

Lunga, P. S., Løkken, B. B. & Skar, S. (2026). Historisk empati, drama og den franske revolusjon. I E. H. Johannesen & T. C. Krosshus (Red.), *Didaktikk for estetiske læreprosesser* (s. 47–75). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa850503>

Kapittel 3

Historisk empati, drama og den franske revolusjon

Peter Sigurdson Lunga, Barbro Børli Løkken og Siri Skar

Sammendrag: Hvordan kan man undervise om den franske revolusjonen på en elevaktiv og engasjerende måte? Dette kapitlet undersøker hvordan dramadidaktikk kan tilrettelegge for *historisk empati* i samfunnsfag på ungdomstrinnet, med dramaforløpet *Den franske revolusjon* som case. Historisk empati nevnes eksplisitt i LK20, men det finnes lite forskning på hvordan man kan arbeide praktisk med begrepet. I dette kapitlet skisserer vi noen muligheter for arbeid med historisk empati gjennom ulike dramametoder. Forskningsmetodisk anvender vi dramaturgisk produksjonsanalyse med elementer fra idéanalyse. Momenter som trer fram i analysen, er behovet for et gjennomtenkt dramaturgisk design, spenningen mellom historisk realitetsorientering og fiksjonsbruk, bruken av primærkilder i fiksjon, og ulike former for perspektivtaking. Slik bidrar kapitlet til å identifisere mulige innganger til å utvikle historisk empati gjennom dramametoder i samfunnsfag.

Nøkkelord: Historisk empati, drama, dramaturgi, historiedidaktikk, samfunnsfag

Abstract: How can the French Revolution be taught in an engaging and participatory way? This chapter explores how drama-based teaching methods can foster *historical empathy* in lower secondary social studies, using the French Revolution as a case study. Historical empathy is explicitly mentioned in the Norwegian curriculum (LK20) but there is limited research on practical approaches to teaching it. In this chapter, we outline some possibilities for teaching historical empathy through drama. Methodologically, the chapter draws on dramaturgical production analysis together with elements of idea analysis. In the analysis, we highlight the need for careful dramaturgical design, the tension between historical accuracy and fictionalization, the use of primary sources in drama-based fictional sequences, and different forms of perspective-taking. Thus, the chapter provides several possible points of entry into the development of historical empathy through drama in social studies teaching.

Keywords: Historical empathy, drama, dramaturgy, history didactics, social studies

Innledning

Kjære venner! Deres meninger har verdi! Jeg har hørt på det dere har sagt, og det er gode tanker! Vi må fortsette å diskutere, og det er derfor vi er her i dag. Je m'appelle Jean Sylvain Bailly, mitt navn er Jean Sylvain Bailly. Og dere, kjære venner, er folkets utvalgte. Som dere vet har de siste årene vært vanskelige i Frankrike. Krig, sult, prisvekst, konkurs og ydmykelse. Men fra hele landet har folket valgt nettopp dere til å løse krisene og de stoler på at dere tar den oppgaven på det dypeste alvor.

I dette kapittelet lar vi den første replikken til Jean Sylvain Bailly (1736–1793) i dramaforløpet *Den franske revolusjon* føre oss tilbake til 1789. Dette året markerte starten på en periode med store sosiale og politiske omveltninger i Frankrike, som skulle sette sitt preg på både Frankrikes og andre staters politiske utvikling helt fram til vår tid (Roos, 2022, s. 46–47). Måten det franske samfunnet var organisert på, med føydalisme, hierarkier, stender og stor skjevfordeling av privilegier, makt og, ikke minst, mat, førte til stor misnøye i befolkningen. Under stenderforsamlingene i 1789 brøt tredjestanden ut og dannet sin egen nasjonalforsamling. Der begynte de arbeidet med å utforme en ny og mer rettferdig grunnlov. 14. juli 1789 stormet en parisisk borgermilits festningen Bastillen for å skaffe seg ammunisjon til å forsvare grunnlovsarbeidet mot mulige angrep fra kong Ludvig XVI (1754–1793). Med dette var det ingen vei tilbake; den franske revolusjonen var i gang.

Den franske revolusjon ble et vendepunkt i fransk og europeisk historie, og med dramaforløpet *Den franske revolusjon* ønsker vi å utforske ulike perspektiver ved revolusjonen. I dette kapittelet undersøger vi begrepet historisk empati, som ble introdusert i norske læreplaner med LK20. I beskrivelsen av kjerneelementet i samfunnsfag «Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger» presiseres det at «elevene skal [...] utvikle historisk empati» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Historisk empati er et omstridt begrep. Dette henger sammen med begrepets lange historie og dets posisjon i skjæringspunktet mellom fagfelt som didaktikk, psykologi, historie og filosofi (Harnes, 2022, s. 14; Retz, 2015, s. 215). Det finnes betydelige mengder forskningslitteratur som definerer historisk empati og dens bestanddeler på ulike måter, og det kan derfor være krevende for lærere og studenter å orientere

seg. I Norge har begrepet vært lite brukt i utdanning og undervisning (Hatlen, 2020, s. 161). En mulig forklaring er at begrepet kan være utfordrende å håndtere didaktisk. Den innfløkte debatten gjør det nødvendig å nærme seg historisk empati på en mer praktisk måte, noe som kan gjøre det lettere å omsette læreplanens krav i en klasseromskontekst. Flere forskere har brukt drama i sine undersøkelser av historisk empati (Kosti mfl., 2015; Harnes, 2022), men det er fortsatt stort rom for videre sonderinger mellom fagene, særlig med tanke på praktiske, faglig funderte verktøy. Ved å være i fiksjon, innta roller som historiske personer og bytte roller for å få andre perspektiver kan man få en verdifull inngang til å forstå ulike perspektiver (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 74). I dette kapittelet utforsker vi de didaktiske mulighetene som ligger i å arbeide tverrfaglig med historie og drama.

Forfatterne har drama­faglig og historiefaglig bakgrunn, og vi undersøker de didaktiske valgene vi har tatt i utviklingen av dramaforløpet *Den franske revolusjon*. Vår problemstilling er: Hvordan kan dramametoder brukes for å legge til rette for at elever utvikler historisk empati i samfunnsfagundervisningen i ungdomsskolen?

For å undersøke dette presenterer vi først dramaforløpet steg for steg. Deretter skisserer vi dramametodene som er sentrale i forløpet, og de fagdidaktiske landskapene forløpet kan plasseres i. Videre analyserer vi tre utvalgte deler av dramaforløpet for å undersøke hvilke synergier og kompromisser mellom fagene som gjøres for å legge til rette for historisk empati. Disse utvalgte delene kaller vi *mulighetsrom*. Det ferdige dramaforløpet er ikke gjennomført med elever, så når vi viser til elever videre i kapittelet, vil vi understreke at det er snakk om tenkte elever.

Dramaforløpet *Den franske revolusjon*

Dramaforløpet *Den franske revolusjon* er utviklet for samfunnsfagundervisning på 8. trinn, med et spesifikt mål om å aktualisere og sette i spill begrepet historisk empati, slik det framgår av læreplanene for samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019). Forløpet er laget for å ledes av tre lærere, men kan med tilpasninger ledes av to. Rammesettingen er lagt til det franske

samfunnet i 1789, og gjennom dramametoder arbeider vi både i og utenfor fiksjon med historiske hendelser fra den franske revolusjon. Forløpets varighet er ca. 120 minutter.

I dramaforløpet veksler lærerne mellom å være i rolle som historiske aktører fra den franske revolusjon og å være seg selv i funksjon som lærere og veiledere. Vi bruker lærer-i-rolle (LiR) når vi er historiske aktører, og veksler mellom å være i rolle og ute av rolle. Dramametoden LiR beskrives som at «læreren tar på seg en rolle og blir med inn i fiksjon sammen med elevene» (Bolton mfl., gjengitt i Vik & Bjørnstad, 2023, s. 121). I *Den franske revolusjon* veksler vi mellom holdninger som «Jeg er den som vet» og «den interesserte lytter» (Vik & Bjørnstad, 2023, s. 122–123). Vi styrer spillet gjennom roller som representerer disse holdningene. Når læreren spiller lederroller, får vi muligheten til å formidle fakta om hvordan ulike hendelser faktisk skjedde under den franske revolusjon (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 93). Andre ganger tar læreren en mellomlederrolle, slik at elevenes idéer og innspill kan påvirke hvordan vi går videre i spillet (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 95). I det følgende beskriver vi noen sentrale aspekter ved forløpet.

