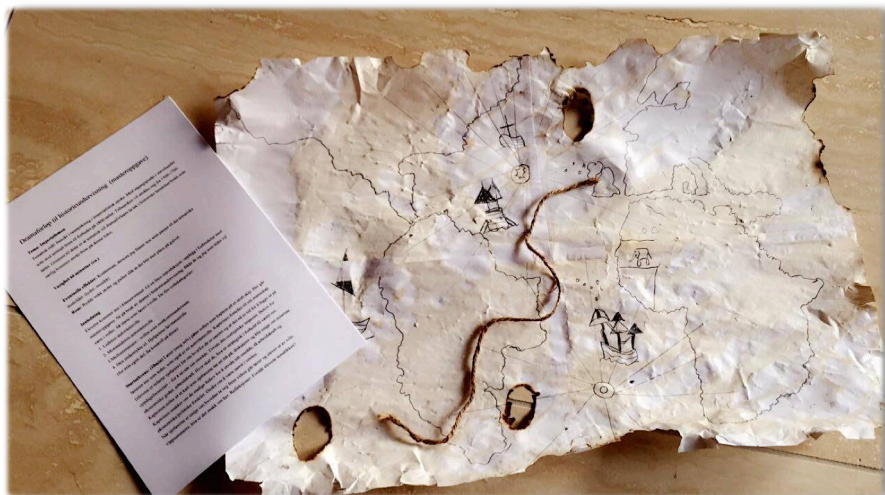




MASTEROPPGAVE

En historiefaglig dramadidaktikk?
Bruk av dramaforløp for utvikling av historiebevissthet
hos elever

Drama Didactics for Historical Consciousness?
Use of process drama for developing historical consciousness in students



Bergitte Ellingsen Ohm

Master i samfunnsfagdidaktikk
Avdeling for lærerutdanning
HVL Bergen

13.05.2018

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

FORORD

Denne masteroppgaven handler om utvikling av elevers historiebevissthet i arbeid med dramaforløp. På bakgrunn av min interesse for historiefaget og kunstfaget drama, har arbeidet med dette prosjektet vært en spennende, lærerik, men også krevende prosess.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Bente Opheim Brathetland for god faglig støtte og konstruktive tilbakemeldinger. Takk også til Katrine Heggstad som har gitt meg inspirasjon og kommet med gode innspill til utviklingen av dramaforløpet.

En takk også til min nærmeste familie og samboer som har gitt god støtte gjennom hele prosessen.

Bergen, 13. mai 2018

Bergitte Ellingsen Ohm

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
Abstract	4
1.0 Innledning	5
1.1 Problemstilling	7
1.2 Tidligere forskning på historiebevissthet	7
1.3 Tidligere dramaforskning.....	9
2.0 Teori og begrepsavklaring	12
2.1 Historiebevissthet - begreps plass i den nye historiedidaktikken	12
2.2 Innholdsbestemmelse av begrepet historiebevissthet	13
2.3 Den historiske fortelling	17
2.4 "Den språklige vendingen"	18
2.5 Hva sier historiedidaktikerne om den historiske fortellingens plass i skolen?.....	20
2.6 Hvilke type fortellinger opererer historiedidaktikerne med?.....	22
2.7 Hvilken funksjon har fortellingen?	25
3.0 Metode	30
3.1 Gjennomføring av deltakende observasjon.....	32
3.2 Intervju av fokusgruppe.....	34
3.3 Den forskende lærer	35
3.4 Etske hensyn.....	36
3.5 Et dramaforløp om europeisk slavedrift.....	37
3.6 Lærer-i-rolle, kollektiv rolle og brudd i fiksjon.....	39
3.7 Fortellingssekvenser, kollektiv fortelling og tablå	42
3.8 Møte med rollefigur, ritual og tanker.....	45
4.0 Empatiske egenskaper og innlevelse i historien	48
4.1 Elever som mottakere; når læreren er i rolle.....	49
4.2 Elever i rolle og som formidlere	54
4.3 Personlige faktorer	59
4.4 Formidling av ømfintlig historie	61
5.0 På hvilken måte kan drama aktualisere fagkunnskapen?	65
5.1 Koblinger til rase og menneskesyn.....	66
5.2 "Finnes ikke slaver i Norge"	68
5.3 Elevenes forståelse av begrepet slave.....	70
5.4 Historiske assosiasjoner eller historiebevissthet?	72
6.0 Dramaforløp som metode i historieundervisningen	77
6.1 Hvilken plass har drama i skolens læreplaner?.....	77
6.2 Drama er gøy og gir variert undervisning	79
6.3 "Drama er flaut"	80
6.4 Gir drama et høyere historiefaglig læringsutbytte?.....	81
6.5 Fakta eller fiksjon?.....	84
7.0 Konklusjon	87
8.0 Kilder	90
9.0 Litteraturliste	91
10.0 Figurer/foto	96

Sammendrag

Det er gjort lite forskning på hvordan arbeid med dramaforløp kan utvikle historiebevissthet hos elever i skolen. Målet med denne masteroppgaven er å få en grunnleggende og dypere forståelse av hvordan dramaforløp kan fremme utvikling av historiebevissthet hos elever. Funnene som er gjort er basert på kvalitative data innhentet via henholdsvis observasjon og intervju av to 8. klasser med til sammen ca. 50 elever. For å kunne gjennomføre studien, og for å få frem ulike perspektiv knyttet til den historiske fortellingen, har det vært formålstjenlig å benytte seg av ulike dramadidaktiske tilnæringer. De empiriske funnene er analysert og tolket på bakgrunn av Rüsens historiedidaktiske teorier som argumenterer for at egenskapene empati og innlevelse er viktige faktorer for utvikling av historiebevissthet. Dessuten fokuseres det på hvordan bruk av drama kan synliggjøre sammenhenger mellom fortid og nåtid ved å knytte det historiske fagstoffet til dagsaktuelle hendelser. De viktigste funnene tyder på at dramaforløp bidrar til å utvikle historiebevissthet hos elevene og gir et positivt læringsutbytte sammenlignet med mer skrive- og lærebokorientert undervisning. Gjennom arbeid med dramaforløp føler elevene at det er lettere å leve seg inn i historien og føle empati med mennesker og deres livssituasjon, fordi de får kjenne de historiske hendelsene på kroppen. Elevene føler dessuten at fagstoffet er lettere å huske når de aktiveres kroppslig. Sett under ett har elevene problemer med å trekke paralleller fra det historiske temaet imperialismen til hendelser fra dagens verden og elevenes egne liv samtidig som det synes utfordrende for dem å sette de historiske hendelsene inn i en større sammenheng. Mens de fleste elevene synes det er greit å bruke drama i undervisningen, er det imidlertid noen som opplever det som flaut og vanskelig. Flertallet av elevene synes imidlertid drama er gøy fordi det er en ny måte å lære på og som gir varierte og spennende innfallsvinkler til fagstoffet.

Nøkkelord: *Dramaforløp, utvikling av historiebevissthet, den historiske fortellingen, historiedidaktikk, dramadidaktikk.*

Abstract

Little research has focused on and tried to understand how working with process drama could develop historical consciousness in students attending school. The aim of this master thesis is to get a basic and deeper understanding on how process drama can increase the progression of historical consciousness in students. The findings are based on qualitative data from observations and interviews of two 8th grade secondary School students. To highlight differences in perspectives connected to the historical narrative, it has been beneficial to use different drama educational and didactic approaches. The empirical findings are analyzed in the light of Rüsens historic didactic theories which argue that the human conditions empathy and personal involvement are important factors to develop historical consciousness. The thesis also focus on how use of drama can highlight the connection between past and present. The most important findings indicate that process drama contribute to develop historical consciousness to the benefit of the students and contribute to a positive learning result compared to more conventional written- and textbook-oriented teaching. The process drama makes it more easy for students to involve emotionally in the actual history and feel empathy with the humans and their lives. The students also express that the curriculum is easier to remember given that their body is physically activated. The students as a whole have problems connecting the historical theme imperialism to events from today and the students own lives. In addition the students feel it challenging to put the historical events into a greater context. While most students feel comfortable with using drama in school teaching, some of the students feel uncomfortable. However, most of the participating students think that drama is fun, because it is a new way to learn and it is a learning method that gives varied and exciting approaches to the given curriculum.

Keywords: *process drama, development of historical consciousness, the historical narrative, history didactic, drama didactic.*

1.0 Innledning

Temaet for denne masterbesvarelsen er utvikling av historiebevissthet hos elever ved bruk av dramaforløp som undervisningsmetode. Valg av tema har bakgrunn i egne undervisningsopplevelser der jeg som lærer med utdanning i drama har erfaringer fra elevers møte med fagstoff gjennom dramaforløp som arbeidsmetode. Dramabegrepet i seg selv er svært vidt og jeg velger derfor å fokusere på begrepet *dramaforløp*, også kjent som *prosessdrama*. Dramaforløp består av flere dramametoder/teknikker som gir elevene mulighet til å se et problem fra ulike synsvinkler.¹ Historiefaget åpner for at elevene kan arbeide med historiske tema på en variert og elevaktiv måte ved å anvende dramametoder. Som formidlingsverktøy er det aktuelt å se nærmere på den historiske fortellingen, der fortellingen som formidlingsverktøy vil kunne engasjere elevene til empati og innlevelse i menneskers liv og situasjoner som fant sted langt tilbake i tid. I denne masterbesvarelsen vil begrepet historiebevissthet knyttes til kunstoffaget drama. Koblingen mellom historiefaget og drama tar utgangspunkt i historiedidaktiker Jörn Rüsens teorier om historiebevissthet der han blant annet fremmer den historiske fortellingen og egenskapene empati og innlevelse som sentrale element i utvikling av historiebevissthet.

Til tross for fortellingens sentrale plass som historiefagets opprinnelige form, har fortellingen som del av historiefagets utvikling, hatt varierende vilkår. I første halvdel av 1900-tallet, var det vitenskapens krav om objektiv sannhet og historikerens rolle som forsker² som var i fokus. Da fortellingen som formidlingsform åpnet opp for historikerens egenskaper som forteller og med dette gav muligheter til å uttrykke egne, subjektive oppfatninger, var dette noe som gikk imot vitenskapens krav.³ Det ble stilt spørsmål ved om historikerne ved sine historiefortellinger begrenset seg til en måte å konstruere fortiden på gjennom de nye tanker og innspill omkring historiefaget som gjorde seg gjeldende på 1970-tallet. Forståelsen av historiefaget, både som skolefag og vitenskapsfag, utviklet seg gradvis til å bli forstått som litterær tekst og ikke rekonstruert fakta. Historikerens subjektivitet ble sett på som en viktig faktor. Men der subjektiviteten tidligere ble uttrykt gjennom selve fortellingen, kom den nå til uttrykk ved at den historiske teksten tok form ut i fra historikerens egne litterære valg. Synet på den historiske fortellingen ble dermed endret og førte til at den igjen skulle få et oppsving

¹ Mjanger 2011: 2

² Bøe 1995: 28

³ Bøe 1995: 28

både i undervisningssammenheng og i vitenskapsfaget historie. Ikke minst fikk fortellingen et oppsving da begrepet historiebevissthet kom på banen.⁴

Skolefaget historie utviklet i andre halvdel av 1900-tallet en ny retning innen historiedidaktikken som omtales som ”den nye historiedidaktikken”. Blant annet førte nytenkningen til utviklingen av begrepet ”historiebevissthet”, som er et sentralt begrep i dagens historiedidaktikk. Samtidig som begrepet fikk innpass i historiedidaktikken, har det didaktiske perspektivet i de senere årene gått fra å se skolen som hovedplattform for det historiedidaktiske arbeidet, til å drøfte hvorvidt miljøer utenfor skolen har innvirkning på individers historiebevissthet. Dermed har det åpnet for spørsmål som drøfter påvirkningen mellom samfunn og skole i tillegg til massemediens rolle i forhold til barn og unges utvikling av historiebevissthet.⁵ Til tross for at betydningsfulle historiedidaktikere i løpet av de siste tiårene har gitt verdifulle bidrag til drøftingene rundt og forståelsen av det relativt omdiskuterte begrepet historiebevissthet, finnes det en rekke ulike definisjoner av begrepet som søker å avklare begrepets innhold. Både fordi begrepet har vært og er omdiskutert og fordi det er viktig med en felles forståelse av begrepet, vil det i denne masteroppgaven bli vist til noen sentrale didaktikers forståelse av begrepet, og da særlig relatert til begrepets utvikling i Tyskland og Danmark, hvor den nye historiedidaktikken først fikk rotfeste. I denne sammenheng er det derfor relevant å trekke frem historiedidaktikerne Jörn Rüsen (Tyskland) og Bernard Eric Jensen (Danmark). Dessuten vil det være relevant å vise til de norske historiedidaktikerne Jan Bjarne Bøe og Erik Lund, som begge har bidradd til å utvikle historiedidaktikken i Norge de siste tiårene.

Begrepet historiebevissthet kobles gjerne med evnen til å vise empati med fortidens mennesker og leve seg inn i historien. Det er vanskelig å måle graden av historiebevissthet hos elever, men vi kan observere hvordan de uttrykker empati og hvordan de lever seg inn i en fortelling. Derfor har jeg i min metodiske tilnærming lagt hovedvekt på observasjon, som i mitt undervisningsopplegg med dramaforløp gjør meg til deltakende observatør. Ved å ta i bruk denne metodiske tilnærmingen får jeg mulighet til å observere hvordan elevene uttrykker empati og innlevelse i arbeid med historisk emne gjennom dramaoppgaver.

⁴ Rüsen 2008: 3, Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013

⁵ Bøe 1995: 5

1.1 Problemstilling

Masteroppgavens hovedproblemstilling er: *Hvordan kan dramaforløp fremme utvikling av historiebevissthet hos elever?*

Problemstillingen vil jeg søke å belyse gjennom tre delspørsmål:

1. På hvilken måte uttrykker elevene empati, innlevelse og fagforståelse i arbeid med dramaforløp om et historisk tema?
2. Hvordan kan bruk av dramaforløp få fagstoffet til å virke gjenkjennende og relevant for elever?
3. Hvilke begrensninger ligger det i bruk av dramaforløp i historieundervisningen og stiller fagets egenart noen krav til bruk av drama i historieundervisningen?

Jeg har valgt å sentrere masteroppgaven rundt disse spørsmålene fordi de gir perspektiver på begrepet historiebevissthet, blant annet med utgangspunkt i Rüsens teorier om empati og innlevelse som viktige egenskaper for å fremme og utvikle historiebevissthet. Disse teoriene vil derfor utgjøre teorifundamentet i denne masteroppgaven. Metodene jeg har brukt for å belyse problemstillingene, er deltakende observasjon og intervju.

1.2 Tidligere forskning på historiebevissthet

Forskning på historiebevissthet er relativt nytt. Noen av de første store studiene var en amerikansk og en europeisk gjennomført på 1990-tallet. Den amerikanske studien gjennomført av Roy Rosenzweig og David Thelen, fokuserte på historie både i skolen og i miljøer utenfor skolen. 1500 amerikanere deltok i undersøkelsen. Resultatene av undersøkelsen viste at historie ble aktivt brukt av respondentene på flere vis. Likevel anså de ikke skolefaget historie som relevant. Videre viste resultatene at respondentene hovedsakelig var opptatt av historie de hadde et nært forhold til - de små fortellingene, fremfor historie på makronivå som ble undervist om i skolen.⁶

Den europeiske studien var en omfattende, kvantitativ undersøkelse av ungdoms historiebruk, er den europeiske undersøkelsen *Youth and History*. Over 31000 15-åringer fra 26 ulike land og deres 1300 lærere deltok i undersøkelsen. Gjennom 48 spørsmål ble ungdommene og deres lærere spurt om ulike aspekt ved historiebevissthet som blant annet tidsdimensjoner, historisk kunnskap, holdninger og forandringer. Undersøkelsen ble delt inn etter følgende delemner:

⁶ Skotnes 2014: 14

historiske assosiasjoner, kronologisk kunnskap, politiske holdninger, historisk-politiske begrep, sammenhenger mellom de tre tidsdimensjonene og beslutninger basert på historiske analyser og erfaringer.⁷ Undersøkelsen konkluderte med at det var behov for at historieundervisningen burde ha som mål å gjøre elevene bevisst på at de selv er en del av den historiske forandringsprosessen. For å kunne utvikle elevenes historiebevissthet, måtte undervisningen tydeliggjøre for elevene både at de er historieskapte og historieskapende og knyttes til elevenes livsforståelse og opplevelse av egen samtid. Det ble konkludert med at historieundervisningen i større grad bør vektlegge betydningen av menneskets rolle i den historiske forandringsprosessen slik at elevene oppfatter egen rolle som betydningsfull i utformingen av fremtidens samfunn.⁸

I undersøkelsen *Historiebevidsheder* av Marianne Poulsen der elever i grunnskolen og på videregående skole forteller om sine forhold til historie i og utenfor skolen, viser resultatene av studien at det er den identitetsskapende historiebevisstheten som er mest utbredt. Dette kan forklares ved at den identitetsskapende historiebevisstheten legger til grunn at historien har en personlig tilknytning til individet. Poulsen fremhever to måter å føle en personlig forbindelse med historien på; (1) samtaler i familien og familiære fortellinger og (2) i forbindelse med at individet danner seg holdninger til samfunnet og dets utvikling og slik blir samfunnsborgere.⁹

Ketil Knutsen har foretatt en studie der han undersøker hvordan ungdom tar i bruk historie for å gi mening i eget liv. I likhet med tidligere undersøkelser som *Historiebevidsheder*, viser også denne undersøkelsen at historieundervisning for ungdom i stor grad bør skje gjennom identifisering. Historiske fenomener i seg selv er av liten betydning for ungdommens identifiseringer, noe som ble tydeliggjort av manglende samspill mellom egen og annen historie.¹⁰

I hvilken grad historie er relevant for ungdom i dag, er fokus i en studie av Christian Skotnes. Studien som er foretatt på 1. klassetrinn i videregående skole, viser at elevene ikke anser historiekunnskap som særlig relevant kunnskap til bruk i eget liv.¹¹

⁷ Knutsen 2006: 14-15

⁸ Nielsen 1999: 119-120

⁹ Poulsen 1999: 183-184

¹⁰ Knutsen 2006: 162-163

¹¹ Skotnes 2014: IV

1.3 Tidligere dramaforskning

Aud B. Sæbø har gjort en del forskning på bruk av drama i skolefag. I et av hennes forskningsprosjekter undersøker hun i hvilken grad drama både som metode og fagområde inngår som en del av grunnskolens innhold og arbeidsmåter. Data ble innhentet gjennom en spørreskjemaundersøkelse til et utvalg lærere og elever samt observasjon av elever i undervisningssituasjonen.¹² Forskningsprosjektets utgangspunkt var læreplanen L97 der drama under avsnittet om arbeidsmåter trekkes frem som eksempel på arbeidsmåter i flere fag.¹³ Studien er i hovedsak rettet mot elever og læreres forhold til dramatisert undervisning der dramafagets innvirkning på elevenes faglige innsats og motivasjon til å lære er i fokus. Forskningen konkludere blant annet med at elevene opplever drama som givende fordi de får mulighet til å være fysisk aktive og uttrykke seg kreativt, noe som gir et godt grunnlag for bedre læring.¹⁴

I forskningsprosjektet ”Drama, kreativitet og estetiske læreprosesser”, undersøker Tor-Helge Allern og Sæbø blant annet dramafagets mulighet til å motivere og engasjere elevene til faglig innsats. I prosjektet anvender de prosessdrama som hovedlæringsform, også kjent som dramaforløp. Bakgrunnen for forskningsprosjektet er lærerens mange didaktiske utfordringer i hverdagen. Resultatene av prosjektet viser at gjennom drama som arbeidsform motiveres elevene til å utforske og engasjere seg i lærestoffet med utgangspunkt i skolens samfunnsmandat.¹⁵ Studiene viser at det store flertallet av elever ble motivert til større faglig innsats dersom undervisningsopplegget ble sett i et dramafaglig perspektiv og med stor grad av elevmedvirkning. Allern og Sæbø peker på at forskningsdataene også kan være et resultat av at prosessdrama som arbeidsmetode er nytt og spennende for elevene. Slik får elevene etterlengtet variasjon i skolearbeidet som igjen fører til økt motivasjon. Funnene blir ytterligere styrket ved at elevene selv gir uttrykk for at den viktigste grunnen til at drama bør inngå som del av undervisningen, er større variasjon i arbeidsmåter.¹⁶

Mette B. Lyngstad og Sæbø har i sitt forskningsprosjekt *Drama – en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat*, sett på hvordan drama påvirker elevenes

¹² Sæbø 2003: 2

¹³ Sæbø 2003: 8

¹⁴ Sæbø 2003

¹⁵ Allern & Sæbø 2010: (upaginert)

¹⁶ Allern & Sæbø 2010: (upaginert)

læringsresultat og klasse-og læringsmiljø. Både lærere, studenter og elever inngår som informanter i undersøkelsen, men her begrenset til hvorvidt elevene i skolen liker eller ikke liker å arbeide med drama. Resultatene av undersøkelsen viser at bortimot 90% av elevene er positive til dramaarbeid og gir blant annet uttrykk for at drama både gjør det kjekkere og lettere å lære. Som studien viser, ønsker også elevene at lærerne i større grad bruker drama i undervisningen fordi (1) det gir variasjon, (2) gir dem mulighet til å aktiveres kroppslig, (3) har innvirkning på læring og (4) påvirker det faglige læringsresultatet.¹⁷

Det finnes lite forskning på bruk av dramaforløp i historieundervisning. Tor-Helge Allern har gjennomført et prosjekt der levende rollespill (LAIV) ble brukt som lærings- og undervisningsform i ungdomsskolen. Allern ønsket å finne ut hvordan LAIV kunne fungere som læringsform i historiefaget. Prosjektet hadde Nord-Norge og 1814 som tema og ble gjennomført i to klasser i samarbeid med et lærerteam som tok hovedansvar for historieundervisningen, mens Allern hadde ansvar for gjennomføringen av LAIV. Flere elever som deltok i prosjektet opplevde opplegget som et spennende alternativ til annen undervisning fordi læringsprosessen her var mer praktisk orientert.¹⁸

Allern har også gjennomført prosjekter med flere 10.-klasser som del av forberedelsene til turer med de Hvite bussene som besøker tyske og polske konsentrasjonsleirer. Arbeidet var sentrert rundt et dramaforløp med utgangspunkt i den israelske dikteren Joshua Sobol sitt skuespill "Ghetto" som tar for seg hendelser i jødeghettoen i Vilna under 2. verdenskrig. Hovedmålet for prosjektet var å reflektere over og undersøke nazisme og utryddelsesleirer i 2.verdenskrig. Allern ønsket med dette prosjektet å undersøke både eventuelle holdningsendringer blant elevene om temaet og å få kunnskap om hvilke meninger elevene hadde om bruk av drama som del av prosjektet. Hans konklusjon er at dramaforløpet til en viss grad påvirket elevenes holdninger. Gjennom forberedelser til spill, fikk elevene dessuten ny innsikt i nazismen, blant annet nazistenes bruk av hersketeknikker. Også her kommer det frem at elevene husket det de lærte mye bedre med dramaarbeid enn gjennom mer tradisjonell lærebokorientert undervisning.¹⁹

¹⁷ Lyngstad & Sæbø 2005

¹⁸ Allern 2016: (upaginert)

¹⁹ Allern 2007: 3, 151

Denne masteroppgaven hatt som mål å få en grunnleggende og dypere forståelse av hvordan dramaforløp kan fremme utvikling av historiebevissthet hos elever. Som forskningsfelt er dette et vanskelig felt å studere fordi det handler om kognitive prosesser som vanskelig lar seg observere. Den eneste måten å få innsikt i elevenes tanker og følelser, er å observere deres atferd i gitte situasjoner i tillegg til å lytte til deres meninger.

Mitt forskningsprosjekt skiller seg fra de prosjektene jeg her har referert til ved at jeg tar utgangspunkt i historiefaget med fokus på historiedidaktisk teori og knytter dette til kunstoffaget drama. Dette gjør jeg ved å fokusere på Rüsens teori om historiebevissthet der jeg undersøker hvordan elever uttrykker empati og innlevelse gjennom arbeid med dramaforløp.

2.0 Teori og begrepsavklaring

Historiefaget i den norske skole kan på forskjellige måter vekke interesse og bidra til økt motivasjon blant elevene for ulike historiske begivenheter. Blant flere arbeids- og undervisningsmetoder, er det arbeid med fortelling og fortelling som formidlingsredskap som særlig fremheves av sentrale historiedidaktikere. I denne forbindelse er det sentralt å gå nærmere inn på begrepet historiebevissthet da begrepet blir tett knyttet til den historiske fortellingen. For mange barn og unge vil fortellingstradisjonen ha spilt en betydelig rolle i oppveksten. Fortelling som metode vil derfor kunne skape gjenkjennelse hos flere av elevene og således bidra til eller skape rom for engasjement. Fordi jeg i denne masterbesvarelsen har valgt å fokusere på bruk av dramaforløp som undervisningsmetode i historiefaget, vil jeg i dette kapitlet se nærmere på hvordan historiedidaktikere problematiserer bruk av den historiske fortellingen i historieundervisning. Fordi drama er en måte å formidle en fortelling på, ser jeg klare paralleller mellom dramaforløp som undervisningsmetode og den historiske fortellingen. Sett på denne bakgrunn er mitt teorifundament derfor i det vesentlige knyttet til historiedidaktikere med fokus på fortellingens betydning for elevenes læring om og av historien.

Begrepet historiebevissthet er særlig knyttet til Rüsens teori der egenskapene empati og innlevelse er sentrale begrep. Drama som undervisningsmetode anvendes for å undersøke i hvilken grad elever uttrykker disse egenskapene i arbeid med ulike dramametoder. Begrepsavklaringen tar i det vesentlige utgangspunkt i noen sentrale historiedidaktikers forståelse av historiebevissthet.

2.1 Historiebevissthet - begrepets plass i den nye historiedidaktikken

Som nevnt innledningsvis, gikk historiefaget gjennom en lengre nyorienteringsprosess på 1970-tallet. De nye tankene og behovet for nyorientering var særlig stort i Vest-Tyskland med bakgrunn i den tyske historien frem til 1945. Hensikten med innføringen av begrepet historiebevissthet, var for vesttyskerne å fremheve historie som både noe som hadde med fortiden å gjøre og samtidig var av betydning for menneskers livsorientering og selvforståelse i dag.²⁰ Skolen var fra første stund en av samfunnsinstitusjonene som særlig tok et grundig oppgjør med nazismen. Skolefagene og lærebøkene politiske funksjoner ble dermed et

²⁰ Knutsen 2006: 10

viktig tema.²¹ Med et samfunn i utvikling og stadig endring, økte etterhvert behovet for å utvikle den historiske fagdidaktikken til noe mer enn instrumentell metodelære. Dessuten sto spørsmålet om skolens innhold i forhold til samfunnets behov sentralt. Ifølge Stugu var store deler av skolefaget historie frem til 1960-tallet kritisert for å være en instrumentell kunnskapskonvertering hvor rom for kritisk refleksjon i liten grad var tilstede.²² Med Vest-Tyskland i spissen, ble det på andre halvdel av 1900-tallet foretatt betydelige endringer i den historiske fagdidaktikken som inspirerte til nytenkning i andre europeiske land.

1970-tallet var tiåret da den nye historiedidaktikken fikk sitt gjennombrudd i Vest-Tyskland, og på 1980-tallet ble historiebevissthet et sentralt begrep i historiedidaktiske miljøer også utenfor Tyskland, ikke minst ved Danmarks lærerhøgskole i København. Det danske instituttet for historie og samfunnsfag er fremstilt som den tyske historiedidaktikkens viktigste formidler i Norden med blant annet historiedidaktiker Jensen som viktig talsmann. På slutten av 1980-tallet fikk den nye historiedidaktikken større fokus også i norsk historieundervisning. Begrepet er imidlertid relativt nytt i norske læreplaner,²³ det var ikke før i 1995 at begrepet fikk en sentral plass i den norske historiedidaktikken med Bøes utgivelse av *Faget om fortiden*. Anvendelsen av historiebevissthetsbegrepet, åpnet også for en gradvis anerkjennelse for at miljøer utenfor skolen også var med å danne historiebevissthet. Det ble derfor nødvendig å ta hensyn til den produksjon og reproduksjon av kunnskap og historisk bevissthet som dannes i miljøer ellers i samfunnet. En bevisstgjøring og en sterkere erkjennelse av at også elevenes sosiale liv utenfor skolen hadde betydning for utviklingen av historiebevissthet, kom mer i fokus.²⁴

2.2 Innholdsbestemmelse av begrepet historiebevissthet

Rüsen definerer historiebevissthet som mentale prosesser hos individet der både kognitive og emosjonelle, bevisste og ubevisste forestillinger spiller en rolle gjennom tidserfaringer og blir brukt som et verktøy for orientering i hverdagen.²⁵ Det handler om å skape mening i tilværelsen med fortidsfortolkning, forståelse av nåtid og framtidforventninger.²⁶

Historiebevissthet som begrep forklares noe ulikt av historiedidaktikere, fordi det er et begrep

²¹ Stugu 2000: 5

²² Stugu 2000: 4-5

²³ Skram 2011: 12

²⁴ Stugu 2000: 7-8

²⁵ Rüsen 2001 referert i Hult 2016: 16

²⁶ Hult 2016: 16-17

som rommer mye og er abstrakt. Derfor oppleves det problematisk å gi en entydig og klar betydning.²⁷ Jensen definerer begrepet slik:

”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. Det refererer følgelig til hele det samspil, der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.”²⁸

Jensens bruk av begrepet historiebevissthet, tydeliggjør at begrepets kjerne er tidsdimensjonenes kontinuerlige samspill. Han forklarer begrepet med utgangspunkt i tidsdimensjonenes forhold til hverandre, der fortiden er tilstede i nåtiden,- både som fortidsfortolkning og erindring. Ifølge Jensen fokuserer begrepet på menneskets eksistensvilkår. Dette forklarer han med at i livet her og nå inngår det både en forventet fremtid likesom erindret fortid.²⁹ Slik viser det til samspillet hos menneskets fortidsfortolkning, samtidsforståelse og framtidforventninger.³⁰

Jensen opererer med en retning han kaller historiebevissthetsdidaktikk i forbindelse med den ”nye historiedidaktikken”, hvor fokuset rettes mot å ”leve i og med tid”.³¹ Nåtid og fremtid blir dermed to likestilte tidsdimensjoner med fortiden, både for vitenskapsfaget, men også den historien som uttrykkes gjennom andre samfunnsarenaer.³² Som Rösen opererer også Jensen med en forståelse av begrepet som innebærer at tidsdimensjonene nåtid, fortid og fremtid er i et gjensidig samspill med hverandre. En person som er historisk bevisst, kan ut fra deres definisjoner tolkes som et individ som ser sammenheng mellom de tre tidsdimensjonene og er seg bevisst at dimensjonene ikke er adskilt fra hverandre.

