

Indlevelse og empati i historieundervisningen



Bachelorprojekt 2020
Frederik Mourier Bohn Prüsse
Sebastian John Stefansen
2. juni 2020

Vejledere:
Sanne Faber
Jonas Svane

Anslag i opgaven: 87.498

Indhold

Indledning	3
Problemformulering	3
Problemstillinger	3
Metode	4
Teori	5
Introduktion til opgaven	5
Analyse af nedslag i undervisningsplaner	7
Analyse af Ph.D'er	12
Vigtigste pointer: Loa Bjerre	12
Vigtigste pointer: Marianne Dietz	13
Analyse af undervisningsmaterialer	15
Mosede Fort	15
Dilemmaspil med lande	17
Skyttegravsspillet	19
BreveFraSkyttegraven.dk	22
Analyse af pointer fra dokumentationsindsatsen	25
Analyse af FFM	28
Didaktiske overvejelser om relationsarbejde fra praksis	29
Diskussion	32
Hvilke fordele mellem de forskellige undervisningsmaterialer, og hvordan kan man anerkende eleverne i deres læringsproces ved arbejdet?	32
Hvorfor er der ikke mere fokus på indlevelse og empati i FFM.	33
Hvorfor burde der være mere fokus på indlevelse og empati i FFM?	36
Konklusion	37
Perspektivering	38
Litteraturliste	40
Bilag	43
Bilag #1	43
Bilag #2	46
Bilag #3	49
Bilag #4	50

Indledning

Historiefaget i folkeskolen er et interessant fag. Faget indebærer mange undervisningsmuligheder, blandt andet indlevelse i historien, hvilket vi vil komme ind på i denne opgave. Gennem vores undervisning på uddannelsen, har vi oplevet effekten af indlevelse og empati, og netop det har gjort os, meget betaget af denne undervisningsform. Derfor har indlevelse og empati været et stort fokus igennem vores praktikperioder, hvilket vi har haft gode succesoplevelser med. Dette vil blive analyseret og diskuteret gennem opgaven. Her vil der også være et fokus på, hvordan forenkede fælles mål ser på emnet. Her vil der igen være mest fokus på indlevelse og empati og der vil igennem diskussionen, blive forklaret hvorfor netop dette emne fylder så meget hos os. Dette vil blive forklaret ud fra vores egne erfaringer fra praktikker, men også ud fra en nyere rapport fra HistorieLab rapporten undersøger, hvad både lærer og elever finder interessant og svært ved undervisningsfaget historie. Igennem analyserne og diskussionen vil der primært være fokus på, hvordan man bruger indlevelse og empati gennem dilemma- og rollespil. Dette vil primært være i udskolingen, dog vil der også være eksempler fra en 3. klasse gennem perspektiveringer. Der vil gennem diskussionerne ligeledes være et fokus på, om hvorvidt anerkendelse kan spille en rolle i den gode historieundervisning igennem dilemma- og rollespil. Det er gennem alle disse tanker, at vi er kommet frem til følgende problemformulering samt følgende problemstillinger:

Problemformulering

- Hvordan kan arbejdet med empati og indlevelse i historieundervisningen styrke elevernes historiebevidsthed i udskolingen? Og på hvilken måde kan læreren bruge undervisningsmateriale/læremidler til at støtte og motivere eleverne i denne læring?

Problemstillinger

- Hvilke muligheder giver de forskellige læremidler i undervisningen, og hvilke udfordringer kan der være ved at bruge dem i historieundervisningen?
- Hvordan kan anerkendelse af eleverne i undervisningen øge relationsarbejde mellem lærer og elev, og derved fremme motivationen i historieundervisningen?

Metode

I denne opgave, vil der først blive introduceret og redegjort for empirien fra to praktikker, fra to forskellige skoler i hovedstadsområdet. Introduktionen vil være henvendt nedslag i to undervisningsplaner, som blev anvendt og afprøvet i praktikkerne. Disse undervisningsforløb indeholder endvidere aktiviteter, eksempelvis en opgave som havde til formål at lade eleverne opleve indlevelse i hverdagslivet i Romerriget.

Undervisnings aktiviteterne vil i den forbindelse blive analyseret lettere komparativt i forhold til hinanden, og der vil blandt andet blive anvendt teori med et fagdidaktisk syn, men ligeledes et generelt didaktisk syn, med fokus på anerkendelse af eleverne og deres arbejde. Dernæst, vil de vigtigste pointer blive analyseret, fra to forskellige Ph.d'er. Den første af Marianne Dietz og den anden af Loa Bjerre, som blandt andet vil danne et overblik for de øvrige analyser. Pointerne vil blive anvendt til at analysere mulighederne af fire forskellige undervisningsmaterialer og- eller læremidler. Disse undervisningsmaterialer er henholdsvis museet Mosede fort, et selvproduceret dilemmaspil med lande fra første verdenskrig, et selvproduceret tværfagligt materiale kaldet skyttegravsspillet samt, det virtuelle dilemmaspil BreveFraSkyttegraven.dk. Undervisningsmaterialerne vil, som nævnt, blive analyseret via de to ph.d'er og anden relevant teori i forhold til hvert deres muligheder for undervisning. Disse analyser har til formål at skabe forståelse for muligheder i undervisning i forhold til arbejdsmetoder, som kan styrke elevernes kompetencer inden for indlevelse og empati. Dernæst vil der være en kortere analyse af dokumentationsindsatsen af HistorieLab.dk. Her vil vi have fokus på tre pointer fra rapporten. Disse pointer vil dertil blive anvendt til skabe sammenhæng fra de øvrige analyser, og slutteligt i sammenhæng med de andre analyser anvendes til, at analysere på undervisningsministeriets forenklende fælles mål for folkeskolen.

Efter analysen, vil der ved brug af analyserne rettes fokus på analysernes resultater, og disse resultater vil blive diskuteret i forhold til hvilke muligheder for forståelse, de giver i henhold til problemformuleringen og de tilliggende problemstillinger. Diskussionen vil endvidere have et stort fokus på FFM, der vil blive anskuet kritisk, i forhold til, hvad målene egentlig

indebærer i forhold til den praksis. Dette kan anskues, ud fra de forskellige analysers elementer.

Dernæst vil det forsøges at svare på problemformuleringen og problemstillinger ud fra konklusionen, og efterfølgende vil der blive perspektiveret kort til fremtidige muligheder for en videre undersøgelse af fordybning i historiefaget.

Teori

For at kunne besvare problemformuleringen, samt tilliggende problemstillinger bedst muligt, vil der blive anvendt følgende teorier til undersøgelse og analyser. Anvendte teorier vil blive forklaret ved behov gennem opgaven. I arbejdet med at analysere de to undervisningsplaner, vil der i høj grad blive gjort brug af Pietras og Poulsens bog historiedidaktik (Pietras og Poulsen, 2016), og der samtidigt gøres brug af Berliner & Soberóns kapitel fra bogen elevers læring og udvikling, for at analysere muligheder for indlevelse i de pågældende aktiviteter (Berliner & Soberón, 2016, s. 84-98). Der vil gøres brug af Loa Bjerres (2019) og Marianne Dietz (2018) ph.d.er til at analysere undervisningsmaterialerne. Endvidere vil der gøres brug af Bente Lynges forklaring af Csikszentmihalyis flow begreb og anskuelser fra anerkendelse fra begrebet AI (Lyng, 2011). Der vil desuden i analysen gøres brug af Erik Lunds teori og forklaringer om nøglebegreberne årsager og konsekvenser i historieundervisningen (Lund, 2017). I forbindelse med didaktiske overvejelser efter analysen, gøres der brug af bøgerne effektiv undervisning (Brodersen, Lauersen, Agergaard, Nielsen & Gissel, 2017), og elevers læring og udvikling (Løw & Skibsted, 2016).

Introduktion til opgaven

I denne opgave vil der være fokus på indlevelse og empati i historieundervisningen. Dette vil blive opnået på to forskellige måder og med to forskellige tilgange. Emnerne vi arbejder med, er vores primære emne, første verdenskrig, og vores sekundære emne, Romerriget. Igennem forløbet første verdenskrig, vil der være mest fokus på dilemma- og rollespil, som vejen til indlevelse og empati (se analyseafsnit). Her vil vi også gøre brug af to forskellige

tilgange, der har hver deres måde, at skabe indlevelse på. Den første tilgang er en tilgang, hvor vi indlever os i fortiden med et nutidsøj. Gennem denne tilgang, kan eleverne sammenligne fortidens hændelser og begreber, med deres nutidige liv og på den måde, skabe en forbindelse mellem fortid og nutid. Den anden tilgang, er hvor eleverne skal leve sig på et samtidsplan, altså ligge alt nutidigt væk. De to tilgange vil blive forklaret i dybden gennem analyserne, hvor de bliver anvendt på forskellige læremidler.

Under emnet første verdenskrig i en 8. klasse, kigger vi på fire forskellige læremidler. Det første er Mosede Fort. Mosede Fort er et gammelt kystværk, der nu er et museum. med et forløb de Her vil eleverne arbejder hedder "Hverdagsliv i krigens skygge" som er et handler om at arbejde med kilder. Opgaven vil foregå på selve museet som har mange artefakter og giver god mulighed for indlevelse gennem elevernes arbejde med kilderne (se analyse Mosede Fort).

Det andet er et dilemmaspil med lande. Dilemma Rollespillet, er et spil vi selv har udviklet til undervisningsbrug. Spillet tager inspiration fra en aktivitet på Mosede Fort. Her skal eleverne først se, om de kan genkende flag, fra ni udvalgte nationer fra 1914. Vi har valgt at eleverne skal se på følgende flag: Serbien, Rusland, Osmanerriget, Det tyske kejserrige, Storbritannien, Frankrig, USA, Østrig-Ungarn og Italien. Når flagene er gennemgået, vil eleverne blive delt i grupper hvor hver gruppe, får tildelt et flag. Gruppen er nu det land, hvis flag de har modtaget. Herefter skal eleverne tage stilling til en række spørgsmål, som læreren stiller. Læreren stiller et land et spørgsmål, omkring dette lands holdning til det stillede spørgsmål, og læreren kan så bruge svaret til at gå videre til et andet land, indtil alle lande er blevet spurgt. Et eksempel på dette kan være: læreren stiller klassen spørgsmålet "Østrig-Ungarn truer Serbien, hvad gør i?" hvortil læreren spørger Rusland først, da Rusland så sig selv som beskytter af Serbien. Gruppen der har Rusland, kan så svare, at de vil hjælpe Serbien hvis Østrig-Ungarn invadere. Hertil kan læreren så spørge Tyskland hvad de synes, om at deres allierede bliver truet på den måde af Rusland. Og sådan fortsætter spørgsmålene, indtil læreren er kommet gennem alle lande.

Det tredje er skyttegravsspillet. Dette er ligeledes et dilemmaspil vi selv har udviklet. I dette dilemmaspil skal eleverne deles op i to hold, hvor hvert hold bygger en skyttegrav. Dette vil foregå i en idrætshal hvor eleverne har mulighed for at bygge skyttegravene af diverse idrætsmaterialer. Spillet er et taktisk spil, hvor eleverne skal lade som om, de er soldater i en skyttegrav under første verdenskrig. Hver skyttegrav skal bestå af tre linjer, en officer linje, en bombardementslinje og en angrebslinje. I officer linjen, planlægges holdets plan af en officer og to sergenter. Fra bombardement linjen, kan holdet kaste bolde mod fjenden som et bombardement. Fra angrebslinjen, kan holdet løbe ud og angribe modstanders skyttegrav, samt skyde mod angribende modstandere. I analysen af skyttegravsspillet, vil spillet blive forklaret og analyseret mere i dybden.

Det fjerde og sidste læremiddel er brevefraskyttegraven.dk. Dette er et online dilemmaspil, som er udviklet fra rigtige breve, fra sønderjyske soldater, under første verdenskrig. Igennem spillet, bliver eleverne stillet et dilemma, her har de tre svarmuligheder til hvert dilemma. Spillet handler om at overleve krigen, hvilket gør, at nogle svar har konsekvenser. Det er et meget indlevende spil, hvor rigtige billeder, dramatiserede filmklip og indlevende musik er inddraget.

Igennem forløbet om Romerriget i en 3. klasse, har vi udvalgt en specifik aktivitet. I denne aktivitet skulle eleverne skrive en fortælling, hvor de her skulle forestille sig, at være et barn i det gamle Romerrigets Rom. Inden aktiviteten, skulle eleverne læse en tekst om det gamle Romerrigets Rom, for at skabe en forforståelse. Eleverne blev hertil bedt om at nedskrive stikord der kunne bruges til deres Romerske selv, såsom køn, alder og familiestatus. Ud Fra stikordene og viden fra teksten, skulle eleverne skrive en side om at være barn i det gamle Romerrigets Rom.

Analyse af nedslag i undervisningsplaner

I arbejdet med indlevelse og empati i historieundervisningen i folkeskolen, udviklede og tilrettelagde vi et undervisningsforløb, som havde fokus på at styrke elevernes kompetencer i historisk tænkning og bevidsthed (Bilag #1). Dette var udviklet gennem et forløb omhandlende første verdenskrig og årsagerne til krigen, der samtidigt i høj grad, havde et

afsæt i soldaternes oplevelser før, under og efter krigen. For skabe en tilknytning og tilhørsforhold til eleverne, var der et fokus på de dansksindede tyske soldater og deres oplevelser. I tilrettelæggelsen af en undervisningsplan, kan det være nødvendigt at fokusere på forskellige aspekter af, hvad der generelt bør være fokus på i undervisningen, for at eleverne er deltagende. Et af disse områder for undervisning, som er en generel rammefaktor, er elevernes motivation og interesse. (Berliner & Soberón, 2016, s. 86-87).

