



VIA University College

LIÅ Bachelorprojekt Historie 12.35

72484, maj/juni 2016

Prædefineret information

Startdato:	10-04-2016 09:00	Termin:	Sommertermin
Slutdato:	28-04-2016 12:00	Bedømmelsesform:	Dansk 7-trinsskala
SIS-kode:	BE0036181	ECTS:	10
Intern bedømmer:	Jens Hansen Lund		
Intern bedømmer:	Marianne Axelsen Leth		

Deltager

Navn:	Susan Leth Jørgensen
VIA-id:	187604@viauc.dk

Information fra deltager

Lærer/Underviser *:	Marianne Axelsen Leth
Titel *:	Kvalificering af elevernes historiske empati - gennem rollespil og drama
Anslag - besvarelse *:	84035
Tro og love erklæring *:	Valgt

Kvalificering af elevernes historiske empati - gennem rollespil og drama

Indhold

1. Indledning.....	2
1.1. Problemformulering.....	3
1.2. Opgavens disponering.....	3
2. Begrebsafklaring.....	4
2.1. Kategorial dannelse.....	4
2.2. Learning by doing.....	5
2.3. Historiebevidsthed.....	5
2.4. Historisk tænkning.....	7
2.5. Historisk empati.....	8
2.6. Den historiske fantasi.....	8
2.7. Brug af rollespil og drama i undervisning.....	9
2.7.1. Æstetiske læreprocessor.....	9
2.7.2. Rollespil og drama i forhold til læring.....	10
3. Empiri.....	10
3.1. Praktiskole og praktikklasser.....	11
3.2. Skriftlige spørgsmål og elevinterviews.....	12
3.3. Fokusgruppeinterviews med elever.....	13
3.4. Undervisningsforløb.....	14
4. Analyse.....	16
4.1. Historisk empati i forhold til FFM.....	16
4.2. Kan historisk empati måles?.....	17
4.3. Rollespil vs. Drama i forhold til historisk empati.....	18
4.3.1. Fokusgruppe 5. klasse.....	19
4.3.2. Fokusgruppe 7. klasse.....	21
4.3.3. Sammenligning.....	23
4.4. Analyse af undervisningsforløb.....	24
5. Diskussion og vurdering.....	26
5.1. Metodevalg og analysens resultater.....	26

5.2. Rollespil og drama i et lærings- og dannelsesperspektiv	27
6. Konklusion	29
7. Perspektivering	31
8. Bibliografi	31

1. Indledning

I juni 2006 blev der, efter forslag fra den daværende undervisningsminister Bertel Haarder, udarbejdet en historiekanon, der skulle styrke historiefaget i folkeskolen, og give danskerne den samme basisforståelse af udvalgte historiske emner (Undervisningsministeriet, Historiekanon - 29 obligatoriske emner). Historiekanonnen består af 29 obligatoriske historiske emner og strækker sig fra Ertebøllekulturen til terrorangrebet 11. september 2001. Da arbejdet med kronologi er centralt i forenklede fælles mål for historie, vælger mange historielærere og lærebøger, at man også arbejder kronologisk med kanonpunkterne, så man arbejder med Ertebøllekulturen i 3. klasse og terrorangrebet 11. september i 9. klasse. På den måde gemmes de komplekse emner til de ældste elever (Undervisningsministeriet, Forenklede fællesmål - Historie). Men en sådan undervisning kan have den konsekvens, at det giver eleverne et indtryk af, at livet i de ældste tider var simpelt, og at de historiske aktører fra den tid var uintelligente og dumme i forhold til historiske aktører tættere på nutiden (Pietras & Poulsen, 2011, s. 108). Historielæreren har dermed til opgave, at danne eleverne til at se fortiden på fortidens præmisser i stedet for nutidens præmisser, så de på den måde kan blive refleksive og kritiske, så de kan handle og tage stilling.

Jeg har selv oplevet elever med en sådan forståelse i min praktik, hvor de mener, at jo længere tilbage i tiden man kommer, des dummere var de mennesker der levede. Derfor fandt jeg det interessant at arbejde med elevernes forståelse for forhistoriske personers handlen, så eleverne på den måde kunne forstå, at forhistoriske personer ikke var dumme, men derimod ikke havde samme handlemuligheder, som man har i dag. Med andre ord må eleverne udvikle empati i forhold til de forhistoriske aktører de arbejder med.

Jeg har valgt, at tage udgangspunkt i rollespil og drama, da det interesserer mig. Derudover er det altid de rollespil og dramaskuespil jeg selv har beskæftiget mig med i min egen historieundervisning i folkeskolen, jeg husker bedst. I forhold til arbejdet med empati ligger rollespil og drama lige for, da man let kan arbejde med indlevelse og perspektivskifte. Men under og efter arbejdet med rollespil og drama i min 4. års praktik, fandt jeg det meget svært at vurdere, om eleverne opfyldte målet om at kunne sætte sig ind i de forhistoriske personers tanker og handlemuligheder eller om eleverne kun benyttede sig af den historiske viden de havde i forvejen. Dette har ledt mig frem til følgende problemformulering.

1.1. Problemformulering

Hvilke muligheder og begrænsninger er der for gennem rollespil og drama, at styrke elevernes historiske empati i forhold til forhistoriske personers handlen?

1.2. Opgavens disponering

Opgaven er disponeret således, at der i begrebsafklaringen først redegøres for Wolfgang Klafkis dannelses-teori om kategorial dannelse og John Deweys læringsteori om learning by doing for at vise hvilke dannelses- og læringssyn, jeg analyserer min empiri ud fra. De to teorier skal anvendes i en diskussion omkring relevansen af at benytte rollespil og drama i et dannelses- og læringsperspektiv. Derefter redegøres der for historiebevidsthed, der omhandler elevernes historiefaglige dannelse og som er en central del af forenklede fælles mål (FFM) for historie. Historiebevidsthedsbegrebet vil også blive inddraget i førnævnte diskussion. Efterfølgende redegøres der for begreberne historisk tænkning, historisk empati og den historiske fantasi, som skal benyttes i analysen. Afslutningsvis redegøres der for æstetiske lærerprocessor samt rollespil og drama, for at definere hvad der forstås, når man arbejder med rollespil og drama i undervisningen.

I opgavens empiriafsnit fremlægges min indsamlede empiri samt mine overvejelser omkring undersøgelsesmetoder og udvælgelse af relevant empiri.

I analyseafsnittet bliver forholdet mellem historisk empati og FFM i historie undersøgt. Herefter problematiseres den ene af mine undersøgelser, da de resultater der kom ud af undersøgelsen, afveg meget fra hvad der var forventet af resultater. Dernæst analyseres elevernes egen forståelse og refleksioner over deres historiske empati, for at undersøge effekten af rollespil og drama. Afslutningsvis analyseres to af mine undervisningsforløb, for at belyse om eleverne havde lige gode muligheder for at arbejde med deres historiske empati.

Herefter vil jeg i diskussionsafsnittet først vurdere analysen i forhold til undersøgelsesmetoder og de resultater analysen medførte. Efterfølgende diskuteres relevansen af arbejdet med rollespil og drama i undervisningen i et lærings- og dannelsesperspektiv.

Slutteligt vil jeg forsøge at konkludere på opgaven og min problemformulering og perspektivere til hvad man ellers kunne have undersøgt i forbindelse med opgaven.

2. Begrebsafklaring

I dette afsnit vil jeg redegøre for de teorier og begreber, jeg vil benytte i min analyse og diskussion. For at skabe sammenhæng forholder jeg nogle af teorierne og begreberne til hinanden, så det på den måde fremgår, hvordan de spiller sammen i opgaven.

2.1. Kategorial dannelse

Den tyske dannelsespædagog og didaktiker Wolfgang Klafki har på baggrund af en kritisk-konstruktiv didaktik udviklet dannelseseorien kategorial dannelse (Graf, 2003). Klafki mener, at for at opnå kategorial dannelse må en virkelighed have åbnet sig for et menneske samtidig med, at dette menneske selv er blevet åbnet for denne virkelighed, takket være indsigt, erfaringer, og oplevelser af denne virkelighed (Klafki, 1959/1989). Med andre ord er det lærerens opgave, at give eleverne indsigt, erfaringer og oplevelser i forhold til et emne, så man på den måde kan åbne emnet op for eleverne på en sådan måde, at eleverne også vil åbne sig op for emnet og på den måde skabe forståelse. For Klafki omfatter almindelse også politisk dannelse som fordrer at være aktivt deltagende i demokratiske processer. Derfor indgår der, i den kategoriale dannelseseori 5 epoketypiske nøgleproblemer, som er vigtige at inddrage i undervisningen. Disse 5 er; fredsspørgsmålet, miljøspørgsmålet, spørgsmålet om den samfundsskabte ulighed, spørgsmålet om nye styrings-, informations- og kommunikationsmedier og spørgsmålet om det enkelte menneskes subjektivitet og jeg-du forhold (Klafki, 2001). Disse nøglebegreber dækker over centrale udfordringer eller store samtidsspørgsmål, vi som mennesker globalt står overfor (Pietras & Poulsen, 2011, s. 242-243). Arbejdet med nøgleproblemerne, deres historiske forudsætninger og påvirkning på fremtiden er nøglen til kategorial dannelse. Når Klafki bruger begrebet epoketypisk, menes der problemer der ikke umiddelbart kan løses, men derimod er kendetegnende for en epoke. Dermed er problemerne heller ikke døgnaktuelle eller evigtgyldige, og de vil med tiden ændre sig. Ifølge Klafki giver de epoketypiske nøgleproblemer eleverne mulighed for at søge svar og handlemuligheder, som kan hjælpe dem til at finde frem til almenlydige menneskelige værdier og kriterier, som fx medansvar, selvstændighed, at kunne danne sig egen mening samt evnen til at af-dække problemets historiske forudsætning (Pietras & Poulsen, 2011, s. 242).¹

For at opnå kategorial dannelse hos eleverne, fokuserer Klafki på valget af indhold. Indholdet skal ideelt set opfylde Klafkis eksemplariske princip, der fordrer at emnet eller problematikken giver eleverne mulighed for at finde svar på beslægtede problemstillinger i verden. Man skal med andre ord vælge at beskæftige sig med et emne, der kan være et eksemplarisk eksempel på andre typer af emner (fx at bruge den franske revolution som eksemplarisk eksempel for emnet "revolutioner") (Pietras & Poulsen, 2011, s. 241). Her skal også nævnes Klafkis fem grundspørgsmål, der bruges til at lave didaktisk analyse på det indholdsvalgte.

¹ Dele af afsnittet er taget fra min didaktikeksamensopgave fra 3. år.

Disse er; emnets eksemplariske betydning, indholdet nutidsbetydning for eleverne, indholdets fremtidsbetydning for eleverne, strukturen i det valgte indhold og tilgængelighed i undervisningen (Pietras & Poulsen, 2011, s. 240). Da opgaven ikke beskæftiger sig med indholdsvalget, men derimod undervisningsaktiviteter, vil jeg ikke gå mere i dybden med de fem grundspørgsmål.

