persona of another from a different place and time, but any attempt to do so "ignores the perspective of hindsight and is alien to the principle that historians are contemporary interpreters of past events"*" (Brooks, 2009, s. 216).

Ud fra Fosters definition vil ethvert forsøg på genkonstruktion dog være forgæves, grundet den historiske undersøgers nutidige samfundssyn og –moral. I undervisning bør nutidens moral og samfundssyn altså belyses og undersøges, før bedre forståelse for fortiden kan finde sted.

Blake fortsætter Fosters teori og mener at den historiske undersøgers nutidige moral bør undersøges grundigt, før en bedre forståelse for den historiske aktør kan opnås: *"Emotional and cognitive structures that are brought by the investigator to the study of history. The historian must recognize and contextualize these feelings in order to display empathy ... The student of history must explore her own perspectives thoroughly and rigorously, if she is to comprehend the impact that this personal point of view has on her understanding of the past."* (Brooks, 2009, s. 217).

I Danmark er begrebet ikke brudt egentlig igennem endnu. Den første danske bog, Fortider tur/retur, om reenactment, der er en metode til at udvikle historisk empati, udkom i 2015. Loa Ingeborg Bjerres Ph.D afhandling er umiddelbart det første videnskabelige der skrives om emnet og vil formentlig skabe udvikling. I Sverige er der en undersøgelse af films påvirkning på historiebevidsthed (Deldén, 2014) og en systematisk litteraturanalyse af historisk empati (Lundin, 2015). I Finland er der blevet undersøgt hvordan man kan opnå historisk empati gennem simulering (Rantala, 2011).

Medborgerskab

Ethnos/demos

"At forvelske etnokrati med demokrati har ligget snublede nær i dansk sammenhæng .. Folk havde for vane at se ethnos (etnisk folkefællesskab) og demos (politisk medborgerfællesskab) som sider af samme sag" (Jensen, 2008, s. 154). Således beskrev Jensen forskellen på ethnos og demos i 2008. Debatten om disse to begreber har været længerevarende i den danske presse. Den politiske højrefløj har hævdet at begreberne bør være ét, da det historisk har været sådan igennem danmarkshistorien. Modsat hævder den politiske vestrefløj at det multikulturelle danske samfund allerede er en realitet, som landet bør indfinde sig med – som kun kan gøres ved at fokusere på demos som national identitetspolitik. Ved at den nationale identitetspolitik har ensidigt fokus på demos, vil væsentlig flere i Danmark kunne identificere

sig med *det danske*. Ethnos vil dermed blive lokalt og udfolde sig i forskellige etniske fællesskaber. Etnisk danskere vil kunne mødes om det som de identificerer som deres etniske definerede nationale fællesskab og etnisk palæstinensere om deres etniske definerede fællesskab osv.. I historieundervisningen er inklusionen af alle etniciteter specielt fremtræden når historiebevidsthed prioriteres. Alle elever skal kunne udvikle deres identiteter i klasserummet, hvor historieundervisningen støtter denne udvikling ved at kende sit historiske fællesskabs baggrund.

Den demokratiske skole

Begrebet som overskriften hentyder til, har været igennem en stor udvikling. Under og efter anden verdenskrig blev der diskuteret, hvordan Danmark skulle undgå samme antidemokratiske tendenser som store dele af Europa. I Danmark sejrede demokratiet ved hårde kompromisser og samarbejde på tværs af det politiske spekter. Kanslergadeforliget kan fremhæves som monumentet for dette. I folkeskolens Formålsparagraf skrives der at *"Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati"* (EMU, 2016). Skolens formål er dermed ikke at producere færdige demokrater, som skal underkaste sig en bestemt politisk retning – men derimod at eleverne bliver inspireret af demokratikulturen på skolen. Leon Dalgas Jensen skriver: *"Skolen skal forberede børn og unge til fri deltagelse i samfundet og til selv frit at tage stilling til, hvilken betydning demokratisk politisk deltagelse skal have i deres virke"* (Dalgas Jensen, 2012, s. 40). Skolen skal bidrage til at eleverne kan finde deres egen måde at være individer i et demokratisk samfund. Grundet de få begrænsninger der er i demokratisk dannelse, kan eleverne derfor ultimativt udvikle alternativer til nuværende samfundsstrukturer. Dalgas Jensen udpeger vigtigheden af skolens autonomi og at den ikke bør underkastes politiske ideologier – som der historisk har været tendenser til, fx historiekanonien. Når skolen kan udvikle sig selv, uden politisk påvirkning, kan den dermed også stille sig kritisk for nuværende samfundsstrukturer, så elever tidligt lærer at de er historieskabende og ikke kun historieskabte. Skolen skal derfor være gennemsyret af demokrati, den skal ikke kun undervise om demokrati – der skal undervises demokratisk: *"det er ikke nok bare at høre om demokratiet for at opnå en form for demokratisk dannelse. Skolens opbygning og hverdag må tillige lægge op til forståelse og indlevelse i demokratiet"* (Laursen, 2002, s. 18).

Demokratisk dannelse

Som Laursen citerede i afsnittet foroven, kræver det *forståelse og indlevelse i demokratiet* for at man kan opnå demokratisk dannelse. Desuden kræves der viden om hvordan et demokrati egentlig fungerer. Der har været forskellige poler i denne debat, om hvor fokus skal være i elevens læring: viden eller livsform? Alf Ross lægger vægt på demokratiet som styreform, en politisk metode til at lede et land. Hal Koch derimod fokuserer på det demokratiske væsen, der engagerer sig aktivt og dermed har afstemninger ikke en stor placering i hans optik. Ove Korsgaard definerer ud fra de to begreber *statsborgerskab* og *medborgerskab*. Her menes statsborgerskab ud fra Alf Ross demokratidefinition, at der refererer til det politiske fællesskab. Medborgerskabs definition lægger sig op af Hal Koch, der anser demokrati som et identitets- og værdifællesskab (Korsgaard, 2007, s. 25).

Ud fra disse definitioner om demokrati, kan der perspektiveres til Wolfgang Klafkis doktordisputats fra 1959, som er en form for sammensmeltning af de to definitioner. Klafki opererer med begreberne materialdannelse, formaldannelse og kategorialdannelse. For at et menneske skal kunne opnå kategorialdannelse, mener Klafki, at der skal viden til. Eleven har brug for at kende fx hvordan demokratiet er startet, hvilke udformninger den har haft historisk, hvordan har det udviklet sig osv.. Dette kalder han materialdannelse, der lægger vægt på objektet i læringsprocessen: det som skal læres. Men det er ikke kun viden som eleven har brug for, før at det bliver dannet. Eleven skal i skolen gennemgå forskellige erkendelsesprocesser, for at kunne forstå verdenen anderledes, denne del af Klafkis teori kaldes for formaldannelse. Eleven skal kunne kommunikere med mennesker, forstå anderledes tankegange, samarbejde og hjælpe andre. Formaldannelse skifter fokus væk fra objektet, til subjektet: eleven. De to forskellige opfattelser omkring elevens læring og udvikling, som har været modstridende forinden, samler Klafki da. Han anskuede begge former for dannelser vigtige og rettede fokus mod det der sker i skellet mellem dem. Billedligt opstillede han sin teori som et pendul, der bevægede sig fra materialdannelse, til formaldannelse, tilbage igen og sådan fortsatte det. Dialektikken som opstår mellem de to dannelsesformer, skaber kategorialdannelse. Kun sammen kan de to give dannelse, da de hver for sig ikke er tilstrækkelig for individet. Sådan er det med demokratisk dannelse; for at et menneske kan befærde sig i et demokratisk samfund, kræves det at man har viden om det og har de sociale og personlige kompetencer til at kunne udøve det (Laursen, 2002, s. 22).

Udover Klafkis dannelses-teori, har han opstillet sin kritisk-konstruktive teori, som fremhæver tre punkter der skal udvikles: selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Disse tre punkter kan læreren praktisk arbejde med, så at eleverne udvikles. Klafki anser dem som forudsætninger for at kunne indgå i demokrati.

