

Professionshøjskolen Metropol,
Institut for skole og læring

01-01-2016

Digitale læringsspil og historiebevidsthed

-potentialer og udfordringer

Professionsbachelorprojekt – linjefaget Historie

vejledere: Marie Veisegaard Olsen og Ebbe Kromann-Andersen

Anslag: 65.428

Line Erika Ahrenkiel Kjær
STUD.NR. 30101016

Indhold

Indhold

Indhold.....	1
Indledning	2
Problemformulering	3
Metode.....	4
Opgavens struktur.....	4
1. Centrale begreber	5
1.1 Digitale Læringsspil.....	5
1.2 Historiebevidsthed og de didaktiske konsekvenser heraf.....	8
2. Empiri	10
2.1 Undersøgellesdesign	11
2.2 Sammenfatning af Data	12
2.3 Vurdering af resultaterne fra spørgeundersøgelsen i 5.a.....	13
3. Læremiddelsanalyse	15
3.1 Beskrivelse af Slave Trade.....	16
3.2 Leg og spil.....	17
3.3 Læring	19
3.4 Computermediet.....	22
4. Slave Trade og Historiebevidsthed.....	23
4.1 Historisk fortælling	23
4.1 Identitetsbearbejdende undervisning	24
4.2 Kontroversielle emner.....	29
4.3 Kontekstualisering, Distancering og Aktualisering af slaveri.	31
5. Lærerroller	32
5. Konklusion og handleperspektiver.....	34
Litteratur	37
Bilag 1 – Danmark Statistik 2012	41
Bilag 2 – Spørgeskema.....	42
Bilag 3 – Besvarelser af spørgeskema	47
Bilag 4 - lærerlogbog.....	56
Bilag 5 – fortrolig	58
Bilag 6 – billeder fra slave Trade	59

Indledning

Ifølge Danmarks Statistik spillede 61% af børn i alderen 7-15 år dagligt computerspil i 2012, mens kun 2% af børnene aldrig spillede computerspil (bilag 1; DST 2012). I forlængelse heraf er digitale spils indflydelse på børn med jævne mellemrum debatteret i medierne – Er det bekymrende, at børn spiller meget computer og konsolspil? Eller kan digitale spil bidrage positivt til børns kompetenceudvikling?

Forskningen på området giver ikke et entydigt svar på dette, fx har American Psychological Association (APA) på baggrund af forskningen på området vedtaget en resolution, hvori de konkluderer, at der eksisterer en målbar forbindelse mellem voldelige computerspil og øget aggresivitet hos børn:

"[...] scientific research has demonstrated an association between violent video game use and both increases in aggressive behavior, aggressive affect, aggressive cognitions and decreases in prosocial behavior, empathy, and moral engagement" (APA 2015)

I modsætning hertil peger Carsten Jessen, spilforsker ved Center for undervisningsudvikling og Digitale Medier ved Aarhus Universitet, på, at computerspil rummer en social dimension, der kan bidrage til at udvikle elevernes sociale kompetencer og modvirke ensomhed:

"Vi har set eksempler på unge, der knap tør gå til købmanden, men som gennem computerspil såsom Counter-Strike har lært at begå sig socialt. De her spillere er ikke bange for at henvende sig til eller tale med fremmede, for det gør de hele tiden i spillet" (Jessen citeret i Sveistrup 2015)

Som de modstridende resultater viser, at er det ikke muligt at sige noget generelt om, hvorvidt digitale spil er skadelige eller udviklende, idet der er betydelig forskel på spiltyper og ej mindst spillere (Vigild 2010)

I folkeskolekontekst vinder anvendelsen af digitale spil efterhånden mere og mere indpas (Frandsen Siggaard 2015). I historiefaget er afsenderne for de digitale spil særligt museer og andre kulturinstitutioner, der tilbyder adgang til det historiske stof gennem computerspil udviklet til formålet, fx *magtens segl* (danmarkshistorien.dk 2011) og *Mysteriet om Jelling* (nationalmuseet 2010). Herudover eksisterer der også mange interaktive undervisningsmaterialer, der benytter sig af spilelementer, fx *flammen og citronen* (historielaboratoriet 2008), hvor spilleren bl.a. skal skyde tyske soldater eller *tidslinie-spillet* (historielab 2014), hvor spilleren/spillerne skal indsætte begivenheder korrekt på en tidslinje. Centralt for disse 4 eksempler på digitale spil er, at de er udviklet til undervisningen, dvs. til at understøtte eleverne læring i skolefaget historie.

Skolereformen 2014 har sat læring i fokus (Olsen og Winther 2015). Dette forudsætter bl.a., at læreren stiller høje krav om faglig kvalitet til de materialer, som denne anvender i undervisningen. Dette gælder således også digitale læringsspil.

Ifølge Nanna Bønerdergaard Butters skal historieundervisningen gøre eleverne til bevidste "brugere af historie" (Butters 2012;169). Kan *digitale læringsspil* bidrage til dette? Er det digitale spilformat alene en måde at indynde sig hos eleverne? Eller kan digitale læringsspil i kraft af sin særegenhed bidrage med et nyt og anderledes perspektiv på historie? Og hvordan kan dette bidrage til at udvikle elevernes historiebevidsthed?

Problemformulering

Indledningen leder mig frem til følgende problemformulering:

Hvordan kan digitale læringsspil bidrage til at kvalificere elevernes historiebevidsthed?

Metode

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for opgavens metode samt gennemgå opgavens struktur.

Opgavens hovedfokus er at undersøge digitale læringsspils potentialer i forhold til at kvalificere elevernes historiebevidsthed. Opgaven tager udgangspunkt i en læremiddelsanalyse af *Playing History 2: Slavehandel* (Serious games interactive 2013a) (herefter omtalt som *Slave Trade*), der er et digitalt læringsspil udviklet til historiefaget på mellemtrinnet. Jeg undersøger, hvordan elevernes interaktion med det digitale læringsspil *Slave Trade* kan bidrage til at kvalificere deres historiebevidsthed.

Opgavens struktur

Teoriafsnittet: Heri vil jeg redegøre for forståelsen af opgavens centrale begreber, herunder digitale læringsspil, læring med digitale læringsspil og historiebevidsthed og dennes didaktiske konsekvenser.

Empiri: I dette afsnit i afprøvningen af *Slave Trade* i 5.a på Højelse Skole. I afsnittet sammenfatter jeg den indsamlede data om *Slave Trades* evne til at motivere eleverne, og vurderer deres validitet i forhold til forskningsprojektet *computerspil og hverdagsliv* (thorhaug et al. 2015)

Læremiddelsanalyse: Jeg undersøger forholdet mellem spil og fag i *Slave Trade*, dvs. hvordan historiefaget kommer til udtryk i *Slave Trade*. Læremiddelsanalysen indledes med en kort introduktion til mit undersøgelsesdesign, hvori jeg anvender Lars Konzacks¹ kategorier for analyse af computermedieret edutainment (konzack 2003;181), og perspektiver fra Thorkild Hanghøj, lektor og ph.d. ved institut for kommunikation ved Aarhus Universitet, der har forsket i anvendelsen af spil i undervisningen. Heri indgår desuden også empirien om elevernes motivation for *Slave Trade*.

