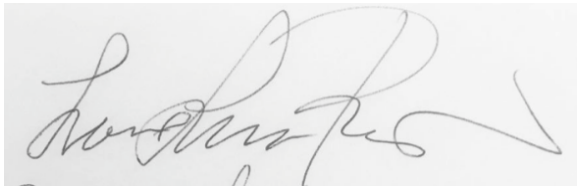
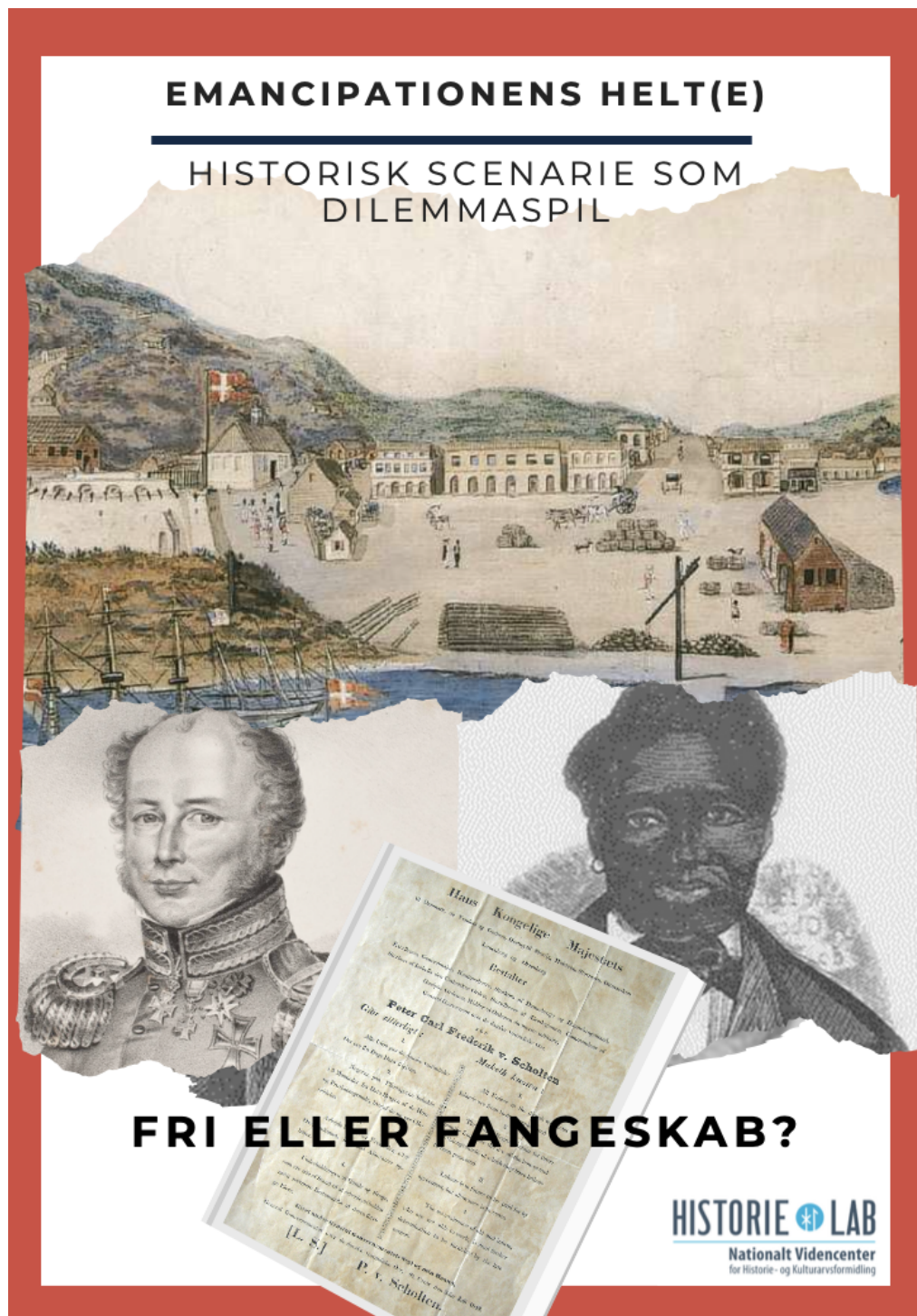


|                  |                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Navn:            | Louise Haldrup Riske                                                                                                                                                                                                                               |
| Studienummer:    | 20230704                                                                                                                                                                                                                                           |
| Fag:             | Modul H: Projektorienteret forløb                                                                                                                                                                                                                  |
| Vejleder:        | Line Vestergaard Knudsen                                                                                                                                                                                                                           |
| Opgavens omfang: | 25 normalsider af 59.901 anslag<br>(Max 60.000 anslag)                                                                                                                                                                                             |
| Titel:           | <b>Hvordan kan undervisningsforløb<br/>tilpasses en folkeskoleklasse ved brug af<br/>scenariedidaktik?</b><br><i>En undersøgelse af, hvordan<br/>undervisningsforløb kan udarbejdes med<br/>udgangspunkt i at fremme et<br/>fortidsperspektiv.</i> |
| Underskrift:     |                                                                                                                                                                |
| Afleveres den:   | 03/01-25                                                                                                                                                                                                                                           |

## Hvordan kan undervisningsforløb tilpasses en folkeskoleklasse ved brug af scenariedidaktik?



*En undersøgelse af, hvordan undervisningsforløb kan udarbejdes med udgangspunkt i at fremme et fortidsperspektiv.*

## Indholdsfortegnelse

|                                                                                                                      |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>Indledning.....</b>                                                                                               | <b>4</b>  |
| Problemformulering; Hvordan kan undervisningsforløb tilpasses en folkeskoleklasse ved brug af scenariedidaktik?..... | 5         |
| <b>Tilgang til feltet og projektet.....</b>                                                                          | <b>5</b>  |
| <b>Begrebsafklaring.....</b>                                                                                         | <b>6</b>  |
| <b>Før arbejdet - Det manglende fortidsperspektiv.....</b>                                                           | <b>6</b>  |
| <b>Før arbejdet - Scenarie didaktik og dilemmaspil.....</b>                                                          | <b>9</b>  |
| <b>Før arbejdet - Opmærksom på fortidsperspektivet gennem de indre historier.....</b>                                | <b>12</b> |
| <b>Før arbejdet - Tilpasning af et undervisningsforløb til en folkeskoleklasse.....</b>                              | <b>13</b> |
| <b>Under arbejdet - Udarbejdelsen af lærervejledning og baggrundsviden.....</b>                                      | <b>17</b> |
| <b>Under arbejdet - Udarbejdelsen af iscenesættelsen.....</b>                                                        | <b>19</b> |
| <b>Under arbejdet - Udarbejdelsen af rollerne.....</b>                                                               | <b>21</b> |
| <b>Under arbejdet - Afslutning på undervisningsforløbet.....</b>                                                     | <b>22</b> |
| <b>Samspillet mellem dilemmaspil og fortidsperspektivet.....</b>                                                     | <b>23</b> |
| <b>Diskuterende konklusion.....</b>                                                                                  | <b>25</b> |
| <b>Litteraturliste.....</b>                                                                                          | <b>27</b> |
| Bøger:.....                                                                                                          | 27        |
| Artikler:.....                                                                                                       | 28        |
| Faghæfter:.....                                                                                                      | 28        |
| Hjemmesider:.....                                                                                                    | 28        |
| Tidsskrifter:.....                                                                                                   | 28        |
| Publikationer fra Historielab:.....                                                                                  | 29        |
| Det tilhørende færdige dilemmaspil:.....                                                                             | 29        |
| <b>Bilag.....</b>                                                                                                    | <b>30</b> |
| Bilag 1: Illustration af menneskers historiebevidsthed.....                                                          | 30        |
| Bilag 2: Relationer mellem fortidsperspektiver, fortidsmøder, fortidens præmisser og historisk empati.....           | 30        |

|                                                                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Bilag 3: Kompetencemål efter 6.klasse, Faghæfte for historie.....                                           | 31 |
| Bilag 4: Sådan danner vi historiebevidsthed.....                                                            | 31 |
| Bilag 5: Færdigheds- og vidensmål for historiefaget.....                                                    | 32 |
| Bilag 6: Formål for historiefaget.....                                                                      | 33 |
| Bilag 7: Dilemmaspiilet Emancipationens helte - Eksempler fra lærervejledningen.....                        | 34 |
| Bilag 8: Dilemmaspiilet Emancipationens helte -Eksempler fra køreplanen til lektionerne.                    | 35 |
| Bilag 9: Dilemmaspiilet Emancipationens helte - Forhåndsviden som nutids blik.....                          | 36 |
| Bilag 10: Dilemmaspiilet Emancipationens helte - Eksempler på kilder som baggrund for scener og roller..... | 37 |
| Bilag 11: Dilemmaspiilet Emancipationens helte - Eksempler på scener til dilemmaspil.                       | 38 |
| 1. De slave gjorde scene 1.....                                                                             | 38 |
| 2. De frie scene 1.....                                                                                     | 38 |
| Bilag 12: Dilemmaspiilet Emancipationens helte - Eksempel på rollekort Agnes Morgan...                      | 39 |
| Bilag 13: Dilemmaspiilet Emancipationens helte - Eksempel på rollekort til scenerne, Agnes Morgan.....      | 40 |
| Bilag 14: Evaluering og videre arbejde.....                                                                 | 41 |
| Bilag 15: Feedback fra Jens Aage Poulsen.....                                                               | 42 |
| Bilag 16: Sammenhæng mellem fortidsperspektiv og scenariedidaktik.....                                      | 44 |
| Bilag 17: Eksempler på udbydere af dilemmaspil.....                                                         | 45 |
| Bilag 18: Uddrag fra Historie 7.....                                                                        | 46 |

## Indledning

Begrebet historie er forankret i tid. Mennesket lever i tid eller nærmere i 3 tidsdimensioner; *fortid*, *nutid* og *fremtid*. Mennesket ser tilbage på det fortidige ud fra et nutidigt perspektiv, hvorfor anskuelserne heraf ændrer sig i takt med at nuet flytter sig. Det betyder at der kontinuerligt fortolkes og omtolkes på historiske begivenheder (Ahle, A. & Vollmond, C. 2017 s. 151). Man kan sige, at forståelsen af fortiden afhænger af, hvilke nutidige briller anskueren har på, når vedkommende betragter en begivenhed i fortiden. Endvidere får denne anskelse også betydning for, hvordan den enkelte anskuer fremtiden, hvorfor begrebet; *historiebevidsthed* anses som afgørende for anskuerens måde at fortolke fortidige og fremtidige situationer ud fra, da dette begreb præsenterer de 3 tidsdimensioner, som sammenhængende og udsprunget af hinanden (Nielsen, P. A., Knudsen, H. E. mfl. 2015 s. 68). Da historiefaget i folkeskolen handler om, hvordan fortiden bruges, hvordan vi kan vide noget om den og også om, hvordan den er blevet oplevet i samtid med de forskellige begivenheder, bliver det væsentligt at give elever anledning til at skifte blik i undervisningsregi, sådan at en historisk begivenhed bådeanskues ud fra et nutidsblik, men også ud fra et fortidsblik. For at stilladsere et fortidsblik, bør lærere i undervisningen give elever mulighed for at praktisere et *fortidsperspektiv*. Desværre tyder det på, at historiefagets læremidler ikke indleder til et sådan perspektiv, men i stedet præsenterer elever for et nutidsblik gennem illustrationer og kildeuddrag, suppleret med en dominerende mængde nutidsrefleksion i tilhørende brødtekster. Elever bliver altså ikke præsenteret for *indre historier*, som beskriver hvordan en given situation har været oplevet i samtid hermed (Bjerre, L. 2021 s. 4). Det manglende *fortidsperspektiv* i historiefagets læremidler fik mig til at reflektere over hvorvidt elever uden, bliver i stand til at efterleve og mestre fagets formål og herunder, hvorvidt der kan faciliteres en undervisning, hvis indhold bidrager til at;

*"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv og deres livsvilkår og samfund er historieskabte.."*<sup>1</sup>

Jeg har derfor i min praktikperiode hos Historie Lab forsøgt at udarbejde et undervisningsforløb, som efterlever historiefagets kompetence - og vidensmål samt fagformålet. For at præsentere et *fortidsperspektiv* og derfor også et fortidsblik for elever, har jeg i mit undervisningsforløb udarbejdet opgaver med afsæt i *scenariedidaktik*, med hensigten om, at elever gennem et historisk scenarie vil få mulighed for at arbejde med *historisk tænkning* og *historisk empati*. Jeg har forsøgt at lave et undervisningsforløb, som appellerer

---

<sup>1</sup>Historie formål Emu, <https://www.emu.dk/grundskole/historie> konsulteret den 9/10-24. kl 15.27

til brugen af *scenariedidaktik* for at fremme et *fortidsperspektiv* gennem arbejdet med emancipationen på St. Croix i 1848.

**Problemformulering;** *Hvordan kan undervisningsforløb tilpasses en folkeskoleklasse ved brug af scenariedidaktik?*

### **Tilgang til feltet og projektet**

I begyndelsen af praktikken blev opgaven defineret. Jeg skulle konstruere et dilemmaspil for at fremme et *fortidsperspektiv*. Jeg undersøgte derfor *scenariedidaktik* som didaktisk tilgang. Endvidere skulle dilemmaspiilet tilpasses en folkeskoleklasse, hvorfor jeg blev introduceret for historiefagets formål og kompetencemålene, som en given undervisning bør give anledning til. Historie Lab udgav i 2015 en publikation; *Forenklete fælles mål i historie - en håndsrækning*, mhp. at hjælpe lærere med at tilrettelægge undervisning, med afsæt i fagets 3 kompetenceområder; *Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug*. Udgivelsen belyser hvordan lærere, gennem historiedidaktik, kan konstruere undervisningsforløb som stilladserer elever i deres kompetencetilegnelser. Denne udgivelse har jeg brugt til at forstå, hvad der forventes af fagets indhold og udbytte ud fra Undervisningsministeriets synspunkt,<sup>2</sup> hvorfor jeg med afsæt i publikationen tilegnede mig forståelse for, hvordan mit forløb kunne tilpasses en folkeskoleklasse med afsæt i kompetencemålene ved brug af *scenariedidaktik*. Derudover blev jeg præsenteret for begrebet; *fortidsperspektiv*, som Historie Lab belyser i en ny udgivelse; *Fortiden som et fremmed land*. Jeg blev bekendt med den problematik, som dilemmaspil kan være med til at løse i faget, nemlig at præsenterer elever for et *fortidsperspektiv*, som ellers ikke er særligt repræsenteret i grundbøgerne til faget. Pba. den teoretiske ramme for udviklingen af undervisningsforløbet har mit udgangspunkt og tilgangen til arbejdet været deduktiv med afsæt i allerede eksisterende didaktiske teorier. Udviklingen af dilemmaspiilet kan ses som en praktisering af en fænomenologisk tilgang, hvor jeg gennem konstruktionen af spillet har forsøgt at beskrive datidens menneskers livsverden og oplevelser af emancipationen på St. Croix i 1848. Hensigten med dilemmaspiilet er at oplyse elever om fænomenet; *emancipationen* og fremme de forskellige magtpositioner, som fandt sted i samtiden hermed.

---

<sup>2</sup> Emu, indhold i historiefaget <https://emu.dk/grundskole/historie?b=t5>

## Begrebsafklaring

I følgende afsnit vil jeg kronologisk definere og afgrænse begreber, som er centrale for processen for udarbejdelsen af dilemmasplet, som skal fremme *fortidsperspektivet*.

### Før arbejdet - Det manglende fortidsperspektiv

Den første problemstilling jeg blev bekendt med var, at historiefagets læremidler mangler et *fortidsperspektiv*. *Fortidsperspektivet* beskrives som sammenhængende med

*historiebevidsthed*, da dette begreb afdækker 3 tidsdimensioner; *fortidsfortolkning*,

*nutidsforståelse* og *fremtidsforventning* (Bilag 1). For at klargøre betydningen for

*historiebevidsthed*, vil jeg kort afgrænse begrebet som det forstås i denne sammenhæng.

I.flg. Bernard Eric Jensen, adjungeret professor og historiedidaktiker, bliver mestring af *historiebevidsthed* nødvendigt for at vi som mennesker kan indgå i et samfund. Det afgørende ved *historiebevidsthed* bliver, iflg. Jensen, evnen til at oparbejde færdigheden i en sådan grad, at man bliver i stand til at kunne tage på mentale tidsrejser ved brug af scenariekompetencer, hvorudfra vi hver især kan blive i stand til, at gennemspille mulige scenarier og derfor også i stand til at håndtere spillet mellem noget fortidigt, nutidigt og fremtidigt i specifikke sammenhænge (Jensen, B. E. 2017 s.13). Også Anders Hassing & Christian Vollmond afgrænser begrebet, hvortil de tilføjer, at vores fortolkninger af fortiden hænger sammen med vores nutidsforståelse, som endvidere også påvirker vores forventninger til fremtiden (Hassing A. & Vollmond C. 2017 s. 12). Ses der på Hassing & Vollmonds model i bilag 4 bliver det tydeligt, hvordan vi hver især danner *historiebevidsthed* ud fra den kontekst, hvori vi befinder os, hvorfor også skolefaget historie får betydning for tilegnelsen heraf. Det betyder at indholdet i historiefaget bliver afgørende for, hvordan elever danner *historiebevidsthed*. Et undervisningsforløb bør derfor fremstille problematikker, som har været forskellige gennem tiden f.eks. samfundsmæssige og kulturelle omstændigheder som fremhæver tidligere verdensbilleder som anderledes end i dag.<sup>3</sup> Derudover fremgår *historiebevidsthed* som mål for elevers færdigheds- og vidensmål gennem kompetenceområdet; *Historiebrug*, hvorfor begrebet anses som væsentligt, for at kunne udarbejde et undervisningsforløb, som tilpasses en folkeskoleklasse (Bilag 5).

Vender vi blikket tilbage mod det manglende *fortidsperspektiv*, jeg indledte dette afsnit med, stødte jeg som sagt på min første udfordring. Jeg kunne ikke nøjes med at tage udgangspunkt

---

<sup>3</sup> EMU, *Faghæfte for Historie*, 2019 3, Børne- og Undervisningsministeriet s. 55

i fagets fagmål og begrebet *historiebevidsthed*, da der som beskrevet mangler et *fortidsperspektiv* i historiefagets undervisningsmidler. Jeg ønskede at imødekomme en undervisning, som kunne øge elevers *historiebevidsthed*, men jeg var også interesseret i at fremme det manglende *fortidsperspektiv*. Jeg vil kort afgrænse begrebet; *fortidsperspektiv*, inden jeg går videre med at beskrive processen for udarbejdelsen af mit undervisningsmateriale.

I overensstemmelse med at besidde *historiebevidsthed* bliver evnen til at anskue fortiden ud fra fortidens præmisser aktuel. Loa Bjerre, forfatter, cand. mag. his. og ansat hos Historie Lab, fremhæver hvordan begrebet; *fortidsperspektiv*, bliver mere og mere fremtrædende i sammenhæng med historiefaget i folkeskolen, trods det mangler i undervisningsmaterialerne.

*“Fortidsperspektiv som et fagdidaktisk begreb er i forskellige varianter på vej ind i fagets læreplaner i grundskolen og gymnasiet. Særligt vendingen; ”at forstå fortiden på fortidens præmisser”<sup>4</sup>, henviser til den verden, det fortidige menneske stod i.”* (Bjerre, L., mf. 2024, s. 17).

Begrebet skal forstås som en repræsentation eller en forestilling om fortidens menneskers eget syn på deres samtid og begrebet kan komme til udtryk gennem forskellige måder, hvorved elever bliver tilbudt at indtage en fortidig subjektposition. Bjerre forklarer, hvordan elever ikke kun bør møde den dominerende nutidige subjektposition i undervisningen gennem historiefagets mest almindelige genre, herunder lærebogens brødtekst eller dokumentarfilm. I stedet bør eleverne stifte bekendtskab med *fortidsperspektivet* (Bjerre, L., mf. 2024, s. 18). *Fortidsperspektivet* gør op med den dominerende nutidige anskuelse af historiens subjektposition og i stedet for at se datiden ud fra nutidige øjne, giver *fortidsperspektivet* elever mulighed for at deltage i undervisning, hvor i elever kan *møde* fortiden ud fra fortidens præmisser.

