



# Rollespil i historieundervisningen

Bacheloropgave 2021

---

Emil Mylendorf Thyrring

VIA ID: 268388

VIA mail: 268388@via.dk

Billede hentet fra

<https://www.istockphoto.com/search/2/image?excludenudity=false&mediatype=illustration&phrase=theater%20mask>

## Indholdsfortegnelse

- Indledning
- Problemformulering
- Teori
  - Historiebevidsthed
  - Kildekritik
  - Kausalitetsforståelse
  - Historisk empati
  - Rollespil
  - Mush-fake situationer
  - Karakterer, karakterløse eller personer?
  - Opbygningen af en læringsrollespil
  - Motivation
    - Maslows behovspyramide
    - McClellands behovsteori
    - Rubinsteins tre faser
- Empiri
  - Egen spørgeskemaundersøgelse
  - Historiefaget i fokus
  - Rollespil som en kreativ og motiverende læringsplatform
- Analyse
- Afrunding

## Indledning

Jeg har oplevet i min praktik, at det er en gennemgående holdning blandt folkeskoleelever at historiefaget er både kedeligt og irrelevant. Følgende er et citat fra en elev i en 7. klasse, hvor jeg undersøgte elevers holdning til faget. Citatet er et svar på et spørgsmål om, hvad eleverne kunne se af muligheder for at bruge historiefaget til.

*“Ikke rigtigt noget medmindre man tager en uddannelse hvor det er vigtigt.”*

Jeg medbragte dette citat, fordi det var eksemplarisk, men det står ikke alene. Den førnævnte holdning var delt af næsten alle elever, jeg interviewede. Samtidig fandt rapporten “Historiefaget i fokus” frem til lignende resultater.

Denne tendens strider imod, hvad undervisningsministeriet forklarer, at historiefagets formål er (2009):

*“Eleverne skal i historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.”*

Der er altså brug for en ændring for at forene historiefagets formål med elevernes oplevelse af faget. Jeg mener, at ansvaret for, hvordan vi løser diskrepansen mellem elevernes oplevelse af historie og fagets formål, ligger hos lærerne. Den måde, hvorpå jeg ser, at vi bedst løser denne opgave er ved at gøre vores undervisning motiverende og relevant for vores elever.

Jeg har valgt at imødekomme denne udfordring ved hjælp af rollespil, fordi jeg ser det som en oplagt mulighed for at planlægge en undervisning, der er motiverende for eleverne samtidig med at man kan sikre deres faglige kompetencer.

Samtidig mener jeg, at rollespil, som så mange andre metoder, kan bruges til at arbejde med en bred vifte af kompetencer inden for historiefaget. I denne opgave vil jeg give et eksempel på, hvordan rollespil kan styrke elevernes historiebevidsthed - samt hvordan et samspil af rollespil og de historiefaglige kompetencer som kildekritik, kausalitetsforståelse og historisk

empati kan understøtte arbejdet med historiebevidsthed. Dette vil munde ud i et eksemplarisk undervisningsforløb, designet med brug af denne opgaves teori og klargjort til at tage ud i folkeskolen. Dette vil være et otte ugers forløb, hvoraf de første fire skal bruges som arkæologer der undersøger levn fra et vikingesamfund og de sidste fire som vikingerne der boede i samfundet. Forløbet er tiltænkt elever i 8. klasse.

Det er på baggrund af disse overvejelser, at jeg kom frem til den følgende problemformulering.

## Problemformulering

*“Hvordan kan man gennem brug af rollespil øge elevernes engagement og deltagelse i historiefaget i udskolingen og samtidig styrke både deres historiske empati, deres kildekritiske færdigheder, deres kausalitetsforståelse og deres individuelle historiebevidsthed?”*

## Teori

### **Historiebevidsthed**

Jeg mener, at en af de vigtigste opgaver som historielærer er at styrke elevernes historiebevidsthed. Bernard Eric Jensen (2017, s.13-50) forklarer historiebevidsthed således:

*“... ‘historiebevidsthed’ vedrører det sagforhold, at menneske- og samfundsliv indgår i et samspil mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt.”*

Med en god historiebevidsthed kan man altså se, hvordan fortiden har skabt den nutid vi lever i nu og på baggrund af dette komme med kvalificerede bud på fremtiden.

Historiebevidsthed er altså ikke en kronologisk forståelse af fortiden, men nærmere en måde at analysere fortiden på. Hertil hører, at alle mennesker har en iboende historiebevidsthed.

Denne kan være stærk eller svag, og formålet med historieundervisningen er derfor at styrke elevernes historiebevidsthed.

Når folk ikke er opmærksomme på deres historiebevidsthed kan dens brug godt blive meget overfladisk - et eksempel på dette kunne være:

“For et par år siden var jeg i en forlystelsespark på min ferie og det synes jeg var sjovt. Derfor når jeg nu står og skal beslutte hvor jeg skal på ferie i år vil jeg gerne i en forlystelsespark igen.”

Dette eksempel er overfladisk fordi det udelukkende omhandler personens egne oplevelser og erfaringer. Der hvor en overfladisk historiebevidsthed bliver problematisk er at den ikke tager højde for faktorer der ligger ud over personens egne oplevelser - såsom kultur eller systemiske indflydelser der har en mere indirekte påvirkning. I forbindelse med vores tidligere eksempel kunne det være at der altid har været tradition for at besøge forlystelsesparker i familien, som ville prædisponere dem til at gøre det igen.

Der er som sådan ikke noget galt i, at en historiebevidsthed er overfladisk, men for at mestre historiefaget er der brug for en dybere historiebevidsthed.

Denne dybere historiebevidsthed skal munde ud i et værktøj, eleverne kan bruge til at analysere samspillet mellem fortid, nutid og fremtid - ikke blot hos dem selv, men også hos andre personer og andre kulturer.

Her vil jeg gerne tilføje, hvordan de historiefaglige begreber, jeg har udvalgt, altså historisk empati, kildekritik, kausalitetsforståelse og historiebevidsthed spiller sammen. Jeg ser historisk empati, kildekritik og kausalitetsforståelse som midler til at styrke historiebevidstheden. Det er centralt for historiebevidsthed at opnå forståelse for samspillet mellem fortid, nutid og fremtid (Eric Jensen, B. 2017. S. 13-50). Denne forståelse vil jeg mene starter med at kunne finde frem til betydningen af fortiden. For at opnå dette vil jeg bruge historisk empati, kildekritik og kausalitetsforståelse. Kildekritik og kausalitetsforståelse bruges til at opnå viden om fortiden, og den historiske empati bruges til at knytte denne viden til eleven.

Før vi går videre med de historiefaglige begreber, vil jeg kort afdække begrebet "livsverden", som er vigtigt for at forstå historiebevidsthed. Bernard Eric Jensen forklarer det således (2017, s.123-154):

*"Livsverdenen er, ikke overraskende, den verden, vi lever i, det er den verden, vi i dagligdagen tager for givet, det er den før-videnskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med, og vi ikke sætter spørgsmålstegn ved."*

Begrebet "livsverden" er altså, i relation til historiebevidsthed, den referenceramme, som eleven bruger til at analysere fortiden. Når eleven kigger på andre kulturer vil vedkommende, ubevidst, sammenligne det med den kultur, eller livsverden, som de selv befinder sig i. Andre kulturer bliver dømt efter, hvordan de adskiller sig fra elevernes egen. Dette kaldes også en "taget-for-givet virkelighed". Denne "taget-for-givet virkelighed" bliver forstærket af, at vi har "embodied"- og "embedded" minds (2017, s.123-154). Embodied minds vil sige, at vi har en

kropsbaseret bevidsthed, hvor vi relaterer os til fortiden igennem hvilken betydning, den har for os - altså hvem vores bedsteforældre var, hvem vi legede jeg med, da vi var små, hvor vi boede som børn osv. Embedded minds vil sige, at vi har en historisk-socialt indlejret bevidsthed, hvor vi internaliserer nogle af de værdier, der eksisterer i det samfund vi vokser op i - både som familiens traditioner men også på samfundsniveau f.eks. igennem helligdage. Dette perspektiv er vi er nødt til at have med i vores overvejelser, fordi vi ellers risikerer at elevernes historiebevidsthed bliver overfladisk og/eller normsættende ("vi" er de rigtige og "de" er de forkerte).

Jeg ser to måder, hvorpå man kan arbejde med elevernes livsverden i forbindelse med historiebevidsthed. Den første er, at man kan prøve at nedbryde elevernes "taget-for-givet virkelighed" ved at få dem til at se kritisk på det samfund og den virkelighed, de kommer fra. Her er redskaberne kausalitet og kildekritik oplagte.

Den anden tilgang til at arbejde med elevernes livsverden er ved at drage en forbindelse mellem det emne, man arbejder med, og elevens livsverden. Det kan både være med til at give emnet relevans for eleven og nedbryde den "os og dem" tankegang, der godt kan komme til udtryk, da vi har embedded minds. Her mener jeg, at historisk empati er et oplagt redskab.

### **Kildekritik**

Kildekritik er en persons evne til at stille spørgsmål til og forholde sig kritisk til den information vedkommende bliver givet. Det har igennem tiden været en af de primære metoder hvorpå historikere har udforsket historien. I dag er det specielt relevant, også for lægpersoner, i forhold til at undersøge det væld af information man kan få igennem internettet

Som nævnt er mit mål at bruge kildekritik som et middel til at opnå bedre historiebevidsthed, men for at det skal lykkes bliver eleverne først nødt til at mestre kildekritiske kompetencer. Overordnet set kan man inddele kilder i to kategorier: Skriftkilder, også kaldet beretninger, og ikke skriftlige kilder, kaldet levn - selvom disse kategorier er blevet lidt mere udviskede med moderne kildetyper som film- og lydclip, internettet osv. (Pietras, J. & Aage Poulsen, J. 2016, s. 37-46). Jeg har valgt primært at arbejde med levn i dette forløb, da det skal simulere en arkæologisk udgravning.

Når man arbejder med kildekritik, er der en række overvejelser, man skal hjælpe sine elever til at opdage. Den første af disse er todelt: Der findes ikke dårlige kilder, og en kilde siger ikke noget i sig selv (Pietras, J. & Aage Poulsen, J. 2016, s. 37-46). Dette bliver også kaldt

for et funktionelt kildesyn. En kildes værdi og funktion bestemmes altså af hvilke spørgsmål, man bruger, og hvordan man undersøger kilden. I deres bog *The Big Six* (2013) forklarer Peter Seixas og Tom Morton, at det først er, når man arbejder med en kilde, at den går fra "bare" at være forhistorie til at være historie. De bruger her begrebet "historie" til, blandt andet, at dække over slutproduktet, når man arbejder kildekritisk. En vigtig pointe, de har om kildearbejde, er, at de konklusioner, vi drager, kun kan være en fortolkning af fortiden baseret på slutninger draget fra kilderne. Vi kan ikke vide med sikkerhed, hvordan det foregik i fortiden. I stedet skal man lære sine elever, at de bud på fortiden, man kommer med, er det bedste, man kan ud fra ens nuværende historiske viden og tilgængelige kilder (Seixas, P. & Morton, T. 2013).

