

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering.....	2
Metode.....	3
Teori.....	4
Hvad skal skolen danne til?.....	4
Material dannelse.....	4
Formal dannelse.....	5
Kategorial dannelse.....	6
Hvordan opstår læring?.....	8
Learning by doing.....	8
Kognitiv konstruktivisme.....	8
Historiens kausalitet.....	9
Rekonstruktion af historien.....	14
Hvorfor rollespil og simulering i folkeskolen?.....	16
Forskellige former for rollespil.....	17
Empiri, analyse og diskussion.....	21
Rollespil i praktikken.....	22
1. Drengegruppe.....	22
Analyse.....	25
2. Gruppe med 1 pige og 2 drenge.....	26
Analyse.....	26
Simulering.....	28
Analyse.....	29
Konklusion.....	31
Perspektivering.....	33
Litteraturliste.....	34
Bøger:.....	34
Artikler.....	34
Internet.....	34
Bilag 1.....	35

Indledning

At forstå en historisk handling lavet af en forhistorisk person kan for elever være en vanskelig opgave, men netop dette er centralt for historieundervisningen i folkeskolen. Hvis man som folkeskolelærer ikke arbejder med forståelse for de valg, der er truffet igennem historien, mener jeg, at der er risiko for at eleverne ikke anser historiske personer som mennesker, der kunne tænke og handle, eller også anser de fortidsmennesket som ubegavet på grundlag af de handlinger som de foretog sig.

”En grundlæggende hverdagsforestilling hos elever er at mennesker i fortiden var os mentalt underlegne, fordi de ikke handlede mere fornuftigt end de ofte gjorde. Det grundlæggende problem er elevernes manglende evne til at indse at folk i fortiden ofte ikke kunne vide det som eleven nu ved og tager for givet. Dertil kommer eleverne manglende evne til at påskønne det komplekse i menneskeligt sammenspil, Resultatet er at: ”fortiden bliver en oversigt over absurde handlinger hvor den eneste mulige reaktion er irritation og foragt fordi fortiden er uforståelig ””¹

For at få eleverne til at forstå hvordan og hvorfor fortidsmennesket handlede, som det gjorde, er man nødt til som lærer at træde et skridt tilbage i historien og skabe en større samtidsforståelse. Hvis eleverne skal indse, at fortidsmennesket havde handlerum, og at de ikke var mentalt underlegne, skal man få eleverne til at se en handling eller en beslutning i sammenhæng med den tid, den blev taget i, samt den viden som var tilgængelig for menneskene på gældende tidspunkt. Man skal med andre ord glemme det, man ved nu og sætte sig ind i handlingen ved at mentalt at rejse tilbage i tiden og være en del af fortiden.

Man må derfor som folkeskolelærer planlægge og gennemføre en historieundervisning, som ikke blot opbygger en faglig faktaviden hos eleverne, men som også giver eleverne en forståelse af fortidsmenneskes handlerum og muligheder.

I min praktik i foråret 2012 arbejdede jeg med brugen af rollespil og simulering i folkeskolen som værktøj til at skabe en undervisning, der kunne give eleverne en forståelse af det enkelte menneske og dets handlemuligheder i jernalderen.

Problemformulering

Hvordan kan rollespil og simulering medvirke til at kvalificere elevernes tilegnelse af historisk viden, identitet og dannelse i historieundervisningen i dag?

¹ Frit oversat fra engelsk fra: Husbands (1996) s. 79

Metode

For at besvare min problemformulering vil jeg først kigge på dannelse. Jeg har i min opgave beskrevet Wolfgang Klafkis tre dannelsesteorier og vil bruge disse senere i min opgave i analysen af min undervisning.

Ligeledes har jeg inddraget teorier om aktivitetspædagogik i form af John Dewey og Jean Piagets læringsteorier. Begge var de filosoffer i henholdsvis pædagogik og psykologi og de havde mange fælles overbevisninger om, hvordan læring opnås. Rollespil og simulering handler i høj grad om at bringe en meningsfyldt aktivitet ind i historieundervisningen, og jeg vil derfor beskrive, hvordan Piagets kognitive konstruktivistiske tanker optræder i min undervisning senere i opgaven.

Dernæst vil jeg inddrage den norske historiedidaktiker Erik Lund. Han skriver om, hvordan elever i folkeskolen har svært ved at begribe historie som en dynamisk størrelse, hvori mennesker har handlerum og indflydelse på historiens gang. Erik Lund citerer den engelske professor Chris Husband, som har opstillet en 5-trins taksonomi, som beskriver hvordan elever forstår historiens kausalitet. Desuden vil jeg inddrage Collinwoods historiefilosofi, som omhandler at gøre eleven til detektiv i historieundervisningen og dermed lade eleven lave en rekonstruktion af, hvordan fortidsmennesket tænkte. Disse tanker bruger jeg også til at analysere min undervisning. Jeg prøver senere i opgaven at beskrive, hvordan jeg i min undervisning forsøger at hjælpe eleverne til en større kausalitets forståelse. Jeg bruger i dette afsnit også Knut Kjeldstadli, som beskriver hvorfor, at historie er en delvis subjektiv videnskab og derfor kan være svær at konkludere på.

Erik Lund beskriver også hvordan man kan bruge rollespil og simulering i historieundervisningen. Sammen med en artikel af Merete Lolck og Merete Staack vil jeg beskrive, hvordan de mener at rollespil og simulering kan inddrages i historieundervisningen på en sådan måde, at det kan bidrage til indlevelse i historie og forståelse for historiens kausalitet.

Efterfølgende vil jeg selv opstille en række måder, hvorpå jeg mener at rollespil og simulering kan inddrages. Hvilke forskellige muligheder og læringspotentialer, der kan være i forskellige former for rollespil.

Herefter vil jeg beskrive min empiri. Jeg har i min praktik i foråret 2012 arbejdet med rollespil og simulering i historieundervisningen i en 4. klasse. Undervisningen havde omdrejningspunkt om mødet mellem jernalderfolket i Nordeuropa og Romerriget i Sydeuropa omkring år 0. Jeg analyserer min empiri i forhold til de teorier, jeg har beskrevet først i opgaven og gennem diskussion prøve at komme frem til en konklusion om, hvordan rollespil og simulering kan bidrage til undervisningen i forhold til min problemformulering.

Til sidst vil jeg forsøge at konkludere på min opgave og dermed besvare min problemformulering.

Teori

Hvad skal skolen danne til?

I dette afsnit vil jeg beskrive Wolfgang Klafki tre dannelses teorier.

I mange år har der været diskussionen om, hvorvidt folkeskolen blot skal uddanne eller også danne eleverne. Kigger man i Folkeskolens formålsparagraf er svaret tydeligt. Folkeskolen skal danne eleverne lige så vidt, som den skal uddanne

Dannelse er selvfølgelig ikke et fag med timer, nej dannelse skal indgå som element i alle skolens fag.

Men hvad vil det sige at danne eleverne i et fag som for eksempel historie?

Wolfgang Klafki har med sine teorier om henholdsvis formal, material og kategorial dannelse beskrevet tre forskellige former for dannelse, som han mener, er grundelementerne i al undervisning.

Material dannelse

Begrebet dækker over den dannelse, man opnår igennem det, stof eleven møder. Materialet er altså det dannende og selve tilgangen til stoffet, arbejds måden, glider i baggrunden.

Material dannelse ligger derved ansvaret for dannelse over på skuldrene af den person, der vælger materialet. Udvælgelsen af stoffet, der benyttes til undervisningen, får derved en central rolle for den dannelse, man giver eleverne. En hurtigt og let løsning på denne opgave kunne selvfølgelig være at fralægge sig ansvaret for stofudvælgelsen og slavisk følge en grundbog. På den måde bliver forfatteren til grundbogen ansvarlig for dannelseseffekten, og læreren kan frakaste sig al didaktisk og faglig ekspertise.

Udvælgelse af det gode indhold i undervisningen er et af kernepunkterne i Klafkis teori. For at udvælge det gode stof må man som lærer foretage en didaktisk analyse af stoffet for at finde et materiale, der kan give den, iflg. Klafki, rette dannelse.

"For at være "dannelsesindhold" må det besidde en organisk kraft der har afgørende indflydelse på den unges tanker og forståelse, og som slår rod og bliver internaliseret i person"²

Den didaktiske analyse gennemføres ved at teste indholdet i undervisningen med 5 grundspørgsmål, som Klafki har formuleret:

1. Emnets eksemplariske betydning

- Giver arbejdet med emnet/problematikken eleverne mulighed for at finde svar på beslægtede problemstillinger i verden.
- "Hvilken større eller almen menings- eller faglig sammenhæng præsenterer eller lukker dette emne op for?"

2. Indholdets nutidsbetydning for eleverne"

- Hvilken betydning har arbejdet med dette emne for de konkrete elever?

²Imsen (2004) s. 373

- Hvilken betydning har det valgte indhold for de erfaringer, erkendelser, kundskaber og færdigheder, som eleverne bør tilegne sig?
Hvilken betydning bør indholdet have i børnenes bevidsthed ud fra et pædagogisk synspunkt?

3. Indholdets fremtidsbetydning for eleverne

- Hvori ligger det valgte emnets betydning for elevernes fremtid?

4. Strukturen i det valgte indhold

- Hvordan er indholdet, der er fastlagt ud fra punkt 1 til 3, struktureret?

5. Tilgængelighed i undervisningen

- "Hvilke særlige tilfælde, fænomener, situationer, forsøg, personer, hændelser, formelementer kan gøre indholdets struktur interessant, værd at spørge til, tilgængeligt, begribeligt og "anskueligt" for de pågældende elever?"³

De fem grundspørgsmål her afspejler især to overbevisninger. Et, at undervisningens indhold i høj grad skal omhandle noget, som har nærmest personlig betydning for den enkelte elev. Både i form af elevernes forforståelse for emnet, men også værdien eller måske nærmere brugsværdien af det emne, der arbejdes med.

At tage udgangspunkt i netop i eleverne og den verden eleverne skal forholde sig til såvel nu som i fremtiden ligger sig til en modernitetstankegang. Ungdomsforskeren Thomas Ziehe er især fortaler for denne tilgang. Hans forskning viser, at unge i dag i høj grad er egocentriske. At være egocentrisk dækker ikke over nødvendigvis at være egoist, men blot at unge ser verden fra dem deres eget synspunkt. Thomas Ziehe mener, at man som lærer bør respektere dette egocentriske standpunkt og arbejde ud fra det i stedet for at arbejde i mod det.⁴

Klafki deler materialdannelse op i yderligere to dele alt efter indholdet i det materiale, man inddrager i undervisningen:

- Klassisk-materiale dannelseteorier inddrager kulturens klassikere; kulturens kulturarv, dvs. det, man har vedtaget er godt og værd at bevare.
- Objektiv-material dannelseteorier inddrager alt det indhold, der er i kulturen, da alt er udtryk for kulturen.⁵

Formal dannelse

I modsætning til material dannelse, tager formal dannelse ikke udgangspunkt i indholdet i undervisningen, men derimod arbejdsmetoderne. Klafki mener, at man bør træne elevernes medfødte evner for at gøre dem til dygtige elever. Begreber som tænkeevne, dømmekraft, koncentrationsevne og viljestyrke skal udvikles og opøves, fordi de kan bruges ikke kun i skolesammenhænge, men i hele livet.