2.2. Learning by doing

John Dewey (1859-1952), var en amerikansk filosof, sociolog og pædagog (Schølardt, 2001). Dewey mener, at mennesket som aktivt handlende væsen altid er drevet af at skabe mening og sammenhæng. Dette gælder især for børn, hvor Dewey mener, at børn ikke primært er lyttende væsner, men i højere grad aktive væsner, der har behov for at undersøge og manipulere for at skabe mening og sammenhæng (Brinkmann, 2007). I den forbindelse skabte Dewey begrebet "learning by doing", hvor han mener, at det er vigtigt at eleverne laver meningsfulde aktiviteter, der giver mulighed for refleksion (Hedegaard, 2012). Deweys pointe med dette er, at læring og erkendelse er en proces, hvor tanke og handling følges ad. Det er altså ikke nok at gøre noget, da det først er ved meningsfulde aktiviteter, hvor handlingen har et sigte eller mål, man forstiller sig i tankerne, og de problemer man støder på i processen, der fører til ny tænkning, der i sidste ende vil føre til erfaring (Hedegaard, 2012). Eleverne vil altså ifølge Dewey få mest ud af at lave aktiviteter der giver anledning til refleksion og ikke ved at sidde og lytte på lærerens gennemgang af stoffet. Yderligere mener Dewey at uddannelse skal styrke og udvikle elevernes evner til at lære igennem undersøgelse og refleksion (Andersen & Weng, 2013).²

2.3. Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er et gammelt begreb, der fik særlig betydning i det daværende Vesttyskland i 1960'erne. Her blev det brugt til at gøre op med forestillingen om, at historie som undervisningsfag skal være neutralt og fortidsorienteret (Pietras & Poulsen, 2011, s. 63). I Danmark er det primært teoretikeren Bernard Eric Jensen, der beskæftiger sig med historiebevidsthed. Jensens historiebevidsthedsbegreb forankrer sig i socialkonstruktivismen, da begrebet arbejder med social skabt historie, hvor han mener, at en historisk-social virkelighed til dels er konstrueret af aktørernes erfarings- og tankemåder (Jensen B. E., 2011, s. 223).

I følge Bernard Eric Jensen italesætter historiebevidsthed det forhold, at der i et levet menneskeliv og samfundsliv indgår et samspil mellem menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger (Jensen B. E., 2012). Begrebet beskæftiger sig med det forhold, at mennesket for at kunne leve og fungere må skabe betydningsfulde sammenhænge mellem fortolkningen af fortiden og forståelsen af nuti-

² Dele af afsnittet er taget fra min matematikeksamensopgave fra 3. år.

den samt at have drømme, ønsker, frygt m.m. til fremtiden. I historieundervisningen betyder dette, at eleverne skal kunne fortolke fortiden, forstå nutiden og have forventninger til fremtiden. Derudover skal eleverne have en forståelse for, at man aldrig kan komme til at opleve den levede historie, da der altid ligger en fortolkning bag de kilder, der beskriver den levede historie, og at man som menneske både er historieskabt og historieskabende (Jensen B. E., 2015). Bernard Eric Jensen mener, at elever både skal lære om historien og af historien, og han kritiserer tankegangen om, at historie kun omfatter fortiden, og mener derimod at det er samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, der skaber forståelse og dannelse hos eleverne. Yderligere siger Jensen: *"Historieundervisningens indhold skal være vedkommende og tankevækkende for eleverne, hvis den skal bidrage til dannelsen... Der må vælges emner/temaer, der vil kunne aktivere samspillet mellem deres fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger. Og det tager selvfølgelig tid, førend en sådan ny historieundervisning kan blive etableret. Men når det gøres - viser undersøgelser - er eleverne aldeles begejstret for en sådan historieundervisning."* (Jensen B. E., 2012, s. 19). Man er dermed nødt til at inddrage elevernes livsverden for at de bedst kan skabe sammenhæng mellem fortiden og nutiden samt at lære af historien. Når man taler om elevernes livsverden menes der den primære referenceramme for elevernes tænkning, handlen og socialisering (Livsverden, 2015). Med andre ord er det den verden eleverne kender til og som de forstår bedst.

Jensen mener, at mennesker kan forholde sig til noget fortidigt på to måder. De kan enten se historien i et observatørperspektiv, hvor de distancerer sig og ser på hvad der skete, eller man kan se historien i et aktørperspektiv, hvor man forholder sig til de personer, der levede i fortiden samt forholder det til en selv som aktør i nutiden (Jensen B. E., 2012, s. 29-30). Af de to perspektiver hører begrebet historiebevidsthed hjemme i aktørhistorien, da der bruges noget fortidigt i det levede liv. I forlængelse af aktørhistorie anser Jensen begrebet historie på følgende måde: *"Historie må følgelig defineres på denne måde: historie = når nogen bruger noget fortidigt til noget → historie er altid nogens fortid(er) → det er teoretisk illegitimt at tale om historie, uden at det specificeres, hvis historie der er tale om."* (Jensen B. E., 2012, s. 30). Det er altså i følge Jensen vigtigt, at man altid har de historiske aktører for øje, da det er dem der har skabt den levede historie, samt at nutids- og fremtidsdimensionen skal være til stede, da de forhistoriske aktører selv har prøvet at forstå den nutid de levede i og den fremtid der ventede dem. Denne forståelse af historie kan dog godt rumme observatørhistorie, hvis man fx bruger krigen i 1864, til at videregive oplysning om danskernes forhold til Tyskland, men man skal dog stadig have blik for aktørhistorien (Jensen B. E., 2012, s. 30).

I forhold til dannelse læner historiebevidsthedsbegrebet sig op af en klafkiansk dannelsesestænkning, da historiebevidsthed tager udgangspunkt i elevens livsverden, samt gør brug af refleksivitet. Derudover minder fremtidsperspektivet i historiebevidsthedsbegrebet meget om Klafkis tanker om de fem epoketyperiske nøg-

lebegreber, da flere af disse på samme måde har et fremtidsperspektiv, der skal inddrages i undervisningen.

I FFM for histories vejledning til faget historie, er "historiebevidsthed" erstattet af "historisk bevidsthed", der defineres som samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning (Nielsen, et al., 2015, s. 68). Som færdigheds- og vidensområde i FFM ses historisk bevidsthed som noget processuelt, dvs. noget eleverne styrker, når de arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening, så de kan forstå nutiden og tage bestik af fremtiden. Ud fra en sådan forståelse er historisk bevidsthed en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved at tænke historisk (Poulsen, 2015).

Sammenligner man beskrivelsen af historisk bevidsthed i FFM og Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed, minder de to begreber meget om hinanden. Ifølge Jensen er "historisk bevidsthed" en delmængde af det overordnede begreb historiebevidsthed, hvor der lægges større fokus på fortidsaspektet og det at mennesker er historiefrembragte og historiefrembringende (Poulsen, 2015). Begrebet historiebevidsthed er altså idealet, som man har forsøgt at gøre mere konkret i FFM med begrebet historisk bevidsthed (Poulsen, 2015).

2.4. Historisk tænkning

Den norske historiedidaktiker Erik Lund, tager i hans forskning udgangspunkt i historiebevidsthedstænkningen, hvor han forholder sig kritisk til begrebet, da det kun siger, hvad eleverne skal lære og opnå, uden at give konkrete eksempler eller metoder til, hvordan eleverne kan opnå historiebevidsthed. Dermed forsøger Lund at operationalisere historiebevidsthedsbegrebet, via det han kalder historisk tænkning, ved at fokusere på forskellige kompetencer og kundskaber eleverne skal arbejde med og lære (Lund, 2009, s. 24-27). Lund kritiserer bl.a. den kronologiske kanontænkning og mener ikke, at skolelever magter at opbygge et kronologisk overblik over de forskellige historiske perioder, da det kun vil kunne hjælpe dem, hvis de skal begå sig i en quizkonkurrence. Her forener Lund i stedet elevernes historiske viden med metodekundskaber, så de på den måde kan lære at tænke historisk. Disse metoder kan fx være kildearbejde samt at arbejde med rammeværk og perspektivskifte (Lund, 2009, s. 24-27). I sin teori om historisk tænkning referer Lund til didaktikeren Sam Wineburgs forskning i elevers historiske tænkning.

Den amerikanske psykolog og didaktiker Sam Wineburg mener, at det ligger naturligt for mennesker at gribe noget an ved at sætte det ind i sine nutidige kategorier, begrebsapparater og forståelser. Når eleverne i folkeskolen møder den fortid de bliver fremstillet i undervisningen, vil de derfor automatisk forstå den på nutidens præmisser. Dette kalder Wineburg for præsensisme. Hvis eleverne skal kunne komme tættere på fortiden på fortidens præmisser, er man som lærer nødt til at give eleverne et indblik i, hvordan tidens

samfund fungerede og hvilke værdier, tanker og forudsætninger det enkelte fortids menneske havde. Læreren skal altså hjælpe og støtte eleverne til at tænke historisk, da historisk tænkning af Wineburg ses som noget kontraintuitivt, hvilket vil sige, at det er noget eleverne skal lære, da de ikke gør det automatisk.

(Nielsen, et al., 2015, s. 63)

2.5. Historisk empati

I forlængelse af Sam Wineburgs tanker om historisk tænkning som noget kontraintuitivt, vil det kræve et stort arbejde fra lærerens side, for at få eleverne til at identificere sig med aktørgrupper i en anden tid. Her er begrebet "historisk empati" relevant, da det dækker over tre dimensioner i samspil, som er indbyrdes forbundne:

- Historisk kontekstualisering: Forståelse af tidsmæssig forskel samt dyb forståelse af de sociale, politiske og kulturelle normer i den periode man arbejder med. At kende til relevante ting der skete op til og samtidig med perioden.
- Perspektivskifte: Forståelse for andres tidligere erfaringer, principper, positioner, holdninger og overbevisninger, så man kan forstå, hvordan den pågældende person kan have tænkt eller handlet i en situation.
- Affektiv tilknytning: Forståelse for, hvordan historiske personers erfaringer, handlinger eller situationer kan have været påvirket af deres følelsesmæssige respons, som bygger på en forbindelse til elevernes egne erfaringer med følelsesmæssig respons. (Nielsen, et al., 2015, s. 63-64)

Med andre ord dækker historisk empati over, at eleverne skal kunne sætte sig ind, hvad aktører fra fortiden har følt, tænkt og haft det. Her er det vigtigt at skelne imellem empati og sympati, da man i empatien har evne til at forstå og leve sig ind i andre menneskers følelser og situation, hvor man i sympatien føler med andre mennesker.

2.6. Den historiske fantasi

Thomas Binderup mener at man må tænke undervisning, så den tilrettelægges efter et moderne samfunds vilkår med et ønske om at samtænke kundskab og dannelse. Her mener han, at man skal arbejde med elevernes historiske fantasi. Begrebet *den historiske fantasi* dækker over det forhold, at mennesker vil prøve at gøre sig forestillinger om, hvordan fortiden har set ud (Binderup, 2010, s. 27). Der findes mange metoder til at skabe sig viden om fortiden, men denne viden kan for det første aldrig blive lig den levede historie og for det andet kan senere forskning nuancere eller modsige den tidligere forskning. Resultaterne er dermed provisoriske (Binderup, 2010, s. 27). Jo mere viden et menneske har om fortiden, des tættere kan det komme på den levede historie. Dette kan gøres gennem kilder. Den historiske fantasi fordrer derfor ikke, at

fantasien erstatter eller er vigtigere end fakta, men derimod at fantasien skaber reelle bud på sammenhænge i det vi ellers ikke kan vide noget om, men som vi har en forestilling om (Binderup, 2010, s. 11). De didaktiske konsekvenser, der opstår ved at forholde sig til den historiske fantasi er, at eleverne skal udvikle sig til at blive reflektive brugere af historie. Historisk refleksivitet bruges til at skabe en meningsfuld identitet og finde en plads i samfundet (Binderup, 2010, s. 10-11).

