

Indhold

Indledning	3
Problemformulering:	3
Opgavens struktur	3
Metode	4
Dokumentanalyse: læremiddeltjek ud fra Thomas Illum Hansen	4
En funktionel skelnen	4
Observation	5
Teoriafsnit	5
Historisk tænkning	5
Historisk empati	7
Presentisme	9
Historiske scenarier	10
Scenariekompetence	11
Rollespil og Simulering	12
Erfaringer med Rollespil – af Daniel Sørensen	14
Motivation og engagement	15
Indre og ydre motivation	16
Analyse og diskussions afsnit	18
Læremiddel 1: Clio forløb om sygdomme	18
Læremidlets kontekst:	18
Læremidlet	19
Tilgængelighed	19
Progression	20
Differentiering	21
Diskussion af læremiddel:	21
Empirien fra clioforløbet	23
Engagement vs disengagement	23
Historisk empati vs Presentisme	26
Læremiddel 2: Læringsrollespil fra praktik	29
Læremidlets kontekst:	29
Læremidlet	29
Tilgængelighed	30
Progression	30
Differentiering	31

Diskussion af Læremiddel:	32
Kritik af læremidlet:.....	33
Empirien fra læringsrollespillet	34
Engagement vs disengagement	34
Historisk empati vs Presentisme	35
Opsamling af diskussionsafsnittene	36
Konklusion.....	37
Litteraturliste.....	38

Indledning

I denne opgave vil vi undersøge begreberne engagement/disengagement, historisk empati og historiske scenarier. Vi vil i særlig grad rette vores undersøgelse mod brugen af historiske scenarier i historieundervisningen og hvad engagement/disengagement har af betydning for udvikling af historisk empati. Dette gør vi ved først at definere vores forståelse af historisk empati og historiske scenarier, dernæst ved at indkredse begreberne engagement/disengagement og hvordan disse kan opnås. Efterfølgende foretager vi en læremiddelanalyse af 2 forskellige læremidler som anvender historiske scenarier, for derefter at vurdere hvad disse læremidler opnår (i forhold til begreberne) gennem vores egen udførelse af dem i praksis. Vi vil i forlængelse af ethvert læremiddel vurdere elevernes udbytte af opnået historisk empati, og i hvilken grad eleverne oplevede engagement/disengagement, samt hvad disse faktorer gjorde for udbyttet af undervisningen. Vores problemformulering lyder som følger:

Problemformulering:

Hvilken betydning har engagement/disengagement for udviklingen af elevers historiske empati gennem historiske scenarier?

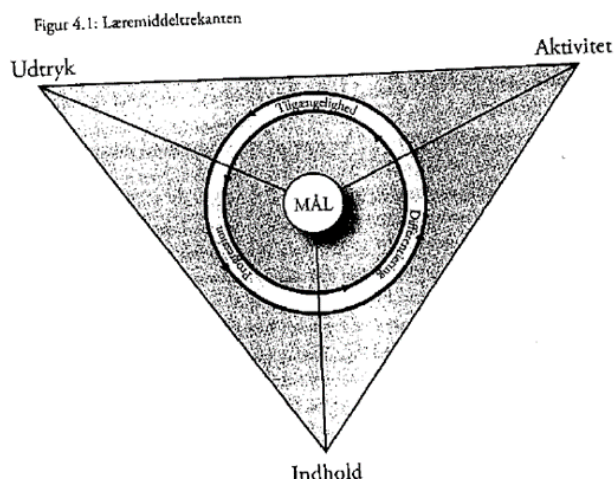
Opgavens struktur

For at nå frem til vores diskussionsfelter vil vi først og fremmest belyse vores anvendte metoder. I dette afsnit beskrives vores tilgang til indsamling af empiri og hvordan vi går til analysen. Derefter følger en analyse af hvad henholdsvis historisk empati og historiske scenarier er, hvordan vi forstår begreberne, og hvorfor de er interessante i forhold til den moderne folkeskole. Efterfølgende præsenteres og analyseres begreberne motivation og engagement, både i forhold til begreberne selv men også i forhold til vores udvalgte teori. Dette leder os over i de 2 læremiddelanalyser som er sammenlagt med vores diskussion af deres udbytte i forhold til de præsenterede begreber. Til sidst diskuterer og sammenligner vi læremidlerne med hinanden hvor vi vurderer deres udvikling af engagement/disengagement og ser nærmere på, hvad vores brug af historiske scenarier faktisk gjorde for denne udvikling. Opgaven afsluttes med en konklusion på vores undersøgelse.

Metode

Dokumentanalyse: læremiddeltjek ud fra Thomas Illum Hansen

I vores analyse af vores udvalgte og afprøvede lærermidler anvender vi Thomas Illum Hansens læremiddeltrekant:



(Hansen & Skovmand, Læremiddeltrekanten, 2011)

Dette har vi valgt at gøre fordi vores læremidler enten delvist, eller udelukkende bundet i historiske scenarier. Metoden giver os dermed en mulighed for at analysere mål, indhold og aktiviteter, samt udtrykket af læremidlet. Altså også det historiske scenarier betydning for undervisningen. Modellen kombinerer analytiske niveauer og perspektiver med henblik på en sammenhængende læremiddelsanalyse (Hansen & Skovmand, Læremiddeltrekanten, 2011). Dette kan være en fordel til at holde den samlede didaktiske opgave for øje, men det vil højst sandsynligt være i forskellige niveauer og perspektiver at hver læremiddelanalyse gør sig interessant i forhold til vores problemformulering. Vi vil understrege at en vurdering af et didaktisk læremiddel er relativ i forhold til brugerne og deres kontekst (Hansen & Skovmand, Læremidler - hvad og hvorfor?, 2011), hvilket er hvorfor vi forsøger at definere denne kontekst i starten af hver analyse.

En funktionel skelnen

læremidler bliver traditionelt delt op i de tre kategorier: Didaktiske læremidler, Semantisk læremidler og funktionelle læremidler (Hansen & Skovmand, Læremidler - hvad og hvorfor?, 2011, s. 19). problemet i historie er at læringsrummet også foregår udenfor skolen, i alt hvad der bærer historisk information der kan afkodes (Poulsen, 2013). Dette kan være bygninger, traditioner, teknologi, adfærd og holdninger med mere (Poulsen, 2013). Dette er hvorfor det i historiefaget er mere funktionelt at skelne mellem, om det der bærer den historiske information, er didaktiseret, eller om det ikke er (Poulsen, 2013).

Observation

Selve observationsrollen har været den aktive observatør, da vi begge har ageret lærer for klassen som vi afviklede forløb for og observerede. Denne metode har sine fordele og ulemper.

Metoden som aktiv observatør har vi fundet givende idet den kan give en større føling for eleverne og deres reaktioner på undervisningen, dog med forbehold for den mulige forudindtagethed i beskrivelserne af situationerne, samt mulighed for at lede undervisningen i en bestemt retning på baggrund af undersøgelsen. (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 125)

Ydermere via undersøgelsens natur om elevers historiske empati og motivation har en mere aktiv rolle i undersøgelsen været nødvendig for at dykke ned i elevernes svar, for bedre at kunne belyse vores problemstilling.

Vi har brugt spørgeskemaer i undersøgelsen af de to klasser for at kunne få et indblik i elevernes opfattelse af forløbet, med henblik på motivation, læringsudbytte og overordnede holdning, hvor interessant forløbet har været.

Teoriafsnit

Historisk tænkning

I dette afsnit vil vi tage et kig på begrebet historisk tænkning og, hvad det betyder. I vores opgave kigger vi på, hvordan man kan muliggøre udviklingen af elevers historiske empati gennem undervisning i historiske scenarier, og vi vil derfor tage et kig på, hvilke forudsætninger der ligger til grund for muliggørelse af dette.

I forbindelse med vores problemformulering vedrørende historisk empati er vi nødt til at definere, hvor det udspringer fra.

Historisk empati indgår netop, som en del af den historiske tænkning, og derfor definere vi, hvor den kommer fra.

Når vi beskæftiger os med historisk tænkning og dennes udvikling hos elever er det, fordi undervisningen ikke blot har til formål at indgyde viden om fortiden hos dem, men at give dem et redskab til at forstå og tænke historisk.

I vores opgave tager vi udgangspunkt i Tom Morton og Peter Seixas teorier om historisk tænkning og deres seks koncepter for dette.

Koncepterne skal ses, som led i en proces til at opnå forståelse af fortiden gennem arbejdet med historien og dens kilder, så den danner grobund for at man opnår historisk tænkning.

De seks koncepter er og deres betydning er:

Historisk signifikans – hvordan vi beslutter hvad der er vigtigt at lære om fortiden – Når bestemte hændelser, personer eller udviklinger undersøges med henblik på at se om de har resulteret i forandringer, som har været ved i længere perioder for mange mennesker. Disse hændelser skal ses i lyset af at den historiske signifikans er konstrueret størrelse, hvori de indgår i det overordnede narrativ for en gruppering i verden, og derved opnår en mening i deres fortælling om dem selv.

Kildearbejde – Hvordan ved vi, hvad vi ved om fortiden – Arbejdet med kilder og fortolkningen af disse. De primære kilder kan være fortællinger, artefakter og andet materiale. Spørgsmålene som historikere og elever udsætter kilder for, er med til at åbne dem op, så de fortæller noget om fortiden. Kildearbejdet og de kritiske spørgsmål til ophavsmænd og, hvornår de er skabt, skal give et indblik datidens værdier og give et indtryk af fortiden.

Kilderne skal behandles i forbindelse med andre kilder fra lignende tider, hvorved de kan være med til at verificere deres oprigtighed.

Kontinuitet og forandring – Hvordan vi skaber mening i historiens kompleksitet – Har til formål at skabe forståelse for, hvorfor og hvornår hændelser kronologisk har fundet sted. Om de er udtryk for fremgang eller tilbagegang.

Årsag og konsekvens – Hvorfor sker visse hændelse, og hvilket aftryk efterlader de på historien –

Hvor historiske hændelsers årsag grundlægges, og de dertilhørende konsekvenser. Heri kan kontrafaktisk historie, hvor alternative konsekvenser undersøges ved ændringer i historiske hændelser.

Historiske perspektiver – Hvordan kan vi bedre forstå fortidens mennesker

Her undersøges fortidens mennesker og verden, med henblik på at forstå dem i den kontekst de foregik i. Værdier, religioner og dertilhørende bevæggrunde. Elever sætter dem her i fortidens sted, dog uden nødvendigvis at identificere sig med dem.

Den etiske dimension – Hvordan kan historien hjælpe os til at leve i nutiden. (Seixas, 2013, s. 10-11)

Her ses der på den historiske kontekst når vi har fortiden under lup. Vi skal se på fortiden under de forudsætninger dem der levede historien havde, så vi ikke dømmes fortiden på baggrund af nutidens moralske kodekser. Vi kan hermed bruge historien som en guideline til ikke at gentage fortidens fejl.

Den historiske tænkning har til mål at give et bud på, hvordan historien kan gøres meningsfuld for eleverne gennem arbejdet med disse koncepter.

Ønsket om det meningsfulde i historien beskriver Morton og Seixas således:

Histories are the stories we tell about the past. They can be simple stories about going shopping yesterday; they can be complex stories about how nations are formed, or global trade developed. But the past itself is gone. It is no longer present, so we can't observe it directly. We have a need for meaningful, coherent stories about what came before us. Yet a gap exists between the present we live in and the infinite, unorganized, and unknowable "everything that ever happened." How we overcome that gap gives rise to history. (Seixas, 2013, s. 1)

Der ligger altså et iboende ønske i os, om at ting skal give mening, vores forfædre og deres handlinger må have sket af en grund, og gennem arbejdet med disse koncepter, udbygges der derved en forståelse af fortiden.