Ifølge Turner-Bisset, er der i historieundervisningen en generel dominans af symbolsk formidling, mens ikonisk og en aktiv formidling i mindre grad er til stede i undervisningen. Den symbolske formidling består af verbalitet og skriftlighed; den ikoniske formidling består af film, billeder, diagrammer, kort; den inaktive er formidling gennem det kropslige og handling (Pietras & Poulsen, 2016, s. 103-104). I den afprøvede undervisningsplan, var der fokus på elevernes forståelse af historie gennem forskellige arbejdsformer. Dette var tænkt med det formål at motivere eleverne, for at lade dem få mest mulig læring ud af undervisningen. Denne motivation byggede blandt andet på, at lade eleverne være aktive deltagere i form af opgaver, som var tilrettelagt, så eleverne var nødsaget til at være deltagende for at være en del af læringen i undervisningen. Forstået på den måde, at eleverne i en form var ansvarlige for, at læring kunne finde sted. Eksempelvis var eleverne udsat for at skulle skrive et brev. Brevets skulle have indeholde det element, at eleverne skulle lade som om de var en soldat i første verdenskrig, som der sendte et brev hjem til familien. På den måde kan det anskues, at opgaven var en formidling af to af de forskellige formidlingsformer, altså her nævnes symbolsk og inaktiv formidling. Den symbolske formidling via det skriftlige element og den inaktive formidling, grundet at eleverne udførte en handling ved at skrive brevet. I virkeligheden var der også ikonisk formidling ved, at eleverne blev præsenteret til opgaven via film og billeder. Der blev altså her, i høj grad gjort brug af visuelle aspekter og elementer. De forskellige elementer og aspekter af formidling, var generelt noget der var med i overvejelserne for tilrettelæggelsen af undervisningsplanen, specielt med et kognitivistisk læringssyn (Pietras & Poulsen, 2016, s. 103). Overvejelserne i forhold til det kognitivistisk syn, gjorde blandt andet at der var en forventning om, at eleverne var deltagende, da de netop ellers ikke ville lære fyldestgørende i forhold til, de planlagte læringsmål for undervisningen. Dette viste sig at være en

udfordring i de forskellige lektioner, da elevernes læringsforudsætninger ikke altid var ens, i forhold til forventningen om den aktive deltagelse i undervisningen. Beskrevet på en anden måde, så kan dette beskrives ved, at alle kunne have gode dage, samt dage som var knapt så gode i forhold til læring.

Det kan antages, at undervisning i høj grad, handler om at skabe et motiverende læringsmiljø, som samtidigt skaber plads og forståelse af de pågældende elevers læringsforudsætninger. Vigtigheden i forhold til motivationens betydning for læring, kan anskues ud fra følgende: "(...) en oplevelse af *self-efficacy*, dvs. en tiltro, at man kan nå de mål man sætter ... hvis børn og unge ikke inddrages i meningsgivende aktiviteter ... mister de motivationen for at bidrage til den fælles eller til egen læring" (Berliner & Soberón, 2016, s. 96). Altså kan det udledes, at det i høj grad er nødvendigt at læreren, i arbejdet med eleverne, sørger for at der er ekseptionelt stor fokus på at eleverne finder interesse i de aktiviteter, som de skal arbejde med og i. Har læreren ikke fokus på elevernes motivation, er der risiko for, at de ikke opnår de læringsmål, som er sat for undervisningen. Altså kan det antages, at undervisningsplanen skal være tilrettelagt fra start af, med et stor fokus på at forme og danne aktiviteter. Dette kan være med til at gøre det muligt for eleverne, at være motiveret for at udvikle sig, på og i deres egen læringsproces. I forbindelse med undervisningsplanen i bilag #1, var det ved tilrettelæggelsen forsøgt at inddrage aktiviteter og opgaver, som netop lagde op til at styrke elevernes motivation for læring. En fremtrædende pointe, var at lade eleverne opleve kontinuitet i form af tilbagevendende aktiviteter, så vidt at det gav mening for læringsprocessen. Samtidigt var en anden pointe, at det modsatte også var en vigtig faktor, hvilket betød, at der var behov for at eleverne oplevede arbejdet med mange forskellige aktiviteter, altså, at undervisningen blev differentieret (Brodersen et al., 2017, s. 72-76). Dog var der en fællesnævner for begge pointer og arbejdsformer; at alle opgaverne og aktiviteterne skulle have det in mente, at indholdet og formen skulle være motiverende for elevernes læring (Lyng, 2011, s. 200-208). Eksempelvis var der en aktivitet, som omhandlede dilemmaer og rollespil med de forskellige lande, fra første verdenskrig, i forhold til at arbejde med kontrafaktisk historie (Bilag #1). Denne aktivitet indeholdte mange forskellige elementer til fordel for at skabe og indbringe nogle indlevende læringsmuligheder i historiefaget. Der var blandt andet gjort

brug af en arbejdsform som gjorde, at eleverne havde mulighed for at være medbestemmende i forhold til hvordan, at dilemmaspillet udspillede sig, da der netop blev arbejdet kontrafaktisk. Altså kan det antages, at eleverne via denne form for aktivitet, havde mulighed for at opnå læring, og hvis denne læring fandt sted, så kunne det betegnes og antages at eleven oplevede et positivt flow i forhold til læring (Lyng, 2011, s. 204-206).

I vores tredje og sidste praktik, skulle vi undervise i en 3. klasse om Romerriget. Dette forløb havde også et stort fokus på indlevelse og empati, gennem et forløb vi havde fundet på Clio Online. I en specifik øvelse i forløbet, skulle eleverne først læse en tekst om hverdagslivet i Romerriget. Denne tekst var delt op sådan at børnene fik indblik i både rig, fattig, slave, mand, kvinde og børns liv i Rom. Da børnene havde læst teksten, skulle de skrive en historie som om de selv var et barn i datidens Rom. Denne øvelse minder meget om den Loa Bjerre beskriver i starten af sin artikel (Bjerre, 2019) hvor en klasse skulle skrive dagbog, som om de var et barn i vikingetiden. Forskellen er dog, at denne øvelse kun krævede at de brugte hvad de havde lært fra den tekst de netop havde læst. Udover det, var opgavebeskrivelsen væsentlig mere stilladseret i form af, at børnene først skulle skrive stikord ned til en række spørgsmål såsom, hvad de hed, om de var fra en rig eller fattig familie og hvad deres forældre lavede. Med hjælp fra både teksten og læreren, skulle denne opgave altså være mere indlevende da de eneste elementer af præsentisme er fra selve teksten. Men så enkelt er det ikke. Et par af pigerne i klassen, havde svært ved at holde indlevelsen i deres historier. De satte et stort fokus på, at deres mor skulle arbejde med noget vigtigt, eksempelvis læge. Dette er et grundlæggende problem af især tre årsager. For det første fandtes der ikke læger som vi kender i dag i Romerriget, hvilket gør, at eleverne her ikke er indlevet i opgaven. Det minder meget om en af børnene fra Loa Bjerres tekst, der nævner ordet vaskemaskine i sin fortælling. For det andet, er det et moderne syn, at kvinder arbejder i en sådan stilling, i hvert fald når man sammenligner med Romerrigets tid. For det tredje og vigtigst af dem alle tre, så viser det at eleverne her, ikke har forstået teksten de lige har læst. Under afsnittet der forklarer hvordan livet var for kvinder og børn står der ” Pigerne kunne blive gift, allerede når de var 12 år. De kunne gå i skole hjemme, men de skulle mest lære at blive en god kone” og kort efter står der ” Kvinder måtte kun gøre, hvad deres far eller mand bestemte” (Rasmussen, 2019). Ud fra disse to citater kan vi altså se hvordan pigerne er

påvirket af deres nutids syn på kvinder. Dette hindrede dem i at forstå, at livet ikke altid har været sådan (Bjerre, 2019).

Der var dog mange flere af eleverne, der havde forstået opgaven. En af pigerne skriver om at være datter af en handelsfamilie og hvordan hendes far arbejder meget hver dag, og moderen passer huset. I dette tilfælde har eleven lagt sit nutidige jeg væk, og taget karakteren eleven har lavet i sin fortælling på (Bjerre, 2019).

For at give eleverne mulighed for, at føle sig anerkendt i deres arbejde med eksempelvis de nævnte aktiviteter i undervisningsplanerne, så er der ifølge Bente Lynge en pointe i at lederen, altså læreren, skal og må forsøge, at skabe rammer der muliggør et læringsmiljø. Et læringsmiljø, som er bygget på rammesætninger der tillader eleven at være i fokus for positiv anerkendelse (Lynge, 2011, s. 218-220). Det kan altså antages, at de eksisterende processer skal være med i overvejelserne i undervisningen, da dette eventuelt kunne være med til at skabe rum for bedre kommunikation, som vil kunne være med til at stimulere og anerkende eleverne i deres arbejde (Løw, 2016, 122-126). En måde at anerkende eleverne på, blev blandt andet gjort i forbindelse, med arbejdet i undervisningsplanen om Romerriget (Bilag #2). I den indlevende og kreative aktivitet hvor, at eleverne skulle skrive om deres dag og liv i Romerriget, blev eleverne eksempelvis anerkendt via dialogbaseret undervisning, efter at de havde læst deres fortælling op. Formen for dialogen var hovedsageligt med overvejelsen og teknikken om autentiske spørgsmål, som ifølge Olga Dysthes teori, skaber rum for at eleverne kan føle sig værdsat og dermed kan resultere i anerkendelse i undervisningen (Brodersen et al. 2017, s. 30-32). Altså kan det antages, at effektiv brug af viderebygning af elevernes svar og synspunkter være med til at højne elevernes selvopfattelse, og læreren kan dermed skærpe elevernes opmærksomhed og engagement i undervisningen. Dette var blandt andet en oplevelse som var til stede ved denne undervisning, som omhandlede noget selvproduceret materiale og var udtænkt i forhold til, at skabe indlevelse i historien om Romerriget og det daglige liv for en borger. Det kan påpeges, at en god værdiansættelse af elevernes arbejde, kan være med til at skabe et fyldestgørende læringsmiljø, som kan være med til at styrke eleverne i deres udvikling af kompetencer og dermed læringsproces (Lynge, 2011, s. 175). Dertil kan det eventuelt

antages at relationsarbejdet i klasserummet, på det punkt, er i fokus og relations forholdet mellem lærer og elev bliver styrket, da eleven i en sådan situation, vil blive anset som en central aktør og anerkendt for sin person. Altså kan det forstås ved at eleven er i et positivt flow for undervisningen og læring (Lyng, 2011, s. 205-208).

Analyse af Ph.d'er

Vigtigste pointer: Loa Bjerre

Historiefaget i folkeskolen rummer mange elementer af historiefaglighed. Med dette menes der, at der er mange måder at undervise i historie på. I denne opgave er der meget fokus på indlevelse, enten gennem rollespil eller gennem dilemmaspil. Indlevelse kan være en udfordring at skabe, hvis ikke man som lærer, har et klart fokus på, hvad det er man ønsker eleverne skal indleve sig i. I vores dilemmaspil med lande, er der en række spørgsmål eleverne skal besvare som om, de er et bestemt land. Selvom det bliver nævnt, at læreren er ordfører (se afsnit: Dilemmaspil med lande) og derfor bestemmer hvilken gruppe af elever der får lov at besvare det stillede spørgsmål, så er spørgsmålene ikke altid stillet helt klart. Med det menes der, at eleverne har læst om krigen før de spiller spillet, det er en del af deres forarbejde, men netop dette kan også ødelægge indlevelsen i spillet. Meningen er at eleverne skal svare som deres land faktisk gjorde, men det kan læreren ikke styre. Man kan ændre i spillet for at give det en bedre samtidsindlevelse, men det vil skade andre dele af spillet (se afsnit: Dilemmaspil med lande). Det der helt præcis menes her er, at det skal være klart, hvad det er læreren vil have ud af at spille med eleverne. Vil læreren have at eleven eksempelvis er Tyskland under første verdenskrig, eller vil læreren have at eleven er Anders der lige nu lader som om han er Tyskland, med den viden Anders har fået om Tyskland i første verdenskrig (Bjerre, 2019). Denne forskel er meget vigtig. Ved det første eksempel får Anders sin viden som spillet skrider frem, ligesom Tyskland under krigen, mens ved det andet eksempel, har Anders alt sin viden og kan derfor begrunde sine valg, ud fra nutidige argumenter.

Et spil som dette tager naturligvis ikke eleverne tilbage til i tiden til 1914 frem til 1918, men det laver en tilnærmelse, ligesom både skyttegravsspillet og brevefraskyttegravnen.

Skyttegravsspillet er et godt eksempel på dette. I dette spil vil eleverne helt sikkert være præget af nutiden mens de spiller. Spillets formål er at eleverne skal forstå, hvordan livet var i en skyttegrav (se afsnit: Skyttegravsspillet). Det er en tilnærmelse, da idrætsudstyr og gaffatapesbolde er det nærmeste vi kommer på en skyttegravskrig i folkeskolen. Netop disse forhold gør også, at spillet i høj grad er påvirket af præsentisme (Bjerre, 2019). Et rigtig godt eksempel på hvor indlevelsen falder helt til jorden, er hvis en elev bliver ramt og det bliver set, men eleven der er ramt, ikke selv mærker det, eller gider at mærke det. Her vil skuddet blive til hvad det egentlig er – en bold. Og eleverne ved at bolde ikke er dødelige, ligesom skud fra et gevær. Dette er dog ikke noget der er muligt at ændre i måden at stille opgaven på, men blot for at påpege at en tilnærmelse som denne i høj grad er ladt til hvor meget eleverne går op i den.

