



HISTORIE



Historiebevidsthed gennem drama og erindringskrivning

Samlet anslag:
64.949

Afleveringsdato:
1/6-2018

Bachelorprojekt, juni 2018
Campus Carlsberg, UCC.

Morten Vagn Jensen

Indholdsfortegnelse

Indledning:	3
Problemformulering:	4
Projektets disponering:	4
Metodeafsnit:	4
Bachelor-projektets didaktiske værktøj:	6
Fremstilling af valgt teori:	7
Fremstilling af empiri:	7
Fremstilling af teoretisk referenceramme:	9
Lærerens scenariekompetencer:	9
Scenariebaseret undervisning:	10
Elevens scenariekompetencer:	11
Historiebevidsthed:	11
Historisk bevidsthed og historisk tænkning:	13
Historisk empati:	14
Æstetiske læreprocesser:	15
Drama og fortælling:	15
Bachelor-projektets analyseafsnit:	17
Analyse af undervisningsformen:	18
Analyse af forløbets tilrettelæggelse:	20
Analyse af historisk empati og historiebevidsthed:	23
Fejlkilder i projektet:	28
Perspektivering:	28
Konklusion:	29
Litteraturliste:	30
Bilag:	32

Indledning:

I de forenklet fælles mål for faget historie fremgår det af kompetenceområdet *historiebrug* (efter 9. kl.), at historieundervisningen skal lægge op til, at man får styrket og kvalificeret elevernes historiebevidsthed med fokus på, at de opnår en forståelse for, hvordan de, andre mennesker og samfundet er historieskabte og historieskabende (Emu,2018)

Dermed fremgår det af *historisk bevidsthed*, at undervisningen skal give eleverne kompetencerne til at kunne identificere faktorer, der har betydning for udformning og omformning af de historiske bevidstheder i forskellige samfund til forskellige tider (ibid.)

Hvis man dertil læser 2016-rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, vil der heri være fokus på, at afdække en række problemstillinger omkring faget historie i folkeskolen. Rapporten tager bl.a. fat på begrebet historiebevidsthed, og her konkluderes det at elever i udskoling har svært ved, at give eksempler på sammenhængen mellem fortid og nutidsforståelser i egen hverdagsliv. Elevernes historiebevidsthed opstår ifg. rapporten gennem læreren og lærebøgerne, og er derfor ikke et udtryk for et arbejde med forståelse, hvor eleverne opnår kognitive operationer eller erkendelser i faget. (Historielab,2016:20-21).

Rapporten kommer derved ikke med et løsningsforslag til dette, men den peger på, at dramatisering og fortællinger har en positiv indvirkning på elevernes læring (Historielab,2016:17). Dertil kan drama og fortælling være en anden måde, at arbejde med det faglige indhold på. Spørgsmålet er dog her om man i undervisningen, med brug af drama og fortællinger, kan styrke elevernes historiebevidsthed? Og hvordan kan læreren tilrettelægge en undervisning således, at disse aktiviteter er et omdrejningspunkt for arbejdet med at styrke elevernes historiebevidsthed?

Simon Skov Fougts Ph.d. afhandling fra 2015 giver hertil eksempler på hvordan, at en række dansk-lærere bruger en scenariebaseret undervisning ind i deres planlægning af et forløb, og hvordan at de derved gør brug af deres lærerfaglige scenariekompetencer.

Lærerens scenariekompetence er ikke et nyt begreb ikke i en dansk didaktisk forskning, herved beskrev historiedidaktikeren Bernard Erik Jensen begrebet i 1990'erne i et elevperspektiv, hvor elever fik kompetencer til, at kunne forbinde fortidige, nutidige fremtidige scenarier (Fougt,2018:135).

I dette perspektiv skal en scenariebaseret undervisning ses som en almindidaktisk ramme, hvori at læreren kan arbejde med det faglige indhold ud fra en teori om brugen af simulering og meningsfulde praksisser i undervisningen, fx med drama i historie, der kan skabe læring hos eleverne.

Motivationen for dette projekt udspringer af en interesse for at skabe kvalificeret undervisning, som

har fokus på at styrke elevernes udvikling af deres kompetencer i historiefaget. Formålet med dette Bachelor-projekt er således at blive klog på, i hvilket omfang at den scenariebaserede undervisningsramme med brug af drama og erindringskrivning, kan få eleverne til at forstå forhistoriske personers skæbner og handlen, og dertil skabe historisk empati og styrke deres historiebevidsthed.

Således har det med afsæt i en erfaret praksis med brug af de ovennævnte aktiviteter i historieundervisningen, ledt mig frem til følgende problemformulering i projektet:

Problemformulering:

Hvordan kan man i en scenariebaseret undervisningsramme med drama og erindringskrivning skabe historisk empati hos eleverne i forhold til forhistoriske personers skæbner og handlen, og derved styrke elevernes historiebevidsthed?

Projektets disponering:

Projektet er disponeret således, at der vil være et metodeafsnit med en præsentation af min indsamlet empiri; hvordan jeg har indsamlet og bruger den i dette projekt. Herefter fremstilles hvilken teori jeg vil inddrage i projektet på baggrund af mit valgte fokusområde.

Hertil vil jeg fremstille og synliggøre, hvilken sammenhæng at min empiri er indsamlet i. Herunder vil jeg kort præsentere praktikskolen og praktikklasserne, og lave en kort indsættelse i mit forløb og de forenklet fælles mål fra historie, som ligger til grund for forløbet.

I forbindelse med analyseafsnittet bliver min teoretiske referenceramme udfoldet, og den danner her grundlaget for analysen af min empiri med henblik på min problemformulering. Projektet indeholder et perspektiveringsafsnit, hvor det videre arbejde med en scenariebaseret undervisning i folkeskolen belyses. Til slut, afrundes projektet med en konklusion.

Metodeafsnit:

Først og fremmest vil jeg se på metoden for min indsamling af empiri i projektet. Mine undersøgelser er udarbejdet på baggrund af to forskellige perspektiver; et lærerperspektiv samt et elevperspektiv, der begge inddrages i dette projekt for at give et nuanceret billede af arbejdet med, at bruge den scenariebaserede undervisningsramme i historieundervisningen.

For at undersøge lærerens perspektiv på denne scenariebaseret undervisning har jeg som empiri lavet et lille interview med klassernes historielærer. Derudover har jeg indsamlet empiri på baggrund af

i alt otte elevinterviews, hvorved at elevperspektivet bliver inddraget. Jeg vælger dertil at bruge i alt to af mine elevinterviews ind i dette bachelorprojekt.

Min undersøgelse af problemformuleringen i dette Bachelor-projekt tager derudover afsæt i en eksisterende forskning i form af en Ph.d. afhandling af Simon Skov Fougat, der almindidaktisk og gennem eksempler i danskfaget, fokuserer på brugen af en scenariebaseret undervisningsramme i folkeskolen. Således vil jeg bruge denne afhandling til at forklare, hvad scenariedidaktik er (Fougat,2018). Jeg bruger også rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* med afsæt i deres fokus på historiebevidsthed, elevernes mening om undervisningsformerne, og der evt. kan skabe læring.

Den empiri som jeg selv har indsamlet, bygger på en kvalitativ undersøgelsesmetode, hvor der er en mulighed for en menneskelig kontakt, hvor man hertil kan komme i dybden med informantens oplevelser, anskuelser og praksisser, og dertil opnå et billede af hvordan virkeligheden ser ud i dennes perspektiv (Mottelson & Muschinsky,2017:114).

Jeg har med disse interviews kunnet danne hypoteser og antagelser om hvordan, at en scenariebaseret undervisning med drama og erindringskrivning har skabt historisk empati hos eleverne, og styrket deres historiebevidsthed (Mottelson & Muschinsky,2017:115).

Jeg har også indsamlet empiri ved observation ved elevernes dramastykker, og jeg har læst elevernes skriftlige aflevering af erindringer i undervisningen, hvilket begge er kvalitative undersøgelser. Min vurdering af elevernes skriftlige afleveringer ift. min problemformulering, har afsæt i Binderup og hans 4 lødighedskrav (side 16) og de valgte FFM-mål (side 8).

Mine observationer tager udgangspunkt i min faglige kundskab, som jeg besidder indenfor et pædagogisk felt (Bjørndal,2014:48). Her bruger jeg min faglige viden ind i sammenhængen mellem teori og praksis, og derved kan jeg fokusere på mine observationer på en faglig måde (ibid.)

Jeg har valgt at observere ved position d, hvor jeg havde observation som primær aktivitet, og hvor jeg i nogen grad har informeret eleverne omkring hvad jeg observerer på (Bjørndal,2014:51).

Herunder valgte jeg at have en ustruktureret observation, hvor endemålet er åbent og udforskende, med et bredt fokus (Bjørndal,2014:58), hvilket jeg oftest synes at drama ender ud i.

Med udgangspunkt i denne empiriindsamling har jeg ønsket at arbejde hermeneutisk, således at jeg kunne undersøge fænomenet *scenariebaseret undervisning*, med brug af drama og erindringskrivning, og den mening som det er tillagt og givet i dette projekt ift. at skabe en større historisk empati

og historiebevidsthed hos eleverne (Mottelson & Muschinsky,2017:44).

Disse dramastykker og erindringerne blev således en række frembringelser, der var rettet imod at lave en undersøgelse af elevernes læring med henblik på projektets problemformulering. Det var ikke en mening, at dette skulle skabe en uigendrivelig sandhed, men som det vil fremgå af mine interviews i bilaget, så fremstod den scenariebaseret undervisningsramme som en metode, der her gav eleverne et indblik i mit valgte emne i historie.

