

---

# BACHELOR PROJEKT

---

Scenariedidaktik og historiebevidsthed



SKREVET AF: MADS CHRISTIAN JØRGENSEN (LAER200081)

HISTORIEVEJLEDER: MARIE VEISEGAARD OLSEN

PÆDAGOGISK VEJLEDER: EBBE KROMANN-ANDERSEN

Afleveringsdato: 03/01/2024

Anslag: 54.640

## Indholdsfortegnelse

<i>Problemformulering:</i> .....	3
<i>Læsevejledning</i> .....	3
<i>Metode og empiri</i> .....	4
<b>Det kvalitative interview</b> .....	4
<i>Teori</i> .....	5
<b>Historiebevidsthed</b> .....	5
<b>Historisk perspektivskifte / Indlevelse</b> .....	6
<b>Scenariedidaktik</b> .....	7
<b>Rollespillet i teorien</b> .....	9
<b>Affektiv fortælleddidaktik</b> .....	9
<i>Redegørelse for perioden og rollespillet</i> .....	10
<b>Perioden:</b> .....	10
<b>Rollespillet:</b> .....	11
<i>Analyse af indsamlet empiri</i> .....	12
<b>Historiebevidsthed</b> .....	12
Interview 3: 8. Klasse - Jeg tænker også lidt på det med Gaza: .....	12
Interview 6: 8. Klasse - Jeg fløj' under bordet!: .....	13
Interview 1: 9. Klasse - Jeg føler, at jeg fik mere indblik: .....	15
<b>Scenariedidaktik/rollespillet</b> .....	17
Professionaliserede praksisformer .....	17
Hverdag og socialiserede praksisformer.....	18
Samfund og demokratiserede praksisformer .....	19
Videnskabs og disciplinerede praksisformer .....	20
<b>Affektiv fortælleddidaktik</b> .....	21
Interview: Ungdomsskolen - Han skal skyde Johan Henrik Bruun.....	21

Interview: Ungdomsskolen - Det bliver lidt en aha-oplevelse for nogle af dem.....	22
Interview 6: 8. Klasse - <i>Så var det her, hvor de her børn løb:</i> .....	23
<b>Diskussion</b> .....	<b>24</b>
<b>Konklusion</b> .....	<b>25</b>
<b>Perspektivering</b> .....	<b>26</b>
<b>Litteraturliste</b> .....	<b>27</b>
<b>Bilag</b> .....	<b>28</b>
<b>Interviewguides</b> .....	<b>28</b>
Bilag 1 Interviewguide Ungdomsskole: .....	28
Bilag 2 Interviewguide Folkeskoleelever: .....	29
<b>Interview uddrag:</b> .....	<b>30</b>
Bilag 3: Interview 3: Elev 1&2 - 8. Klasse.....	30
Bilag 4: Interview 6: Elev 7, 8&9 - 8. Klasse.....	31
Bilag 5: Interview 1: Elev 1&2 - 9. Klasse.....	32
Bilag 6: Interview 2: Elev 3&4 - 9. Klasse.....	32
Bilag 7: Interview 7: Ungdomsskolen .....	33

### **Indledning:**

Formålet med denne bacheloropgave er at undersøge, analysere, diskutere og vurdere, hvordan historiske rollespil kan være med til at styrke elevers historiebevidsthed. I en rapport udgivet af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen i 'Historiefaget i fokus', en Historie Lab udgivelse fra 2016 påpeger de, at elever føler, at de har lært noget, når de har oplevet noget usædvanligt i forbindelse med undervisningen. Om det er at se film, spille computerspil eller når læringen sker i andre læringsrum. Dog er det netop det, at der skete noget andet end der plejer, der lægges et fokus på frem for det historiske indhold, og variation i undervisningen sker for sjældent ifølge eleverne selv (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12). Problemfeltet i min bacheloropgave bunder i et historisk rollespil for udskolingselever i Storkøbenhavns området, som jeg blev opmærksom på gennem vejledning i min bacheloropgave. Gennem tidligere praktikforløb i forbindelse med læreruddannelsen har jeg med mine medstuderende brugt rollespil i undervisningen, som synes at have en positiv effekt på elevernes engagement i undervisningen blandt 6. klasse elever. Da jeg kun selv har arbejdet med rollespil i mindre skala, tænkte jeg det ville være interessant at se, om større og mere omfattende rollespilsforløb ville gøre noget ekstraordinært for elevernes med henblik på deres historiebevidsthed. Forinden mine samtaler med ungdomsskole medarbejdere og 8. og 9. klasses elever gjorde jeg mig tanker om hvad rollespillet kunne gøre for eleverne. Gjorde rollespillet det nemmere for eleverne at foretage et perspektivskifte, afhængig af de forhold som rollespillet bød på? Endvidere var jeg også nysgerrig på hvilke forhold rollespillet tilbød for at sikre eleverne en god indlevelse i den verden, de skulle træde ind i. På baggrund af disse tanker formulerede jeg min problemstilling.

### **Problemformulering:**

Hvordan kan scenariedidaktisk rollespil være med til at styrke elevers historiebevidsthed gennem indlevelse og historisk perspektivskifte?

### **Læsevejledning**

Dette projekt består af to centrale dele. Første del af opgaven består af teoretiske begreber, hvor jeg kort vil redegøre for bærende teorier og metoder, der danner grundlag for analyse af den indsamlede empiri. Herunder også en kort redegørelse for perioden som rollespillet foregår i, og de praktiske elementer rollespillet er opsat omkring.

Andel del af projektet vil være analyse og diskussion af centrale nedslagspunkter i det indsamlede empiri for at pege på og besvare de centrale punkter i problemformuleringen. Afslutningsvis vil jeg fremlægge min konklusion på projektet og perspektivere til interesseområder, der er sprunget frem undervejs i skriveprocessen.

## **Metode og empiri**

I dette bachelorprojekt vil jeg gennem forskellige teorier og metoder forsøge at svare på min opsatte problemformulering. Gennem interviews med folk der har stået for afviklingen og elever, som har deltaget i forløbet, vil jeg prøve at undersøge potentialer og eventuelle mangler der fremkommer, samt om eleverne udviser tegn på en styrket historiebevidsthed efter deltagelse i forløbet.

### Det kvalitative interview

Indsamlingen af empiri i dette projekt er foregået gennem en række kvalitative interviews (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 32). Dette er specifikt gjort for at afdække 8. og 9. klasses elevernes oplevelser og indtryk af rollespilsforløbet, som de har været en del af. Foruden eleverne, er der interviewet pædagoger fra kommunens ungdomsskole, der har spillet en central rolle i forløbet med henblik på at få indsigt i det samlede forløbs afvikling og for at afdække potentielle læringspotentialer heri. Yderligere som en mulighed for at få indblik i deres observationer af eleverne og deres væremåder samt udsagn under og efter selve forløbet.

Det semistrukturerede interview er blevet anvendt i alle informantgrupperne. Dette er gjort ud fra en opsat interviewguide, der er udarbejdet på baggrund af, hvad der er ønsket at finde ud af gennem informanterne. Interviewguides har varieret mellem de to informant 'typer', altså eleverne og pædagogerne, som nævnt ovenfor (Tanggaard & Brinkmann, 2015, s. 37). Det semistrukturerede interview har til fordel at være fleksibelt, når det kommer til at stille spørgsmål til informanterne. Kommer informanterne med et interessant udsagn, har man mulighed for at vige fra interviewguiden og spørge ind til det for at komme til kernen af, hvad de mener og nå frem til mere nuancerede svar, end hvad egne opstillede spørgsmål potentielt kunne. Her kan der dog også være en potentiel faldgrube, hvis samtalen løber ud af en tangent, som kan vanskeliggøre at spore samtalen tilbage til det intenderede emne.

Alle interviews er udført over tre uger, kort tid efter forløbets afvikling, med henblik på at elevernes og pædagogernes erindringer om forløbet stadig står skarpt. Med undtagelse af 9. classes eleverne, disse interviews blev foretaget for at se om forløbet havde gjort indtryk på dem over længere tid med henblik på undersøgelsesfeltet.

Eleverne er alle interviewet parvist og i et enkelt tilfælde i en gruppe af tre. Dette er gjort bevidst for, at eleverne ikke skulle føle sig intimideret af mig som interviewer, og for at de kunne læne sig op ad hinanden undervejs. Fordele ved dette valg er den øgede tryghed eleverne iblandt, samt at de ved at høre hinandens svar kan komme i tanke om flere ting fra forløbet og dermed give et billede af deres historiebevidsthed. Ulemperne ved denne interviewmetode ligger i, at elevernes svar kan påvirke hinanden i sådan en grad, at det ikke bliver deres individuelle oplevelser, de tilkendegiver, men et mere samlet billede af deres oplevelser. Dette er ikke som udgangspunkt ikke et problem for det samlede undersøgelsesfelt, men kunne være blevet undværet ved enkeltinterviews. Dette blev en opmærksomhed, da der i flere tilfælde i interviews af to elever var en tilbøjelighed, når én elev havde svaret at deres interview kammerat sad lidt stille tilbage. Endnu mere konkret i tre personers interviewet, hvor en elev ikke fik sagt meget, da de to andre var meget snaksalige og tog meget styringen, når der skulle svares på mine spørgsmål.

## **Teori**

I denne del af projektet vil jeg redegøre for bærende teori, som jeg vil anvende i analysen af indsamlet empiri. Teorien er udvalgt på baggrund af undersøgelsesfeltet.

### Historiebevidsthed

Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed som værende et eksistentielt grundvilkår, det vil sige når man lever i, orientere sig efter og reflektere gennem tid.