¹ Lars Konzack er cand.mag. i informationsvidenskab og ph.d. i multimedie.

Analyse og diskussion af problemformulering: I dette afsnit anvender jeg læremiddelsanalysen, samt øvrige perspektiver til at diskutere problemformuleringen. Med udgangspunkt i historiebevidsthedsbegrebets didaktiske konsekvenser for undervisningen diskuterer jeg, Slave Trades potentialer og barrierer i relation til at kvalificere elevernes historiebevidsthed.

Konklusion og perspektivering: i dette afsnit vil jeg sammenfatte min analyse, og vurdere analysens perspektiver i forhold til udvælgelse og anvendelse af digitale læringsspil i historieundervisningen.

1. Centrale begreber

I det følgende afsnit vil jeg redegøre for opgavens centrale begreber.

1.1 Digitale Læringsspil

I denne opgave anvender jeg betegnelsen digitale læringsspil om lukkede computermedierede adventurespil udviklet til at understøtte elevernes læring. Denne definition rummer således tre kriterier:

Computermedierede

Begrebet *digital* dækker over en bred vifte af medier med forskellige muligheder, fx navigerer brugeren af I-pads vha. touchscreen, mens navigationen på computeren foregår vha. tastatur og mus.

Lukkede adventurespil

Adventurespil er betegnelsen for de spil, der kan kategoriseres som en slags virtuel rollespil, hvor spillerens *laden-som-om* (Egenfeldt-Nielsen&Smith 2000; 143) leder

spilleren frem mod at løse konflikten i spillet. At spillet er lukket referer i denne sammenhæng til S.Egenfeldt-Nielsens definition på computerspil:

"I define computer games as virtual worlds with a conflict. Virtual worlds are finite, rule-based problem-spaces that offer players different means to solve problems with a precise feedback and reward system." (Egenfeldt-Nielsen 2011)

Ifølge S. Crawford kan computerspillets virtuelle verden anskues som en afgrænset repræsentation af virkeligheden (Dalgaard&Nørregaard Andersen 2004;75-77). Denne bliver af spilleren omdannet til en subjektiv virkelig situation, dvs. at spilleren ved hjælp af fantasien træder ind i spillets verden og kan udforske udforske denne uden at udsætte sig selv for fare. På denne måde får spillerens eksistens, handlinger og personlighed også afgørende betydning (jf. Crawfords begreb om interaktivitet) for spillets forløb. Herudover er computerspillet båret frem af en form for konflikt (jf. Crawford) – et mål, en mission eller en opgave. Denne forudsætter en modstander, fx en modspiller, et tidspres, forhindringer, mv.. Spillerens evne til at løse konflikten bliver løbende vurderet i spillet i feedback og pointsystem.

Understøtte elevernes læring

Til trods for at man formentlig ville kunne argumentere for at anvende kommercielle digitale spil i historieundervisningen, vil jeg i mine undersøgelser udelukkende behandle digitale spil udviklet til brug i historieundervisningen. Disse er kendetegnet ved, at de forsøger at "*forene underholdning og uddannelse*" (Konzack 2003;10)

"The underlying principle behind learning with games is to take advantage of the engagement and attraction of the game format, and therefore it needs to be sustained no matter what. otherwise, the game really stops being a game and should rightly be categorized as educational software or similar" (Egenfeldt Nielsen 2011)

Disse spiltyper falder ind under betegnelserne edutainment (Konzack 2003) og Serious Games (Egenfeldt-Nielsen et al. 2011), men idet jeg anvender teori fra begge betegnelser, bruger jeg i min opgave begrebet *digitale lærings spil*.

1.1.1 Læring i digitale lærings spil

Carsten Jessen peger på, at man ved anvendelsen af computerspil i undervisningen bør indtænke mediets særegenheder og anvende dem i et meningsfuldt læringsøjemed:

“in relation to learning games, the most interesting thing about digital technology is the fact that there are virtually no limitations to how the rules in the “micro universes” [sic.] can be formed, so that the abstract models, which do not lend themselves easily to clear communication and classroom, are accessible in interactive form” (Jessen 2011)

Ovenstående lægger sig op ad Thorkild Hanghøjs definition af spil som “*scenariebaserede mulighedsrum*” (Hanghøj 2012;4). Med udgangspunkt i Dewey betegner T. Hanghøj således spil som et laboratorium, “*hvor deltagerne får mulighed for at forestille sig, agere gennem, undersøge problemer, opstille hypoteser og reflektere over deres erfaringer*” (ibid.). Dette betyder, at digitale lærings spil ikke bør indgå i undervisningen ud fra en antagelse om, at spilformatet motiverer eleverne for at arbejde med faget, derimod bør elevernes Interaktion med det digitale lærings spil udnytte spilmediet og bidrage med perspektiver, som ellers ikke er tilgængelige.

Som det fremgår af S.Egenfeldt Nielsen definition af computerspil (se 1.1 Digitale lærings spil), så tilbyder (*offer*) computerspillet spilleren nogle midler (*means*) til at løse et givent problem (ibid.) inden for en begrænset verden (*finite world*). I denne forståelse påvirker elevens anvendelse af disse midler spillets videre forløb. På denne måde bliver elevens handlinger og det digitale lærings spils forløb således gensidigt påvirket af hinanden, dvs. elevens aktivitet med det digitale lærings spil er dermed interaktiv, og spillets handlemuligheder er således det, der gør interaktionen mulig.

Konkluderende kan man sige, at ovenstående betyder, at læringsudbyttet af det digitale læringsspil i arbejdet med historiebevidsthed er afhængigt af, hvordan læringsspillet på en meningsfuld måde formår at udnytte spilformatets engagerende evne og computermediets muligheder til at gøre arbejdet med historiebevidsthed interaktivt tilgængelige for eleverne.

1.2 Historiebevidsthed og de didaktiske konsekvenser heraf

Bernard Eric Jensen anskuer historiebevidsthed som “*det samspil der findes mellem menneskers fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning*” (Jensen 1996;5). Det er således menneskers forståelse af hhv. fortid, nutid og fremtid, der former det enkelte menneskes personlige udvikling samt grupperes udvikling og organisering (ibid.6). I denne forståelse vil historiebevidsthed ofte være en “*form for tavs kundskab*” (Jensen 2004;87). Historiebevidsthed er således et livsvilkår, dvs. en integreret del af menneskets livsverden - ingen mennesker er historieløse (Jensen 1996;7).