Den hermeneutiske undersøgelsesmetode er således, at man bevæger sig mellem del og helhed, som en måde at forstå de enkelte dele i sammenhæng med en helhed. I en fortsat spiral bevæger man sig imellem del og helhed, der bidrager til helhedsbilledet (Mottelson & Muschinsky,2017:48).

Hvis jeg kort skal skitsere det ovenstående ud fra den hermeneutiske spiral, så kom jeg ud i praktik med forståelse for, at man med brug af en scenariebaseret undervisningsramme og de to benævnte aktiviteter, kunne skabe historisk empati og bevidsthed (Mottelson & Muschinsky,2017:47). Med udgangspunkt i denne forståelse arbejdede jeg altså deduktivt, og i praktikken afprøvede og observerede jeg hermed min teori med brug af drama og erindringskrivning, hvilket åbnede op for en ny helhed og gav mulighed for nye fortolkninger. Til slut havde jeg en forståelse for forløbet, og med en række elevinterviews og de indsamlet erindringer, åbnedes nye fortolkninger og helhedsbilleder.

Bachelor-projektets didaktiske værktøj:

Dette Bachelor-projekt tager udgangspunkt i Illeris' læringstrekant, hvor man arbejder med samspil mellem indhold, drivkraft og omverden, i hvilken at læringens fundamentale processer her fremgår (Illeris,2012:88).

Denne model vil blive brugt i analyseafsnittet i den del, der omhandler planlægningen af mit undervisningsforløb, og hvordan at elevernes læring er tænkt ind i dette.

Den historiedidaktiske del af projektet tager udgangspunkt i FUER-modellen, i hvilken at man finder en måde at arbejde med de kompetencer, som man ønsker at eleverne skal udvikle og styrke i undervisningen i historie, bl.a. historiebevidsthed og historisk empati.

Andreas Körber m.fl. arbejder ud fra 4 områder (Pietras & Poulsen,2016:131).

Modellen er opbygget omkring disse 4 områder hvor eleverne får en mulighed for at undersøge sine forudsætninger for, at formulere og udtænke historiske spørgsmål, de får kompetencer til at vælge en række metoder til at arbejde med, og bearbejde historiske kilder til viden ved konstruktion og dekonstruktion af historiske fortællinger til at håndtere historisk indhold (Pietras & Poulsen,2016:132)

Fremstilling af valgt teori:

Dette Bachelor-projekt har fokus på den scenariedidaktik med udgangspunkt i Simon Skov Fougts Ph.d. afhandling fra 2015. Denne er relevant at bruge, da de er noget af den nyeste forskning på området i Danmark. Jeg tager afsæt i hans 2018-udgivelse af afhandlingen, hvilket jeg gør i samarbejde med Jeppe Bundsgaard, Morten Misfeldt og Vibeke Hetmar, der indgår som en teoretisk ramme i afhandlingen. De har i samarbejde med Thorkild Hanghøj lavet en bog ved navn "Hvad er scenariedidaktik". I den historiefaglige del inddrages Bernard Erik Jensen, Erik Lund og Pietras og Poulsen. De er relevante at inddrage ift. at arbejde med historiebevidsthed i Skandinavisk didaktikforskning. Merete Lock, Thomas Binderup og Mads Haugsted er relevante at inddrage, da de fokuserer på bl.a. drama, fortællinger og æstetiske læreprocesser, hvilket er fokusområdet i mit projekt.

I et pædagogisk syn inddrages Illeris og FUER-modellen, hvilken relevans ligger i min overvejelser over planlægningen af historieforløbet.

Som dokumentation inddrages *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* og *"Forenklet fælles mål i historie – en håndsækning"* (Poulsen og Petersen) samt EMU og FFM for historie.

Fremstilling af empiri:

I dette afsnit vil jeg fremstille min empiri, og hermed præsentere hvorfra, at jeg har indsamlet empirien til dette Bachelor-projekt. Dernæst vil jeg give en kort introduktion til mit undervisningsforløb, og hvilket historieemne der ligger til grund for arbejdet med drama og erindringskrivning.

Jeg var i foråret 2018 ude i praktik III på en skole i København. Jeg var ude i det 3. undervisningsfag, historie, og var blevet tildelt størstedelen af de anviste undervisningslektioner i skolens to 9. klasser, 9.■ og 9.■. Fagligt er de to klasser således, at der i 9.■ er en forholdsvis stor spredning på elevernes faglige niveau, generelt i alle fag. I den anden klasse er der en mindre spredning, hvilket gør sig gældende for generelt alle fag (Lærerinterview, 2018, litteraturliste)

Mit undervisningsforløb i historie tog udgangspunkt i *Den danske udvandring til Amerika, 1850 til 1920*. I min planlægning af forløbet skulle eleverne, som en indledning til dette emne, arbejde med et mindre forløb om det britiske imperium og USA's tilblivelse. Dernæst blev forløbet introduceret, og det tog udgangspunkt i I-bogs materialet fra historie 8 og kapitlet *"Drømmen om det gode liv"*. I forløbets afslutning evaluerede vi, og vi arbejdede bl.a. med perspektivering af emnet til nutiden.

Erindringskrivningen indgik i forløbet således, at de havde opnået en viden om push og pull-årsagerne til danskernes udvandring til Amerika, og vi havde arbejdet med den forfærdelige rejse over Atlanterhavet. Med afsæt i kilderne fra forløbet af, skulle eleverne forestille sig at de var udvandre-re der skrev hjem til deres familier og fortalte om den forfærdelige sejltur.

Drama indgik ved afslutningen på forløbet, hvor eleverne med afsæt i den lærte viden fra forløbet selv skulle vælge et fokusområde og relevant kildemateriale, og med drama påvise en forståelse for udvandreren. Det kunne fx være et drama om den hårde tilværelse som nybygger på prærien.

Det var mit mål med dette forløb, at eleverne skulle opnå en indsigt i og en forståelse for de danske udvandrere; hvorfor de tog afsted til Amerika, og hvilket hårdt nybyggerliv der ventede dem. Således skulle arbejdet med drama og erindringskrivning i en scenariebaseret undervisningsramme, være en anderledes måde at arbejde med det faglige indhold på, hvilket skulle skabe historisk empati og historiebevidsthed hos eleverne.

Med afsæt i en undervisningsplanlægning i emnet *Den danske udvandring til Amerika 1850-1920* i et forløb på 2,5 uge, er følgende FFM mål (efter 9. kl.) blevet inddraget:

Kompetenceområdet *historiebrug*:

Historiske scenarier:

- Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier
- Eleven har viden om historiske scenariers funktion

Historisk bevidsthed:

- Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling
- Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid

- Eleven kan diskutere egen og andres historiske bevidsthed
- Eleven har viden om faktorer, der kan påvirke historisk bevidsthed

(Emu,2018)

På næste side vil mine egne lærersatte mål fremgå:

Mine egne lærersatte mål var således:

Eleverne skal kunne sætte sig ind i de samfundsmæssige årsager som der lå til grund for, at danskerne valgte at udvandre til Amerika, og dertil kunne forstå de tanker, handlinger og valg, som lå til grund for udvandringen – og kunne se det ind i et nutidsperspektiv.

Eleverne skal have indsigt i den tilværelse som ventede de danske udvandrere i Amerika, og hvilket liv som de endte med at få i det nye land, og deres egen opfattelse af den nye tilværelse.

Eleverne skal arbejde med det faglige indhold gennem drama og erindringskrivning, som en måde at få skabt historisk empati og historiebevidsthed hos eleverne på.

Fremstilling af teoretisk referenceramme:

Jeg vil i dette afsnit udfolde den teoretiske referenceramme, som jeg tidligere fik præsenteret i projektet med navnene på teoretikerne, og en række titler på deres værker.

Lærerens scenariekompetencer:

For at kunne arbejde med scenariedidaktik ind i folkeskolen skal læreren have en række kompetencer indenfor scenariedidaktik, hvilket ifg. Hanghøj m.fl. er at læreren har en evne til, at håndtere udfordringer i forskellige situationer (ibid.). Herved skal læreren have kompetencer til at kunne forestille og opstille situationer, som de kan udvikle og praktisere i undervisningen med forskellige løsninger og konsekvenser af disse valg (ibid.). I skolepraksis skal læreren kunne designe og redesigne didaktiske scenarier. *Lærerens scenariekompetence* er således ifg. Simon Skov Fougts lærerens evne til, at planlægge og udføre et undervisningsforløb, og dertil at kunne forestille sig, udføre og analysere på en undervisningssituation med henblik på at overveje og justere på indhold som skal tilføres, hvordan og hvorfor (Fougts,2018:14). Altså både et kognitivt og et eksekutivt perspektiv (ibid.)

Hanghøjs model, domæne-model 1, kan skabe sammenhæng mellem lærerens scenariekompetencer og arbejdet med tilrettelæggelsen af en scenariebaseret undervisning.

Modellen arbejder med 4 domæneområder og henviser til hvordan, at man kan bruge bestemt ind i planlægningen af undervisningen ud fra et fokus på indhold og læring (Hanghøj m.fl.,2017:18).

Denne model vil blive præsenteret kort i mit afsnit med en *Scenariebaseret undervisning*, men over-

ordnet kan denne model forklare hvordan, at undervisningens aktiviteter kan tage udgangspunkt i de områder, som Hanghøj m.fl. finder vigtige indenfor opgavedidaktikken i en scenariebaseret undervisning (Hanghøj m.fl.,2017:171-176). Jeg vil uddybe dette i mit analyseafsnit.