*“Et fortidsperspektiv er noget læremidler eller forløb kan vise elever, som eleverne kan møde. Og det er noget, eleven kan påtage sig i fx rollespil eller indlevelse i en fortælling. Fortidsperspektivet er en forudsætning, men ingen garanti for at få indblik i fortidens præmisser og for at arbejde med historisk empati.”* (Bjerre, L., mf. 2024, s. 18).

Begrebet anses derfor som værktøj til at kunne oplyse elever om datiden ud fra datidens vilkår, hvorfor der henvises til bilag 2, hvorved Bjerre beskriver sammenhængen mellem *fortidsperspektivet* og *historisk empati*, som led i at øge *historiebevidsthed*. Her bliver

---

<sup>4</sup> Bilag 3

det tydeligt at lærere, og derfor også historiefagets indhold, får betydning for hvorvidt elever tilegner sig en fortidig forståelse gennem *historisk empati* ud fra et *fortidsperspektiv*. Et undervisningsforløb bør derfor vise elever et *fortidsperspektiv* ved brug af en repræsentant fra en oplevet historie, hvorudfra elever indtager en fortidig subjektposition som tilbydes af *fortidsperspektivet* gennem et fortidsmøde. Fortidsmødet inviterer elever til at møde fortiden ud fra fortidens præmisser og giver elever mulighed for at demonstrere *historisk empati* ved brug af *historisk tænkning*, hvorfor det anses som betydningsfuldt for elevers tilegnelse af *historiebevidsthed*. Jeg vender tilbage til begreberne; *historisk empati* og *historisk tænkning*, da disse beskrives som kompetencer elever bør tilegne sig gennem historiefaget i overensstemmelse med fagets fagbeskrivelse og anses i denne sammenhæng som nødvendige for *fortidsperspektivet*.

Mhp. at udarbejde et undervisningsforløb, som kunne tilpasses en folkeskoleklasse og som kunne fremstille problematikker, herunder de samfundsmæssige og kulturelle omstændigheder samt de forskellige magtforhold<sup>5</sup> som var mellem de slavegjorte og de frie under emancipationen på St. Croix i tiden omkring 1848, kiggede jeg først på læremidlet; *Historie 7*, en grundbog fra 2010 som bruges af folkeskoler i undervisningen (Bilag 18). Her er grundbogen domineret af kilder, som beskriver datidens hændelser uden at tilbyde elever en form for fortidsmøde, hvorved de ellers ville kunne præsenteres for et *fortidsperspektiv*;

“På de dansk vestindiske øer fortsatte slaveriet, men i sommeren 1848 tog udviklingen en dramatisk vending...På St. Croix samlede slaverne sig den 2. juli, og dagen efter gik de ind til hovedbyen Frederikssted. De hvide plantageejere flygtede med deres familier ind bag fortets tykke mure. Et oprør var i gang. Den danske generalguvernør Peter von Scholten kom til byen, og hans vogn blev omringet af ophidsede sorte” (Bilag 18).

Grundbogen fortæller ganske vist om situationen på St. Croix under emancipationen, men der beskrives ikke, hvordan f.eks. Peter von Scholten oplevede situationen, som ellers ville kunne imødekomme det manglende *fortidsperspektiv*. I og med jeg havde til hensigt at fremme *fortidsperspektivet*, måtte jeg gå en anden retning end at konstruere en form for lærebog med informationer om emancipationen, hvis jeg skulle kunne præsentere elever for et fortidsmøde, som ville give dem mulighed for at påtage sig subjektpositioner ud fra datidens vilkår og dermed møde fortiden ud fra fortidens præmisser, som Bjerre understreger vigtigheden i. Jeg bestemte mig for, at jeg ville lave et undervisningsforløb, som kunne

---

<sup>5</sup> EMU, *Faghæfte for Historie*, 2019 3, Børne- og Undervisningsministeriet s. 55

præsentere forskellige repræsentanter fra den oplevet historie under emancipationen, hvorfor jeg nu skulle undersøge, hvilke didaktiske tilgange der kunne benyttes til at lave et undervisningsforløb som efterlevede min hensigt.

### **Før arbejdet - Scenarie didaktik og dilemmaspil**

Her bør det først fremhæves, at didaktik som begreb traditionelt er et undervisningsbegreb, som er knyttet til teoretisk viden om undervisningens planlægning, gennemførelse og evalueringen. Didaktik beskæftiger sig med refleksioner over formål, mål og indhold i undervisningen og består også af at kunne udvælge metoder, materialer og teknikker til gennemførelse af undervisningen samt efterfølgende evalueringer heraf (Jensen, N. E., 2018). Jeg skulle finde en didaktisk tilgang, der efterlevede min hensigt for undervisningsforløbet. I den forbindelse var der flere faktorer som spillede ind, da det kræver meget at kunne imødekomme *fortidsperspektivet* og kompetenceområdet; *historiebrug*, hvorudfra elever tilegner sig *historiebevidsthed*. Trods historiefaget skal give anledning til at elever skifter blik på fortiden fra et nutidsblik til et fortidsblik, tyder det som beskrevet på, at historiefagets læremidler ikke præsenterer elever herfor. I artiklen *Fortiden i Historie* fra 2001, forklarer Bjerre, at hvis elever skal møde et *fortidsperspektiv* på verden, bør der i første omgang appelleres til et perspektivskifte som så vidt muligt er rensset for en nutidsrefleksion. Det er væsentligt da elever, iflg. Bjerre, ikke er i stand til at kunne tage et *fortidsperspektiv* med udgangspunkt i et nutidsblik på det forrige. Fortiden og nutiden mener Bjerre er bundet sammen, men det bliver afgørende at forsøge at give perspektivskiftet en sansende pause, frem for at eliminere det ved at tilskynde en refleksion over fortidsmødet med det samme, som f.eks. ses i grundbogen; *Historie 7* i bilag 18. Her præsenteres først for en kilde, en annonce for bortløbne slaver fra avisen, Royal Danish American Gazette, der udkom på St. Croix i 1770-1802. Efter at kunne læse annoncen stilles elever med det samme overfor en refleksion over fortidsmødet, gennem spørgsmålene om; *Hvad fortæller annoncen for bortløbne slaver om forholdene på slave øerne, slavernes muligheder for at flygte fra slaveejere og holde sig skjult?* (Bilag 18). Den sansende pause i perspektivskiftet imødekommes ikke, hvilket bekræftede mit valg om ikke at udarbejde en form for lærebog, men i stedet forsøge at konstruere et undervisningsforløb ud fra en anden didaktisk tilgang.

Jeg har benyttet begreberne *nutidsblik* og *fortidsblik* flere gange, med afsæt i Bjerres artikel. Jeg vil kort redegøre for disse, inden jeg går videre, da de har betydning for *fortidsperspektivet*. *Nutidsblikket* tilbyder elever en nutidig subjektposition f.eks. gennem

brødtekst i læremidler og forklarer om datidens hændelser ud fra et nutidigt perspektiv, hvorfor indholdet ikke har kunne finde sted i den fortidige periode, som de beretter om (Bilag 18). Her møder elever de *ydre historier*, f.eks. informationer om datiden, længden på arbejdsdagene, forklaringer på redskaber man brugte til at dyrke jorden osv. De *ydre historier* beskriver ikke, hvordan datiden var oplevet af datidens mennesker, eller hvordan denne tid var oplevet som anderledes i forhold til hvordan vi ville opleve det i dag. *Fortidsblikket* tilbyder elever en fortidig subjektposition og det er herigennem de møder de *indre historier*. De *indre historier* kan fremhæves gennem kilder fra datiden, genstande, bygninger, men også gennem nutidige fiktive spillefilm eller jeg-fortællinger med afsæt i historiske begivenheder. Kilderne kan både være fra samtiden med en historisk begivenhed, men også bestå af nutidige repræsentationer. *Fortidsblikket* som beretter om de *indre historier*, beskriver det indre fremmede ved den historiske periode, hvor oplevelsen for det enkelte menneske beskrives. For at lave et undervisningsforløb som kunne fremme *fortidsperspektivet*, måtte jeg søge en didaktisk tilgang, hvor jeg kunne fremstille et *fortidsblik*, der ville kunne fortælle om de *indre historier*. Jeg ville forsøge at konstruere et forløb, som kunne appellere til et perspektivskifte, hvor elever ville undgå at møde nutidige refleksioner og fastholdes i tiden omkring 1848. Her besluttede jeg mig for, at jeg ville digte nogle fiktive fortællinger om emancipationen både fra de slavegjorte og fra de frie, så elever kunne opnå indsigt i de forskellige magtpositioner omkring tiden, men også opnå en forståelse af emancipationen ud fra *indre historier* og dermed imødekomme det manglede *fortidsperspektiv* samt øge deres *historiebevidsthed*.

Jeg valgte at mit undervisningsforløb skulle udarbejdes med afsæt i *scenariedidaktik*, da denne tilgang tilbyder elever den fortidige subjektposition, som Bjerre beskriver som afgørende for *fortidsperspektivet*. *Scenariedidaktik* er en anderledes måde at undervise på, som bygger på alternative undervisningsmetoder hvor elever er aktive under forløbet. Ved at realisere scenarier i undervisningen, udvikles elevers evner til at handle, forstå og forudse gennem en kropslig og følelsesmæssig tilgang, og den kan praktiseres gennem en undersøgende undervisning, herunder gennem f.eks. rollespil, der beskrives som dilemmaspil i denne sammenhæng (Bundsgaard, J., Fougst, S. S., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. 2022 s. 12). *Scenariedidaktikken* kan være med til at skildre fortiden som anderledes for datidens mennesker i en historisk periode samt fremhæve, hvordan og hvorfor eventuelle handlinger fandt sted ud fra datidens grundlag, uden påvirkning af *nutidsblik* med manglende forståelse for datidens menneskers egentlige oplevelse af den givne hændelse. Jeg anså det som den

bedste tilgang, for at tilskynde *fortidsperspektivet* og elevers *historiebevidsthed*. Forholder man sig til fagbeskrivelsen, ses det også hvordan historiske scenarier tilskyndes. Det fremgår bl.a. i faghæftet, at undervisningen bør tilrettelægges så elever udnytter deres scenariekompetencer til at skabe viden om, reflektere over og formidle forhold i fortiden, hvilket stemmer overens med det ønskede *fortidsperspektiv*. I faghæftet fremgår der eksempler på, hvordan elever kan møde fortællinger om fortiden som er iscenesat, bl.a. ved brug f.eks. rollespil/dilemmaspil eller visualiseringer.<sup>6</sup> Det beskrives også i faghæftet, hvordan iscenesættelser i form af historiske scenarier kan give elever mulighed for at efterleve fagets kompetencer, herunder *historisk empati* og *historisk tænkning* samt evnen til at skifte perspektiv<sup>7</sup>. Historiske scenarier og *scenariedidaktik* anses derfor som en mulig løsning på den problemstilling, Bjerre fremhæver ovenstående.

Inden jeg kunne starte med at digte et fiktivt dilemmaspil med afsæt i emancipationen og udvælge personer som var slavegjorte eller frie for at fremhæve de forskellige magtpositioner i samtid med begivenheden, måtte jeg orientere mig i de fordele, som *scenariedidaktik* kan have i undervisningssammenhæng. Marianne Dietz, uddannet historiker og lærer med ph.d i historie og spildidaktik, fremhæver fordelene ved at tillade elever at spille en rolle i historiefaget. Iflg. Dietz tillader rollespil/dilemmaspil elever at spiller en rolle som en anden karakter end dem selv, hvorfor de tilbydes det manglende *perspektivskifte*, som Bjerre ovenstående understreger vigtigheden i. Dietz forklarer, hvordan dilemmaspil som historiske scenarier tillægger elever en betydning for scenariets udfald, hvilket kan øge forståelsen for datidens menneskers oplevelse, mentalitet, normer, værdier og årsager til, at de handlede som de gjorde. Dilemmaspil kan derfor, iflg. Dietz, give anledning til, at elever forstår sammenhængen mellem menneskers forskellige sociokulturelle udgangspunkter, livssyn og handlinger, hvilket efterlever fagets formål (Bilag 6). Dietz understreger her rollens betydning for at være adgangsgivende til datidens menneskers *indre historier*, herunder tanker og følelser. Dietz pointerer at læringspotentialet i dilemmaspil ligger i adgangen til rollernes *indre historier* og hun vægter indlevelsen i rollernes indre højt. Dilemmaspil handler om, at elever indlever sig i bevidstheden hos en karakter og gennem indlevelsen integreres elever i deres karakters *indre historie*. Når elever skal indleve sig i en tildelt rolles bevidsthed, bliver de præsenteret for et *fortidsperspektiv*, hvorudfra de gennem deres rolles *indre historie*, skal kunne indleve sig og forstå. Det er derfor afgørende, iflg. Dietz, at

---

<sup>6</sup>EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 42

<sup>7</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 33

dilemmaspil præsenterer den pågældendes historiske periodes tidsmæssige og kulturelle virkelighed, herunder tænkemåder, motiver, verdensbilleder, værdigrundlag og handlinger for at dilemmaspiilet kan efterleve de læringspotentialer, som Dietz anskuer. Dietz fastslår, at hvis dilemmaspil tilbyder elever tilstrækkelig viden om en rolles *indre historie* og såfremt elever udviser engagement for deltagelse, er dette en forudsætning for en grobund for det ønskede perspektivskifte. Elever kan gennem dilemmaspil handle på vegne af en tildelt karakter, hvorfor en overskuelig men alligevel detaljeorienteret præsentation anses som afgørende for at gøre op med det manglende *fortidsperspektiv* (Dietz, M. 2019 s. 66-78). Et dilemmaspil ville derfor både kunne besvare min problemformulering på, hvordan et undervisningsforløb ville kunne tilpasses en folkeskoleklasse, da det imødekommer fagets kompetenceområder og fagbeskrivelser, men det ville også imødekomme min hensigt om at fremme det manglende *fortidsperspektiv* i historieundervisningen og dermed øge elevers *historiebevidsthed*. Hertil måtte jeg udarbejde nogle velinformerende rollebeskrivelser, som kunne berette elever om datidens *indre historier*, ud fra de personer som jeg ville vælge i overensstemmelse med at fremhæve magtpositionerne og årsagssammenhænge til oprøret i 1848 på St. Croix.

### **Før arbejdet - Opmærksom på fortidsperspektivet gennem de indre historier**

Med indblik i *scenariedidaktik* og dilemmaspil vidste jeg hvilket fokus jeg skulle tillægge mit undervisningsforløb, da jeg fandt ud af, at definitionen heraf vægter indlevelsen i rollernes *indre historier* højt og de *ydre* anses som sekundære. Jeg vidste at indholdet i dilemmaspiilet skulle have tilstrækkelig historisk dybde og forstod også, at jeg var nødt til at digte fiktivt, hvis rollebeskrivelserne skulle imødekomme den ønskede indlevelseshøjde. Rollernes *indre historier* om oplevelserne ved emancipationen skulle stemme overens med den tidsmæssige og kulturelle virkelighed, som var aktuel på St. Croix i 1848, sådan at elever ville få mulighed for at opnå en forståelse for rollernes tænkemåder, motiver, verdensbilleder, værdigrundlag og handlinger. Det blev afgørende at beskrive så meget som muligt om rollerne, så elever ikke ville påvirke deres *indre historier* med egne holdninger og livssyn, hvorfor fiktiv digtning blev nødvendigt (Dietz, M. 2019 s. 66-78). For at skabe roller, tog jeg afsæt i at imødekomme 3 forhold, som beskrives som essentielle for, at elever vil være i stand til at spille en rolle i dilemmaspiilet ud fra den *indre historie*:

**1.** Elever skulle have mulighed for at forstå rollernes indre ud fra et gennemarbejdet undervisningsmateriale, som samtidig skulle være læsbart overskueligt for eleverne selv.

*Rollerne skulle derfor beskrives detaljeret, så elever vil få mulighed for at handle ud fra deres karakter og ikke ud fra deres egne holdninger.*

*2. Elever som ville skulle bruge mit dilemmaspil, skulle møde det med engagement, så de gennem indlevelse og følelser ville kunne deltage og udfolde sig gennem spillets platform.*

*3. Eleverne skulle præsenteres for en iscenesættelse gennem dilemmasplet, som kunne understøtte deres muligheder for perspektiv skiftet fra nutidsblik til fortidsblik (Dietz, M. 2019 s. 72).*

Dog kunne jeg ikke lade elever falde direkte ind i 1848, da det fremgik i litteraturen om *fortidsperspektivet*, at der i en undervisningssituation ganske vist bør appelleres til, at tilnærme sig den fortid som der arbejdes med, men hertil understreges også, at hvis elever skal møde et *fortidsperspektiv* på verden, må der i første omgang appelleres til perspektivskiftet så elever fralægger sig nutidsrefleksionen. Det var ikke nok at præsentere elever for velbeskrevne rollers *indre historier*, med tilhørende iscenesættelser. Jeg var også nødt til at sikre mig, at undervisningsforløbet kunne åbne op for et nutidsperspektiv omkring emancipationen først, hvorudfra elever kunne forstå perioden gennem et *nutidsblik* og herefter have mulighed for at påtage sig et *fortidsperspektiv* og fralægge sig det nutidige (Bjerre, L. 2021, Kap 3). På den måde ville jeg kunne facilitere en sansende pause og imødekomme det ønskede perspektivskifte gennem fortidsmødet. For at imødekomme et kvalificeret fortidsmøde med emancipationen, tog jeg udgangspunkt i 3 kriterier herfor;

*1. Eleven skal møde et fortidsperspektiv.*

*2. Dette fortidsperspektiv skal være en rimelig spejling af den etablerede orden i den periode, det repræsenterer.*

*3. Elevens møde med fortidsperspektivet skal (indimellem) foregå uforstyrret af nutidsrefleksion (Bjerre, L. 2021, Kap 3).*

Disse kriterier samt de ovenstående 3 forhold, som beskrives som essentielle for, at elever er i stand til at spille en rolle i dilemmaspil ud fra *indre historier* blev en guide til, at jeg kunne udarbejde rollekort, med afsæt i den historiske tid, hvorved elever kunne tilbydes det ønskede perspektivskifte.

### **Før arbejdet - Tilpasning af et undervisningsforløb til en folkeskoleklasse**

Inden jeg kunne svare på min problemformulering samt udarbejde et dilemmaspil, måtte jeg sætte mig ind i nogle fagmål for historiefaget, for at kunne tilpasse undervisningsforløbet til en folkeskoleklasse. Jeg undersøgte formålet for historiefaget (Bilag 6). Her hæftede jeg mig ved Stk. 2 hvori det bl.a. fremgår, at elever skal underbygge deres forståelse af menneskers

liv og livsvilkår gennem tiderne. Men også Stk. 3 da det her fremgår, hvordan elevers historiske bevidsthed og identitet skal styrkes gennem faget, med henblik på, at eleverne forstår sig selv og deres livsvilkår (Bilag 6). Disse mål kunne sættes i sammenhæng med det som et dilemmaspil ville tilbyde. Dog var viden om fagets formål ikke nok til at konkretisere, hvem mit forløb skulle udarbejdes til, hvorfor jeg brugte faghæftet for Historie fra 2019 til at udvælge kompetencer, som mit forløb skulle imødekomme med afsæt i et udvalgt klassetrin.<sup>8</sup> Historiefaget skal imødekomme 3 kompetenceområder; *Kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug*<sup>9</sup> og selvom jeg ikke havde erfaring med at udarbejde dilemmaspil, havde jeg en antagelse om at det kompetenceområde, som jeg med mit undervisningsforløb ville kunne imødekomme, ville være; *Historiebrug*. *Historiebrug* beskrives som det kompetenceområde der skal lægge op til, at elever tilegner sig værktøjer til at kunne analysere, karakterisere og vurdere forskellige typer af historiebrug, hvoraf spillefilm, museumsudstillinger, men også iscenesættelser af fortiden gennem historiske scenarier kan danne grundlag for, at elever tilegner sig viden om et givent emne.<sup>10</sup> Jeg anså det ikke som en manglede kvalitet, kun at ville imødekomme 1 ud af de 3 kompetenceområder, da der i faghæftet beskrives, at der ved tilrettelæggelse af undervisningsforløb både kan tages højde for flere af de 3 kompetenceområder samt at der kan lægges fokus på ét af de 3 kompetenceområder.<sup>11</sup> Jeg kiggede nærmere på de specifikke færdigheds- og vidensmål under kompetenceområdet *historiebrug*, som i faghæftet er inddelt ud fra forskellige klassetrin. Her besluttede jeg mig for, at mit undervisningsforløb skulle henvende sig til udskolingen, dvs. fra 7.-9.klassetrin. Det jeg brugte til at konkretisere den pågældende målgruppe var målene fra de forskellige kompetenceområder set ud fra klassetrin, hvori der forventes at elever efter 6.klassetrin har tilstrækkelige kompetencer til at kunne arbejde med kompetenceområdet *historiebrug* gennem dilemmaspil. Det dikteres nemlig i færdigheds-og vidensmålene, at elever i 7.klasse er i stand til at praktisere et perspektivskifte, som jeg ønskede at facilitere. Jeg havde ikke til hensigt at udarbejde et dilemmaspil som kunne berette om rigtigt eller forkert i forhold til de forskellige magtpositioner, men derimod fortsat til hensigt at berette om forskellige personers *indre historier* gennem et perspektivskifte der kunne fastholde elever i et *fortidsperspektiv*, hvorved de ville kunne praktisere *historisk empati* og *historisk tænkning*, som ville øge deres *historiebevidsthed*; *Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid*.