Allerede inden børnene starter i skole er de benytter de historien, fx deres egne eller forældres fortolkede erfaringer til at orientere sig i nutiden og tage bestik af fremtiden.

Historielærerens opgave bliver i dette henseende at *kvalificere* elevernes historiebevidsthed (ibid.;10)

B.E.Jensen argumenterer for, at kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed bør udgøre formålet for historiefaget i grundskolen, idet samspillet mellem elevernes fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger bl.a. har afgørende betydning for følgende forhold:

- **Identitetsdannelsen og mødet med det anderledes:** historiebevidsthed har betydning for, hvordan individer og fællesskaber forstår sig selv, dvs. Identitet. I denne forståelse er historiebevidsthed således også indgangen til mødet med det anderledes. Dette betyder, at forudsætningen for empati og tolerance knytter sig til indsigt i samspillet ml fortidsfortolkninger, nutidsforståelse og fremtidsforventninger hos det anderledes. (Ibid. 7)
- **Oplevelsen af muligheder og opfattelsen af, hvad der ønskeligt og godt at gøre i den givne sociokulturelle kontekst:** mennesker opstiller fremtidsscenerier

med udgangspunkt i den sociokulturelle kontekst, og vurderer værdien af disse med henvisning til fortidsfortolkninger og nutidsforståelser. Hermed anvender mennesker historiebevidsthed både som en sociokulturel læremester og som værdi-og principafklaring. (ibid. 8)

Idet undervisningen skal kvalificere elevernes historiebevidsthed, er det afgørende at ovenstående forhold trækkes ind i historieundervisningen. Dette gøres gennem aktualisering og distancering (ibid. 13). "*Aktualisering er et forsøg på at give et emne eller tema en klar nutidsrelatering*", mens distancering er undervisning "*hvor man har sat sig for at få indkredset og præciseret, hvori forskellen mellem den behandlede tid og egen tid består*" (ibid.)

B.E. Jensen fremhæver hertil, at eleverne skal opnå forståelse for, at *mennesker både som enkeltindivider og som grupper er historieskabte såvel som historieskabende* (Jensen 1997;14).

I lyset heraf handler historiebevidsthed således også om at udvikle elevers handlekompetencer, at eleven kan mobilisere sin erhvervede viden og færdigheder og anvende dem i andre sammenhænge. Hvis eleven skal forstå sig selv som historieskabende, og agere på denne baggrund, så kræver det imidlertid indsigt i, hvordan historie bliver skabt, dvs. indsigt i historisk tænkning.

"Det som former elevernes historiebevissthet trekkes inn og gjøres til en del av faget" (Lund 2011;26).

Erik Lund (2001) understreger vigtigheden af, at historielæreren gør elevernes "*hverdagsforestillinger*" (Ibid.;29) om fortiden til genstand i undervisningen - "*Ellers vil nye begreper og ny kunnskap vanskeligere få innpas, eller de læres for å reproduceres for en prøve eller eksamen uten egentlig forståelse*" (Ibid.29).

Denne tilgang til historieundervisningen forudsætter, at historielæreren har indsigt i elevernes tænkning og deres begrebskunnskap, herunder indholdsbegreper (herefter indholdbegreber) og *Nøkkeltbegrepene* (herefter nøglebegreberne), som er *Endring* (herefter forandring), *utvikling* (herefter udvikling) og *årsak* (herefter årsag) (ibid. 33).

Historien er langsomme og store kontinuerlige processer (Ibid.33), hvor forholdet mellem hændelser og deres historiske betydning, kausaliteten, er uforudsigelig og deres betydning er foranderlig over tid. I elevers hverdagsopfattelser derimod bliver forandring og udvikling ofte knyttet til intenderede hændelser (ibid. 33), dvs. at forandringen sker i et tomrum med en bestemt menneskelig hensigt, hvilket betyder at eleverne ikke har øje på uintenderede forandringer (ibid. 34). Samtidig har elever hverdagsforestillinger ofte tendens til at anskue forandring og udvikling, som noget der "*automatisk innebærer fremskritt*", hvilket kan føre til "*en nedlatende holdning til fortiden*" (ibid.34).

Med afsæt i ovenstående forestillinger, skal historielæreren "*udfordre og skabe usikkerhed om deres holdbarhed*" (Poulsen 2015;3). Denne proces ligner således den, som Glaserfeld skitserer i sin fortolkning af Piagets begreber assimilation, akkommodation, forstyrrelse og ligevægt. Assimilation er betegnelsen for den proces, hvori nye erfaringer eller ny viden bliver reduceret til allerede eksisterende begrebslige strukturer, skemaer. (Vejleskov 2006;122). Ifølge både Piaget og Glaserfeld er mennesket psykisk arbejde for at opretholde en mentalt ligevægtstilstand. Når ny viden eller erfaringer ikke længere kan reduceres til de eksisterende skemaer opstår en forstyrrelse. For at genetablere forstyrrelsen udvides skemaerne, en såkaldt akkommodationsproces (ibid. 123). Læring sker således, når "*det forventede resultat fører til forstyrrelse, og når denne forstyrrelse videre fører til akkommodation, som opretholder eller genetablerer den mentale ligevægt*" (vejleskov 2006;125).

2. Empiri

I det følgende afsnit vil jeg gennemgå min empiri.

Dataindsamlingen stammer som nævnt afprøvningen af Slave Trade med en 5. klasse på Højelse Skole. Jeg ønskede at undersøge elevernes motivation og engagement i forhold til Slave Trade.

Afprøvningen foregik over 3 sammenhængende lektioner² a 45 minutter. Eleverne spillede Slave Trade i 45. min.. En enkelt nåede at gennemføre spillet inden for denne tid. Efter afprøvningen udfyldte eleverne et spørgeskema (bilag 2:spg.skema) om deres oplevelser med spillet³ - udfyldningen foregik individuelt og elektronisk⁴. Umiddelbart efter lektionen noterede jeg desuden mine egne observationer af elevernes engagement og udfordringer i en lærerlogbog (bilag 4;lærerlog). Det tidsmæssige skel mellem observationerne og noteringerne i logbogen, samt den usystematiske struktur betyder, at lærerlogbogen udelukkende er velegnet som supplement til spørgeskemaerne, som er de primære i forhold til elevernes oplevelser med spillet. Hertil er det imidlertid vigtigt at understrege, at mine undersøgelser ikke fortæller noget om Slave Trades evne til at fastholde elevernes engagement generelt, men derimod udelukkende Slave Trades evne til at fastholde elevernes engagement i 5.a på Højelse skole.