Før selve dramaforløpet starter, forklarer to av lærerne for elevene at ulike kostymemarkører viser om lærerne er i rolle eller ikke. Den ene er LiR som *Juliette* når hun tar et sjal over skuldrene, mens den andre er LiR som *Héloïse* når hun tar på seg en rød jakke. Elevene får høre at når de kommer inn i klasserommet, vil de møte en tredje lærer som også vil veksle mellom å være i rolle og ute av rolle gjennom sin kostymemarkør – en sløyfe på jakken. Det informeres også om og avklares noen praktiske forhold knyttet til hva som venter elevene inne i klasserommet. Elevene får en klistrelapp med sitt gruppenummer på (grupper på 4–5 elever), som de skal feste på genseren sin. De får beskjed om at når de kommer inn i rommet, skal de se på noen gjenstander og selv tenke gjennom hva de tror dette handler om. Når de har sett på gjenstandene, skal de deretter sette seg sammen med gruppen sin på et definert område i rommet, markert med gruppens tall.

Når elevene kommer inn, møter de et rom som er forberedt med gjenstander (kopier av pamfletter fra 1789, noen karikaturtegninger fra samme år, en kurv med tennisballer og tennisracketter, en liten trebolle med korn, pariserbaguetter, samt et par kokarder (rundt merke i form av en rosett i franske farger) plassert innenfor et oppmerket område på gulvet). Over høyttaleren spilles stemningsskapende satser fra Philidors *L'art de la modulation* (kvartett 2,

sats 2, og kvartett 3, sats 1). Gjenstandene er ment å vekke nysgjerrighet og gi assosiasjoner til den franske revolusjon. Etter en stund samles de i de forskjellige gruppene for å diskutere hva de tror dette handler om. Hver gruppe finner ett felles ord, som alle gruppene sier høyt i kor når en av lærerne har talt til 3. Deretter får alle gruppene anledning til å forklare hvilket ord de valgte, og hvorfor.

Så starter en fortellerstund om den franske revolusjon, hvor intensjonen både er å gi litt bakgrunnsinfo og å bidra til å etablere fiksjonen. Vi gjennomfører så vurderingsøvelser. Vi går gradvis fra ufarlige og mer lekne påstander som «Jeg liker croissanter» (med svaralternativer som enig/uenig), til «Upopulære meninger bør ikke sies høyt» (enig/uenig) og «Hva kan en revolusjon føre til?». På det siste spørsmålet velges svaralternativer ved å gå til ett av fire hjørner: Endringer i et samfunn og et land – Opprør og krig – Glede og fest – Annet. Samlet har vi 10 påstander. Byréus (1990) og Giacomucci (2021) har beskrevet potensialer knyttet til bruk av vurderingsøvelser og bruk av 4 hjørner for menneskers meninger og valg. Giacomucci (2021) beskriver at spektrogram lages ved at man skisserer opp to ytterpunkter på en skala, hvor deltakerne bes om å plassere seg fysisk ut ifra deres mening (s. 219). Lokogrammer utforsker valg ved plasseringer i et rom, ikke på en skala eller linje, men for eksempel gjennom fire hjørner, og ifølge Giacomucci (2021) er lokogrammer nyttige for raske vurderinger av gruppevalg. Vi bruker tid på slike vurderingsøvelser, spektrogrammer og lokogrammer for å engasjere elevene til å ta stilling og uttrykke sine meninger. Samtidig synliggjøres det for oss om det er store meningsforskjeller eller gruppedynamikker i elevgruppen som vi bør ta hensyn til.

Denne aktiviteten avbrytes av sekvensen vi kaller for *Ballhuseden*, som springer ut av signeringen ved ballhuset i Versailles om at det er behov for store endringer i Frankrike og en ny grunnlov. Her etablerer den tredje læreren seg tydelig i LiR som Jean Sylvain Bailly og definerer alle deltakerne som representanter for den franske tredjestanden. I forløpet motiverer han hver elev til å signere på et dokument med en oversatt tekst av den historiske Ballhuseden fra 20. juni 1789.

I overgangen brukes musikk: Philidors *L'art de la modulation*. Systematisk og koreografert deles elevene inn i to tropper, *La Troupe Revolutionnaire* (Revolusjonstroppen) og *La Troupe Royale* (Kongetroppen), ved at læreren som

i LiR spiller Héloïse og læreren som i LiR spiller Juliette, deler ut kokarder. De som får røde kokarder tilhører La Troupe Revolutionnaire, mens de som får hvite tilhører La Troupe Royale. LiR i hver tropp forteller elevene om troppen de tilhører, synet troppen har på kongen og plassen deres i det franske samfunnet. For å understreke dette brukes kilder fra den aktuelle revolusjonstiden: pamfletter, karikaturer, slagord og korte tekster som kan bidra til å forsterke det interne fellesskapet og motvilje mot den andre gruppen. Vi igangsetter utvikling og etablering av rollekarakterer blant elevroller ved at det deles ut karaktertrekk til hver elev, og hver elev blir bedt om å bruke sin fantasi for å finne ut mer om hvem disse personene kan ha vært. Hvem de er i det franske samfunnet, settes i spill gjennom tablåer og en kort dramatisering.

Mot slutten av dramaforløpet beveger vi oss til den spente situasjonen ved Bastillen 14. juli 1789. Her må elevene i rolle fatte en beslutning om de skal gå for en forhandlingsløsning eller kamp. Den tredje læreren leder dem gjennom dette uten å velge side selv, mens LiR-Juliette og LiR-Héloïse er sammen med hver sine tropper. Elevene får dermed mulighet til å være medbestemmende og påvirke hva slags slutt dramaforløpet skal få. Blir det forhandlinger, må begge troppene lage lover sammen – i fellesskap. Blir det kamp, rigges det til slik at de to troppene står på hver sin side av rommet, bevæpnet med papirballer som kastes mot motstanderne. Som avslutning reflekterer vi over hvilke valg som ble tatt, og vi sammenligner med hva som *egentlig* skjedde i Paris 14. juli, og hvorfor. Her undersøker vi ulike kontrafaktiske perspektiver og diskuterer hva som må til for å unngå konflikt i lys av læreplanens kompetansemål. I vårt design må begge gruppene velge ikke-vold for at fred skulle bli utfallet. Hvis én eller begge gruppene velger vold heller enn fredelige midler, får forløpet et «voldelig» utfall. Dermed er tre av fire mulige utfall kamp. Dette understreker poenget om at fred ikke kan tas for gitt, og ikke nødvendigvis er noen normaltilstand, men noe man aktivt må velge.

Avslutningsvis har vi en refleksjonsdel om hele forløpet, der elevene kan dele tanker og opplevelser om hvordan det var å være med i dramaforløpet, og der den historiske innholdskunnskapen sikres gjennom refleksjon og samtale over fiksjonserfaringen i lys av de historiske hendelsene og individuelle handlingene vi rekonstruerte. På denne måten balanseres innlevende, affektiv historisk empati med historisk kontekst og forståelse av individers handlinger.

Metode

For å svare på problemstillingen analyserer vi utvalgte deler av dramaforløpet *Den franske revolusjon*, med særlig vekt på spenningen mellom dramadidaktisk bruk av fiksjon, rolle og estetisk fordobling og historiefagets virkelighetsforankring. For å undersøke hvordan lærere kan legge til rette for historisk empati i samfunnsfagundervisningen, skal vi gjøre en dramaturgisk produksjonsanalyse av *Den franske revolusjon*. Vi bruker også momenter fra didaktisk idéanalyse. En slik dramaturgisk tilnærming til undervisningsforløp skjerper blikket for komposisjonelle valg, samtidig som didaktiske handlinger og muligheter gjøres sentrale for analysen (Bakke & Lindstøl, 2023, 175–176).

Målet vårt er å synliggjøre valgene læreren kan ta for å tilrettelegge for historisk empati. Dramaforløpet, slik det presenteres i kapittelet, er et design- og idéanalytisk bidrag og er ikke gjennomført med elever. Derfor er verken gjennomføring av undervisning eller elevers resepsjon utgangspunkt for den følgende analysen, men de mulighetsrommene som ligger i det didaktiske og dramaturgiske designet. Bakke og Lindstøl kaller dette produksjonsanalyse, der valg av undervisningsaktiviteter, komposisjon av fortelling, samspill, roller og hendelser står sentralt (2023, s. 195–196). Samtidig er momenter fra idéanalysen også relevante i vår gjennomgang: tanken og planen for undervisningsforløpet, læremidler, ressurser og mål (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 186). Ifølge Bakke og Lindstøl (2023, s. 195) er man i en produksjonsanalyse opptatt av: «hvilke muligheter læreren ser og tar, og hvordan læreren språkliggjør sine valg og tenkemåte» (2023, s. 195). Som de påpeker, er det også interessant hva som velges vekk, og det som ikke gjøres i undervisningen. Eksempler på hva man kan studere når man gjør en produksjonsanalyse, er: «Hvordan skal oppstarten se ut? Hvor mange hendelser skal økten ha? Hvordan kan rommet iscenesettes? Hvordan skal samspillet mellom lærer og elever rammes inn?» (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195). Det kan også være vanskelig å skille mellom produksjonsanalyse og idéanalyse fordi en lærer (eller et tverrfaglig lærerteam som i vårt tilfelle) vil veksle mellom å finne idéer, diskutere dem og å omsette idéene til konkrete handlinger og en dramaturgisk komposisjon som kan gjennomføres i praktisk og konkret undervisning (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195).