Koncepterne skal ses som et middel til at tilgå fortiden ud fra devisen om at afstanden til historien i tid kan udviske meningen i mere eller mindre grad for dem der undersøger den.

Eleverne vil kunne anvende disse tilgange til bedre at kunne forstå fortiden, skridt for skridt, uden at overfortolke.

Denne tankeproces, som den historiske tænkning gennem arbejdet med koncepterne ligger i forlængelse af vores arbejde med netop historisk empati, hvori eleverne sætter sig i fortidens mennesker sted, for at kunne forstå dem og de handle-mønstre der lå til grund for deres beslutninger.

Historisk empati

historisk empati er ifølge den amerikanske historiedidaktiker Jason Endacott en proces af både kognitivt og følelsesmæssigt engagement i fortiden, som omhandler bedre at kunne forstå handlinger og tanker hos fortidens aktører (Endacott, Negotiating the Process of Historical Empathy, 2014). Grundlæggende handler det om elevernes evner til at sætte sig selv ud over deres egen samtid, og gå ind i historien med evnen til at forstå fortidens personer ud fra deres livsverden: samtiden. Men det er ikke så simpelt igen. Historisk empati er blevet drøftet og omdiskuteret i de seneste årtier, med forskellige tilgange og opfattelser af begrebet.

Årsagen til dette er at historisk empati i udgangspunktet, som nævnt ovenfor, indbefatter både en kognitiv og en affektiv dimension (Dietz, 2019, p. 112). I denne opgave vil vi tage udgangspunkt i Jason Endacotts beskrivelse af begrebet som han præsenterer det i "An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy" sammen med Sarah Brooks:

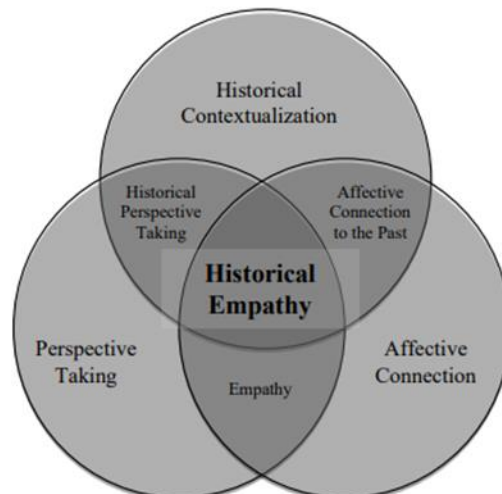


Figure 1: Visual Conceptualization of Historical Empathy

(Endacott & Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, 2013)

Ifølge Endacott er der 3 elementer som er afgørende for historisk empati:

Historisk kontekstualisering

En tidmæssig forståelse af forskelle i fortiden som blandt andet handler om at forstå sociale politiske og kulturelle normer fra tidsperioden der undersøges, samt have viden om historiske begivenheder som leder op til den situation der undersøges, eller lignende vigtige begivenheder som sker samtidig.

Perspektiv tagning

Forståelse for en andens tidligere levede erfaringer, principper, positioner, attitude, mening og overbevisninger for at forstå hvordan personen kunne have tænkt om situationen som undersøgelsen handler om.

Følelsesmæssig forbindelse

Overvejelse af hvordan historiske figurers oplevelser, handlinger og situationer kan have været influenceret af deres følelser. Dette baseret på en forbindelse gjort til ens egne identiske, dog anderledes livserfaringer.

Disse elementer må alle være til stede for at en historisk empati, som Endercott beskriver det, kan finde sted. I mødet med den følelsesmæssige forbindelse og perspektiv tagningen opstår empati. Perspektiv tagning og historisk kontekstualisering giver et historisk perspektiv. Og den følelsesmæssige forbindelse med historisk kontekstualisering giver en følelsesmæssig forbindelse til fortiden. Samlet mødes de i midten til den historiske empati. Endacott beskriver endvidere at en tilgang til historien som kun benytter enten den kognitive del eller den følelsesmæssige eksklusivt, sagtens kan anvendes i undervisning, men at det altså hermed ikke går under historisk empati hvis dette er tilfældet (Endacott & Brooks, An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy, 2013).

Presentisme

Det er den følelsesmæssige forbindelse i historisk empati som er årsagen til at begrebet er meget omstridt. Dette ses blandt andet i Keith Barton og Linda Levstik's bog "Teaching History for the Common Good" som har fokus på historisk tænkning. Heri adskiller de sig fra den dominerende måde at definere historisk empati, ved at gå bort fra den affektive dimension, og i stedet omtaler den dimension som historisk perspektiv (Barton & Levstik, 2004, pp. 205-207). Ikke fordi de vælger at se bort fra den følelsesmæssige dimensions tilstedeværelse og nødvendighed i historisk empati, men fordi de gør et forsøg på at undgå at elever overfører deres egne følelser på mennesker i fortiden. Dette fænomen er blevet kaldt "Presentisme" af Sam Wineburg som beskriver det således:

"“presentism” — the act of viewing the past through the lens of the present — is not some bad habit we've fallen into. It is, instead, our psychological condition at rest, a way of thinking that requires little effort and comes quite naturally.” (Wineburg, 1999, p. 91)

Det er med andre ord en almindelighed - en måde at tænke om fortiden på som kommer os helt naturligt. En uddybende beskrivelse af presentisme findes også i Marianne Dietz afhandling om spil i historiedidaktisk perspektiv:

"Presentism eller presentisme³⁰ drejer sig (g)rundlæggende om, at nutidens mennesker intuitivt forstår og dømmer fortidige forhold, herunder begivenheder, mennesker og deres handlinger, ud fra nutidens standarder. Det vil på den måde være nærliggende at "stemple" mennesker i fortiden som værende fx mindre begavede eller ondsindige (Poulsen, 2015a)." (Dietz, 2019, p. 112)

I mødet med historisk empati skal vi altså kunne få en følelsesmæssig forbindelse til fortiden, uden at forstå fortidens forhold ud fra vores eget perspektiv. Dette kan nemt gå hen og blive en besværlig affære, hvilket jo nok er hvorfor mange har valgt at gribe begrebet lidt anderledes an. Et bud på hvordan man kan undgå presentisme kommer fra Peter Seixas og Tom Mortons "Working with historical perspectives". De foreslår at bruge historisk kontekst til at undgå presentisme. Dette kan for eksempel gøres ved at lade elever opleve nogle eksempler fra tiden det drejer sig om, sådan at den historiske kontekst kan fungere som nøglen til det ønskede historiske perspektiv (Seixas & Morton, 2013, p. 153). Vi vil i denne opgave, på baggrund af disse teoretiske tilgange og overvejelser forstå historisk empati som en dobbelt-dimension af både kognitive og følelsesmæssige sider. Tilsammen udgør begrebet en evne til at kunne sætte sig ind i fortidens menneskers handlinger, tankemønstre, kulturer mv. samt evnen til at placere fortidens praksisser i relevante historiske kontekster. Vi vil i sammenhæng med historisk empati, se efter tegn på presentisme, da dette kan give os et indblik i elevernes anvendte følelses aspekt. Altså om det er lykkedes at fralægge dem deres personlige holdninger og verdenssyn i mødet med fortiden (de historiske scenarier).

Historiske scenarier

Historiske scenarier er et færdigheds- og vidensmål som bliver nævnt i fællesmålene for historie under kompetenceområdet ”historiebrug” (Historie Fælles Mål, 2019). Historiske scenarier defineres som en metode ”til at gøre sig praktiske erfaringer, give indsigt i historien, samt give eleverne muligheder for identifikation” (Nielsen, et al., 2015, p. 62) denne definition kan vi så dele op i 3 aspekter:

- Praktiske erfaringer
- At give indsigt
- Identifikation

De praktiske erfaringer kan opnås når man benytter et historisk scenarie hvor elever selv indgår. Dette kan være i alt fra madlavning, bygge modeller af fortidens landsbyer, farvning af tøj, kamp med middelalder våben og meget mere (Poulsen, 2015). Hensigten er at elevernes egen tid, holdninger og færdigheder sættes til side ved at de faktisk udfører/simulerer/iscenesætter en fortolkning af fortiden.

At få indsigt i historien kan opnås hvis eleverne bliver bedt om at indleve sig i en specifik historisk situation og handle eller tage beslutninger som var de en historisk aktør netop fra den tid. Eksempler herpå er dilemma-spil, paneldebatter og rollespil.

Identifikation kan opnås hvis eleverne lykkes med at identificere sig selv i fortiden. Enten via en forestilling om at være til stede, eller se sin forbindelse til hvordan man er forbundet med historiens begivenheder (Nielsen, et al., 2015, pp. 62-63).

Alle aspekterne kan sagtens opnås uden at det historiske element eller den historiske relevans er til stede, i så fald vil det dog ikke længere være historiefagligt udbytte. For at forsikre at historiske scenarier rent faktisk giver et historiefagligt udbytte er det afgørende element at eleverne hjælpes til sættes ind i fortidens holdninger, overbevisninger mv.

Det er med andre ord historisk tænkning og historisk empati som bør være til stede for at historiske scenarier kan fastholde en historisk relevans. Uden disse begreber bliver det noget mere besværligt at kvalificere undervisning med udgangspunkt i historiske scenarier. Så ved brug og opmærksomhed af/på begreberne kan vi undersøge om den tilrettelagte og udførte undervisning i vores udvalgte læremidler, rent faktisk ”åbner op” for fortidens verden, og giver eleverne adgang til den (Nielsen, et al., 2015, p. 63). Vi vil i løbet af denne opgave forstå historiske scenarier som ”en iscenesættelse af en kontekst eller situation, der er rammesat i tid, rum og muligheder.” (Lieberoth & Poulsen, s. 199) med de ovennævnte aspekter i mente.

Scenariekompetence

Ved anvendelse af historiske scenarier må vi overveje hvilke kompetencer som de forudsætter for eleverne. Her må vi nævne scenariekompetence, som blandt andet Thorkild Hanghøj definerer i en undervisningsmæssig sammenhæng som ”Elevernes evne til at forestille sig, handle gennem og reflektere over mulige udfald af faglige scenarier” (Lieberoth & Poulsen, p. 196). I historiefaget må vi antage at ”faglige scenarier” lige så vidt kunne kaldes ”historiske scenarier” i denne kontekst. Dette kan lede til en status quo af at elever SKAL have scenariekompetence i historie for overhovedet at kunne beskæftige sig med historien. Dette fordi at man kan hævde at historiske scenarier reelt omfatter alt hvad man arbejder med i skolen. Fortiden er forsvundet, hvilket gør at eleverne kun kan beskæftige sig med den hvis den bliver iscenesat som fortalte historier. Bøger, film, læremidler, skrevne tekster og så videre (Poulsen, 2015). En undtagelse må være hvis eleverne beskæftiger sig med arkæologisk materiale, eller skrevne kilder overleveret fra fortiden, hvor helt andre aspekter så gælder (Poulsen, 2013).

En sådan forståelse af historiske scenarier er dog ikke særlig anvendelig (Poulsen, 2015), men i forhold til definitionen af historiske scenarier, som beskrevet i afsnittet ovenfor, så lægger det op til andre måder at lære i faget på, end med analoge eller digitale læremidler. Ikke for at sige at digitale læremidler ikke kan fungere eller formes som historiske scenarier, men som i en opfordring til at ”gøre noget” i den praktiske dimension. Dette bliver dog først meningsfuldt hvis det historiske scenarie giver eleverne en indsigt de ellers ikke ville have fået (Poulsen, 2015).

