

Indholdsfortegnelse

1. Indledning	2
2. Problemformulering	3
3. Afgrænsning	3
4. Begrebsafklaring:	4
4.1 Undervisningsmæssig værdi	4
4.2 Rollespil	5
4.3 Læringsloop	5
5. Teori	6
5.1 Den presentistiske og deterministiske tilgang - Erik Lund	6
5.2 Historisk empati	6
5.3 Historiebevidsthed	6
5.4 Årsager og konsekvenser	7
5.5 Affektiv undervisning	7
5.6 Dysthe og rollespil	8
5.7 Counsell's fem R'er	8
5.8 Teoriernes relevans	9
6. Undersøgellesdesign/empiri	11
6.1 Baggrund for vores udvalgte undersøgelsesmetoder	11
6.2 Dokumentanalyse	12
7. Indsamlet empiri:	12
7.1 Ekspertinterview	13
7.2 Dokumentanalyse	14
7.3 "Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng"	15
8. Analyse/diskussion	15
8.1 Ekspertinterview	16
8.2 Dokumentanalyse	23
8.3 Forenklede Fælles Mål	23
8.4 Analyse af skolers værdigrundlag / omtale	25
8.5 Forskning / bøger	27
8.6 Analyserne sammenholdt	30
9. Konklusion	32
10. Handleperspektiv	32
10.1 Forslag til undervisning	34
10.2 Kommentarer til undervisningen	39
11. Litteraturliste	41
13. Bilag	43

1. Indledning

Den norske historiedidaktiker, Erik Lund, taler om den presentistiske tilgang til fortiden, som eleverne ofte vil benytte sig af i forbindelse med arbejdet i historieundervisningen. Denne tilgang vil resultere i, at eleverne dømmes fortidens hændelser ud fra nutidens opfattelser. Samtidig har "historiske scenarier" en central placering i historiefaget, set i forhold til de Forenklede Fælles Mål. Men hvordan kan man arbejde hen mod, at eleverne opfylder målet for "historiske scenarier", hvis ikke eleverne besidder den historiske empati? I denne sammenhæng stiller vi spørgsmålet, om man gennem en implementering af rollespillet i historieundervisningen kan medvirke til udviklingen af netop denne historiske empati. Et andet spørgsmål, vi må stille os selv først, er dog spørgsmålet, om der overhovedet er belæg for at implementere rollespillet i historieundervisningen i den danske folkeskole, som den ser ud idag; både med tanke på den danske folkeskoles arbejdskultur og dens begrænsninger og potentialer. Samtidig også med henblik på, om der er belæg for en sådan implementering; både teoretisk og i forhold til de Forenklede Fælles Mål.

I forbindelse med dette projekts opstart og vores første tanker om dette stødte vi på en artikel fra år 2017. TV2 bragte en historie om en efterskole i det nordjyske. TV2 berettede om Østerskov efterskole, der "hitter i udlandet", som overskriften så passende var formuleret. Efterskolen fokuserer hovedsageligt på en undervisning, der består af rollespil og forberedelse hertil på tværs af alle fag. Artiklen beskriver endvidere, at eleverne "leger sig til det hele", men hvad dette "hele" egentligt er, er nok et stort spørgsmål. Det fortælles, at eleverne oplever en stigning i deres karaktergennemsnit og, at de "leger sig til livslektier".

Efterskolens popularitet er et tydeligt eksempel på et ønske om at lære på en ny, anderledes og spændende måde.

Populariteten, som Østerskov Efterskole oplever, udspringer måske af samfundets udvikling. Her tænkes blandt andet på arbejdsmarkedets nye og forhøjede krav om omstillingsparathed, problemløsning og teamsamarbejde.

Som barn i nutidens samfund bliver man konstant bombarderet med indtryk og nye informationer, man skal navigere i. Altså er kravet om omstillingsparathed ikke blot noget, børnene vil opleve på arbejdsmarkedet i fremtiden, men i den grad også i deres øjeblikkelige livsverden. Men hvordan kan man som skole være med til at ruste eleverne til den omkringliggende verden både i nutid og fremtid gennem undervisningen?

En historieundervisning, der bærer præg af rollespillet og dets potentialer samt beskæftiger sig med fortidens historiske hændelser, kan muligvis være svaret.

Et af svarene kunne være, at ændre elevernes tilgang til historie og historieundervisningen således, at de bevæger sig fra en presentistisk og et deterministisk syn, jævnfør Erik Lund, til bedre at have forståelse for historien og kausaliteten i denne. Dette kunne ske gennem udviklingen af elevernes "historiske empati" og "historiske bevidsthed" via rollespillet som undervisningsform, hvilket kan give eleverne mulighed for at forstå fortiden på en anden måde, hvilket igen giver eleverne mulighed for at forstå og forholde sig til nutiden og fremtiden.

2. Problemformulering

Hvordan og hvorfor kan man inkorporere rollespillet i historieundervisningen i den danske folkeskole, så undervisningstilgangen stadig har undervisningsmæssig værdi?

3. Afgrænsning

I forbindelse med udarbejdelsen af et bachelorprojekt, må man vælge til og fra. Derfor må man gøre sig det bevidst at for hver gang, man tilvælger noget, vælger man andre dele fra. Dette afsnit indeholder derfor nogle af de tanker, vi har gjort os, men som vi har valgt ikke skulle være hovedfokusset i opgaven.

Vi havde blandt andet diskuteret, hvorledes hovedfokusset på projektet skulle være, *hvordan* et rollespilsforløb skulle se ud eller om hovedfokusset skulle være, *hvorfor* man skulle inddrage rollespillet i folkeskolen. Vi endte med det sidstnævnte, mens vi dog stadig har inddraget tankerne bag en eventuel udformning af rollespillet i

historieundervisningen i den danske folkeskole, i forbindelse med afsnittet omhandlende handleperspektivet.

Derudover har vi overvejet, om vi skulle lave flere interviews, blandt andet med skolelederen fra Østerskov Efterskole samt lærere og elever fra både Østerskov Efterskole og den danske folkeskole. Dette har vi fravalgt, da vi vurderede, at fokuset i opgaven lægger mere op til et enkelt kvalitativt interview med en folkeskolelæreruddannet, der har stort kendskab, i teori såvel som praksis, med rollespillet i undervisningssituationer og derfor professionelt kan give en vurdering af fordelene og ulemperne ved en implementering af netop dette.

I forbindelse med vores refleksioner omkring interviews i projektet, var vores oprindelige plan samtidig også at observere på Østerskov Efterskole for at få indblik i, hvordan undervisningen var bygget op omkring rollespil. Efter vores overvejelser omhandlende hovedfokuset i opgaven kom vi dog frem til, at det ikke var essentielt for opgaven at observere, da denne observation højst sandsynligt bedre kunne besvare spørgsmålet om, hvordan man kan udforme undervisningen med rollespil.

4. Begrebsafklaring:

4.1 Undervisningsmæssig værdi

“Undervisningsmæssig værdi” er et begreb, som vi benytter i vores problemformulering. På Østerskov Efterskole er det proklameret, at rollespillet, som det er udformet på denne, har en undervisningsmæssig værdi. Her tænkes især på en forhøjelse af mange af elevernes karaktergennemsnit, altså faglighed, men også udvikling af en række menneskelige egenskaber, såsom empati og omstillingsparathed.

Da vi i problemformuleringen skriver, “så denne ikke mister sin undervisningsmæssige værdi”, tænkes der på, at rollespillet i denne sammenhæng skal kunne fungere lige så optimalt i en dansk folkeskoles rammer og forudsætninger, som den gør på Østerskov Efterskole.

4.2 Rollespil

Rollespilsbegrebet kan forstås på forskellige måder. Dette skyldes formentlig, at mennesker får forskellige associationer, når de hører begrebet "rollespil". Mange tænker formentlig straks på ork- eller troldeudklædte og øksebærende børn, der løber rundt ude i en skov og råber uforståelige sætninger på elversprog. Ja, det er også en del af rollespillet, ihvertfald i en af dets former.

Den måde, vi i opgaven vil benytte begrebet "rollespil" på, er dog lidt anderledes. Vi ser i denne opgave rollespil mere som læringsrollespil frem for blot det ovenstående beskrevne billede af rollespil. Her menes, at eleverne indgår i forskellige historiske roller i forbindelse med "gennemspilning" eller "simulering" af scenarier. Hvis man eksempelvis forestiller sig et undervisningsforløb om Den Kolde Krig, kunne eleverne indgå i roller som Ronald Reagan, tysk grænsesoldat, græsrodsbevægelser eller lignende. Kun fantasien sætter grænser for, hvilke roller eleverne kan indtage, blot rollerne har en historisk relevans for det pågældende faglige emne.

Et "rollespil" i dette bachelorprojekt skal altså forstås som en "gennemspilning af et eller flere historiske scenarier, hvor eleverne spiller rollerne som en eller flere af de historiske aktører".

4.3 Læringsloop

I opgavens benyttes begrebet "læringsloop" (se bilag 1) i forbindelse med, hvordan rollespillet vil kunne udformes i folkeskolens praksis. Her ser vi læringsloopet i forbindelse med rollespil som en måde, hvorpå en undervisning med brug af rollespil kan struktureres, således denne fungerer bedst muligt og dermed kan tænkes at øge læringen. I bund og grund handler det om, "at det ikke hjælper kun at lære fakta, uden at der sker en afprøvning af stoffet" (Wellejus og Agger, 2006) efterfulgt af en refleksion af det gennemgåede emne, som dermed er med til at binde introduktionen og simuleringen sammen med refleksionen. Læringsloopet består netop af disse tre loops, "Introduktion", "Simulering" og "Refleksion". Mellem de tre loops foregår der et

“Perspektivskift”, der indikerer et skift i undervisningen og dermed elevernes perspektiv i forskellige situationer.

5. Teori

5.1 Den presentistiske og deterministiske tilgang - Erik Lund

Hvis ikke eleverne udvikler den historiske empati, vil de forstå og vurdere historien ud fra nutidens værdisæt og standarder. Denne tilgang til historie kalder Erik Lund “presentisme” (Historielab, Poulsen, 2015). Med denne tilgang, vil eleverne ofte se fortidens mennesker som eksempelvis “dumme (når de troede på hekse) eller onde (når de hentede sorte fra Afrika og solgte dem som slaver)” (Historielab, Poulsen, 2015). Eleverne vil altså bruge deres nutidsperspektiv på fortiden.

Ud over benyttelse af den presentistiske tilgang, frygter Erik Lund endvidere, at eleverne vil udvikle en deterministisk opfattelse af historien gang. Med dette menes, at den “historiske udvikling ses som én fastlagt og sammenhængende kæde af begivenheder, der har ført os til det stade, hvor vi er nu.”(Historielab, Poulsen, 2015).

5.2 Historisk empati

Begrebet historisk empati kan defineres som evnen til at skifte perspektiv. Dermed kan man man, hvis man besidder historisk empati, “forstå aktørernes handlinger og motiver ud fra samtidens præmisser” (Historiedidaktik s.22, 2016). Altså vil man her være i stand til at sætte sig i de historiske aktørers sted og ikke dømme disses handlinger ud fra nutidens moralske værdisæt og videnskabelige viden.

Besiddelse af den historiske empati er en nødvendighed, hvis man skal forstå “tidlige tiders adfærd og tankesæt” (Historiedidaktik s.118, 2016), da man blandt andet skal medtænke, “at folk i tidlige tider havde andre idéer, håb, forestillinger” (Historiedidaktik s.118, 2016).