Dette betyder dog ikke at alle kilder er lige troværdige, og man bør forholde sig skeptisk til deres indhold. Et eksempel på dette kunne være beretningen 'den angelsaksiske krønike' hvori der står, at drager var set varsle vikingernes komme. I stedet for at godtage, at der blev set mytologiske væsener burde man i stedet undersøge *hvorfor* mon det blev beskrevet sådan. Var der nogle naturfænomener der kunne forklare det, var det blot en metafor inspireret af forfatterens tid og kultur, osv. Når man analyserer beretninger, skal man være sig afsenderen bevidst. Afsenderen kan have et bias, altså forudfattede holdninger og meninger, til emnet. De har også et bestemt formål med deres beretning, hvilket kan være alt lige fra propaganda til en upartisk beretning af hændelsen. Man bliver derfor nødt til at stille spørgsmål ved afsenderen for, at man kan udlede kildens troværdighed (Pietras, J. & Aage Poulsen, J. 2016, s. 37-46).

En kilde betegnes som værende førstehånds, når ophavspersonen selv har været medvirkende i, eller øjenvidne til, det kilden handler om. En andenhåndskilde er i stedet en kilde, hvor ophavspersonen ikke var til stede (Pietras, J. & Aage Poulsen, J. 2016, s. 37-46). Vi vil som hovedregel helst arbejde med førstehåndskilder, da risikoen for misforståelser øges med antallet af led, historien har været igennem. Dette leder videre til en beskrivelse af primære og sekundære kilder.

Primære kilder er de mest originale kilder, dvs. ubearbejdede af historikere, som vi har viden om og adgang til, mens sekundære kilder er kilder som er blevet bearbejdet af andre historikere (Pietras, J. & Aage Poulsen, J. 2016, s. 37-46). Man skal være opmærksom på at en primær kilde ikke nødvendigvis er bedre end en sekundær kilde, da man nemt kan komme til at sidestille førstehåndskilder og primære kilder og andenhåndskilder med sekundære kilder. Primære kilder kan også være andenhåndskilder, eksempelvis den førnævnte angelsaksiske krønike, og der kan være bias fra ophavspersonen - her skal dog

tilføjes at sekundære kilder også kan have et bias, og man derfor altid bør tilgå kilderne kritisk.

Den sidste kildekritiske kompetence jeg har valgt at inddrage er evnen til at underbygge sine argumenter (Seixas, P. & Morton, T. 2013). Det er ikke nok at bygge sit arbejde på en enkelt kilde. Det kan eksempelvis være, at der var nuancer, man ikke opdagede, der gjorde kilden utroværdig, at man mistolkede kilden, eller at kilden var faktisk forkert. Dette vil medføre at ens påstand i bedste fald er skrøbelig og i værste fald forkert. I stedet bør man bruge flere forskellige kilder, som man har arbejdet kildekritisk med og som alle peger på den samme analyse (Seixas, P. & Morton, T. 2013). Ved at have flere kilder der peger på den samme påstand vil risikoen for at det bare var en misfortolkelse eller en faktisk forkert kilde blive mindre.

### **Kausalitetsforståelse**

Der er to grunde til, at jeg vælger at arbejde med kausalitetsforståelse. Den første er at jeg mener, kausalitetsforståelse er et af komponenterne i en stærk historiebevidsthed. Den anden er, at hvis niveauet i undervisningen i kronologi og sammenhæng skal løftes over udenadslære, et emne lovgivningen siger vi skal rundt om, over udenadslære, så bliver vi nødt til at arbejde med kausalitet.

Med begrebet kausalitetsforståelse menes der en viden om, hvordan årsag og virkning spiller sammen; Hvorfor skete dette frem for noget andet? Hvilke konsekvenser havde hændelsen? Til undervisningen om kausalitet hører også forståelsen af hvilke omstændigheder og hvem der skaber historie. Eleverne har ofte en opfattelse af, at historie bliver skabt af 'store', magtfulde personer, og at historiske hændelser var forudbestemt til at finde sted- for eksempel at Hitler alene var skyld i 2. verdenskrig, eller at det alene var mordet på ærkehertug Franz Ferdinand, der førte til 1. verdenskrig (Pietras, J. & Aage Poulsen, J. 2016, s. 109-121).

I deres bog *the Big Six* (2013) fremlægger Seixas og Morton fem fokusområder i kausalitets-undervisning, som kan være behjælpelige med at arbejde med elevernes førnævnte opfattelser.

Det første fokusområde er, at udvikling i historien har mangfoldige årsager og medfører mangfoldige virkninger (Seixas, P. & Morton, T. 2013). En simpel øvelse til dette, som man kan bruge i undervisningen er, at bede ens elever om at opliste tre til fem årsager og fem virkninger af en historisk begivenhed for eksempel, at Hitler tog magten i Tyskland.



Det næste fokusområde er, at de forskellige årsager, der førte til en historisk begivenhed varierer i deres betydning for begivenheden (Seixas, P. & Morton, T. 2013). I vores forrige eksempel, kan man bede eleverne om, efter de har lavet deres liste, at rangere årsagerne fra mest til mindst betydningsfuld.

Det tredje fokusområde er, at historiske hændelser foregår i samspil mellem menneskelige aktører og de sociale, politiske, økonomiske og kulturelle forhold, aktørerne agerer i (Seixas, P. & Morton, T. 2013). I vores eksempel kan dette komme til udtryk ved, at eleverne bliver bedt om at inddele deres lister i aktører og forhold.

Det fjerde fokusområde omhandler de uforudsete konsekvenser, der udsprang af den historiske hændelse (Seixas, P. & Morton, T. 2013). Man kunne arbejde med denne ved at bede eleverne brainstorme over, hvilke konsekvenser vi, i bagklogskabens lys, kan se, som de historiske aktører sandsynligvis ikke havde forudset - for eksempel oprettelsen af Israel i kølvandet på 2. verdenskrig.

Det sidste fokuspunkt er, at historiske hændelser ikke var forudbestemte, men kulminationen af flere forskellige faktorer (Seixas, P. & Morton, T. 2013). Med vores tidligere eksempel kan vi få eleverne til at brainstorme over, hvordan 2. verdenskrig ville se ud hvis man ændrede på nogle af årsagerne - og ville den overhovedet stadig have fundet sted

Jeg mener, kausalitetsforståelse er vigtig for historiebevidsthed både giver en bedre forståelse af fortiden, men også at det kan hjælpe eleverne med at navigere i, hvordan deres nutid kan påvirke deres fremtid. Dette kan for eksempel være ved først at kigge på kausalsammenhænge fra en tidligere historisk begivenhed der minder om en begivenhed fra deres nutid. Ved at sammenligne disse sammenhænge med deres nutid, f.eks. hvilke forhold der var dengang versus i dag eller hvad virkningerne af hændelserne var, kan de så komme med et bud på, hvad der vil ske i fremtiden. Det er dog vigtigt at pointere over for sine elever, at fremtiden er lige så lidt forudbestemt som fortiden var (Seixas, P. & Morton, T. 2013).

### **Historisk empati**

Jeg har valgt at lægge et fokus på historisk empati som led i at udvikle elevernes historiebevidsthed. Historisk empati betyder, at man kan sætte sig i historiske personers sted (Tommy Larsen, S. & Aage Poulsen, J., 2021, s. 37-46). Når man arbejder med forhistorien, specielt emner der omhandler noget, som eleverne har stærke holdninger til, er der en risiko for at eleverne bliver ukritisk normsættende over for fortiden. Med ukritisk

normsættende mener jeg, at eleverne, uden videre overvejelser, pålægger fortiden deres nutidige moral og viden. Der kan føre til, at eleverne synes, at folk i fortiden var dumme, og det kan føre til et meget overfladisk billede af fortidens aktører. Dette er problematisk, fordi det så kan medføre en tilsvarende overfladisk historiebevidsthed.

Uden en stærk historisk empati, ville det være nemt at afskrive det tyske folk som onde i mellemkrigstiden og 2. verdenskrig, eller at mene at mennesker i middelalderen var uintelligente, fordi de forstod verden ved hjælp af religion frem for videnskab. Et arbejde med historisk empati kan modarbejde denne følelse af bedre moral og højere intelligens, som eleverne kan føle overfor fortiden. Som eksempel tages udgangspunkt i Tyskland i mellemkrigstiden:

Hvis man kan få eleverne til at få en følt oplevelse af den arbejdsløshed, økonomiske krise og uro der var i Tyskland, kan de få et mere nuanceret billede af mellemkrigstiden. Man kunne lave en række øvelser, hvor de først skulle opleve disse udfordringer, f.eks. at budgettere under hyperinflationen. Derefter kunne man arbejde med, hvordan nazisterne brugte propaganda omhandlende disse udfordringer for at vinde befolkningen over på deres side. Hvis eleverne kan få mulighed for at udforske, hvordan de selv ville agere i den tid vil det give munde ud i en mere gennemtænkt analyse af fortiden. I stedet for at forstå tyskerne som onde får eleverne håndgribelige eksempler på, hvorfor helt almindelige, intelligente, mennesker fulgte nazisterne.

Det er vigtigt her at påpege, at der, når vi arbejder med historisk empati, er fokus på forståelse af fortidens handlinger, ikke på identifikation eller accept af dem (Tommy Larsen, S. & Aage Poulsen, J., 2021). Arbejdet med historisk empati er ikke til for, at eleverne skal opnå sympati for handlinger i fortiden, men fordi de skal opnå en dybere forståelse af fortiden. En empatisk forståelse af fortiden vil styrke elevernes historiebevidsthed, da de får en dybere forståelse af, hvorfor aktørerne i fortiden handlede som de gjorde. Eleverne vil få nemmere ved at relatere fortiden til deres egen livsverden og dermed forhåbentligt blive i stand til at genkende forhold fra fortiden i deres nutid.

### **Rollespil**

Jeg vil gerne starte det teoretiske afsnit af denne opgave ved at dykke ned i, hvad jeg mener, rollespil er, og hvorfor jeg har valgt at arbejde med det.

Jeg vil kort introducere nogle forskellige typer rollespil. Jeg ser som udgangspunkt rollespil som en hobby hvor man påtager sig rollen som en anden person og lever sig ind i

vedkommendes liv. Denne hobby kan både være i form af rollespil rundt om et bord, hvor indlevelsen foregår i fantasien, eller levende rollespil, hvor man klæder sig ud som en person og spiller i kulisser, der passer til spillet. Rollespil er også en udbredt hobby. Foreningen for Levende Rollespil vurderer at der er mellem 10,000 og 20,000 der spiller levende rollespil i Danmark (Faktalink).