2.1 Undersøgelsesdesign

Spørgeskemaundersøgelsen veksler mellem multiple choice, skalaer og bokse til udfyldning af længere tekst. Undersøgelsen indeholder følgende elementer:

- spørgsmål til elevens forudsætninger. Herunder køn, elevens interesse for skolens fag og spilleadfærd.
- spørgsmål til spillets indhold. Spørgsmålene var udarbejdet som en stikprøve for at undersøge, om eleverne indoptog den historiske viden, som spillet lægger op til.
- spørgsmål der handler om at vurdere spillet. herunder bl.a. elevernes generelle indtryk af spillet, og spillets enkelte dele, fx sværhedsgrad, deres lyst til at spille videre, etc..

² 2. og 3. lektion var adskilt af et frikvarter.

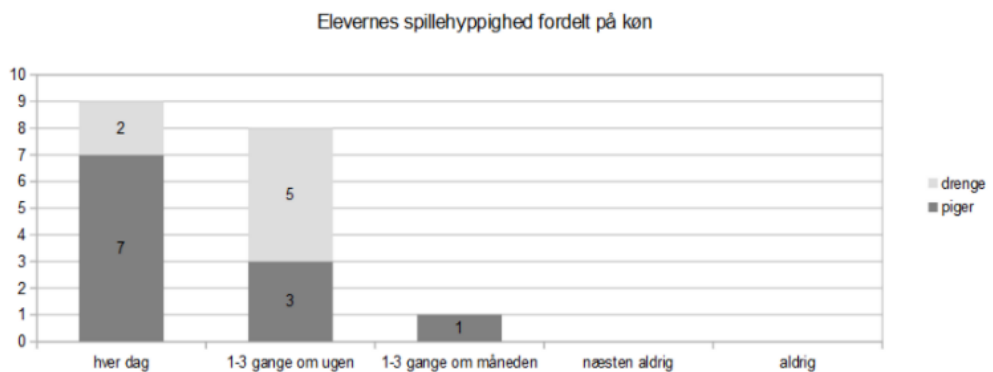
³ foruden spørgeskemaet foretog jeg et fokusgruppeinterview med fire elever. Interviewet er desværre gået tabt, pga. tekniske vanskeligheder, derfor indgår det ikke i opgaven. Dette betyder, ligeledes at disse fire elever, ikke indgår i spørgeskemaundersøgelsen, idet fokusgruppeinterviewet foregik samtidig med udfyldelsen af spørgeskemaet.

⁴ En enkelt udfyldte spørgeskemaet på papir. Dette har jeg senere indtastet i de elektroniske undersøgelser.

2.2 Sammenfatning af Data

I sammenfatningen af de indsamlede data tager jeg udgangspunkt i forskellen mellem drenge og piger. Dette har jeg valgt, fordi de foreløbige resultater af forskningsprojektet *computerspil og hverdagsliv* (thorhaug m.fl 2015) viser, at der er forskel på hhv. drenge og pigers spillemønstre.

"94% af de markant kompetitive holdspillere er drenge, mens kun 6% er piger. 85% af de non-kompetitive solospillere er piger, mens kun 15% er drenge." (Ibid.:2)



I

Fig. 1 – elevernes spillehyppighed fordelt på køn (Bilag 3; besvar. af spg.skema)

2.2.1 Spillemønstre i 5.a

Som det fremgår af figur 1 ovenfor, så er det langt størstedelen af eleverne, der spiller dagligt eller 1-3 gange. Diagrammet viser desuden, at andelen af piger, der spiller hver dag er større end andelen af drenge, der spiller hver dag. Herudover viser resultaterne fra spørgeskemaet, at med undtagelse af minecraft, så er der forskel på, hvilke spil, som hhv. drengene og pigerne spiller. Drengene i 5.a spiller primært holdspil som league of legends, heroes of might and magic og team fortress, mens spiller pigerne primært spiller solospil, fx unblock me free og cooking fever (Bilag 3; besvar.af spørgeskema)

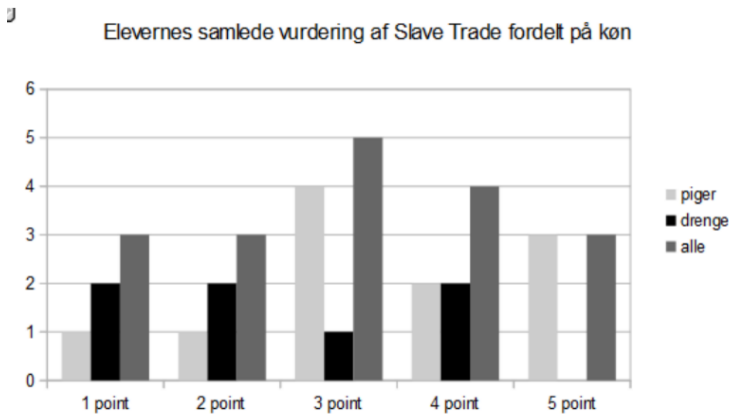


Fig. 2 – elevernes samlede vurdering af Slave Trade fordelt på køn (bilag 3; besvar.af spg.skema)

Undersøger man derimod den gennemsnitlige vurdering for piger og drenge hver for sig, fremgår det, at pigerne generelt giver spillet flere point end drengene i 5.a.

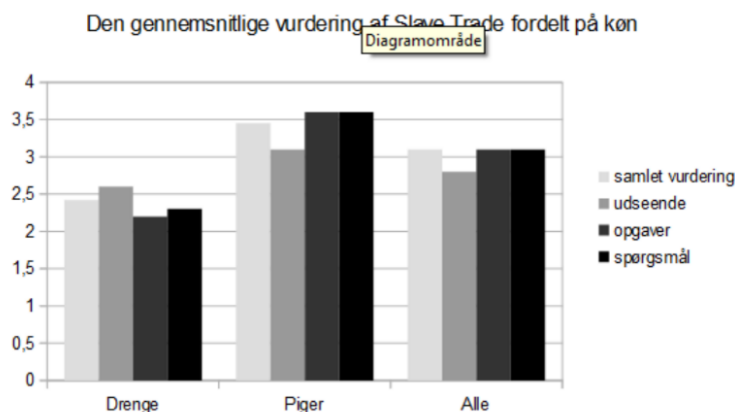


Fig. 3 – elevernes gennemsnitlige vurdering af Slave Trade fordelt på køn og elementer (bilag 4; besvar.af spg.skema)

Herudover viser mine undersøgelser, at 73% (Bilag 3; fig.4) af pigerne, svarer ja eller måske til spørgsmålet, om de kunne finde på at spille Slave Trade i deres fritid, hvorimod kun 42% af drengene svarer måske hertil.