Også norske historiedidaktikere fokuserer på individets forståelse av tid der fortid ikke bare forblir fortid, men at fortiden spiller en rolle for den tid som er og den tid som kommer. Ola

²⁷ Hult 2016: 7

²⁸ Jensen 1996: 5

²⁹ Lund 2011: 24

³⁰ Lund 2011: 24

³¹ Knutsen 2006: 11

³² Knutsen 2006: 11

Svein Stugu forstår begrepet som en del av menneskets livsorientering fordi historisk bevissthet slik han forklarer det, inkluderer forestillinger om fortid, forståelse av nåtid og forventninger for fremtiden. Ifølge Stugu innebærer historiebevissthet ”(...) ei meir eller mindre klart utforma førestelling om korleis individ og kulturar inngår i historiske hendingsgangar som ikkje er avslutta, og som ein sjølv er ein del av.”³³ Samtidig påpeker han at det er stor variasjon i hvilken grad historiebevisstheten er reflektert og verbalisert. Han eksemplifiserer med at individer med reflektert historiebevissthet forstår seg som skapt av historiske prosesser, samtidig som individet evner å skape historie selv i tillegg til å påvirke sin egen situasjon.³⁴

Jan B. Bøe viser til begrepet *handling* for å forklare historiebevissthet. For Bøe dreier historiebevissthet seg om bevisst handling, der handling er forstått som at individet kan påvirke sin egen framtid. Når mennesket reflekterer over hvilken betydning fortidige handlinger har for fremtiden, er det ifølge Bøe slik historiebevissthet dannes. Med andre ord dannes historiebevissthet når mennesket blir klar over at det gjennom sine handlinger *er* historie. Menneskets handlinger og muligheten til å handle gjør det mulig å påvirke framtiden.³⁵ Bøe viser også til de tre tidsdimensjonene når han diskuterer historiebevissthets innhold. Innhold fokuserer på individets oppfatning av: (1) tidsdimensjonene fortid, nåtid og samtid og (2) tidsdimensjonenes sammenheng seg i mellom.³⁶ Med en slik forståelse av historie kan begrepet historiebevissthet forstås som en sammenheng mellom menneskers fortolkninger av fortid, deres forståelse av samtiden og framtidsoppfatninger.³⁷ Han viser til tidsdimensjonens samspill og deres rolle i menneskets liv som orientering og forståelse av seg selv og verden; vi befinner oss i en nåtid, bak oss har vi et erfaringsrom og foran oss en forventningshorisont. Samtidig trekker han frem opplevelse og betydning som overordnede mål for den historiedidaktikk som vektlegger historiebevissthet. Dette begrunner han med at individet i møtet med fortiden ser at den kollektive og personlige fortid både forteller noe om hvordan det oppfatter framtiden og hva det er i dag. Bøe ser det slik at individet kan utvikle

³³ Stugu 2013: 18

³⁴ Stugu 2013: 18-19

³⁵ Bøe 1995: 80, 81

³⁶ Bøe 1995: 81

³⁷ Bøe 1995: 81-82

en nyansert forståelse av koblingen mellom de tre tidsdimensjonene i tillegg til egen og gruppens identitet og utvikling gjennom historisk viten.³⁸

Selv om begrepet gis noe ulikt innhold, står samspillet mellom de tre tidsdimensjonene; samtidsforståelse, framtid forventning og fortidsfortolkning sentralt hos historiedidaktikerne som er blitt tatt utgangspunkt i her. Ut fra egne forutsetninger konstruerer hvert enkelt individ sin tolkning av fortiden som utgjør historie for dette individet. Dette forekommer mer eller mindre bevisst hos den enkelte. Med andre ord – hvert individ vil ut i fra sin egenforståelse kunne oppfatte fortiden ulikt fra andre. Oppfatningene av fortiden vil likevel kunne endres over tid med utgangspunkt i endringer i individets forventninger til framtiden og forståelse av seg selv og egen samtid.³⁹

Ifølge Erik Lund forutsetter historiebevissthet vanligvis faktiske historiske kunnskaper hos elevene. Denne kunnskapen fungerer som samhørighetsskapende og som en referanseramme mellom generasjoner og skaper samtidig en felles identitet.⁴⁰ Lund diskuterer også begrepet historieløshet som ofte omtales som historiebevissthetens motsetning. Elever som er rammet av historieløshet opplever kun samtiden som eneste virkelighet. Han omtaler dette som et ”samtidsfengsel” fordi disse elevene ikke tar innover seg hverken fortid eller fremtid. Derfor er det en særlig viktig oppgave for historiefaget å få elevene til å se tidsdimensjonene i samspill med hverandre, slik at elevene ser at alle mennesker til en hver tid er underveis til noe fra noe annet.⁴¹ Likevel argumenterer Lund med at ingen mennesker er historieløse fordi alle mennesker har en historiebevissthet som inkluderer de tre tidsdimensjonene i samspill med hverandre, og danner dermed en indre sammenheng. Som de andre historiedidaktikernes forståelse av historiebevissthet forklarer også Lund tidsdimensjonenes gjensidige påvirkning, gjennom å påpeke at individets historiebevissthet ikke kan skille tidsaspektene fra hverandre til at den bare omhandler fortid. Dette fordi menneskets forståelse av nåtid og fortolkning av fortid former framtid forventningene. En slik forståelse kan komme til uttrykk ved å se seg selv som historieskapt samtidig som historieskapende.⁴²

³⁸ Bøe 2002: 31

³⁹ Skram 2011: 15

⁴⁰ Lund 2011: 24

⁴¹ Lund 2011: 24

⁴² Lund 2011: 25

Selv om definisjonene er noe ulike, viser forståelsen av begrepet samtidig å ha en felles kjerne. Historiedidaktikerne som her er diskutert har det til felles at de fremhever forståelse av tid og individets bevissthet rundt hvordan tidsdimensjonene henger sammen. Mye tyder på at det kan ha sammenheng med begrepets innpass i historiefaget og hvordan det fikk fotfeste i ulike land. Tyskland og særlig Rüsens tanker innen den nye historiedidaktikken har vært banebrytende og til inspirasjon for historiedidaktikken i land som blant annet Danmark og Norge.

2.3 Den historiske fortelling

Dette prosjektet kobler historiefaget med kunstfaget drama med utgangspunkt i den historiske fortellingen. Den historiske fortellingen har gjennom lange tider hatt både mot- og medgang i utviklingen av historieundervisningen. Dette dreier seg særlig om sannhetsdebatten og historien som ”objektiv” fremfor ”subjektiv”.⁴³

I Rüsens arbeid med den historiske fortellingen, trekker han frem aspekter som tidligere, men også nå preger diskusjonen rundt bruk av fortelling som formidlingsredskap av historisk kunnskap. Ifølge Rügen har det i denne diskusjonen tradisjonelt vært vanlig å argumentere for forskjellene mellom fiktive- og faktabaserte historiske fortellinger. Her uttaler han seg om at den historiske fortellingen vanligvis er blitt definert som fortelling hvor historisk fakta er fortellingens grunnlag, og at fiktive trekk ikke eksisterer. Rügen problematiserer denne differensieringen mellom fakta og fiksjon i historisk fortelling, fordi han er av den oppfatning at den særdeles viktige følelsen for historie ligger utenfor forskjellen mellom fiksjon og fakta.⁴⁴ Jeg forstår det slik at Rügen legger til grunn at den historiske fortellingen er et redskap som gir mennesket mening og forståelse av historien, uten at det er avgjørende for den historiske kunnskap at det er klart et skille mellom fiksjon og fakta i fortellingen.

I forbindelse med sin forskning på bruk av historisk fortelling i historiefaget, kommenterer historiedidaktiker Erik Lund at bruken av historisk fortelling i historiefaget har vært mye omdiskutert gjennom tidene. Her nevner han diskusjonen rundt fortellingen i forhold til grad av seriøsitet og historiekorrektethet. Da historiefaget ble et eget skolefag, stod fortelling mest sentralt som formidlingsform. Først da Normalplanen kom på banen i 1939 ble fortellingen nedprioritert og lærebøkene måtte ”fagliggjøres” ved å fokusere mer på analyse og

⁴³ Bøe 1995: 28

⁴⁴ Rügen 2008: 11

årsaksforklaringer. Nyorienteringen av faget fremmet også elevers arbeid med historisk kildebruk, der hensikten var å utvikle analytiske holdninger hos elevene i arbeid med historisk materiale. Det var først ut på 1980-tallet at fortellingen fikk markert sin plass i historieundervisning igjen, da diskusjonen rundt utvikling av historiebevissthet kom på banen i Europa.⁴⁵

Til tross for kritiske spørsmål om hvorvidt formidlingsformen er egnet for å skape god historisk kunnskap hos mottakerne, forsvarer flere historikere den historiske fortellingen. Fordi fortellersjangeren er blitt tildelt en så sentral rolle hos flere historiedidaktikere, vil jeg se nærmere på hva de sier om den historiske fortellingen og hvilke fagdidaktiske overveielser de legger til grunn for den historiske fortellingen som metode. I denne sammenheng vil det også være aktuelt å se nærmere på hva historiedidaktikerne sier om den historiske fortellingens plass i skolen fordi oppgaven min sentrerer seg rundt skolefaget historie og undervisningsmetodikk. Samtidig undersøkes det hvilke type fortellinger historiedidaktikerne opererer med og hvilken funksjon de mener fortellingen har i historieundervisningen.

Fortellingen som formidlingsverktøy har likevel ikke alltid hatt en sentral plass i historieformidlingen. På bakgrunn av vitenskapsfagets krav om objektiv sannhet, ble fortellingen nedprioritert på grunn av dens subjektive form. Det var først med ”den språklige vendingen” at fortellingen fikk sin renessanse.

2.4 ”Den språklige vendingen”

Historikernes rolle og arbeid ble med det vi omtaler som ”den språklige vending” satt på prøve. I denne vendingen ligger det en argumentasjon som utfordrer vitenskapsfagets syn på objektivitet og historikerens rolle som forsker.⁴⁶ Hayden White er sentral med sine tanker om hva historie er og historikerens rolle. I 1970-årene vekket han begeistring så vel som forferdelse blant historikere med sine synspunkter om at de meningene historikerne tillegger hendelsene han eller hun skriver om, preges av måten de former sin fremstilling av fortidens virkelighet. Han sammenlignet historiske framstillinger med litterære tekster, og dette utfordret vitenskapsfagets syn på objektivitet og fakta.⁴⁷ Historie blir slik sett tekster forfattet av historikeren som har formet denne teksten ved å ta egne valg, som eksempelvis at

⁴⁵ Lund 2013: 117

⁴⁶ Rösen 2008: 3

⁴⁷ Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 19-20

historikeren anvender litterære virkemidler sammen med sin forestillingsevne for slik å skape en helhetlig og meningsfull fremstilling. Med andre ord; White problematiserte et grunnleggende skille mellom historieskriving og fiksjon ved å påpeke at delene i en historiefortelling i seg selv ikke har opphav fra fortiden. Han så det slik at så lenge historikeren holder seg innenfor de kulturelle rammene han eller hun skriver innenfor, kan alle historiske hendelser prinsipielt fremstilles på hvilken som helst måte. Hovedpoenget var dermed at det var historikeren og de litterære hjelpemidlene som skapte fortellingen og ikke kildene eller fortidens spor som bestemte hva som skulle bli skrevet.⁴⁸ Debatten som fulgte White resulterte i at usikkerheten om historikerne kunne skrive sant om fortiden, ble forsterket, fordi historieskriving er representasjon av det som har vært og av det som har skjedd, er det ikke noe nødvendig forhold mellom historieskrivings form og fortiden.⁴⁹

Vitenskapsfaget historie har vært kritisk til fortellingen, særlig fordi den kom i konflikt med den positivistiske vitenskapsoppfatningen om at subjektivitet skulle utelukkes. Historikeren skulle fungere som analytisk forsker fremfor fortellende menneske.⁵⁰ I sin vitenskapelige betydning ble historisk sannhet forstått som ”objektivitet”, som overvant all subjektiv tilnærming til fortiden. Ifølge Rüsen fokuserer den historiske fortellingen derimot på den subjektive egenarten. Den beskriver og representerer menneskelig subjektivitet i form av å gi mening til verden.⁵¹ Rüsen ser fortellingsformen som relevant i utviklingen av individets historiebevissthet, fordi mennesket tar i bruk narrative strukturer for å forme en identitet og orientere seg i tilværelsen.⁵² Slik jeg forstår Rüsen, gir resultatene av vendingen grunnlag for at også den historiske fortellingen gir gyldig kunnskap om fortiden fordi historisk fornuft ikke har samme logiske egenskap som en naturlov, men blir gitt en mening og betydning av menneskelig subjektivitet.⁵³ Når det kommer til debatten om sannhet og hvorvidt historikeren rekonstruerer fortiden, er dette ifølge Erling Sandmo for ambisiøst å si da han ser historikernes virksomhet heller som konstruksjon av historien. Han argumenterer med at fortiden er borte, noe som fører til at historikerne sitter igjen med gjenstander og ytringer som danner grunnlaget for historier og fortellinger som knytter dem sammen her og nå. Fordi

⁴⁸ Heiret, Ryymin og Skålevåg 2013: 20-21

⁴⁹ Sandmo 2015: 190

⁵⁰ Bøe 1995: 28

⁵¹ Rüsen 2008: 3

⁵² Stugu 2000: 8

⁵³ Rüsen 2008: 3

historieskriving ikke er rekonstruksjon av fortiden velger Sandmo å se den som en representasjon i den forstand at den forestiller noe fortidig.⁵⁴

På grunn av de nye synspunktene på historie som blant annet konstruert litterær tekst og etter hvert erkjennelsen av at fortellingen også har historievitenskapelige kvaliteter, har fortellingen igjen fått en sentral plass som formidlingsverktøy.⁵⁵ Som Rüsen uttrykker; historikere er fortellere.⁵⁶

2.5 Hva sier historiedidaktikerne om den historiske fortellingens plass i skolen?

Rüsen er blant de historiedidaktikere som legger til grunn den narrative formidlingsformen for historisk kunnskap.⁵⁷ I det enorme og varierte utvalget av historie på tvers av land og kulturer, er Rüsen av den oppfatning at fortelling som formidlingsform er felles for alle. Slik han ser det, blir fortidens hendelser omgjort til historie ved bruk av fortelling. Ifølge Rüsen er alle historikere ”fortellere”, og han ser blant annet den historiske fortellingen som redskap for menneskets forståelse av verden. Den historiske fortellingen er, grunnleggende for historikernes arbeid, og er av den mening at historisk fortelling på systematisk vis klargjør historisk kunnskap hos mennesket.⁵⁸ Rüsens teori om historisk fortelling, knytter dermed fortellingsformen tett til dannelse av historisk bevissthet hos individet.

Slik Rüsen ser det, er det særlig tre hovedaspekt i relasjon med hverandre som ligger til grunn for den historiske fortellingen. Det ene aspektet sier noe om at den historiske fortellingen mobiliserer erfaring av fortiden i form av minner. Den historiske fortellingen vil være knyttet til minner og anvender disse minnene for å gi mennesket forståelse for nåtiden i tillegg til å åpne for forventninger rettet mot framtiden. I det andre aspektet som omhandler tidsbegrepet, er han opptatt av historisk fortelling som opplevelse av menneskelige handlinger og intensjoner over tid. Samtidig spør han hvordan denne kontinuiteten gjør fortiden relevant for nåtiden som igjen kan ha betydning for fremtiden. Det tredje aspektet som Rüsen legger til grunn i den historiske fortellingen, er fokuset på identitet.⁵⁹ Identitetsbegrepet oppfatter jeg at Rüsen ser som vesentlig i utvikling av historiebevissthet fordi han ser en sammenheng

⁵⁴ Sandmo 2015: 187

⁵⁵ Bøe 1995: 28

⁵⁶ Rüsen 2008: 3

⁵⁷ Stugu 2000: 8

⁵⁸ Rüsen 2008: 2-3, 9-10

⁵⁹ Rüsen 2008: 11

mellom forståelse av seg selv og forståelsen av fortid, nåtid og framtid, som i relasjon med hverandre danner et kontinuerlig forløp. Rüsen kommenterer under identitetsaspektet individets identitet og forståelse av seg selv tett knyttet opp til tidsaspektet i forholdt til historiske samfunnsendringer over tid.⁶⁰

Bøe, som i særlig grad fremhever den narrative formidlingsformen, ser ikke hvordan det lar seg gjøre å formidle historien til blant annet bestemte steder uten å anvende fortelling.⁶¹ Bøe trekker frem historiefagets historie når han presenterer sitt arbeid med den historiske fortellingen. Fortellingen har preget historien helt tilbake til antikken da den ble brukt til å formidle kulturelt viktige historier videre til befolkningen. Med tiden ble det et mer vitenskapelig preg over fortellingen om fortiden med fokus på to ulike aspekt ved historiefaget: forskning i fortiden og undervisning om fortiden. Forskningsaspektet ved faget, slik Bøe ser det, har et noe komplisert forhold til fortellingsformen. Da historiefaget ble vitenskapeliggjort første halvdel av 1900-tallet, ble det et vendepunkt for historieskriving der kildene skulle være autentiske. Dermed ble det også et større krav til kildekritiske prinsipper for å kunne organisere historisk materiale etter hva som var autentisk og hva som var av nyere dato. I dag beregner faghistorikerne sitt publikum og anvender derfor ulike strategier for å formidle sitt historiske budskap. Fortellingen får dermed en naturlig plass i skolesammenheng.⁶² I de senere tiår har fortellingen som nevnt fått oppsving også i forskningen.⁶³ Samtidig kan fortellingen styrke sin stilling i skolen fordi folk i stor grad i vår moderne tid viser høy interesse for fortellinger om fortiden. Interessen synligjøres særlig i forbindelse med den økte produksjonen av historiske tv-serier, filmer, bøker, osv. Disse mediene når også ut til barn og unge som igjen vil kunne kjenne seg igjen i kategorien historisk fortelling i skolesammenheng.

Når Lund snakker om den historiske fortellingen, er han av den oppfatning at historiefortellingen gir mening og sammenheng mellom enkeltstående hendelser fra fortiden. Dette presiserer Lund som forskjellig fra krøniken som i sin tid var den mest brukte formen

⁶⁰ Rüsen 2008: 11

⁶¹ Bøe 2011: 1

⁶² Bøe 1999: 24

⁶³ Bøe 1995: 28

for samling av historiske kilder, fordi denne formen setter enkeltstående hendelser i kronologisk rekkefølge.⁶⁴

2.6 Hvilke type fortellinger opererer historiedidaktikerne med?

Rüsen opererer i sin teori med fire ulike typer historisk fortelling, som igjen kan betraktes som fire veier eller tilnærminger frem mot historisk bevissthet. De fire fortellingene han operer med er: tradisjonsfortellinger, eksemplariske fortellinger, kritiske fortellinger og utviklingsfortellinger. Når den historiske fortelleren formidler tradisjoner til lytterne, er det for å minne lytterne på at eksisterende normer, verdier og verdisystem har sin opprinnelse fra faktiske, historiske hendelser. Tradisjoner aktualiserer fortidens hendelser, samtidig som vedlikehold av gamle tanker og handlingsmåter kan gi følelse av en felles opprinnelse. Eksemplarisk fortelling er når den historiske fortellingen har til hensikt å gi forståelse for generelle regler og verdisystemer uavhengig av tid. Her blir lytteren bevisst hvilke handlinger som en burde gjøre og hva en ikke burde gjøre sett i lys av konkrete, eksemplariske historiske hendelser. Rüsen kommenterer at denne type fortelling i høy grad kan virke moraliserende.⁶⁵

Videre drøfter han den kritiske fortellingen, hvor mottakerne er kritiske til den informasjon de får gjennom fortellingen. I tillegg til kritisk tenkning, vil mottakerne få mulighet til å komme med kritiske, historiske argument. Her eksemplifiserer Rüsen med en fortelling om en person som tok livet av et spedbarn. Mottakerne blir her nødt til å gi kritisk vurdering av fortellingens innhold, hvorvidt de tror fortellingen er sann, og deretter knytte hendelsen opp mot verdier og verdisystem i nåtidens samfunn. Ved å gjøre dette, vil mottakerne ifølge Rüsen, få øve seg i å legge frem kritisk historiske argument. Den historisk, kritiske diskusjonen vil med utgangspunkt i fortellingseksempelet, slik jeg forstår Rüsens teori, koble verdisystem i nåtid opp mot verdisystemet den gang. De moralske verdiene vil kunne kritiseres i forhold til historisk belegg. Utviklingsfortellinger, den fjerde typen fortelling Rüsen opererer med, er knyttet til mottakeren. Ifølge Rüsen, ligger historisk bevissthet tett opp mot endring i seg selv og innstillingen til historiefaget. Det er lett å ty til argument som ”tiden har endret seg siden da” dersom historikeren eller historielæreren ikke utfordrer mottakerne til kritisk tenkning og argumentasjon. Uten å utfordre seg med historisk tenkning, diskuterer Rüsen at historien aksepteres, men også plasseres innenfor en bestemt tidsramme

⁶⁴ Lund 2013: 116

⁶⁵ Rüsen 2008: 28-31

som er langt fra egen tid.⁶⁶ Ut i fra det Rösen skriver om kritisk tenking, kan det tyde på at han ønsker at den kritiske fortellingen får en særlig plass i undervisningssammenheng fordi elevene gjennom denne blir oppfordret til kritisk tenkning og argumentasjon og kan, slik jeg forstår det, lettere få elevene til å koble fortiden opp mot nåtiden.

Bøe skiller i sitt arbeid de historiske fortellingene i to hovedkategorier: den fagbaserte fortellingen og den frie fortellingen.⁶⁷ Samtidig som Bøe drøfter de to kategoriene av fortellinger som ifølge han er to ytterpunkter av alle historiske fortellinger, diskuterer han den historiske analysen opp mot den historiske fortellingen. Formidlingsformen som stod sterkest i ”vitenskaplighetsperioden” av historien, var den historiske analysen. Den historiske analysen skiller seg fra den narrative formidlingsformen, den historiske fortellingen, når det kommer til selve budskapet. For den historiske analysen er budskapet den fortidige virkelighets sannhet, mens meningen er den historiske fortellingens budskap. Ifølge Bøe, eksisterer det klare forskjeller blant mottakere av den historiske fortellingen og den historiske analysen. Mottakere av analysen får i oppgave å forholde seg kritisk til det som blir fortalt. I arbeid med den historiske fortellingen har mottakerne roller som fortolkere og kan i fellesskap med andre skape fortellingens mening. I en slik narrativ prosess aktiviseres mottakerne i enda større grad enn i arbeid med historisk analyse.⁶⁸

Det analytiske arbeidet med historie som Bøe legger frem, - et kritisk arbeid med ønske om å være historisk korrekt, kan slik jeg oppfatter det sees i sammenheng med hans kategorier av historiske fortellinger og derfor plasseres innenfor den fagbaserte fortellingskategorien. Fordi Bøe i nyere forskning skriver om å skille mellom den fagbaserte historiske fortellingen og den frie fortellingen, forstår jeg det slik at det som han omtaler i eldre forskning som historisk analyse, inngår i begrepet fagbasert historisk fortelling. Jeg forstår det slik fordi Bøe diskuterer at disse to historiskformidlende kategoriene er begge i høy grad opptatt av historiske fakta og historiske hendelser slik de faktisk var. Ifølge Bøe, bygger den fagbaserte historiske fortellingen på et annet historisk grunnlag enn den frie historiske fortellingen. Den fagbaserte fortellingskategorien prioriterer i større grad å anvende historisk korrekte begivenheter, nemlig å vise hendelser som faktisk skjedde.⁶⁹ Den frie fortellingen derimot

⁶⁶ Rösen 2008: 31-34

⁶⁷ Bøe 2011: 1

⁶⁸ Bøe 1999: 24-26

⁶⁹ Bøe 2011: 1

kjennetegnes av historisk underholdning med betydelig friere hendelsesforløp og mindre fokus på det historisk korrekte. Historiske fortellinger som finner plass under denne kategorien, vektlegger i hovedsak publikums interesse. Fortelleren, filmprodusenter m.fl. streber derfor etter å imøtekomme publikums ønsker om å la seg fascinere av fjerne historiske hendelser. For å imøtekomme publikums ønske om å bli underholdt, er den frie fortellingen et produkt som formes mer etter den frie fiksjon fremfor historisk realitet og god tyngde i det historiske grunnlagsmaterialet.⁷⁰

I tillegg til å operere med fagbasert og friere historisk fortelling, opererer Bøe med det han omtaler som ”den lukkede”-og ”den åpne fortellingen”. Fortellingene er ulike ved at den lukkede fortellingen vanligvis fremstår som en fullstendig fortelling med både en begynnelse og en slutt. Som det ligger i navnet, er den åpne fortellingen åpen i den forstand at mottakerne får større forståelse for fortellingens innhold ved å bruke tid i bearbeidingsprosessen, for å oppnå forståelse og læring om hvordan det faktisk var.⁷¹ Jeg tolker Bøes teori om den lukkede-og åpne fortellingen slik at mottakerne får mer mulighet til å entre den historiske handlingen og forstå og tolke innholdet dersom fortellingen har en åpen form.

Lund kategoriserer fortellingene etter fortellingens omfang. Han skiller her mellom den store og den lille historiske fortelling. Den store fortellingen kan omfatte en tidsperiode på flere århundrer. Historikere fra både Norge og andre land på 1800-1900-tallet benyttet seg av den store historiske fortellingen og var, ifølge Lund, også de store fortellere. Historikerne på den tiden utviklet fortellingene for å gi oversikt over og formidle nasjonenes historie. Dermed spilte historikerne en betydelig rolle for utvikling av en samlet identitet, og deres store historiske fortellinger bidro således til nasjonenes selvforståelse. Den lille fortellingen, ser Lund i sammenheng med fortellingens grunnform som ble utviklet av Aristoteles. Med grunnform mener han historiens start, midtdel og avslutning. Fortellingen gir kjennskap til hvordan ”noe” skjer, fra en tid til en annen. ”Noe” kan kobles opp til en enkelt person eller flere som i fortellingen er de handlende aktører. Kjernen i den lille fortellingen er slik Lund ser det noe som endrer seg, og ofte forekommer endringene radikalt. Endringene som finner sted i fortellingen kan vise seg som blant annet et vendepunkt i et samfunn eller i en eller flere personers liv.⁷²

⁷⁰ Bøe 2011: 1

⁷¹ Bøe 1999: 37, 67

⁷² Lund 2013: 116

2.7 Hvilken funksjon har fortellingen?

Historisk sett har fortelling preget flere kulturer i forbindelse med kunnskapsdeling, underholdning og bevisstgjøring. Særlig er den muntlige fortellingen sentral når vi snakker om fortelling som formidlingsform. Fortellinger har i flere kulturer hatt som funksjon å formidle normer og verdier på en enklere og mer forståelig måte, i den hensikt at mennesker lettere skal kunne kjenne seg igjen i ulike situasjoner. Ifølge Bruner er mennesket skapt for å ta i bruk narrativ form i organisering av erfaringer fordi fortellinger gir grunnlag for forståelse og mening av opplevelsene.⁷³

Historien som blir undervist om i skolen består av flere komplekse prosesser. For å kunne undervise om disse prosessene på en forståelig måte, er ifølge Rüsen, fortellingsformen helt grunnleggende fordi mennesket slik han oppfatter det, anvender narrative strukturer i historisk tenkning.⁷⁴ I tillegg til å argumentere for at den historiske fortellingens funksjon virker positivt inn på mottakernes utvikling av historiebevissthet, peker Rüsen også på et viktig aspekt ved historikernes fortelling som at fortellinger åpner for tilfeldigheter. Ved å formidle den historiske fortellingen til elever, får de også kjennskap til menneskelige handlinger som resulterer i tilfeldigheter og utforutsette konsekvenser. Slik blir fortellingen et redskap som fremhever også disse aspektene ved historien, til en mer helhetlig prosess bestående av forklaringer og historiske tilfeldigheter.⁷⁵

For at elever i historieundervisning skal oppnå historiebevissthet og i den sammenheng forstå betydningen av seg selv og sin rolle i historiens evige forløp, er det ifølge Rüsen, vesentlig med narrativ kompetanse. Rüsen definerer narrativ kompetanse som evnen til å fortelle en historie slik at mottakeren ser sammenheng mellom nåtid og fortid, og fortiden virker orienterende inn på individets eget liv. Ved narrativ kompetanse ser Rüsen at det er til stede tre betydningsfulle ferdigheter. Ferdighetene betegnes som (1) evnen til å tolke fortiden, (2) orientering i forhold til nåtid og framtid samt (3) evnen til å oppleve fortiden. Rüsen ser det slik at gjennom innlevelse og evnen til empati vil ikke fortidens hendelser lenger oppleves så fjern, men kunne oppleves nærmere nåtiden.⁷⁶

⁷³ Holte og Jamissen 2015: 35-36

⁷⁴ Stugu 2000: 8

⁷⁵ Andresen et.al 2015: 141-142

⁷⁶ Paulssen 2011: 23

Jeg forstår funksjonen til den historiske fortellingen ut fra Rüsens teori slik at fortelling som formidlingsform gir optimale muligheter for utvikling av historisk bevissthet hos mottakerne. Dette kan begrunnes ut fra hvordan han kontinuerlig trekker inn begrepet historiebevissthet i sin teori om historiske fortellinger. Samtidig opplever jeg at Rüsens teorier går over i hverandre, at narrativ formidling av historie gir den historiske kompetansen som skal til for å oppnå historisk bevissthet, og at de tre hovedaspektene; minner, tid og identitet legges til grunn. Narrativ kunnskap oppfatter jeg også som grunnleggende i utvikling av historiebevissthet, fordi de tre ferdighetene som presiseres er ferdigheter som Rügen i sin teori ser som kanaler til individets historiebevissthet.