Dette er en perspektivering af nogle af Loa Bjerres vigtige pointer hvis vi sætter dem på vores to egne dilemmaspil. Da vores spil har stor fokus på indlevelse, er mange af hendes punkter vigtige for at opnå netop disse mål. Som det tidligere er nævnt, kan man ændre i dilemmaspiilet med lande for at fjerne elementer af præsentisme, hvilket vil give eleverne større mulighed for indlevelse (Bjerre, 2019). Hvis vi igen tager eksemplet med at ændre i dilemmaspiilet med lande, til rollekort, i stedet for hvad eleverne har lært, kan vi også undgå, at eleverne kommer med svar, der er set med nutidsøjne. Dette er blevet nævnt før, men denne gang er betydningen en anden. Som Loa Bjerre nævner i sin artikel, har mange historiebøger i folkeskolen elementer af præsentisme. Det betyder, at selvom eleverne lagde dem selv helt på hylden og tog rollen på som eksempelvis Tyskland, ville der stadig være chancer for at deres argumenter for valg af svar, ville være under indflydelse af præsentisme. I denne sammenhæng kommer præsentismen fra deres grundlæggende kilde, hvilket betyder at uanset hvordan du som lærer fremstillede øvelsen, risikere du at eleverne svare anderledes end det ønskede resultat (Bjerre, 2019).

Vigtigste pointer: Marianne Dietz

Som vi allerede har nævnt, er rollespil og dilemmaspil med fokus på indlevelse, en god læringsmulighed for eleverne. Det skal dog påpeges at sådanne spil, skal bearbejdes for at

udnytte dem fuldt ud. Marianne Dietz skriver i sin bog ” Historie - mere variation i undervisningen” at hun ser mange spil står alene, hvilket fratager dem en del af læringsprocessen. Hvad Marianne mener her er, at hvis man i en klasse skal spille eksempelvis ”dilemmaspil med lande” skal det indgå i et forløb om første verdenskrig. På den måde er der mulighed for at inkorporere en både før, under og efter arbejdsproces (Dietz, 2018, s. 47-48).

I før eller efter processen, kan man arbejde med eksempelvis, kildearbejde ud fra hvad det var spillet handlede om. Altså, kigge på kilder der fortæller noget om krigens start. Kilderne vil være forskellige alt efter hvor de kommer fra. Med det menes, at kilder fra eksempelvis centralmagterne, ikke vil vise et dårligt billede af Tyskland, hvorimod en britisk kilde måske vil. Marianne understreger dog, at det er vigtigt at kildearbejdet ikke sker under selve rollespillet, da det fratager spillets indlevelsens element (Dietz, 2018, s. 49).

Både Loa Bjerre og Marianne Dietz er enige om at spil eller leg i undervisningen er en attraktiv undervisningsform (Bjerre, 2019 og Dietz, 2018, s. 49). De er dog uenige i hvordan det skal udføres. Som nævnt i afsnittet om Loa Bjerre har hun meget fokus på præsentisme begrebet, altså at eleverne skal tænke som om de var en person i samtiden og ikke som om de er dem selv i en anden tid. Marianne Dietz lægger derimod et stort fokus på relation mellem fortiden og nutiden. Her menes der, at hvad eleverne skal lære om fortiden og de begreber der indgår, skal have relevans. Hvis eleverne spiller ”dilemmaspil med lande” og en elev sammenligner begrebet alliancer med ordet venner, vil Marianne Dietz se det som at eleven har lært og forstået begrebet (Dietz, 2018, s. 49-50). Loa Bjerre vil derimod se det som at eleven ikke har fuld indlevelse i spillet fordi eleven perspektivere til sin egen nutid (Bjerre, 2019).

Marianne Dietz har udviklet fem kriterier for det gode rollespil, men vi vil ikke gå ind i dem her da de vil blive gennemgået senere i opgaven (se afsnit: Dilemmaspil med lande). Som afslutning i kapitlet snakker Marianne om hvordan rollespil i skolen er anderledes end computerspil og hvordan læringen er forskellig. Hun lægger mest sit fokus på det fysiske ved rollespil i undervisningen. Her menes der ikke nødvendigvis et direkte fysisk spil såsom skyttegravsspillet, men det at være fysisk til stede. Det er alt fra kropssprog, til de forskellige

elevers stemmer i klassen. Dette er også med til at hjælpe eleverne i deres roller. Et eksempel på dette er hvor Marianne skriver "(...) nogen påtager sig endda en særlig facon, som fx fabriksejeren, der virker arrogant overfor arbejderne (...)" (Dietz, 2018, s. 51). Her ses tydeligt kropssprog hos en elev der indlever sig i sin rolle som fabriksejer og derfor føler sig hævet over en almindelig arbejder. Dette er kun muligt da spillet foregår fysisk. Ved det fysiske spil kan læreren ligeledes, hjælpe eleverne med at sætte dem ind i deres roller og læreren kan dermed styre spillet bedre.

Analyse af undervisningsmaterialer

I dette afsnit vil vi analysere fire udvalgte undervisningsmaterialer. De fire materialer har allesammen fokus på indlevelse og empati på forskellige måder. Som det også er nævnt i redegørelsen, er det tilgangen til materialet der afgør, hvilken grad af indlevelse der kan forekomme. Disse fire undervisningsmaterialer er udvalgt af forskellige årsager. Mosede Fort er museum der er oplagt at anvende, når man skal undervise i første verdenskrig. Museet er fra et dansk perspektiv af krigen, hvilket er en interessant vinkling at tage, da Danmark var neutral. De tre andre undervisningsmaterialer er alle sammen set fra lande der aktivt deltog i krigen, dog er både skyttegravsspillet og brevefraskyttegraven.dk stadig dansksindet. Det betyder blot at fokuset i materialerne ligger på mennesker der følte sig som danskere, men ikke boede inden for de danske grænser i 1914. Dilemmaspil med lande er det eneste materiale der ser på konflikten fra et globalt perspektiv. Dette materiale viser primært to ting. Det første er den udviklede nationalistiske politik der var i starten af 1900-tallet, og det andet er hvor hurtigt ting går kan gå galt på en global skala.

Mosede Fort

Mosede fort har et undervisningsforløb for elever i 7.-10. klasse der har til formål, at arbejde med kilder. Det vigtige i dette forløb er, at eleverne kan forholde sig kritisk til kilderne.

At kunne være kildekritisk er essentielt når man arbejder med historie. Alle kilder, både billeder såvel som tekster er opstået med et motiv. Alt efter hvad dette motiv er kan det besluttes om kilden kan bruges i det historiske arbejde man laver (Pietras og Poulsen, 2016,

s. 41-42). Et eksempel på dette er et af de billeder eleverne får i den bunke af kilder de får de skal arbejde med. På billedet er der soldater der står og skåler øl, med de gårdejere de bor hos (se bilag #4). Teksten eleverne skal arbejde med til billedet er "læg mærke til, om billedet ser naturligt eller opstillet ud." (Hverdagsliv i krigens skygge, Mosede Fort). På billedet står soldaterne og smiler mens de skåler og herren på gården, står i midten med en øl hævet i sin ene hånd. Bag ham står to kvinder, som også bor på gården. Men hvad er hensigten med billedet? Er det at vise, at de danske gårdejere omkring København var glade for at have soldaterne boende, eller skal det vise, at de er glade for at soldaterne nu er på vej hjem? Det er altså spørgsmål eleverne må stille sig selv og holde sig kritiske overfor, hvad fotografens hensigt var med dette billede. Eleven skal ligeledes tage stilling til, om billedet er naturligt eller opsat. Dette giver det kun mere grund til at forholde sig kritisk til billedet, da det har en bestemt agenda hvis det er opsat (Pietras og Poulsen, 2016, s.39-42).

Udover, at eleverne har mulighed for at "lege" historikere og forholde sig kritisk til billedlige og skriftlige kilder, kan eleverne her også lege arkæologer på museet, da de går blandt mange artefakter fra samtiden (Pietras og Poulsen, 2016, s. 37). En anden kilde eleverne får, er nemlig et billede af rationsmærker. På Mosede Fort er der et rum, som er til at vise hvordan livet var under krigen, når det gjaldt mad. Her kan eleverne altså sætte deres billede op mod en kopi af fortiden, som var de arkæologer ved en udgravning. På denne måde, har eleverne muligheden for at indleve sig i hvordan danskerne havde det under krigen, dog ikke på det helt samme niveau (Dietz, 2018, s. 49). De skal trods alt stadig forholde sig kritisk, til de kilder de har fået udleveret, men på samme tid er de i en tidskapsel, der er særligt indrettet til, at eleverne skal indleve sig. Dette giver dem mulighed for begge dele. Som nævnt er der et rum på Mosede Fort, hvor formålet er at se hvordan Danmark håndterede situation med mad under krigen. Der er mange andre rum på museet der ligeledes er indrettet med et specifikt fokus på krigen og tiden. Netop dette hænger godt sammen med kilde opgaven eleverne er stillet. Eleverne bestemmer nemlig selv hvilken kilde de vil starte med, hvilket til en vis grad giver dem medbestemmelse (Canger og Kaas, 2016, s. 205-215). Derudover kan eleverne benytte de forskellige rum på museet til at interagere med deres kilde, hvilket giver dem en mere hands on tilgang til kilden. På samme tid er der mange forskellige slags kilder. Nogle er billeder, andre tekster og endnu andre satiretegninger. Dette giver også en god mulighed for, at flere elever vil finde opgaven

interessant, da den er delt op i flere fokuserer. Med andre ord, vil en elev der ikke føler sig stærk i arbejde med historiske tekster måske have en chance for at se noget i eksempelvis satiretegningen (Canger og Kaas, 2016, s. 221). Mosede Fort har altså med deres mulighed for indlevelse gennem deres artefakter, og deres opgave med kilder, en varieret undervisning, der på samme tid, giver eleverne lov til at bestemme hvad de helst vil starte med. Dog først efter en introduktion. Altså, kan forløbet holde eleverne motiveret gennem forskellige tilgange, samt inddrage eleverne i en verden af historie, fra den tid de undersøger.

Dilemmaspil med lande

Rollespillet er bygget op omkring ni lande der deltog i første verdenskrig. De ni lande er Serbien, Rusland, Osmannerriget, Det tyske kejserrige, Storbritannien, Frankrig, USA, Østrig-Ungarn og Italien. I første del af spillet vil eleverne få vist flagene for de ni nationer for at se om de kender nogle af dem. Når alle flagene er gennemgået, vil eleverne blive delt op i ni grupper og hver gruppe vil få tildelt et flag fra en af de ni nationer. Her begynder selve rollespillet. Eleverne er nu de ni lande. Hver gruppe skal fra nu af tage stilling til en række spørgsmål og dilemmaer som om de var eksempelvis det tyske kejserrige. Spillet har fokus på hvad der historisk skete, hvilket betyder at eleverne er nødt til at have den historiske viden om tidsperioden. Dette betyder også at spillet er kronologisk, ment på den måde at spillet følger kronologisk tid. Derudover vil læreren fungere som observatør samt ordfører, da det er læreren der vil stille et spørgsmål til en gruppe. Det kan eksempelvis være at læreren spørger gruppen der har fået Østrig-Ungarn hvordan de reagere på skuddet i Sarajevo. Her vil eleverne forhåbentlig besvare spørgsmålet med at de ønsker at Serbien skal betale for det på den ene eller den anden måde, og derved kan læreren så spørger Serbien hvad de tænker om en sådan trussel eller læreren kan spørge Rusland hvad de tænker når deres allierede bliver truet. Her er spillet altså i fuld gang.

Men hvad kan spillet så hjælpe eleverne med? Først er tanken egentlig at det skal hjælpe eleverne til at se at første verdenskrig ikke bare startede fordi Tyskland ville i krig, men at det var en længere række af begivenheder og beslutninger fra mange af landene der

startede krigen. Dernæst er det selvfølge for at eleverne kan leve sig ind i den historiske periode når de står overfor dilemmaer der stille spørgsmål ved deres rolle værdier. Her kræver det altså at eleverne sætter sig ind i deres tildelte land (Dietz, 2018, s. 48). Det er vigtigt at eleverne er sat ordentligt ind i deres land så de ikke bryder deres karakter og begynder at tage beslutninger ud fra, hvad de enten ved fra nutiden eller begynder at være kildekritiske i forhold til spillet (Dietz, 2018, s. 49).

Hvis man kigger på hvad Marianne Dietz, vægter i hendes rollespil er det følgende

- Tydelige scenarier med forskellige udfald.
- Inkluderende så alle elever er aktive.
- At eleverne gennem arbejde med både deres roller men også spillet opnår indsigt i den historiske tidsperiode samt begreber.
- At spilplatformene fungere som meningsfuld platform til anvendelse af historisk viden og begreber.
- At eleverne gennem spillet opnår forståelse for spillets scenarier (Dietz, 2018, s. 50).

Her kan vi altså se fem punkter der skal opfyldes, for at opnå et godt rollespil. Det kan diskuteres om spillet lever op til det første punkt, da spillet helst skal følge den historiske tidslinje for krigen. Det er dog eleverne der besvare de stillede spørgsmål med hvad de tænker deres land vil svare i situation. Derved kan der opstå forskellige udfald.

Spillet er for det meste meget inkluderende, da læreren som udgangspunkt skal stille spørgsmål til alle lande. Som det er nævnt i ovenstående, vil læreren stille et spørgsmål til et land og høre deres svar, her kan læreren så spørge det land der får de største konsekvenser fra svaret, hvad de vil gøre og sådan fortsætter spillet. Der vil dog være lande, der ikke falder ind i denne fremgang. Primært USA i størstedelen af spillet, men også Serbien hen mod midten og fremad.

Som tidligere nævnt har spillet indlevelse potentiale, hvilket er vigtigt for at hjælpe eleverne med, at give en god historisk indsigt, især ved første verdenskrig, som er en meget indviklet

konflikt, med mange forskellige indspillende faktorer (Dietz, 2018, s. 49-50). Enkelte begreber burde komme mere eller mindre naturligt gennem spillet, ellers kommer de fra læreren, så eleverne kan bruge dem, når de skal ytre deres lands holdning til et bestemt dilemma.