5.3 Historiebevidsthed

Begrebet historiebevidsthed som udformet af Bernard Eric Jensen, defineres som værende:

“..den faglige betegnelse for den for bevidsthed, der vedrører historie, som levet liv og dermed som en levende og virksom proces. Mennesker bliver både formet af og er selv med til at forme historisk-sociale processer, og de kan derfor siges at være såvel historieskabte som historieskabende. At have historiebevidsthed vedrører det forhold, at mennesker bærer tiden og dermed det historiske i sig, og begrebet vedrører, hvordan såvel det fortidige som det fremtidige er nærværende og virksomt i det nutidige” (Bernard Eric Jensen, 2017).

Det er netop denne definition af historiebevidsthedsbegrebet, som vi i dette bachelorprojekt tager udgangspunkt i.

5.4 Årsager og konsekvenser

Hvorfor skete noget, og hvorfor skete der ikke andet? Hver begivenhed i historien er unik og kan derfor ikke nødvendigvis forklares med logik, som man for eksempel kan i fysikkens verden. Først efter begivenheden har fundet sted, kan man finde årsager til, at den skete. Ifølge Pietras og Poulsen er det nødvendigt, at eleverne opnår en viden om og kan gennemskue årsager og konsekvenser, til og af en historisk begivenhed/periode, og dermed ikke bare kunne opridse et par faktuelle grunde til, hvorfor disse ting skete i historien. Pietras og Poulsen skriver også, at elever ofte ser årsager som uafhængige enheder (Pietras, Poulsen, 2016). Eleverne skal derfor hellere se på årsager og konsekvenser som “relationer i et netværk af begivenheder, processer, tilfældigheder, bestemte forhold og kontekster...” (Pietras og Poulsen, 2016).

5.5 Affektiv undervisning

Den tidligere direktør for nationalmuseet Mette Boritz bidrager til bogen “Historiedidaktik” (Ahle, Vollmond, 2017) med et kapitel kaldet “Mærk historien” (Ahle, Vollmond, 2017 s.71-87). Dette kapitel indeholder hendes argumenter for, hvad eksempelvis museal undervisning kan bidrage med. Et af hendes hovedargumenter er, at dette skaber affekt. Det, at opleve og mærke historien, skaber en indre motivation eller lyst til at vide mere. Boritz beskriver affekt som

værende et præ-kognitivt fænomen, der opstår inden, vi selv gør os det opmærksomt, at vi har oplevet noget. Boritz mener, at man ved at sætte elever i selv kortvarig affekt, giver dem en opmærksomhed for pågældende oplevede emne, der er drevet af indre motivation. Eleverne er altså motiverede, samtidig med at de kommer ud af deres vante tankegang. Dette gør, ifølge Boritz, også at det oplevede bliver mere erindringsværdigt for eleverne.

5.6 Dysthe og rollespil

Olga Dysthe skriver i sin bog "Det flerstemmige klasserum" (Dysthe, 1997) om rollespillet, og hvad denne undervisningsform kan have af effekt i skolen. Gennem observationer kunne Dysthe konkludere, at det skrevne og dialogiske rollespil havde flere positive effekter på de observerede klasser. Dysthe opstiller tre grunde til, at disse positive effekter forekommer. For det første kan man personificere ellers abstrakte temaer og give disse temaer et "menneskeligt ansigt" (Dysthe, s.230 ,1997). For det andet kan eleverne identificere sig med personer, grupper af mennesker eller historiske scenarier, der dermed kan give eleverne større forståelse for disse (Dysthe, s.230, 1997). For det tredje har Dysthe kunne observere, at det at være akademisk ikke altid er velanset hos alle i klassen. Dysthe mener dog, at det at gøre en god figur i et rollespil er noget andet, og at det er mere velanset, selvom dette også beror på noget akademisk (Dysthe, s.230, 1997). Herudover skriver Dysthe også, at når eleverne glemmer deres egen forudindtagethed og ser tingene fra et nyt perspektiv, så vil de oftest være mere personligt engagerede, og der vil opstå ægte samspil; både eleverne imellem samt mellem den enkelte elev og det faglige.

5.7 Counsells fem R'er

Historiedidaktikeren Christine Counsell har opstillet fem kriterier for, "hvad og hvordan noget er historisk betydningsfuldt" (Pietras, Poulsen, 2016).

De fem opstillede kriterier er som følger:

- *Remarkable*. Noget, der kan ses som bemærkelsesværdigt i sam- eller eftertiden. Et eksempel på dette kunne være “krigsteknologien, der blev taget i anvendelse under Første Verdenskrig” (Pietras, Poulsen, 2016)
- *Remembered*. Dette “r” beskriver, at den historiske hændelse skal være husket i eftertiden.
- *Resulted in change*. Her tales om, at den historiske hændelse har resulteret i forandring. Som eksempel kan nævnes terrorangrebet på World Trade Center i 2001, som resulterede i krigen i Afghanistan og intensiverede jagten på Osama Bin Laden.
- *Resonant*. Dette kan ses som “noget der vækker genklang i vores tid” (Pietras, Poulsen, 2016). En historisk hændelse, man kan perspektivere til, hvis noget lignende sker i nutiden. Eksempelvis “De mentale konsekvenser i USA af terrorangrebene den 11. September 2001 sammenlignet med dem efter Japans angreb på Pearl Harbor” (Pietras, Poulsen, 2016) i 1941.
- *Revealing*. Dette kan ses som noget, “der kan forklare, illustrere eller åbne op for indsigt i en større sammenhæng” (Pietras, Poulsen, 2016). Her kan som eksempel nævnes Anne Franks dagbog, der kan “bruges som indgang til historien om Holocaust” (Pietras, Poulsen, 2016).

5.8 Teoriernes relevans

I ovenstående har vi belyst og afklaret de begreber og teorier, vi her i opgaven vil benytte i forbindelse med vores undersøgelse af opgavens problemformulering. Vi har udvalgt disse teorier og begreber, da de er tiltænkt til benyttelse i forbindelse med opgavens analyseafsnit og handleperspektiv. I dette afsnit vil vi fremhæve, hvordan de valgte teorier hænger sammen, og hvorfor vi har valgt netop disse teorier. Endvidere vil vi klargøre, hvad vi vil bruge begreberne og teorierne til senere i denne opgave.

Vi har valgt at inddrage Erik Lunds teori om den presentistiske og deterministiske tilgang til historie. Dette er valgt grundet Erik Lunds frygt for, at eleverne udvikler den

ene eller begge af disse tilgange til faget historie. Vi ser de presentistiske og deterministiske tilgange som modsætninger til de andre inddragede teorier. Eksempelvis ser vi Historisk Empati som en klar modsætning til Erik Lunds frygt, den presentistiske og deterministiske tilgang. Dette lægger op til, at vi bruger teorien om Historisk Empati både i vores diskussion af og besvarelse af vores problemformulering. Endvidere er det tiltænkt, at Historisk Empati skal inddrages i handleperspektivet, som en af begrundelserne for en eventuel undervisningsmæssig værdi i forbindelse med benyttelsen af rollespil i historieundervisningen i folkeskolen.

Bernard Eric Jensens teori om historiebevidsthed er inddraget i dette projekt, da denne blandt andet indeholder teorierne om, at vi bærer det historiske i os og lever med historien i vores dagligdag. Samtidig taler Bernard Eric Jensen om dobbeltheden i, at man selv er med til at skabe historien, men at man samtidig også er skabt af historien, to pointer som i høj grad er en modsætning til Erik Lunds frygt for, at elever udvikler den presentistiske og deterministiske tilgang. Eleverne skal altså opnå denne historiske bevidsthed for blandt andet at forstå, at de selv er medskabende i historien. Historiebevidsthed har også sin relevans i dette projekt grundet diskussionen om, hvorledes rollespillet kan inddrages som undervisningsform i historiefaget i folkeskolen, da pointerne i denne teori stemmer meget overens med eksempelvis de forenklede fælles mål, der dermed måske kan give belæg for en eventuel implementering af rollespillet, for netop at styrke den historiske bevidsthed, som de forenklede fælles mål taler godt om.

En anden modsætning til den presentistiske og deterministiske tilgang ses i teorien om "årsager og konsekvenser". Her omtales elevernes bevidsthed og forståelse for historiske hændelser årsager og konsekvenser. Eleverne skal ikke blot se begivenheder som enkeltstående og med (simple) konsekvenser, men som relationer "i et netværk af begivenheder, processer, tilfældigheder, bestemte forhold og kontekster..." (Pietras, Poulsen, s. 117, 2016). Dette står i kontrast til den presentistiske og deterministiske tilgange, hvor eleverne blot ser historiske hændelser som en af en større forudbestemt føljeton, eller dømme fortidens beslutninger ud fra nutidens standarder og moralske værdisæt.

Mette Boritz' teori om Affektiv Undervisning er inddraget grundet opgavens fokus og problemformulering på og om rollespillets relevans i historieundervisningen i folkeskolen. Her mener Boritz, at en undervisning, der skaber affekt, kan afstedkomme mange positive faktorer, blandt andet at det lærte erindres bedre og skaber indre motivation.

Mette Boritz' teori bliver bakket op af Olga Dysthes tanker om rollespillet i undervisningen. Dysthe mener nemlig, som Boritz, at den oplevede historie, som blandt andet sker gennem rollespil, bevirker en øget indre motivation, samt kan resultere i en bedre forståelse af historiske begivenheders gang. Disse to er altså med i dette projekt for at belyse, hvorledes det er relevant at implementere rollespillet i folkeskolen, da deres teorier fokuserer på de mange potentialer, der kan ligge i netop denne undervisningsform.

Christine Counsells fem kriterier for, hvad og hvordan noget er historisk betydningsfuldt, er især tiltænkt en plads i afsnittet, Handlesperspektiv. Dog vil den også være at finde i analyse- og diskussionsafsnittet, da vi her vil forsøge at finde begrundelse for, hvordan og hvorfor man kan og eventuelt bør, inddrage rollespillet i historieundervisningen i folkeskolen.

6. Undersøgellesdesign/empiri

6.1 Baggrund for vores udvalgte undersøgelsesmetoder

På baggrund af vores problemformulering udvalgte vi en række områder, vi ville undersøge. I processen og forarbejdet til dette projekt har vi løbende ændret og revideret i valget af vores undersøgelsesmetoder og undersøgelsens genstandsfelt.

Først kontaktede vi Østerskov Efterskole med henblik på et besøg, således vi kunne observere efterskolens undervisning, samtidig med tanken om at interviewe en række personer herfra - det være sig elever, lærere og ledelse.

Denne overvejelse bunder i, at vi til at starte med havde mere fokus på, *hvordan* rollespillet kunne udføres, frem for *hvorfor* man kunne indføre det i den danske folkeskole. Senere i processen skiftede vi dog fokus til at undersøge, *hvorfor* man kunne og eventuelt burde indføre rollespillet. Derfor kontaktede vi en uddannet folkeskolelærer fra Østerskov Efterskole, Pernille Roving, der har erfaring med rollespil i undervisningen.

6.2 Dokumentanalyse

Vi har udvalgt dokumentanalysen som en af vores undersøgelsesmetoder, da vi gerne vil opnå et større overblik over hvilke skriftlige og saglige kilder, der eventuelt kunne tale for eller imod implementeringen af rollespillet i historieundervisningen. Vi tager blandt andet udgangspunkt i de Forenklede Fælles Mål (EMU.dk, 2018) for at analysere dette "dokument" med henblik på at finde ud af, om det nedskrevne her taler for eller imod en eventuel implementering af rollespillet i historieundervisningen.