Scenariebaseret undervisning:

Med begrebet *scenariebaseret undervisning* kan man præcisere hvordan, at læreren bruger sine scenariekompetencer ind i planlægningen af et undervisningsforløb, og dermed laver sammenkoblingen mellem almindelig didaktik og fagdidaktik – med afsæt i mine ønskede fokusområder.

En scenariebaseret undervisning defineres af Hanghøj m.fl. som et undervisningsforløb, hvor elever simulerer eller udfolder en meningsfuld praksis, med fx rolletildeling, og dermed skal kommunikere med andre og arbejde mod et produktionsmål, som relaterer sig til domæner udenfor skolen (Hanghøj m.fl. 2017:15). Fougts tilføjer, at begrebet, også, handler om elevsamarbejde, således at det er et;

”...undervisningsforløb, hvor eleverne i fællesskab simulerer eller udfolder en meningsfuld praksis(og som)... eleverne oplever... som meningsfulde, fordi de indgår i en praksis, et scenarie, hvor der er nogle at kommunikere med, forskellige opgaver og forskellige roller...” (Fougts,2018:28)

Herunder tilføjer Hanghøj m.fl. begrebet *didaktiske scenarier*, der betegnes som et scenariebaseret undervisningsforløb, som tager udgangspunkt i eksplicite scenarier i undervisningsmetoden (ibid.)

Med afsæt i dette vil jeg definere et scenariedidaktisk forløb således, at det er et scenarie der er bygget udenpå og er en del af selve scenariet, hvor en simulering indgår, fx drama.

I mit analyseafsnit vil jeg således gøre rede for min brug af en scenariebaseret undervisning, og min tilrettelæggelse af et didaktisk scenarie i undervisningen.

Dette vil jeg gøre med brug af den scenariedidaktiske domænemodel 1, af Hanghøj. Arbejdet med scenarier, bliver heri sat i fokus med opgavedidaktik i scenariebaseret undervisning, som har i alt 4 domæner (Hanghøj m.fl.,2017:19). Fag,- og scenariedomænet er vigtige, og kan sammenlignes med Fougts definition af en scenariebaseret undervisning, som en meningsfuld praksis forankret i en lært viden. Derudover er der et hverdags,- og pædagogisk domæne, som også gennemgås i analysen.

Fougts model *Undervisningsniveau og scenarieniveau* kan meget enkelt beskrive arbejdet med den scenariebaseret undervisning. Modellen har to firkanter, den ene er inde i den anden – i den yderste firkant har vi scenarieniveauet, altså en meningsfuld simuleret praksis der fører til et produktions-

mål. Den yderste firkant er undervisningsniveauet, hvor læreren gør sig tanker om det faglige indhold i undervisningen med brug af scenarier (Fougt,2018:34)

Elevers scenariekompetencer:

Helt essentielt er det for definitionen af lærerens scenariekompetencer og en scenariebaseret undervisning, at fokusere på elevernes scenariekompetencer, da dette danner grundlaget for mit projekt i forhold til at undersøge, om drama og erindringsskrivning kan skabe historisk empati og bevidsthed hos eleverne. Simon Skov Fougt definerer *elevers scenariekompetencer* på baggrund af Lorentzen i Beskrivelse; at eleverne kan analysere en situation og tage stilling til forskellige faktorer, og dertil vurdere disse faktoreres mulige udvikling. Derudover skal eleverne kunne forestille sig fremtidige tilværelser, og tage stilling og vælge på baggrund af dette, og reflektere over og evaluere disse valg. (Fougt,2018:135).

I et ikke-publiceret materiale, definerer Bundsgaard således *elevers scenariekompetencer*; en kompetence til at danne sig en forestilling af aktører, artefakter, relationer, processer og kontekst, for en situation og kunne forestille sig hvordan denne situation kan udvikle sig (Fougt,2018:136).

Historiebevidsthed:

I de kommende afsnit vil jeg fokusere på en række teorier, der belyser hvordan at jeg arbejdede med de forskellige videns,- og færdighedsmål fra kompetencemålet *Historiebrug* i praktikken.

Historiedidaktikeren Bernard Erik Jensen har, som tilføjet til min indledning, ift Simon Skov Fougt, Bidraget til dansk didaktisk forskning i mange år, og indenfor faget historie har han defineret begrebet historiebevidsthed således i en artikel;

Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomhed mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid” (...) (Jensen,2012:16)

Med udgangspunkt i denne definition af Bernard Erik Jensen kan historiebevidsthed forklares som en forståelse af, at i levet menneskeliv (og samfundsliv) indgår et samspil mellem menneskers fortidsfortolkninger, samtidsforståelser og fremtidsforventninger (ibid.).

Mennesker må dertil, for at kunne leve og virke, etablere en betydningsbærende sammenhæng mel-

lem noget, der kan have status af noget faktisk, hvilket er deres fortidsfortolkninger og samtidsforståelse, og noget som har status af noget muligt/ønskværdigt/frygtet for fremtiden, altså dermed deres fremtidsforventninger (ibid.).

Bernard Erik Jensen mener derudover også, at eleverne skal opnå en forståelse for, at de ikke kan opleve den levede historie, da der i denne altid ligger en fortolkning bag de kilder, og fordi at vi er historieskabte og historieskabende (Jensen,2015).

Med afsæt i dette afviser Bernard Erik Jensen også et faghistorisk fagbegreb, der sætter historie(n) i lig med fortid(en) (Jensen,2012:17). Med udgangspunkt i dette, har Bernard Erik Jensen været inde og fokusere på det faglige indhold i historieundervisningen i folkeskolen, og siger således;

”Historieundervisningens indhold skal være vedkommende og tankevækkende for eleverne, hvis den skal bidrage til dannelsen...” ”... Men kritikere hævder, at en traditionel og snæver faglighedsforståelse, som i undervisningen manifesterer sig om ren og skær fortidsfortolkning, meget ofte afskærer nutids- og fremtidsdimensionen...” ”... Børnene lærer om historien, men ikke af historien. Den tendentielt manglende elevinteresse for den historie, der præsenteres i skolen, indicerer ikke en manglende interesse for historie som sådan. Forholdet er snarere udtryk for, at den gængse eller traditionelle, fortidsrettede kundskabsformidling har udspillet sin rolle” (...)

(Jensen,2012:19)

Bernard Erik Jensen mener hertil, at mennesket kan forholde sig til noget fortidigt på to måder.

Mennesket kan ifg. Bernard Erik Jensen forholde sig til fortiden på to måder. Det kan bruges som et indgribende og fremadrettet aktørperspektiv, men kan også anskues i et distancerende observatørperspektiv (Jensen,2012:29)

Bernard Erik Jensen mener, at historieinteressen omkring begrebet historiebevidsthed hører hjemme i rammerne for aktørhistorie, da der her bruges noget fortidigt i det levede livs tjeneste (ibid.). Med dette siger Jensen, at historie må defineres som, at historie = brugen af noget fortidigt til noget -> og at historie altid er nogens fortid(er) (Ibid.)

Med afsæt i denne begrebsafklaring af Bernard Erik Jensen, er det interessant at fokusere på aktørperspektivet i forhold til mit Bachelor-projekt, da jeg har ønsket at eleverne arbejder som aktører i min undervisning, og bruger det fortidige til noget ind i deres dramaer og erindringer.

Jeg vil hermed gøre rede for historiebevidsthed, historisk tænkning og empati.

Historisk bevidsthed og historisk tænkning:

I dette afsnit vil jeg arbejde med begrebet *historisk bevidsthed*, som er defineret i det forenklet fælles mål for historie som; samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger (Poulsen & Petersen,2015:68).

Bernard Erik Jensens definition af historiebevidsthed, og de forenklet fælles mål *historisk bevidsthed* er meget ens, hvilket kan konkluderes ud fra min definition af Jensens begrebsafklaring. Jensen arbejder med historiebevidsthed-begrebet ud fra, at det produceres, udvikles og forandres primært i elevernes livsverden, og i en mindre grad i historieundervisningen (Poulsen,2015). Jensen er dog ikke i denne sammenhæng selv inde og operationalisere med begrebet ind i en konkret undervisning - hvilket er relevant for mit Bachelor-projekt, såfremt at man ønsker at arbejde med historiebevidsthed og historisk empati, med udgangspunkt i mine valgte mål (side 8) og de aktiviteter som jeg har valgt at bruge ind i undervisningen.

Erik Lund er inde og arbejde med begrebet historisk tænkning, hvor fokus har været på, at arbejde i forhold til dette begreb med henblik på elevernes historiebevidsthed. Eleverne skal med brug af dette begreb, ifg. Erik Lund, fokusere på forskellige kompetencer og kundskaber som eleverne skal arbejde med og lære. Med henblik på Lund kunne dette være, at arbejde med kilder samt perspektiv skifte (Lund,2009:24-27), igen, uden at dette bliver helt undervisningskonkret.