Hvis scenariekompetence udgør en så vigtig del af historieundervisning og faglighed, og at der kan findes påstande som ”alt historie undervisning er historiske scenarier” (Poulsen, 2015) (Lieberoth & Poulsen, s. 197), så må vi indkredse nogle forudsætninger for at historie undervisningen kan kvalificere elevernes scenariekompetencer. Dette er blandt andet noget historiedidaktikeren Bernard Erik Jensen gør ved at stille to nødvendige forudsætninger op:

”For det første må der arbejdes med at analysere og klarlægge sammenhængen mellem menneskers handlingsbetingelser og -muligheder, deres handlingsvalg og -konsekvenser under forskellige sæt af natur- og kulturbetingelser [...]” (Lieberoth & Poulsen, s. 196)

”For det andet må man i historieundervisningen også begynde at arbejde med det, der teknisk kaldes den kontrafaktiske historie – altså beskæftige sig med, hvad der kan tænkes at være, ville sket, hvis de foreliggende forudsætninger, muligheder og valg havde været anderledes, end de faktisk var (Jensen 1996, s. 12).” (Lieberoth & Poulsen, s. 197)

I den første forudsætning beskriver han nærmest historisk empati. Undervisningen skal altså styrke elevernes historiske empati, indlevelse og evne til at skifte perspektiv. Spørgsmålet er så om dette er en selvforstærkende effekt? Kan elever med god scenariekompetence nemmere tilgå perspektivskift, historisk empati og indlevelse uden at overgå i presentisme? Derved opnås større kundskab og forudsætning for bedre indlevelse og historisk empati. Og på samme facon, vil elever med uudviklet scenariekompetence være ude af stand til at tilgå

historiske scenarier på en scenariekompetent facon? Og derigennem fortsat bevare deres personlige udgangspunkt. Nøglen til at kvalificere undervisningen må ligge i brugen og læring om historisk tænkning – se afsnit om historisk tænkning.

I den anden forudsætning beskriver han den kontrafaktiske tilgang. Kort fortalt er kontrafaktisk historie et ”hvad nu hvis” spørgsmål til historiens begivenheder. I historiens gang ligger det i selve naturen at begivenheder og handlinger kunne have gået anderledes til. Hvis dette ikke er tilfældet, taler vi om en deterministisk tilgang til historien, hvor begivenhederne og processerne er fastlagt på forhånd (Kvande & Naastad, 2013, s. 184). Med kontrafaktisk historie går vi ud fra at alt historisk forklaring har en bagvedliggende kontrafaktisk forudsætning (Kvande & Naastad, 2013, s. 184). Altså at aktører i historiens handlingsforløb på et eller andet tidspunkt stod overfor flere valgmuligheder, og disse valgmuligheder ville betyde en anderledes konsekvens (Poulsen, 2015). I så fald man begiver sig ned af disse grene om ”hvad nu hvis..” i historien, da benytter man kontrafaktisk historie (Kvande & Naastad, 2013, s. 184) (Nielsen, et al., 2015). Det er dog ikke alle historiske situationer som egner sig lige godt til kontrafaktisk arbejde. Den norske historiker Øystein Sørensen har i sin bog ”Historien om det som ikke skjedde” givet en drøftelse af kontrafaktisitetens hvad hvorfor og hvordan (Kvande & Naastad, 2013, s. 186-187). Han siger blandt andet at for at skrive god kontrafaktisk historie, må man lave gode kontrafaktiske hypoteser som opfylder visse kriterier:

- Det kontrafaktiske skal være rimelig plausibelt
- Man må skelne imellem det som skete og det som kunne have sket
- Og man må skelne mellem det som kunne have sket og det som ikke kunne ske.

(Kvande & Naastad, 2013, s. 186-188)

Disse kriterier kan være udfordrende at arbejde med, især når man har med børn at gøre hvor fantasien og kreativiteten nemt kan tage overhånd. I forhold til scenariekompetence er dette dog en meget egnet metode. I så fald at opgaverne stilladseres med tilstrækkelige fakta og viden om emnet, sådan at eleverne får mulighed for at kunne vurdere situationen ud fra et historisk empatisk perspektiv, da vil eleverne også få mulighed for at afprøve scenarier i det kontrafaktiske øjemed (Kvande & Naastad, 2013, s. 186-192) (Pietras, 2016, s. 96-98).

Rollespil og Simulering

I forbindelse med vores undersøgelse har vi anvendt rollespil som en metode i 2 af vores undersøgte læremidler. I det følgende afsnit vil vi definere hvad rollespil er, samt drøfte hvordan rollespil kan anvendes i praktiseringen af historiske scenarier. Derudover overveje hvornår et rollespil går fra at være et rollespil til en simulering.

Rollespil er i selve ordet en dobbelt betydning. Ordet mener både det at indleve sig i en rolle/agere som en anden karakter end sig selv: *at rollespille*

samtidig med at ordet kan mene en forsamling af mennesker der sammen udfolder et scenarie indenfor bestemte rammer fastsat af konteksten: *et rollespil*

Rollespil kan bruges til et virvar af emner, fag, personlig underholdning, identitet og meget mere. Brugen strejker sig fra anvendelse som pædagogisk værktøj, til læringsmedie og igen over til et identitetsgrundlag, med både æstetiske pædagogiske og kulturelle perspektiver (Sandvik & Waade, 2006). I forhold til vores opgave vil vi søge at indskrænke en definition af rollespil som passer til vores undersøgelse, navnlig rollespil som et læringsmedie. Hvis vi først ser på ordets første betydning – det at rollespille – da nævner Marianne Dietz i sin afhandling om spil i historiedidaktisk perspektiv den finske rollespiludvikler, rollespiller og forfatter Mike Pohjola som definerer det at rollespille således:

(Marianne Dietz oversættelse)

” At rollespille er at indleve sig i en karakters bevidsthed og at interagere med karakterens omverden. [...] At indleve sig i en karakter er at erfare, tænke og føle igennem karakteren. (Pohjola, 2003: 34-35).”

(Dietz, 2019, s. 9)

Det essentielle her er indlevelse. Ved at indleve sig i en karakters bevidsthed kan man interagere med andre aktører, som også er en del af rollespillet, på det udgangspunkt som er spils scenariets præmis. I historiske rollespil, er aktørens indre tæt forbundet med den tidsmæssige og kulturelle samtid som der bliver spillet i, hvilket påvirker rollens tankemåder, motiver, verdensbilleder, værdigrundlag og handlinger (Dietz, 2019, s. 9-10). Dette kan naturligvis kun lade sig gøre såfremt at indlevelsen finder sted. Hvis elever ikke er bekendt med konteksten, eller rette informeret om ”hvordan det var” i den tid som rollespillet foregår i, da vil rollens karakter blive mere påvirket af deres personlige holdninger med mere.

Hvis vi derimod undersøger ordets anden betydning – et rollespil – må vi vælge i hvilken kontekst vi baserer ordet. Eftersom vores undersøgelse handler om brugen af rollespil i læringssituationer, finder vi det retteligt at benytte en definition af rollespil som læringsmedie. Asta Wellejus og Ask Agger giver et bud på en kort definition i deres artikel ”Lyst leg og læring”:

Et bud på en definition af rollespil som læringsmedie...

...”Et spilforløb, der udspiller sig i et simuleret rum, hvor deltagerne i en fælles historie ved hjælp af perspektivskift oplever konflikter, foretager valg og efterfølgende reflekterer selvstændigt og kritisk over deres valg for derefter at benytte den tillærte viden selvstændigt.”

(Sandvik & Waade, 2006, s. 221)

Denne definition nævner blandt andet ”simuleret rum”, hvilket fik os til at overveje hvornår vi har med et rollespil at gøre og hvornår vi har med en simulering at gøre. Disse to begreber kan begge arbejde med historiske situationer og hændelser, med mange muligheder for at overlape hinanden (Lund, 2016, s. 133-134). De indebærer begge en deltagelse/medløb i en historisk proces som går fremover i tid og som man ikke altid kender resultatet af, dette gør at begge begreber er nært beslægtet med historiske fortællinger, dog anvender de andre metoder (Lund, 2016, s. 133-134). Simuleringer bygger på 3 principper ifølge den norske historiedidaktiker Erik Lund:

- Den definerer en afgrænset situation eller virkelighed som handlingen foregår indenfor.
- Aktøren har visse(specifikke/udvalgte) handlingsmuligheder.
- Aktøren må træffe valg indenfor den præsenterede ramme for at løse problemer.

(Lund, 2016, s. 134)

En simulering må derved siges at rumme en anelse flere afgrænsninger i både muligheder og handlingsrum, end et rollespil. Ikke fordi at dette er en dårlig faktor, tværtimod betyder det blot at man som lærer må overveje hvad der er mest hensigtsmæssig at bruge til de givne undervisningssituationer. Om det er den mere specifikke simulation af for eksempel en forhandling mellem parter i første verdenskrig, eller om det er rollespillets mulighed for interaktion og fælles konstruktion af historiske- og kontrafaktiske scenarier med videre.

Erfaringer med Rollespil – af Daniel Sørensen

De fleste mennesker har haft oplevelser med rollespil på en eller anden facon. Om det er i barndommen eller ungdomslivet i skoleforløb og fritidsaktiviteter eller senere i voksenlivet som en del af en firmafest, polterabend eller i fjernsynet. Jeg har i snart 20 år haft rollespil som en sideløbende aktivitet. Først som interesse, men for 12 år siden begyndte jeg at arbejde med det professionelt og har siden stiftet eget eventfirma. Som eventkoordinator, rollespilsudvikler og spilleleder er det min erfaring at begrebet rollespil ofte indebærer en hel del fordomme eller misforståelser. Både i beskæftigelse med fænomenet men også hvad rollespil egentlig indebærer. Ordet ”rollespil” er noget de fleste mennesker kender, og har en holdning til. Det er af nogle mennesker anset for at være ”kikset” eller ”nørdet”, til en sådan effekt at en del eventfirmaer skiftede navn væk fra begrebet: eksempelvis ”Midgård rollespil” som skiftede navn til ”Midgård event” for at tiltrække flere kunder. Mødet med rollespil som et læringsmedie har været en kærtkommen erfaring, og jeg har siden starten af lærerstudiet udviklet og afholdt omkring 20 læringsrollespil for skoler, efterskoler og højskoler. Selve aspektet med ”at indleve sig” er, i min optik, noget af det sværeste at opnå. Givet, det er muligt at få folk (børn og voksne) til at forestille sig at de agerer som udvalgte aktører i en given tid, men at opnå et stadie hvor de erfarer, tænker og føler gennem karakteren, er utroligt svært at frembringe. Det er sådan en udfordring, at designet af et rollespil ofte tager

udgangspunkt i hvem det er spillet laves til, sådan at en ”usynlig indlevelse” kan finde sted. Altså en indlevelse i historiens forløb som kræver så lidt kognitiv overvejelse som muligt. Denne tilgang stritter totalt imod den historiske empatis tilgang med dobbeltbegrebet af både en kognitiv del og en følelsesmæssig del, og nærmest fordrer en presentistisk tilgang. Hvilket desværre er det jeg har oplevet mest i både fritidsrollespil og læringsrollespil udviklet af eventfirmaer.

Motivation og engagement

I vores undersøgelse om, hvad der kan udvikle eller hæmme motivation og engagement i undervisningen, har vi taget et kig på nogle af elementer der kan indgå i udviklingen af disse.

Vi vil se på nogle af de behov der dækkes for at eleven vil kunne opleve en øget interesse og dermed i højere grad engagere sig i de forløb og projekter der indgår i historieundervisningen. Heri vil indgå syn på motivation gennem meningsfyldt arbejde i undervisningen, og en understøttelse af elevers selvopfattelse, som led et ønske om øget motivation og engagement.