Når vi inddrager rollespil i skolen, bruger vi den generelle struktur fra et rollespil, men i stedet for udelukkende at spille for sjov, sætter vi et fagligt mål ind i rollespillet - det bliver altså et rollespil med læring som formål, et læringsrollespil. Lisa Gjedde (2014) definerer læringsrollespil således:

*“Læringsrollespil er en læringsplatform, som indenfor en samlende rammefortælling engagerer de medvirkende i en fysisk verden af regler, roller, begivenheder, mål og fagligt indhold.”*

Når man påtager sig rollen som et andet menneske, kræver det, at man sætter sig i vedkommendes sted. Ved at leve sig ind i en anden persons liv, får man en forståelse for deres samtid og synspunkt (Dietz, M., 2019 ).

Rollespil er et didaktisk værktøj, en lærer kan tage i brug på lige fod med mere traditionelle undervisningsformer som film eller bøger. Derfor er der, som ved alle andre typer undervisning, muligheder og udfordringer man skal tage højde for. For at undervisningen er meningsfuld for så mange elever som muligt, er det nødvendigt, at vi stilladsere den, eksempelvis igennem den narrative ramme for rollespillet. I de følgende afsnit vil jeg komme med eksempler på, hvordan man kan stilladsere specifikt til rollespil, samt hvorfor og hvilken effekt disse tiltag har.

### **Mush-fake situationer**

Mush-fake, eller som-om, situationer handler om at skabe situationer, der er så virkelighedstro som muligt (Buch, B. m.fl., 2019, s. 126-147), for eksempel ved at arbejde med konkrete historiske hændelser og bruge rekvisitter til at bringe eleverne så tæt på de hændelser som muligt. I bogen “Leg I Skolen - En Antologi” udfører Bettina Buch m.fl. et undervisningsforløb i matematik, hvor eleverne skal arbejde som arkitekter. De skal skabe troværdige arkitektoniske modeller og undersøge deres idé ved at interviewe lokalbefolkningen og byrådet. Opgaven bliver altså gjort så realistisk som muligt. Her blev undervisningsforløbet til en mush-fake situation ved, at eleverne skulle arbejde som “rigtige”

arkitekter - de skulle finde ud af hvad brugerne ville have og arbejde på en måde, der lå tæt på, hvordan uddannede arkitekter arbejder.

Denne tilgang skabte motivation hos eleverne:

*“Det var meget fedt altså, at man ikke bare skulle gøre, hvad man selv syntes, men fik nogen andres meninger ind over, så man vidste, at det man lavede blev brugt på dem, ik’?”*

*Det var fedt... Det er også ligesom en rigtig arkitekt...”*

Sådan siger en af eleverne om undervisningsforløbet (Buch, B. m.fl., 2019, s. 126-147).

Der vil selvfølgelig være nogle praktiske udfordringer der gør det umuligt at leve sig fuldstændig i rollespillet. Det er desværre sjældent en mulighed for at rejse tilbage til Rom under romerrigets storhedstid når vi skal spille senatorer, eller rejse til EU parlamentet i Bruxelles, når vi skal arbejde med politisk historie. Det, vi kan gøre, er at forsøge at bringe disse steder og perioder ind i klasseværelset - man kan endda lave det til en øvelse for eleverne, så de skal overveje bl.a. Hvordan den typiske påklædning var, hvordan området så området ud osv. Når dette var gjort, kunne man indrette klassen, så den bedst passede dertil, ved f.eks. at flytte borde, hænge billeder op og finde stemningsmusik.

Dette ville utvivlsomt tage længere tid, end hvis man bare satte eleverne i gang med at diskutere med det samme. Til gengæld kan bruge elevernes undersøgelse af emnet som en læringsmulighed. Det færdige arbejde vil give eleverne en ejerskabsfølelse over, og bedre mulighed for indlevelse i, den undervisning, det skal munde ud i.

Et andet eksempel på mush-fake situationer er ekskursioner. Hvis man arbejder med vikingetiden ville det være oplagt at tage til steder som Vikingeborgen Trelleborg eller Ribe Vikingecenter. Autentiske omgivelser vil være perfekt til at skabe indlevelse hos eleverne og kan findes til mange forskellige emner, men det har selvfølgelig en udfordring i både tid og omkostninger. Derfor er det desværre ikke realistisk at tilrettelægge al sin undervisning i autentiske omgivelser. Men som historielærer kan man med fordel undersøge muligheder for ekskursioner, når man laver sin årsplan.

### **Karakterer, karakterløse eller personer?**

Det vigtigt at påpege, at rollespil ikke nødvendigvis behøver at medføre, at man tager udgangspunkt i en specifik historisk person. Det kan også være, at læreren fremstiller nogle eksemplariske, men fiktive, personer, eller at eleverne slet ikke skal påtage sig rollen som specifikke personer. Før vi går videre, vil jeg derfor kort definere, hvilke tre forskellige typer af roller, jeg mener, man kan give sine elever i et rollespil - Karakterer, karakterløse eller

personer. Ved hver af dem vil jeg også kigge på, hvilke muligheder og begrænsninger for historieundervisningen, jeg ser i de forskellige typer.

Den første rolle har jeg valgt at kalde en karakter-rolle. Karakter-rollen beskriver en generisk person, som eleven påtager sig. Her betyder "en generisk person" at eleverne, for eksempel, får tildelt rollen som tømrer - eleverne ved altså ikke andet om karakteren end deres profession. Dette betyder at der også er en begrænset historisk kontekst for karakteren. Eleven får eksempelvis kun et tidspunkt, et sted og en profession for karakteren at vide på forhånd. Den begrænsede kontekst kan gøre det svært for eleverne at leve sig ind i karakteren. Til gengæld passer de godt til små, hurtige rollespil, hvor man bare skal have klassen i gang. En anden mulighed ved karakter-rollespil er, at eleverne kan få lov til at bruge deres historiebevidsthed og kausalitetsforståelse til at skabe deres karakter. Dette vil være bedst egnet i slutningen af et forløb, da det kræver en vis forståelse for den historiske kontekst. Hvis vi tager eksemplet med den generiske tømrer i et rollespil om industrialiseringen: Er de en tømrermester fra byen, vant til at lave ordrer per bestilling eller har de taget den moderne masseproduktion til sig? Er de en tømrersvend der er flyttet fra landet og ind til byen og nu skal finde et arbejde? Ved at arbejde på denne måde fusionerer eleverne deres kausalitetsforståelse og historiske empati til at skabe den karakter, de helst vil spille.

Den anden rolle har jeg valgt at kalde den karakterløse rolle. Jeg definerer karakterløse roller som, at eleverne påtager sig rollen som en organisation i stedet for en person, f.eks. i et spil om FN forhandlinger. Her kan eleverne undersøge deres organisations holdninger til det givne spørgsmål. Hvis vi igen trækker på eksemplet om tømrere i industrialiseringen: Klassen er tømrerlauget for deres by og skal diskutere problemstillinger som tilstrømningen af arbejdere eller automatiseringen og masseproduktionen af bestillinger. Eleverne inddeles i fraktioner, for eksempel konservative og progressive. Ligesom i det forrige eksempel inddrages elevernes kausalitetsforståelse og historiske empati. I modsætning til karakter-rollen blive disse færdigheder i stedet brugt til at skabe de bedst mulige argumenter for den fraktion, de tilhører.

Den sidste rolle er person-rollen. Den minder meget om en karakter-rolle, bortset fra at eleverne nu får en egentlig person at spille som. Eleverne får så meget viden og kontekst om personen som muligt, så de får et stærkt fundament at arbejde ud fra. I vores eksempel om tømrerne i industrialiseringen ligger person-roller og karakter-roller tæt på hinanden. Den store forskel er, at person-roller er mere stilladserede, da arbejdet med at skabe karakteren allerede er udført. Det betyder, at eleverne hurtigere kan leve sig ind i rollen, og at de fagligt

udfordrede elever får en rolle med dybde de kan arbejde med. Til gengæld får de stærke elever ikke lige så meget mulighed for at bruge deres færdigheder til at skabe deres egen karakter.

### **Opbygning af et læringsrollespil**

I sit forskningsprojekt fra 2011 opgav Lisa Gjedde (reCreate, 2014) tre hovedelementer, som værende vigtige for et læringsrollespil og en typisk opbygning af et sådant spil. Disse elementer er en skabelon man kan bruge, når man designer rollespilsforløb.

De tre hovedelementer af et læringsrollespil er:

- En fortællende/narrativ ramme
- Spildynamik
- Det faglige indhold

Den narrative ramme er vigtig for at lave undervisningen til et rollespil. Hvis narrativet ikke er til stede, har eleverne ikke mulighed for indlevelse. En god narrativ ramme skal give eleverne mulighed for indlevelse, medbestemmelse og fordybelse. En manglende narrativ ramme fjerner også muligheden for at elever kan påtage sig forskellige roller og danne sig den vej igennem. Et eksempel på en narrativ ramme kunne være at eleverne er nybyggere der skal kolonisere Amerika. Her er der mulighed for indlevelse i forskellige roller (de forskellige indbyggere og deres erhverv), medbestemmelse i hvordan deres by skal styres og hvad lovene skal være, og fordybelse i tidsperioden og hvordan livet var dengang.

Det næste element er spildynamiken. De spil-lignende elementer er med til at motivere, enten igennem konkurrence eller samarbejde. Hvordan konkurrence og samarbejde kan være motiverende, vil jeg komme ind på i mit motivationsafsnit. Eksempler på spildynamik kunne være en konkurrence om at have flest guldmønter på sit piratskib eller at arbejde sammen med sit hold om at designe en middelalderlandsby.

Det sidste hovedelement er det faglige indhold. Det er vores pligt som lærere at sikre det faglige niveau, og at rollespillet ikke bare bliver noget, eleverne gør for sjov. Vi kan imødekomme kravet om det faglige niveau ved at gøre fagelementer, som f.eks. kildekritik, til en intrinsisk del af rollespillet og ved at udstyre dem med de korrekte fagord. Det kan være eleverne skal gennemspille en rettergang, hvor de bliver nødt til at navigere i begreber som førstehånd- og andenhåndskilder og bias.

Man kan samle disse tre hovedelementer i den følgende model (reCreate, 2014):



Ud over de tre hovedelementer fremgik det desuden af forskningsprojektet, at der var en typisk opbygning, der var gavnlige for eleverne (reCreate, 2014). Den vil jeg kort rids op og derefter forklare de enkelte elementer. Derefter vil jeg eksemplificere disse elementer ved brug af mit førnævnte eksemplariske forløb hvor eleverne først skal spille arkæologer der finder et vikingesamfund, og derefter vikingerne der levede i det samfund.

De otte elementer i den typiske opbygning er:

- Briefing
- Anslag
- Roller
- Regler
- Lokation
- Kostumer og artefakter
- Selve spillet

*Briefing:* I briefing bliver eleverne introduceret for de faglige forudsætninger, der er nødvendige for at kunne begå sig i rollespillet. I den første del af mit rollespil skal de bruge kildekritik, helt bestemt skal de arbejde med levn, og hvad de kan udlede fra dem, samt kausalitetsforståelse til at forbinde de individuelle levn til en samlet analyse. I den anden del af rollespillet, skal eleverne bruge deres historiske empati til at sætte sig i vikingernes sted og deres historiebevidsthed til at drage forbindelser mellem, hvad der arbejdes med i rollespillet og deres livsverden nu.