7. Indsamlet empiri:

Vores indsamlede empiri består af tre dele, henholdsvis et ekspertinterview, dokumentanalyser og analyse af en bog om rollespil og dens centrale pointer.

- Ekspertinterview med Pernille Roving fra Østerskov Efterskole
- Dokumentanalyse af henholdsvis, Forenklede Fælles Mål, Østerskov Efterskoles værdigrundlag (se bilag 3) og en anonym skoles værdigrundlag. (se bilag 2)
- Analyse af bogen "Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng" og dennes vigtigste pointer.

Efter analysen og diskussionen af disse vil vi sammenholde det, vi er kommet frem til i analysen og diskussionen, således vi får et overblik over, hvordan de forskellige analyser taler sig i samme retning eller er modsatrettede.

7.1 Ekspertinterview

Vi har valgt at tage udgangspunkt i et struktureret kvalitativt ekspertinterview med en uddannet folkeskolelærer, Pernille Rovsing. Inden vi sendte spørgsmålene til Pernille Rovsing, besluttede vi os for kun at fokusere på hendes svar på netop disse spørgsmål, og vi fravalgte derfor at stille uddybende spørgsmål, da vi havde brug for hendes umiddelbare første svar. Således havde vi i høj grad kontrol over, hvor interviewet skulle ledes hen for på den måde at undgå at få for meget irrelevant data med i vores empiriindsamling. For at opfylde de ovenstående krav fandt vi derfor det strukturerede interview mest fordelagtigt til besvarelsen af netop vores bachelorprojekts emnefelt.

Vi udvalgte netop et kvalitativt ekspertinterview, da disse er "gode, hvis man vil udforske den eller de givne interviewpersoners opfattelse af et emne" (Jacobsen, Hillersdal og Walker, 2010), hvilket i dette tilfælde er præcis, hvad vi efterstræber. Den kvalitative interviewmetode indeholder ikke "regler for tilgangen, som gælder helt og til alle tider. Både garvede interviewere og professionsbachelor og studerende må til en vis grad føle sig frem" (Jacobsen, Hillersdal og Walker, 2010). I den forbindelse korresponderende vi ved hjælp af mail og sendte Rovsing herover en række spørgsmål, som vi ville bruge i dette bachelorprojekt. Nedenstående spørgsmål er blevet brugt i forbindelse med dette projekt, og er inddraget i denne del af opgaven for at give et større overblik over, hvilke spørgsmål vi umiddelbart finder mest relevante.

- Hvor længe har du været færdiguddannet folkeskolelærer?
- Hvor mange år har du arbejdet i henholdsvis folkeskolen og Østerskov Efterskole?
- Hvilke elementer fra Østerskov Efterskoles undervisning ser du som de vigtigste?
- Er der elementer fra jeres undervisning, man kan gå udenom, for at gøre rollespillet lettere at have med at gøre inden for folkeskolens rammer?
- Hvad ser du som udfordringerne ved brug af rollespil som undervisningsform på Østerskov Efterskole?

- Der har været en artikel på TV2s hjemmeside, hvor Østerskov har udtalt, at “eleverne leger sig til livslektier”, hvad menes der med dette?
- Nogle vil måske mene, at eleverne leger for meget og dermed giver afkald på et højere fagligt udbytte, hvordan stiller du dig i forhold til det postulat?
- Udførte du rollespil i din tid i den danske folkeskole? Hvis ja hvorfor? Hvis nej hvorfor ikke?
- Hvad ser du som udfordringerne ved brug af rollespil som undervisningsform i folkeskolen?
- Hvilke udfordringer ser du rent strukturelt i at bruge rollespil som undervisningsform i folkeskolen, både mht. folkeskolens “arbejdsgang” og i selve undervisningens forberedelse mm.?
- Hvordan kan man i så fald supplere rollespillet, således det faglige niveau højnes?
- På Østerskov Efterskole har man mulighed for at udføre rollespil i alt undervisningstiden. I historieundervisningen i folkeskolen har man maks 90 minutters undervisning. Med dette in mente, ser du så stadig muligheder for, at rollespillet er en del af denne undervisning, således at eleverne stadig får et højt socialt og fagligt udbytte af undervisningen?

De ovenstående udfærdigede spørgsmål til Rovsing er udvalgt ud fra, hvad vi mener giver bedst mening at spørge om i forbindelse med genstandsfeltet i vores bachelorprojekt. Vi har udfærdiget spørgsmålene således, at de giver flest mulige informationer om såvel Rovsings virke på Østerskov Efterskole såvel som hendes tanker om den danske folkeskole og den eventuelle mulighed for en implementering af rollespillet som undervisningsform i historiefaget.

7.2 Dokumentanalyse

Vi har valgt at lave flere forskellige dokumentanalyser. Vi har foretaget en dokumentanalyse af Forenklede Fælles Mål (EMU.dk, 2018) for historiefaget i udskoling for at se, hvorledes man gennem denne analyse kunne opnå en forståelse af om disse kunne bruges som argument for en eventuel indførelse af

rollespil i historiefaget folkeskolen. Derudover har vi kigget på Østerskov efterskoles samt den anonyme skoles værdigrundlag for at se, hvordan disse to skoler omtalte deres værdigrundlag og for samtidig at opnå en forståelse for, om disse værdigrundlag kunne bruges som argument eller modargument for en eventuel indførelse af rollespillet som undervisningsmetode i historiefaget i den danske folkeskole.

7.3 “Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng”

Vi har valgt at inddrage bogen, “Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng” af Kjetil Sandvik og Anne Marit Waade, da denne indeholder ganske mange gode og spændende refleksioner over læringsrollespil og dets potentialer i undervisningssammenhæng.

Bogen stammer fra 2006, hvorfor den efterhånden har en del år på bagen, men ikke desto mindre fandt vi den værdifuld i forbindelse med vores projekt, da den har fungeret som inspiration og argumentation for læringsrollespil i undervisningen i den danske folkeskole.

8. Analyse/diskussion

I dette afsnit vil vi analysere og diskutere vores ovenstående indsamlede empiri. Vores analyse og diskussion er opdelt i fire dele, ekspertinterview, dokumentanalyse, anden forskning, og til sidst bliver disse tre sammenholdt. Først tilegner vi hver analyse sit eget afsnit. Gennem hvert afsnit vil vi analysere ved hjælp af vores udvalgte teorier, samtidig med at der løbende i analysen vil blive diskuteret, for at analysen fastholder sin relevans gennem hele opgaven. Herefter vil hver enkelt af analyserne blive sammenholdt og diskuteret, således vi får dannet et overblik over hvilke svar vores indsamlede empiri giver os.

Dette vil bidrage til, at vi kan besvare vores problemformulering og dermed formulere projektets konklusion.

Vi vil lægge ud med en analyse af interviewet foretaget med den folkeskolelæreruddannede underviser på Østerskov Efterskole, Pernille Rovsing.

8.1 Ekspertinterview

Vi har foretaget et skriftligt interview med Pernille Rovsing med henblik på at undersøge hendes synspunkter omkring rollespillets potentialer og begrænsninger af en eventuel implementering af netop denne i historieundervisningen i den danske folkeskole. Rovsing har knap 11 års erfaring i undervisning med rollespil fra Østerskov Efterskole, hvorfor vi har vurderet hendes synspunkter som en form for ekspertudsagn.

Interviewet vil primært omhandle Pernille Rovsings beskrivelse af Østerskov Efterskoles udformning af undervisningen, samt hendes tanker og vurderinger af, hvordan og hvorledes man eventuelt kan implementere rollespillet som undervisningsform i historiefaget i den danske folkeskole, trods forskellene mellem efterskole og folkeskole.

Først vil vi analysere Rovsings beskrivelse af Østerskovs udformning af rollespillet. Til om, hvilke elementer af rollespillet, Rovsing ser som de vigtigste, lægger hun vægt på en række forskellige faktorer. Helt centralt for Rovsing står "fortællingerne, at sætte min undervisning i kontekst". I forlængelse heraf svarer Rovsing, at man kan lege med og opleve gennem fortællinger i alle fag - dermed også historiefaget. Pernille Rovsing lægger sig altså her meget af Mette Boritz kapitel i bogen *Historiedidaktik, "Mærk Historien"*. Det vigtige for både Rovsing og Boritz er, at eleverne, som noget helt centralt, kan opleve og føle de ting, som man ønsker at få frem gennem sin undervisning - det være sig historiske scenarier og artefakter. Selvom Rovsing ikke uddyber dette nærmere, rummer denne måde at undervise på en del potentialer. Her kan blandt andet nævnes, at man giver eleverne opmærksomhed for emnet, og at dette bliver drevet af en indre motivation. Ifølge Boritz bliver eleverne revet ud af deres vante tankegang, og dette gør det "oplevede" mere erindringsværdigt.

Ved spørgsmålet om man kan sortere visse ting fra i forbindelse med rollespillet i undervisningen i den danske folkeskole, svarer Rovsing, at hvis man vil gå uden om

temaugerne, så skal man have fat i de mindre rollespil, og spil der kan laves i sin egen undervisning. Rovsing ser altså muligheder for indførelsen af mindre rollespil i folkeskolen. Her kan der stilles spørgsmålstejn ved den undervisningsmæssige værdi, når man nedskalere rollespillet. Østerskov Efterskole opnår gode resultater ved brug af rollespillet i undervisningen, og de benytter sig af udsmykning, kostumer og rekvisitter. Hvis man skal "nedskalere" rollespillet, således at dette passer til antallet af lektioner, man har i historie, må man skære visse ting fra. Rovsing peger hovedsageligt på, at man må fokusere på sit eget fag, således at man ikke nødvendigvis behøver at inddrage andre fag i undervisningen. Dette kan afhjælpe problemet med tid, da man kan lave et mindre storstilet rollespil, der hovedsageligt fokuserer på, eksempelvis historiefaget. I folkeskolen må man derfor højst sandsynligt også sortere elementer som kostumer, kulisser og lignende fra rollespillet for, at det passer med de fysiske og de tidsmæssige rammer, der findes i den danske folkeskole. Dermed "nedskalere" man som sagt rollespillet, og det store spørgsmålstejn må derfor være, om den undervisningsmæssige værdi formindskes, når man har taget så centrale elementer ud af rollespillet. Kan eleverne leve sig ind i deres roller og selve rollespillet i deres eget tøj og i klasseværelset daglige "udsmykning"?

Endvidere finder Rovsing det centralt, at hendes undervisning bliver sat i kontekst. Her er det altså vigtigt, at en god rollespilsundervisning står i en sammenhæng, hvad enten det er gennem undervisningsemner eller (historiske) begivenheder. Denne pointe blive bakket op i bogen *Historiedidaktik* af Poulsen og Pietras, der blandt andet fokuserer på historiske begivenheders årsager og konsekvenser. Her bliver det beskrevet, hvordan elever ofte ser årsager som uafhængige enheder. Pietras og Poulsen skriver dog, at det vil være mere fornuftigt, hvis eleverne betragter årsager og konsekvenser således, "relation i et netværk af begivenheder, processer, tilfældigheder, bestemte forhold og kontekster" (Pietras og Poulsen, 2016). En måde hvorpå, man kunne sikre, at eleverne udvikler et mere nuanceret billede på årsager og konsekvenser, kunne være gennem den undervisning, Rovsing argumenterer for - altså en undervisning, der bliver sat i kontekst.