<sup>8</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019

<sup>9</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 29

<sup>10</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 33

<sup>11</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 29

Oversigt over fagets kompetenceområder og kompetencemål

| Kompetence-område       | Kompetencemål efter 4. klasse                                                | Kompetencemål efter 6. klasse                                                                                                 | Kompetencemål efter 9. klasse                                                                                                    |
|-------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kronologi og sammenhæng | Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv. | Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.                                                               | Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger. |
| Kildearbejde            | Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.                     | Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden. | Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.                                                              |
| Historiebrug            | Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie. | Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.                                                 | Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.                                                                     |

*“Oversigt over fagets kompetenceområder og kompetencemål”*

Faghæftet for historie,  
2019, s. 30.

Inden jeg går videre, bør jeg afdække begreberne *historisk tænkning* og *historisk empati*, da *fortidsperspektivet*, i.flg. Bjerre, giver elever mulighed for at demonstrere *historisk empati* og begreberne sættes derfor i sammenhæng med, hvad jeg kunne forvente som den udvalgte målgruppes udbytte (Bilag 2). *Historisk tænkning* og *historisk empati* er afgørende begreber, da de kan hjælpe elever med at forstå fortiden ud fra fortidens præmisser og ikke kun ud fra et nutidsblik (Jensen, B. E. 2017 s.12). Når man tænker historisk besidder man allerede viden om, hvordan andres og egne fortællinger om fortiden er blevet til. I praksis kan der i historieundervisningen lægges op til følgende opgaver for at sikre, at eleverne tilegner sig *historisk tænkning* som kompetence;

**1.Kildearbejde:** *Hvilken kildetype? Hvem er ophavsmanden? Hvor og hvornår blev kilden til?*

**2.Kontekstualisering:** *Sæt kilden ind i en tidslig og rumlig sammenhæng for at modvirke en nutidig analyse og fortolkning.*

**3.Bekræftelse:** *Sammenholde kilden med andre kilder for at fremhæve forskellige perspektiver og årsagssammenhænge set ud fra datiden* (Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. 2021, s. 60).

Jeg kunne derfor tilbyde elever at arbejde med **2.Kontekstualisering** og **3.Bekræftelse** gennem dilemmaspelet, da jeg havde bestemt mig for at skildre 2 forskellige magtpositioner på St. Croix. Jeg skulle finde kilder, som kunne sættes i sammenhæng med den historiske samtid gennem fiktive beskrivelser, som jeg i denne forbindelse kalder for scener (jeg uddyber disse senere) og dernæst ville elever gennem de 2 magtpositioner kunne

opnå indblik i de årsagssammenhænge, der gjorde at de slavegjorte var for et oprør og de frie var imod. For at efterleve et undervisningsforløb som giver anledning til *historisk tænkning*, bør begrebet *historisk empati* ikke undlades. *Historisk empati* giver anledning til, at elever opnår den fulde forståelse af fortiden, altså forstår fortiden ud fra *fortidsperspektivet*.

*Historisk empati* gør det muligt for elever at svare på spørgsmål om, hvordan det var at leve i en anden tid, som er markant anderledes end vores egen (Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. 2021, s. 67). I praksis henvises der i vejledningen for faget til, hvordan der i arbejdet med *historisk empati* med fordel kan inddrages tematikker i undervisningen, som eleverne kan relatere sig til. Her fremhæves følgende eksempler:

1. *Forhold mellem personer med forskellige magtpositioner.*
2. *Kultur (samfund) samspil/konflikt med natur.*
3. *Fællesskaber og det enkelte individ.*
4. *Opfattelser af hvad der godt/ondt, rigtigt/forkert.*

Iflg. vejledningen er det væsentligt, at elever forsøger at forstå det fremmedartede fortidige fænomen i dens egen kontekst af tid og rum og ikke reducerer fortidens personer som tilbagestående og mindre intelligente end nutidens, hvilket kan sættes i sammenhæng med *fortidsperspektivet*.<sup>12</sup> Jeg vidste derfor at de fiktive roller skulle berette om de forskellige magtpositioner, konflikter, opfattelser og årsager til ønsket om oprør eller ej under emancipationen, for jeg kunne sikre at dilemmaspillet ville efterleve de kompetencer der dikteres i faget om at demonstrere *historisk tænkning* og *historisk empati*, gennem kompetenceområdet *historiebrug*. I faghæftet fremgår det under et afsnit om *historiebrug* efter 6.klassetrin, at elever udvikler evnen til at skifte perspektiv og udvise *historisk empati*, hvilket bekræftede valget om den tiltænkte målgruppe. Faghæftet beskriver også, at elever efter 6.klassetrin bør være i stand til at kunne medtænke konsekvenserne af, at i fortiden var livsvilkårene anderledes, hvorfor de bør rumme evnen til at forstå værdier, menneskesyn, verdensbillede og de mentale horisonter adskiller sig fra nutiden.<sup>13</sup> Jeg var altså sikker på, at jeg havde udvalgt målgruppen korrekt med afsæt i faget. Formålet for dilemmaspillet var afgrænset og jeg fandt ud af, at historiske scenarier som færdigheds-og vidensmål/kompetencemål er en del af kompetenceområdet; *Historiebrug*, hvorfor elever efter 6.klassetrin bør være i stand til at arbejde med dilemmaspil som beretter om emancipationen i 1848. Dette ledte mig til den næste proces i min udarbejdelse.

---

<sup>12</sup> EMU, *Historie undervisningsvejledning*, 2019. Udgivet af Børne- og Undervisningsministerie s. 5

<sup>13</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 32

|    | Historiske scenarier                                                                             |                                                                   |
|----|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|
| 1. | Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.         | Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier. |
| 2. | Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden. | Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier.   |

Uddrag fra  
Kompetenceområdet;  
*Historiebrug*, efter  
6.klassetrin, Bilag 5.

### Under arbejdet - Udarbejdelsen af lærervejledning og baggrundsviden

For at kunne imødekomme den første del i arbejdet med *historisk tænkning* **1. Kildearbejde** og for at kunne facilitere et perspektivskifte besluttede jeg mig for, at undervisningsforløbet først skulle åbne op for et nutidsblik omkring emancipationen gennem en kort introduktion herom og herefter skulle der være mulighed for at elever kunne påtage sig et *fortidsperspektiv* og fralægge det nutidige, for at imødekomme den ønskede sansende pause. Med afsæt i formålet for historiefaget, kompetenceområdet *historiebrug* og med en udvalgt målgruppe, 7-9.klassetrin, udformede jeg først en lærervejledning, som kunne præsentere lærere for hvad formålet med undervisningsforløbet var. Det gjorde jeg på opfordring fra min praktikvejleder, som udformede gode råd hertil (Bilag 15). Heri skrev jeg en introduktion til *scenariedidaktik*, samt formålet om at demonstrere *historisk empati* og *historisk tænkning*, samt udvalgte 2 konkrete mål fra fagets færdigheds- og vidensmål efter 6.klasse (Bilag 5). Pba. mit valg om at udarbejde en introduktion til dilemmaspillet, blev min hensigt om kun at imødekomme 1 kompetenceområde ændret. Med forståelse for *fortidsperspektivet* og en didaktisk forståelse for dilemmaspil blev jeg klar over, at forhåndsviden om datidens vilkår var vigtig for at elever ville kunne få udbytte af spillet og gennemgå det ønskede perspektivskifte, hvorfor både et læringsmål fra *kronologi* og *sammenhæng* og *historiebrug* blev valgt.

*1.Kronologi og sammenhæng, herunder kanonpunktet og dens tidsmæssige placering samt forståelse for samspillet mellem aspekter fra dansk og omverdenens historie.*

*2.Historiebrug, herunder arbejde med historisk scenarie omkring emancipationen.*

Jeg beskrev indholdet, hvor hensigten var at give lærere mulighed for både at opnå et nutidsblik på og forståelse af, hvad der skete ved emancipationen på St. Croix i 1848, som senere kunne ændres til et fortidsblik og forklarede evalueringsmetoder i undervisningsforløbet samt valget af den tiltænkte målgruppe (Bilag 7). Endvidere

udarbejdede jeg en køreplan til lærere, hvorudfra de kunne se, hvilke sider der skulle inddrages i forskellige lektioner. På denne måde sikrede jeg mig, at lærere havde en vejledning til hele forløbet, hvorigennem det blev tydeligt, hvornår perspektivskiftet skulle indtræde, nemlig ved dilemmaspillets begyndelse. Undervisningsforløbet blev udarbejdet, så det strakte sig over 8 lektioner.

1. Forhåndsviden og introduktion.
2. Forskellige magtpositioner skildres, klassen deles, de slavegjorte og frie.
3. Rollekort uddeles og elever sætter sig ind i deres rolles *indre historie*.
4. Dilemmaspil scene 1.
5. Dilemmaspil scene 2.
6. Dilemmaspil scene 3.
7. Evaluering.
8. Videre arbejde med kanonpunktet; *ophævelsen af slaveriet*.

Inden jeg kunne gå i gang med rollerne, undersøgte jeg hvordan mit undervisningsforløb kunne præsentere elever for emancipationens *ydre historie* ud fra en nutidsperspektiv, før dilemmaspillet skulle igangsættes. Trods *ydre historier* beskrives som sekundære i litteraturen om *scenariedidaktik*, vurderede jeg, med afsæt i viden om *fortidsperspektivet*, at en introduktion af emancipationen ud fra et nutidsperspektiv blev afgørende for elevers udbytte, både for at tillade dem en forståelse for, hvad dilemmaspillet handler om ud fra nutidige øjne, men også for at give anledning til at der ved dilemmaspillets begyndelse ville kunne appelleres til det ønskede perspektivskifte, hvor elever kunne fralægge informationer fra i dag og i stedet dykke ned i et fortidsblik. Endvidere vurderede jeg, at introduktionen om emancipationen ville sørge for, at undervisningsforløbet ville underbygge elevers *historiske tænkning* og senere under dilemmaspillet, deres *historiske empati*, grundet en øget *historiebevidsthed* om emancipationen og årsagerne hertil. I lærervejledningen, blev der lagt op til at undervisningsforløbet med fordel kunne inddrages som led i at oplyse om *kronologi og sammenhæng* i overensstemmelse med kanonpunktet; *ophævelsen af slavehandlen*, og der blev inddraget sider fra en bog udgivet af Historie Lab; *Da Danmark var en slavenation - Om slaveriet og de vestindiske øer fra 1600-tallet til nu* fra 2017, for at skabe et nutidsblik. Jeg havde først en idé om, at hele bogen skulle gennemgås inden dilemmaspillet, men jeg blev i samråd med min vejleder senere overbevist om, at dette ville være for tidskrævende, da bogen indeholder 63 sider med kilder og informationer, hvilket måske ville betyde, at nogle lærere ville fravælge undervisningsforløbet uden at kende dilemmaspillets fordele. Endvidere

stillede jeg også en bekymring for, hvorvidt et perspektivskifte ville kunne finde sted, hvis elever først havde fået en introduktion om emancipationen af denne størrelse. Det var fortsat vigtigt, at elever kunne påtage sig rollernes *indre historier* og dermed rollernes indre perspektiv, når dilemmaspillet skulle begynde, hvorfor jeg kun udvalgte 5 sider fra bogen, som beretter om emancipationen, slavernes vilkår og slaveriets ophævelse (Bilag 9). Jeg vurderede, at eleverne fortsat ville være i stand til at påtage sig deres roller herefter, da disse sider ikke informerer om *indre historier* og derfor ikke ville kunne påvirke elevers stillingstagende under dilemmaspillets udførelse. Jeg har fortsat overvejelser om, hvor meget lærere vil til- eller fravælge introduktionen undervisningsforløbet stiller tilgængeligt, men i og med at jeg ikke har kunnet afprøve mit undervisningsforløb i praksis, er dette fortsat en overvejelse, jeg ikke kan af- eller bekræfte.

### **Under arbejdet - Udarbejdelsen af iscenesættelsen**

Jeg kunne gå i gang med at digte, men måtte forholde mig til, hvordan jeg kunne konstruere et dilemmaspil, som kunne imødekomme de 3 forhold, som beskrives som essentielle for, at elever vil kunne spille ud fra *indre* og ikke *ydre historier*, altså gennem et fortidsblik og ikke et nutidsblik, samt efterleve de 3 kriterier som skal imødekommes før et fortidsmøde kan betegnes som kvalificeret. For at give elever mulighed for at møde et *fortidsperspektiv*, som bestod af en rimelig spejling af den etablerede orden under emancipationen, dykkede jeg ned i forskellige kilder som berettede om, hvad der skete på St. Croix inden, under og efter emancipationen (Bilag 10). Kilderne bestod af forskellige tekstbøger, men tog primært udgangspunkt i værket; *Vestindien, St. Croix, St. Thomas og St. Jan* fra 2017, redigeret af Poul Erik Olsen. Kilderne dannede grundlag for, at jeg kunne digte en iscenesættelse, med tilhørende understøttende billeder, hvorudfra et fortidsmøde ville kunne indtræde gennem dilemmaspillets scener. Scenerne blev beskrivelser, hvorudfra elever kunne læse om den nuværende situation på øen, de omgivelser de befandt sig i samt beskrivelser af stemningen og miljøet. Scenerne skulle rammesætte de møder, hvor elever skulle påtage sig deres tildelte rolle og handle ud fra. Jeg brugte billeder til alle scenerne, for at understøtte elevers indlevelse ved udførelsen (Bilag 11). Det var min hensigt, at der efter undervisningsforløbets introduktion kun skulle arbejdes med dilemmaspillet for, at sikre elevers møde med *fortidsperspektivet* kunne foregå uforstyrret af nutidsrefleksioner. Jeg konstruerede 3 forskellige scener, hvori jeg beskrev, hvad der skete i samfundet på St. Croix omkring emancipationen, så disse kunne hjælpe elever med at forstå datidens tanker og årsagssammenhænge til emancipationen. De 3 scener elever skulle igennem under spillet

forklarer løbende bl.a. hvorfor slaverne var utilfredse med deres vilkår, oplyser om boligsituationer, Obeahreligion og forklarer hvorfor plantageejerne var afhængige af slaver som arbejdskraft samt at embedsmændene var underlagt den danske konge. Derudover beskriver de, hvad der skete i forhold til lovgivningen på øen, herunder dekretet om 12 års anordningen, som fastholdt slaver i deres position m.m. Scenerne skal virke rammesættende for elever, ud fra deres rollebeskrivelser, ved hvor de befinder sig gennem de 3 lektioner, hvor selve dilemmaspillet finder sted i undervisningsforløbet 8 lektioner. I første udkast lavede jeg 3 enkelte scener, som skulle bruges til alle roller ved de 3 forskellige møder som elever tages igennem, men her blev jeg opmærksom på, at jeg begrænsede mit dilemmaspil i at kunne oplyse om sammenhænge mellem menneskene som indgår heri samt oplyse om de forskellige sociokulturelle udgangspunkter, magtpositioner og årsager til handlinger ved emancipationen. Jeg kunne ikke lade de slavegjorte sidde i Peters von Scholtens hus og diskuterer et muligt oprør med de frie. Jeg konstruerede derfor 2 scener pr. møde, dvs. 6 scener i alt til 3 møder ud fra 2 forskellige perspektiver; *De slavegjorte* og *de frie* (Bilag 11). De 2 perspektiver havde til formål at øge elevers *historiske tænkning*, hvor de gennem scenerne ville blive oplyst om kildearbejde, kontekstualisering og bekræftelse. **Kildearbejdet** består i, at elever bliver præsenteret for, hvor og hvornår kilderne/billederne og tekstens indhold er blevet til. **Kontekstualiseringen** består i, at kilderne er sat ind i en tidslig og rumlig sammenhæng for at modvirke en nutidig analyse og fortolkning. **Bekræftelsen** består i, at kilderne er valgt ud fra de 2 forskellige perspektiver, for at fremhæve forskellene mellem de slavegjorte og de frie, som giver forståelse for årsagssammenhængene der præsenteres i dilemmaspillet ud fra datiden. Valget om at iscenesætte 2 perspektiver fik også en betydning for, hvordan dilemmaspillet skulle benyttes i praksis. Med de 2 perspektiver ville en klasse skulle inddeles i 2 hold og efterfølgende tildeles en rolle som enten passer til de slavegjorte eller de frie. De to perspektiver løste problemet om de begrænsede oplysninger om forskellige sociokulturelle udgangspunkter og kunne hjælpe elever med at forstå, hvorfor deres tildelte rolle handlede som de gjorde under emancipationen ud fra *historisk empati*. Med de 2 forskellige perspektiver skal elever forholde sig til forskellen mellem personerne og deres forskellige magtpositioner, som forklarer hvorfor de enten var for eller imod oprøret den 3. juli 1848. Endvidere var det hensigten, at de 2 perspektiver skulle give elever forståelse af, hvorfor deres pågældende rolle handlede rigtigt eller forkert ud fra datidens vilkår, gennem praktisering af *historisk empati*.

### **Under arbejdet - Udarbejdelsen af rollerne**

For at fremme *fortidsperspektivet* skulle jeg konstruere roller som repræsentanter for den oplevede historie under emancipationen på St. Croix og med scenerne havde jeg gjort det muligt at facilitere et ønsket fortidsmøde. Med ønsket om fortsat at konstruere en rimelig spejling af den etablerede orden under emancipationen, valgte jeg roller med afsæt i faktiske personer, som jeg fiktivt digtede til (Bilag 12). Under de slavegjorte brugte jeg slaverne, General Buddhoe, Moses Elias og Agnes Morgan. Under de frie brugte jeg Generalguvernør Peter von Scholten, Dommer Louis Rothe og plantageejer James Smith. Alle rollernes navne er fundet i kilder omkring 1848, som der er henvist til på rollernes tilhørende kildeangivelser i undervisningsmaterialet (Bilag 10). Men for at efterleve de 3 forhold som beskrives som essentielle for, at elever vil være i stand til at spille disse roller ud fra *indre historier*, var jeg nødt til at digte til personerne, da kilderne herom i fleste tilfælde var begrænset til navne, professionsbeskrivelser og myter. Elever skulle tilbydes mulighed for at forstå rollernes *indre historier*, hvorfor jeg til hver rolle konstruerede et læsbart rollekort, hvori rollerne præsenteres. Elever får derved mulighed for at handle på baggrund af, hvilken person de skal spille og påvirkes ikke af deres egne holdninger til de kommende valgmuligheder i spillet (Bilag 12). Jeg var opmærksom på sproget og indholdet, da korte sætninger og et nutidigt sprog iflg. min praktikvejleder ville få betydning for elevers indlevelsesevne og forståelse (Bilag 15). Jeg beskrev familieforhold, arbejdsvilkår, holdninger til slaveriet og dagligdagen, samt tilføjede billeder, som kunne understøtte rollernes *indre historie* gennem spillet. Rollerne skulle appellere til, at elever gennem engagement kunne indleve sig i deres tildelte rolle gennem *historisk empati* og deltage i hele spillet. Jeg konstruerede 3 yderligere rollekort som skulle bruges enten til scene 1, scene 2 eller scene 3, hvorpå de enkeltes rollers nuværende positioner og holdninger beskrives ud fra de pågældende møder, samt konsekvenser fra forrige møder forklares og ønsker om udbytte for kommende oprør italesættes. Rollekortene giver elever mulighed for at vælge, med afsæt i deres rolles *indre historie*, enten A, B, eller C til hver scene. Elever stilles altså til ansvar for at vælge, sådan de er aktive gennem hele dilemmaspillet (Bilag 13). Til sidst tog jeg højde for, hvordan elever skulle præsenteres for scenerne som beskriver tiden om emancipationen, hvorfor jeg i lærervejledningen beskrev for lærere, hvordan scenerne skulle præsenteres på klassen for at sikre, at elever kunne tages tilbage til den forhenværende situationen, de i tidligere lektioner havde befundet sig.