- Selvbestemmelse over sit eget liv. Mennesket skal kunne tage ansvar over sit liv og har friheden til at kunne træffe valg som direkte påvirker det. I undervisning skal elever løbende kunne træffe valg som påvirker deres læring, motivation og udvikling.
- Medbestemmelse over eget og andres liv. Når der er folketingsvalg, skal mennesket opgøre med sig selv om hvad der er bedst for sig selv og samfundet. I undervisningen skal elever i fællesskab kunne bestemme arbejdsprocedurer, opgavers udformning og planlægge sammen.
- Solidaritet med andre som ikke har samme forudsætninger. Dette kan både være indenfor demokratiet, men ligeledes for mennesker der ikke lever i demokrati. I undervisningen skal eleverne kunne støtte kammerater, der har besværligheder af forskellig form.

Ladder of Participation

(Dette afsnit er genbrugt fra et tidligere studieprodukt)

Forudsætningen for at elever skal kunne udøve demokrati, specielt på lavere niveau, er at læringsrummet er struktureret og tydeligt. Det er vigtigt at læreren får fremhævet formål og at aktiviteterne er opbygget logisk, så eleverne kan arbejde fokuseret fra starten. Når dette er sket, kan eleverne på forskellige niveauer af medindflydelse være med til at definere undervisningen. Brodersen inddeler deltagelse i undervisningen i tre kategorier: inddragelse (elevers idéer bliver tænkt ind i undervisningen), indflydelse (elever kan vælge mellem forskellige muligheder læreren har fremsat) og medbestemmelse (elever er med til at bestemme undervisningen). Disse typer af deltagelse kan bruges som redskaber for læreren til at differentiere undervisningen, således at elevernes kompetencer bliver stimuleret forskelligt. Roger Hart har ligeledes arbejdet med deltagelse på forskellige niveauer, som har resulteret i modellen *Ladder of Participation* (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2010, s. 243). Den er inddelt i 8 trin, hvor hvert trin jo højere man når, symboliserer øget deltagelse i undervisningen. På de laveste tre trin bliver eleverne ikke reelt inddraget eller får ansvar. Den øgede handlekompetencer bliver først reelt stimuleret på de sidste fem trin. Harts 8 trin er:

1. Manipulerende forløb, hvor eleverne tror de har inspireret undervisningen
2. Eleverne er med til at fremvise et produkt. De yder ikke nogen reel indsats
3. Symbolsk inddragelse, hvor deres holdninger ikke har nogen egentlig betydning
4. Inddragelse indenfor faste rammer
5. Elever spørges til råds og deres input til undervisning bliver tydeliggjort
6. Forløb iværksat af lærer, men tilpasses i fællesskab
7. Forløb iværksat af elever, hvor lærer har medierende funktion
8. Forløb iværksat af elever, hvor lærer fungerer som ressourceperson

Hvis man sammenligner Harts *Ladder of participation* med folkeskolen, kan det 7. og 8. trin være tilsvarende til det obligatoriske projektførløb i 9. klasse. Det er derfor vigtigt, at eleverne bliver stimuleret på alle de 8. trin, som i sidste ende skal give dem færdighederne til at kunne arbejde selvstændigt, kritisk og opsøgende.

Klasseledelse

Kurt Lewin undersøgte i 1930'erne hvordan forskellige ledelsestyper påvirker et fællesskab. Han udformede tre typer; laissez faire, autoritær og demokratisk leder. Den laissez faire leder er fuldstændig passiv, hun deltager ikke i arbejdet per definition, men hjælper eleverne med praktiske opgaver. Den autoritære lærer tager al definitionsmagt over opgaven. Dvs. hun planlægger og styrer opgaven uden input fra eleverne, som derfor skal praktisere hvad hun dikterer. Den demokratiske leder planlægger i fællesskab med eleverne og interagerer konstruktivt i arbejdet og elevernes interrelationelle udvikling (Brodersen, 2010, s. 225). Den demokratiske lærer involverer eleverne i planlægningen, sådan at deres demokratiske dannelse bliver udviklet og undervisningen er tilpasset deres ønsker om læringsmetoder og – indhold. Det er den demokratiske læringsleder jeg tager udgangspunkt i og kort uddyber i dette afsnit. Den demokratiske leder skal både lytte og involvere eleverne i planlægning og praktisering af undervisning, som stiller krav til hende. I en amerikansk undersøgelse af Good & Brophy, konkluderer de følgende træk positive og effektive kvaliteter ved en god leder; humoristisk, opstillingsparat, personlig styrke, rolighed i kritisk situationer, lytte uden at blive defensiv, problemknusere, venlig og imødekommende i en voksenrolle, tålmodige og leder ud fra faste og tydelige, dog justerbare, forventninger og mål (Brodersen, 2010, s. 227). Den demokratiske leder skal altså derfor være bestemt opmærksom på nogle faktorer, når undervisningen skal inddrage eleverne i det faglige og relationelle fællesskab.

Helle Plaugborg opstiller nogle punkter som forskningen har vist har stor betydning for elevernes læring (Plaugborg, 2010, s. 72). Jeg har udvalgt nogle fra listen, som har speciel betydning i denne opgave:

- formål og indhold af undervisning gennemgås grundigt fra undervisningens start
- tydeligt fokus på det faglige indhold og eleverne kan se dette igennem undervisning
- ligeværdig kommunikation mellem lærer og elev
- læringsmiljøet er anerkendende, positivt og trygt

Den empiriske undersøgelse

Metode: observation

Refleksioner om metoden

Undersøgelsesmetoden er kvalitativ og skiller sig ud fra den kvantitative ved at gå i dybden med færre kilder. Den kvantitative metode er væsentlig mere målbar og udformningen kan fx være spørgeskemaer, tests og statistik. Kvalitativ metode kendetegnes som åben og kvantitativ lukket. Jeg har valgt at bruge den kvalitative undersøgelsesmetode observation. Dette er ud fra begrundelsen, at elevernes handlinger og krop ligeledes har betydning. Man kunne have valgt at bruge interview, til at indsamle deres viden og erfaringer om emnet. Her har jeg fokus på at eleverne ikke kun lærer (materialdannelse) om emnet, men ligeledes erfarer og føler det (formaldannelse). I det at eleverne fysisk skal fremføre rollespillet, vil der være mulighed for at de kan understrege pointer anderledes.

Jeg har ud fra min problemstilling valgt at bruge undersøgelsesmetoden observation. Observation kan inddeles i fire typer; deltagende, ikke-deltagende, systematisk og ikke-systematisk (Andersen & Boding, 2014, s. 47). I undersøgelsen valgte jeg at være ikke-deltagende og systematisk. Min praktikmakker stod for undervisningen, mens jeg observerede via videooptagelse og var dermed ikke-deltagende. Efter at eleverne havde fremført deres rollespil, fortalt om deres overvejelser og responsgruppen havde kommenteret, slukkede jeg kameraet og kommenterede deres forløb. Mine kommentarer har jeg vurderet har lav betydning for denne opgave og er derfor ikke med i videooptagelsen. Undersøgelsen var systematisk, da jeg havde bestemt fokus på hvad der skulle filmes og filmede ikke den resterende klasse under fremføringerne.

Ved slutningen af hver fremføring af rollespil, førte min praktikmakker ordet og hjalp grupperne med at udtrykke deres overvejelser. Man kan argumentere for at der i observationen lå et lille interview. De spørgsmål som hun spurgte grupperne var bestemt forinden: *Hvordan har i valgt at lave rollespillet? Hvilke overvejelser har i ellers drøftet?* Spørgsmålene havde til formål at belyse deres beslutningsproces, altså både det endelige produkt og andre skrottede idéer. I bilagene er nogle af disse spørgsmål transskriberet med i bilagene, da de bidrager til at eleverne får formuleret deres refleksioner.

Fordele/ulemper ved observation som metode

Uanset hvordan man vælger at strukturere sin praksis, vil der være fordele og ulemper ved de valg man træffer. I dette tilfælde er der ingen undtagelse heller.

En fordel jeg vil fremhæve ved videooptagelse giver muligheden for at gennemgå sine opfattelse utallige gange. Hver gang man genser et klip, vil der være mulighed for at opdage noget nyt, som tidligere ikke havde åbenbaret sig.

Når der bliver videooptaget, vil observatøren kunne analysere på forskelle modale planer. Hvis det kun var lyd, vil det ikke være muligt at kunne aflæse kropssprog. Hvis observationen kun er baseret på tekst, vil lyd også kunne mangles og dermed potentielt forringe undersøgelsen.

Af ulemper bør tidsperspektiv inddrages ved at bruge videooptagelse. Jo flere modaliteter der er, jo mere tidskrævende vil analysearbejde blive. I en typisk lærerhverdag, vil det muligvis være besværligt, hvis læreren både skal klargøre optagelsen og efterarbejdet vil kunne blive langt.