*“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid.”* (Jensen, 1996, s. 5)

Med udgangspunkt i Bernard Eric Jensens seks kategorier i definitionen inden for

historiebevidsthed:

*"Historiebevidsthed som personlig- og kollektiv identitet. Historiebevidsthed som mødet med 'de andre' og det anderledes. Historiebevidsthed som sociokulturel læreproces. Historiebevidsthed som interesse-, princip og værdiafklaring. Historiebevidsthed som intellektuel og lærd beskæftigelse. Historiebevidsthed som adspredende beskæftigelse."*  
(Jensen, 2003, s. 71).

Hvoraf jeg vil beskæftige mig hovedsageligt med fire, som han præsenterer og beskriver nærmere i hans tekst fra 1996, hvori han viser hvordan disse er med til at styrke eleveres historiebevidsthed:

*"Historiebevidsthed som identitet. Historiebevidsthed som mødet med det anderledes. Historiebevidsthed som socio-kulturel læreproces. Historiebevidsthed som værdi- og principafklaring."* (Jensen, 1996, s. 7)

Når Bernard Eric Jensen taler om historiebevidsthed som identitet, er det sammensat med mødet med det anderledes. Her nævner han blandt andet, at processen består af at trække sig fra det, man ikke forstår eller prøve at sætte sig ind i de ukendte forhold for at opnå forståelse. Yderligere hvordan positive eller negative oplevelser kan være med til at forme vores identitet. De positive giver anledning til det eller dem, vi kan identificere og indgå i et fællesskab med. Hvor de negative, vil overvejende være dem, der bliver til 'de andre' (Jensen, 1996, s. 8). I den socio-kulturelle læreproces samt værdi- og principafklarelse fremhæves det, hvordan vi som mennesker sammenkobler fortolkning af fortidige hændelser til forståelse af nutidige, med henblik på forventninger til fremtiden, for at kunne indgå i et samfund. Herunder nævner han også at kunne opbygge scenarie kompetencer til at kunne opstille, genspille og vurdere socio-kulturelle scenarier, som er anvendeligt i mødet med andre, på mikroniveau, i hverdags sammenhæng i mødet med andre mennesker, og på makroniveau med henblik på samfundsmæssige forandringer (Jensen 1996, s. 12).

Gennem disse kategorier vil jeg henvise til, hvor disse tegn kommer til syne gennem det rollespilsforløb, som eleverne har deltaget i.

### Historisk perspektivskifte / Indlevelse

I sammenspil med Bernard Eric Jensens, historiebevidsthedsbegreb tager jeg udgangspunkt i Jason Endacott og Sarah Brooks teori om historisk perspektivskifte, indlevelse og affektiv

tilknytning til at pege på hvordan elevernes evner til at kunne foretage et historisk perspektivskifte og anvendelse af indlevels kompetencer. Endacott og Brooks peger på tre dimensioner, der både i sammenhæng og uafhængigt af hinanden er fordrende for elevens faglige og sociale dannelse (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Disse dimensioner er som følgende:

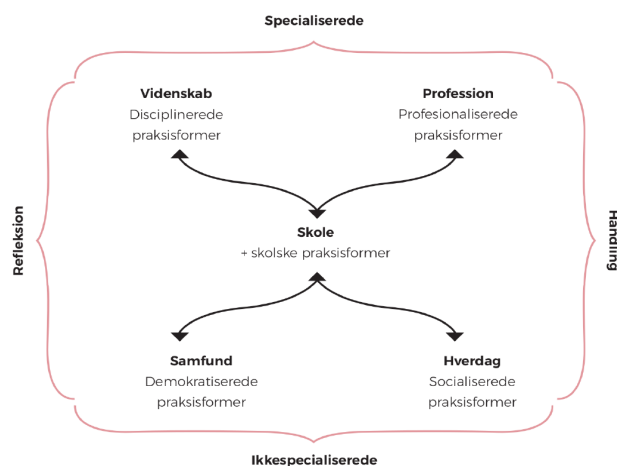
- Historisk kontekstualisering - forståelse for en konkret periode og forhold, der præger denne i det sociale, politiske og kulturelle, foruden begivenheder der har ledt op til den konkrete periode.
- Perspektivskifte - at kunne forstå et andet menneskes levede erfaringer, værdier og vilkår som en måde at opnå indsigt i personens liv, tanker og handlemønstre.
- Affektiv tilknytning - den følelsesmæssige dimension, hvor man undersøger personers levede erfaringer og handlinger, samt hvordan disse kan have været påvirket af følelsesmæssige forhold i deres omverden, som er genkendelige hos en selv ud fra egne følelsesmæssige erfaringer.

Med disse dimensioner vil jeg i analysen gennem specifikke nedslag pege på, hvor eleverne viser disse og kommer til udtryk gennem de roller eleverne er blevet tildelt og hvordan det at blive givet en rolle og træde ind i rollespillets rammer gør perspektivskiftet og indlevelsen nemmere for eleverne.

### Scenariedidaktik

Inden for scenariedidaktik vil jeg tage udgangspunkt i Hanghøj, Misfeldt, Bundsgaard, Fougth og Hetmars 'Domænemodel II', der kan anvendes til at undersøge scenariedidaktiske forløb (Hanghøj et al., 2022, s. 363). Derudover anvender jeg Marianne Dietz' ph.d. afhandling, hvori hun har forsket i historiske rollespils potentialer i udviklingen af elevens historiebevidsthed (Dietz, 2019).





Domæne Model II (Hanghøj, et al. 2017, s. 21)

Modellen bliver sat overfor Bernard Eric Jensens historiebevidsthedsbegreb (Jensen, 1996, s. 12) som en måde at få fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning i spil i undervisningen, samtidig med at styrke eleveres scenariekompetencer (Jensen & Poulsen, 2022, s. 362). Modellen viser, hvordan de fire domæner kan anvendes i elevernes direkte omverden og inddrages i en scenariebaseret undervisning i skolen.

*Professionaliserede praksisformer* som kan have rod i fortid og nutid. Dette eksemplificeres gennem historiske værkstedsarbejder, hvor der er fokus på fortidige professionelle praksisformer som at sejle, bage brød og slå reb, som man gjorde i vikingetiden. I det nutidige aspekt kunne det være som filmskabere eller podcastere, hvor eleverne skal skabe en historisk fortælling. Denne sidstnævnte form har til formål at styrke elevernes forståelse af historiebrug (Jensen & Poulsen, 2022, s. 363).

I *hverdag og socialiserede praksisformer* domænet kan en indgangsvinkel være elevernes hverdagsliv i et fortidigt og nutidigt perspektiv. Herunder nævnes områder, der kan tages fat på som udforskning af stamtræer, familiehistorie, migrationshistorie eller lokalhistorie. Hensigten er, at eleverne får blik for, at de selv og deres lokalområde er historieskabt, og at hverdagen har set forskellig ud på tværs af tid, da samfundsmæssige forhold ændrer sig. Under *samfund og demokratiserede praksisformer* ser man et bidrag til elevernes demokratiske dannelse. Ved at tage et historisk perspektiv på demokratiets udvikling skønner man, at eleverne får indsigt i, at demokratiet ikke er givet men en konkret styreform, der er opnået gennem kamp og kompromis, og at det stadig kæmpes for i en vis forstand. I det sidste domæne *videnskab og disciplinerede praksisformer* er det de fremgangsmåder og kundskaber historiefaget rummer, herunder relevante kompetencer for elevernes demokratiske dannelse, som kildekritik og historisk metode, i en verden fyldt med informationer, ekkokamre og fake news (Jensen & Poulsen, 2022, s. 365).

### Rollespillet i teorien

Marianne Dietz har i sin ph.d. afhandling forsket i historiske rollespil i undervisningen og hvordan disse kan være med til at styrke elevernes historiebevidsthed. I forskningsprojektet påpeger hun, hvordan rollespil i undervisningen giver elever adgang til forskellige verdener, som er befordrende for elevernes medbestemmelsesmuligheder og indlevelse, da de selv bliver aktører i den verden, de træder ind i (Dietz, 2019, s. XVI). I sin afhandling er et af hendes fokuspunkter inden for rollespil, hvordan eleverne kan få adgang til fortidige liv:

*“I min tilgang til rollespil har jeg dog fokus på betydningen af, at spillerne har adgang til rollernes indre, såsom deres tanker, følelser og verdenssyn. Man kan sagtens forestille sig rollespil, hvor der er fokus på både de ydre rammer og rollernes indre, ligesom man både kan have rollespil, hvor enten det ydre eller det indre er i fokus. Jeg vil dog argumentere for, at læringspotentialerne i rollespil, i hvert fald i faget historie, ligger i adgangen til rollernes indre, særligt når det handler om udvikling af elevernes historiebevidsthed” (Dietz, 2019, s. 9).*

Disse *indre* og *ydre* forhold er noget, jeg ligeledes vil anvende til at se på, om elevernes oplevelser gennem rollespillet er blevet bevidste om fortidige tendenser og virkeligheder, og om de kan genkende og se spor af disse i deres omverden i dag.

### Affektiv fortælledidaktik

Kirsten Lauter præsenterer i kapitel fem i *Det meningsfulde historiefag*, hvordan en affektiv fortælledidaktik i historiefaget kan være med til at udvikle elevernes forestillingsevner gennem oplevelser og konstruktioner, hvor eleverne er medproducenter af historiske fortællinger (Lauter, 2022, s. 101). Hun nævner endvidere, hvordan det er gennem mødet med fortiden, at eleverne kan nå frem til en erkendelse, der kan føre til refleksion over deres egne liv ved at spejle sig i fortidens historiske begivenheder (Lauter, 2022, s. 102). Et eksempel som jeg finder væsentligt for dette projekt er hendes tanker om krig i historiske fortællinger. Disse fortællinger ofte er objekt for elevernes interesse, og det diskuterbare element om krig som forudsætning for udvikling og forandring, samt hvordan det destruktive og drabelige er med til at rejse eksistentielle spørgsmål og refleksioner blandt eleverne.