At arbejde med historisk bevidsthed uddybes således på EMU at; eleverne skal styrke deres indsigt i at mennesker selv, deres livsvilkår og samfund er forment af historiske udviklingsprocesser, og deri skal eleverne kunne identificere faktorer med betydning for udformning og omformning af historiske bevidstheder i forskellig samfund til forskellige tider (Emu,2018)

For at opnå dette, kan man inddrage Sam Wineburgs tanker omkring den historiske tænkning, som et kontraintuitivt begreb (Poulsen & Petersen,2015:63)

Ordet *kontraintuitivt* betyder at noget er i strid med éns intuition eller almindelige sunde fornuft (red., ordnet.dk). I historiedidaktisk perspektiv skal dette ses som begreb, hvor eleverne får redskaberne til at, kunne sætte sig ind i den givne fortids præmisser, (Poulsen & Petersen,2015:63), og derved at kunne forstå historiske aktørers sted, tankmåde mm. (Lieberoth & Poulsen,2017:197)

Dette begreb har stor relevans i mit Bachelor-projekt idet, at jeg har i min historieundervisning har ønsket at få eleverne til at kunne sætte sig ind i de danske udvandreres liv ved selv at forestille sig at de var udvandrere. Derfor ønskes ikke en presentistisk undervisning, hvor at eleverne skal forhold-

de sig til, og fordømme, fortiden ud fra nutidens standarder (ibid.)

Historisk tænkning som noget kontraintuitivt er således, at kunne identificere sig med en aktørgruppe i en anden tid (de danske udvandrere i mit projekt), og dertil skal læreren få eleverne til at tænke historisk ved, at eleverne bliver indført i forskellige årsager til udvandringen og deres nye liv.

Historisk empati:

Empati defineres således; *Det at forstå og leve sig ind i andre menneskers følelser og situation* (red., ordnet.dk). Med udgangspunkt i Sam Wineburgs begreb om historisk tænkning i et kontraintuitivt perspektiv konkluderes det af Poulsen og Petersen, at *historisk empati* indgår i et sammenspil med dette begreb (Poulsen & Petersen, 2015:63). Dette defineres ud fra tre dimensioner, som jeg hertil kort vil skitsere i afsnittet:

- **Historisk kontekstualisering;** en forståelse for, at der er tale om en anden tid, og dermed at opnå en forståelse for sociale, politiske og kulturelle der hørte til i denne tid. Dertil skal der også være en forståelse for hvad der historisk har ledt op til denne situation.
- **Perspektivering;** En forståelse for andres tidligere erfaringer, positioner og holdninger mm. og dermed at kunne forstå personers tanker og handlinger.
- **Affektiv tilknytning;** Forståelse for historiske personers erfaringer og handlinger kan være påvirket af deres følelsesmæssige respons, med afsæt i elevernes egne erfaringer med dette.

Poulsen og Petersen er inde og arbejde med historisk bevidsthed og historisk empati på baggrund af deres arbejde med hvordan, at man kan fokusere på kompetenceområdet *historiebrug*. I det her projekt arbejder jeg ikke i klassisk forstand med begrebet historiebrug, som Klas-Göran Karlsson gør i forhold til hans 6 typer af historiebrug.

Historiebrug bliver i højere grad formuleret på baggrund af de forenklet fælles mål for historie, som jeg har valgt at tage udgangspunkt i på side 8 i projektet; dertil vil jeg med afsæt i denne definition i projektet, arbejde med at forklare, hvordan at æstetiske læreprocesser og drama passer ind i videns- og færdighedsmålene *historiske scenarier og konstruktion og historiske fortællinger* (emu, 2018.)

Poulsen og Petersen påtaler her, at arbejdet med historiske scenarier kan hjælpe eleverne med at få

indsigt i fortidens version af verden (Petersen & Poulsen,2015:63). I det kommende afsnit vil jeg arbejde med brugen af drama og erindring i undervisningen, og hvordan at man derigennem kan få arbejdet med historiske scenarier og styrke elevernes historiebevidsthed og historiske empati. Og derefter igangsættes analysearbejdet af mit valgte problemformulering.

Æstetiske læreprocesser:

Æstetik er græsk og betyder ”den kundskab man får gennem sanserne” (Haugsted,1996:11). Denne æstetik er en sanset oplevelse, som ikke kan indfanges i ord alene – hvilket er kendetegnet ved æstetiske læreprocesser, at den lærerende får kompetencer i at bruge et udtryksmiddel ved at få mulighed for at bruge den (ibid.). Man skal altså bl.a. arbejde med drama og erindringskrivning for at opnå de kompetencer, som Haugsted fokuserer på i artiklen. Ifg. Haugsted opstår der en tripel-læring således ved at;

”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 æstetisk form. Slutteligt frembringer det en mulighed for at forholde sig til teatermæssige udtryk – forstå, kritisere, analysere, blive inspireret” (...).

(Haugsted,1996:12)

Drama og fortælling:

Læring sker ifg. Erik Lund, når følelser knyttes til kognitive tankeoperationer (Lund,2016:125). Her påtaler Lund, at aktiviteter som tager udgangspunkt i dette er en vigtig del af historieundervisningen og han siger dertil, at fortællingen, simuleringen og rollespillet har en betydelig rolle (ibid.). Disse aktiviteter kan åbne op for en læringsform, der handler om at forstå gennem oplevelser og indlevelse i undervisningen (ibid.)

Begrebet *fortælling* definerer jeg ud fra Thomas Binderup, dog ligestiller jeg ikke mit fokusområde, nemlig erindring, direkte med fortælling, men som en underkategori. Binderup har lavet modellen *Fortællingens tre parametre* (Binderup,2010:66) som kan gøre dette. Han tager fat på hvordan man kan strukturere og kvalificere fortællinger, hvilket Binderup definerer, som elevens konstruktion af historiebevidsthed (Binderup,2016:65)

Fortællingen er ifg. Thomas Binderup velegnet til, at formulere forståelse af sammenhængen mel-

lem fortid, nutid og fremtid (Binderup,2007:28).

Fortællingen kan ske i mange forskellige udformninger, men det er afgørende for arbejdet med at lave fortællinger, og eleverne laver deres egne fortællinger, at der er et analyseværktøj (ibid.).

Se hertil min opgavebeskrivelser af både drama og erindringskrivning i bilaget.

Thomas Binderup karakteriserer en fortælling som en undring over hvordan fortiden kunne være og denne bygger således på indsigt og fantasi (Binderup,2007:29). Fortællingen er altså ikke blot den beretning om noget som er hændt, men den er også samtidig inde og skabe identitet ved tilhøreren og afsenderen (ibid.). Fortællingen kan således berette om en begivenhed, men for at kunne blive brugt ind i en sammenhæng som en historisk fortælling, skal fire lødighedskrav opfyldes (ibid.)

Først og fremmest er kravet, at en historisk fortælling skal tage udgangspunkt i en forgangen tid, og dermed i en epokes tid. Derudover skal der være en stedafgrænsning, og den skal udspille sig i realverden. Fortællingen skal derudover handle om mennesker, noget de gør, deres ageren, hvilket kan tage afsæt i både almindelige mennesker og i vigtige personer. Slutteligt skal der tages fat i en sandfærdighed, og den skal bygge på viden og indsigt – og dermed fremstå pålidelig.

(Binderup,2007:29:30)

Med afsæt i Binderups definition af fortælling kan man dertil udlede, at der i de forskellige former for fortællinger, kan skabes historiebevidsthed, da denne aktivitet kan åbne for en sammenhængsforståelse mellem fortid, nutid og fremtid.

Slutningsvis vil jeg kort skitsere hvorfor, at drama kan være relevant at inddrage i undervisningen. I den forbindelse vil jeg fokusere på Merete Lock og hendes syn på dramaets kvaliteter. Ydermere vil jeg i den sammenhæng inddrages et kapitel i bogen ”Hvad er scenariedidaktik” hvor jeg vil redegøre for begrebet *scenarie* i historiefaget og dermed også kort på kontrafaktisk historie.

Hun anser drama for at være en spændende måde at arbejde med historie på, som en kombination af noget følelsesmæssigt og intellektuelt (Lock,1998:52). Derudover er drama også identitetsskabende, da man skal spille personer, og det giver en indsigt og forståelse som ifg. Lock er med til at udvikle deres indlevelsesevner og empati (ibid.). Drama er dermed også med til at give eleverne mulighed i at deltage aktivt i udformningen af dramastykkerne, og deres egen erfaringsverden og begrebsverden kan inddrages i læreprocesserne, og give en forståelse for at deres handlinger kan ændre historien, og få dem til at forstå, at de er historieskabte og historieskabende (Lock,1998:53).

Afrundingsvis i dette teori afsnit inddrages Andreas Lieberoth og Jens Aage Poulsen, der har kigget på de forenklet fælles mål for historie. Målene er kompetenceorienteret, og har fokus på hvad elev-

erne skal vide for at kunne, altså kompetencer til (vide hvordan... eller viden om procedurer) (Lieberoth & Poulsen,2017:194). For at kunne realisere dette kompetenceorientering, skal undervisningen i historie bl.a. aktivere eleverne kognitivt og intellektuelt, der skal vælges undervisningsaktiviteter som får eleverne til at reflektere historisk, og så skal eleverne skabe historiske fortællinger på baggrund af lært viden (Lieberoth & Poulsen,2017:195).

Som jeg har beskrevet tidligere i projektet, og som min undervisningsplanlægning også viser, (side 8 i projektet), så har jeg arbejdet ud færdigheds- og vidensområdet *historiske scenarier* under kompetenceområdet *historiebrug*.

Bernard Erik Jensen har skrevet, at vores refleksion og anvendelse af et samspil mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelser og fremtidsforventninger opbygger og udvikler scenariekompetence.