Louise Klinge har opnået et gennembrud på lærerseminariet såvel som skoler landet over, og vi er således både stødt på hende i undervisningen på vores professionshøjskolen, og som led i uddannelse af lærerpersonalet på vores respektive arbejdspladser.

I hendes bog om relationskompetencer beskæftiger hun sig blandt andet med handlinger, som læreren kan gøre sig brug af for at understøtte elevernes skolearbejde og generelle trivsel, som værende afhængige af hinanden.

Klinge nævner at elever har visse behov der, hvis opfyldt, kan fordrer en højere motivation og engagement i det arbejde de udsættes for.

De tre behov hun benævner er: selvbestemmelse-, kompetence og samhørighedsbehovet. (Klinge, 2017, s. 146)

Vi har blandt andet taget udgangspunkt i selvbestemmelsesbehovet i forbindelse med en meningsfuld undervisning for at styrke motivationen for arbejdet. Selvbestemmelse Behovet understøttes blandt andet gennem at eleverne præsenteres for velbegrundede og meningsfulde regler, valgmuligheder og plads til egne løsninger på opgaver

Kompetencebehovet tager udgangspunkt i at eleven møder opgaver der står til måls med deres kunnen, dog uden at være for lette. Dette understøttes blandt andet af overkommelige strukturer, differentiering og positive forventninger. (Klinge, 2017, s. 157).

Dernæst samhørighedsbehovet, som har med elevens ønske om at indgå i klassefælleskabet både faglig og socialt, som en selvforstærkende kompetence til at indgå i relationer med

klassefælleskabet. Dette ses gennem at eleverne gennem klassefælleskabet engagere sig et fælles tredje, interesse i dem fra læreren og generel anerkendelse. (Klinge, 2017, s. 164)

Klinge beskriver i tidsskriftet "sådan fremmer læreren elevens engagement", at gennem arbejdet med understøttelsen af de psykologiske behov stødte hun på tre afgørende veje til et øget engagement vedkommenhed, aktive arbejdsmetoder og en god stemning, dette referere hun som engagements didaktik. (Klinge, 2018, s. 45)

Selvbestemmelsesbehovet har Klinge eksemplificeret i sin bog om relationskompetence sådan her:

Selvbestemmelse handler om frivilligt at involvere sig i aktiviteter og sammenhænge, fordi de synes meningsfulde og er i overensstemmelse med ens selvopfattelse. Fællesskaber fungerer bedst, når folk frivilligt engagerer sig, men selvbestemmelse vil ikke sige anarki uden regler og krav, for man kan opleve selvbestemmelse, hvis reglerne og kravene blot er meningsfulde og ikke arbitrære. (Klinge, 2017, s. 149)

Når eleverne er med til at udforme et projekt på baggrund af nogle regler indenfor rammerne, kan det være med til at bringe eleverne tættere på undervisningen, og i højere grad fordrer et frivilligt engagement, da der er højere til loftet rent arbejdsmæssigt.

Når læreren gennem det faglige arbejde forfølger elevens initiativer, giver flere valgmuligheder samt viser faget er vigtigt og vedkommende gennem et udgangspunkt i elevernes livsverden, kan det være med til at udvikle elevernes engagement i de arbejdsprocesser de gennemgår i undervisningen. (Klinge, 2017, s. 155)

Klinge pointerer dog, at der selv med afsæt i understøttelsen af de tre psykologiske behov og en positiv relation med eleverne, ikke altid vil resultere i en vellykket undervisning, hvor eleverne nødvendigvis finder arbejdsopgaverne motiverende, eller sjove. Disse anskuelser har vi haft med i vores refleksioner om undervisningsforløbene hvilket vi gennem vores undersøgelser kommer nærmere ind på senere i opgaven.

Indre og ydre motivation

I forsøget på at forstå motivation og dens effekt på elevernes engagement eller mangel på samme i det arbejde de beskæftiger sig med i undervisningen, er vi nødt til at kigge på forskellige måder den kan manifestere sig på.

Einar og Sidsel Skaalvik har i deres bog om motivation opstillet to former for motivation, den indre og den ydre, baseret på Ryan og Decis teorier derom.

Den indre motivation er den motivation der opstår når eleven finder opgaverne og læringsmaterialet interessant, og arbejdet med det driver eleven til at fortsætte.

Denne form for motivation er ikke drevet af ris eller ros fra læreren, men af ren og skær interesse hos eleven selv, og er ifølge Ryan og Deci den mest ønskbare. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 51)

Den ydre form for motivation hos eleven er drevet af behovet for en belønning, eller ønsket om at slippe for straf eller skældud, og der skelnes mellem to former for ydre motivation, nemlig den kontrollerede og den autonome.

Den kontrollerede ydre motivation støder man på i situationer, hvor elever føler sig tvungne til at udføre noget arbejde, og eleven kan udføre den modvilligt med henblik på belønning eller for at slippe for reprimander fra læreren. Eleven kan også opleve kontrolleret ydre motivation gennem ønsket om ikke at få dårlige karakterer eller feedback fra lærerne, og er derved drevet af ønsket om ikke at opleve skam over dårlige resultater fra deres omgivelser og dem selv. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52)

Den autonome ydre motivation forefindes når eleven har internaliseret skolens værdisæt omkring arbejdsmoral og opførsel. I denne form for motivation har eleven opnået en opfattelse gennem arbejdet i skolen, at fagene har en værdi i sig selv, og eleven udfører ikke arbejdet af glæde, men mere en slags mindset om, at arbejdet i skolen er en slags selvfølge, dog uden at eleven oplever større glæde ved det. (Skaalvik & Skaalvik, 2015, s. 52)

Den indre og autonome ydre motivation bliver påvirket af understøttelsen af de tre grundlæggende psykologiske behov, som nævnt før af Clinge, og er behovet for: *”Selvbestemmelse, kompetence og tilhørsforhold”*.

Stærkt kontrollerede læringsmiljøer med stort fokus på den lærerstyrede undervisning svækker den indre motivation, idet eleven gennem målstyret undervisning med fokus på blandt andet karakterer, drejer eleven i retning af at arbejdet skal udføres på baggrund af disse metoder, og ikke gennem elevens interesse i sig selv.

Analyse og diskussions afsnit

I denne del af opgaven analyserer og diskuterer vi vores 2 udvalgte læremidler og deres udbytte efter endt undervisning. Først præsenterer vi konteksten for læremidlet derefter ser vi på læremidlerne for sig selv, for så at vurdere udbyttet af undervisningen i forhold til historisk empati og engagement/disengagement.

Læremiddel 1: Clio forløb om sygdomme

Læremidlets kontekst:

Dette læremiddel tager udgangspunkt i et clioforløb om sygdommens historie i historiefaget.

Forløbet har været gennemgået med en 5.klasse i København. Gennem forløbet har eleverne stiftet bekendtskab med tuberkulose, spedalskhed og pest. Klassen har Alexander siden januar 2022 været historielærer for, og ligger, som det sidste forløb inden sommerferien.

Gennem forløbet har eleverne arbejdet med diverse tekster, videoer og gruppeaktiviteter med følgende arbejdsspørgsmål. Til sidst i forløbet har eleverne gennem et historisk scenarie skulle forestille sig at de levede i 1700-tallet og skabe deres egen plan for, hvordan de vil begrænse pesten i deres by, og på baggrund af de informationer og viden de har tilegnet sig om pestens hærgen i Danmark, danne deres egne love og tiltag for at dæmme op for smitten. (Sørensen, Nielsen, & Pedersen, u.d.)

Disse planer er udformet som plancher, som skulle hænges op omkring byen til borgerne.

Efter forløbet har eleverne besvaret nogle spørgeskemaer omkring arbejdet med sygdomme, hvor de har taget stilling til, hvad de har lært, hvad de synes har været sjovt, hvad der kunne have været anderledes og, hvad de synes om spil og eller aktiviteter i historieundervisningen.

Til slut har de skulle give en karakter på en skala fra 1-10 om, hvor spændende det har været.

Produkterne i undersøgelsen har haft til formål at give os et indtryk om der er foregået en indlevelse gennem det historiske scenarie historien, hvor de har kunne omsætte deres viden om fortidens mennesker og deres levevilkår under pesten. Resultaterne peger i mange retninger, da nogle elever har lavet detaljerede love og tiltag, og har kunne begrunde, hvorfor de har ageret som de har, mens andre har været meget overfladiske, uden egentlige stillingtagen til den historiske kontekst, og de dertilhørende konsekvenser af disse handlinger.

Spørgeskemaet har taget udgangspunkt i deres motivation og engagement i forløbet, og om det har givet dem lyst til at lære mere, samt eventuelle ønsker om anderledes undervisning ville kunne gøre, at de havde lyst til at engagere sig mere i undervisningen. Nok engang peger svarene i mange forskellige retninger, hvor nogle udviser større interesse end andre, og nogle stadigvæk væver ved undervisningen, og ikke finder den motiverende for yderligere engagement.

Først vil vi lave et læremiddeltjek af selve undervisningsforløbet på baggrund af Thomas Illum Hansens model for læremidler i historie, for at kunne vurdere lægemidlets umiddelbare kvaliteter eller mangel på samme.

Til sidst sætter vi fokus på om forløbet har fordret en større motivation og engagement i stoffet, eller det modsatte gennem en analyse af empiri og produkter.

Lærermidlet

Forløbet beskrives på clio således:

Formålet med dette forløb er, at eleverne får et indblik i forskellige sygdomme, der har haft stor betydning gennem historien. I forløbet får eleverne bl.a. indsigt i, hvad sygdommene har betydet for de syge, men der er særligt fokus på, hvad datidens samfund gjorde for at bekæmpe dem. Det skyldes, at de forskellige samfunds evner (eller manglende evner) til at organisere sig samt lave og opretholde regler og love har haft stor betydning for begrænsningen og bekæmpelsen af sygdommene. (Sørensen, Nielsen, & Pedersen, u.d.)

Tilgængelighed

Udtryk

Lærermidlet fremstår nemt og overskueligt. I venstre side er lærermidlet opdelt i overemner fra forløbet, samt underemner, hvori der markeres om der indgår tekst eller arbejdsopgaver.

De fag- eller svære ord der forefindes i teksterne kan forklares ved at sætte musen over ordet, hvorefter en yderligere eksemplificering bliver præsenteret som: *"leveforhold er, hvordan man laver. En Persons leveforhold er det samlede billede af, hvilken mad personen spiser, hvordan personen arbejder, hvordan personen bor og så videre."*

Denne eksemplificering kan være med til at konkretisere, hvordan diverse fagord bruges i kontekst, og give eleverne mulighed for at kunne benytte sig af dem i samtale eller skrift i de dertilhørende opgaver.

Sætningerne i teksten er generelt enkle og let forståelige, og bærer præg af en forklarende natur, hvor i tingene bliver sat i kontekst til informationerne, således af det fremgår imødekomende og overskueligt for elever på mellemtrinnet.

Lærermidlet veksler mellem flere modaliteter, således forefindes både tekst, videoer og billeder, der akkompagnerer hinanden. Dette sker blandt andet ved at eleverne samler viden fra tekster, efterfulgt af videoer om emnet, som eleverne har lettere ved at forstå med den

foregående vidensindsamling, som når eleverne skal læse en tekst om pestens udbrud i Europa, efterfulgt af en 30 min dokumentar fra DR om samme emne.

Indhold

Der gives en klar og tydelig struktur i indholdet. Hvert kapitel indledes med vidensindsamling, efterfuldt af læsespørgsmål til teksterne, og afsluttes med en evaluering, hvori der svares på spørgsmål i relation til teksten eller videoerne.