Refleksjon i og etter arbeid er ønskelig og bør være et kjennetegn på enhver læringsprosess. Bøe ser det slik at dersom historielæreren tar på seg fortellerrollen og bruker fortelling som læringsredskap, vil refleksjon rundt læringsstoffet kunne forekomme naturlig og i samspill med elevens innlevelse og forståelse. Dette fordi fortelling er et redskap som skaper mening og helhet til det som blir fortalt, i tillegg til at elevene får mulighet til å strukturere ny kunnskap på flere forskjellige måter. Fortelling brukes ofte slik at enkeltstående fakta får mer flyt og sammenheng.⁷⁷ For at elever skal kunne utvikle refleksjonsevne i arbeidet med historisk fagstoff, er det vesentlig at historielæreren har den didaktiske kunnskapen som er nødvendig. Bøe trekker frem det didaktiske perspektivet da han ser det som grunnleggende i møtet mellom fagstoff og mottakere. Sentralt i arbeidet med fortelling om fortidens hendelser, peker han på betydningen av fortellingens innhold og kommenterer hvorfor det er vesentlig at historielæreren gjør en ny vri i fortellingens formidlingsform. Dette fordi det lett blir satt spørsmål ved hvorvidt fortelling i historiefaget er egnet til å oppnå ”seriøs”, historisk kunnskap. Det blir derfor viktig i en nyorientering av fortellingens formidlingsform at historielæreren inviterer til diskusjon, argumentasjon og analyse av det historiske fagstoffet. Klarer historielæreren å åpne opp for dette, mener Bøe at den historiske fortellingen kan oppnå et mer sikkert fotfeste i skolens historieundervisning.⁷⁸ Bøe peker altså her på et paradoks fordi fortellingen er blitt anerkjent som formidlingsmetode av historie, men krever likevel at historielæreren mestrer metoden slik at det oppnås ”seriøs” historisk kunnskap.

⁷⁷ Bøe 1999: 12-13

⁷⁸ Bøe 1999: 32-34

Lund trekker frem den aktuelle problemstillingen som berører bruken av fortelling i historiefaget i skolen med fokus på hvorvidt fortelling som metode bidrar til et positivt læringsutbytte for elevene sammenlignet med andre metodiske tilnærminger som eksempelvis kildegransking og analyse av lærebøker. I dag er fortelling som formidlingsform synliggjort gjennom en rekke moderne tradisjoner som dataspill, Tv-serier og film. Fortellingen kan derfor ifølge Lund, fremstå som den mest brukte historiske formidlingsformen som engasjerer mennesker i alle aldersgrupper.⁷⁹ Ettersom sannsynligheten for at flere barn og unge i skolen får historisk kunnskap utenfor klasserommets vegger via blant annet spill og filmer, kan fortelling som undervisningsmetode ha positiv virkning på læring om og av historien, fordi denne type formidlingsredskap vil være velkjent for mange. For de elever som engasjerer seg i slike moderne historiske fremstillinger, vil historiske fortellinger i undervisningssammenheng kunne åpne opp for engasjement og fascinasjon for andre historiske begivenheter. Lund er av den mening at fortelling som formidlingsform og metode er et kraftfullt redskap i undervisningen som åpner opp for forståelse og innlevelse på en annen måte, og på et helt annet nivå, enn andre undervisningsmetoder og formidlingsformer. Blant annet trekker han inn rollespill som fint lar seg kombinere med fortelling med henblikk på å gi elevene et utvidet arbeidsforløp.⁸⁰ Vi ser med andre ord her en klar lenke til drama som formidlingsform og metode.

Lund operer i sin forskning med det han kaller for narrativt grunnskjema. Han er her opptatt av at historielæreren skal få til å fange elevenes historiske interesse gjennom den historiske fortellingen ved å veilede læreren i diverse punkter som står oppført i skjemaet. Lund mener at lærerens historiske fortelling skal kunne legge seg på et høyere nivå enn fortellingens slektning, anekdoten. Til forskjell fra anekdoten, som kan være effektiv i forbindelse med å skape nærhet til en historisk person, uten å ha hovedvekt på troverdighetsprinsippet, er lærerens fortelling basert på historiske fakta sentrert rundt en sentral historisk hendelse. I sitt narrative skjema har Lund et utvalg punkter som han ser som vesentlig at læreren har i bakhodet når det gjelder utvikling av egen historisk fortelling. Blant punktene som er oppført i skjemaet finner vi blant annet fokuset på fortellingens geografiske rom, som gir publikum informasjon om at fortellingen kan stedfestes. Et annet punkt legger vekt på at fortellingen ikke hopper frem og tilbake i tid, men følger personer fra et tidspunkt til et annet. Kunsten ifølge Lund, er at læreren håndterer fortellingen slik at elevene er i stand til å danne sine egne

⁷⁹ Lund 2013: 115

⁸⁰ Lund 2013: 115

bilder om fortellingens handling. Videre diskuterer han lærerens eierforhold til fortellingen, hvor lettere det er for elevene å la seg rive med i fortidens hendelser dersom læreren løsriver seg fra manus. Kroppsspråk og særlig øyekontakt har en enorm virkning på lytterne der følelsen av at ingenting står i mellom forteller, fortelling og mottaker forsterkes.⁸¹

To viktige aspekt som trekkes frem i det narrative skjemaet, er relevant historisk kunnskap som er nødvendig slik at elevene kan lære om og av historien, og gjenkjennelsesaspektet. Lund drøfter her at bruk av relevant historisk kunnskap kan kombineres med personlige erfaringer, slik at faktiske historiske hendelser kan få liv med utgangspunkt i fortellerens mer personlige erfaringer. Dette punktet kan også overlape til gjenkjennelsesaspektet som Lund ser på som sentralt fordi elevene her har mulighet til å sammenligne hendelser ”fra den gang da til nå”. Et eksempel han viser til, er historisk fortelling om gjennombruddet til ”koppevaksinen” hvor elevene kan knytte fortellingen opp til egne erfaringer med smittsomme sykdommer og vaksinasjoner. I tillegg til ovenfor nevnte aspekter, er Lund av den oppfatning at den historiske fortellingens funksjon i undervisningssammenheng også avhenger av fortellingens troverdighet. Foruten de historiske kildene som fortellingen bygger på, kommenterer Lund at det alltid vil være hull i historien i den forstand at primærkildene ikke strekker til som åpner for historikerens innspill av historisk fantasi. Det blir derfor av stor betydning at fortelleren håndterer balansen mellom fiksjon og fakta, slik at fortellingen blir historisk troverdig.⁸²

Det er tydelig at historiedidaktikerne Jörn Rüsen, Jan. B. Bøe og Erik Lund ser bruk av historiske fortellinger som nødvendig for utvikling av historiske kunnskaper og forståelse. Fortellingen åpner for innlevelse hos mottakerne på et annet nivå enn andre formidlingsmetoder, og får historien til å virke mindre fjern. Etter å ha studert teoretikernes teorier om historisk fortelling i forhold til hverandre, ser jeg det slik at de på mange måter formidler det samme, men tar utgangspunkt i og operer med ulike kategoriseringer av den historiske fortellingen. Samtidig opplever jeg at Rüsen, som også var først ut med sin forskning, knytter fortellingen enda mer kontinuerlig opp mot begrepet historiebevissthet enn hva Bøe og Lund gjør. Jeg oppfatter imidlertid ikke at Bøe og Lund er mindre opptatt av elevenes utvikling av historiebevissthet, men forstår deres teori som mer praktisk rettet, og at Rüsen i enda større grad fokuserer på det historisk teoretiske. Særlig kommenterer Bøe og

⁸¹ Lund 2013: 118-120

⁸² Lund 2013: 121

Lund didaktiske overveielser læreren bør foreta seg ved bruk av historisk fortelling i undervisning, - hvordan læreren kan fenge elevene ved bruk av fortellerteknikker og bruk av kroppsspråk. Fortellingssjangeren vil også virke velkjent for flere elever og vil således skape flyt og sammenheng mellom enkeltstående historiske hendelser.

I dette kapitlet har jeg tatt for meg begrepet historiebevissthet og den historiske fortellingen. I denne sammenheng er det relevant å trekke frem Lund og Bøe's lærerperspektiv i forbindelse med fortellingen. Lund trekker frem fortellingen i historiefaget som en del av praktisk læring i faget. Han er særlig opptatt av lærerens rolle som forteller, der elevene er mottakere av fortellingen. Lund ser fortellingen som svaret på menneskets eksistensielle behov for å gi mening til fortiden i nåtiden. Lund forstår mennesket som en programmert lytter til fortellingen. Fortellingen rører ved menneskets dyptliggende behov for undring.⁸³ Lund fokuserer her ensidig på lærerens rolle som formidler av den historiske fortellingen. Også Bøe fremhever læreren som forteller og lærerens fortellingskompetanse.⁸⁴

Slik jeg ser det, er elevene ikke bare mer og mindre passive mottakere av det læreren prøver å formidle, men er selv deltakende i og samtidig medskapere av fortellingen i motsetning til både Lund og Bøe som kun fokuserer på lærerens rolle og betydning. Å gjøre elevene delaktige i undervisningen gjennom en høy grad av selvbestemmelse, utgjør ikke bare en grunnleggende forutsetning for å skape et godt undervisnings- og læringsmiljø, men er også i overensstemmelse med forskningsbasert kunnskap og motivasjonsteori.⁸⁵

⁸³ Lund 2013: 117

⁸⁴ Bøe 2002: 113

⁸⁵ Deci og Ryan 2000

3.0 Metode

Forskning på dramametodisk arbeid i skolesammenheng, har i særlig grad benyttet kvantitative metoder. Blant annet har man brukt kvantitative metoder for å finne ut i hvilken grad lærere varierer undervisningsmetodene sine. Denne type kvantitativ forskning er blant annet blitt gjort i forbindelse med evalueringen av samfunnsfaget i Reform 97.⁸⁶ Kvantitativ forskning som er gjort på feltet drama i skolen er også et utgangspunkt for egen forskning. Men da jeg søker en dypere forståelse av hvordan dramaforløp kan fremme utvikling av historisk bevissthet hos elevene, synes en kvalitativ tilnærming å være mer relevant i forhold til å gi svar på min problemstilling. Ved å sette informanten (eleven) i fokus, vil dette trolig gi større dybdekunnskaper om et fenomen sammenlignet med en kvantitativ metode.

For å kunne belyse problemstillingen på en best mulig måte, har jeg valgt en kvalitativ tilnærming der jeg har benyttet meg av observasjon og intervju som metoder for innhenting av empiriske data. Den kvalitative metoden kjennetegnes ved at for å få en virkelig forståelse av sosiale fenomener, må vi tilegne oss kunnskap om hvordan mennesker tolker den sosiale virkeligheten de er en del av. Det kan vi bare få ved å observere dem og la dem uttrykke seg gjennom egne ord.⁸⁷ Iflg. Bogdan og Biklen har kvalitativ metode 5 hovedkjenntegn: (1) Den naturlige situasjonen som direkte datakilde der forskeren er hovedinstrumentet (2) Beskrivende (3) Kvalitative forskere er opptatte av prosesser, ikke bare av resultat eller produkt (4) Kvalitative forskere analyserer dataene sine induktivt (kfr. problembasert læring) (5) ”Mening” er en vesentlig sak i kvalitativ tilnærming.⁸⁸

Valg av metode vil ha betydning for validiteten,- at den valgte metoden eller fremgangsmåten faktisk måler det vi ønsker å måle eller å få kunnskaper om. Således vil i utgangspunktet både en observasjonsmetode og et intervju der informantene opptrer på egen ”hjemmebane” (skole/klasse miljø) være å foretrekke fremfor eksempelvis å sende ut et spørreskjema (kvantitativ metode). At informantene møtes i sitt eget miljø der de fleste vil føle seg trygge, vil ha betydning for undersøkelsens reliabilitet, med andre ord om metodene som er brukt for

⁸⁶ Christophersen et.al. 2002: 70

⁸⁷ Jakobsen 2005:31

⁸⁸ Bogdan og Biklen 2003

å innhente data er pålitelige og troverdige. Derfor ble elevene observert og intervjuet på skolen, i sine vante omgivelser.⁸⁹

Når det gjelder valg av observasjonsmetode, har det vært et overordnet mål for meg at det er elevens (informantens) oppfatninger og følelser som skal komme til uttrykk og ikke mine, samt at irrelevante forhold og forstyrrende elementer får forstyrre i minst mulig grad. Dette har betydning både for reliabilitet og validitet. En åpen, deltagende observasjon innebærer at den som blir observert selv er klar over å bli observert. Det kan føre til at den observerte endrer atferd eller opptrer annerledes enn han/hun ellers ville ha gjort. Ikke minst vil ”observatøreffekten”, min blotte tilstedeværelse og måte å være på, kunne påvirke elevene og således virke inn på reliabiliteten. Slik sett ville en skjult observasjon være å foretrekke fordi undersøkelsespersonene trolig vil opptre mer naturlig.

Likevel har jeg valgt en åpen og deltagende observasjon, først og fremst fordi en slik metodisk tilnærming synes mest optimal knyttet til gjennomføringen av et dramaforløp der læreren også deltar og inngår som del av handlingen. Fordelen med en metode der observatøren/læreren inngår som del av gruppen i motsetning til å sitte ”på sidelinjen” (ikke deltagende observasjon), er at til tross for at elevene er klar over at de blir observert vil de trolig lettere glemme meg som observatør enn hvis jeg satt mer tilbaketrukket og var mer ”anonym”.

En deltagende observasjonsform kan redusere observatøreffekten, men kan på den annen side bidra til lavere reliabilitet. Dette kan sammenlignes med det Cato Wadel kaller forskning i egen kultur, nemlig at forskeren på grunn av en for liten avstand til det som skal forskes på ikke i tilstrekkelig grad klarer å være objektiv og slik sett både direkte og indirekte kan påvirke resultatet.⁹⁰ Etter en samlet vurdering av fordeler og ulemper knyttet til de to metodiske tilnærmingene valgte jeg en deltagende observasjon som i praksis altså innebar å gjennomføre et dramaforløp i to ulike klasser på en bestemt ungdomsskole med henholdsvis 22 og 25 elever i klassen. Dramaforløpets varighet var i underkant av en klokke time. I tillegg til observasjon har jeg valgt intervju fordi det gjennom observasjon alene er vanskelig å få innblikk i elevenes tanker og følelser. De to valgte metodene (metodetriangulering) utfyller hverandre etter min vurdering på en god måte.

⁸⁹ Jakobsen 2005: 19-20

⁹⁰ Wadel 1991

Intervju med elevene ble gjennomført i etterkant av dramaforløpet i de to ulike klassene og ble lagt opp som gruppeintervju. Fra hver klasse var det 5 elever som deltok samlet på gruppeintervjuet. Intervjusekvensen ble tatt opp på bånd. Ifølge Jakobsen, skiller vi mellom åpent og strukturert intervju. Slik jeg ser det, vil et intervju med intervjuguide med tema, fast rekkefølge og kun åpne svar, både ivareta informantens perspektiv best samtidig som en slik fremgangsmåte på en god måte samsvarer med intensjonen og filosofien for den kvalitative metode.⁹¹ Utfordringen blir da å finne tema som er mest mulig dekkende for de spørsmål problemstillingen åpner opp for. Intervjuguiden hadde fokus på følgende tema: (1) bruk av drama versus ikke bruk av drama i historieundervisning, (2) bruk av dramametoder for innlevelse og empati og (3) bruk av dramaforløp for å gjøre fagstoffet relevant og gjenkjennende.

Målet med denne studien er ikke å trekke generelle konklusjoner fra et mindre utvalg elever til en større populasjon. Min forskning har et intensiv design som innebærer at både observasjon og intervju har hatt til hensikt å avdekke så mange detaljer og nyanser som mulig i forhold til et aktuelt fenomen fremfor å fokusere på hvor mange som opplever et fenomen slik eller slik eller hvilke generelle ulikheter det er i opplevelsen av fenomenet.⁹²

Det skal dessuten understrekes at dramametodene som er benyttet i denne studien og som er utførlig beskrevet og drøftet senere i dette kapitlet, er å betrakte både som deler av den dramadidaktiske tilnærmingen knyttet til selve dramaforløpet, men i denne sammenheng også som en vitenskapelig metode. Dramaforløpet er således en arena både for innsamling av observasjonsdata og utprøving av undervisningsmetoder.

3.1 Gjennomføring av deltakende observasjon

Som deltakende observatør var det mulig å observere de sosiale prosessene som fant sted blant elevene i gjennomføringen av dramaforløpet på kloss hold. Som observatør fikk jeg således mulighet til både å delta i dramaforløpet samtidig som jeg observerte elevene (aktørene).⁹³ En observatørs oppgave er å legge merke til eller iaktta noe. Observatøren tar i bruk sansene sine for å registrere det som skjer rundt seg.⁹⁴ Som deltakende observatør fikk

⁹¹ Jakobsen 2005: 144-149

⁹² Jacobsen 2005: 89-90

⁹³ Grønmo 2016: 434

⁹⁴ Løkken og Sjøbstad 2013: 40

jeg oppleve flere fenomen som kan bidra til å belyse oppgavens problemstilling. For eksempel hvordan elevene responderte på arbeidsoppgaver som involverte drama og hvordan de løste oppgavene med sine medelever. At observatøren også har mulighet til å delta i prosessene som skal studeres er av positiv betydning i dramaarbeidet. Som lærer får jeg her mulighet til å gå inn i et eventuelt dramatisk spill sammen med elevene, påta meg en rolle samt veilede elevene i det dramatiske spillet dersom det blir behov for dette. I tillegg til muligheten til å selv delta i dramaforløpet som lærer, ser jeg deltakende observasjon som mer formålstjenlig enn andre observasjonsmetoder i forhold til de prosessene jeg ønsker å studere. Selv om jeg er observatør, vil jeg som deltager i det dramatiske spillet sammen med elevene i større grad ha frihet til å kunne bevege meg fritt noe som trolig innebærer at elevene føler seg mindre observert og spillsituasjonen mer naturlig. Dersom jeg som observatør holder meg utenfor spillsituasjoner og kun observerer fra sidelinjen, vil mine muligheter til å veilede elevene i tillegg være mindre. Med bakgrunn i egne erfaringer fra flere klasser, har flesteparten av elevene relativt lite erfaring med bruk av ulike dramametoder. Følgelig var det flere som hadde behov for veiledning og hjelp i dramaforløpet, noe jeg var i stand til å gi i egenskap av samtidig være lærer/veileder og deltagende observatør/deltager i det dramatiske spillet.

Muligheten for at elevenes generelle atferd og ”vanlige måte” å være på kan forandre seg i en studert situasjon, er likevel alltid til stede. En slik endring av atferd kalles gjerne reaktivitet.⁹⁵ I en situasjon der elevene skal utføre dramametodiske oppgaver, vil atferdsendringer være til stede ettersom dramametoder krever at elevene må by på seg selv på en helt annen måte enn hva de må ved å løse oppgaver fra læreboken. Her tenker jeg for eksempel på elever som ellers er ”frempå” og trygge i undervisningssammenheng, men som i forbindelse med dramaøvelser vil kunne være mer tilbakeholdne. Dette går ikke nødvendigvis på reaktivitet og at jeg som observatør går rundt og følger med på hva elevene gjør, men kan forklares i lys av elevens personlighet. At elevene skal gjennomføre ulike dramametodiske oppgaver mens jeg oppmerksomt iakttar dem fra sidelinjen, vil slik jeg ser det, kunne føre til påvirkning i elevenes atferd som for eksempel ved at elevene blir usikre på oppgaven som igjen kan føre til hyppigere brudd i fiksjonen.

Som deltakende observatør var det viktig å se etter atferd hos elevene som kan relateres til oppgavens problemstilling og delspørsmål. Det var for eksempel viktig å se om de

⁹⁵ Grønmo 2016: 21

dramametodiske oppgavene evnet å få elevene med i spillet for oppnåelse av innlevelse og empati. I forbindelse med deltakende observasjon ble filmopptak av elevene nøye vurdert. Fordelen med film er at kamera kan fange opp hendelser jeg eventuelt ikke får med meg som deltakende observatør. Likevel forkastet jeg å bruke filmkamera i klasserommet fordi bruk av kamera kan påvirke elevene og føre til at elevenes atferd blir unaturlig. Dessuten vil filmingen i seg selv kunne innebære at interessante hendelser som faller utenfor kameralinsen ikke blir registrert. Noen elever kan også ha såkalt kameraskrekk som igjen kan føre til at de ikke slipper seg løs i arbeidet med dramaoppgaven. Andre elever kan på den annen side ha lyst til å bli filmet mest mulig og således være mer opptatt av å være synlige i kamerabildet enn å fokusere på de faktiske oppgavene.

Den historiske tematikken som dramaforløpet tok for seg var imperialismen. Da imperialismen er et omfattende tema, valgte jeg som utgangspunkt for dramaforløpet å fokusere på europeernes reise til Afrika og slavehandelen. Elevene hadde fått noe undervisning i dette temaet på forhånd. Men selv om begge klassene hadde relativt beskjedne kunnskaper om dramaforløp og lite erfaring med dramaarbeid i skolen generelt, viste det seg at elevenes opplevelse av tematikken slik den kom til uttrykk i dramaforløpet og elevenes måte å reagere på i de to klassene var nokså ulik. I den første klassen observerte jeg en del latter og en varierende grad av konsentrasjon. I den andre klassen ble det observert høyere konsentrasjonsnivå, lite latter og en større grad av innlevelse. At klassene fremsto som forskjellige både i forhold til gjennomføringen av selve dramaforløpet og deres refleksjoner og tanker uttrykt i intervjuet, kan trolig skyldes flere forhold. I denne sammenheng kan det være et uttrykk for at selv om bruk av dramaforløp i historieundervisningen kan ha positiv betydning for elevenes læringsutbytte, har bruk av drama i undervisningen også sine klare utfordringer.

3.2 Intervju av fokusgruppe

Ved å intervjuere en liten gruppe elever fra klassene som har gjennomført dramaforløp om et historisk tema, får jeg som intervjuer mulighet til å lytte til hva elevene selv forteller om opplevelser og erfaringer de har gjort seg. Det kvalitative forskningsintervjuet åpner for at intervjupersonene kan gi uttrykk for meninger og oppfatninger gjennom egne ord og at forskeren prøver å forstå og se verden slik intervjupersonene ser den.⁹⁶

⁹⁶ Kvale 1999: 17

Intervju kan foregå både individuelt og i grupper. Etter å ha vurdert begge intervjuformer, valgte jeg å anvende gruppeintervju, også kalt fokusgruppe, i mitt forskningsarbeid.

Benevnelsen fokusgruppeintervju brukes om uformelle intervju, som en samtale med elevene ut fra bestemte tema.⁹⁷ Dersom flere blir intervjuet samtidig, vil dette føre til en bedre dynamikk i intervjusituasjonen. Elevene får blant annet mulighet til å utfylle hverandre, noe som ikke er tilfelle med et individuelt intervju. På den annen side vil de andre i gruppen kunne virke forstyrrende på respondenten.

Det er også lett å la seg påvirke av kollektivets lederskikkelser og sterke personligheter.⁹⁸ Blant annet registrerte jeg at elever som var veldig ivrige i dramaforløpet, var mer tilbakeholdne i intervjusammenheng og motsatt. Jeg erfarte også at intervju med elever i aldersgruppen 13-14 år går relativt raskt unna dersom jeg som forsker ikke stiller oppfølgende spørsmål. Ved å stille oppfølgende spørsmål, fikk elevene anledning til å reflektere og konkretisere ut fra egne erfaringer fra dramaforløpet. Intervju med elever fra begge klassene ble gjennomført allerede dagen etter undervisningsopplegget. Dette var et bevisst valg fra min side, ettersom jeg ønsket at elevenes inntrykk og opplevelser skulle sitte friskt i minnet. Samtidig fikk elevene tid til å tenke over opplevelsen av undervisningsopplegget og hvordan de følte denne typen historieundervisning fungerte for dem. Valg av elever til intervjuene ble foretatt av samfunnsfaglæreren i de to klassene. Grunnen til det var at dersom jeg selv skulle stått for utvelgelsen, ville faren for å velge elever som virket mest positive til opplegget mitt vært til stede. Intervjuene med fokusgruppene varte i ca. 30 minutter med hver gruppe.

3.3 Den forskende lærer

I forbindelse med innsamling av empiriske data til denne masteroppgaven, har jeg valgt å utvikle et eget opplegg (dramaforløp) som ble prøvd ut i klasserommet. Dette gav meg mulighet til å forske i egen praksis og samtidig lære av egen skoleundervisning. Forskning på egen undervisningspraksis åpner opp for lettere å stille spørsmål relatert til egen undervisning.⁹⁹ Forskning på eget undervisningsopplegg er det samme som å drive med aksjonsforskning eller aksjonslæring som er tett knyttet til aksjonsforskningsbegrepet. Aksjonslæring dreier seg hovedsakelig om å ta med seg erfaringer i fremtidig

⁹⁷ Grønmo 2016: 167

⁹⁸ Ryen 2002: 134-135

⁹⁹ Brekke og Tiller 2013: 64

undervisningspraksis. Mange prosjekter som tar for seg aksjonsforskning åpner for deltakelse ”utenfra” som kan bidra med veiledning. I mitt forskningsprosjekt er det kun jeg som har vært til stede i undervisningen sammen med elevene og har påtatt meg rollen som forskende lærer. Slik sett er aksjonslæring, som er sterkt inspirert av aksjonsforskning, noe som berører mitt forskningsarbeid.¹⁰⁰

Som lærer er det vesentlig at jeg studerer egen praksis med metablikk for lettere å kunne vurdere hvorvidt undervisningen tar riktig retning. Grunnleggende for aksjonslæring er å forandre og utvikle virksomheten.¹⁰¹ I klasserommet hvor jeg styrer et dramaforløp med elever som har liten til ingen erfaring med dramaforløp eller arbeid med drama generelt i skolesammenheng, er det viktig for meg som lærer og forsker å sette spørsmål ved undervisningspraksisen og ikke minst se hvilken retning opplegget tar. Bare slik kan jeg utvikle og forandre et dramaforløp tilpasset stadig nye undervisningssituasjoner.

At jeg forsker på eget undervisningsopplegg har sine utfordringer. Ikke minst i forhold til at jeg innehar to samtidige roller, den ene som forsker og den andre som lærer.¹⁰² I tillegg må jeg være meg bevisst egne forutinntatte meninger og oppfatninger om bruk av drama som arbeidsmetode i ulike fag. Blant annet vil det kunne utgjøre et etisk dilemma dersom min forutinntatthet fører til at elevene som deltar i dramaforløpet i større grad lar seg styre av meg og mindre av egne tanker og følelser.¹⁰³ Det er derfor viktig at elevene gis og opplever frihet i det dramatiske spillet innenfor på forhånd gitte rammer. Også i forbindelse med valg av informanter, er det viktig å finne elever som kan få frem nyanserte synspunkter, ikke bare de som man antar vil uttrykke seg positivt om undervisningen som det forskes på.¹⁰⁴

3.4 Etiske hensyn

Ved innhenting av kvalitative data i ungdomsskolen måtte jeg som forsker forholde meg til elever i ung alder. Fordi elevene var under 15 år ble det i forkant sendt et informasjonsskriv til elevenes foresatte der disse måtte samtykke til observasjon og intervju i forbindelse med forskningsarbeid. Elever som deltar i forskningsprosjektet og deres foresatte har rett til å vite

¹⁰⁰ Brekke og Tiller 2013: 46,47,49

¹⁰¹ Brekke og Tiller 2013: 64-65

¹⁰² Brekke og Tiller 2013: 55

¹⁰³ Fangen 2015: (upaginert)

¹⁰⁴ Brekke og Tiller 2013: 56

at de blir forsket på, i tillegg til å bli gitt informasjon om selve forskningsprosjektet.¹⁰⁵ Det ble på forhånd undersøkt om denne type data krevde tillatelse fra Norsk senter for forskningsdata (NSD), hvilket ikke var tilfelle.

Elevene som ble observert under dramaforløpet og de som var informanter i gruppeintervjuene, skal kunne regne med at de er sikret konfidensialitet og anonymitet i hele prosessen fra datainnsamling i klasserommet til publisering av forskningsresultatene. Som forsker er det derfor viktig at jeg ikke utgir personlige opplysninger om elevene som er identifiserbare både under og i ettertid av forskningsprosjektet.¹⁰⁶

3.5 Et dramaforløp om europeisk slavedrift

I tilknytning til deltakende observasjon som metode for innsamling av datamateriale til denne masteroppgaven, utarbeidet jeg et *dramaforløp* som ble prøvd ut i to ungdomsskoleklasser. Dramaforløpets praksis kan knyttes til de engelske dramapedagogene Gavin Bolton og Dorothy Heathcote. Bolton deler dramabegrepet inn i fire ulike kategorier: (1) dramatisk lek, (2) teater, (3) øvelser og (4) drama for forståelse og innsikt. Dramaforløp kan plasseres i den fjerde kategorien.¹⁰⁷ Hensikten med dramaforløp er at elevene skal lære noe om for eksempel et bestemt tema, en person eller hendelse. Sammenlignet med et teaterstykke er ikke hensikten nødvendigvis å stå igjen med et sluttprodukt.¹⁰⁸ Anne-Mari Larsen definerer dramaforløp som en måte å strukturere drama på.¹⁰⁹ Dramaforløp, som også går under begrepet prosessdrama, kjennetegnes ved at en bruker fiksjon i utforskning av en problemstilling eller med utgangspunkt i en gitt situasjon der deltakerne improviserer i gruppe. Fiksjon kan defineres som noe som er oppdiktet.¹¹⁰ Samtidig kan fiksjonen ta utgangspunkt i personer som har eksistert eller noe som har skjedd. Arbeid med dramaforløp om et historisk tema er et eksempel på dette. Elevene får her mulighet til å skape oppdiktete handlinger med utgangspunkt i noe som faktisk har skjedd.