Ved at lave videooptagelse, vil det være besværligt at optage en hel klasses aktiviteter og arbejde. Et kamera har kun et hvis perspektiv det kan filme. Undersøgelser der indeholder videooptagelser, vil det være at foretrække at undersøge afgrænsede situationer og ikke for stort et antal perspektiver.

Præsentation af empiri

Empirien er samlet i min seneste praktik, på Hellerup skole nær København. Det er et område som socioøkonomisk er meget rig. Borgere i området er højt uddannede og økonomisk er meget velstillede. Forældrene var meget engagerede i deres børns skolegang og deltog som samarbejdspartnere for lærerteamet. Hellerup skole er kun 13 år gammel og er bygget til at

drive skole, som ses på bygningen, der er konstrueret til moderne undervisning. I stedet for klasseværelser, har hver årgang et hjemmeområde og hver klasse har en sekskantet kube hvor de typisk samles. Min medpraktikant og jeg opdagede hurtigt at der var trængt, så bedte om at have begge 7. klasser i historieundervisningen, for at have et større område på samme tid. Vi besluttede derfor at undervisningen primært skulle være gruppearbejde og eleverne i høj grad skulle være selvkørende.

Forløbet varede 5 uger, med gennemsnitlig fire klokketimer ugentlig. Ifølge årsplanen skulle de have om landbrug, som vi valgte at holde fast i. Eleverne skulle arbejde i en fast 5-mands gruppe som læreren havde sammensat for hele forløbet. Hver gruppe fik et nedslag i tiden (bondestenalder, fæstesystemet/stavnsbåndet, industrialiseringen og andelsbevægelsen), hvor de skulle arbejde med forskellige produkter bl.a.; synoptisk rammeværk, kronologisk placering på tværs af nedslagene, ekskursion på Nationalmuseet, kontrafaktiske øvelser og rollespil. Der er rollespillet jeg vil arbejde med i denne opgave.

Efter at eleverne have lavet det synoptiske rammeværk om deres emne, skulle de forberede deres rollespil. Kriterierne for produktet var at det skulle fungere i en måltidssituation, der skulle være karakteristiske træk fra den pågældende periode og alle skulle tale i rollespillet. Grunden til at det skulle foregå omkring en måltidssituation, var for at tvinge eleverne til at replikkerne skulle være præget af perioden og dermed fremhæve hvad en typisk hverdag kunne have været. Rollespillene skulle vare tre-fem minutter og efter fremførelse, skulle de fortælle om hvilke valg de havde truffet. Til hver gruppe var der knyttet en responsgruppe, som havde nogle spørgsmål og punkter som de kunne støtte sig til. Jeg har udvalgt fire ud af otte rollespil af speciel interessant karakter. De fire andre rollespil som ikke er blevet brugt, har jeg vurderet ikke har haft tilstrækkelig indhold til min analyse.

Da jeg påbegyndte opgaven havde jeg bestemt at jeg ville bruge 6 rollespil i min analyse. Efter at jeg havde lavet analyserne, gik det pludseligt op for mig, at lærerens formidling om opgaven i høj grad havde betydning. Derfor har jeg ændret det sådan, at jeg inddrager fire rollespil i min analyse – men også inddrager formidlingen der foregik på dagen, hvor rollespillene skulle fremføres. Min medpraktikant, Lykke, skulle bruge videooptagelse til en anden opgave på læreruddannelsen, så jeg filmede det den dag. De overvejelser hun havde

lavet forinden undervisningen, var at hun skulle være tydelig og klar i den information som eleverne skulle have. Teorien jeg har udvalgt til denne opgave er derfor inspireret ud fra den litteratur hun ligeledes tog afsæt i. I transskriberingen har jeg udeladt det sidste af hendes gennemgang, hvor hun beder en elev om at genfortælle informationerne der var blevet formidlet. De spørgsmål hun refererer til i bilaget er to sæt af spørgsmål; to spørgsmål som gruppen skal besvare efter fremføring af rollespil og tre responsgruppen kunne inspirere sig af:

Gruppen der fremførte:

Hvordan har i valgt at lave rollespillet? (Personerne, handling, samtale)

Hvilke overvejelser har i ellers drøftet (andre muligheder)?

Responsgruppens:

Hvilke historiske elementer fandt i?

Synes i at det var troværdigt?

Hvordan kunne gruppen havde gjort det bedre?

Analyse af empiri

Rollespil 1: Bondestenalder

Historiebevidsthed

I dette rollespil fortæller gruppen, at de har fået hjælp til at nå frem til hvad rollespillet skulle handle om. De historiske fakta som gruppen har fået med i deres rollespil er:

At børnene hjælper med madlavningen: *"Mor og børnene laver mad > Dækker i ikke lige bord > Jo selvfølgelig mor"*

Faren kommer senere hjem grundet arbejde på marken: *"Han er her lige om lidt, bare gå i gang med at spise > Hej, jeg er hjemme nu. Der var simpelthen så meget at lave på marken"*

At man i samtiden brugte plov til at dyrke marken: *"Jeg har noget jeg skal fortælle jer. Jeg har lige fået en ny plov. Den er simpelthen så god."*

I bondestenalderen havde familierne ikke et stort økonomisk overskud: *"... Men jeg har ikke råd til en okse"*

Børn måtte hjælpe med arbejdet, for at familien kunne tjene nok: *"Så i er nød til at hjælpe med at trække den (red: ploven)"*

Børn måtte være kreative, når de skulle lege – de havde ikke moderne legetøj: *"Vi har leget klappeleg med naboen"*

At mændene i familien måtte tage dagleje på andre marker, for at kunne tjene nok: *"jeg var ovre på naboens mark, hvor de havde okser"*

I arbejdet med deres synoptiske rammeværk har gruppen undersøgt om bondestenalderen, for at have viden til at kunne lave rollespillet. De har forståelse for nogle tidstypiske elementer som plovens indførsel i landbruget, daglejere og indsigt i børns deltagelse i arbejdet.

Det skal nævnes at gruppen fortæller, at de har fået hjælp fra mig i udformningen af rollespillet. Gruppens primære omdrejningspunkt er at faren har fået en ny plov, som gavner hans arbejde. Det at de vælger at bruge min idé, frem for selv at finde på emnet kan tyde på at gruppens fortidsforståelse ikke er tilstrækkelig udviklet i emnet her. Gruppen får ikke dannet paralleller til hverken nutid eller fremtid. Det kan derfor diskuteres om de overhovedet har fået sat fortiden i perspektiv, til hvordan denne har påvirket landbruget og Danmark efterfølgende.

Historisk empati

Da gruppen har fremvist rollespillet, forklarer Anna at *"han havde fået en ny plov .. og så tænkte vi bare. Der var ikke så meget der skete dengang"*. Ud fra en nutidsforståelse, er det muligt at hun mener at der sker væsentlig mere i folks hverdag i dag. Der er et stort fokus på selvrealisering og identitetskabelse, hvor man i samtiden primært skulle tjene til at der var mad til hver dag. Anna har muligvis besværligt ved at forstå samtiden og den betingede kontekst, da den er fjern fra hende. Blake mener, som nævnt i teori afsnittet, at den historiske undersøger skal undersøge sin samfundsblik inden en undersøgelse af fortiden kan finde sted. Med andre ord, er Annas nutidige samfundsblik en hæmsko. For at hun kunne få en bedre forståelse, vil en øvelse hvor der arbejdes med at synliggøre forskellige menneskers hverdage, være udbytterig.

Demokratisk dannelse

I denne gruppes fremførelse af produktet, har de undersøgt om bondestenalderen. De har fået en forståelse for at arbejdet bl.a. bestod af at slæbe en plov efter sig eller få en okse til det, at

arbejde i huset eller at deltage i de to arbejder som børn. Ud fra Klafkis teori om kategorial dannelse, har de dermed aktiveret formaldannelsen. De har lært noget om hvordan hverdagen var på det pågældende tidspunkt. Men umiddelbart viser eleverne ikke nogle tegn på at de har været igennem erkendelsesproces. Det kan være svært at sætte nogle præcise kendetegn ved dette, så det er muligt at eleverne har udviklet formaldannelse.