(ibid.). For at kunne arbejde med dette er der ifg. Bernard Erik Jensen to krav:

(1) Der skal arbejdes med analyser og klarlæggelse af sammenhæng mellem personers handlen og muligheder i et perspektiv af forskellige natur-, og kulturbetingelser. (2) Der skal også arbejdes med kontrafaktisk historie, hvorved at man har fokus på hvad der kunne være sket, hvis forskellige faktorer havde været anderledes (Lieberoth & Poulsen,2017:197).

Der er dertil også fokus på empati ift. elevernes scenariekompetence, herved henviser jeg til mit afsnit om kontraintuitivt på side 13.

At arbejde med scenarier kræver imidlertid, at eleverne kan tænke historisk (Lieberoth & Poulsen, 2017:198). Dette er dog ikke noget, som eleverne gør intuitivt. Her fremgår en række krav til hvordan at man i undervisningen kan arbejde med dette – Her vil der af mit analyseafsnit fremgå et arbejde med FUER-modellen, hvori at jeg beskriver elevernes arbejde med det historiske indhold, og dertil hvordan eleverne i interviewet giver udtryk for historisk bevidsthed og empati.

I analyseafsnittet vil der også være et afsnit med brug af den scenariebaserede undervisning, og dertil hvordan elevernes arbejde derigennem med har givet indsigt og forståelse.

Bachelor-projektets analyseafsnit:

Dette Bachelor-projekt finder sit forskningsmæssige indhold fra den benævnte Ph.d. afhandling, og i den sammenhæng har jeg fokuseret på at inddrage teori om scenariedidaktik.

Derudover har jeg set på Simon Skov Fougts empiriske grundlag, hvilket også i kort sammenhæng vil fremgå af analyseafsnittet (Fougts,2018).

Projektet har også fokus på rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* fra 2016. Jeg

har brugt problematikken omkring arbejdet med historiebevidsthed (se indledning), og jeg tager også afsæt i rapportens belysning af elevernes syn på undervisningsformerne, og hvilke former der ifg lærerne giver størst læring. Jeg tager primært afsæt i siderne 9-10, 17 og 20-21 (Historielab,2016)

I udformningen af spørgsmål til mine interviews har jeg valgt at gøre brug af en interviewguide, og i denne har jeg et struktureret interview, med en fleksibilitet og en mulighed for at kunne skifte ud i forhold til rækkefølgen af spørgsmålene, og der er en frihed i typerne af spørgsmål – dog sikres det, at der fokuseres på temaer og spørgsmål, som er vigtige at få svar på (Bjørndal,2014:102).

Se mine spørgsmål og interviews i bilaget.

Analyse af undervisningsformen:

Rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* har bl.a. fokus på at beskrive hvilke former for undervisning som der foregår i faget historie. Rapporten peger på, at undervisningsformen ofte er styret ved tavleundervisning, og eleverne efterlyser en variation i undervisningen.

(Historielab,2016:9-10)

Med afsæt i det ovenstående valgte jeg at stille et spørgsmål, som overordnet handler om at kategorisere, hvilke arbejdsformer der ifg. udskolingselever gør historie sjovt og spændende.

Mig: ”Hvornår er historie sjovest, her med fokus på arbejdsprocessen?”

”Jeg synes at det er sjovest, når man både hører og laver noget, og hvor man sidder og skal koncentrere sig, og når man får mulighed for at fremlægge og vise, at man virkelig har lavet noget”
(...)

(Elev [REDACTED], bilag)

”Altså jeg kan godt lide den måde som du gjorde det på, at du fortalte om udvandrernes historie, og at man sad og læste noget først og arbejdede med det. Det har været fedt at arbejde med drama og erindringer, hvor man først læste om tingene, og ligesom tænkte over det og brugte det ind til at forstå udvandrernes liv bedre” (...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Dertil spurgte jeg også ind til elevernes historielærer med henblik på hans erfaring med hvilke former for undervisning, som eleverne synes er spændende.

Mig: ”Hvornår oplever du at historie er sjovest for de to 9. klasser, med fokus på arbejdsprocessen?”

”Øhm, de fleste elever, de kan bedst lide det her foredragsbaseret undervisning, hvor jeg stiller mig op og siger noget, ligesom på en gammeldags måde. Der hvor de får oplysningerne foræret... ” ”... og dermed får en sådan sammenhæng præsenteret gennem fortælling” (...)

(Lærer, [REDACTED], bilag.)

Lærerens udsagn stemmer godt overens med elev [REDACTED]’s opfattelse af historieundervisningen, og det at læreren fortæller om indholdet og fortæller historier indenfor emnet. Jeg gjorde en del ud af at fortælle udvandrernes historier, og eleverne læste løbende om en masse fagligt viden, som der blev sat i forbindelse med en lang række kilder.

I et senere afsnit vil jeg skitsere deres historielærers opfattelse af elevernes faglige udbytte af min undervisning og de valgte aktiviteter. Der ligger deri en række problemstillinger, hvilket også gjorde at jeg spurgte vedkommende, om jeg metodisk skulle have tilrettelagt det faglige indhold på en anderledes måde, således at der evt. ikke fremgik erindringskrivning og drama;

”Jeg mener, at det der har været af størst betydning er, at der har været fokus på ét emne, og at de har arbejdet med forskellige arbejdsformer, altså både skriftlig at de skulle skrive erindringer og også i arbejde med dramastykker. Det har været forfriskende, for det er ikke noget som eleverne har lavet siden de gik på mellemtrinnet, og slet ikke i en tid, hvor de tænker på eksamen” (...)

(Lærer, [REDACTED], bilag)

Historielærerens udsagn stemmer godt overens med 2016-rapporten *Historie i fokus*; denne rapport er som sagt for udskolingselever, og den har fokus på hvordan fortælling og drama har en positiv indvirkning på elevernes læring, ifg. lærerne (Historielab,2016:17)

Denne opfattelse understøttes af elevernes udsagn i rapporten; de mener at undervisningen ofte har en ensformig arbejdsform, og de efterlyser en større metodisk variation (Eskelund og Poulsen,2016: 10). For at undersøge dette i de to 9. Klasser spurgte jeg således;

Mig; ”hvordan har det været at arbejde med drama og erindring i historieforløbet?”

”Jeg synes at det var virkelig fedt at arbejde med disse ting. Det er en anden måde at arbejde med det faglige indhold på, end hvis vi bare sidder og besvarer opgaver.

(Elev [REDACTED], bilag)

Dette analyseafsnit skal således ikke oplyse en ny sandhed omkring hvilke undervisningsmetoder, som der er bedst at bruge i historieundervisningen. Alligevel er det interessant at afsøge hvordan, at drama og fortælling virker til at være en arbejdsform, som eleverne synes er spændende at bruge ind i undervisningen. Således fremgår det også af begge elevens udsagn at drama skal ske med udgangspunkt i noget at de har læst om, så det faglige udbytte er vigtigt for dem.

Analyse af forløbets tilrettelæggelse:

I dette analyseafsnit vil jeg se på min tilrettelæggelse af en scenariebaseret undervisning, og jeg vil i den sammenhæng se på elevernes scenariekompetencer og historiebevidsthed.

Med afsæt i dette er det relevant at inddrage FUER-modellen og Illeris' læringstrekant, så jeg med afsæt i mine elevinterviews kan belyse elevernes faglige udbytte af undervisningen. For at komme dette nærmere stillede jeg følgende spørgsmål:

Mig: "I har skulle arbejde sammen om at lave et dramastykke! Hvordan har det været at skulle lave denne aktivitet?"

"Det gik rigtig godt med at lave dramastykket. Vi gav hinanden forskellige roller i dramastykket, og øh, det var vigtigt, at vi alle var med i at lave det. Gruppearbejdet og dramaet gjorde en stor del af vores forståelse for emnet, så vi kunne vælge hvilke ting fra undervisningen som vi ville bruge. Der var nogle krav til indholdet, men ellers måtte vi gøre lige hvad vi ville. Alle skulle være med til at lave replikker, og vi var alle med til at vise vores dramastykke" (...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Dette udsagn fra Elev [REDACTED] kan tydeliggøre hvordan, at min undervisning tog udgangspunkt i en scenariebaseret undervisning. Først og fremmest fortæller eleven at de gav roller til hinanden og at de alle var deltagende i udarbejdelsen af dramastykket.

Med afsæt i min tidligere definition af scenariebaseret undervisning kan man sige, at eleverne sammen simulerer en praksis, som tager udgangspunkt i en lært viden. Dette kan overføres til Hanghøjs domæne-model 1, som arbejder med det samme. I forhold til det ovenstående udsagn er det hensigtsmæssigt at nævne scenarie,- og fagdomænet.

Fagdomænet udgør samme området som Fougts forklaring med en praksis forankret i en viden fra

undervisningen, og scenariedomænet er således det scenarie som bringes ind undervisningen, så der kan arbejdes med et didaktisk scenarie (Hanghøj m.fl.,2017:19).

Begrebet *didaktiske scenarier* har jeg således også defineret i mit teoriafsnit, men jeg har været en smule usikker på, om jeg fik lavet dette. Jeg brugte således den scenariebaserede undervisning i sin grundform som Fougts beskriver det, og brugte altså ikke scenarie udenpå en scenariebaseret praksis, som i mit projekt var drama og erindringskrivning.