Endnu en gang begrænses mine overvejelser, da jeg ikke har afprøvet det. At elever skal inddeles ud fra 2 forskellige perspektiver med afsæt i 2 forskellige magtpositioner, har skabt overvejelser om, hvorvidt mit undervisningsforløb tilbyder det fulde billede af emancipationen ud fra et *fortidsperspektiv* da elever begrænses til 1 perspektiv, hvorudfra de kommer til at forstå fortidsmødet. Derudover er jeg blevet opmærksom på, at det kan være tidskrævende både for lærere og elever at skifte subjektpositioner fra at være dem selv, til at falde ind i fortidens roller over forskellige lektioner. Elever bliver afbrudt i den rolle de, gennem *historisk tænkning* og *historisk empati*, befinder sig i ved et lektionskifte, hvorfor dilemmaspillet efter min vurdering, ville opnå bedst effekt i praksis, hvis det benyttes som led i en temadag, hvor elever ikke tvinges til at træde ind og ud af deres rolle. Derudover stiller dilemmaspillet krav til lærere om, at redegøre for forskellen mellem *historisk empati*, som er hensigtet her og sympati. At elever skal træde ind i rollen som en plantageejers og forstå, hvorfor slavearbejde blev anset som nødvendigt og gennem en subjektposition tilegner sig en forståelse af, hvad James Smith har måtte tænke under emancipation, bør stadig ikke retfærdiggøre, at plantageejere på St. Croix har brugt afstraffelsesmetoder og haft slaver. Hvis ikke elever oplyses om forskellen på *empati* og sympati antager jeg, at det kan blive farligt at tilnærme sig de konfliktfyldte personer og begivenhedens *indre historier* under emancipationen ud fra elevers eget nutidsblik. De skal fortsat være i stand til at kunne forholde sig til, hvad der er rigtigt og forkert.

### **Under arbejdet - Afslutning på undervisningsforløbet**

For at give elever anledning til at opnå forståelse for begge præsenterede perspektiver samt give lærere mulighed for at vurdere elevers udbytte, udformede jeg evalueringsark som skulle få elever til at reflektere over deres valg i dilemmaspillet med afsæt i deres rolles subjektposition. Evalueringen skulle medvirke til, at elever kunne perspektivere *fortidsperspektivet* på emancipationen til deres egen livsverden. Jeg udarbejdede også spørgsmål med henblik på et viderearbejde efter dilemmaspillet, evt. i sammenhæng med kanon punktet; *Ophævelsen af slavehandlen* (Bilag 14). Evalueringen skulle sikre, at undervisningsforløbet kunne fremhæve forskellige problematikker som har været forskellige, herunder de samfundsmæssige og kulturelle omstændigheder, som gør verdensbilledet dengang anderledes end i dag, for at øge elevers *historiebevidsthed* ved brug heraf. Trods jeg ikke har afprøvet undervisningsforløbet, er det efter min og min praktikvejleders mening, et dilemmaspil som opfylder de overordnede kriterier for hvad der skal være i heri. Selvom jeg har brugt litteratur om *scenariedidaktik* og er blevet klar over, hvordan et dilemmaspil bør

konstrueres, er det ikke lykkedes mig at finde en guide til, hvordan disse udformes, hvorfor jeg med afsæt i teorien tog udgangspunkt i et allerede konstrueret dilemmaspil, udarbejdet af min praktikvejleder og den præsenterede Marianne Dietz. Krystalnatten<sup>14</sup>, er udarbejdet på samme måde som mit, dog har jeg brugt billeder som understøttelse til fortidsmødet for elever, hvilket min praktikvejleder mente havde en god effekt. Derudover fandt jeg inspiration i et digitalt dilemmaspil, Fattiggård eller Fjendeland, som udbydes hos Historie Lab<sup>15</sup>. I forbindelse hermed stiller jeg spørgsmål til, hvorvidt et analogt dilemmaspil på 158 sider begrænser lærere som brugere, frem for hvis spillet havde været digitalt. Det antages, at et digitalt dilemmaspil virker mere overskueligt for lærere. Dog har krystalnatten været brugt adskillige gange iflg. min praktikvejleder, hvilket også er et analogt materiale, hvorfor han ikke har udvist bekymring for, hvorvidt mit undervisningsforløb vil blive anvendt i praksis.

### Samspeilet mellem dilemmaspil og fortidsperspektivet

Som beskrevet indledningsvis, bør undervisningsmaterialer i historie facilitere et fortidsblik, så elever får mulighed for at praktisere det manglende *fortidsperspektiv*, da dette medvirker til at;

*"Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv og deres livsvilkår og samfund er historieskabte.."*<sup>16</sup>

Men fordi fagets læremidler ikke præsenterer en dominerende mængde materialer som giver anledning hertil, stilles der spørgsmål til, hvorfor lærere ikke redidaktiserer forløb og selv konstruerer en undervisning, som kan præsentere elever for de *indre historier* der både kan øge deres *historiske tænkning*, *historiske empati* og dermed deres *historiske bevidsthed*? Det antages, pba. det udarbejdede undervisningsmateriale, at en årsag hertil kan være, at det er for tidskrævende at konstruere dilemmaspil, som vil kunne imødekomme det ønskede perspektivskifte. Perspektivskiftet som Bjerre, beskriver som vigtigt for at tilbyde elever den ønskede fortidige subjektposition, vurderes som værende en løsning på at fremme *fortidsperspektivet* i historieundervisningen, hvorfor redidaktiseringer antageligvis kan løfte de dominerende grundbøger som lige nu præsenterer *ydre historier*. I faghæftet for historie forklares, hvordan iscenesættelser i form af historiske scenarier kan give elever mulighed for at efterleve fagets kompetencer, herunder *historisk empati* og evnen til at skifte perspektiv<sup>17</sup>,

---

<sup>14</sup> Dilemmaspil, krystalnatten, Historie Lab <https://historielab.dk/dilemmaspil/>

<sup>15</sup> Dilemmaspil, Fattiggård eller fjendeland, Historie Lab <https://historielab.dk/dilemmaspil-fattiggard-eller-fjendeland/>

<sup>16</sup> Historie formål Emu, <https://www.emu.dk/grundskole/historie> konsulteret den 9/10-24. kl 15.27

<sup>17</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 33

hvorfor det anses som afgørende, at der findes løsninger på, hvordan undervisningsforløb i faget kan præsentere et *fortidsperspektiv*. Den nuværende dominerende mængde undervisningsmaterialer, som stilles til rådighed beskrives iflg. Bjerre som gennemstyret af et nutidsblik og skygger for det ønskede perspektivskifte, hvorfor det vurderes, at der må findes andre undervisningsmaterialer. Da læremidlernes beskrivelse af fortiden, i flg. Bjerre, er væsentlige for at elever bliver i stand til at forstå eventuelle historiske fremmede normer og værdier der har gennemstyret en pågældende periode, bør *scenariedidaktik* måske benyttes i højere grad i praktisk, for at sikre at nutidsblikket ikke kommer til at skygge for perspektivskiftet og forståelse af fortiden ud fra fortidens præmisser (Bjerre, L. 2021). Trods historiske scenarier er omtalt i faghæftet og læreplanerne for historie, og selvom Dietz præsenterer litteratur som beskriver fordelene herved, har scenariebaseret historieundervisning ikke hidtil været højt prioriteret, da omdrejningspunktet i faget er, at lære elever at forstå og fortolke med afsæt i, at den fortid de ofte beskæftiger sig med er konstrueret ud fra spor fra fortiden, sammenhængende med forfatteres nutidsforståelser og fremtidsforventninger (Jensen, M. A. & Poulsen, J. A. 2022 kap. 24). Det bør måske derfor ikke være læreres ansvar at konstruere *scenariedidaktiske* undervisningsforløb, men i stedet blive deres ansvar at vurdere, hvilke kompetence- og vidensmål de gennem undervisningsmaterialer ønsker at udvikle hos elever og i overensstemmelse med at øge kompetencerne til at kunne skifte perspektiv,<sup>18</sup> kan der findes allerede tilgængelige dilemmaspil til undervisningen, som ikke nødvendigvis øger deres forståelse og fortolkninger ud fra nutidsforståelser og fremtidsforventninger, men i stedet koncentrerer sig om at befinde sig i fortiden og forstå denne ud fra dens præmisser, som led i at øge deres *historiebevidsthed*. Hvis lærere skal rense et perspektivskifte fra en nutidsreflektion, som Bjerre appellerer til, kan undervisningsmaterialer som beskriver fortiden ud fra nutidsblik ikke anvendes. Dog vurderes det i denne sammenhæng at *scenariedidaktiske* forløb ikke bør stå alene, da elevers indsigt i fortiden formentligt bliver mangelfuld, da de gennem dilemmaspil begrænses til at forstå fortiden ud fra fortidsfortolkning og ikke ud fra en nutidsforståelse og fremtidsforventning. Dilemmaspil vurderes at kunne øge elevers kompetencer indenfor *historiebrug*, men uden introduktion af og efterfølgende arbejde med kilder, begrænses elever måske i kompetencerne indenfor *kronologi og sammenhæng* samt *kildearbejde* (Bilag 5). Det vurderes at være nødvendigt, at lærere fortsat benytter de allerede tilgængelige materialer i historieundervisningen, herunder forskellige grundbøger, for at

---

<sup>18</sup> EMU, Faghæfte for historie, 2019 s. 33

kunne imødekomme alle fagets kompetence- og vidensmål samt de 3 kompetenceområder, men med indsigt i *scenariedidaktikkens* fordele vurderes det, at der med fordel kan drages brug af andre undervisningsmaterialer, f.eks. dilemmaspil for at fremme det manglende *fortidsperspektiv* i historiefaget i folkeskolen.

### Diskuterende konklusion

Skal man svare på, hvordan et undervisningsforløb kan tilpasses til en folkeskoleklasse ved brug af *scenariedidaktik*, bør man som kreatør af undervisningsforløb tage højde for forskellige faktorer for, at dette kan imødekomme historiefagets formål og mål. Herunder fagets forskellige kompetence- og vidensområder, som dikterer hvilke målsætninger elever skal kunne mestre efter 4.-, 6.- og 9. klassetrin. Med afsæt i udvalgte mål og kompetenceområder kan der udarbejdes et forløb, som giver elever anledning til at tilegne sig viden og kompetencer, som er hensigtet ud fra et påfølgende klassetrin. Bygger undervisningsforløbet på *scenariedidaktik*, bliver det primært kompetenceområdet; *historiebrug*, som aktualiseres i undervisningspraksis. Dog kan undervisningsforløbet også imødekomme de andre kompetenceområder; *kronologi og sammenhæng* og *kildearbejde*, såfremt indholdet vælges hertil. Et enestående *scenariedidaktisk* forløb, vurderes at ville begrænse elever i deres *historiebevidsthed*, da dette begreb både afdækker en fortidstidsforståelse, nutidsfortolkelse og fremtidsforventning, hvorfor der med fordel kan inddrages en introduktion i form af kilder inden og spørgsmål til analyse og fortolkning efter det *scenariedidaktiske* undervisningsforløb. Herved vil elever kunne beskæftige sig med alle fagets kompetenceområder og ikke begrænses til et. Derudover er det blevet klart, at der under udarbejdelse af et undervisningsforløb til et udvalgt klassetrin med afsæt i *scenariedidaktik*, bør tages højde for at elever kan øge faglige kompetencer, herunder *historiebevidsthed*, *historisk tænkning* og *historisk empati* gennem det valgte indhold. Endvidere bør *fortidsperspektivet* ikke ignoreres, hvorfor der i denne sammenhæng argumenteres for at benytte dilemmaspil som *scenariedidaktisk* tilgang, for at give undervisningsforløb mulighed for at repræsentere fortidens menneskers eget syn på datidens hændelser. Med afsæt i *fortidsperspektivet* kan undervisningsforløb udarbejdes så elever møder fortiden gennem en påtaget rolle og da *fortidsperspektivet* i denne sammenhæng beskrives som forudsætning for, at elever får indblik i fortidens præmisser så de kan arbejde med *historisk empati*, vurderes det, at være vigtigt at imødekomme i praksis. For at kunne tilpasse et undervisningsforløb til en folkeskoleklasse med afsæt i *scenariedidaktik*, konkluderes det, at der forinden bør tages højde for fagets kompetenceområder, herunder

videns- og færdighedsmål, som kan hjælpe med at afgrænse og tilpasse forløbet til et ønsket klassetrin og de hensigtede kompetencetilegninger. Endvidere konkluderes det, at *fortidsperspektivet* ikke bør ignoreres, når der arbejdes med *scenariedidaktik*. Det understreges, på baggrund af tilhørende projekt, at udarbejdelsen af dilemmaspil er tidskrævende, hvorfor det vurderes, at lærere i historiefaget ikke vil tilvælge den *scenariedidaktiske* tilgang ofte, trods dens mange fordele. Alligevel tyder noget på, at dilemmaspil vinder indpas, trods det manglende *fortidsperspektiv*, da der er fundet eksempler på forskellige udbydere som tilbyder disse til folkeskoleklasser (Bilag 17). Det kan derfor diskuteres, hvorvidt der i sammenhæng med folkeskolens læremidler, som på nuværende tidspunkt begrænser *fortidsperspektivet*, bør udarbejdes tilhørende dilemmaspil, som i praksis kan sikre et *fortidsperspektiv* i undervisningen og dermed øge elevers *historiebevidsthed* samt *historisk tænkning* og *historisk empati*.

## Litteraturliste

### Bøger:

- Ahle, A. & Vollmond, C. (2017) *Historiedidaktik*. 3. udgave. 1. oplag. Forlaget Columbus.
- Ahle, A. & Vollmond, C. (2017) *Historiedidaktik*. 3. udgave. 1. oplag. Forlaget Columbus. Jensen, B. E., *Historisk identitet, bevidsthed og viden*, s. 9-24.
- Nielsen, P. A., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, L., Petersen, N. & Andersen, T. (2015) *Forenklede Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. 1. udgave, 1. oplag. Forfatterne og Historie Lab - Nationalt videntcenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Hassing A. & Vollmond C. *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus (2017), 2. udgave, 2 oplag.
- Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2024) *Fortiden som et fremmed land - historieundervisning og fortidsformidling*. 1 udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag.
- Larsen, S. T. & Poulsen, J. A. (2021) *Historie-undervisning - En fagmetodik*. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag.
- Bjerre, L. (2021) *Historie-undervisning - En fagmetodik*. 1. udgave. 1. oplag. Hans Reitzels Forlag Kap. 3.
- Jensen, M. A. & Poulsen, J. A. (2022) *Håndbog i Scenariedidaktik - Scenariedidaktik og historie, et overblik*. Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag. 1. udgave. Kapitel 24.
- Bundsgaard, J., Fougst, S. S., Hanghøj, T. & Misfeldt, M. (2022) *Håndbog i Scenariedidaktik - Scenariedidaktik og historie, et overblik*. Forfatterne og Aarhus Universitetsforlag. 1. udgave. Kapitel 1.
- Brinckmann, H., Dehn, E., Poulsen, J. A. & Rønn, T. M. (2010) *Historie 7*, Forlaget Gyldendal, 1. udgave, 2. oplag.
- Jensen, N. E. (2018) *Pædagogiske begreber, en studie og opslagsbog for pædagog og læreruddannelsen*. Forfatteren og Hans Reitzels Forlag, 1. udgave, 1. oplag.
- Olsen, P. E., Gøbel, E., Jensen, N. T., Sebro, L. & Simonsen, G. (2017) *Vestindien, St. Croix, St. Thomas og St. Jan*, Gads forlag.

### Artikler:

- Bjerre, L. (2021) *Fortiden i historie*, HFL Historielærerforeningen
  - <https://historielaerer.dk/fortiden-i-historiefaget/> Konsuleret den 9/10-24.

### Faghæfter:

- EMU, *Historie Fælles Mål*, 2019, 3. udgave. Udgivet af Børne- og Undervisningsministeriet. Fundet på:
  - [https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf](https://emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_f%C3%A6lles%20m%C3%A5l%202023.pdf) Konsuleret den 9/10-24 kl. 15.30
- EMU, *Faghæfte for Historie*, 2019 3. udgave. Udgivet af Børne- og Undervisningsministeriet. Fundet på:
  - <https://emu.dk/grundskole/historie/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t12> Konsuleret den 11/10-24 kl. 14.30
- EMU, *Historie undervisningsvejledning*, 2019. Udgivet af Børne- og Undervisningsministeriet. Fundet på:
  - [https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk\\_historie\\_vejledning\\_2023.pdf](https://arkiv.emu.dk/sites/default/files/2023-06/gsk_historie_vejledning_2023.pdf) Konsuleret den 17/10-24 kl. 13.37

### Hjemmesider:

- EMU, Formål for Historie
  - <https://www.emu.dk/grundskole/historie> konsuleret den 9/10-24. kl 15.27
- EMU, Indhold i historiefaget
  - <https://emu.dk/grundskole/historie?b=t5> konsuleret den 28/10-24 kl. 16.55

### Tidsskrifter:

- Dietz, M. (2019) *Spildidaktik*, Tidsskrift for læreruddannelse og skole. Udgivet af KVAN, 114, September 2019, 39.årgang. "Om at spille en rolle i et rollespil om fortiden"

### Publikationer fra Historielab:

- Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slavenation - om slaveriet og De Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu. Historie Lab*, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, 1. udgave, 2. oplag
- Nielsen, P. A., Knudsen, H. E., Aaby, H., Poulsen, J. A., Bjerre, L., Holm, L., Petersen, N. & Andersen, T. (2015) *Forenklete Fælles Mål i historie - en håndsrækning*. 1. udgave, 1. oplag. Forfatterne og Historie Lab - Nationalt videncenter for Historie- og Kulturarvsformidling.
- Dilemmaspil, *Krystalnatten*, Historie Lab
  - <https://historielab.dk/dilemmaspil/> Konsulteret den 11/11-24 kl. 08.51
- Dilemmaspil, *Fattiggård eller fjendeland*, Historie Lab
  - <https://historielab.dk/dilemmaspil-fattiggard-eller-fjendeland/> Konsulteret den 11/11-24 kl. 08.56

### Det tilhørende færdige dilemmaspil:

- Mit dilemmaspil: Emancipationens Helte, Fri eller fangeskab.
  - [https://historielab.dk/emancipationens-helte-historisk-scenarie-som-dilemmaspil/?fbclid=IwY2xjawG4BuVleHRuA2FlbQIxMQABHYjfpUEUVKkcVFnc8zIeKoMjbg8JHsE8MI5tVIPbMaClgVoiPvU-gUaYlQ\\_aem\\_fltgFFIFiFoG1gKtstETNA](https://historielab.dk/emancipationens-helte-historisk-scenarie-som-dilemmaspil/?fbclid=IwY2xjawG4BuVleHRuA2FlbQIxMQABHYjfpUEUVKkcVFnc8zIeKoMjbg8JHsE8MI5tVIPbMaClgVoiPvU-gUaYlQ_aem_fltgFFIFiFoG1gKtstETNA) Konsulteret den 30/11-24 kl. 15.58

## Bilag

### Bilag 1: Illustration af mennesker historiebevidsthed

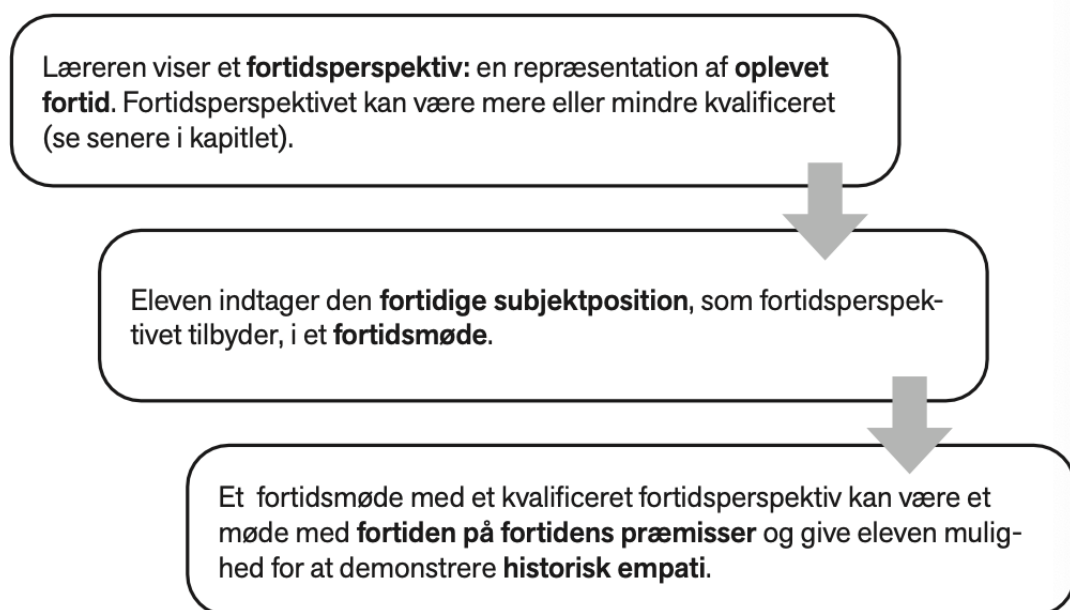
Hassing A. & Vollmond C. *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus (2017), 2. udgave, 2 oplag. Side 12.