*Anslag:* Anslaget er den narrative ramme for rollespillet. Her fastslår vi genre og tidsalder. Eksempler på anslag kunne være det romerske senat eller en arkæologisk udgravning. I vores tilfælde er det først den arkæologiske udgravning af vikingesamfundet og derefter

selve vikingesamfundet. Her er anslaget lidt specielt, fordi elevernes analyse af vikingesamfundet fra arkæolog-rollespillet vil være med til at bestemme, hvordan samfundet er opbygget, når det skal udspilles.

*Roller:* Elevernes rolle kan være bundet op på individer, som har en specifik opgave eller evne i spillet. Eksempelvis kunne dette være forskellige specialister der skal undersøge et mord. I vores konkrete forløb får de i arkæologrollespillet én af fire forskellige karakter-roller: En specialist i vikingernes sprog, en specialist i deres handel, en specialist i deres hverdagsredskaber og en specialist i deres våben og jagtredskaber. Hver af de forskellige specialister vil også få udleveret et hjælpemiddel, der symboliserer deres rolles fokus, f.eks. vil specialisten i vikingernes sociale liv blive givet en oversættelse af vikingernes runealfabet og vores moderne alfabet. Når eleverne skal spille vikinger, får de to muligheder: De kan enten bruge nogle præfabrikerede person-roller, læreren tager med, eller skabe deres egne karakterroller udledt fra analysen fra arkæolog-spillet. Ved at give disse to muligheder, kan eleverne arbejde på det niveau, hvor de føler sig trygge - de kan enten tage en eksisterende person og dermed ikke behøver at forholde sig til at skabe en rolle der passer ind. Alternativt kan de, hvis de vil udfordre sig selv, bruge deres færdigheder til at skabe rollen selv.

*Regler:* Her bliver reglerne for spillet samt dets fokus tydeliggjort. Er det en konkurrence hvor man skal løse noget hurtigst eller bedst? Eller er det et spil, hvor der bliver lagt fokus på narrativet og den historiske empati? I vores eksempel gælder det først om for gruppen at skabe den bedste analyse, de kan, ud fra levnene ved at inddrage så mange levn som muligt og bruge deres kildekritiske viden om levn og kausalitetsforståelse til at udlede betydning fra dem. Samtidig har hver specialist det sidste ord på deres område, samt et hjælpemiddel, som de bruger, når de analyserer. Når spillet skifter over til at handle om vikingerne, får spillet et mere narrativt fokus - eleverne skal følge de sociale regler og normer, som der er i samfundet. Desuden vil læreren løbende komme med nogle udfordringer for samfundet, som klassen tilsammen skal løse.

*Lokation:* Dette er de fysiske rammer for spillet - hvor skal vi være henne og hvilke områder er tilgængelige? I vores eksempel er man bundet af den skole, man er på. Jeg vil her give eksempler på den optimale, men optimistiske version og en mere realistisk, nedtonet version.

I den optimale version ville arkæologdelen foregå i et festtelt/pavillon på skolens udearealer. De forskellige levn spredes rundt udenfor, og så kan eleverne bringe dem tilbage til deres hovedkvarter i teltet, hvor de kan analysere dem. Vikingedelen af rollespillet ville også foregå



på disse udearealer, men hvor man på den afsluttende dag tager på ekskursion til en vikingelandsby

I den mere nedtonede version bruger man klassen som hovedkvarter og spreder levnene rundt på skolens indendørsareal. Når skiftet til vikinger sker, bruges klassen som den landsby vikingerne bor i. Man kan med fordel inddrage nogle af tiltagene fra mush-fake-afsnittet, som at rykke rundt på bordene eller inddrage et smartboard til billeder og lyd.

*Kostumer og artefakter:* Her får eleverne mulighed for at klæde sig ud efter anslaget. Der kan også være artefakter, som er integrale for narrativet, der bliver introduceret her. I vores tilfælde kan man overveje en pensel og et lup til når de skal være arkæologer. Som vikingerne kunne de få et stykke reb, som de kunne bruge som bælte. Det vigtige her er ikke, at deres kostume eller artefakter nødvendigvis er brugbare, men at de i stedet er med at skabe en stemning, der kan føre til indlevelse. Jo mere gennemført kostumerne og artefakterne er, des bedre, men man er også bundet på hvad skolen, læreren og eleverne har adgang til.

*Selve spillet:* Til sidst skal eleverne slippes fri i rollespillet. Her er det vigtigt at give eleverne mulighed for at have indflydelse på spillets handling. I vores rollespil starter de som tidligere beskrevet som arkæologer. Den analyse, som eleverne laver af vikingesamfundet, efter en opsamling i plenum med læreren, kommer til at være medbestemmende for anden del af rollespillet. Hvis eleverne vurderer at samfundet havde en konge og ikke en høvding, så bliver en af rollerne kongen. Hvis de vurderer, at de overlevede primært på landbrug og fiskeri, vil dette afspejle sig i rollerne, osv. Her agerer læreren en form for faglig rettesnor, men tanken er, at det er eleverne, der skal løfte analysearbejdet.

Man kan tilpasse modellen så den passer bedst til ens klasse, personlige lærerstil, og det givne forløb.

## **Motivation**

I dette afsnit vil jeg gøre rede for en række motivationsteorier og derefter perspektivere dem til rollespil (Foss Hansen, K. 2012, s. 262-282).. Jeg vil bruge de forskellige teorier til at komme med flere mulige forklaringer på, hvordan rollespil kan virke motiverende. Derefter vil jeg kort komme ind på nogle overvejelser, man skal have in mente i sin brug af intern og ekstern motivation.

## Maslows behovspyramide

Den første motivationsteori er Maslows behovspyramide (Foss Hansen, K. 2012, s. 262-282). Maslow mener, at motivation stammer fra nogle medfødte behov. Disse rangerer han fra mest til mindst akutte således:

- De primære fysiologiske behov - såsom varme, ly, føde og væske.
- Sikkerhedsbehov - såsom tryghed, stabilitet og orden.
- Sociale behov - eksempelvis tilhørsforhold, kærlighed, venskab.
- Behov for agtelse - eksempelvis at føle sig anerkendt, værdifuld og kompetent.
- Behov for selvrealisering - Mulighed for at være kreativ, nå sine mål, realisere sit potentiale og vinde.

Til højre kan man se en model af Maslows behovspyramide (hentet fra <https://mettesteen.wordpress.com/2011/12/04/maslows-behovspyramide/>)

De første tre behov, altså fysiologiske, sikkerheds- og sociale behov, er såkaldte *mangelbehov*. De bliver udløst af en mangel på noget, f.eks. mad, ly, osv. Hvis der er flere af mangelbehovene, der ikke er opfyldt, vil man starte fra bunden og arbejde sig opad. Et behov for mad ville altså være mere indtrængende i øjeblikket end behovet for socialt samvær. Dette gør sig ikke gældende ved de øverste resterende to behov, som kaldes *vækstbehov*. I modsætning til mangelbehovene, kan man ikke "mætte" vækstbehovene. Når de opfyldes, vil de i stedet motivere til, at man opfylder dem i endnu højere grad.



Når man ser på rollespil i undervisningen med denne teori in mente, bliver det tydeligt, at denne type undervisning kan hjælpe med de øverste tre niveauer. Den kollaborative natur i rollespil giver mulighed for at opfylde behovet om socialt sammenhold. Når jeg her omtaler rollespils kollaborative natur mener jeg, at rollespil i folkeskolen oftest vil foregå i grupper. Derved kommer der et oplagt socialt sammenhold om opgaven. Ved at eleverne kan få mulighed for at bringe kompetencer, der normalt ikke kan overføres til skolen, i spil og påtage sig diverse roller kan eleverne opleve en følelse af anerkendelse og kompetence. Til sidst giver den kreative natur i rollespil, muligheden for medbestemmelse og de forskellige typer roller eleverne mulighed for selvrealisering. De kan afprøve forskellige identiteter i en tryk ramme og bruge deres kreativitet på en meningsfyldt måde.

### **McClellands behovsteori**

Den næste motivationsteori er David.C. McClellands behovsteori (Foss Hansen, K. 2012, s. 262-282). McClelland skelner mellem tre forskellige behov: behovet for magt, behovet for tilhør og behovet for præstation. I modsætning til Maslow mener han både, at disse er kulturelt betingede tillærte behov, og at de eksisterer på et kontinuum - der er altså ikke ét af de tre behov der er vigtigst. I stedet vil der være forskellige behov, som dominerer på forskellige tidspunkter. Magtbehovet kommer til udtryk ved, at man vil have indflydelse, enten over andre eller begivenheder. Tilhørsbehovet kommer til udtryk i et ønske om at være vellidt og accepteret. Præstationsbehovet kommer til udtryk ved et behov for at være succesfuld og præstere.

Man kan planlægge sit rollespil efter de tre forskellige behov. Magtbehovet kommer til udtryk igennem magtfulde roller og medbestemmelse over spillet. Tilhørsbehovet kommer, ligesom Maslows sociale behov, til udtryk igennem rollespils kollaborative natur. Endelig kan præstationsbehovet komme til udtryk ved at lave rollespil, hvor konkurrencer er en central del. Det er vigtigt, at variere, hvilken type roller eleverne får for at give eleverne mulighed for at afdække forskellige behov og undersøge forskellige identiteter. Samtidig skal man også være bevidst om, at der er potentiale for konflikter, f.eks. ved at der kan være to elever med et påtrængende magtbehov, men med forskellige meninger, i den samme gruppe.

### **Rubinsteins tre faser**

Der er uenighed blandt psykologer om, hvilke behov som er medfødte og kulturelt betingede og de to ovenstående teorier er ikke de eneste. Den sidste teori jeg vil komme ind på ser motivation som et samspil af medfødte og tillærte behov (Foss Hansen, K. 2012, s. 262-282).

S.L. Rubinstein lavede et projekt, hvori han undersøgte, hvad der motiverede skoleelever. Før teorien gennemgås, er det vigtigt at pointere, at elevernes personlige omstændigheder er ekstremt vigtige og kan medføre behov, der langt overskygger skolen - en elev fra et kriseramte hjem har sandsynligvis en højere motivation for at få ro i hjemmet end for at klare skoleopgaver.

Rubinstein fandt frem til, at man kan inddele elevernes motivation i tre faser eller etaper, som kan henføres til indskolingen, mellemtrinnet og udskolingen:

- 1: fasen, hvor motiverne ligger i selve læreprocessen
- 2: fasen, hvor motiverne ligger i skolegangen, såvel som i relationerne inden for klasse- og skolekollektivet
- 3:fasen, hvor motiverne ligger i omverdenen uden for skolen, i den fremtidige virksomhed og livsperspektiverne.

Som lærer er det vigtigt at være opmærksom på, hvilken af disse faser vores elever er i, og at vi planlægger vores undervisning derefter. Siden historielærere først kommer til at arbejde med elever fra 3. klasse og opefter, har jeg valgt at fokusere på anden og tredje fase, og hvordan rollespil kan understøtte disse.