2.3 Vurdering af resultaterne fra spørgeundersøgelsen i 5.a

.Af det ovenfor præsenterede data fremgår det, at det er de samme tendenser, der gør sig gældende i mine undersøgelsesresultater som i forskningsprojektet *hverdagsliv og computerspil* (Thorhauge, et al. 2015), idet mine data peger på, at der er forskel på, hvilke spil hhv. piger og drenge spiller - med undtagelse af Minecraft. Denne forskel kommer også til udtryk i elevernes vurdering af spillet, idet mine undersøgelser viser, at pigerne generelt er mere positive overfor Slave Trade, og at drengene generelt er mere negative over for spillet. I forhold til mine resultater af forskellen er det nødvendigt at fremhæve, at antallet af piger er 11, mens antallet af drenge er 7. Dette kan give en skævvridning i sammenligningerne, men idet resultaterne bliver sammenholdt med forskningsprojektet *computerspil og hverdagsliv* (Thorhauge, et al 2015), så anser jeg forskellen for sandsynlig. Dette er således til trods for, at *computerspil og hverdagsliv* fokuserer på computerspil i fritiden, mens mine undersøgelser fokuserer på digitale læringsspil i undervisningen.

Når jeg sammenholder lærerlogbogen med mine data fra spørgeundersøgelsen fremgår det, at til trods for at nogle elever i 5.a synes, at Slave Trade er et kedeligt spil, så har spillet alligevel - med en enkelt undtagelse - formået at fastholde elevernes opmærksomhed. I lærerlogbogen står følgende:

“Generelt var det min og lærerens oplevelse at eleverne var optagede af spillet, der var fx ikke nogen som blev fanget i at være logget ud af spillet undervejs.” (bilag 4;lærerlog)

Herudover viser elevernes generelle engagement og opmærksomhed på Slave Trade mens de spillede en tendens til, at der er forskel på, hvilke spil eleverne kan acceptere at spille i undervisningen, og hvilke de har lyst til at spille i deres fritid. Kun 2 ud af 7 elever, der giver Slave Trade 4 og 5 point, svarer ja til, at de kunne finde på at spille spillet i deres fritid. Dette kan betyde, at disse elever accepterer skolen som et sted for læring, hvilket betyder, at de er villige til at gå på kompromis med graden af underholdning og sjov i computerspillet, når det bliver spillet i undervisningen. Det omvendte kan således gøre sig gældende for

den meget kritiske drengegruppe, idet deres meget negative vurdering af Slave Trade kan skyldes, at de vurderer spillet ud fra de udvælgelseskriterier, der ligger til grund for deres valg af spil i fritiden.

“det er kedeligt fordi det er bare frem og tilbage hele tiden og sejle og klarer nogle opgaver” [sic] (Bilag 3;Elev H)

Implicit af citatet ovenfor fremgår det netop, at eleven vurderer Slave Trades handlinger og opgaver ud hans fra forventninger til et digitalt spil, dvs. de spil som han spiller i fritiden.

3. Læremiddelsanalyse

I det følgende afsnit vil jeg analysere det digitale læringsspil Slave Trade. Dette vil jeg gøre med udgangspunkt i L. Konzacks model for analyse af computermedieret edutainment, som jeg anvender til at organisere læremiddelsanalysen.

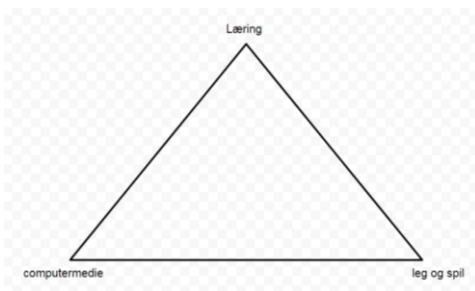


Fig. 4 – model for analyse af computermedieret edutainment (Konzack 2003;282)

Konzacks model vil danne rammen om min undersøgelse af Slave Trade, og herudover vil jeg inddrage T.I.Hansen og J.Bundsgaards version af Blooms taksonomi (Hansen&Bundsgaard 2012;17) samt T.Hanghøjs model for *danskfagets spildidaktik*:



Fig. 5 – Danskfagets spildidaktik (Hanghøj 2014;104)

Til trods for at modellen også eksisterer som en almen didaktisk udgave, har jeg valgt at tage udgangspunkt i en modellen i danskfaget. Dette skyldes, at jeg anser begrebet tekster for meningsfuldt som betegnelse for historiefagets begreber i denne sammenhæng. Dette betyder imidlertid ikke, at denne altid kan bruges i didaktiske undersøgelser af spil i historie. Historiefaget - både skolefag og videnskab - inkluderer også genstande, hvilke modellen i denne form ikke umiddelbart inkluderer.

Jeg anvender T.Hanghøjs model til at tydeliggøre, forholdet mellem spil og fag, samt til at illustrere hvordan eleven møder historiefaget i Slave Trade - gennem handlinger eller tekster? Begrebet handlinger henviser i min anvendelse af modellen til elevens muligheder for at interagere med spillet, dvs. det som eleven gør, fx at indsamle objekter, bevæge sig, svare på, etc. (Egenfeldt-Nielsen 2010), hvorimod jeg med begrebet tekster henviser til de multimodale tekster, som eleven møder og interagerer med undervejs i spillet.

3.1 Beskrivelse af Slave Trade

Slave Trade er udviklet af Serious Games Interactive (SGI), og udgør et af pt. tre spil i serien Playing History. Serien er udviklet med henblik på brug i historieundervisningen på mellemtrinnet.

Slave trade er bygget op omkring et narrativ, der udspiller sig i 1700-tallet. Eleven spiller den afrikanske slavedreng, Tim, som fungerer som tjener og tolk for kaptajn Havbar.

Sammen med Kaptajn Havbar skal Tim på en mission for at opkøbe slaver i Afrika til videresalg i Amerika. Elevens opgave er i første omgang at hjælpe kaptajnen og andre magthavende personer ved lydigt at udføre de opgaver, som kaptajnen beder Tim om, fx at hente forskellige effekter, finde kaptajnens pibe og fungere som tolk i mellem kaptajnen og den lokale høvding på handelsstationen i Afrika (Serious Games Interactive 2013b;7) Senere i spillet møder eleven Piri, Tims søster, som er blandt de slaver, som skal videre til Amerika. Og spillerens opgave bliver herefter at være på god fod med kaptajnen, samtidig med at spilleren skal hjælpe Piri og de andre slaver med flygte. Dette leder Tim ud i nogle dilemmaer, som eleven skal tage stilling til undervejs. Foruden de missioner, der knytter sig direkte til Tim, så indeholder spillet også fem minispil (ibid.;7), fx skal spilleren styre skibet frem til destinationen uden at løbe tør for forsyninger.