Gjenstand for vår produksjonsanalyse er *Den franske revolusjon*. En slik form for kritisk selvstudie, der skillet mellom forskeren og forskningsobjektet i alle fall delvis viskes ut, kan anses som problematisk. Mot dette kan det

innvendes at forfatternes flerfaglige bakgrunner delvis bøter på utfordringen ved å bringe et bredere sett av kritiske tilnærminger inn i analysen. Et kollaborativt moment regnes vanligvis som et vilkår for gode selvstudier fordi forskernes gjensidige tilbakemeldinger styrker prosjektets kvalitet og legitimitet, blant annet ved å utfordre hverandres antakelser og framprovosere nye idéer, tolkninger og spørsmål (Samaras, 2011, s. 72, 75). Slike brytninger blir særlig tydelige når forfattere fra ulike fagfelt søker etter felles møtepunkter og synergier, som i denne artikkelen.

Analysematerialet vårt består av notater og lydopptak fra diskusjoner oss tre imellom i utviklingen av dramaforløpet, samt notater og praktiske erfaringer fra utprøving av dramaforløpet (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195). Vi har vært opptatt av undervisningens *hvordan* (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 195), og dette har vært gjennomgående i diskusjoner, praktisk utprøving og videreutvikling av forløpet. Vi analyserer tre utvalgte deler av dramaforløpet, som vi beskriver som didaktiske *mulighetsrom*. Disse er valgt ut fordi alle tre innebærer at elevene er i fiksjon, gjennom ulike innganger til å være i rolle, og fordi de kommer på ulike tidspunkt i forløpet. Forhandlinger mellom dramafaget og historiefaget, både i utviklingen av hendelser til dramaforløpet og i spørsmålet om hvordan hendelsene skal ta form, er sentralt i analysen. Vi analyserer de dramaturgiske og didaktiske valgene vi har tatt i utarbeidelsen av dramaforløpet. Her inngår også refleksjoner over hvordan disse valgene potensielt kan mottas av elevene, og hvilke opplevelser de kan produsere hos elevene.

Bastillens byggesteiner i et fiktivt univers – et teoretisk bakteppe

I det følgende vil vi redegjøre for det teoretiske bakteppet for analysen av dramaforløpet *Den franske revolusjon*. Ettersom forfatterne har bakgrunn fra to ulike fagfelt, henholdsvis historie og drama, ligger perspektiver fra disse fagtradisjonene til grunn for våre teoretiske tilnærminger. Fordi fagene er så forskjellige, er det nødvendig med en viss teoretisk kalibrering og posisjonering. Derfor vil vi i det følgende gjøre rede for tilnærminger som er nødvendige for den videre diskusjonen.

Vår forståelse av det historiske empatibegrepet bygger på Endacott og Brooks' (2013) tredelte modell med affeksjon, kognisjon og historisk kontekst. Å innta perspektivet til en historisk person for å prøve å forstå deres handlinger og opplevelser er i utgangspunktet en kognitiv øvelse. Dersom følelsene våre aktiveres og kobles til de historiske personene og situasjonene vi studerer, enten det dreier seg om interesse («caring about» jf. Barton & Levstik, 2004, s. 232) eller innlevelse, snakker vi om affektiv empati. Men fordi gjenstanden for våre følelser og vår forståelse er historiske personer, må vi også ta i betraktning den historiske konteksten, som den tredje dimensjonen av historisk empati (Endacott & Brooks, 2013, s. 43).

I dette kapitlet tar vi for oss dramametoders muligheter for fiksjons-erfaringer som grunnlag for historisk empati. Når deltakerne går inn i roller, får de mulighet til å se noe fra andre synsvinkler og reflektere gjennom handling og i etterkant av handling. Nettopp skiftene mellom å være i roller og deretter å reflektere over det som skjedde i fiksjonen, åpner for menings-skapende prosesser. Å utforske ulike perspektiver gjennom deltakelse i fiksjon er vesentlig når vi undersøker historisk empati. Gjennom dramametoder kobles hele kroppen på: man bruker følelsene, det kognitive og sansene. Vi kan kalle dette dramafaglige estetiske læreprosesser. Liset og Wiik (2023) skriver:

Vi forstår dramafaglige estetiske læreprosesser som læreprosesser som legger til rette for *opplevelser* (forstått som relasjonell erkjennelse) gjennom resepsjon og produksjon av *betydningsfulle mønstre* inspirert av teaterkunsten. Vi trekker fram *kroppslig læring* og *fiksjonserfaringer* som sentrale måter å erfare på innenfor drama. (s. 29, originalt kursiv)

Betydningsfulle mønstre betyr de estetiske uttrykkene som skapes i prosessen. Elevene opplever de estetiske uttrykkene som skapes i forløpet, og får på denne måten inntrykk. Elevene gis dessuten muligheter til å skape egne estetiske uttrykk gjennom å spille roller. Det særegne med drama som estetisk læreprosess er at disse estetiske uttrykkene både foregår i fiksjon og bidrar til fiksjon.

Som en tilsynelatende motsetning til dramafagets bruk av fiksjon er historiefaget et kildebasert og faktaorientert fag. I historiefaget er målet vanligvis

å finne fram til en slags sannhet om fenomener i fortiden gjennom kritisk analyse og diskusjon av de primærkildene fortiden har overlatt oss. Slik kan man, i den grad kildene tillater det, rekonstruere en mer eller mindre sannsynlig fortelling om de historiske hendelsene og fenomenene vi studerer. For å lage troverdige eller sannsynlige rekonstruksjoner av historien må vi være ydmyke overfor begrensningene som motsetningsfulle, praktiske, tause eller manglende kilder skaper for reproduksjonsprosessen. Det kreves derfor kreativitet og forestillingsevne av historikeren for å løse slike motsetninger eller rekonstruere sammenhenger som kildene kanskje ikke eksplisitt gir belegg for.

Den kontrafaktiske historien går enda et skritt videre i sin kreative utforskning av historien som ikke skjedde, men som gjerne kunne ha skjedd. Det skjerper blikket for de faktorene som gjorde at verden ble som den ble. Ottar Dahl har framholdt at en av historikernes viktigste metoder i undersøkelse av årsakssammenhenger er tankeeksperimentet (Dahl, 1956, s. 159). Slike eksperimenter forutsetter evne til kontrafaktisk tenkning som både bygger på kunnskap i samspill med kreativitet og fantasi (Sørensen, 2005, s. 178). Kontrafaktisk historie skaper læring ved at vi blir «(...) oppmerksom på muligheter i fortiden som vil kunne åpne for at man tenker nærmere over muligheter som ligger i samtiden og fremtiden» (Sørensen, 2005, s. 8–9). På grunn av disse forholdene er det etter vårt syn ikke noen absolutt motsetning mellom dramafagets bruk av fiksjon på den ene siden og historiefagets faktaorientering på den andre.

En forholdsvis ny retning i historiefaget er dessuten det Agnew kaller «den affektive vendingen» (Agnew, 2007, s. 299–312). Gjennom ulike former for levendegjøring (*reenactment*) av historien settes affekt og dagligliv gjennom individuell erfaring på dagsordenen, framfor tradisjonell innlæring av historiske hendelser (Agnew, 2007, s. 301). Drama faget kan være en vei til deltakende levendegjøring av historien gjennom estetiske, symbolske framstillinger i fiksjon og spill, der læringen kan skje via en annen epistemologisk inngang enn det tradisjonelle historisk-analytiske kildesemina ret. I historisk deltakende levendegjøring er det nettopp den kroppslige erfaringen som skaper forståelse, og dramametoder har også tidligere vært brukt i denne sammenhengen (Johnson, 2015, s. 195–196). I en erfaringsbasert epistemologi er det den kreative historiske fiksjonen som bidrar til å skape betydning og kunnskap, fordi elever gjennom estetisk virksomhet kan utvikle

(...) sin evne til at tænke løsrevet fra en konkret virkelighed, til at systematisere og fortolke og til at kommunikere om det, man har fortolket. Med andre ord udvikler den enkelte gennem fiktionen sin evne til at bearbejde, begribe og kommunikere om verden. (Austring & Sørensen, 2006, s. 176)

Fiksjonen kan altså gjøre innholdet man jobber med i rammesettingen betydningsfullt og begripelig, og man gis rom til å kommunisere gjennom både samspill og refleksjon. I fiksjon kan vi dykke ned i en historie eller et tema. Vi kan utforske hendelser, årsaker, relasjoner, regler, handlinger, dilemmaer og innta andre perspektiver.