Med afsæt i Simon Skov Fougts afhandling og scenarieeksemplet med Grethe, dansklærer, er jeg i den sammenhæng ikke længere i tvivl. Hendes forløb har heller ikke en simuleret praksis omkring arbejdet med en scenariebaseret praksis – men Simon Skov Fougts definerer det stadig som et didaktisk scenarie, da hendes valgte materiale (læsningen af en bog), bliver det scenarie/praksis, som hendes elever laver scenarier ”den varme stol” og skrive blogindlæg ud fra, at de er personerne i bogen (Fougts,2018:149-157).

Mit valgte materiale fra undervisningen, de mange forskellige kilder og grundteksten, bliver på den samme måde en praksis i forbindelse med scenariearbejdet med drama og erindring.

De to andre domæner i domænemodellen er *Pædagogik,- og hverdagsdomænet*. Det pædagogiske domæne handler om de valgte undervisningspraksisser i undervisningen, og hverdagsdomænet er elevernes interesser og forudsætninger for at deltage i undervisningen (Hanghøj,2017:18-19).

Begge domæner mener jeg er automatisk i spil i mit forløb. Således, har jeg allerede gennem elev-interviewsene på side 18 og 19 forklaret hvordan eleverne har arbejdet med det faglige indhold på. Og i forhold til det pædagogiske domæne kan man sige, at jeg har været med til at udfordre dele af den gængse undervisningsform i de to 9 klasser, og modsvaret deres forventning, hvis man i hvert fald tager udgangspunkt i 2016-rapporten.

Jeg har hermed analyseret på den scenariebaserede undervisning, og hertil skal fokus være på hvordan at eleverne scenariekompetencer er blevet udviklet med brug af drama og erindringskrivning. I den forbindelse bliver det sat sammen med elevernes historiebevidsthed, da FUER-modellen har et fokus på hvordan at elevernes arbejde med det faglige indhold kan styrke historisk bevidsthed.

Mig; hvad har det gjort for din læring, at i arbejdede med det faglige indhold med brug af drama og erindringskrivning?

”Jeg føler da vi skulle lave denne erindring og dramastykket, at vi kunne se på hvordan at de selv havde set på tingene dengang, fordi vi skulle forestille os at vi var dem. Jeg fik en større forståelse

for hvordan de havde det, og hvorfor at de udvandrede. Det er spændende at gå i dybden med mindre områder af historien, i stedet for at det altid skal være så generelt og handle om hele emnet. Vi arbejdede Peter Ebbesen i vores erindring, og fik et indblik i hans liv og årsagen til hans udvandring til Amerika, og hvor forfærdelig rejsen var over Atlanterhavet..” (...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Elev [REDACTED] uddyber svaret således;

”Det er lærerens arbejde at gå ind og lave en undervisningsform ud fra typen af klasse, og give dem mulighed for at arbejde med scenarier, så de kan sætte sig ind i bestemte personers liv, i et bestemt område, hvor folk har oplevet noget, og hvor du kan få nogle indre billeder af situationen. Det er vel derfor, at det hedder scenariebaseret undervisning” (...)

Med disse udsagn kan man bruge FUER-modellen. Som det fremgår af elev [REDACTED], så har historien om Peter Ebbesen åbnede op for en nysgerrighed, og villighed til at undersøge denne mands liv og stille spørgsmål til hvorfor at han forlod Danmark.

Som jeg har defineret i afsnittet *Bachelor-projektets didaktiske værktøjskasse*, så skal eleverne have en række kompetencer til at kunne undersøge deres spørgsmål, hvilket sker ved brug af deres metodekompetencer (Pietras & Poulsen,2016:133). Og den valgte metode skal dertil give eleverne en ny indsigt i tidligere forståelser af omverdenen og dem selv (ibid.)

Derudover har elev [REDACTED] udviklet sine metodekompetencer ved, at vedkommende har brugt materialet om Peter Ebbesen til at konstruere en historisk fortælling om ham (ibid.). Dertil er det mere usagt, om eleven har opnået en orienteringskompetence, da der ikke i det pågældende svar uddybes en forståelse af en sammenkobling til egen livsverden, men også historiebevidsthed.

Med afsæt i elev [REDACTED] vil jeg mene, at eleven i mere eller mindre har opnået en række kompetencer til, at kunne håndtere historisk indhold og tænke historisk, og dermed opnå historisk empati.

Elev E har dertil også udviklet sine egne scenariekompetencer, idet at der i interviewet fremkommer overvejelser og indsigt i forskellige aktører, artefakter, processer og kontekster, som jeg tidligere fik defineret elevens scenariekompetencer ved.

Slutningsvis, vil jeg kort fokusere på lærerens scenariekompetencer, men ligeledes også hvordan at jeg har tiltænkt de andre fokusområder i mit teoriafsnit ind i min undervisningsplanlægning.

Med brug af Knud Illeris' læringstrekanter vil jeg sammenslutte alle de ting, som jeg indtil videre har lavet en analyse af. Som tidligere defineret, så har trekanten 3 hjørner *indhold*, *drivkraft* og *samspil*. I forhold til samspil er det min opfattelse af den hidtidige analyse, og de inddragede interviews, at brugen af en scenariebaseret undervisningsramme, hvor eleverne arbejder sammen om at lave et produkt, har været positiv for elevernes læring.

Med afsæt i indholdet, så er det min opfattelse at drama og erindringskrivning har givet eleverne et indblik i de danske udvandreres skæbner på en anderledes måde. Drivkraften hos eleverne har således i mit undervisningsforløb skulle være, at styrke elevernes historiebevidsthed og historisk empati, hvilket jeg mener at citaterne påpeger, og som jeg nu fokuserer på i analysens sidste afsnit.

Analyse af historisk empati og historiebevidsthed:

Den første del af denne analyse tager udgangspunkt i elevernes historiske empati. Med afsæt i dette område ønsker jeg at inddrage fagformålet for faget historie, hvoraf at jeg finder det relevant at se på stk. 2;

"Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelser af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå en indsigt i kontinuitet og forandring (Emu.dk)

Den ovenstående paragraf beskriver, at eleverne skal arbejde analytisk og vurderende for at opnå forståelser for menneskers livs og livsvilkår gennem tiderne.

Man skal gøre op med en historieundervisning, som er fortidsrettet, siger Bernard Erik Jensen. Sam Wineburg er enig, og han siger at eleverne skal have redskaberne til, at kunne sætte sig ind i en givne fortids præmisser - hvilket jeg fik skrevet om i mit teoriafsnit. Jeg fik i mit empiriafsnit sat fokus på kompetenceområdet *historiebrug*, og med mine valgte færdigheds,- og vidensmål indenfor historiske scenarier og historiebevidsthed.

Det er herved interessant at fokusere på, om man det herved er muligt at måle historisk bevidsthed. I min analyse af dette vil jeg komme ind på en række spørgsmål, der først og fremmest handler om årsagerne til danskernes udvandring. Dernæst vil jeg være en række spørgsmål, hvor eleverne skal forholde sig til udvandrernes skæbner, og deri med fokus på om man gennem drama og erindringskrivning kan opnå historisk empati og historiebevidsthed.

Mit første spørgsmål til eleverne var således;

Mig: Hvordan har det været at leve i Danmark før udvandringen til Amerika?

”Jeg tror at det har været hårdt og uretfærdigt at leve i Danmark, især for dem som var fattige og som arbejde på gårde og ikke havde politiske rettigheder. De havde ingen stemmeret, og det var en hård tilværelse for dem, for de kunne få jord at dyrke. Jeg kan godt forstå at de rejste hvis de havde det skidt herhjemme og følte sig uretfærdigt behandlet. De rejste for at blive frie, og for at kunne få et gratis stykke jord i Amerika som de kunne dyrke, så de kunne forsørge deres familie” (...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Dette udsagn viser, at elev [REDACTED] har en stor viden omkring hvordan at tilværelsen var for de danskere, der levede et fattigt og hårdt liv herhjemme. Hertil benævner eleven en række forskellige faktorer som har gjort sig gældende i det danske samfund på den tid.

Elev [REDACTED] sætter også direkte ord på en række tanker og følelser på hvorfor at danskerne udvandrede, og hvad det var i Amerika som lokkede dem afsted.

Med udsagnet kan man tage fat på den historiske empati, og hvordan elev [REDACTED] udviser dette ift. emnet. Først og fremmest udviser eleven en historisk kontekstualisering, som jeg har defineret tidligere. I forhold til dette har eleven en udvidet forståelse for samfundet på den tid som emnet omhandler. Og eleven har også gjort sig tanker om hvad der historisk har ledt op til udvandringen.

Mig: ”kan du sætte dig ind i den uretfærdighed som danskerne har følt?”

”Ja, helt klart. Jeg ville også føle mig uretfærdigt behandlet hvis jeg ikke havde politiske rettigheder, og ikke havde mulighed for at få jord at dyrke, især hvis jeg havde en stor familie at forsørge.

(...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Jeg valgte at bryde hurtigt ind i samtalen efter det allerførste spørgsmål (øverst på siden), idet at jeg ønskede at komme mere i dybden med elevens følelser omkring udvandringen. Jeg vil dertil mene, at elev [REDACTED] har en stor forståelse for de tanker der lå bag udvandringen. Således fremgår både en perspektivering og en affektiv tilknytning i elevens svar.

Perspektiveringen kommer i spil ved, at eleven tager fat i den holdning til samfundet, den uretfær-

dighed som udvandrerne har følt dengang. Den affektive tilknytning kommer derudover til udtryk i elevens inddragelse af egne følelser ind i udvandreren. På den måde sætter eleven sig altså ind i en anden persons følelser, hvilket ifg. Sam Wineburg er et tegn på, at eleven har historisk empati.