Målet med spillet er, at eleverne opnår en forståelse for første verdenskrigs udviklede politik, samt hvordan folk tænkte dengang. Et godt eksempel på dette er den mentalitet der var da krigen startede. Folk var glade og troede krigen ville være kort, hvilket virker fjernt fra vores tanke om krig den dag i dag (Bryld, 2016, s. 42-43).

Forståelsen i politik er også en forståelse i tiden. Og ligesom politikken er flagene vi nævnte tidligere en form for artefakt fra den tid. Flagene giver en visuel støtte i det de er til stede, men de giver også en mulighed for indlevelse på et andet niveau. Flagene er som billeder fra tiden, de fortæller en historie, men modsat billeder og malerier har flagene ingen politisk agenda, i hvert fald ikke direkte (Pietras og Poulsen, 2016, s. 223-228). Flagene er altså en støtte til eleverne som tidligere nævnt i det de har dem fysisk og vi i fællesskab har gennemgået hvilket land der har hvilket flag. Da de dernæst får flagene uddelt alt efter hvilket land de bliver i spillet, giver flaget et billede af hvilket land gruppen og de andre grupper er, på samme tid med at læreren som er ordfører, nævner landet hver gang han henvender sig til en gruppe.

Hvis man kigger på spillet i forhold til Loa Bjerres begreb om præsentisme vil spillet på nuværende tidspunkt ikke have særlig god indlevelseshøjde. En løsning til dette vil være, at lave rollekort til hvert land, og så spille spillet med eleverne før de læser om krigen. På den måde får de deres viden som spillet/krigen skrider frem, ligesom de indblandede lande selv gjorde under krigen (Bjerre, 2019).

Skyttegravsspillet

Skyttegravsspillet er et fysisk rollespil hvor eleverne skal indleve sig i en soldats liv under første verdenskrig. Spillet foregår i en idrætshal med redskaber og bolde som primære redskaber samt med et par ekstra redskaber, nemlig rationeringskuponer som er en

ressource i spillet. Spillet fungerer ved at klassen bliver delt op i to hold. Herefter bygger hvert hold en skyttegrav ud af diverse idrætsredskaber. Skyttegraven skal deles op i tre dele, en angrebslinje, en bombadents linje og en officer linje. På hvert hold vælges en officer og to sergenter og resten af holdet fungerer som almindelige soldater gruppen af almindelige soldater bliver delt i to og hver sergent har kommandoen over en gruppe. Det er officerens og sergenteres opgave at komme op med en strategi til hvordan de skal vinde over modstanderen. Hvert hold får tildelt en mængde bolde som vil blive kaldt ammunition samt nogle rationeringskuponer. Sergenterne og officeren kan vælge forskellige taktikker for at angribe, stormangreb, bombarderet er bare et par af dem. Disse angreb koster ressourcer. Stormangrebet som er at en eller begge grupper af soldater hopper op af skyttegraven og løber mod modstanders skyttegrav. Dette koster det antal bolde hver soldat har på sig samt en rationeringskupone per soldat. Bombardementet koster ikke nogen rationeringskupone, men koster til gengæld så mange bolde som holdet vælger at kaste mod fjenden. Hvis et hold ikke har nok ressourcer til at lave et bestemt angreb kan de sende folk ud for at hente forsyninger. Dette gøres ved at holdet vælger nogle folk til at gå over til læreren som vil give dem to rationeringskuponer og tre bolde per mand. Dette tager dog de udsendte 30 sekunder hvor de ikke må deltage i angreb eller forsvar af deres hold. Det skal lige påpeges at vi ikke har afprøvet spillet med elever, hvilket gør nedenstående analyse teoretisk.

Hvis man til at starte med kigger på Mariannes fem punkter for et goldt rollespil, lever spillet op til alle fem (se afsnit: dilemmaspil med lande). Spillet er også fysisk hvilket gør, at det opfylder nogle af de nyere krav der er kommet i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2020). Det kan antages, at eleverne finder spillet mere motiverende, end at læse i en bog. Ligeledes kan spillet være med til at skabe større forståelse for krigens sammenhæng, da eleverne har mulighed for, at opnå en følelse af hvordan livet i en skyttegrav var (HistorieLab, 2016 s. 10). Men trods alle disse positive sider af spillet, vil vi i denne analyse starte med at kaste et kritisk blik på spillet. Et af spillets største udfordringer er at der skal være mulighed for brugen af en eventuel idrætshal eller større udeområde, hvor idrætsredskaber kan tages med. For at en lærer at kan nå at tage eleverne med hen i idrætshallen, sætte spillet op, dele klassen i grupper og gennemgå spillets forholdsvis mange og til dels også indviklede regler, kan der i denne forbindelse opstå udfordringer i forhold til tid. Selv hvis læreren formår at gennemgå alt dette, skal eleverne helst have flere

runder i spillet før de får prøvet forskellige scenarier af. Udover dette skal der også ryddes op og læreren skal helst også nå at lave, som et minimum, en lille opsamling på hvad eleverne synes og hvad de har lært. Med en så lang "to do list" går 90 minutter fra at være meget til at være meget lidt.

Hvis vi så nu forestiller os at det lykkedes en klasse at få sat spillet op, så har de nu muligheden for at prøve at indleve sig i det, altså skabe historisk empati (Pietras og Poulsen 2016, s 118-119). Når vi i dag tænker på de rædsler der foregik i første verdenskrig, er det vigtigt at tænke på at datidens tankegang ikke var sådan. I hvert fald i starten af krigen var der stor opbakning for den fra begge sider, og mange så det som en god ting, at krigen var brudt ud (Bryld, 2016, s. 31-37).

Dette rollespil er meget afhængig af en før – under – efter arbejdsproces, da spillet alene ikke giver eleverne særlig meget. Eleverne er nødt til at vide at de i spillet skal forestille at være soldater fra første verdenskrig. Derudover skal de også vide hvordan soldaterne under første verdenskrig havde det. Hvis eleverne ikke har arbejdet med det inden de spiller spillet, vil spillet primært bare blive elever der kaster bolde imod hinanden fordi det er sjovt. Hvis eleverne derimod er sat ind i konteksten for spillet og ved noget om den samtidig de nu skal forestille sig at være i, så har spillet et helt andet potentiale i indlevelse (Dietz, 2018, s. 48). Efterprocessen er opbygget en smule anderledes. Der skal først og fremmest evalueres på spillet og hvad eleverne synes de har fået ud af det, men der skal også arbejdes videre med emnet. Slutproduktet i forløbet om første verdenskrig er et brev eleverne skal skrive som om de var en soldat. Både dette spil men også et spil på Brevefraskyttegraven.dk (se analyse af brevefraskyttegraven) kan hjælpe eleverne med at sætte sig ind i hvordan en soldat kunne finde på at skrive et sådant brev. Efterarbejdet bliver altså en længere proces. Som Marianne Dietz skriver i sin bog "Det er dog også mit indtryk, at rollespil inddrages sporadisk i undervisningen og oftest som enkeltstående aktiviteter, når muligheden byder sig." (Dietz, 2018, s. 47). Det Marianne siger her er, at hvis rollespil skal have en større effekt hos eleverne på sigt, skal rollespillene indtænkes i forløb hvor de giver mening, og der skal arbejdes med dem både før, under og efter. Ved at arbejde mere intenst med spillende på denne måde giver det eleverne mulighed for at få større indsigt i den tid eleverne skal lade som om de er i. På samme tid er det også vigtigt at eleverne lærer at holde sig kritisk til de

kilder de arbejder med. Hvis de så kun arbejder med rollespil, vil de altså være nødt til at kritisk over for de kilder de skal "spille" her. Det er meget negativt da det fratager eleverne muligheden for at indleve sig 100% (Dietz, 2018, s. 49). Dette udpeger kun igen hvor vigtigt før og efterarbejdet er for at gøre rollespillet til en god del af historieundervisningen, da eleverne kan kaste kritiske blikke på arbejdet før og efter, men så kan lade de kritiske briller ligge når de arbejder med selve spillet.

BreveFraSkyttegraven.dk

Undervisningsmaterialet Breve Fra Skyttegraven, er et digitalt dilemmaspil, som omhandler undervisning i de danske sønderjyder, som var nødsaget til at kæmpe for Tyskland i første verdenskrig, fra 1914 til 1918 ved krigens slutning. Grundlaget for dette var, at Danmark tabte krigen i 1864 og derfor mistede en stor del af det sydlige territorie i Jylland til Tyskland (Brevefraskyttegraven). Eleverne skal blive introduceret til dilemmaspiilet via en introduktionsvideo på 17 min, hvor der bliver fortalt af en historisk ekspert og tre personer hvis forfædre kæmpede og deltog i første verdenskrig. Efter at have set filmen, så skal eleverne spille dilemmaspiilet, hvor de via en interaktiv multiple choice funktion skal træffe valg, for at overleve krigen. Spillet starter ved en indkaldelse til den tyske hær og ender, hvis eleven træffer de rigtige valg, ved krigens slutning ved en hjemsendelse.

Dilemmaspiilet er et didaktisk læremiddel, da dets funktion er direkte forbindelse med at skulle bruges i undervisningsbrug, men dog indeholder det semantiske elementer i form af introduktionsvideoer til krigen, som er placeret på websiden via et direkte klip til en YouTube video (Pietras & Poulsen, 2016, s.259). Altså kan det antages, at læremidlet har en stor del brug af multimodalitet i sin opbygning, hvilket skaber mulighed og rum for at eleverne kan understøttes i deres læringsproces. En risiko ved at gøre brug af it i undervisningen, kan være at eleverne mister deres orientering om det pågældende emne bliver udfordret med forskellige udfordringer. Disse udfordringer kan være at de gør brug af forskellige hyperlinks, som blandt andet kan bringe eleverne til andre informationskilder, hvor der er risiko for at eleverne bliver forvirret i forhold til det egentlige læringsmål formål (Pietras & Poulsen, 2016, s. 261). Som Pietras og Poulsen påpeger, så er det vigtigt at læreren gør sig overvejelser om hvilke IT-redskaber der bruges til et givent

undervisningsforløb. Er det konstruktivt og givende i forhold til elevernes læringsproces, altså er det med til at effektivisere historieundervisningen og elevernes forståelse af emnet samt at udvikle på deres kompetencer, eller er det derimod en hindring for elevernes læring (Pietras & Poulsen, 2016, s. 262).

Tager man udgangspunkt i professor Ruben R. Puenteduras reflektionsmodel, SAMR-modellen, som et værktøj til at udvælge it-værktøjer til undervisningen, så er det muligt at give et bud på Brevefraskyttegravens placering i forhold til andre IT-muligheder inden for undervisning (Pietras & Poulsen, 2016, s. 262). Læremidlet vil umiddelbart kunne placeres i den overordnede kategori kaldet transformering, altså transformering af undervisningen, og derunder blive videre placeret i under kategorien; redefinering/omskabelse. Vigtigheden for dette i forhold til elevers indlevelse og empati er, at læremidlet her giver en mulighed for indlevelse, som ellers ikke ville være mulig ved brug af eksempelvis en almindelig historiebog. Eleverne bliver i dilemmaspelet påvirket af visuelle- og lydelementer som er med til at stimulere og skabe en bestemt indre stemning for eleven.

Transformation af læreproces	R edefinition (Omskabelse)	Teknologien tillader design af nye opgaver, der tidligere ikke var mulige.
	M odification (Ændring)	Teknologien tillader betydeligt re-design af opgaven.
Styrkelse af læreproces	A ugmentation (Udvidelse)	Teknologi som direkte værktøjerstatning med funktionelle forbedringer
	S ubstitution (Erstatning)	Teknologi som direkte værktøjerstatning uden funktionelle ændringer

SAMR-modellen (Pietras og Poulsen, 2016, s. 262).

Tager man og anskuer læremidlet via Hiim og HIPPES relationsmodel, så kan det være af interesse at fokusere på punktet om rammefaktorer og sammenspil med tanken om klasserummet. Det kan antages at klasserummet er med til at præge elevernes læring, i den forstand at der sker en indvirkning i det miljø eleverne lærer i (Brodersen et al. 2015, s. 408-410). Ved at gøre brug af IT korrekt, og på en fyldestgørende måde i undervisningen, så kan

det antages at eleverne har bedre forudsætninger for at få en indsigt og erfaring ved oplevelsen af dilemmaspillets rammer. Desuden kan det eventuelt antages at ved brug af it i form af en interaktiv læringsmetode, som Brevefraskyttegraven, så udvides klasserummet sig til en virtuelt verden, som ellers ikke ville være nemt opnåelig på andre måder, end ved brug af det interaktive rum og det multimodale. Altså indeholder læremidlet mulighed for, at eleverne kan modtage og indgå i læring ved nogle andre rammer end ved eksempelvis en bog. Samtidigt bliver eleverne gennem arbejdet udfordret i deres kompetencer i forhold til historisk tænkning, da de direkte ved brug af dilemmaspil bliver sat i situationer hvor de skal træffe nogle valg som har konsekvenser for spillets videre forløb. Pietras og Poulsen nævner blandt andet det følgende: "(...) Det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne oplister årsagerne, de må øve sig i at begrunde og argumentere for sammenhænge mellem hændelser, dvs. reflektere over de involverede aktørers motiver og hensigter (...) og fejlslagne konsekvenser." (Pietras & Poulsen, 2016, s. 117). Dette kan eventuelt sættes i sammenhæng med dilemmaspillet og skabe forståelse af nødvendigheden og brugbarheden af det, da eleverne i denne læring ikke er observatører eller passive-forskere, men er direkte i forbindelse med at skrive historien og dermed kan få en dybere indsigt i årsags- og virkningskæden af historiske hændelser. Ved at sætte sammenhæng mellem årsager og konsekvenser i forbindelse med et dilemmaspil, så vil eleverne skulle være nødsaget til at gøre brug deres fornuft, men samtidigt retfærdighedsfølelse og ultimativt empati, for at kunne udføre den pågældende opgave.