I anden fase er det rollespils kollaborative natur der kommer i spil. Det giver eleverne et meningsfyldt og anerkendt rum, hvori de kan være sammen i deres fællesskaber. Et eksempel på dette kunne være, at eleverne skulle påtage sig rollerne som opdagelsesrejsende. De ville så skulle overkomme nogle udfordringer ved at hjælpe hinanden og arbejde som et hold.

I tredje fase er det vigtigt at man, i rollespillets briefing, gør opmærksom på meningen bag rollespillet - at de skal øve at bruge færdighederne i så naturtro situationer som muligt. Hvis man ikke får klargjort dette tydeligt i briefing, kan man godt risikere, at eleverne føler, at undervisningen bare er barnlig leg. Til gengæld, hvis det lykkedes at gøre formålet klart, giver det en umiddelbar mening ved undervisning og forhåbentligt et perspektiv til, hvordan de kan bruge det efter skolen. Et eksempel på dette kunne være, at eleverne har kørt et forløb om fake news. I slutningen af forløbet skal de påtage sig rollen som public relations agent, der skal sprede fake news. De skal altså analysere de greb, der bliver brugt til at narre folk, og bruge dem i deres egne fake news-produkter.

## Empiri

I dette afsnit vil jeg redegøre for nogle interessante fund fra de spørgeskemaundersøgelser, jeg udførte. Derefter vil jeg lave en mere dybdegående analyse af, hvordan vi kan bruge denne empiri i samspil med de teorier, jeg læner mig op af.

### **Egen spørgeskemaundersøgelse**

Den undersøgelse jeg selv udførte var en spørgeskemaundersøgelse i en 8. og en 7. klasse på min praktikskole. 7. klasse blev adspurgt på den sidste dag for praktikken, efter en

fag-dag i historie hvor jeg var gæsteunderviser for dem. 8. klasse havde jeg både i praktikken og til et særskilt onlineforløb efter praktikken, hvor de også blev bedt om at udfylde spørgeskemaet. Mit spørgeskema og svarende dertil kan findes i bilagene

De få spørgeskemaundersøgelser, jeg lavede, er ikke repræsentative, men de viser en tendens som er i tråd med Historielabs "Historiefaget i Fokus" mere omfattende undersøgelse.

Undersøgelserne blev udført i forbindelse med min seneste praktik. Der var to klasser der deltog, en 7. klasse i forbindelse med en fag-dag om græske bystater og en 8. klasse i et kort online-forløb om versaillestraktaten.

Ud af de 35 adspurgte elever, var der kun to elever, der formulerede, at historiefaget handlede om andet end fortællinger om fortiden. Elevernes svar på, hvad de følte, de kunne bruge historiefaget til var lå lidt tættere på, hvad man kunne håbe - her var der fire elever, der svarede i stil med historiefagets officielle formål.

Det fremstod også tydeligt, at eleverne oplevede en forskel på, hvilken de selv synes var den mest spændende form for undervisning og den undervisning, de modtog.

Desuden oplevede jeg en forskel på, hvor spændende de to klasser synes, faget er. I den ene klasse var der ingen elever, der synes faget er spændende, mens over halvdelen af de adspurgte elever i den anden klasse fandt faget spændende. Jeg har desværre ikke nok empiri til at afgøre præcis, hvorfor denne forskel eksisterer, eller om den er statistisk signifikant, men jeg har dog en teori. Jeg har en mistanke om, at den individuelle lærers måde undervisning på er relevant. Flere af eleverne fra den klasse, der ikke fandt faget spændende, svarede, at det var på grund af deres lærers undervisningsstil. De omtalte lærerens undervisningsstil som værende primært læreroplæg, og at eleverne skulle læse i bøger.

Jeg har desværre ikke haft mulighed for at udsørge nok elever med min spørgeskemaundersøgelse til, at den kan siges at være repræsentativt for faget i sin helhed. Derfor har jeg valgt at inddrage undersøgelse Historiefaget i fokus.

### **Historiefaget i fokus**

I 2016 lavede HistorieLab undersøgelsen *Historiefaget i fokus* (2016), hvor de undersøgte elever og læreres opfattelse af historiefaget efter flere parametre. Jeg har her valgt at medbringe uddrag af, hvad de fandt frem til.

HistorieLab fandt frem til, at eleverne gennemgående opfatter historiefaget som et, der omhandler fortiden: hvad der skete, hvor man kommer fra, og hvordan "tingene" har udviklet sig. En del af eleverne opfatter også undervisningen som en indsamling af facts (HistorieLab, 2016).

Dette ligger tæt op af de oplevelser jeg selv havde fra praktikken og fra mit spørgeskema. Eleverne har ikke en stor forståelse af historiefaget som andet end arbejde med kronologi, en forståelse som skal løftes af læreren.

Eleverne følte selv, at de lærte mest, når der skete noget usædvanligt i undervisningen (f.eks. at de skulle se eller lave film), selvom de primært fremhævede den usædvanlige form som det spændende fremfor fagstoffet. I forhold til undervisningens opbygning finder eleverne det karakteristisk, at læreren gennemgår et stof, der læses i et læremiddel, og at der besvares spørgsmål - hvilket en del af eleverne oplever, gør faget "tungt". Samtidig forstår eleverne ikke formålet med det, de læser, eller opgaverne, de skal løse. Eleverne foretrækker selv undervisning, hvor de er aktive, f.eks. diskussioner, hvor de kan argumentere historisk for deres synspunkter. I forhold til, hvilke emner, der er interessante synes eleverne specielt at dramatiske fortællinger, som har en betydning for i dag, er spændende. Dvs. at ældre hændelser fra mere end 200 år siden ses som mindre interessante. (HistorieLab, 2016).

Disse pointer har jeg valgt at inddrage, fordi jeg synes, at rollespil er et oplagt middel til at arbejde med de udfordringer der kommer frem. Det er en anderledes undervisningsform, og mit håb er, at motivationen i at dette kan overføres til emnet med tiden. Samtidig bliver mængden af læsestoffet mindre, og det, som forekommer, vil have et tydeligt formål - det skal bruges i rollespillet. Samtidig bliver eleverne aktive og får medbestemmelse over rollespillets gang. I forhold til hvilke emner, eleverne synes er interessante, er mit håb, at en undervisning som den, jeg foreslår, vil være medvirkende til, at eleverne kan se en relevant kobling mellem fortiden og deres livsverden.

I forhold til hvad eleverne mener, man kan bruge historiefaget til, giver nogle elever udtryk for, at det kan bruges til at orientere sig i deres egen tid og forholde sig til fremtiden. De har dog svært ved at konkretisere og eksemplificere hvordan. For en del er historie noget "ydre", som de skal huske og/eller er vigtigt at kunne. Desuden gav nogle elever udtryk for at man kunne bruge viden fra historiefaget til diskussion om aktuelle forhold (HistorieLab, 2016).

Her er det interessant at se at nogle elever har en forståelse for deres historiebevidsthed, om end uden et ordforråd til at konkretisere dette. Samtidig er der den del, som ikke ser sig selv som en del af historien. Der er altså brug for, at historiebevidsthed bliver konkretiseret og tydeliggjort for eleverne.

### **Rollespil som en kreativ og motiverende læringsplatform**

Jeg vil nu inddrage et projekt fra 2011 som Aalborg Universitet (reCreate, 2014) lavede i samarbejde med Østerskov Efterskole og Helsingør Skole, afd. Gurrevej. Projektets formål var at undersøge effekten af undervisning igennem læringsrollespil på elevernes læring. Projektet foregik i tre faser. I den første fase undersøgte de effekten af Østerskov Efterskoles undervisning, som udelukkende foregår via rollespil, hvilket projektet har kaldt Østerskov metoden. I anden fase blev Østerskov metoden afprøvet i en almindelig folkeskole. I tredje fase blev en gruppe lærerstuderende bedt om at afprøve metoden i deres andetårs-praktik.

Resultaterne fra første fase viste, at metoden havde et stort potentiale for inklusion og mulighed for personlig og social udvikling. Dette kom til udtryk ved at eleverne i hvert rollespil fik nye roller, således at de kunne afprøve nye identiteter på en sikker måde. Denne type undervisning, hvori der ligger et fokus på narrativ og emotionel tilknytning, hjalp også eleverne med at forankre hukommelsen for emner og fag. Det faglige niveau i hvert fag på Østerskov er på linje med det nationale gennemsnit, mens nogle enkelte fag, såsom engelsk, lå meget over niveau. Desuden virkede det motiverende for eleverne, at de fik mulighed for kreativitet, indlevelse, handlemuligheder, og at undervisningen var i en, for dem, meningsfyldt kontekst.

Østerskov Efterskoles elever har selv valgt at gå på en skole med et fokus på rollespil. Derfor er det interessant at se, hvordan det gik på Helsingør Skole. Eleverne prøvede to tværfaglige forløb, af hver tre ugers varighed. Efter de seks uger meddelte eleverne følgende (reCreate, 2014):

- 72.5% af eleverne oplevede en større sammenhæng mellem fagene.
- 42.1% af eleverne oplevede mere ro i klassen - i modsætning til 8.4% der oplevede det modsatte.
- 47.4% af eleverne mente de kunne koncentrere sig bedre - over for 13.7% der meldte det modsatte.

Til højre kan man se tre grafer, tegnet om for at gøre tydeligere (reCreate, 2014).

I figur 1 skulle eleverne rangere, fra 1-6, deres oplevelse af deres faglige udbytte fra forløbet, hvor 1 var lavest og 6 var højest.

I figur 2 skulle eleverne rangere, fra 1-10, i hvor høj grad de havde lyst til at blive undervist igennem rollespil igen, hvor 1 lavest og 10 var højest.

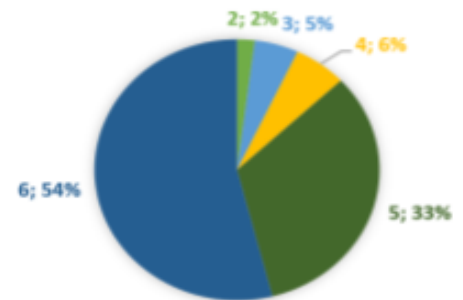
I figur 3 skulle eleverne rangere, fra 1-6, hvor motiverede de følte sig til at yde en ekstra indsats i undervisningen, hvor 1 var lavest og 6 var højest.

I den sidste fase designede en gruppe lærerstuderende deres praktikforløb i dansk efter Østerskov metoden (reCreate, 2014).

De oplevede, at eleverne arbejdede målrettet med opgaverne (også dem, som havde faglige udfordringer).