De næste område at fokusere på ift. historisk empati er med henblik på drama og erindringskrivning. Jeg planlagde denne interviewguide ud fra hvordan eleverne mener at de lærer bedst. Dette fremgår af min analyse, der gik forud for dette afsnit. Heri går jeg ind til denne analysedel med en positiv tilbagemelding på den måde som jeg tilrettelagde min undervisningsforløb på, med drama og erindringskrivning. Dermed var mit første spørgsmål i interviewet;

Mig; ”Hvad skete der med jeres forståelse for udvandrernes liv og skæbner, da vi arbejdede med drama og erindring i undervisningen?”

”Det gav en indsigt i deres tanker og handlinger, og det øh, gav mig en forståelse for hvorfor at de tog afsted til Amerika. Jeg kan godt forstå at de følte sig uretfærdigt behandlet, og at de gerne ville have et godt liv i Amerika. Vi lavede et dramastykke hvor vi var en familie, som kæmpede for at overleve på prærien, hvor man næsten ikke kunne dyrke noget. Det gav mig en indsigt i deres hårde liv, at jeg spillede en udvandrer. Vi talte også om hvordan at situationen ville have været, hvis man havde sikret borgerne rettigheder, og hvis Amerika heller ikke lokkede med at man kunne få gratis jordarealer” (...)

I vores erindringer arbejdede vi med scenariet omkring turen over Atlanterhavet. Her kunne vi bruge kilder fra undervisningen, som fortalte om børn og voksne der døde ombord. Det gjorde indtryk på mig, og man kom lige til at tænke på at hvis man selv stod dér – hvilket man jo faktisk gjorde, da vi skulle skrive som om at vi var der – det gav en stor indsigt i hvad de ofrede” (...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Dette udsagn belyser en historisk empati, som for alvor kan siges at tage udgangspunkt i Sam Wineburgs begreb *konstraintuitivt*. Dette begreb definerede jeg i min teoriafsnit ud fra, at kunne sætte sig ind i fortidens præmisser, og kunne forstå fortidige personers tankemåde.

Med dette udsagn sætter elev [REDACTED] sig ind i fortidens præmisser omkring de dårlige levevilkår, og der er samtidig også en stærk følelsesmæssige forståelse for uretfærdigheden, som eleven mener at have fået gennem arbejdet med drama og erindringskrivning.

Med afsæt i de ting som jeg har skitseret i analysen af elevernes historiske empati, er det relevant at vurdere om historisk empati kan måles gennem drama?

Elevernes svar giver således en indikation af, at der med brug af drama i en scenariebaseret undervisning kan skabes empati hos eleverne, fordi at de med denne undervisningsform skal bruge kilderne til at drama og erindringer, hvor elevernes i denne proces, kan leve sig mere ind i personerne som de skildrer. Hvis man bruger Erik Lund i denne sammenhæng, som jeg har skildret i mit teori-afsnit, så kan simuleringer og fortællinger knyttes til kognitive tankeprocesser, og det er en måde at arbejde med det faglige indhold på, hvor formålet er at forstå noget gennem oplevelser og indlevelse. Mit arbejde med drama og erindringskrivning tog ligeledes afsæt i både Haugsted og Lock, der begge beskriver hvilken læring af de valgte aktiviteter kan have.

Med afsæt i hvad en æstetisk læreproces er, så er der en sammenhæng mellem elev [REDACTED]'s ovenstående citat, og den måde at læring kan ske gennem det teatermæssige udtryk og oplevelser, når man ser et menneskeliv skildres.

Med dette er der også en god overensstemmelse mellem FUER-modellen og arbejdet med at skabe historisk empati og historiebevidsthed hos eleverne. Tidligere fik jeg skitseret, hvordan at eleven undersøgelse, metode og orientering giver eleverne kompetencer til at håndtere historisk indhold.

Pietras og Poulsen påtaler selv, at denne model sætter elevernes historiske tænkning i gang, og sørge for at eleverne aktivt gør brug af deres kompetencer (Pietras & Poulsen,2016:132). Det fremgår i modellen nemlig, at elevernes kompetencer til at håndtere historisk indhold også har en betydning for arbejdet med historisk empati og historiebevidsthed, hvilket min interviews påpeger (ibid.)

Historisk bevidsthed, vil jeg fokusere på her i slutningen af mit analyseafsnit. Historisk bevidsthed bliver ved de forenklet fælles mål under kompetenceområdet historiebrug skitseret således;

Eleverne skal fortsat udvikle deres historiske bevidsthed. Undervisningen skal vedvarende lægge op til, at eleverne styrker deres indsigt i, at mennesker selv, deres livsvilkår og samfund er formet af historiske udviklingsprocesser. Eleverne skal i stigende grad kunne identificere faktorer, der har betydning for udformning og omformning af historiske bevidstheder i forskellige samfund i forskellige tider” (Emu,2018)

Som en afslutning på mine interviews spurgte jeg eleverne;

Mig; ”Her i slutningen vil jeg høre jer, om udvandreernes historier, og forløbet omkring udvandringen kan bruges ind i jeres hverdag?”

”Ja, og vi snakkede om det i slutningen af vores forløb, hvor at vi skulle kunne perspektivere selve forløbet, eller prøve, øh, at se det ind i vores hverdag. Jeg synes at man kan kunne fokusere på krisen med flygtninge, for de udvandrer jo også på grund af noget, bl.a. krig og fattigdom” (...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Elev [REDACTED] siger således;

”Man kan godt bruge det til at se på vores eget samfund i dag, og de ting som vi har, og de rettigheder som vi har, som de ikke havde dengang, så de måtte udvandre. Og man håber ikke, at det vil være sådan i dag. I slutningen af forløbet arbejdede vi lidt med en perspektivering til nutiden, og se på andre udvandring som foregår i dag” (...)

(Elev [REDACTED], bilag)

Ud fra disse to citater kan man konkludere, at forløbet har givet eleverne en grundlæggende forståelse for historiebevidsthed, hvordan at eleverne her påtaler en historisk udviklingsproces fra hvordan at samfundet var dengang, til hvordan det er i dag.

Eleverne viser hermed også en historiebevidsthed med fokus på at kunne lave en sammenkobling imellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger.

Med Bernard Erik Jensen har jeg tidligere beskrevet i teoriafsnittet, at der i vores refleksion og anvendelse af fortidstolkning, nutidsforståelser og fremtidsforventninger kan opbygge og udvikle elevernes scenariekompetencer. Man kan vurdere om dette er opfyldt ved, at man arbejder med analyser og klarlægning af forskellige natur-, og kulturbetingelser, og ved at der arbejdes kontrafaktisk, som handler om, at man har fokus på hvad der var sket, hvis forskellige faktorer havde været anderledes. Se mit teoriafsnit for brug af denne teori.

Ud fra mine interviews vil jeg vurdere, at jeg eleverne har opnået denne sammenhæng, men også at de har fået en forståelse og indsigt i forhistoriske personers liv og handlen.

Min vurdering af elevernes erindringer har jeg valgt at vurdere ud fra Binderup og hans 4 lødigheds krav. Jeg har gennem hele opgaven lagt fokus på både drama og erindring samtidig, hvori at det ved mine interviews fremstod, en historiebevidsthed og historisk empati hos eleverne (opgave i bilag)

Det er et tydeligt i elev [REDACTED]’s besvarelse, side 25, at vedkommende fik en stor indsigt og forståelse for historierne om turen over Atlanterhavet, og hvor forfærdeligt at det var. Således nævner eleven selv, at empatien kommer ved, at man skal forestille sig at man er en udvandrer ombord.

Fejlkilder i projektet:

Jeg har ikke brug de to 9. klassers historielærer så meget ind i mit projekt. Det kommer sig af, at det er elevernes svar der er vigtige. En anden årsag er således også, at jeg til en vis grad har valgt, at se bort fra den del af mit empiriske grundlag, hvor jeg nævner at der er en større faglig forskel på de klasser, og elevernes faglige niveau.

På den måde vil det fremgå af mit interview med læreren, at hans syn på det faglige udbytte har været udfordret på baggrund af netop det store faglige niveauforskel. At en del af de stærkeste elever er gået ud af opgaverammerne fordi at de ville sætte eget præg på tingene, og de svagere elever, der i nogen grad valgte at opfylde de faglige krav, og på den måde ikke gav sig selv lov til at gå i dybden med at arbejde med det faglige indhold.

Med dette kan man sige, at der er en række problemstillinger og eventuelle fejlkilder ved dette projekt. Først og fremmest er der kun spurgt otte elever, hvoraf to nævnes her i opgaven.

De 8 valgte elever blev udvalgt således, at jeg spurgte seks forholdsvis fagligt stærke elever, og to der er fagligt svagere – herunder blev to af de fagligt stærkere udvalgt.

Med afsæt i lærerens udsagn kan man dertil sætte spørgsmålstegn ved, om der er et grundlag for at vurdere en generel historiebevidsthed og empati, når størstedelen af eleverne ikke er repræsenteret. Derved er det også en evt. fejlkilde, at elevernes faglige niveau muligvis har spillet ind i projektet, og i forløbet, selvom at den faglige indgangsvinkel, jf. interviewet side 19.

Perspektivering:

Hvordan kan dette projekt have relevans for andre at læse? Med udgangspunkt i de to valgte aktiviteter i undervisningsforløbet, mener jeg at det er relevant at have fokus på, hvordan at man kan inddrage især drama i højere grad ind i undervisningen.