Den affektive fortælledidaktik giver også eleverne mulighed for at foretage perspektivskifte, i rollespillets sammenhæng, da de skal påtage sig en rolle og så længe spillet varer. Bærende

for det affektive element vil i rollespillets sammenhæng være, hvordan de voksne i rollespillet fortæller historien for eleverne, så den det opstillede spil synes virkeligt og inviterer til, at eleverne indlever sig i deres roller (Lauta, 2022, s. 105-106). Vigtigt at nævne er at det ikke er tilstrækkeligt at eleverne kun arbejder med den affektive dimension, men at de også får arbejdet analytisk med det de oplever gennem det affektive, da begge dele kan bidrage til at anskue elevernes historiebevidsthed.

Jeg vil i analysen kigge på, hvordan den affektive fortælledidaktik har været med til at virkeliggøre det historiske scenarie, eleverne træder ind i, dette vil gøres ud fra både elevernes egne udtalelser samt de pædagoger, der har været med til at afvikle forløbet og har medvirket som 'skuespillere'.

## **Redegørelse for perioden og rollespillet**

I dette afsnit vil jeg kort redegøre for den historiske periode, hvor rollespillet finder sted og rollespillet i sig selv og dets indhold. Spillet er opstillet ud fra et enkelt historisk værk af Christian Aagaard.

### Perioden:

Det opstillede rollespil finder sted på Frederiksberg, eleverne træder ind i november 1944, under den tyske besættelse af Danmark. Det er udarbejdet ud fra *Bombemål Shellhuset og katastrofen ved den Franske skole*, en bog af Christian Aagaard, der fortæller om hændelsesforløbet omkring de allieredes bombning af Shellhuset som husede Gestapo og det sekundære uintenderede bombemål, Den Franske Skole (Aagaard, 2020). I 1945 var den danske modstandsbevægelse under pres. Samarbejdspolitikken var brudt sammen, dette resulterede i en eskalering i tyske politistyrkers tilstedeværelse i København og Danmark generelt. En bestandig del af det københavnske politi var blevet arresteret under en aktion i september 1944, hvorefter de resterende politifolk gik under jorden. Den tyske ordensmagt og Gestapo fik dermed friere tøjler. Som resultat bliver aktioner mod den danske modstandsbevægelse mere omfattende end tidligere. Modstandsbevægelsens samarbejde med de allierede har til følge at mere omfattende aktioner bliver planlagt for at sikre de danske modstandsbevægelses overlevelse (Aagaard, 2020). Gestapo har indtaget Shellhuset som deres hovedkvarter i København og fører her arkiv over den danske modstandsbevægelse, foruden opbevaring af tilfangetagede til afhøring. Shellhuset bliver derfor objektet for

“Operation Carthage”, hvor engelske bombefly skal udføre et bombeangreb. Forud for selve angrebet har modstandsbevægelsen “Holger Danske” stået for at fremskaffe plantegninger på Shellhuset samt videregivet information, som piloterne kan navigere efter til deres indflyvning over København.

### Rollespillet:

Det praktiske:

Eleverne bliver inddelt i grupper af 10-12 elever, hvor én elev får rollen som gruppeleder, to elever agere sekretærer, der har til opgave at notere undervejs, og én som dokumentansvarlig for de dokumenter de får med sig undervejs. Eleven med rollen som gruppeleder er den endeligt beslutningstager hvis der er splittelse i gruppen om deres næste skridt, men de skal selvfølgelig forsøge at nå til enighed.

Selve forløbet og de involverede:

Eleverne træder ind i rollen som medlemmer af Holger Danske. De får til opgave at assistere de engelske styrker i forbindelse med angreb på Gestapos hovedkvarter, Shellhuset.

Baggrunden for angrebet er, at tyskerne i forbindelse med nogle anholdelser er kommet i besiddelse af en række dokumenter, der redegør for modstandsbevægelsens aktiviteter og medlemmer. Derfor har Major Ole Lipmann anmodet Englænderne om et angreb, i stil med dem der er blevet udført på Gestapos hovedkvarterer i Århus og Odense.

Elevernes mission er at fremskaffe informationer om Shellhuset:

- Dets placering på et kort
- Hvad bruger tyskerne bygningen til?
- Plantegninger over bygningen - hvad er hvor.

I rollespillet vil eleverne møde live-skuespillere som er voksne med tilknytning til ungdomsskolen, skoletjenesten og andre frivillige. Disse skuespillere er som udgangspunkt altid i karakter, og vil være med til at sikre elevernes fordybelse i rollespillet.

Det er altså kun til introduktionen og ved afrunding og evaluering at de voksne ansvarlige tager deres rollespils-hat af, naturligvis også i tilfælde af nødsituationer.

Eleverne er yderligere blevet instrueret i at de skal optræde diskret og eftertænksomt i løbet af hele missionen og ikke må afsløre deres tilknytning til Holger Danske til andre end ligesindede. Skulle de blive anråbt af en betjent, må de ikke stikke af, medmindre de har

begået noget kriminelt. Eleverne får en kort introduktion til perioden, herunder opløsningen af det danske politi og gennemgang af modstandsbevægelsen Holger Danskes historie. Slutteligt på introen ser eleverne et klip af en tidligere modstandsmand, der forklarer hvordan han og andre gebærdede sig på den tid. Herefter får de deres identitetskort og bliver sat ind i hvem de er. Hele forløbet er bestående af forskellige poster, der byder blandt andet på konfrontation med den tyske ordensmagt og skududveksling, afhøring af en fange, et tematisk escape room og likvidering af en dansk mand der arbejdede for tyskerne. Forløbet afrundes med en kort film om selve bombningen af Shellhuset og Den Franske Skole, hvorefter forløbet bliver evalueret med klassens lærer og de medvirkende på den sidste post.

### **Analyse af indsamlet empiri**

I denne del af projektet vil jeg lave en gennemgående analyse med udgangspunkt i specifikke citater fra eleverne og medarbejderne fra ungdomsskolen. Analysen vil blive inddelt i tre dele; *historiebevidsthed*, *scenariedidaktik/rollespil* og *Affektiv fortælledidaktik*.

#### Historiebevidsthed

I dette afsnit vil jeg gennem udvalgte nedslagspunkter i elevinterviews pege på, hvor Bernard Eric Jensens historiebevidsthedsbegreb og vise hvordan, i samspil med Endacott og Brooks' dimensioner peger på elevens historiebevidsthed komme til udtryk.

#### Interview 3: 8. Klasse - Jeg tænker også lidt på det med Gaza:

Eleverne er forinden citaterne blevet spurgt om de kan udpege nogle ligheder mellem, hvad der skete i forbindelse med bombningen af Den Franske Skole og ting der sker i verden i dag. Her vil jeg tage fat på Jensens *mødet med det anderledes* (Jensen, 1996, s. 7) og Brooks og Endacotts *historiske kontekstualisering og affektive forbindelse* (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

*“Elev 1: Jeg tænker også lidt med Gaza. Det at de ikke kan komme ud fra Gazastriben, og de er nødt til at flygte forskellige steder hen for ikke at blive angrebet.*

*Mads: Hvordan tænker du sådan, det er lidt det samme?*

*Elev 1: Fordi det der med besættelsestiden, man... Vi blev besat, og så nu... de ikke rigtigt*

*besat, men de kan ikke komme ud, kan man sige.*

*MJ: Man er sådan lidt fastlåst på en eller anden måde?*

*Elev 1: Ja, det er det, jeg tænker..” (Bilag 3)*

Gennem Elev 1's udtalelse vil jeg pege på, at de udviser historiebevidsthed ved at kunne lave en kobling mellem fortidige forhold, som de selv har fået indblik i gennem rollespillet og nutidige forhold, der præger deres egen livsverden. Dette er i tråd med Jensens *mødet med det anderledes* (Jensen, 1996, s. 7). Eleven bruger sit indblik i historiske begivenheder og tilstande til at kunne sætte sig ind i forhold, som andre nu lever under. Yderligere, at eleven selv inddrager sin viden om og sammenligner besættelsens tilstande, som Danmark var underlagt med de forhold, som Palæstina oplever. Altså at de mennesker dengang og nu, sidder fast og lever i frygt. Endvidere har eleven ikke, som Jensen beskriver, trukket sig, men befinder sig i processen hvori de opnår en forståelse for menneskers tanker, handlinger og følelser, hvilket deres perspektivering også peger på.

I forbindelse med ovenstående første interview eksempel vil jeg som tidligere nævnt også kigge på Brooks og Endacotts *historiske kontekstualisering og affektive forbindelse* (Endacott & Brooks, 2013, s. 43). Den historiske kontekstualisering netop da eleven udviser forståelse for social- og politisk fortidige forhold og kan perspektivere til ligheder i nutidige. I det affektive som jeg vil argumentere for kan stilles tillige med Jensens *identitet og mødet med det anderledes* (Jensen, 1996, s. 7), da de tager udgangspunkt i fortællinger, de har fået gennem rollespillet om Den Franske Skole, Shellhus bombningen og de mennesker samt følelser der har været involveret. Dette viser, at de på et følelsesmæssigt plan opnår empati med fortidens og nutidens påvirkede, er et resultat af de fremhævede punkter fra Endacott, Brooks og Jensens teorier.

#### Interview 6: 8. Klasse - Jeg fløj' under bordet!:

Forud for interviewets citat har eleverne snakket om, hvordan det var at blive konfronteret med “den tyske ordensmagt”, hvilket som fremgår af citatet havde en stor effekt på dem, individuelt og som en samlet gruppe. I analysen af det følgende citat vil jeg komme ind på den *socio-kulturelle læreproces og værdi- og principafklaring* af Bernard Eric Jensen (Jensen, 1996, s. 8), og *perspektivskifte* fra Jason Endacott og Sarah Brooks (Endacott & Brooks,

2013, s. 43).