3.2 Leg og spil

Med udgangspunkt i min empiri vil jeg i det følgende afsnit vil undersøge Slave Trades lege-og underholdningsperspektiv, dvs. spillets evne til at engagere eleverne i det historiske stof og fastholde deres opmærksomhed.

Af empiriafsnittet fremgår det, at spillet overordnet formår at fastholde elevernes opmærksomhed, dog betydningen forskellen mellem computerspil i skolen og computerspil i fritiden, at eleverne generelt stiller større krav til graden af sjov i de computerspil, som de spiller i fritiden, end dem de evt. spiller i undervisningen. Inspireret af M.Prenskys (Prensky 2002) definitioner på hhv. *amusement* og *enjoyment*⁵, så placerer Slave trade sig dermed i elevernes perspektiv mere op ad *enjoyment*, hvorimod de spil eleverne spiller i deres fritid, lægger sig mere op ad *amusement*.

Dette kommer fx til udtryk i, at tre elever skriver, at det var “hyggeligt” (bilag 3; Elev H og L) og “hygge” (Ibid.: Elev K) at spille.

⁵ “For while amusement may, in fact, be frivolous, enjoyment and pleasure are certainly not. We enjoy and take pleasure from many of the most serious things in life – our families, our passions, our work” (Prensky 2002;5)

3.2.1 Pigespil og/eller drengespil?

Af min empiri fremgår det ligeledes, at drenge og piger placerer sig forskelligt i forhold til, hvor underholdende de synes, at Slave Trade er. Forklaringen herpå er dels at finde i genren, og dels i forskningsresultater, der peger på “*at drenge og piger bruger computerspillene helt forskelligt*” (Thorhauge m.fl. 2015;2).

Slave Trade er et singleplayer spil, hvor det kompetitive niveau (Thorhauge et al. 2015) generelt er meget lavt, idet eleven konkurrerer med spillet. Og idet Slave Trade indeholder 3 forskellige pointsystemer, så kan det være vanskeligt for eleven at forstå, hvordan spillet vindes, dvs. det er ikke en tydeligt, hvordan elevens handlinger bliver vurderet i pointsystemet. Derfor bliver det *ludiske begær*, som er den spænding, der knytter sig til konkurrence i et spil (Konzack 2003;73), tilnærmelsesvis begrænset til at undgå at tabe i Slave Trade, dvs. at undgå at tillidsmåleren⁶ går i nul. Dette kan således forklare, hvorfor drengene generelt giver Slave Trade færre point end pigerne gør. Generelt er drengenes kommentarer til spillet også mere negative: fx skriver en elev (dreng) “*det er meget grimt over alt. det var nemme opgaver*” (bilag 3;elev B), og en anden efterspørger “*spænding og action*” (bilag 3;Elev G). Herudover fremgår det også af min lærerlogbog, at særligt én af drengene var meget negativ overfor spillet (bilag 4;lærerlogbog)

Af ovenstående kan man konkludere, at motivationen for at spille Slave Trade ikke er knyttet til et ludisk begær. Derimod er motivationen knyttet til et *narrativt begær* (Konzack 2003;81). I Slave Trade skal eleven leve sig ind i Tims verden, følelser og motiver, hvilket gør eleven nysgerrig på spillets videre forløb. Dette kommer fx til udtryk i Elev Js svar (pige) på, hvilke følelser, hun havde, mens hun spillede:

“trist: jeg syntes det var så trist at høre og se hvordan man behandlede slaver dengang, og det var meget underligt at selv skulle være en. glad:

⁶ Tillidsmåleren viser kaptajnens tillid til Tim. Hvis tim ikke gør hvad kaptajnen beder om med det samme, så daler tillidsmåleren – se evt. illustrationer bilag 8.

jeg blev glad i det med at de havde tillid til en slave og at han ville hjælpe dem der var fanget. spændt: jeg vidste ikke hvad der skulle ske hvis man forrådte kaptajnen, om man måske fik meget skæl ud eller om man mistede deres tillid til en selv osv. [sic.]” (bilag 4; Elev J)

Gennem indlevelsen i spillet og identifikation med Tim oplever Elev J, at hendes egne følelser bliver påvirket - hun bliver trist og glad (jf. citatet). Samtidig er det værd at bemærke, at Elev J i højere grad nysgerrig på, hvordan fortællingen vil fortsætte jf. narrativt begær, hvis Tim forråder kaptajnen, frem for at være nervøs for at tabe spillet, hvis tillidsmåleren går i nul (jf. ludisk begær)

Konkluderende kan man dermed sige, at Slave Trades fokus på det narrative fremfor det ludiske betyder, at spillet i forhold til lege- og underholdningsperspektivet rent statistisk henvender sig mere til piger end drenge.

3.3 Læring

Idet spillet er udviklet til brug i historieundervisningen, så er netop formidlingen af det historiske indhold en prioritet i spillet. Formidlingen foregår på flere niveauer:

- Gennem tale henvendt direkte til eleven
 - Skreven tekst i faktabokse, der formidler sammenhængen mellem spillets artefakter og det historiske stof, den transatlantiske slavehandel
 - intertekstuelle referencer til forskellige historiske kilder i Slave Trade.
- Nedenstående illustration fremhæver to eksempler herpå - på væggen bag kaptajnen hænger en gengivelse af T.Clarksons tegning af et lastet slaveskib (USI u.å. [1788]), og bagved Hr. Bleverblum hænger en plakat, der annoncerer en slaveauktion (USI u.å. [1829]),.



Fig. 6 – skærbillede med pile til historiske kilder

For at danne et overblik over forholdet mellem spil og fag samt vurdere måden, hvor på det faglige indhold indgår, anvender jeg modellen nedenfor:

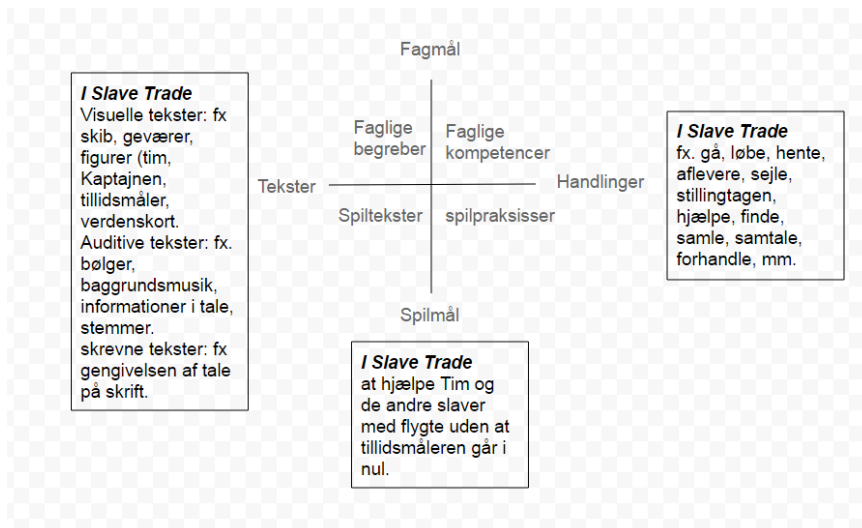


Fig. 7 – Slave Trade i relation til Danskfagets spildidaktik (Hanghøj 2014;104)

Slave Trades potentiale i forhold til udviklingen af elevernes faglige kompetencer knytter sig til digitale lærings spil som medie, idet kompetencebegrebet forudsætter indtænkning af anvendelse og brug. Interaktivitet og handling med spillets tekster er en forudsætning for mediet. I lyset af modellen indbefatter Slave Trades spilpraksisser fx at kommunikere med figurerne og at bevæge Tim fra et sted til et andet, fx gå, løbe, sejle.