Det fremgik tydeligt at historie-rapporten, at både lærere og elever mener at dette kunne være brugbart at brug mere. Som deres historielærer sagde i interviewet, så var udgangspunktet at dette var en aktivitet som blev brugt mere på mellemtrinnet, men igen påpeger rapporten, at den er lavet på baggrund af udskolingselever. Som et videre fokusområde kunne det være interessant at se på, om der med brug af rollespil, i stedet for drama, også kan opnås en styrkelse af historiebevidsthed, samt en historisk empati, da rollespil er beslægtet med drama, med at rollespillet ikke er låst fast i brugen af replikker, og der er en mere åben forhandlingssituation (Lund,2016:134).

Konklusion:

Det har ikke været en hensigt med dette projekt, at jeg skulle finde frem til en sandhed om, at man med brug af drama og erindringskrivning opnår historisk empati og historiebevidsthed hos eleverne. Ud fra afsnit med fejkilder har jeg også været yderst kritisk med min egen tilgang til projektet. I den forbindelse mener jeg dog stadigvæk at påvise, at man med en scenariebaseret undervisning kan give eleverne muligheden for at opnå disse kompetencer med brug af mine to aktiviteter.

I analyseafsnittet med brugen af en scenariebaseret undervisning, har jeg skitseret gennem elevernes svar, at denne arbejdsmetode har givet dem en større indsigt og forståelse for udvandrerne og deres liv og skæbner. Dertil belyses det også med brug af FUER-modellen, hvordan at eleverne har arbejdet med det faglige indhold i timerne,

Dertil har jeg også fået formidlet, hvordan at den historiske empati og historiebevidsthed er blevet styrket gennem arbejdet med drama og erindringskrivning. Elevernes historiebevidsthed er således kommet i spil i mine interviews hvor eleverne påtaler, at de har fået en indsigt i historierne for danske udvandrere. Også erindringsteksten gav dem en indgang til den forfærdelige tur over Atlanterhavet, hvor folk døde ombord.

Historiebevidsthed og historisk empati kan være svært at måle, også hvis man igen kigger kritisk på min empiriindsamling, men det er alligevel min opfattelse, at eleverne gennem arbejdet med at få produceret drama, og efter at have læst deres erindringer, at der alligevel er opstået den indsigt og den forståelse for udvandrernes liv, som jeg ønskede at sætte fokus på i bachelorprojektet.

Med afsæt i 2016-rapporten kan man dertil også sige at disse arbejdsformer med det faglige indhold i mit historieførløb, i høj grad opfylder elevernes ønsker og lærernes opfattelse af hvilke arbejdsformer der giver læring hos eleverne.

Litteraturliste:

Bøger:

Binderup, T. (2007). *Historiebevidsthed i det moderne – fortolkning, oplevelse og forventning*. Kvan.

Binderup, T. (2010). *Den historiske fantasi – et almenmenneskeligt erkendelsesvilkår*. Klim.

Bjørndal, R. P. C. (2014). *Det vurderende øje*. Forlaget Klim.

Skov Foug, S. (2018). *Lærerens scenariekompetence*. Akademisk forlag. København.

Hanghøj, T., & Misfeldt, M., & Bundsgaard, J., & Foug, S. S., & Hetmar, V. (2017). *Hvad er scenariedidaktik?*. Århus universitetsforlag.

Illeris, K. (2012). *Kompetence – hvad, hvorfor, hvordan?*. Samfundsfagslitteratur.

Lund, E. (2016). *Historiedidaktik – en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

Lund, E. (2009). *Historiedidaktik – en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser – videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels forlag.

Poulsen, J. & Poulsen, J. Å. (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels Forlag.

Artikler:

Haugsted, M. Th. (1996). Drama – et kunst- og erkendelsesfag. *Kvan – Århus dag- og aften-seminarium*, s. 7-18.

Jensen, B. E. (2012). *Historiebevidsthed – en nøgle til at forstå og forklare historisk-sociale processer*.

Lokaliseret 19/5 på: <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>

Jensen, B. E. (2015). *Historiebevidsthed*. Hentet fra historie – livsverden og fag:

Lokaliseret 19/5 på: <http://bernardericjensen.dk/historiebevidsthed/>

Lolck, M. (1998). Drama i historieundervisningen – en vej til større fordybelse og indlevelse. *At skabe historie*, s. 51-62.

Lieberoth, A. & Poulsen, J. Å. (2017). Tænk hvis Stauning var gået i krig mod Hitler. *Hvad er scenariedidaktik*, s. 194-215.

Rapporter:

Historielab.dk (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*

Lokaliseret d. 19/5 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-endelig-version.pdf>

Poulsen, J. A. (2015). *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* Historielab.

Lokaliseret d. 19/5 på: <http://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>

Poulsen, J. Å. & Petersen, N. (2015). *Forenklet fælles mål i historie – en håndsrækning*. Historielab

Lokaliseret d. 19/5 på: <http://historielab.dk/wp-content/uploads/2015/11/Forenklede-Fælles-Mål-i-historie.pdf>

Emu.dk, Forenklet fælles mål for historie (2018)

Lokaliseret d. 19/5 på: <https://www.emu.dk/omraade/gsk-lærer/ffm/historie#>

Emu.dk, Historie – fælles mål, læseplan og vejledning (2018)

Lokaliseret d. 19/5 på: <https://www.emu.dk/modul/historie-fælles-mål-læseplan-og-vejledning#>

Bilag:

Bilagsoversigten, med de to valgte interviews, er fjernet fra opgaven med henblik på udgivelse ved Historieweb jf. regler om offentliggørelse.

Dramastykket: Udvandringen til Amerika



Kravene til gruppedannelse: max 4 i hver gruppe

Rollerne i dramastykket: fx 1 oplæser, 3 der fremfører en scene

Produktet i dramastykket: Der skal være en oplæsningstekst og minimum 2 scener i selve dramastykket

Tiden for jeres fremvisning af dramastykket skal max være 8 minutter

En scene i dramastykket kunne fx være:

- Ombord på et skib, der sejler immigranter til Amerika. Hvad sker der ombord? Hvordan er stemningen? Hvad siger folk, hvad ved folk om Amerika?
- På prærien, hvor en familie kæmper for at starte et nyt liv – de laver deres første primitive hus, de prøver at dyrke jorden. Hvordan er der på den amerikanske prærie? Hvad siger de? Hvad føler de?

I skal altså vise, at I kan bruge jeres viden om udvandringsemnet til at skabe et mindre dramastykke. I må gøre brug af alt det materiale som **vi** praktikanter har givet jer, og i må også gerne søge videre på nettet efter mere info og flere kilder. Husk at i også kan gøre brug af kilderne og billederne fra bogen **Historie 8**

Kilderne fra **Historie 8** kan i se på PDF-filer, som er blevet sendt til jer på intra. Det er altså muligt at finde informationer mange forskellige steder.

Jeres arbejdsproces:

Vi skal arbejde ud fra noget som vi kalder for **gensidig afhængighed** af hinanden i grupperne. Dette betyder, at alle i gruppen skal være deltagende i gruppearbejdet for at få dramastykket til at fungere -> det er uanset om man er oplæser eller skuespiller i dramastykket, så skal alle deltage ift. at få tingene til at fungere.

Sådan produceres jeres dramastykke:

- 1) Først skal I sætte jer ned og finde idéer til, hvilke scener I ønsker at have med i jeres dramastykke. Her skal i også tænke på, hvilke kilder som i ønsker at bruge i dramastykket, og hvilken faglig teori fra emnet som i ønsker at bruge.
- 2) Herefter skal i aftale roller; hvem tager hvilken rolle. **Oplæseren**, også kaldet **sceneoplæseren**, skal præsentere selve scenen og fortælle hvilke personer der er med i scenen. Der skal også fortælles hvorfor, at jeres personer fx er ombord på et skib, der sejler mod Amerika. Skuespillerne forbereder de replikker, som skal være med i scenen. Replikkerne skal have relevans ift. scenen og ift. virkeligheden, altså det vi har undervist i.
- 3) Nu begynder I at øve jer på, at udføre jeres dramastykke. Oplæseren øver på at kunne sætte scenen, og skuespillerne øver selve scenen (scenerne)
- 4) I klassen fremvises dette dramastykke og deres gives feedback. Vi tager en fælles snak om, hvad I har brugt af viden fra emnet ind i jeres drama.



Turen over Atlanterhavet til Amerika:

I skal skrive en erindring, hvor i skal forestille jer at I er en udvandrer, der tager til Amerika i en søgen efter et nyt og bedre liv.

I har arbejdet med erindringsgenren med jeres lærer i forbindelse med det her forløb i historie, om I skal bruge alt jeres viden om dette til at skrive en erindring.

Jeres erindringer har en række krav:

- Den skal handle om en person, som i selv digter. Personen skal dog historisk ligne en af de kilder som vi har arbejdet med i undervisningen
- Det meste af erindringen skal handle om turen ombord skibet – men i må også godt handle om ankomsten til Amerika eller videre end det.
- Den skal handle om det I har lært – i må altså ikke digte noget som ikke kunne været sket i virkeligheden.

Formålet med denne opgave er, at i forestiller jer at I er en udvandrer, og det skal gøre at I kan sætte jer ind i hvordan tilværelsen har været for de danske udvandrere.

Jeres erindring skal være på mellem 1-1,5 sider, med 1,5 linjeafstand. I skal sende den til mig på mail: Morten.jensen0512@gmail.com, eller på lærerinfra.