Hvis eleverne bliver i stand til at sætte rollespillet i kontekst, kan man endvidere forestille sig, at de vil være rustet endnu bedre til at indgå i rollespillet, da dette vil give mere mening for eleverne, og ikke blot stå som en isoleret undervisningsaktivitet. Eleverne forstår som sagt konteksten bag, og forstår derfor meningen med emnet. Det vil sige, at eleverne ved, hvorfor de skal gennemgå lige netop dette emne. De forstår, at det skal gennemgås, fordi det er en del af en kontekst, og at det ikke skal gennemgås "bare", fordi læreren har besluttet dette. Læreren kan altså sætte eleverne ind i konteksten og kan dermed samtidig også forklare eleverne, hvorfor dette emne er relevant i forhold til årsplanen, i forhold til det rent historiefaglige og i forhold til hvilken undervisningsmæssig værdi, det kan have for eleverne.

Rovsing svarer helt centralt på spørgsmålet vedrørende udfordringerne ved at udføre rollespil som undervisningsform på Østerskov, at den største udfordring ligger i forberedelsen. Rovsing svarer blandt andet, at det at lave rollespil kræver meget forberedelse. "Det stiller store krav i forhold til forberedelse – både i forhold til tid, men også i forhold til fordybelse og fantasi/kreativitet, da man skal lave det meste selv fra bunden". Rovsing får dermed sagt, at det, at forberede undervisningen er en udfordring, da det at lave et rollespil, og det at fordybe sig i det kræver en ekstra indsats og derfor er mere tidskrævende. Derudover er nogle af udfordringerne, ifølge Rovsing, også at det kræver fantasi i forbindelse med, at rollespillet ofte skal produceres fra bunden, og at man dermed skal skabe et helt rollespil selv. Rovsing beskriver yderligere denne udfordring i forbindelse med spørgsmålet omkring, hvilke udfordringer, der potentielt ville kunne opstå i forbindelse med implementeringen af rollespilsundervisningen i den danske folkeskole. En udfordring i, at man som lærer skal begrænse sig i forbindelse med forberedelsen af et rollespilsforløb. Rollespil som udført på Østerskov Efterskole ville kræve temauger i den danske folkeskole, noget man ikke altid har mulighed for, eller har nok af, hvorfor man ifølge Rovsing bliver nødt til at fokusere på at lave rollespil i sine egne fag.

I denne forbindelse nævner Rovsing teamsamarbejdet. Hun nævner blandt andet, at det ville stille store krav til et sådant, og at man er afhængige af hinanden. Dette kan man forestille sig kunne blive et potentielt problem ved indførelse i den danske

folkeskole. Rovsing lægger vægt på teamsamarbejdet, og man må formode, at de andre lærere i teamet på Østerskov har en oprigtig interesse i rollespillet som undervisningsform, hvorimod dette ikke nødvendigvis er tilfældet i et team på en folkeskole. Her kan man altså frygte, at man ikke vil opleve opbakning fra ens kollegaer, hvis man ønsker at stable et tværfagligt rollespilsforløb på benene. Dette kan dog vise sig at blive en nødvendighed, hvis man vil stable et undervisningsforløb på benene, der har en høj undervisningsmæssig værdi. Det tværfaglige samarbejde kan formodes potentielt at have en række fordele i forbindelse med rollespillet. En fordel ved det tværfaglige samarbejde er forberedelsen. Denne bliver nu delt ud på eksempelvis to lærere, der begge kan påtage sig et ansvar for udviklingen og planlægningen af rollespillet, noget Rovsing tillægger en stor arbejdsbyrde. I selve udførelsen af rollespillet vil det tværfaglige samarbejde åbne op for, at rollespillet kan udføres i flere lektioner. På denne måde kan man eventuelt komme ud over udfordringen ved et lavt timetal, som eksempelvis historiefaget i den danske folkeskole har. Dette kan give nye muligheder for rollespillets kompleksitet og længde, men kan eventuelt også formodes at have en motiverende effekt hos eleverne, da rollespillet, ved et tværfagligt samarbejde, netop kan indeholde flere detaljer og nuancer, som kan levendegøre rollespillet. Ved en udfoldelse af rollespillets kompleksitet er det en mulighed at bringe forskellige faglige kompetencer i spil, da man trækker på begge fags kompetenceområder. Derfor kan man argumentere for, at dette ville resultere i en højere undervisningsmæssig værdi gennem rollespillet. Et eksempel på dette kunne være et tværfagligt rollespilsforløb med fagene historie og dansk, hvor eleverne i et første verdenskrigsrollespil eksempelvis skal skrive breve fra skyttegravene hjem til deres ventende familier. På denne måde kan man få begge fags kompetenceområder i spil, da eleverne i danskdelen får trænet brevgenren, mens de i historiedelen får arbejdet med historisk empati.

Selvom der er fordele ved et tværfagligt samarbejde i forbindelse med udviklingen og udførelsen af rollespil i den danske folkeskole, kræver et sådant samarbejde også en del fra de involverede parter. Her kan eksempelvis nævnes, at man skal være enige om, hvordan rollespillet skal udformes og udføres, samtidig med man skal have

målsætninger for undervisningen, der stemmer fint overens med den anden parts, på trods af eventuelle faglige kompetenceområder og målsætninger. Rovsing nævner også, at det kan tage tid at "finde på" et rollespilsforløb, da man ofte skal opfinde dette fra bunden, det vil sige, at det kræver, man lader fantasien få frit løb. Dette kunne igen være en problematik, hvis man som lærere ikke får afklaret rollefordelingen omkring dette. De lærere, der er involveret i at finde på dette forløb, må altså skulle kunne give og tage og dermed altid have formålet med rollespillet for øje, frem for at stå fast og kun få gennemført sine egne ideer.

Endvidere kan der opstå mere gængse problematikker ved et sådant tæt samarbejde. Herunder kan nævnes, at arbejdsfordeling bør foregå på en hensigtsmæssig måde, så begge drager fordele af samarbejde og begge fagligheder kommer i spil. Dette er en vigtig pointe, da man ikke blot kan udnytte den anden lærer til at få højnet timetallet i forbindelse med et rollespil.

Ovenstående har vi blandt argumenteret for, at det kan være en fordel for rollespillets kompleksitet og elevernes oplevelse af dette. Herunder også at de forskellige fagligheder kommer i spil. Netop dette kan dog også være en ulempe, da man kan frygte, at rollespillet bliver for komplekst og detaljeret, så det for eleverne bliver uoverskueligt og uklart, hvad målsætningen for forløbet er, og hvad rollespillet går ud på.

Derfor bør man gøre sig en række overvejelser, inden man bringer flere fagligheder i spil. På Østerskov Efterskole har man rige muligheder for at bringe flere fagligheder i spil, da hele undervisningen netop er bygget op omkring rollespil. Alle lokaler og al undervisning er udviklet med henblik på rollespillet, noget der ikke nødvendigvis gør sig gældende i den danske folkeskole. På Østerskov Efterskole vil et rollespil selvsagt foregå løbende, da det er det, hele skemaet er bygget op på, hvorimod i den danske folkeskole vil rollespil blive afbrudt grundet skemaets opbygning og tilrettelæggelse.

Rovsings syn på, hvilke potentialer der ligger i brugen af rollespillet som undervisningsform, er interessante, idet hun blandt andet forholder sig til Østerskovs udtalelse til TV2. Her har efterskolen udtalt, at "eleverne leger sig til livslektier" (TV2. Brorson, 2017). Rovsings bud på, hvad dette kunne betyde, går blandt andet på, at

eleverne ikke udelukkende lærer for undervisningen eller prøverne, men at de rent menneskeligt får egenskaber, de kan tage med ud i virkeligheden efterfølgende såsom, "...at de er aktører – medskabende, de kan tage stilling og argumentere". Dette stemmer godt overens med ideen om, at eleverne skal bruge de egenskaber og redskaber de får igennem deres skoletid, med videre ud i livet, både i det private såvel som det arbejdsmæssige liv. Rovsing ser samtidig potentialer i selve ideen om, at det ikke kun er de yngre elever i indskoling, der kan få undervisningsmæssig værdi ud af rollespil. Rovsing udtaler nemlig, at "Ja, rollespil i dens stereotype opfattelse henvender sig måske mest til yngre elever – med sværd, orker og trolde i skoven. Men rollespil er jo meget mere end det – rollespil er også et møde i FN, hvor konflikter på verdensplan diskuteres...". Rovsings svar giver indtryk af, at hun forsøger at nedbryde den diskurs eller de stereotyper, som rollespil ofte bliver talt ind i. Den stereotypiske opfattelse, som Rovsing også snakker om, er ofte ideen om en magisk verden med trolde og lignende, altså et sted hvor børn leger. Rovsings svar giver dog stof til eftertanke, da hun nu beskriver, at et møde i FN, eller udarbejdelsen af Versaillestraktaten, kan være rollespil, men blot for de ældre elever. Rovsings svar tvinger dermed samfundet, skolerne, lærerne og eleverne til at retænke hele ideen om rollespil som en undervisningsform, da den nu får flere strenge at spille på. Et vigtigt element er blandt andet, at det nu umiddelbart må give en højere undervisningsmæssig værdi, da man lige pludselig kan tage fat på historiske scenarier samt vigtige institutioner som FN og inddrage dem i undervisningen ved hjælp af rollespil. På denne måde må man ændre synet på rollespil i historieundervisningen til pludseligt at være et meningsfyldt rum, hvor det nu er muligt at opnå en høj undervisningsmæssig værdi. Med dette kan man øge kompleksiteten og det historiefaglige niveau, således at eleverne ikke bare får indlært årstal og lignende, men samtidig får trænet den historiske empati, hvor de mærker historien og derved kommer i affekt samt får lært mange andre "livslektier".

Som nævnt tidligere nævner Rovsing også, at der ligger visse udfordringer i rollespil som undervisningsform på Østerskov Efterskole. Blandt udfordringerne ved rollespil på Østerskov Efterskole var blandt andet, at det stiller store krav til forberedelsen, både i forhold til tid, men også i forhold til kreativitet, da man som ofte

skal planlægge hele undervisningen fra bunden, da der ikke findes meget produceret materiale herom.

Dette ser Rovsing også som værende et af de helt centrale problemer i forhold til at implementere rollespillet som undervisningsform i den danske folkeskole.

Problematikken bliver understreget af formuleringen, "Der ligger også en stor udfordring i forberedelsestiden eller mangel på", fra interviewet. Her skinner Rovsings syn på lærernes forberedelsestid tydeligt igennem - den er ganske enkelt for kort. Noget man kunne forestille sig, ville afskrække mange lærere fra at gå i gang med en udformning af et sådant rollespil. Ifølge en undersøgelse lavet af Danmarks Lærerforening i 2014 (DLF, 2014) svarede 87% af DLFs medlemmer, at deres muligheder for at levere en tilfredsstillende undervisning var blevet dårligere, samtidig med at 88% svarede, at de ikke havde nok forberedelsestid. Derudover svarer 77% af medlemmerne, at de føler sig nødsaget til at lave mere lærebogsundervisning. Ud fra disse tal kan man derfor læse sig til, at mange lærere ville anse netop problematikken omkring forberedelsestiden som en hæmsko for at udvikle et rollespilsforløb.

Rovsing nævner også folkeskolens fysiske rammer som værende udfordrende for et rollespil, da et rollespil kan give en "mere aktiv - herunder måske også mere larmende undervisning". Dette kan være et problem for de omkringliggende klasser, da man risikerer at forstyrre disses undervisning, hvilket Rovsing også giver udtryk for i interviewet.

