

”Vær hilset, fremmede”

– drama som undervisningsmiddel på Lejre Forsøgscenter

Af Jørgen Bay, lærer, cand.pæd., Skoletjenesten, Lejre Forsøgscenter

Artiklen gør rede for forskellige måder at bruge drama på i den historiske værkstedsundervisning på Lejre Forsøgscenter, og begrundet hvordan dramafagets kernefaglighed bidrager til de didaktiske mål der er grundlaget for værkstedsundervisningen.

”Vær hilset, fremmede, og velkommen til Ravnebjerg på denne dejlige Tyrs dag. Hvad bringer dig hid? Kommer du med fred?” Dette er den sædvanlige velkomst der møder gæsterne på Lejre Forsøgscenters vikingemarkedsplads, hvad enten de er turister midt i højsæsonen, eller de er en skoleklasse der kommer for at være på lejrskole på pladsen et par dage. Og sådan fortsætter det. Gæsterne opdager hurtigt at det er Japke, Ulf den grå, Gunvor, Sven Svineheld og andre prominente kvinder og mænd fra år 925 de står over for. Disse har hver især deres egen personlige historie som relaterer sig til steder eller personer som vi kender fra arkæologiske udgravninger eller sagnberetninger. Deres efterhånden lange samvirken på Ravnebjerg betyder at de har fået noget på hinanden som ofte viser sig at have en vis underholdningsværdi, og som involverer børnene og gør dem nysgerrige efter at finde ud af hvad der ligger bag denne eller hin bemærkning. Nu er det ikke sådan at Japke og de andre stædigt holder fast på at de *er* en anden person i en anden tid. De kan med stemme og kropsholdning på et øjeblik blive Jutta, Jørgen, Bente eller Jens, og dermed gå ind i en dialog med deres gæster om nogle af de spørgsmål som deres adfærd nødvendigvis rejser, og som ellers risikerer at forblive ubesvarede.

Historien bag det historiske værksted

Når vi gestalter mødet med vores gæster på denne måde, forener vi den traditionelle historiske værkstedsundervisning med elementer hentet fra dramafaget, og det vil jeg forklare og begrunde længere fremme. Men først vil jeg tage en afstikker tilbage til 1963 hvor Unge Pædagoger udgav en antologi med titlen ”Skole og museum” hvis 10 bidrag afspejlede de vældige landvindinger der i de år skete

inden for museernes undervisning: Nye udstillingsprincipper indsatte genstandene i en samfundsmæssig kontekst, man indrettede skolestuer og filmrum og lavede opgaveark til de besøgende klasser. To af antologiens bidragsydere diskuterede muligheden af at inddrage arkæologisk originalmateriale i museumsundervisningen: ”Det er af værdi, at skolebørn får lov til at tage den slags ting i hånden og prøve dem” (Michelsen 1967).

Året efter byggede en flok unge mennesker Oldtidsbyen i Lejre, og i 1965 slog Historisk-Arkæologisk Forsøgscenter portene op for publikum. Lejre Forsøgscenter blev en øjenåbner, ikke mindst for skolefolk. Pludselig så man muligheden for at bibringe eleverne nogle sansesmæssige oplevelser der gav en anden erkendelse end den man får ved blot at sidde med en stenøkse i hånden. I 1967 og året efter afholdt man i Lejre flere lejrskoler på forsøgsbasis. Overskrifterne var ”Efterlignende eksperimenter” og ”Jernalderens kultur”, og forløbene blev publiceret i flere tidsskriftartikler. Den første overskrift repræsenterede den videnskabscentrerede læseplanstænkning som florerede i årene efter sputnik-chokket, og som for historiefagets vedkommende introducerede kildekritikken på folkeskoleniveau. Eleverne blev engagerede af at arbejde konkret med materialer og værktøj, men det viste sig at man bevægede sig på et for højt abstraktionsniveau som skabte tomgang pga. manglende forståelse (Reisby 1967). Bag den anden overskrift gemte sig et ønske om at sammenligne effekten af den traditionelle historieundervisning (lærebog, fortælling, film og museum) med effekten af praktisk aktivering i et rekonstrueret miljø. Vurderingen af elevernes udbytte af dette forløb var ”at de var konstant

engagerede og interesserede, at deres viden om jernalderen efter lejrskolen var stor, samt at deres respekt for ting og menneskelige forhold var øget” (Bay 1986). ”De levede sig fuldstændigt ind i arbejdet og miljøet” (Stensbjerg 1967).