Slave Trades faglige begreber i modellen ovenfor, kan sammenlignes med E. Lunds Indholdsbegeber (Lund 2011;18). Disse kommer eksplicit til udtryk i alle de forskellige modaliteter, dvs. både som lyd, animationer og skrevne tekster, og indbefatter bl.a.

Slaveri, Slave, Handelsstation, varer, skib, høvding, våben, samt verdenskort med indtegnede linjer af trekantshandlen, tegning af lastet slaveskib, m.fl. I spillet indgår indholdsbegreberne dels inaktiv, dvs. som en del af omgivelserne, og dels interaktivt, dvs. som dem eleven *handler* med (jf. fig.7), hvilket dermed forbinder de faglige begreber med de faglige kompetencer i Slave Trade.

For at vurdere den faglige og læringsmæssige kvalitet af de handlemuligheder, faglige kompetencer, som Slave Trade tilbyder, er det nødvendigt at inddrage en taksonomi:

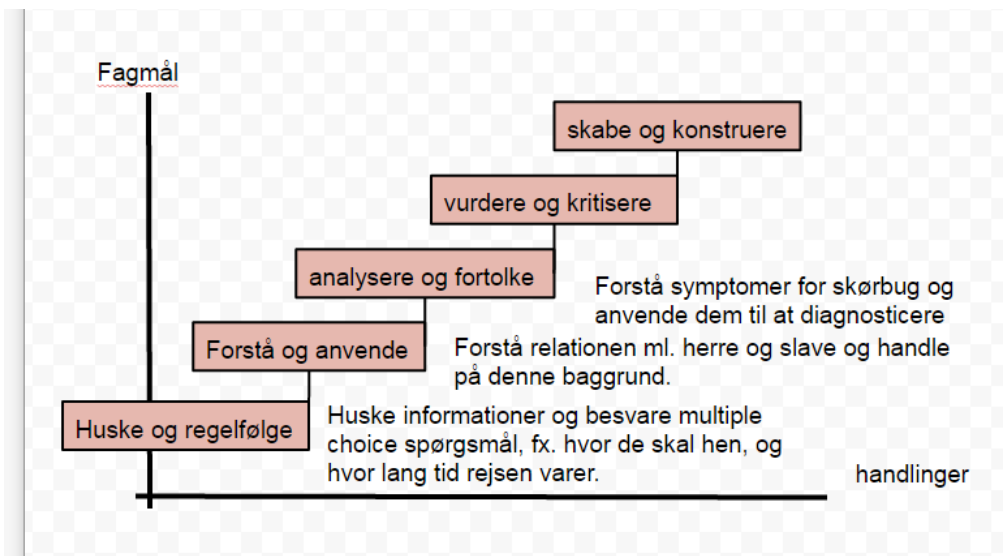


fig. 8 Egen model: Taksonomier for læringsniveauer (Illum Hansen & Bundsgaard 2012) i relation til danskfagets spildidaktik (Hanghøj 2014)

Modellen illustrerer eksempler på de taksonomiske niveauer for elevernes interaktion med Slave Trade i relation til historiefaget. Af modellen fremgår at elevernes interaktion med Slave Trade foregår på de lavere taksonomiske niveauer. Det højeste niveau er mellem niveau 2 og niveau 3. Dette skyldes at opgaven ikke korrigerer selve analysen. På baggrund af informationer om skørbug, skal eleven undersøge en af slaverne ved at spørge ind til, hvordan hun har det. Eleven skal således dekonstruere slavens svar og fortolke det ud fra symptomerne for skørbug. Hvis eleven konkluderer, at slaven ikke har skørbug og videregiver dette forkerte svar, så medfører svaret blot, at eleven får mulighed for at vælge det rigtige svar, hvilket ikke medføre refleksion over den (fejl)analyse, som eleven foretog.

3.4 Computermediet

I det følgende afsnit vil jeg undersøge, hvordan Slave Trade anvender computermediet.

Det særegne ved Slave Trade som et scenariebaseret mulighedsrum ligger i den måde, hvorpå spillet anvender adventuregenren. I Slave Trade får eleven mulighed for at undersøge livet som Slave og afprøve forskellige scenarier i denne kontekst. Spillets virtuelle verden er et fiktivt, men et realistisk univers, som overordnet set fungerer efter omverdens principper. Tim besidder ingen overnaturlige evner, som eleven i spillet kan gøre brug af for at løse spillets missioner, men er bundet af de fysiske love, fx bruger eleven en betydelig andel af spilletiden på at bevæge Tim (gå, løbe, sejle, etc.) rundt mellem spillets forskellige figurer, lokationer og niveauer.

Det virtuelle univers repræsenterer virkeligheden i 1700-tallet. Dette er både eksplicit kommunikeret i lærervejledningen (Serious games interactive 2013b;2), og ses ligeledes implicit i det, som eleven ser og spillets tekster, fx. I Hr. Bleverblum og Dr. Falkebro's påklædning - knæbukser og kjole samt i de genstande, der optræder i spillet. Dog forekommer spillets grafiske side af Slave Trade meget karikeret. Tabellen nedenfor viser forskellen mellem afrikanere/Afrika og Europæere/Europa, som den kommer til udtryk i Slave Trade

	Afrikanere/Afrika	Europa/Europæere
	uciviliseret	civiliserede
Omgivelser	Eksotisk, lerhytter med stråtag, jungle, sand, varme, spyd, masker, kurve	Mørkt, regnfuldt, palæ, by, stilfuld indretning, tunge gardiner,
figurer	brede næser, Kvinderne har brede hofter, farvestrålende, nøgenhed, udsmykkede, naive,	Høje, tildækkede,
Tro	Naturen – Piri plukker blomst for håb	Videnskab – dr. Falkebro

fig. 9 Tabel der viser Slave Trades fremstilling af hhv. afrika/afrikanere og Europa/europæere

Hermed skriver Slave Trades grafiske side sig ind i en forældet fortælling om slavehandlen og forskellene mellem europæere og afrikanere.