Denne problematik kunne dog måske løses ved at flytte det fysiske rollespil til andre rammer - hvis tiden vel at mærke tillader det. Hvis dette kan lykkes stemmer det endvidere fint overens med den danske folkeskole som "den åbne skole", der skal åbne sig for det omgivende samfund. "Det skal skolen gøre ved, at arbejde sammen med lokale organisationer som for eksempel idrætsforeninger, musik- og billedskoler eller ungdomsskolen" (uvm.dk, 2018). Den åbne skole må dog nødvendigvis også betyde, at skolen eksempelvis benytter det omkringliggende samfunds natur. Denne kunne potentielt danne ramme om et rollespilsforløb - uden de førnævnte "omkringliggende klasser" ville blive forstyrret. Endvidere er det formuleret i målsætningen for den åbne skole, at denne kan samarbejde med bymuseet, hvilket

endnu engang ville kunne danne ramme for et rollespil om lokalsamfundets historie. Der er mange muligheder, for at skabe rollespil, spørgsmålet er blot, om ressourcerne og tiden tillader det. Samarbejdet med andre foreninger og organisationer giver samtidig flere potentialer, ikke kun i det fysiske rum, men også ved at man for eksempel bringer artefakter i spil, hvilket blandt andet Boritz støtter op omkring, da eleverne på denne måde kommer i det, hun kalder for affekt. Eleverne kan mærke historien ved at se artefakterne, røre ved dem og få følelser igennem kroppen når de tænker på, hvad tingene er brugt til; guset ved gamle lægeinstrumenter eller synet af gamle propagandaplakater. Dette tilføjer en dimension til undervisningen, således emnet ikke blot bliver indlært, men oplevet af eleverne. Boritz' teori omkring affektiv undervisning bliver på sin vis bakket op af Olga Dysthe. Dysthe italesætter blandt andet, at rollespillet er velegnet til at sætte ansigt på et historisk emne, en historisk begivenhed eller historiske personer. Rollespillet gør, at eleverne får "sat ansigt på personer og emnerne", og at det bliver mere håndgribeligt, når eleverne selv står i situationen. Altså stemmer Dysthes og Boritz' teorier om at opleve undervisningen og forstå konteksten overens.

8.2 Dokumentanalyse

I dette afsnit vil vi foretage en række dokumentanalyser. Vi vil som udgangspunkt se på værdierne og omtalen af en vilkårligt udvalgt dansk folkeskole og Østerskov Efterskole for her at undersøge, om der er forskel på, hvordan disse omtaler sig selv, og om denne omtale eventuelt giver belæg for eller imod en mulig implementering af rollespillet som undervisningsform. Derudover vil vi kaste et nærmere kig på Forenklede Fælles Mål (FFM) som beskrevet på EMU. Vi vil undersøge målene for historiefaget, i udskolingen primært. Dette vil vi gøre med henblik på at få et overblik over, om disse ville kunne bruges som argumentation og belæg for at indføre rollespillet som undervisningsform i historiefaget.

8.3 Forenklede Fælles Mål

Forenklede Fælles Mål (FFM) er udformet af undervisningsministeriet. Målene er lavet af politikerne med det formål at uddanne eleverne, således de kan deltage i det

samfund, som politikerne ønsker at skabe. I begyndelsen, da målene blev kaldt “fælles mål”, var det et sæt bindende mål, som skoler og lærere skulle leve op til, altså en række mål for undervisningen. Med tiden er målene blevet vejledende. Modtagerne af dette dokument er den brede offentlighed, der har interesse i, hvordan den danske folkeskole er bygget op og hvad denne fokuserer på. Samt lærere og pædagoger i den dansk folkeskole der skal planlægge, gennemføre og evaluere undervisning.

De Forenklede Fælles Mål er blevet et mantra, de fleste læner sig op af, når man skal vælge, hvad man vil undervise i såvel som, hvordan man vil gøre dette. FFM er noget, læreren altså kan bruge som rygdækning og som hjælp til, hvad der skal undervises i. I FFM kan man læse sig til, at der er flere fagformål i spil for faget Historie. I forbindelse med vores projekt finder vi dette stk. 3 i fagformålet for historie mest interessant, “Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte (EMU.dk, 2018). Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.” Her nævnes ord som historisk bevidsthed og identitet i forbindelse med at forstå deres livsverden som historieskabt, altså noget der er kommet igennem historiens gang. Hvis man samtidig kigger på videns- og færdighedsmålene for historiefaget, vil man støde på en række “overskrifter” i form af bindende rammer i fællesmålene. Vi tager fat i dem, der er mest interessante i forhold til vores projekt, “kronologi, brud og kontinuitet”, “historiske problemstillinger og løsningsforslag”, “historiske scenarier”, “konstruktion og historiske fortællinger” og “historisk bevidsthed”. Disse “overskrifter” er en del af de mål, som skal arbejdes med i historiefaget. I disse overskrifter er der flere ting i spil. Hvis man læser lidt nærmere, kommer der flere faser i spil under hver overskrift, her bliver det blandt andet beskrevet, at “eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling”, “eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier” og “eleven kan redegøre for fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger”.

Hvis man således kigger på målene i forhold til, om der er belæg for rollespillets mulige implementering i folkeskolen, vil man kunne analysere at disse førnævnte mål, ville kunne tale for en sådan implementering. Det rollespillet kan bidrage med er blandt andet at gøre historiske scenarier håndgribelige for eleverne, således de opnår en forståelse og forklaring på, hvordan disse scenarier forløb, og hvorfor de forløb som de gjorde. Samtidig ligger rollespillet op til en undervisningsform, der gør, at eleverne skal opnå den historiske bevidsthed igennem det at sætte sig i fortidspersonernes sted og forstå, hvorfor de tænkte, som de gjorde i fortiden, hvorfor vi måske forstår det anderledes i nutiden og, hvad disse kan give os af forventninger i fremtiden. Samtidig skaber rollespillet den historiske empati og den historiske bevidsthed. Gennem elevernes ageren i rollespillet oplever de, at de kan være, og er medskabende i forhold til historiens gang. Altså et brud med Erik Lunds frygt for, at den deterministiske tilgang vil være dominerende.

8.4 Analyse af skolers værdigrundlag / omtale

Skolernes værdigrundlag er udformet af hver enkelt skole. Disse værdigrundlag er en retningslinje for, hvad skolens hovedværdier er og, hvad denne skole arbejder hen imod; det værende sig trivsel, faglighed, lyst til læring og så videre. Modtagerne af disse værdigrundlag er forældre og elever til nuværende eller kommende elever på den pågældende skole, samtidig med at det også er henvendt til skolen selv og dens personale. Værdigrundlagene er altså en målsætning, som eleverne og forældrene kan holde skolen op på, samtidig med at det er en retningslinje for skolen og lærerne, der viser i hvilken retning, skolen skal bevæge sig.

Vi har udvalgt en tilfældig og anonym folkeskole (bilag 2) som skal være repræsentativ for den samlede danske folkeskole i denne opgave. Dette har vi gjort på den baggrund, at skolens geografiske placering, placering på diverse ranglister, med videre ikke er relevant for selve analysen såvel som opfattelsen af denne. Her har vi kigget på det som denne pågældende skole kalder "skolens vision". Her nævner de som hovedoverskrifterne, "trivsel", "høj faglighed" og "respekt". Der er flere ting på spil i disse overskrifter. Der er de almengyldige helt grundlæggende

værdier som respekt og trivsel, hvori der bliver fokuseret på, at der skal være plads til alle på den pågældende skole og, at alle behandler hinanden respektfuldt. Det interessante ved dette dokument i forhold til vores projekt er den høje faglighed. Denne bliver beskrevet således, "højt indlæringsniveau giver fagligt kompetente elever. Kompetence giver ressourcestærke børn, der er forberedt på omverdenens krav og udfordringer. Derfor er det vigtigt, at børnene helt fra begyndelsen får lyst til læring og fordybelse i kraft af relevant og interessant undervisning". Først og fremmest bliver ordet "indlæring" benyttet. Ordet indlæring beskrives ofte som værende en arbejdsproces, hvor eleverne bliver til passive modtagere af lærerens budskab (Den store danske, redaktionen, 2017). Dette vidner altså om, at den pågældende skole har et syn, der peger i retning af, at undervisningen skal være meget lærerstyret og som skal "fodre" eleverne med viden. Dette kan altså siges at tale imod rollespillet som undervisningsform. Dog bliver der i dokumentet samtidig skrevet interessante ting såsom, at der skal være fagligt kompetente elever, og at børnene skal have lyst til læring og fordybelse gennem interessant undervisning. Dokumentet taler således i to retninger. En retning, der peger på en høj grad af lærerstyret undervisning, men samtidig en retning der taler for fordybelse og lyst til læring gennem relevant og interessant undervisning. Ud fra disse betragtninger kan det siges, at dele af denne skoles værdigrundlag i princippet godt kunne lægge op til rollespil i undervisningen, da der bliver brugt ord som "relevant", "interessant", "lyst" og "fordybelse". Ord som alle kan kobles sammen til rollespillet i undervisningen. Samtidig må skolen dog gøre sig klart, at deres beskrivelse af indlæring taler imod rollespillet som undervisningsform, da rollespillet mere bevæger sig i det syn, der hedder "læring" som er kendetegnet ved, at eleverne er med til at skabe udbyttet, samtidig med at der i rollespillet som undervisningsform ligger en større tendens til, at denne er elevstyret langt hen af vejen. Disse ting lægger sig tæt op af rollespillet som undervisningsform.

Som modsætning bliver der i Østerskov Efterskoles værdigrundlag (bilag 3) brugt ord som handlekraft, eventyrlyst og rummelighed, samtidig med at man omtaler skolens motto som værende, "scientia per ludum" (viden gennem leg), hvilket opsummerer skolens tilgang til undervisning såvel som de værdier, de står for. I dette dokument

opfordrer de altså direkte til leg og til eventyrlyst. Her bliver det således beskrevet, at der skal være plads til, at alle kan udfolde sig, og at man skal vide, hvordan man skaber noget godt for sig selv såvel som for hinanden. Dokumentet her bevidner om helt grundlæggende værdier som rummelighed, og plads til alle, som den anonyme skole også lægger op til. Dog skriver Østerskov Efterskole også, at der skal foregå læring gennem leg, og at man skal turde være eventyrlysten og overskride grænser. Dokumentet beskriver endvidere, at man ved kombinationen af læring og leg styrker de resterende grundlæggende værdier, og at man ved hjælp af disse værdier bliver bedre til at "være sig selv". Østerskov Efterskole omtaler altså tydeligt sig selv som værende en skole, der slår sig op på leg og læring. Samtidig viser dokumentet, at Østerskov Efterskole taler ud over det skolefaglige, da dokumentet omtaler menneskelige værdier. Dette kan være både på grund af det faktum, at dette er en efterskole, og at der eventuelt bare er mere fokus på disse værdier på efterskoler generelt. På baggrund af ovenstående værdier og omtaler inddrager Østerskov efterskole rollespillet, da dette ifølge dem, tydeligvis kan rumme alle disse værdier, samtidig med at det kan indeholde et fagligt højt udbytte.

8.5 Forskning / bøger

Vi har valgt at inddrage bogen, "Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng". Det udvalgte kapitel er skrevet af det, man kan kalde rollespilseksperter, da disse både har praksis og teoretisk erfaring med rollespil, og hvad rollespil potentielt kan resultere i. Nedenfor vil man kunne læse en række af de udvalgte kapitlers mest centrale pointer og slutteligt sammenholde denne analyse med resten af den indsamlede, analyserede empiri, både analysen af Rovsing-interviewet og dokumentanalyserne.

