

# Rollespil i historieundervisningen

Bachelorprojekt

Emilie Højlund Christensen (279859)

VIA UNIVERSITY COLLEGE Anslag:

## Indhold

Indledning.....	2
Problemstilling .....	3
Empiri og metode.....	3
"Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen" .....	3
Elevinterviews og skolebesøg .....	5
En kvalitativ forskningsmetode – kvalitativt forskningsinterview .....	5
Skolebesøget – den indledende fase .....	5
Skolebesøget – undervisningen.....	5
Skolebesøget – elevinterviews .....	7
Historiefaget i folkeskolen.....	9
Faget historie.....	9
Det kronologiske overblik og sammenhæng.....	10
Historiebevidsthed.....	12
Historisk empati.....	13
Rollespil .....	14
Rollespil – en definition.....	14
Rollespillet: Modstand mod Tyskerne .....	14
Rollespillets læringspotentiale.....	15
Didaktisk analyse af rollespillet.....	16
Før, under og efter.....	16
Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen; en historiedidaktisk analyse .....	18
Analyse af elevinterviews.....	20
Hvad er god historieundervisning .....	20
Rollespil som en del af historieundervisningen.....	23
Handleperspektiver .....	24
Rollespil – en udfordring i hverdagen.....	24
Tid – en væsentlig faktor .....	24
Genbrug og re – didaktisering.....	24
Tydelighed og repetition .....	25
Konklusion .....	26
Bibliografi.....	27
Bilag 1: Modstand mod tyskerne .....	28
Bilag 2: Elevinterviews .....	28
Bilag 3: Refleksionsspørgsmål .....	28

## Indledning

Før jeg begyndte på læreruddannelsen, arbejdede jeg på en specialskole og før det læste jeg historie på Aarhus universitet. De to spørgsmål jeg oftest møder i den forbindelse er, hvorfor færdiggjorde du ikke din bachelor i historie (jeg var to opgaver fra) og hvorfor har du valgt historie som undervisningsfag på læreruddannelsen også? Svarerne på de to spørgsmål hænger sammen. Jeg ønsker at udnytte mine faglige, pædagogiske og sociale kompetencer til at give fremtidens elever en bedre undervisning end den jeg selv modtog i folkeskolen. En undervisning jeg husker som ensformig, baseret på læsning af historisk materiale – oftest fra en grundbog, efterfulgt af en række spørgsmål der skulle besvares. Målet synes her at have været at vi skulle have kendskab til en række begivenheder, nogle vigtige årstal alt sammen i kronologisk rækkefølge for at give en snært af kausalitetsforståelse.

Gennem undervisningen på læreruddannelsen, samt den erfaring jeg har gjort mig gennem mine tre praktikforløb, er jeg blevet mere klar over hvor vigtig – og muligt det er, at lave en både faglig stærk og inspirerende historieundervisning. I mine to første praktikker, som foregik i udskoling, var den tilknyttede faglærer i historie engageret og fagligt stærk, men formåede ikke at bringe det engagement ind i sin undervisning og støttede sig op ad lærebøger, læreroplæg og historiske dokumentarer.

I min tredje praktik, som foregik på mellemtrinnet, var min faglærer ikke faglærer i historie og fandt det svært at udvælge materiale og give en inspirerende undervisning i et fag hun ikke selv fandt interessant.

Ser man på tendensen i disse tre praktikker er der et problem, der skal arbejdes med i folkeskole. For hvordan skal eleverne udvikle kompetencer indenfor kronologi og sammenhæng, kildekritik og historiebrug, hvis deres lærer ikke kan formidle den faglige viden og kundskaber – for de ikke har den, eller læreren har den faglige viden, men ikke formår at formidle den på en måde der fremmer elevernes kompetenceudvikling?

For det at tænke historisk skal læres.

*”...at det at tænke historisk og forholde sig til fortid på ingen måde hverken er noget, der sker automatisk som følge af individets kognitive udvikling, eller er noget, der er naturligt og intuitivt.” (Winneburg, 2001, s.*

7)

Men hvordan skal man som historielærer i folkeskolen gøre dette? Netop dette spørgsmål ledte mig til denne opgaves problemstilling.

## Problemstilling

*”Hvordan kan man understøtte elevernes udvikling af historiebevidsthed og historisk empati, i historieundervisningen ved brug af rollespil.”*

Jeg har valgt at besvare denne problemstilling ved først at præsentere den anvendte empiri og metode. Herefter beskriver jeg dele af formålet faget historie i folkeskolen ud fra gældende lovgivning og relevante teorier. Dernæst følger en beskrivelse af det rollespil, der har været central i den fremlagte undervisning, samt dannet baggrunden for elevinterviewene. Dette leder mig hen mod analysen af den udvalgte empiri samt min indsamlede data. Afslutningsvis fremlægger jeg nogle mulige handleperspektiver, inden jeg konkluderer på opgaven.

## Empiri og metode

I det kommende afsnit vil jeg præsentere min empiri og de metoder jeg har benyttet mig af i forbindelse med indsamlingen af denne. Først vil jeg behandle rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, hvorefter jeg vil kommentere på min egen indsamlede empiri. Jeg vil i beskrive både fordele – og ulemper ved brugen af den nævnte empiri.

### ”Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen”

I 2016 udarbejdede Historielab rapporten ”Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen”. Rapporten er en kvalitativ metodisk undersøgelse af elever og læreres forståelser af historiefaget. Dataindsamlingen er foretaget på 28 skoler fordelt i landets fem regioner med elever og lærere knyttet til 6. – 9. klassetrin. Man observerede historieundervisningen og opfulgte med elev – og lærer interviews, hvor der blev spurgt ind til forskellige aspekter af historiefaget og undervisningen. De udvalgte elever var i grupper af fire til fem og dannet af forskellige elevtyper; såkaldte fokusgrupper (Knudsen & Poulsen, 2016).

Der findes både styrker og svagheder ved brug af fokusgruppeinterviews. En af styrkerne er den sociale interaktion. De interviewede får muligheden for at kommentere, bearbejde eller uddybe de andres svar, hvilket kan medføre nogle refleksioner over emnet, der ellers ikke ville være opstået i en mere fast interviewmetode (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 139).

De interviewede får desuden mulighed for at få uddybet eller omformuleret eventuelle uklare eller sproglig vanskelig formulerede spørgsmål.

Interviewene i rapporten er foregået mellem børn og voksne, med den voksne som interviewer. Dette er relevant at fremhæve, da der er et naturligt magtforhold mellem børn og voksne. Intervieweren må derfor være opmærksom på ikke at påvirke børnene til at svare det ene eller det andet, samtidigt med at de ikke giver børnene anledning til at tro, at der kun er et rigtigt svar på de spørgsmål der stilles (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 166). Magtforskellen mellem børn og voksne kan også have den effekt, at barnet/eleven vil give et mere positivt syn på det emne interviewet omhandler – i dette tilfælde historieundervisning. Dette forstærkes kun af, at interviewerens forinden har observeret historieundervisningen.

Rapporten påpeger, at de deltagende lærere går under betegnelsen ildsjæle i faget historie. Med det menes der, at størstedelen af lærerne har haft historie som linjefag som del af deres uddannelse og har en passion for historie. Dette vil/har med stor sandsynlighed haft en effekt på den indsamlede data. Steiner Kvale (Kvale) og Svend Brinkmann (Brinkmann) formulerer det således:

*”Det er endvidere sådan, at de indbyggede statistiske forudsætninger bevirker, at resultaterne fra en selvudvalgt stikprøve ... ikke kan overføres til befolkningen som helhed.”* (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 289)

Havde det været et bredere eller mere tilfældigt udsnit af lærere der underviser i historie, er der en sandsynlighed for, at de indsamlede data ville være mindre positive og muligvis givet et mere realistisk billede af situationen i folkeskolen.

For at indsamle en større mængde data, valgte man som en del af rapporten at indsamle kvantitative data i samarbejde med Rambøll Management Consulting (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 8). Disse data blev indsamlet vha. en survey-undersøgelse. Foruden muligheden for hurtigere at indsamle en stor mængde data, har survey – undersøgelser den fordel, at den der besvarer undersøgelsen, ikke føler samme normative pres, som denne kunne føle ved et fysisk interview (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 33 - 36). Da det er meget individuelt hvorledes man håndterer interviewsituationer kan det modsatte også være gældende. Den interviewede kan have vanskeligheder ved at forstå bestemte formuleringer, eller ønske noget uddybet i en survey – undersøgelse, hvilket kan medføre tomme svarbokse, eller fejlsvar (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 35-36). Alt dette noget man må have in mente, når man analyserer de indsamlede data og de efterfølgende konklusioner heraf. Det er et begrænset billede af virkeligheden i folkeskolen og man må derfor være påpasselig med hvad man konkluderer ud fra den.