Indlevelse og fordybelse, indsigt/erkendelse og respekt har lige siden været nøglebegreber i det historiske værkstedsarbejde. Indlevelsen og fordybelsen er det vi vil skabe rum for, erkendelse og respekt er blandt de mål vi stræber efter.

I årene efter de første lejrskoleforsøg i Lejre opstod en række historiske værksteder rundt om i landet. Fælles for disse var at initiativet kom fra lærere der selv havde haft elever med til Lejre, og at de blev oprettet i skolevæsensregi med pædagogisk virksomhed som formål. Sideløbende hermed udvidede mange museers skolestuer deres undervisning til også at omfatte historiske arbejdsprocesser. I dag er ca. 50 museer og historiske værksteder tilknyttet netværket Historiske Værksteder i Danmark som i over 25 år har været forum for en fælles udvikling af undervisningen, miljøerne, håndværket og den pædagogiske debat og herunder også den gradvise og forsigtige ibrugtagen af dramaværktøjet som et middel i undervisningen.

Kan man også spille fortiden?

Fra starten var det arbejdsprocesserne der var undervisningsmidlet. Det var, med Hans Ole Hansens begreb, materiel kulturviden der formidledes i værkstederne. Ved at eleverne efterlignede fortidens gøremål med kopier af datidens værktøj og redskaber, fik de en mulighed for at leve sig ind i hvordan det måske havde været at leve i den tids samfund. At det oven i købet foregik i et rekonstrueret miljø, bidrog kun yderligere til indlevelsen. Tanken om at bruge disse kulisser til også at *agere* som fortidsmennesker har ligget nær hele tiden, men der har været en tilbageholdenhed på grund af forholdet til kildematerialet. De historiske arbejdsprocesser betragtes som kildemæssigt relativt holdbare, idet de bygger på en begrundet tolkning af de materielle levn og deres brug, i mange tilfælde en tolkning der yderligere er blevet bestyrket af efterlignende eksperimenter. Med eksperimentet kan man bekræfte (eller eventuelt afvise) sand-

synligheden af en bestemt tolkning. Det samme kan man ikke sige om de mentale processer hos fortidens mennesker. Kildematerialet kan ganske vist underbygge forsigtige tolkninger af sociale strukturer og give visse antydninger om det åndelige liv, men derfra til at kunne sige noget som helst pålideligt om hvordan mennesker har tænkt, talt og ageret i forhold til hinanden, er der meget langt. Ikke desto mindre har mange valgt at tage dette skridt, men ikke som et skridt væk fra sikker videnskabelig grund, snarere som et skridt ind i et fiktivt landskab hvor man selv og ikke videnskaben skal stå til ansvar for resultaterne. Det er tilladt at digte, blot man ikke digter mod kilderne.

Værdier på spil

På Lejre Forsøgscenter har vi gennem den sidste halve snes år arbejdet og eksperimenteret med mulighederne. Ravnebjerg, Forsøgscentrets vikingetids-område, som jeg omtalte i starten, var det første bud. Her arbejder vi med et scenarie hvor rammerne er en vikingetidsgård med en ”fastboende befolkning” samt en markedsplads der besøges af ”rejsende håndværkere og handlende”. Den klasse der bor en uge i lejrskolen, får at vide at de er de fastboende, mens klassen der bor på markedspladsen to eller tre dage, er de rejsende. Inden for dette scenarie agerer personalet og de to klasser alt efter formåen og lyst. Klasserne mødes omkring et par måltider og en afsluttende handelssekvens, og bl.a. disse situationer giver børnene anledning til at forsøge sig i en vikingetidig rolle. Målestokken er ikke at få dem til at spille en rolle, men snarere at inspirere dem til at falde ind i den tone som personalet lægger og som både er et tilbud om yderligere indlevelse og en mulighed for yderligere refleksion.