Kapitlerne begynder med eksemplificering af læringsmålene, som i kapitlet om tuberkulose, hvori der fremgår følgende mål: *"jeg kan fortælle, hvordan man forsøgte at bekæmpe tuberkulose i Danmark i 1900-tallet"*, og spørgsmålene til sidst tilknytter sig til dette lærermål: *"Hvordan forsøgte man at bekæmpe tuberkulose i Danmark?"*.

Aktivitet

Aktiviteterne knyttes i næsten, hvert kapitel til elevernes egen hverdag, hvor der trækkes tråde til fortidens forebyggelse af sygdoms og, hvordan eleverne oplever dem i dag i Danmark. Dog bærer lærermidlet præg af at være lavet før coronaens udbrud, og kunne med fordel være revurderet og udbygget med spørgsmål og tilknytning til den, da dette ville knytte sig endnu mere til elevernes livsverden.

Progression

Udtryk

Der fremgår en progression gennem forløbet, fra en mere simpel tilgang i starten, hvor eleverne skal læse tekster, og svarer på læsespørgsmål dertil. Senere i forløbet skal eleverne se diverse videoer om sygdomme, og efterfølgende i grupper besvarer tjekspørgsmål og uddybe svarene. Til sidst i forløbet skal eleverne skabe produkter baseret på historiske scenarier, som love om pest i København i 1700-tallet.

Indhold

Forløbets problemstillinger og spørgsmål udvides gennem forløbet, fra en mere elevnær med udgangspunkt i deres hverdag i starten som: *"Hvad gør den danske stat for danskerne sundhed i dag"*, til en mere generel historisk forankring i slutningen som: *hvad skete der, når pesten ramte en by"*.

Den tager således udgangspunkt i elevernes verden, for at indbyde eleverne til at tage interesse i emnet på baggrund af deres oplevelser med sygdom. Igen ville et fokus på corona være ideel i og med den har haft så mærkbar effekt på elevernes dagligdag.

Aktivitet

Aktiviteterne i forløbet bærer ikke præg af en vekslen mellem de tekstnære og de mere kropslige opgaver. De har med bearbejdelse af informationer, som tilknyttes spørgsmål og klassesamtaler derom. Kun den sidste del af forløbet om pest, ender ud i en egentlig produktion af et produkt som pestloven.

Differentiering

Udtryk

Forløbet holder samme form i forhold til fortolkning og sprog. Clio tilbyder oplæsning af tekst med variabel oplæsning hastighed, og fremhævelse af den oplæste tekst, samt ordforklaringer af udfordrende ord. Ydermere tilbydes ændring af teksttypen der er lettere for dyslektiske elever at læse Dette tilfører forløbet en grad af inkludering af elever med læsevanskeligheder, så de kan følge med i forløbet og gruppearbejdet på niveau og hastighed med andre elever i klassen.

Indhold

Forløbet tager udgangspunkt i en fælles forståelse af sygdomme og deres påvirkning af samfund gennem historien. Den indbyder til en fælles forståelse af emnet på tværs af elevgrupper, da den tager udgangspunkt i mødet med sygdom i både nutid og fortid. Spørgsmålene eleverne arbejder med har både rod i deres verden nu, men også med fortidens problemstillinger, og der skal således knyttes viden til begge.

Aktivitet

Der varieres gennem forløbet i forhold til aktiviteter, så der både skal læses tekster, ses film og produceres viden og produkter. Dog er starten mere teksttung og kan således hægte visse elever af, der ikke og en større vekslen i aktiviteter fra start til slut, ville give en mere varieret arbejdstilgang, så at elever med forskellige behov og potentialer kan være med hele vejen.

Diskussion af læremiddel:

Lærermidlet i sig selv har en samfundsrelevant problemstilling, som de fleste elever i klassen kunne nikke genkendende til.

Underviseren måtte dog selv komplimentere introduktionen til forløbet til verdenssituationen efter coronapandemien for, at gøre forløbet mere livsnært for eleverne.

Der blev derfor taget udgangspunkt i netop denne situation, til at danne fælles forståelse for sygdomme og pandemier.

Det er og var en unik mulighed for at fange elever der ellers synes afstanden til fortiden i historiefaget er for stor, og derpå være en indgangsvinkel til at styrke elevernes historiske empati med fortidens mennesker, som netop har været gennem lignende karantæner og indgreb i personlige friheder.

Der blev givet udtryk for manglende fysiske aktiviteter fra elevernes side, som også var et af kritikpunkterne af netop dette forløb. Et møde med historien ude i den virkelige verden, ville have kunne tilføre forløbet mere variable arbejdsopgaver, som kunne have motiveret de kritiske elever endnu mere, idet der blev givet udtryk for, at clioforløb ofte er mere tekstbundne.

Forløbet har potentiale til at løfte elevernes historisk empati gennem historisk kontekstualisering, det der trækkes tråde til, hvordan fortidens mennesker anså bekæmpelsen af diverse sygdomme, og blandt andet kirkens syn på disse.

Den perspektive tagning på fortiden ses der også på, gennem kilders behandling og kommentarer til diverse tiltag til bekæmpelse af sygdomme, og på baggrund af disse skulle eleverne indleve sig i fortidens menneskers tanker om og handlemønstre omkring sygdomme, især ved scenariet om pestlove.

Selve produktionen af love leder ikke umiddelbart til en følelsesmæssig forbindelse, men ses mere, som et middel til at kontrollere om eleverne har fået en forståelse for årsag og konsekvens af implementeringen af love og regulativer i pesttiden med spørgsmål som:

Hvilke tiltag sætter vi i gang for at begrænse pesten i vores by?

Hvilke regler eller love indfører vi, som befolkningen skal overholde?

Hvad sker der med dem, der ikke overholder de regler og love, der er indført?

Hvorfor laver vi de forskellige love og tiltag? (Sørensen, Nielsen, & Pedersen, u.d.)

Indlevelsen kan ske gennem beslutninger om love taget på baggrund af fortidens forudsætninger, eleverne skal således forstå fortiden, uden at påføre deres egne følelser på lovene, men også kunne argumentere, hvorfor de forskellige love og tiltag er taget.

Selve koblingen til indlevelsen i fortidens mennesker og en udvikling af en historisk empati kan således finde sted, ved at behandle et historisk scenarie, hvori eleverne sætter sig i beslutningstagernes sted, og implementere love på baggrund af fortiden.

Hvorvidt alle eller blot nogle kom i mål ved det kommer vi ind på i analysen af produktionerne og den efterfølgende empiri, og om der gennem dette forløb skete en udvikling af elevernes motivation for emnet.

Empirien fra clioforløbet

I Dette afsnit analysere og diskutere vi empirien og produktet fra clioforløbet, med fokus på afsnittet om pest og produktionen af pestlove.

Efter forløbet om sygdomme i 5. klassen var slut, fik eleverne et spørgeskema der havde til hensigt at sætte fokus på deres holdninger til det netop overståede forløb.

I undersøgelsen blev der lagt vægt på deres motivation for at have lyst til at lærer mere, men også om de kunne ønske sig en anderledes undervisningsform i historiefaget.

Vi har taget udgangspunkt i forskellige elevbesvarelser i form af deres plakater, da nogle elever var ganske positivt stemt overfor forløbet og aktiviteterne, hvorimod andre ytrede deres skepsis og manglende interesse.

Vi vil koble nogle af elevernes produkter (pestlovsplakaterne), op på deres besvarelser, og ser om der er en sammenhæng med resultatet og deres engagement i det historiske scenarie.

Selve produkterne vil også blive analyseret med henblik på, om de udviser tegn på at eleverne har opnået historisk- empati og tænkning eller mangel på samme.

Der vil fremkomme observationer fra Alexander, da han var den aktive observatør gennem undervisningen af 5.klassen i forløbet.

Engagement vs disengagement

I spørgsmålet omkring elevernes engagement eller disengagement for clioforløbet og aktiviteterne deri, så vi en klar tendens mellem eleverne der udviste en interesse for emnet, deres produkter og de svar de gav i de efterfølgende spørgeskemaer de fik efter forløbet endte, og ligeledes med dem der udviste et disengagement.

Ved introduktionen til forløbet udviste nogle elever allerede skepsis overfor et forløb på baggrund af clio.

Nogle elever i den pågældende 5 klasse, har til tider givet udtryk for at de synes mange lærere benytter sig af clio, og det ikke altid er så spændende, fordi mange af aktiviteterne er baseret på tekstarbejde.

En del af eleverne giver i den forbindelse udtryk for et ønske om flere aktiviteter der omfatter andet end tekstarbejde og lytning i spørgsmålet om: "Hvad ville gøre undervisningen bedre for dig?"

Noget mere andet end clio

Flere aktiviteter

At vi ikke skal skrive så meget

Fede aktiviteter

Måske ikke så meget snak som hvor du sidder i 1000 år og høre

Lave noget sjovt udenfor

Noget lidt andet en at læse og måske bevæge os lidt. (bilag 1)

Disse besvarelser kom ofte fra elever der i forvejen var udfordret i forbindelse med koncentration i timerne, når der skulle læses materialer eller følges med i en lærerstyret undervisningssituation, hvor der blev givet beskeder.

Disse elever bekendtgjorde samtidigt at de generelt syntes godt om at lære om historien gennem spil eller aktiviteter, som f.eks. historiske scenarier de lige havde været gennem:

Hvad synes du om at lære om historien gennem spil og aktiviteter?

Godt

Fint nok, det var sjovt med øvelserne

Var det sjovt? begrund dit svar

Godt fordi det er både sjovt og man laver noget

Der man skulle lave de der aktiviteter (Bilag 1)

Deres motivation og engagement lå ofte bundet i en kontrollerende ydre form for motivation, hvor læreren gennem reprimander om at arbejdet skulle udføres og nås indenfor en vis tidshorisont, og ellers skulle produktet laves hjemme fik kæmpet sig igennem opgaverne.

Deres selvbestemmelsesbehov var også udfordret i og med en manglende opfattelse af arbejdet som meningsfuldt, med svar omkring lysten til at lærer mere generelt var nej eller som:

NEJ. Fordi dette r ikke mig. Og går ikke op i det.

Det ved jeg ik det var nemlig lidt kedeligt (Bilag 1)

De elever, hvor vi oplevede decideret disengagement, så vi produkter der ofte var kortfattede, ude af kontekst, og bar præg af at eleverne have hoppet over, hvor gæret var lavest, og var også oftest afleveret lang hurtigere end eleverne der udviste større motivation og engagement for opgaverne.

Når de elever skulle give forløbet en karakter mellem 1 og 10 i forbindelse med, hvor spændende de havde fundet forløbet lå den ofte under 5.

Dette kan både ses, som et udtryk for deres manglende motivation og engagement, men også et ønske om en mere aktivitetsbaseret undervisning eller, at de slet og ret ikke fandt emnet om sygdomme særligt spændende.

Der var hvorom alt er, en forbindelse mellem de disengagerede elevers motivation for arbejdet, og det endelige produkt, som vi ser på i næste afsnit.

Mange af de elever der generelt er meget aktive i historietimerne, svarede ofte at de havde lyst til at lære mere, og at de fik mest ud af at læse teksterne, og var meget konkrete i, hvad de havde lavet og lært gennem arbejdet som:

Hvad har du lavet i forløbet om sygdomme?

Vi har lært om pesten og de vald lande tog når en by blev smittet, og vi har lært om tuberkolose og kampen mod den.

Hvad har du lært om sygdomme? (bilag 1)

At mange sygdomme blev transporteret gennem skibe med vare fra andre land, og så blev folk smittet i handelsbyerne.

Her gav eleverne en klar gengivelse af hovedpunkterne i det netop overståede forløb, og den viden de havde samlet ind om pesten og dens udbredelse.