Undersøgelsen er relevant for min problemformulering, da den beskriver opfattelsen af historiefaget generelt og specifikt omtaler elever og læreres forståelse af begrebet historiebevidsthed. Ordet rollespil benævnes ikke i rapporten, men kan fungere som et redskab til at opnå den af eleverne ønskede undervisning (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9).

Rapporten vil blive analyseret ud fra forskellige historiedidaktiske teorier samt holdt op imod egne indsamlede data, hvilket gerne skulle belyse hvordan eks. rollespil kan imødekomme og omfavne nogle af de problematikker elever og lærere møder i historieundervisningen.

### Elevinterviews og skolebesøg

En kvalitativ forskningsmetode – kvalitativt forskningsinterview

I denne opgave har jeg benyttet mig af en kvalitativ forskningsinterview. Dette kan beskrives som følger:

*"[...] en samtale med et bestemt formål, hvor formålet er, at vi som undersøgere skal indhente viden om det problem, der optager os, fra de personer, vi har udvalgt til at indgå i vores undersøgelse. Derfor er det kvalitative interview en konstrueret situation, i den forstand at vi kun mødes med vores interviewpersoner, fordi vi skal tale om den specifikke sag. (Ingemann, Kjeldsen, Nørup, & Rasmussen, 2018, s. 48)*

Disse interviews vil senere sammen med rapporten *Historie i Fokus – dokumentationsindsatsen* være udgangspunktet i min analyse. Mit fokus har været at få elevernes fortællinger og oplevelser af den specifikke undervisning, samt deres syn på historiefaget. Jeg har selv foretaget de nævnte interviews, som er blevet optaget på diktafon og senere transskriberet (se bilag 2).

### Skolebesøget – den indledende fase

I forberedelsesprocessen til dette bachelorprojekt kontaktede jeg Stensballe skolen i Horsens med henblik på at undervise i et medbragt rollespil og efterfølgende lave elevinterviews. Efter aftale på fik jeg mulighed for at undervise en ottende klasse i to lektioner (90 min.). I korrespondancen med den pågældende classes lærer aftalte vi, at han blot var observatør og jeg styrede undervisningen. Jeg bad ham derudover om at have to fokusgrupper med tre elever i hver. Jeg ønskede mig grupper med forskelligt fagligt niveau, køn og interesser for på den måde at få et så nuanceret blik på deres opfattelse af historiefaget som muligt. Grupperne fik jeg udleveret efter undervisningen.

### Skolebesøget – undervisningen

Første lektion startede kl. 08 tirsdag morgen. Jeg startede med en kort introduktion af mig selv efterfulgt af en præsentation af dagens program, som ses i nedenstående skema.

### Lektionsplan: 2 lektioner – 90 min.

Tid	Aktivitet	Mål	Materialer
0-5 min	Introduktion og agenda	Gøre undervisningen synlig for eleverne	
5 – 15 min	Læreroplæg	- Aktivere elevernes baggrundsviden	

<p>15 – 20 min</p>	<p>Gennemgang af rollespillet "Modstand mod Tyskerne"</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vurdere elevernes viden i forhold til spil og emne</li> <li>- Supplere med eventuel ekstra viden, der er nødvendig for den kommende aktivitet og refleksion</li> <li>- Forberede eleverne på rollespillet</li> <li>- Sætte scenen så de har de bedste forudsætninger for at deltage i rollespillet</li> <li>- Eleverne indlever sig deres roller</li> </ul>	<p>Manual til rollespillet</p> <p>Rollespilskort med karakterer</p>
<p>20 – 50 min</p>	<p>Spille rollespillet</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eleverne deltager aktivt og kommunikativt i de facetter af rollespillet hvor det er relevant</li> <li>- Eleverne benytter relevant faglig viden til at træffe valg i spillet</li> <li>- Eleverne ser at valg har konsekvenser og forsøger at tilpasse deres tilgang, så udfaldet evt. er bedre næste gang</li> <li>- Arbejde med elevernes historiebevidsthed</li> </ul>	
<p>50 – 60 min</p>	<p>Umiddelbare refleksioner og feedback på rollespillet</p>		

65 – 80 min	Gruppearbejde med udleverede spørgsmål	<ul style="list-style-type: none"><li>- Eleverne reflekterer over rollespillet</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>- Papir og blyant eller computer til notetagning</li></ul>
80 – 87 min	Gennemgang af resultaterne af gruppearbejdet i plenum	<ul style="list-style-type: none"><li>- Elevernes historiske empati vækkes</li><li>- Eleverne ser en sammenhæng mellem rollespillet og undervisningen</li><li>- Eleverne deler egne refleksioner og perspektiver på emnet</li><li>- Eleverne hører andres refleksioner og perspektiver på emnet</li></ul>	
Afslutning			

Efter et læreroplæg med inkorporerede spørgsmål til eleverne for at vække deres baggrundsviden om emnet, skulle eleverne i gang med det medbragte rollespil "Modstand mod tyskerne". Umiddelbart efter fik eleverne mulighed for at evaluere på deres oplevelse med rollespillet i plenum. Herefter blev de bedt om i grupper at stille tre spørgsmål de manglede/ønskede at få svar på og liste tre ting de tog med fra undervisningen. De to lektioner afsluttedes med en fælles gennemgang af gruppearbejdet.

#### Skolebesøget – elevinterviews

I lektionen der fulgte mine to undervisningslektioner, interviewede jeg i alt seks elever fordelt på to fokusgrupper. Begge interviews blev optaget med diktafon og vil blive analyseret ud fra flere af de samme metoder og med samme forbehold, som de elevinterviews der er beskrevet i afsnittet "Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen". Fordelen ved at optage interviewet er, at man får alle audio detaljer med og eventuelle huller i interviewerens hukommelse kan ved genlytning udfyldes (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 200). Intervieweren kan have fokus 100 % rettet mod interviewpersonen/erne, da han/hun ikke skal koncentrere sig om at tage noter undervejs.

Det at interviewe børn kan i sig selv være en vanskelig disciplin – tilføj hertil at de skal interviewes af en lærer de kun har haft i to lektioner, og der kan hurtig opstå en speciel og til tider opstillet og akavet interview situation. For nogle elever vil frygten for at sige noget de tror er forkert være en hæmsko, for



andre kan det at tale med en "fremmed" i sig selv være angstprovokerende. Kvale og Brinkmann foreslår derfor, at det er en god ide at inkorporere interviewet i en anden aktivitet såsom at tegne el.lign. (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 166). Under disse elevinterviews havde jeg ikke arrangeret, en aktivitet eleverne kunne lave imens – dette med henblik på at eleverne går i ottende klasse. Jeg havde dog opfordret dem til at tage noget vand med og italesatte den lidt opstillede situation i begyndelsen af interviewet. Der ud over nævnte jeg flere gange, at deres identitet ville blive anonymiseret og det ikke var mere end en lille håndfuld mennesker, der ville høre disse interviews for at skabe noget tryghed. Som nævnt lå interview umiddelbart efter de to undervisningslektioner, hvilket også gav os en fælles oplevelse, og noget konkret at kunne vænne tilbage til i løbet af interviewet.

Som nævnt i tidligere afsnit havde jeg bedt læreren om at udvælge seks elever, der havde forskellige faglige niveauer, køn og interesser. Første Interview var med to piger og en dreng. Her i opgaven kaldes de C, I og F. Andet interview var med en pige og to drenge som i opgaven kaldes S, AL og AS. Trods mit begrænsede kendskab til eleverne, havde jeg i undervisningen og efterfølgende refleksion heraf, dannet mig et overblik over de udvalgte elevers faglige niveau. F og AL var fagligt stærke og deltog i de faglige diskussioner på klassen før og efter rollespillet. C og I var mere forsigtige og gjorde ikke meget væsen af sig, hvilket gjorde at det var svært at klarlægge deres faglige niveau, men ud fra bedste evne ville jeg vurdere det til middel. S var en meget energisk og positiv pige, som rigtig gerne ville deltage når der skete noget. Hvor hun før og efter rollespillet var enten tavs eller talte højlydt om andet end emnet, var hun under rollespillet utrolig engageret og nysgerrig. AS havde ikke den store interesse hverken før, under eller efter rollespillet – dog mere engagement under rollespillet. Jeg tillader mig på baggrund af dette at udlede, at fokusgrupperne giver et, ud fra de opstillede krav, nuanceret billede af denne ottende classes syn på historiefaget og historieundervisningen.