³Pietras& Poulsen (2011) s. 240

⁴http://www.kirken-underviser.dk/blade/185_artikel_indhold.pdf

⁵Juul (2010) s. 55-56

Arbejdsmetoder er centralt i formal dannelse og er selve målet for undervisningen. Undervisningens faglige indhold er her sekundært.⁶

Også formaldannelse deler Klafki op i to dele:

- De funktionelle dannelsesteorier sigter mod at træne elevernes evner eller funktioner til generelt at tænke, herunder iagttage, bedømme og vurdere.
- De metodiske formale dannelsesteorier sigter mod at give eleverne metoder, som de kan bruge til bedre at forstå deres omverden med. Disse metoder har ofte transferværdi, dvs. de kan bruges i flere sammenhænge, fx ritualanalyse, læsestrategier, projektopgaven etc. Eleverne skal med andre ord lære for at lære.⁷

Kategorial dannelse

Klafki tredje dannelsestypen er den kategoriale dannelse. Kategorial dannelse bygger på det princip at både undervisningens indhold, og elevens forståelse af indholdet er essentielt. Eleven og indholdet møder og åbner sig for hinanden, og der sker en vekselvirkning imellem stoffet og elevens forståelse af stoffet. Eleven skal kunne ræsonnere sig frem til kategorier af indholdet og disse kategorier skal eleven så bruge til at forstå undervisningens indhold samt verdenen omkring sig. Kategorierne bliver derfor et værktøj, som eleven kan bruge til at tolke verdenen med.⁸

I den kategoriale dannelse forenes to fundamentale synsvinkler om, hvordan undervisning skal bygges op, nemlig den indholdsorienteret og den aktivitetspædagogiske tradition. De er to sider af samme sag. Man kan ikke lære uden at tilegne sig en arbejdsmetode eller uden, at der er et stof eller indhold som skal læres.⁹

For at opnå den kategoriale dobbeltsidighed præsenterer Klafki det eksemplariske princip. Princippet består i at få det til at lykkes at åbne elev og undervisningens indhold for hinanden. Dette skal gøres igennem det elementære og fundamentale.

- Det elementære er kernen i selve indholdet, en regel eller noget der er dagligdags, der gøres fagligt.
- Det fundamentale udtrykker den erfaring hos eleven, der føres til forståelse af noget elementært. Det kan være en sten der falder(fundamentalt), som eleven pludselig kan sætte sammen med tyngdeloven(elementært).
- Derved opstår det eksemplariske: en oplevelse, der fører til en fundamental forståelse af noget elementært. Denne oplevelse kan man da bruge som kategori til at forstå andre lignende situationer.¹⁰

⁶Imsen (2004) s. 242

⁷Juul (2010) s. 56

⁸Juul (2010) s. 56

⁹Imsen (2004) s. 242

¹⁰Juul (2010) s. 57

Sammenholder man Klafkis tre dannelseteorier, material, formal og kategorial kan man sætte dem på en skala:



Når man som lærer planlægger sin undervisning vælger man i hvor høj grad betoningen skal ligge på henholdsvis undervisningens indhold og undervisningens arbejdsformer. Klafkis dannelses teorier om material og formal dannelse placerer sig i værd sin ende af denne skala. Den kategorialske dannelseteorier derimod vægter både stoffet og arbejdsmetoden. Derfor placeres denne midt på skalaen.

"Der er derfor et skabende samspil mellem det materiale og det formale"¹¹

¹¹Imsen (2004) s. 242

Hvordan opstår læring?

I dette afsnit vil jeg beskrive Jean Piagets og John Deweys teorier om, hvordan læring opstår. Jeg har valgt at bruge disse teorier, fordi min egen overbevisning om hvordan læring opstår spiller fint samme med deres teorier.

Learning by doing

John Dewey betragtes ofte som ophavsmanden til ideerne om at elevens rolle i læringsammenhænge skal være aktiv. Han opfandt begrebet: "Learning by Doing" som selvfølgelig dækker over, at der må handling til for at opnå læring. I gennem Deweys begreb opstod aktivitetspædagogikken, hvilket dækker over pædagogik der mener at handling skal til før, at læring kan opstå. Aktivitetspædagogik er fra tid til anden blevet beskyldt for at være tomme aktiviteter uden fagligt indhold. Dette er dog på ingen måder sådan som Dewey beskrev det, han sagde, at der både var materiale i form af den ydre verden og handling i form af den undersøgende tilgang.¹²

Sammenligner med Deweys tanker om aktivitetspædagogikken med Klafki dannelsestheori kan man se at Dewey ideer placere sig i den kategoriale dannelse. Undervisningens hovedvægt er hverken på det formale eller det materiale, men indeholder der i mod elementer fra begge disse.

Kognitiv konstruktivisme

I modsætning til Dewey, så bygger Jean Piagets teorier om læring ikke så meget på pædagogik eller didaktik, men der i mod psykologiske og til dels biologiske tanker. Piaget er nok mest kendt for hans tanker om stadier i børns intellektuelle udvikling. Disse vil jeg dog ikke beskrive her.

Piagets skrev om læring ud fra to centrale begreber, nemlig assimilation og akkommodation. Bag disse begreber beskriver Piaget de kognitive skemaer. Skemaerne skal forstås som kasser eller måske filtre i hjernen, som indeholder forskellig forhåndsviden som bringes i spil, når man tænker. De kognitive skemaer er råmateriale for tænkning. Piaget bruger også et begreb, som hedder kognitiv struktur. Dette begreb dækker over at de kognitive skemaer går sammen i forskellige sammenhænge og strukturer. En gruppering af skemaer, som passer sammen på den ene eller anden måde. Piaget kalder disse grupperinger udviklingen af højere tænke-niveauer.

Når læring opstår i hjernen, mener Piaget, at det sker ved to delprocesser, assimilation og akkommodation. Assimilation er den proces, der sker når man møder noget nyt og forsøger at tilpasse den nye viden ind i et kognitivt skema i hjernen. Den nye viden man tilegner sig eller observerer simplificeres på en måde, så det passer ind i et kognitivt skema og dermed en forståelse af verdenen, som man allerede havde. Assimilation minder om behavioristisk teori om at læring er nemlig at bruge allerede erhvervet viden i nye situationer. Den anden delproces som Piaget beskriver, er akkommodation. Akkommodation opstår, når man møder ny viden, som ikke kan passe ind i de kognitive skemaer som man har. Man må derfor udvide sine skemaer og muligvis skabe nye kognitive strukturer for at kunne forstå den ny viden.

For at viden kan opstå mener Piaget, at eleven skal være aktiv for at skabe den personlige konstruktionsproces. Læring opnås, når der skabes ubalance i elevernes kognitive skemaer. De opgaver, som eleven møder i skolen skal ligge i grænseområdet af elevens erkendelsesområde. Hvis opgaven kan løses ved blot at bruge assimilation, lærer man ikke noget nyt, man bruger blot de kognitive skemaer, som

¹²Imsen(2004) s. 239-240

man allerede havde til rådighed. Er opgaven derimod så svær eller bare så anderledes, at eleven ikke ved hvordan de skal løse den ud fra deres kognitive skemaer, risikerer man at eleven må give op. Piaget beskriver ligevægtsprincippet, som betyder at opgaven, der stilles skal bygge på en forhåndsviden eller sagt med Piagets sprog et eller flere skemaer. Opgaven skal dog rykke ved forhåndsforståelsen, således at der skabes ubalance i det eksisterende skema og eleven tvinges til at skabe akkommodation, altså udvide sine kognitive skemaer og dermed skabe ny eller mere avanceret viden.¹³

Historiens kausalitet

I dette afsnit vil jeg forsøge at beskrive, hvorfor historie kan være så svært for eleverne at forstå, når man som folkeskolelærer skal give eleverne mere end bare en faktaviden. Historie er på mange måder en utrolig kompliceret videnskab, og den kræver både forståelse for mennesker og begivenheder samt et enormt overblik over mange tusinde år.

En engelsk undersøgelse viser, at elever i udskolingen 12-15 år har svært at forstå årsagstænkning i historie.¹⁴

At forstå kausalitet vil sige at forstå forholdet i mellem årsag og virkning. I historiefaget vil det sige at forstå, at historie er dynamisk og sammensat af mange delelementer. Historiefagets kausalitet kan endda siges at være dobbeltsidig. På den ene side skal man forstå, at der er årsager i historie, og de skaber en virkning. På den anden side er historie så kompleks og har så mange elementer, at der ikke kan færdiggøres en ren årsag – virkning relation på selve historien, men kun på enkelte hændelser der bidrager til historien.

Chris Husbands har opstillet en taksonomi, der beskriver 5 niveauer for, hvordan årsagsbegrebet kausalitet forstås hos elever.

Niveau 1	Der er ingen logik bag årsagerne i historie. Ting sker – historie folder sig ud. Kausaliteten er uproblematisk.
Niveau 2	Årsager er bundet til hinanden i en rækkefølge. En hændelse må ske fordi årsager følger mekanisk efter hinanden.
Niveau 3	Årsager er videnskabelige kræfter som handler sammen. Unikke hændelser skyldes en række "faktorer" som sammenstilles. Nogle årsager er klart vigtigere end andre.
Niveau 4	Årsager er som et netværk. Selv om enkelte årsager kan være af betydning (som knuder i netværket) så er det forholdet imellem årsagerne det er vigtigt. Forholdene ændrer sig over tid.
Niveau 5	Der er sammenhæng imellem historiske årsager og den betydning historikere tillægger dem. Historikeres modeller former ideer om historisk kausalitet. ¹⁵

I denne taksonomi er niveau 1-3 beskrevet af Erik Lund som hverdagsforståelse. Erik Lund definerer begrebet hverdagsforestillinger som en betegnelse for at beskrive misforståelser eller forkerte opfattelser af vigtige og centrale begreber inden for et fagområde¹⁶

Elever der befinde sig på niveau 1 har slet ingen forståelse for, at der findes en kausalitet i historien. De kan

¹³ Imsen (2008) s. 197-211

¹⁴ Husbands (1996)

¹⁵ Oversat fra engelsk fra Husbands (1996) s. 36

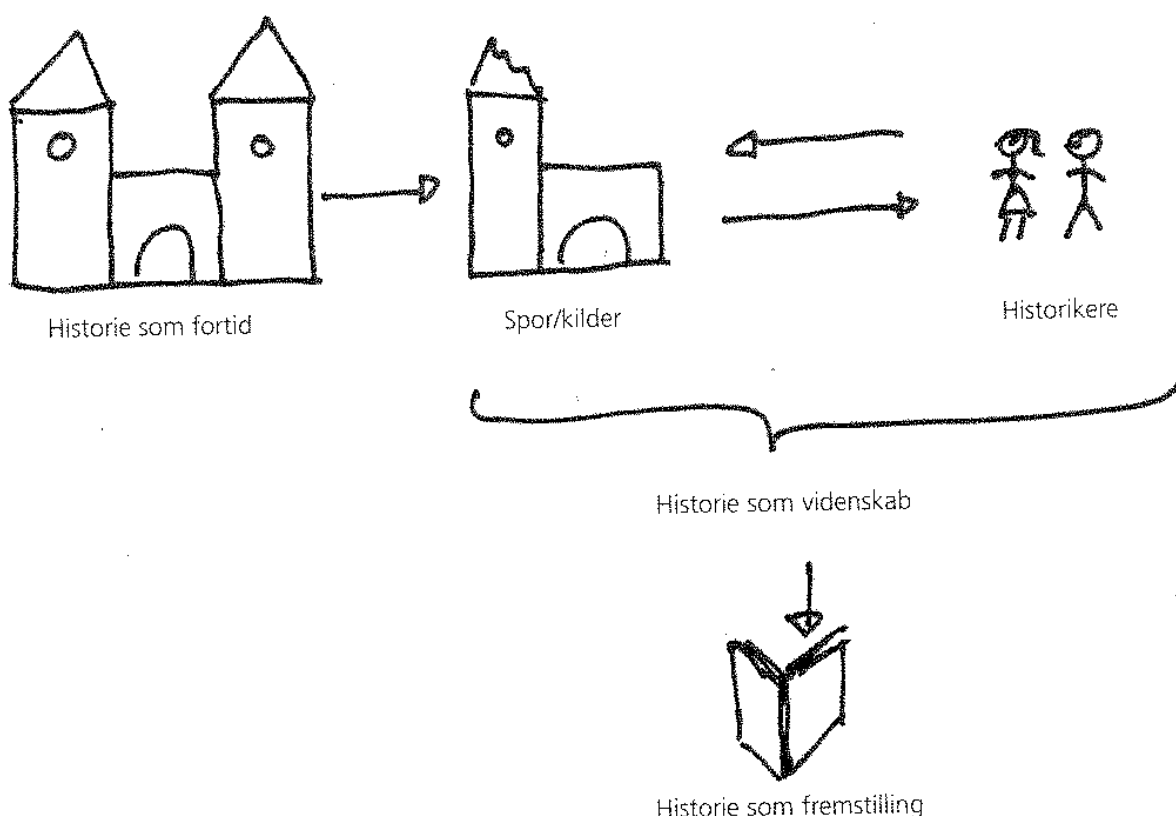
¹⁶ Lund (2009) s. 22

kun forstå, at historie er noget, der sker uden logiske sammenhænge.