Rollespil 2: Fæstesystemet/stavnsbåndet

Historiebevidsthed

Denne gruppes historiske indhold er at bondefamilierne havde en godsejer, som de skulle aflevere tiende til: "jeg kommer for at aflevere vores afdrag på gården". En af børnene fortæller under middagen, at hun har lært at regne i skolen " Jeg har lært at regne i skolen", dermed indikerer et brud i.f.a. undervisningspligten, hvor forældrene ikke havde haft skolegang. Det andet barn har fundet et armbåndsur, det viser sig at være godsejerens, som derfor sender drengen i landmilitseren: " Jeg har fået et nyt ur i nakken > Jeg har fået stjålet mit ur > Nu skal du i militseren". Da sønnen er kommet til skade, modtager familien et brev som datteren må læse, da de andre ikke har lært at læse.

Gruppen har undersøgt nogle forskellige pointer, de gerne vil have med. De har forstået at da fæstesystemet blev brugt i Danmark, måtte familierne aflevere tiende til deres godsejer. Ligeledes var der hoveriarbejde, som de viser da faren afleverer et slagtet lam til ham. Godsejerens magt fremviser gruppen, da sønnen har fundet/stjålet hans ur, ved at han kan sende sine bønder til landmilitseren, hvis de ikke gjorde som han ville have det. De viser at de har fortidsfortolket om emnet og aktivt inddraget det i rollespillet. Dog rammer gruppen forkert nogle gange, fx der fandtes ikke armbåndsur dengang og Danmark var neutral i 50 år efter 1864 og var derfor ikke i krig i 1865. Undervisningspligten indføres i 1814, hvor alle familier ikke sendte deres børn i skole med det samme. Det er derfor muligt at forældrene ikke havde gået i skole og nødvendigheden for børn der kunne læse var større. De får lavet nogle fortidsfortolkninger flere gange, som de selv har lavet. Der perspektiveres ikke direkte til nutiden, men de får lavet nogle skarpe forskelle mellem 1865 og nutiden (børn sendes i militseren og børn læser for deres forældre). De får ikke dannet paralleller til fremtiden og nutidsforståelsen kunne godt have været mere tydelig.

Historisk empati

Ud fra Endacotts definition om emotionel forståelse for en historiske periode, indenfor historiske og sociale rammer er gruppen udmærket med. De har undersøgt om fæstesystemet og sætter perioden i perspektiv til nutiden. Rollespillet fremhæver tidstypiske træk, der har ændret sig siden dengang, fx da brevet kommer til familien med nyheden om den sårede søn. At en dreng sendes i krig pga. tyveri, kan virke absurd for eleverne. De har forstået den sociale konstruktion mellem godsejeren og familien, at de var afhængige af hinanden og at godsejeren havde privilegier som ikke findes i dag. Om gruppen sympatiserer med datiden er muligt, som i højere grad vil få dem til at fordømme perioden, eller om de forstår fæstesystemets præmis kan ikke vides ud fra deres formidling.

Demokratisk dannelse

Gruppen har tydeligt haft materialdannelsen aktiveret her. De har undersøgt forskellige historiske, fortolket og udfoldet det i rollespillet. Da gruppen fortæller om deres valg, er de kvikke og hurtige når alderen for indgang i landmilitsten diskuteres. Dette kunne tyde på at de har haft motivation i arbejdet og formaldannelsen dermed ligeledes er aktiveret. Hvis dette er korrekt, vil det dermed mene at de har opnået kategorial dannelse og både er faglig og personlig stimuleret – der er målet. Gruppen har internt haft medbestemmelse, ved at de i fællesskab har skulle planlægge rollespillet.

Rollespil 3: Andelsbevægelsen

Historiebevidsthed

Af historisk indhold har denne gruppe valgt at fokusere på en skeptisk mand og hans families møde med en forbrugsforening. Familien bor i Thisted, hvor den første forbrugsforening i Danmark startede: "det er en familie der sidder og spiser og taler om deres dag i Thisted". Sønnen i familien går i skole og har lært at regne og kan derfor hjælpe faren med at tælle: "Hvordan gik det så i skolen? > Det gik fint, vi er begyndt at regne > "Ej hvor fint. Så kan du hjælpe far med at tælle kørerne". Da brugsforeningen er i problemer, spørger de familien om de vil indgå i fællesskabet, som faren hidtil ikke har været positiv om: "Må jeg lige snakke med min kone under fire øjne?" > " Jeg synes du skal gøre det > (ryster på hovedet med rynkede øjenbryn) Hmm .. okay > Fint! Jeg er på!".

De har valgt at fokusere på hvordan den nye tendens har påvirket en families hverdag. Faren er tydeligvis skeptisk om forbrugsforeningen, men moren er væsentlig mere positiv og får endda overtalt ham til at indgå i foreningen. Af det materiale som blev anbefalet dem, fremgik det ikke at befolkningen var skeptiske om foreningerne, så denne fortidsfortolkning må de selv fundet på. Sønnen er i gang med at regne, som moren mener kan hjælpe faren. Forbrugsforeningen i Thisted åbnede i 1866 og dette rollespil må forstille at foregå umiddelbart efter dens åbning. Skolerne lå dengang langt fra hinanden, som først senere blev ændret, så alle nåede derfor ikke altid i skole og dette kan være derfor at faren ikke var god til at regne.

Gruppen har historiske fejlfortolkninger med økologi i 1800-tallet, som først for alvor kommer til Danmark i 1980. Men deres fortidsfortolkning om skeptiske borger for den nye forbrugsforening kan være reel. Umiddelbart virker det ikke til at de laver paralleller til hverken nutid eller fremtid. Dog er der en reference til økologi, som bestemt er et emne der pårører eleverne i et nutidsperspektiv.

Historisk empati

Ud fra Blakes teori bør historieundersøgeren undersøge sin samtid, for at kunne forstå fortiden. Gruppen her kunne formentlig have gavn af det. Familiens målestok for god kvalitet i en fødevarer er økologi. Denne moral er 150 år før sin tid. Fejltagelsen kunne have været udredet ved at de havde lavet en samtidsanalyse af nutidsmoral.

Demokratisk dannelse

Gruppens medlemmer har fået nogle historiske fakta frem i rollespillet, bl.a. Forbrugsforeningen i Thisted og skolepligten. Dette må tyde at materialdannelsen har været i udvikling. Eftersom at gruppen laver nutidsparallellen med økologi, kunne vise at gruppen har perspektiveret til deres eget liv og hvordan de ville vurdere fødevarerens kvalitet. Det bliver ikke italesat af hverken gruppen eller praktikanten, så om formaldannelsen ligeledes har været i spil må blive i det uvisse.

Rollespil 4: Industrialiseringen **Historiebevidsthed**

Gruppen her har bestemt at lave et rollespil om hvordan mennesker fra provinsen, oplevede det nye liv på en fabrik i København. Af historiske elementer her gruppen inddraget retterne øllebrød og grød: "Tror i der er grød eller øllebrød i dag?". Der er forskellige provinsbyer, som de tre karakterer opstammer fra, inden de er flyttet til storbyen: "Jeg kommer fra en gård nær Jelling > Jeg kommer fra Hundested og er flyttet til Vesterbro med min familie". En af de tre fabriksarbejdere har fået en lejlighed, med vandrør i køkkenet: "Der er vand i køkkenet > Åh, det må dejlig med sådan en luksus lejlighed". Efter det går snakken ind over de dårlige forhold på fabrikken: "Forholdene er simpelthen for dårligere her > Vi arbejder al for mange timer i forhold til hvor meget vi får i løn". Derefter skifter det over i en kritik af demokratiet, der forfordeler for lidt til arbejderne: "Det kunne være dejligt med en Robin Hood der kunne komme og tage og give lidt til os > Ja og det der demokrati det virker heller ikke". Snakken går da over på om de skal deltage i arbejderbevægelsen for at ændre deres vilkår: "Vi bliver nok nødt til at tage sagen i egen hånd, hvis vi vil ændre noget > Vi kunne måske slutte os til den der arbejderbevægelse? > Måske men ville det overhovedet ændre på noget?". Gruppen beslutter sig for at gå med i arbejderbevægelsen, for at støtte deres kollega Benny: "Vi kunne jo prøve og se om det gør noget forskel. Hvis vi får alle arbejderne til at protestere kunne det være at det gjorde en forskel > Hørte i om Benny? Han er kommet på hospitalet. Lægerne ved ikke hvad det er, men det ved at det er på grund af hygiejne > Ej hvor er det synd for ham Benny. Lad os slutte os til arbejderbevægelsen".