Skal historiefagets faktaorientering kombineres med dramafagets fiksjonsbruk, må man likevel kunne stille visse krav til realitetsorientering i det dramadidaktiske designet, for eksempel gjennom reflekterende etterarbeid, slik man for eksempel arbeider med historisk fiksjonsfilm. Et moment som forener den tradisjonelle historiske epistemologien med fiksjonserfaringer, og som vi vil undersøke nærmere i analysen, er arbeid med historiske primærkilder i fiksjon. Empirisk forskning antyder at innlevelse gjennom drama bidrar til en opplevelse av større relevans hos den tolkende eleven (Kosti mfl., 2015, s. 13). Å forstå kilder og fortidens mennesker ut ifra deres egne forutsetninger er et ufravikelig krav i historiske studier, men er ikke en ferdighet som kommer av seg selv (Lund, 2020, s. 96). Det krever en bevissthet om at fortidens aktører ofte hadde andre forventninger, forestillinger og forståelseshorisonter enn oss. Dette er kognitiv empati. Gjennom innlevelsen med historiske roller i fiksjon blir imidlertid empatien affektiv-kognitiv.

Ved å aktivere jeg-et gjennom fiksjonserfaringer i rollespill åpnes det dessuten et rom for læring sammen med andre. Gjennom *estetisk fordobling* er deltakerne med i kollektive prosesser, i spenningen mellom fiksjon og virkelighet (Austring & Sørensen, 2019, s. 270). Estetisk fordobling innebærer at møter og erkjennelseshorisonter fordobles: man lærer av det man selv uttrykker i og utenfor rolle, av det andre uttrykker, av samspillet mellom deltakerne i fiksjonen, og av en samtidig bevissthet om virkeligheten utenfor fiksjonen (Szatkowski, 1985, s. 142–145; Austring & Sørensen, 2006, s. 172–174; Løkken, 2023, s. 16). Slik kan man oppnå en «felles» (men unik for hvert individ) opplevelse som utgangspunkt for refleksjon og samtale. I fiksjon kan vi innta ulike perspektiver ved å *være* noen andre, og vi kan i tillegg fortolke og kommunisere

om det. Gavin Bolton kaller dette *eksistensiell spillestil*, frakoblet teaterets mål om å opptre og å vise fram (Allern, 2015, s. 137). Eksistensiell spillemåte handler om «å være» rollen i en fiksjon som styrkes gjennom fysiske handlinger og *pivot* – fenomener som åpner for å la deltakerne «engasjere seg med en fremmed kontekst» (Allern, 2015, s. 136–138). Opplevelsesdimensjonen ved fiksjon kan også knyttes til Schechners rom-tid-begrep: en *liminal rom-tid-tilstand* som skapes gjennom drama i teatralt rollespill, og som kan føre til en opplevelse av at rollen er *ikke meg*, men samtidig *ikke ikke meg* (Schechner, 2020). Dette skaper tilstedeværelsestilstander av *å være* gjennom drama (Orkibi, 2010) som fører med seg den doble erfarings- og bevissthetshorisonten mellom meg, ikke meg og ikke ikke meg (Skar, 2025).

Dramapedagogen og forskeren Tor Helge Allern peker imidlertid på en utfordring ved innlevende, eksistensiell spillemåte og sterke fiksjoner: tendensen til å produsere ensidige, men overbevisende ideer om hvordan en historisk hendelse faktisk var. Han knytter dette til mangel på distanse og rom for refleksjon i de aktuelle dramaforløpene (Allern, 2015, s. 135). I historiedidaktikken har lignende problemer vært knyttet til sterk affektiv innlevelse i historisk empati. Med sterk innlevelse kan man risikere å overvurdere hvor godt man forstår historiske personer og hendelser, uten å kontekstualisere (Hatlen, 2020, s. 152). Ubehagelige eller uregulerte følelser kan dessuten bli kontraproduktive og føre til motstandsstrategier for å redusere ubehaget (Endacott, 2014, s. 29; Harnes, 2022, s. 189). Arbeid med å skape interesse som et moment i den affektive empatien kan kanskje bidra til å motvirke opplevelser av ubehag, men er ikke i seg selv nok til å fasilitere kognisjon eller nyansere feilaktige inntrykk av historien. Derfor er rom for kognitiv refleksjon avgjørende i slike dramaforløp omkring historisk empati.

I denne delen har vi redegjort for og plassert vår studie i det teoretiske landskapet mellom drama- og historiefagene. Historisk empati betraktes som et affektivt-kognitivt begrep, og vi har funnet fram til en epistemologisk tilnærming som framhever kroppslig-erfaringsbasert læring gjennom blant annet estetisk fordobling, uten at det går på avgjørende bekostning av den tradisjonelle kildebaserte faktaorienteringen i historiefaget. Her spiller fiksjonsbasert kildearbeid og den kontrafaktiske historien en viktig rolle. Vi har også med oss en bevissthet om de utfordringene tidligere forskning har pekt på i affektiv historisk empati. Særlig viktig er spenningen mellom behovet for

sterk fiksjon og eksistensiell spillestil på den ene siden, og de negative konsekvensene sterk innlevelse og affeksjon kan føre til på den andre.

Analyse og drøfting av didaktiske mulighetsrom

I det følgende analyserer vi tre mulighetsrom fra forløpet gjennom både et historiedidaktisk perspektiv og et dramadidaktisk perspektiv. Deretter drøfter vi kompromisser og synergier som oppstår i forhandlingene mellom fagene, når vi søker å legge til rette for historisk empati.

Mulighetsrom 1: Ballhuseden – Å møte primærkilder i rolle

Beskrivelse og analyse

Ballhuseden av 20. juni 1789 var en respons mot kongens forsøk på å forpurre tredjestandens arbeid med en ny fransk grunnlov. Etter å ha trukket seg fra stenderforsamlingen tidligere på våren hadde tredjestanden etablert seg som nasjonalforsamling, men var, på ordre fra kongen, blitt utestengt fra møtelokalene sine. Derfor tjente ballhuset i Versailles som provisorisk møtelokale, hvor de oppmøtte sverget på å fortsette det politiske arbeidet selv om kongen motarbeidet dem. Ballhusedens historiske signifikans og den spente stemningen som hersket, utgjør derfor en glimrende mulighet for utvikling av historisk forståelse og innlevelse gjennom dramametoder. Selve eden er bevart i skriftlig form og kan, som primærkilde, ligge til grunn for både kognitiv historisk forståelse og affektiv innlevelse, som et protest-skriv mot kongens motarbeiding av tredjestandens konstitusjonelle arbeid. I dramaforløpet trekkes Ballhuseden inn ganske tidlig. Elevene blir av Jean Sylvain Bailly (LiR) definert som tredjestanden som er til stede i Ballhuset, og deretter oppfordret til å signere på et dokument der Ballhuseden er gjengitt.

Med et historiedidaktisk blikk ser vi at det i læreplankontekst finnes flere mulige innganger til denne viktige historiske hendelsen. Under kjerne-elementene står det at elever skal «kunne innhente og bruke informasjon fra ulike typer historiske (...) kilder for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike

tider (...)). Kompetansemålene etter 10. trinn foreskriver dessuten at elever skal være i stand til å «reflektere over hvordan mennesker har kjempet og kjemper for forandringer i samfunnet og samtidig har vært og er påvirket av (...) historisk kontekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Med Ballhuseden som utgangspunkt må derfor elever kunne bruke kilden til å belyse forhold i Frankrike i 1789, og gjennom den reflektere både over strategiene tredjestanden valgte i arbeidet sitt for å forandre det franske samfunnet, og over de historiske faktorene (konteksten) som bidro til at tredjestanden handlet som de gjorde. Skal den affektive empatien også kobles på, må vi samtidig forsøke å la elevene leve seg inn i den kokende stemningen som hersket på tidspunktet: den økende spenningen mellom kongen og tredjestanden, og opplevelsene av systemisk og dyp urettferdighet som lå til grunn for tredjestandens uttreden av stenderforsamlingen og ønske om å skape et nytt og rettferdig system. Men i stedet for å lese seg opp på denne bakgrunnen gis denne informasjonen gjennom fiksjonen i kollektiv rolle. Dermed får elevene et helt annet utgangspunkt når de møter Ballhusedens tekst i spill.