Et budskab som vi formidler gennem vores ageren, er at det ikke er ligegyldigt hvordan man taler og henvender sig til hinanden, men at man er nødt til at tage stilling til hvordan man møder fremmede mennesker, hvordan man f. eks. er en god vært, men lige så vigtigt, hvordan man er en god gæst. Selv om udgangspunktet egentlig bare var at formidle vikingetidens handel, voksede kulturmødet frem som et tema med stor aktualitet. Dette at der er regler for hvordan mennesker

mødes, er for nogle børn fuldstændig fremmed, og har vist sig i mange tilfælde at optage dem lige så meget som de konkrete arbejdsprocesser de er beskæftiget med. Måske kan man sige at vi lærer børnene at "takt og tone" eksisterer. Under alle omstændigheder er vi i dette tilfælde på lidt mere fast grund med hensyn til kildegrundlaget, idet vi har skriftlige kilder, f. eks. digtet Havamál, som siger noget om skikke, talemåder, åndelig tænkning, opførsel osv.

Vi betragter ikke, når vi formidler et tema på denne måde, vores opgave som en neutral formidling af faget historie. Valget af det faglige indhold og de temaer vi formidler, vil være præget af den tid vi selv formidler i, og af de problemstillinger arkæologer og historikere i disse år fokuserer på. Det kan ikke undgås at formidling er præget af formidlerens egne værdier. Jo mere bevidste og åbne vi er om det, des mindre er risikoen for at manipulere med vores gæster, men tværtimod give dem lov til at være med-reflekterende omkring de værdier der bliver sat i spil. Og det er netop gennem spillet at der bliver mulighed for at undersøge værdierne og sætte dem op mod hinanden. Hvordan, uddyber jeg til sidst.

Totalteater i Jernalderlandsbyen

I 1999 konstruerede vi i samarbejde med skuespilleren Dorte Rasmussen en slags totalteater i Jernalderlandsbyen. Spillet som vi kaldte "Kimars værste dag", blev spillet af en klasse sammen med to instruktører over 3½ time. De skulle ikke optræde for andre, men spille for hinanden, må jeg hellere tilføje. Til spillet hørte der en forhistorie som klassen skulle kende, og som når de ankom til Jernalderlandsbyen, netop var nået til et kritisk punkt. Eleverne og lærerne skulle, mens de var i Lejre, spille hver én af de personer som de kendte fra historien, og som de blev forsynet med yderligere oplysninger om. De to instruktører havde hver en ledende rolle, og deres opgave var at følge drejebogen samtidig med at de skulle engagere eleverne i spillet. Alle var iført (desværre kun dele af) en jernalderdragt. Selve spillet blev sat i gang ved at de to instruktører samlede hver sin "familie" og satte dem ind i en hændelse der var sket umiddelbart efter at historien sluttede og som indebar en konflikt med den anden familie, bl.a. fordi hændelsen blev opfattet forskelligt af de to

familier. Derefter vekslede spillet mellem sekvenser hvor alle var sammen og fik et oplæg eller skulle træffe en fælles beslutning, og sekvenser i mindre grupper, hvor der skulle udføres praktiske opgaver og forberedelser (Bay 2001). Spillet blev generelt godt modtaget af klasserne og var mange gange meget vellykket i den forstand at eleverne blev engagerede og deltagende. De fandt oplægget og forløbet spændende og fremhævede brugen af tøjet, men] oplevede også en vis tomgang og savnede at bruge mere tid på vores basisydelse, de praktiske aktiviteter! I det lange løb havde forløbet for mange odds imod sig: Vi fokuserede på magt-relationer, tro og begravelsesskikke på én gang, hvor blot ét af dem havde været nok. Forløbet blev desuden alt for lidt efterspurgt af skolerne, formentlig fordi der var knyttet en alt for stor forberedelsesfase til. Det bevirkede så at vores instruktører fik alt for lidt erfaring med spillet og derfor sjældent nåede selv at komme rigtig ind under huden på de personer de skulle spille.