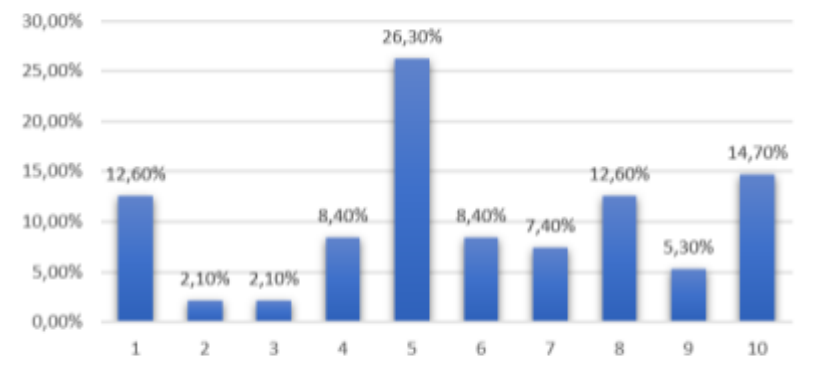
De fagligt udfordrede elever kunne vise nye kompetencer, og der var generelt stor motivation. De oplevede, at det fungerede godt til repetition og anvendelse af tilegnet fagstof. De oplevede også, at eleverne i særlig grad fik trænet deres sociale kompetencer. Slutteligt oplevede de, at det var meget vigtigt, at læreren deltog aktivt i rollespillet, hvis det skulle fungere.

### HVORDAN OPLEVER DU, AT DIT FAGLIGE UDBYTTE HAR VÆRET AF SPIL-FORLØBET?



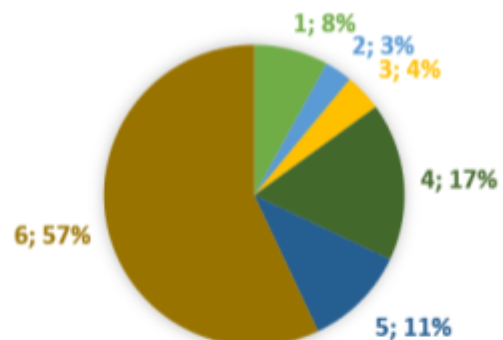
Figur 1

### Vil du gerne lære gennem spilbaseret undervisning i fremtiden?



Figur 2

### HVORDAN HAR DIN MOTIVATION UNDER SPIL-FORLØBET VÆRET TIL AT YDE EN EKSTRA INDSATS?



Figur 3



Overordnet ses flere positive vinkler på rollespilsbaseret undervisning på tværs af de tre faser. Eleverne var generelt mere motiverede, følte de lærte mere og havde det bedre socialt.

Der er desværre også en skyggeside ved rollespilsbaseret undervisning. Som det fremgår af de grafer, jeg har vist, er det ikke alle elever, der har en positiv oplevelse med denne type undervisning. Det er noget, man som lærer skal være bevidst om, når man vælger at designe undervisningsforløb på denne måde. Til gengæld vil jeg mene, at den gruppe elever, der oplever en positiv effekt er så stor, at vi bliver nødt til at inddrage rollespil i undervisningen.

## Analyse

Ud fra empirien kan vi se, at der er brug for en ændring i vores måde at vi undervise i historie på, og vi kan se, hvorfor rollespil er en mulig løsning på de udfordringer faget står overfor. Som tidligere nævnt har jeg valgt at lave et eksemplarisk undervisningsforløb, der prøver at imødekomme udfordringer i historieundervisningen. Dette undervisningsforløb kan ses i bilag 1. I dette afsnit vil jeg udvælge nogle af de didaktiske beslutninger, jeg har taget, og undersøge de tilgrundliggende årsager.

Den første didaktiske beslutning, jeg vil komme ind på, er valget af fagdidaktisk område. Jeg har valgt at arbejde med vikinger i udskolingen, hvilket er lidt atypisk. Der er en tendens i historiefaget til arbejde med den meget tidlige historie i mellemtrinnet og i takt med, eleverne bliver ældre, at arbejde med nyere og nyere historie. Jeg ser to årsager til denne tendens: Den første er historiekanonien (Undervisningsministeriet, 2009), som lægger op til en kronologisk gennemgang af historien, hvor man ikke går tilbage og arbejder med et emne når man først har været igennem det én gang. Den anden er, at eleverne får flere historiefaglige kompetencer i takt med, at de bliver ældre. Disse kompetencer kan de bruge til at analysere de komplekse kausalsammenhænge, som er typisk for undervisning i historie fra det 19. århundrede og frem.

Ved denne opbygning løber man dog risikoen for, at eleverne får den opfattelse, at historie fra før det 19. århundrede var simpel og uden komplicerede kausalsammenhænge. Derfor har jeg valgt at arbejde med vikingetiden, mere præcist sen-vikingetiden, for at give eleverne en mulighed for at bringe deres historiefaglige kompetencer i spil. Da man normalt arbejder med vikingetiden i mellemtrinnet er ellers kompetencer ikke særligt udviklede på dette tidspunkt. Ved at arbejde med emnet i udskolingen får eleverne mulighed for at bruge deres udviklede fagfaglige kompetencer til at undersøge vikingetiden. Jeg har defineret

sen-vikingetiden som ca. år 900 og frem til midt 1000-tallet. Jeg har valgt denne periode, fordi man kan drage paralleller fra trosskiftet og vikingeperioden til problematikker som eleverne måske kender fra mere moderne tid, f.eks. imperialismen eller religionsstridigheder - vi får altså mulighed for at inddrage deres livsverden. Samtidig mener jeg, at vi som historielærere bliver nødt til at undervise i den fjerne fortid i udskolingen, hvis eleverne skal have en forståelse for, hvordan den spiller i den kultur og verden, de lever i nu. Når et af formålene med historiefaget er at eleverne får et kronologisk overblik og en forståelse for historiske sammenhænge (Undervisningsministeriet, 2009), synes jeg, det er vigtigt, at eleverne har en stærk forståelse af de tidligere kulturer i landet.

En anden udfordring, man møder, når man som lærer vil planlægge undervisning i vikinger for udskolingen, er manglen på forløb i de online læringsplatforme. På de tre store online læringsplatforme (Alinea, Clio & Gyldendal) er der enten ingen forløb om vikinger for udskolingen, eller også indgår de kun som brudstykker i andre forløb. Man bliver derfor nødt til at udforme sit eget forløb.

Det næste emne, jeg vil inddrage, er starten på rollespilsforløbene. Jeg starter hver af dem med en briefing og et anslag, som begge er sat uden for rollespillets narrative ramme. I briefingens første del af forløbet bliver eleverne introduceret for kildekritik og kausalitetsforståelse samt disse kompetencers samspil med historiebevidsthed. Det er her, eleverne får at vide, at den analyse, de kommer frem til, skal bruges til at udforme det vikingesamfund, anden del af forløbet skal foregå i. Eleverne får altså en høj grad af medbestemmelse over anden del, hvilket kan være motiverende for dem. I anden del af forløbet bliver eleverne introduceret til et nyt begreb, historisk empati. Her bliver der altså forklaret, hvordan eleverne skal prøve at leve sig ind i deres rolles liv.

I anslaget bliver den narrative ramme fastslået. I den første del er eleverne grupper af junior-arkæologer og i anden del af forløbet tager eleverne rollen som forskellige indbyggere i det førnævnte samfund. Særligt i anslaget for anden del af forløbet er det vigtigt, at læreren er klar til at støtte eleverne med at få rollerne til at passe sammen. Dette kan rent praktisk være at sikre sig, at eleverne ikke alle vælger roller med det samme erhverv eller roller, der passer ind i samfundet - dette kunne for eksempel være at sikre, at der kun var en høvding i byen. Læreren fungerer altså som en faglig rettesnor, som hjælper med at holde eleverne inden for de narrative rammer. Anslagene og briefingens foregår uden for den narrative ramme, således at eleverne får mulighed for at orientere sig i det faglige stof, narrativet og de roller, som er i spil. Samtidig får eleverne mulighed for at stille spørgsmål til briefingens eller anslaget uden, at de skal bryde deres indlevelse.

Jeg har valgt at give eleverne forskellige roller med hver deres hjælpemiddel. Her bruger vi spildynamik. Ved at hver elev i en gruppe har et unikt hjælpemiddel, som kun de må bruge, får hver elev en oplevelse af at være nødvendig for, at gruppen kan lykkes, hvilket kan være motiverende. Jeg valgte disse fire roller: Specialist i sprog, handel, værktøj og våben. Grunden til dette var todelt: For det første ville jeg gerne have nogle specialister, der dækkede relativt bredt. For det andet ville jeg gerne have gruppestørrelser, der var realistiske for folkeskolen. Hvis man havde lavet flere forskellige specialister, ville det kræve nogle meget store grupper for, at hver gruppe kunne drage nytte af hver specialist.

Blandt de levn, eleverne kan finde, er der både levn, som de skal bruge en specialist for at analysere, og levn, der ikke kræver en specialists hjælpemiddel. Dette har jeg valgt af to årsager: Jeg ville gerne have en række levn, der kunne fortælle ting om vikingesamfundet, som gik ud over de fokusområder, specialisterne havde. Hvis nogle elever hurtigt bliver færdige med de levn, der kræver deres hjælpemiddel, kan de kaste sig over de "neutrale" levn, mens de venter.

Dette fører til nogle overvejelser om lærerens rolle under forløbet. I den første halvdel påtager læreren sig rollen som en senior-arkæolog, som leder udgravningen. I den anden halvdel agerer læreren i stedet en "usynlig" spilmester - altså introducerer læreren dilemmaer og fører plottet fremad, men påtager sig ikke rollen som viking. Grunden til, at læreren i den første halvdel påtager sig rollen som en senior-arkæolog er, at det giver en mulighed for at undervise i de relevante fagfaglige kompetencer inden for den narrative ramme. Tanken er her, at det giver eleverne mulighed for at få faglig støtte på en måde, der underbygger den mush-fake situation, som rollespillet opbygger. I den anden halvdel er der ikke på samme måde brug for, at læreren underviser i de fagfaglige kompetencer. I stedet kan læreren have et overblik over narrativet og tidsplanen. I begge tilfælde kan det være en god hjælp fra eleverne, at læreren har en visuel identifikator for, hvorvidt de er inde i eller uden for den narrative ramme - sådan at eleverne kan se, om de selv skal agerere ud fra deres rolle. Den visuelle identifikator behøver ikke kompliceret. Eksempelvis ville et stykke tøj, som en vest eller en hat, fungere fint.

Disse lærerroller kræver, at læreren er godt inde i det fagstof, der skal undervises i. Det er lærerens opgave at sørge for, at de roller, eleverne opdigter, deres analyse af levnene og de handlingsforslag, de kommer med i dilemmaerne, alle sammen er passende. Dette er særligt vigtigt, når man i klassen skal snakke om, hvilke konsekvenser, der kan være kommet af det

handlingsforslag der blev valgt.. Det er nemlig læreren, i kraft af vedkommendes rolle som spilmester, der bestemmer hvilke konsekvenser, der følger af elevernes valg.