Gruppen har undersøgt om emnet og inddraget forskellige elementer som indvandring fra provinsen, samtidens kost og arbejdernes rettigheder som har fyldt i en fabriksarbejders hverdag dengang. De får inkorporeret hvad der må kaldes en af arbejderbevægelsens helt store mærkesager: solidaritet. Kollegaen Benny er sygemeldt pga. hygiejneproblemer der ifølge gruppen enten er sporet tilbage til boligforhold eller fabrikkens ringe hygiejne. De tre hovedpersoner beslutter i fællesskab at blive engageret i arbejderbevægelsen, bl.a. for at støtte en som Benny. De har fået en fortidsforståelse for hvordan det var at leve dengang, da de viser en indsigt i datidens problemstillinger. Gruppen får lavet en stor distance fra nutiden og det er muligt at de har fået en anderledes nutidsforståelse af deres egen virkelighed, da rollespillet ikke har nutidige elementer. Gruppen får ikke fremhævet nogle fremtidsperspektiveringer.

Historisk empati

Det er muligt at gruppen sympatiserer med fabriksarbejderne, men de viser en indsigt i hvordan en hverdag kunne have været. Fattigdommen bliver tydelig flere gange i form af Bennys sygdom, lejligheders kummerlige forhold og arbejderne dårlige arbejdsforhold. Eleverne fremhæver en forståelse for hvordan de fiktive karakterers hverdag kunne have været i en historisk og social kontekst, der rækker ud fra deres egen nutidige livsverden. Blake mener som sagt at nutidig moral og etik bør undersøge forinden den historiske undersøgelse. Men i dette tilfælde ser eleverne ikke ned på fabriksarbejderne, men kan sætte sig ind deres sind, acceptere den pågældende kontekst og arbejde ud fra det.

Demokratisk dannelse

Eleverne har haft selvbestemmelse, da de selv har valgt emnet her. De har kunne forme rollespillet i den retning de ønskede. I rollespillet er karaktererne til at starte med passive omkring deres fremtid. Men senere bliver de dog aktive aktører der vil kæmpe med arbejderbevægelsen, for at sikre rettigheder til deres ligesindede. Her kan der i princippet spores en demokratiopfattelse, som Hal Koch er fortaler for, at man lever demokratisk. Man hjælper sine medborgere (Benny) for at fælles blive stærkere. Gruppen har fået en materialdannelse, da de formår at formidle forskellig viden og fortolkninger af tiden. Om deres formaldannelse har aktiveret, kan der ikke umiddelbart tydes på. Dog kan deres arbejde med produktet muligvis betyde at de har haft motivation og engagement til opgaven, da de viser forståelse for tiden.

Lærerobservation: Information om fremvisning af rollespil

Da Lykke påbegynder gennemgangen af information, refererer hun til informationer der skulle have været gennemgået for eleverne forinden. Eleverne bliver forvirrede og hun svarer: "Øh, det skal i ... øhm .. så når i nu går ud i jeres grupper, og skal forberede det her .. øh .. rollespil har i lige de her to ting (peger på tavlen, hvor spørgsmål er skrevet) .. dem skal i forsvare når det er, at i ... øh ... kommer op og fremviser". Hun virker her ikke til at være forberedt på hvad der skal ske i undervisningen og hvad der er sket forinden og udstråler ikke selvsikkerhed men forvirring. Ifl. Brodersen skal lederen i en situation som denne være omstillingsparat og forberedt på at undervisningen må tage en ny retning, hvis forudsætningerne ikke er som man tror. Elevernes er usikre på om hvad der præcist skal ske

og dette kan have påvirket deres begrundelser for hvilke overvejelser de havde haft om rollespillet. Efter informationen var givet og grupperne skulle forberede, er der risiko for at de ikke har fået talt om overvejelserne. Lewins teori om den demokratiske leder omhandler som sagt at lederen skal lytte til klassen og agere ud fra dette. Lykke formår ikke her at lytte til elevernes forståelse om forløbet, for derefter at forholde sig til det og justere undervisningen eller formulere sig tydeligere. Når man er en demokratisk leder er det vigtigt, at eleverne har den viden til at arbejde selvstændigt. En af Brodersens punkter er at man skal være en problemknuser og være tålmodig. Desværre bliver opgaven ikke forklaret tydeligt nok. Ledelsesstilen kan have tendens til at blive autoritær, da hun ikke får lyttet og beordrer dem til at gøre opgaven uden forsætningerne til dette. Senere fortæller hun: "Det er de her to .. eller tre ting .. i .. når i ser de andres rollespil skal være opmærksomme på. Husk de her to, dem skal i pege på når i har .. øh .. fremvisningen .. respons". En af Plaugborgs punkter er at formål og indhold skal gennemgås tydeligt og grundigt i starten af undervisningen. Lykke havde til formål at gøre dette, men ender med at snuble rundt og informationerne bliver rodede. Dette kan som sagt risikere at eleverne ikke præsterer det som de kunne, ved fremlæggelserne.

Konklusion

Historiebevidsthed

Grupperne har alle fået dannet nogle fortidsfortolkninger, det fremgår tydeligt af rollespillene. Flere steder kan det ses at fortidsfortolkningerne ikke alle er lige kvalificerede. Der er nogle fejlfortolkninger som økologi og armbåndsur i 1800-tallet og at Danmark var i krig i 1865. Eleverne burde formentlig have haft mere tid til at lave rollespillene og indsamlet viden til dette eller have brugt tiden de havde mere konstruktivt. De viser alle en forståelse for de respektive perioder, men som sagt, er der fejl og mangler. Nutidsforståelse kan anes nogle steder, men det bliver ikke eksplicit udtalt på noget tidspunkt. En gruppe stiller det skarpt op, at børn kunne blive sendt i krig for minimale overtrædelser. Efterfølgende i uddybningen af deres overvejelser, er gruppen ligeledes meget opsatte på at fortælle fakta om hvor gammel man skulle være for at komme i militsen. Der kunne tyde på en motivation om mødet med noget nyt. Fremtidsperspektivering er der intet af i fremlæggelserne. Dette er dels grundet at spørgsmålene som grupperne/responsgrupperne skulle svare på, slet ikke indeholdte den

dimension. Fremtidsperspektivering af historiekulturen er nødvendig, for at historiebevidsthed som ideal skal kunne fungere.

Det samme gælder nutidsforståelse. De spørgsmål vi praktikanter havde lavet, burde have været mere reflekterende og perspektiverende, men blev på et forholdsvis redegørende niveau.

Eleverne viser ikke tegn på at de har et deterministisk historiesyn på noget tidspunkt. Det kan meget vel være, at de i øvelsen hverken får perspektiveret til nutid eller fremtid. De forstår at de er historieskabte, fx med undervisningspligten og at der var en årrække hvor børn i princippet var klogere/mere dannede end deres forældre. Men også hvordan dette måske kunne havde påvirket en forældre, at blive undervist af sit barn. Eftersom undervisningen ikke får perspektiveret til nutid eller fremtid, fremgår det ikke, hvorvidt eleverne ser sig selv som historieskabende individer.

Denne undervisning burde have haft mere fokus på at få refleksioner og perspektiveret til eftertiden. Eleverne viser forståelse for fortiden. Men hvis historiefaget skal bidrage til at elevernes identitet og selvforståelse bliver udviklet, er det en nødvendighed med disse spørgsmål. Historien bliver et statisk begreb og minder om tidligere historiedidaktik, hvor indlæring og gentagelse var vigtigt. Hvis historiebevidsthed skal udvikles i eleverne er det alpha og omega at få fremtidsperspektiveret og lave refleksioner om eget væsen i et historisk perspektiv. Det vil altid være lærerens opgave at tilrettelægge undervisningen bedst mulig, og i dette tilfælde er det ikke godt nok.

Historisk empati

Hvis man skulle følge Blakes teori om at den historiske undersøger altid skal undersøge sin nutids moral og samfundssyn, har alle grupperne fejlet her. En øvelse der fremmer forståelse for egen tids ånd kunne have været nyttig, for at eleverne kan få sat fortiden i perspektiv. Flere af grupperne viser dog en forståelse på fortidens historiske og sociale præmisser. I rollespil 2 om fæstesystemet/stavnbandet viser de at godsejeren havde suveræn magt over bønderne på hans område og han nærmest var den øverste juridiske magt. I rollespil 4 får gruppen tydeliggjort arbejderbevægelsens kerneprincip; at de stod sammen og var solidariske i deres kampe mod magten.