Forud for interviewet havde jeg overvejet min rolle som interviewer. Jeg havde taget et bevidst valg om ikke at have en lang liste af spørgsmål med, men blot nogle få der skulle sikre, at interviewet holdt sig inden for emnet; med andre ord et semistruktureret interview. Dette velvidende om at denne form for interview kan lede en hen ad stier der ikke er planlagt. Vælger man dog at lade interviewet følge disse stier, kan det give intervieweren værdifuld viden og gøre situationen mindre kunstig, samt få eleverne til at føle sig mere tilpas og få oplevelsen af at dette var en mere fælles samtale om et emne og ikke en række spørgsmål med rigtige eller forkerte svar (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 38).

Jeg havde haft et ønske om at formulere spørgsmålene simple og åbne, hvilket ifølge Kvale og Brinkmann er hensigtsmæssigt med interview af børn (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 166). Efter at have gehørt

interviewene, kan jeg konkludere at jeg delvist lykkedes med dette, da der er tilfælde hvor jeg får formuleret mig en anelse uklart og må omformulere.

Ovennævnte tiltag medførte to fokusgruppeinterview, der udviklede sig fra en samtale med lærerstillede spørgsmål og korte elev – svar, til en egentlig samtale hvor elevernes svar på spørgsmålene blev længere og mere uddybede.

Da elevinterviewene kun omfatter seks elever, kan man ikke drage nogle endelige konklusioner ud fra disse. Sammenholdt med undersøgelsen i rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, kan de dog være med til at tegne et potentielt billede af elevernes opfattelse af historieundervisningen, som den ser ud i dag.

## Historiefaget i folkeskolen

Folkeskolen har til opgave at uddanne og danne eleverne. Uddannelsesdelen skal give eleverne kundskaberne og færdighederne til at videreudanne sig og give dem en lyst til at lære mere (undervisningsministeriet, 2022). Dette beskrives i folkeskolelovens §1, samt stk. 2 og 3:

*§ 1. Folkeskolen skal i samarbejde med forældrene give eleverne kundskaber og færdigheder, der: forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere, gør dem fortrolige med dansk kultur og historie, giver dem forståelse for andre lande og kulturer, bidrager til deres forståelse for menneskets samspil med naturen og fremmer den enkelte elevs alsidige udvikling.*

*Stk. 2. Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle.*

*Stk. 3. Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati.*

Men hvorledes inkorporeres disse i historieundervisningen? Det vil jeg komme ind på i følgende afsnit.

## Faget historie

Historiefaget blev en del af undervisningen i starten af 1800-tallet og har siden da gennemgået flere ændringer. Historiefaget var i mange år et primært lærer – og målstyret fag, hvor udenadslære og en samlet fælles historieforståelse var målet; sådan er det ikke i dag. Den nutidige historieundervisning har fokus på

udvikling af kompetencer, samtidig med, at eleverne har et kronologisk overblik. Bernard Eric Jensen (Jensen) beskriver tre historiedidaktiske tilgange:

Den første er den *centralstyrede* historiedidaktik, der oftest er statsstyret. Den fungerer som en implementering af en bestemt identitetspolitik og har et nationalt sindelag (Jensen B. E., 2012) Denne type historiedidaktik er i dag synlig i Fælles Faglig Mål for historie i form af kanonpunkterne (uddybes senere i afsnittet) og her er det kompetencer vedrørende kronologi og sammenhæng der er i centrum.

Den *fagstyrede* historiedidaktik er videnskabscentreret og læseplanstænkende. Det faglige indhold skal tilrettelægges af fagpersoner og eleverne skal trænes i at arbejde som rigtige faghistorikere (Jensen B. E., 2012). Denne type fagdidaktik kædes ofte sammen med den kildekritiske kompetence.

Den *brugerstyrede* historiedidaktik har et øget fokus på historiebrug og historiebevidsthed. Menneskets hukommelse er selektiv, og der vil ske en naturlig, automatisk frasortering af, hvad den betegner som irrelevant og uvedkommende viden. Derfor må man sørge for at historieundervisningen opleves relevant og vedkommende for brugerne (eleverne), da der hermed er større sandsynlighed for, at den sætter varige erindringsspor hos dem (Jensen B. E., 2012).

Ovenstående er en idealtypisk skelnen og der kan/vil forekomme glidende overgange mellem de tre historiedidaktiske tilgange.

### Det kronologiske overblik og sammenhæng

Det kronologiske overblik er vigtigt, eller kan være nyttigt, men det må ikke gå hen og være det overordnede mål. Det er vigtigt at faget er fremmende for elevernes identitetsdannelse og historiebevidsthed (Christiansen & Knudsen, 2015).

Det kronologiske overblik og elevernes tilegnelse heraf, kommer til udtryk i Fælles Faglig Mål (FFM) for historie i følgende passage:

*”Eleverne skal i faget 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.”* (EMU, 2019)

For at kunne sætte historien i kontekst og bruge historien til bedre at kunne forstå det samfund de lever i, må eleverne kende til historien. Undervisningsministeriets forsøg på at imødekomme dette, var blandt andet ved indførelsen af historiekanon i 2009. Et kanon bestående af 29 obligatoriske punkter, som hvis brugt i et kronologisk forløb, skulle bidrage til en øget sammenhængsforståelse hos eleverne (EMU, 2019).

Herudfra ville det være rimeligt at udlede, at indførelsen af kanonpunkterne, og dermed den øgede fokus på kronologi, dansk kultur og en fælles historiefortælling, kan henføres direkte til folkeskolens formål om at (ud)danne eleverne, til at bliver demokratiske deltagende samfundsborgere (EMU, 2019).

I denne integrative proces, vil eleverne gennem historiefaget lærer, hvad det vil sige at være dansker med de normer og værdier der medfølger, set i forhold til det samfund vi lever i – det man også kalder normoverførende historieundervisning. En af hensigterne med historiekanonens var bl.a., at reducere stofforvirring og give et fælles vidensgrundlag om vores historie. Sådan at det bl.a. kunne bruges som afsæt videre i uddannelsessystemet, fx på gymnasierne (Haas, 2022).

Der kan være flere grunde til at lave primært normoverførende historieundervisning, men ser man det fra en politisk synsvinkel, kunne man ledes til at tro at denne norm – og kulturoverførelse ville virke som en form for validering af vores samfund og hvordan vores land ledes.

Som jeg nævnte i starten af dette afsnit, er historiefaget i dag blevet et kompetencefag. Men hvordan stemmer det overens med de obligatoriske 29 kanonpunkter?

Den første pointe der er vigtig at understrege i denne sammenhæng, er at kanonpunkterne maksimalt må udgøre 25 % af det faglige indhold i historiefaget (EMU, 2019). De resterende 75% og vægtningen heraf i forhold til de andre kompetenceområder er op til den enkelte underviser.

Den anden pointe er, at man må være opmærksom på de problemstillinger der kan være forbundet ved at udelukkende at følge et kronologisk lærebogsstyret undervisningsforløb. Udfordringen ligger i ikke at blive en *læreboktrell*. Den dygtige kvalificerede lærer formår at danne et fagligt ståsted udenfor lærebogen og benytter denne som et supplement til sin undervisning fremfor at lade sig styre af den (Lund, *Historiedidaktikk*, 2016). Man må ikke lade kanonpunkterne overtage sin undervisning, da det dette kan medføre at eleverne ikke udvikler de kompetencer, som er en del af historiefaget. Der er risiko for at eleverne får den opfattelse, at historie er noget endeligt og kan indeles i faste årstals – og begivenhedsbaserede perioder.

Denne udfordring kommer ofte fordi mange lærer i folkeskolen føler sig udfordret på det faglige indhold; så selvom de har de fagdidaktiske og pædagogiske værktøjer i orden, gør deres usikkerhed i det faglige indhold, at de bliver afhængige af de præfabrikerede læremidler (Christiansen & Knudsen, 2015).

Formår man som lærer ikke at reflektere over det overleverede personlige og fælles narrativ, eleverne får fremstillet, kan det blive vanskeligt for eleverne at identificere sig med de samfund, kulturer og normer de møder. Dette vil yderligere besværliggøre elevernes udvikling af de faglige kompetencer og historisk

tænkning, hvilket i højere grad er med til at udvikle eleverne til at blive deltagende, demokratiske individer i samfundet (Lund, Historiedidaktikk, 2016, s. 15)

For at imødekomme denne udfordring, må man derfor sørge for at inddrage eleverne og deres livsverden i tilrettelæggelsen af sin undervisning, så den er relevant og vedkommende for dem. (Christiansen & Knudsen, 2015).