I arbejdet med opsamling på dilemmaerne er det vigtigt at pointere, at det er rollernes beslutning, og ikke elevernes, hvordan vikingesamfundet skal handle. Her menes der at vi skal adskille de handlinger rollerne tager og hvilke holdninger eleverne har. Som nævnt i teori afsnittet giver rollespil eleverne mulighed for at udforske forskellige identiteter - også nogle, som umiddelbart ligger eleverne fjernt. Derfor er det vigtigt at distancere handlinger og holdninger i rollespillet fra elevernes handlinger og holdninger uden for spillet. Eleverne påtager sig nye roller, som kan have andre holdninger end dem selv. Dette, koblet sammen med at de bliver bedt om at leve sig så meget ind i rollen som muligt, kan føre til stridigheder. Hvis man oplever, at én elev bliver sur på en anden grundet noget, der er sket i rollespillet, kan læreren hjælpe dem med at løse konflikten ved at minde dem om, at de var to karakterer i et rollespil, der havde en konflikt, og at det ikke nødvendigvis betyder noget uden for spillet.

For at hjælpe med dette skal læreren snakke med eleverne om dette i anslaget og lede ved eksempel i diskussionerne. Denne adskillelse mellem rolle og eleven er også relevant at snakke om i situationer hvor eleverne skal spille en rolle i et samfund, hvis moral er meget anderledes fra deres egen - for eksempel i situationer med vikingernes trælle. Man skal som underviser være meget påpasselig med at designe rollespil hvor nogle elever skal påtage sig roller som kan fremstå som andenrangsborgere. Indlevelse er en integral del af rollespil, både i hobby og i lærings-regi, og dette betyder at eleverne kan blive meget påvirket af hvad der sker i rollespillet. At have en gruppe af elevernes roller lavere placeret end de andre, for eksempel som sorte slaver i USA, kan påvirke disse elever negativt. Det kan være meget demotiverende. Forskellen på sådan en situation og en konflikt mellem to personer handler om bevæggrunden. I eksemplet med to elever, der har en konflikt, er konflikten personlig, og der ligger personlige bevæggrunde og følelser til grund. I eksemplet med en gruppe elever, der skal spille slaver, er uligheden systemisk frem for personlig - det er altså reglerne i spillet, der siger, at man er ulige. Dette forhindrer dog ikke, at man kan arbejde med emner som slaveri igennem rollespil. En måde, man kan arbejde med det på, uden at have systemisk ulighed i spillet, er ved at have alle eleverne på den samme "side" - enten slaver eller slave-ejere.

## Afrunding

Som vi kunne se ud fra både min egen spørgeskemaundersøgelse samt den større undersøgelse fra HistorieLab står historiefaget midt i en udfordring: Eleverne giver udtryk for, at faget er demotiverende, og de har svært at sætte ord på, hvilke kompetencer, man lærer fra faget.

Der er mange måder, hvorpå man kan prøve at imødekomme denne udfordring. Jeg valgte rollespil som metode af flere årsager: Det er en hobby, som mange allerede synes er spændende, og som derfor har en motiverende faktor. Vi har samtidig set på, hvordan rollespil giver mulighed for at styrke elevernes sociale sammenhold, hvilket også kan medføre, at de er mere motiverede for undervisningen. Rollespil giver også læreren en nem måde at konkretisere fagstoffet for eleverne, således at de nemmere kan se formålet med undervisningen, hvilket kan motivere de unge mennesker der planlægger deres fremtid.

Vi har set eksempler på, hvordan man kan løfte rollespil som hobby til et læringsrollespil, igennem en fusion af en fortællings narrative ramme, reglerne fra et spil og de faglige indhold. Ved, at den faglige del bliver en bærende del af rollespillet, som eleverne bliver nødt til at bruge i spillets gang, kommer der en åbenlys mening med fagstoffet.

Denne form for undervisning sætter dog krav til lærerens faglighed. Fordi eleverne får relativt meget selvbestemmelse, kan det tvinge læreren til at skulle reagere på uventede historiefaglige problemstillinger. Hvis læreren gerne vil sikre, at undervisningen holder et højt fagligt niveau hele vejen igennem, bliver de nødt til selv at være trygge i det historiefaglige stof.

Det er også muligt at fokusere på forskellige historiefaglige kompetencer igennem rollespil. Rollespil kan bruges som en bro mellem historien og elevernes livsverden, ved at de får mulighed for, til en vis grad, at opleve historien på deres egen krop. Vi har undersøgt nogle af de muligheder, vi som undervisere har for at øge elevernes indlevelse, altså deres oplevelse af at være i en 'mush-fake' situation. Vi har inddraget kildekritik som en bærende del i det første af de to rollespil, hvor den faglige kompetence var en hjørnesteen for rollespillet - samtidig med en måde, hvorpå man kan give alle eleverne en følelse af værdi og at de er nødvendige. I det andet rollespil arbejder eleverne med deres kausalitetsforståelse både ved de umiddelbare konsekvenser, læreren fortæller dem om, samt deres egne refleksioner over samme.

Tilsammen leder dette mod at styrke elevernes historiebevidsthed.

## Kildeliste

Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv: med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed.*

Larsen, S. & Aage Poulsen, J. (2021) *Historieundervisning - en fagmetodik*. Hans Reitzels Forlag.

Bettina, B. Stendal Rasmussen, C., Skovlund Jensen, M. Duncan Gents, S. & Brænder, B. (2018). Når leg er for alvor. I: Marie Skovbjerg, H. Broström, S. Toft, H. Halling Andersen, I. & Herold Møller, H. Walsh, G. Hermansen, M. Bettina, B. Stendal Rasmussen, C., Skovlund Jensen, M. Duncan Gents, S. & Brænder, B. Zinkernagel, H. Charlotte Thorsted, A. Liv Johansen, S. & Sandvik, K & Thestrup, K. *Leg i skolen - en antologi*. (s. 126-147)

ReCreate. (2014) *Rollespil som kreativ og motiverende læringsplatform*.  
<http://www.rollespil.nu/praeligsentation-af-forskningen.html>

Foss Hansen, K. (2012) *Gyldendals pædagogik håndbog - otte tilgange til pædagogik*. Gyldendal.

Eric Jensen, B. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri*. Historia (s.13-50)

Eskelund Knudsen, H & Aage Poulsen, J. (2016) *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.

Pietras, J. & Aage Poulsen, J. (2016). *Historiedidaktik mellem teori og praksis*. Hans Reitzels forlag.

Seixas, P. & Morton, T. (2013). *The Big Six: Historical Thinking Concepts*. Nelson College Indigenous.

Gjedde, L. (red.). (2014) *Læringsrollespil i skolen*. Aalborg Universitet.

Undervisningsministeriet (2009) *Fælles mål 2009 - Historie*. København. Hentet fra <https://www.uvm.dk/folkeskolen/fag-timetale-og-overgange/faelles-maal/historisk/historiske-faelles-maal>

Alinea Historie (u.å). <https://historie.alinea.dk/>

Clio Historie 7-9 (u.å).

[https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/?\\_ga=2.179623780.171034200.1620570214-593303355.1614674296](https://portals.clio.me/dk/historie/7-9/?_ga=2.179623780.171034200.1620570214-593303355.1614674296)

Gyldendal Historie 7-9 (u.å) <https://historie.gyldendal.dk/>

Faktalink (u.å). *Rollespils udbredelse i dag.*

<https://faktalink.dk/titelliste/roll/rolludbr#:~:text=Hvor%20mange%20spiller%20rollespil%3F,af%20og%20til%20spiller%20rollespil.>

## Bilag

### Bilag 1:

Time <i>Jeg arbejder ud fra at hver time er to 45-minutters lektioner</i>	Indhold	Materialer og forberedelse
1.	<ul style="list-style-type: none"><li>● Introduktion*</li><li>● Briefing*<ul style="list-style-type: none"><li>○ Introduktion til historiebevidsthed, kildekritik, kausalitetsforståelse</li></ul></li><li>● Anslag*<ul style="list-style-type: none"><li>○ Introduktion til forløb og roller</li></ul></li><li>● Eksemplarisk gennemgang af et levn</li><li>● Begynd indsamling af levn og undersøgelse af dem</li><li>● Hvad har vi lært i dag?*</li></ul>	Print: <ul style="list-style-type: none"><li>● Levn (nok til at hver gruppe kan få et sæt)</li><li>● Hjælpermidler til rollerne (nok til at hver gruppe kan få et sæt)</li></ul> Smartboard Plastiklommer Evt. reb/snor eller tape til at hænge levn op.  Levnene skal være hængt op før undervisningen og tages ned igen umiddelbart efter.  Baggrundsmusik: <i>D&amp;D Ambience   Excavation Site   Digging, Pickaxe, Shoveling, Work, Archaeology, Quarry</i>
2.	<ul style="list-style-type: none"><li>● Introduktion*</li><li>● Workshop i kildekritik</li></ul>	Print: <ul style="list-style-type: none"><li>● Levn (nok til at hver</li></ul>

Bacheloropgave  
 Emil Thyrring  
 Studie nr.: 268388

	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Færdiggør indsamling af levn</li> <li>● Begynd analyse og forberedelse af præsentation</li> <li>● Hvad har vi lært i dag?*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● gruppe kan få et sæt)             <ul style="list-style-type: none"> <li>● Hjælpermidler til rollerne (nok til at hver gruppe kan få et sæt)</li> </ul> </li> </ul> <p>Smartboard          Plastiklommer          Evt. reb/snor eller tape til at hænge levn op.</p> <p>Levnene skal være hængt op før undervisningen og tages ned igen umiddelbart efter.</p> <p>Baggrundsmusik:  <i>D&amp;D Ambience   Excavation Site   Digging, Pickaxe, Shoveling, Work, Archaeology, Quarry</i></p>
3.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introduktion*</li> <li>● Workshop i kausalitetsforståelse</li> <li>● Arbejde med analyse og forberedelse af præsentation</li> <li>● Hvad har vi lært i dag?*</li> </ul>	<p>Smartboard          Evt. karton og papir hvis eleverne vil forberede en plakat.</p> <p>Baggrundsmusik:  <i>D&amp;D Ambience   Excavation Site   Digging, Pickaxe, Shoveling, Work, Archaeology, Quarry</i></p>
4.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introduktion*</li> <li>● Præsentationer</li> <li>● Opsamling i grupper - Hvad ved vi om hvordan vikingerne i dette samfund levede?*</li> <li>○ Først i grupper</li> <li>○ Derefter fælles             <ul style="list-style-type: none"> <li>■ Dette skrives ind i et fælles dokument tilgængeligt for alle</li> </ul> </li> <li>● Hvad har vi lært i dag?*</li> </ul>	<p>Smartboard</p> <p>Google drev dokument eller mentimeter hvor klassen kan skrive deres svar på</p>
5.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introduktion*</li> <li>● Briefing*             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introduktion til historiebevidsthed, kausalitetsforståelse, historisk empati</li> </ul> </li> <li>● Anslag*             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introduktion til narrativet og rollerne</li> </ul> </li> <li>● Forberede roller og gøre sig klar til rollespillet*</li> <li>● Hvad har vi lært i dag?*</li> </ul>	<p>Smartboard          Præfabrikerede roller          Google drev dokumentet eller mentimeter'en som klassen brugte sidste uge</p> <p>Baggrundsmusik  <i>Viking Mead Hall - Relaxing Fireplace with Crackling and Nordic Ambience, for Sleeping and Study</i></p>