*“Mads: Begyndte hjertet at banke?”*

*Elev 9: Ja! Ej, vi blev ret bange.*

*Elev 8: Ja! Det gjorde jeg også. Så når de kom over mod os, så løb vi bare... Altså, det føltes virkelig ægte. Vi sådan... Ja, og så stod han jo med en pistol, og jeg ved ikke hvad...*

*Elev 9: Og så det der med, at sådan, når man faktisk tænker på... Okay, hvis man synes, det her er lidt skræmmende, når det bare er skuespil, så prøv at overveje, hvad er i deres sko dengang? Og så det der... Med... Altså, der hvor der var nogen, der bankede på den der rude, og sådan alle de...-*

*Elev 8: Der var mange, der i hvert fald skreg... Og jeg fløj under bordet!*

*Elev 9: Ja! Det... Det... Ja, det gav altså bare en stor effekt!” (Bilag 4)*

Jensens historiebevidsthedsbegreb inden for den *socio-kulturelle læreproces* og *værdi- og principafklaring* (Jensen, 1996, s. 8) kommer til udtryk i ovenstående citat fra elev 8 og 9. Eleverne beskriver her, hvordan de, dem selv, og som en gruppe blev påvirket af det som en gang var virkeligheden for nogle borgere i København under besættelsen. I fællesskab danner de sig indtryk og refleksioner over det virkeligheds omfang, rollespillet har haft for dem, og hvad det siger om datidens samfund i modsætning til, hvor de selv står i dag, som ses specifikt gennem citatet: *“Okay, hvis man synes, det her er lidt skræmmende, når det bare er skuespil, så prøv at overveje, hvad er i deres sko dengang?” - Elev 9* Elev 9’s historiebevidsthed er tydeligt på spil her, og det er netop gennem disse indtryk og synlige overvejelser, som eleverne kan arbejde videre med for at opnå bedre forståelse for aktørers liv, handlemåder og tanker som Endacott og Brooks kommer ind på under *perspektivskifte* i deres andet punkt, der er fordrende for elevens dannelse (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Interview 1: 9. Klasse - Jeg føler, at jeg fik mere indblik:

Følgende interview citat er fra 9. classes elever for at afdække, om rollespillet havde gjort et indtryk over længere tid, og om deres historiebevidsthed kom til udtryk på anden vis end 8. klasserne. Forinden elevernes udtalelser har jeg spurgt ind til, om de synes, de fik noget ud af forløbet, andet end at det var sjovt og underholdende.

*“Elev 2: Jamen altså, jeg føler, at jeg fik mere indblik i, hvordan det var ligesom at være hele tiden under pres på en måde, jo. Altså, man skulle hele tiden orientere sig om... Altså, hvad... Når man er i krig, hvad sker der så rundt om sig? Hvad er det, der er...”*

*Elev 1: At ens puls var høj og... Man er jo stresset og... Ja. Man skulle egentlig tage aktioner hurtigt.” (Bilag 5)*

På trods af den tidsmæssige afstand kan det ses, at rollespillets muligheder for indlevelse og elevernes egne indlevelsessevner har gjort, at deres erindringer står klart omkring de forhold en speciel gruppe mennesker har levet under. Her ses potentialerne i udviklingen af elevens historiebevidsthed gennem Jensens nævnte scenarie kompetencer i forbindelse med socio-kulturelle scenarier (Jensen, 1996, s. 8). Jeg ser elevernes evne til at opstille, gennemspille og vurdere de forhold som andre har levet under, ved at have stået hvor de stod, godt nok opstillede, men lignende situationer som synes virkelige i momentet. Det peger også på elevernes evner til at tage højde for den historiske kontekst, samt evnen til at foretage et perspektivskifte (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

Jeg ser et par klare potentialer i rollespillet og dets muligheder for udvikling af elevens historiebevidsthed, som jeg kort vil runde her. Et af dem er at klargøre for eleverne, at historien er i alt omkring dem. I mit interview med ungdomskole medarbejderne fortalte de, hvordan det har været noget som de har tænkt over i forbindelse med forløbet:

*“MF: ...hvor mange gange man ikke kørte forbi det her monument, uden at tænke over det. Og dem er der bare mange af i København. Altså der er mange historiske steder, hvor man bare tager dem for givet. De står der bare. Og de er der, og det er bare en del af byrummet. Og nu bliver det gjort levende, og nu bliver man taget tilbage til... Okay, det var her faktisk (specifikt sted). Det var her, og det var derfor (hændelse), det er her (monument). Det er jo*



*noget, man kan blive nysgerrig på, på alt muligt, når man så går igennem (byen).” (Bilag 7)*

Det at bruge elevernes lokalmiljøer vurderer jeg som et stærkt greb til at trække dem ind i historien, hvilket ikke er noget nyt koncept i nogen grad, men at parre det med et rollespilsforløb, som ligger op til indlevelse, kan udvide lokalhistoriske aktører og monumenters betydning for eleverne. Eleverne får altså et blik for, som Jensen beskriver det: *“... en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid.”* (Jensen, 1996, s. 5). Gennem dette kan det argumenteres at eleverne, ved at blive opmærksomme på historien omkring dem, udvikler historiebevidsthed gennem rollespillets geografiske placering, og de roller de indtager.

Et andet potentiale i forløbet bunder også i en udtalelse fra ungdomsskolen, hvor de beskriver hvordan lærere har anvendt ungdomsskolens rollespilsforløb i ugerne op til eller efter forløbets afvikling, og hvordan det har potentiale for at vække elevernes interesse for et emne eller faget:

*“MF: Men jeg synes, det var ret imponerende, som lærerne også ville bruge det. Enten så brugte de det til opstart af et emne, eller også... Emne om 2. verdenskrig, men nogen brugte det også til opstart af noget krig eller et eller andet. Jeg tænker, det er en god måde at skyde et eller andet i gang på, fordi det skaber 100% noget interesse stort set for alle.” (Bilag 7)*

Der tegner sig et billede af, at lærerne kan eller har kunnet anvende forløbet til at styrke elevernes historiebevidsthed, gennem den vækkede interesse som forløbet resulterer i. Dette er ikke kun med udgangspunkt i, hvad ungdomsskolen siger, men også hvad jeg får ud af elevernes egne udtalelser eksempelvis i en af mine samtaler med 9. klasses elever:

*“Elev 4: Jeg føler også, at hvis man ikke er så meget for faget, og der kommer et rollespil eller en aktivitet, så synes jeg også mere, at dem, der ikke kan lide det, bliver mere indblandet i selve faget. Det er rigtig fedt.*

*Mads: Så det gør, at alle har mulighed for at deltage på en eller anden måde?*

*Elev 4: Ja.” (Bilag 6 )*

Eleverne peger altså selv på en øget interesse selv blandt de elever, som ikke nødvendigvis har et godt indtryk af, eller oplevelser med historiefaget i skolen.

Med dette for øje vil jeg i den næste del af analysen dykke ned i den tidligere præsenterede 'Domænemodel II' sideløbende med Marianne Dietz' forskning i rollespil.

### Scenariedidaktik/rollespillet

I denne del af analysen vil jeg kigge på forløbet ud fra Hanghøj, Misfeldt, Bundsgaard, Fougth og Hetmars 'Domænemodel II' og Marianne Dietz' forskning for rollespillets potentialer i udviklingen af elevers historiebevidsthed. Konkret vil jeg se, hvad indenfor modellen forløbet trækker på understøttet af udtalelser fra elever og ungdomsskolens medarbejdere.

### Professionaliserede praksisformer

I de *professionaliserede praksisformer* som et af domænerne i modellen er det rollespillet i sig selv, der agerer som det historiske værksted (Jensen & Poulsen, 2022, s. 363) Det kommer til syne i den rolle, eleverne træder ind i, i rollespillet. Her bliver de artefakter, som eleverne interagerer med en del af deres profession som modstandsfolk. Dokumenter, attrappistol i form af laserpistol, identifikationskort og kort over det lokale område kommer her i spil, som eleverne skal benytte sig af i løbet af spillet. Disse artefakter er med til at styrke indlevelsens potentialet i rollerne som modstandsfolk, da det var en del af den virkelighed, som eleverne træder ind i. Som Marianne Dietz peger på i sin afhandling, er det adgangen til det *indre* i de roller, som eleverne påtager sig, der er med til at styrke elevernes historiebevidsthed (Dietz, 2019, s. 9).

For at eksemplificere ovenstående vil jeg vise med et konkret citat fra et interview med elevgruppen på tre fra 8. klasse. Her er ses det *indre* forhold som Dietz har fokus på og de *professionaliserede praksisformer* fra Jensen & Poulsen, kommer til udtryk:

Interview 6: 8. Klasse - *Fordi vi synes, det var ret spændende!:*

*“Mads: Ah, okay. Så der var... Ja, okay. I var blevet tildelt... Altså, det var jo rigtige menneskers navne, I havde ligesom fået. Folk, der virkelig havde levet dengang og sådan noget?”*

*Elev 9: Ja. Også det der med, at vi havde ligesom sådan et kort, vi fik ikke bare lige sagt, du hedder det her, og det her, og husk det... Vi skulle også lave en historie bagved, hvad vi arbejder med og sådan noget. Så det sad vi næsten allerede og brugte 20 minutter på.*

*Elev 8: Præcis.*

*Elev 9: Fordi vi synes, det var ret spændende!, sådan, hvad skal man være?" (Bilag 4)*

Eleverne viser her, hvordan de har fået lov til at gå ind i og gøre sig tanker om deres karakters indre via deres identitetskort. Det er uklart, om de er blevet givet nogle rammer for, hvilke tanker de kan gøre sig om deres karakters arbejde, men eleverne føler stadig medbestemmelse i processen og øger deres engagement i at lære deres karakter at kende (Dietz, 2019, s. 9). Identitetskortet er altså indgangsbilletten til elevernes virke som 'professionelle modstandsfolk', hvorved de oplever, hvordan det var at være en del af Holger Danske under besættelsen, som er essensen af, hvad de professionaliserede praksisformer har til formål (Jensen & Poulsen, 2022, s. 363).