## Historiebevidsthed

I stk. 2 i Fælles Mål står der at;

*”Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.” (EMU, 2019)*

En af måderne man kan imødekomme dette på, sammen med kronologi og kausalitetsforståelse, er ved at arbejde med elevernes historiebevidsthed.

Historiebevidsthed er et indholdsområde under kompetenceområdet historiebrug.

Historiebevidsthedsbegrebet blev et opgør med forestillingen om, at forskning og undervisning indenfor historie skulle være neutral og fortidsrettet. Man skulle nu indenfor faget tage stilling til værdispørgsmål og problematikker i samtiden gennem en bevidsthed om at fortid, nutid og fremtid indgår i et indbyrdes samspil (Pietras & Poulsen, 2011, s. 63). Vi har alle en historiebevidsthed—ingen er historieløse.

Lund citerer herunder Bernhard Erik Jensen (Jensen):

*”Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrepet retter altså opmærksomheden mot det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid inngår der altid så vel en erindret fortid som en forventet fremtid. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.” (Jensen B. E., 1996)*

Som citatet her beskriver, er det vigtigt at eleverne udvikler en historisk bevidsthed om, deres fortid, nutid og fremtid.

Historiebevidsthed defineres som et indre og individuelt anliggende, der dannes, optræder og virker individuelt. Historiebevidsthed som et begreb, og vigtigheden af elevernes udvikling heraf, er der bred

enighed om, men hvad historiebevidsthed konkret bruges til og hvorledes det ytrer sig når man bruger sin historiebevidsthed er ikke defineret, hvilket gør at det kan virke uhåndgribeligt og problematisk at arbejde med i undervisningen. Den enkelte lærer må selv konkretisere sin egen forståelse af begrebet, med teoretisk belæg selvfølgelig, og derved inkorporere det i sin undervisning, så det understøtter elevernes læring heraf (Thorp, 2013).

Læreren kan finde inspiration og hjælp til dette i FFM.

I FFM stk. 3, er der yderligere fokus på elevernes historiebevidsthed. Her står;

*”Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.”*

Det er altså, som beskrevet i ovenstående citat, et krav at undervisningen skal fremme elevernes demokratiske dannelse. Dette bør gøres ved at undervise demokratisk; give eleverne indflydelse og medbestemmelse vedrørende indhold og ikke blot undervise i demokrati (Jensen B. E., 2012).

Målet må derfor være at skabe sammenhæng mellem *de små fortællinger* (elevernes egen livsverden) og *de store fortællinger* (de etablerede emner i lærerplanen). Opnåelsen af historiebevidsthed og elevernes kobling af denne i - og udenfor skolen skal danne sammenhæng mellem *disiplinen historie og det kommerialiserte historieforbruget*. (Lund, Historiedidaktikk, 2016)

Man må derfor i sin planlægning af undervisningen have for øje at tage elevernes forståelse af dem selv og fortiden i betragtning, når man skal udvikle deres historiebevidsthed. Dette er en vigtig om end svær opgave, da denne måde at tænke historie på ikke er noget der falder mennesket naturligt. Formår man at gøre dette i sammenkobling til elevernes egen livsverden øger man deres chancer for at den tilegnede viden huskes og dermed bliver relevant (Christiansen & Knudsen, 2015).

### Historisk empati

Historisk empati er et begreb, der kan defineres på flere måder. Den definition jeg benytter mig af i denne opgave Karen Rileys.

*”a reconstruction of others' beliefs, values, and goals, any or all of which are not necessarily those of the historical investigator”* (Brooks, 2009)

Historisk empati som begreb bruges ofte i forbindelse med historiebevidsthed og historiske scenarier/rollespil. For at deltagerne forstår deres rolle, eller aktør, fuldt ud kræver det historisk empati.

Man må have evnen til at sætte sig i sin karakters sted og handle som han/hun ville gøre det indenfor det opsatte scenarie; også selvom det er modstridende med ens egne normer og værdier.

## Rollespil

I dette afsnit vil jeg først definere hvad der menes med rollespil i denne opgave. Derefter vil jeg ved hjælp af relevant teori beskrive læringspotentialer ved rollespil. Herefter vil jeg beskrive rollespillet *Modstand mod Tyskerne*, som var det rollespil jeg benyttede mig af i min undervisning. Slutteligt vil jeg analysere rollespillet ud fra den anvendte teori.

### Rollespil – en definition

Hvorfor er det en god ide at benytte sig af rollespil i historieundervisningen? Det er spørgsmålet jeg ønsker at besvare i dette afsnit.

I denne opgave arbejdes der med et analogt historisk rollespil. Eleverne er fysisk til stede i samme rum og kommunikerer både verbalt og via kropssprog. Det historiske element i rollespillet kommer til udtryk gennem spillets storyline, som er centreret om fortidige begivenheder; i dette tilfælde terroraktioner begået af den danske modstandsbevægelse under anden verdenskrig. Eleverne får tildelt roller, som enten er imaginære eller baseret på faktiske personer fra den tid.

Storylinen og karaktererne forsøger at danne en ramme, der sætter eleverne ind i en historisk kontekst og gør dem til medaktører i historien. Det op til aktøren at handle ud fra de præmisser, der er opstillet og ud fra den historiske viden aktøren har.

*”Simuleringen bygger på tre principper: den definerer en avgrenset situation eller virkelighed som handlingerne foregår indenfor, aktøren har visse handlingsmuligheder og må gjøre valg innefor denne rammen for å løse problemer.” (Lund, Historiedidaktikk, 2016)*

Som Lund beskriver det i ovenstående citat, handler rollespil om i et fællesskab at opleve kollektive historier, konflikter eller problemstillinger. Disse må aktørerne indleve sig i og tage valg efter, hvilket medfører en eller flere konsekvenser. Eleverne får gennem rollespillet mulighed for at engagere sig, og den aktive og direkte deltagelse virker motiverende.

### Rollespillet: Modstand mod Tyskerne

Rollespil kan bygges op på flere forskellige måder alt efter emne og hensigt. I dette opbygningen af rollespillet *Modstand mod Tyskerne*, har jeg valgt at støtte mig op ad følgende tre punkter, udarbejdet af Lund:

- *Et vigtigt vendepunkt som setter i gang endringer av stor betydning for mange mennesker*
- *Et antall personer/grupper som bliver påvirket av disse endringer*
- *Et antall endringer eller hendelser som utvikler sig kronologisk (Lund, Historiedidaktikk, 2016)*

Formår man at inkludere disse elementer i sit rollespil, vil det være med til at danne grobund for diskussioner om både faktiske - og kontrafaktiske udviklingslinjer med eleverne.

*Modstand mod Tyskerne* er et rollespil inspireret af brætspillet *Werewolf*. *Werewolf* er et spil, hvor spillerne skal arbejde sammen for at finde deres fælles fjende – varulvene. Det er dog ikke alle spillere der har dette mål. Hver spiller har en fået en rolle, der skal holdes hemmelig. Man kan enten være landsbyboer, varulv eller seer. Spillerne der har fået rollen som varulv, spiser en af landsbyens beboere hver nat. Når det så bliver dag, skal landsbyboerne hævne drabet og udvælge en spiller der skal anklages for at være varulv og dømmes til døden for drabet.

I *Modstand mod Tyskerne* ser rollelisten lidt anderledes ud. I denne udgave er varulvene folk fra modstandsbevægelsen, der udfører terroraktioner i løbet af natten – med mindst en omkommen hver nat. Modstandsbevægelsens opgave er eliminere Gestapo og undgå civile tab. Gestapos opgave er at udpege medlemmerne af modstandsbevægelsen uden civile tab. En gang i løbet af spillet kan henholdsvis Gestapo og modstandsbevægelsen få hjælp af deres stikker, som kan hjælpe med at udpege et medlem fra den ene eller den anden gruppe. Foruden disse karakterer er der et kærestepar, tysk soldat og dansk kvinde, som er afhængige af hinanden; dør den ene dør den anden også. De resterende deltagere i rollespillet er civile og det er deres opgave at tale for sig, så de undgår at blive dræbt om natten, eller henrettet om dagen (Se bilag 1 for mere udførlig spilbeskrivelse og liste over karakterer samt egenskaber).

### Rollespillets læringspotentiale

Rollespillet *Modstand mod Tyskerne* er et analogt rollespil, hvor eleverne er aktivt deltagende og i fællesskab skal arbejde problemorienteret. Denne måde at arbejde på i undervisningen ville fald i god jord hos den amerikanske filosof John Dewey (Dewey). For at læringen bliver meningsfuld, må den ifølge Deweys pragmatiske filosofi, indeholde undersøgelsesprocesser hvori eleverne kan indgå som sociale aktører, der i fællesskab undersøger problemer i meningsfulde kontekster (Dewey, *Democracy and Education*, 1966).