Drama som ramme om undervisningen

Samtidig med at Kimars værste dag blev sat i værk, udarbejdede vi et kort spil som ramme om de almindelige undervisningsforløb i Jernalderlandsbyen. Dette spil blev et godt eksempel på hvad der *kan* lade sig gøre med forholdsvis enkle midler. Instruktørerne fik indledningsvis en nødtørftig indføring i helt elementære dramavirkemidler gennem praktiske øvelser. Herefter fik de stillet opgaven i fællesskab at udforme en dramatiseret indledning der på en spændende måde kunne indføre to klasser i jernaldermiljøet og fra starten stemme dem til det arbejde de skulle i gang med. Motivationen var høj og det lykkedes at få udarbejdet en god indledning med fire faste figurer som enhver i princippet skulle kunne gå ind i.

Den nye dramaramme blev en integreret del af de faste undervisningstilbud og fungerede i en år-række, men blev ramt af en vis "metaltræthed" og et ønske om fornyelse, også fordi den gruppe der oprindeligt udformede spillet, efterhånden var blevet afløst af andre. Påvirket af nye fokus-punkter i den arkæologiske verden (internationale relationer og konflikter) blev der udarbejdet en ny dramaramme hvor den kloge kones spådomme blev erstattet af stormandsalliancer og kostbare

romerske glas og mønter. I det nye spil har det vist sig sværere at beherske skiftende roller, så netop nu arbejder vi med at erstatte dem med en fast rolle til hver instruktør som både de selv og kollegerne er fortrolige med. Rammehistorien er samtidig gjort så enkel at de fire instruktører ubesværet kan improvisere sig igennem. Denne form har stået sin prøve én gang (april 2005), og den lover godt for de næste 25 gange i maj og juni.

I forbindelse med indførelsen af dramarammen var det nødvendigt at instruktørerne blev iklædt jernaldertøj. Det at iføre sig historiske gevandter var i sig selv lidt af en mental omvæltning, da der indtil da havde været delte meninger om seriøsiteten i at formidle på denne måde. I dag er alle vist enige om at netop dragten inviterer til yderst seriøse dialoger og refleksioner over kvalitet og æstetik i oldtiden. Desværre rækker ressourcerne ikke til at vi normalt kan klæde børnene på til undervisningen. Fortidsfamilierne som bor i Jernalderlandsbyen i ferierne, samt voksne kursister, melder ofte om tøjets fremragende kvaliteter i forhold til kulde, varme og regn sammenlignet med moderne tøj, samt om tøjets identitetsskabende effekt. Begge dele ville være meget ønskværdige at kunne formidle til børnene gennem prøv-selv-metoden.

Hvad er det så drama kan?

Vores arbejde med drama har hele tiden bygget på et ønske om at bruge dette fags særlige egenskaber og kendetegn. Mads Th. Haugsted fra Danmarks Pædagogiske Universitet har beskrevet det på denne måde: "Hvad er da teaterfagets kerne? I kort: den æstetiske fordobling af rum, figur og forløb. En aktivitet jeg tidligere har sammenfattet i: jeg er her, men jeg kan spille, at jeg er hvor som helst (og når som helst); jeg er mig, men jeg kan spille hvem som helst; jeg er bevidst om at det er et spil (den sociale virkelighed), men jeg overholder spillets regler – det der somme tider kaldes overholdelse af fiktionskontrakten – (den symbolske virkelighed). En af de store pædagogiske pointer er, at når man deltager i sådanne forløb, kan man gennem indlevelsen i "den anden" – sammen med andre – i kraft af dette "dobbeltspil" få en indlevelse og samtidig distance i og til andre mennesker, fra andre verdener og tider; en situation der på én gang muliggør dels refleksion

over den anden, dels refleksion over sig selv, i og gennem handling." (Haugsted 2003).