Eksempelvis er brugen i læremidlet tydeligt fra start af. Spillet starter og første dilemma, efter en introduktionsvideo til dybere forståelse af spørgsmålet, lyder som følgende: "Hvis jeg flygter til Danmark, kan jeg måske aldrig komme tilbage.", hertil er der tre valgmuligheder for det videre forløb; "Flygt til Danmark", "Ignorerer indkaldelsen" eller "Stil op til tjeneste" (Brevefraskyttegraven). Vælger eleven at ignorere indkaldelsen, så fortælles det at de tyske soldater kommer fra garnisonen og henter personen alligevel. Hermed har eleven oplevet første konsekvens af sine handlinger. Årsagen til konsekvensen vil være at Tyskland er gået i krig, og har brug for tropperne i hæren til at kæmpe mod fjenden. Herefter bliver eleven præsenteret for næste dilemma som lyder: "Hvad skal jeg gøre ved drengen, der har fulgt mig i en halv time?", hertil lyder de tre valgmuligheder som kan

vælges som følgende; "Giv ham brød", "Send ham væk" eller "Giv ham prygl" (Brevefraskyttegraven). Vælges muligheden, altså handling og dermed årsagen, at give drengen prygl så er konsekvensen at soldaten bliver udelukket fra fællesskabet fra de andre soldater, altså må soldaten leve af denne konsekvens at være socialt afskåret fra de andre soldater. Men samtidigt har soldaten hele sin felteration at spise, netop for han sendte kom af med drengen, ergo får soldaten nok mad. Eleven skal altså gennem spillet stå til skue i forhold til årsager, konsekvenser, empati og etiske spørgsmål. Altså kan det anskues, at ved at gøre brug af dilemmaerne i spillet, så kan eleverne blive præsenteret og indlevet i en historisk kontekst, som gør at eleverne må forventes at opleve og gøre brug af historisk perspektiv og empati i forhold til den etiske dimension i historieundervisningen (Pietras & Poulsen, 2016, s. 120-121).

Erik Lund beskriver gennem forskning at elevers forståelse årsager i historien tit bliver minimeret til tanken om at årsager i historie ofte bliver sat i forbindelse med at det deterministiske er fastlagt, og er uundgåeligt. Samtidigt beskriver han at ved at eleverne ofte anser historie og årsager, som værende noget forudbestemt og fastlagt gør, at de glemmer og ignorerer mennesket som værende et selvstændigt handlende subjekt, og at mennesket ultimativt forsvinder i elevernes forståelse af historie (Lund, 2017, s. 36-37). Hertil kan dilemmaspillet gøre et udslag i forhold til at bryde med denne form for elevernes forståelse. Ved at eleven har mulighed for at præge i historien i det virtuelle univers, som dilemmaspillet foregår i, så findes der mulighed for at præge elevernes læring ved at processen ikke er forudbestemt ved en fast konsekvens. Samtidigt har det enkelte menneske sin egen historie i den store historie, ved at opleve konsekvenserne af handlinger og valg som årsag til konsekvenserne i spillet. Altså kan læremidlet styrke eleven i læringsprocessen om at forstå og gøre brug af historie, i forhold til at have en bevidsthed og viden om at mennesket er essentielt for årsager i verden.

Analyse af pointer fra dokumentationsindsatsen

I dokumentationsindsatsen fra HistorieLab, findes der et par vigtige pointer som kan bruges som forklaring på, hvad elever og lærere oplever i historiefaget som undervisningsfag, og

hvilke udfordringer der er at finde i tilrettelæggelsen og udførelsen af undervisningen. Undersøgelsen bygger på data fra 28 forskellige skoler i Danmark.

En pointe fra undersøgelsen er følgende udsagn fra et spørgsmål til forskellige lærere omhandlende hvad historiefaget er i folkeskolen. Hertil til var et syn følgende: "Historie er et læse- og teksttungt fag, hvilket iflg. lærere udgør en udfordring for mange elever – både hvad angår læsemængde og teksters sværhedsgrad." (HistorieLab, 2016, s. 13). Dette kan anses som værende problematisk, i forhold til hvad eleverne svarede til deres motivation og hvad de oplevede som spændende, og/eller udfordrende, i arbejdet med skolefaget. Blandt andet viste undersøgelsen følgende tilkendegivelser fra eleverne, først hvad eleverne oplevede som værende demotiverende: "En del elever giver udtryk for, at læsestoffet gør faget "tungt"." og dernæst hvad eleverne oplevede som værende motiverende for læring "Når der er sket noget usædvanligt (fx se (spille)film, lave film, noget med computer) eller når undervisningen er henlagt til andre læringsrum. Det er dog typisk "formen" eller situationen, dvs. at der skete noget anderledes/nyt, som elever fremhæver som spændende – mere end det historiske emne eller indhold." (HistorieLab, 2016, s. 9). Altså kan det antages at der er en diskurs i forholdet mellem lærerens forståelse af faget og hvad eleverne finder motiverende i undervisningen. Baseret på elevernes tilkendegivelser, så kan det forstås at de bliver motiveret af differentiering i de aktiviteter, dog med den udfordring at det fagfaglige indhold bliver tilsidesat til fordel for selve formen. Altså kan det antages at eleverne oplever det at kunne være aktive og opleve ting, det er motiverende for deres læringsproces i undervisningen. Derfor kan det umiddelbart antages, at arbejdsformer der omhandler den symbolske formidlingsform, som tidligere nævnt i opgaven, i for høj grad er dominerende i forhold til hvad eleverne finder motiverende (Pietras & Poulsen, 2016, s. 103-104). Der peges ligeledes på at de undersøgende og visuelle elementer og aspekter i undervisningen er med til styrke deres læring. Altså kan det antages, at der eventuelt burde være større fokus på ikonisk og en aktiv formidling i historieundervisningen og fagets formål.

En anden pointe fra dokumentationsindsatsen er, at eleverne tilkendegiver følgende som værende noget spændende i historiefaget: "Når de har besøgt et museum eller andre

former for kulturinstitutioner – hvilket iflg. eleverne kun sker sjældent i historieundervisning.” (HistorieLab, 2016, s. 9). Fra det følgende udsagn kan der eventuelt antages to pointer. Den første pointe omhandler at eleverne, oplever mødet med et udvidet klasserum og læringsmiljø, i forhold til rammefaktorer, er noget der kan være med til at skabe læring og forståelse i undervisningen og af historie. Den anden pointe omhandler, at eleverne tilkendegiver et behov som sjældent bliver opfyldt, på trods af at de oplever stor motivation for denne læringsform i forbindelse med historiefaget. Altså kan det antages, at eleverne efterspørger og udviser en interesse i at opleve historien via sanser og udtryk, frem for at læse historien. Dette kan antages at være et udtryk, et indirekte ønske, om at de oplever læring baseret på undervisning der hvor der er kontakt til empati og indlevelse. Dette kan midlertidigt eventuelt argumenteres for ved at, som nævnt tidligere, at læring sker via motivation (Pietras & Poulsen, 2016, s. 104).

En tredje pointe fra dokumentationsindsatsen omhandler spørgsmålet om “Hvordan elever opfatter historie som et fag i skolen” (HistorieLab, 2016, s. 10), hvilket blandt andet via undersøgelsen bliver besvaret som følgende: “En del elever nævner – på et generelt plan – at for at forstå nutiden, må man forstå fortiden.” (HistorieLab, 2016, s. 9). Ved dette kan det eventuelt udledes, at eleverne giver et direkte svar på historie, kan og bliver brugt til nutidsforståelse, og ikke blot handler om hvad der skete i fortiden. Men ligeledes hvorfor ting er som de er i dag. Altså kan det antages at eleverne giver udtryk for at sammenhængen mellem årsager og konsekvenser har betydning for deres læring, samt den viden som måtte være i det pågældende emne og indhold (Lund, 2017, s. 37-39). Altså kan det antages af dette, at eleverne har forståelse for, og selv mener, at historiebevidsthed er en vigtig faktor og kompetence i arbejdet og forståelsen af historie som noget brugbart og spændende. Et spørgsmål som kunne være gældende er, hvad hvis eleverne blev anerkendt i alle tre pointer? Ville der foregå mere læring og ville læringsudbyttet af udvikling af kompetencer og forståelse for dannelse, så være mere fyldestgørende og dermed legitimere elevernes brug af historie til noget konstruktivt? Et overordnet argument i forhold til en stram strømlinet undervisningsform, og mindre brug af forskellige arbejdsformer kunne dog være at undgå for mange udfordringer. Da det kan antages at jo flere måder arbejdsmetoder- og former der anvendes, desto flere udfordringer er der for succesfuld undervisning i form af

perspektivet af at kunne inkludere flest mulige elever (Brodersen et. al, 2017, s. 229). Dog er dette modstridende i forhold til elevernes forklaring om deres motivation, i henhold til at de i deres tilkendegivelser giver udtryk for ønsket om mere brug af forskellige arbejdsformer.

Analyse af FFM

Gennem de foregående analyser, der er der blevet analyseret betydningen af empati, indlevelse og anerkendelse i historieundervisningen for eleverne. Men kan dette findes i fællesmålene for historiefaget? I undervisningsministeriets fælles mål for historiefaget så er det bestemt at eleverne, overordnet set, gennem undervisning i historie skal kunne forstå og bruge historie, i forhold til at være dannede borgere i et demokratisk samfund (Undervisningsministeriet, 2019, s. 3). Eleverne skal i løbet af deres skolegang undervises via og til de tre kompetenceområder; Kronologi og sammenhæng, Kildearbejde og Historiebrug. Efter 9. klasse skal eleverne besidde følgende kompetencer: 1. Kronologi og sammenhæng; "Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger.", 2. Kildearbejde; "Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger." og 3. Historiebrug; "Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.". Disse kompetencer er underbygget af andre kompetencemål fra tidligere klassetrin, som er med til at skulle stilladsere eleverne til de endegyldige mål fra historiefaget i folkeskolen (Undervisningsministeriet, 2019).

Det kan altså antages at kompetenceområderne i en vis grad lægger op til, at undervisning gennem historiefaget skal udvikle på elevernes kompetencer, og styrke deres forståelse af historie. Dog kan det antages interessant, at der i fællesmålene for udskolingen ikke en eneste gang er nævnt direkte, at eleverne og undervisning skal bruge tid på empati, indlevelse, dilemmaer, årsager eller museer. Dette er på trods af at eleverne, ifølge undersøgelsen fra dokumentationsindsatsen, i høj grad efterspørger og tilkendegiver at læring og motivation er højest ved disse aspekter af historieundervisningen (HistorieLab, 2016, s. 9-11). Altså det eventuelt antages, at elevernes mulige læring direkte forringes i forhold til potentielt læringsudbytte og styrkelse gennem historiefaget.

Siden reformen har lærerne skulle implementere de forenklede fælles mål for de forskellige fag ind i undervisningen i folkeskolen. Til hvert fag blev der nedsat forskellige arbejdsgrupper, som havde til formål at udforme fællesmålene til de forenklede fælles mål. Et aspekt af disse arbejdsgrupper var, at der kun var en praktiserende folkeskolelærer tilknyttet per arbejdsgruppe. Altså var der ud af i alt fem medlemmerne af arbejdsgruppen for FFM kun én praktiserende folkeskolelærer (Undervisningsministeriet, 2013). Dette kunne eventuelt antages således at kunne have en betydning for udformningen af målene og hvorfor der eventuelt ikke er blevet lagt mere fokus på elevernes ønsker i forhold til deres egen læring, samt grundlaget og arbejdsformer som styrker elevernes motivation. Det kunne eventuelt udledes, at elevernes stemme i forhold til deres dagligdag er blevet forglemt grundet forskellige teories stemme, og tilsidesat på baggrund af fokus på udenlandsk forskning om mål og evaluering som værende det vigtigste i forhold til skole og læring (Undervisningsministeriet, 2020).

Didaktiske overvejelser om relationsarbejde fra praksis

I undervisning, om det handler om historiefaget eller et andet fag, er det at læreren forstår eleverne i klassen vigtig for, at læreren kan undervise eleverne, til at de opnår mest mulig læring. I forhold til dette aspekt, kan det antages, at det er vigtigt at læreren udfører en konstruktiv klasseledelse, så det bedst mulige læringsmiljø kan opstå i klasserummet og undervisningen. Kommunikationen er derfor et vigtigt element, som læreren er nødsaget til at have fokus på, for at kunne imødekomme elevernes forskellige behov i undervisningen (Løw, 2016, s. 152). At læreren og eleverne kommunikerer konstruktivt, kan antages at være en nødvendighed for dette fokus. I denne sammenhæng, bør læreren forstå meningen af relationerne med eleverne, og hvilke muligheder og udfordringer der generelt er gældende i relationsarbejde. To udfordringer ved kommunikationen mellem en lærer og en elev, vil altid være den asymmetriske relation og det pædagogiske paradoks (Løw, 2016, s. 153). Disse to udfordringer kan eksempelvis være ved at en elev ikke har forstået opgaven med dilemmasplet, da læreren ikke har formidlet og klargjort strukturen for opgaven ordentligt. Læreren kan have for stor fokus på at nå den planlagte lektionsplan, at eleven bliver glemt i opgaven. Grundlaget for at en elev kunne blive glemt, kunne eventuelt omhandle læreren

og elevens manglende relation, da der eksempelvis ikke har været det nødvendige relationsarbejde. Altså kunne det antages at læreren ikke forstår elevens læringsforudsætninger, og derfor ikke overvejer denne konsekvens af den planlagte undervisning. Læreren underviser ikke om indlevelse i historie, læreren underviser elever om indlevelse i historie (Løw, 2016, s. 153). Altså skal læreren derfor forstå elevens habitus, for at kunne undervise eleven fyldestgørende. Derfor kan det antages at relationsarbejdet er en nødvendighed for at undervisningen, og ultimativt indholdet af undervisningen, er brugbar for eleven.