¹⁰⁵ Ryen 2002: 208

¹⁰⁶ Aase og Fossåskaret 2014: 213

¹⁰⁷ Bolton 1981 referert i Larsen 1997: 28

¹⁰⁸ Larsen 1997: 28

¹⁰⁹ Larsen 1997: 28

¹¹⁰ Tørdal, Glomnes og Federl 2012: (upaginert)

Dramaforløp som metode vektlegger også i høy grad refleksjonsdelen ute av spill.¹¹¹ Kari Heggstad skriver at dramaforløp er et opplegg hvor det bestemte emnet eller temaet blir arbeidet med i flere faser. Disse fasene varierer mellom å være spillsekvenser eller refleksjoner utenfor spillet. Sett på bakgrunn av de empiriske dataene for denne masteroppgaven, er slike brudd i fiksjonen viktige fordi den åpner for kritisk refleksjon til den informasjonen elevene blir gitt i dramaforløpet. Dette vil ha betydning for elevenes faglige kompetanse som vil bli drøftet senere i denne oppgaven. I tillegg til å balansere mellom spillsekvenser og refleksjon rundt det dramatiske spillet, kjennetegnes også dramaforløp ved at gjennomføringen av forløpet kan skje i løpet av en kortere økt eller strekke seg over lengre tidsrom, for eksempel over flere dager.¹¹² Dramaforløpet jeg testet ut i sammenheng med denne masteroppgaven varte i 60 minutter som tilsvarte en økt med historieundervisning. I en annen sammenheng kunne jeg for eksempel utarbeidet et dramaforløp som går på tvers av skolefag, som eksempelvis historie og norsk. Elevene får da mulighet til å arbeide med samme tema over lengre tid, men med flere ulike aktiviteter og innfallsvinkler.¹¹³

Som historisk tema for dramaforløpet valgte jeg, som tidligere nevnt, imperialismen. Grunnen til dette var at elevene holdt på med temaet i undervisningen. Selv om temaet er omfattende og derfor kan være utfordrende å arbeide med, så jeg likevel gode muligheter til å engasjere elevene med dramaoppgaver fra hendelser som oppdagelsesreiser og fangenskap. Arbeid med et såpass omfattende tema fremfor et mindre og mer avgrenset, gir blant større mulighet til å flette sammen ulike aspekter ved imperialismen som både er spennende ut fra et historisk perspektiv og samtidig byr på større variasjonsmuligheter i utarbeidelsen av et dramaforløp. Dessuten var det et mål fra min side å finne et tema som engasjerte elevene rent følelsesmessig og som erfaringsmessig kunne være krevende å undervise i.

For at valg av tema og fokus i dramaforløpet skulle være gjenkjennelig og ha mest mulig nærhet til elevene, hentet jeg inspirasjon fra kapitlet om imperialismen i elevenes lærebok i historiefaget. Temaet for dramaforløpet om imperialismen ble derfor europeernes reise og ankomst til Afrikakysten med hovedvekt på de afrikanerne som ble kjøpt og solgt til slavarbeid. Tanken med å følge elevenes undervisning var med andre ord at fagstoffet som kom i fokus i dramaforløpet ikke ville være nytt og fjernt for elevene, noe som hadde

¹¹¹ Mjanger 2011: 2

¹¹² Heggstad 2012: 66-67

¹¹³ Heggstad 2012: 67

betydning for både oppbygning, innhold og valg av dramametoder. At elevene hadde noe bakgrunnskunnskaper om det historiske emnet fra før, hadde mye å si for både startsekvensen av dramaforløpet og videre fagstoff som ble trukket inn. Da elevene hadde en del kunnskap om temaet fra før, var dette et godt utgangspunkt for å starte med dramametoden *lærer-i-rolle*.

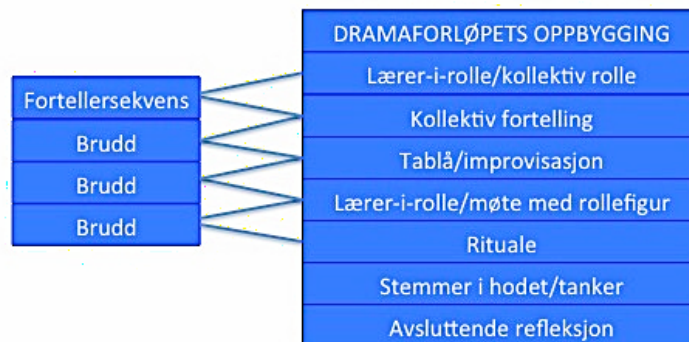


Fig. 1. Dramaforløpets oppbygging

3.6 Lærer-i-rolle, kollektiv rolle og brudd i fiksjon

Dramametoden lærer-i-rolle ble utviklet av Dorothy Heathcote og Gavin Bolton og er en metode der læreren selv inngår i det improviserte spillet med elevene ved å påta seg en rolle. Her får læreren, ifølge Ruth Mjanger, mulighet til å motivere elevene til improvisert spill, samt påvirke deres evne til improvisasjon. Metoden har også gode muligheter for å utfordre elevene både intellektuelt og følelsesmessig.¹¹⁴ Heggstad ser lærer-i-rolle som en utfordring for læreren. I dette legger hun at læreren må være komfortabel i rolle som en annen hvor nøkkelen ikke ligger i stort skuespillertalent, men snarere lærerens tro på figuren og situasjonen. Graden av engasjement og evnen til å inkludere elevenes innspill er også avgjørende faktorer for hvorvidt denne dramametoden lykkes.¹¹⁵

Jeg utarbeidet en lærer-i-rolle-sekvens hvor jeg gikk inn i rollen som kaptein på et skip. I noen tilfeller vil det fint la seg gjøre at læreren inviterer elevene inn i klasserommet mens han eller hun selv er i karakter. På denne måten vil elevene bli dratt rett inn i fiksjonen som læreren allerede er en del av i det de entrer klasserommet. Da jeg satte i gang arbeidet med dramaforløpet sammen med elevene, valgte jeg likevel ikke å starte rett på sak. Årsaken var at jeg på forhånd var klar over at elevene i begge klassene hadde liten eller ingen erfaring med bruk av drama som arbeidsmetode. Derfor ønsket jeg å ha en mykere overgang til fiksjonen

¹¹⁴ Mjanger 2011: 3

¹¹⁵ Heggstad 2012: 79, 88

hvor elevene fikk komme inn i klasserommet som seg selv i møte med meg som lærer, men klasserommet var ryddet for alle stoler og pulter som ellers stod plassert utover gulvet. Elevene fikk så en rask introduksjon til hva som skulle foregå de neste 60 minuttene. Deretter ga jeg elevene beskjed om at de snart skulle få treffe kapteinen på et stort europeisk skip og jeg gikk så bort til hjørnet av klasserommet for å hente frem et kart. Kartet var selvlaget med tegninger som skulle minne om typiske detaljer som er å finne på gamle kart, som for eksempel inntegnete vindretninger og kompass. For å gjøre kartet mer spennende og for å få frem at kartet var gammelt, var det på forhånd blitt ”vasket” med te. Etter at det var tørt, ble det også brent litt i kantene. Alt for å skape en illusjon av et gammelt kart.

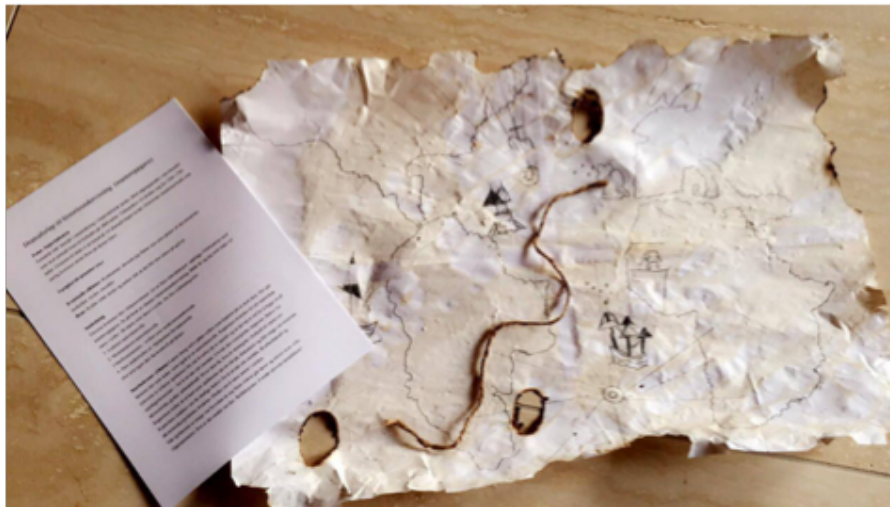


Foto 1. Kart.

Samtidig som jeg tok kartet i hendene, la jeg om atferd og stemmebruk. Elevene forholdt seg ikke lenger til meg som lærer, men som kapteinen ombord på et stort skip. Som kaptein henvendte jeg meg ikke lenger til ungdomsskoleelever, men til erfarne sjøfarere som skulle bli med på en lang reise frem til Afrikakysten.

Som kaptein gav jeg elevene en *kollektiv rolle* som erfarne sjøfolk. Kollektiv rolle betyr at alle elevene har samme rolle (europeiske sjøfarere), fremfor at hver enkelt elev spiller en spesifikk rolle (f.eks. kokk). Elevenes kollektive rolle kan avklares enten i forkant av spillet eller slik jeg valgte å gjøre det, gjennom lærer-i-rolle ved å henvende meg til elevene i forhold til de rollene de var blitt tildelt. Ifølge Mjanger har det god effekt å bruke kollektiv rolle i samspill med lærer-i-rolle fordi det både gir et kollektivt ansvar for fremdrift i improvisasjonen, samtidig som det gir elevene et utgangspunkt for videre improvisasjon.¹¹⁶

¹¹⁶ Mjanger 2011: 4

Elevene ble klar over sin rolle i denne delen av dramaforløpet ved at kapteinen snakket til dem som ”de erfarne sjøfarene de var” og hvilken reise de skulle ta seg ut på. Som kaptein gikk jeg inn i en autoritetsrolle som er en rollekategori læreren kan ta i bruk i forbindelse med lærer-i-rolle. Kapteinen ble spilt som en ledertype og kunne derfor oppleves som en autoritetsperson. I denne rollen ble spillsekvensen i stor grad styrt av meg, og som Heggstad skriver, blir det som skal skje i spillsekvensen kontrollert av rollens status.¹¹⁷

Etter å ha hatt en kortere spillsekvens med elevene i kollektiv rolle ombord på skipet, samt studert og diskutert kart og reiserute i rolle, gikk jeg ut av rollen som kaptein og gjorde et *brudd* i fiksjonen. Her gikk dramaforløpet over fra spill til refleksjon. Det var et bevisst valg fra min side å gjøre et brudd i fiksjonen allerede her i dramaforløpet. På den ene siden fikk elevene mulighet til å undre seg over tematikken i fellesskap. Her fikk de mulighet til å dele tanker og ideer til hva som kunne være tematikken i spillsekvensen. Selv om dette kom tydelig frem for noen elever, er det dermed ikke gitt at alle elevene hadde samme opplevelse av kapteinen og situasjonen spillet var lagt til. På den andre siden vil en refleksjonssekvens tidlig i dramaforløpet også åpne for dialog rundt det å være i rolle. Hvordan opplevde elevene å gå inn i rolle som noen andre? Samtidig fikk jeg mulighet til å hente inn de elevene som ikke virket like komfortabel med undervisningsmetoden. I de fleste klasser vil det være elever som uttrykker usikkerhet rundt drama. Dette kan komme til uttrykk gjennom blant annet tilbakeholdenhet, eller negativ holdning uttrykt gjennom kommentarer og kroppsspråk. Jevnlige brudd i fiksjonen og i tidlig fase kan virke positivt på elevenes engasjement i videre arbeid. Av egen erfaring fører dette til at flere elever bli mer komfortabel lenger ut i forløpet. Refleksjonsdelen kan spille en viktig rolle her, fordi elevene på mange måter orienterer hverandre om spillet. Elevene kan blant annet orientere hverandre på hvilken retning spillet har tatt og hvor spillet eventuelt kan føre videre.

Underveis i dramaforløpet la jeg inn jevnlig brudd i fiksjonen for refleksjon.

Refleksjonssekvensene åpnet opp for elevenes undring og tanker rundt spillet: Hva de hadde opplevd, hva de så og hørte. Her fikk elevene mulighet til å dele erfaringene sine med hverandre, samtidig som det ga meg som lærer en pekepinn på hvordan elevene opplevde dramaforløpet. Klarte elevene å henge med i innholdet? Hvordan opplevde de arbeidet med de ulike dramaoppgavene? Dette er noe som kan synliggjøres i refleksjonsfasene. For å forsikre

¹¹⁷ Heggstad 2012: 84-85

meg om at elevene hang med og forstod den historiske tematikken som stod i fokus for dramaforløpet, var det viktig å skape en dialog, blant annet for å forsikre meg om at elevene hadde forstått hvilket historisk tema spillet handlet om. Denne ”ute av spill-fasen” var dessuten av stor betydning for det videre arbeidet med dramaforløpet. Det var i disse sekvensene jeg hadde mulighet til å sjekke om elevene klarte å koble innholdet i forløpet opp mot den kunnskapen de hadde fra før om imperialismen som historisk tema. Fordi jeg på forhånd hadde valgt å ikke starte med en introduksjon av det historiske temaet som var fokus for dramaforløpet, var det særlig viktig å bryte med fiksjonen både tidlig og underveis i dramaforløpet for å gi et best mulig grunnlag for elevenes læring.

3.7 Fortellingssekvenser, kollektiv fortelling og tablå

Etter noen minutter med refleksjon rundt spillet i startsekvensen og oppsummering av det som ble snakket om i møte med kapteinen, satte vi oss på gulvet i en stor sirkel. Mens elevene fant seg en plass i sirkelen på gulvet, brukte jeg fortelling for å gi en mykere overgang fra brudd i fiksjonen til arbeid med ny dramametode. I denne sammenhengen ble fortelling brukt som korte fortellingssekvenser hvor jeg oppsummerte det viktigste som hadde skjedd i dramaforløpet. Fortellingssekvenser kan også brukes til å innlede nye hendelser eller for fremgang i forløpet.¹¹⁸ Jeg brukte fortelling flere ganger underveis i dramaforløpet som blant annet i overgang fra refleksjonsfasen tidlig i prosessen. Her oppsummerte jeg europeernes lange reise og ledet så videre til europeernes endelige ankomst ved den afrikanske kyst.

Etter at elevene hadde satt seg i en sirkel på gulvet, ble de introdusert til en ny dramametode som jeg her kaller *kollektiv fortelling*. I begrepet kollektiv fortelling legger jeg at elevene samarbeider om å skape en fortelling fra start til slutt der de ender opp med et felles produkt. Her er jeg inspirert av den kollektive rollen, som mannskap, elevene hadde tidligere i forløpet, i tillegg til den dramametoden Heggstad kaller for *kollektiv tegning*. I kollektiv tegning er elevene sammen om et felles produkt (en tegning) i stedet for å arbeide individuelt med oppgaven.¹¹⁹ Det samme gjelder kollektiv rolle, hvor elevene har mulighet til sammen å utforske og utprøve hvordan rollen som erfarne sjøfolk skal spilles. Med kollektiv fortelling står elevene med andre ord sammen om å skape en helhetlig fortelling. Her er det et historisk tema som legger rammene for hva fortellingen skal handle om. Denne dramametoden er veldig lik det Heggstad kaller *diktereventyret*. I dikter eventyret starter fortellingen med: Det

¹¹⁸ Heggstad 2012: 76

¹¹⁹ Heggstad 2012: 73

var en gang. Her legger eventyrets struktur rammene. Læreren starter fortellingen og den som er sist i sirkelen avslutter. En gjenstand blir sendt rundt i fortellersirkelen. Den som holder gjenstanden kan fortelle.¹²⁰ Fortellingen som ble skapt i dramaforløpet om imperialismen fulgte ikke eventyrets struktur, men startet med en annen åpen, innledende setning.

Den kollektive fortellingen skulle sentreres rundt hva som møtte europeerne da de nådde afrikakysten. Hva møtte europeerne da de gikk i land? Hva så, hørte og opplevde de? Og ikke minst hva gjorde de på land? Dette var spørsmål jeg lot elevene undre seg over og som de kunne bruke til inspirasjon i den kollektive fortellingen. For å få i gang fortellingen startet jeg med en nokså åpen setning som ”Etter en lang reise nådde de europeiske sjøfarerne den afrikanske kyst. De gikk i land...”. Videre fikk elevene skape fortellingen sammen ved hjelp av egen kunnskap og fantasi. Kartet som kapteinen viste frem i starten av dramaforløpet, ble sendt rundt til alle elevene og den som holdt kartet hadde ordet. Med kartet i hånden fikk således den enkelte elev mulighet til å fortelle og gi uttrykk for egne tanker uten å bli avbrutt av innspill fra de andre elevene. Deretter avrundet jeg fortellingen ved å oppsummere fortellingens handling. Bruk av fortellingssekvens for å oppsummere det elevene har gjort eller fortalt i dramaforløpet, er ifølge Heggstad en måte å gi elevenes bidrag støtte og status.¹²¹

Videre i dramaforløpet ble elevene delt inn i fire grupper. I disse gruppene skulle de arbeide med dramametoden *tablå*. Tablå er en dramametode som kjennetegnes ved å arbeide med frysbilder, det vil si at elevene rollemodellerer seg selv eller medelever med utgangspunkt i en oppgave som for eksempel kan være et tema eller en situasjon. Elevene kan eksempelvis få i oppgave å lage et frys-bilde hvor tema er ungdom og rus. De som er med i tablået blir stående helt i ro.¹²² Utfordringen for elevene er hvordan de kun ved bruk av kropp og ansiktsuttrykk kan få frem et budskap, eller situasjon uten å kommunisere verbalt og der innlevelse er en viktig faktor. Hver gruppe fikk deretter utdelt en oppgave som de sammen skulle klare å skape et tablå av. De fire tablåoppgavene var:

1. Afrikanernes oppdagelse av de europeiske skipene som legger til land.
2. Europeiske sjøfolk som orienterer seg på land (utforsker det nye landet).
3. Europeerne i møte med afrikanske stammehøvdinger.

¹²⁰ Heggstad 2012: 60

¹²¹ Heggstad 2012: 76

¹²² Sæbø 2008: (upaginert)

4. Europeere som velger ut afrikanere til arbeidskraft og slavearbeid.

Samtidig som elevene arbeidet med tablåene, gikk jeg rundt til hver gruppe og observerte hvordan elevene samarbeidet om å løse oppgaven. I noen grupper engasjerte jeg meg også i elevenes diskusjoner om hvordan de best kunne plassere seg, uttrykke seg samt hvilke roller de skulle ha med i tablået. Hensikten med å gå inn i de ulike gruppene på denne måten, var ikke bare for å få del i elevenes tankeprosesser, men like mye å motivere elevene til å bruke egen fantasi samt gi konkrete innspill til de gruppene som måtte ha behov for det. Dette var viktig fordi kun et fåtall av elevene hadde erfaring med tablåarbeid fra før.

Elevene fikk en tidsramme på 3-4 minutter til å skape tablået. Da de var ferdige med denne delen, var neste steg å vise frem tablået for sine medelever. Fremvisningen foregikk gruppevis, der en og en gruppe viste tablået sitt etter tur. Samtidig som en gruppe stod i frys på gulvet, kunne de andre elevene gå rundt og studere tablået. For å skape nysgjerrighet rundt det de observerte, stilte jeg dem spørsmål om hva de tenkte at tablået skulle forestille. I tillegg gav jeg dem tid til å reflektere over hvorfor elevene i tablået uttrykte seg slik de gjorde. Elevene som gikk rundt og observerte reflekterte høyt og delte med klassen hva de trodde var tema for tablået. Deretter skulle gruppen i frysposisjoner ha en spillsekvens. Spillsekvensen gikk ut på at elevene skulle improvisere hva som skjedde videre i bildet fra den frysposisjonen de stod i.

Improvisasjon er å finne på ting der og da hvor elevene i liten grad er forberedt og dermed ikke vet hvilken retning spillet tar. Elevene blir derfor nødt til å ta initiativ til det de selv ønsker skal skje. Ifølge Sæbø er det mange fellestrekk mellom lek og improvisasjon, og ser mottakelighet og eksperimentering som viktige faktorer. Jo mer mottakelig og åpen eleven er i en improvisert situasjon der de samtidig tør å eksperimentere, desto mer vellykket blir improvisasjonen.¹²³ Improvisasjonen for hvert tablå varte i et minutt. At improvisasjonsdelen ikke varte lenger, var et bevisst valg fra min side. Ettersom elevene var lite kjent med denne arbeidsmetoden, var det greit og ikke dra spillsekvensen mer ut enn nødvendig. Fordi elevene ikke hadde noen forberedelsestid og derfor måtte ta situasjonen på sparket, tenkte jeg at denne sekvensen ville ha mest effekt dersom økten var kort. Elevene som var tilskuere fikk etter improvisasjonsdelen vite temaet for tablået. At temaene ble avslørt etter improvisasjonsdelen,

¹²³ Sæbø 2008: (upaginert)

gjorde at elevene fikk gjøre seg egne tanker om hva som kunne være tema for de ulike tablåene. Samtidig engasjerte det elevene til å observere nøye, for deretter å kunne sammenligne egne tanker og forståelse av frys bildet opp mot en fasit.

3.8 Møte med rollefigur, ritual og tanker

Da alle elevene hadde vist frem sine tablå, var neste dramametode i dramaforløpet *møte med rollefigur*. Er det læreren som påtar seg en rolle og elevene kun er seg selv i arbeid med denne dramametoden, velger Sæbø å kalle det for møte med rollefigur.¹²⁴ Rollefigur er en dramametode som enkelt kan skape engasjement ved å personifisere lærestoffet.¹²⁵ En slik rollefigur kjennetegnes ved at figurens bakgrunn ofte er i fokus.¹²⁶ Rollefigurer kan dele sine tanker og opplevelser og fortelle om seg selv til elevene. Elevene fikk møte meg i rolle som afrikansk slave som hadde blitt revet bort fra familie og hjemsted for et liv med slavearbeid. I motsetning til lærer-i-rolle som autoritær kaptein, var dette en rollefigur som hadde et preg av å være undertrykket. Dramametodene lærer-i-rolle og rollefigur er i utgangspunktet veldig like, men forskjellen er at lærer-i-rolle fokuserer mer på holdningen til rollen mens rollens bakgrunn er mer i fokus med rollefigur.¹²⁷ Før jeg gikk inn i rolle som slave, ba jeg elevene om å sette seg i en halvsirkel på gulvet. Som en del av innlevelsen til rollen, tok jeg av meg verdisaker som klokke, ringer og øredobber og satte meg ned på en stol foran elevene iført et veldig enkelt antrekk. Her satt jeg en stund uten å si noe. Dette gjorde jeg av flere grunner. For min egen del kunne jeg bruke den første tiden på stolen til å komme godt inn i rolle, for eksempel hvilket uttrykk jeg ønsket å formidle til elevene gjennom kroppsholdning og mimikk. Samtidig var stillheten en måte å få vekket elevenes undring og nysgjerrighet på i påvente av at rollefiguren skulle si noe. Så startet jeg å fortelle om livet som slavearbeider, om dager med hardt arbeid og hvilke vanskelige kår jeg levde under. På denne måten delte jeg mine tanker og følelser med elevene. Samtidig som jeg fortalte, passet jeg på å hele tiden uttrykke meg, blant annet gjennom et kroppsspråk som virket mest mulig troverdig, i min rolle som slave.

Etter elevenes møte med denne rollefiguren, fikk de selv prøve seg i rolle som slave der de

¹²⁴ Sæbø 2008: (upaginert)

¹²⁵ Sæbø 2008: (upaginert)

¹²⁶ Mjanger 2011: 3

¹²⁷ Mjanger 2011: 3

skulle fraktes til et liv som arbeidskraft. Som slaver stod de på rekke og rad for å gå ombord på det enorme skipet som skulle frakte dem til den nye destinasjonen. Dramametoden som ble brukt her kalles *ritual*. Et ritual er kollektive situasjoner der det som skjer er bestemt etter avtale. Ritualer brukes for å forsterke situasjoner samtidig som det kan skape felleskap og konsentrasjon. Handlingene i et ritual blir også gjentatt.¹²⁸ Ifølge Tor-Helge Allern gjennomføres slike ritualer med en klart gjennomgående struktur og kontroll, ofte supplert med enkle midler som symboler og/eller musikk.¹²⁹ Da elevene/slavene skulle gå ombord på skipet, måtte de gå i rekke. Ritualet foregikk ved at hver enkelt elev kom frem til meg og fikk armene sine lenket sammen før de kunne gå om bord. Dette symboliserte at slavene ikke lenger var frie mennesker, men underlagt andre menneskers kontroll. Samtidig som ritualet pågikk, spilte jeg av musikk. Bruk av musikk eller lydeffekter som for eksempel fottrinn, skravling m.m., kan ha en stemnings- og spenningsskapende effekt. I tillegg kan bruken virke stimulerende for både et eventuelt publikum og de som deltar i spillet.¹³⁰ Sæbø er av den oppfatning at musikken er et suverent virkemiddel for å skape stemning fordi den appellerer til følelsene våre.¹³¹ I tillegg vil lydeffektene kunne føre til en mer allsidig sansestimulering.¹³² Jeg valgte å bruke musikk uten vokal og som hadde et rolig og alvorlig preg, fordi jeg ønsket å skape en spesiell stemning. En rolig og litt sørgelig tone i musikken kan være med å skape en mer dyster stemning, fremfor en lett og munter. Da elevene spilte slaver som skulle fraktes vekk fra familie og frihet, var det derfor ønskelig å skape en stemning der elevene kunne leve seg inn i nettopp denne situasjonen.

Da elevene i roller som slaver hadde gått ombord på skipet, måtte de sette seg tett sammen. Elevene ble nesten sittende oppå hverandre på gulvet på grunn av den trange plassen. I denne delen av dramaforløpet brukte jeg fortelling til å oppsummere hva som hadde skjedd med slavene som nå var holdt fanget på skipet, og fortalte hva som var i vente. Jeg beskrev hvordan slavene hadde det ombord på skipet mens elevene fortsatt satt tett sammen på gulvet. Elevene gikk deretter ut av rolle som slaver og vi reflekterte et par minutter rundt hva som hadde skjedd i spillet. Så spurte jeg om det var en elev som kunne tenke seg å stå i rolle som slave. Eleven som meldte seg, stilte seg opp mot resten av elevene som fortsatt satt på gulvet.

¹²⁸ Heggstad 2012: 71

¹²⁹ Allern 2010: (upaginert)

¹³⁰ Heggstad 2012: 26

¹³¹ Sæbø 2008: (upaginert)

¹³² Allern 2010: (upaginert)

Oppgaven til eleven var gjennom kroppsspråk og mimikk å gi uttrykk for hvordan slaven opplevde sin tilværelse ombord på skipet. Mens eleven på gulvet uttrykte seg gjennom kroppsspråket, ønsket jeg at de andre elevene skulle prøve å sette ord på slavens tanker og følelser. Dette dramaarbeidet kan minne om en teknikk som kan anvendes i forbindelse med tablåarbeid. Når elevene utforsker tablåene og samtaler om hva det skal uttrykke, kan elevene som står i frysposisjon få si sine tanker høyt. Denne aktiviteten kan gjennomføres ved at læreren legger en hånd på skulderen til den i tablået som skal få si tankene sine høyt.¹³³ Det er også mulig å la spilldeltakerne framføre ulike rollers tanker. Ifølge Allern vil det kunne føre til et utvidet perspektiv hos deltakerne samt inkludere refleksjon rundt en rolles situasjon eller temaet forløpet tar for seg.¹³⁴ Til forskjell fra hvordan metoden blir fremstilt av Heggstad og Allern, var det ikke eleven som stod opp foran resten av klassen som sa sine tanker høyt. Eleven var i rolle uten å uttrykke seg verbalt. Tankene og følelsene kom til uttrykk av de andre elevene som ikke var i spill. Oppgaven deres gikk ut på å sette seg i slavens sted og si noe om hvordan slaven tenkte og følte. Var eksempelvis slaven redd, usikker eller trist og hvilke tanker gjorde han seg om hvor skipet ville dra, om å føle seg alene, ensom og forlatt uten venner og familie i nærheten.

Mot slutten av dramaforløpet ble tiden brukt til refleksjon og samtale om hvordan elevene opplevde selve undervisningsøkten. Ved å avslutte på denne måten ville dette ikke bare innebære en naturlig avrundning av dramaforløpet og undervisningsøkten, men også gi elevene mulighet til refleksjon knyttet til egen læring ved å dele tanker og opplevelser seg imellom og med læreren. Elevene opplever på denne måten at de selv har bidratt til egen læring ved å være aktivt deltakende i undervisningen. For meg som lærer var det dessuten viktig å få elevenes umiddelbare tilbakemelding på hvordan de opplevde arbeidet med dramaforløpet, og ikke minst, hvordan de følte dette fungerte som undervisningsmetode. En slik oppsummering av undervisningsøkten vil og kunne innebære at elevene føler en større grad av medvirkning/medbestemmelse og innflytelse på egen skolehverdag, - hvilket i neste omgang har betydning for elevenes langtidsmotivasjon.

Jeg har i dette kapittelet begrunnet mine metodevalg og beskrevet dramaforløpet jeg har utarbeidet. I de neste tre kapitlene vil jeg analysere hvordan dette opplegget stimulerer til økt historiebevissthet hos elever.