#### Hverdag og socialiserede praksisformer

Når det kommer *hverdag og socialiserede praksisformer*, nævner Jensen og Poulsen, hvordan elevernes egen livsverden kan være med til at give dem en forståelse af, at de selv og alt omkring dem er historieskabt og at verden ikke altid har set ud som den gør nu (Jensen & Poulsen, 2022, 364). I det følgende citat spurgte jeg, hvad to elevers indtryk af besættelsestiden var og de responderede med følgende:

Interview 3: 8. Klasse - Man skulle have været forsigtig under besættelsestiden

*Elev 1: Meget barsk også. Man kunne ikke rigtigt sige sin mening ude i det åbne, fordi der var de der betjente. Så det må have været ret barsk, så man skulle have været forsigtig under besættelsestiden.*

*Mads: Udover at I lærte en masse på forløbet, har I snakket med jeres familie om det efterfølgende? Er der noget i jeres familie, hvor I har hørt nogle historier?*

*Elev 1: Min oldefar var modstands...- Han var med i en modstandsbevægelse under*

*besættelsestiden. Jeg har fået noget at vide af min far om ham, og min farfar han har også fortalt lidt.” (Bilag 3)*

Eleverne udviser her en bevidsthed om, at de samfundsmæssige forhold var noget helt andet under besættelsestiden. De trækker på de oplevelser, som rollespillet har stillet for dem, som indsigt i en anden tid end deres egen. Igen træder elevens adgang til deres karakters *indre* frem, her i samspil med det *ydre*, gennem det som har foregået omkring dem, da de har i deres miljø følt sig overvåget af live-skuespillerne, der agerer betjente i rollespillet (Dietz, 2019 s. 9). Herunder nævner de også, at de har familie, som har spillet en aktiv rolle under besættelsen i en modstandsbevægelse. Noget som de har på egen hånd undersøgt efter rollespillets afvikling, dette er medvirkende til deres forståelse og blik for at de på et familiært plan har spillet en rolle i historien (Jensen & Poulsen, 2022, s. 364).

#### Samfund og demokratiserede praksisformer

Inden for *samfund og demokratiserede praksisformer* har eleverne gennem rollespillet fået et indtryk af, hvordan der blev kæmpet for Danmark under besættelsen. Som set i citatet i foregående afsnit var noget som ytringsfrihed i åbent forum, noget man skulle være forsigtig med, og noget som nogle elever nok tænker en selvfølge i nutiden. Her vil de gennem et historisk perspektiv, som Jensen og Poulsen beskriver, indblik i, at der skulle kæmpes for demokratiet, for at gøre ophør med dengangs tilstande (Jensen & Poulsen, 2022, s. 364). En aktivitet der kan indbyde lidt til en demokratisk praksis, vil være det escape room som en af ungdomsskolens medarbejdere nævnte i min samtale med dem:

#### Interview 7: Ungdomsskolen - Løse koder og billeder

*“JF: Og så går de videre til den næste post, som er indrettet lidt som et escape room, hvor de kommer ned i en gammel bunker, hvor en af vores kollegaer har lavet et escape room, hvor de skal løse nogle koder og nogle billeder med noget magnet i, og der skal de finde frem til nogle navne.” (Bilag 7)*

Gennem et tematisk passende escape room skal eleverne samarbejde om at løse de gåder de står overfor, hvilket er med til, gennem en legende tilgang at styrke deres demokratiske dannelse. Marianne Dietz peger på disse interaktioner som rollespillets indlevelse tilbyder som fordrende for eleverne, da de gennem spillet skal kommunikere og arbejde

løsningsorienteret for at klare det opsatte escape room (Dietz, 2019, s. 10).

### Videnskabs og disciplinerede praksisformer

Gennem rollespillet vil jeg vise, hvordan domænemodellens *videnskabs og disciplinerede praksisformer* kommer til udtryk. Rollespillet er opsat til elever, der går i udskolingen, hvilket betyder at de gennem deres skolegang og erfaringer med historiefaget har mødt og med høj sandsynlighed anvendt nogle af de historiske metoder som er blevet sat for dem. I rollespillet får de udleveret autentiske dokumenter, som de skal behandle for at finde information, der kan bringe dem videre i deres mission:

Interview 7: Ungdomsskolen - Hvad er vores overordnede mission?

*“JF: ... alt den information, de har fået fra introduktionen, og det er information, de har sagt, de har skaffet sig frem til i løbet af løbet. Det skal vi så binde sammen. Hvad skal vi bruge det til, og hvad er det, vi skal finde ud af? Så jeg repeterer igen, hvad er vores overordnede mission? Så får vi dem til at byde på banen, hvad har de af viden nu, som vi skal sætte i spil?” (Bilag 7)*

Interview 6: 8. Klasse - Det er lidt noget andet end at sidde og lave Alinea

*“Elev 9: Altså, vi har jo haft om det i skolen og set et par film, men jeg følte rigtigt, at det gjorde en forskel, at man ligesom kom ud og oplevede det.*

*Elev 7: Ja, det er lidt noget andet end at sidde og lave Alinea her.” (Bilag 4)*

Det er intentionen, at eleverne skal omsætte den historiske viden, de får gennem dokumenterne, godt nok ikke ved at se og behandle kilden som et levn eller en beretning, men ved at forholde sig til information der kan lede dem videre i deres mission, som er motivation nok i sig selv, da eleverne finder det sjovt og interessant, fordi det sker gennem uvante rammer. Selvom eleverne har skullet arbejde med historiske kilder, som de giver udtryk for at de har lavet før i, peger de også på, som Poulsen og Knudsen i deres rapport fra Historie Lab at det er noget andet når de kommer ud og oplever det (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 12).

### Affektiv fortælledidaktik

Den affektive fortælledidaktik er tilstedeværende igennem hele forløbet. Som beskrevet i den overordnede gennemgang af selve rollespillet, indgår der live-skuespillere, repræsenteret af personale og pædagoger fra de forskellige institutioner der er tilknyttet rollespilsforløbet. Disse personer er med til at sikre elevernes indlevelse ved at forblive i deres roller og gøre fortællingen om besættelsestiden virkelig, særligt når eleverne interagerer med dem. Dette er i tråd med, hvad Kirsten Lauta skriver om i sit kapitel om affektiv fortælledidaktik, hvor eleverne gennem oplevelser og konstruktioner er med til at gøre historien og fortællingen levende (Lauta, 2022, s. 102). Gennem elev- og ungdomsskole medarbejdernes udtalelser vil jeg påpege, hvordan den affektive fortælledidaktik kommer til udtryk gennem rollespillet, dets aktører og elevernes indtryk heraf. Supplerende vil jeg her også henvise til Dietz' *indre* og *ydre* forhold, der er fremtrædende, da jeg ser dette som relevant for elevernes indlevelse i samspil med skuespillerne og de rum de befinder sig i (Dietz, 2019, s. 10).

### Interview: Ungdomsskolen - Han skal skyde Johan Henrik Bruun

Eleverne er nået til en post, hvor de skal sammensætte noget af den information, de har indsamlet på de tidligere poster. De befinder sig i et kælderrum i en etageejendom, hvor modstandsbevægelsen har opsat kontor og opererer fra, her møder de en live-skuespiller der også er med i modstandsbevægelsen og som skal hjælpe dem med at komme videre i deres mission:

*“JF: Og så siger de, at det er sådan, at det er Johan Henrik Bruun, der har plantegningen, og så fortæller jeg dem, at de kan ikke besøge ham, fordi han er klar over, at vi er efter ham. Og der har vi så sådan en udprintet politirapport, som er taget fra arkivet, hvor der står, at Johan Henrik Bruun ved, at modstandsfolkene er ude efter ham. Så han skyder alt og alt, der nærmer sig hans entrédør, står der i den der politirapport. Så det er den, de så får lov til at læse op på sådan noget godt gammelt dansk, og de hakker sig igennem den her rapport. Og så på vej ud af døren, så har jeg en ringeklokke i lommen, som jeg trykker på, og så er det lavet, som om telefonen ringer. Så lige inden de er på vej op i gården, så ringer telefonen og jeg siger, vent lige, vent lige! Det er så en af dem, der er med som modstandsfolk, der har fået det her ID-kort, der hedder Berg. Det er hans far, der så ringer til mig og fortæller, at han har set ham, Johan Henrik Bruun, der har plantegning. Han sidder nede på en café, og han sidder og drikker kaffe og læser avis. Og han sidder udenfor. Så nu får ham her, Berg, til*

*opgave, at han skal skyde Johan Henrik Bruun, så skal han fremskaffe den her plantegning”*  
(Bilag 7)

Elevernes hemmelige møde i kælderrummet, kombineret med skuespillerens iscenesættelse af det, som eleverne præsenterer for ham, er med til at virkeliggøre situationen for dem. Det *ydre* i denne situation er på plads, de befinder sig i et reelt kælderrum i en etageejendom i København, og de sidder og kigger en autentisk kopi af en politirapport igennem, der er hentet fra et arkiv. Et simuleret opkald fra en af modstandsfolkenes far (Berg), som en af eleverne har fået som rolle igennem deres identifikationskort, er med til at forstærke det *indre* i situationen. Eleverne bliver her mindet om at de mennesker, de render rundt og spiller, også havde forældre, som giver mere blik for karakterernes dybde og skaber en følelsesmæssig forbindelse. I sin afhandling nævner Dietz hvordan dette kan have betydning for elevens historiebevidsthed: *“En historieundervisning, der vægter elevernes udvikling af historiebevidsthed højt, bør således prioritere og understøtte elevernes følelsesmæssige tilknytning til fortiden.”* (Dietz, 2019, s. 70). Det virker lidt barskt, at Berg karakteren bliver instrueret i at skulle likvidere Johan Henrik Bruun, men eleverne er ellevilde, det er dramatisk og derved spændende og det gør også karakteren lidt mere kompleks. Fortællingen om Berg bliver her noget specielt, da det bliver repræsentativt for nogle andre værdier og de etiske beslutninger, der skulle træffes som modstandsperson under besættelsen, og det er det som eleverne får blik for her (Lauta, 2022, s. 103-104).