Historisk empati kan bidrage til at elever kan forstå historiske aktører og derved opnå en bedre forståelse for fortiden. Fortiden er borte og vi kan aldrig den fuldstændig, men gode undersøgelser kan nærme sig den. Der er i alle begivenheder komplekse historiske og sociale kontekster. Den historiske undersøger skal være bevidst om disse kompleksiteter, sådan at deres historiesyn ikke bliver sympatiserende eller dømmende. Eleverne skal gå analytisk til arbejdet med fortiden, så de bedre kan forstå nutiden og derved spå om fremtiden. Klassen havde ikke de optimale forudsætninger for at kunne lave disse streger gennem tiden og den historiske viden de har opnået via deres undersøgelser, bliver ikke sat i perspektiv. Dette er lærerens skyld. Det er altid lærerens opgave at sørge for, elever kan få adgang til viden.

Lewin udleder fra sine undersøgelser, at den demokratiske leder altid skal være lyttende og agere ud fra de pågældende forudsætninger. Den demokratiske leder ved at undervisning er betinget af mange forskellige faktorer, som alle skal være med i hendes beslutninger. I dette tilfælde burde formidlingen forinden have været bedre formuleret. Plaugborg og Brodersen beskriver nogle forskellige kompetencer læreren som leder skal kunne udføre i undervisningen. Her bliver briefinggen inden elevernes arbejde noget rod. Hun får ikke lyttet til eleverne, som er forvirrede om hvad undervisningen skal indeholde. Hun burde have været tydelig og imødekommende. Hvis klassen var blevet ordentligt forberedt på fremvisningerne af rollespil (og spørgsmålene var bedre), kunne forbindelserne mellem fortid, nutid og fremtid have trådt tydeligt i kraft. Men i denne undervisning forbliver den passivt.

Demokratisk dannelse

Alle grupperne har haft selvbestemmelse i arbejdet med dette produkt, da de selv har valgt udformningen af deres rollespil. Som praktikant kan det være besværligt at planlægge til medbestemmelse, når man ikke kender eleverne. Det vil være væsentlig lettere for klassens historielærer. For at elever skal kunne nå kategorisdannelse, mener Klafki, at det bør ske i et samspil af formal- og materialdannelse. Grupperne viser en forståelse med stoffet, da de henviser til historiske fakta i rollespillene. Jeg tolker flere gange at de ligeledes udvikler formaldannelse. Det er dog svært som lærer at forstå om formaldannelsen udvikles, da det er processer der sker i eleven. Jeg har inddraget Roger Harts *Ladders of Participation* for at synliggøre mulighederne for at højne elevernes indflydelse på undervisningen. Denne undervisning vil placere sig på 2. trin og kendetegnes ved at eleverne fremviser et produkt.

Det vil være væsentlig lettere at få undervisningen på et højere kognitivt niveau for eleverne, men i praktikforløb er det besværligt, at kende sin klasse tilstrækkeligt at inddrage dem så meget. Når man kender sin klasse ordentligt, vil der være bedre forudsætninger for at kunne planlægge deres indflydelse på undervisningen. De kunne fx deltage i planlægningen for hvilke kriterier der skal være i fremvisningen, om det skal være et helt anderledes produkt eller eleverne kan udvikle undervisning i fællesskab med læreren.

For at de kan blive medborgere i et demokratisk samfund, kræver det at de har viden om deres kultur. Her er ethnos/demos debatten interessant at inddrage, da definitionen om *dansk kultur* stadig er til debat. Jeg har som sagt valgt at tage udgangspunkt i kultur fra et demos perspektiv og at demokratisk kultur derfor har stor betydning i folkeskolen - ikke kun som styreform, men som identitet og leveform. Helt ud fra Hal Kochs definition om demokrati. Dog kan Alf Ross' syn på demokrati ikke undgås, da demokratiet altid vil indeholde faste ritualer som valg, afstemningen og engagement. Ove Korsgaard definerer de to former for demokratiske borger som; statsborgerskab og medborgerskab. Her vælger jeg at bruge en sammensmeltning af begreberne, i form af Wolfgang Klafkis teori om kategorisdannelse. Demokrati er både noget håndgribeligt/fysisk (materialdannelse) og ukontrollerbart/mental (formaldannelse). Derfor skal begge former for processer inddrages i demokratisk dannelse.

I undervisning præget af demokrati, bør læreren ligeledes være opmærksom på at inddrage eleverne. I dette tilfælde formår praktikanten ikke at, få ændret undervisningen sådan at elevernes forudsætninger passer. Ved at eleverne bliver inddraget kunne hun både have forbedret og givet medindflydelse i undervisningen.

Perspektivering

Da jeg påbegyndte arbejdet med denne opgave, var jeg meget optaget af hvordan historisk empati som fokus, kunne støtte elevers læring i undervisning. Jo mere jeg har arbejdet med begrebet, er det langsomt gået op for mig hvor svært det er at udvikle i elever. For at det kan lade sig gøre, skal der laves en del forarbejde og efterarbejdet er ligeledes utrolig vigtigt. Derfor har jeg senere valgt at inddrage klasseledelse i opgaven. I undervisningen, fik vi praktikanter ikke forberedt eleverne tilstrækkeligt, så de kunne deltage som vi havde håbet.

Struktur og tydelighed kræves for at det kan lade sig gøre. Vi var det stik modsatte her, som formentlig har givet det negative udslag. Ikke desto mindre er der et kæmpe potentiale ved at forsøge at udvikle historisk empati ved eleverne. Ved at eleverne udvikler empati for historiske aktører, opnår de en bedre forståelse af historien. Men ved at de undersøger komplekse begivenheder og aktørerne, kan de overføre det til deres eget liv og forstå mennesker generelt og derved bedre indgå i fællesskaber. I dag er fællesskaber og professioner i opbrud og der arbejdes og kommunikeres væsentlig mere på tværs end tidligere. Dette kræver at man kan interagere med mennesker man ikke umiddelbart har en forståelse for; lingvistisk, nationalt, interkulturelt, personligt osv.. Eleverne skal lære i skolen at kunne fungere i mangfoldige fællesskaber. Ved at forstå aktører der har haft væsentlig forskellige forudsætninger og kontekster end deres egen, kan de bedre forstå nutidige individer og fællesskabers standpunkt. I en tid hvor *projekt individ* kører på fulde blus, skabes der mange forskellige personligheder i samfundet der kan være svære at forstå, dette kræver en stor social kompetence at kunne navigere i. Men ligeså vel som eleverne skal forstå andres ophav, skal de forstå deres egen. Mennesker er skabt af en historisk og social kontekst. Forældres baggrund, nationalitet, religiøsitet, lokalområdet, verdenshistorien osv., påvirker hvordan individet identificerer sig selv. Ved at arbejde med det man identificerer som sin historiske baggrund, kan man bedre forstå sig selv og i sig selv ift. andre.

Men historiebevidsthed bliver dog stadig udskældt som værende ukonkret og abstrakt. Anders Holm Thomasen mener at elever ikke har tilstrækkelig viden til at kunne spå om fremtiden: *Det burde egentlig give sig selv, at skolebørn ikke har modenhed eller viden til at arbejde med abstrakte historiesyn og egentlig kildekritik. Sådanne abstraktioner giver blot åbenbare muligheder for primitive forsimplinger, manipulation og åndelig voldførelse*" (Thomsen, 2008, s. 86). Han mener at elever ikke kan nå at få og udvikle nok viden til at det kan lade sig gøre og derfor burde historiebevidsthed ikke blive brugt i skolen. Han mener derimod at kulturarv og kanon skal være de styrende begreber i folkeskolen. Det er uden tvivl et validt argument han bringer. Desværre får vi i undervisningen ikke aktiveret fremtidsperspektivet i denne øvelser og derfor kan der ikke tolkes det. Dog er det rimeligt at forvente, at flere elever ikke vil kunne spå korrekt om fremtiden og at historiebevidsthed derfor ikke fuldfører sit ærinde. Jeg vil mene at vi lever i et samfund, hvor national identitet i høj grad defineres af individet. Derfor

bør eleverne have kompetencer til, at kunne undersøge historiekulturen læreren præsenterer dem for – og ud fra det danne deres egen form for identitet.