Sådanne meningsfulde kontekster kan i følge Dewey opstå i spil og leg.

*"Persons who play are not just doing something (pure physical movement); they are trying to do or effect something, an attitude that involves anticipatory forecasts which stimulate their present responses. The*



*anticipated result, however, is rather a subsequent action than the production of a specific change in things.*

*Consequently play is free, plastic.” (Dewey, Democracy and Education, 1966, s. 211).*

Igennem det Dewey kalder *successive acts* – på hinanden følgende handlinger (Dietz, 2019), får eleverne mulighed for at afprøve forskellige handlinger og mærker konsekvenserne heraf. Læringspotentialet er altså forbundet ved den fysiske tilstedeværelse og gennemgående kommunikation igennem spillet.

Meningen for eleverne opstår ifølge Dewey gennem deltagelse i sociale praksisser, hvor både krop og sprog spiller en væsentlig rolle. Mennesker har instinktive måder at reagere på, som vi aflæser hos hinanden.

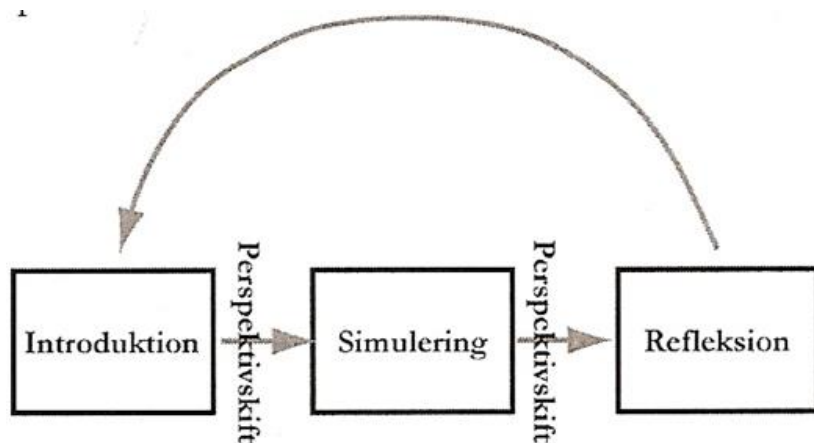
Gennem vores kropslige – og verbale sprog både formidler vi og afkoder mening, hvilket vi lærer igennem.

### Didaktisk analyse af rollespillet

Før, under og efter

Rollespillet *Modstand mod Tyskerne* er udviklet af undertegnede og er designet til emnet anden verdenskrig. Målet med rollespillet er at øge elevernes historiebevidsthed og 'vække' deres historiske empati.

I udarbejdelsen af et rollespil, er det vigtigt at have fokus på processerne før, under – og efter samt den historiske relevans.



(Model der beskriver før, under – og efter fasen) (Tuxen, u.d.)

Før eleverne stifter bekendtskab med rollespillet må man sørge for, at de har de rette præmisser for at spille det. Dette imødekommer man ved at sørge for, at de har den nødvendige baggrundsviden. Jeg havde inden mit møde med klassen talt med deres historielærer om, hvilke områder de havde beskæftiget sig med under emnet anden verdenskrig. Som vist i lektionsplanen (se bilag) startede jeg lektionen ud med et læreroplæg i plenum for;

1. at vurdere hvad eleverne vidste om emnet og aktivere denne viden
2. at supplere med viden, der var nødvendig for at eleverne fik mest muligt ud af rollespillet.

Under selve rollespillet får eleverne, som nævnt tidligere, tildelt roller, hvilket giver dem forskellige handlemuligheder i dette historiske scenarie. For at rollespillet fungerer optimalt, er det vigtigt at eleverne accepterer rollespillet og dets præmisser. Det skal være sammenhængende, konsekvent og holde sig indenfor elevernes referencerammer. Formår man at opnå dette, vil det øge muligheden for bibeholdelse af illusionen og eleverne føler sig trygge i at leve sig ind i deres roller.

*"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, s. 34-35)

Eleverne skal altså handle på vegne af de roller de har, med udgangspunkt i deres tanker, følelser og verdenssyn. I historiske rollespil vil der være en forbundethed med den tidsmæssige og kulturelle "virkelighed", som karaktererne i rollespillet de levede i (altså spillets udlægning af fortiden), hvilket vil påvirke måden de tænker og handler på samt motiver, verdensbilleder og værdigrundlag (Poulsen, 2015).

De skaber gennem deres rolle en følelsesmæssig tilknytning til fortiden. Det at eleverne påtager sig en rolle og skal forsøge at distancere sig selv fra spillet, kan være med til at øge deres historiebevidsthed.

Efter fasen af rollespillet er vigtigt og der skal sættes passende tid af til dette. Det er i denne fase, at eleverne får mulighed for at reflektere over rollespillet og de personer, omstændigheder, handlinger og konsekvenser de har udspillet.

Her finder jeg det relevant at inddrage Deweys erfaringspædagogik. Dewey beskriver erfaring som havende et passivt og et aktivt element. Det passive element består i at eleven observerer en bestemt handlemåde og konsekvensen heraf. Eleven kan se at disse er forbundne, men ikke *hvordan* de er det. For at finde frem til dette må eleverne være aktive – både i krop og bevidsthed. Den *refleksive* erfaring, som er den ønskede konsekvens heraf, bestræber sig på at identificerer specifikke forbindelser mellem hvad der gøres og konsekvenserne af dette, så de bliver sammenhængende og derved sande erfaringer. Med andre ord er det at lære erfaring at skabe en baglæns og en forlæns forståelse el. forbindelse mellem det vi gør, og det vi ser som konsekvenser deraf (Dewey, Demokrati og uddannelse , 2006, s. 158).

Dette forsøgte jeg at imødekomme i denne lektion, da eleverne efter rollespillet først havde en diskussion i plenum om selve rollespillet; hvad havde været godt ved rollespillet? Hvad kunne gøre rollespillet endnu bedre? Hvordan var det at skulle arbejde for nazisterne, som vi har lært, var de onde, mod den danske

modstandsbevægelse som vi har lært, var de gode? Og derefter blev de bedt om i grupper at nedskrive tre spørgsmål, som de gerne ville have uddybet eller vide mere om, samt tre ting de tog med sig fra undervisningen. Alle disse blev gennemgået på klassen efterfølgende og afleveret til læreren (se bilag). Der forekommer en dybere gennemgang af disse senere i opgave.

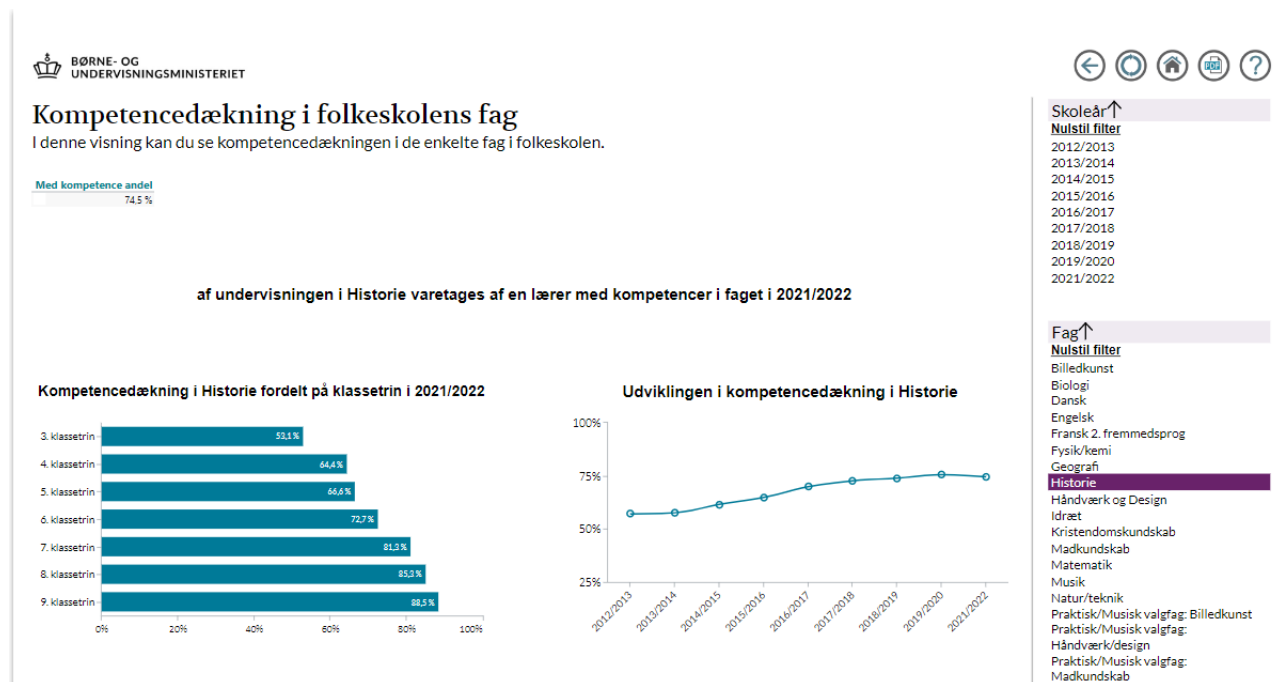
## Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen; en historiedidaktisk analyse