#### Interview: Ungdomsskolen - Det bliver lidt en aha-oplevelse for nogle af dem

I det næste citat vil jeg pege på et forhold, der er med til at føre eleverne mod refleksion over den fortælling der bliver præsenteret gennem rollespillet, og hvordan det kan lede til snakke om vigtige eksistentielle spørgsmål:

*“JF: Hver skole har fået den her bog, som har været kilden til mange af de informationer, vi bruger i løbet. Den får de sendt ud, men de får også at vide, at de ikke behøver at gå ind i det her med bombningen af den franske skole, som jo var en tragisk hændelse, som der også skete i sammenhæng med Shellhuset. Så de behøver ikke at få den del med, fordi det er en del af det her løb.*

*MF: Ja, og nemlig hvis de har den der forhåndsviden, så det bliver lidt en aha-oplevelse for nogle af dem. Det der med at tage stilling til, at hele missionen var en succes? Det var jo en*

*succes, det der skete ved Shellhuset. Men taget det i mente, så bliver det sådan en snak om krig. Om etik og moral i krig. Og hvad må man, hvad må man ikke. Så det ender det også lidt ud i. Det kan det ende ud i. Det er sådan lidt forskelligt.” (Bilag 7)*

Ungdomsskolen forklarer, hvordan de sigtede efter at undlade at fortælle noget af historien under forløbet, her med henblik på hændelsesforløbet om Den Franske Skole. De har erfaret, at det leder til denne aha-oplevelse for nogle elever som ikke vidste, at det var en konsekvens, der skete som følge af Shellhusets bombing. Denne aha-oplevelse er ifølge Lauta noget, som den affektive fortælledidaktik også fremhæver igennem mødet med fortiden. Eleverne er trådt ud af rollen som modstandsfolk, og bliver nu stillet spørgsmålet: "Var jeres mission en succes?", det får dem til at reflektere over missionen og konsekvenserne heraf (Lauta, 102). Yderligere de eksistentielle refleksioner der opstår i forbindelse med krig:

*“MF: Og der går jo nogle gange snakke på etik og moral i forhold til krig, og også alt det der sker rundt i verden lige nu med Ukraine og nogen der graver gangen under, hospitaler og skoler. Må man bombe det? Må man ikke? Så det er det.” (Bilag 7)*

Spørgsmål om etik og moral bliver altså også drøftet i evalueringen af rollespilsforløbet, som er med til at lede eleverne hen mod disse eksistentielle refleksioner. Eleverne får her adgang til at spejle fortidens fortælling med deres egen livsverden (Lauta, 2022, s. 103).

#### Interview 6: 8. Klasse - Så var det her, hvor de her børn løb:

I dette interview citat vil jeg vende elevernes perspektiv af det, som de oplevede på den sidste post i rollespilsforløbet. Nærmere hvilken effekt det havde, at de var på stedet, hvor bombningen af Den Franske Skole fandt sted, og hvad det betød for deres forståelse deraf. Eleverne har forinden citatet fortalt om, at de lige har været nede i en bunker og se en kortfilm om hændelsesforløbet omkring bombningen af Shellhuset, som var deres mission, og tragedien der indtraf som resultat.

*“Elev 9: Skolen var delt op i to dele. De små, sådan nulte og sådan noget, og så de større mennesk-, større børn. Og det var ligesom mest de små, der sådan døde, fordi de ikke sådan... Det var ligesom en slags børnehave og sådan noget. Og det vidste man jo ikke. Altså sådan, og hvis man bare læser online, så tænker man bare, ja, det er bare en eller anden, der har skrevet.”*



“Elev 8: ... vi stod lige foran der, hvor den franske skole var. Så vi sådan, ja, lige præcis der, så var det her, hvor de her børn løb, eller hvor der kom det der.” (Bilag 4)

Eleverne i de to citater udtrykker her, hvordan fortællingen om Den Franske Skole var mere meningsfuld, fordi det fandt sted uden for det vante klasserum. De giver endvidere udtryk for, at det har en anden effekt, end når det bare læses på en skærm. Dette er et tegn på, at eleverne er kommet tættere på fortiden gennem den affektive tilknytning, fordi det netop ikke bare er en opremsning fra et digitalt læremiddel som er løsrevet fra den tidsmæssige og geografiske kontekst (Lauta, 2022, s. 101). Effekten består i deres tilstedeværelse på stedet, og det at de har fået historien formidlet på en autentisk måde gennem kortfilmen og understøttet af den voksne, som står for evalueringen af det samlede forløb.

Dette konkluderer min analyse i forbindelse med dette projekt. I min analyse har jeg belyst, hvordan Bernard Eric Jensens begreb og definition inden for historiebevidsthed (Jensen, 1996) kommer til udtryk i samspil med Endacott og Brooks’ dimensioner indenfor historisk perspektivskifte gennem citater fra mit indsamlede empiri (Endacott & Brooks, 2013). Vist hvordan domænemodellen kan anvendes til at udpege vigtige facetter af rollespillet, der er med til at styrke historiebevidstheden hos elever i folkeskolen gennem didaktiskescenarier (Jensen & Poulsen, 2022). Slutteligt, vist hvordan Kirsten Lautas affektive fortælleddidaktik kommer til udtryk gennem ungdomsskolens og elevernes udtalelser og funktionen heraf (Lauta, 2022).

## Diskussion

I mit diskussionsafsnit vil jeg gerne vende tanken om, hvorvidt undervisningen skal tage afsæt i, at eleverne arbejder med historie på en anden måde, end vi ellers typisk kender det. Rollespillet, hvor læreren ikke spiller en central rolle peger netop på, at forudsætningerne for elevernes tillæring af historisk viden ikke nødvendigvis skal foregå på traditionel vis, altså med en formidler i et klasserum. I rapporten fra Historie Lab af Jens Aage Poulsen og Heidi Eskelund Knudsen i ‘Historiefaget i fokus’, fremhæver de: “*Generelt er de deltagende historielærere engagerede og begejstrede for deres fag, for at undervise i det og ønsker at indvie eleverne i denne begejstring.*” (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 24). En måde hvorpå denne begejstring kan gives videre, synes jeg specifikt kommer til udtryk gennem rollespillet, hvor alle elever jeg interviewede synes begejstrede for det, og endte forløbet med indblik og viden omkring den periode, de havde bevæget sig igennem. Læreren behøver altså ikke altid være foran eller med eleverne for, at de kan få et læringsudbytte, som kommer til udtryk gennem min analyse. Tager man mål parret *Konstruktion og historiske fortællinger* inden for kompetenceområdet *historiebrug* fra historiefagets fælles mål: “*Eleven kan analysere*

*konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtids og fremtidsrettet sigte. Eleven har viden om historiske fortællingers brug i et samtids og fremtidsrettet perspektiv.*” (Børne- og undervisningsministeriet, 2019). For at understøtte dette henviser jeg til i mit interview med Elev 1 fra 8. klasse, hvor de viser at det kan netop dette: *“Elev 1: Fordi det der med besættelsestiden, man... Vi blev besat, og så nu... de ikke rigtigt besat, men de kan ikke komme ud, kan man sige.”* (Bilag 3).

Det skal dog påpeges, at jeg ikke er af den overbevisning, at rollespillet er den eneste vej til succes. Alle elever er forskellige, og det er klart, at det nok ikke er alle som har været lige begejstrede for rollespillet, men at det segment af elever jeg snakkede med var i den gruppering, der var tilhængere af det som rollespillet kunne tilbyde. Ungdomsskolens medarbejdere gav også udtryk for, da jeg snakkede med dem, at det naturligvis ikke var alle elever, der var lige meget på, men det var overvejende størstedelen der var engagerede: *“Og det var virkelig også, altså ud af alle de 8. klasser, vi havde igennem, så var det et fåtal af klasser, synes jeg, som ikke rigtig var til stede.”* (Bilag 7).

En problematik gældende for scenariebaseret undervisning i skolen generelt er gennem Poulsen og Knudsens undersøgelse dog tydelig. Lærere i folkeskolen udtrykker, at der, måske som forventet, er udfordringer i form af økonomiske ressourcer. Endvidere bliver det eksemplificeret, at det ikke altid er til at se de konkrete mål, når man tager undervisningen ud af klasselokalet (Poulsen & Knudsen, 2016, s. 30). Dette kan jeg godt se problemet i, specielt da mit undersøgelsesfelt ikke havde nogle konkrete opsatte mål forbundet med sig. Når læreren til og med ikke er en aktiv del af selve forløbet, kan det blive en tidskrævende affære at skulle lytte til eleverne og finde ud af, hvordan der skal arbejdes videre med det, de har oplevet. Endnu et led der kan tale for eller imod tanken om at slippe tøjlerne i nogle situationer kan være ved skolereformen fra 2014, et debatindlæg fra Karsten Bräuner konkretiserer netop dette. Reformens reducerede forberedelsestid for læreren kan skabe udfordringer, når det kommer til at lave varieret undervisning, der skal fange eleverne og motivere dem. Der ses en tilbøjelighed til at læne sig op af og følge læremidler fra ende til anden (Bräuner, 2014). Rollespillet, som er opsat og afviklet af andre, kan tilbyde denne potentielt manglende variation, og derfor være et godt supplement og puste lidt liv i faget for eleverne og læreren der kæmper med at gøre faget relevant og spændende.