Et andet perspektiv på relationsarbejdet og elevens læringsforudsætninger er, at læreren forstår hvorfor eleven agerer på en bestemt måde i undervisning. Dette kan eventuelt gøres i forhold til relationscirklen, som omhandler konteksten af elevens forudsætninger (Løw, 2016, s. 163). Tager man eksempelvis udgangspunkt i dilemmaspillet Brevefraskyttegravnen, så oplevede vi ved brugen af dette at elev bevidst valgte sabotere gruppens spil. Sabotagen skete ved at eleven konsekvent trykkede på en valgmulighed, som ville gøre at deres soldat døde i krigen og de derfor ikke gennemførte spillet. Til at starte med kunne det antages at eleven blot afprøvede mulighederne og ved en udelukkelsesmetode forsøgte at forstå historie de historiske konsekvenser. Men da eleven efterfølgende efter nystartet spil gentagende gange valgte de samme muligheder, så blev det mere klart at eleven bevidst traf valget om at sabotere spillet. For at kunne forstå eleven, der var det ifølge relationscirklen brug for først at tage højde for den pågældende lærer-elev relation. Relationen var heldigvis i et stadie, som gjorde det muligt at kommunikere konstruktivt med eleven, og tale om hvorfor eleven gjorde som eleven gjorde. Ved denne samtale blev der skabt forståelse af eleven i konteksten, som gjorde at der kunne gøres en handling der betød, at eleven efterfølgende deltog konstruktivt i aktiviteten. Konteksten omhandlede, at eleven havde haft en svær weekend og en dårlig morgen, hvilket betød at eleven i virkeligheden havde brug for at få talt med en om elevens situation og blot havde det svært ved at fokusere grundet af udfordringerne hjemmefra. Fra et psykologisk perspektiv, så havde eleven altså svært ved at kunne indgå i indlevelsen i dilemmaspillet, da eleven selv var udfordret med et dilemma i forhold til sin egen person, ergo var forudsætningerne der ikke mulige før lærer handlingen fandt sted. Dette kunne eventuelt have været opdaget tidligere, ved eksempelvis at gøre brug af et rutinecheck af trivslen i klassen (Lyng, 2011, s.

217-220). Det kunne være at læreren spurgte i klassen, om nogen havde noget de gerne ville snakke om, dog kan det antages en sådan gennemgang vil kræve et stærkt læringsmiljø og klassekultur med en etableret forståelse for medfølelse.

En tredje oplevelse med relationsarbejdets betydning er i forhold til at forstå ens elever i planlægningen af indholdet for undervisningen. En oplevelse fra undervisning om Romerriget, var at en elev pludseligt begyndte at græde under en fortælling omkring døden. Ved dette kunne det forstås, at vi som lærere ikke havde opfanget og forstået det metakommunikative budskab som eleven havde formidlet og kommunikeret analogt ved sit kropssprog (Løw, 2016, s. 162-163). I retroperspektiv havde eleven siddet med hænderne for sine ører, og begyndt at krybbe sammen. Det var blevet opfanget som værende problematisk, men ikke afgørende for at afbryde fortællingen, da resten af klassen viste en motivation for at lytte og lære fortællingen at kende. Men da eleven begyndte at græde, der trådte en af os lærere til og snakkede med eleven, som gav udtryk for at eleven ikke ville lytte til fortællingen. Det blev anerkendt og samtalen blev flyttet udenfor klasserummet, mens resten af klassen lyttede videre til fortællingen. Ved en anerkendende samtale, med case-story modellen in mente som ramme for samtalen, så blev det klart elevens ene forælder var døden nær og derfor belastede emnet om døden eleven (Lynge, 2011, s. 240-241). Det betød at der måtte differentieres i forhold til at undervisningens indhold, og at fremtidige fortællinger eventuelt måtte omstruktureres grundet den nye forståelse af barnet. Anerkendelsen af elevens behov gjorde efterfølgende, at eleven igen kunne deltage i undervisning der de gældende læringsforudsætninger var blev indplaceret i undervisningens valg af indhold.

Et fjerde og sidste punkt i forhold til arbejdet med relationsarbejde og anerkendelse i undervisningen, omhandler kontinuitetsbegrebet og indlevelse. Ved at arbejde med indlevelse og empati, kan det antages at der en nødvendighed i at eleverne har mulighed for at arbejde med det i forskellige situationer, og dermed for erfaringer ved flere perspektiver. I det at man arbejder med samme emne på mange forskellige måder, så kan det antages at man gør brug af kontinuitet i undervisningen (Brodersen, 2017, s. 229). Ved at lade eleverne møde indlevelse og empati gentagende gange, så kan det eventuelt forstås, at læreren imødekommer elevernes progression og samtidigt stilladsere dem til at kunne anvende

indholdet via anden-ordens viden. Forstået at eleverne ved denne læring kan føle sig fortrolige grundet en indre anerkendelse af deres læring, grundet lærerens aktive valg i undervisningen og tilrettelæggelse, grundet de relationelle forståelser (Løw, 2016, s. 162-164).

Diskussion

Hvilke fordele mellem de forskellige undervisningsmaterialer, og hvordan kan man anerkende eleverne i deres læringsproces ved arbejdet?

Med et henblik på elevernes ønske om en struktur af undervisningen, hvor der i højere grad lægges op til brug af forskellige arbejdsformer, kan det diskuteres om eleverne i virkeligheden bliver anerkendt i undervisningen? Hvis det antages at eleverne, som følge af pointerne fra dokumentationsindsatsen, ikke føler en tilstrækkelig motivation ved den almene historieundervisning, kan det argumenteres at der samtidigt vil være en diskurs i mangel på anerkendelse i forhold til elevernes indsats. Forstået på den måde, at eleverne giver udtryk og tilkendegiver i dokumentationsindsatsen, at den primære undervisningsform i klasserummet hovedsageligt er domineret af den klassiske tavle undervisning, læsning af det der beskrives som tunge fakta baseret tekster og notatskrivning af de øvrige former for undervisning (HistorieLab, 2016, s. 8-12). Altså er eleverne ikke aktive deltagere i forhold til deres egen læring, i forhold til hvad der ellers er blevet analyseret - at læring bedst sker ved motivation, og en af de stor faktorer for motivation er anerkendelse. Ergo kan det eventuelt forstås, at der vil, og angiveligt er, en udfordring i klasserummet og læringsmiljøet omhandlende historiefaget og tilliggende undervisning. Dette udpeger netop en vigtig pointe i forhold til dilemma- og rollespil i undervisningen. Da spillende i høj grad indebærer elementer af leg, som også vil blive diskuteret i de næste afsnit, er de mere tiltrækkende for eleverne (Dietz, 2018, s.). Dilemmaspillet er modsat den tunge læsning en form for leg for eleverne hvilket kan være med til at øge deres motivation i faget. For hvis faget kun bygger på at læse tunge og svære tekster, så har eleverne ikke mulighed for at afprøve kræfter med deres kompetencer, og derfor har de heller ikke mulighed for at udvikle på de pågældende

kompetencer og derfor bliver de ikke styrket i læringsprocessen. Der kan derfor anskues, at læringsprocessen udebliver fra undervisningen. Om dette så omhandler misforståelser af og fra de pågældende lærere i undervisningen, eller at lærerne har et for stort fokus på at opfylde et pensum for at sikre elevernes karakter i forhold til eksamener, kan eventuelt også være en gældende overvejelse. Dog kan og eventuelt bør pointen om, at eleverne ikke bliver anerkendt i historieundervisningen, fokuseres på, da dette i høj grad kan anses for at være en diskurs af historiefaget og elevernes læringsudbytte fra undervisningen.

Hvorfor er der ikke mere fokus på indlevelse og empati i FFM.

Hvorfor har historieundervisningen ikke et større fokus på indlevelse og empati? Kigger man på FFM for historie efter 9. klasse vil man se at der kun er et område hvor indlevelse og empati indgår, og det er endda kun delvist. Området er historiske scenarier. Dette kan indeholde mange forskellige opgaver, lige fra at se en dokumentarfilm, til at skrive dagbog som om man var en anden person i historisk tid, til at spille rollespil. Det er altså klart at sige at FFM i hvert fald ikke har et fokus på indlevelsen. Men hvorfor egentlig ikke? Hvis vi kigger på hvad eleverne siger om historieundervisningen står det klart at mange synes faget er for ensformigt. I rapporten Dokumentationsindsatsen udgivet i 2016 bliver der spurgt om ”i hvilke sammenhænge mener eleverne, at de har lært noget?” (Historielab, 2016, s. 9). Hvortil et af punkterne er ” Når de har besøgt et museum eller andre former for kulturinstitutioner – hvilket iflg. eleverne kun sker sjældent i historieundervisning” (Historielab, 2016, s. 9). Her kan vi altså se at eleverne føler at de får et større udbytte af undervisningen hvis de er ude i historien. Museumsbesøg betyder dog ikke automatisk indlevelse og empati, men som det også er nævnt i afsnittet om Mosede Fort, kommer eleverne ind i en tidskapsel gennem museet. Med dette menes der at museet har mange artefakter og at disse ofte er fra historisk tid. På denne måde er eleverne trådt ind i en anden tid bare ved at være på museet.

Hvis vi går videre i rapporten og kigger på hvad eleverne finder interessant i undervisningen, nævner de at de godt kan lide dramatiske fortællinger. Netop dramatiske fortællinger kan være mange ting. Det kan være som man umiddelbart tænker først, en dramatisk fortælling,

men det kan også være et rollespil eller dilemmaspil der giver mulighed for indlevelse. Dilemmaspillet Brevefraskyttegravene er et godt eksempel på dette. Spillet er opsat som en dramatisk fortælling om en Sønderjysk soldat der er indkaldt til den tyske hær. Gennem spillet foretager eleven en række valg og så kan de se hvor langt de kan komme. Formålet med spillet er at give eleverne et indblik i første verdenskrig, set fra en dansksindet soldats side, men også mere generelt, bare en soldat (Brevefraskyttegravene, 2020). Dette dilemmaspil, er næsten som et rollespil, i det eleverne påtager sig rollen som soldaten og skal lade som om de er ham hver gang de skal tage en beslutning. Beslutningerne i spillet kan have konsekvenser, hvilket også gør det mere spændende for eleverne.

Hvis man derimod skal sammenligne mere med rollespil som Marianne Dietz skriver om i sin artikel (Dietz, 2018) vil spil såsom "dilemmaspil med lande" eller "skyttegravspillet" være mere på sin plads. Spillet "dilemmaspil med lande" er meget lig spillet om Kanslergadeforliget som hun skriver om i starten.

Det kan nu diskuteres hvis det er godt for historieundervisningen og det gør den mere interessant for eleverne, ved at bruge dilemma og rollespil, hvorfor er det så ikke en del af FFM?

For det første så indgår det som tidligere nævnt delvist i FFM gennem historiske scenarier. For det andet står dilemmaspil og rollespil sjældent alene. Med det menes der at der skal foretages både før og efterarbejde for at spillende fungere. Det gør Marianne Dietz også klart når hun forklarer om bogen "På Spil i Historien" hvor alle spil er opbygget på den måde (Dietz, 2018, s. 48). Det er også klart i de tidligere nævnte spil i dette afsnit. De kræver alle sammen at eleverne har enten en viden om første verdenskrig, eller en forståelse af første verdenskrig. Hvis eleverne ikke har lavet dette før arbejde, vil spillende ikke give nogen mening for undervisningen. Undervisningen i historie skal naturligvis være spændende og interessant for eleverne, men det skal ikke være på bekostning af en mening og sammenhæng i undervisningen der ødelægger forståelsen. Det samme er sådan set gældende for efterarbejdet. Spillet vil muligvis være underholdende og lærerigt for eleverne, men hvis ikke man evaluere og samler op på hvad eleverne netop har lært

gennem spillet gør det spillet mere eller mindre meningsløst (Pietras og Poulsen, 2016, s. 153-157).

Med alt dette arbejde både før, under og efter rollespil giver det mening at der ikke er et punkt under FFM der arbejder direkte med det. På samme tid kan det stadig diskuteres om et sådant punkt ikke skulle indgå. Vi kan ikke komme udenom at eleverne finder det væsentligt mere interessant at spille rollespil end at læse, både dokumentationsindsatsen (2016) og Marianne Dietz (Dietz, 2018) siger dette. Det skal ikke forstås som at vi som lærer kun vil lave undervisning der er sjov for eleverne, den skal også have en mening. Under det diskuterende område i FFM er der følgende færdigheds- og vidensmål ” Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier ” og ” Eleven har viden om historiske scenariers funktion.” (Undervisningsministeriet, 2019). Disse færdigheds- og vidensmål dækker sådan set hvad en elev får ud af rollespil, både de tidligere nævnte i opgaven, men også spillet om Kanslergadeforliget som Marianne Dietz skriver om. Men det kan stadig diskuteres om der ikke bør være et større fokus på dilemma og rollespil. Spillende har elementer af leg i sig, men på en målrettet måde. Spillende har nemlig den funktion at de er underholdende for eleverne på samme tid med at eleverne får en tættere ”hands on approach” til det historiske felt. Dette kommer til udtryk i konteksten af spillende, altså scenarierne. Hvilket fører os tilbage til FFM. Feltet historiske scenarier dækker dilemmaspil og rollespil godt. Problemet med disse er dog stadig at begrebet scenarie er meget bredt. Loa Bjerre skriver om en fjerde klasse der skriver dagbog som om de var et barn i vikingetiden (Bjerre, 2019, s. 3). Dette er også et historisk scenarie, der også kræver en masse forarbejde. Det her scenarie er dog en evalueringsmetode, hvilket Loa Bjerre også beskriver.