**Figur 1** Illustration af menneskers historiebevidsthed



### Bilag 2: Relationer mellem fortidsperspektiver, fortidsmøder, fortidens præmisser og historisk empati.

Bjerre, L., Knudsen, H. E. & Poulsen, J. A. (2024) *Fortiden som et fremmed land - historieundervisning og fortidsformilling*. 1 udgave, 1. oplag, Hans Reitzels forlag. Side 18.



**FIGUR 1.1.** Relationerne mellem fortidsperspektiver, fortidsmøder, fortidens præmisser og historisk empati.

### Bilag 3: Kompetencemål efter 6.klasse, Faghæfte for historie

Børne og undervisningsministeriet, *Faghæfte for Historie*, (2019) 3. udgave. s. 42 Fundet på:  
<https://emu.dk/grundskole/historie/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning?b=t5-t12>

Konsulteret den 11/10-24 kl. 14.30

## 2. trinforløb: Kompetencemål efter 6. klasse

### Kompetencemålet er:

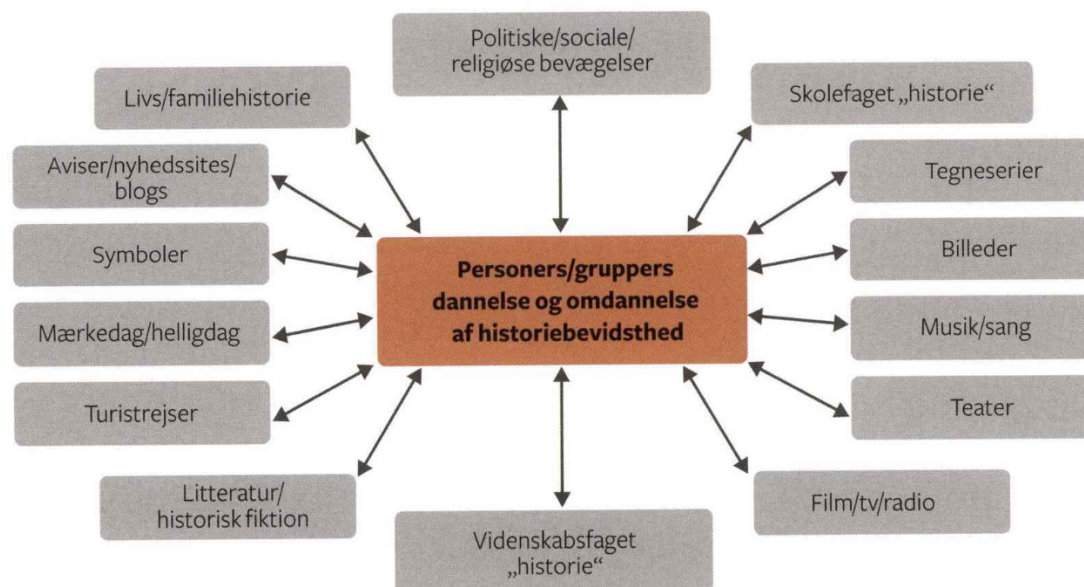
*Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum.*

Kompetencemålet har fokus på, at eleverne demonstrerer historisk empati og skifter perspektiv. Det indebærer, at eleverne er bevidste om, at faktorer som en given fortids menneske- og samfundssyn, grundlæggende værdier, mentale horisont, livsbetingelser m.m. har betydning for menneskers handlinger og holdninger i den pågældende fortid. Undervisningen skal støtte elevernes bestræbelser på **at forstå fortiden** på dens egne præmisser.

### Bilag 4: Sådan danner vi historiebevidsthed

Hassing A. & Vollmond C. *Fra fortid til historie, historiefagets identitet og metoder*, Forlaget Columbus (2017), 2. udgave, 2 oplag. Side 13.

**Figur 3** Sådan danner vi historiebevidsthed



## Bilag 5: Færdigheds- og vidensmål for historiefaget

EMU, *Historie Fælles Mål*, 2019, 3. udgave. Udgivet af Børne- og Undervisningsministeriet, S. 8-10.

Fælles Mål efter kompetenceområde

### Kronologi og sammenhæng

| Klassestrin          | Kompetencemål                                                                                                                    | Faser | Færdigheds- og vidensområder og -mål                                                                     |                                                                     |                                                                                                    |                                                                                                 |                                                                                                |                                                                              |                                                                                         |                                                                  |
|----------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| Efter 4. klassestrin | Eleven kan relatere ændringer i hverdag og livsvilkår over tid til eget liv.                                                     | 1.    | Kronologi                                                                                                |                                                                     | Familie og fællesskaber                                                                            |                                                                                                 | Livsgrundlag og produktion                                                                     |                                                                              | Samfund                                                                                 |                                                                  |
|                      |                                                                                                                                  |       | Eleven kan placere elementer fra historien tidsmæssigt i forhold til hinanden.                           | Eleven har viden om relativ kronologi.                              | Eleven kan sammenligne tidlige tiders familier, slægt og fællesskaber med eget liv.                | Eleven har viden om principper for inddeling af historien.                                      | Eleven kan beskrive ændringer i livsgrundlag og produktion.                                    | Eleven har viden om livsgrundlag og produktion før og nu.                    | Eleven kan beskrive ændringer i magtforhold og samfundsstrukturer over tid.             | Eleven har viden om magtforhold og samfundsstrukturer før og nu. |
| Efter 6. klassestrin | Eleven kan sammenligne væsentlige træk ved historiske perioder.                                                                  | 1.    | Kronologi, brud og kontinuitet                                                                           |                                                                     | Principper for overblik                                                                            |                                                                                                 | Det lokale, regionale og globale                                                               |                                                                              | Historiekanon                                                                           |                                                                  |
|                      |                                                                                                                                  |       | Eleven kan placere historiske perioder i absolut kronologisk sammenhæng.                                 | Eleven har viden om historiske perioders tidsmæssige placering.     | Eleven kan inddelle historien efter principper for overblik.                                       | Eleven har viden om principper for inddeling af historien.                                      | Eleven kan redegøre for samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie.               | Eleven har viden om samspil mellem aspekter fra dansk og omverdens historie. | Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse. | Eleven har viden om kanonpunkter.                                |
| Efter 9. klassestrin | Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger. | 1.    | Kronologi, brud og kontinuitet                                                                           |                                                                     | Principper for overblik                                                                            |                                                                                                 | Det lokale, regionale og globale                                                               |                                                                              | Historiekanon                                                                           |                                                                  |
|                      |                                                                                                                                  |       | Eleven kan sætte begivenheder forudsætninger, forløb og følger i kronologisk sammenhæng.                 | Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger. | Eleven kan anvende principper for inddelingen af historien til at få et historisk overblik.        | Eleven har viden om principper for inddeling af historien.                                      | Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt. | Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.    | Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse. | Eleven har viden om kanonpunkter.                                |
| Efter 9. klassestrin | Eleven kan på baggrund af et kronologisk overblik forklare, hvorledes samfund har udviklet sig under forskellige forudsætninger. | 2.    | Kronologi, brud og kontinuitet                                                                           |                                                                     | Principper for overblik                                                                            |                                                                                                 | Det lokale, regionale og globale                                                               |                                                                              | Historiekanon                                                                           |                                                                  |
|                      |                                                                                                                                  |       | Eleven kan forklare hvorfor historisk udvikling i perioder var præget af kontinuitet og i andre af brud. | Eleven har viden om historisk udvikling.                            | Eleven kan forklare brug af principper for inddeling af historien til at få et historisk overblik. | Eleven har viden om faktorer, der ligger til grund for principper for inddelingen af historien. | Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt. | Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.    | Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse. | Eleven har viden om kanonpunkter.                                |

☐ Bindende rammer i Fælles Mål ☐ Vejledende færdigheds- og vidensmål

### Kildearbejde

| Klassestrin          | Kompetencemål                                                                                                                 | Faser | Færdigheds- og vidensområder og -mål                                                              |                                                                       |                                                                                                               |                                                      |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Efter 4. klassestrin | Eleven kan anvende kilder til at opnå viden om fortiden.                                                                      | 1.    | Historiske spor                                                                                   |                                                                       | Kildeanalyse                                                                                                  |                                                      |
|                      |                                                                                                                               |       | Eleven kan bruge historiske spor i lokalområdet til at fortælle om fortiden.                      | Eleven har viden om identifikation af historiske spor i lokalområdet. | Eleven kan bruge digitale medier og andre udtryksformer som kilder til at beskrive fortiden.                  | Eleven har viden om enkle kildekritiske begreber.    |
| Efter 6. klassestrin | Eleven kan med afsæt i enkle problemstillinger anvende kildekritiske begreber til at gøre rede for fortolkninger af fortiden. | 1.    | Historiske problemstillinger                                                                      |                                                                       | Kildeanalyse                                                                                                  |                                                      |
|                      |                                                                                                                               |       | Eleven kan identificere historiske problemstillinger.                                             | Eleven har viden om kendetegn ved historiske problemstillinger.       | Eleven kan bruge kildekritiske begreber i arbejdet med historiske spor, medier og andre udtryksformer.        | Eleven har viden om enkle kildekritiske begreber.    |
| Efter 9. klassestrin | Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.                                                           | 1.    | Historiske problemstillinger og løsningsforslag                                                   |                                                                       | Kildeanalyse                                                                                                  |                                                      |
|                      |                                                                                                                               |       | Eleven kan formulere historiske problemstillinger.                                                | Eleven har viden om udarbejdelse af historiske problemstillinger.     | Eleven kan forklare valget af kildekritiske begreber til analyse af historiske spor, medier og udtryksformer. | Eleven har viden om kildekritiske begreber.          |
| Efter 9. klassestrin | Eleven kan vurdere løsningsforslag på historiske problemstillinger.                                                           | 2.    | Historiske problemstillinger og løsningsforslag                                                   |                                                                       | Kildeanalyse                                                                                                  |                                                      |
|                      |                                                                                                                               |       | Eleven kan udarbejde løsningsforslag på historiske problemstillinger med afsæt i udvalgte kilder. | Eleven har viden om metoder til udarbejdelse af løsningsforslag.      | Eleven kan udvælge kilder til belysning af historiske problemstillinger.                                      | Eleven har viden om kriterier for søgning af kilder. |

☐ Bindende rammer i Fælles Mål ☐ Vejledende færdigheds- og vidensmål

### Historiebrug

| Klassestrin          | Kompetencemål                                                                 | Faser | Færdigheds- og vidensområder og -mål                                                             |                                                                   |                                                                                                               |                                                                                                           |
|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Efter 4. klassestrin | Eleven kan fortælle om, hvordan mennesker er påvirket af og bruger historie.  | 1.    | Historiske scenarier                                                                             |                                                                   | Historiske fortællinger                                                                                       |                                                                                                           |
|                      |                                                                               |       | Eleven kan opnå viden om historie gennem brug af historiske scenarier.                           | Eleven har viden om historiske scenarier.                         | Eleven kan skelne mellem typer af historiske fortællinger.                                                    | Eleven har viden om særtræk ved historiske fortællinger.                                                  |
| Efter 6. klassestrin | Eleven kan perspektivere egne og andres historiske fortællinger i tid og rum. | 1.    | Historiske scenarier                                                                             |                                                                   | Konstruktion og historiske fortællinger                                                                       |                                                                                                           |
|                      |                                                                               |       | Eleven kan opstille historiske scenarier for at få indblik i samfundsforhold i fortiden.         | Eleven har viden om elementer, der indgår i historiske scenarier. | Eleven kan konstruere historiske fortællinger.                                                                | Eleven har viden om struktur i historiske fortællinger.                                                   |
| Efter 9. klassestrin | Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.                  | 1.    | Historiske scenarier                                                                             |                                                                   | Konstruktion og historiske fortællinger                                                                       |                                                                                                           |
|                      |                                                                               |       | Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indblik i samfundsforhold i fortiden. | Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier.   | Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkninger og nutidsfortællelser.       | Eleven har viden om enkle sammenhænge mellem fortidsfortolkninger og nutidsfortællelser.                  |
| Efter 9. klassestrin | Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.                  | 2.    | Historiske scenarier                                                                             |                                                                   | Konstruktion og historiske fortællinger                                                                       |                                                                                                           |
|                      |                                                                               |       | Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.      | Eleven har viden om historiske scenariers funktion.               | Eleven kan redegøre for sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsfortællelser og fremtidsforventninger. | Eleven har viden om sammenhænge mellem fortidsfortolkninger, nutidsfortællelser og fremtidsforventninger. |
| Efter 9. klassestrin | Eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid.                  | 2.    | Historiske scenarier                                                                             |                                                                   | Konstruktion og historiske fortællinger                                                                       |                                                                                                           |
|                      |                                                                               |       | Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier.      | Eleven har viden om historiske scenariers funktion.               | Eleven kan analysere konstruktion og brug af historiske fortællinger med samtid- og fremtidsrettet sigte.     | Eleven har viden om historiske fortællingers brug i et samtid- og fremtidsrettet perspektiv.              |

☐ Bindende rammer i Fælles Mål ☐ Vejledende færdigheds- og vidensmål

## Bilag 6: Formål for historiefaget

EMU, <https://emu.dk/grundskole/historie/formaal> konsulteret den 24/10-24 kl. 10.55

# Formål

Her finder du formålet for faget historie.

Eleverne skal i historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie.

Stk. 2. Eleverne skal arbejde analytisk og vurderende med historiske sammenhænge og problemstillinger for at udbygge deres forståelse af menneskers liv og livsvilkår gennem tiderne og opnå indsigt i kontinuitet og forandring.

Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund.

## Bilag 7: Dilemmaspillet Emancipationens helte - Eksempler fra lærervejledningen

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### LÆRERVEJLEDNING

##### Formål - At arbejde med historiebrug

Eleverne skal arbejde med *historiske scenarier* som led i arbejdet med kompetenceområdet: *Historiebrug*. Dilemmaerne lægger op til, at eleverne øger kompetencen; *kritisk tænkning*, samt arbejde med begreberne; *Historisk tænkning* og *Historisk empati*. Dilemmaspillet skal derfor give anledning til indlevelse.

##### Didaktik - Historisk empati og historisk tænkning:

Baggrunden til hver rolle skal give eleverne forståelse for fortidens præmisser, sådan at deres valg ikke påvirkes af nutidens tænkning. Baggrundens præsentation skal derfor medvirke til, at eleverne tænker historisk; Historisk tænkning. Desuden skal baggrunden også sikre, at eleverne kommer igennem de 3 dimensioner indenfor historisk empati. Ud fra viden om ophav og med en kategorisering af at tage del i de koloniseredes eller kolonimagtens perspektiv, skal de kunne kontekstualisere, og forholde sig til fortidens præmisser. Ved at præsentere 3 personer både fra de koloniserede og fra kolonimagten kan eleverne også arbejde med perspektivskifte, når de skal tage stilling til, hvilket valg de skal vælge i forhold til at blive fri eller fange. Den affektive tilknytning øges, da hver enkelte elev skal påtage sig en rolle og tænke som vedkommende gjorde ud fra historisk tænkning. Her bliver baggrunden for personen vigtig, så eleverne kan øge forståelsen af, hvilken karakter de vælger for og agere som i spillet.

Vil du læse mere om fordelene v. rollespil i historie?

- <https://emu.dk/hf/historie/metoder/rollespil-i-historieundervisningen>

##### Kompetenceområder for dilemmaspillet (Fælles Mål efter 6.klassetrin):

- *Kronologi og sammenhæng*
  - Herunder kanonpunktet og dens tidsmæssige placering samt forståelse for samspillet mellem aspekter fra dansk og omverdens historie.
- *Historiebrug*
  - Herunder arbejde med historisk scenarie omkring emancipationen.



TIL LÆREREN

Side 2

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### LÆRERVEJLEDNING

##### Valg af indhold og personer i spillet

Spillet starter i år 1847, hvor 12 års anordningen blev udstedt fra kongen af Danmark. Slaverne skulle vente 12 år, på at de måtte blive frie på baggrund heraf. Spillet slutter den 3. juli 1848, hvor slaverne fik deres frihed ved emancipationen på St. Croix. Indholdet og personer er inspireret af kildernes hændelsesforløb, men spillets indhold er konstrueret til, at eleverne skal kunne tage stilling og handle, hvorfor spillet og dets roller skal anses som fiktivt og ikke faktisk. Meget af indholdet er reelt, men konstruktionen for at få dette til at være sammenhængene har betydet, at der måtte ændres i det faktuelle. Personernes skæbner og beslutninger er derfor ikke ens, med det faktiske. Det vigtigste med dette historiske scenarie er derfor ikke, hvorvidt eleverne tilegner sig den helt konkrete viden om emancipationen og hvad der skete. Det er i stedet at give eleverne anledning til, at de gennem den tildelte rolle oplever, at de gennemgår en uvished i forhold til udfaldet af deres beslutninger og handlinger. Eleverne tilbydes derfor et fortidsperspektiv, som giver dem anledning til at demonstrere historisk empati og konstruktionen kan bidrage til den historiske tænkning. Det vigtigste er derfor, at eleverne bliver bekendt med at historien skabes dynamisk ved beslutninger og handlinger, hvilket de i sidste ende kan benyttes til at arbejde ud fra historiebevidsthed.

##### • De Koloniserede:

- General Buddhoe (faktisk person)
- Moses Elias (faktisk person)
- Agnes Morgan (Fiktiv person)

##### • Kolonimagten:

- Peter von Scholten (faktisk person)
- Louis Rothe (faktisk person)
- James Smith (Fiktiv person)



TIL LÆREREN

Side 3

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### LÆRERVEJLEDNING

##### Evaluerings af spillet og formål:

Essensen, som eleverne skal blive bekendte med gennem spillet, er, at emancipationen som hændelse skete på baggrund af flere faktorer i samtid med begivenheden. Desuden skal de blive oplyst om, at der var forskel på det sociale hierarki, herunder også levevilkår og årsager til et ønske om/grund til at føre oprør, trods en 12-års anordning var blevet udstedt. De får indsigt i, hvad det ville sige at være en del af de koloniserede eller kolonimagten selv og bliver mødt med dilemmaer, som kan være svære at tage stilling til, da de både bevæger sig i et spektrum mellem fri eller fange skab, men også et spekter ud fra menneskerettigheder og kapital. Dilemmaspillet har desuden til formål at oplyse om forskellen på de 2 perspektiver beretninger, herunder fremstille General Buddhoe som helten og Peter von Scholten, afhængigt af konteksten, ud fra de kilder, som bliver anvendt for at kunne udarbejde en baggrundshistorie hertil. Eleverne bliver derfor uopmærksomt bevidste om, hvordan en historisk begivenhed kan konstrueres forskellige afhængigt af det erindringsfællesskab, som fortællingen tager del i (derfor kan man også argumentere for et senere kildekritisk arbejde som ville være passende hertil).

Der er mulighed for **formativ evaluering**: Dilemmaspillet giver anledning til, at eleverne arbejder ud fra en anden variation end den almene. Den differentierede aktivitet lægger op til, at eleverne skal arbejde sammen og vidensdele ud fra den rolle, som de har fået tildelt. Læreren kan se tegn på formativ evaluering ved at spørge sig selv eller eleverne i klassen.

- Har alle eleverne været deltagende og påtaget sig den udelte rolle?
  - Har de udvist kompetencer indenfor historisk tænkning og historisk empati?
- Har alle eleverne arbejdet interesseret, motiveret og videnskabsende under spillet?
  - Har de udvist tegn på affektiv tilknytning.