Eleverne svarede også generelt positivt på spørgsmålet om de havde lyst til at lære mere med enten et ja, eller med svar som:

Ja. Jeg synes at det er en god ide at lære om sygdomme.

Ja fordi jeg godt kan lige at lære mere

Ja jeg elsker at lære om sygdomme (Bilag 1)

Ønsket om at lære mere lå både bundet i, at de var videbegærlige, men også at de fandt det at lære om sygdomme, som en god ide.

Dette kan skyldes, at introen til forløbet blev præsenteret med udgangspunkt i, at de netop havde været gennem en pandemi, hvor der blev trukket tråde til deres egne erfaringer med karantæner, vacciner og generelle forholdsregler i forbindelse med udbryd af smittefarlige sygdomme.

De mere engagerede elevers produkter var ofte mere detaljerede, og bar præg af de havde en stor forståelse for opgavens rammesætning, og en enkelt havde endda gjort noget ud af designet med paragraftegn og et mere levende sprog.

Eleverne i den mere motiverede ende af klassen gav generelt forløbet en karakter der var 5 eller højere.

Historisk empati vs Presentisme

Selve produkterne i slutningen af forløbet kom i forbindelse med, at eleverne skulle se en film om pesten i Europa, hvori der blev beskrevet, hvordan den spredte sig, og hvilke eventuelle foranstaltninger der blev indført for at dæmme op om smitten.

Mens eleverne så filmen skulle de i de grupper de havde valgt tage noter om, hvor i europa man tog kampen op mod pesten, hvordan man mente den smittede og til sidst finde eksempler på, hvad man gjorde for at kæmpe og begrænse pesten.

Selve aktivitetens arbejdsbeskrivelse er som følger:

Planen

1. Lav en plan for, hvordan I vil forhindre eller begrænse pesten i jeres by.
2. Skriv jeres plan ned på et A3-papir, så den kan sættes op i byen (klassen), når den er færdig.
3. Sørg for, at jeres plan indeholder svar på følgende spørgsmål:
 1. Hvilke tiltag sætter vi i gang for at begrænse pesten i vores by?
 2. Hvilke regler eller love indfører vi, som befolkningen skal overholde?
 3. Hvad sker der med dem, der ikke overholder de regler og love, der er indført?
 4. Hvorfor laver vi de forskellige love og tiltag? (Sørensen, Nielsen, & Pedersen, u.d.)

Altså om det er lykkedes at fralægge dem deres personlige holdninger og verdenssyn i mødet med fortiden

Arbejdet med dette produkt blev tilskrevet følgende læringsmål fra clio

Færdighedsmål:

Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden

Vidensmål:

Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier

Tilknyttede læringsmål:

Jeg kan lave en plan, der kan forhindre eller begrænse en pestepedimi i en by i 1700-tallet.

(Sørensen, Nielsen, & Pedersen, u.d.)

Eleverne skal på baggrund af den indsamlede viden, kunne opstille et scenarie, hvori de indlever sig i fortidens forudsætninger. Det blev understreget, at de skulle bygge planen på de

verdensanskuelser, teknologi og generelle handlemønstre, som blev specificeret i dokumentaren.

Derfor skulle de ikke blot implementere lovene, men også fortælle, hvorfor de blev indført.

Idet ligger at eleverne beskæftiger sig med sammenhængen mellem handlingsbetingelserne og handlingsvalgene, som man havde i 1700-tallet.

Det blev gennemgået inden, med fokus på, hvilke ting der ikke eksisterede på daværende tidspunkt, som vacciner og moderne teknologiske hjælpemidler.

I disse forudsætninger lægger kimen til at eleverne skal have en historisk empati, så de kan indleve sig i fortiden og de forudsætninger der ligger deri.

Det var ikke alle elever der gennem deres produkter udviste tegn på at have opnået scenariekompetence og en historisk tænkning gennem historisk empati. I denne besvarelse fra to af de ikke engagerede elever blev lovene og svarene på spørgsmålene opstillet således:

1. *Man skal blive hjemme*
2. *Man skal spise youghurt og hvis man får pest, skal man skydes*
3. *De skal dø*
4. *Fordi vi har lyst og fordi vi kan (Bilag 2)*

Der blev ikke eksemplificeret, hvorfor man skulle blive hjemme, skønt det blev gennemgået i videoen med eksempler, hvad isolation gjorde for smittespredningen.

I andet spørgsmål, havde de taget en anskuelse med fra afsnittet om tuberkulose, hvor de særligt, havde bidt mærke i at bakterien blev overført fra kvæg til mennesker gennem blandt andet mælk og ost, og fandt den således sjov. Da de blev adspurgt under præsentationen om, hvorfor de havde indført den som en slags ekstra straf, idet de også ville få tuberkulose.

Heri ligger der et element af presentisme, da eleverne har blandet nyere tids forståelse ind i fortiden. Tuberkulosen og forståelsen af denne lægger i fremtiden, og de har derved taget den forståelse med ind i deres besvarelse.

I de sidste to besvarelser viser de ingen tegn på forståelsen for fortidens handlemønstre, og har ikke i scenariet taget de historiske elementer ind i deres besvarelser.

I denne besvarelse ligger der derfor ingen tegn på en indlevelse i fortiden, menneskene og deres beslutningstagen.

Den generelle ligegyldighed overfor opgaven bærer stærkt præg af manglende engagement i konceptet.

I en besvarelse fra en af de mere motiverede elever ser det meget anderledes ud.

Besvarelsen ser således ud:

Pesten er nået til hvores grænse, og vi må derfor indføre en række midlertidige love.

- 1. Ingen må bevæge sig ind eller ud af byen uden en speciel tilladelse*
- 2. Man må ikke købe eller sælge udlandske vare, og må kun handle med egne vare.*
- 3. Alle skal tjekkes vær 4 dag på isolations centeret for pest. Vis der vises nogen tegn på pest skal man isoleres i 20 dage.*

Vis disse regler ikke bliver overholdt, koster det fratagelse af al værdi og i værste fald død.

(Bilag 2)

Eleven her har først og fremmest udvist stor forståelse for fortidens handlemuligheder og omstændigheder for pesten, alene introen giver et indtryk af indlevelse i fortiden, hvor der gives begrundelse for implementeringen af lovene.

Der udvises ikke tegn på presentisme, da der udelukkende bliver forholdt sig til informationerne som man på daværende tidspunkt agerede ud fra, som indkvartering på specielle isolationscentre, og antallet af dage, samt de specielle tilladelser der blev givet til visse individer. Der er opnået en scenariekompetence da alle love bygger på præmissen for datidens ageren i pestudbrud.

Her ser vi således både en historisk kontekstualisering, da der tages højde for fortidens normer og handlemønstre.

En perspektiv tagen da fortidens erfaringer tages i brug, og til sidst en følelsesmæssig forbindelse i kraft af den generelle indlevelse i den forhistoriske persons sted.

I det sidste eksempel, som også er fra en gruppe af mindre motiverede elever, ser besvarelsen således ud.

- 1. vis man går uden for døre for man en bøde på 750kr*
- 2. vis man får pest skal man blive inde for døre*
- 3. man skal have maske på vis man i en stor familie*

Husk at have maske på og bliv teste to gange om ugen og husk at holde austan og hav maske på når du går ud af døren (Bilag 2)

Dette produkt er et stærkt eksempel på presentisme, idet eleverne har bygget lovene op om deres egne erfaringer og viden om bekæmpelsen af corona.

Masken var ikke et benyttet værnemiddel dengang, og test var ikke opfundet.

Der bliver ikke taget udgangspunkt i den historiske kontekst, perspektivtagning og den generelle manglende følelsesmæssige forbindelse er brudt, og eleverne har dermed ikke opnået historisk empati.

Læremiddel 2: Læringsrollespil fra praktik

Læremidlets kontekst:

Dette læremiddel er en del af en større samling læremidler i et forløb om middelalderen i Danmark, udarbejdet til mellemtrinnet. Læringsrollespillet ”På eventyr ind i historien - Valdemarkongerne” blev afholdt for en 4. klasse på Hørsholm byskole som led i et praktikforløb.

Selve rollespillet er udviklet på baggrund af kilder og allerede didaktiserede midler, med basis bundende i blandt andet historielab.dk (Kjærsgaard & andre, 2018) og alinea.dk (Olsen & Lumholtz, 2022). Denne analyse vil tage udgangspunkt i forløbet vedrørende Valdemar Atterdag, som var den anden afholdelse af læringsrollespillet.

Vi vil klassificere dette læremiddel som værende et didaktiseret læremiddel hvor den historiske information er blevet processeret og tilrettelagt af læreren, gennem de førnævnte kilder. Dette kommer dog med en grad af mådehold, da mange dele af læremidlet i høj grad er afhængig af lærerens egne kompetencer indenfor formidling og afholdelse af scenarier. Mere om dette i diskussionen.

En beskrivelse af rollespillet er vedlagt som bilag 3, hvor i forløbet om Valdemar Atterdag er udgangspunktet (Bilag 3).

Efterfølgende afviklingen af rollespillet besvarede eleverne henholdsvis på nogle spørgsmål vedrørende dagens forløb, og siden hen vedrørende metoden rollespil og deres oplevelse af historieundervisning gennem dette. Disse svar vil vi se nærmere på i diskussionen, for at identificere tegn på historisk empati, presentisme og engagement/disengagement.

Lærermidlet

Selvom læremidlet indgår i en større helhed af historie undervisning og brug af læremidler, vil denne analyse fokusere på selve rollespillet som læremiddel og hvordan at netop dette fremstår i forhold til Thomas Illum Hansens læremiddeltrekant.

Tilgængelighed

Udtryk

I begyndelsen af udførelsen møder eleverne en videns aktivering baseret på den historiske periode som spillet foregår i. Dette igennem et kort oprids af tidligere undervisning fortalt mundtligt af læreren. Derefter kommer selve rollespilsrekvisitterne i brug. Allerede på forhånd havde eleverne sørget for en smule udklædning hjemmefra, men fik nu ekstraudstyr i form af sværd, bolde, ædelsten og andre objekter som skulle bruges i historien. Fremefter er den største kommunikation igennem et dramatisk udtryk. Læreren påtager sig forskellige personer i spillet, ved hjælp af kostumeskift, og præsenterer og afvikler indhold indenfor spillets rammer. Dette udtryk synes at have en faciliterende faktor bag sig. Læreren fremstår ikke kun som formidler af opgaven, men også som forbillede for eleverne og eksempel på hvordan de selv bør agere i aktiviteterne. Repræsentationsformen kan virke fremmed for elever uden meget erfaring med teater/rollespil/drama, men er tydeliggjort ved de fysiske genstande, som fremmer forestillingsevnen og kan forstærke indlevelsen.

Indhold

Strukturen i indholdet følger en fremadskridende tidslinje, hvori udvalgte nedslag rollespilles i. Hvert nedslag introduceres af læreren/kongen, som indenfor rollespillets rammer taler om sine problemer eller muligheder, efterfulgt af aktiviteter. Selvom disse kan være meget forskellige, er strukturen den samme i hele spillet. Om denne struktur er særlig tydelig, kommer igen an på lærerens evner indenfor dramatisering og formidling.

Aktivitet

Selve aktionen i at skulle ud af klasselokalet og beskæftige sig med meget anderledes udstyr end eleverne er vant til, kan hurtigt vække interesse og spænding. Udendørs aktiviteter er i sig selv en engagerende faktor, og rollespillet foregår næsten udelukkende udenfor normale rammer. Alle som deltager er involveret i samme omskiftelige narrativ, men eftersom denne involvering er af elevernes karakterer, er det tale om meget lidt anknnytning til elevernes egen hverdag. Alle aktiviteter (undtagen refleksionen) bærer dog præg af legende elementer med mulighed for indflydelse, hvilket giver dem en let tilgængelighed.