¹³³ Heggstad 2012: 69

¹³⁴ Allern 2010: (upaginert)

4.0 Empatiske egenskaper og innlevelse i historien

Historiedidaktikken vektlegger egenskapene innlevelse og empati som essensielle i utviklingen av historiebevissthet.¹³⁵ Slik jeg ser det vil arbeid med historiske fortellinger kunne føre til innlevelse hos elever fordi fortelleren har mulighet til å fange elevens interesse ved å formidle historiske hendelser på en levende måte. Lund uttrykker at fortellingen kan gi forståelse for mennesker i en annen tid og på et annet sted.¹³⁶ Som vi så i kapittel 2 åpner fortellingsformen opp for fortellerens subjektive innspill og balanserer derfor mellom forholdet fakta og fiksjon. I dette kapittelet vil jeg se nærmere på hvordan og i hvilken grad elevene uttrykte empati og innlevelse i dramaforløpet. Samtidig er det aktuelt å se nærmere på hvilke utfordringer som oppstår med dramaarbeid og i denne sammenheng se det i forbindelse med elevenes grad av innlevelse i det dramatiske spillet.

Hva innebærer så innlevelse? Å gi en klar definisjon av begrepet kan være vanskelig, men begrepet blir ofte brukt i forbindelse med kunst, skuespill og teater og innlevelse i en tekst som for eksempel lesing av dikt. Innlevelse handler om å ta i bruk sin fantasi og sine sanser som ledd i å leve seg inn i en handling ved å la handlingen og budskapet bli levendegjort, for på den måten å forsterke egen opplevelse.¹³⁷ Et publikum som opplever at skuespilleren ”spiller med innlevelse”, oppfattes ofte som troverdig og ekte.

Margrethe Bruun Vaage har forsket på forholdet mellom fiksjon og innlevelse. Hun argumenterer for at fiksjonsfilmer i høy grad fungerer som kanal for innlevelse hos mennesker.¹³⁸ Flere historiske hendelser, som har funnet sted både i nyere tid, men også eldre historie, er ved flere anledninger blitt brukt som tema for moderne fiksjonsfilmer. Selv om fiksjonen er oppdiktet lar tilskuerne seg engasjere emosjonelt i fiksjonen. Hvordan fiksjonen fører til slik innlevelse hos tilskuerne er ifølge Vaage mye på grunn av egen selvreferanse. Med selvreferanse mener hun i hvilken grad tilskueren av fiksjonsfilmen anser referanse til seg selv som viktig i sine forestillinger om hva fiktive personer opplever. Med andre ord handler det om å gjøre seg tanker om hvordan en selv ville opplevd situasjonen når en lever

¹³⁵ Rüsen 2008

¹³⁶ Lund 2013: 118

¹³⁷ Borgsø 2018: (upaginert)

¹³⁸ Vaage 2005: (upaginert)

seg inn i andre menneskers opplevelser. Hun påstår at det er vanskelig å snakke om innlevelse i fiksjoner uten noen slags selvreferanse.¹³⁹

I tillegg til å være opptatt av selvreferanse, er empatiske egenskaper også noe Vaage diskuterer i forbindelse med vellykket innlevelse i fiksjonsfilmer. Slik Rösen fremhever egenskapene innlevelse og empati som nøkkelbegreper i utvikling av historiebevissthet, er Vaage av den oppfatning at empati er en viktig egenskap for innlevelsen fordi karakterene i filmen oppleves både mer engasjerende og levende.¹⁴⁰ Vaage opererer med to kategorier av empati. Den ene kategorien kaller hun for kroppslig empati og ser denne empatiske egenskapen som grunnleggende. Med kroppslig empati evner mennesket å ense andre menneskers kroppslige og affektive tilstander. Hun eksemplifiserer dette med å se en person gråte som for mange vil føre til en automatisk reaksjon ved å selv kjenne en klump i halsen.¹⁴¹ Den andre formen for empati hun opererer med er imaginativ empati. Slik empati krever til en viss grad narrativ forståelse, med andre ord noe kjennskap til personens historie. For å evne imaginativ empati, må eleven ikke bare forstå hvem personen er, men også personens situasjon. Slik evner de å forestille seg hvordan det er å være den personen. Imaginativ empati er ifølge Vaage når elevene evner å simulere hva personen føler gjennom å vite det personen vet, om personens mål og ønsker.¹⁴²

Jeg legger til grunn en ofte brukt definisjon av empati som innebærer å føle det noen andre erfarer.¹⁴³ At fiksjonen oppleves mer levende er noe som er særlig ønskelig å oppnå i arbeid med eldre historie, der samfunnsforhold og menneskers levevilkår i de fleste tilfeller vil virke fjernt fra elevenes erfaringer.

4.1 Elever som mottakere; når læreren er i rolle

Evnen til å leve seg inn i ulike situasjoner eller andre menneskers liv vil kunne variere fra person til person. Noen er i stand til en høy grad av innlevelse mens andre ikke. Denne antakelsen ble synliggjort da elevene arbeidet med dramaoppgaver. Noen elever evnet å skli rett inn i fiksjonen og så ut til å trives i rolle, mens andre brukte mer tid på å tilvenne seg

¹³⁹ Vaage 2005: (upaginert)

¹⁴⁰ Vaage 2007: (upaginert)

¹⁴¹ Vaage 2007: (upaginert)

¹⁴² Vaage 2007: (upaginert)

¹⁴³ Vaage 2007: (upaginert)

oppgaven i rolle. Selv om noen elever hadde vanskeligere for å leve seg inn i fiksjonen, er det dermed ikke sagt at disse elevene ikke evner innlevelse. Ut fra observasjonene kan det tyde på at oppgavene i seg selv for noen var krevende fordi det var nytt og uvant og havnet derfor utenfor deres komfortsone. Samtidig viste det seg at de ulike metodene i forløpet hadde forskjellig innvirkning på elevenes innlevelse i historien.

Slavehandelen og slavenes historie viste seg å bli den delen av dramaforløpet som særlig fikk elevene til å engasjere seg i dramaarbeidet, både gjennom innlevelse, men også ved å uttrykke empati. Elevenes empatiske egenskaper kom særlig til uttrykk under møte med rollefigur og i refleksjonssamtaler som brudd underveis i forløpet og helt til slutt. I utviklingsfasen av dramaforløpet ønsket jeg å fremheve tema som både kunne engasjere elevene i historien, vekke nysgjerrighet for videre utforskning, i tillegg til å fokusere på tema som kunne engasjere elevene emosjonelt. Derfor fikk de afrikanske slavenes historie stor plass i forløpet. I tillegg til å tydeliggjøre ulik behandling av mennesker gjennom historien ved å se historien fra ulike perspektiv, var det også ønskelig å fremheve sider ved historien som både kan oppleves som ulikt og fjern fra moderne tid, men også knyttes til liknende situasjoner i samtiden. Eksempelvis behandling av mennesker, menneskesyn og rettigheter gjennom historien.

Før elevene fikk treffe den afrikanske slaven (lærer/observatør), var det et brudd i fiksjonen hvor elevene fikk reflektere rundt tablåarbeidet og diskutere de ulike historiske temaene som stod i fokus i hvert bilde. Bruddet så ut til å virke positivt på elevene fordi de fikk samlet løse tråder i spillet. Skifte av fokus i forløpet skjedde underveis i tablåarbeidet. Frys bildene ble vist i en rekkefølge der de gikk fra å vise europeernes ankomst i Afrika til å vise utplukking og kjøp av afrikanere som skulle brukes som slavearbeidere. Elevene var likevel raske med å komme inn på temaet slavehandel og forskjellen mellom ”svart og hvit”, tidlig i dramaforløpet. I forbindelse med møtet med rollefigur, ble elevene bedt om å sette seg tett i en halvsirkel på gulvet både for stemningens skyld, men også for at elevene lettere skulle få med seg det som ble fortalt. Samtidig som elevene tydelig hadde forventninger til å møte rollefiguren, studerte de nøye hva jeg foretok meg i mine forberedelser til å gå i rolle. At jeg fjernet detaljer som smykker etc. og fremsto i et helt enkelt antrekk, syntes å ha en tydelig effekt på elevene med betydning for deres forståelse av en slaves liv. Hensikten var å få frem et poeng knyttet til rikdom kontra det å være slave. Elevenes reaksjon på det de observerte var å gå fra samtale om andre ting enn det som skjedde i undervisningen til å ha fullt fokus på smykker som ble lagt bort. På et tidspunkt var det helt stille i klasserommet. For å holde på

denne stillheten og spenningen, brukte jeg god tid til å sette meg ned på en stol i halvsirkelen med dem. Samtidig var jeg i rolle, både kroppsspråk og holdning ble lagt om for å fremme et bestemt uttrykk hos rollefiguren. Her ble jeg sittende og se meg rundt og møte blikkene til elevene, før jeg satte i gang med å fortelle.

Rollefiguren som representerte en slave som hadde vært i arbeid i flere år og ikke lenger hadde kontakt med egen familie, hadde et alvorlig uttrykk i møte med elevene, ettersom jeg ønsket at elevene skulle oppleve rollen som seriøs. For å oppnå en bestemt effekt er det på forhånd viktig å prøve ut rollefigurens holdning. I den forbindelse er det mulig å arbeide med kroppsspråk og stemmebruk for å gi en troverdig og forsterket fiksjon.¹⁴⁴ Dersom rollefiguren eksempelvis fortalte sin historie for elevene med høy og munter stemme, ville elevene trolig ikke opplevd denne sammenlignet med å møte en sorgtung og sliten slave. Ved å arbeide med denne karakterutviklingen, ble ikke bare historien som ble fortalt mer troverdig, men syntes også å ha en positiv innvirkning på elevenes innlevelse i fiksjonen.

Samtidig som jeg var i rolle, kunne jeg observere at elevene lyttet intenst og fulgte med på detaljer som blant annet hvordan jeg beveget hendene i fanget. Flere var tydelig oppslukt av det som ble fortalt. Samtidig kunne jeg observere mer innlevelse og engasjement blant elevene i møtet med slaven sammenlignet med møtet med kapteinen helt i starten av forløpet. I løpet av slavens fortelling om sitt liv, observerte jeg at elevene endret ansiktsuttrykk samtidig som de søkte mer fysisk kontakt med hverandre, noe som kan tolkes som at elevene var emosjonelt involvert. Ut fra disse reaksjonene kunne det se ut til at elevene uttrykte empati for rollefiguren som satt foran dem og delte sin historie. Med utgangspunkt i en ofte brukt definisjon av begrepet empati, har elevene empati med slaven dersom de føler det slaven erfarer.¹⁴⁵ Ut fra observasjoner av elevene alene, er det ikke mulig å si noe sikkert om hva de føler i sitt møte med slaven. Likevel er det de kroppslige endringene i uttrykk som sammen med de verbale gir grunnlag for å tolke empatiske egenskaper hos elevene. Til tross for at elevene ikke selv var i rolle, var det tydelig at de hadde både sympati og empati for slaven.

Hva elevene følte under møtet med slaven og da de selv var i rolle som slaver, kom også til uttrykk i intervjuene. ”Jeg fikk medfølelse og tenkte at det var veldig synd i slavene” uttrykte

¹⁴⁴ Mjanger 2011: 4

¹⁴⁵ Vaage 2007: (upaginert)

en av elevene. Dette kan tyde på at eleven klarte å se for seg hvordan livet til slavene var den gang og ut i fra den forståelsen syntes synd i slavene som levde et slikt liv. Andre utsagn som ” jeg ble litt lei meg egentlig” og ”det må jo være kjempe skummelt egentlig, slik som da vi ble bundet fast og da vi satt helt inntil hverandre inntil veggen, de måtte jo sitte flere døgn. Og de må jo være så lei seg og føle seg fortaapt. Så jeg følte egentlig litt på den følelsen” gir uttrykk for at elevene hadde en trist følelse både i møte med slaven, men også da de selv var i rolle som slave. Følelsen av tristhet samsvarer med elevenes kroppslige uttrykk som ble observert.

En annen elev fulgte opp med utsagnet ”du klarer liksom å sette deg inn i deres posisjon med å gjøre det de gjør, eller det de gjorde. Også hvordan de følte seg”. Her kommer det frem at eleven klarte å sette seg inn i slavens posisjon gjennom å gjøre det de gjorde. På den måten opplevde eleven at det også var mulig å føle på de samme følelsene til slavene. Det kan tyde på at den kroppslige innlevelsen har positiv innvirkning på det emosjonelle. Dette kan i tillegg knyttes opp til elevens forståelse av innlevelse og hvordan de selv følte at de oppnådde innlevelse i slavens historie. Noen utsagn som ”(...) man lever seg inn i rollen du er og prøver å forstå hvordan den personen ville tenkt”, ”(...) du er en annen person i en annen tid” og ”(...) jeg forstod liksom hvordan de hadde det ved å gjøre det samme som de” viser til hvordan elevene opplevde innlevelse i dramaarbeidet. Ved å sette seg inn i rollen og prøve å forstå hvordan personen ville hatt det og tenkt i situasjonen, samtidig som de i rolle gjorde det samme som slavene gjorde, kan tyde på at elevene i høy grad evnet å leve seg inn i andres liv og opplevelser. Noen elever vektla særlig betydningen av å gjøre det samme som slavene og så dette som betydningsfullt for deres forståelse av hvordan slavene hadde det den gang. En elev uttrykte at det førte til bedre forståelse for hvor vanskelig det var for slavene, både hvordan de hadde det, men også hvordan de ble behandlet. Utsagnet ”jeg skjønnte liksom hvordan de hadde det da vi satt veldig tett på skipet som slaver og ble bundet fast ved siden av hverandre. Når vi gjorde det følte jeg hvordan de hadde det”. Dette kan tyde på at elevene gjennom bruken av egen kropp i det dramatiske arbeidet ikke bare opplever en fysisk påkjennelse, men gjennom denne også en emosjonell forståelse av hvordan slavene hadde det.

At slaven virket lei seg, så ut til å smitte over på elevene. Dette ble også bekreftet av elevene i intervjuet. En slik overføring av affektiv tilstand fra en person til en annen, er noe Vaage kommenterer i sin forklaring av empati. Både kroppslig- og imaginativ empati, som Vaage

opererer med¹⁴⁶, kom til uttrykk hos elevene i dramaforløpet. Kroppslig empati var synlig hos elevene allerede før rollefiguren startet sin fortelling. Kroppsspråket mitt som slave var tydeligvis så sterkt at elevene så ut til å ha empati for personen før de ble kjent med personens historie. Elevene som var nære ved å gråte, og som observert med tårer i øynene, kom først til uttrykk mot slutten av møtet med rollefiguren. Dette kan tolkes slik at jo mer informasjon elevene fikk om slaven og den historiske bakgrunnen, desto mer klarte de å leve seg inn i slavens liv. Disse observasjonene understøttes av kategorien imaginativ empati, fordi elevene tydet på å forstå hvem slaven var og hvilken situasjon slaven befant seg i. Slik evner de å forestille seg hvordan det er å være slaven.¹⁴⁷ At noen elever i sitt møte med slaven var i ferd med å gråte, kan være et resultat av hvordan de opplevde slaven gjennom dennes kroppslige uttrykk og historie.

Det kan tyde på at elevene lar seg rive med i fiksjonen når historien engasjerer dem emosjonelt. Ikke minst kom dette klart til uttrykk da elevene gikk inn i rollen som slaver og med lenker rundt hendene gikk ombord i skipet som skulle frakte dem. Denne sekvensen kom etter møtet med rollefigur, og det kan således tyde på at elevene hadde slavens historie i minne da de selv gikk i rolle som slaver. Det kunne blant annet observeres at alle elever i begge klassene hadde en tung og rolig gange idet de gikk ombord i skipet. Ansiktsuttrykkene var alvorlige og flere gikk med bøyd hode. Tidligere i forløpet var det tendenser til uro og fnising blant noen av elevene, men da de gikk i rolle som slave var det ingen som gav uttrykk for at noe var morsomt med oppgaven. Dette kan tolkes som at de empatiske uttrykkene som kom til syne hos elevene under møtet med meg i rolle som slave (møte med rollefigur), kan ha virket positivt inn på deres egen innlevelse i rolle som slaver. Vaage argumenterer for at empati fører til vellykket innlevelse i fiksjonsfilmer og drøfter dette med at empati både er viktig for å skape spenning og fyller huller i fortellingen, noe som gjør det lettere å tolke filmen.¹⁴⁸ Dette kan kobles opp til fiksjonen i dramaforløpet der empati med personer de møter kan føre til større grad av innlevelse og bedre forståelse for historiske aktører og hendelser.

Etter at fortellersekvensen var ferdig og jeg gikk ut av rolle som slave, brøt begge klassene ut i applaus. Det var tydelig at elevene hadde latt seg fascinere av fortellingen og blitt berørt

¹⁴⁶ Vaage 2007: (upaginert)

¹⁴⁷ Vaage 2007: (upaginert)

¹⁴⁸ Vaage 2007: (upaginert)

emosjonelt. Begeistringen kan tyde på at denne delen av forløpet virkelig gav elevene noe. Elevene følte med slaven og opplevde en forståelse for slavens liv og følelser.

4.2 Elever i rolle og som formidlere

Siden dramaforløpet utspilte seg i klasserommet krevde det at opplegget ble tilrettelagt slik at det på best mulig måte kunne fungere der. For at elevene skulle få nok gulvplass, var det derfor nødvendig å rydde vekk alt av stoler og pulter til den ene enden av klasserommet. I motsetning til store teaterscener der det er tilgang til en rekke rekvisitter, kulisser og kostymer, er det viktig i skolesammenheng at dramaforløpet legges opp på en slik måte at elevene oppnår læringsutbytte uten å ha tilgang til dette. Til tross for at klasserommet ved første øyekast ikke gir alle elever en tydelig scenefølelse, var det likevel flere elever som lot kreativiteten forme klasserommet slik de selv tolket spillsituasjon. I noen tilfeller kan det være av stor betydning for både de som arbeider med og de som er tilskuere til et dramaforløp å benytte seg av kulisser, blant annet gjennom bygging av scenografi. Hvorvidt det skal bygges scenografi, avhenger av hvem som skal være tilskuere og i hvilken grad scenen eller klasserommet har muligheter eller materiale til å utvikle eventuelle disponible kulisser.¹⁴⁹ Likevel ble bruk av kulisser eller kostymer viktig for flere av elevene, da særlig i arbeid med tablå og improvisasjon, og jeg vil diskutere dette i forhold til elevenes evne til innlevelse.

Flere av elevene tok i bruk disse hjelpemidlene helt intuitivt fordi oppgavene i dramaforløpet assosiertes med skuespill der scenografi utgjør en viktig rolle. Samtidig tyder observasjonene av elevene på at de som i utgangspunktet følte seg ukomfortabel i rolle, tok i bruk kostymer og andre former for rekvisitter for lettere å kunne leve seg inn i rollen. Dette kan vi se på som en måte å skape avstand mellom eleven og rollen. For noen elever vil en slik avstand virke positivt i spillsekvensen nettopp fordi det kan oppleves lettere å spille en rolle i nærvær av andre fremfor å ha fullt fokus på seg selv som person. Rollen vil derfor for noen fungere som en person eleven har mulighet til å ”gjemme seg bak”. En form for kostymering vil således kunne fungere som tydeliggjøring av avstanden mellom elev og rolle, og representerer derfor et hjelpemiddel for elevene.

I møte med meg i rolle som afrikansk slave var elevene seg selv, og så ut til å ha få vanskeligheter med å oppnå empati med denne rollen. Det er viktig å bemerke at elevene her

¹⁴⁹ Sæbø 2008: (upaginert)

var tilskuere og ute av rolle, mens jeg formidlet en fortelling gjennom rollen. Elevene hadde med andre ord ikke problemer med å vise empati når jeg var formidleren, utfordringen ligger i stedet når elevene selv skal formidle. Det er forskjell på å sitte å ta i mot og på å være den som formidler. Drama utfordrer elevene som individer og de blir utlevert på en annen måte enn hva de blir i arbeid med andre undervisningsmetoder. Noen elever vil kunne oppleve det som utlevering og henge seg opp i hvordan de fremstår for andre. Kostymer og kulisser kan derfor være noe som hjelper elevene å synliggjøre at de er i rolle og ikke seg selv. Dermed fungerer disse hjelpemidlene nærmest som en identitetsmarkør. Kostymets og kulissenes funksjon som hjelpemidler til innlevelse i rollen ble bekreftet i en kommentar av en elev som deltok i intervjuet. ”Jeg hadde kanskje levd meg litt mer inn hvis for eksempel da vi satt tett i tett, om vi hadde slått av lyset eller noe siden det var mørkt nede i kjelleren eller fått en gammel jakke”. Utsagnet viser til da elevene satt tett sammen som slaver ombord på skipet. Eleven påpeker her at det hadde vært enda lettere å leve seg inn i rollen og spillsituasjonen dersom det ble brukt litt mer effekter, som å slå av lyset eller gi dem en gammel jakke. Dette understreker min forståelse av elevenes kostymebruk, rekvisitter og kulisser som noe som hjelper elevene inn i rollen. Eleven legger til at slike effekter gjør det lettere å få den ”rette” følelsen.

En av de fire oppgavene jeg hadde laget i forbindelse med tablåarbeidet var en oppgave der elevene skulle vise de europeiske sjøfarerne som orienterte seg rundt på land gjennom kroppslig innlevelse. Elevene som fikk denne oppgaven, skulle klare å sette sammen et frysbylde av europeerne som utforsket det nye landet de var kommet til. I den ene klassen tok de i bruk bord og stoler som kulisser. Istedenfor å lete etter passende kostyme, var elevene mer opptatt av å løse oppgaven ved å bruke andre kulisser for å visualisere miljøet. Da jeg observerte gruppen underveis i arbeidet, var det tydelig at elevene hadde en tanke bak bruken av kulissene. Gruppen kom fort i gang med planlegging og fordeling av roller i frysbylde. Gjennom engasjert diskusjon seg i mellom, kom elevene frem til at det var hensiktsmessig å anvende pulter og stoler til kulisser ettersom de kunne fremheve mennesker som speidet rundt seg både høyt og lavt. Ved hjelp av stoler og bord skapte det et nyansert bilde fordi elevenes plassering i bildet fikk ulike høydenivå. Samtidig som at kulissene fungerte visualiserende, var det mulig å observere en høy grad av innlevelse blant elevene. Bruk av kulisser er ifølge

Sæbø funksjonelle dersom de er gode, gir publikum symbolsk betydning og gir større spillmuligheter for aktørene.¹⁵⁰

Det kunne se ut til at elevene hadde lettere for å leve seg inn i frysbildets roller ved å ta i bruk kulisser. Dette viste de ved tydelige plasseringer i bildet. Gruppen bestod av fire elever der en elev stod i frys på bordet. På skrå for bordet stod en annen elev plassert på en stol. Tredje elev stod på gulvnivå mens fjerde elev satt på huk på gulvet. I tillegg til å strukturere tablået ut i fra høyde, brukte de kroppen for å synliggjøre at de utforsket området rundt seg. I stedet for å plassere seg slik at alle stod i frys med kroppen og vendt fremover i samme retning, stod elevene plassert slik at de speidet ut over landskapet i ulike retninger. Mye av innlevelsen kom til uttrykk gjennom kroppsspråk der de tydelig viste at de så utover land ved å strekke overkroppen mot den retningen de speidet mot. Dette skapte spenning i frysbildet og ble dermed spennende å betrakte for publikummet. Ansiktsuttrykkene var også tydelige der flere myste med øynene. At elevene myste med øynene kan tolkes som elevens forståelse av hvordan det var for europeerne å orientere seg i et nytt land. Smale øyne kan tolkes at elevene speider over et stort landskap med store avstander der de ser noe på lang avstand. En av elevene som var med i intervjuet refererte til dette tablået: ”(...) jeg følte meg egentlig som en europeer som skulle se utover landet, fordi vi latet som vi var de og jeg så alt for meg”. Med dette utsagnet kan det tyde på at eleven evnet å se for seg hvordan situasjonen var, hvordan det var på land og hvordan europeerne tok seg frem på ukjent land. Bruken av kulisser kan ha fungert som hjelpemidler i den forstand at de skapte et miljø og en scenefølelse som gjorde det lettere for elevene å se for seg hvordan landskapet var.

Imidlertid kan det synes som bruk av kostymer var viktigere for elevene enn bruk av kulisser. Bruk av kostymering i dramatisert spill som utspiller seg i klasserommet og der hensikten med opplegget er å la elevene arbeide med og utforske lærestoffet, ifølge Sæbø, unødvendig. Hun mener at hovedfokuset i slike tilfeller bør sentreres rundt lærestoffets betydning og innlevelse.¹⁵¹ At fokuset bør være på fagstoffet som formidles gjennom spill og dramaoppgaver i tillegg til at det bør arbeides med innlevelse, synes jeg er viktig å ha som hovedfokus i skolefaglig sammenheng. Samtidig er kostymebruk også i klasserommet for mange elever av stor betydning dersom fokuset er på innlevelse. I et av tablåene der oppgaven var å lage et frysbylde som viste europeere i møte med en afrikansk høvding, tok eleven som

¹⁵⁰ Sæbø 2008: (upaginert)

¹⁵¹ Sæbø 2008: (upaginert)

var i rolle som høvding en stor jakke og la over skuldrene. Jakken sin funksjon i bildet var at eleven skilte seg ut fra de andre elevene. Det kunne også tyde på at eleven hadde lettere for å sette seg inn i rolle som høvding på grunn av jakken fordi den så ut til fungere som en stor kappe som elevene i gruppen var samstemte om at en afrikansk høvding skulle ha. Elevene så også ut til å forstå den afrikanske høvdingen som en meget mektig person selv om europeerne var mange. Dette kom blant annet til uttrykk ved at høvdingen satt i en komfortabel stilling med beina i kryss og med lukkede øyne i møte med de ukjente. Elevene tolket også oppgaven slik at europeerne ikke var så tøffe i møte med høvdingen. Dette tolkes ut fra hvordan europeerne uttrykte seg der de stod samlet rundt høvdingen med hoder og blikk som ga inntrykk av å være litt senket.

Ved å observere gruppene i arbeid med tablå, ble jeg også oppmerksom på hvor mange tanker elevene gjorde seg rundt de ulike rollene. At elevene har kunnskaper fra emnet fra før, vil i stor grad være til hjelp for slike oppgaver fordi denne kunnskapen kan være til inspirasjon i utviklingen av rollen og underveis i spillet. Samtidig viste elevene sine kreative sider når de selv skulle skape historien gjennom drama. En afrikansk høvding som uttrykker overlegenhet og ro i møte med hvite, ukjente menn, er trolig noe elevene selv har skapt seg et bilde av og som ikke nødvendigvis er en detalj som er blitt formidlet av historielæreren. Denne historiske forståelsen kan ha referanse til filmer eller historier elevene har fanget opp eller være noe de skapte i spillsituasjonen.

I tillegg til kostymebruk og scenekulisser, observerte jeg at noen elever brukte rekvisitter for å fremheve et viktig poeng i frysbildet. En rekvisitt betegnes som ulike håndterbare gjenstander som inngår som en del av spillet eller scenografien.¹⁵² En annen gruppe som fikk en oppgave der de skulle være europeere som utforsket land, løste oppgaven ved å låne kartet jeg hadde laget i forbindelse med rollen som kaptein. Elevene brukte kartet aktivt i frysbildet der elevene stod tett rundt kartleseren. Ved å sentrere frysbildet rundt kartet, så det ut til at elevene selv opplevde spillsituasjonen som enklere å utføre fordi kartet ga dem noe å spille på. Dette tyder på at slike effekter i dramaarbeid virker betryggende, men også en hjelp for elevene til å leve seg inn i rolle og den gitte spillsituasjonen. Effekten bidrar til å trekke oppmerksomheten vekk fra eleven, noe å gjemme seg bak, er avstandsskapende og således trygghetsskapende. Samtidig var det elever som så ut til å være komfortable i rolle som

¹⁵² Sæbø 2008: (upaginert)

likevel anvendte slike effekter, men da for å fremheve noe for tilskuerne. I tillegg var det mulig å observere kroppslige uttrykk hos disse elevene som kunne tyde på høy grad av innlevelse. Det kan heller ikke utelukkes at elevene har klare oppfatninger knyttet til dramabegrepet og at noen derfor opplever det som mer naturlig å arbeide med dramaoppgaver dersom det eksisterer en form for scene og rollene er ikledd kostymer. Sæbø uttaler seg blant annet om at rekvisitter som er konkrete og velvalgte, kan for elever med liten eller ingen spillerfaring gjøre det lettere å oppnå innlevelse i spillet. Samtidig vil bruk av rekvisitter ha noe å si for spillsituasjonens troverdighet for både spillers aktører og et eventuelt publikum. I tillegg til fysiske gjenstander er det også mulig å anvende imaginære rekvisitter. Her blir elevene særlig utfordret til innlevelse fordi dette er gjenstander som ikke er fysisk tilstede i spillet.¹⁵³ Rekvisitter kan også fungere som visuell oppmerksomhetsfanger og vekke nysgjerrigheten til elevene. Ifølge Ruth Mjanger skal rekvisitten som anvendes gi elevene kunnskap og assosiasjoner inn mot et tema.¹⁵⁴

Selv om bruken av kostymer, kulisser og rekvisitter ble anvendt på en hensiktsmessig måte i de fleste elevenes spill, var det likevel ikke alle elever som oppnådde innlevelse. Noen elever så ut til å miste fokus på den egentlige oppgaven både når det gjaldt graden av innlevelse og bruk av tid. Mens noen elever så ut til å ha stort utbytte av kostymering, var dette ikke tilfelle med andre. Noen elever så ut til å miste fokus på selve tablåoppgaven fordi store deler av tiden gikk til å lete etter kostymer og andre rekvisitter. Hos noen elever ble fokuset tatt vekk fra selve oppgaven, og de fikk derfor dårlig tid til å arbeide med utformingen av tablået. Disse elevene var mer opptatt av å finne gøy kostymer, uten særlig mål og mening. Sæbøs poeng med at kostymebruk og utvikling av scenografi ikke bør være i fokus i klasseromsdramatisering, blir understreket av denne situasjonen.¹⁵⁵ Fagstoffet stod ikke i sentrum hos disse elevene og jeg kunne observere lavere grad av innlevelse. Selv om noen elever i større grad prioriterte leting etter det ”beste” kostymet, var det likevel mulig å hente de inn igjen. Som deltakende observatør hadde jeg mulighet til å veilede elevene på rett spor og igjen rette fokus mot oppgaven.