De dramadidaktiske valgene som ligger til grunn for utformingen av denne hendelsen, nokså tidlig i dramaforløpet, knytter seg blant annet til hvordan vi ønsker å bygge opp dramaturgien i dramaforløpet. På dette tidspunktet er vi ferdige med anslaget, der vi åpnet opp for elevenes egne ideer og assosiasjoner, før vi formidler en fortelling fra brosteinsgatene i Paris i 1789. Deretter kommer vurderingsøvelser og påstandsovelser. Elevene har fortsatt ennå ikke vært i rolle, og iscenesettelsen av Ballhuseden er dermed første gang elevene er i roller og inviteres til å delta i fiksjon. Scenen handler om et kritisk øyeblikk i fransk historie, og intensjonen er at Baillys ord og framtoning skal skape spenning, interesse og en følelse av at dette er viktig. Elevene får vite hva Ballhuseden er, og omstendighetene rundt møtet ved Ballhuset. Det er Baillys ord som setter elevene inn i hva som foregår og legger til rette for å bygge opp fiksjonen. I virkeligheten ville medlemmene av tredjestanden allerede ha visst dette før de møtte opp, men for å skape spenning i denne fasen i dramaforløpet, bygge opp engasjement rundt tredjestanden og Ballhuseden, samt gi en levende framstilling av hva som skjedde i historien, blir LiR den som gir denne informasjonen. Bailly har en autoritetsrolle og fungerer her som en *leder* (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 93; Vik & Bjørnstad, 2023, s. 122).

Elevene får først en kollektiv rolle som tredjestanden i det franske samfunnet, gjennom Baillys replikk fra dramaforløpet:

Og dere, kjære venner, er folkets utvalgte. Som dere vet har de siste årene vært vanskelige i Frankrike. Krig, sult, prisvekst, konkurs og ydmykelse. Men fra hele landet har folket valgt nettopp dere til å løse krisene og de stoler på at dere tar den oppgaven på det dypeste alvor.

Det var mange medlemmer fra tredjestanden som deltok ved ballhuset, og valget om å gi elevene en kollektiv rolle i fiksjonen som tredjestandsmedlemmer vil derfor potensielt kunne gi elevene en *vi*-følelse i fiksjonen som peker mot de historiske faktaene: at de var mange sammen som ønsket å skape endringer. En forutsetning for at elevene skal få nærhet til denne kollektive rollen, er at hver elev aksepterer fiksjonskontrakten (Austring & Sørensen, 2006, s. 176). Siden rollen er kollektiv, er man også avhengig av å forholde seg til de andres og gruppas opplevelse av fiksjonen. Hvorvidt man godtar fiksjonen og rollen eller ikke, forsterkes av hvordan resten av gruppen forholder seg til fiksjonen (Austring & Sørensen, 2006, s. 176). Dette gjelder både dersom de andre aksepterer fiksjonen, og dersom de ikke aksepterer den. Ved å akseptere fiksjonen og gå i rolle deltar elevene med kropp, sanser, følelser og intellekt, og kan potensielt oppleve estetisk fordobling i samspillet med de andre i fiksjonen (Szatkowski, 1985, s. 142–145; Austring & Sørensen, 2006, s. 172–174). På denne måten kan elevene få en estetisk opplevelse av å delta i fiksjon, som bidrar til å utvikle historisk empati.

Elevene, i kollektiv rolle som tredjestanden, blir deretter bedt om å signere på Ballhuseden. Slik inviteres de til å gå med på fiksjonen om at dette er det de selv ønsker – som medlemmer av tredjestanden som er til stede ved Ballhuset. Bailly leser et utdrag fra kildeteksten, med vekt på at forsamlingen nettopp skal love hverandre å fortsette arbeidet med å lage en ny grunnlov. Her rammes fiksjonen med andre ord inn og begrenses av premisset i en historisk kilde.

På dette punktet går vi over fra at elevene agerer i en kollektiv rolle, til at de blir enkeltindivider som skal sette sitt navnetrekk på Ballhuseden. Etter vår erfaring kan det å agere som gruppe i en kollektiv rolle først bidra til at det oppleves tryggere å være i rolle i fiksjonen. Av den grunn ble den kollektive rollen også valgt, fordi den kunne fungere som en inngang for elevene før de deretter signerer individuelt. Dersom alle elevene, i rolle som tredjestandsmedlemmer, signerer, følger de Baillys instruksjoner. Deretter kommer vendingen, som kan legge opp til nysgjerrighet eller spenning, men som også kan oppfattes

som en provokasjon når man signerer på noe som i utgangspunktet kan ha virket ufarlig: Tredjestandsmedlemmene får vite gjennom Baillys replikk at signeringen av Ballhuseden innebærer betydelig risiko:

Tusen takk alle sammen for at dere har signert! Men jeg håper dere nå er klar over at vi har gjort oss selv til forrædere og kriminelle i kongens øyne, fordi han tror at han er den eneste som har rett til å bestemme.

Oppsummerende drøfting

I rekonstruksjonen av Ballhuseden gjennom dramaforløpet har det vært nødvendig å inngå visse kompromisser på bekostning av den historiske konteksten. Det er naturligvis ikke mulig å simulere hendelser med roller for hver av de 577 tilstedeværende representantene fra tredjestanden i 1789 i et vanlig norsk klasserom. All kontekst formidles dessuten gjennom replikker av Jean Sylvain Bailly (LiR). Dette er imidlertid et bevisst dramaturgisk valg, og det betyr heller ikke at konteksten vil forbli svak videre i forløpet. I stedet tilbyr vi her en inngang til fiksjonen på et tidlig tidspunkt, som kan fungere som en oppvarming til at elevene senere i forløpet potensielt tar større roller og våger å gi rollene sine større ansvar. Den historiske kilden, *Ballhuseden*, i oversatt versjon, fungerer som en rekvisitt som forankrer episoden i faktisk historisk kontekst og forsterker fiksjonen, og dermed muligheten for affektiv-kognitiv innlevelse som pivot (Allern, 2015, s. 136). Den historiske empatien kan oppstå i samspillet mellom tolkningen av den historiske primærkilden fra perspektivene de har blitt tildelt, og gjennom handling i fiksjon: øyeblikket der elevene signerer Ballhuseden, og deretter ansvarliggjøres for denne handlingen, legger til rette for affektiv empati. Det første dreier seg om å invitere elevene til å utføre fysiske handlinger i rolle for å legge til rette for en sterkere opplevelse av fiksjon (Allern, 2015, s. 137) gjennom en estetisk læreprosess. Slik sett kan det argumenteres for at vi aktiverer flere momenter av historisk empati samtidig, selv om den affektive innlevelsen kanskje oppleves som sterkere enn den historiske konteksten i akkurat denne episoden. Disse momentene er verktøy som på enkelt vis lar seg overføre til andre historiske situasjoner og kilder i klasserommet, og som dermed kan hjelpe lærere med å la sine elever utvikle historisk empati.

Mulighetsrom 2: Stendenes perspektiver – Å lage en historisk identitet

Beskrivelse og analyse

I flere århundrer hadde Frankrike vært et standssamfunn, med sosiale klasser inndelt etter middelalderens sosiale modell: kirkens menn utgjorde førstestanden, den adelige andrestanden, mens resten av folket var tredjestanden. De første to stendene utgjorde om lag 3 % av befolkningen og nøy betydelige lovfestede privilegier, slik som skattefritak, domsmyndighet og mulighet til å kreve avgifter fra den øvrige 97 % av befolkningen (Roos, 2022, s. 48). I Frankrike var kongemakten den øverste suverene makt, og den var eneveldig, uten noen praktiske begrensninger på maktutøvelsen sin. I dramaforløpet vårt inntar elevene stendenes perspektiver gjennom identitetsskapende prosesser i to tropper: *La Troupe Royale (kongelaget)* inntar de adeliges og øvrighetens perspektiv, mens *La Troupe Révolutionnaire (de revolusjonære)* arbeider med perspektivtaking fra tredjestanden. I de to troppene jobber vi først videre i kollektive roller, der elevene, i møte med hver sin LiR, Juliette og Héloïse, blir introdusert for synspunkter på den politiske situasjonen i Frankrike. Begge troppene jobber med de samme historiske primærkildene, som tekster, pamfletter og burleske karikaturer av for eksempel dronning Marie Antoinette (se figur 1). Hensikten er at disse skal få forskjellig betydning ut fra gruppenes ulike perspektiver.

Figur 3.1

Marie Antoinette som leopard (The Elisha Whittelsey Collection, The Elisha Whittelsey Fund, 1962).