Progression

Udtryk

Da udtrykket både repræsenterer indhold og fungerer som en form for funktionalitet igennem udtryksformen, kan man på mange måder sige at der er lav progression i udtrykket, da det starter ud med at være meget komplekst.

Indhold

Det eneste elevnære element i begyndelsen af selve rollespillet er det faktum at eleverne er/bor i Danmark. Indholdet bliver formidlet som en løbende informationsstrøm, som der desuden er fulgt af selve reglerne til rollespillet. Disse informationer kan hurtigt gå hen og virke som meget at forholde sig til, men da eleverne skal interagere i inddelte grupper, ud fra meninger fra deres karakterer, burde det være til at forholde sig til. Der sker dog et skift undervejs hvor eleverne, på skift, skal skifte perspektiv/rolle for at agere oppositioner. Afslutningsvist behandles indholdet, oplevet gennem rollespillet, i en refleksion. Dermed har vi en lille udvikling fra det elevnære til det generelle.

Aktivitet

Vekselvirkningen mellem det kropslige og det abstrakte/overvejende finder sted undervejs i hele rollespillet. Enhver aktivitet er knyttet til en fysisk begivenhed eller efterfulgt af sådan en. Her er der tale om bevægelse/rejse til et punkt på området, kamp mod fjender, interaktion med andre karakter og så videre. Næsten alle aktiviteter foregår desuden i rollespilsverdenen, som giver et yderligere lag af drama og indlevelse. Det er dog først til slut at eleverne beskæftiger sig med noget tekstnært i form af refleksionsspørgsmålene.

Differentiering

Udtryk

Med et udtryk som er så umiddelbart som dette, er der rig mulighed for at elever med forskellige forudsætninger kan gå til indholdet. Mange af differentieringsmulighederne er bundet på rollespillet som metode. Instruks om spillet, lærerens præsentation og indlevelse – som for at sætte eksempel og demonstrere – og handlingen er alt sammen noget som foregår med en intuitiv fremgang. Der er ingen tekster der skal læses, der er situationer der skal opleves og reageres på. Det resulterer i en primær kropslig opfattelse.

Indhold

Da indholdet præsenteres til eleverne igennem spillet, vil det oftest fremstå som en fælles tematik. Her er det vigtigt at have det foranderlige for øje, for da rollespil er en påvirkelig størrelse, så kan resultatet ende ud i meget forskellige retninger fra hver gennemførelse af selve spillet. Gennem rollerne som eleverne påtager sig, og deres interaktion med hinanden og karaktererne spillet af læreren, er der mulighed for at opleve indholdet på meget forskellige måder. Både hvis eleverne agerer fjender i perspektivskifte sektioner og på grund af muligheden for det kontrafaktiske. Udbyttet af spillet synes også at være stærkt forbundet med rollevalg, mere om dette i diskussionen.

Aktivitet

Da der er stor forskel på hvilke aktiviteter og opgaver hver elev kan komme til at beskæftige sig med, er der umiddelbart et udtryk for en fin differentiering. Men det kan være en tveægget klinge, for eleverne kommer ikke til at beskæftige sig med de aktiviteter de nødvendigvis har mest lyst til. Aktiviteterne de møder er baseret på et par faktorer: rollevalg, grad af indlevelse og erfaring med at spille en rolle. Når rollevalget er det første eleverne møder, har de ingen chance for at vide hvilke slags opgaver de vil få i den kategori. Hvis eleverne ingen indlevelse har, bliver opgaverne set med deres egne øjne i stedet for med deres karakterers. Og jo mere erfaring man har med at turde tale og handle i et spil som i princippet kan gå alle veje, des større indflydelse har man også på udfald og resultat. Der er med andre ord et stort potentiale, men dette harmonerer ikke nødvendigvis med elevernes behov.

Diskussion af Læremiddel:

Læremidlet lægger op til en hel del af de elementer som vi leder efter når vi søger historisk empati og en udvikling af denne. Vi har den følelsesmæssige forbindelse gennem den personlige oplevelse af fortidens gerninger gjort mod/af kongen og hans tjenere, perspektivtagningen i form af den indlevelse der kan finde sted i karaktererne og en historisk kontekst, som eleverne har arbejdet en smule med forud for rollespillet, og som desuden udbygges i konteksten af andre begivenheder både før og efter alt efter hvilke andre nedslag i middelalderen der understøttes af et læringsrollespil (et godt eksempel på en fortsættelse til netop dette forløb kunne være et rollespil om kalmarunionen). Elementer er dog ikke det samme som at vi faktisk har historisk empati. Der er mange faldgruber hvor elever kan falde igennem og enten miste overblikket over den historiske kontekst, se sig selv i fortiden i stedet for gennem øjnene på en fortids person eller koble af på grund af for lidt fokus på relevansen for dem som skoleelever. Selve spillets natur og det foranderlige element kan også gå hen og tage overhånd hvis ikke at spillet rammesættes eller ledes på en kompetent måde. For frie rammer i handlemuligheder kan resultere i kaotiske forklaringssituationer eller lede handlingen i en retning som har minimalt læringsudbytte – for eksempel hvis eleverne besluttede sig for at myrde kongen. Det er derfor lærerens opgave både at agere eksempel på god indlevelse og karakterspil, samtidig med at der varetages en vis form for rimelighed i de valg og beslutninger som der tages undervejs. Graden af afvigelse kan derved mindskes til en overkommelig størrelse hvor der netop er plads til de kontrafaktiske elementer. I så fald at det indsnævres i udbredt grad, da må vi kalde det en simulering frem for et rollespil, og skal forløbet følge en kontrolleret handling kan vi igen kalde det for en reenactment.

Læremidlet har i samme omfang potentiale for at opfylde flere af Klinges 3 præsenterede behov. Selvbestemmelses behovet kommer til udtryk i det frie rum som der kan handles i undervejs i rollespilssektionen. Her er selve metoden med til at fremme elevernes selvbestemmelse, både overfor hinanden men også hvordan spillet udfolder sig. Interaktionen med de andre elever og lærere som deltager fordrer ligeså sammenhørighedsbehovet. Her er det egentlig underordnet om eleverne spiller modstandere af hinanden eller på anden facon

agerer opposition i udvalgte nedslag i historien, helet er stadig en fælles og social aktivitet hvor alle som deltager følger de samme vilkår. En faldgrube her kan være hvis eleverne ikke opfatter spillet som en indlevelse, men ser sig selv i situationerne som der udvikles i fællesskab. Dette kan resultere i konkurrence-ånd og præstationslyst som igen kan lede til en følelse af nederlag eller ”ikke at være god nok” i situationer hvor eleverne oplever at blive besejret, eller hvor en plan slår fejl. Det sidste behov, kompetencebehovet, kan understøttes hvis de opgaver som indholdet i midlet er tilrettelagt til de individuelle elever. Der er selvfølgelig en rimelig ramme for differentiering, men med det brede spektrum af opgavemuligheder, som desuden bliver afgjort på rollevalg, er det i vores optik usandsynligt at alle elever vil opleve et passende niveau i opgavernes kompleksitet. Nogle vil synes opgaverne for svære at overveje, trods stilladsering fra læreren, andre vil se sektionen mere som en fornøjelse og andre igen kan overrumples af indlevelseselementet hvis dette synes fremmed eller pinligt. Hvis vi derimod ser på mulig motivation gennem Skaalvik og Skaalvik er der en god grund til at understøtte den indre og autonome ydre motivation. Navnlig fordi dette understøttes af de 3 psykologiske behov. Læringsmiljøet er opstillet på en facon som er lærestyret, men i en meta-facon: altså gennem vejledning i historien via egen indlevelse som kongen. Dette kan gøre at eleverne oplever forløbet som en interaktion, uden større fokus på det målstyrede. Handling, fysisk aktivitet, oplevelse gennem undervisning opstillet i en legende sekvens af handlemuligheder hvor alle input bliver hørt (ikke nødvendigvis efterfulgt) for at skabe gode muligheder for den indre motivation.

Kritik af læremidlet:

Den største kritik af læremidlet er manglen på en specifik lærevejledning og forløbsoversigt. Manglen på disse gør at andre lærere som ønsker at gøre brug af rollespillet er ude af stand til at bruge det, eller i det mindste ude af stand til at argumentere for brugen af det. I forhold til tid og planlægning er didaktiserede læremidler i høj kurs, da disse ofte kommer med lærevejledning og argumentation for hvordan at undervisningen passer ind med forenkede fælles måls kompetenceområder, og eventuelle kanonpunkter. Trods manglen på dette, vil vi alligevel argumentere for at læremidlet er didaktiseret, dog med markante mangler. Den historiske information fra kilderne er bearbejdet sådan at den kan komme til udtryk i spillet. Man kunne med fordel udforme en vejledning som præsenterede en fremgangsmåde for lærere uden meget erfaring med at agere aktør i rollespil, samt en handlingsoversigt der nøje beskrev hvert enkelt nedslag og aktion undervejs i spillet. Problemet er at rollespil rummer store muligheder og påvirkes af alle deltagere, så en komplet oversigt over alle udfald er umuligt at fremstille. Flere fremgangsmåder og lærevejledninger findes allerede til andre rollespil (Redsted, 2017) disse kunne med stor fordel gøres tilgængeligt for andre lærere sådan at en nøjere information var tilgængelig. Det samme gælder en klarere oversigt over hvilke mål der gør sig gældende, da læremiddeltrekanten drejer som om analysen i forhold til disse. Analysen her har med målene for historiske scenarier for øje, samt et forsøg på at vække elevernes interesse og motivation for historiefaget.

Empirien fra læringsrollespillet

I de følgende afsnit vil vi analysere og diskutere ud fra den indsamlede empiri fra rollespillet. Dette indebærer henholdsvis elevernes svar på undervisningsspørgsmål til slut i forløbet, samt elevernes evalueringsspørgsmål om hele sektionen vedrørende læring i historie gennem rollespil. Enkelte pointer gøres ud fra observationen af eleverne eftersom at Daniel agerede den aktive observatør.

Engagement vs disengagement

Når vi taler om engagement er der ingen tvivl om at majoriteten af eleverne havde stor forventningsglæde og gåpåmod til sektionerne med rollespilsundervisning. Dette kan vi se ud fra deres svar på spørgsmål som ”I hvilket emne fik du mest ud af undervisningen? Og hvorfor fik du mest ud af netop dette emne?” og ”Kunne du tænke dig at komme på eventyr ind i historien igen en dag? hvis ja - Hvorhen?”. udvalgte eksempler:

”jeg fik bedst læring og sjov i på jagt i historien (på eventyr ind i historien – Valdemarkongerne). Man lærte en hel masse ting på en mega sjov måde. Jeg blev selv lidt overrasket over hvor meget vi lærte af det.”

”da vi havde rollespil fordi vi lærte meget”

” Valdemar Atterdag, fordi jeg forstor ham.”