¹⁵³ Sæbø 2008: (upaginert)

¹⁵⁴ Mjanger 2011: 6

¹⁵⁵ Sæbø 2008: (upaginert)

Selv valgte jeg å bruke enkle rekvisitter som kartet i rollen som kaptein (lærer-i-rolle). Kartet ble brukt til å engasjere elevene i fiksjonen ved at de studerte kartet for mulige reiseruter, men for å tydeliggjøre når jeg ikke lenger var i rolle, ble kartet rullet sammen og lagt vekk. Sæbø ser det som nødvendig at det benyttes en symbolsk, enkel kostymeringsdetalj i forløp som anvender dramametoden lærer-i-rolle. Denne detaljen er av hensyn til elevene som ikke skal være i tvil om når læreren er i eller ute av rolle.¹⁵⁶

4.3 Personlige faktorer

Elevenes dramakunnskaper vil variere. Noen elever er aktive med drama på fritiden eller har dramakunnskaper fra skolen. Andre elever vil være lite kjent med dramaarbeid, hvilket var tilfelle med elevene som deltok i dette prosjektet. I begynnelsen av dramaforløpet, var elevene ukonsentrerte, lo og hvasket seg imellom,- særlig når det gjaldt oppgaver som krevde improvisasjon. Dette kan tyde på at undervisningssituasjonen var uvant. Lite kunnskaper og erfaringer med bruk av drama, vil for noen elever innebære at undervisningen føles mindre komfortabel sammenlignet med det å sitte på faste plasser i klasserommet. Manglende dramakunnskaper, også for læreren, er som Sæbø sine studier viser, den viktigste grunnen til at lærere ikke anvender drama i undervisningen.¹⁵⁷

Om læreren ikke er komfortabel med dramaarbeid eller opplever drama som alt for tidkrevende, vil ikke metoden prioriteres på lik linje med andre undervisningsmetoder. Elevene får derfor ikke mulighet til å venne seg til arbeidsmetoden og de blir derfor ikke vant med å arbeide på denne måten. Det jeg kunne observere hos noen elever, var at innlevelsensnivået så ut til å være noe lavere fordi de var mindre komfortable med å gå i rolle. Flere faktorer kan spille inn her, blant annet kan elevenes alder og klassetrinn. Elever i ungdomsalderen gjennomgår en viktig individualiseringsprosess,¹⁵⁸ og status i vennegjengen vil for mange i denne alderen være av stor betydning. I dagens samfunn viser det seg at ungdom med status er de som blant annet er nøye med hvordan de fremstiller seg selv.¹⁵⁹

Det var tydelig at elevene var opptatt av andres reaksjoner av egen fremstilling og holdning til oppgavene underveis i dramaforløpet. Dette kom særlig til syne underveis i tablåarbeidet der

¹⁵⁶ Sæbø 2008: (upaginert)

¹⁵⁷ Sæbø 2005: 10

¹⁵⁸ Tylden 2016: 1

¹⁵⁹ Tylden 2016: VI

noen elever uttrykte at ”det er kjedelig” å arbeide med dramaoppgaver. Denne holdningen smittet over på flere elever. Dette kan være et resultat av elevenes ønske om å opprettholde sin sosiale status innad i gruppen. Jeg la særlig merke til en gruppe elever som påvirket hverandres holdninger til oppgaven der en av elevene meldte seg ut ved å legge seg ned på en av pultene i klasserommet. Selv om de andre i gruppen i utgangspunktet virket engasjerte i oppgaven, endte det likevel med at gruppen mistet all interesse for tablåarbeidet. Gruppen var samstemte om at oppgaven var kjedelig. Til tross for at flertallet av elevene i gruppen tilsynelatende så ut til å trives med oppgaven, veide egen fremstilling tyngre enn det å ha fokus på oppgaven. Fokus på egen fremstilling kunne observeres gjennom hele tablåprosessen. Enkelte elever holdt ikke frysposisjonen. I stedet begynte de å snakke med hverandre ute av rolle eller de lo. Elevene som ikke gjennomførte oppgavens krav om å stå helt stille uten bevegelser og snakking, var tydelig ukomfortable i situasjonen. For disse elevene virket tablåarbeidet å være flaut fordi oppgaven krevde et veldig tydelig kroppsspråk i en situasjon hvor de verken fikk snakke eller være i bevegelse.

Selv om alder og identitetsprosesser kan ha innvirkning på hvordan ungdomsskoleelever opplever og forholder seg til dramaarbeid, er det dermed ikke nødvendigvis en avgjørende faktor for alle elever i denne aldersgruppen. Dette vil variere og har slik jeg ser det sammenheng med elevens personlighetstrekk. Det vil alltid være barn og unge som er mer frempå og sikker i rollen enn andre. Noen er scenevante mens andre vil vegre seg i rolle foran medelever. Samtidig vil nok alder og overgangen fra barn til voksen virke inn på flere. Særlig i forbindelse med hva som oppfattes som sosialt akseptert i vennegjengen. Ifølge Heggstad bygger drama videre på barnets lek og ser menneskets behov til å leke, identifisere seg med- og etterligne andre som grunnleggende.¹⁶⁰ Behovet for å leke avtar imidlertid etter hvert som barna blir eldre, samtidig som høy status i vennegjengen blir viktigere. Kravet om konformitet, å ikke å stikke seg ut og gjøre det som er sosialt akseptert i vennegruppen, er det som er viktig for mange sammenlignet med å delta i ”barnslige” og lekpregede aktiviteter som for eksempel drama. Slike holdninger vil ha betydning for elevenes deltagelse i og forhold til dramaaktiviteter.

I forbindelse med ungdoms møte med drama, er læreren av betydning. Særlig med tanke på valg av dramametodisk tilnærming og hvordan læreren i rolle møter elevene. Jeg merket

¹⁶⁰ Heggstad 2012: 18

eksempelvis stor forskjell på elevenes reaksjoner i møte med meg i rolle som kaptein og når jeg var i rolle som slave. Årsakene kan være flere. En viktig årsak er at møtet med kapteinen fant sted helt i starten av dramaforløpet mens møtet med slaven var først når elevene var godt over halvveis i undervisningsopplegget. Elevenes manglende erfaring med lærer-i-rolle har trolig spilt inn her. Metoden er uvant og kan for noen elever virke ”barnslig”. For læreren ligger utfordringen i skape en troverdig og tydelig rolle.¹⁶¹ Dersom elevene ikke tror på fiksjonen, vil det være vanskelig å få dem delaktig i den fiktive verden. Selv opplevde jeg at å spille rollen som slave var mer komfortabel enn å spille rollen som kaptein. Dette kan skyldes at det var min første gang å gjennomføre et dramaforløp med ungdomsskoleelever. Derfor var jeg ekstra spent på hvordan møtet med elevene ville bli i lærer-i-rolle. Dersom noen elever opplevde usikkerhet hos meg, kan det føre til at fiksjonen ikke virker troverdig i tillegg til å legge begrensninger for elevenes engasjement og innsats.

4.4 Formidling av ømfintlig historie

Selv om elevene så ut til å håndtere historien om slavene på en god måte og samtidig evnet å leve seg inn i deres historie, var det likevel et tema som kunne være utfordrende å dramatisere i en klasse. At mennesker blir dårligere behandlet på grunn av hudfarge, er også et problem i dag og vil derfor kunne berøre elever fordi det for noen vil oppleves nært. I historiefaget blir læreren nødt til å foreta valg når det gjelder hvordan undervise og formidle den vanskelige historien. Imperialismen som historisk epoke består av mye forskjellig historie der slavedrift står sentralt. At denne delen av historien ble formidlet gjennom drama, viste seg å ikke være vanskelig å gjennomføre i klassene. Likevel kan møtet med meg i rolle som slave trekkes frem fordi ømfintlig historie ble formidlet til elevene gjennom rolle og elevene ble tydelig preget av historien. Et eksempel på dette er da noen elever ble så lei seg at de var i nærheten av å gråte. Dersom dramametodisk arbeid fremmer emosjonelt engasjement hos de fleste elever, er det viktig å tenke gjennom om dette vil la seg gjøre med alle historiske temaer. Historie om folkemord og krig, er eksempler på ømfintlig historie. Ifølge Jensen kan vi snakke om ømfintlig og identitetsfølsom historie.¹⁶² I forbindelse med hva som oppleves som ømfintlig historie, vil det være et historisk tema som mennesker særlig forbinder med negative følelser. Det kan være følelser som skyld, skam, ydmykelse og ærekrenkelse.¹⁶³ Slike temaer som eksempelvis utryddelsen av jøder under 2.verdenskrig, er høyst sannsynlig

¹⁶¹ Heggstad 2012: 79, 88

¹⁶² Jensen 2012: 16

¹⁶³ Jensen 2012: 16-17

historiske hendelser som kan være utfordrende å formidle til elever. Historien som formidles kan oppleves som følelsesmessig sterk for personen, eksempelvis gjennom familiær eller religiøs tilknytning. Interessen for vanskelig historie som blant annet holocaust og andre folkemord har vært stor de seneste tiår.¹⁶⁴

Ømfintlig historie var noe jeg særlig ønsket å fokusere på i dramaforløpet fordi jeg ønsket at historien skulle engasjere elevene emosjonelt. Selv om de fleste elever trolig opplever den imperialistiske epoken som fjern, er det likevel hendelser, blant annet om slavenes historie, som kan engasjere elevene følelsesmessig. Slavedrift og forskjellsbehandling av mennesker stod derfor sentralt - svarte og ufrie og hvite med makt. Både under møtet med rollefigur og under ritualet som symboliserte afrikanernes overgang fra frihet til fangenskap, virket å prege elevene emosjonelt, noe som også ble bekreftet av elever i intervjuene. Det som likevel viste seg å trigge og engasjere elevene til diskusjon, var når forskjellene mellom hvite og svarte mennesker ble tatt opp. Særlig interessant var det hvordan uttrykk som ”svart” fikk elever til å reagere sterkt. Hvordan kunne noen bruke uttrykket ”svart” for å beskrive en type mennesker? Elevenes reaksjon på begrepet kunne tyde på at dette var et begrep som elevene opplevde som negativt knyttet til kategorisering av mennesker. ”Det er rasistisk”, var en kommentar som kom fra en av elevene. At reaksjonen var så sterk, er i utgangspunktet ikke bemerkelsesverdig tatt i betraktning hva som er legitimt og greit å bruke av begreper og uttrykk som karakteriserer mennesker på bakgrunn av etnisitet og hudfarge. Ordet ”neger” og ”svart” er eksempler på begrep som ofte blir knyttet til rasismedebatten. Derfor blir disse begrepene gjerne erstattet med en mer nøytral ordbruk. Det kan tyde på at elevene har kunnskaper om denne tematikken.

Jeg ser det imidlertid slik at drama kan anvendes for å kontekstualisere begreper som ”svart” og ”neger” slik at elevene får forståelse for hvorfor slike ord er problematisk å bruke i dag. Begrepene blir brukt i en historisk kontekst som skiller seg fra daglig tale der begrepet blir satt inn i en annen kontekstuell sammenheng og vil derfor kunne oppfattes helt annerledes. Å sette begrepene inn i en historisk kontekst vil derfor virke positiv og klargjørende for elevenes begrepsforståelse. Det er på sin plass å nevne at det blant elevene som deltok i dramaforløpet ikke var noen som hadde en afrikansk etnisk bakgrunn. Dette er noe som bør tas i betraktning fordi tematikken i forløpet for noen elever kunne vært ekstra vond dersom hudfarge og

¹⁶⁴ Jensen 2012: 17

rasisme er noe som relaterer til elevenes egne erfaringer og opplevelser. Derfor det viktig å gjøre seg tanker rundt bruk av drama i arbeid med ømfintlige historiske emner. Flere av elevene uttrykte at de ikke kunne komme på noen historiske tema som vil egne seg bedre enn andre i arbeid med drama. Utsagn som ”alt går jo an å spille, men noe blir jo vanskeligere. Liksom, sånn som vi hadde det i går på skipet og det med fanger, det er kanskje ikke helt enkelt”. Det kan tyde på at eleven opplever at temaet om slaver som holdes fanget på et skip under dårlige kår der, som utfordrende og følelsesmessig sterkt, hvilket også ble bekreftet i intervjuet. Utover det uttrykte elevene at dette temaet og andre historiske tema også ville fungere bra gjennom arbeid med drama. ”Tror egentlig at alle kunne ha klart det, (...) men vi må bare slutte å le og tulle hele tiden” tyder på at eleven ser størst utfordring i å holde seg seriøs gjennom dramaarbeidet enn at noen historiske emner er vanskeligere å gjennomføre enn andre.

En annen elev kommenterer hvor viktig temaet om slaver er: ”det temaet vi hadde i går, det var om slaver og sånn, det var jo veldig viktig. Det var bedre å dramatisere det. (...) Folk som lever i bedre boforhold, det er liksom ikke så viktig”. Jeg forstår det slik at eleven opplever historien til slavene som viktig fordi de levde under dårlig kår, og deres historie er derfor viktigere å lære om enn mennesker som lever under gode boforhold. Det interessante her er at eleven ser boforholdene som viktige fremfor fokuset på rasisme. Dette kan kobles til elevens evne til å artikulere historien på, som jeg vil se nærmere på i neste kapittel. At eleven nevner at et slikt viktig tema var bedre å arbeide med gjennom dramaarbeid, kan ha sammenheng med elevens opplevelse av å sette seg inn i situasjonen både kroppslig og emosjonelt. Dette er også noe som bekreftes i intervjuet, nemlig at drama gjorde det lettere å forstå hvordan slavene kunne ha hatt det.

I arbeidet med prosjektet *Holocaust* fikk også Allern bekreftet at arbeid med ømfintlig historie gjennom drama ikke var så krevende å gjennomføre som han i utgangspunktet hadde gjort seg tanker om. Han vegret seg blant annet for å gjennomføre dette dramaforløpet i skolen fordi forløpet inneholdt sterke virkemidler som nazisymboler, våpen, teaterlys og lydeffekter.¹⁶⁵ Erfaringene han gjorde seg fra prosjektet med tiendeklassingene, tydet likevel på at elevene ikke opplevde prosjektet for sterkt. I stedet erfarte han at hovedspillene så ut til å egne seg til å demonstrere sentrale trekk ved nazismen i tillegg til å få frem noen sider av

¹⁶⁵ Allern 2007: 3

jødeghettoen i Vilna. Ifølge Allern skapte den klassisk inspirerte dramaturgien sterk fremdrift og spenning på en slik måte at elevene tydelig har hatt gode og sterke opplevelser. Slik ble holocaust og nazismen til noe nært samtidig som det angikk elevene i høyere grad sammenlignet med å høre og lese om de historiske hendelsene.¹⁶⁶

¹⁶⁶ Allern 2007: 151-152

5.0 På hvilken måte kan drama aktualisere fagkunnskapen?

Ifølge Kari Repstad og Inger Margrethe Tallaksen vil læreren i større grad fange elevenes interesse ved å variere formidlings-og arbeidsmetoder i undervisningen. Ikke bare blir det variasjon i undervisningen, men gjennom bevisste valg av metoder kan elevene oppmuntres til aktiv læring.¹⁶⁷ Elevene vil i større grad påvirke egen læring samtidig som elevaktivt arbeid, eksempelvis arbeid med drama, kan fremme nysgjerrighet og innlevelse. I en artikkel om ungdomsskolesatsing av Utdanningsdirektoratet (UDIR) skjer god læring blant annet dersom vi opplever at noe er relevant. I tillegg er engasjement en viktig faktor for god læring. Ifølge UDIR er det dessuten lettere å huske ting som vekker følelser i oss.¹⁶⁸ Dersom UDIR's definisjon av god læring legges til grunn, vil det særlig for historielæreren være viktig å synliggjøre paralleller mellom fortid og nåtid slik at elevene opplever fortiden som relevant og samtidig kan nyttiggjøres i elevenes egne liv. Store kriger og mektige personer gjennom tidene kan nok for noen elever skape spenning og entusiasme i skolehverdagen, men er ikke nødvendigvis en kunnskap elevene opplever kan brukes i egen hverdag.

Som vi så i kapittel 2, viser den amerikanske undersøkelsen gjennomført av Rosenzweig og Thelen at skolefaget historie ikke ble ansett som relevant, i motsetning til de små fortellingene som individet føler å ha nærhet til. Dersom vi legger disse funnene til grunn, er det ifølge Skotnes, viktig å implementere aktørhistorie i skolefaget. Han mener at undervisningen derfor i større grad må balansere mellom mikro- og makrohistorie fremfor å bare fokusere på den store fortellingen.¹⁶⁹

Hvordan implementere de mer nære og mindre fortellingene som elevene får kjennskap til utenfor skolen, og historie elevene kan identifisere seg med, finnes det ingen fasit på. Historielæreren kan for eksempel i arbeid med nyere historie som andre verdenskrig la elevene få mulighet til å gjøre et dypdykk i familiær historie der eventuelle familiemedlemmer har opplevelser eller historier å fortelle. Slike prosjekter, hvor elevene kan trekke inn de mindre fortellingene som de selv har relasjoner til, lar seg nok lettere gjøre i forbindelse med undervisning om nyere historie enn historie lenger tilbake i tiden. Hva med eldre historie, historie mange hundre år tilbake i tid, som for elever i skolen i dag virker så fjernt? Hvordan kan arbeid med temaer fra imperialismen gjøres relevant for dagens elever i

¹⁶⁷ Repstad & Tallaksen 2011: 4

¹⁶⁸ Allern 2016: (upaginert)

¹⁶⁹ Skotnes 2014: 14

skolen? I dette kapitlet ser jeg nærmere på hvordan dramaforløp kan bidra til å gjøre det historiske fagstoffet relevant og gjenkjennende for elevene, og hvordan elevene viser at hendelser i fortiden har betydning for dem i dag.

5.1 Koblinger til rase og menneskesyn

Da jeg utarbeidet dramaforløpet om imperialismen, var det med utgangspunkt i at den historiske tematikken både skulle kunne kobles opp til nyere historie og til nåtid. Tanken var at elevene skulle arbeide med et tema fra den eldre historien som kunne synliggjøre en parallell til aktuelle tema i nåtiden, som for eksempel rasisme. Temaer som menneskesyn og rasisme var noe jeg så som en naturlig kobling i arbeidet med dramaforløpet der mye av fokuset var på de afrikanske slavene og europeernes overlegenhet. Her var det ønskelig at elevene fikk arbeide med et dramaforløp som fokuserte på temaer fra historien som kunne gi elevene en følelse av relevans og aktualitet. Samtidig ønsket jeg å fokusere på hendelser fra historien som i tillegg kunne virke gjenkjennende i nyhetsbildet og sosiale medier i dag.

Underveis i gjennomføringen av dramaforløpet, var det elever som på egen hånd trakk inn temaet rase og menneskesyn og dokumenterte kunnskaper om dette. I arbeidet med kollektiv fortelling, trakk også noen av elevene frem og diskuterte forskjellen mellom hvite og svarte mennesker. En elev i den ene klassen brakte inn i fortellingen at de afrikanske slavene var mindre verdt som mennesker enn de hvite europeerne. I denne oppgaven var ikke elevene i rolle, men seg selv da de la til hendelser i fortellingen. Også i tablåarbeidet var det mulig å observere at elevene trakk frem og vektla forskjellsbehandlingen mellom mennesker som vesentlige faktorer å få løftet frem i dramaarbeidet. Særlig kom dette til uttrykk hos gruppene som hadde fått i oppgave å lage et tablå om europeere som valgte ut afrikanere til slavearbeid. I begge gruppene ble afrikanerne som ble tatt til slaver fremstilt sammenkrøpet enten på gulvet eller stående tett inntil hverandre. Kontrasten i frys bildet var elevene som spilte roller som europeere. De uttrykte en selvsikker og ovenfra- og ned kroppsholdning ovenfor de afrikanske slavene. Denne holdningen uttrykte elevene på forskjellig måte: Noen ved å stå oppreist med en rak kroppsholdning mens andre i tillegg pekte nedlatende på afrikanerne eller sto med armene bredt i siden. I tillegg til kroppsspråket var ansiktsuttrykkene tydelige. Elevene som stod i frys som europeere, viste nedlatende ansiktsuttrykk samtidig som de lo av slavene.

At raseskillet mellom afrikanere og europeere ble synliggjort av elevene på denne måten, viser at dette er en viktig side av elevenes kunnskapsgrunnlag fra denne delen av historien. Dette er interessant også fordi jeg før vi startet arbeidet med dramaforløpet ikke hadde snakket noe om imperialismen på forhånd annet enn at det var dette som skulle være tema for dramaforløpet. Selv om de i andre historietimer og med andre lærere hadde fått undervisning i denne tidsepoken, er temaet i seg selv så omfattende at elevenes måte å dramatisere europeernes atferd overfor afrikanerne, trolig er basert på kunnskaper de har tilegnet seg, i tillegg til og på annen måte, enn i skolens historieundervisning. Ikke minst gjelder dette elevenes forhold til slavehandelen. I så fall implementerer elevene historiebruk utenfor skolen inn i historieundervisningen. Blant annet koblet en elev innvandring til tematikken. Eleven viste til nyhetsbildet og uttrykte at "(...) innvandrere og sånt blir jo sett negativt på". Elevens utsagn kan tyde på at eleven her ser likhetstrekk og sammenligner dagens innvandrere til Europa, og trekker med dette en klar parallell til hvordan de afrikanske slavene ble behandlet på under den imperialistiske epoke. Utsagnet kan tolkes dit hen at tematikken fra dramaforløpet og innvandring inneholder flere likhetstrekk, der mange mennesker i ord og handling uttrykker antipatier, fordommer og rasistiske holdninger mot innvandrere. På mange måter ser vi likhetstrekk mellom datidens slaver og dagens innvandrere. Mange er og føler seg umyndiggjorte, de har mistet kontakten med familie og venner, de blir sett ned på og føler seg lite velkomne, samtidig som særlig kvinner og barn blir utnyttet på det groveste gjennom utstrakt menneskehandel. Imidlertid, selv om eleven mener at temaet er det samme, knytter ikke eleven spesifikke hendelser fra dagens innvandringsproblematikk til imperialismens slavehandel. Elevens utsagn er av mer generell karakter og nevner ikke begrepet "rasisme", som i denne sammenheng må regnes som sentralt.

Kunnskaper om slavehandel og relaterte hendelser kan elevene få gjennom ulike kanaler. Særlig gjennom film og TV. Filmer som eksempelvis *12 Years A Slave* byr på sterke scener av hardtarbeidende slaver og deres livsopplevelser i fangenskap.¹⁷⁰ Andre utsagn som "(...) også krigen nede i Syria. Folk blir tatt til fanger og så torturerer de de" viser også til nyhetsbildet. Dette utsagnet kan tyde på at eleven trekker paralleller mellom menneskene i fangenskap i Syria og slavene under imperialismen. Selv om det ikke kom til uttrykk at de afrikanske slavene ble torturert, var likevel tortur og fangenskap noe eleven opplevde som liknende mellom disse hendelsene. Elevens kunnskaper om fangenskap i Syria kan antas å

¹⁷⁰ Vestmo 2014: (upaginert)

virke gjenkjennende i slavenes omstendigheter ombord på skipet. Eksempelvis de umenneskelige tilstandene med liten plass til bevegelse og uvissheten om hva som er i vente. I begynnelsen av dramaforløpet hadde elevene fullt fokus på europeerne og selve reisen deres til Afrika. Men selv om elevene skulle bli tydelig introdusert til de afrikanske slavenes perspektiv lengre ut i forløpet, var det flere elever som allerede i begynnelsen så sammenhengen mellom europeernes oppdagelse av afrikakysten og deres kjøp og salg av slaver.

Selv om elevene klarte å koble dagsaktuelle saker med tematikken i forløpet, og viste at de til en viss grad evnet å artikulere historien bevisst, viste det seg likevel at elevene ikke klarte å utdype disse koblingene da jeg stilte dem oppfølgende spørsmål.

5.2 ”Finnes ikke slaver i Norge”

Gjennom gruppeintervjuet som ble foretatt etter at dramaforløpet var gjennomført, ønsket jeg blant annet å få kunnskap om elevene gjennom sine nye erfaringer fra historieundervisningen klarte å gjenkjenne trekk fra imperialistisk epoke som også er aktuelt i dagens samfunn. Klarte de å trekke paralleller mellom fortid og nåtid og var det noe av tematikken i dramaforløpet som virket gjenkjennende? Dette var også viktig for meg å spørre om i intervjudelen fordi det ikke lar seg observere hvorvidt elevene koblet tematikken opp med hendelser i nåtid. I forkant av både dramaforløpet og gruppeintervjuene, hadde jeg gjort meg tanker om at elevene mest sannsynlig ville klare å gjenkjenne en del av temaene fra arbeidet med imperialismen. Ikke bare fordi de hadde en del kunnskaper om emnet fra tidligere år med undervisning, men også fordi rasisme er et høyst aktuelt tema også i dag. At elevene hadde såpass gode kunnskaper om denne tematikken, gjorde at det ble en faglig tyngde i arbeidet med dramaforløpet.

Selv om elevene etter min oppfatning ville klare å trekke paralleller fra historien til dagens samfunn, viste det seg at dette ikke var tilfelle. Elevene gav uttrykk for at spørsmål stilt i intervjuet som handlet om likehetstrekk mellom fortid og nåtid var uklare. Først etter å ha forklart spørsmålene flere ganger, klarte elevene til en viss grad å trekke noen paralleller fra nyhetsbildet i dag til tematikken i dramaforløpet, eksempelvis begrepet rasisme. Selv om de kjenner til en del sentrale begreper, klarer de likevel ikke å gjøre nærmere rede for og utdype egne tanker og hva de egentlig mener. Som en elev uttrykker: ”det er jo ikke akkurat slaver i

Norge i dag. Det har jo forandret seg veldig. Færre folk er jo rasistiske. Men det er fortsatt noen”.

Utsagn som ”jeg tenker at alle mennesker er like mye verdt og man bør ikke dømme ut i fra hvilken hudfarge de har” og ”det er på en måte like ille å være mørk i huden som å være lys i huden, og ”skjønner ikke hvorfor de som er annerledes fra oss er dårligere”, kan tyde på at elevene allerede fra før har gjort seg en del tanker om rasistiske holdninger. En av elevene hevder at dette er et tema som eleven har plukket opp fra nyhetene, som når eksempelvis nynazister demonstrerer mot innvandring eller kommer med hatytringer på ulike nettforum.

En annen elev viser til ulik bildebruk i bøker. Det blir ikke presisert hvilke type bøker dette gjelder. ”Hvis du ser sånne bilder i for eksempel bøker om folk som har det dårlig, så er det som oftest mørkhudete folk, føler jeg”. Eleven forklarer videre at det er på bakgrunn av hvordan menneskene lever og om de har nok mat, som gir et bilde av hvorvidt folk har det dårlig. Elevens forståelse av mørkhudete folk som er avbildet i bøker, kan eleven ha tilegnet seg fra lærebøker i forbindelse med undervisning i samfunnsfag. Blant annet står det i læreplanen for samfunnsfag under kompetansemål, at elevene etter endt 7.klasse skal ha lest tekster som gir innblikk i menneskers ulike levevilkår, og kunne drøfte hvorfor mennesker har ulike opplevelser av hendelser i tillegg til ulike handlingsmønstre og tankegang.¹⁷¹ At eleven knytter dette til tema som rasisme, kan skyldes at slaven som var i fokus i dramaforløpet, ikke hadde gode vilkår under oppholdet på skipet de ble fraktet med. Det er rimelig å anta at prosessen i dramaforløpet som tok for seg slavenes vanskelige forhold, har bidratt til at eleven har fått et mer helhetlig og reflektert syn på menneskers levevilkår i verden i dag.

Dersom eleven oppfatter begrepet rasisme å omhandle ulikheter i levevilkår, får begrepet et annet meningsinnhold enn det som vanligvis knyttes til begrepet, som for eksempel diskriminering på bakgrunn av etnisitet og utseende (hudfarge). På den annen side er det ikke urimelig at eleven kobler hudfarge (svart) til mennesker som lever under vanskelige kår, eksempelvis sultkatastrofer, fordi det er dette bildet en sitter igjen med på bakgrunn av de mange reportasjer gjennom ulike mediekkanaler.

¹⁷¹ Utdanningsdirektoratet 2013: 6

Resultatene av Skotnes sin studie viser, som tidligere nevnt, blant annet at elevene ikke ser historiekunnskap som særlig relevant kunnskap til bruk i eget liv.¹⁷² Flere av elevene som deltok i intervjuet, gav uttrykk for at de ikke så nytteverdien av kunnskaper om de afrikanske slavene. Elevene så ikke kunnskaper om slaver relevant for dem i dag fordi de er av den oppfatning at det ikke eksisterer samme slaveproblematikk i dag, i hvert fall ikke i Norge. Dette kan ha noe å gjøre med at historien er for fjern og lite identifiserbar, noe som kan gjøre det vanskeligere for elevene å se hvorfor historien er relevant for dem i dag. Likevel er det forståelig at elevene ikke ser slaveproblematikken som like utbredt i dag som under den imperialistiske epoke. Som både Poulsen og Knutsen konkluderer med i sine studier, er identifiserende historiebruk viktig for elevene, men fordi elevene tydeligvis ikke så hvorfor historien er viktig for deres liv og den verden de lever i, er det rimelig å anta at historien ikke oppleves som personlig for elevene. Om historien om slavene kan virke fjern for elevene, kan dette også her forklares med bakgrunn i elevenes forståelse av begrepet slave. Begrepet slave ble assosiert med hudfarge, forskjellen mellom svarte og hvite. Samtidig var det også tydelig at selv om de fleste elevene evnet innlevelse i historien, var det likevel ikke gitt at dette førte til at elevene lettere koblet hendelser mellom fortid og nåtid.