Der er mulighed for **summativ evaluering**: Dilemmaspillet giver anledning til en summativ evaluering, hvor eleverne modtager et evaluingsark omhandlende hvad de kan, kan næsten, eller kan ikke endnu:

- Kan du skelne mellem de 2 perspektiver; de koloniserede og kolonimagten?
- Kan de fortælle om vilkårene som slave eller som fri mand på St. Croix i samtidig med begivenheden?
- Kan de konkretisere hvilke valg de har taget som deres rolle og sætte disse valg i sammenhæng med de præsenterede baggrunde for de forskellige rollekor?



TIL LÆREREN

Side 4

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### LÆRERVEJLEDNING

##### Målgruppe: - 7. - 9. Klasse.

Spillet kan med fordel sættes i sammenhæng med Kanonpunktet; Ophævelsen af slavehandlen, da kanonpunktet præsenterer, hvordan Danmark forbød slavehandelen på De Dansk Vestindiske Øer. Spillet henvender sig tidligst til 7.klassetrin og op på baggrund af, at de efter 6.klassetrin, iflg. fælles mål for Historie, bør have skabt en sammenhæng mellem færdigheds- og vidensområdet; historiske problemstillinger, under kompetenceområdet; kildearbejde, til undersøgelseskompetencen. Set ud fra Fælles Mål for historie, bør eleverne i 7. klasse og efterfølgende derfor være i stand til, at identificere de problemstillinger, som de gennem den udelte rolle i dilemmaspillet bliver præsenteret for. Desuden bør elevernes metodekompetencer også gøre dem i stand til at arbejde med historiske fortællinger, hvorudfra det vurderes at eleverne i 7.klasse kan gøre rede for, hvordan emancipationen på St. Croix kan sættes i sammenhæng med ophavstiden. Elever i 7.klasse bør altså være i stand til at arbejde med historisk tænkning og historisk empati, gennem et didaktisk forløb som præsenteres via et historisk scenarie, hvorudfra de kan få indsigt i, hvad det ville sige at være en del af kolonimagten eller de koloniserede. Ydermere er klassetrinnet valgt på baggrund af de orienteringskompetencer, som klassetrinnet bør have tilegnet sig. I kraft af disse, bør eleverne være i stand til at orientere sig både i den levte og fortalte historie om emancipationen, som de gennem dilemmaspillet præsenteres for. Her er der tale om levte historie, hvorigennem eleverne i materialet blandt andet bliver præsenteret for billeder og kulturforskelle i form af levevilkår, set ud fra de 2 perspektiver; de koloniserede og kolonimagten. Den levte historie scenesættes derfor med billeder som artefakter, som skal øge deres historiske empati. Den fortalte historie kommer til udtryk i rollerne ageren. Når eleverne skal vælge ud fra den affektive tilknytning til den udelte rolle, vil de møde eksempler på, hvordan den enkelte person har fortalt historien (dette er i de tilfælde, hvor rollerne ikke er fiktive). Eleverne bør i følge henvisninger til klassetrinnet kompetencer, være i stand til at gøre rede for, hvordan den fortalte historie bruges i dilemmaspillet samt mestre, at kunne finde frem til de forskellige formål herfor, f.eks., at kunne sætte sig i deres rolles sted ud fra; kolonimagten eller de koloniserede.



TIL LÆREREN

Side 5

## Bilag 8: Dilemmaspillet Emancipationens helte -Eksempler fra køreplanen til lektionerne

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### LÆRERVEJLEDNING

**Køreplan for dilemmaspillet/overordnet guide til læreren**  
Se i bunden af hvert ark, hvad der er til læreren, eleverne eller fælles. Læs planen her inden og brug lektionsbeskrivelserne til læreren i undervisningen.

- Lektion 1: Forhåndsviden**
  - Eleverne kan arbejde med kanonpunktet; Ophævelsen af slavehandlen.
  - Eleverne skal i dette punkt gøres opmærksom på, hvorfor der var Danske kolonier i Vestindien (se forhåndsviden senere for ideer).
  - Eleverne skal i dette punkt gøres opmærksomme på forskellen mellem slaver og frie mennesker på St. Croix, samt have indsigt i levevilkårene, som har kunne lede til oprøret den 3. juli 1848.
  - Eleverne præsenteres for en kickstarter fra Historielab.
- Lektion 2: De koloniserede og Kolonimagten.**
  - Klassen inddeles i 2; **De koloniserede** og **kolonimagten**.
  - Derefter inddeles de yderligere i grupper af 3 og 3.
  - Eleverne skal i dette punkt finde ud af forskellen mellem de koloniserede og kolonimagten.
  - Eleverne præsenterer i fællesskab forskel på de 2 perspektiver og opnår forståelse for den rolle de får efterfølgende.
- Lektion 3: Dilemmaspillet starter - Rollekort**
  - Eleverne inddeles som sidst i samme grupper (kolonimagten eller de koloniserede og grupper af 3).
  - Eleverne modtager nu 3 rollekort i hver gruppe, som passer til; kolonimagten eller de koloniserede.
  - Eleverne i gruppen skal blive enige om, hvem de vil være:
    - De Koloniserede:
      - General Buddhoe, Agnes Morgan ell. Moses Elias.
    - Kolonimagten:
      - Peter von Scholten, Louis Rothe, James Smith.

**HISTORIE LAB**  
Nationalt Museum

TIL LÆREREN Side 6

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### LÆRERVEJLEDNING

- Lektion 4: Scene 1**
  - Eleverne inddeles i samme grupper som sidst.
  - Scene 1 til de koloniserede og udprint læses op i grupper eller på klassen.
  - Scene 1 til kolonimagten og udprint læses op i grupper eller på klassen.
  - Mulighed for at løse en gruppeopgave med at søge efter ord betydninger i teksten.
  - Eleverne modtager deres rollekort til Scene 1. Eleverne kan se, hvilke muligheder deres person har.
  - Husk deres rolle til moderne og find papiret frem fra sidst.
  - VIGTIGT til alle scener: Alle vælger samme bogstav i grupperne.
  - Eleverne skal i hver gruppe fælles vælge: A, B ELLER C. Man kan ikke i en gruppe vælge, A, A, B. Kun f.eks. A, A - Husk at sætte ring om valgmuligheden.

**HISTORIE LAB**  
Nationalt Museum

TIL LÆREREN Side 7

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### LÆRERVEJLEDNING

- Lektion 5: Scene 2**
  - Eleverne inddeles i samme grupper som sidst.
  - Scene 2 til de koloniserede og udprint læses op i grupper eller på klassen.
  - Scene 2 til Kolonimagten og udprint læses op i grupper eller på klassen.
  - Mulighed for at løse en gruppeopgave med at søge efter ord betydninger i teksten.
  - Eleverne modtager deres rollekort til Scene 2. Eleverne kan se, hvilke muligheder deres person har ud fra det, som de valgte sidst. Det fremgår på rollekortet, hvad der er sket siden sidst, hvis de valgte A, B, eller C.
  - Eleverne læser op, hvor de er henne nu, ud fra sidste gang og kan nu vælge mellem 2 muligheder: AA, AB mm. Alle i gruppen vælger igen den samme skæbne (dvs. de kan ikke vælge AA, BA og CA i en gruppe, kun f.eks. AA, AA og AA).
  - Sæt ring om valgmuligheden.

**HISTORIE LAB**  
Nationalt Museum

TIL LÆREREN Side 8

## Bilag 9: Dilemmaspillet Emancipationens helte - Forhåndsviden som nutids blik

### LEKTION 1

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### FORHÅNDSVIDEN

Hvis I arbejder med Kanon punktet; **Ophævelsen af slavehandlen**, kan I starte 1. lektion med en fælles brainstorm, hvor I fælles skriver alt det ned, som I ved om de vestindiske kolonier og forskellen på at være slave og fri.

Arbejder I ikke med kanonpunktet, bør I starte med at få en forståelse for, hvorfor vi havde kolonier i Vestindien, hvorfor der var slaver og hvorfor slaverne ville slippes fri.

Her kan I fælles på klassen eller individuelt søge på Historie Labs hjemmeside, hvor I kan bruge første lektion, så at finde ud af så meget som muligt om emancipationen og årsagerne hertil.

Her anbefales følgende emner, med tilhørende kildebanke:

- **Oprettelsen af kolonierne** - <https://historielab.dk/tema-1-oprettelsen-af-kolonierne/>
- **Slavernes liv på øerne** - <https://historielab.dk/tema-4-slavernes-liv-paa-oeerne/>
- **Slavernes vej til friheden** - <https://historielab.dk/tema-7-slavernes-vej-til-friheden/>

Derudover kan eleverne også starte første lektion med at finde bogen online:

- **Da Danmark var en Slaveration** - OM SLAVERIET OG DE VESTINDISKE ØER FRA 1600-TALLET TIL NU. Den kan findes her:
  - o [https://historielab.dk/wp-content/uploads/2024/02/370253\\_NV\\_vestindienbog\\_216x259mm\\_WEB-1-1.pdf](https://historielab.dk/wp-content/uploads/2024/02/370253_NV_vestindienbog_216x259mm_WEB-1-1.pdf)

Aktuelle sider fra bogen som kan gennemgås i 1.lektion, er vedlagt herefter til brug.

Hvordan man starter, betyder ikke så meget for spillet, men eleverne er nødt til at have forhåndsviden om Vestindien, slavernes vilkår og emancipationen, inden det kan gå i gang, for at opnå den ønskede effekt.

TIL LÆREREN

Side 11

### LEKTION 1

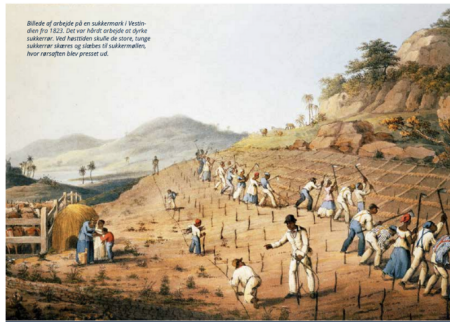
## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### FORHÅNDSVIDEN

#### Da sukker var koloniens "hvide guld"

I anden halvdel af 1700-tallet var mange af de europæiske lande i lang tid hvide. Da sukker var neutral i flere af disse konflikter, og det kom handels til gode. For danske handelskøbere kunne overtage dele af handelen, mens de andre handelskøbere betegnede hvidheden, det betød til den periode med økonomisk fremgang, som den danske handel oplevede i anden halvdel af 1700-tallet.

Efter kronens overtagelse blev der investeret mange penge i sukkerproduktionen, især på St. Croix. Den blev et St. Jan kunne ikke rigtig følge med St. Croix, der var langt bedre egnet til dyrkning af sukker. Sukkerdyrkingen blev heller aldrig nogen succes på St. Thomas. Den havde dog en god naturlur, der gjorde det nemt for store handelskøbere at lægge til, og en tætte mange penge på handel, som igen kom den danske stat til gode i anden halvdel af 1700-tallet.



Bomba

Bomba, en slave, der var blevet gjort til opsynsmænd for de andre slaver.

Uddrag fra bogen: Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slaveration - om slaveriet og de Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling. 1. udgave, 2. oplag.

TIL LÆREREN

Side 12

### LEKTION 1

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### FORHÅNDSVIDEN

## SLAVEHANDELEN PROBLEMATISERES

I 1792 blev der vedtaget en lov, som forbad slavertransporterne over Atlanten. Men der skulle gå endnu 50 år, før slaveriet blev ophævet. Selvom Danmark var det første land i verden, som forbad handelen med slaver, var det i England modstanden mod slaveriets umenneskelighed var størst.

#### Menneskeret eller ejendomsret?

"Et slaver ikke menneske, lige såvel som alle andre" spurgte den engelske jurist George Wallace i 1760. Med de ord pegede George Wallace som en af de første på slaveriets umenneskelighed. I løbet af 1700-tallet blev der udgivet ejendomsretsbemærkninger fra tidligere slaver, der fortalte om den umenneskelige behandling, de havde været udsat for. Græskar fra botanikringen i mange europæiske lande således øjeblikke op for de uhyrlige forhold under slavertransporterne, og de forfælske forhold slaverne levede under i kolonierne. I England opstod der en stor folkelig bevægelse, som bekæmpede slaveriet ud fra en kristen etik.

Men der var også mange, som var uenige med Wallace og anti-slavebevægelsen. Slaverdyrkingen var nemlig underlagt ejendomsretten. Hvilke ejendomsretten ikke var over de ting, man ejer, dvs. man kan sælge dem, udleje dem og gøre med dem, som man vil. Selvom det lyder forfærdeligt for os i dag, så man kan eje et andet menneske, så blev slaver dengang betragtet som et stykke ejendom, ligesom en hest eller en hestevogn. Plantageejerne og de, der gjorde godt på handelen med fra kolonierne, ville derfor komme til at miste store værdier, hvis slaveriet blev forbudt.

#### På vej mod et forbud mod slavehandlen

I løbet af 1780'erne blev slavehandlen i Danmark væsentligt mindre. Men det skyldtes ikke, at de købsmandskaber reagerede tag modsigelse afsluttede slaveriet og slaven. Det skyldtes

#### Oplysningstiden

De politiske slaver, der førte til, at flere og flere mennesker tog afstand fra slavehandlen og slaveriet, stammer fra den historiske periode, som man plejer at kalde Oplysningstiden. Perioden startede fra ca. 1700-1800. Filosoffer som bl.a. John Locke og Adam Smith argumenterede for, at alle mennesker er skabt lige og har ret til at være frie uanset hudfarve eller religion. I takt med at forståelsen om frihed spredte sig, blev der mere forstandere i verden. I 1789 udtalte Den Franske Revolution med borgernes krav om menneskerettigheder. Og i 1776 lærte de engelske kolonier i Nordamerika sig fra England og erklærede sig som selvstændige stater (USA). Indtredningen til USA's Uafhængighedserklæring indeholdt en erklæring om menneskerettigheder.

37

Uddrag fra bogen: Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slaveration - om slaveriet og de Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling. 1. udgave, 2. oplag.

TIL LÆREREN

Side 13

### LEKTION 1

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### FORHÅNDSVIDEN

først og fremmest, at slavehandelen ikke længere kunne betale sig økonomisk. Mange slaver døde under transporten, og søfarten over Atlanten var i sig selv risikabelt, det mange skibe gik ned. Men ud over det var der også i Danmark betydningfulde mænd, som var opvokset af idéerne om menneskerettigheder, og som arbejdede for at forbyde handelen med slaver.

#### Ernst Schimmelmann

Ernst Schimmelmann var finansminister i 1790'erne og en del af oppositionen i Danmark. Schimmelmann var også greve og havde arvet en stor formue af sin far - blandt andet af plantager på de Vestindiske Øer, heriblandt de to største plantager på St. Croix. Med flere end 1000 slaver var Schimmelmann den største slaver på øerne. Han ejede et stort sukkerfabrik i København, og han havde mange interesser i de økonomiske interesser i slavehandelen. Samtidig var Schimmelmann også en mand, der var interesseret i Oplysningstidens tanker om frihed. Han var i udlandet kendt for at behandle sine slaver godt. Han var dog også interesseret i at kolonierne skulle give et økonomisk overblik. Handelen med slaver var i sig selv ikke nogen god forretning, og han vidste, at England arbejdede på at forbyde slavehandelen. Schimmelmann mente, at et forbud ville skade, at øernes slaver ville behandle de slaver, de ejede, bedre. Hvis slaverne fik det bedre, ville man ikke behøve at



#### SPØRGSMÅL TIL KILDE 1

1. Hvordan omtaler Ernst Schimmelmann slaverne?
2. Hvad er Schimmelmanns argument for at behandle slaverne bedre?
3. Diskuter om Schimmelmanns grunde til at afskaffe handelen med slaver primært var menneskelige eller økonomiske.

#### KILDE 1

Uddrag af et brev af Ernst Schimmelmann om slaveri.

"Hvis vi taler om at udvise god opførsel over negre, er vor mening ikke, at de skal sættes sammen som en indtægt, kvæg, som man ganske vist fodrer og underholder i løbet af så længe det viser sig fordelagtigt, men ellers ikke nærer nogen anseelse. Vi ønsker snarere at være negre så betragtes som mennesker, som skikken har bragt vor magt, en magt, som i dag kun kan opretholdes, hvis de fortæller i en passende blødsind af underkørlighed." 13

Uddrag fra bogen: Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slaveration - om slaveriet og de Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling. 1. udgave, 2. oplag.

TIL LÆREREN

Side 14

### LEKTION 1

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### FORHÅNDSVIDEN

## SLAVERIET OPHÆVES

I historiebøgerne får Peter von Scholten ofte æren for at være den, der ophævede slaveriet på De Danske Vestindiske Øer. Selvom dette ikke er forkert, var ophævelsen primært et resultat af den stigende modstand mod slaveriet i midten af 1800-tallet.

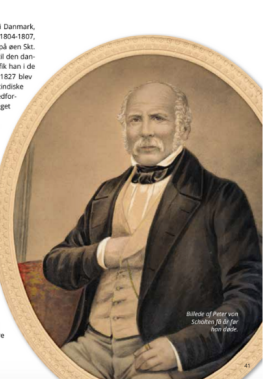
#### Peter von Scholten

Peter Carl Frederik von Scholten var født i 1784 i Danmark, og han kom første gang til De Vestindiske Øer i 1804-1807, hvor hans far var kommandant over soldaterne på en St. Croix. Scholten havde gode forbindelser til den danske kongelige Frederik 6., og blandt andet derfor fik han i de næste år flere ansvarfulde poster, indtil han i 1827 blev udnævnt til generalkommandant over De Danske Vestindiske Øer. Som generalkommandant var han kongens stedfortræder på øerne, og det betød, at han havde meget stor magt.

Peter von Scholten var inspireret af oplysningstidens tanker om, at et menneske ikke kunne holde et andet menneske som slave, og han mente, at der var behov for at forbedre vilkårene for de sorte på øerne. Det gjaldt både de frigitte og de, som endnu var slaver.

#### Parat til frihed?

Selvom Peter von Scholten med tiden blev en stærk modstander af slaveriet, kunne han ikke blot ophæve det. En sådan beslutning skulle træffes af kongen. Og samtidig vidste både han og andre slavermodstandere, at slaveriet ikke bare kunne afskaffes uden at sætte noget andet i stedet. Hvad skulle de tidligere slaver leve af? Hvordan skulle plantagerne fortsat blive dyrket? Og kunne slaverne overbevendes frinde ud af at blive frie lige pludseligt? Både Peter von Scholten og de fleste andre slavermodstandere så nemlig slaverne som en slags børn, der først skulle lære at være frie.



Uddrag fra bogen: Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slaveration - om slaveriet og de Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling. 1. udgave, 2. oplag.

TIL LÆREREN

Side 15

### LEKTION 1

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### FORHÅNDSVIDEN

#### KILDE 1

I 1847 var kongen, Christian 8., klar til at bestemme, hvordan afskaffelsen af slaveriet skulle foregå. Kongen krede en befaling, hvor han erklærede, at alle børn født af slaver fra da af skulle være født frie, mens de nuværende slaver først skulle være frie efter 12 år i 1850.

"Det er nok ved retfærdighed og humanitetsmoder og ved hensyn til vores vestindiske kolonier og til plantagens (plantagerne) egen interesse fremkaldte kongelige vilje, at

den ledighed over de ufrige slaver, hvoraf ejerne for tiden er besiddere, skal opfyldes, og således, at denne forordning, for at vedkommendes sars kan blive udført og de fornødne forberedelser til overgangen træffe, skal indtræde 12 år efter datum [...].

Det er derfor vor allernærmeste vilje, at børn af ufrige, som udsendes efter datum af denne vor allernærmeste resolution (befaling), skulle fra fødslen af være frie, men dog forløbe hos mødrene eller forældrene under visse betingelser [...]".

#### Slaveriet slutter endeligt i 1848

Danmark havde forbudt slavehandlen i 1792, men det var stadig tilladt at holde slaver og også tilladt at handle med dem, der allerede var kommet til De Vestindiske Øer. Modstanden mod slaveriet voksede dog i de europæiske lande, og i 1824 blev slaveriet ophævet i stort set alle de britiske kolonier. Presset på Danmark var stort. Det var kun et spørgsmål om tid, før man også i Danmark var tvunget til at ophæve slaveriet.

Danmark blev det helhelligt diskuteret, hvordan man gradvist kunne afskaffe slaveriet. Man ønskede at give slaverne frihed, men ville også gerne imødekomme slaverne. Under de enevældige kongedømme som Danmark var frem til 1848, var det kun kongen, der kunne træffe den endelige beslutning. Den danske kong, Christian 8., skrev direkte til von Scholten, at den Kongelige Højesteret af slaverne gerne måtte være så længe som muligt, fordi han frygtede, det ville blive meget kostbar for ham. I den anden side frygtede han også, at slaverne ville blive opviede, hvis de ikke fik deres frihed.