I forhold til historiebevidsthed falder den historiske fantasi i god tråd med tanken om, at eleverne skal kunne koble fortid, nutid og fremtid for at opnå forståelse og dannelse. Ved at bruge elevernes forestillinger om historien sammen med de kilder der findes, får eleven mulighed for at reflektere over den fremstillede historie og sætte den sammen med deres nutidsforståelse og fremtidsforventninger (Binderup, 2010, s. 24).

Ser man på den historiske fantasi i forhold til historisk tænkning og historisk empati, virker det umiddelbart til, at den historiske fantasi vil udfordre disse begreber, da eleven skal kunne forstå fortiden på fortidens præmisser ifølge Sam Wineburgs definition af historisk tænkning (Nielsen, et al., 2015, s. 63). Hvis eleverne som udgangspunkt ser fortiden på nutidens præmisser, så vil det at beskæftige sig med elevernes forestillinger og historiske fantasi bringe eleverne endnu længere væk fra fortidens præmisser. Men da den historiske fantasi fordrer, at eleverne forholder sig refleksivt til deres forestillinger, vil man på den måde lettere kunne italesætte og kontekstualisere det forhistoriske hændelsesforløb, man arbejder med (Poulsen, 2015).

2.7. Brug af rollespil og drama i undervisning

For bedre at kunne forstå baggrunden for brugen af rollespil og drama i undervisning, vil der først i afsnittet kort blive redegjort for æstetiske læreprocesser. Herefter ansues rollespil og drama i forhold til læring ud fra Erik Lunds didaktik, da Lund operationaliserer historiebevidsthedsbegrebet gennem historisk tænkning, som tidligere beskrevet i opgaven. Her er især rollespillet en af mange læringsaktiviteter, som Lund arbejder med i forhold til historisk tænkning.

2.7.1. Æstetiske læreprocesser

Ordet æstetik er græsk og betyder: "den kundskab man får gennem sanserne" (Haugsted, 1996). Det æstetiske kan derfor være alt fra billedkunst og musik til drama og rollespil, og i dette afsnit fokuseres der kun på drama og rollespil. Det der karakteriserer den æstetiske læreproces er, at den der lærer tilegner sig en kompetence i at bruge et udtryksmiddel ved at bruge det. De kompetencer man får af at arbejde med drama og rollespil, kan dermed ikke læres ved at læse om dem i en bog eller få det fortalt af en lærer. Der skal udfoldelse til (Haugsted, 1996). Dermed bliver den måde deltagerne introduceres til sådanne aktiviteter, bestemmende for hvordan de senere hen i andre og nye situationer vil bruge udtryksmidlet. Derfor må en undervisning, der vil kvalificere og udvikle en sådan kompetence, være gennemtænkt og opbygget på en

progressiv måde (Haugsted, 1996). Ideelt set foregår der en form for tripel-læring: *"Læringen giver en mulighed for åbenhed over for det teatermæssige udtryk og de oplevelser, det giver os at se det menneskelige liv skildret. Det giver også en mulighed for selv at give udtryk for vigtige menneskelige erfaringer og spørgsmål i en æstetisk form. Sluttelig frembringer det en mulighed for at forholde sig til teatermæssige udtryk - forstå, kritiserer, analyserer, blive inspireret."* (Haugsted, 1996, s. 12). Disse tre muligheder den æstetiske læring giver, er især interessante i forhold til den historiske tænkning og empati, da de giver mulighed for at holde sig åben overfor et skildret menneskeligt liv og reflektere og forholde sig kritisk overfor det fremførte samt at kunne give udtryk for erfaringer og spørgsmål i en spillet rolle.

2.7.2. Rollespil og drama i forhold til læring

Historiedidaktikeren Erik Lund mener at læring fremmes, når følelser knyttes til kognitive tankeprocessor. Læringsaktiviteter som fortællinger og rollespil med klare læringsmål er efter Lunds mening aktiviteter, der giver eleverne mulighed for at identificere sig med og forstå historien gennem narrativer, da begge aktiviteter handler om at forstå gennem oplevelse og indlevelse i et personorienteret perspektiv (Lund, 2009, s. 115). Udover rollespil arbejder Lund også med det han kalder simuleringer. Lund går ikke ind og definerer forskellen på de to begreber, og derfor ses de i opgaven som værende ens. Lund definerer simulering og rollespil som værende arbejdet med historiske situationer, hændelser eller processor, som om de ikke er sket endnu, eller ikke er blevet fuldført (Lund, 2009, s. 123). Simulering og rollespil bygger ifølge Lund på tre principper: Den definerer en afgrænset situation eller virkelighed, handlingerne foregår indenfor, aktøren har visse handlingsmuligheder og aktøren må træffe valg inden for disse rammer (Lund, 2009, s. 123). I simulering og rollespil kan der indgå dramateknikker, men dette kan aldrig være en central del. Her stiller Lund sig kritisk overfor drama og teater, da rolleudøvelse og indlæring af replikker ikke på samme måde giver eleverne mulighed for at træffe valg og forstå fortiden på fortidens præmisser, som rollespillet giver. Ydermere giver rollespillet mulighed for at arbejde med kausalitet, hvilket vil sige sammenhænge mellem årsager og virkning, gennem kontrafaktiske hypoteser, der beskæftiger sig med "hvad nu hvis dette var/ikke var sket?" spørgsmål. Kontrafaktisk historie er især vigtigt i historieundervisningen, da det giver elever, der ellers har opfattet historien som en determineret proces ("det som skete, måtte jo ske"), et nyt syn på fortidens påvirkning af nutiden samt den frie viljes rolle i historien (Lund, 2009, s. 123).

3. Empiri

I dette afsnit vil jeg beskrive min indsamlede empiri. Først vil jeg give en beskrivelse af den praktiskskole jeg var på i min 4. års praktik samt de klasser jeg har samlet empiri fra. Her vil jeg fortælle om de forskellige rollespil og dramaer vi lavede i de forskellige klasser. Derefter vil jeg beskrive, hvad jeg har indsamlet af

empiri og hvad mine overvejelser har været omkring min indsamling af data. Min empiri er indsamlet over to omgange, hvilket er i min praktikperiode og nogle måneder efter min praktikperiode. Jeg vil komme ind på, hvorfor jeg har indsamlet empiri over flere omgange samt mine overvejelser i de forskellige afsnit.

3.1. Praktikskole og praktikklasser

Min praktikperiode fandt sted i november og december 2015 på Egebakkeskolen, der ligger mellem Tilst og Brabrand i Århus. Skolen er en privatskole, der bygger på et kristent grundlag, hvilket vil sige, at der kun var ganske få børn med anden etnisk herkomst end dansk. Derudover kom langt de fleste elever fra ressourcestærke hjem. I praktikken havde jeg en 4., 5. og 7. klasse, med 24 elever i hver klasse, fordelt på 12 piger og 12 drenge. Allerede inden praktikken startede, vidste jeg, at jeg ville prøve at lave rollespil og drama i historieundervisningen, da det altid har interesseret mig meget.

I 4. klassen skulle jeg undervise i emnet romerriget. Jeg fik valget mellem 3 forskellige emner og valgte dette, da jeg syntes, at der i emnet lå gode muligheder for at indtænke rollespil og drama i undervisningsforløbet. Da eleverne i klassen ikke havde arbejdet med argumentation og diskussion, valgte jeg at de skulle lave dramaskuespil i stedet for rollespil. Opgaven bestod i, at eleverne valgte sig ind på nogle forskellige scenarier, vi havde haft om, der kunne have udspillet sig i romerriget. Dette var fx en dag på badeanstalten, en families hverdag, en slavehandler med sine slaver og kejser Augustus med sine rådgivere. Her skulle eleverne i hver gruppe selv finde på replikker og handling, hvor de blev opfordret til at kigge og læse i bogen for at finde inspiration. Herefter skulle eleverne øve, at fremføre stykket og derefter vise det for resten af klassen.

I 5. klassen underviste jeg i opdagelsesrejsende gennem tiden. Her fyldte emnet Columbus en stor del af undervisningen og det var også Columbus der blev taget udgangspunkt i, da der skulle laves drama og rollespil. Ligesom med 4. klassen, havde 5. klassen heller ikke arbejdet meget med at diskutere og argumentere, og derfor skulle de også lave dramaskuespil. Opgaven bestod ligeledes i, at eleverne skulle vælge sig ind på nogle scenarier fx Columbus spørger kongen og dronningen om penge til at sejle ud, Columbus og mandskabet ombord på skibet på vej til Indien, Columbus og hans møde med indianerne. Her skulle eleverne også selv finde på replikker og handling samt øve og vise det for klassen.

I 7. klasse havde jeg valgt at undervise i oldtidens Grækenland. Her startede forløbet ud med, at eleverne skulle lære om de forskellige typer af mennesker, der boede i bystaten Athen og hvordan deres sociale tilhørsforhold påvirkede deres liv. Herefter beskæftigede eleverne sig med det græske demokrati, hvor de skulle lave et rollespil, der tog udgangspunkt i et folkemøde, hvor forskellige punkter på dagsordenen skulle diskuteres og stemmes om. Det at klassen havde arbejdet med diskussion og argumentation før, samt at

eleverne også var 2-3 år ældre, gjorde at jeg her valgte rollespillet frem for drama. I rollespillet fik eleverne hver uddelt en rolle de skulle spille fx en fattig borger, en rig borger der ejede mange slaver eller en borger der var imod slaveri. Derudover havde alle rollerne en lille beskrivelse af, hvilket punkt på dagsordenen de enten var for eller imod, med en lille begrundelse herom. Dette valgte jeg at give eleverne, for at være sikker på at alle fik sagt noget, og havde noget at forholde sig til. På den måde kunne de elever der ikke var så glade for at lave rollespil eller som måske ikke var så gode til selv at finde argumenter, have noget konkret at forholde sig til. Derimod blev der også opfordret til, at eleverne gerne selv måtte finde på flere argumenter samt forholde sig til andre punkter på dagsordenen end den der stod på deres papir.

3.2. Skriftlige spørgsmål og elevinterviews

I min praktik var jeg meget interesseret i, om jeg kunne måle om det rollespil og drama, som klasserne beskæftigede sig med, gav eleverne en bedre forståelse af, hvordan forhistoriske personer havde tænkt og handlet. Med andre ord, ville jeg måle om rollespil og drama, kunne styrke elevernes historiske empati. Her gik jeg kvantitativt til værks ved at teste eleverne før og efter rollespillet. Den kvantitative metode forudsætter at det, der undersøges kan kvantificeres, altså måles og tælles (Christensen, 2015, s. 32). Selvom metoden fordrer at der tages udgangspunkt i store datamængder og tilpas mange systematiske observationer, mente jeg stadig at min undersøgelse på en meget lille datamængde stadig ville kunne sige noget om, hvordan min undervisning og brug af rollespil og drama, havde påvirket mine elevers historiske empati (Christensen, 2015, s. 33). Undersøgelsen vil på den måde ikke kunne sige noget generelt om hvorvidt rollespil og drama virker eller ej i en given undervisning, men den kan sige noget om, hvad der virker i de undervisningssituationer der ligger til baggrund for min undersøgelse (Andersen & Boding, 2010, s. 64). Jeg lavede denne type undersøgelse i 4. og 5. klassen.