I neste fase lager elevene egne individuelle roller innad i troppene. De tar utgangspunkt i reelle personer som levde i 1789, og får enkelte personalia utdelt i et rollekort. Det vil variere ut fra kildene hvilken informasjon som er tilgjengelig, men hver enkelt elev får noe informasjon knyttet til sin rolle, som navn, yrke og familie med mer. I den videre prosessen med å lage roller må elevene ta i bruk informasjonen de har fått tidligere i forløpet, informasjonen de har fått fra LiR i troppene, og reflektere over hvem menneskene i Frankrike i 1789 kan ha vært. De får også beskjed om å behandle rollene sine med respekt, slik at vi unngår mindre hyggelige framstillinger. Elevene samler alt dette i rollekort som de kan støtte seg på i det videre arbeidet med å utvikle rollene. De kan bruke skrijving eller tegning, og svarer på spørsmål som skal hjelpe dem med å identifisere seg med karakterene i hver stand. Spørsmålene er forskjellige i hver av troppene, for å underbygge kontrasten mellom de to «virkelighetene». I begge tropper skal elevene også dikte videre ut fra spørsmålet «Hvordan er det for deg å leve i Frankrike i 1789?». På baksiden av rollekortet kan elevene tegne sin rolle. Rollekortet er ment som en støtte for elevene i utviklingen av individuelle roller, og de får hjelp av lærerne i de to gruppene hvis de står fast.

Fra et historiedidaktisk utgangspunkt er det å sette seg inn i historiske mentaliteter, som er så annerledes enn dagens, en øvelse som normalt fører med seg betydelige utfordringer. Riktignok finnes det sosiale grupper med privilegier i dag, men et fødselsbasert hierarki der familietilhørighet knyttes til forestillinger om en slags naturgitt moralsk og personlighetsmessig overlegenhet, lovfestede friheter og privilegier, strider mot dagens verdier om universelt menneskeverd og likhet for loven. Samtidig finnes det nok her muligheter for et møte på tvers av århundrene, nettopp fordi det var slike privilegier de revolusjonære gjorde opprør mot. Den urettferdige ulikheten i det franske samfunnet før 1789 legger derfor godt til rette for affektiv innlevelse og moralsk forargelse med og på vegne av dem som ikke nøt godt av første- og andrestandens privilegier.

Sett opp mot læreplanen for samfunnsfag vektlegger vi i dette mulighetsrommet konflikt og identitet snarere enn kildeforståelse. I kjerneelementet «Identitetsutvikling og fellesskap» står det at elever skal forstå «hvordan identitetsutvikling påvirkes av geografiske, historiske og nåtidige forhold» (Kunnskapsdepartementet, 2019). I kompetansemålene etter 10. trinn står det videre at elever skal kunne «gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av

sentrale historiske og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vårt dramaforløp bygger på antakelser om at dynamikker mellom stendene, med sterk solidaritet innad og tydelige fiendebilder utad, økte sannsynligheten for konflikt og voldsbruk i 1789. Det er denne dynamikken vi ønsker å synliggjøre ved å dele elevene inn i de to nevnte troppene.

De dramadidaktiske valgene i dette mulighetsrommet er gjort på bakgrunn av flere momenter. Det første er av betydning for dramaforløpets dramaturgi. Senere skal vi se på hvordan rollearbeidet på ulike måter kan bringe oss nærmere historisk empati. Med de to troppene forenkler vi konflikten til to tydelige, steile fronter mot hverandre, og dette får en viktig dramaturgisk funksjon. LiR (Juliette og Héloïse) er mellomroller som viser bekymring, informerer og appellerer (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 95), med den hensikt å gi elevene det ene eller det andre perspektivet ut fra hvilken tropp de tilhører. Ved å bygge opp under to ulike perspektiver, eller «virkeligheter», skaper vi kontrast (Bakke & Lindstøl, 2023, s. 44). Innad i hver av troppene oppstår det formodentlig et «vi» og et «dem». Slik forsterkes opplevelsen av konflikt gjennom fiksjon. Kontrasten fungerer som et dramaturgisk virkemiddel som skal bygge opp under konflikten og skjerpe omstendighetene. Med primærkilder som rekvisitter konsentrerer vi troppens eget perspektiv, med solidaritet innad og fiendebilder utad. Primærkildene er derfor også virkemidler som skal bidra i oppbygningen av konflikten, som under den franske revolusjonen.

En videre hensikt med å vinkle og spisse disse to perspektivene er å skape nærhet til historien og menneskene som levde i Frankrike i 1789. Innad i de to troppene ser vi for oss at den estetiske fordoblingen vil kunne bidra til kollektiv kunnskapsøkning, fordi de ulike medlemmene i hver tropp trolig vil ta med sin forforståelse – sine forkunnskaper, erfaringer, informasjonen de har fått underveis i forløpet og sine tolkninger av historien – inn i spillet. Deretter kan måten de uttrykker seg på, med bakgrunn i sin forforståelse, virke inn på de andre i troppen, og motsatt. Den estetiske fordoblingen foregår her i en kollektiv estetisk læreprosess. Slike prosesser kan være sterkt akkumulerende (Austring & Sørensen, 2006, s. 172), og tolkningsmulighetene og kunnskapen om hva troppens perspektiv innebærer, vil kunne økes gjennom dette mulighetsrommet.

Ved dernest å la elevene forme og ta på seg individuelle roller i troppene jobber vi oss potensielt enda dypere inn i fiksjonen. Rollene får ulike identiteter

gjennom arbeidet med rollekortene, og intensjonen er at dette skal kunne gi en opplevelse av nærhet til troppens «virkelighet». Rollekortene er valgt som hjelpemiddel, slik at elevene har noe å støtte seg på når de senere skal spille ut rollene, og for at de kan legge sine forkunnskaper inn i forestillingen om de levende menneskene. I videreføringen av denne hendelsen i dramaforløpet vil de bli bedt om å gå inn i rollene på ulike måter: først i tablåer og deretter i diskusjonen om hvilke nye lover som bør innføres i Frankrike. Igjen vil samspillet med de andre i troppene innebære estetisk fordobling, noe som vil kunne øke kunnskap og forståelse for hva som skjedde under den franske revolusjonen, og hvorfor. Perspektivene de inntar – først i kollektiv rolle for å skape en ramme og deretter i de individuelle rollene – vil kunne legge til rette for innsikt og empati med de historiske aktørene. I dramaforløpet skulle rollekortene opprinnelig lages ut fra *fiktive* historiske aktører, noe som ville gitt stor frihet til å dikte rundt hvem personene var. I videreutviklingen av dramaforløpet valgte vi heller å bruke reelle historiske aktører som utgangspunkt. Dermed mister man noe frihet i fiksjonen, men kommer nærmere de virkelige hendelsene. Slik kan identifiseringen muligens oppleves som sterkere, fordi ekte menneskers skjebne ofte berører oss på en annen måte enn fiktive menneskers skjebne. Ved å lage rollene ut fra virkelige mennesker bruker vi rollearbeidet aktivt inn mot innholdet.

Oppsummerende drøfting

I introduksjonen av dette mulighetsrommet har vi vist at elevene i *Den franske revolusjon* møter en forenkling av perspektivene. Samtidig kan vi, gjennom bruken av kontraster, potensielt få en synergi mellom fagene ved at fellesskapet innad i troppene skaper større engasjement for situasjonen og historisk empati med mennesker på begge sider av konflikten. I dette mulighetsrommet er også bruken av kilder som rekvisitter viktig, men på en annen måte enn tidligere. Kildene får ulik betydning i de to troppene og bidrar til å bygge kontrasterende identiteter. Etter vårt syn legger dette samspillet forholdene meget godt til rette for både affektiv historisk empati og forståelse. Elevene lager roller som er basert på ekte personers navn og noen få personlige opplysninger; resten skal de selv finne ut av. Også i arbeidet med å lage historiske identiteter forenes de tre momentene av historisk empati som vi gjorde rede for tidligere i dette kapittelet. Definisjonen av grupper i opposisjon til hverandre kan bidra til det

affektive momentet, mens kognisjon kan oppstå i den kreative utfyllingen av momenter til rollen, i forhandling med det siste momentet av historisk empati, nemlig den historiske konteksten. Oppbygningen av en slik rolle utenfor fiksjon har til hensikt å åpne det rommet for refleksjon vi har etterlyst, og som kan sikre historisk læring. Opplevelses- og erfaringsdimensjonen som er sentral i estetiske læreprosesser, kan her realiseres gjennom den refleksive og skapende prosessen med å utvikle en rolle, og gjennom kropp, følelser, sanser og det skapende ved å *være i rollen*.

Mulighetsrom 3: Stormer vi Bastillen?