Når vi bliver ved med at diskutere og arbejde med drama, er det baseret på denne definition af dramafagets kernefaglighed kombineret med vores egen målsætning omkring det historiske værkstedsarbejde: at fremme indsigt og respekt gennem indlevelse og fordybelse. At anvende dramaværktøjet muliggør således en form for indlevelse der ikke er andre veje til: at sætte sig i en andens sted. Men at anvende dette værktøj betyder også, som med alle andre værktøjer, at man må beherske det i et sådant omfang at man får det ud af det som man havde tænkt sig. En erfaren dramapædagog vil i et rekonstrueret fortidsmiljø sammen med en deltagergruppe f. eks. arbejde med en bestemt problemstilling. Det kunne dreje sig om hvordan et fortidigt samfund ville reagere på et pludselig opstået alvorligt fysisk mén. Man vil sammen definere grundbegreberne rum, figur og forløb. Hvor befinder vi os, hvilke ydre faktorer har indflydelse på tilværelsen i netop den valgte historiske periode? Hvilke personer medvirker, hvad er deres alder, køn, indbyrdes relationer, sociale position osv.? Hvad er situationen i starten af forløbet, hvad er det der pludselig sker ("the point of no return"), hvordan forholder de enkelte personer sig til hændelsen, og hvad bliver løsningen? Gruppen får sammen lavet en synopsis, og kan så gå i gang med at afprøve de betingelser man har stillet op. Drama bliver, anvendt på denne måde, til et undersøgelsesredskab, idet deltagerne får mulighed for at give forskellige bud på de enkelte figurers følelser og reaktioner. Arbejdet forløber i sekvenser hvor fiktionskontrakten er overholdt, og sekvenser hvor man kan diskutere det man netop har overværet eller deltaget i. Samme sekvens kan spilles igen og igen med nye deltagere i de enkelte roller, og for hver spillet sekvens, som kan opfattes som en tolkning af en historisk virkelighed, har man opnået en ny erkendelse som kan sammenlignes med eksperimentalarkæologiens erkendelsesform: Tolkningen kan vise sig at være enten forkert eller mulig. Det er aldrig den endelige sandhed om fortiden vi får fat i, men kun mere eller mindre sandsynlige tolkninger, stærkt præget af vore egne nutidige erfaringer og værdier. For at sandsynligheden overhovedet kan vurderes i vores spil om

fortiden, kræver det naturligtvis også at lederen er godt inde i det faktisk eksisterende kildemateriale der ligger til grund for budene på et handlingsforløb.

– og hvad er det vi kan og vil med drama?

Vi har gennem årene erfaret at drama lader sig bruge på mange niveauer, og kunsten er nok at gøre sig klart hvilket niveau man selv er kvalificeret til, snarere end at lade sig knække af at man ikke behersker den dramapædagogiske kunnen som jeg skitserede ovenfor. Man kan tilegne sig helt elementære færdigheder, som f. eks. den grundlæggende ”at sige ja – give bolden videre” som er forudsætningen for at improviserede spil kan fungere, uden samtidig at have det dramaturgiske overblik der skal til for at kunne styre den undersøgende spiltype. Derimod bør vi til stadighed have den didaktiske dimension for øje. Hvad skal vores bestræbelser resultere i?

Som det offentlige skolevæsens repræsentant på Lejre Forsøgscenter skal Skoletjenesten se til at undervisningen er i overensstemmelse med folkeskolelovens og fagenes intentioner. Det betyder for det første at vi ser på de enkelte folkeskolefag, deres formål og forslag til aktiviteter. Historiefaget er jo vores naturlige tilknytning, men faktisk lægger både sløjd, håndarbejde og hjemkundskab mere eller mindre vægt på at formidle fagets kulturteknikker. Desuden giver vores vægtning af menneskets afhængighed af de naturgivne ressourcer en tilknytning til faget natur og teknik. I undervisningsvejledningen for historie nævnes blandt fagets særlige aktiviteter rekonstruktion af historiske redskaber og situationer i et afsnit for sig (Undervisningsministeriet 2005).