For at måle om der skete en ændring i forhold til elevernes historiske empati, fik de spørgsmål før og efter deres dramaskuespil. I 5. klassen lavede jeg skriftlige spørgsmål til eleverne³. Spørgsmålene handlede om hvad eleverne troede forskellige historiske personer havde tænkt i bestemte situationer, fx; "Hvad tror du Columbus tænkte, da han mødte indianerne for første gang?". Der er selvfølgelig nogle udfordringer ved at eleverne skulle besvare spørgsmålene skriftligt. For det første kan man ikke læse elevernes følelser gennem det de har skrevet. Man kan altså ikke ud fra skrift vide om det eleverne skriver fx er alvorligt ment, sarkastisk eller sympatisk, da eleverne ikke har mulighed for at benytte forskelligt toneleje samt at elever i 5. klasse ikke mestrer skriftsproget godt nok endnu, til at kunne skrive nuanceret. For det andet, bliver eleverne ofte hurtigt trætte af at skrive meget, og derfor vil deres svar blive kortere end de fx ville i et interview.

³ Se bilag 1.

I 4. klassen valgte jeg at interviewe tre elever i stedet for at stille dem skriftlige spørgsmål. Dette valgte jeg dels fordi, at eleverne i klassen ikke var sikre nok i deres skrive- og læsefærdigheder, så det ville blive en stor udfordring for mange af eleverne, men også for at prøve en anderledes tilgang til at undersøge elevernes historiske empati. Selvom interviews som udgangspunkt hører til i den kvalitative metode, ligger disse interviews sig mere op ad en kvantitativ metode, da det er meget faktuelle spørgsmål der bliver stillet (Andersen & Boding, 2010, s. 46). Jeg ville gerne have interviewet nogle flere elever, men tiden var desværre ikke til det. De tre elever blev stillet den samme type spørgsmål, som 5. klassen fik skriftligt⁴. Et af spørgsmålene har fx været; "Hvad tror du kejser Augustus har tænkt på da han blev kejser? Hvad tror du han syntes om sig selv?". Eleverne fik de samme spørgsmål før og efter dramaopgaven.

3.3. Fokusgruppeinterviews med elever

Senere i min undersøgelsesproces ville jeg gerne undersøge elevernes syn på rollespil samt hvordan de selv forholder sig til deres historiske empati. Her valgte jeg at gå kvalitativt til værks og benytte fokusgruppeinterviews. Kvalitative metoder anvendes ofte til at undersøge fænomener, der ikke kan måles (Christensen, 2015, s. 31). Da det viste sig, at elevernes historiske empati var meget svær at måle, hvilket jeg vil komme ind på i min analyse, valgte jeg at lave nogle yderligere kvalitative fokusgruppeinterviews. Jeg valgte fokusgruppeinterviews af flere grunde. En af grundene var, at disse interviews først blev lavet sidst i marts, hvilket vil sige, at der var gået flere måneder siden eleverne havde arbejdet med rollespil og drama. Derfor valgte jeg at lave interviewet i grupper, da eleverne på den måde kunne hjælpe hinanden med bedre at huske hvad de havde lavet. En anden grund var, at fokusgruppeinterviewet ofte tillader en mindre formel stemning end enkeltinterview, hvilket vil give eleverne bedre rum til at komme med spontane udsagn, da de har klassekammerater at læne sig op ad. På den måde får man også nogle mere nuancerede svar, da deltagerne diskuterer spørgsmålene med hinanden. En ulempe ved fokusgruppeinterviewet er dog, at det er meget svært at styre for interviewereren, og der kan opstå en kaotisk stemning (Andersen & Boding, 2010, s. 55).

Jeg lavede fokusgruppeinterviews med 6 elever fra 7. klasse og 6 elever fra 5. klasse. Jeg fravalgte 4. klassen, da jeg vurderede, at eleverne ville have for svært ved at diskutere og reflektere over de spørgsmål jeg havde. Jeg stillede eleverne 4 spørgsmål, samt nogle opfølgende spørgsmål på det de sagde⁵.

Her skal det nævnes, at jeg overfor eleverne har kaldt alle aktiviteterne for rollespil uanset om det har været rollespil eller drama de har beskæftiget sig med i timerne.

⁴ Se bilag 2.

⁵ Se bilag 3.

3.4. Undervisningsforløb

Da jeg i min analyse ønsker at analysere to af mine undervisningsforløb ud fra de tre dimensioner historisk empati dækker over, hvilket er historisk kontekstualisering, perspektivskifte og affektiv tilknytning, vil jeg her kort skitsere to af mine undervisningsforløb. Selve undervisningsplanerne er vedlagt opgaven som bilag⁶, og jeg vil her blot komme ind på hovedpunkterne i forløbet, og vente med at komme med konkrete eksempler til selve analysen. Da mine undervisningsforløb i 4. og 5. klasse har været bygget op på nogenlunde samme måde, vil jeg kun tage udgangspunkt i 5. og 7. classes undervisningsforløb.

Undervisningsforløb om opdagelsesrejsende i 5. klasse:

Forløbet strakte sig over 7 uger, med 2 lektioner om ugen.

Mål for forløbet:

Eleverne skal kunne sætte sig ind i de tanker, handlinger og valg de opdagelsesrejsende fra fortiden gjorde. Eleverne skal kunne forstå den betydning de opdagelsesrejsende har haft for vores nutid, og de skal kunne drage paralleller til nutidens opdagelsesrejser.

Eleverne skal arbejde med følgende færdigheds- og vidensmål, der ligger under historiske scenarier og konstruktion og historiske fortællinger i forenklede fællesmål for 4. - 6. klasse (Undervisningsministeriet, Forenklede fællesmål - Historie).

Færdighedsmål:

- Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.
- Eleven kan konstruere historiske fortællinger.
- Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.

Vidensmål:

- Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier
- Eleven har viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsforståelser.

Forløbet var opbygget således, at vi startede ud med at lave en brainstorm på klassen, om hvad de vidste og tænkte om opdagelsesrejsende med særligt fokus på de opdagelsesrejsendes muligheder og begrænsninger i årene før det var bevist, at jorden var rund. Herefter arbejdede eleverne med kilder og opgaver til vikingernes opdagelser og Marco Polo, som beskæftigede sig med opdagelsesrejser der gik over land eller hvor man sejlede langs kysten. Dernæst gik vi i gang med emnet Columbus, hvor eleverne arbejdede med

⁶ Se bilag 4 og 5.

opgaver til kilder fra Columbus' tid. Efterfølgende blev de introducerede til det dramaskuespil de skulle lave, som er beskrevet tidligere i kapitlet. Derefter gik vi videre med opdagelsesrejser i Afrika, på Polerne og Grønland, før vi til slut arbejdede med nutidens opdagelsesrejser i rummet.

Undervisningsforløb om oldtidens Grækenland i 7. klasse:

Forløbet strakte sig over 6 uger, med en lektion i hver uge.

Mål for forløbet:

Eleverne skal kunne redegøre for hvordan en bystat i oldtidens Grækenland fungerede. Eleverne kan give eksempler på, hvordan adfærdsmønstre og mentaliteter fra oldtidens Grækenland har betydning i dag, og de skal kunne drage paralleller fra datidens samfund til nutidens samfundsstrukturer. Eleverne skal kunne sætte sig ind i forskellige aktører fra oldtidens Grækenlands tanker og handlinger.

I forenkede fællesmål for historie 7. - 9. klasse under Historiebrug er færdigheds- og vidensmål for historiske scenarier og historisk bevidsthed som følger (Undervisningsministeriet, Forenkede fællesmål - Historie).

Færdigheds mål:

- Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.
- Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling.

Vidensmål:

- Eleven har viden om historiske scenariers funktion.
- Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid.

Forløbet startede med en brainstorm om hvad eleverne forbinder Grækenland med. Herefter arbejdede eleverne med bystaten Athen og de forskellige slags mennesker, der levede i denne samt hvilke forudsætninger og muligheder mennesker fra forskellige samfundslag havde. Derefter arbejdede eleverne med den form for demokrati, der herskede i bystaten Athen og sammenlignede den med nutidens demokratiopfattelse. Efterfølgende lavede eleverne et rollespil over et folkemøde i bystaten Athen, som beskrevet tidligere. Til slut beskæftigede eleverne sig med de græske guder og min praktiklærer ville afslutte forløbet med de græske filosoffer, som jeg desværre ikke kunne nå i min praktikperiode.

4. Analyse

I dette afsnit vil jeg først undersøge, om det giver mening at beskæftige sig med elevernes historiske empati i forhold til FFM i historie. Jeg vil se på fagets fagformål og de forskellige færdigheds- og kompetenceområder, og sammenligne dem med historisk empati og historisk tænkning, da historisk empati indgår i arbejdet med historisk tænkning. Dernæst vil jeg kort komme ind på den første del af min indsamlede empiri, hvor jeg forsøgte at måle elevernes historiske empati, der ikke gav de resultater, jeg havde håbet på. Efterfølgende vil jeg analysere de fokusgruppeinterviews jeg har foretaget og sammenligne dem, for at se hvordan eleverne forholder sig til deres historiske empati. Afslutningsvis vil jeg analysere de to undervisningsforløb, som de to klasser har haft for at undersøge, om forløbene med hhv. rollespil og drama har givet lige stor mulighed for at kvalificere elevernes historiske empati.

4.1. Historisk empati i forhold til FFM

Ser man på fagformålene for faget historie, står der i stk. 2: "*Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.*" (Undervisningsministeriet, Forenklede fællesmål - Historie). Her lægges der altså vægt på, at eleverne skal arbejde analytisk og vurderende for at forstå forhistoriske menneskers livsvilkår, så de kan opnå indsigt i forandringer af historien. Ud fra en sådan forståelse bliver eleverne nødt til at kunne sætte sig ind i historiske aktørers tanker og handlinger, for at gøre op med det deterministiske syn på historie, som noget der sket fordi det skete, som ifølge Erik Lund og Sam Wineburg ofte er det syn eleverne udvikler, hvis de kun ser fortiden på nutidens præmisser (Lund, 2009, s. 123). Dermed vil det være essentielt at arbejde med elevernes historie empati, så de på den måde kan udvikle en bedre forståelse for aktørernes handlemulighed samt forståelse for kausalitet i historien.

FFM er bygget op om tre kompetenceområder; kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug (Undervisningsministeriet, Forenklede fællesmål - Historie). Der kan argumenteres for, at arbejdet med elevernes historiske empati, kan hjælpe eleverne til at opnå færdigheds- og vidensmål indenfor alle tre kompetenceområder, men i afsnittet fokuseres der på kompetenceområdet historiebrug, da arbejdet med historisk empati folder sig bedst ud i færdigheds- og vidensområderne tilhørende dette område. Kompetenceområdet historiebrug italesætter, at eleven skal kunne fortælle hvordan mennesker bruger og er påvirket af historien, perspektivere andres og egne historiske fortællinger i tid og rum samt forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid. Historiebrug omfatter tre færdigheds- og vidensområder: Historiske scenarier, historiske fortællinger og historisk bevidsthed (Undervisningsministeriet, Læseplan for faget historie). I læseplanen for faget historie defineres historiske scenarier: "*I undervisningen gøres brug af varierede er-*

kendelses- og formidlingsformer. Eleverne øver sig i (re)konstruktion af historiske begivenheder og hændelser i form af rollespil, visualisering, besøg på oplevelsescentre m.m. At arbejde med historiske scenarier er en særlig metode til at gøre sig praktiske erfaringer, give indsigt i historien, samt give eleverne muligheder for identifikation." (Undervisningsministeriet, Læseplan for faget historie). Her lægges vægt på erfaringer, indsigt og identifikation. Det vil altså ikke være nok at eleverne får en forståelse for, hvordan historiske aktører har haft det, så eleverne udvikler sympati, da indlevelse og identifikation netop er det der ligger i den historiske empati (Nielsen, et al., 2015, s. 63-64).