6.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introduktion*</li> <li>● Første dilemma                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introduktion</li> <li>○ Elevernes løsning</li> <li>○ Følger af elevernes løsning</li> </ul> </li> <li>● Andet dilemma**                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introduktion</li> <li>○ Elevernes løsning</li> <li>○ Følger af elevernes løsning</li> </ul> </li> <li>● Opsamling på dilemma(er)*                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvorfor valgte rollerne denne løsning?</li> <li>○ Hvordan mon det var for de involverede?</li> <li>○ Hvilke effekter havde løsningen mon?</li> </ul> </li> <li>● Hvad har vi lært i dag?*</li> </ul>	Smartboard  Baggrundsmusik <i>Viking Mead Hall - Relaxing                  Fireplace with Crackling and                  Nordic Ambiance, for                  Sleeping and Study</i>
7.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introduktion*</li> <li>● Første dilemma                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introduktion</li> <li>○ Elevernes løsning</li> <li>○ Følger af elevernes løsning</li> </ul> </li> <li>● Andet dilemma**                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introduktion</li> <li>○ Elevernes løsning</li> <li>○ Følger af elevernes løsning</li> </ul> </li> <li>● Opsamling på dilemma(er)*                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvorfor valgte rollerne denne løsning?</li> <li>○ Hvordan mon det var for de involverede?</li> <li>○ Hvilke effekter havde løsningen mon?</li> <li>○ Er der nogle lignende dilemmaer i dag?</li> </ul> </li> <li>● Hvad har vi lært i dag?*</li> </ul>	Smartboard  Baggrundsmusik <i>Viking Mead Hall - Relaxing                  Fireplace with Crackling and                  Nordic Ambiance, for                  Sleeping and Study</i>
8.	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Introduktion*</li> <li>● Tredje dilemma                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Introduktion</li> <li>○ Elevernes løsning</li> <li>○ Følger af elevernes løsning</li> </ul> </li> <li>● Opsamling på dilemma*                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvorfor valgte rollerne denne løsning?</li> <li>○ Hvordan mon det var for de involverede?</li> <li>○ Hvilke effekter havde løsningen mon?</li> <li>○ Er der nogle lignende dilemmaer i dag?</li> </ul> </li> <li>● Opsamling på hele forløbet (først i grupper, derefter fælles)*                         <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Hvad har vi lært om vikingerne?</li> <li>○ Kan vi relatere det vi lærte til i dag? Hvordan og hvorfor/hvorfor ikke?</li> </ul> </li> </ul>	Smartboard  Baggrundsmusik <i>Viking Mead Hall - Relaxing                  Fireplace with Crackling and                  Nordic Ambiance, for                  Sleeping and Study</i>

\* = Dele af undervisningen der foregår uden for rollespillets narrative rammer

\*\* = Hvis eleverne bruger lang tid på at finde en løsning på det første dilemma kan det være man ikke har tid til det andet - det er vigtigere at samle op på dem end at nå mange.

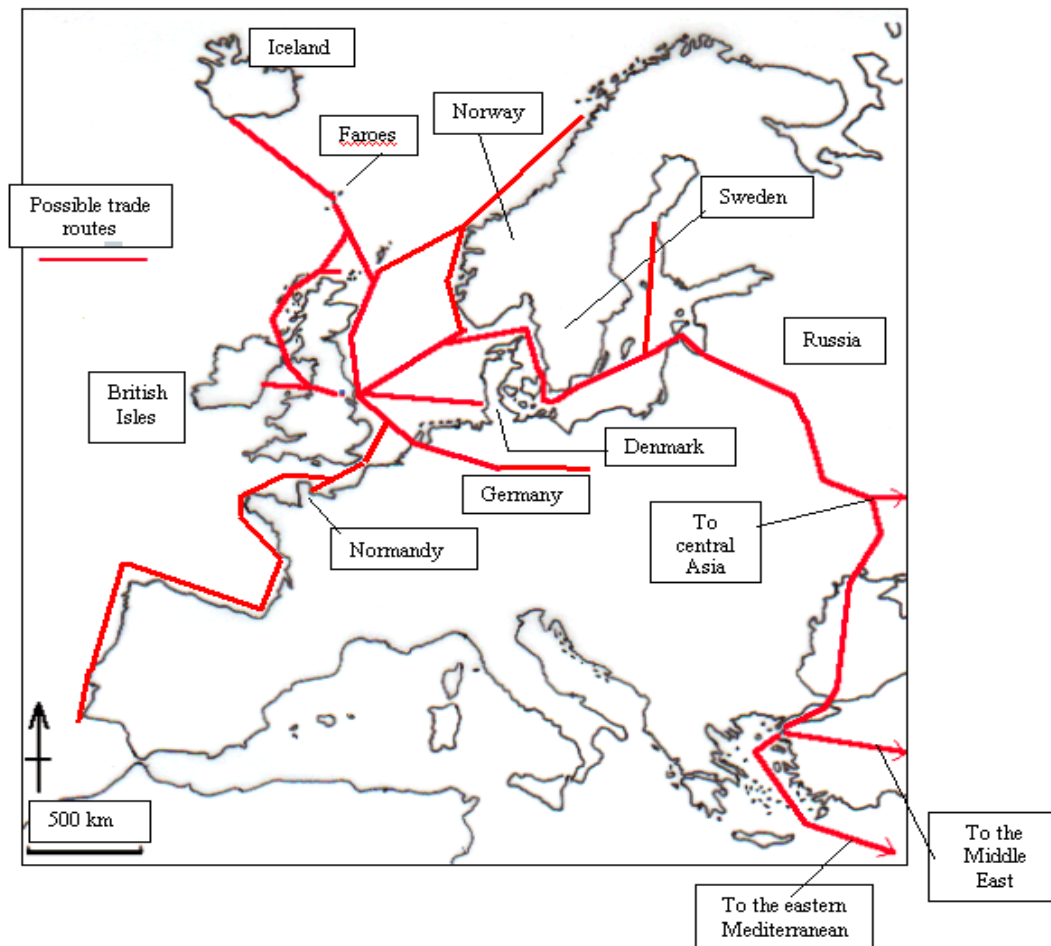


Bilag 3: Hjælpemiddel til specialist i sprog

ƿ	ʀ	þ	ǫ	ǫ	ǫ	l	ǫ	h	↑	þ	ǫ	↑	ǫ	ǫ	ǫ
f, v	u, o, v, y	th	o, a, e	h, g	n	i, e, y, j	a	s	t, d, nt, nd	b, p, mp, mb	m	l	y, R	r	k, g, nk, ng

Bilag 4: Hjælpemiddel til specialist i handel

Hentet fra <https://civiliviking.weebly.com/trade--commerce.html>



Bilag 5 - Eksempel på hjælpemiddel til specialist i hverdagsredskaber

Værktøjets udseende og navn	Værktøjets brug
Båndkniv - Stor U-formet kniv med håndtag	Blev brugt til at snitte tynde strimler træ af.

Bacheloropgave  
Emil Thyrring  
Studie nr.: 268388

i begge sider.	Meget fint og præcisionsarbejde.
Skarøkse - Økse med et bredt blad på tværs af skaftet. Bladet har en flad side som en hammer på bagsiden	Blev brugt til at forme og fjerne store strimler af træ

Bilag 6 - Eksempel på hjælpemiddel til specialist i våben

Våbnets navn	Hvordan blev det brugt og hvem brugte det?	Våbnets farvekode
Sværd	Sværd var dyre fordi man skulle bruge meget metal, så det var kun rige vikinger der brugte dem og sværd kunne arves igennem generationer. De var ofte rigt udsmykkede med ædelmetal som guld og sølv eller med flotte mønstre	Grøn
Daneøkse	Daneøkser var en stor økse man skulle bruge to hænder til at svinge. Der var mange forskellige slags økser og der var mange der brugte økser som våben. De var relativt tynde, så selvom de var store blev de ikke alt for tunge.	Rød

Bilag 7 - Eksempel på dilemmaer til vikingerollespillet

Der kom en budbringer i gå aftes der fortalte at kong Harald har bestemt at alle danskere skal blive kristne - han siger nemlig at den kristne Gud udføre et mirakel for øjnene af ham. Det forventes at alle vikingerne i landsbyen lader sig konvertere.

En gruppe af byens krigere er vendt hjem

Bilag 8 - Eksempel på præfabrikeret viking

Navn: Leif Ågeson  
Bådbygger

Du er klog og har meget prestige for en håndværker. Du kan både læse og skrive runer, som du bruger til at føre logbog over hvor godt dine skibe sejler. Du er meget troende, da du gerne vil have at de nordiske guder passer på dine skibe. Du interesserer dig mest for arbejdet med dine skibe og lader din kone om at sælge og låne dem ud. Til gengæld er du meget interesseret i de beslutninger der kan hjælpe dig i dit arbejde, for eksempel med billig arbejdskraft.

Rollespilstips:

Klog

Overtroisk

For vigtig til at tage i kamp

Bilag 8 - Spørgeskema og databehandling

**Svar i alt: 35**

*Nogle elever har givet flere svar til visse spørgsmål*

### Hvad handler historiefaget om?

- Verdenshistorien, 9
- Fortiden, 12
- Historie, 8
- Lort, 1
- Danmarkshistorien, 2
- Hvordan fortiden var og fremtiden bliver, 1
- 1. og 2. verdenskrig, 1
- Fortiden og hvordan den skabte nutiden, 1

### Hvad kan man bruge historiefaget til?

- Uddannelse, 8
- Generel viden, 10
- Ikke noget, 2
- Ved ikke/ikke svaret, 3
- Lærer hvordan verdenen er blevet til det den er i dag, 4
- Næsten alt, 1
- Lære verdenshistorien, 6
- Trivia, 2

### Synes du at faget er spændende? Hvorfor, hvorfor ikke?

Svar	Ja, 10	Nej 10	Nogle gange 14	Ved ikke, 1
Begrundelse	Spændende emner, 6	Uengageret, 1 Umotiverende undervisning, 4 Ikke nok deltagelse, 1	Kommer an på emnet, 9  Kommer an på undervisningsformen, 5	

### Hvordan foregår historietimerne normalt?

- Sidde og læse, 14
- Læreroplæg, 12
- Løse opgaver på online platforme, 18
- Kedeligt, 1
- Ser film, 3
- Ved ikke/ikke svaret, 1
- Gruppearbejde, 1

### Hvad er den mest spændende form for undervisning?

- Komme ud og opleve ting, 6
- Se film, 5
- Nye ting/varieret undervisning, 3
- Selv være en del af emnet, f.eks. rollespil: 5
- Gruppearbejde, 1
- Når vi ikke har historie, 1

- Ved ikke/ikke svaret, 6
- Fortællinger, 4
- Når det er et spændende emne, 3
- Når underviseren gør det spændende, 1
- Alt er spændende, 1
- Krig, 1
- Sidde og læse, 1