## **Konklusion**

I mit projekt er jeg kommet frem til at gennem elevernes deltagelse i rollespillet udviser tegn på historiebevidsthed, men kan ikke ligefrem pege på en styrket en af slagsen. Dog vil jeg

mene der er klare potentialer, som rollespillet tilbyder i at konkretisere fortiden for eleverne gennem gode indlevelsesmuligheder og et stærkt brug af artefakter for at virkeliggøre scenariet. Gennem dette projekt har jeg yderligere fået et blik for rollespillets potentialer ved at høre elevernes udtalelser, et sådant forløb har meget at tilbyde, hvis man bruger det som indgangsvinkel til et videre forløb, hvor man kan arbejde med de indtryk de har gjort sig gennem rollespillet.

En udfordring jeg kan se ved rollespillet er, hvordan fortiden kan blive fremstillet for eleverne, fortællingen om Danmark besat og modstandsbevægelserne kan blive en af meget national karakter. For nok skal eleverne lære om den virkelighed, som fandt sted i København, deres lokalmiljø, men historien skal formidles, så eleverne får et nuanceret billede af dens forhold og aktører. Jeg ser det som en vigtig del af evalueringen af rollespillet at få snakket om netop dette for at sikre, at eleverne ikke går fra spillet påvirket af en historie, der er overvejende nationalforherligende.

## **Perspektivering**

Ved videre arbejde med problemformuleringen ville det have været spændende at undersøge de konkrete dannelsespotentialer af rollespillet gennem evaluering af elevers læring.

Problematikken ved elevernes rollefordeling i forløbet. Skal der være "En leder" som har varet? Dette er ikke ligefrem befordrende for elevernes demokratiske dannelse.

Ville rollespillet drage nytte af flere kreative friheder, for at få flere af folkeskolens almene dannelsesaspekter ind under sig, og hvori skulle disse friheder ligge?

Andre definitioner af historisk empati, hvilken rolle får affektiv tilknytning når vi skal være historisk empatiske?

Efter gennemlæsning af Marianne Dietz' afhandling har jeg også fået indsigt i hvordan man ellers kunne have struktureret og formuleret spørgsmål, der kunne have givet mere klar indsigt i elevernes historiebevidsthed.

## Litteraturliste

Aagaard, C. (2020) *Bombemål Shellhuset og katastrofen ved Den Franske Skole*. Lindhardt & Ringhof

Bräuner, K. (2014, Søndag 26. oktober 2014 - 23:31). *Forberedelsen forsvandt med skolereformen*. Folkeskolen.dk <https://www.folkeskolen.dk/arbejdsliv-arbejdstid-folkeskoleloven/forberedelsen-forsvandt-med-skolereformen/2928016>

Børne- og undervisningsministeriet (2019). *Historie - Faghæfte 2019*. EMU.  
[https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_fagh%C3%A6fte\\_2023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_fagh%C3%A6fte_2023.pdf)

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

Endacott, J. & Brooks, S. (2013). *An Updated Theoretical and Practical Model for Promoting Historical Empathy*. *Social Studies Research and Practice*, Volume 8, number 1

Faber, S., Kopp, A. & Lauta, K. (2022). *Det meningsfulde historiefag. Historiebrugsdidaktik fra teori til praksis*. Samfundslitteratur

Jensen, B. E. (2003). *Historie i hverdagen. I: Historie - livsverden og fag*. København: Gyldendal

Jensen, B. E. (1996). *Historiebevidsthed og historie – hvad er det?: Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*. OP-forlag

Knudsen, E. H. & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus – dokumentationsindsatsen*. HistorieLab - Nationalt Videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.  
<https://historielab.dk/wp-content/uploads/2016/03/Rapport-Historiefaget-i-fokus.pdf>

Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2015). *Kvalitative metoder - en grundbog* (2. udg.). Hans Reitzels Forlag

## Bilag

### Interviewguides

#### Bilag 1 Interviewguide Ungdomsskole:

Interviewguide Ungdomsskole:	
Introduktion	<p>Kort præsentation: Interview med Ungdomsskole i Storkøbenhavn. Det udføres i forbindelse med en bachelor undersøgelse i historie.</p> <p>Interview optages, og kan anonymiseres efter ønske. Intet på skrift vil blive offentliggjort hvis det ikke ønskes.</p> <p>Tid: Interviewet vil tage højst en time</p>
Forløbet	<p>Vil gerne tale med dig/jer om det forløb, I har udviklet, omkring Danmarks besættelse og Frederiksberg.</p> <p>Hvad går forløbet ud på, hvad sker der i løbet af den dag/dage?</p> <p>Hvad var/er din rolle i projektet?</p> <p>Andet eller andre tanker fra informant?</p>
Intentionen/udvikling	<p>Hvad har været drivkraften bag forløbets udvikling?</p> <p>Har der været en bestemt motivation/motivator i projektet?</p> <p>Har der været nogle ideer eller syn på rollespil eller lign. som har styret udformningen af forløbet?</p> <p>(Evt. specifikke teorier?)</p> <p>Andet eller andre tanker fra informant?</p>
Læringsmål fra historiefaget	<p>Hvilke tanker har der været omkring hvad eleverne skulle tage med sig fra oplevelsen/rollespillet?</p> <p>Har der været fokus på læringsmål i forløbet, hvis ja, hvilke?</p> <p>Hvis du kan huske det, hvordan blev der arbejdet med disse?</p> <p>Bestemt dannelsesperspektiv?</p> <p>Andet eller andre tanker fra informant?</p>
Ressourcer	<p>Det kræver tid, planlægning og en vis økonomisk støtte at ud</p>

	<p>og afvikle sådan et forløb, hvor kommer disse ressourcer fra?</p> <p>Andet eller andre tanker fra informant?</p>
--	---

Bilag 2 Interviewguide Folkeskoleelever:

Interviewguide Folkeskoleelever:	
Introduktion	<p>Kort præsentation: Interview med folkeskoleelever i Storkøbenhavn. Det udføres i forbindelse med en bachelor undersøgelse i historie.</p> <p>Interview optages, og anonymiseres. Intet på skrift vil blive offentliggjort hvis det ikke ønskes.</p> <p>Tid: Interviewet vil tage højst 15 - 20 minutter.</p>
Opvarmning:	<p>Hvad synes du om historiefaget i folkeskolen?</p> <p>Er der nogle gange, hvor det er sjovere end andre? Hvis ja, hvornår er det sjovest?</p>
Forløbet:	<p>Vil gerne tale med dig/jer om det forløb, I har deltaget i, omkring Danmarks besættelse.</p> <p>Hvad det gik ud på?</p> <p>Hvad var dine forventninger til forløbet, da du havde fået introduktion til det?</p> <p>Hvad synes du om forløbet? Var det sjovt, kedeligt eller andet?</p> <p>Hvilken rolle havde I fået til løbet?</p> <p>Andet eller andre tanker fra informant?</p>
Forberedelse til forløbet	<p>Hvad, hvis noget fra besættelsestiden vidste du allerede noget om?</p> <p>Hvor vidste du det fra? Skole, familie, film/tv eller andet?</p> <p>Kendte du til nogle af de begivenheder du hørte om i rollespillet på forhånd?</p> <p>Har I lavet rollespil i undervisningen før? Hvis ja, hvad synes I om dette?</p> <p>Andet eller andre tanker fra informant?</p>

Hvad fik I ud af forløbet?	Hvad synes du at du fik ud af forløbet? Lærte du noget nyt?  Var der noget af det, som du oplevede, eller fik at vide, der overraskede dig?  Hvad snakkede i om efter forløbet, altså da missionen var færdig?  Når I tænker tilbage på forløbet, kan i se nogle ligheder mellem begivenheder dengang og nu? Hvilke?  Andet eller andre tanker fra informant?
----------------------------	---

### Interview uddrag:

Interviews er sat op i den rækkefølge de fremstår i opgaven.

Bilag 3: Interview 3: Elev 1&2 - 8. Klasse

Link til hele interviewet:

[https://docs.google.com/document/d/1pxyWJMBcdaTPQ6G2ZUYU\\_FbnwmdhmFyY/edit?usp=drive\\_link&oid=111375701805296557413&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1pxyWJMBcdaTPQ6G2ZUYU_FbnwmdhmFyY/edit?usp=drive_link&oid=111375701805296557413&rtpof=true&sd=true) (Transkribering)

[https://drive.google.com/file/d/1CKv\\_XD15VbUpLenBU4J83K3nLiAfySQH/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/1CKv_XD15VbUpLenBU4J83K3nLiAfySQH/view?usp=sharing) (Lydfil)

Mads = Interviewer

Elev 1: Informant 5

Elev 2: Informant 6

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 07:29 - 08:26)

Mads: Når I sådan snakkede om.. her var den franske skole, og det der skete og sådan noget. Er der noget af det, som I tænker der er lignende tendenser, til ting der sker i vores verden lige nu?

Elev 2: Altså, der er krig med Ukraine og Israel, men det er ikke rigtigt det samme.

Mads: Hvordan er det forskelligt, tænker I?

Elev 2: Eller, jeg ved ikke helt sådan... Altså, de er begge... Der er jo bomber hele tiden, men det er jo på en anden måde.

Elev 1: Jeg tænker også lidt med Gaza, og det på Gazastriben og Israel. Det at de ikke kan komme ud fra Gazastriben, og de er nødt til at flygte forskellige steder hen for ikke at blive angrebet.

Mads: Hvordan tænker du sådan, det er lidt det samme?

Elev 1: Fordi det der med besættelsestiden, man... Vi blev besat, og så nu er de også ikke rigtigt besat, men de kan ikke komme ud, kan man sige.

Mads: Man er sådan lidt fastlåst på en eller anden måde.

Elev 1: Ja, det er det, jeg tænker.