I kapitlet, "Lyst, leg og læring" (Wellejus og Agger, 2006) argumenteres der for rollespillet som et læringsværktøj. Her ser man rollespil som noget, der "med fordel kan udnyttes bedre i det danske skolesystem" (Wellejus og Agger, s.217, 2016), noget også Rovsing plæderer for i hendes interview. Grunden til, at Wellejus og Agger gerne ser rollespillet spille en større rolle i den danske folkeskole skyldes, at

rollespillet kan bevirke og resultere i effektiv læring, noget som “øges gennem engagement og involvering” (Wellejus og Agger, s.219 , 2006).

Dette argument bruger Wellejus og Agger som det helt store belæg for benyttelse af rollespillet i den danske folkeskole. Især det med engagement og involvering er noget, der står helt centralt for Wellejus og Agger.

Denne, for Wellejus og Agger helt centrale pointe, bliver underbygget senere i kapitlet, hvor det bliver beskrevet, at deltagerne i læringsrollespil lærer på egne præmisser. Det bliver nemlig præciseret, at “rollespil er simuleringer, der mellem leg og alvor lader os anskue og diskutere temaer og problemstillinger fra helt nye perspektiver, hvor deltagerne kan reflektere og lære på deres egne præmisser” (Wellejus og Agger, s.219 , 2006). Netop det, at rollespil og altså også læringsrollespil kan få deltagerne til at anskue “problemstillinger fra helt nye perspektiver” er et ganske stort argument for, hvorfor netop læringsrollespil bør spille en større rolle i den danske folkeskole og måske i hele uddannelsessystemet som sådan. Netop en undervisning, der træner eleverne til at anskue problemstillinger fra helt nye perspektiver, kan være med til, at de deltagende udvikler det, man kalder historisk empati, hvor man her vil være i stand til at “forstå aktørernes handlinger og motiver ud fra samtidens præmisser”(historiedidaktik, s. 22, 2016). Dette vil samtidig få Erik Lund til at sove trygt om natten, da dette vil være et opgør med elevernes presentistiske tilgang til faget historie, hvor eleverne vil forstå, vurdere og dømme historien ud for nutidens værdisæt og standarder.

I bogen eksemplificeres, hvorledes et læringsrollespil bør struktureres.

“Læringsloop”et (Wellejus og Agger, s.230, 2006) ses som et eksempel på, hvordan man kan se læring som loop eller spiraler. Dette skyldes, at det “ikke hjælper kun at lære fakta, uden at der sker en afprøvning af stoffet” (Wellejus og Agger, s.230, 2006). Grunden herfor skal findes i, at “Uden afprøvningen bliver stoffet hverken reflekteret eller taget ind af den enkelte og inkorporeres heller ikke i det allerede lærte” (Wellejus og Agger, s.231, 2006).

Læringsloopet kan endvidere ses som en strukturering af læringsrollespil således, at eleverne netop udvikler kompetencen til at være i stand til at anskue problemstillinger fra helt nye perspektiver, da det netop i læringsloopet er beskrevet, at der mellem læringsrollespillets tre faser sker et perspektivskift, hvor eleverne

indtræder i en rolle, for derefter at træde ud af denne igen. Altså består læringsloopet af følgende elementer. Første element i læringsloopet er "introduktion", denne kan være som "traditionel undervisning eller projekt/gruppearbejde" (Wellejus og Agger, s.230, 2006), derefter bliver eleverne introduceret til simuleringens univers - altså hvor "regler og spillets udgangspunkt; forløb og formål forklares" (Wellejus og Agger, s.231, 2006). I denne fase bliver eleverne endvidere præsenteret for deres roller. Herefter sker et perspektivskifte, da læringsloopets andet element, "Simulering" sættes igang. Nu fungerer eleverne altså ikke længere som elever, men som de roller de er blevet tildelt. Her i simulering "tager eleverne diskussioner, valg og oplever konsekvenser af disse" (Wellejus og Agger, s. 232, 2006)

Som afslutningen på simulering produceres et "produkt, som der efterfølgende kan evalueres og reflekteres på" (Wellejus og Agger, s.232 ,2006). Et sådan produkt kunne eksempelvis være en ændring i grundloven eller noget andet af historisk betydning.

Herefter sker sidste perspektivskifte, da eleverne nu træder ud af deres tildelte rolle, for nu at gøre klar til læringsloopets tredje og sidste element, "Refleksion og perspektivering". Her "dykkes der ned i de enkelte elementer i det lærte" (Wellejus og Agger, s.232, 2006). Altså reflekteres der over rollespillet forløb og det udfærdigede produkt, som simuleringen resulterede i. For Wellejus og Agger gælder det samme, som for Erik Lund, at evnen til perspektivskifte og historisk empati er helt centrale kompetencer for en vellykket undervisning. Wellejus og Agger ser netop perspektivsskiftet i læringsloopet som der, hvor "tilegnelsen foregår, og det simulerede stof relateres til den enkelte elev" (Wellejus og Agger, s.231 ,2006). I refleksionen og perspektiveringen vender deltagerne "tilbage til det, de lærte i introduktionsfasen og sammenligner det med deres oplevelser under simuleringen" (Wellejus og Agger, s.231, 2006). På denne måde fuldendes altså loopet, hvor man reflekterer over det, simuleringen lærte deltagerne i forhold til det lærte fra introduktionen.

I simuleringen i læringsloopet er det beskrevet, at "eleverne (...) diskussioner, valg og oplever konsekvenser af disse" (Wellejus og Agger, s.232, 2006). Ifølge Pietras

og Poulsen er det vigtigt, at "at eleverne opnår en viden om og kan gennemskue årsager og konsekvenser, og dermed ikke bare kunne opridsse et par grunde til, hvorfor disse ting skete i historien" (Pietras og Poulsen, s.95, 2016). Det kan forestilles, at eleverne altså netop får trænet kompetencen i at kunne gennemskue årsager og konsekvenser, gennem simuleringen i et læringsrollespil, da de oplever "virkelige og øjeblikkelige" konsekvenser af deres handlinger og beslutninger. På denne måde bliver fortalt historie (fra introduktionen) altså til oplevet historie (fra simuleringen) og lagrer sig i elevens hukommelse.

Altså kan man sammenholde ovenstående argumenter for læringsrollespil fra Wellejus og Agger med Pietras og Poulsens ønske om elevernes evne til at gennemskue årsager og konsekvenser. Endvidere kan læringsrollespil ses som et opgør med den presentistiske tilgang, da læringsrollespil vil træne eleverne i perspektivskifte og evnen til at sætte sig i historiske personers sted, og altså ikke dømme historiens begivenheder ud fra nutidens moral- og værdisæt, samtidig med at den deterministiske tilgang, som nævnt tidligere, heller ikke vil komme til udtryk hos eleverne, da de gennem rollespillet vil opnå en forståelse for, at de selv er aktører og dermed er medskabere af historien.

8.6 Analyserne sammenholdt

Med analysen og diskussionen af vores indsamlede empiri i form af dokumentanalyse af værdigrundlag, et kig på Forenklede Fælles Mål, en analyse af et ekspertinterview samt analyse af centrale pointer i bogen, "Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng", vil vi nu sammenholde vores analyser og diskussion og de vigtigste pointer herfra. Vores analyser giver os et indblik i et par forskellige områder i forhold til vores projekt. Vi har opnået viden om en eksperts syn på rollespil, helt generelt, men samtidig også i forhold til både de positive og negative sider ved en eventuel implementering af læringsrollespil i folkeskolen. Derudover har vi fået indblik i, hvorledes og i hvor høj grad Forenklede Fælles Mål er kompatible med henblik på en implementering af rollespil i historieundervisningen i folkeskolen. Samtidig har vi set på Østerskov Efterskoles samt den anonyme skoles

værdigrundlag for at se, hvorledes disse kan bruges som argument til en eventuel implementering af rollespil i folkeskolen.

Hvis man sammenholder disse forskellige analyser samt vores diskussion af disse, ser man hurtigt, at analysen peger i en bestemt retning. En retning, der taler sig positivt ind i tanken om implementeringen af rollespil i historieundervisningen, dog med visse forbehold. Denne retning kommer til udtryk i analysen af Rovsings interview, da hun i dette italesætter mange af de positive faktorer, der gør sig gældende i forhold til hendes opfattelse af en eventuel implementering af rollespillet. Rovsing siger blandt andet, at eleverne får lyst til at lære og drives fremad, da de nu er med i en medskabende og inddragende arbejdsproces. Dette bakkes op af Wellejus og Agger, der siger, at rollespil kan bevirke og resultere i effektiv læring, noget som "øges gennem engagement og evaluering".

Man kan i analysen af ekspertinterviewet også se, at Rovsing italesætter, at rollespillet som undervisningsform kan give eleverne en følelse af ikke bare at lære for at gå til prøve og eksamen, men i stedet lærer de for at få en række menneskelige egenskaber, som de kan bruge senere i deres liv. Eleverne får en forståelse for, hvorfor de skal lære, gennem måden de lærer på. Sidst, men ikke mindst, konkluderes der gennem analysen endvidere, at der opnås en høj undervisningsmæssig værdi. Rovsing understreger nemlig, at den gængse stereotype opfattelse af rollespil må revideres. Her tænkes især på, at mange opfatter rollespillet som værende med orker i en skov for mindre børn, mens Rovsing påpeger, at et rollespil lige så godt kan være historiske scenarier og begivenheder, som udformningen af versaillestraktaten eller et topmøde i FN. Det, at Rovsing nævner, at et rollespil lige så godt kan være historiske scenarier, viser, at læringsrollespil kan argumenteres for at stemme overens med Forenklede Fælles Mål, da et af kompetenceområderne under "Historiebrug" fra Forenklede Fælles Mål netop er benævnt, "Historiske scenarier". Her er det beskrevet 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" (EMU.dk). Hele dette kompetenceområde må siges at stemme fint overens med bogen om rollespil og Rovsings interview, hvor der netop bliver lagt vægt på elevernes evne til

perspektivskifte og få indsigt i historien.

9. Konklusion

På baggrund af ovenstående opgave, analyse og diskussion af indsamlet empiri, vil vi forsøge at besvare vores udvalgte problemformulering:

“Hvordan og hvorfor kan man inkorporere rollespil i historieundervisningen i den danske folkeskole, så undervisningstilgangen stadig har undervisningsmæssig værdi?”

Vi kan gennem vores analyse af vores indsamlede empiri konkludere, at der som sådan er mulighed og belæg for at implementere rollespillet som undervisningsform i historieundervisningen i den danske folkeskole. Muligheden for indførelse af rollespillet som undervisningsform ses blandt andet gennem vores analyse af Forenkledede Fælles Mål, der ifølge vores analyse giver rig mulighed for at indføre rollespil i historieundervisningen. Belægget for at indføre rollespillet i undervisningsøjemed findes blandt andet gennem analysen af vores ekspertinterview med Pernille Rovsing, samt argumenterne i bogen “Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng”. Disse bliver understøttet af vores udvalgte teorier. Både Rovsing og rollespilsbogen, “Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng” lægger især vægt på rollespillets evne til, at få eleverne til at skifte perspektiv og udvikle historisk empati. Så når man sammenholder både belægget for implementeringen af rollespillet samt muligheden for det i en mere officiel forstand, forstået på den rammesætning som blandt andet Forenkledede Fælles Mål sætter for den danske folkeskole, kan vi konkludere, at der er rige muligheder for at implementere læringsrollespil i historieundervisningen i den danske folkeskole, og at det er en retning, der bør arbejdes hen imod, på trods af udfordringerne omhandlende manglen på forberedelsestid, uhensigtsmæssige fysiske rammer med videre.