#### General Budthode og von Scholten i Frederiksted

Kongens forslag på en gradvis frigivelse kom ikke til at virke, som det var tænkt. Da slaverne på øerne fandt ud af, at deres børn ville blive frie, mens de selv måtte vente mange år endnu, udbredte deres oprør i juli 1848 på øen St. Croix. Slaverne anførte General Budthode, overlagt lyden Frederiksted sammen med tusindvis af slaver. Oprøret var reelt, hvad man havde frygtet mest på øerne og Danmark. Da Peter von Scholten kom til Frederiksted, så han ingen anden mulighed for at afskaffe oprøret end at forfatte slaverne, at de nu alle var



Peter von Scholten havde meget mange venner og var også en af de mest populære mænd i Danmark. Han var også en af de mest populære mænd i Danmark. Han var også en af de mest populære mænd i Danmark.

Frie. Meddelelsen blev naturligvis modtaget med jubel af slaverne, mens plantageejerne rasede. De mistede nu alle deres slaver, uden at der var stillet dem nogen erstatning i udveksling.

Da Peter von Scholten først havde udsendt meddelelsen, og der var sålet plakater op på alle øerne, var det ikke muligt at ændre beslutningen igen for kongen og den danske regering. Det var der mange, som blev vrede over i Danmark.

Peter von Scholten er uden tvivl selv som den, der gav kongen deres frihed, selvom det altså var en udvikel, der var længe undervejs. Peter von Scholten selv fik dog aldrig glæde af den popularitet, han havde opnået blandt slaverne. Det store pres under oprøret og vreden mod ham i Danmark gjorde, at han fik et sammenbrud og måtte træde tilbage som generalkommandant.

Kort tid efter oprøret forlod han Anna Heegaard og De Vestindiske Øer som en knækket mand. Han døde små seks år senere uden at være vendt tilbage til øerne.

42 Slaveriet ophævet

Uddrag fra bogen: Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slaveration - om slaveriet og de Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling. 1. udgave, 2. oplag.

TIL LÆREREN

Side 16

## Bilag 10: Dilemmaspelet Emancipationens helte - Eksempler på kilder som baggrund for scener og roller

KILDER

EMANCIPATIONENS HELT(E)

KILDER TIL SCENE 1

DE KOLONISEREDE

**Kilder:**  
Olsen, P. E., Gøbel, E., Jensen, N. T., Sebro, L. & Simonsen, G. (2017) *Vestindien, St. Croix, St. Thomas og St. Jan*, Gads forlag.

Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slavenation - om slaveriet og De Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, 1. udgave, 2. oplag.

**Kilder til billeder til print af scene: 1**  
Maleriet, prospekt af plantagen Castle på Skt. Croix.  
Billedet er malet af Frederik von Scholten, 1833.  
Udlånt af Museet for Søfart.  
Fundet på: <https://historielab.dk/tema-4-slavernes-lev-paa-oerne/> konsulteret den 3/9-24 kl. 15.18

Maleriet, Havnepladsen i Christiansted set fra vandet med Protestant Cay i forgrunden.  
Billedet er malet af  
Lånt fra værket: Akvarel af H. G. Beenfeldt, 1810  
Fundet på: <https://samlinger.natmus.dk/dnt/asset/28431> konsulteret den 17/10-24.

HISTORIE LAB

TIL LÆREREN

Side 144

KILDER

EMANCIPATIONENS HELT(E)

KILDER TIL SCENE 2

DE KOLONISEREDE

**Kilder:**  
Olsen, P. E., Gøbel, E., Jensen, N. T., Sebro, L. & Simonsen, G. (2017) *Vestindien, St. Croix, St. Thomas og St. Jan*, Gads forlag.

Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slavenation - om slaveriet og De Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. Historie Lab, Nationalt Videncenter for Historie og Kulturarvsformidling, 1. udgave, 2. oplag.

Bell, Hesketh, *Obeah, Witchcraft in the West Indies*, Second Edition - London, England : Sampson Low, Marston, & Company, 1893  
[https://repository.library.northeastern.edu/downloads/neu/m0415d66m?datastream\\_id=content](https://repository.library.northeastern.edu/downloads/neu/m0415d66m?datastream_id=content) Konsulteret den 19/9-24 kl. 13.11

Videnskab.dk. Slaver i vestindien, brugte religiøse kræfter mod ejere  
<https://videnskab.dk/kultur-samfund/slaver-i-dansk-vestindien-brugte-religioese-kræfter-mod-ejere/> Konsulteret den 19/9-24 kl. 14.45

**Kilder til billeder til Print af scene 2:**  
Maleriet, prospekt af plantagen Mary's Fancy på Skt. Croix.  
Plantagen var ejet af Georg Ryan.  
Billedet er usigneret, og er tidligere tilskrevet maleren Fritz Melbye, men dette er ikke bekræftet. Rettighederne tilhører M/S Museet for Søfart.  
Fundet på: <https://historielab.dk/tema-4-slavernes-lev-paa-oerne/> Konsulteret den 15/10-24

Fotografi der forestiller en træhytte fra Vestindien ca. 1898.  
Lånt hos Historie Lab.  
Fundet på: <https://historielab.dk/kickstartere-til-elever/> Konsulteret den 16/9-25 kl. 12.05

Obeah Figur,  
Lånt fra: May Robinson & M. J. Walhouse, *Obeah Worship in East and West Indies*, Folklore, Volume 4, 1893 Issue 2. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0015587X.1893.9720153> konsulteret den 19/9-24 kl. 13.44

Slavereligion Obeah, Lånt fra Historielab  
Fundet på: <https://historielab.dk/tema-4-slavernes-lev-paa-oerne/> konsulteret den 16/10-24 kl. 04.33

Kniv til Sukkerhøst  
Lånt fra Nationalmuseet. Foto: Roberto Fortuna,  
Fundet på: <https://samlinger.natmus.dk/dnt/asset/120268> kl. 13.15

HISTORIE LAB

TIL LÆREREN

Side 146

KILDER

EMANCIPATIONENS HELT(E)

KILDER TIL ROLLEKORT

DE KOLONISEREDE

**Kilde til information:**  
Gengivet kilde af Rostgaard, M. & Schou, L. (2010) *Kulturmøder i dansk kolonihistorie*, Forlaget Gyldendal (uddrag s. 191-193)

Halberg R. L. & Coley B. R. *Dansk Vestindiens helte og heltinder*. Slagmark, nr. 75, 2017, s. 33-44. <https://tidsskrift.dk/slagmark/article/view/124132> Konsulteret den 4/9-24 kl. 15.00

Hill, R. (1983) *Clear the Road, A Virgin Island History textbook*, Founded by a grant from the US Department of Education, Ethnic Heritage Studies Program.  
[https://books.google.com/books/about/Clear\\_de\\_Road.html?id=\\_h7AAAAIAAJ](https://books.google.com/books/about/Clear_de_Road.html?id=_h7AAAAIAAJ) Konsulteret den 4/8-24 kl. 12.01

**Kilde til personbillede:**  
Træskæring fra 1888,  
Artikel fra information.dk  
<https://www.information.dk/kultur/2017/03/vestindiens-nelson-mandela-goer-fortidens-brutalitet-lettere-baere>  
konsulteret den 3/9-24 kl. 16.19

**Kilde til Plantage:** La Grange house, Akvarel af Segelcke, Kristian Vilhelm. Malet ca: 1890-1917. Fundet på: <http://www5.kb.dk/images/billed/2010/okt/billeder/object276284/da/>  
Konsulteret den 16/10-24 kl. 09.54

**Kilde til frihedsbrev:** Peters, R. A., Brunbech, P. Y., Sørensen, C. L. & Poulsen, J. A. (2017) *Da Danmark var en slavenation - om slaveriet og De Vestindiske Øer fra 1600-tallet til nu*. S. 40



**GENERAL BUDDHOE**

HISTORIE LAB

TIL LÆREREN

Side 150

Faktisk person  
Fiktive digtet

## Bilag 11: Dilemmasplet Emancipationens helte - Eksempler på scener til dilemmasplet

### 1. De slave gjorde scene 1

LEKTION 4

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### SCENE 1

DE KOLONISEREDE

**Scene 1: De koloniserede den 29. juli 1847**

Mødet finder sted dagen efter at Christian VIII skriftlig befalet er trådt i kraft. Dette betyder, at børn af slaver, der bliver født efter den 28. juli 1847, er frie, uanset forældrenes position. Desuden betyder det også, at der efter 12 år vil blive tildelt frihed til alle slaver, som er født før 28. juli 1847. Der er altså nu kun 12 år til, at alle kan blive betegnet som frie og i behøver derfor ikke at vente på et frihedsbrev. I er samlet oppe i junglen på St. Croix, med udsigt ud over sukkermarkerne og Christiansted, som kaster et mildt lys i samspil med stjernerne over jer. Den caribiske brise er lun og dyrene bidrager med næsten musiske lyde mellem træerne og buskene. I har alle fået nyheden om den nye anordning fra den danske konge. Nogle iblandt jer er glade, særligt dem, som venter børn. Andre er bekymrede for, hvorvidt deres kommende børn vil respektere dem, når børnene vokser op som frie, mens de stadig er slaver. Enkelte er utilfredse og mener, at kongen burde give dem friheden med det samme. Der bliver talt om oprør, ligesom det på St. Jan i 1733. Historierne om, hvordan slaverne først fik overtaget øen, inden de blev nedkæmpet af blandt andet det danske militær fra St. Thomas bringer en ulmende stemning frem blandt jer alle. Nogen råber at det skal være nul Andre prøver at dæmpe stemningen, da den nye anordning måske kun er det første skridt mod friheden, hvorfor alle skal væbne sig med tålmodighed. Stemmerne hæver sig og uenigheden vokser. I forlader flokken, som nu også er begyndt at fortælle om de hårde vilkår på sukkerplantagerne og nogle viser ar efter dagens piskesmæld. I er vrede, men er oprør vejen frem eller skal I acceptere den nye lov og vente 12 år på den endelige frihed?

HISTORIE LAB

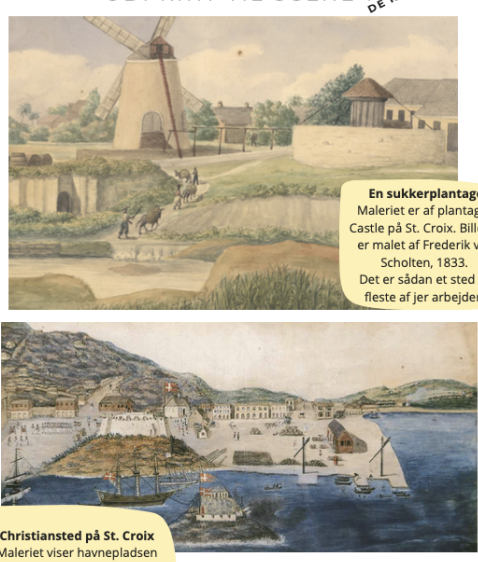
LÆSES OP AF LÆREREN ELLER AF ELEVERNE I GRUPPERNE Side 25

LEKTION 4

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### UDPRINT TIL SCENE 1

DE KOLONISEREDE



**En sukkerplantage**  
Maleriet er af plantagen Castle på St. Croix. Billedet er malet af Frederik von Scholten, 1833. Det er sådan et sted de fleste af jer arbejder.

**Christiansted på St. Croix**  
Maleriet viser havnepladsen i Christiansted. Det er malet af H. G. Beenfeldt i 1810. I sidder i den tilgroede jungle bag byen.

HISTORIE LAB

VISES AF LÆREREN ELLER GIVES TIL ELEVERNE I GRUPPERNE Side 26

LEKTION 4

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### SCENE 1 - ORDFORKLARINGER

DE KOLONISEREDE

Find de ord i scene 1, I ikke ved hvad betyder og skriv dem ned her.

Forklaringer kan findes på:  
<https://ordnet.dk/ddo>

HISTORIE LAB

LAVES I GRUPPER ELLER ALENE Side 27

### 2. De frie scene 1

LEKTION 4

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### SCENE 1

KOLONIMAGTEN

**Scene 1: Kolonimagten den 29. juli 1847**

Mødet finder sted, dagen efter at Christian VIII reskript er trådt i kraft. Dette betyder, at børn af slaver, der bliver født efter den 28. juli 1847, er frie, uanset forældrenes position. Desuden betyder det også, at der efter 12 år vil blive tildelt frihed til alle slaver, som er født før 28. juli 1847. På baggrund af den nye anordning fra kongen, har Peter von Scholten sammen med sin elskende, Anna Heegaard, åbnet op for deres private bolig, Bülowsminde. Boligen ligger på en bakketop, med udsigt over Christiansted. Inde i stuerne er der slaver, som serverer rom og som spiller musik. Nogle gæster er endda ude og svinge kjolerne til den dejlige violinmusik. Stuerne er fyldt med mennesker, herunder plantageejere, embedsmænd og venner. Snakken går i stuerne om den nye anordning. Nogle er glade for, at den er trådt i kraft, fordi de tilskynder slavernes vilkår. De mener, at det er endnu et skridt i den rigtige retning, ligesom landskoleordningen fra 1839, som har medført opførelse af slave skoler, hvorfor slavernes børn siden 1841 har kunne gå i skole på St. Croix. Andre er utilfredse, fordi et spørgsmål om, hvordan arbejdskraft skal findes efterfølgende fylder. Hvem skal stå på sukkermarkerne, hvis ikke slaverne gør det om 12 år? Og hvad vil det koste at ansætte frie mænd til, at gøre det arbejde som slaverne gør på sukkerplantagerne lige nu? De politiske diskussioner er højlydt, og der kan ikke komme enighed, da det her bliver et spørgsmål om penge til den danske statskasse mod slavernes rettigheder. Enkelte står endda med hemmelige forhåbninger om, at slaverne kan frigives tidligere end den 12-årige periode. Meneringer som disse deler man ikke højlydt, da man både ville kunne falde i unåde hos de indbudte gæster og man ville måske også kunne blive anset som landsforræder, da anordningen er udstedt af kongen selv, hvorfor i sammen forlader lokalet og træder ud på terrassen med udsigt over byen. Her kan I diskutere, hvad det næste tiltag skal blive for at fastholde fred på St. Croix.

HISTORIE LAB

LÆSES OP AF LÆREREN ELLER AF ELEVERNE I GRUPPERNE Side 28

LEKTION 4

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### UDPRINT TIL SCENE 1

KOLONIMAGTEN



**Bülowsminde**  
Foto af Bülowsminde på St. Croix. Det er her, I alle er samlet.

**Udsigt fra Bülowsminde**  
Christiansted set fra Bülowsminde, Peter von Scholten byggede omkring 1833. Maleri af Frederik von Scholten fra 1834. Det er her, I alle er samlet.

HISTORIE LAB

VISES AF LÆREREN ELLER GIVES TIL ELEVERNE I GRUPPERNE Side 29

LEKTION 4

## EMANCIPATIONENS HELT(E)

### SCENE 1 - ORDFORKLARINGER

KOLONIMAGTEN

Find de ord i scene 1, I ikke ved hvad betyder og skriv dem ned her.

Forklaringer kan findes på:  
<https://ordnet.dk/ddo>

HISTORIE LAB

LAVES I GRUPPER ELLER ALENE Side 30

## Bilag 12: Dilemmasplet Emancipationens helte - Eksempel på rollekort Agnes Morgan

LEKTION 3

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### ROLLEKORT

DE KOLONISEREDE

**Baggrund:** Dit navn er Agnes Morgan. Du er 47 år gammel og har været hushjælper på plantagen Høgensborg i mere end 10 år. Dine vilkår er måske ikke så slemme, som de øvrige slavers, for i stedet for at gå i sukkermarkerne, går du inde i det fine stuehus hver dag. Du gør rent, vasker tøj, hjælper dine ejere med det, som en god husslave nu gør. Efter 10 år som hushjælper, eller husslave, som dine ejere kalder dig, er du faktisk blevet i stand til at være usynlig når du arbejder. Du har erfaret, at det er bedst sådan. Du skal gøre dine pligter til den nødvendige husholdning hver dag, men du skal ikke gøre dig for bemærket, for det kan der komme pisk ud af. Du husker tydeligt, da du startede med arbejdet på den flotte plantage. Dengang var du lidt klodset og du kom ofte til at tabe glas, spille på dugen når du serverede, eller smilte direkte til dine ejere. Det gør du ikke mere. Du er som sagt blevet i stand til at være usynlig. Du sover selvfølgelig ikke inde i det flotte hus, men bor i en hytte ikke langt derfra med dine 2 voksne børn. De arbejder begge i sukkermarken på Høgensborg plantage. Du har en datter og en søn, begge på 16 år. Da du blev solgt til plantagen, fulgte de med, hvilket du er lykkelig over, for det er ikke alle plantageejere, der køber en hel familie, når de er ude og se på slaver. Du er ugift og børnenes far er ikke på St. Croix længere, men nu i stedet på St. Jan. Du og dine børn har ikke set ham i 15 år. Hvorvidt du er glad for den nye anordning eller ej, har du svært ved at tage stilling til. Du ved, at du ikke skal vente på et frihedsbrev længere, for friheden kommer om kun 12 år. Alligevel kan du ikke lade være med at tænke på dine børn. 12 år i sukkermarken eller måske ved sukkerkogningen er længe at vente. Mange bliver syge af arbejdet og mange får prygl, fordi de med tiden ikke bliver ved med at være lige så hurtige som før. Desuden ved du også, at der er stor sandsynlighed for, at dine børn bliver solgt nu, de er voksne og har vist sig at være dygtige slaver. Hvis det stod til dig selv, ville du sagtens kunne være usynlig i 12 år mere, men med tanke på dine børn og deres fremtid, kan du mærke en lyst til oprør. Du har lyst til at give dem bedre vilkår, end du selv har haft, og hvis der er en reel mulighed herfor inden de 12 år, så ville det være løsningen på dine børns fremtidsmuligheder og måske kunne det endda sikre, at jeres familie ikke skulle skilles, fordi de over 12 år, har mulighed for at komme ud på mange forskellige plantager.



**AGNES MORGAN**

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 60

Fiktiv person  
Fiktivt digtet

LEKTION 3

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### ROLLEKORT

DE KOLONISEREDE

**Hvorfor**  
tror du, at Agnes godt ville kunne klare 12 år mere med hendes arbejde?  
(Tror du det var ligeså hårdt som at være i sukkermarken?)



**Plantagen Høgensborg**  
på St. Croix er malet af Frederik von Scholten i 1838. Det er i stuehuset her, at du arbejder.



**Sukkerdyrkning**  
Markarbejde på en sukkermark i Vestindien i 1823. Slaverne er i gang med at gøre marken klar, før de kan plante sukkerrør. Det var et hårdt arbejde, at grave hullerne i marken. Derfor frygter du for dine børns fremtid.



**Sukkerkogning**  
Billedet er fra 1823. Her ses et sukker-kogehus i Vestindien, hvor saften fra sukkerrørene skulle koges ind for at lave sukker. Slaverne stod ved de dampende kedler og rørte i sukkergryderne. Derfor frygter du for dine børns fremtid.



**AGNES MORGAN**

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 62

LEKTION 3

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### ROLLEKORT

DE KOLONISEREDE

**Din rolle til møderne:**  
Du taler efter Buddhoe, det vil sige, at du er den anden som snakker. Du er ivrig efter at høre, hvad de andre siger, men du tror også godt at tale, efter at andre er begyndt og du deler flittigt ud af dine tanker om frygten for, at dine børn skal sælges og om, hvordan dine måske kommende børnebørn kommer til at kunne have det, hvis i først er frie om 12 år. Du kan godt klare at være slave i 12 år endnu, men når du tænker på de unge og på børnene, vokser en følelse af uretfærdighed. Oprør er måske den eneste løsning, hvis du skal kunne hjælpe dine børn med et bedre liv. Det er mere værd, end at vælge fædrelandets love og regler og det er bedre end at være usynlig.