(Bilag 4)

Mange af elevernes egen opfattelse af forløbet er at de har lært mere end hvad de forventede ved rollespillet. Forståelsen herved må være at de ikke havde stor forventning til læring via metoden. Eller også er opfattelsen mere at eleverne selv oplever en viden/læring som de ikke havde før forløbet. Det er ikke videre specifikt hvad eleverne lærte, men deres opfattelse er at de har lært en del. Endvidere er samtlige svar på om eleverne kunne tænke sig at komme på eventyr i historien igen et ja eller delvist ja. Dette fortæller os at der i al fald er engagement for at forsøge sig med metoden igen. én elev siger endda:

”JA jeg vil gerne på jagt ind i historien igen, måske kan man ikke kun bruge det i historie, det ville være sjovt at have det i andre fag!” (Bilag 4)

Næsten samtlige elever gik til opgaverne og spillet med stor entusiasme. Der var dog 1 elev, der halvvejs i forløbet meldte sig ud af fællesskabet. Hans oplevelse var at nogle andre elever havde snydt i forhold til spillets rammer, og derfor ikke ville være med til mere. Eleven satte sig ved pauseområdet og nægtede at deltage resten af dagen. Her kan vi tale om disengagement. Ikke alene ender eleven med at melde sig ud af fællesskabet og spillet, men også undervisningen som indgår deri. Til trods for muligheden om at ”komme med igen” nægtede eleven, hvilket vil sige at disengagementet forhindrede ham fra muligheden om udvikling af historisk empati. Hvorimod de andre elevers engagement for undervisningen

gjorde dem i stand til at deltage på spillets præmisser OG gav dem lyst til at anvende metoden i fremtidig undervisning.

Historisk empati vs Presentisme

Majoriteten af eleverne oplevede en god motivation/engagement for undervisningen, men dette er ikke nødvendigvis det samme som at elevernes historiske empati blev udviklet. Allerede ved rollevalget mødte eleverne en indlevelse som skulle hjælpe dem med at skifte perspektiv. Samtalen med kongen og drøftelsen i deres grupper skulle ske via den påtagede rolle. Her var nogle elever mere succesfulde end andre og gik straks i gang med at identificere sig med deres karakter. En elev som spillede kriger, sagde i angrebet på Visby:

Visbyborger: "Hvorfor angriber i os?"

Elev: "Vi er danske soldater der kommer for at tage jeres guld!"

Visbyborger: "Men vi er jo allieret med Danmark?!"

Elev: "Det er min konges befaling!"

Her ser vi indlevelse og forståelse for kontekst i argumentet om kongen. Samme elev svarer derefter i evalueringen:

Hvad skete der i slaget ved Visby?

Det blev til en massakre og danskerne vandt stort og blev rige. men så kom der krig fordi deres venner blev sure (Bilag 4)

Dermed rummer eleven også en fin refleksionsevne, som samlet giver udtryk for scenariekompetence. Denne elev har altså haft muligheden for udvikling af historisk empati. Dette delvist gjort muligt på grund af elevens engagement. Vi må i al fald gå ud fra at hvis eleven oplevede samme mismod/disengagement som elevksemplet der meldte sig ud, at der ikke ville have været samme mulighed. Andre elevsvar er dog ikke lige så reflekterede. Vi har blandt andet:

Hvad skete der i slaget ved Visby?

Der var kamp og vi vandt

Vi kæmpede mod visbyborgere og stjal deres guld
(Bilag 5)

Disse svar tyder på at eleverne enten ikke har forstået konteksten, spørgsmålet eller forstår den historiske sammenhæng presentistisk. Selve forløbet kunne også risikere at falde under en presentistisk opfattelse da meget af handlingen går ud på at "at samle Danmark igen". Hvis eleverne så bruger deres opfattelse af Danmark eller dansk identitet til at tage

beslutninger, da er det ikke længere den historiske kontekst der danner rammerne for udfaldet. Blandt elevsvarene er der dog flest som besvarer refleksionsspørgsmålene ud fra forståelsen af at det netop færdiggjorte rollespil var noget som fortidens mennesker oplevede og handlede i. Vi ser altså i dette læremiddel en overvejende tendens til engagement frem for disengagement. Samt en overvejende tendens til historisk empati frem for presentisme.

Opsamling af diskussionsafsnittene

De to læremidler vi har benyttet og analyseret, er af en meget forskellig karakter.

Hvor det digitale læremiddel fra clio om sygdomme, er meget bundet op på tekst og vidensindsamling fra diverse modaliteter, er forløbet med rollespil udelukkende baseret på fysiske aktiviteter i det fri.

Det historiske scenarie fremkommer udelukkende gennem den sidste aktivitet i det digitale læremiddel, hvor rollespillet er et komplet scenarie i sig selv.

Eleverne sætter sig således først i fortidens sted, og arbejder med historisk empati, når de selv skal udforme en lov om begrænsning af pestsmitte, hvor de tager udgangspunkt i fortidens teknologier og handlemønstre.

Eleverne oplevede generelt et mere udbredt engagement og motivation gennem rollespils forløbet, hvori deres selvbestemmelsesbehov bliver tilgodeset i langt højere grad end gennem det digitale læremiddel, hvor rammerne er meget mere faste.

I det digitale læremiddel var der fra en gruppe elever allerede en aversion i genkendelsen af et digitalt forløb fra clio, og efter endt forløb, gav eleverne stadigvæk udtryk for forløbet ikke var sjovt, eller gav dem lyst til at lære mere om dette, hvorimod eleverne allerede fra start viste interesse og forventningsglæde for rollespillet pga. de anderledes rammer.

Disengagementet i det digitale forløb kom til udtryk gennem nogle elevers produkter med pestlove, som bar præg af enten en ligegyldighed overfor det endelige produkt samt, at de ikke viste at eleverne havde opnået historisk empati da de havde store elementer af presentisme, idet eleverne overførte deres egne livserfaringer og verden på produktet.

På baggrund af den indsamlede empiri fra det digitale læremiddel, udtrykte mange disengagerede elever et ønske om at undervisningen blev taget ud af klasselokalet, og fik et mere legende aspekt.

Det er vores opfattelse, at man med fordel kunne udsætte de disengagerede elever fra klassen der havde gennemgået det digitale forløb for rollespilsforløbet ud fra deres ønske om at komme væk fra den mere tekstbundne historieundervisning, og møde historien på en anderledes måde.

Konklusion

Vi har i løbet af denne opgave set nærmere på hvordan engagement/disengagement har betydning for elevers udvikling af historisk empati gennem historiske scenarier. Dette har vi gjort gennem en undersøgelse af 2 læremidler som hver beskæftiger sig med ét eller flere historiske scenarier. Da historisk empati består af 3 elementer, som vi har afgrænset, har vi set efter om disse tre elementer- Historisk kontekstualisering, Perspektiv tagning og en Følelsesmæssig forbindelse - er blevet opnået af elever som har afprøvet læremidlets historiske scenarie. Vi har forsøgt at indkredse nogle bud på hvordan vi kan se tegn på engagement og motivation (eller mangel på samme) i undervisningen, og hvordan disse aspekter påvirker elevernes opnåede historiske empati. I begge læremidler var den fysiske aktivitet efterspurgt. det aktive element i at være beslutningstager, enten i lovformning eller rollespil, gav et godt grundlag for engagementet blandt eleverne. De elever som oplevede stort engagement fik nemmere ved at nå frem til en historisk empati, men dette var ikke en selvfølge. På den anden side var der eleverne med disengagement, som alle manglede at opnå en af de 3 førnævnte elementer, og viste tegn på presentisme. Vi kan dermed konkludere at engagement har en betydning for udvikling af historisk empati, men det er ikke en garanti for denne udvikling.

Mange faktorer blandes ind i spektrummet af historisk empati og engagement, her mener vi kompetencer som scenariekompetence, historisk tænkning, muliggørelsen af indre motivation og opfyldelse af de 3 psykologiske behov som beskrevet af Louise Klinge. Selve læremidlerne har også en påvirkning, eller i mindste fald en indflydelse på engagementet og læringsudbyttet. Dette i forhold til hvordan midlet er tilgængeligt for eleverne, med en progression i både udtryk, indhold og aktiviteter som giver mulighed for at arbejde på forskellige måder(differentiering). Disse kategorier skal selvfølgelig tilrettelægges ud fra konteksten - emnet, skolen, eleverne osv. - men forudsætter man en undervisning der som udgangspunkt har elevernes interesse eller engagement, da er det meget nemmere at nå frem til komplekse pointer som historisk empati. Engagementet betyder en større interesse som medfører en nemmere opfyldelse af de 3 førnævnte elementer. Ikke fordi at eleverne skal være bevidste om meningen med det historiske scenarie, men fordi at det som eleverne arbejder med synes givende, enten socialt eller fagligt for dem.

Litteraturliste

- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES, PUBLISHERS.
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed*.
- Endacott, J. (2014). Negotiating the Process of Historical Empathy. *Theory & Research in Social Education*, s. 4-34.
- Endacott, J., & Brooks, S. (2013). An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy. *Social Studies Research and Practice*, s. 41-58.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). Læremiddeltrekanten. I *Fælles Mål og Midler* (s. 59-78). Klim.
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). Læremidler - hvad og hvorfor? I *Fælles mål og midler. Læremidler og læreplaner i teori og praksis* (s. 17-34). Klim.
- Historie Fælles Mål*. (2019). Hentet fra Emu.dk: https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Klinge, L. (2017). *Lærerens Relationskompetence - Kendetegn, betingelser og perspektiver*. Dafolo.
- Klinge, L. (December 2018). Sådan fremmer læreren elevers engagement. *Kognition & Pædagogik*, s. 42-49.
- Kjærsgaard, S., mf. (4. december 2018). *Historielab*. Hentet fra <https://historielab.dk/til-undervisningen/kildebank/svenskerne-nabovenner-arvefjender/valdemar-atferd-slaget-ved-visby-1361/>
- Kvande, L., & Naastad, N. (2013). Historie som prosess og sammenheng. I *Hva skal vi med historie?* (s. 181-199). universitetsforlaget.
- Lieberoth, A., & Poulsen, J. A. (u.d.). Tænk, hvis Stauning var gået i krig mod Hitler. *Hvad er Scenariedidaktik?*, s. 194-215.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktik*. universitetsforlaget.
- Nielsen, A. P., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, M., . . . Andersen, T. (2015). *Forenklede Fælles Mål i historie – en håndsrækning*. HistorieLab – Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Hans Reitzels Forlag.

- Olsen, A. L., & Lumholtz, M. (10. Marts 2022). *Alinea Historie*. Hentet fra <https://historie.alinea.dk/course/AuOY-absalon-og-valdemar>
- Pietras, J. &. (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels forlag.
- Poulsen, J. A. (2013). Læremidler i historie. I *Historie I serien Mål og midler* (s. 95-109). Klim.
- Poulsen, J. A. (2015). *Hvad pokker er historiske scenarier?* Hentet fra Historielab: <https://historielab.dk/hvad-pokker-er-historiske-scenarier/>
- Redsted, S. (18. oktober 2017). *historielab*. Hentet fra <https://historielab.dk/til-undervisningen/spil/rollespil-til-undervisningen/besaettelsesspillet/>
- Sandvik, K., & Waade, A. M. (2006). *Rollespil - i æstetisk, pædagogisk og kulturelt perspektiv*. Århus universitetsforlag.
- Seixas, P., & Morton, T. (2013). Working with historiecal perspectives. *The Big Six - Historiecal thinking concepts*, s. 149-167.
- Seixas, P. o. (2013). *The Big Six - Historiecal Thinking Concepts*. Toronto: Nelson Education.
- Skaalvik, E., & Skaalvik, S. (2015). *Motivation for læring: teori og praksis*. Frederikshavn: Dafolo.
- Sørensen, T. A., Nielsen, N. P., & Pedersen, D. D. (u.d.). *Clio*. Hentet fra https://portals.clio.me/dk/historie/3-6/forloeb/show-unitplan/?unit_plan=f8bfe51a-8265-f214-816e-0f773c6cde7d&navigation=introduction&is_preview=1&cHash=5cd46b3bc9b1ae4598103a434ae9daa0
- Wineburg, S. (1999). Historical Thinking and Other Unnatural Acts. *kappanmagazine*, 488-499.