Å ta faktiske eller kontrafaktiske valg i rolle

Beskrivelse og analyse

Senere i dramaforløpet forsøker vi å gjenskape stemningen i Paris 14. juli 1789 gjennom en fortelling. I stekende varme arbeidet de revolusjonære med å skaffe seg våpen og ammunisjon for å forsvare de politiske prosessene som var satt i gang gjennom Ballhuseden og etableringen av en nasjonalforsamling bestående av medlemmer fra tredjestanden. Ludvig XVI hadde gitt en motvillig tilslutning til nasjonalforsamlingens arbeid, men ikke uten flere forsøk på å stikke kjepper i hjulene på dem. Etter nasjonalforsamlingens ed i ballhuset 20. juni begynte kongen å samle styrker omkring Paris, byen der de revolusjonære følelsene var sterkest. Ryktene svirret om at kongen ville forsøke å stoppe revolusjonen med makt. 14. juli samlet en stor gruppe bevæpnede revolusjonære seg utenfor Bastillen, der en liten gruppe kongelige soldater forsvarte ammunisjonen de revolusjonære var ute etter. I *Den franske revolusjon* bruker vi en fortellende inngang utenfor rolle til denne spente situasjonen, slik at elevene kan få kontekst for resten av situasjonen. Deretter bruker vi LiR til å lede diskusjonen innad i de to troppene: Skal de gå til kamp mot den andre troppen eller ikke? Elevene skal diskutere og ta valg i rollene de selv har laget.

Fra et historiedidaktisk perspektiv er det viktig å understreke at selv om gruppedynamikkene fortsatt spiller en rolle i dette mulighetsrommet, er det valg og konflikter som står sentralt. Læreplanen åpner faktisk for kontrafaktisk utforskning i formuleringen fra kompetansemålene etter 10. trinn: «Eleven skal kunne (...) gjøre rede for årsaker til og konsekvenser av sentrale historiske

og nåtidige konflikter og reflektere over om endringer av noen forutsetninger kunne ha hindret konfliktene» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Slik årsaks-tenkning forutsetter, som vi har vært inne på, kreative, historiske tankeeksperimenter om hva som kunne ha skjedd (Dahl, 1956, s. 159). Læreplanens formulering griper direkte inn i dette ved å avkreve refleksjon om endringer i forutsetninger (årsaker) kunne ha forhindret konfliktene. I LK20 er derfor kontrafaktisk kreativitet og tankeeksperimenter en nødvendig kompetanse for elever i forståelsen av historiske konflikter. Det er samtidig viktig at elevene forstår hvordan menneskers valg verken var forutbestemte eller uunngåelige, men resultatet av et samspill mellom strukturell kontekst og individuelle valg (Korbøl, 2019). Læreplanen setter en slik handlingskompetanse i sammenheng med historiebevissthet: forståelsen av at mennesker både er historieskapte og historieskapende. Dermed kommer også de historiske personene nærmere oss, og empatien oppstår når vi skjønner at de også var mennesker og like frie til å gjøre valg som vi er.

Fra et dramadidaktisk perspektiv nærmer vi oss her en dramaturgisk spenningstopp: Vil det bli kamp eller ikke? I oppbygningen av spenningen står fortellingen sentralt, og gjennom den får elevene informasjon om omstendighetene. Samtidig brukes fortellingen til å drive handlingen i dramaforløpet videre (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 85). Læreren innleder med å oppgi datoen, før det fortelles om varme, kaos og en konflikt som trappes opp. Slik kan elevene, ved hjelp av forestillingsevne og fantasi, danne seg klarere bilder av hva som skjer i opptakten til det som kommer: Stormingen av Bastillen. Deretter går ordet til LiR, som henvender seg til hver sin tropp, og elevene får mer informasjon om «siste nytt» fra henholdsvis Héloïse eller Juliette. Her fungerer de to LiR som mellomroller. De bringer informasjon, men åpner samtidig for at elevene i roller kan diskutere og komme fram til løsninger (Heggstad & Heggstad, 2022, s. 95).

I fortsettelsen må elevene vurdere og ta valg sammen i fiksjon: Skal de gå til kamp mot den andre troppen, eller ønsker de en fredelig løsning? Dette forutsetter at de snakker og samarbeider med utgangspunkt i forkunnskapene de har fått. Slik får de mulighet til å forestille seg og leve seg inn i situasjonen gjennom rollene de er i, noe som kan åpne for refleksjoner, meningsskapende prosesser og læring om det historiefaglige stoffet. Samtidig kan elevene arbeide med flere sosiale målsetninger gjennom samarbeid og valg, samt andre sosiale ferdigheter underveis. Empati og forståelse for andres perspektiver er en del

av dette. Meningsskaping og kunnskapsakkumulering foregår her gjennom estetisk fordobling, i dialektikken mellom opplevelsen av å være i rolle og å være seg selv. Elevene forlater potensielt seg selv midlertidig når de er i rolle, noe som kan knyttes til en opplevelse av å være *ikke meg*, og samtidig *ikke ikke meg* (Orkibi, 2010; Schechner, 2020; Skar, 2025). Gjennom den estetiske fordoblingen ligger det også et potensial for læring, erkjennelse og danning. Det er i de sanselige og kroppslige erfaringene med empatisk affeksjon og kognisjon i historiske roller at ny kunnskap kan få plass til å oppstå gjennom en estetisk læreprosess.

I mulighetsrom 3 har elevene også mulighet til å påvirke og endre den videre handlingen i dramaforløpet. I dobbeltheten de befinner seg i gjennom rollene de spiller, kan elevene her være aktive, handlende og medbestemmende. Dette er et viktig og demokratisk poeng i et dannelsesperspektiv. Dewey (1934/1980, s. 108–109) skriver at ved å være aktive og samhandlende med verden blir verden en del av oss, og vi en del av verden. Rasmussen skriver videre om hvordan danning foregår gjennom det estetiske: «(...) et syn på tilknytning til omgivelsene som [...] gir større verdi til selvet, gjennom å engasjere det i verden som aktivt handlende og medbestemmende vesen og kropp» (Rasmussen, 2013, s. 30–31). Med Rasmussen og Dewey ser vi her at det å interagere og handle aktivt i møte med estetisk praksis, som i rollespill som medlemmer av en tropp, kan bidra til danning og verdi. I det drama-didaktiske valget som her er tatt, ligger det også et ønske om å legge til rette for demokratisk deltakelse i dramaforløpet.

Oppsummerende drøfting

Ikke helt ulikt mulighetsrom 1 står både historiske og kapasitetsmessige hensyn i veien for en presis rekonstruksjon av stormen på Bastillen. Vi kan ikke gjenskape hendelsesforløpet minutt for minutt eller de bortimot 1000 personenes beveggrunner for å delta i hendelsen. Vi ser likevel en særlig synergi mellom dramaforløpets fiksjonsbruk på den ene siden og kontrafaktisk historie som utgangspunkt for læring på den andre. Gjennom rollearbeidet i mulighetsrom 2, som også leder inn i tablåarbeid og lovskrivning, har vi laget realistiske representasjoner av befolkningen i Frankrike. Ved å la elevene i mulighetsrom 3 delta aktivt i rolle, utforske fiksjonen og dermed påvirke den videre gangen i spillet de deltar i, legger vi gjennom dette dramadidaktiske

og kontrafaktiske grepet til rette for et mer empatisk engasjement og dermed affektiv empati. Dersom man kan balansere den affektive innlevelsen i kampens hete ved Bastillen med kontrafaktisk, kognitiv refleksjon i etterarbeidet, blir læringspotensialet etter vårt syn særlig stort. En historisk konflikt, der kontekst møter elevgrupper i affeksjon som tar valg i rolle med påfølgende kognitivt kontrafaktisk etterarbeid, er et design som etter vårt syn legger forholdene godt til rette for utvikling av historisk empati.

Avslutning – En pøbelisk framferd med historien?

I dette bokkapittelet har vi redegjort for måter man kan tilrettelegge for historisk empati gjennom drama i samfunnsfagundervisning, gjennom en analyse av vårt dramaforløp om den franske revolusjon. For kritiske historikere kan dramaforløpet vårt kanskje framstå som en pøbelaktig framferd med historien. Fiksjonen utfordrer historiefagets realitetsorientering og lar elever oppleve stiliserte og forenklete simuleringer av historiske hendelser, der man i episoden ved Bastillen sågar åpner for en kontrafaktisk avslutning. At det hele ordnes i en uhistorisk dramaturgisk form, kan virke som nok en provokasjon. Vi har i diskusjonen ovenfor erkjent de kapasitetsmessige begrensningene ved å simulere så dramatiske og omfangsrike hendelser som den franske revolusjon i et klasserom. Likevel mener vi at vi ivaretar den historiske læringen gjennom arbeid med primærkilder og gjennom reflekterende etterarbeid. Kontrafaktisk historie er ikke bare spekulasjon eller historisk litteratur, men en forutsetning for historisk årsakstenkning, som også læreplanen i samfunnsfag legger opp til. Hvis elevene forstår de ulike handlingsalternativene den franske revolusjons aktører hadde, årsakene til valgene de tok, og under hvilke forutsetninger utgangen kunne bli annerledes, har man både utviklet historisk empati og oppfylt kompetansemål i læreplanen.