4.2. Kan historisk empati måles?

Som tidligere beskrevet var jeg i min praktik interesseret i at undersøge, om man kunne måle en udvikling af elevernes historiske empati før og efter de havde beskæftiget sig med rollespil og drama. Min pointe med dette afsnit er, at elevernes historiske empati ikke bare sådan kan måles.

Ser man først på de skriftlige spørgsmål eleverne i 5. klassen fik før og efter de havde lavet dramaskuespil om Columbus, er der ikke nogen iøjefaldende forskel på elevernes svar før og efter de har lavet drama. Enkelte elever viser at de har mere viden i besvarelse nummer to, men denne viden handler mere om den basale viden om emnet de havde fået, før de lavede drama. Fx har en elev til spørgsmålet: "Hvad tror du Columbus har tænkt, siden han ville sejle ud for at finde søvejen til Indien?" svaret "Pas" til spørgsmålet den første gang og: "Han ville til Indien og blive kendt" anden gang. Her viser eleven mere viden efter dramaskuespillet, men har ikke som sådan sat sig ind i Columbus tanker.

Der hersker samme tendens, når man kigger på de tre elevs svar på spørgsmålene i de interviews, der er lavet før og efter 4. klassen lavede dramastykker om romerriget. Eleverne er bedre til at uddybe svar der omhandler de slags mennesker, de spillede i dramastykkerne, men det lyder mere til at de sympatisere med personerne på baggrund af, hvordan de har haft det, i stedet for at identificere sig med hvordan de må have følt eller tænkt. Eksempel fra første interview med elev:

Praktikant: ... hvordan tror du det har været og leve i romerriget?

Elev: Det har nok været lidt hårdt for dem der var sådan lidt fattige, fordi at når man er sådan.. ikke har så mange penge nu her.. så er ikke sådan helt fortabt og slaver og alt sådan noget.. det var man jo dengang. Og der var det også hårdt for børnene fordi de skulle arbejde..

Andet interview med samme elev:

Praktikant: [...] hvordan tror du det har været at leve i romerriget?

Elev: for de fattige der kan det være sådan at de små børn de skulle stå op rigtig tidligt for at hente dej til brød.. eller skulle lave noget mad.. og de arbejdede alle sammen så børnene gik ikke i skole [...]

Eleven udviser meget større viden for, hvordan børnene havde det efter dramaopgaven, men uden at gå ind i deciderede følelser eller tanker. Eleven opførte et stykke der handlede om en fattig families dag, og her ser det ud til, at eleven bedre kan huske og forestille sig, hvilke ting, der især gjaldt for børnene dengang. I dette tilfælde, viser undersøgelsen måske mere om elevernes historiske fantasi end deres historiske empati, da eleverne bedre kan forestille sig hvordan det har været, for så derefter at sammenligne det med deres nutidsforståelse (Binderup, 2010, s. 27). Det har dermed ikke været muligt for mig, ud fra denne undersøgelse, at se om eleverne har udviklet deres historiske empati før og efter rollespillet. Her kan det være interessant at diskutere valget af undersøgelsesmetode samt hvilke svar, der ville have indikeret en udvikling af elevernes historiske empati. En sådan diskussion vil blive foretaget senere i opgaven.

4.3. Rollespil vs. Drama i forhold til historisk empati

I dette afsnit vil jeg analysere de fokusgruppinterviews jeg har lavet med elever fra to af mine praktikklasser. Jeg har udvalgt de citater, der giver mest mening i forhold til opgaven. For at undersøge om eleverne selv oplever, at deres historiske empati bliver styrket samt om der er forskel på de to undervisningsformer, vil jeg sammenligne svarene fra de to grupper, hvor den ene gruppe har arbejdet med rollespil og den anden med drama.

Jeg stillede grupperne 4 spørgsmål:

Spørgsmål 1: Det første jeg gerne vil have jer til, er at tale om hvad i kan huske vi lavede i de timer hvor vi arbejdede med rollespil?

Spørgsmål 2:

Kan i prøve at tale om hvordan i synes det var at lave rollespil?

Spørgsmål 3:

Nu skal i prøve at fortælle de andre om, hvad der skete med jer, da vi lavede rollespil. Lærte i noget nyt? Forstod i noget i ikke havde forstået før? Blev i bedre til noget? I må rigtig gerne kommenterer på hvad de andre fortæller.

Spørgsmål 4:

Til slut vil jeg gerne have at i prøver at tænke på, om rollespillet gjorde at i bedre kunne forstå de mennesker i spillede eller andre spillede? Altså kunne i sætte jer ind i hvordan de må have haft det dengang?

Spørgsmålene er opbygget således, at eleverne først fik mulighed for at genkalde og huske hvad det var de lavede i timerne, da det var flere måneder siden undervisningen havde fundet sted. Herefter skulle eleverne reflektere over, hvordan de havde det med at lave rollespil inden de to lidt sværere spørgsmål blev stillet, hvor der specifikt blev spurgt ind til, hvad rollespillet gjorde ved dem og om det hjalp på deres historiske empati.

4.3.1. Fokusgruppe 5. klasse

Til det første spørgsmål kunne eleverne mere eller mindre huske hvad det var de lavede. Eleverne havde dog arbejdet med musical ugen før interviewet, hvilket gjorde at de nogen gange blandede de to ting sammen. Eleverne fik diskuteret sig på rette spor efter lidt tid. I forhold til hvad opgaven gik ud på og hvordan de udførte den svarede to elever bl.a.:

E2: Vi havde ikke nogle manuskripter, så vi skulle bruge vores egen fantasi og tænke på deres vegne.

E1: [...] Vi puttede rigtig meget fantasi i vores skuespil.. der var en der døde af skørbug og en der faldt i vandet og blev dræbt af en haj [...]

Begge elever ligger vægt på brug af fantasien, som middel til at lave deres skuespil. På den måde gør eleverne brug af deres historiske fantasi, da de skal arbejde med de forestillinger de gør sig om det historiske emne. I dette tilfælde har eleverne fået viden om emnet inden de skulle finde på handling og replikker. Dermed har de på baggrund af deres historiske viden skulle udfylde de huller, der er i historien, som Binderup beskriver er en af formålene med at arbejde med elevernes historiske fantasi. (Binderup, 2010, s. 11). Elev 2 nævner også, at de skulle tænke på de historiske personers vegne. Eleven havde dermed en forudsætning for at styrke sin historiske empati, ved at arbejde med historiske personers tanker.

Til spørgsmål 2 er alle eleverne enige om, at det er meget sjovere at lave skuespil end at læse og lytte. Opfølgende spurgte jeg om de stadig synes det ville være sjovt, hvis vi skulle lave skuespil hver gang. Her svarede eleverne:

E1: [...] man lærer jo ikke ligeså meget som når man læser [...]

E2: Men man kan bedre sætte sig ind i hvordan de havde det og hvordan det var når man laver skuespil.

E5: [...] man får det igennem igen og igen, fordi man øver det.

Her er eleverne meget uenige om hvad man egentlig får ud af at lave skuespil. Hvor elev 1 mener, at man ikke lærer ligeså meget ved at lave skuespil, som når man læser om noget, mener elev 5 at man bedre forstår og kan huske det man har lært, når man øver sig på at spille skuespillet igennem. Her bruger eleverne

mere skuespillet som repetition på emnet, og så de bedre kan huske det. Elev 2, der i spørgsmål 1 var inde på, at man skulle tænke som den historiske person, fokuserer nu mere på hvordan de havde det og hvordan det var, altså mere sympati end empati, da eleven ikke som sådan lever sig ind i personen og fokuserer på tanker og handlemuligheder.

Ved spørgsmål 3, har eleverne lidt svært ved at sætte ord på deres egen læring, og fokusere mere på læringen generelt. Her svarer eleverne bl.a.:

E1: hvis man har læst om det og så laver skuespillet så lærer man jo ikke noget for man har allerede hørt om det..

E4: Man lærer jo noget om hvordan man selv ser på historien..

E2: man kan danne sig nogle andre billeder.. hvis man laver skuespil [...] og i stedet for at man øhm.. har et manuskript skal man selv prøve og tænke på hvad de kunne have sagt.

Elev 1, ser her læringen som ren information, altså det man ved om emnet, hvor de andre elever igen bruger deres historiske fantasi. Elev 4 er mere inde over historie syn og fortidsfortolkning, hvilket er tegn på historiebevidsthed. Elev 2 er igen inde på at tænke som historiske personer, og hvad de kunne have sagt, men eleven læner sig stadig op ad den historiske fantasi, da det for eleven mere handler om at forestille sig, hvad personen kunne have sagt, og ikke om at sætte sig ind i tanker og handlinger.

Til det afsluttende spørgsmål er alle elever enige om, at skuespillet gjorde at de bedre kunne forestille sig, forstå og sætte sig ind i de personer fra fortiden de spillede. Men herefter opstår der en meget interessant debat:

E4:[...] man har bare bedre ved at forestille sig det når man gør det selv.

E2: Men jo længere tilbage i historien man kommer, jo dummere var man dengang, så..

Praktikant: Synes i det?

E2: Ja.. man opdager jo mere ude i fremtiden.. fx han troede det var Indien han var kommet til, men det var jo Amerika..

E1: Man havde jo ikke et verdenskort dengang..

E4: Men så er man jo stadigvæk dum når man ikke har regnet sådan noget ud..

E1: Det er jo udviklingen, det er jo ikke hvordan de tænker.. de er jo ikke dumme, det er bare fordi vi har udviklet os.

E5: [...] hvis man kigger langt nok tilbage fik man jo også hugget hovedet af, hvis man sagde at jorden var rund..

Her har elev 2 det syn på historiske aktører, at de er dumme, som også er en del af opgavens problemstilling. Men her er det ikke alle eleverne fra gruppen der er enige, og elev 5 kommer med et mod eksempel fra selve forløbet, hvor de personer der havde regnet jordens facon ud, endte med at være den dumme, fordi man ikke vidste bedre. Her kan man argumentere for at elev 5, har fået styrket sin historiske empati, da han sætter sig ind i de forhistoriske personers tanker, og reflekterer over de handlemuligheder, der fandtes dengang.

4.3.2. Fokusgruppe 7. klasse

Vedrørende spørgsmål 1, kan eleverne fra 7. klassen, også mere eller mindre huske hvad det var de lavede. Eleverne taler om de forskellige mennesker der boede i Athen og at vi lavede et rollespil over et folkemøde.

Til spørgsmål 2 svarer alle eleverne at de synes det var sjovt, og at det var sjovere end når de fx skal læse. Her opstår der, ligesom i 5. klassen en diskussion om, hvorvidt man lærer mere af at læse i forhold til at lave rollespil.

E1: Altså.. hvis man også skal sammenligne det der med en tekst, så skal det også være en, der ligesom fanger en og ikke bare er sådan noget kedeligt fakta..