Bilag 4: Interview 6: Elev 7, 8&9 - 8. Klasse

Link til hele interviewet:

[https://docs.google.com/document/d/1KmZdNKoln\\_Kt\\_bxUkjcqAoKyvXpZdSar/edit?usp=s\\_haring&ouid=111375701805296557413&rtpof=true&sd=true](https://docs.google.com/document/d/1KmZdNKoln_Kt_bxUkjcqAoKyvXpZdSar/edit?usp=s_haring&ouid=111375701805296557413&rtpof=true&sd=true) (Transkribering)

[https://drive.google.com/file/d/1ZeDZYj1QqkbGPJdWnMujixHAo1Kq6amF/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1ZeDZYj1QqkbGPJdWnMujixHAo1Kq6amF/view?usp=drive_link) (Lydfil)

Mads = Interviewer

Elev 7: Informant 11

Elev 8: Informant 12

Elev 9: Informant 13

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 06:45-07:08)

Mads: Ah, okay. Så der var... Ja, okay. I var blevet tildelt... Altså, det var jo rigtige menneskers navne, I havde ligesom fået. Folk, der virkelig havde levet dengang og sådan noget?

Elev 9: Ja. Også det der med, at vi havde ligesom sådan et kort, vi fik ikke bare lige sagt, du hedder det her, og det her, og husk det... Vi skulle også lave en historie bagved, hvad vi arbejder med og sådan noget. Så det sad vi næsten allerede og brugte 20 minutter på.

Elev 8: Præcis.

Elev 9: Fordi vi synes, det var ret spændende! sådan, hvad skal man være?

...

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 08:19-08:34)

Elev 9: Altså, vi har jo haft om det i skolen og set et par film, men jeg følte rigtigt, at det gjorde en forskel, at man ligesom kom ud og oplevede det.



Elev 7: Ja, det er lidt noget andet end at sidde og lave Alinea her.

...

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 12:04-13:01)

Også det der med, at der stod... Øhm. Der var også en, der forklarede sådan herovre- der var skolen var delt op i to dele. De små, sådan nulte og sådan noget, og så de større mennesk-, større børn. Og det var ligesom mest de små, der sådan døde, fordi de ikke sådan... Det var ligesom en slags børnehave og sådan noget. Og det vidste man jo ikke. Altså sådan, og hvis man bare læser online, så tænker man bare, ja, det er bare en eller anden, der har skrevet det.

Elev 8: Så pegede de ligesom over, og det her, det var fordi, vi stod lige foran der, hvor den franske skole var. Så vi sådan, ja, lige præcis der, så var det her, hvor de her børn løb, eller hvor der kom det der. Og så var den der lille dokumentar, fordi der var jo faktisk sådan ægte nogle, der var med i den der, hvor de hørte, at der var en veninde, som der hjalp en anden veninde, men så døde de så begge to af det, og sådan noget. Og man så, og sådan, så havde de set det, at de var påvirkende. Så det var også meget sjovt.. Jeg mener spændende, Ikke sjovt!

Bilag 5: Interview 1: Elev 1&2 - 9. Klasse

Link til hele interviewet: <https://docs.google.com/document/d/1oKnqdqeJZYkfn6YMYZTjP-B8EgyW49Xs/edit?usp=sharing&oid=111375701805296557413&rtpof=true&sd=true>

(Transskribering)

<https://drive.google.com/file/d/1S-P19CGaLWljhcG3gxioCsZn3jZLWuCU/view?usp=sharing> (Lydfil)

Mads = Interviewer

Elev 1: Informant 1

Elev 2: Informant 2

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 07:39-07:58)

Elev 2: Jamen altså, jeg føler, at jeg fik mere indblik i, hvordan det var ligesom at være hele tiden under pres på en måde jo. Altså, man skulle hele tiden orientere sig om... Altså, hvad... Når man er i krig, hvad sker der så rundt om sig? Hvad er det, der er...

Elev 1: At ens puls var høj og... Man er jo stresset og... Ja. Man skulle egentlig tage aktioner hurtigt.

Bilag 6: Interview 2: Elev 3&4 - 9. Klasse

Link til hele interviewet: <https://docs.google.com/document/d/1endTittIpgTBGxvfvzCb5Av9moGurjL/edit?usp=sharing&oid=111375701805296557413&rtpof=true&sd=true> (Transskribering)

[https://drive.google.com/file/d/1uQmzCkWRwqqPE3a2DNtBdvIFWaXrJ4aj/view?usp=drive\\_link](https://drive.google.com/file/d/1uQmzCkWRwqqPE3a2DNtBdvIFWaXrJ4aj/view?usp=drive_link) (Lydfil)

Mads = Interviewer

Elev 1: Informant 3

Elev 2: Informant 4

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 01:15-01:31)

Elev 4: Jeg føler også, at hvis man ikke er så meget for faget, og der kommer et rollespil eller en aktivitet, så synes jeg også mere, at dem, der ikke kan lide det, bliver mere indblandet i selve faget. Det er rigtig fedt.

Mads: Så det gør, at alle har mulighed for at deltage på en eller anden måde?

Elev 4: Ja.

Bilag 7: Interview 7: Ungdomsskolen

Link til hele interviewet:

<https://docs.google.com/document/d/19x97UTJq5LKrVLXGuaazd4kPVA652YTG/edit?usp=sharing&oid=111375701805296557413&rtpof=true&sd=true> (Transskribering)

<https://drive.google.com/file/d/17OeU2YQc1xWBTRkpL8v1PuWEe57EgG0y/view?usp=sharing> (Lydfil)

Mads = Interviewer

JF: Ungdomsskole medarbejder 1

MF: Ungdomsskole medarbejder 2

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 02:39-04:02)

JF: Hver skole har fået den her bog, som har været kilden til mange af de informationer, vi bruger i løbet. Den får de sendt ud, men de får også at vide, at de ikke behøver at gå ind i det her med bombningen af den franske skole, som jo var en tragisk hændelse, som der også skete i sammenhæng med Shellhuset. Så de behøver ikke at få den del med, fordi det er en del af det her løb.

MF: Ja, og nemlig hvis de har den der forhåndsviden, så det bliver lidt en aha-oplevelse for nogle af dem. Det der med at tage stilling til, at hele missionen var en succes? Det var jo en succes, det der skete ved Shellhuset. Men taget det i mente, så bliver det sådan en snak om

krig. Om etik og moral i krig. Og hvad må man, hvad må man ikke. Så det ender det også lidt ud i. Det kan det ende ud i. Det er sådan lidt forskelligt. Nu har jeg stået for evalueringen i år. Det er den sidste post, det er sådan en evaluering post, hvor man snakker om, hvad man har været igennem, og prøver at runde det hele af. Og der går jo nogle gange snakke på etik og moral i forhold til krig, og også alt det der sker rundt i verden lige nu med Ukraine og nogen der graver gangen under, hospitaler og skoler. Må man bombe det? Må man ikke? Så det er det.

...

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 05:20-05:30)

MF: Og det var virkelig også, altså ud af alle de 8. klasser, vi havde igennem, så var det et fåtal af klasser, synes jeg, som ikke rigtig var til stede.

...

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 07:38-07:55)

JF: Og så går de videre til den næste post, som er indrettet lidt som et escape room, hvor de kommer ned i en gammel bunker, hvor en af vores kollegaer har lavet et escape room, hvor de skal løse nogle koder og nogle billeder med noget magnet i, og der skal de finde frem til nogle navne

...

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 08:15-08:29)

JF: ...alt den information, de har fået fra introduktionen, og det er information, de har sagt, de har skaffet sig frem der i løbet af løbet. Det skal vi så binde sammen. Hvad skal vi bruge det til, og hvad er det, vi skal finde ud af? Så jeg repeterer igen, hvad er vores overordnede mission?

...

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 09:58-11:01)

JF: Og så siger de, at det er sådan, at det er Johan Henrik Bruun, der har plantegningen, og så fortæller jeg dem, at de kan ikke besøge ham, fordi han er klar over, at vi er efter ham. Og der har vi så sådan en udprintet politirapport, som er taget fra arkivet, hvor der står, at Johan Henrik Bruun ved, at modstandsfolkene er ude efter ham. Så han skyder alt og alt, der nærmer sig hans entrédør, står der i den der politirapport. Så det er den, de så får lov til at læse op på sådan noget godt gammelt dansk, og de hakker sig igennem den her rapport. Og så på vej ud af døren, så har jeg en ringeklokke i lommen, som jeg trykker på, og så er det lavet, som om telefonen ringer. Så lige inden de er på vej op i gården, så ringer telefonen og jeg

siger, vent lige, vent lige! Det er så en af dem, der er med som modstandsfolk, der har fået det her ID-kort, der hedder Berg. Det er hans far, der så ringer til mig og fortæller, at han har set ham, Johan Henrik Bruun, der har plantegning. Han sidder nede på en café, og han sidder og drikker kaffe og læser avis. Og han sidder udenfor. Så nu får ham her, Berg, til opgave, at han skal skyde Johan Henrik Bruun, så skal han fremskaffe den her plantegning

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 17:29-17:50)

MF: Men jeg synes, det var ret imponerende, som lærerne også ville bruge det. Enten så brugte de det til opstart af et emne, eller også... Emne om 2. verdenskrig, men nogen brugte det også til opstart af noget krig eller et eller andet. Jeg tænker, det er en god måde at skyde et eller andet i gang på, fordi det skaber 100% noget interesse stort set for alle.

Uddrag af interview: (Tidspunkt i lydfil: 22:15-22:40)

MF: ...hvor mange gange man ikke kørte forbi det her monument, uden at tænke over det. Og dem er der bare mange af i København. Altså der er mange historiske steder, hvor man bare tager dem for givet. De står der bare. Og de er der, og det er bare en del af byrummet. Og nu bliver det gjort levende, og nu bliver man taget tilbage til at få... Okay, det var her faktisk. Det var her, og det var derfor, det er her. Det er jo noget, man kan blive nysgerrig på, på alt muligt, når man så går igennem.