Ud fra rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*, tyder det på at historiefaget i folkeskolen for eleverne virker uinspirerende og i høj grad har fokus på at undervise i kronologi. Eleverne oplever at historiefagets primært fokus er på fortiden, særligt Danmarkshistorien og på at huske diverse facts om personer og begivenheder i kronologiske forløb (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12). Lærerne i undersøgelsen fortæller også, at kanonlisten ligger klart i deres bevidsthed og er med til at styre deres undervisning, hvilket er et tegn på, at den centralstyrede undervisning står stærkt (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 17).

Ovenstående understøttes af, at eleverne i mindre grad er bevidste om, at historien ikke er en bestemt fortælling, men indeholder flere narrativer (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 12).

Sætter man dette op mod historiefagets mål om, at eleverne kan forstå at der ikke blot er én historie, men flere synspunkter, forklaringer og narrativer om samme sag, som alle har betydning for, hvad der egentlig skete, er det ikke opløftende læsning.

Men hvorfor er det så det billede der tegner sig ude i folkeskolen? En af forklaringerne kunne være den lave kompetencedækning af faget – særligt i indskolingen og på mellemtrinnet.



(Oversigt over kompetencedækningen i historiefaget 2021/2022 (Børne - og undervisningsministeriet, 2021/2022))

Som ovenstående oversigt viser, er kompetencedækningen i historie er stigende, men stadig lav især for 3. – 6. klasse. Med andre ord er mellem halvdelen og en tredjedel af dem der underviser i historie i indskoling og på mellemtrin ikke uddannede historielærere. Hermed siger jeg ikke, at der ikke er dygtige lærere der underviser i historie uden at have haft historie som linjefag; men uden den fagdidaktiske viden man opnår ved at have specialiseret sig i at undervise i historie, kan det være svært at udvikle undervisningsforløb, der ikke er afhængige af grundbøger og kanonliste. Som nævnt tidligere er historie et kompetencefag, der skal udvikle elevernes kompetencer indenfor forståelsen af kronologi og sammenhæng, kildekritik og historiebrug. De sidstnævnte er kompetencer, der ikke kommer naturligt for eleverne og må læres, hvilket besværliggøres, hvis man ikke som lærer har kendskab til hvordan.

Man kan endvidere udlede af oversigten at kompetencedækningen i udskoling er væsentlig bedre, hvilket med høj sandsynlighed kan forklares med, at historie er et eksamensfag. Udfordringen her består i, at eleverne – hvis de ikke har haft en lærer med kendskab og faglighed til at undervise i historiefagets kompetencer i indskoling og på mellemtrin, skal lære disse kompetencer på meget kort tid; og tid er ikke en historielærer forundt.

I rapporten *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* har størstedelen af de medvirkende lærere historie som linjefag. Rapporten har arbejdet med elever fra 6. – 9. klasse, så dette stemmer fint overens med ovenstående data. Hvad der er problematisk er, at elev og til dels lærerne, på trods af at have lærere der er uddannet til at undervise i historie, stadig beretter at historie primært har fokus på kompetencen kronologi og sammenhæng. Dette tydeliggøres i rapporten, da flere lærer udtrykker, at de selv har svært

ved at definere hvorfor historie er vigtigt og ikke mindst hvad eleverne skal have ud af faget (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 20).

En anden faktor der kan være med til at belyse dette problem, er tid. Den korte forberedelsestid og fagets begrænsede timetal taget i betragtning, er det naturligt at formode at det ofte bliver den hurtige løsning lærerne vælger; vi gør som vi plejer. De fleste grundbøger i historie har fokus på kronologi igennem et sat narrativ (Christiansen & Knudsen, 2015), så det kræver ekstra arbejde og re-didaktisering fra lærerens side, hvis man skal imødekomme alle kompetenceområderne fyldestgørende. Tilføj hertil at størstedelen af lærerne selv har modtaget centralstyret undervisning i deres tid i folkeskolen, er det ikke underligt, at det er denne tilgang til undervisningen, der ligger dem nærmest.

Sammenlignes dette med lærernes besvarelser i rapporten er der ikke overensstemmelse mellem lærernes opfattelse af faget og hvordan de underviser i faget i praksis. 52% af respondenterne har erklæret sig 'enig' eller 'helt enig' i udsagnet:

*"Eleverne får mest ud af historieundervisningen, når den tilrettelægges med udgangspunkt i problemstillinger, de kender fra deres hverdag"* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 15)

Samtidigt svarer 58%, at de følger de valgte læremidlers forløb. Kun 29% svarer, at de inddrager eleverne i udarbejdelsen forløbenes struktur. Dette er igen med til at understrege, at der er noget, der forhindrer lærerne i at undervise i faget optimalt.

## Analyse af elevinterviews

I dette afsnit vil jeg på et teoretisk grundlag analysere mine elevinterviews (se bilag) og de refleksionsspørgsmål (se bilag) eleverne udarbejdede i sidste del af undervisningen. Ud fra elevinterviewene har jeg udvalgt to fokusområder, som vil blive omdrejningspunkter for den kommende analyse; *hvad er god historieundervisning og rollespil som en del af historieundervisningen*.

## Hvad er god historieundervisning

Begge elevinterviews (se bilag 2) indledes med spørgsmålet: *Hvad synes i generelt om at have historie?*

Fire ud af de seks adspurgte elever svarer at de synes historie er kedeligt. Da jeg efterfølgende spørger ind til hvorfor de synes dette, svarer elev C og I fra interview 1:

C: Fordi man sidder bare og læser

E: Ja

- C: Og svarer på spørgsmål
- E: Ja. Så du synes måske det er lidt ensformigt det der sker?
- C: Ja
- E: Ja. Hvad med dig Ida?
- I: Det er sådan meget det samme. Det er meget tungt arbejde...
- E: Mm
- I: Det der med at skulle læse sådan lidt svære tekster og sådan
- E: Ja. Du synes teksterne er svære lidt?
- I: Ja nogle gange er det jo lidt sådan gammelt sprog

Lignende svar er at finde i interview 2, hvor S siger:

- S: Jeg synes det er kedeligt
- E: Ja... Hvorfor?
- S: det...
- E: (host)
- S: Historie det er sådan meget hvor man skal læse og sådan noget. Det er jeg ikke særlig vild med

Lidt længere nede i samme interview erklærer F sig enig med S.

Disse fire elevers syn på historie er altså, at det er et ensformigt og læsetungt fag. Det kan udledes af ovenstående, at eleverne ikke er begejstret for denne form for undervisning. Dette er et væsentligt problem, da dette hæmmer elevernes motivation, hvilket gør at elevernes energi drænes. For at læring kan opstå, må der mobiliseres energi hos eleven – der skal være en drivkraft. Mentale processer såvel som fysiske kræver energi, læring er altså ikke bare noget det sker (Lauersen & Kristensen, 2016, s. 338)

Derudover tilføjer I, at hun finder nogle af teksterne svære. Dette kunne tyde på, at kompleksiteten i tekster også kan virke som en læringsbarriere (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 39). Her kan rollespillet være med til at gøre de svære og abstrakte tekster mere konkrete og relevante, da eleverne selv skal agere som subjekt. I mit rollespil som eksempelvis nazister og modstandsfolk.

Nogle af eleverne ønsker også at komme mere ud af klasseværelset i historieundervisningen:

- E: Hvad tænker I så kunne gøre det mere spændende at have historie?