Et vesentlig funn, som i liten grad har vært nevnt av forskere som også har jobbet med drama og historisk empati, er betydningen av forløpets dramaturgiske design. Anslaget forutsetter ingen forkunnskaper, men skaper interesse og introduserer den historiske konteksten gradvis. Innlevelsen og forståelsen

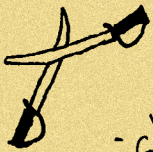
blir kumulativ og øker stadig gjennom deltakelse i læringsaktiviteter som også åpner for bidrag fra elevene selv. Det dramaturgiske høydepunktet nås ved konfrontasjonen utenfor Bastillen, der elevene skal fatte en beslutning som de har forberedt seg til gjennom det spenningsskapende arbeidet i grupper, mens en oppklarende avslutning skjer i forløpets etterarbeid. Med distanse til fiksjonserfaringen kan man i denne siste fasen reflektere over episoden der den historiske konteksten var svakest: Ballhuseden og tredjestandens løfte om å fortsette sitt arbeid, hva enn kongen skulle mene om det. Med sin nyervervede kontekst- og perspektivforståelse kan man gjennom etterarbeidet reflektere bedre omkring episoden med Ballhuseden enn da de selv gjennomlevde den.

Et annet viktig funn fra analysen vår er potensialet som ligger i bruk av primærkilder i fiksjon. Vi antok allerede fra begynnelsen, med utgangspunkt i empiriske funn fra for eksempel Kosti mfl. (2015, s. 13), at en kilde vil åpne opp for ny historisk forståelse fra rollens perspektiv. Men ved hjelp av Vygotskys pivot-begrep, slik Allern har tolket det (2015), har vi også vist hvordan primærkilder i tillegg får en dramadidaktisk funksjon som omdreiningspunkt og forsterkende moment i forløpets fiksjon. Dette må være et ytterligere argument for at primærkilder bør få en helt sentral plass i dramaforløp som skal tilrettelegge for historisk empati.

Referanser

- Agnew, V. (2007). History's affective turn: Historical reenactment and its work in the present. *Rethinking History*, 11(3), 299–312. <https://doi.org/10.1080/13642520701353108>
- Allern, T.-H. (2015). Å lære av å være i rolle: Det eksistensielle aspektet i fiksjoner og rollespill. I H. Kjelen (Red.), *Det utvidete læringsrommet* (s. 133–169). Fagbokforlaget.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2006). *Æstetik og læring: Grundbog om æstetiske læreprosesser*. Hans Reitzels.
- Austring, B. D. & Sørensen, M. C. (2019). Æstetiske læreprosesser i skolen. I K. H. Karlsen & G. B. Bjørnstad (Red.), *Skaperglede, engasjement og utforskertrang: nye perspektiver på estetiske og tverrfaglige undervisningsmetoder som redskap i pedagogisk virksomhet* (s. 259–280). Universitetsforlaget.
- Bakke, J. O. & Lindstøl, F. (2023). *Undervisningens dramaturgi: Fortellinger og analyser fra klasserommet*. Fagbokforlaget.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge.
- Byréus, K. (1990). *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Liber.
- Dahl, O. (1956). *Om årsaksproblemer i historisk forskning: forsøk på en vitenskapsteoretisk analyse*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee. (Opprinnelig utgitt 1934).
- Endacott, J. L. (2014). Negotiating the process of historical empathy. *Theory & research in social education*, 42(1), 4–34. <https://doi.org/10.1080/00933104.2013.826158>
- Endacott, J. L. & Brooks, S. (2013). An updated theoretical and practical model for Promoting Historical Empathy. *Social studies research and practice*.
- Giacomucci, S. (2021). *Social work, sociometry, and psychodrama: Experiential approaches for group therapists, community leaders, and social workers* (Bd. 1). Springer Singapore Pte. Limited. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-6342-7>
- Harnes, H. B. (2022). *Historisk empati i møte med vanskelig historie: En kvalitativ studie av historieundervisning i ungdomsskolen* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/handle/11250/3031701>
- Hatlen, J. F. (2020). *Historikerens kode: Veien til historisk forståelse*. Universitetsforlaget.
- Heggstad, K. M. & Heggstad, K. (2022). *7 veier til drama: Grunnbok i dramapedagogikk for lærere i barnehage og skole* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Johnson, K. M. (2015). Rethinking (re)doing: historical re-enactment and/as historiography. *Rethinking History*, 19(2), 193–206. <https://doi.org/10.1080/13642529.2014.973709>
- Korbøl, K. (2019). Hva er det felles beste? Historie og bærekraft. I O. A. Kvamme og E. Sæther (Red.) *Bærekraftdidaktikk* (s. 43–58). Fagbokforlaget.
- Kosti, K., Kondoyianni, A. & Tsiaras, A. (2015). Fostering historical empathy through drama-in-education: A pilot study on secondary school students in Greece. *Drama Research: international journal of drama in education*, 6(1) https://eclass.uop.gr/modules/document/file.php/TS163/History_Kosti%20et%20Al_1.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.

- Liset, M. & Wiik, M. (2023). Dramafaglige estetiske læreprosesser for fremtidens klasseledere: en studie av lærerstudenters erfaringer med dramaundervisning i utdanningen. *Journal for research in arts and sports education*, 7(1), 25–39. <https://doi.org/10.23865/jased.v7.3851>
- Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.
- Løkken, B. B. (2023). Å lære når man ikke sitter i tog: Estetiske læreprosesser i tverrfaglig undervisning i ungdomsskolen. *DRAMA: Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 60(1), 10–16. <https://doi.org/10.18261/drama.60.1.4>
- Orkibi, H. (2010). The experience of acting: A synthesis of concepts and a clinical vignette. *Journal of Applied Arts and Health*, 1(2), 193–203. https://doi.org/10.1386/jaah.1.2.193_1
- Rasmussen, B. (2013). Teater som dannning: I pragmatisk-estetiske rammer. I K. M. Heggstad, S. A. Eriksson & B. Rasmussen (Red.), *Teater som dannning* (s. 21–36). Fagbokforlaget.
- Retz, T. (2015). A moderate hermeneutical approach to empathy in history education. *Educational philosophy & theory*, 47(3), 214–226. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.838661>
- Roos, M. (2022). *Å forstå fortiden og formidle for framtiden*. Universitetsforlaget.
- Samaras, A. (2011). *Self-Study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. SAGE.
- Schechner, R. (2020). *Performance studies: An introduction* (4. utg). Routledge.
- Skar, S. (2025). Oppslukt i betydningsfulle øyeblikk: Undersøkelser av deltakeropplevelser og skapende prosesser i psykodrama. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder. <https://hdl.handle.net/11250/3188150>
- Szatkowski, J. (1985). Når kunst kan brukes: Om dramapædagogik og æstetik. I C. B. M. Jensen & J. Szatkowski (Red.), *Dramapædagogik i nordisk perspektiv II* (s. 136–182).
- Sørensen, Ø. (2005). *Historien om det som ikke skjedde: kontrafaktisk historie*. Aschehoug.
- Vik, M. K. & Bjørnstad, G. B. (2023). I G. B. Bjørnstad & S. N. Ellinggard (Red.), *Performative innganger til undervisning: Perspektiver på skapende læring med tverrfaglige tema* (s. 117–131). Universitetsforlaget.


Historisk empati
+ drama
= SANT

Tips til læreren

- * Bestem deg for hvilke "utsnitt" av den historiske hendelsen som skal stå fram i ditt dramaforløp. Hvilke ulike perspektiver må ivaretas?
- * Planlegg forløpet godt. Hvordan fanger du oppmerksomheten til elevene?
 - ➔ Tenk på bl.a. anslag, spenningsoppbygging, konflikter, kontraster, refleksjon, m.m.
- * Lag muligheter for å åpne opp for dialog, refleksjon og diskusjon i elevgruppa.
- * La elevene undersøke historiske kilder mens de er i rolle.
- * Vær observant og lydhør for gruppedynamikker og psykososialt miljø blant elevene, for eksempel i forbindelse med påstandsøvelser og gruppeøvelser.