Her argumenterer elev 1 for, at hvis man skal sammenligne rollespillet med det at læse, så må teksten nødvendigvis være en, der fanger eleverne. Dette kan man se som et udtryk for, at eleven mener at rollespillet er spændende siden, at det kun er en spændende tekst, der kan fange eleven, det kan sammenlignes med. Herefter spørger praktikanten gruppen om, hvordan det var at skulle påtage sig en rolles synspunkter:

P: Var det svært at påtage sig en rolle, altså at man ikke bare kunne sige hvad man selv synes?

E4: Altså jeg vil sige, man skal nok have noget viden, altså der stod at du er en eller anden, eller du er en fattig, fordi hvis man ikke vidste det, og du bare var en person fra Athen, så er det meget svært at tage personen på sig, fordi så laver man sin egen person men bare sådan lidt Athen-agtig. Og her var det sådan, at så er man fattig, så siger man ikke alt muligt med at man bare kan give penge til dem eller sådan noget.

E1: [...]det ville være godt hvis man sådan fik en ordentlig portion detaljer om sin person. Sådan hvordan levede eller han levede eller sådan noget, for man kan leve sig helt ind i rollen [...] også.. altså hvis ikke at

man får de detaljer så kan man fx hvis man er fattig og man er imod, så skal man jo også vide hvorfor han er imod, så skal man ligesom regne det ud og så skal man have flere detaljer.

Her mener elev 1 og 4, at det er vigtigt med nok baggrundsviden, for at kunne sætte sig ordentligt ind i personen, så man ikke kommer til at tænke for meget som en selv, hvilket flere af eleverne er enige i. Her ser vi altså, at eleverne selv har været fokuserede på at sætte sig ind i hvordan de forhistoriske personer har tænkt og handlet, før det er blevet italesat af praktikanten.

Til spørgsmål 3 svarer eleverne bl.a.:

E4: Jeg synes der skete et eller andet, måske man sådan kom til at tænke et eller andet på en måde end hvis nu man sådan ikke havde været den person, fordi jeg havde nok tænkt lidt anderledes hvis jeg ikke havde været den person. Også.. jeg havde det der med stemmeret, og der havde jeg sådan tænkt det skal vi bare have, men så på grund af at jeg skulle være i mod den, så kom der ligesom argumenter imod det, og det havde jeg sådan slet ikke tænkt over hvis det var.. eller så havde jeg bare sådan besluttet mig for noget.

P: Kan i prøve at snakke lidt mere om det her med jer selv.. altså fungerede det for jer at lave rollespil eller var det bare kun sjovt eller var det også lærerigt?

E3: Ja det var det fordi igen, det var ikke sådan kedeligt, altså man fik lov til at sætte sig ind i personen og man så tingene fra andres vinkler eller hvad man siger, sådan hvordan andre havde det, så hvis man fx tænkte; ej okay det synes jeg ikke.. det synes jeg er nederen, og så skulle være en der stemte for.. øhm.. så lærte man også at se tingene fra personens synsvinkel og ikke fra ens egen, så man fik måske lidt en forståelse for tingene.

Her er eleverne igen inde på at tænke som den person de spillede. De ligger meget vægt på perspektivskifte, som er en af de ting, der skal være til stedet for at arbejde med historisk empati, da eleverne italesætter, at det var svært at skulle mene og stemme for noget andet, end det de selv mente. Herefter blev eleverne stillet et opfølgende spørgsmål:

P: Har i prøvet at lave sådan noget rollespil før i andre timer?

E5: ja i engelsk.

E4: [...] sådan hvor vi har læst en historie og så skulle vi spille eller lave sådan en samtale [...]

E1: Men det er jo ikke levet ind i rollen? Det er bare at spille rollen..

P: Synes du der er forskel på det?

E1: Ja, jeg synes der er stor forskel [...] i engelsk der står der præcis hvad vi skal gøre hvad vi skal sige [...] og det er jo bare sådan.. det er jo ikke en rolle man lever sig ind i det er bare en rolle man spiller [...] den anden bliver du nødt til at leve dig ind i for der står ikke hvad du skal sige [...] hvis man får replikkerne, så er det bare sådan det skal du bare gøre [...] og det andet det er mere sådan, så skal du bruge hovedet lidt mere..

Elev 1 mener, at der er meget stor forskel på, hvad det er man får ud af at læse replikker op, som i et skuespil og at skulle være en person, som man skal argumentere og tale ud fra. Eleven mener, at man først bruger hovedet, når man skal sætte sig ind i personen, og finde ud af, hvad de vil sige eller gøre i forskellige situationer. Dermed tyder det igen på at eleverne gør brug af deres historiske empati.

Afslutningsvis benytter elev 1 det sidste spørgsmål til at reflektere over den historiske empati i forhold til den generelle historieundervisning:

E1: [...] det er godt på grund af så kan man sådan.. hvordan de altså sådan personer var og ikke bare sådan hvordan de havde det [...] hvordan de sådan tænkte, i stedet for hvordan de havde det. På grund af det meste i historie man tænker på lige nu [...] det er hvordan de har det ikke hvordan de tænker [...] så det er positivt..

Her kommer eleven frem til, at han synes fokuset i historieundervisningen ligger på hvordan personerne havde det i stedet for hvordan de tænker. Her kan man argumentere for, at eleven sætter sympati overfor empati, da man kun har mulighed for at udvikle sympati, når man udelukkende beskæftiger sig med hvordan forhistoriske personer havde det frem for hvordan de tænkte og følte. Eleven afslutter med at understrege, at han mener det er positivt, at rollespillet gjorde, at man skulle tænke og handle, som de forhistoriske personer.

4.3.3. Sammenligning

Sammenligner man de to grupper interviews, fremgår det meget tydeligt, at eleverne fra 7. klasse har brugt deres historiske empati mere end 5. klassen. 7. klassen italesætter det at skulle tænke som personerne langt oftere end 5. klassen gjorde det. Dette kan selvfølgelig skyldes aldersforskellen, da eleverne i 7. klassen er bedre til at reflektere og sætte ord på deres egen læring og forståelse end 5. klassen. Dette er noget man øver gennem hele sin skolegang, og derfor er det klart, at 7. klassen kommer ud med flere udsagn der viser refleksion end 5. klassen. Men ser man nærmere på de ting eleverne i 5. klassen nævner, handler det mere om hvordan personerne havde det end om hvordan de tænkte.

Drama rollespillene gav eleverne en mulighed for at forestille sig, hvordan det har været at leve i fortiden og dermed arbejde med deres historiske fantasi. Når man sammenligner med 7. klassens udsagn ser det ud

til, at det først er når eleverne får konkrete opgaver der gør, at de skal tænke som karakteren, at den historiske empati udvikler sig. Spørgsmålet er så om eleverne også udvikler historisk empati, når de selv skal finde på replikker og handling, som 5. klassen skulle i deres drama rollespil. Det er meget vanskeligt at komme med et entydigt svar på dette spørgsmål ud fra interviewet med gruppen fra 5. klasse. Der bliver flere gange nævnt, at man skulle tænke som personer, men kun for at finde ud af, hvad de kunne have sagt, så eleverne dermed kunne udfylde de huller i historien, der var i den baggrundsviden de havde fået tidligere i forløbet. Her er det med andre ord elevernes historiske fantasi, der bliver styrket og benyttet, og ikke så meget den historiske empati, da der mangler perspektivskifte og handleperspektiv i elevernes svar. Derimod udviser eleverne fra 7. klasse gruppen, at de har arbejdet meget med perspektivskifte og handleperspektiver, da de hele tiden vender tilbage til vigtigheden af den baggrundsviden de havde om de personer de skulle spille, så de ikke kom til at bruge deres egne holdninger. Derudover kritiserer en af eleverne ligefrem historieundervisningen for at have for meget fokus på, hvordan personerne havde i stedet for hvordan de tænkte, hvilket han mener er for let, da man ikke på samme måde skal bruge hovedet, hvis man kun skal forestille sig hvordan det var at lave dengang. Umiddelbart ser det dermed ud til, at rollespillet er langt mere effektivt til at styrke eleverne historiske empati end drama. Men ser man på den diskussion der opstod i 5. klasse gruppen, om hvorvidt de forhistoriske personer var dumme eller ej, går nogle af eleverne faktisk ind og reflekterer over dette udsagn og modargumenterer med, at de personer der havde regnet den ud dengang blev fremstillet som dumme, fordi man ikke vidste bedre. Her benytter eleven sig af refleksivitet og sætter sig ind i datidens tankegang og handlemuligheder og bruger dette som argument. Her benytter eleven i høj grad historisk empati, men knytter det ikke til selve dramaskuespillet, og dermed kan det ligeså godt have været andre aktiviteter i forløbet, der har styrket den historiske empati.

4.4. Analyse af undervisningsforløb

For at undersøge om de to forskellige undervisningsforløb, der er beskrevet i empiriafsnittet, gav klasserne de samme forudsætninger for at udvikle historisk empati, vil jeg analysere dem ud fra de tre dimensioner der i samspil dækker over historisk empati; historisk kontekstualisering, perspektivskifte og affektiv tilknytning, som blev beskrevet i begrebsafklaringen.

I forhold til historisk kontekstualisering, der fordrer arbejde med forståelsen af de forskellige normer, der herskede og de begivenheder, der havde påvirket datidens samfund, har eleverne i begge undervisningsforløb arbejdet meget med hvordan det var at leve i tiden, og hvilke ting der skete op til og samtidig med det historiske emne de skulle lave rollespil og drama over. I forløbet om opdagelsesrejsende, har eleverne først arbejdet med de forskellige forudsætninger opdagelsesrejsende havde før og samtidig med Columbus' tid samt det verdensbillede der herskede i de forskellige tider. Forløbet om oldtidens Grækenland startede ud

med, at eleverne skulle arbejde med de forskellige slags mennesker der levede i bystaten Athen, der var det eksemplariske princip for resten af oldtidens Grækenland. Her arbejde eleverne med de forskellige menneskers forudsætning i forhold til hvilket socialt lag og status man var født ind i, samt de handlemuligheder de forskellige mennesker havde.

Ser man på muligheden for at arbejde med perspektivskifte, har der i forløbet om opdagelsesrejsende ikke været så stor mulighed for at arbejde med perspektivskifte, som i forløbet om oldtidens Grækenland. Dette grundet forskellen mellem rollespillet og dramaskuespillet. Hvor rollespillet i 7. klasse fordrede at eleverne skulle skifte perspektiv og argumentere ud fra andre synspunkter og holdninger end deres egne, fokuserede dramaskuespillet mere på at finde på og udfylde huller i forhold til den historiske viden. Eleverne havde mulighed for at tænke som de historiske personer i skuespillet, men da opgaven ikke fordrede, at de skulle indgå i diskussion eller træffe valg, som ikke forud var planlagt, var muligheden for at arbejde med perspektivskifte minimal.