10. Handleperspektiv

Indtil nu har vi i ovenstående hovedsageligt haft fokus på, *hvorfor* læringsrollespil bør implementeres i historieundervisningen i den danske folkeskole, og hvilke argumenter, der er for dette. I denne del af projektet vil vi dog ændre fokus til, *hvordan* læringsrollespil kan udformes i den danske folkeskoles historieundervisning. Vi vil altså i nedenstående eksemplificere, hvorledes et læringsrollespil kan struktureres og gennemføres i historieundervisningen, så den passer ind i den danske folkeskole med dens potentialer og begrænsninger.

Vi har valgt at designe et læringsrollespil med udgangspunkt i Den Kolde Krig, nærmere bestemt året 1983. Som struktur for udformningen af læringsrollespillet har vi taget udgangspunkt i det tidligere omtalte læringsloop, som det er eksemplificeret i "Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng" i kapitlet af Wellejus og Agger (Se Bilag 1).

Vi har valgt at tage udgangspunkt i 1983, da netop dette år i vores øjne velegner sig ganske godt til læringsrollespil grundet et par forskellige faktorer. Først og fremmest er 1983 et ofte ganske ukendt og overset år i Den Kolde Krig, hvor fokus oftest ligger på Cubakrisen, Vietnamkrigen og Berlinmuren. På denne måde kan man give eleverne mulighed for, at simulere de historiske scenarier i læringsrollespillet ud fra deres egne præmisser og forudsætninger, da de som oftest ikke vil ligge inde med viden om, hvad der i virkeligheden skete.

Derudover egner året sig godt til læringsrollespil, da det er et historisk begrænset år, da man netop kun har fokus på dét ene år og dets begivenheder. På denne måde afgrænser man læringsrollespillets størrelse og kompleksitet på en naturlig måde. Sidst, men ikke mindst, egner 1983 sig godt til læringsrollespil, da man som lærer har mulighed for at skabe det, man kan kalde "wauw-oplevelser", gennem de historiske scenarier, da der er flere overraskende begivenheder og løsninger på disse i netop dette år.

Som sagt vil vi strukturere og eksemplificere vores læringsrollespil gennem, hvad vi har lært fra vores analyse samt ved brug af læringsloopet. Derfor vil dette handleperspektiv bestå af tre elementer, nemlig, "Introduktion, Simulering og Refleksion".

10.1 Forslag til undervisning

Introduktion

Introduktionen til simuleringen er bydende nødvendig for at få et godt resultat i simuleringen eller afprøvelsen. Introduktionen skal derfor være fyldestgørende på mange områder. Dette er så at sige stadiet, hvori man laver alt benarbejdet inden den reelle simulering af dette stof. Introduktionen skal derfor give eleverne den viden og de værktøjer, de kan benytte sig af i forbindelsen med simuleringen.

I denne sammenhæng skal introduktionen derfor indeholde en basal viden om den kolde krig, alt viden som sådan går frem til årstallet 1983, uden at man dog gennemgår dette år, da dette skal bruges som "wauw-effekten" og som eksemplificeringen i forhold til simuleringen. Denne basale viden kan være, hvad den kolde krig går ud på, hvorfor navngav man perioden sådan, hvordan var stemningen i de pågældende lande, hvordan foregik kommunikationen, hvordan og hvornår skete der konfliktoptrapninger og konfliktnedtrapninger. Alt dette gennemgås med eleverne, for som sagt at give dem de bedste forudsætninger for et godt rollespil. Hvordan dette stof bliver gennemgået er ikke nødvendigvis vigtigt. Det er ikke bydende nødvendigt, at det foregår som gruppearbejde, enkeltvis eller lignende. Læreren har altså mulighed for at vurdere, hvordan klassen skal få denne introduktionsviden. Denne vurdering af, hvordan det skal læres er dog vigtig, da det er nødvendigt, at hver elev har et relativt stort kendskab til alt den viden, der ligger før 1983 og altså før simuleringen.

Introduktion til bunkerepisoden

Efter forarbejdet med den kolde krig før 1983 kommer vi nu til selve setuppet omkring simuleringen. Igen et meget vigtigt punkt i introduktionen for, at eleverne er

med på, hvad der skal foregå og hvordan. Man lister her “reglerne” for simuleringen op samt selve det handlingsforløb, man skal i gang med.

Først ridser læreren selve “narrativet” i simuleringen op i den sovjetiske gruppe i første omgang. Eleverne har netop nu fået at vide, at deres navn er Stanislav Petrov, og at de befinder sig i en militær bunker lige uden for Moskva, og at de er øverstkommanderende for satellitovervågningen af USAs militærbaser. På denne måde er scenen sat, og eleven kan allerede nu mentalt forberede sig til simuleringen, da de ved, hvad der nogenlunde skal foregå. Eleverne får derfor nu også at vide, at de hver især skal arbejde individuelt til at starte med, og at de får 10 minutter til en hurtigskrivning af et løsningsforslag til faren, der opstår i simuleringen. Nu har vi altså givet eleverne deres roller og kort ridset op, hvad simuleringens “regler” og “narrativ” går ud på. Et stort stopur bliver taget frem på Smart-boardet, og eleverne sidder på deres respektive pladser med papir og blyant. Idet, stopuret tændes og lyden af sirener og synet af advarselsslamper strømmer ud i lokalet, sker et perspektivskifte fra elev til Stanislav Petrov og simuleringen er praktisk i gang.

Introduktion til Able Archer øvelsen

Eleverne har nu gennemgået den første simulering og den første refleksion. Gennem disse har de altså opnået ny viden om året 1983 og en af hændelserne i dette år. Refleksionen, der blev lavet efter simulering 1, bliver altså brugt i introduktionen til simulering 2, da eleverne har opnået denne nye viden. Samtidig må introduktionen til bunkerepisoden anses for at være lige så gyldig i forbindelse med introduktionen til Able Archer øvelsen, da eleverne stadig bruge denne viden fra første introduktion, da denne grundviden om den kolde krig kan bruges i simuleringen af Able Archer øvelsen. Nu skal det nye “narrativ” og de nye “regler” for simulering to sættes i spil.

Denne simulering, omhandler endnu en episode i 1983. Denne episode foregår i november 1983. Episoden omhandler en storstilet NATO øvelse, der skulle simulere en optrappet international situation, der kulminerede i afsendelsen af et atommissil. Det helt essentielle i introduktionen ligger i, at eleverne bliver i deres respektive grupper, Sovjetunionen og USA, og at disse befinder sig i to separate lokaler, for da denne episode fandt sted i virkeligheden vidste Sovjetunionen ikke, at dette blot var

en øvelse, men de så blot heftig militær aktivitet, som de anså for en trussel. Derfor skal sovjetunionsgruppen ikke vide, at det er en øvelse, men blot at en sovjetisk spion har opdaget heftig militær aktivitet i hele Vesteuropa. Elevgruppen, der er USA får en introduktion til selve øvelsen, hvad omhandler den og, hvorfor den er vigtig og aktuel på dette tidspunkt. Scenen er sat og reglerne er givet.

Simulering 1: Bunkeren

I denne del af vores teoretiske læringsloop, vil vi beskrive, hvorledes simuleringen af første historiske scenarie i 1983, det vi har valgt at kalde Bunker-episoden, vil blive gennemført. Her vil vi komme ind på, hvorledes simuleringen vil foregå og blive struktureret, klasserummets indretning og simuleringens produkt.

I denne del af læringsrollespillet er det kun den sovjetiske del af klassen, der er aktiverede, da hovedpersonen i denne fortælling er en sovjetisk soldat, der pludselig blev stillet overfor et dilemma af voldsomme dimensioner.

Klasserummet bliver nu transformeret. Eleverne i den sovjetiske gruppe sidder nu individuelt, dybt koncentrerede og med et stykke papir og en blyant. De har netop fået at vide, at deres navn er Stanislav Petrov og datoen er 26. september 1983. Stanislav Petrov sidder i sin militærbunker lidt uden for Moskva, hvor han er øverstkommanderende for satellitovervågningen af USAs militærbaser. Pludselig foran ham blinker advarselsslamperne og det skærmene viser, er at USA har affyret et enkelt missil mod Sovjetunionen. Petrov ved, at han i sådan en situation bør videregive informationen til sine øverstkommanderende, men holder hovedet koldt, da han ikke kan forestille sig, USA vil indlede en atomkrig med blot en missil. Denne beslutning er den historiske Petrov dog ikke alene om, eleverne sidder i hans sko, og foran dem blinker et stort stopur på Smart-Boardet og tæller ned fra 10 minutter. Eleverne mærker presset. Efter to minutter får den historiske Petrov og eleverne-Petrov dog endnu en meddelelse på deres satellitskærme; Yderligere fem missiler er på vej mod Sovjetunionen. Hvad er eleverne-Petrovs reaktion på dette? Afventer de og afskriver det som en computerfejl, som den historiske Petrov gjorde,

eller vil de videregive informationen og dermed kaste verden ud i en potentielt altødelæggende atomkrig?

Det store stopur nærmer sig 00:00 med hastige skridt, mens lyden og synet af advarselsslamper og sirener blinkende strømmer ud af Smart-boardets skærm og højtalere.

Eleverne sidder i denne situation og skriver deres løsningsforslag ned på deres papir og føler forhåbentligt historiens vingesus. I bund og grund, hvis læringsrollespillet lykkes og eleverne engagerer sig heri, vil de principielt være herre over, hvorvidt en atomkrig, der kan koste hundrede millioner menneskeliv, udbræder.

Når stopuret rammer 00:00, rykker eleverne ud i deres gruppe, sovjetunionen, og fremlægger her deres løsningsforslag for hinanden. Herefter udformes simuleringens produkt, hvor eleverne indbyrdes forhandler og argumenterer sig frem til et samlet løsningsforslag som altså bliver simuleringens produkt og skal benyttes i refleksionen efter endt simulering.

Simulering 2: Able Archer øvelse

I modsætning til første simulering, bunker-episoden, er begge grupper, USA og Sovjetunionen, aktiverede.

Denne simulering omhandler en anden af 1983 højdepunkter, eller lavpunkter, om man vil, nemlig Able Archer øvelsen, en ti dage lang NATO-øvelse startende fra 2. november, 1983. Da NATO-øvelsen var så realistisk, så den fra Sovjetunionens synspunkt ud til at være optakt til en krig. Af netop den årsag foregår denne simulering i to forskellige lokaler, et til USA og et andet til Sovjetunionen.

Denne opdeling netop for at gøre simuleringen mere realistisk og for at skjule netop det, at det var en øvelse, for Sovjet-gruppen.

Når begge grupper er placeret i hver deres lokale går simuleringen i gang efter en kort introduktion til, hvad der foregår ud fra deres respektive historiske synspunkter.

Sovjetunionsgruppen skal altså nu tage stilling til, hvordan de vil reagere på den øgede militære aktivitet Vesten har igangsat. Hvad er deres modsvar til dette?

Dette modsvar tager læreren med videre til USA-gruppen, som bliver præsenteret for Sovjetunionens reaktion til Able-Archer øvelsen. Man kunne forestille sig et svar fra Sovjetunionen, der vil indikere, at de anser den øgede militære aktivitet som en

trussel og selv vil opruste og gøre klar til krig. Dette modsvar skal USA-gruppen altså forholde sig til og levere et modsvar tilbage til Sovjetunionen.

Denne fremgangsmåde vil altså fortsætte indtil der enten er gennembrud i forhandlingerne og en af parterne trækker sig, eller krig bryder ud.

Hvad der her forhandles frem til, krig eller fred, er altså simuleringens produkt og vil blive benyttet i den efterfølgende refleksion, hvor eleverne træder ud af deres roller og igen fungerer som elever.