Niveau 2 og 3 beskriver elever, der ser årsager i historien. Disse årsager er dog ikke præget af menneskelige handlinger, men derimod af en naturfaglig determinisme. En enkelt årsag er nok til at sætte gang i historien og andre årsager følger mekanisk med. Historien udfolder sig som en kemisk reaktion og menneskets eget handlerum har ikke indflydelse på historiens gang. Årsager forstås som fakta læst i en bog, fx: Berlin muren blev revet ned i 1989.

Niveau 4 repræsenterer elever, som anser årsager for at have stor værdi. De forstår, at kausalitet har en vigtig plads i historien, og at mange årsager, små som store tilsammen former historien. Mennesket har et handlingsrum, og menneskelige handlinger kan optræde som årsag på linje med alt andet.

Niveau 5 indeholder det samme som niveau 4, men bygger endnu en dimension og forståelse på, nemlig det at historie tolkes af mennesker, og den enkelte persons tolkning har betydning for forståelsen.¹⁷ Det synspunkt, at det menneske (historiker) der dykker ned i fortiden laver en slags personlig tolkning, som ikke nødvendigvis er den korrekte, fremstiller Knut Kjeldstadli også i sin bog: "Fortiden er ikke hvad den har været". Han bringer nedestående figur som han kalder H. P. Clausens formel, som er udviklet af H. P. Clausen, som var dansk historiker og politiker.



Kilde: Kjeldstadli (2002)

Figuren viser de fire led som indgår, når der forskes, tolkes og fremstilles viden om fortiden.

Første led er fortiden, som den var her vist som noget, der kunne ligne en gammel borg. Andet led er det

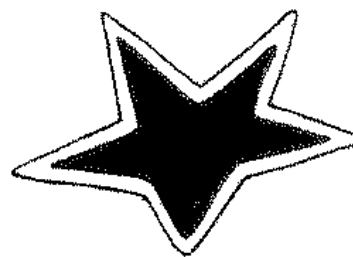
¹⁷ Lund (2009) s. 22-25

rester, der står tilbage af fortiden, og som er det der findes i nutiden. I dette eksempel ser man hvordan fortiden, som var en borg, pludselig står tilbage og ligner mere en kirke. Tredje led i figuren er historikerne, som undersøger kilderne. Der sker en udveksling imellem andet og tredje led, historikerne forsøger at genskabe fortiden ved at tolke på de kilder og spor, de finder. Fjerde led er den tolkning, som historikerne fremstiller af kilderne.

Det denne figur viser er altså, at man som historiker ofte står med en umulig opgave, når man ved tolke nogle af de dele, man finder af fortiden, netop fordi fortiden som den var, er væk og vi har kun dele af den tilbage at tolke på. Problemet er, at vi sjældent finder hele "sandheden" og der vil derfor ofte være mulighed for at opstille flere mulige og sandsynlige tolkninger af fortiden. Dette skildrer Knut Kjeldstadli med denne figur:



Disse to mosaikbidder synes at vise, at vi har et stjernemønster:



Men måske viste det oprindelige billede en rombefigur, således:



Kilde: Kjeldstadli (2002)

Knut Kjeldstadli beskriver altså at historie ikke er en videnskab med et endeligt svar ligesom man ser det i naturvidenskaberne.¹⁸

Dette beskriver Erik Lund ligeledes i sin bog. Han opstiller to former for kundskaber, nemlig "vide at" og "vide hvordan". De er to sider af samme sag og hensigten er at "vide hvordan" skaber "vide at" samtidig

¹⁸Kjeldstadli (2002) s. 37-44

med at "vide at" skaber grundlaget for "vide hvordan"

"Vide hvordan" kundskaben er ikke en endelig kundskab, men bruges forskelligt alt efter, hvad man vil vide.

Erik Lund opstiller fire eksempel på fire meget forskellige udsagn, som alle kræver forskellig tilgang i "vide hvordan" for at nå frem til "vide at":

1. $254 \times 133 = 33782$
2. Dette stof er svovl
3. Tollundmanden blev dræbt fordi han var desertør
4. Nygaardsvolds regeringen i 1940 var de egentlige helte

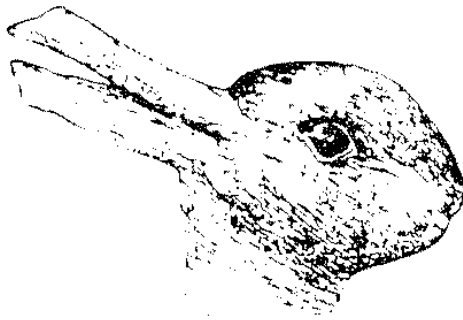
For at finde svaret på det første udsagn kræver det en matematisk viden om, hvordan der multipliceres og derefter at bruge en metode til dette. Det andet udsagn kræver en form for kemisk forsøg og selvfølgelig en viden om dette for at kunne teste, hvad stoffet er. Både det første og andet udsagn er indenfor naturvidenskaben, og der er derfor opstillet helt klare love omkring dem. Derfor vil resultatet blive det samme lige meget, hvem der udøver forsøget eller udregner regnestykket, naturligvis givet at de har viden på området og mestrer metoderne.

Det tredje udsagn omhandler et moselig fra oldtiden. Tollundmanden levede i den første del af jernalderen, som man kaldte den keltiske jernalder eller den før-romerske jernalder. For at finde viden om Tollundmanden har historikere først og fremmest været nødt til at bruge naturvidenskabelige metoder for at finde frem til alderen på moseliget. Undersøgelserne har så kunne vise, at det stammede fra før-romersk jernalder, og at Tollundmanden er blevet hængt og efterfølgende smidt i mosen. Jernalder folket skrev ikke selv noget ned, så det er desværre ikke muligt at læse sig frem til en årsag til denne handling. Det man kan vide er, at jernaldermennesket smed mange ting i moser. Alt fra mennesker til våben, smykker og dyr. Gennem romerske skriftkilder, som må have observeret jernalderfolket, kan vi læse, at moserne havde religiøs betydning. Vi kan altså gennem historisk analyse finde ud af en helt masse om et historisk fund, men årsagen til hvorfor Tollundmanden blev hængt vil ikke med sikkerhed kunne fastslås med de kilder, der på dette tidspunkt er tilgængelige.

Det fjerde udsagn bygger på en enkelt mands tolkning af en historisk begivenhed. Nygaardsvolds regeringen blev efter krigen stillet for rigsret, anklaget for forsømmelser overfor Norge, anklagerne frafaldt dog. Den historiker, der senere kalder dem helte har ikke haft adgang til andre kilder end dem, som var tilgængelige, da de blev anklaget for forsømmelse. Det viser, hvor stor betydning det har, hvem der tolker på kilderne. Præcis som H. P. Clausens formel også viste. Kilder og historikere går i samspil og skaber en fremstilling af historien. Man kan som historiker aldrig opnå samme sikkerhed i sin forskning og fremstilling som en naturvidenskabelig videnskabsmand kan.¹⁹

Historie er altså afhængig af, hvem der kigger på det. Denne hermeneutiske tankegang gengiver Knut Kjeldstadli også i forbindelse med H. P. Clausens formel med følgende figur:

¹⁹ Lund (2009) s. 27-28



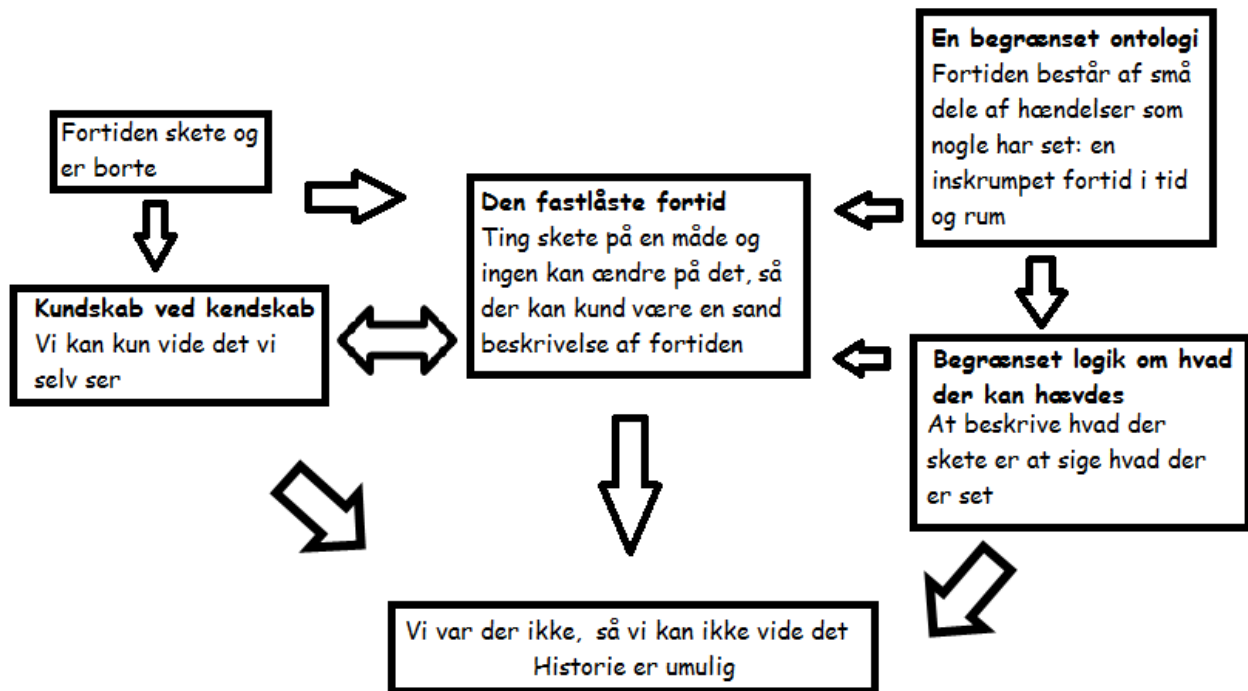
Denne tegning skal kunne læses, tolkes, både som en fugl og som en hare. Det ligger ikke entydigt i figuren – meningen skabes af figuren og af den, som betragter den.

Kilde: Kjeldstadli (2002)

Det denne figur viser er, at meningen med en genstand, som for eksempel et historisk fund, skabes af den der ser og tolker på det. Dette kaldes for en hermeneutisk spiral. Og det forstås ved at man for at kunne tolke en historisk kilde er nødt til at trække på sin forforståelse. Forforståelsen er skabt af tidligere tolkninger, som dengang blev udført med sin daværende forforståelse. Hvert menneske, der tolker på en kilde har altså sin egen forforståelse, og der giver en personlig tolkning.²⁰

For at få bugt med de hverdagsforestillinger, som Erik Lund beskriver som misforståelser og forkerte opfattelser af et fagområde, her historie, er man nødt til at bearbejde elevernes hverdagsforestillinger om faget. Eleverne skal løfte deres fagkundskab fra hverdagsforestillingerne om, at historien kausalitet ikke er påvirkelig af menneskelige handlinger, og at den opfattes som en kemisk reaktion, hvis kontrol er uden for menneskelig rækkevide. Man må som lærer arbejde mod at få eleverne løftet op på niveau 4 og 5, ved at få dem til at indse at mennesket handlerum er til stede, og deres handlinger kan optræde som vigtige årsager for historiens udfoldelse. Desuden må man gøre eleverne bevidste omkring historiefagets begrænsninger, som beskrevet ovenfor. Historie er ikke et videnskabsfag med endelige svar, som de kender det fra de naturvidenskabelige fag. Dette kan muligvis give anledning til frustrationer omkring faget. Dette skildrer Erik Lund med følgende figur:

²⁰Pietras& Poulsen (2011) s. 273.



Gengivet og oversat fra norsk fra Lund(2009)

Rekonstruktion af historien

I dette afsnit vil jeg fortælle om den engelske historiefilosof, som i 1970'erne var med til at lægge grundtankerne til begrebet "New history". Disse ideer er et bud på, hvordan man for eleverne kan skabe en bedre forståelse af historiske begivenheder og forsøge at aflive den opfattelse som Erik Lund beskriver, nemlig at elever anser fortidsmennesket for at være mentalt tilbagestående på baggrund af de handlinger, som der gjort, som i dag kan virke dumme og irrationelle.