**AGNES MORGAN**

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 61

Snakker som nr. 2 v. alle møder

**Bilag 13: Dilemmaspelet Emancipationens helte - Eksempel på rollekort til scenerne, Agnes Morgan**

LEKTION 4

**EMANCIPATIONENS HELT(E)**

**ROLLEKORT SCENE 1**

DE KOLONISEREDE

**Scene 1 den 29. juli 1847**

Du lytter først til General Buddhoe. Han er en lærd mand og du er ivrig efter, at høre hvad han har at sige. Du ved godt, at et oprør er forbudt, og du ved, at det kan betyde en hård straf. Alligevel frygter du for scenariet om, at dine børn bliver solgt videre til en ny plantage, hvor du ikke vil kunne se dem særligt ofte. Du tænker også på de børnebørn, som du måske vil få og hvilke arbejde og pinsler de vil komme ud for. Selvom du selv har klaret et langt liv som slave, vil du hellere give dine børn en mulighed for en anden vej. Du er pludselig ivrig efter oprør og prøver at overtale de andre, uden du bliver dømt som fjende af fædrelandet. Du er trods alt stadig bange for de konsekvenser, som en samtale om oprør kan medbringe, så du skal være sikker på, at du kan stole på dem, som du sidder med.

**Hvad vælger du at gøre?**

- **A:** Du lytter til Buddhoe, som taler om oprør og frygten for at blive skilt fra dine børn, og tankerne om deres fremtidige vilkår gør, at du med det samme bidrager til stemningen. Du vil være med og du vil hjælpe med det du kan. Du har trods alt en fordel, fordi du hver dag går inde i det store stuehus på plantagen og ofte er usynlig i rummene, hvor plantageejerne mødes og snakker om deres planer. Det kan måske give nyttige informationer, som kan hjælpe med at planlægge oprøret.
- **B:** Buddhoe nævner ikke noget om oprør, men spørger i stedet ind til, hvad I andre synes. Du giver ikke op. Du vil ikke skilles fra dine børn, og du ved, at du ofte hører mange ting, som en husslave nok ikke burde høre, når du arbejder inde på plantagens stuehus. Du har hørt om planerne og om hvem der ellers skal sælges, hvorfor det kun kan være et spørgsmål om tid, før dette bliver dine børn. Du holder fast og siger at du vil have et oprør, det er den eneste løsning på dine problemer. Du lægger ikke skjul på at du synes, at et oprør er en god idé, selvom Buddhoe måske er imod.
- **C:** Du synes Buddhoes idé om at forhøre jer om oprør først er en god idé, særligt når dette kan gøres diskret. Men du er uenig i, ikke at starte et nu. Det kan jo tage lang tid at samle informationer fra øens plantager, særligt hvis dette kun sker, når Buddhoe bliver sendt af sted. Selvom du er bange for, at dine børn skal sælges som de næste på plantagen, har du ikke lyst til at være den, som foreslår et oprør alene. Du ved godt, hvilken straf du ville få, hvis det kom ud blandt de andre slaver på plantagen. Det er ikke altid, at de kan holde på hemmeligheder. Du går fra mødet med samme frygt og lyst til oprør, men du ved stadig ikke, hvad du skal gøre ved det. Du kan jo ikke gøre noget alene.



**AGNES MORGAN**

SÆT RING OM  
DET DU VÆLGER

HISTORIE LAB  
Nationalt Videnscenter  
for Slaveri og Kolonisering

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 63

LEKTION 5

**EMANCIPATIONENS HELT(E)**

**ROLLEKORT SCENE 2**

DE KOLONISEREDE

**Scene 2 28. februar 1848**

Til mødet skal du fortælle, hvad du valgte efter sidste møde og fortælle hvad du har oplevet siden sidste møde. Tage et valg på baggrund af den mulighed, som du valgte sidst og dele denne med de andre ud fra din rolle til møderne. Her er konsekvenserne af dit valg fra scene 1 den 29. juli 1847.

**Hvis du valgte A,** har du siden sidste møde samlet informationen på plantagen, når du har serveret til de fine fester, som dine ejere har huset. Fordi du ikke kan skrive som Buddhoe, har du forsøgt at tegne de forskellige mennesker som du har hørt snakke i en lille bog, som du holder gemt nede i husets køkken, bag krukkerne med saltet kød. Du er blevet bekendt med, hvor utilfredse plantageejerne er med den nye anordning. Det tyder faktisk på, ud fra de ting som du har hørt inde i stuehuset, at de gerne vil have anordningen annulleret, så I ikke kan blive frie om 12 år. Du vil derfor nu nemt kunne udpege, hvilke plantageejere det er, som ønsker at slette jeres mulighed for frihed, hvorfor du har mulighed for at foreslå hærværk på deres plantager og ramme dem på den måde.

**Hvad vælger du at gøre?**

- **AA:** Du er enig med Buddhoe og lytter ivrigt. Et oprør er nu muligt og datoen giver jer den tid, som I skal bruge. Du fortæller de andre om, hvad du har hørt inde i huset, når plantageejerne har været samlet. Du lægger ikke skjul på, at du er vred over, at de gerne vil annullere anordningen, hvorfor du foreslår at I starter med at sætte ild til de plantager, hvor disse plantageejere hører til. Du viser de tegninger som du har lavet i din lille bog, både af ansigter og af ting som har hjulpet dig med at huske på, hvilke plantager dette handler om. Du siger derfor, at du skal bruge hjælp til at finde slaver, som arbejder på disse plantager, så de kan sørge for at sætte ild hertil den 2-3 juli.
- **AB:** Du er enig med Buddhoe og nikker. Du fortæller, at du med dit arbejde inde i stuehuset på plantagen har mulighed for at gemme ting løbende fra køkkenet, hvorfor det allerede er en god mulighed for at samle våben. Du kan nemt grave knive ned bagved din hytte, men du understreger, at det ikke er nok, hvis det kun er dig som gør dette, hvorfor du foreslår, at du vil forsøge at komme i kontakt med andre husslaver nede på markedet i Christiansted, så der er flere der kan hjælpe. På den måde kommer I til at have mange våben til oprøret og I kan hurtigt sætte en dato.



**AGNES MORGAN**

SÆT RING OM  
DET DU VÆLGER

HISTORIE LAB  
Nationalt Videnscenter  
for Slaveri og Kolonisering

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 64

## Bilag 14: Evaluering og videre arbejde

LEKTION 7

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### EVALUERING

DE KOLONISEREDE

- 1 Ville din skæbne have været anderledes, hvis du havde valgt en anden vej i spillet? Uddyb dit svar.
- 2 Vil du sige, at din skæbne afhang af de valg, som du tog i spillet og hvorfor?
- 3 Var der forskel på din skæbne, alt efter om du tog del i de koloniseres roller eller kolonimagts roller og hvorfor/hvorfor ikke? (Var de forskellige perspektiver med til at retfærdiggøre forskellige vilkår og ønsker om frigivelsen?).
- 4 Hvorfor handlede din rolle som den gjorde? (Husk dens vilkår og rollebeskrivelsen som retfærdiggjorde dens valg).
- 5 Ville din rolles årsager til dens handlinger være accepteret idag (hvorfor/hvorfor ikke?).
- 6 Har vores valg idag en betydning for skæbnen i vores fremtid? Uddyb dit svar. Hvorfor har vores handlinger konsekvenser for historien?
- 7 Har vi lignende situationer idag, hvor vi skal tage et valg, hvor vi er uenige om, hvad vi skal gøre, men som kan påvirke noget i fremtiden? (global opvarmning, krige, m.m.) uddyb gerne.



**AGNES MORGAN**

HISTORIE LAB  
Nationalt Videncenter  
for Historie og Kultur

TIL ELEVERNE I GRUPPEN

Side 127

www.historielab.dk  
Hop ind på historielab.dk og søg på **St. croix**. I vores kildebank finder du måske mange gode svar.

LEKTION 8

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### VIDEREARBEJDE

KOLONIMAGTEN OG DE KOLONISEREDE

Beskriv forskellen på kolonimagten og de koloniserede på St. Croix.

Kan man sige at dem på St. Croix var en del af fædrelandet, eller havde de et samfund for sig?

Find ud af mere om Peter von Scholten og General Buddhoe - Hvad skete der egentligt i virkeligheden?

Find ud af, hvad det ville sige at være slave og hvordan kom de til St. Croix?

Hvorfor er øen ikke længere dansk?

Hvad skete der med slaverne efter oprøret?

Hvad skete der i verden i samtid med spillet? Kan det hænge sammen med de utilfredse slaver og tanker om frihed?

DE KOLONISEREDE VS. KOLONIMAGTEN

HISTORIE LAB  
Nationalt Videncenter  
for Historie og Kultur

FORSLAG TIL VIDERE ARBEJDE

Side 142

www.historielab.dk  
Hop ind på historielab.dk og søg på **St. croix**. I vores kildebank finder du mange gode svar.

LEKTION 8

### EMANCIPATIONENS HELT(E)

#### VIDEREARBEJDE

HISTORIELABS KILDEBANK

**Kickstartere til elever**  
Her kan du finde 15 kickstartere, som handler om kildebanken "Slaveriet og Vestindien".

**Tema 10: Spor af Vestindien i Danmark**  
Kilder til de spor, som kolonien har sat i Danmark; hvordan man i Danmark har gjort penge på kolonierne og hvor og hvordan det kan ses i København i dag.

**Tema 5: Forbrydelse og straf på øerne**  
I dette tema kan du finde kilder til, hvad der skete, når nogle af slaverne på øerne nægtede at arbejde for hvide, eller når de blev dømt.

**Tema 1: Oprettelsen af kolonierne**  
Hvorfor blev slaverne oprettet?

**Tema 3: En livsfarlig sejltur**  
Tema om transport af slaver fra Afrika over Atlanten til de danske Vestindier. Der er og behandlingen af deres undervej.

**Tema 4: Slavernes liv på øerne**  
Tema med oplysninger om slaverne i Vestindien.

**Tema 7: Slavernes vej til friheden**  
I dette tema kan du finde kilder til, hvordan man på St. Croix søgte og opnåede frihed.

**Tema 8: Fra frihed til fattigdom på øerne**  
Tema om forholdene for de sorte indvandrere på de danske Vestindier. Der var efter slaveriets ophør i 1848.

**Tema 12: Menneskeskyn**  
I dette tema kan du finde kilder til, hvordan man på St. Croix søgte og opnåede frihed. I dette tema kan du finde kilder til, hvordan man på St. Croix søgte og opnåede frihed.

DE KOLONISEREDE VS. KOLONIMAGTEN

HISTORIE LAB  
Nationalt Videncenter  
for Historie og Kultur

FORSLAG TIL VIDERE ARBEJDE

Side 143

www.historielab.dk  
Hop ind på historielab.dk og søg på **St. croix**. I vores kildebank finder du mange gode forløb og opgaver.

## **Bilag 15: Feedback fra Jens Aage Poulsen**

Om at skrive læremidler om historie -

Nogle erfaringsbaserede råd, som altid kan diskuteres.

Lærervejledningen: Lærernes forberedelsestid er begrænset. Derfor må en lærervejledning ikke være for lang (ellers læser lærerne den ikke). Rækkefølgen kan være sådan:

1. Det absolut nødvendige for at læreren kan anvende forløbet – svarende til en opskrift i en kokebog. Evt. også en lektionsplan
2. Hvordan kan forløbet være med til at opfylde Fælles Mål (kompetencemål)
3. Didaktikken bag forløbet – hvad, hvorfor og hvordan, dvs. hvad er forfatterens overvejelser.
4. Evaluering. Andre ideer og forslag i tilknytning til forløbet – supplerende materialer, besøgssteder m.m.

Teksten til eleverne: Indled med noget, der fanger eleverne. Det kan fx være en case, et provokerende udsagn, en dramatisk begivenhed.

Brug et enkelt sprog. Undgå komplicerede ord. Hvis svære ord er nødvendige, forklar dem i teksten – og ikke i noter. Er der begreber og andet, der kræver en mere omfattende forklaring, kan det være en fordel at bruge faktabokse.

Skriv så konkret som muligt – undgå abstraktioner. Metaforer og ironi kan være vanskelig for eleverne at afkode. Det samme gælder ”moderne” talemåder som ”han rakte ud til xx” => ”han henvendte sig” og ”at tage xx ned”.

Skriv præcist – undgå fx relevante/rimelige valg, hvis det ikke tydeligt i forhold til hvad, at noget er relevant eller rimeligt

Korte sætninger – en hovedsætning + en ledsætning. Dvs. hovedsagen først – biomstændigheder herefter. Indskudte sætninger øger kompleksiteten. Ikke for mange informationer i én sætning. Men sætninger kan også blive så korte, at de bliver for staccato agtigt. Derfor er LIX alene ikke en egnet målestok for læsbarhed og tilgængelighed.

Varier længden af sætninger. Pas også på, at der ikke bliver for stor forvægt, dvs. for mange oplysninger før det første verbum. Det kan undgås ved at grundled og udsagnsled kommer

tidligt i sætningen. I øvrigt gør det sætningen lettere at læse, hvis der ikke er alt for mange ord mellem grundled og udsagnsled.

Eleverne skal opleve et flow i teksten

Brug korte afsnit – med underoverskrifter

Ofte er ligefrem ordstilling lettere at læse end omvendt ordstilling.

Undgå at lave verber om til navneord ved at tilføje fx else, tion, ning. – (et eksempel er påbegyndelse => begynde).

Undgå papiroord – gammeldags ”kancellieord” – Fremsende => sende, påbegynde => begynde. Såfremt => hvis; således at => så

Undgå lange sammensatte ord, hvis det er muligt.

Skriv aktivt. Undgå passiver – brug handlingsrettede verber.

Overvej om ”fyldord” som ”i og for sig” og ”umiddelbart” er nødvendige.

Lad være med at forkorte fx ”ift.” ”bl.a”

Teksten bliver levende – hvis det er konkret mennesker, det omhandler. Det kan også være en idé at beskrive stedet, så det ”åbner” sig for eleverne, og skaber forventning/spænding.

Andet:

Illustrationer skal spille sammen med teksten – og omvendt - og ikke bare være ”fyld”

I historie er årsager og konsekvenser/kontinuitet og forandring centrale. Gør det tydeligt – uden samtidig at hævde, at det er den eneste forklaring. Altså ikke den endelige ”sandhed” men åbn op for at eleverne overvejer – og der er plads til deres egne tolkninger af årsagssammenhænge. – Dog ikke så løst at eleverne mister orienteringen

Ofte kan det være en idé at flette et spørgsmål ind i teksten – det kan måske skabe undren, engagement og få eleverne til at reflektere over spørgsmålet.

Afslut teksten med spørgsmål, der lægger op til refleksion over det, eleverne har læst.

## **Bilag 16: Sammenhæng mellem fortidsperspektiv og scenariedidaktik**

Udtalelse fra Jens Aage, Praktikvejleder hos Historie Lab.

“Og til dit spørgsmål om dilemmaspil og fremtidsperspektiv: En af de historiske dilemmaspils styrker er, at det sætter rollen (eleven) i den givne fortidige situation – i dit eksempel de vestindiske øer i 1848 – og rollen ved ikke hvad der sker eller hvad der bliver konsekvenser af rollens beslutninger og handlinger. Rollen befinder sig så at sige i øjeblikkets uvidenhed. Det adskiller sig fra en historiebog om slavernes frigivelse, hvor begivenhedsforløbet er afsluttet og man ser tilbage på dets forudsætninger, forløb og følger. Med brug af en stærkt forenklet Kierkegaard-citat leves livet fremadrettet i et dilemmaspil, men forstås baglæns i en beretning om hændelsesforløbet.”

“Umiddelbart vil mit svar derfor være, at dilemmasillet tilbyder eleverne et fortidsperspektiv, der giver dem mulighed for at demonstrere historisk empati. Men ved nærmere eftertanke åbner det også op for et fremtidsperspektiv, idet eleverne indser, at historien ikke bare køre ad et på forhånd fastlagt spor, men at fremtiden afhænger af de valg/valgmuligheder aktørerne har i den givne situation.”

### Bilag 17: Eksempler på udbydere af dilemmaspil

- 1. Danmarkshistorien.dk
  - <https://danmarkshistorien.dk/interaktivt-materiale/dilemmaspillet>
- 2. HistorieLab.dk
  - <https://historielab.dk/dilemmaspil-fattiggard-eller-fjendeland/>
- 3. Dilemmademokratiet.dk
  - <https://www.dilemmademokratiet.dk/undervisningsspil/>
- 4. Dilemmasillet 9 april
  - <https://9april1940.dk/>
- 5. Arbejdmuseet
  - [https://www.arbejdmuseet.dk/wp-content/uploads/2017/05/Metodekatalog\\_Dilemma\\_Historier\\_om\\_Danmark\\_2.pdf](https://www.arbejdmuseet.dk/wp-content/uploads/2017/05/Metodekatalog_Dilemma_Historier_om_Danmark_2.pdf)
- 6. HistorieLab.dk
  - <https://historielab.dk/dilemmaspil/>
- 7. Emu.dk
  - <https://emu.dk/grundskole/varieret-undervisning/kritisk-taenkning/spil-dilemmaspil-og-den-svaere-samtale>
- 8. Riget i Nord
  - <https://rigetinord.com/dilemmaspil/>
- 9. Verdens Målene
  - <https://www.verdensmaalene.dk/undervisning/den-vigtigste-historie-retorik>
- 10. Breve fra skyttegravene
  - <https://brevefraskyttegraven.dk/>

## Bilag 18: Uddrag fra Historie 7

Brinckmann, H., Dehn, E., Poulsen, J. A. & Rønn, T. M. (2010) Historie 7, Forlaget Gyldendal, 1. udgave, 2. oplag.



▲ Tre mænd spillede en vigtig rolle for ophævelsen af slavehandel og slaveri. Til venstre: William Wilberforce (1759-1833) var hovedkraften bag dannelsen af den engelske forening mod slaveriet i 1787. I midten: Ernst Schimmelmann (1747-1831) var finansminister i Danmark og manden bag forbuddet mod slavehandel 1792. Til højre: Peter von Scholten (1784-1854) var den danske guvernør på de vestindiske øer, der over for truslen om et slaveoprør i 1848 gav de danske slaver deres frihed.

### DANMARK AFSKAFFER SLAVERIET

På de dansk vestindiske øer fortsatte slaveriet, men i sommeren 1848 tog udviklingen en dramatisk vending. Danmark havde fået en grundlovgivende forsamling, der skulle indføre demokrati i Danmark.

På St. Croix samlede slaverne sig den 2. juli, og dagen efter gik de ind til hovedbyen Frederikssted. De hvide plantageejere flygtede med deres familier ind bag fortets tykke mure. Et oprør var i gang. Den danske generalguvernør Peter von Scholten kom til byen, og hans vogn blev omringet af ophidsede sorte. Og så skete det. Uden at spørge andre til råds oplæste von Scholten følgende erklæring: »Alle ufrie på de danske vestindiske øer

### GRUNDLOVEN

Efter et folkeligt pres havde den danske konge i foråret 1848 lovet at indføre et demokrati eller folkestyre, som man sagde dengang. For at udarbejde et grundlag for dette folkestyre indkaldte man en forsamling, der skulle udarbejde en grundlov. Efter et år havde forsamlingen gjort Grundloven færdig, og kongen kunne 5. juni 1849 underskrive den nye grundlov.

er fra dags dato frigivne«. Nu var slaveriet ophævet. Men selv om slaverne nu var frie, betød det ikke, at deres forhold med ét blev meget bedre. De måtte fortsat arbejde på plantagerne til en meget ringe løn, men nu havde de deres personlige frihed.

Mange andre stater afskaffede også slaveriet, men i USA skulle man gennem en meget blodig borgerkrig, før slaveriet blev afskaffet.

## KILDE 17

\* Hvad fortæller annoncen for bortløbne slaver om forholdene på slaveøerne, slavernes muligheder for at flygte fra slaveejerne og holde sig skjult?

## \* KILDE 17 / EFTERLYSNING

Annonce for bortløbne slaver fra avisen »Royal Danish American Gazette«, der udkom på den dansk vestindiske ø St. Croix 1770-1802.

8. juli, 1778:

»Negeren Primus og Louisa

Undvejet fra underskrevne for nogle uger siden, en ung neger kaldet Primus, omkring 24-25 år gammel, af en gullig farve, med et bemærkelsesværdigt busket hår og i nogen grad med en indianers udseende. Han gik ud for at lede efter en negerkvinde, som var løbet maron (bort). Han har et pas, som han har eller vil gøre brug af for at undgå at blive fanget. Han taler særdeles godt engelsk. Også Louisa, en ung pige på omkring 19 eller 20 år, der ligner ham meget, med meget store huller i ørerne, og gullig af farve. Hun har været bortløben i næsten 2 år, og det formodes, at hun har haft ly blandt nogle af sine negroide (sorte) landsmænd på Nordsiden, hvor hun har arbejdet på deres jord. Hun er fra Mandingo-stammen [...].«

John Patterson

(Kilde: Leif Caludan Larsen m.fl.: *Danskernes slaver*, 2003)