5.3 Elevenes forståelse av begrepet slave

”Vi har ikke slaver i Norge, men det er jo fortsatt slaver andre steder i verden. Så det har nok ikke forandret seg over hele verden.” Utsagnene til elevene er interessante i den forstand at de utelukker slavedrift i Norge, men åpner opp for at det fortsatt kan være tilfeller andre steder i verden. Men hva er det elevene definerer som slaver? Med tanke på at elevenes kunnskaper fra dramaforløpet tar utgangspunkt i slaver med afrikansk etnisitet, kan det hende at dette er kunnskap som ligger til grunn for deres forståelse av slaver og slavedrift i dag. Elevene kan eksempelvis legge til grunn en definisjon av slaver som svarte, ufrie afrikanere. Dersom dette er elevenes utgangspunkt for forståelsen av slaver og slavedrift, vil dette forme deres forståelse av verden i nåtid. I så tilfelle blir det vanskelig å se liknende handlinger i verden i dag. Flere eksempler fra dagens verden kan være aktuelle å trekke frem i denne sammenheng. Innvandringspolitikken ble nevnt i elevenes utsagn og gir gode eksempler på paralleller til slavedrift. Vi vet for eksempel at mange innvandrere må ta til takke med underbetalte jobber som nordmenn flest ikke vil ha. En nylig foretatt undersøkelse om norsk arbeidsliv, viser at hver fjerde nordmann i Osloområdet syntes det er greit at norske arbeidere får bedre vilkår

¹⁷² Skotnes 2014: IV

enn utenlandske.¹⁷³ I forbindelse med arbeids- og levekår kan også prostitusjon trekkes frem som en parallell til slavearbeid. Mennesker som må prostituere seg for å forsørge seg selv og eventuell familie, vil i mange tilfeller være under kontroll av andre. En parallell kan derfor trekkes mellom prostituerte og slavearbeidere, og halliker som slavedrivere. Eksempelene kan gi elevene en ny forståelse av slavearbeid, som kan kobles til også andre moderne former for arbeidsytelser.

En elev trakk frem Kina og viste til at jentebabyer blir ”kastet” av foreldrene fordi de er født jenter og mente at dette kunne være et eksempel og en parallell til deler av tematikken fra dramaforløpet. Ifølge eleven er dette noe de gjør fordi de kun vil ha guttebabyer. De andre elevene engasjerer seg i denne samtalen. Flere av elevene syntes at dette var helt forferdelig. Noen elever trodde heller ikke at dette kunne være tilfelle i dag. Men eleven som forteller får støtte av en annen elev i gruppen som sier at de blir lagt ut i skogen og blir spist av ulver. Elevene var veldig engasjerte i samtalen og snakket i munnen på hverandre. Spørsmålet om relevant og gjenkjennende fagstoff ved bruk av dramaforløp som arbeidsmetode, så ut til å skli helt ut.

Når elevene opplever at rasisme ikke er like tydelig og utbredt i dag som under imperialistisk tidsepoke, kan dette forklares ved at historien må ha en gjenkjennelsesverdi for elevene som på en måte danner et bakteppe for eget liv og egen historie. Når elevene føler at dette i liten grad er tilfelle, fordi slaver og slavearbeid ikke er utbredt i Norge i dag, har historien som sådan mindre betydning for elevene. Koritzinsky viser til det å bevege seg fra det nære til det fjerne. Her nevner han bruken av aktuelle og viktige hendelser i undervisningen, som i de fleste tilfeller blir aktualisert gjennom massemedia. Samtidig setter han spørsmål ved hendelsenes relevans for elevene og i særdeleshet de ulike hendelsenes nærhet til elevenes egen verden. Dette gjelder ikke bare geografisk nærhet, men også av mer psykologisk karakter. Det handler om følelser og elevenes muligheter til innlevelse.¹⁷⁴ Ifølge Koritzinsky vil historien oppleves som nærmere for elever og følgelig mer engasjerende dersom de opplever følelser og innlevelse i møte med historien, og mulighet til å sette seg inn i andre menneskers sted. Han mener også at elevene kan få større interesse for tilsynelatende fjern

¹⁷³ Castello 2017: (upaginert)

¹⁷⁴ Koritzinsky 2012: 141-142

historie dersom det kan involvere elevenes medfølelse og innlevelse i andre menneskers livskår og opplevelser.¹⁷⁵

Koritzinsky fremhever her viktigheten av følelser og elevers mulighet til innlevelse slik at elever skal kunne oppleve hendelsene som nære og relevante. Som fokusert på i forrige kapittel, er også innlevelse og følelser viktig for å gjøre historiske hendelser relevant for elevenes egne liv. Innlevelse, følelser og relevans får derfor et naturlig samspill i elevers arbeid med historie. Fokuset på relevans er, som drøftet i kapittel 2 om den historiske fortelling, noe Lund også fremhever som viktig i arbeid med historie. Her kan det vises til det narrative grunnkjemaet der relevans og gjenkjennelsesaspektet blir sett som betydningsfullt fordi det åpner for at elevene lettere kan sammenligne fortidens hendelser med hendelser i nåtiden.¹⁷⁶

5.4 Historiske assosiasjoner eller historiebevissthet?

Med bakgrunn i dataene fra gruppeintervjuene, kan det se ut til at elevene betrakter fortidens historie og deres egen verden i nåtid på hver sin side av en skala. Dette kan skyldes at det historiske emnet vi arbeidet med tidsmessig ligger så langt tilbake i tid at elevene ikke klarer å utvikle noe nært forhold til det. Det finnes jo ingen slaver i dag, hva er poenget liksom? Til tross for at elevene er inne på paralleller og likhetstrekk mellom slavene i imperialismen og eksempelvis innvandringsproblematikken i vår tid, klarer de likevel ikke å utdype denne sammenhengen når jeg stiller spørsmål rundt dette. Elevene artikulerer historien bevisst til en viss grad, men det kan tyde på at utsagn som inneholder en parallell til innvandring i høyere grad dreier seg om assosiasjoner enn historiebevissthet. Jeg forstår det slik fordi elevene ikke evner å forklare parallellene mellom hendelsene fra dramaforløpet og hendelser i dag ved å gå i dybden. Elevene kom til kort når de ble stilt konkrete oppfølgingsspørsmål om hva det var i forløpet de så klare paralleller til i nyhetsbildet i dag. Det kan tenkes at dette har sammenheng med at avstanden i tid er for stor og nærheten er for liten. Samtidig kan det tyde på at elevene ikke aktivt bruker historien til å gi mening til hendelser i dag, fordi de ikke ser eller har et tilstrekkelig reflektert syn på koblinger mellom fortid og nåtid.

Poulsen snakker om tre hovedtendenser i bruk av historie: (1) en taus, (2) en intuitiv og (3) en intellektuell. Den tause bruken av historie kan minne om en ikke-bruk fordi den som oftest

¹⁷⁵ Koritzinsky 2012: 142

¹⁷⁶ Lund 2013: 121

ikke er artikulert. Poulsen nevner at elevene som havner innenfor denne kategorien savner at foreldrene tar seg tid til å fortelle familiære historier og om samfunnsforhold generelt.¹⁷⁷ Intuitiv bruk av historien innebærer bruk av historie i hverdagen for å skape identitet, sammenheng og kontinuitet. Sentralt står samtaler og fortellinger i familien og større familiehistoriske begivenheter som eksempelvis felles museumsbesøker, filmopplevelser m.m. Den intellektuelle bruken av historie knyttes til et ønske og behov for å utvikle sin diskursive bevissthet, men også en grunnleggende nysgjerrighet som gjør at en selv oppsøker nye kunnskaper. Slik bruk av historie er interessebetont, man engasjerer seg i samfunnsmessige forhold og det er ønskelig å kunne forstå seg selv og samfunnet i lys av en større sammenheng og konflikter.¹⁷⁸ Det er vanskelig å si noe om i hvilken grad elevene som deltok i mitt prosjekt bruker historien aktivt i sitt liv gjennom familiære fortellinger eller diskusjoner med venner. Likevel tolker jeg utsagnene fra intervjuene slik at elevene ikke evner å sette samfunnet de lever i inn i en større sammenheng ved å se sammenhenger mellom fortid og nåtid, men at de i høyere grad gjør seg assosiasjoner rundt begreper fremfor å være seg historien bevisst.

Likevel var det flere elever som underveis i arbeidet med dramaforløpet i høy grad klarte å leve seg inn i 1500-1600-tallets europeeres lange reiser i nye farvann, og slavenes tap av frihet. Dermed ligger det et potensiale i dramatisert historieundervisning. Gjennom innlevelse åpnes det opp for gode muligheter til å nærme seg det fjerne. Ved å aktivt dra inn aktuelle nyheter som i større grad har nærhet til og som dagens unge kjenner seg igjen i, kan det som i utgangspunktet virker som gammel og fjern historie få en helt annen mening for elevene. Dersom jeg skulle brukt mer tid på aktuelle hendelser fra verden i dag i et dramaforløp som tar utgangspunkt i historie fra 1600-1700-tallet, ville jeg latt elevene arbeide med forløpet over lengre tid. Her kunne det for eksempel vært aktuelt å hatt et større tverrfaglig prosjekt, og trukket inn kunnskapsmål fra samfunnskunnskap og etikk fra KRLE-faget. Særlig relevant kunnskap i denne sammenheng ville da vært å arbeide med menneskerettigheter samt begreper som rasisme og fordommer.

Et av kompetansemålene for samfunnskunnskap på ungdomsskoletrinnet som kan være aktuelt å flette inn i et utvidet dramaforløp om imperialismen, går ut på at elevene skal kunne gjøre rede for begreper som rasisme, fordommer og holdninger. I tillegg skal de blant annet

¹⁷⁷ Poulsen 1999: 138, 183

¹⁷⁸ Poulsen 1999: 138, 183

kunne vurdere hvordan enkeltmennesket og samfunn kan motarbeide rasisme og fordommer.¹⁷⁹ Fra KRLE-fagets læreplan for ungdomstrinnet ville det vært aktuelt å trekke inn noen punkter som går på etisk refleksjon. For eksempel målet som går ut på å drøfte etiske spørsmål i sammenheng med begreper som likeverd, likestilling, menneskeverd og menneskerettigheter.¹⁸⁰ Ifølge Heggstad, blir dramaforløp ofte brukt i sammenheng med tverrfaglig arbeid. Samtidig er noe av det mest betydningsfulle ved dramaforløp hvordan denne arbeidsmetoden åpner for innsikt og fordypning på mange plan.¹⁸¹ Jeg ser derfor gode muligheter for at elevene lettere klarer å se sammenhenger mellom ulike fag dersom de innarbeides i dramaforløpet i et større prosjekt.

Elevene i de to klassene som deltok i opplegget med dramaforløpet kjente jeg godt til fra før. På grunn av denne kjennskapen til elevene fra tidligere undervisninger i samfunnsfag, kjenner jeg også til deres engasjement rundt USAs presidentvalg høsten 2016, og hvor ivrige de kan være i debatter om Donald Trumps egnethet som president. Siden valget i USA har Trump forårsaket store overskrifter i media rundt i verden, og ut fra den kunnskapen jeg merket meg hos elevene, var dette nyheter de fikk med seg. I ettertid av innsamlingen av datamaterialet gjorde jeg meg tanker om hvordan jeg eventuelt kunne videreutviklet dramaforløpet slik at elevene fikk arbeide med tematikken opp mot vår tid. Samtidig er det viktig å ta hensyn til at ikke alle elever engasjerer seg like mye i de utallige overskrifter foranlediget av den amerikanske presidenten. Derfor er det viktig å plukke de som det er rimelig å anta elevene kan identifisere seg med og følgelig lettere vil vekke deres interesse.

Som forskningsresultatene til både Knutsen og Poulsen viser, er det identifiserende historiebruk som særlig er utbredt blant elevene. På denne bakgrunn er det rimelig å anta at dette også gjelder mine elever. Utfordringen for læreren vil følgelig bli å finne gode eksempler som elevene kan identifisere seg med og samtidig knyttes opp mot elevenes livsforståelse og virkelighetsoppfatning. Slik utvikles historiebevissthet ifølge resultatene fra undersøkelsen Youth and History.¹⁸² I forbindelse med dramatisering av fortellende tekster snakker dessuten Sæbø om aktualisering av teksten gjennom dramaarbeid. Ifølge Sæbø kan

¹⁷⁹ Utdanningsdirektoratet 2013: 7

¹⁸⁰ Utdanningsdirektoratet 2013: 7

¹⁸¹ Heggstad 2012: 67

¹⁸² Nielsen 1999: 119-120

teksten berikes gjennom aktualisering ved at den overføres til aktuelle hendelser for elever i dag.¹⁸³

Et av oppslagene som vakte stor oppmerksomhet både i USA og internasjonalt, var Trump's massive og gjentatte angrep på amerikanske topp fotballspillere, som ifølge den amerikanske presidenten, viste forakt for nasjonen da de demonstrerte i forbindelse med fotballkamper.¹⁸⁴ Demonstrasjonene var ifølge fotballspillerne begrunnet i undertrykkelsen og forskjellsbehandlingen mellom svarte og hvite i dagens Amerika. Dette har blant annet kommet til uttrykk gjennom politidrapene som har rammet svarte mennesker i Amerika i de senere år. Protesten gikk ut på at spillerne i den amerikanske fotballserien ikke ønsket å stå oppreist under nasjonalsangen. I stedet valgte spillerne å sette seg ned i knelende posisjon. Trump responderte med å gå til angrep på spillerne, og fikk det til å koke på sosiale medier hvor flere delte et ikonisk bilde av Martin Luther King Jr. i samme knelende posisjon. Bildet fra 1965 hvor King sitter i bønn for arresterte demonstranter i demonstrasjon for afroamerikaneres stemmerett, får ny relevans.¹⁸⁵ Tilsvarende hendelser fra idretten, også den gang fra noen av USAs største idrettsstjerner, finner vi for eksempel fra de Olympiske sommerleker i Mexico i 1968 der medlemmer av Black Power – bevegelsen, benyttet anledningen til å demonstrere fra seierspallen under premieutdelingen. Under nasjonalsangen markerte de seg med hevet knyttneve påkledd en svart hanske. "Hilsenen" var en menneskerettsprotest og blir regnet som en av de største politiske markeringene i de Olympiske lekers historie.¹⁸⁶

Fra disse hendelsene kan det trekkes paralleller til raseskillet under den imperialistiske tidsepoke. I tillegg til å være aktuelle i nyhetsbildet, kan hendelsene også være av relevans for elever. Her tenker jeg for det første på at flere norske elever på fritiden er aktive med en eller annen form for idrett. Den nasjonale Ungdata-rapporten fra 2017 viser at så mye som 93% av alle ungdommer har en eller annen gang i løpet av oppveksten deltatt i organisert idrett. Idrett har en sterk posisjon blant ungdom og er den formen for organisert fritidsaktivitet som opptar flest ungdommer.¹⁸⁷ I en artikkel av Lene Sandvik, presenteres resultatene av

¹⁸³ Sæbø udatert: 1

¹⁸⁴ Aas 2017: 20-21

¹⁸⁵ Aas 2017: 20-21

¹⁸⁶ Wrynn 2006: (upaginert)

¹⁸⁷ Eriksen 2017: (upaginert)

levekårsundersøkelsen barns forhold til idrett og friluftsliv fra 2013. Ifølge Sandvik har idrett og friluftsliv stor appell til de unge der fotball er den lagidretten som er mest populær.¹⁸⁸ Samtidig vil store idrettsstjerner, og ikke minst innen fotball, ha stor påvirkningskraft på barn og unge. Ifølge Gunnar Breivik, fungerer topputøvere både som forbilder og rollemodeller for barn og unge,¹⁸⁹ og har således en internasjonal, integrerende funksjon. Slike nyheter vil trolig skape engasjement hos elever i skolen, og er således et eksempel på historiebruk gjennom identifisering.

Ved å aktivt trekke inn nyhets saker som dette gjennom dramatisert historieundervisning, der elevene får mulighet til å leve seg inn i hendelsene og samtidig oppleve et personlig forhold til historien gjennom identifisering, ligger det et stort potensiale for utvikling av historiebevissthet hos elever.

¹⁸⁸ Sandvik 2015: (upaginert)

¹⁸⁹ Breivik 2010: 54

6.0 Dramaforløp som metode i historieundervisningen

At elevene oppnår læringsutbytte og lar seg engasjere i skolens undervisning, vil være en grunnleggende målsetting for de fleste lærere. Imidlertid viser St.mld.nr.11 at norske elevers faglige kunnskaper og ferdigheter er lavere enn ønsket.¹⁹⁰ Lærerens evne til å engasjere og motivere elevene til faglig innsats, er derfor av stor betydning. Dette underbygges også av elevundersøkelser. Hvert år gjennomføres ”Elevundersøkelsen” der elever får mulighet til å gi uttrykk for sine meninger om blant annet læringsutbytte og hvordan de trives i skolen. Resultatene av undersøkelsen brukes av skoler, kommuner og stat for å forbedre skolen.¹⁹¹ En stor del av elevene som deltok i Elevundersøkelsen i 2005, hevdet at både arbeidsmåter og undervisning er for lite variert og stimulerende. Det viser seg også at etter hvert som elevene blir eldre, opplever de sjeldnere at de blir oppmuntret til å yte sitt beste i skolen. Dette innebærer således en didaktisk utfordring for skolens lærere.¹⁹²

Arbeid med drama i skolen kan slik jeg ser det, fremme elevers kreativitet igjennom elevaktiv læring. Heggstad mener at dramaarbeid har et stort læringspotensial, fordi elever som aktiviseres i arbeidet får ta i bruk hele menneskets læringsregister. Dette inkluderer både kognitiv, sosial, affektiv, estetisk og fysisk/kroppslig læring.¹⁹³ I de fleste fag i skolen er det ønskelig at elevene får ta i bruk kroppen og hele læringsregisteret i undervisningen, og at de får arbeide fritt innenfor gitte rammer. I dette kapittelet vil jeg ha fokus på hvordan elever opplever drama som undervisningsmetode, og hvilken plass drama har i læreplanen.

6.1 Hvilken plass har drama i skolens læreplaner?

Fordi det ikke finnes en fasitoppskrift på hva som fører til god læring for alle elever, blir det viktig å både variere undervisningsmetoder og arbeidsmåter. I planverket til den norske skole blir det fremhevet at elevene skal få arbeide med ulike arbeidsmetoder for selv å være aktive i tilegning av kunnskaper.¹⁹⁴ Lærere i den norske skole har flere retningslinjer å forholde seg til. Alt fra tilpasset opplæring, faglig innhold m.m. Valg av arbeidsmetoder er derimot mer opp til den enkelte lærer. Med Kunnskapsløftet (LK06) fikk lærerne i større grad metodefrihet sammenlignet med læreplanen av 97 (L97). LK06 setter rammene for hva elevene skal oppnå

¹⁹⁰ Allern & Sæbø 2010: (upaginert)

¹⁹¹ Utdanningsdirektoratet 2017: (upaginert)

¹⁹² Allern & Sæbø 2010: (upaginert)

¹⁹³ Heggstad 2012: 16

¹⁹⁴ Repstad & Tallaksen 2011: 13

i det enkelte faget, men læreren avgjør ved valg av undervisnings- og arbeidsmetode hvordan kunnskapen formidles og arbeides med i klasserommet.¹⁹⁵ Mens L97 spesifikt involverte drama som en arbeidsmåte, finnes ingen tilsvarende føringer i LK06.¹⁹⁶

Dramafaget synliggjør seg i LK06 først og fremst under kompetansemål i norskfaget. Særlig under kompetansemål for muntlig kommunikasjon, skal elevene fra 1.-7. klasse i grunnskolen lære ved hjelp av rollespill, improvisasjon og lek.¹⁹⁷ Også i L97 nevnes drama og arbeid med rollespill i forbindelse med skolens norskopplæring slik det nevnes i Kunnskapsløftet under norskfaget for 1.-7.klasse. Som arbeidsmåte i norskfaget, trekker L97 linjer mellom drama og litterære tekster. Det har gjennom tidene vært en klar sammenheng mellom litterære tekster og uttrykksformer som bildekunst, musikk, dans og drama. Derfor må norskopplæringen nært knyttes til estetisk og dramatiske uttrykk. Sentralt i norskopplæringen står fortellinger, alt fra noveller og romaner til norrøne myter.¹⁹⁸ I tillegg til å se dramametodisk arbeid som relevant i arbeid med litterære tekster, nevnes også drama i sammenheng med fagets muntlige del. Her kommer det frem at elevene skal tilbys varierte former for muntlige aktiviteter, og drama nevnes eksplisitt. Videre står det at slik variasjon i aktivitetene skal sikre fagets bredde, og det kommer frem at det er viktig å la elevene få prøve ut ulike måter og sjangrer i arbeid med faget, blant annet å arbeide med dramaaktiviteter for å formidle og oppleve.¹⁹⁹

Når det kommer til arbeidsmetoder i samfunnsfag, blir bruk drama eksplisitt trukket frem i L97 i motsetning LK06. Under arbeidsmåter i samfunnsfag, fremheves bruken av rollespill og andre dramametoder som gode innfallsvinkler for læring.²⁰⁰ Likevel presiseres det ikke i like høy grad som i norskfaget hvorfor drama bør anvendes i samfunnsfag, det blir i større grad en anbefaling for å skape variasjon og finne nye innfallsvinkler til fagstoffet. At norskfagets opplæring blir knyttet til drama som arbeidsform, ser jeg også kan være tilfelle når det gjelder skolens historieopplæring. Ifølge Rüsen er fortelling som formidlingsform grunnleggende for historisk kunnskap.²⁰¹ Fordi fortellingssjangeren har fått en slik betydningsfull plass i historiefaget, vil drama slik jeg ser det, kunne trekkes frem som egnet arbeidsmetode.

¹⁹⁵ Kunnskapsløftet 2013

¹⁹⁶ L97

¹⁹⁷ Kunnskapsløftet 2013: 36-37

¹⁹⁸ L97: 113-114

¹⁹⁹ L97: 114

²⁰⁰ L97: 175

²⁰¹ Rüsen 2008: 2-3, 9-10

Det store fokuset på drama forsvinner fra L97 i LK06 da Kunnskapsløftet legger mer vekt på lærernes metodefrihet. Med metodefrihet står læreren helt fritt til valg av undervisningsmetode så lenge arbeidsmetoden fører til et best mulig læringsutbytte for elevene. Det blir dessuten nevnt at elevene skal arbeide med varierte undervisningsmetoder i alle fag, men drama blir ikke eksplisitt omtalt i den sammenheng.²⁰² Når det gjelder lærerens metodefrihet, er dette noe som ved første blick kan sees på som positivt for lærerne. Læreren kjenner sine elever best og vil trolig derfor kunne anvende de arbeidsmetodene som viser seg å fungere mest optimalt for sin klasse. Samtidig vil det faktum at læreren står helt fritt til å velge undervisningsmetode også innebære at lærere i mindre grad varierer undervisningen, som for enkelte lærere kan føre til at de kjører samme opplegg og metode år etter år. At lærere har en tendens til å bruke samme læringsmetodiske tilnærminger med lite variasjon i undervisningen, var noe som kom frem hos elevene i intervjuet.

6.2 Drama er gøy og gir variert undervisning

Da elevene arbeidet med drama i klasserommet i forbindelse med dette prosjektet, kunne jeg observere hos flere en positiv og engasjert holdning til de fleste av oppgavene, noe som ble bekreftet også gjennom intervjuene. Uttrykk for at drama var gøy og at dramaaktivitetene fremmet lysten deres til å lære, gikk igjen. Samtidig opplevde elevene drama som variasjon fra annen undervisning med mye lese- og skriveoppgaver. Men, hva er det da elevene synes er så gøy og engasjerende med dramaarbeid i undervisningen?

En elev uttrykte det slik: ”Jeg syntes det var veldig gøy egentlig fordi jeg fikk lyst til å lære. Det er veldig kjedelig å bare sitte og skrive hele tiden. Så får egentlig bare lyst til å lære mer om det og jobbe mer med det.” Det kan tyde på at eleven opplevde lyst til å lære historie fordi arbeid med dramaforløp ga variasjon i undervisningen, som igjen kan ha ført til økt motivasjon til faglig innsats og lærelyst. Sæbø sine studier av elevene som jevnlig hadde drama i undervisningen, viste at over halvparten av elevene likte ”meget godt” å ha drama som undervisningsmetode. Undersøkelsesresultatet viser også at ingen elever likte ”dårlig” å bruke dramaarbeid som arbeidsform. Elevene ble i tillegg spurt hvorfor de mente at lærerne

²⁰² Kunnskapsløftet 2013: 29

burde ta i bruk drama. Hele 75% av elevene svarte at drama burde brukes i undervisningen for å variere arbeidsmetodene.²⁰³

Varierte arbeidsformer i undervisningen viser seg å være viktig også for elevene i min studie. Det kan tyde på at elevene ellers kan oppleve annen undervisning med mindre variasjon ensformig. Dette vil igjen kunne ha betydning for elevenes motivasjon og engasjement i fagstoffet, hvilket også ble bekreftet i intervjuet. Elevene var opptatt av å få frem at arbeid med drama i historieundervisningen var ”gøy” fordi de fikk arbeide med helt andre arbeidsoppgaver enn hva de ellers opplever at skolearbeidet består i, også bekreftet av Sæbø og Lyngstad. Elevene opplever at læringen ble lettere samtidig som det var mer lystbetont å lære med drama.²⁰⁴

”(…) Det hindrer ikke læringen å prøve noe nytt. Vi skal alltid lese eller gjøre huskeoppgaver. Men det husker jeg aldri av. Med drama så er det noe nytt, noe vi aldri pleier å ha. Så da lærer vi det på en ny måte. Det er ikke et hinder. Da er skrive og lese mer et hinder for læringen. Mer vanskelig å forstå da”.

Også her tydeliggjøres elevenes behov for å arbeide med fagstoff på varierte måter. I dette tilfellet blir dramaforløp forbundet med at læring finner sted på en ny og annerledes måte. Samtidig blir arbeidsmetodene lesing og ”besvare huskeoppgaver” opplevd som noe som gir mindre læringsutbytte. At fagstoffet ikke sitter like godt i hukommelsen med det som her kan oppfattes som ”vanlige” arbeidsmetoder, lese- og skriveoppgaver, kan tyde på at eleven ikke motiveres nok til å engasjere seg i fagstoffet. Dette kan trolig føre til en mer overfladisk tilnærming til fagstoffet der det er om å gjøre å bli kjappest mulig ferdig med å besvare spørsmål fra teksten. Undervisningsmetoder og arbeidsmåter som i større grad involverer både hode og kropp i tillegg til mer bruk av fantasi, gir grunnlag for bedre læring.²⁰⁵

6.3 ”Drama er flaut”

Til tross for elevenes positive erfaringer med dramaforløpet, var det også noen som gav uttrykk for at dramaarbeid kunne være vanskelig. Med utsagn som ”(…) det kunne fort bli litt tull da, fordi at folk synes det er litt flaut og sånn” tyder det på at eleven opplever drama som

²⁰³ Sæbø 2003: 93

²⁰⁴ Lyngstad & Sæbø 2005: 123-124

²⁰⁵ Sæbø 2003: 93-94

utfordrende fordi det kan føre til tull, - det er flaut å arbeide med drama. Mangel på erfaring og kunnskap kan være en årsak til at drama ikke fungerer som en god metode for alle. Flere elever nevner også at det kan være vanskelig å ”holde masken” når de er i rolle, særlig når rollen står i frys. En av elevene følte til tider at det var vanskelig ikke å le. Når en elev først startet å le, førte det til at også resten av klassen begynte å le, noe som medførte at det ble vanskelig å konsentrere seg om oppgaven.

Lyngstad og Sæbø viser i sine studier til at personlighetstrekk som sjenanse kan være en årsak til at elever ikke liker å arbeide med drama som uttrykks- og læringsform. Det kommer også frem i studien at drama kan være utfordrende for de elever som ikke liker å spille roller som er helt annerledes enn den de ellers er.²⁰⁶ Elevenes målorientering vil dessuten kunne ha betydning. En elev som er prestasjonsorientert, vil ofte sammenligne egne prestasjoner med andres, mens mestringsorienterte elever i større grad vil fokusere på egen utvikling og fremgang.²⁰⁷ I forhold til dramafaglige aktiviteter som ofte vektlegger den prosessuelle utviklingen i et læringsforløp, vil det trolig være en forklaring på at prestasjonsorienterte elever lettere faller av lasset.

6.4 Gir drama et høyere historiefaglig læringsutbytte?

Elevene er gjennomgående samstemte i sitt syn på at drama i undervisningen er mye mer variert enn annen undervisning. Utsagn som ”(...) da får vi gjort noe annet enn bare å sitte i ro. Liksom, enn bare å skrive av på tavlen og sånn. Så da forstår vi mer om hvordan historien er for da får vi liksom latet som om vi er i den på en måte”, tyder på at eleven opplever at en dramametodisk tilnærming til fagstoffet gir mulighet til å lære på en annen og mer spennende måte enn det som ellers er vanlig. Blant annet fremhever eleven at i motsetning til i sitte i ro, gis det gjennom dramaaktivitetene større mulighet til å bevege seg og bruke hele kroppen. Ved å ta hele kroppen i bruk og gjennom en aktivisering av sanseapparatet, vil muligheten for at læring finner sted, bli større. At det å bruke kroppen gjennom bevegelse er viktig for elevene, bekreftes også i Sæbø sine studier der dette oppgis som begrunnelse for at drama bør prioriteres som undervisningsmetode.²⁰⁸

²⁰⁶ Lyngstad & Sæbø 2005: 124

²⁰⁷ Nicholls 1984

²⁰⁸ Sæbø 2003: 93

Ifølge elevene i min egen studie, ble det pekt på at fordi de fikk gjøre tingene selv, opplevde de at læringsprosessen både gikk raskere, det var lettere å lære og de husket fagstoffet bedre. Også dette funnet samsvarer godt med funnene i Sæbø sin studie. I Sæbøs studie kommer dessuten til uttrykk at elevene føler de fordyper seg mer i faget, og at de lærer og husker bedre av å gjøre ting samtidig. Noen elever peker også på at de lettere lærer fagstoffet utenat.²⁰⁹ Dette kan trolig tolkes dit hen at arbeidsformen har en positiv innvirkning på barn og unges fagforståelse. Ved bruk av drama lærer imidlertid ikke elevene fagstoffet utenat ved å pugge tekster, her lagres fagstoffet blant annet gjennom fysisk bevegelse i samspill med andre.