I 1970'erne begyndte man i Englang og Tyskland at nytænke historieundervisningen i folkeskolen. Man ville væk fra den gamle didaktiske model, hvor læreren optrådte som meddelende formidler, og pensum skulle modtages og memoreres.

I stedet kom historiebevidsthed på programmet. Historieundervisningen skulle give eleverne nogle fagkundskaber og værktøjer, som de selv kunne bruge til at opdage historien. Eleverne skulle ikke være passive tilskuere i undervisningen, som kun skulle memorere en masse historisk fakta, som ofte blev præsenteret i en kronologisksammenhæng fra oldtid til nutid.

Collingwoods beskriver i sin historiefilosofi, at historieundervisningen skal give eleverne en rolle som detektiv i historien. De skal tilegne sig kundskaber, som gør dem i stand til at foretage en historisk

undersøgelse, samt argumentere og debattere historien. Historiefaget skulle altså være mere end en masse fakta eleverne, kun skulle lære for at kunne overlevere det, de selv havde hørt eller læst.²¹

Collingwood ligger også vægt på, at man ikke kan forstå historiens gang før, at man forstår fortidens mennesker på fortidens præmisser.

Netop dette problem belyser Husbands også i sin bog. Jeg henviser her til citat fra Husbands værk, som jeg bragte i indledningen. Eleverne har en tendens til at anse fortidsmennesket for at være os mentalt underlegne på baggrund af de handlinger, som de foretog sig. Eleverne mangler ofte forståelse for at fortidsmennesket ikke havde den viden, vi har i dag og derfor ikke kunne vide, hvad vi ved nu. Derfor kan de ikke forstå baggrunde, der ligger til grunde for handlinger begået i fortiden.

En vigtig faktor, som også kan bidrage til det indtryk af at mennesket bliver mere simplet og primitivt jo længere vi går tilbage i tiden, er også fagets kronologiske opbygning. I fælles mål for historie 2009²² lægges der op til en kronologisk fremgang af undervisningen. Så der undervises i de ældste tider i 3.-4. klasse og derfra arbejder man sig kronologisk frem mod nutiden, som man så når i udskolingen.

Problemet med denne undervisningsmodel er, at stoffet man underviser i skal passe til det klassetrin, man underviser. Elever bliver ældre, dygtigere og i stand til at forstå mere komplicerede sammenhænge i takt med at stoffet rykker frem mod nutiden. Derfor kan eleven sidde tilbage med det indtryk af, at oldtidsmennesket var langt primitivere end nu tidsmennesket, simpelthen fordi eleven ikke har modtaget mere kompleks undervisning om oldtiden.²³

Collingwood vil derfor have eleven til at rekonstruere situationen, som fortidsmennesket stod i, da beslutningen blev taget.

*"Hvis en historiker skal forstå en historisk handling, for eksempel en ordre givet af en romersk kejser, må han forestille sig den situation kejseren forsøgte at løse, og han må forestille sig situationen som kejseren så den. Så må man sætte sig i kejserens sted og gennem kejserens øjne finde ud af hvordan situationen kan takles; Han må se de mulige handlingsalternativer og grundene til at vælge det ene frem for det andet."*²⁴

I England blev Collingwoods tanker en del af et reformprojekt for historieundervisningen, som blev kaldt: "New History" Man betegnede tankerne som empati, hvilket dækkede over tanken om, at eleverne skulle være detektiver i historien og kilder og fra kilderne forsøge at konstruere et rollespil eller simulering af fortiden for at forstå situationen og handlerummet, som fortidsmennesket stod i.²⁵

²¹ Lund (2009) s. 40-42

²² http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/~media/Publikationer/2009/Folke/Faelles%20Maal/Filer/Faghaefter/090707_historie_12.ashx

²³ Pietras & Poulsen (2011) s. 108-109 & 237

²⁴ Frit oversat fra norsk fra: Lund (2009), s. 41

²⁵ Lund (2009) s. 40-41

Hvorfor rollespil og simulering i folkeskolen?

I dette afsnit vil jeg først beskrive nogle af grunde til at bruge rollespil og simulering i sin historieundervisning. Sidst i afsnittet vil jeg beskrive en række forskellige måder at arbejde med rollespil og simulering i historieundervisningen på.

Erik Lund beskriver i sin bog, rollespil og simulering i historieundervisningen som en chance for eleverne at opbygge bedre forståelse for kausalitet i historie. Rollespil og simulering giver lejlighed til at forstå både, hvad der faktisk skete, hvad der kunne have været sket, hvordan udfaldet af hændelsen kunne have været anderledes, og hvem der har haft muligheder for at handle anderledes. Kigger man på historiefagets formål vil man se, at også her finder man god grobund for at bruge rollespil og simulering som værktøjer i undervisningen:

Undervisningen skal blandt andet give eleverne en forståelse af historiske sammenhænge og bruge forståelse i hverdags sammenhænge. Eleverne skal gennem sammenhængsforståelse få indsigt i det fortidsmenneskers livsvilkår og få indsigt i kontinuitet og forandring. Eleverne skal gennem undervisningens have stimulere deres indlevelsessevne og fremme lysten til at formulere historiske fortællinger.

Netop at forstå menneskets handlerum og dens betydning for historiens udfald er forskellen på elevens kognitive niveau iflg. Husbands taksonomi for årsagsbegrebet. På niveau 2 og 3 anerkender eleven, at der i historie optræder årsager. Men årsagerne forstås som mekanisk sammenkædet, og mennesket eget handlerum er ikke til stede.

Lund beskriver det som en enestående mulighed for eleverne at forstå fortiden på aktørens egne præmisser samt gøre op med mange elevers fejlagtige fortolkning af historie. Nemlig at sket er sket, og det kunne ikke have været anderledes.²⁶

Collingwoods tanker berører også dette. Eleven skal optræde som detektiv i historien og tilegne sig viden om tid og personer for så at rekonstruere fortiden. Eleven må befri sig for den viden, den har i tid vi lever i nu og træde fuldt ind i rollen som forhistorisk person. Først når eleven står i rollen og tænker som den person han/hun spiller, kan eleven forstå, hvordan og hvorfor handlinger og beslutninger i fortiden blev truffet.²⁷

Netop igennem simulering får elever mulighed for at forstå vigtige hændelser og sætte sig ind i, hvilke aktører, der har haft mulighed for at handle anderledes og dermed måske ændre historien. Eleverne får lov til selv at leve sig ind i en given situation og påtager sig rollen som en vigtig beslutningstager. Dermed får eleverne en glimrende lejlighed til at se, hvor tilfældig historiens udfald i virkeligheden kan være, og hvor meget bare en persons handlinger og beslutninger kan betyde for det endelige udfald.²⁸

Dette kalder Merete Lolck i hendes artikel: "Drama i historieundervisningen – en vej til større fordybelse og indlevelse", for en identitetsskabende proces.

"Når man spiller, bliver man selv en person i historien, tager en identitet på sig og gennemlever en tid og et forløb. Hermed opnår man forståelse for og indsigt i, hvilke motiver og drivkræfter der virker ind på

²⁶ Lund (2009) s. 22 & 135

²⁷ Lund (2009) s. 40-41

²⁸ Lund (2009) s. 135

menneskelig handlen, man ser årsagssammenhænge og tvinges til at reflektere over sine egne og andres holdninger og værdivalg.²⁹

Forskellige former for rollespil

Rollespil og simulering kan bruges på mange måder i historie undervisningen. I dette afsnit vil jeg beskrive nogle af de former for rollespil og simuleringer, man typisk bruger i folkeskolen, hvordan de kan planlægges samt fordele og ulemper ved modellerne. Afsnittet bygger primært på egen viden og påstand omkring rollespil, dog er der inddraget kilder undervejs. Desuden har jeg forsøgt at sammenholde mine beskrivelser med forskellig teori beskrevet tidligere i opgaven.

Rollespil i klassen

Rollespile kan også bruges som små øvelser i den daglige historieundervisning. På en helt almindelig lektion kan man sagtens nå at digte både roller og handling og fremvise det i klassen. Langt de fleste emner man underviser i kan på den ene eller anden måde belyses via et rollespil. Arbejdet med rollespil i den daglige undervisning giver ofte både motivation og rum for indlevelse. At læse en faglig tekst eller analysere en genstand bliver måske pludselig sjovere, hvis den viden, der kan drages af dem skal bringes i spil i et rollespil. Dette beskriver Merete Staack også i hendes artikel om teater i undervisningen:

”For at teateret eller rollespillet skal blive rigtig godt er det vigtigt, at eleverne har en faglig viden. Den tror jeg at mange har lyst til at erhverve sig, hvis den skal bruges til et rollespil. Historietimen kan blive spændende, hvis der hver gang indgår en eller anden form for drama enten ud fra et manuskript skrevet af en forfatter eller noget, der er udtænkt af en lille gruppe elever ud fra en tekst eller et billede i f.eks. historiebogen. Mange elever vil blive aktive og efter hver fremførelse vil der være mulighed for en god fortolkningsdiskussion.”³⁰

Indlevelsen kan være svær når man er i klassen. Eleverne kan ikke altid abstrahere fra hverdagen. De er jo stadig sig selv, de har deres eget tøj på og er i deres klasse. Med de faktorer kan det være svært at forstille sig, at man er jernalderhøvding på vej ned til offermosen med romerske våben netop vundet i blodig kamp. En mulig løsning på dette kan være at have en kasse med udklædningstøj og genstande i klassen. Mange elever kan bedre leve sig ind i en rolle og en tid, hvis de er klædt ud. Ofte kan en hat være nok.

Der findes mange små former for rollespil, man kan udføre i klassen. Ofte vil det foregå i mindre grupper eller også vil kun en håndfuld elever være på af gangen. Det kan også være oplagt at bruge rollespil, hvis man besøger historiske steder på egen hånd. For eksempel kunne et besøg på Hofteateret oplagt være rammen om et opgør imellem Struensee, Christian VII og Caroline Mathilde. Eller på nationalmuseets børneafdeling, som både har en gammeldags skolestue, pakistansk købmand, lille middelalderborg og vikingskib, og der er rig lejlighed for at benytte de opsatte kulisser til et lille rollespil.

Man skal overveje som lærer, hvad rollespillet skal indeholde. Merete Lolck har opstillet en række forslag og punkte, som man må tage stilling til, inden man stiller en opgave:

- Hvad skal eleven lærer noget om?

²⁹Lolck (1998) s. 52

³⁰Staack (1998) s. 22

- En person
 - En begivenhed
 - En lokalitet
- Hvad er hovedformålet med spillet?
- At eleverne lærer at diskutere
 - At eleverne får prøvet aktiviteter, der kunne have fundet sted i den omhandlende periode
 - At eleverne får indsigt i forskellige folks holdninger og ideer
- Hvor kan eleverne hente deres viden fra?
- Fra læreren
 - Fra bøger og tidsskrifter
 - Fra museer og udstillinger
 - Fra medier, herunder de elektroniske
 - Fra nærmiljøet
- Hvad skal elever bruge i deres roller
- Kostumer
 - Rekvisitter mm.
- Hvor skal selve spillet foregå?
- I klasseværelset
 - Andre steder på skolen
 - På et historisk sted
- Hvilke ressourcer er til rådighed?
- Økonomiske ressourcer
 - Forældre og familie
 - Nærmiljøet – skole, bibliotek
 - Museer³¹

En anden ting man også skal overveje, når man vil lave rollespil, er hvor meget man vil lægge over til eleverne. Ønsker man at stille en helt fri opgave, hvor eleverne måske kun får en opgavebeskrivelse i stil med: "Lav en hverdagsfortælling fra vikingetiden". Vil man gøre det lidt mere specifikt og i forvejen tildele elever rollepersoner, som skal indgå i hverdagsfortællingen, eller endnu mere specifikt og på forhånd sætte omdrejningspunktet på en begivenhed eller måske en genstand. Nationalmuseet har lavet 3 rigtige gode hjemmesider til henholdsvis bronzealderen, jernalderen og vikingetiden. Her opstiller de et persongalleri, som hver i sær har en genstand tilknyttet. Genstande er desuden rigtige oldtidsfund, som kan findes på Nationalmuseets oldtids samling. Med udgangspunkt i disse sider kunne man for eksempel give alle elever en rolle med tilhørende genstand og derefter give dem et mere specifikt handlingsforløb, som stadig giver mulighed for fri fantasi. Det kunne for eksempel være jernalderen og handlingerne kunne bl.a. være: "I

³¹Lolck (1998) s. 54-55.

jeres landsby skal bygges et nyt hus” eller ”Romerske soldater kommer til jeres egn”. Vælger man at stille opgaven helt fri, som for eksempel kun at have udgangspunkt i en tid som vikingetiden får eleverne en større chance for at skabe noget, der er deres eget, som virkelig bringe deres historiske viden om tiden i spil. Desværre er der med den slags opgaver også en faldgrube i, at nogle elever skaber en ahistorisk fortælling. Det vil sige en handling, som ikke har nogen historisk værdi i sig. Det kunne for eksempel være en familie, der spiser middag. Mor laver maden, og far hugger brænde til bålet imens to børn leger fangeleg. Denne historie kunne lige så godt have foregået i bronzealderen eller 1800 tallet, den indeholder ikke nogle tidstypiske værdier, som fortæller tilskuerne, at vi er i vikingetiden. Derfor må man som lærer overveje, hvor gode man mener, at eleverne er til at skabe en fortælling. Det er selvfølgelig også en kundskab, som man skal træne. Derfor kan det være en god ide at lave mere specifikke opgaveformuleringer, indtil man fornemmer at eleverne har forstået princippet i at skabe en historisk fortælling.