Det samme gælder for historisk empati. Stuart Foster siger selv at arbejdet med historiske aktører aldrig ville kunne nå frem til *sandheden om fortiden*. Fortiden er overstået og vi kan aldrig forstå den fuldstændig. Hvis elever skulle tage en historisk aktørs rolle, vil der altid være fejlfortolkninger. Dog kan den historiske undersøger nå nærmere en forståelse for fortiden, ved at arbejde grundigt og systematisk. At arbejde grundigt med en forståelse af historiske aktører, kan give en bedre forståelse for mennesker generelt. Dette kan bidrage til eleverne blive empatiske og forstående individer, der kan hjælpe dem i deres videre liv.

I demokratiet kræves det at mennesker er opsøgende og accepterende for andres holdninger og perspektiver. Som medborger skal man altid prøve at forstå mennesker og agere ud fra dette – i hvert fald ud fra Hal Kochs beskrivelse af demokrati. I historieundervisningen undervises der ud fra demokratiske værdier – demos. Den danske undervisning har tidligere, og stadig den dag i dag, fremhævet etnisk dansk kultur. Men alle danskere kan ikke identificere sig med den kultur, som marginaliserer minoritetsgrupper. Ved at undervisningen tager afsæt i demosbegrebet, kan minoriteter lettere deltage i undervisningen og deltage på lige fod med etniske danskere.

Historiebevidsthed, historisk empati og demokratisk dannelse. Alle tre begreber har fordele og ulemper. Sådan vil det altid være med begreber og undervisningsmetoder. Men når man endelig vælger at tage udgangspunkt i en definition, skal man være bevidst om det. Når jeg vælger at undervise med henblik på at udvikle elevernes historiebevidsthed, gør jeg det vel vidende at ulemperne altid vil være der. Men jeg vil i fremtiden have det i baghovedet. Når jeg underviser, som i denne situation, vil jeg huske *fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsperspektivering*. Jeg vil huske at eleverne skal have en *forståelse for både fortiden og nutidens moral*, når deres historiske empati skal fremmes. Når demokratisk dannelse og medborgerskab skal udvikles, skal de *have muligheder og selv træffe beslutninger* – som i deres liv uden for skolen. Dét er det som gør en god lærer; en der er bevidst om det hun gør!

Litteratur

Andersen, G. B. & Boding, J. (2014). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo

Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. (2012). *Effektiv undervisning*. København: Gyldendals Lærerbibliotek.

Brooks, S. (2009). Historical Empathy in the Social Studies Classroom: A Review of the Literature. *The Journal of Social Studies Research* 3 (33), 213-234.

Dale, I. (2012, 3. december). Skal folkeskolen være mere global og multikulturel. *Kristeligt dagblad*. Lokaliseret d. 6. Maj 2016 på: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/danmark/skal-folkeskolen-vaere-mere-global-og-multikulturel>

Dalgas Jensen, L. (2012). Historieundervisning og demokratisk dannelse. I T. Binderup & B. Troelsen (red.), *Historiepædagogik* (s. 39-55). Århus: Kvan

Deldén, M. (2014). *Historien som fiktion - Gymnasieelevers erfarande av spelfilm i historieundervisningen*. Umeå: Umeå universitet.

EMU, *Folkeskolens formålsparagraf*. Lokaliseret d. 18. April 2016 på: <http://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formalsparagraf#>

Endacott, J. L. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*. 1 (42), 4-34.

Hansen, T. (2006, 18. august). Elever gider ikke kronologisk udenadslære. *Folkeskolen*. Lokaliseret d. 6. Maj 2016 på: <https://www.folkeskolen.dk/43379/elever-gider-ikke-kronologisk-udenadslaere>

Jensen, B. E. (2008). Danmarkshistorier som identitetspolitik. *Historie* 1, 150-156

Jensen, B. E. (2004). Faghistorikerens historiebegreb: baggrund, kendetegn og virkninger. *Historisk Tidsskrift* 1 (104), 179-207.

Jensen, B. E. (2010). Historiebevidsthed - i medvind og modvind. *Historie og samfundsfag* 1, 7-9.

Korsgaard, O. (2007). Medborgerskab – hvad er nu det? I O. Korsgaard, L. Sigurdsson & K. Skovmand (red.) *Medborgerskab – et nyt dannelsesideal?* (s. 17-46) København: RPF – Religionspædagogisk Forlag.

Kvande, L. & Naastad, N., 2013. *Hvad skal vi med historie?* Oslo: Universitetsforlaget.

Laursen, M. H. (2002). Wolfgang Klafkis nøgleproblemer - et didaktisk udgangspunkt. *Unge pædagoger* 6, 17-31.

Lundin, J. (2015) *Historisk empati i svensk historiedidaktisk forskning: En systematisk litteraturstudie om begreppet historisk empati*. Lokaliseret d. 6. Maj 2016 på: <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A845536&dswid=975>

Plaugborg, H (2010). *Læreren som leder*. København: Gyldendal Akademisk

Rantala, J. (2011). Assessing historical empathy through simulation – How do Finnish teacher students achieve contextual historical empathy? *Nordidactica 1*, 58-76.

Thomsen, A. H. (2008). *Hvem ejer skolefaget HISTORIE?* København: Informations Forlag.

Thorup, M. (1998, 6. november). Folkeskolen slår historieinteressen ihjel. Information. Lokaliseret d. 6. Maj 2016 på: <https://www.information.dk/1998/11/folkeskolen-slaar-historieinteressen-ihjel>

UCL. (2015). *Loa Ingeborg Bjerre*. Lokaliseret d. 6. Maj 2016 på: <http://ucl.dk/om-ucl/konsulenter-og-forskere/forskere-i-videncentrene/loa-ingeborg-bjerre/>

Bilag

Bilag 1: Rollespil - Bondestenalder

Victor: Mor og børnene laver mad

Anna: Dækker i ikke lige bord

Rose Marie: Jo selvfølgelig mor

Victor: Anne Mette tager nogle tallerkner og begynder at dække bord

Anna: Peter, maden er færdig!

Villads: Okay mor, jeg kommer nu

Victor: Peter kommer ned og alle sætter sig ned

Therese: Hvornår kommer far hjem

Anna: Han er her lige om lidt, bare gå i gang med at spise

Christian: Hej, jeg er hjemme nu. Der var simpelthen så meget at lave på marken

Christian: Jeg har noget jeg skal fortælle jer. Jeg har lige fået en ny plov. Den er simpelthen så god. Men jeg har ikke råd til en okse. Så i er nød til at hjælpe med at trække den

Therese: Det vil vi rigtig gerne, far, ikke?

Villads/Rose Marie: Jo!

Anna: Nå, hvad har i så lavet i dag børn?

Villads: Vi har leget klappeleg med naboen

Anna: Det lyder da godt nok hyggeligt. Hvad med dig Bo? Var der noget at lave på marken?

Christian: Ja, jeg var ovre på naboens mark, hvor de havde okser. Hvad har du lavet?

Anna: Jeg har gjort rent og lavet mad med børnene

Færdig.

Klassen klapper.

Praktikant: Ja, rigtig godt. Hvad vi i sige? Hvad var jeres overvejelser?

Anna: Altså, øhm, vi havde først nogle, øhm, nogle altså, ting vi ville gøre og så valgte vi bare at gøre det her. For Mikkel synes den var god. Ja.

Praktikant: Så Mikkel er bare fuld af gode idéer?

Anna: Ja

Praktikant: Hvilke ting har i selv puttet ind? Mikkel har fået en god idé, men hvad har i selv valgt at sætte ind?

Anna: Altså.

Victor: Han sagde bare at vi kunne lave et eller andet hvor

Anna: At han havde fået en ny plov .. og så tænkte vi bare. Der var ikke så meget der skete dengang .. Det var bare

Praktikant: Ja .. Responsgruppen

Praktikant: Har i andre ting end de historiske elementer? Altså, hvad fandt i?

Sofie: Der der med at faren kom senere hjem, fordi han skulle blive færdig på marken

Praktikant: Og hvad .. var det moren havde lavet?

Stilhed

Praktikant: Hun havde lavet mad og gjort rent, ik? Hvad var det sønnen, eller hvad det var, havde leget .. hvad for noget?

Anna/Sofie: Klappeleg

Praktikant: Hvis idé var det? Var det også Mikkel?

Anna: Nej, det var bare .. os

Bilag 2: Rollespil - Fæstesystemet/Stavnsbåndet

(Det banker på)

Mads: Kom ind

Rasmus: Hej Hr. Godsejer, jeg kommer for at aflevere vores afdrag på gården. Jeg har slagtet et lam og lagt det ud i laden.