Bruk av egen kropp og i samspill med andre, gir elevene et større og friere spillerom til å uttrykke følelser som igjen bidrar til å påvirke læringsprosess og læringsutbyttet på en positiv måte. Dessuten innebærer trolig kroppslig aktivisering og uttrykksformer at det blir lettere å identifisere seg med historiske hendelser som elevene opplever langt fra egne livserfaringer og egne liv. Ved å ”kjenne historien på kroppen”, uttrykte flere av elevene at de selv hadde ”vært til stede” i Afrika under imperialistisk epoke.

Flere av elevene gav videre inntrykk av at fordi de klarte å leve seg inn i rollen, opplevde de den historiske hendelsen som ekte. Slik innlevelse samsvarer med dramapedagogisk teori. Intensjonen i arbeid med drama er ifølge Bolton ”å være” rollen, mens Johnson & O’Neill opererer med ”å leve gjennom” rollen der de ser dette som vesentlig for læring.²¹⁰ Kroppslig aktivisering viser seg å være verdifullt i skolefaglig arbeid i sin alminnelighet, men særlig for elever i ungdomsskolen fordi dette sjeldnere forekommer her. Dette kommer frem i forskningsresultatene til Sæbø der særlig ungdomsskoleelevene er positive til dramaarbeid fordi de får mulighet til å være fysisk aktive.²¹¹ Elevenes positive tilbakemeldinger rundt kroppslig aktivitet i undervisningen, samsvarer også med resultatene av studien til Lyngstad og Sæbø. Resultatene av deres undersøkelse viser at flere av elevene på ungdomstrinnet var opptatt av å få være mer i bevegelse i undervisningen da de opplever stor deler av undervisningen som for stillesittende.²¹²

²⁰⁹ Lyngstad & Sæbø 2005: 139

²¹⁰ Bolton 1984, Johnson & O’Neill 1984 referert i Allern 2016 (upaginert)

²¹¹ Sæbø 2003: 95

²¹² Lyngstad & Sæbø: 130

Gang på gang og i ulike sammenhenger gjentar elevene at dramaforløp skiller seg fra arbeidsoppgaver som går ut på å lese eller løse oppgaver som de finner i læreboken. I tillegg gir de uttrykk for at drama i undervisningen gir et annet og mer positivt læringsutbytte enn om de hadde arbeidet med samme historiske tema uten dramaoppgaver. Med utsagn som ”når vi hadde drama så levde vi oss inn i det. Hvis vi ikke hadde hatt dramaoppgaver, så hadde vi sannsynligvis skrevet det ned, og da lærer man mindre. Man opplever det ikke og da blir det ikke det samme. (...)du later som at du spiller en rolle som levde der”. Det kan tyde på at eleven opplever at dramaarbeid fører til bedre læring i faget fordi det åpner for innlevelse og elevaktivisert læring som kan føre til at de får en helt annen forståelse av den historiske situasjonen.

”Når du lager skuespill så snakker du jo høyt og lever deg inn i det. Når du skriver det, så er det bare individuelt og da er det på en måte så kjedelig at du ikke lærer det”. Dette utsagnet kom til uttrykk i mitt intervju av elevene. At det å snakke høyt og med innlevelse blir trukket frem, kan tenkes å ha sammenheng med at også stemmebruk oppleves som en viktig faktor for innlevelse i historien. Eleven nevner stemmebruk også i forbindelse med å lage skuespill. Selv om eleven snakker om å ta i bruk stemmen i karakter, var det likevel de færreste oppgavene som gikk ut på at elevene skulle utvikle et fullstendig skuespill for deretter å presentere skuespillet med replikker. De fleste oppgavene utfordret i flere tilfeller elevene til å kun å bruke kroppslige uttrykk, både i frysposisjon og i improvisert spill. Det eleven kan forbinde med skuespill fra arbeidet med dramaforløpet, vil trolig være den delen av tablåarbeidet som utfordret elevene til å improvisere en situasjon. Selv om oppgaven ikke inkluderte improviserte replikker, var det likevel noen elever som sa enkle ord eller brukte lyder (au, au, oi, svissj...) til hjelp for å tydeliggjøre sin rolle underveis i improvisasjonen. Elevene gav uttrykk for at ”det var vanskelig å holde seg” i spillsituasjoner der de ikke skulle si noe eller lage andre lyder. Når noen elever valgte å bruke ulike former for lyder, kan det tolkes som at ”lydbruken” gjorde det lettere for dem å leve seg inn i rollen og å holde seg alvorlig og ikke begynne å le i spillsituasjonen. For disse elevene virker det som at både kroppsspråk og dialog kan virke positivt på evnen til å leve seg inn i den historiske situasjonen.

Mange av oppgavene krevde også et godt elevsamarbeid. At elevene arbeidet godt sammen, kom tydelig til uttrykk under observasjonen. Kun et mindretall av elevene syntes å ha samarbeidsproblemer, som også kan skyldes oppgavens karakter. Det kan også her vises til

Sæbøs forskningsresultater, nemlig at elevene opplever et høyt læringsutbytte på flere områder ved å arbeide med drama. Samarbeid er et av punktene elevene føler de lærer en del om i forbindelse med dramaarbeid. Dette skyldes at dramaarbeid ofte innebærer fremførelser i grupper og det krever at hver elev engasjerer seg og deltar i gruppearbeidet for at gruppen skal kunne fungere.²¹³ Evnen til å samarbeide fremheves også som viktig for barn og unges oppfostring i den generelle delen av Kunnskapsløftet.²¹⁴

6.5 Fakta eller fiksjon?

Hvilket utbytte elevene får av undervisningen, avhenger av hvorvidt undervisningsmetoden som brukes gir et best mulig bilde av historiske hendelser slik de var eller kunne ha vært. Fordi drama gir mulighet til kreativitet og fantasifulle innspill, vil historiske fakta blant annet kunne tas ut av historisk kontekst, eller kombineres med innhold som ikke gir et korrekt bilde av historien. Historiefagets eksistens hviler på premisset om at historiene fra fortiden faktisk har hendt. Det skapes dermed en spenning mellom fakta og fiksjon som særlig utfordrer elever og lærere som arbeider med kreative uttrykksformer som drama.

Dramametoden kollektiv fortelling gir elever gode muligheter til å ta i bruk fantasien når de sammen skal utarbeide en fortelling. Selv om de fleste elevene mestret å trekke inn kunnskaper fra den historiske epoken under kollektiv fortelling, var det likevel elever som tok seg noen ”kunstneriske friheter” ved å modernisere historien med bakgrunn i egne erfaringer og refleksjoner knyttet til det samfunnet de lever i. Eksempelvis startet en av elevene den kollektive fortellingen med å ta seg den frihet ved å tilføre fortellingen et innhold som ikke gav et korrekt bilde av historien. Blant annet skildret eleven europeernes handlinger når de gikk i land på afrikakysten med utsagnet: ”De tok seg en snus og chillen”. Ut fra elevens innspill til fortellingen, kan det tolkes at eleven ser for seg at sjøfarerne hadde et behov for å slappe av etter reisen, eller ”chille” som eleven uttrykker det. Det er først når ”snus” blir nevnt i fortellingen at handlingen får en modernisert vri og et innhold som ikke går overens med historiske fakta, fordi snus er et rusmiddel fra nyere tid.

Oppgavens ramme var at elevene skulle ta utgangspunkt i europeernes ilandstigning i Afrika. For å introdusere elevene til oppgaven gav jeg eksempel på hvordan de kunne komme med innspill til fortellingen ved å gi fortellingen en innledende setning. Slik kunne elevene spinne

²¹³ Lyngstad & Sæbø 2005: 136-137

²¹⁴ Kunnskapsløftet 2013

videre på setningen og forme fortellingen. Utover dette hadde elevene nokså frie tøyler til å skape fortellingen sammen. Å gi elevene stort spillerom opplevde jeg var stimulerende for elevenes kreativitet og bidro til å vekke deres interesse. Elevens utsagn om bruk av snus er et eksempel på hvordan dramaarbeid i møte med historiefaget tilfører forestillinger som strider mot historiske fakta og som endrer den historiske konteksten. Utsagnet viser hvordan drama åpner for fantasifulle innslag til historien og spørsmålet blir derfor om dette kan hindre elevene i å lære det historiske faginnholdet i undervisningen. Slik jeg ser det, vil ikke elevens kreative innspill hindre elevene i å lære det faglige innholdet, men heller fungere som et supplement fordi det vil kunne engasjere elevene i historien. Elevene uttrykker at de ønsket å lære mer om det historiske temaet i større grad når de arbeidet med drama. Interessen for historien vil derfor trolig øke fordi elevene opplever at drama engasjerer dem i det faglige innholdet. Her kan Rüsens forståelse av den historiske fortellingen trekkes inn ettersom han problematiserer forskjellen mellom den fiktive og faktaorienterte historiske fortelling fordi han, slik jeg forstår ham, ikke ser det som avgjørende med et klart skille mellom fiksjon og fakta for den historiske kunnskapen.²¹⁵

Måten jeg valgte å håndtere utsagnet og situasjonen på, var først og fremst å få samlet elevenes konsentrasjon rundt oppgaven igjen. Snusutsagnet førte til et brudd i elevenes konsentrasjon, samtidig som latter og kommentarer gikk på tvers blant elevene. Etter noen minutter med påminnelser om at eleven som var i besittelse av kartet hadde ordet, kunne vi fortsette med fortellingen. Istedenfor å bryte inn med et brudd i fiksjonen da situasjonen oppstod, var fokuset mitt først og fremst på fremgang i oppgaven. Dersom jeg skulle ha brutt inn ved å gjøre et brudd i fortellingen med en gang ”snus-situasjonen” oppsto, kunne dette ha åpnet for refleksjon rundt det som ble sagt. Elevene ville så fått mulighet til å reflektere over hvorvidt snus som rusmiddel hørte hjemme i det aktuelle tidsrommet som fortellingen tok utgangspunkt i. Slike situasjoner viser at brudd i fiksjonen har et særlig potensiale i historieundervisningen og som Heggstad kaller det, refleksjonsfasen i dramaforløpet. Etter min oppfatning ligger det et potensiale i slike brudd ettersom de fungerer som refleksjonsøker knyttet til den historiske delen av forløpet, slik at de historiske faktaene ikke forsvinner helt. Da sekvensen med den kollektive fortellingen ble avsluttet, gjennomførte jeg et brudd der jeg blant annet tok opp snusutsagnet til refleksjon. Elevene fikk derfor mulighet til å reflektere rundt snusens plass i historien. Var dette et rusmiddel de hadde på denne tiden?

²¹⁵ Rösen 2008: 11

Selv om jeg gjorde et brudd i dramaforløpet, gjorde jeg ikke dette før arbeidet med den kollektive fortellingen var over. I tillegg til at bruddene åpner for refleksjon, stiller de også krav til kritisk tenkning hos elevene. Ved å forholde seg kritisk til den informasjonen de blir gitt i arbeidet med dramaforløpet, godtar de ikke uten videre den historiske fremstillingen uten å foreta en kritisk vurdering av fortellingens innhold. Slik sett kan bruddene i dramaforløpet ha likhetstrekk med Rüsens kritiske fortelling. Som nevnt i kapittel 2, utfordrer den kritiske fortellingen elevene til kritisk tenkning samtidig som de blir gitt mulighet til å komme med historisk-kritiske argumenter.²¹⁶

Til tross for tilsynelatende høy underholdningsverdi, tydet det på at de andre elevene opplevde utsagnet for moderne i den tematiske sammenhengen, ”det passer ikke inn med snus her”. Flere elever kom med kommentarer om at snus ikke eksisterte i dette tidsrommet, og gir med dette uttrykk for at de evner å skille mellom fakta og fiksjon. Samtidig opplevde jeg at brudd i fiksjonen hadde en positiv effekt både for elevene, men også for meg selv som lærer. Bruddene opplevdes fra min side å få en ny betydning i tillegg til betydningen den vanligvis har som refleksjonsfaser, nemlig at bruddene fungerte som faglige innspill der historiske fakta flettes sammen med fiksjonen.

Arbeid med kollektiv fortelling krever også samarbeid om å skape fortellingen. Elevene var nødt til å forholde seg til hverandres innspill til fortellingen slik at innholdet fikk en noenlunde rød tråd, selv om de i høy grad stod fritt til å forme fortellingen slik de ville. Kravet om sammenheng og flyt i historien kunne ut fra mine observasjoner tyde på at dette var viktig for elevene. Et slikt samspill mellom elevene er som nevnt sentralt i dramaforløp og kan således utgjøre en form for læring.

²¹⁶ Rösen 2008: 31-34

7.0 Konklusjon

Jeg har i denne masteroppgaven hatt som mål å få en grunnleggende og dypere forståelse av hvordan dramaforløp kan fremme utvikling av historiebevissthet hos elever. Funnene som er gjort, er basert på egne, kvalitative data innhentet via henholdsvis observasjon og intervju. For å kunne gjennomføre studien, og for å få frem ulike perspektiv knyttet til den historiske fortellingen, har det vært formålstjenlig å benytte seg av ulike dramadidaktiske tilnærminger. De dramadidaktiske tilnærmingene er, i denne sammenheng, også å betrakte som vitenskapelige da de har utgjort rammene for både observasjon og elevintervju av to 8. klasser med tilsammen ca. 50 elever.

De empiriske funnene er analysert og tolket på bakgrunn av Rüsens historiedidaktiske teorier som argumenter for at egenskapene empati og innlevelse er viktige faktorer for utvikling av historiebevissthet. I tillegg til å fokusere på hvordan elevene gjennom arbeid med ulike dramaoppgaver uttrykte empati og innlevelse, har jeg søkt å finne svar på hvordan bruk av drama kan synliggjøre sammenhenger mellom fortid og nåtid ved å knytte det historiske fagstoffet til dagsaktuelle hendelser.

Ingen undervisningsmetode kan påberope seg å være best. Hvilken metodisk tilnærming som er å foretrekke, avhenger av en rekke faktorer og relasjonene mellom disse som blant annet elevforutsetninger, hva som skal undervises i og undervisningssituasjonen.

De viktigste funnene tyder på at sett under ett, er bruk av dramaforløp for å utvikle historiebevissthet hos elevene, en metode som både fremmer læring og samtidig er populær blant elevene. Funnene tyder på at elevene gjennom arbeid med drama følte det var lettere å leve seg inn i historien og føle empati med mennesker og deres livssituasjon, fordi de fikk kjenne de historiske hendelsene på kroppen. Samtidig bidro den kroppslige erfaringen til at elevene engasjerte seg emosjonelt i den historien som ble formidlet gjennom dramaforløpet. Elevene føler at det faglige arbeidet dessuten er lettere å huske når de aktiveres kroppslig. De opplever drama som gøy fordi det er en ny måte å lære på og som gir varierte og spennende innfallsvinkler til fagstoffet. Elevene følte at de ble mer motiverte til å lære mer om det historiske emnet, og at læringsutbyttet ble større sammenlignet med skrive- og lærebokorientert undervisning.

Krever historiefaget at man arbeider på en spesiell måte? Kan vi snakke om en historiefaglig dramadidaktikk? Drama åpner for elevers kreative innspill, og i flere dramametoder får de mulighet til å skape fortellingen i felleskap. En forståelse av forholdet mellom fakta og fiksjon er grunnleggende for den historiske forståelsen, en forståelse elevene i høy grad viste at de hadde. Brudd i fiksjonen er en viktig forutsetning for at elevene skal kunne skille mellom fiksjon og hva som er historiske fakta. Bruddene fungerer som refleksjonsøker knyttet til den historiske delen av forløpet, slik at de historiske faktaene ikke forsvinner helt. På denne måten fikk elevene mulighet til å reflektere rundt sine innspill i dramaforløpet og selv avgjøre innspillet relevans eller betydning for den historiske sannheten. Dramaforløp som metode har et stort potensiale når det gjelder utvikling av elevers historiebevissthet. Det synes derfor rimelig å snakke om en historiefaglig dramadidaktikk.

Elevene sett under ett har problemer med å trekke paralleller fra det historiske temaet imperialisme til hendelser fra dagens verden og elevenes egne liv. Dette kan bero på flere forhold, blant annet elevenes forståelse av sentrale begrep og at det kan være vanskelig for dem å identifisere seg med hendelser som ligger langt tilbake i tid. Samtidig synes det utfordrende for dem å sette de historiske hendelsene inn i en større sammenheng. Mens de fleste elevene syntes det var greit å bruke drama i undervisningen, var det imidlertid noen som opplevde dette som flaut og vanskelig.

I mitt arbeid med denne studien har jeg sett klare likhetstrekk med dramaforløp og den historiske fortellingen. Bruddene i dramaforløpet kan sees med bakgrunn i Rüsens kritiske fortelling. Samtidig ser jeg at den åpne fortellingen som Bøe opererer med, er til stede i dramaforløpet fordi elevene er medskapere av fortellingen samtidig som de må forholde seg kritisk til den informasjonen de blir gitt i dramaforløpet.

Mens både Lund og Bøe fremhever betydningen av lærerens egenskaper som formidler, er det etter min mening også viktig å se undervisningssituasjonen og dramaforløpet i et elevperspektiv. Det innebærer at elevenes rolle ikke begrenses til å være passive mottakere av det læreren prøver å formidle, tvert imot er de selv både deltakende i og medskapere av fortellingen. Å gjøre elevene delaktige i undervisningen gjennom en høy grad av selvbestemmelse, utgjør ikke bare en grunnleggende forutsetning for å skape et godt undervisnings- og læringsmiljø, men er også i overensstemmelse med forskningsbasert kunnskap og motivasjonsteori.

Det er dessuten et poeng å få frem dramafagets plass i undervisningen sett på bakgrunn av kunstfagenes beskjedne plass i skolens undervisning- og læreplaner. Etter min oppfatning bør drama som metodisk tilnærming i undervisningen implementeres i større grad, ikke bare i historieundervisningen, men også i andre skolefag.

Da dette er en begrenset studie, er det nødvendig å foreta flere studier for å kunne si noe om hvorvidt funnene i studien kan bli generalisert til en større populasjon. Tilsvarende studier bør derfor gjøres på alle trinn i utdanningsforløpet,- fra barnehage til universitet og høyskole.

8.0 Kilder

Fokusgruppeintervju 1. Antall elever: 6. Intervju gjennomført 6.april 2017. Varighet: 30. minutter.

Fokusgruppeintervju 2. Antall elever: 5. Intervju gjennomført 6.april 2017. Varighet: 35. minutter.

Observasjon 1. gjennomført 5.april 2017. Antall elever: 22. Varighet 60. minutter.

Observasjon 2. gjennomført 5.april 2017. Antall elever: 25. Varighet 60. minutter.

9.0 Litteraturliste

- Aas, O. I. (2017, 27. September). Fotballstjernene som nå protesterer mot Donald Trump, følger i fotsporene til noen av USAs største idrettsstjerner. *Bergens Tidende*, s. 20.
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolkning av kvalitative data* (2.utg). Universitetsforlaget. Oslo
- Allern, T. H. (2016). Fakta, fiksjon og læring - Levende rollespill (LAIV) i historieundervisning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100, 15-25. doi: 10.18261/issn.1504-2987-2016-01-03
- Allern, T. H. (2010, 20 mai). *Dramapedagog. Ofte brukte dramametoder*. Nedlastet 24.04.18 Hentet fra <http://www.dramapedagog.no/generelt-om-kunstnerisk-virksomhet/ofte-brukte-dramametoder/alle-sider>
- Allern, T. H. & Sæbø, A. B. (2010). Hva kan drama som læringsform bidra med i undervisnings- og læringsprosessen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94, 244-255. Nedlastet 05.05.2018 Hentet fra <https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/npt/2010/03/art04>
- Allern, T.H. (2007). *Holocaust* (Fredrikke rapport 2/2007). Nedlastet 06.05.18 Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/145645/2007_2.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Andresen, A., Rosland, S., Ryymin, T., Skålevåg, S. A. (2015). *Å gripe fortida. Innføring i historisk forståing og metode* (2.utg). Det norske samlaget
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2003). *Qualitative Research for Education. An Introduction to Theory and Methods*. New York: A and B.
- Borgsø, Ø. (2018). *Innlevelse i en bibeltekst* Nedlastet 28.04. 2018 Hentet fra <http://borgso.no/innlevelse/>)
- Breivik, G. (2010). Fra egoisme til sjenerøsitet – kan toppidretten reformeres?. *Etikk I Praksis - Nordic Journal of Applied Ethics*, 4(1), 39-56. doi: <https://doi.org/10.5324/eip.v4i1.1739>
- Brekke, M. & Tiller T. (2013). *Læreren som forsker. Innføring i forskningsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Bøe, J. B. (2011). Hvordan bør historien fortelles? *Heimen*, 48, 1-7. Nedlastet 16. 04.2018 Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/185301/1/Hvordan_boer_historien_fortelles.pdf
- Bøe, J. B. (2002). *Bildene av fortiden. Historiedidaktikk og historiebevissthet* Høyskoleforlaget AS

- Bøe, J. B. (1999). *Å fortelle om fortiden. Fortellingen i historie- og samfunnsfagundervisning* Høyskoleforlaget AS, Kristiansand
- Bøe, J. B. (1995). *Faget om fortiden. En oversikt over det historiedidaktiske området* Oslo: Universitetsforlaget AS
- Castello, C. (2017, 15. september). Oslo-folk vil ha underbetalt vaskehjelp. *Utrop* Nedlastet: 03.05.18 Hentet fra <http://www.utrop.no/32214>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The ‘what’ and ‘why’ of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior, *Psychological Inquiry* (11(4)), 227.
- Eriksen, N. (2017). Idrett fortsatt like populært blant ungdom. *Forskning.no* 28.08. 2017. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus Nedlastet 05.05.2018 Hentet fra <https://forskning.no/2017/08/idrett-fortsatt-populaert-blant-ungdom/produisert-og-finansiert-av/hogskolen-i-oslo-og-akershus>
- Fangen, K. (2015, 17. juni). *Kvalitativ metode. De nasjonale forskningsetiske komiteene.* Nedlastet 28.04.18 Hentet fra <https://www.etikkom.no/fbib/introduksjon/metoder-og-tilnarminger/kvalitativ-metode/#A>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Fagbokforlaget. Bergen
- Haug, K. H. & Jamissen, G. (2015). *Se min fortelling. Digital historiefortelling i barnehagen.* Cappelen Damm AS
- Heggstad, K. M. (2012). *7 veier til drama. Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget
- Hult, L. A. (2016). *Historia i bagaget. En historiedidaktisk studie om varför historiemedvetande uttrycks i olika former.* Nedlastet 07.05.18 Hentet fra <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1043743/FULLTEXT01.pdf>
- Jacobsen, D. I. (2004). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode.* Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Jensen, B. E. (2012). Ondt i historien. Mellom erindring og glemsel. I B. Seland (red.), *Den vanskelige historien* (s.15-29). Kristiansand: Cappelen Damm Høyskoleforlaget
- Jensen, B. E. (1996). Historiebevidsthed og historie – hvad er det?. I H. Brinckmann et al. (red.), *Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske essays*, (s. 5-18). OP-forlag
- Knutsen, K. (2006). *Historier ungdom lever – en studie av hvordan ungdommer bruker historie for å gjøre livet meningsfullt* (Doktoravhandling). Universitetet i Bergen
- Kunnskapsløftet (2013). *Mål og innhold i grunnskolen* Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon

- Kvale, S. (1999). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal AS. Oslo
- Larsen, A. M. (1997) *Fortellinger og dramaforløp* Nedlastet 26.04.18 Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/219d3d019ca795af504f8a593028edc0.nbdigital?lang=no#29>
- Lund, E. (2013). *Historiedidaktikk. En håndbok for studenter og lærere* (4.utg). Oslo: Universitetsforlaget
- Lyngstad, M. B. & Sæbø, A. B. (2005). Drama – en læringsform som beriker elevenes læringsprosess og læringsresultat. Hvordan påvirker drama klasse- og læringsmiljøet og elevenes læringsresultat?. I A. B. Sæbø, *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama – Rapport B* (s. 119-141). Universitetet i Stavanger
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2013). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Universitetsforlaget. Oslo
- Mjanger, R. (2011). *Skole i praksis: drama som uttrykksform og arbeidsmåte*. NLA Høgskolen Nedlastet 22.05.16 Hentet fra <http://kunstkultursenteret.no/sites/k/kunstkultursenteret.no/files/911515584.pdf>
- Nasjonalbiblioteket *Læreplanverket for den 10 – årige grunnskolen* Oslo: Nasjonalt læremiddelsenter (1996) Nedlastet 24.04.18 Hentet fra <http://www.nb.no/nbsok/nb/f4ce6bf9eadeb389172d939275c038bb?lang=no#0>
- Nasjonal digital læringsarena. *Fakta og fiksjon*. Nedlastet 22.04.2018 Hentet fra <http://ndla.no/nb/node/104029>
- Nicholls, J. G. (1984). Conceptions of ability and achievement motivation. I R. Ames & C. Ames (red). *Research on motivation in education (vol.1). Student motivation*. New York: Academic Press
- Nielsen, V. O. (1999) Ungdommens historiebevidsthed og tidsforståelse. I Angvik, M. & Nielsen, V. O. (Red.), *Ungdom og historie i Norden*(s. 103-120). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Paulssen, C. (2011). *Historiebevissthet: Erfaringsnært, men teorifjernt* (Masteroppgave). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Trondheim. Nedlastet 16.11.2017 Hentet fra <https://www.ntnu.no/documents/142548/201977591/Christian+Paulssen.pdf/bedee36e-c851-4e83-bada-073f90a4e64d>
- Poulsen, M. (1999). *Historiebevidstheder – elever i 1990-ernes folkeskole og gymnasium* Roskilde Universitetsforlag
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M. (2011). *Variert undervisning – mer læring. Lærerens metodebok* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget

- Rüsen, J. (2008). *Making sense of history. History. Narration – interpretation - orientation*. Berghahn Books. New York
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget. Bergen
- Sandmo, E. (2015). *Tid for historie. En bok om historiske spørsmål*. Universitetsforlaget
- Sandvik, L. (2015, 19. Mai). Friluftsliv og idrett appellerer stadig til barna. Nedlastet 20.04.18 Hentet fra <http://www.ssb.no/kultur-og-fritid/artikler-og-publikasjoner/friluftsliv-og-idrett-appellerer-stadig-til-barna>
- Skotnes, C. E. (2014). *Hva kan man når man kan historie? En studie av 16-åringers forståelse av historiekunnskap og historiefaget i skolen* (Masteroppgave). Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Trondheim. Nedlastet 05.05.2018 Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2437508/MSAMF_Christian%20Engen%20Skotnes.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Skram, H. F. (2011). Historiefaget i Kunnskapsløftet: Dyktiggjøre og bevisstgjøre. *Acta Didactica Norge*, 5, 1-29. doi: <http://dx.doi.org/10.5617/adno.1063>
- Stugu, O. S. (2013). *Historie i bruk* Oslo: Det norske samlaget
- Stugu, O. S. (2000). Frå undervisningslære til teori om historiemedvit og historiekultur- nokre nyare utviklingslinjer i historiedidaktikken. *Småskrifter fra Historisk Institutt, NTNU nr. 1/2000*, 1-18.
- Sæbø, A. B. (2008, 04.02). *Dramanett. Dramabegrep* Nedlastet 24.04.18 Hentet fra <http://www.dramanett.no/dramabegrep.htm>
- Sæbø, A. B. (2005). *Didaktiske utfordringer ved drama som læringsform i grunnskolen. Elevaktiv læring og drama – Rapport B* Stavanger: Universitetet i Stavanger
- Sæbø, A. B. (2003). *Drama i L97. Evaluering av Reform 97* Stavanger: Høgskolen i Stavanger
- Sæbø, Aud. B. (udatert). *Drama og eventyr. Fra fortellende tekst til teater* Nedlastet 05.05.2018 Hentet fra: www.dramanett.no/Drama%20og%20eventyr.doc
- Tylden, H. (2016). *Statushierarkier blant ungdom i Norge* (Masteroppgave). Universitetet i Agder, Kristiansand Nedlastet 05.05.2018 Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2412954/Tylden%2c%20Heidi.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i KRLE (RLE1-02)*. Nedlastet 24.04.18 Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/RLE1-02/Hele/Kompetansemal/etter-10.-arstrinn>
- Utdanningsdirektoratet (2013). *Læreplanen i samfunnsfag (SAF1-03)*. Nedlastet 26.04.18 Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Kompetansemal/kompetansemal-etter-7.-arssteget>

- Utdanningsdirektoratet (2017). *Elevundersøkelsen*. Nedlastet 13.05.2018 Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Vaage, M. B. (2007). Levende bilder: Hvorfor empati er viktig for vellykket innlevelse i fiksjonsfilm. *Norsk medietidsskrift*, 14, 27-48. Nedlastet 05.05.2018 Hentet fra https://www-idunn.no.galanga.hvl.no/nmt/2007/01/levende_bilder_hvorfor_empat_i_erviktig_for_velykket_innlevelse_i_fiksjonsf
- Vaage, M. B. (2005). Fiksjon, innlevelse og selvreferanse. *Norsk filosofisk tidsskrift*, 40, 124-137. Nedlastet 05.05.2018 Hentet fra [https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/nft/2005/02/fiksjon_innlevelse_og_selvreferanse](https://www-idunn.no.galanga.hvl.no/nft/2005/02/fiksjon_innlevelse_og_selvreferanse)
- Vestmo, B. (2014, 30. januar). 12 Years a Slave, *NRK P3* Nedlastet: 03.05.18 Hentet fra <http://p3.no/filmpolitiet/2014/01/12-years-a-slave/>
- Wadel, Cato (1991). *Feltarbeid i egen kultur*. Hegland Trykkeri AS. Flekkefjord
- Wrynn, A.M. (2006, 04. oktober). A debt was paid off in tears': Science, IOC politics and the debate about high altitude in the 1968 Mexico City Olympics. *The International Journal of the History of Sport* Nedlastet: 09.05.18 Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09523360600832429>

10.0 Figurer/foto

Figur 1. Dramaforløpets oppbygging. Side 39

Foto 1. Kart. Side 40