Rollespillet i klassen kan også være mere endnu simpelt. Man kunne for eksempel lave ”den varme stol” hvor en elev eller læreren påtager sig rollen af en historisk personlighed. Det kan både være en kendt person eller en digtet person, som bare er historisk korrekt. Resten af klassen stiller så spørgsmål til personen i den varme stol og det gælder så om at være godt nok inden i rollen til at kunne besvare spørgsmål med en sandsynligt og tidssvarende svar.

Simuleringer

Simuleringer er ligesom rollespil udøvelse af fortiden. Simuleringer handler om at genskabe en historisk begivenhed eller vendepunkt i historien.

Erik Lund har i sin bog beskrevet, hvordan man som lærer selv kan skabe en enkel og effektiv simulering, ved at tage udgangspunkt i følgende grundstruktur:

- Et vigtigt vendepunkt som sætter gang i ændringer af stor betydning for mange mennesker.
- Et antal personer/gruppe som bliver påvirket af disse ændringer.
- Et antal ændringer eller hændelser som udvikler sig kronologisk.³²

Erik Lund definerer i sin bog simulering i historietimen som en mulighed for eleverne at forstå både, hvad der faktisk skete, men også hvad der kunne have været sket, hvordan udfaldet af hændelsen kunne have været anderledes, og hvem der har haft muligheder for at handle anderledes. Lund beskriver det som en enestående mulighed for eleverne at forstå fortiden på aktørenes egne præmisser samt gøre op med mange elevs fejlagtige fortolkning af historie. Nemlig at sket er sket, og det kunne ikke have været anderledes. Netop igennem simulering får elever mulighed for at forstå vigtige hændelser og sætte sig ind i, hvilke aktører, der har haft mulighed for at handle anderledes og dermed måske ændre historien. Eleverne får lov til selv at leve sig ind i en given situation og påtager sig rollen som en vigtig beslutningstager. Dermed får eleverne en glimrende lejlighed til at se, hvor tilfældig historiens udfald i virkeligheden kan være, og hvor meget bare en persons handlinger og beslutninger kan betyde for det endelige udfald. Dette passer også sammen med Collingwoods forestillinger om den opgave, som videnskabsfaget historie skal opfylde, nemlig at eleven skal rekonstruere situationen for at forstå aktøren på aktørens præmisser. Arbejdet med simuleringer kan let komme over på kontrafaktiske samtaler. Netop fordi simuleringer typisk

³² Lund (2009) s. 137

tager udgangspunkt i en enkelt begivenhed eller vendepunkt, som har haft stor betydning for både en gruppe af personer og ofte har sat gang i eller været medvirkende i et større antal ændringer i historien.³³

Generelt vil jeg mene, at rollespil og simulering har en lang række fordele i historieundervisningen. Det er et værktøj, som kan åbne elevernes øjne for fortiden og desuden gøre historiefaget mere levende og virkelighedsnært. For at indlevelsoplevelsen også skal have historisk værdi, er det vigtigt, at man inden udførelsen af rollespillet eller inden besøget på museet har arbejdet grundigt med emnet. Det er vigtigt at eleverne forstår, at det de laver er en rekonstruktion af fortiden og ikke tror, at det er et fantasispil. Denne risiko beskriver Merete Lolck i hendes artikel "Drama i historieundervisningen – en vej til større fordybelse og indlevelse":

"...Men samtidig vil jeg advare mod at begynde at dramatisere "historien" uden en ordentlig baggrundsviden om den periode eller de begivenheder/personer, men vil beskæftige sig med. Ingen kan påtage sig en rolle, hvis vedkommende ikke har et solidt kendskab til den tid og de vilkår, som man henlægger rollen til. Inden man går i gang med et dramaprojekt eller blot et mindre rollespil, er det derfor vigtigt at den pågældende historiske tid og periode er blevet behandlet på en fagligt forsvarlig måde. Er baggrundsviden ikke i orden, kan man risikere, at undervisningen med drama og rollespil i stedet for en bevidsthedsudviklende undervisningsmetode blot bliver en underholdende, men temmelig indholdstom oplevelse..."³⁴

Rollespil kan også meget let kobles sammen med kildearbejde. Jeg beskrev, hvordan man kunne bruge nationalmuseets materiale med persongalleri med tilhørende genstande fra oldtiden i arbejdet med rollespil. Man kan også vælge at fjerne rollerne og lade genstandene danne rammen for rollespillet. Eleverne kan på den måde først forsøge at tolke en genstand eller anden form for historisk kilde og derefter skabe en fortælling, der på den ene eller anden måde omhandler denne kilde eller inddrager genstanden. Fortællinger, som udføres som rollespil, bunder i en viden om f.eks. en person eller begivenhed, hvor man tager udgangspunkt i en kilde til dette. Kilden vil ofte være en primærkilde. Primærkilder vil dog oftest have store "huller" som eleven så med sin historiske viden og selvfølgelig fantasi må udfylde på bedste vis.³⁵ Derfor giver arbejde med fremstilling af dramatiseret fortællinger elever rig lejlighed til at bruge deres tilegnede viden om et f.eks. et tidsperiode til at tolke en primærkilde og fremstille en sandsynlig, set i historisk perspektiv, fortælling.

³³ Lund (2009) s. 135

³⁴ Lolck (1998) s. 53-54

³⁵ Lund (2009) s. 133

Empiri, analyse og diskussion.

I dette afsnit vil jeg beskrive den empiri, som jeg har indsamlet i min praktik i foråret 2012. Jeg vil analysere min empiri og diskutere, hvad der henholdsvis var godt og skidt ved undervisningen. Desuden vil jeg diskutere, hvordan vi kunne have skruet vores undervisning anderledes sammen og dermed opnået en bedre resultat.

Empirien er alt sammen fra en 4. klasse, som jeg sammen med min medpraktikant underviste i historie i 4 lektioner om ugen. Vi havde valgt, at undervisningen skulle handle om Jernalderen folket og deres møde med Romerriget. Dels fordi vi begge har en personlig interesse i dette emne, og samtidig havde eleverne netop afsluttet et emne om Bronzealderen inden vi kom. Kanonpunkterne ligger til en vis grad op til en kronologisk fremgang, og det valgte vi også i dette tilfælde. Empirien består primært af 3 ting.

Observationerne nedskrevet af enten mig selv, min medpraktikant eller vores praktiklærer, mens timen var i gang, refleksioner og generelle noter nedskrevet efter timerne og ved vejledningssamtalerne med vores praktiklærer og noter fra planlægningsfasen af undervisningsforløbet før praktikken.

Først vil jeg beskrive arbejdet med at planlægge undervisningen. Vi havde på forhånd aftalt med vores praktiklærer, at det skulle omhandle jernalderen. Praktiklærerens historieundervisning havde en kronologisk fremgang og vi valgte derfor at følge hans spor. Han var i gang med bronzealderen, og det kunne derfor ikke passe bedre, at vi kom og underviste i jernalderen.

Vi har i vores overvejelser omkring emnet ikke medtænkt, at den kronologiske tilgang til historieundervisningen kan skabe en del forståelses problemer og bidrage til at eleverne får den forkerte opfattelse, at fortidsmennesket var mentalt underlegne pga. deres handlinger. I min teori medtager jeg en påstand om, at eleverne i folkeskolen får indtrykket af at fortidsmennesket var utrolig simpelt pga. den kronologiske opbygning, som historieundervisningen ofte har. Teorien siger, at fordi der i de mindste klasser undervises i de ældste tider, kommer man som lærer til at simplificere stoffet om oldtiden for at eleverne i 3. og 4. klasse kan forstå det³⁶. Dette synes jeg giver utrolig god mening. Vi havde i vores undervisningsforløb valgt at lægge vægt på jernalder menneskets møde med Romerriget, og det overordnede mål med undervisningen var, at eleverne skulle have tilegnet sig viden om forskellen på jernalderssamfundet og Romerriget på et meget simpelt plan. Derudover skulle eleverne gennem fokus på genstande fra Nationalmuseets oldtidssamling kende til arkæologiske fund, der på sin vis bekræfter kontakten imellem jernalderfolket og Romerriget. Havde jeg skulle undervise i samme tema i en udskolingsklasse, havde jeg kunne inddrage, at eleverne skulle tilegne sig en mere dybdegående viden om samfundet. Fx styringsformer, Kejserrige og høvding. Og man kunne have lavet en analyse på, hvorfor det var så svært for Romerne at indtage Germanien, når de nu kunne indtage stort set resten af Europa. Undervisningen i jernalderen og Romerriget i udskolingen ville på en helt anden måde kunne give eleverne en forståelse af komplekse samfundsstrukturer og dermed muligvis gøre op med forestillingen om, at fortidens mennesker var uintelligente.

Belyser man forløbet med Klafkis dannelsesteorier, vil jeg mene, at den befinder sig primært i den materialedannelse. På sin vis synes jeg, at det indholdsmæssige i forløbet har haft en dominerende plads. Godt nok arbejder vi med en del forskellige tilgange til historie, rollespil, tavleundervisning, faglig læsning, skriftlige opgaver, museumsbesøg, genstandsanalyse osv. Men vi træner ikke eleverne i disse forskellige arbejdsmetoder. De formale værdier glider derfor i baggrunden, og formålet med undervisningen bliver

³⁶Pietras&Poulsen (2011) s. 108-109 & 237

ikke at tilegne sig gode arbejdsmetoder. Arbejdsmetoder bliver blot et redskab, som bruges for at finde frem til den faglige viden, som i virkeligheden er undervisningens sande mål. Havde vi skulle skabe en undervisning, der kunne placere sig indenfor kategorisdannelses syn, skulle vi have gjort fagets arbejdsmetoder til mål i undervisningen. Kigger man på Collingwoods teori om at rekonstruere historien, så er faget arbejdsmetoder lige så vigtige som den faglige viden. Eleverne skal iflg. hans teori tilegne sig en værktøjskasse af arbejdsmetoder, som de kan bruge til at undersøge historiske kilder og dermed skabe en rekonstruktion af historien. Klafki siger på samme måde som Collingwood, at man skal træne de formale værdier i undervisningen, fordi tilegnelse af disse er værktøjer man kan bruge i alle skolesammenhænge og generelt i livet.

I vores undervisningsforløb lagde vi ikke vægt på at træne arbejdsmetoder. Eleverne prøvede som sagt en masse forskellige tilgange til undervisningen, men arbejdsmetoderne var ikke formålet med undervisningen. Derfor vil jeg mene, at vores undervisningsforløb ligger sig i det materiale ende af den skala, jeg opstillede i mit teoriafsnit.

Jeg vil herunder bringe 2 udpluk af min empiri, som jeg mener kan hjælpe til at besvare min problemformulering, og derefter vil jeg analysere dem i forhold til min beskrevne teori om dannelse, rollespil og læring. Uddragene er taget fra samme undervisningsgang, hvor eleverne for første gang skulle prøve at arbejde med rollespil.