Sådan har det i øvrigt været siden 1974 hvor man kan sige at den historiske værkstedsundervisning fik sin officielle anerkendelse i skoleverdenen. I formålet for historie i folkeskolen formuleres to væsentlige didaktiske pointer. Historiebevidsthed defineres som et samspil mellem fortidstolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning, samtidig med at mennesket opfattes som både historieskabt og historieskabende. Historisk viden opfattes ikke som et mål i sig selv, men som én blandt mange

veje til at kvalificere mennesker til aktive samfundsborgere.

Når vi taler om at indlevelse og fordybelse skal fremme indsigt og respekt skal det opfattes i den kontekst. Når vi sætter værdier i spil på Ravnebjerg, inviterer vi eleverne til at reflektere over deres eget liv og deres egen tid, og vi kan se på elevernes reaktioner at det virker. Kun få om overhovedet nogen tager uberørt herfra. De har en større viden om nogle fortidige forhold, men hvad vigtigt er: det er en viden de kan bruge i deres egen vurdering af andre mennesker og forhold, og som måske har fået dem til respektere ting og forhold der tidligere var dem ukendte eller lige-gyldige.

Endnu et forhold ligger os på sinde: I den nyeste folkeskolelov er elevernes alsidige personlige udvikling som noget nyt indskrevet i loven. Det kan skyldes et behov for en afbalancering af de skærpede fagmål, men det kan også skyldes en iagttagelse af en generel tendens til at børn i deres opvækst i vore dage er mere ensidige i deres udfoldelse. De lever en stadig større del af deres tilværelse under opsyn i pasningsordninger, skoler og daginstitutioner samtidig med at de bruger stadig mere tid foran computerskærme og tv-apparater. Udfoldelsesmuligheder som kendes fra tidligere generationers børneliv indskrænkes eller går helt tabt. Den alsidige personlige udvikling kan kun finde sted hvis man gives alsidige muligheder for at bruge sig selv, eller som vi kan lide at sige det, tilbydes mange forskellige værktøjer. Værktøjerne er fagene, disciplinerne og de personlige egenskaber: historie, smedning, fiskeri, arkæologi, respekt, gastronomi, empati, religionshistorie, drama med hver deres faglighed og karakteristika. Jo flere værktøjer man behersker, jo mere dannet er man i betydningen kvalificeret til tage beslutninger for sig selv og i fællesskab med andre. Værdien af de historiske miljøer og muligheden for at indleve sig i dem - med eller uden indlevelse i en anden - er i sidste ende at det er en mulighed der ikke findes andre steder, og derfor kan give sit eget særlige bidrag til den alsidige personlige udvikling.

Litteratur

Bay, Jørgen 1986

Historisk værkstedsundervisning og folkeskolen.

Upubliceret kandidatopgave, 93 s. Tilgængelig på DPUs bibliotek.

Bay, Jørgen 2001

Dage med Kimar og hans familie. En rapport om udviklingen af et undervisningsforløb i Lejre Forsøgsceners jernalderlandsby 1999-2001 med fokus på dramafaget og dets metoder.

Upubliceret, 75 s. Tilgængelig på Lejre Forsøgscener.

Haugsted, Mads T. 2003

At opleve indlevelse? Teater- og museumspædagogik.

Årsberetning 2002, Historisk-Arkæologisk Forsøgscener.

Michelsen, F. 1963

En emneopgave på museet

Skole og Museum, Unge Pædagoger.

Reisby, Kirsten 1967

Lejrscole i Historisk-Arkæologisk Forsøgscener i Lejre.

Dansk Pædagogisk Tidsskrift 15., årg. nr.6, s. 262 ff.

Stensbjerg, Karen 1967

Rapport over 2-dages lejrscoleophold i Historisk-Arkæologisk Forsøgscener.

Materiel kulturviden, Lejre 1967.

Øvrige kilder

Undervisningsministeriet 2005

Vejledning for faget historie.

www.faellesmaal.uvm.dk/fag/Historie_2004/vejledning.html.