- S: Hvis vi sådan kom mere ud og sådan og måske også på museum og sådan så nogle ting der var sådan var det med det fag eller om det emne man har at gøre med det kunne være
- E: Ja
- S: i stedet for man bare sidder foran computeren hele tiden
- E: Ja
- S: Ja
- E: Ja det var et godt forslag, ja
- Hvad tænker du? Du kunne jo godt lide det Alfred, men er der noget der kunne gøre det mere spændende?
- AL: Også sådan noget fysisk man enten altså hvis man nu snakker om nogen våben fra anden verdenskrig at man så kunne lave en model af det eller sådan noget

En vigtig faktor i forhold til elevernes læring, er at de bliver gjort aktive – både fysisk og mentalt. Som nævnt i tidligere afsnit stemmer dette overens med Deweys erfaringspædagogik, og det virker som en selvfølge, at det er nemmere at imødekomme dette på eksempelvis et museum fremfor et klassisk klasserum (Lauersen & Kristensen, 2016, s. 293).

Der er nogle helt åbenlyse logistiske udfordringer i forhold til museumsbesøg; men det eksempelvis at tænke historieundervisningen i andre rum, som indbyder til aktivering eleverne er en oplagt mulighed (Lauersen & Kristensen, 2016, s. 348). Dette vil jeg uddybe i afsnittet handleperspektiver.

Det generelle billede man får, når man læser elevinterviewsene igennem er, at det er relativt uklart for eleverne, hvad historiefaget går ud på andet end at tale om gamle dage. Flere af eleverne nævner, at det har været fedt, når læreren eksempelvis har taget en landmine med (se bilag 2), men det virker ikke til, at landminen har haft noget større historiedidaktisk formål – ud fra elevinterviewene. Der er flere problematikker ved, at historiefaget reduceres til bare at være fortællinger om gamle dage. Dels har det begrænset længevarende effekt (Jensen B. E., 2012, s. 106), og derudover så vil de fortællinger, som den forrige generation fandt vigtige at fortælle videre stille og rolig blive oplevet som mere og mere irrelevant for hver generation, der kommer (Haas, 2022).

Historieundervisningen bør ideelt set udføres sådan, at det opleves som relevant og vedkommende for eleverne (Jensen B. E., 2012). Det er dog desværre det modsatte billede, som elevinterviewene tegner.

I forhold til de data vi har fra dokumentationsindsatsen, så er besvarelser fra mine elevinterviews dog meget typiske.

Eleverne bliver også spurgt til, hvilke emner i historie de synes har været spændende. Eleverne svarede

enten, at det kunne de ikke huske, eller første – eller anden verdenskrig. Dette tydeliggør Pietras' pointe om, at hvis det faglige stof ikke opleves som relevant, så glider det hurtigt ud af hukommelsen (Pietras & Poulsen, 2011, s. 12).

## Rollespil som en del af historieundervisningen

En af de helt store fordele ved rollespillet er, at det kan skabe et stærk narrativ i en ellers meget kompleks historisk kontekst (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 35). Nogle af eleverne efterspørger, at det historiske indhold kan bruges i 'sjovere sammenhæng' (se bilag 2). Et rollespil med tydelige aktører med klare agendaer, som styres af eleverne, giver god mulighed for en sjovere undervisning end at læse og svare på skriftlige lærebogsspørgsmål. Desuden skaber det bedre muligheder for, at eleverne oplever indholdet som relevant, når de selv skal være aktører (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 36).

Didaktiker Claus Haas argumenterer for, at historiefagets indhold bør knyttes tæt til eleverne (Haas, 2022), og i det gode og veludførte rollespil, der bliver aktørerne, deres kontekst og eleverne tæt forbundne.

Et af formålene med rollespillet og den omkringliggende lektion er at give eleverne bedre muligheder for at kvalificere deres historiske empati og få dem til at reflektere over den komplekse virkelighed danskere såvel som nazister/tyskerne måtte agere i under den tyske besættelse. Dette var der dedikeret plads til i den sidste del af lektionen, hvor eleverne arbejder med refleksionsspørgsmål (se bilag 3). Det kom der blandt andet følgende besvarelse ud af:

Gr. 2

Tyskerne var ikke kun onde

Modstandsbevægelsen lavede ulovlige ting (så det var okay tyskerne anholdte dem)

Gr. 5

tyskerne havde gode grunde til at vælge Hitler

Nogle levede under samme forhold som vi spillet

Gr. 6

Modstandsbevægelsen smadre ting

Ovenstående refleksioner tyder på, at eleverne har fået udfordret det mest udbredte narrativ om, at de danske modstandsfolk var helte og at alle tyskere var onde. En fortælling som er blevet forstærket af den kollektive genfortælling til os selv gennem populærkulturen; "Hvidstensgruppen" og "Matador" er gode



eksempler på dette.

Eleverne bliver igennem rollespillet præsenteret for flere forskellige samtidige perspektiver på modstandskampen, og kan vi herigennem få eleverne til at forstå, at historien har mange perspektiver og narrativer, så er det rigtig god læring (Körber, 2011, s. 23-24).

## Handleperspektiver

### Rollespil – en udfordring i hverdagen

Ovenfor har jeg kommet med empiri og teori, der taler for at benytte rollespil i historieundervisningen; men hvorfor bliver det så ikke brugt mere? I dette afsnit vil jeg belyse nogle af de udfordringer, der kan være ved at benytte sig af rollespil i historieundervisningen.

### Tid – en væsentlig faktor

En af fordelene ved selv at designe rollespil, er at det er tilpasset et specifikt emne med udvalgte begivenheder og personer. Udfordringen i produktionen af et sådan rollespil er dog tiden (Lund, Historiedidaktikk, 2016). Historiefaget er ikke et fag, der optager meget plads i skoleskemaet, hvilket ikke stemmer overens med den planlægning der skal til for at opfylde fagets formål. Det begrænsede timetal og den medfølgende begrænsede forberedelsestid, kan få det til at virke uoverskueligt at give sig i kast med selv at designe et rollespil. Desuden elevernes projektproces vil blive meget abrupt, da de kun har 1 – 2 lektioner om ugen alt efter klassetrin (Christiansen & Knudsen, 2015, s. 55-57)

### Genbrug og re – didaktisering

Finder man tiden og motivationen til at gøre det gør man sig selv og sine elever en tjeneste. Har man først designet rammerne for et rollespil, kan man nemmere tilpasse det flere forskellige emner og scenarier.

Eleven AL kom eksempelvis med et forslag til hvorledes man kunne variere historieundervisningen:

AL: *Man kunne også øhm altså fremlæggelser men sådan lidt mere med bevægelse*

E: *Ja*

AL: *Så man kunne lave nogen videoer som man viser og så også fortæller*

E: *Ja*

AL: *Altså måske hvor videoen lyder så, så fortæller man lidt om hvad det er der sker*

E: *Ja*

AL: *Altså så kan man jo få nogle forskellige ting i grupperne og så, så man ligesom stadig ser det uden det ligefrem er en fremlæggelse hvor man står og læser for så hører man ikke noget af det*

I forhold til rollespillet i denne opgave virker det måske ikke oplagt at gøre det på denne måde, men jeg mener nu, at AL har fat i noget. Jeg kunne godt se potentialet i at tage nogle af de opstillede scenarier og karakterer fra rollespillet "Modstand mod tyskerne" og få eleverne til at opføre/fremlægge dem som videoer. Gennem video får eleverne mulighed for at gentage sekvenser, hvis de går galt, eller vise samme sag fra mere end en side. En gruppe kunne eksempelvis få til opgave at skulle vise en fra Gestapo, der så imens en af hans kollegaer blev skudt ned af en modstandsmand. En anden gruppe kunne så få til opgave at vise mødet i modstandsgruppen inden likvideringen, hvor deres tanker og begrundelser bag kom til syne. En tredje gruppe kunne så vise et møde, eller en samtale hos Gestapo, hvor de planlægger hvad konsekvenserne af denne likvidering skulle være osv. Dette set-up kan bruges i mange forskellige historiske emner og vil i høj grad tydeliggøre, at historien består af mange forskellige perspektiver og narrativer (Körber, 2011, s. 21-23).

En anden mulighed kunne være at flytte rollespillet ud af klasselokalet. Dette kunne gøres ved at lave et retssagsrollespil, det ikke ville kræve mere end et par medbragte stole til at sætte scenen. Det at være frigjort fra det tunge klasserum med alle de kedelige og forudsigelse konnotationer kan være med til skabe en variation og energi hos eleverne.