Rollespil i praktikken

Jeg vil her beskrive en dobbeltlektion i historie, hvor eleverne fik en opgave, hvor de selv skulle digte og fremvise et rollespil. Eleverne havde på forhånd haft lektier for i form af en personbeskrivelse med tilhørende genstand, som vi havde taget fra Nationalmuseets hjemmeside³⁷. Hver elev skulle på forhånd læse den korte tekst om personen og den genstand, som der stod og derefter udfylde en side, vi havde lavet til dem, med navn, alder, køn, beskæftigelse samt hvad personen brugte sin genstand til. Desuden skulle de tegne en tegning af personen samt skrive en kort hverdagshistorie om personen. Vi havde haft mange overvejelser omkring, hvordan vi skulle uddele personerne. På hjemmesiden er de delt op i 15 drenge/mænd og 15 piger/kvinder, men flere af rollerne er ikke specifikt beskrevet, så at de er kønsbestemt. Vi var i tvivl om hvorvidt vi skulle give pigerne i klasse kvinderrollerne og drengene manderrollerne for at de måske bedre kunne associere sig med deres rolle. Vi besluttede dog at lade rollefordelingen være hel tilfældig ved simpelthen at ligge rollerne i en bunke og lade eleverne trække dem selv.

Eleverne blev i denne time delt ind i grupper af 3-4 elever og fik så stillet opgave at skrive et lille skuespil. De eneste specifikationer de fik, var at de skulle spille den person, de havde beskrevet i deres opgave, og at det selvfølgelig skulle foregå i Jernalderen. Resten stod dem frit for. Herunder vil jeg vise observationer fra 2 forskellige grupper, vi observerede samt analysere på hvad de fik ud af arbejdet med rollespil.

1. Drengegruppe

Gruppen består af 3 drenge. Den ene dreng (herefter kaldet A) er tosproget og har svært ved at læse. Han har ikke lavet lektier til timen og virker meget forvirret, da vi fortæller ham, at han har fået udlevet en tekst om en person og genstand med tilhørende opgave. Det lykkedes at finde papirerne frem fra hans skoletaske, og han fik lov at læse teksten igennem og måtte så vente med at udfylde selve opgaven. I mens

³⁷ http://dramaioldtiden.natmus.dk/jernalderen/roller/roller_hjem.html

han læste, talte de to andre drenge om deres roller. Den ene(herefter kaldet B) havde en smed, hvis genstand var mundstykket til en blæsebælg. Den andens(herefter kaldet C)rolle var ikke specificeret på et erhverv, men hans genstand var et ildstål med tilhørende ildslagningssten. Det tog derfor ikke de to drenge længe for at regne ud at ham med ildstålet jo selvfølgelig skulle arbejde i smedjen og tænde ild til, når jernet skulle smeltes. Elev A havde i mellemtiden læst sin rolle og praktikanten(herefter kalde P) spurgte ind til rollen. A havde ikke forstået så meget af sin rolle, og P må derfor læse den sammen med ham og tale rollen igennem. A's rolle er beskrevet som en mand i landsbyen, der leder og fordeler arbejdet når der skal bygges nye huse. Herfra begynder gruppesamtalen mellem de tre drenge og praktikanten:

P: Okay drenge, vi har nu fundet ud af, at A er ham i landsbyen, der leder og fordeler arbejdet, når der skal bygges et nyt hus i landsbyen. Leder og fordeler, hvad betyder det?

C: Leder betyder bestemmer.

P: Ja det er rigtigt, hvad så med fordeler? Prøv at lyt til ordet, for – deler, det er altså noget med at dele, tror I ikke?

C: Jo betyder det ikke, at han bestemmer, hvem der skal hamre?

P: Jo det kan man sige. A skal altså spille en mand, der bestemmer, hvem der gør hvad, når der skal bygges et hus i landsbyen.

Hvad med jer B og C, kan I ikke fortælle A, hvem I skal spille?

C: Jeg har sådan en (viser billedet på det udleveret papir), den bruger jeg til at lave ild.

B: Jeg er smed og jeg har sådan en her(viser billedet) Jeg tror den er lavet af ben. P, hvad var det nu man gjorde?

P: Jo altså det er en blæsebælg. Det der er mundstykket. Det er til at puste i ilden så der kan komme godt gang i den.

C: Også var det mig, der tændte ilden med stenen.

B: Ja og jeg laver våbnene.

P: Okay, hvad så mere? Skal der ikke ske noget i jeres stykke?

(Ingen respons)

P: Hvad med A, hvad skal han lave. A hvad er det nu din person kan?

A: Jeg ved det ikke. Noget med huset.

P: Ja, du er ham, der bestemmer i landsbyen, når I skal bygge et hus. Hvad så med, at det handlede om det?

A: Vi kunne bygge et hus, og så bestemmer jeg.

C: Ja ligesom i filmen.

P: Ja det er rigtigt. Hvordan byggede de huset i filmen? Var der noget specielt de gjorde?

C: De brugte mudder og ko lort til væggene.

B: Ja, ad.

P: Ja det lyder ikke så lækkert. Hvad med stolperne, gjorde de noget specielt med dem?

C: Det ved jeg ikke.

P: De gjorde noget anderledes end vi gør i dag. Noget med jernet.

(ingen respons)

P: Kan I huske, at de brugte noget, der lignede snor til at binde stolperne sammen. Hvordan kunne man ellers have gjort det? Hvordan gør man i dag hvis man skal bygge et hus?

B: Søm.

P: Ja nemlig, hvorfor brugte de ikke søm? De havde jo jern.

C: Var det ikke det, de sagde med, at det var for dyrt.

P: Jo ikke så meget for dyrt, men for svært. Det krævede jo meget arbejde at få jernet ud af jorden og lave det om til ting. Derfor lavede man kun våben, for dem havde man meget brug for.

Men det lyder som om, I har en historie nu. Nu skal I tage et papir i skrive handlingen ned, og hvad jeres roller skal sige og gøre. Så må I lige kalde, hvis I har brug for hjælp.

Herefter arbejde gruppen for dem selv kort tid, indtil de fik lov til at gå ud på gangen og øve deres rollespil. Næste beskrivelse er et lille uddrag fra selve opførelsen af rollespillet.

B og C sidder om hvad der kunne ligne et bål. B puster og C tænder ild. A leder efter dem og finder dem til sidst.

A: Hvad laver I? Vi skal bygge huset nu.

C: Jamen vi hjælper dig. Vi har lavet søm til huset.

B: Ja vi har lavet søm se her.

A: Vi skal ikke bruge søm.

B: Hvorfor ikke?

A: Jern er for dyrt. Vi må binde stolperne sammen.

C: Okay så gør vi det.

Analyse

I dette eksempel ser vi, hvordan forarbejdet med rollespil skaber en god samtale imellem praktikant og en lille gruppe elever.

Eleverne har haft en lektie for, som har sat dem lidt ind i jernalderen ved hjælp af en opdigtet person. Personerne i rollegalleriet er som sådan historisk korrekte i forhold til, hvad man ved om jernalderen og i forhold til de genstande, der er fundet. Men resten er opdigtet både fra den oprindelige tekst, samt det eleverne selv har digtet. Gruppen bliver hjulpet meget igennem processen af praktikanten, primært fordi en elev ikke er forberedt. Eleven, der ikke var forberedt, kunne ikke umiddelbart selv magte den opgave, der var stillet. Han har svært ved at læse dansk, og den tekste han har fået indeholder alt for mange ord, han ikke forstår. Praktikanten går her ind og taler ham igennem rollen med det formål, at få gruppearbejdet til at fungere.

Da elev A har fået forklaret sin rolleperson, har elev B og C allerede en ide om, hvad rollespillet skal handle om. Eller de har i hvert fald besluttet, at det nok skal handle om noget med en smed og lave våben. Praktikanten går efter at A er lidt mere klar ind og hjælper ham med i gruppearbejdet. B og C bliver først sat ind i A's rolle, og de får endda lejlighed til at hjælpe A med at forstå hans person. Her efter fortæller B og C om deres roller. Praktikanten kunne have valgt at trække sig tilbage her og lade gruppen arbejde på egen hånd, nu hvor alle er med, men vælger at blive ved gruppen og hjælpe dem videre. Praktikanten ser hvordan A muligvis vil få svært ved at indgå i rollespillet. Både fordi han ikke har forstået lige så meget om hverken Jernalderen eller sin rolle, men også fordi B og C allerede har to roller, der passer godt sammen og som kan omhandle en smed. Praktikanten vælger derfor at gå ind og blande sig ved at stille spørgsmålet om, hvilken rollen A skal have i rollespillet. Derfra får hele rollespillet hurtigt omdrejningspunkt omkring A's rolle. Herfra får praktikanten samtalen hen på nogle specifikationer omkring husbyggeri i Jernalderen, og det får en elev til at drage paralleller til den film, de har set ugen før fra Sagnlandet Lejre, hvor de bygger et hus. Praktikanten forsøger her at få samtalen over på, hvad hun mener, er en vigtig pointe, nemlig at selvom at det var jernalderen så var jern utrolig kostbart og besværligt at udvinde og arbejde med. Da gruppen senere fremviser deres rollespil har de fanget denne vigtige pointe og fremhæver det i deres stykke.

Rollespillet har altså bidraget til erhvervelse af vigtig historisk viden. Eleverne har desuden skabt sig en identitet i tiden, som kan belyse fortiden. Gennem en simpel rolle har de tilsammen skabt en historisk fortælling, som fortæller noget om jernets betydning i jernalderen, og det har skabt en forståelse af at bare fordi det hedder jernalderen, så var jern stadig kostbart.

Belyser man hændelsen med Piagets læringsteori om assimilation og akkommodation og det ligevægtsprincip, som Piaget mener at man skal skabe imellem de to, mener jeg, at den måde opgaven bliver løst på lever godt op til dette. Opgaven bygger på at skabe en hverdagsfortælling om en tidsperiode, som de har arbejdet med i forrige time og arbejdet med derhjemme. Eleverne har altså et kognitivt skema, der hedder jernalderen, når de møder til timen. Opgaven som de har fået kunne sagtens have været løst på en måde, så at der ikke blev skabt nogen akkommodation. Havde gruppen fx holdt fast i deres første ide med en smedje, hvor to af dem arbejdede havde handlingen ikke nødvendigvis udvidet deres "jernalderskema". Men fordi praktikanten får eleverne i et anden retning, opstår der pludselig en situation, hvor eleverne får ny viden, og deres forestilling om jernalderen bliver udvidet. Det sker en akkommodations proces, og eleverne tilegner sig ny viden og en ny forståelse af en historisk tidsperiode. Dog mener jeg ikke, at opgaven ikke nødvendigvis ligger op til en akkommodations proces. Når eleverne får stillet en opgave, hvor de skal lave en hverdagsfortælling om Jernalderen, vil jeg mene, at de ofte vil løse opgaven med den

viden de har, ikke nødvendigvis erhverve sig ny viden i processen. Det vil derfor være en assimilations proces. Et faktum, der dog kunne bidrage til en akkommodations proces i opgaven, kunne være genstande, der hører til hver person. Der vil givet vis være genstande, som eleverne ikke kender og ikke ved, hvad man skal bruge til. Igennem analyse af denne genstand vil eleven måske lære noget om jernalderen, han ikke vidste og kunne bruge sin ny viden i rollespillet.

Et sidste aspekt af opgaven er forståelse af fortiden. Jeg har flere gange i opgaven beskrevet, at elever i folkeskolen har en tendens til at opfatte fortidsmennesket som primitivt, fordi de ikke forstår dem på deres præmisser, men ser fortiden ud fra den viden, de selv har nu. I denne opgave skabes der en forståelse af husbyggeri i jernalderen: Et simpelt husbyggeri kan eleverne pludselig bedre forstå, efter at de har forstået besværet ved at udvinde jern. Eleverne skaber sig en identitet i fortiden og forstår fortidens mennesker på deres egne præmisser.

2. Gruppe med 1 pige og 2 drenge

Denne gruppe bestod af to drenge og en pige. Observationen er fra selve fremvisningen af rollespillet. Pigen (kaldet A herefter) og den ene dreng (kaldet B herefter) har begge romerske drikkeglas lignende ting som deres genstand. Den anden dreng kaldes C herefter.

A og B sidder ved bordet og drikker af deres kopper.