Affektiv tilknytning beskæftiger sig med elevernes forståelse af, hvordan erfaringer, situationer eller handlinger har påvirket historiske personers følelsesmæssige respons, med udgangspunkt i elevernes egne erfaringer og følelser. I forhold til forløbet om opdagelsesrejsende, kan dramaskuespillet eleverne lavede have givet eleverne mulighed for at sammenkoble de historiske personers følelser med deres egne, når de har skulle indleve sig i den rolle de skulle spille. Det er dog svært at vide, om det faktisk skete, da elevernes egne følelser ikke som sådan var italesat under skuespillene. Afslutningsvist skulle eleverne arbejde med rumrejser, som man kan sige er nutidens opdagelsesrejsende. På den måde blev emnet taget op på et nutidigt plan, hvor eleverne havde mulighed for at sammenligne og identificere sig med deres forståelse og følelser omkring emnet, men der kunne sagtens være arbejdet mere med elevernes affektive tilknytning i efterarbejdet med skuespillene. I forløbet om oldtidens Grækenland hjalp det store arbejde med perspektivskifte elevernes affektive tilknytning, da de hele tiden skulle forholde sig til hvad de selv følte, og hvad den person de spillede følte om forskellige emner og spørgsmål. Det sidste punkt eleverne skulle stemme om i rollespillet var om kvinder skulle have stemmeret. Selvom det var højst usandsynligt, at dette punkt var blevet vedtaget eller kommet på dagsordenen, endte det alligevel med, at der blev et flertal for et ja. Her kom eleverne i et dilemma mellem deres egne overbevisninger og deres rolle, og dette førte til en klassediskussion omkring elevernes følelser for emnet samt hvorvidt et sådan udfald ville være sket i virkeligheden dengang, og hvilke konsekvenser det kunne have haft.

I denne analyse kan man se, at forløbet om oldtidens Grækenland har givet eleverne bedre muligheder for perspektivskifte og affektiv tilknytning end forløbet om opdagelsesrejsende og Columbus. Hermed ikke sagt, at et forløb der indeholder drama og skuespil ikke kan tilrettelægges så alle tre dimensioner indgår.

Her kunne man have inddraget dimensionerne i efterarbejdet med skuespillene, ved at lægge op til en diskussion, hvor eleverne fik mulighed for at se historien fra flere forskellige historiske aktørers synsvinkler og ved at diskutere hvilke følelser der er transhistoriske, dvs. følelser der er ens på tværs af tid, og hvilke der ikke er (Nielsen, et al., 2015, s. 64). Dette kunne fx være nysgerrigheden efter at udforske det uopdagede, som emnet om rumrejser lagde op til. På den måde får man italesat elevernes historiske fantasi, så man derefter kan begynde sætte sig ind i aktørernes tanker og handlemuligheder.

5. Diskussion og vurdering

I dette afsnit vil jeg først vurdere mit metodevalg og analysens resultater, for at belyse om de resultater jeg er kommet frem til er valide. Derefter vil jeg diskutere om det overhovedet giver mening, at bruge meget tid på at benytte rollespil og drama i et lærings- og dannelsesperspektiv.

5.1. Metodevalg og analysens resultater

Det kan diskuteres, om de metoder og undersøgelser jeg har valgt at benytte i min analyse er valide i forhold til at belyse min problemformulering. Ud fra de undersøgelser jeg har foretaget, er det selvfølgelig svært at kunne konkludere noget konkret, da dette ville kræve langt større systematiske metoder til at indsamle data om det undersøgelsesfelt man har valgt. Derudover skulle man i dette tilfælde have taget udgangspunkt i flere forskellige klasser fra forskellige skoler med forskellige lærere, for at kunne sige noget generelt om rollespil og drama i forhold til elevernes historiske empati, hvilket både gælder for de kvalitative og kvantitative undersøgelser jeg har foretaget (Christensen, 2015). Men undersøgelsen kan sige noget om, hvordan mit undervisningsforløb har påvirket de klasser jeg har arbejdet med, og derfor vil undersøgelsen være valid, så længe der ikke generaliseres.

Ser man først på den kvantitative undersøgelse, hvor jeg prøvede at måle udviklingen i elevernes historiske empati før og efter de havde arbejdet med rollespil og drama, blev det tidligere i opgaven nævnt, at det kunne være interessant at diskutere valget af undersøgelsesmetoden og hvilke svar, der ville have indikeret en udvikling. Denne undersøgelse blev foretaget i min praktik, før jeg havde fået viden om begrebet historisk empati. Derfor ville undersøgelsen og de spørgsmål eleverne blev stillet have været anderledes, hvis jeg havde haft samme viden, da jeg lavede undersøgelsen i praktikken. Men efter at have arbejdet med undersøgelsen er jeg stadig meget i tvivl om hvilke svar, der egentlig ville indikere, at eleverne havde kvalificeret deres historiske empati, når de spørgsmål man stiller ikke skal i talesætte elevernes historiske empati og på den måde forblive objektive. Derfor kan man stille sig kritisk overfor om man kvantitativt kan måle elevernes historiske empati, når begrebet i højere grad beskæftiger sig med elevernes kognitive forståelse i form af refleksion og indlevelse i forhold til aktørernes tanker og handlemuligheder.

I den kvalitative analyse, hvor eleverne i fokusgruppeinterviews blev bedt om at tale og reflektere over deres historiske empati i forhold til rollespil og drama, ligger udfordringerne mere i, hvordan man fortolker elevernes svar. Man kan stille spørgsmålstejn ved, om der overhovedet er forskel på om eleverne siger, at "man kommer ind på hvordan det var" eller "man kommer ind på personerne og hvordan de tænker"? Betyder det, det samme for eleverne eller er det udtryk for to forskellige forståelser for historiske aktører, som det er fortolket i analysen. Som nævnt tidligere er aldersforskellen på de to fokusgrupper 2 år, hvilket har meget at sige i forhold til, hvor gode eleverne er til at udtrykke sig. Undersøgelsen ville uden tvivl have haft et bedre sammenligningsgrundlag, hvis eleverne havde været lige gamle, men da dette ikke var muligt, er det vigtigt at have denne problematik for øje. Spørgsmålet er, om det i virkeligheden er bedre at kigge på elevernes syn på de forhistoriske aktører. Altså om de ser dem som dumme eller om de har forståelse for de handlemuligheder, der var dengang. For hvis det er det der afgør, om den historiske empati er til stede eller ej, så vil man kunne slutte andre resultater, end der er foretaget i analysen.

Sammenholder man analysen af fokusgruppeinterviews med analysen af de to undervisningsforløb, kan man se, at der er en sammenhæng mellem elevernes brug af hhv. historisk fantasi og historisk empati og de muligheder de to forskellige undervisningsforløb gav eleverne for at arbejde med historisk empati. Den historiske empati har ikke været italesat i min undervisning, og det har derfor ikke været et klart mål for eleverne, at de skulle kunne sætte sig ind i de historiske personers tanker og handlinger. Hvis den historiske empati havde været en del af målet for eleverne, kunne man have arbejdet mere intenst med handlemuligheder, når eleverne har det for øje, mens de laver opgaver og øvelser. Men spørgsmålet er, om eleverne ville opnå den samme erkendelse og refleksion, når de får at vide at de skal opnå empati, da empati mere er noget man opnår gennem følelser. Her vil en bearbejdelse af de følelser de oplever og de refleksioner de gør sig under et eventuelt rollespil, i højere grad udvikle elevernes historiske empati på et mere autentisk grundlag, end hvis man hele tiden skal forholde sig til et mål, der siger, at du skal føle indlevelse og kunne sætte sig ind i aktørens tanker og handlinger.

5.2. Rollespil og drama i et lærings- og dannelsesperspektiv

I analysen undersøgte jeg, hvorledes elevernes historiske empati passede ind i FFM for historie. Resultatet blev, at der ved mange af kompetenceområderne kunne argumenteres for, at arbejdet med historisk empati ville hjælpe eleverne til at opnå de forskellige mål knyttet dertil. Her passede historisk empati særligt godt under historiske scenarier, hvilket er det kompetenceområde, der ligger mest op til brugen af rollespil og drama. I min praktik har jeg erfaret, at planlægning og udførelse er meget tidskrævende, når man vil arbejde med rollespil og drama. Her kan det diskuteres om det derfor er hensigtsmæssigt at bruge så meget tid og om der findes andre undervisningsformer, der kan kvalificere elevernes historiske empati.

I analysen kunne man se, at flere af eleverne lagde vægt på, at de lærte mere ved at lave noget fysisk og gøre det selv frem for at læse og løse opgaver. Eleverne mener dermed selv, at de får mere ud af rollespillet end traditionel undervisning, hvor man læser og løser opgaver. Anvender man John Deweys læringsteori om learning by doing giver elevernes udsagn god mening i forhold til at lave meningsfulde aktiviteter, der giver eleverne mulighed for refleksion og undersøgelse (Hedegaard, 2012). Dog er der også andre af eleverne der mener, at man lærer mere når man læser, fordi man får meget information på kort tid. Her kan man diskutere, hvad formålet med elevernes læring var i forløbet. Handlede det kun om at lære fakta eller handlede det mere om refleksion og forståelse for ting man ikke kan læse sig til? I mine undervisningsforløb var målet ikke bare, at eleverne skulle have faktuel viden, men derimod at arbejde med og styrke deres historiske empati. Men siden dette ikke har fremgået som et mål for eleverne, er det klart, at nogle kun vil tænke på læring som faktuel viden. I forhold til om der findes andre undervisningsformer, der på samme måde kan styrke elevernes historiske empati, ville man sagtens kunne lave andre aktiviteter der beskæftiger sig med historisk kontekstualisering, perspektivskifte og affektiv tilknytning, men om eleverne vil komme til at føle den samme indlevelse, som de får ved rollespil og drama, er svær at sige ud fra de undersøgelser jeg har foretaget og analyseret, og det kunne være et interessant undersøgelsesfelt at gå videre med. Men det der kan siges ud fra analysen er, at rollespillet medtager de tre dimensioner langt mere effektivt, end drama og skuespil gør det. Ser man på de to undervisningsformer i forhold til learning by doing, så fokuserer drama og skuespil mere på, at eleverne skal benytte og vise den faktuelle viden de har om emnet og bruge deres historiske fantasi til at udfylde tomme huller, hvor det først er i efterarbejdet med skuespillene, at eleverne har mulighed for at reflektere. Derimod lægger rollespillet op til indlevelse og refleksion med det samme, da eleverne skal argumentere og træffe valg i selve rollespillet, som giver anledning til refleksion, når eleverne skal udvælge deres næste træk. Derfor kan man sige at rollespillene på den måde gør læringen lettere tilgængelig for eleverne end drama, hvis man arbejder med historisk empati.

Ser man på rollespil og drama i forhold til Klafkis dannelses teori om kategorial dannelse kan det diskuteres, hvorvidt rollespil og drama hjælper eleverne til at åbne sig op for stoffet og samtidig åbner stoffet op for eleverne, så den kategoriale dannelse opnås. Her kan et syn på resultaterne fra analysen af fokusgruppeinterviews være, at når eleverne ser forhistoriske aktører som dumme og uintelligente, så er de lukkede overfor tilegnelse af nye perspektiver på stoffet, også selv om man læser og løser opgaver, der siger noget andet. Ved at benytte rollespil og drama, som giver eleverne en forståelse af tanker og handlemuligheder, så de kan reflektere sig frem til, at aktørerne ikke var dumme, men bare ikke havde de samme muligheder som man har i dag, åbner eleverne sig op for stoffet, så de kan tilegne sig den nye viden. Her kan arbejdet med historisk empati hjælpe med at opnå den dobbelte åbning, så der opnås kategorial dannelse. Det er selvfølgelig ikke sikkert, at rollespil og drama vil have denne effekt på alle elever, men min oplevelse i prak-

tikken var, at langt de fleste elever fik noget ud af rollespil og drama i deres undervisning. Klafki arbejder også med det eksemplariske princip som en del af hans dannelsesteori. Det er meget omdiskuteret, hvorvidt det giver mening at benytte det eksemplariske princip til stofudvælgelse i historieundervisningen (Pietras & Poulsen, 2011, s. 241). Da historien består af unikke fænomener, til trods for at man oftest siger at historien gentager sig selv, er det meget vanskeligt at vælge hvilke begivenheder der frem for andre er eksemplariske. Ville det f.eks. være mest eksemplarisk at vælge Hitler, når man skal arbejde med diktatorer eller vil Stalin eller Mao være bedre? Her giver rollespillet mulighed for at arbejde med termen "noget der ligner", hvilket i høj grad minder om det eksemplariske princip (Pietras & Poulsen, 2011, s. 241). I forløbet om oldtidens Grækenland var bystaten Athen et eksempel på, hvordan de andre bystater i Grækenland fungerede.