Altså har historiske scenarier meget at byde på. Der ligger dog en udfordring i, at begrebet er meget bredt og kan derfor inkludere både dilemmaspil, rollespil, rolleskrivning og evalueringer. Vi antager at dette primært er en udfordring for de ikke uddannede historielærere da faget som nævnt i analysen af Loa Bjerres Ph.d. rummer mange elementer af historiefaglighed. Det vil altså sige, at det når der står historiske scenarier i FFM, har det forskellig betydning alt efter hvem der læser det.

Hvorfor burde der være mere fokus på indlevelse og empati i FFM?

Der er flere årsager til at indlevelse og empati bør nævnes i FFM. For det første er det som vi netop har nævnt et meget bredt begreb der lige nu dækker dette felt i historieundervisningen. For det andet så opfatter både elever og lærer at faget har udfordringer ved måden det er på lige nu.

Det første vi her vil diskutere, er at både elever og lærer synes faget er læsetungt, som det bliver nævnt i analyse stykket af dokumentationsindsatsen (HistorieLab, 2016). Her kan der altså diskuteres en ændring i fremgangsmåden til faget. Det bliver nævnt at eleverne synes det er mere motiverende og mere spændende når de ikke bare sidder og læser. Her er dilemmaspil en god løsning. Nogle dilemmaspil er på computer andre er fysiske og endnu andre foregår på museer. Der kan altså sættes spørgsmålstejn hvorfor undervisningen ikke drejer lidt imod hvad eleverne beskriver som interessant undervisning. Dette kan umiddelbart besvares ved at FFM ikke beskæftiger sig med indlevelse og empati direkte. Som nævnt før er indlevelse og empati sådan set under kompetenceområdet historiebrug. Det er dog ikke specifikt inddraget hvilket kan medføre, at det går under radierne hos mange lærere. Derudover er målene som i FFM, som det også er nævnt i analysen af FFM, blevet udformet af et hold med kun én praktiserende folkeskolelærer og på baggrund af international forskning (Undervisningsministeriet, 2013). Dette giver danske historielærere meget lidt frihed i deres undervisning, især hvis de ikke spotter indlevelse og empati som værende en del af kompetenceområdet historiebrug.

Hvis vi kigger på hvordan nogle de dilemmaspil vi nævner i analysen, virker i praksis vil vi opdage at eleverne synes det er en spændende og motiverende måde at have historie på.

Hvis vi starter med at kigge på dilemmaspil med lande, synes eleverne i høj grad at spillet er lærerigt. Som det er nævnt tidligere i opgaven, er der en elev der hurtigt opfatter at begrebet alliance er tæt forbundet med ordet venner. Det kan derfor diskuteres at sådanne dilemmaspil er med til at øge elevers motivation i faget, og derfor burde der ligge et større fokus derpå.

Det andet dilemmaspil, Brevefraskyttegraven.dk har samme effekt. Da vi afprøvede dette spil i en 8. klasse, var der generelt meget positiv respons. Alle elever tog spillet seriøst. De var delt i grupper af to således at de skulle diskutere og argumentere overfor hinanden, hvilken retning spillet skulle tage. Herved bliver spillet også tildelt en ekstra dybde. Idet eleverne ikke bare skynder sig igennem spillet. De fleste grupper nåede at spille spillet flere gange, og ved anden gennemgang, ville de prøve andre svarmuligheder. Dette er igen et tegn på, hvor motiverede eleverne var til at spille det historiske dilemmaspil. Derpå kan det som nævnt før i høj grad stå til diskussion, om FFM på nuværende tidspunkt overhovedet er dybt nok. Med det menes der at der er mulighed for en fase to ved kompetenceområdet historiebrug under feltet historiske scenarier (Undervisningsministeriet, 2019).

Det er næsten de samme punkter man kan trække over til museumsbesøg, i dette tilfælde Mosede Fort. Som eleverne selv nævner i HistorieLabs dokumentationsindsatsen (2016), så synes de historieundervisningen er spændende når de har været på besøg på et museum. Som Dietz selv siger er museer med rollespil eller interaktive læringsforløb meget populære (Dietz 2018, s. 47). Netop Mosede Fort benytter sig meget af interaktive forløb. Selv forløbet med kilder, som er nævnt i analysedelen af opgaven, er på sin vis interaktiv. Den lader stadig eleverne gå rundt på museet og se og røre ved de forskellige artefakter på samme tid med at øvelsen er bestående af forskellige kilder hvilket fremhæver de forskellige elever inden for hver deres felt (Canger og Kaas, 2016, s. 205-215). Igen her kan diskussionen bringes frem. Eleverne siger at faget er læsetungt og lærerne siger at eleverne ikke altid forstår teksterne (HistorieLab, 2016, s. 13), men teksterne eleverne skal arbejde med, behøver ikke altid at være tunge i forhold til at læsningen. Hvis man kigger på hvad eleverne siger i dokumentationsindsatsen, vil de være mere motiveret til at arbejde med kilder, hvis det blev gjort på et museum. Hvilket igen peger på en mangel mod eller en klargøring og redefinition af FFM.

Konklusion

Gennem analyserne har vi snakket om hvordan indlevelse og empati er med til, at motivere og anerkende eleverne. Det kan hertil påpeges, at undervisning gennem indlevelse og empati er motiverende for eleverne. Dette kan antages, gennem hvad vi har analyseret ud

fra dokumentationsindsatsen, men også fra hvad vi selv har oplevet gennem undervisning i indlevelse og empati. Det bliver også udpeget i afsnittene med Bjerre og Dietz, hvor der bliver nævnt de begge er enige om, at spil eller leg i undervisningen er en motiverende faktor.

For at opnå indlevelse i undervisningen, skal der være et fokus på hvordan man ønsker at opnå det. Bjerre og Dietz har hvert deres fokus på indlevelse. Hvor Bjerre fokuserer meget på at indlevelsen skal undgå, hvad hun kalder præsentrisme. Dietz har derimod et fokus på, at eleverne gennem indlevelsen skal opnå en nutidsforståelse. Dette er grundlæggende for at spille dilemmaspillet. Gennem analyserne bliver der også nævnt hvordan dilemmaspil med lande, kan ændres alt efter hvilken tilgang man gerne vil tage, mens spil som skyttegravsspillet, ikke kan ændre tilgang.

Digitale dilemmaspil spiller også en stor rolle i både motivation og indlevelse. Spillet fra Brevefraskyttegravnen.dk bliver analyseret ud fra den motiverende effekt, det har i historiefaget. Dette er forklaret gennem HistorieLabs rapport dokumentation indsatsen, som undersøger hvad både lærer og elever, finder udfordrende og spændende i faget.

Vi kan på baggrund af vores analyser konkludere, at indlevelse og empati er et værktøj i historieundervisningen, der øger motivationen hos eleverne. Gennem denne alternative undervisningsform, kan der skabes en helt anden historieundervisning, dog med forbehold om at der et fokus på relationsarbejde og anerkendelse.

Perspektivering

Det er vigtigt for eleverne at vide hvorfor de arbejder med et bestemt historisk emne. Gennem arbejde med anden-ordens-viden får eleverne en mulighed for netop at forstå hvorfor de arbejder med det valgte historiske emne (Thejsen, 2017). Dette kan gøres, som der blandt andet som står nævnt i opgaven, altså, gennem en sammenkobling mellem fortid og nutid. Hvis eleverne forstår sammenhængen mellem den tid de arbejder med, og nutiden, giver undervisningen mening. Ved at bruge et VØL (Ved, Ønsker, Lært) skema i forløbet, er det også muligt for læreren at holde øje med elevernes læring. På denne måde

kan læreren altid gribe ind, hvis eleverne ikke når det stillede et mål. Det er en måde at stilladsere på, så eleverne hele tiden ved hvorfor de arbejder med det givne emne, på samme måde, kan der evalueres efter hver eneste time. Denne form for VØL er dog en udvidet form, som vi har brugt i et engelsk-forløb i en 5. klasse med stor succes. Ved brug af skemaet var eleverne altid klar over hvad dagens mål var, og de vidste hvorfor de skulle arbejde med emnet. På samme tid kunne de se om de havde nået dagens mål, hvilket også kunne hjælpe til at holde dem motiveret i arbejdet.

Litteraturliste

Bøger:

Berliner, P. & Soberón, E. C. (2016) Motivation, læring og udvikling i et nutidigt læringsmiljø.

I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers Læring og Udvikling; Også i komplicerede læringssituationer* (s. 84-98). København: Akademisk Forlag.

Bjerre, L. I. (2019). *Historie - fordybelse i en anden tid*. København: Hans Reitzel.

Brodersen, P., Laursen, P.F., Agergaard, K., Nielsen, N. G. & Gissel, S. T. (2015). *Effektiv Undervisning, didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3. udgave). København: Hans Reitzels Forlag.

Bryld, C. (2016). *Verden efter 1914 - i dansk perspektiv* (3. udgave). Aarhus: Systime.

Canger, T og Kaas, L (2016). *Praktikbogen. Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. København: Hans Reitzels Forlag.

Dietz, M. (2018). *Historie - mere variation i undervisningen*. Odense: Meloni.

Lund, E. (2017). *Historiedidaktikk; En håndbok for studenter og lærere* (5. udgave). Oslo: Universitetsforlaget A/S.

Lynge, B. (2011). *Anerkende pædagogik; Om nærvær i børnehøjde*. København. Dansk psykologisk Forlag A/S.

Løw, O. & Skibsted, E. (2016). *Elevers Læring og Udvikling; Også i komplicerede læringssituationer*. København: Akademisk Forlag.

Løw, O. (2016). Klasseledelse: Ramme-, proces- og relationsledelse. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers Læring og Udvikling; Også i komplicerede læringssituationer* (s. 149-165). København: Akademisk Forlag.

Løw, O. (2016). Kommunikationsteori og anerkendende kommunikation mellem elev og lærer. I O. Løw & E. Skibsted (red.), *Elevers Læring og Udvikling; Også i komplicerede læringssituationer* (s. 121-136). København: Akademisk Forlag.

Pietras, J og Poulsen, J, A. (2016). *Historiedidaktik, mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels Forlag.

Websider:

Brevefraskyttegraven. (2020). Lokaliseret d. 27. maj 2020 på:

<https://brevefraskyttegraven.dk/>

HistorieLab (2016). *Dokumentationsindsatsen*. Lokaliseret d. 28. maj 2020 på:

<http://historielab.dk/wpcontent/uploads/2016/01/Rapport-Historiefaget-i-fokus-dokumentationsindsatsen-enderlig-version.pdf>

Rasmussen, S. J. (2019). *Hverdagsliv i Romerriget*. Lokaliseret d. 29. maj 2020 på:

https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/emner/historiske-emner/det-gamle-rom/hverdagsliv-i-romerriget/?unit_plan=d17d63f7-6519-f028-3559-6e3d83436354&active_element=23794b2d-c683-46f6-900a-b397b055212a&show_unit_plan=1

Tejsen, T. (2017). *Bachelor: Både målstyret og ikke-målstyret undervisning har svagheder*.

Lokaliseret d. 1. juni 2020 på: <https://www.folkeskolen.dk/613139/bachelor-baade-maalstyret-og-ikke-maalstyret-undervisning-har-svagheder?fbclid=IwAR2DYt9rSyQhrXHxcPr642BALhVgeKKaq1B5Bl5DHHSqxXlGovJ9ce4hFbs>

Undervisningsministeriet (2020). *Bevægelse i skolen*. Lokaliseret d. 1. juni 2020 på:

<https://www.uvm.dk/folkeskolen/laering-og-laeringsmiljoe/bevaegelse>

Undervisningsministeriet, (2020). *Historisk oversigt af fælles mål*. Lokaliseret d. 29. maj 2020 på: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetal-og-overgange/faelles-maal/historisk/historisk-oversigt>

Undervisningsministeriet (2013). *Medlemsliste af arbejdsgruppe vedrørende FFM*. Lokaliseret d. 29. maj 2020 på: <https://www.uvm.dk/-/media/filer/uvm/udd/folke/pdf13/nov/131115-medlemsliste-for-arbejdsgrupper-i-forenkling-af-faelles-maal.pdf>

Bilag

Bilag #1

Undervisningsplan 8. klasse

Undervisningsplan – Historie

Fag: Historie	Klassetrin: 8. Klasse	Emne: Første verdenskrig
• Formål med forløbet: Eleverne skal gennem arbejde med forskellige elementer fra første verdenskrig forstå konsekvenser af krigen, samt at forstå menneskers oplevelser af før, under og efter krigen.		
Kompetenceområde: • Kronologi og sammenhæng: • Kildearbejde • Historiebrug Læringsmål: • Kronologi, brud og kontinuitet - FM: Eleven kan sætte begivenheders forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng. - VM: Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger. • Sprog og skriftsprog - FM: Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger. - VM: Eleven har viden om komplekse fagord og begreber samt historiske kilders formål og struktur. • Historisk bevidsthed - FM: Eleven kan redegøre for brug af fortiden i argumentation og handling. - VM: Eleven har viden om funktion af historie i fortid og nutid. Omsatte læringsmål: • Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder. • Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden. • Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum. • Eleverne kender årsagen til begyndelsen af 1. verdenskrig og hvilke alliancer det skabte, dertilhørende flag og deres reaktioner/udvikling efterfølgende, giver udtryk for dette når de kan placere billeder i kronologisk rækkefølge. • Eleven kan fortælle om kildens ophavssituation og bruge disse i egen skriftlig formildelse. • Eleven har empati for fortalt historie og bruger det som udgangspunkt til diskussion om hvordan verden har ændret sig.		
Tegn på læring: • Eleven kan genkende og forklarer om situationer fra 1. Verdenskrig og eleven definerer hvad en alliance er.		