Det banker på døren og C træder ind.

B: Hvem er du og hvad vil du her?

C: Jeg er tørstig.

B: Fint jeg har to glas, du kan låne det ene.

A: Nu er det senge tid.

Alle ligger sig på gulvet og sover.

A: Så er det morgen. B og C, I skal op.

B: Jeg er så tørstig.

A: Kom og sid ved bordet så drikker vi.

B og C kommer op og slås

A: Jeg må ringe efter politiet

Analyse

Dette rollespil er et typisk eksempel på en ahistorisk fortælling. Eleverne har fremstillet et rollespil, som med undtagelse af sidste replik, kunne have forgået når som helst. Opgaven er som sådan ikke løst forkert lige med undtagelsen af kommentaren om at ringe til politiet, men historien viser ingen historisk viden om hverken tid eller genstande. Her er det helt tydeligt, at eleverne skulle have enten haft en mere specifik opgavebeskrivelse eller i hvert fald have haft en lærer, der hjalp dem i processen. Det handler selvfølgelig om, hvad målet med opgaven er. Hvis man havde som mål, at eleverne skulle producere og fremvise et rollespil, der byggede på en jernalder hverdagsfortælling, så havde de jo faktisk nået deres mål. Men vores

mål med opgaven var ikke blot at skabe et rollespil, men også at få eleverne til at vise deres historiske viden om jernalderen og muligvis lære noget nyt om jernalderen i processen. Dette mål blev på ingen måder opfyldt på den måde, som gruppen havde valgt at løse opgaven.

Kigger vi på den måde, som vi har valgt at bygge opgaven op på, ser man hurtigt en stor risiko for at opgaven ikke giver nogen ny historisk viden. Eleverne får helt fri tøjler til at skabe en fortælling ud fra den viden, de allerede har om jernalderen. Eleverne bliver ikke bedt om at finde ny viden, faktisk tvært i mod. Eleverne får 30 minutter til i samarbejde at digte en historie med den viden de allerede har. I retrospekt er det indlysende, at vi i hvert fald ikke kunne forvente, at eleverne tilegne sig ny viden, da det jo faktisk ikke er opgaven. I Piagets teori bevæger vi os altså udelukkende i assimilations område. For at vende tilbage til det jeg skrev øverst i afsnittet, så har vi primært lavet et undervisningsforløb, der har formale dannelses værdier. Dette er også tilfælde i denne rollespils opgave. Målet med denne time var, at eleverne skulle prøve at spille rollespil, og at de skulle fremvise den viden om jernalderen, som de havde tilegnet sig i forrige time samt i deres lektier. Vi havde derfor sat os et formalt mål, der hed at lave rollespil. Men det at vi har et mål om at eleverne skal prøve rollespil, mener jeg ikke er formel dannelse, i hvert fald ikke på den måde vi gennemføre undervisningen. For at man kan kalde det formel dannelse vil jeg mene, at man ikke kun skal have som mål at prøve en arbejdsform, men man skal simpelthen træne eleverne i, hvordan denne arbejdsform fungerer og virker bedst. Kun ved at træne arbejdsmetoden, hvordan den udføres, planlægges og kan bruges kan eleverne tilegne sig metoden og bruge den i andre sammenhænge.

Til vores vejledning med vores praktislærer efter denne time talte vi meget om netop det at lære at spille rollespil. Udover den gruppe, som jeg har beskrevet i det eksempel 2, så var der også en anden gruppe som fik fremstillet et rollespil som var ahistorisk, og det var selvfølgelig ikke hensigten med opgaven. Vi talte derfor, om hvordan man kunne have formuleret en opgave, som fik eleverne ind i den tid som rollespillet skulle udleves i. En model, vores praktislærer selv havde brugt i sine historie- og danskundervisning, var berettermodellen³⁸. Han foreslog, at vi kunne præsentere denne model for eleverne, så de kunne få en idé om hvordan en spændende historie kunne bygges op. Vi kunne så starte modellen op for eleverne i opgaveformuleringen og give eleverne en konflikt eller opgave som eleverne skulle arbejde videre fra. Det kunne f.eks. være en opgave der lød hen af:

”I en lille jernalderlandsby i Germanien går livet som det plejer. I byen er der 8 gårde og ca. 45 indbyggere. Alle i byen dyrker deres marker og laver af kornet derfra, og de fleste har også nogle husdyr. En dag i foråret havde høvdingen i jeres landsby besluttet, at I skulle gå ind til den hellige mose i skoven og ofre nogle geder til guderne, så de bliver glade og giver jer en god høst til efteråret. Alle i landsbyen tager med til mosen. Nede ved mosen møder I mennesker fra jeres nabolandsby, som ligger på den anden side af skoven. De er også nede for at ofre til guderne for at få god høst, og de bliver meget vrede når de ser, at I kommer. De vil ikke dele mosen med jer og siger, at I må finde en anden mose. Jeres høvding bliver meget vred, og der bliver krig i mellem de to landbyer.

Skriv historien færdig opfør den som rollespil for klassen”

En opsætning som denne ville i højere grad garantere at eleverne kommer ind i den historiske tid, som de skal lære om. Opgavebeskrivelsen kan udvides med samtidigt at formulere rollerne, der skal indgå i rollespillet i stedet for at lade eleverne selv digte dem. Man kunne også inddrage nogle genstande og stille

³⁸ <http://www.danskfaget.dk/udskoling/elevsider/modeller/berettermodel/>

et krav om at en eller flere genstande skal indgå i historien. Ved at arbejde med en model som f.eks. berettermodellen lærer eleverne noget generelt om at skrive fortællinger. Undervisningen får pludselig et formalt mål, og opgaven rykker sig på skalaen fra at ligge helt ovre i det materiale til pludselig at have både formale og materiale mål. Berettermodellen er altså et værktøj til at skabe formale formål i undervisningen.

Et andet problem med den opgave, som vi stillede eleverne, var de faglige værdier. Opgaven, som vi gav eleverne, lagde op til, at eleverne rekonstruerede deres viden om jernalderen, men den sprang på sin vis det detektivarbejde over som Collingwoods beskriver, at der skal gå forud for rekonstruktionen. De rollespil, som eleverne digter, bygger på nogle faglige tekster og skriftlige opgaver, som eleverne har læst og løst. Teksterne kom fra et kompendium, som vi havde lavet til eleverne, og vi har derfor fjernet det videns søgende detektiv arbejde fra undervisningen.

Læringsmæssigt er der risiko for, at vi giver eleverne en opgave, som ikke skaber en ligevægt i mellem Piagets begreber assimilation og akkommodation. Vores kompendium tager ikke udgangspunkt i hver enkelt elev. Alle elever får det samme kompendium og de samme opgaver.

Her mener jeg at vi kunne have løst opgaven på en langt bedre måde. Valgte vi stadig at tage udgangspunkt i rollespil, og at eleverne skulle rekonstruere jernalderen, kunne forløbet havde været skruet sammen som en længerevarende fordybelsesperiode. Jeg forestiller mig, at eleverne kunne få stillet samme opgave, som vi faktisk gav dem, altså skab en hverdagsfortælling om jernalderen. Persongalleriet ville jeg dog fjerne. 1. gang hvor eleverne fik præsenteret opgaven, ville jeg samtidig introducere berettermodellen, så eleverne vidste hvilket skelet, de skulle bygge deres fortælling op omkring. Eleverne ville herefter i deres gruppe tale om, hvad deres fortælling skulle handle om. De ville her være nødt til at trække på deres forforståelse om jernalderen for at få en ide om, hvad der skulle ske. Man kunne forestille sig, at nogle elever havde hørt om offermoser, hvilket så kunne være omdrejningspunktet. En anden elev har måske været i Sagnlandet Lejre og har set jernalderkrigere slås mod romere, og derfor skal deres rollespil handle om dette.

Når eleverne så har besluttet sig for et overordnede emne, må de i gang med at undersøge hvordan de kan få mere at vide omkring deres emne. De kunne f.eks. få viden fra biblioteket, internettet eller måske en genstand. Læreren fungerer her som en guide for eleverne. I gennem elevens undersøgende detektiv arbejde dykker de ned i et delemne inden for en overordnet overskrift. I gennem processen lærer eleverne forskellige metoder, alt efter hvad de dykker ned i. Det kunne være alt fra kildekritik, billede- og genstandsanalyse, faglig læsning og meget andet. Læringsmæssigt kunne en model som denne være et godt eksempel på Piagets ligevægtsprincip. Eleverne går i gang med deres undersøgende arbejde igennem et eksisterende skema. Emnet er nyt, og eleverne har derfor sparsom viden herom. I løbet af deres arbejde møder de ny viden, og de må hele tiden tilpasse deres kognitive skema, så at den ny viden samles og skaber et samlet billede af deres emne.

Simulering

I dette afsnit vil jeg beskrive den sidste dobbeltlektion som vi havde med eleverne. Eleverne skulle først spille en computersimulering om jernalderen på Nationalmuseets hjemmeside³⁹. Ideen med simuleringsspillet var at præsentere eleverne for nogle af de beslutninger, som fortidsmennesket i en jernalder landsby kunne møde. I simuleringen skal eleverne tage 5 beslutninger, som alle har omdrejningspunkt omkring romernes tilstedeværelse i Germanien. Eleverne får efter hver beslutning, de

³⁹ http://dramaioldtiden.natmus.dk/jernalderen/landsbyen/lb_hjem.html#

tager, en direkte konsekvens af valget. Når alle 5 beslutninger er taget, får eleverne en samlet konsekvens af alle deres valg, og de kan se, hvad deres valg får af betydning for landsbyens fremtid. I gennem spillet får eleverne en forståelse af, hvilke problemer, der kunne opstå for jernaldermennesket, hvilke løsningsmuligheder de havde til rådighed og hvilke konsekvenser beslutningerne har.

Efter at eleverne havde prøvet simuleringen igennem et par gange og set konsekvenserne af forskellige valg, fik de en simulerings øvelser af os. Målet med simuleringsøvelsen var at skabe en forståelse af, at fortidsmennesket havde en handlerum, de kunne tage beslutninger, og disse beslutninger havde konsekvenser.

Eleverne fik præsenteret følgende dilemma, som de skulle tage en beslutning omkring, hvordan de ville løse:

”I er beboere i en jernalderlandsby. Romerne har længe været i jeres land. En dag kommer en høvding fra en anden landsby forbi. Han fortæller, at han tror, at romerne vil indtage jeres land, og han er i gang med at samle en oprørshær. Han vil kæmpe mod romerne og vil have jeres landsby med i hans hær. I landsbyen er der møde, og I skal nu besluttet om I vil gå med i krigen med romerne.

I skal læse jeres rolle og finde ud af hvad I tror, ville være bedst for jeres person. I skal til mødet tale om fordele og ulemper ved at gå med i oprørshæren.”

Eleverne sidder i grupper af 3 eller 4 og de trækker hver en rolle beskrivelse, som vi på forhånd havde lavet.⁴⁰

Vi havde bygget simuleringen op efter Erik Lunds model. Opgaven havde omdrejningspunkt om et vendepunkt, og beslutningen eleverne skulle tage ville have konsekvens for menneskerne i landsbyen og den videre historie.

Analyse

Eleverne går i gang med opgaven, men har meget svært ved at simulere et by-møde. Første problem vi stødte på var, at eleverne ikke forstod, at det var en simulering og ikke et rollespil.

”Skal vi vise det i klassen?”

”Hvornår skal vi vise det?”

Var bare nogle af de spørgsmål, vi fik. Da vi forklarede dem, at det ikke skulle vises frem, men bare skulle laves for dem selv, havde de meget svært ved at se ideen ved bare at lave det for dem selv.

Da elever gik i gang med mødet efter at have læst deres roller talte hver elev udelukkende ud fra deres egen rolle. Det var jo også fint nok til at starte med, men da vi prøvede at få dem til at tale om konsekvensen for hele landsbyen, var de ikke i stand til at finde på noget. Vi prøvede at få dem til at tænke på computersimuleringen, som de havde lavet om, hvordan 5 beslutninger førte til en samlet konsekvens for landsbyen. Eleverne fik i alle grupper talt sig frem til en beslutning, men de kunne ikke se denne

⁴⁰ Se bilag 1

beslutning i større historisk sammenhæng. De kunne ikke tænke videre ud fra beslutningen og diskutere beslutningens betydning.