### Tydelighed og repetition

Et af rollespillets store udfordringer ses i nedenstående uddrag, hvor F fortæller om hvordan det var at have en rolle med særlige egenskaber, der kunne have indflydelse på rollespillet:

F: Altså jeg misforstod den lidt

E: Ja

F: Så... Altså jeg kunne godt have brugt den bedre, men jeg kom til at sige det forkerte karakter eller person

E: mm... Ja

F: Men altså det var meget fint og have lidt indflydelse i spillet

Senere i interviewet siger I:

I: Det var også sådan lidt svært når man ikke... man vidste ikke... der var ikke rigtig nogen der sagde hvad det de sådan egentlig havde gjort og sådan

E: mm

I: Så det var lidt svært og sådan men det blev lidt forvirrende

Begge elevsvar viser, at rollerne enten har været for komplekse, eller der har været uklarhed med deres formål og egenskaber i spillet – og dette er en risiko ved rollespil.

Her må man søge at finde balancen imellem at simplificere komplekst historisk stof ned til et rollespil, som kan spilles af børn i folkeskolen, samtidig med at centrale og relevante tematikker ikke bliver helt udvisket. En måde hvorpå man kan imødekomme dette, er ved eksempelvis at lave rollespillet igen enten nogle få uger efter med de samme scenarier, men en anden rollefordeling, eller med et nyt historisk scenarie indenfor de samme rammer.

Det er vigtigt at målene med undervisningen og formålet med det eleverne laver er tydeligt. Hvis eleverne ikke kan se hvad det er vi øver os på/ er i gang med at lære, bliver undervisningen uvedkommende for dem og læringen udebliver (Lauersen & Kristensen, 2016, s. 221).

I praksis er det vigtigt at læreren ved, at god undervisning ikke er lig læring for eleverne (Lauersen & Kristensen, 2016, s. 219). Gør læreren brug af sin fagdidaktiske viden og visioner for faget og herudfra træffer hvad han/hun tænker er gode undervisningsvalg, kan selv det at fejle være bedre end ikke at have prøvet (Lauersen & Kristensen, 2016, s. 90). Med andre ord er det min klare overbevisning, at det er bedre at forsøge sig med rollespil fremfor at (for)blive en tekstbogstræl.

## Konklusion

Jeg har i denne opgave arbejdet med følgende problemstilling:

*”Hvordan kan man understøtte elevernes udvikling af historiebevidsthed og historisk empati, i historieundervisningen ved brug af rollespil.”*

Eleverne der deltog i henholdsvis *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen* og elevinterviewene fra Stensballe skole er alle forholdsvis enige. Der skal ske noget med historiefaget. Faget er for elever Vi skal inddrage eleverne aktivt i stedet for at give dem, med deres ord, tunge svære fagtekster og et sæt spørgsmål at besvare hertil. Lærerne skal løsrive sig fra lærebøgerne og bringe eleverne mere aktivt ind i undervisningen. De ønsker nemlig selv at være mere deltagende i undervisningen, hvilket rollespil tillader.

En af styrkerne ved rollespil er, at eleverne gennem rollerne får adgang til fortiden og deres bevidsthed om fortidige problematikker vækkes. De skaber en følelsesmæssig tilknytning til fortiden gennem deres rolle; og dette samtidig med at de skal forsøge at distancere sig selv fra spillet, kan være med til at øge deres historiebevidsthed og vække deres historiske empati. Det kontinuerlige sammenspil mellem tidsdimensionerne, fortid, nutid og fremtid, er netop kernen i historiebevidsthedsbegrebet (Lund, *Historiedidaktikk*, 2016).

Gennem rollespil kan eleverne undersøge og danne sig erfaringer og gennem et i fællesskab oplevet historisk scenarie, med rødder i fortiden, skabe mening og derved læring. Det er dog vigtigt at man sætter tid af til efterfølgende refleksion, da det er her elevernes erfaringer bliver til sand læring. Ifølge mine indsamlede data, om end begrænsede, kan jeg udlede at det er gennem den reflektive proces at elevernes historiebevidsthed og historiske empati synliggøres.

Men hvorfor ser vi så ikke flere rollespil i historieundervisningen?

Det at lave et lærerigt rollespil kræver en solid historiefaglig og historiedidaktisk viden og tid. Desværre er realiteterne i dagens folkeskole, at historielærer med historie som linjefag og den dertil knyttede fagdidaktik oftest er at finde i udskolingen, hvor andre forhold, som eksamen og forberedelsen hertil ofte kommer til at fylde. Tilføj hertil fagets begrænsede størrelse og den sparsomme forberedelsestid og det at skulle designe sit eget rollespil virker som en uoverkommelig opgave.

Men finder man tiden til dette, har man en undervisningsmetode der skaber motivation, engagement, involverer eleverne aktivt og øger chancen for at de udvikler deres kompetencer indenfor særligt historiebevidsthed og historisk empati.

## Bibliografi

Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Forfatterne og Hans Reitzels Forlag.

Brooks, S. (2009). Historical Empathy in the Social Classroom: A Review of the Literature. *The Journal of social Studies Research*, s. 213-234.

Børne - og undervisningsministeriet. (2021/2022). *Uddannelsesstatistik - Styrelsen for It og Læring*. Hentet fra Uddannelsesstatistik.dk: <https://uddannelsesstatistik.dk/Pages/Reports/1689.aspx>

Christiansen, R., & Knudsen, H. E. (2015). *Fagdidaktik i historie*. Forfattere og Frydenlund.

Dewey, J. (1966). *Democracy and Education*. New York: The Free Press.

Dewey, J. (2006). I J. Dewey, *Demokrati og uddannelse*. Klim.

Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv*. Danske Professionshøjskoler .

EMU. (2019). *Børne - og undervisningsministeriet*. Hentet fra emu.dk:  
<https://emu.dk/sites/default/files/2019-08/GSK.%20Fagh%C3%A6fte.%20Historie.pdf>

Haas, C. (05. maj 2022). Pædagogisk indblik: Historieundervisning i skolen. *Podcast*. Danmarks Pædagogiske Universitet.

Ingemann, J. H., Kjeldsen, L., Nørup, I., & Rasmussen, S. (2018). *Kvalitative undersøgelser i praksis - Viden om mennesker og samfund*. Samfundslitteratur.

- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie - hvad er det? I H. Brinckmann, & L. Rasmussen, *Historieskabte såvel som historieskabende*. OP i samarbejde med Foreningen af lærere i Historie og Samfund .
- Jensen, B. E. (2012). Et historiedidaktisk overblik. I T. Binderup, & B. Troelsen, *Historiepædagogik*. KvaN.
- Knudsen, H. E., & Poulsen, S. A. (2016). *Historiefaget i fokus - dokumentationsindsatsen*. Historielab - Nationalt videncenter for Historie - og kulturarvsformidling.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview . introduktion til et håndværk*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Körber, A. (2011). Historical Consciousness, Historical Competencies - and beyond? Some Conceptual Development within German History Didactics. *Universität Hamburg*.
- Lauersen, P. F., & Kristensen, H. J. (2016). *Pædagogikhåndbogen - Otte tilgange til pædagogik*. Hans Reitzels Forlag.
- Lund, E. (2016). *Historiedidaktik*. Universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). Nøkkeltbegreber - Historiefaget som kunnskapsform . I E. Lund, *Historiedidaktik* (s. 12-20). universitetsforlaget.
- Lund, E. (2016). Nøkkeltbegreber og historiebevissthet. I E. Lund, *Historiedidaktik*. Universitetsforlaget.
- Pietras, J. F., & Poulsen, J. A. (2011). *Historiedidaktik - fra teori til praksis*. København: Gyldendal.
- Pohjola, M. (2003). The Manifesto of the Turko School. I M. Gade, L. Thorup, & M. Sander, *When LARP Grows Up - Theory and Methods in LARP*. Frederiksberg: Knutepunkt.
- Poulsen, J. A. (20. April 2015). *Historie lab*. Hentet fra Historielab.dk: <https://historielab.dk/hvad-pokker-er-historiske-scenarier/>
- Thorp, R. (2013). The concept of Historical Consciousness in Swedish History Didactical Research, Cultural and Religious Diversity and its implications for History education. I J. Wojdon, *Yearbook of the International Society for History Didactics 34* (s. 207-224). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Tuxen, H. (u.d.). *Fremtidens Landbrug*. Hentet fra fremtidenslandbrugsspil.wordpress.com: <https://fremtidenslandbrugsspil.wordpress.com/undervisning/rollespil-i-undervisningen-teoretiske-overvejelser/>
- undervisningsministeriet, B. -o. (25. august 2022). *Undervisningsministeriet*. Hentet fra uvm.dk: <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Winneburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts*. Temple University Press.

Bilag 1: Modstand mod tyskerne

Bilag 2: Elevinterviews

Bilag 3: Refleksionsspørgsmål