• Eleven kan sætte sig ind i en alliance handlingsmønster. • Eleven kommunikerer, i korrekt form af historie, om den totale skyttegravskrig. • Eleven sætter billeder i nogenlunde kronologisk rækkefølge. • Eleven kan besvare spørgsmål om 1. verdenskrig. • Eleven bruger korrekt terminologi i kildearbejde. • Eleven kan starte med at skrive sit brev i den korrekte tid. • Eleven kan forstå brevet ophav, og bruge samme metode til at skrive brev. • Eleven kan forstå landegrænser har ændret sig og forstå hvad disse ændringer har betydet.
Materiale: • Atlas og flag (visuelle komponenter) • Den totale skyttegravskrig: - https://www.dr.dk/skole/mediaitem/urn:dr:mu:programcard:50ceb85b860d9a2e181c6ca – (varighed 3:48 min) • Film: Breve fra skyttegravsassen: - www.brevefraskyttegravnen.dk/film • Guidelines til brevskrivning: - https://brevefraskyttegravnen.dk/instructions • Inspirationsbrev: - http://www.1sted.dk/1verdenskrig/dokumentar/soldaterbrev.aspx • Kort fra 1914 og et kort fra i dag (Det er vigtigt at det er med optegnede landegrænser).
Før undervisning: • Før starten på undervisningsplanen skal eleverne prøve at orientere sig om første verdenskrig på nettet, og i deres historiebog. Dette er en forudgående lektie, hvor det forventes at de laver noter undervejs, som kan bruges i undervisningen.
Lektion 1: (Varighed á 2x45 min) • Dagens emne: Introduktion til første verdenskrig og flagøvelse Aktiviteter: • Gennemgang af noter fra forarbejdet, i plenum. • Øvelse med kort af Europa og flag fra 1914. • Dialog om krigens årsager, med fokus atlas og flag. • Klassen spiller <i>dilemmasplet</i>.
Lektion 2: (Varighed á 2x45 min) • Dagens emne: Arbejde med skyttegrave og soldaternes liv Aktiviteter: • Kort opsummering fra sidste gang. • I fællesskab ses der en video på 4 minutter om skyttegravskrig. • Eleverne arbejder i grupper med spørgsmålene: - Hvad er formålet med skyttegravskrig? - Hvad er en skyttegrav? - Hvorfor havde de skyttegrave? - Hvorfor gravede soldaterne sig ned? • Opsamling og diskussion om/af gruppearbejdet, i plenum. • Livet i skyttegraven.

- Se film på 17 minutter med fra brevefraskyttegraven.dk
Lektion 3: (Varighed á 2x45 min) • Dagens emne: Breve fra skyttegraven og selvproduceret brev. Aktiviteter: • Kort opsummering fra sidste gang. • I par, skal eleverne spille spillet Breve fra skyttegraven. • Får guidelines til brevet: - Info om dette findes i materialer. - I grupper skal eleverne tale om ophavssituationen for deres breve, eleverne kan få inspiration i et autentisk brev via linket i materialer. • Eleverne begynder at skrive på deres brev. - Brevet skal være klar til aflevering til næste uge.
Lektion 4: (Varighed á 2x45 min) • Dagens emne: Aktiviteter: • Kort opsummering fra sidste gang. • Eleverne læser deres egne breve op i matrixgrupper, og giver hinanden feedback undervejs. • Alle elever skal skrive 2 gode og 1 dårlig erfaring fra undervisningen (anonymt). - I fællesskab læses de gode og dårlige punkterne op, og læreren og eleverne skal i fællesskab finde klarhed i punkterne. • Eleverne brevene til læreren, og får en skriftlig feedback.
Evaluerings: • Formativ; Eleverne bliver guidet undervejs i forløbet om deres deltagelse i de forskellige aktiviteter. • Summativ: Eleverne vil blive evalueret ud fra deres selvproduceret produkt, altså deres brev. <i>Note: Det vil være muligt at kunne foretage formativ evaluering gennem forløbet, samt formativ evaluering i forhold til generel opgaveskrivning og kritik.</i>

Bilag #2

Undervisningsplan 3. klasse

Undervisningsplan – Historie

Fag: Historie	Klassetrin: 3. Klasse	Emne: Romerriget
• Formål med forløbet: I dette forløb skal eleverne stifte bekendtskab med Romerrigets historie og samfundssind, og hvordan romerne levede deres liv.		
Kompetenceområde(r): • Kildearbejde • Historiebrug • Kildearbejde Læringsmål: • Kildearbejde: - FM: Eleven kan bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden. - VM: Eleven har viden om enkelte kildekritiske metoder. • Historiske fortællinger: - FM: Eleven kan skelne mellem typer af historiske fortællinger. - VM: Eleven har viden om særtræk ved historiske fortællinger. • Sprog og skriftsprog: - FM: Eleven kan læse enkle historiske kilder og udtrykke sig sprogligt enkelt om deres indhold. - VM: Eleven har viden om enkle fagord og begreber og historiske kilders formål og struktur. Omsatte læringsmål: • Eleven kan læse og forstå kortere tekster om Romerriget og romerne. • Eleven kan deltage i skuespil om Roms tilblivelse, og gøre det i samarbejde med andre elever. • Eleven kan producere historier om Romerriget, som har en historisk korrekthed. • Eleven kan tegne illustrationer og tegninger af bestemte arkitektoniske landmærker fra Romerriget. • Eleven kan forklare om myter fra Romerriget, og deres betydning for menneskerne.		
Tegn på læring: • Eleven deltager aktivt i samarbejdet med de andre elever om gruppearbejde. • Eleven skriver tekst om Rom. • Eleven tegner bestemte udvalgte ting fra Romerriget. • Eleven diskuterer forskellige tekster og viden om borgerne fra Rom.		

Materiale:

- Notes hæfte (Kinahæfte).
- Evalueringsark
- Computer: Med adgang til Clio.dk
- Tekster om Romerriget fra Clio (Nem og svær lixtalsversion)

Lektion 1:

- **Dagens emne:** Introduktion af emnet

Aktiviteter:

- Introduktion af emnet og forløbet, i plenum.
- Opstart på arbejdet med myter:
 - Hvad er en myte?
- Gruppelæsning af *Myten om Roms grundlæggelse*.

Lektion 2:

- **Dagens emne:** Skuespil

Aktiviteter:

- Opsummering fra sidste gang:
 - Hvad lærte vi sidst?
- Færdiggør gruppelæsning fra sidste gang - *Myten om Roms grundlæggelse*.
- Eleverne skal skrive manuskript over myten.
- Eleverne opfører myten foran klassen.

Lektion 3:

- **Dagens emne:** Rom og menneskerne

Aktiviteter:

- Opsummering fra sidste gang:
 - Hvad lærte vi sidst?
- Gruppelæsning af *Rom og romerne*.
- Opsamling på teksten, i plenum.
- Tegn Colosseum i kinahæftet.

Lektion 4:

- **Dagens emne:** Livet i Rom

Aktiviteter:

- Opsummering fra sidste gang:
 - Hvad lærte vi sidst?
- Gruppelæsning af *Hverdagsliv i Romerriget*.
- Introduktion til opgaven om at være barn i Rom:
 - Eleverne skriver stikord til opgaven om at skrive som om de selv var barn i Rom.
- Eleverne skriver deres tekst (Afleveres til næste uge).

Evaluerings:

Eleverne vil blive evalueret ud fra summativ evaluering:

- Formativ: Eleverne kan blive evalueret gennem deres gruppelæsning og selvstændige arbejde i undervisningen.
- Summativ: De færdige tekster om elevernes liv som er barn i Rom afleveres til læreren.

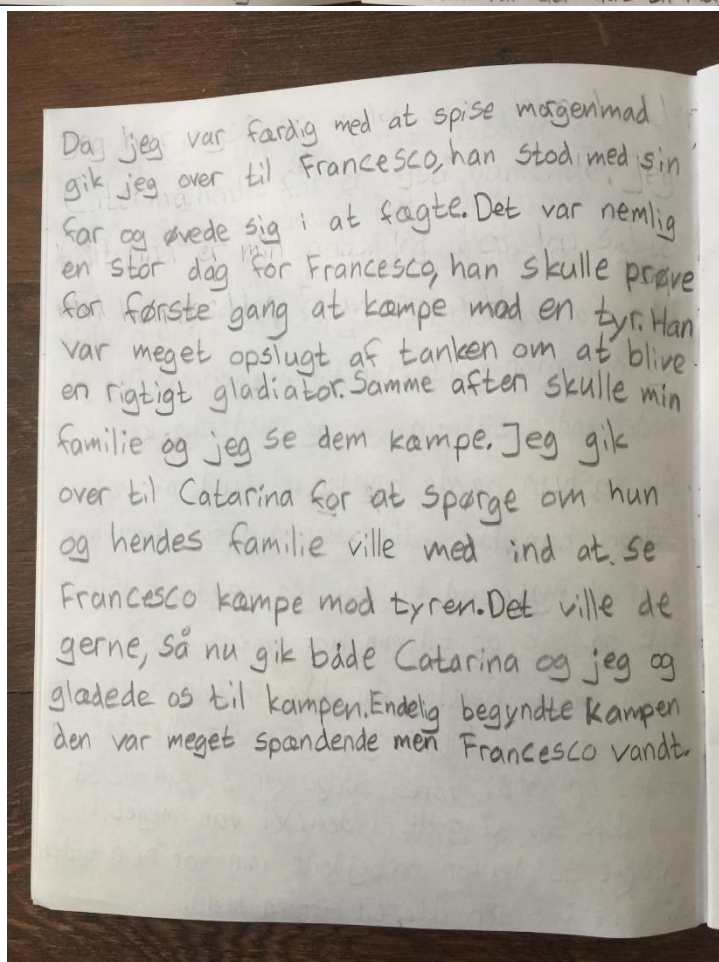
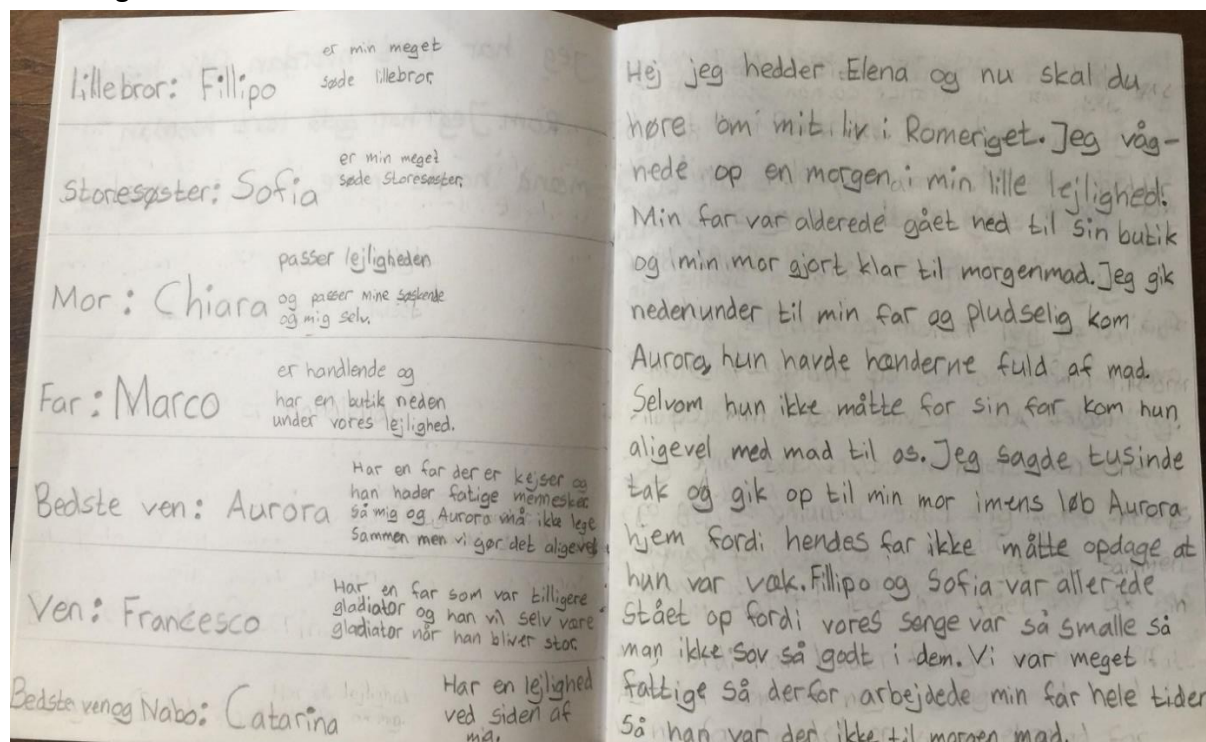
Bilag #3

Gårdmanden og soldaterne



Bilag #4

Romerriget elevtekst



Marco i Romheriget.

Mit navn er Marco min familie er aristokrat. Vi har mange husslaver. Min far er general min mor arbejder ikke. Jeg bor i et hightkratter i Rom. Jeg har en lillebror. I løbet af dagen går jeg i skole. Når jeg bliver stor skal jeg være general som min far. Når jeg får fri for skole spiller jeg skak med min mor. Og spiller bold med min lillebror. Når mine forældre er søde mod slaverne. Jeg går ud og giver dem gulderoder når de har fri. Jeg har en ven der hedder Nicholas som også er aristokrat. Jeg går ud sammen en af slaverne og handler hvis jeg keder mig. Hver tirsdag når mig og Nicholas læse aftale. Min mor har ører på den anden side af fortorret. Min farfar døde i krig. Min far rejste rigtig tit. Jeg stod op en morgen og spiste mad. Jeg i skole når jeg kommer hjem går jeg en tur i byen med nogle soldater.

En gang om måneden ser vi gladiator kampe i colosseumet. Slut