Refleksion 1: Bunkeren

I refleksionen bliver simuleringens produkt kommenteret, diskuteret og sammenholdt med virkelighedens løsning. I forbindelse med denne simulering af Bunkerepisoden, hvor Stanislav Petrov i bund og grund reddede hundreder af millioner menneskeliv, da en atomkrig blev afværget grundet hans koldblodighed. I ovenstående simulering blev eleverne sat i Stanislav Petrovs sko og ikke alene præsenteret for det dilemma, han stod i, men stod pludselig selv i dette pågældende dilemma.

Det er her i refleksionen at alt det, eleverne har lært i simuleringen bliver sammenholdt med det, de lærte i introduktionen, således deres videnshorisont bliver udvidet. Denne refleksion bliver selvfølgelig udformet afhængig af, hvilket løsningsforslag eleverne er kommet frem til. Hvis nu eleverne var ligeså koldblodige som Stanislav Petrov var det natten mellem den 25. og 26. november 1983, er de kommet frem til, at de ikke ville reagere på satellitskærmenes blinken, men blot afskrive det som en computerfejl. Hvis et sådant løsningsforslag bliver udformet, vil eleverne formentlig føle sig fagligt stærke, da de har gennemskuet den historiske virkeligheds handlingsforløb. Hvis det, som det nok forventes, ikke er et sådan løsningsforslag eleverne er kommet frem til, er situationen dog lidt en anden. Formentlig vil man opleve, at eleverne vil være lidt mere paniske i deres handlinger end Petrov var, og videregive informationerne om missilaffyringerne til deres overordnede og dermed være skyld i en atomkrigs udbrud og flere hundrede millioner menneskers liv. Her vil man som lærer i refleksionselementet kunne præsentere eleverne for den heltegerning Petrov udførte og de mange hundrede millioner menneskers redning. Formentlig vil eleverne blive overraskede over virkelighedens handlingsforløb og deres egen beslutning, som ville resultere i

hundrede millioner menneskers endeligt. Her kommer Wauw-effekten altså i spil, at denne historiske hændelse forhåbentligt vil stå stærkt i elevernes erindring, da fortalt historie er blevet transformeret til oplevet historie i kraft af læringsrollespillets simulering.

Refleksion 2: Able Archer øvelsen

I refleksionen bliver simuleringens produkt kommenteret, diskuteret og sammenholdt med virkelighedens løsning.

I forbindelse med simuleringen af Nato-øvelsen i begyndelsen af November, 1983, Able Archer, blev elevernes grupper, USA og Sovjetunionen, fysisk adskilt og placeret i hvert deres lokale. I refleksionen efter endt simulering er eleverne igen tilbage i deres vante elevroller og har altså foretaget et perspektivskifte fra deres tildelte roller i simuleringen. Det er her i refleksionen af deres produkt fra simuleringen, at netop dette produkt bliver sammenholdt med det de lærte i introduktionen. På denne måde bliver deres videnshorisont udvidet.

Ligesom i refleksionen til Bunker-episoden, afhænger refleksionens udformning af, hvilket produkt der i simuleringen er udformet. Altså hvorledes de to grupper har forhandlet og reageret på hinandens handlinger, og hvad selve simuleringen i dette tilfælde endte ud i, krig eller fred.

Wauw-effekten i denne sammenhæng kan blive en realitet ved, at eksempelvis sovjetunionsgruppen bliver præsenteret, at det blot var en NATO-øvelse, der lå til baggrund for den militære aktivitet, og altså ikke en decideret krigserklæring fra NATOs side. Samtidig får eleverne forståelse for den absurd dårlige kommunikation de to supermagter imellem - en lille fejlmelding på en computer, eller en godt nok storstilet NATO-øvelse, men trods alt blot en øvelse - kunne resultere i en altødelæggende atomkrig, der for altid ville have ændret historiens gang.

10.2 Kommentarer til undervisningen

I forbindelsen med udarbejdelsen af ovenstående handleperspektiv må man som lærer gøre sig en række tanker både før, under og efter rollespillet. Læreren i

ovenstående er meget vigtig på flere områder. Blandt andet er lærerrollen helt essentiel i introduktionen til hver af simuleringerne. Det er lærerens ansvar i introduktionen, at give eleverne så meget faglig ballast og så fyldestgørende viden som muligt, for at rollespillet overhovedet kan blive en succes for lærer såvel som elever. Derudover er lærerens rolle i selve simuleringen også vigtig, da man fungerer udelukkende som meddeler og observatør, her menes altså at læreren giver beskeder videre, laver "benspænd" for grupperne og er facilitator af selve rollespillet. Det er derfor vigtigt for læreren at holde for øje, at dette er en undervisningsform, der i høj grad er elevstyret, og at man derfor ikke kommer med forslag til løsninger og lignende, men lader eleverne om dette. I Refleksionen er lærerens rolle igen essentiel, for nu skal eleverne have virkelighedens handlingsforløb i de pågældende historiske scenarier at vide, mens læreren samtidig skal facilitere en diskussion af, hvorfor de pågældende grupper nåede frem til lige præcis disse løsninger og, hvad de eventuelle konsekvenser af disse ville være.

Ud over lærerrollen må læreren også gøre sig en række praktiske tanker i forbindelse med rollespillet som undervisningsform. Her tænkes der blandt andet på, at man skal forberede "effekterne" såsom nedtællingsur, blinkende lys, lyd og så videre, samtidig med at man skal undersøge om, man overhovedet har mulighed for at optage to lokaler til sin klasse.

Man kan som lærer selv til- og fravælge, hvor meget man vil gøre ud af rollespillet. Vi har i det ovenstående fravalgt kostumer som et eksempel, da man skal gøre sig tanker omkring den mest effektive brug af forberedelsestiden og samtidig, hvor meget dette ville bidrage med, i forhold til hvad man vil opnå gennem rollespillet som undervisningsform. Samtidig skal man som lærer kende klassen, kan de administrere denne arbejdsform, måske især hvis klassen ikke er vant til at arbejde på denne måde, da dette hurtigt kan skabe mere uro end gavnlig undervisning. Derudover er kendskabet vigtigt i forhold til at vide, om man for eksempel har en klasse, der gider at have kostumer på, for at blive i dette eksempel og om man skal fra eller tilvælge netop dette aspekt i rollespillet.

11. Litteraturliste

Bøger:

- "Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturel sammenhæng" red. af Kjetil Sandwik og Anne Marit Waade, Aarhus Universitetsforlag, 2006.
- Professionsbachelor, uddannelse, kompetencer og udvikling af praksis, Bodil Nielsen, Niels Grønbæk Nielsen, Niels Mølgaard, Professionhøjskolen UCC, 2010.
- Det flerstemmige klasserum - skrivning og samtale for at lære, Olga Dysthe, Klim, 1997.
- Historiedidaktik - mellem teori og praksis, Jens Pietras og Jens Aage Poulsen, Hans Reitzels forlag, 2016.

Internetsider:

Den store danske - d. 23.05.2018 - kl. 9.46

Om læring og indlæring -

http://denstoredanske.dk/Erhverv,_karriere_og_ledelse/P%C3%A6dagogik_og_uddannelse/P%C3%A6dagogik,_didaktik_og_metodik/I%C3%A6ring

DLF - d. 18.05.2018 - kl. 12.11

Medlemsundersøgelse med hensyn til forberedelsestid -

<https://www.dlf.org/media/2447806/notat-medlemsundersogelse-om-tid-til-forberedelse-mv.pdf>

TV2 - d. 10.05.2018 - kl. 11.56

Om Østerskov Efterskole -

<http://livsstil.tv2.dk/2017-05-16-dansk-efterskole-hitter-i-udlandet-her-leger-de-sig-til-det-hele>

UVM - 06.05.2018 - kl. 13.54

Den Åbne skole-

<https://uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/den-aabne-skole>

EMU - 06.05.2018 - kl. 12.55

Forenkede fælles mål -

<https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

Bernard Eric Jensen - 09.05.2018 - kl. 16.55

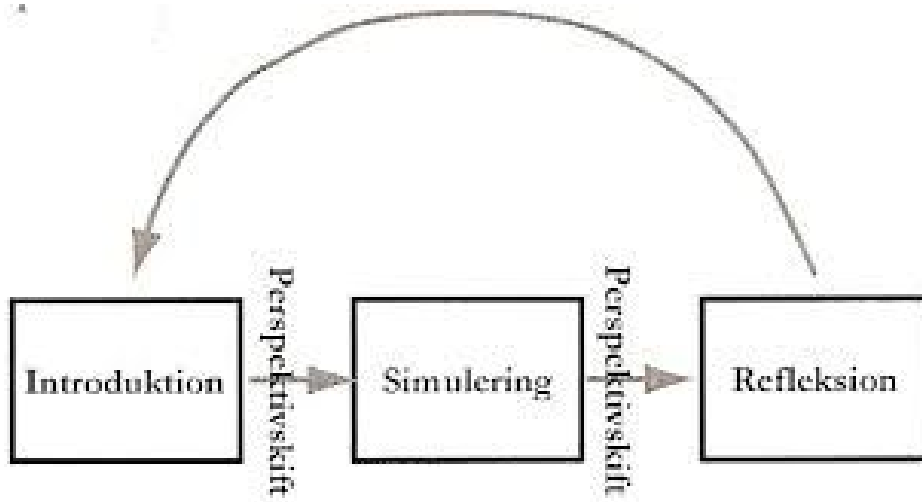
Historiebevidsthed - <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>

Historielab - 09.05.2018 - 15.32

<http://historielab.dk/hvad-pokker-er-historiske-scenarier/>

13. Bilag

Bilag 1 - Læringsloop



Skolens vision

Vision og formål

Svend Gønge-Skolen er mere end blot en skole: Skolen er et godt lære- og værested, hvor du kommer for at lære noget og for at få gode oplevelser sammen med andre.

Trivsel

Vi skal alle sammen have det godt på Svend Gønge-Skolen: Vi har omgivelserne, mulighederne og faciliteterne til at alle kan lære, udfolde sig, tænke kreativt og udvikle sig.

Høj faglighed

Højt indlæringsniveau giver fagligt kompetente elever. Kompetence giver ressourcestærke børn, der er forberedt på omverdenens krav og udfordringer. Derfor er det vigtigt, at børnene helt fra begyndelsen får lyst til læring og fordybelse i kraft af relevant og interessant undervisning.

Respekt

At vise forståelse for hinanden, at vise hensyn til hinanden og at evne at sætte sig i en andens sted er alt sammen fundamentalt for et godt og solidt sammenhold.

Det handler om, at vi alle skal udvise respekt for andres arbejde, meninger og holdninger samt udvise respekt for omgivelser og omverdenen.

Udviser du respekt, så høster du respekt.

ØSTERSKOV EFTERSKOLES VÆRDIGRUNDLAG

Værdigrundlag som det er formuleret i skolekredsens vedtægter:

Det er værdifuldt, at vi kan og vil lege. Når vi kombinerer leg og læring, styrker vi Østerskov Efterskoles grundlæggende værdier.

Handlekraft

At tage initiativ og forstå, hvad der skal til for at skabe noget for hinanden og for sig selv.

Rummelighed

At sætte pris på vores forskellighed, så alle får plads til at udfolde sig.

Eventyrlyst

At turde følge en vej fra det velkendte til det udfordrende og finde nye oplevelser sammen.

Med disse værdier bliver hver enkelt bedre til at være sig selv og til at opnå det, de gerne vil.

Skolens motto er "Scientia per ludum" (viden gennem leg).