Mads: Det er fint. Bare gå.

(Sceneskift til bondefamilien som spiser mad)

Filippa: Okay, så er der mad.

Rasmus: Hej. Hvordan har jeres dag så været.

Clara: Jeg har lært at regne i skolen

Tobias: Jeg har fået et nyt ur i nakken

Filippa: Det er godt nok et fint ur .. og du har ikke stjålet det?

Tobias: Nej

(Mads/godsejeren kommer nu ind)

Mads: Jeg har fået stjålet mit ur. Hvis i ser det, skal i bare sige til. Hey, det er mit ur! Har du stjålet det?

Tobias: Nej

Mads: Nu skal du i militsen

Rasmus: Nej!

Filippa: Nej!

Filippa: Okay, nu er det så to måneder senere

(Mads/godsejeren kommer ind til familien med et brev og giver det til Filippa)

Filippa: Tak .. jeg kan ikke læse det (og giver det til Clara/datter)

Clara: Kære familie. Jeres søn blev indsendt til militsen d. 4. Januar 1865 og er blevet såret af en fjende. Han blev skudt i benet. Han ligger nu på hospitalet og skal have amputeret sit ben .. øhm .. han er i meget alvorlig tilstand

Mads: Jeg er meget ked af det

Klassen klapper

Praktikant: Ja, hvilke overvejelser har i gjort jer?

Filippa: Vi har lavet noget hvor vi sidder omkring et køkkenbord. Så derfor sad vi der.

Mads: Og ville vi gerne hvor man skulle aflevere noget til der hvor man boede

Clara: Ja og at man skulle i militsen .. altså militæret agtigt, da man blev 14 år gammel til 30 år .. 26! 36! Og det er ligesom det vi valgt at fokusere på

Bilag 3: Rollespil – Andelsbevægelsen

Sofie: Okay . Vi har om andelsbevægelsen og .. øh .. det er en familie der sidder og spiser og taler om deres dag i Thisted .. øh .. ja

Marcus: Milde møgko det smager godt

Sofie: Jamen tak! Jeg har også været nede og købe en helt ny økologisk ost nede i brugsforeningen

Jo: Åh

Sofie: Troels, hvad er der med dig og den andelsbrugs?

Jo: Jeg stoler bare ikke på dem. Jeg har hørt at de importerer køerne helt fra Læsø.

Sofie: Jeg synes at det er kvalitet og de er hammer flinke. Har du overhovedet været dernede?

Jo: (ryster på hovedet) Hvordan gik det så i skolen?

Oscar: Det gik fint, vi er begyndt at regne

Sofie: Ej hvor fint. Så kan du hjælpe far med at tælle køerne
(Det banker)

Sofie: Hvem er det?

Sebastian: Det er Hr. Vanker. Hr. Hammersvig, vi har lige mistet Gunner Haderslev. Og han havde 10 af vores bedste køer, gider du ikke at tage hans plads?

Jo: Må jeg lige snakke med min kone under fire øjne?

Sofie: Jeg synes du skal gøre det

Jo: (ryster på hovedet med rynkede øjenbryn) Hmm .. okay

Sofie: Hr. Vanker.

Sebastian: Ja?

Jo mumler ukendelige ord

Sebastian: Hvad siger du?

Jo: Fint! Jeg er på!

Jo rejser sig op og griber ud efter gryden på bordet

Sofie: Nej! Den tager du ikke med i sengen

Klassen klapper

Praktikant: Lad os lige starte med at høre hvilke overvejelser i har gjort jer

Sofie: Ja .. altså først ville vi gerne .. øh .. fortæller om det der, med at børnene havde skolepligt og sådan noget. Det havde vi jo også lidt med, øhm, men vi valgte at fokusere meget på det der med at vores hovedperson, kan man sige, var meget skeptisk, med den andelsbrugs .. og så ender han selv med at være med i den.

Praktikant: Ja. Tak. Respons?

Mads: Jeg synes det var godt. Det var, sådan nogle, gode detaljer med og også det sprog i brugte var meget godt.

Praktikant: Så de historiske elementer kunne du godt se?

Mads: Ja. Men man fandt også hurtigt ud af, da i ligesom nævnte det, så vidst man godt at det var en andelsbevægelse.

Praktikant: Troværdigt? Var det troværdigt?

Mads: Ja. Det synes jeg

Praktikant: Hvorfor?

Mads: Hvis jeg nu ikke havde vidst at det var det, ville jeg godt vide at det handlede om andelsbevægelsen

Praktikant: Ja

Bilag 4: Rollespil – Industrialiseringen

Emma: Ah, endelig en pause fra at lave øl. Tror i der er grød eller øllebrød i dag?

Maya: Mmm grød!

August: Nå, hvor kommer i så fra?

Emma: Jeg kommer fra en gård nær Jelling

Maya: Jeg kommer fra Hundested og er flyttet til Vesterbro med min familie. Der er vand i køkkenet

Emma: Åh, det må dejlig med sådan en luksus lejlighed

August: Der er i hvert fald mere luksus i enhver lejlighed end på den her fabrik

Emma: Ja, det kunne godt blive lidt bedre på den her fabrik

Maya: Ja, forholdene er simpelthen for dårligere her.

Emma: Vi arbejder al for mange timer i forhold til hvor meget vi får i løn

Maya: Det kunne være dejligt med en Robin Hood der kunne komme og tage og give lidt til os

August: Ja og det der demokrati det virker heller ikke

Maya: Vi bliver nok nødt til at tage sagen i egen hånd, hvis vi vil ændre noget

Emma: Vi kunne måske slutte os til den der arbejderbevægelse?

Maya: Måske men ville det overhovedet ændre på noget?

August: Vi kunne jo prøve og se om det gør noget forskel. Hvis vi får alle arbejderne til at protestere kunne det være at det gjorde en forskel

Emma: Ja, vi kan jo ikke blive her. Der er al for dårlig hygiejne

Maya: Hørte i om Benny? Han er kommet på hospitalet. Lægerne ved ikke hvad det er, men det ved at det er på grund af hygiejne.

August: Ej hvor er det synd for ham Benny. Lad os slutte os til arbejderbevægelsen.

Emma: Ja lad os gøre det

Maya: Ja vi gør det

August: Vi gør det for Benny

Klassen klapper

Praktikant: Ja, lad os høre om jeres overvejelser

Maya: Vi tænkte at det kunne være godt at gøre det fra arbejderne, som var flyttet ind i byen .. og så tage arbejderbevægelsen med indover

Maya: Og så læste vi noget om at man fik øllebrød til frokost .. med det der middag

Praktikant: Ja, andet i vil sige?

Maya: Ja, altså, vores overvejelser så var det her bare vores første idé

August: Det var også nemt at komme ind på mange af tingene. For så kunne de bare sidde og snakke om det

Bilag 5: Information om fremvisning af rollespil

Lykke: I skal blandt andet øh husk lige at overveje .. Mikkel har fortalt jer, at i .. øh .. skal svare på de her ting. Kan det passe?

(Stilhed)

Elev: Hva?

Lykke: Øh, det skal i .. øhm .. så når i nu går ud i jeres grupper, og skal forberede det her .. øh .. rollespil har i lige de her to ting (peger på tavlen, hvor spørgsmål er skrevet) .. dem skal i forsvare når det er, at i ... øh ... kommer op og fremviser. Øh, og så, det har Mikkel forhåbentlig sagt. Der er responsgrupper, som kører på dem der har om det samme (laver gestus med hænderne) .. giver respons til hinanden .. de giver respons til hinanden .. i ved godt hvad respons er ikke?

(Stilhed)

Elev: Jo

Lykke: Det er de her to .. eller tre ting .. i .. når i ser de andres rollespil skal være opmærksomme på. Husk de her to, dem skal i pege på når i har .. øh .. fremvisningen .. respons .. alt efter hvornår .. vi bliver færdige .. så har vi en tekst som i også skal læse .. men det kommer an på hvor lang tid det der kommer til at vare .. men det er ikke sådan .. dagens program er ikke så vild ..

...

Elev: Er det i dag vi skal fremvise det?

Lykke: Ja

Elev: Hvad hvis man mangler nogen fra sin gruppe?

Lykke: Så må i få det til og .. ja .. så må i enten ... få en til at tage de roller, eller ... i må finde på et eller andet .. i kan bare komme op hvis i har spørgsmål, så i har et kvarter ... til at få styr på det.