Hvis man afslutningsvis ser rollespil og drama i et historiedannelsesperspektiv, er det i høj grad elevernes historiebevidsthed man skal have for øje. Da historiebevidsthed optræder i FFM for historie under den konkretiserede term historisk bevidsthed, skal man arbejde med elevernes fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, med inddragelse af elevernes livsverden, for at eleverne kan blive dannede i historiefaget (Poulsen, 2015). Tager man på baggrund af dette udgangspunkt i Bernard Eric Jensen udlægning om, at hvis man vil styrke elevernes historiebevidsthed, må man se på aktør historie frem for observatør historie, har vi i analysen vist at især rollespillet gav eleverne en aktør forståelse, da de selv skulle handle på aktørniveau og sætte sig ind i de forhistoriske aktørers tanker (Jensen B. E., 2012, s. 30).

6. Konklusion

I denne opgave har jeg forsøgt at undersøge muligheder og begrænsninger i forhold til at kvalificere elevernes historiske empati i arbejdet med rollespil og drama. I analysen har jeg undersøgt relevansen af at arbejde med elevernes historiske empati i forhold til FFM i historie. Her kan man ud fra fagformålene og dele af kompetenceområderne konkludere, at det i høj grad er relevant at arbejde med elevernes historiske empati, for at kvalificere eleverne til at leve op til mål og fagformål i FFM for historie. Yderligere har jeg i analysen undersøgt, hvordan det rollespil og drama, jeg har brugt i min undervisning, har påvirket elevernes historiske empati samt hvilke forudsætninger mine undervisningsforløb har givet eleverne for at udvikle deres historiske empati. Her fandt jeg ud af, at rollespillet umiddelbart har bedre muligheder for at styrke elevernes historiske empati end når eleverne laver drama og skuespil. Dette bunder i, at rollespillet helt fra starten fordrer, at eleverne skal tale, tænke og handle på deres rolles vegne, i et dynamisk spil hvor handlingens forløb ikke er planlagt på forhånd. Dermed kræves der ikke samme efterarbejde som hvis man laver drama og skuespil. Drama i undervisningen har altså den begrænsning, at eleverne ofte ender ud med kun

at bruge deres historiske fantasi til at udfylde tomme huller i deres historiske viden, når de skal finde på handling og replikker over et historisk emne. For at kunne sætte elevernes historiske empati i spil, er det derfor vigtigt at lave et ordentligt efterarbejde sammen med eleverne, hvor man med udgangspunkt i det drama de har lavet, italesætter den historiske empati.

Ser man mere generelt på arbejdet med rollespil og drama i forhold til elevernes historiske empati, findes der også her både muligheder og begrænsninger. Arbejdet med historisk empati gennem rollespil og drama, giver i høj grad eleverne en bedre forståelse af, at forhistoriske aktører ikke var dumme og uintelligente, da man arbejder med aktør historie der italesætter de handlemuligheder der har været og hvordan de har udviklet sig. På den måde lader man eleverne se fortiden på fortidens præmisser i stedet for på nutidens præmisser, og herefter er det muligt at perspektivere og sammenligne tanker og handlemuligheder til nutiden, så elevernes historiebevidsthed bliver styrket. Begrænsningen i denne sammenhæng er, at det er meget vanskeligt at måle elevernes historiske empati, og det er derfor vigtigt at det bliver italesat i undervisningen, så man kan diskutere elevernes syn og forståelse på historiske aktører.

I forhold til læring og dannelse kan rollespil og drama være en yderst effektiv læringsaktivitet, da den passer godt ind i John Deweys læringsteori om learning by doing. Rollespil og drama giver eleverne mulighed for refleksion og undersøgelse ved at lade eleverne spille rollerne. Ud fra analysen er det svært at sige, om andre læringsaktiviteter vil være ligeså effektive, når man arbejder med elevernes historiske empati, men eleverne udtaler selv i fokusgruppeinterviews, at de var glade for aktiviteten, da eleverne selv kom i spil. Forholder man arbejdet med historiske empati gennem rollespil og drama til Klafkis kategoriale dannelse, kan rollespil og drama hjælpe eleverne til at åbne op for det historiske indhold, da de gennem en sådan læringsaktivitet opnår særlig indsigt, når de skal spille historiske roller selv. Denne indsigt vil give eleverne mulighed for at reflektere over deres forståelse og fortolkning, så de på den måde lettere kan opnå kategorial dannelse.

Afslutningsvis kan jeg konkludere, at rollespil og drama i høj grad kan medvirke til at styrke elevernes historiske empati. Det er vigtigt at have de forskellige muligheder og begrænsninger med sig, når man planlægger et forløb, da elevernes historiske empati ikke kommer af sig selv. Man er som lærer nødt til at få italesat de historiske aktørers tanker og handlemuligheder, så eleverne får et nuanceret syn på historiske hændelser. Her er rollespil og drama blot en metode og det kan ikke afvises, at der findes bedre metoder. Min analyse viser, at det er muligt at styrke elevernes historiske empati gennem rollespil og drama, med den rette planlægning, så man undgår de faldgrupper, der findes i arbejdet med historisk empati og rollespil og drama.

7. Perspektivering

I opgaven har jeg arbejdet med hvordan rollespil og drama kan bruges i undervisningen til at styrke elevernes historiske empati. I opgaven konkluderer jeg, at det er meget vigtigt at arbejde med elevernes historiske empati i forhold til læring og dannelse, samt for at styrke elevernes historiebevidsthed. I forhold til læring har jeg inddraget Deweys læringsteori om learning by doing. I analysen lægger flere af eleverne vægt på, at de synes rollespillet var sjovt, fordi de selv skulle lave noget fysisk, og eleverne efterspørger mere af en sådan undervisning. Det kunne dermed være interessant at arbejde videre med elevernes motivation, ud fra Deweys motivationsteori der også knytter sig til learning by doing. Her mener Dewey, at eleverne bliver motiverede af at lave meningsfulde opgaver, hvor der er plads til refleksion og undersøgelse (Brinkmann, 2007). Her kunne man undersøge elevernes motivation i forhold til rollespil og drama samt andre undervisningsformer for at se, om rollespil og drama er bedre til at motivere eleverne i forhold til andre aktiviteter.

I begrebsafklaringen nævner jeg, at rollespil og drama kan styrke elevernes forståelse af kausalitet i historien, altså forholdet mellem årsag og virkning. Kausalitetsbegrebet bliver dog kun anvendt meget kort i analysen. I den forbindelse kunne man have kigget nærmere på elevernes forståelse af kausalitet, da det hænger sammen med de forhistoriske aktørers handleperspektiv. Erik Lund har på baggrund af hans forskning opstillet en taksonomi med fem niveauer af elevernes forståelse af årsagsbegrebet. Taksonomien strækker sig fra at eleverne ikke ser nogen logik i forhold til årsager og virkninger, så tingene bare sker fordi det skulle ske, til at eleven har en klar sammenhængsforståelse mellem historiske årsager og den betydning man tillægger dem i historien (Pietras & Poulsen, 2011, s. 109) Med udgangspunkt i denne taksonomi kunne man videre undersøge hvordan man gennem rollespil og drama kunne kvalificere eleverne kausalitetsforståelse.

8. Bibliografi

Andersen, G. B., & Boding, J. (2010). *Professionsbacheloropgaven i læreruddannelsen*. Frederikshavn: Dafolo forlag og forfatterne.

Andersen, M. W., & Weng, P. (2013). *Håndbog om matematik i grundskolen*. Forfatterne og Dansk Psykologisk Forlag A/S.

Binderup, T. (2010). *Den historiske fantasi*. Århus N: Forlaget Klim.

Brinkmann, S. (2007). Motivation gennem handling og gøremål - et pragmatisk perspektiv. *Kvan 78*, 91-101.

Christensen, M. V. (December 2015). Om kvalitative og kvantitative metoder i teori og praksis for lærere. *Kvan - Tidsskrift for læreruddannelse og skole*, s. 29-38.

Graf, S. T. (2003). Den didaktiske analyse - I kritisk-konstruktiv betydning. I S. T. Graf, *Fylde og form : Wolfgang Klafki i teori og praksis* (s. 59-84). Århus: Klim.

Haugsted, M. T. (Marts 1996). Drama - Et kunst- og erkendelsesfag. *Kvan - Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, s. 7-18.

Hedegaard, K. M. (2012). John Dewey og "The Laboratory School" har inspireret Forsøgsskoleprojektet. *Liv i Skolen*, 19-22.

Jensen, B. E. (2011). At handle i tid og rum. Et socialkonstruktivistisk historiebegreb. *Historisk Tidsskrift*, bd. 111 .

Jensen, B. E. (2012). Historiebevidsthed - en nøgle til at forstå og forklare historisk-socialle processer. I *Historiedidaktik i Norden 9. Del 1: Historiemedvetande - historiebruk* (s. 14-34). Malmö: Malmö högskola, Högskolan i Halmstad.

Jensen, B. E. (9.. Oktober 2015). *Historiebevidsthed*. Hentet fra Historie - livsverden og fag: <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>

Klafki, W. (1959/1989). I *Kategorial dannelse og kritisk konstruktiv pædagogik. Udvalgte artikler ved Svend Erik Nordenbo* (s. 60-63). København: Nyt Nordisk Forlag Arnold Busck.

Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktik - Nye studier*. Klim.

Livsverden. (9.. Oktober 2015). Hentet fra Wikipedia: <https://da.wikipedia.org/wiki/Livsverden>

Lund, E. (2009). *Historiedidaktikk - En Håndbok for studenter og lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., et al. (2015). *Forenkledte fælles mål i historie - en håndsregning*. Historielab.

Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik - fra teori til praksis*. København: Gyldendal.

Poulsen, J. A. (29. Juli 2015). Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? HistorieLab.

Schøllardt, M. (1. Maj 2001). *Dewey, John*. Hentede 27. April 2015 fra Leksikon.org: <http://www.leksikon.org/art.php?n=3390>

Undervisningsministeriet. (u.d.). *Forenkledte fællesmål - Historie*. Hentede 16. April 2016 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/omraade/gsk-l%C3%A6rer/ffm/historie>

Undervisningsministeriet. (u.d.). *Historiekanon - 29 obligatoriske emner*. Hentede 24. April 2016 fra EMU Danmarks læringsportal: <http://www.emu.dk/modul/historiekanon-29-obligatoriske-emner#>

Undervisningsministeriet. (u.d.). *Læseplan for faget historie*. Hentede 18. April 2016 fra EMU - Danmarks læringsportal : <http://www.emu.dk/modul/historie-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning>