Målet med opgaven var at skabe en forståelse af fortidsmenneskets handlerum. I mit teoriafsnit præsenterede jeg Erik Lunds beskrivelse af elevers forståelse af årsagsbegrebet. Han medtager en 5-trins taksonomi, som beskriver 5 trin for, hvordan elever forstår kausalitet i historien. Mange elever forstår ikke, at mennesket havde handlerum i historien, og de anser historisk forløb for at være deterministiske. De to computer- og opgave simuleringen skulle give eleverne en forståelse af at mennesket i fortiden havde handlerum og at deres beslutninger og handlinger, store som små havde betydning for historien, altså historiens kausalitet.

En af Erik Lunds påstande er, at mange elever anser fortidsmennesket for at være enfoldigt på baggrund af de beslutninger, de tog. Gennem opgaverne skulle eleverne få en forståelse af det samfund, som jernaldermennesket levede i og dermed også forstå, at de ikke var dumme eller uintelligente, men at de simpelthen bare ikke havde den viden vi har i dag.

Kigger jeg på simuleringsopgaverne med henblik på læring, så mener jeg at opgaverne skaber god ligevægt imellem assimilation og akkommodation. Opgaverne bygger videre på en viden, eleverne allerede har om jernalderen. De ved, at de boede i landsbyer og de ved, at romerne var til stede og muligvis udgjorde en trussel for jernalderfolket. Samtidig har eleverne muligvis en forestilling om, at menneskelig handling i fortiden ikke har betydning for historiens udfald. Ved at lave opgaverne opstår en akkommodation proces, fordi eleverne møder en ny opfattelse af, at mennesket handlede, og disse handlinger kunne få indflydelse på historiens videre forløb. De får igennem opgave nr. 2 også mulighed for selv at tænke en mulig konsekvens af en beslutning. Dette lykkedes dog ikke særlig godt for eleverne. De formår ikke at drage konklusioner af landsbyens beslutning. De kan kun lave små konklusioner ud fra deres egne rolle og beslutningens betydning for deres egen rolle.

Målet med opgaven havde som sagt været at give eleverne en forståelse af fortidsmennesket handlerum og gøre op med en eventuel misforståelse om, at menneskelige handlinger ikke har indflydelse på historien. Dette mål mener jeg, at de to simuleringsovelser giver mulighed for at opnå. Vores indtryk af opgaven generelt var at eleverne havde utrolig svært ved at forstå princippet med en simuleringsovelse, og at det ikke var noget de skulle fremvise. Men jeg mener bestemt, at eleverne forstod vores hensigt med at skabe en forståelse omkring menneskelige handlingers betydning i historien.

Konklusion

Jeg har i min praktik forsøgt at planlægge en undervisning, der kunne skabe en sammenhængsforståelse for eleverne i historieundervisningen. Som jeg har beskrevet flere gange i min opgave, er det et punkt hvor mange elever ikke når til en erkendelse af kausalitet i historien.

I min problemformulering skrev jeg, at jeg ville undersøge om rollespil og simulering kunne medvirke til at kvalificere elevernes tilegnelse af historisk viden, identitet og dannelse i historieundervisningen i dag.

I min opgave har jeg forsøgt at beskrive først en teoretisk baggrund for ordet dannelse, og jeg har brugt Klafkis tre dannelseteorier til at belyse dette.

Jeg har i min analyse af mine undervisningsforløb og en af opgaverne fundet frem til, at den undervisning, jeg havde planlagt, lagde sig i den materiale ende af skalaen. Jeg havde ikke medtaget arbejdsmetoder som mål for undervisningen, og selvom eleverne prøvede en bred vifte af metoder, så var metoderne blot et redskab for at tilegne sig det materiale. Der var altså ingen formale værdier medtænkt i undervisningen som mål. Jeg ville gerne have medtænkt disse, da jeg mener at arbejdsmetoder er lige så vigtige som den faglige viden. Jeg ligger mig meget op af Collingwoods tanker omkring at undervisningen i historie skal optræne en værktøjskasse af arbejdsredskaber, som eleverne kan bruge til at gå til historien og søge viden.

I analysen af rollespilopgaven, som eleverne fik, har jeg forsøgt at analysere på det udbytte, elever fik af øvelsen. Jeg kan se, at det er tydeligt, at vores opgave har været specifik nok, hvilket betød at elevernes udbytte af den var meget forskelligt. Opgavens hensigt var at eleverne skulle kunne reproducere deres faglige viden om jernalderen og igennem en person, som de delvist selv havde været med til at skabe, skulle de få oplevelsen af at være en del af jernalderen. Noget af det teori omkring rollespil, som jeg har beskrevet peger på, at netop det at være en person i fortiden skaber en forståelse af såvel kausalitet i historien samt fortidsmennesket handlerum og muligheder.

Den måske vigtigste pointe jeg kan drage fra min analyse er hele opsætningen omkring rollespillet. Den måde, som opgaven bliver stillet, skaber ikke rum for at eleverne dykker ned og undersøger historien. Opgaven bliver stillet på en måde, så at vi faktisk beder eleverne om blot at præsentere en viden, som de har opnået igennem klasseundervisning, faglig læsning og skriftlige opgaver. Jeg kan nu se, hvordan vi kunne have skruet forløbet sammen på en anden måde og dermed gjort eleverne til de undersøgende, som skulle finde viden til at skabe et rollespil.

I analysen af simuleringsopgaverne mener jeg bestemt, at opgavens mål om at skabe forståelse for fortidsmenneskets handlerum lykkedes. Dog tror jeg, at opgaven har mere potentiale, end det eleverne i vores praktik fik ud af det. Måske havde de ikke tilstrækkelig historisk viden til at sammenholde tanker omkring hvilke konsekvenser, en handling kan have. Opgaven ligger på sin vis i en kontrafaktisk dimension, fordi simuleringsopgaven beder elever om at tænke og diskutere sig frem til et handlingsforløb, som ikke nødvendigvis er sket. Opgaven ville muligvis have givet mere kvalificerede bud, hvis eleverne havde været ældre.

Alt i alt vil jeg konkludere på min problemformulering og sige at rollespil i høj grad kan medvirke til at skabe både historisk viden, identitet og dannelse. Jeg har i min opgave kritiseret mit undervisningsforløb for ikke at leve nok op til denne opgave, men jeg har samtidig beskrevet mulige ændringer til forløbet, som kunne

have givet bedre resultat. De konstruktivistiske læringssyn, som jeg inddrager i min teori, bygger på at elever skal være aktive medspiller i opbygningen af læring. I mit undervisningsforløb formår jeg ikke at gøre elever så aktive, som jeg gerne ville have, fordi jeg stiller dem for lukkede opgaver, som ikke lægger op til en undersøgende tilgang for at løse den. Men derfor mener jeg stadig, at rollespil og simulering kan medvirke til at opnå både historisk viden, identitet og dannelse.

Perspektivering

I denne bachelor opgave beskriver jeg, hvordan jeg mener, at rollespil og simulering i historieundervisningen kan bidrage til kvalificere elevernes tilegnelse af historisk viden, identitet og dannelse. Jeg konkluderer, at det kan man i høj grad.

Rollespil og simulering har dog også andre værdier. Jeg har tidligere arbejdet med rollespil og simulering som evalueringsværktøjer. I min teori medtager jeg et citat fra Merete Lolck. Hun siger, at man som lærer må være varsom med at bruge rollespil og simuleringer uden en historisk baggrundsviden. Hvis man opfører rollespil uden dette, risikerer man, at eleverne tror det er fantasi, og de forstår ikke at der er en historisk viden at hente i det, de laver.

Hvis man som lærer sørger for at rollespil og simuleringer bygger på historisk viden, som eleverne har tilegnet sig, kan man også bruge dem som evalueringsmetoder. Eleverne rollespil vil nemlig derfor afspejle den viden, som eleverne har tilegnet sig i undervisningen.

Udover at kunne bruges til evaluering kan rollespil også have en anden vigtig funktion i folkeskolen i dag. De seneste par år har der været en enorm debat angående læringsstile og de mange intelligenser. Undervisningsdifferentiering, som nu er et krav fra Ministeriet for Børn og Undervisning er et begreb eller princip, man som lærer må bruge for at imødekomme den brede skare af elever og tilsvarende intelligenser i sin klasse. En ofte set misforståelse omkring undervisningsdifferentiering er den opdelte undervisning. Det bedste eksempel på dette var selvfølgelig Tv-udsendelsen: "Skolen", hvor en hel skole gik ind og fandt hver elevs intelligens og underviste herefter hver elev udelukkende ud fra deres egen. Dette har dog aldrig været ideen med de mange intelligenser:

"Howard Gardner anbefaler ud fra sin teori om de mange intelligenser, at man som lærer giver flere og forskellige åbninger til et emne, der appellerer til elever med forskellig styrke indenfor intelligensspektret..."⁴¹

Ideen med de mange intelligenser er altså, at man som lærer i sin undervisning tilbyder eleverne mange tilgange og arbejdsmetoder, der hver i sær appellerer til elevernes styrke. Intelligens teorien skal ikke forstås som endelige kasser hver menneske kan placere sig i. Mennesker har som ofte delelementer af flere intelligenser, og de kan derfor opnå læring i højere eller mindre grad alt efter hvilken metoder, der arbejdes med.

Opbygger man en undervisning med et bredt spekter af arbejdsmetoder, som tiltaler forskellige elevtyper, kan rollespil indgå som et værktøj til at opnå bedre læringsmuligheder hos de elever, som har brug for at gøre tingene frem for at lytte eller læse.

⁴¹ Kristensen(2007) s. 199

Litteraturliste

Bøger:

Husbands, Chris – What is history teaching (1996) – Open University Press

Imsen, Gunn– Elevens verden (2008) – Gyldendals Lærebibliotek

Imsen, Gunn – Lærerens verden (2004) – Gyldendals Lærebibliotek

Juul, Henrik - Pædagogik - et overblik (2010) - Gyldendals lærerbibliotek

Kjeldstadli, Knut - Fortiden er ikke hvad den har været (2002) - Roskilde Universitetsforlag

Kristensen, Hans Jørgen - Didaktik & pædagogik - at navigere i skolen - teori i praksis (2007) - Gyldendal

Lund, Erik - Historiedidaktik - en håndbok for studenter og lærere (2009) – Universitetsforlaget

Pietras, Jens & Poulsen, Jens Aage - Historiedidaktik - fra teori til praksis (2011) – Gyldendal

Artikler

Jensen, Laura Lundager – Hvorfor ikke bruge rollespil i kirkens undervisning? – Rollespil som ny leg (2007) – Kirkens underviser (Rollespil, nr. 4)

Lolck, Merete - Drama i historieundervisningen – en vej til større fordybelse og indlevelse (1998) – Dafolo

Staack, Merete - Teater i historieundervisningen (1998) - Historie og samfundsfag

Internet

<http://www.danksfaget.dk>

<http://dramaioldtiden.natmus.dk/>

<http://www.uvm.dk>

Bilag 1

Du er **høvding** i din stamme og er godt træt af romerne. Romerne vil gerne bestemme over din stamme og nu er de begyndt at indkræve noget de kalder skat. De vil have at du og de andre i jeres landsby skal betale penge til Romerne. Det gør dig vred.

Du er landsbyens **kloge kone**. Det er dig der taler med guderne og tyder de tegn de sender. Det er dig der bestemmer hvornår og hvad der skal ofres i mosen og du kan mærke at guderne ikke er glade for romerne. Guderne bliver glade når landsbyens mænd sejre over Romerne og ofre deres våben i mosen. Romerne tror på nogle andre guder og du frygter at flere i landsbyen vil svigte jeres gamle guder.

Du er en **rig kvinde** i landsbyen. Siden Romerne kom til dit land har du handlet meget med dem og du har fået en masse smukke guld smykker og flotte drikkeglas. Du er glade for alle de fine ting du kan få nu hvor man kan handle med romerne, men du frygter at din lille søn måske skal sendes til Rom ligesom du har set at andre drenge i landsbyen bliver.

Du er en dygtig **smed** og har siden romerne kom til dit land tjent mange penge på at fremstille og reparere våben til de romerske soldater.

Du har ikke haft problemer med romerne og har ikke noget imod romerne.