4. Slave Trade og Historiebevidsthed

I det følgende afsnit vil jeg analysere og diskutere Slave Trade potentialer i forhold til kvalificere elevernes historiebevidsthed. Afsnittet er inddelt i underafsnit, der hver behandler forskellige tilgange til Slave Trade.

4.1 Historisk fortælling

Slave Trade er opbygget omkring et narrativ, hvilket betyder, at Slave Trade også kan anskues som en åben historisk fortælling, som eleven virtuelt bevæger sig rundt i. Denne tilgang til digitale læringsspil lægger dermed i forlængelse af Hangshøjs definition af digitale spil som scenariebaserede mulighedsrum. For at undersøge Slave Trade som historisk fortælling i undervisningen inddrager jeg Jan Bjarne Bøes fire lødighedskriterier for en historiske fortælling (Binderup 2014;3):

Den historiske fortælling foregår i forgangen tid (1) på et nærmere defineret sted i realverdenen (2). Fortællingen handler om agerende mennesker (3), og bygger på saglig og pålidelig viden (4).

I Slave Trade er lødighedskriterierne opfyldt på følgende måde: Fortællingen Slave Trade foregår i 1700-tallet (1) i England, på Afrikas østkyst og Barbados (2). Fortællingen handler om Tim og hans liv som slave hos Kaptajn Havbar (3). Slave Trades historiske udgangspunkt er den transatlantiske slavehandel (4).

Som fortælling adskiller det digitale læringsspil sig fra den traditionelle mundtlige fortælling. Eevens fantasi bliver aktiveret i indlevelsen i den virtuelle verden og ikke den indre visualisering af fortællingen. Dvs. til trods for elevens aktive deltagelse i Slave Trade adskiller sig fra den traditionelle mundtlige historiske fortælling, så anvender Slave Trade de samme narrative virkemidler til at fastholde eleven - det narrative begær, hvilket også fremgår i analysen af læremiddelsanalysen i Slave Trade.

I forhold til historiebevidsthed kan det i tilgangen til Slave Trade som historisk fortælling være relevant at undersøge Slave Trades lødighedskriterier. I relation til lødighedskriterium 4 kan dette skærpe elevernes opmærksom på de faglige

indholdsbegreber i Slave Trades tekster. Opgaven kan bruges til at sætte Slave Trade ind i den historiske kontekst, som eleverne arbejder med. Herefter kan eleverne i grupper kategorisere indholdsbegreberne ud fra lærer- eller elevformulerede kategorier. Kategoriseringen af indholdsbegreberne forudsætter dels en forståelse af deres betydning, men ej mindst deres betydning i forhold til de øvrige begreber. Samtidig avler processen dialog grupperne, idet det enkelte gruppemedlem gennem argumentation må tale for begrebernes kategorier.

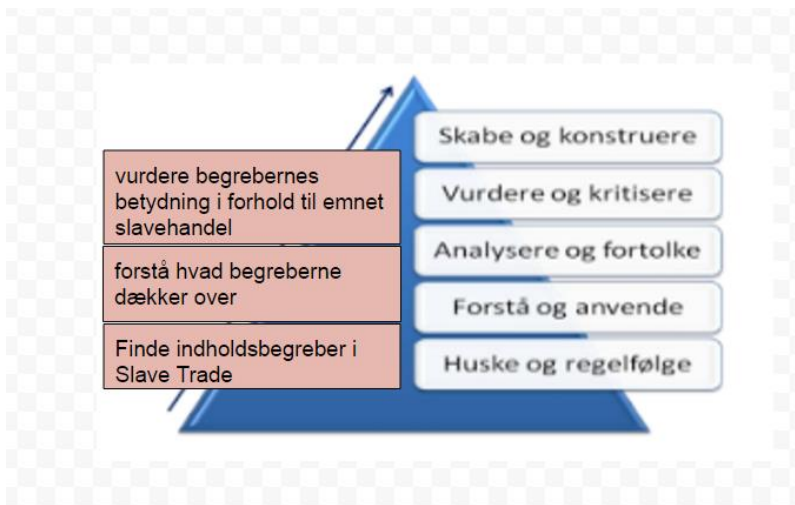


fig. 10 læringsniveauer i historiske fortællinger

4.1 Identitetsbearbejdende undervisning

Historieundervisningen i grundskolen adskiller sig betydeligt fra videnskabsfaget historie, idet skolefaget først og fremmest er forpligtet over for folkeskoleloven og dennes formål. Folkeskoleloven er et politisk udfærdiget dokument. I relation til begrebet historiebevidsthed betyder dette, at det trækker på fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsscenerier til at konkludere på, hvilke kompetencer mennesker i fremtiden får brug for. Historiebevidsthed spiller derfor en central rolle i, hvorledes de enkelte fag er defineret ud fra folkeskolens formålsparagraf.

I historie fremgår sammenhængen mellem formålsparagraffen og historiefaget både eksplicit og implicit i fagformålet, idet historiefaget og folkeskolen bl.a. skal arbejde på at

gøre eleverne "*fortrolige med dansk kultur og historie*" (Folkeskoleloven 2015;§1) (FFM Historie;fagformål). Formuleringen leder frem til tre spørgsmål: Hvad er dansk kultur og historie? Hvad betyder *fortrolig*? Og hvad er formålet?

På sproget.dk er definitionen af *fortrolig* associeret med følgende ord: tillid, at betro sig til, særligt tillidsforhold, behagelig tryk og hjemlig (bilag 5;fortrolig). I forhold til historiebevidsthed betyder dette, at eleverne ikke blot skal være kendt med dansk kultur og historie, men at denne skal indlejres i elevernes historiebevidsthed, som en del af deres kollektive, nationale identitet. Dermed fremgår det implicit, at eleverne ikke udelukkende skal "*lære noget "om", men også "af" fortidige begivenheder og forhold*" (Jensen 1996;11). Dette forudsætter, at nogen tager stilling til hvilket udvalg af fortidsfortolkninger, eleverne skal beskæftige sig med i historieundervisningen for at blive fortrolige dansk kultur og historie, hvilket bl.a.bliver præciseret i folkeskolens historiekanon (FFM Historie). I rapporten fra *Udvalget til styrkelsen af historie i folkeskolen* (2006) argumenterer forfatterne bl.a. for indholdet i historiekanonens på følgende måde:

Kanon skal "sikre, at den opvoksende generation har viden om et antal væsentlige begivenheder fra Danmarks historie og andre nationers historie" (udvalget til styrkelse af historie i folkeskolen 2006:18)

I relation til historiebevidsthed er det imidlertid vigtigt at fremhæve, at begreberne Danmark og dansk i relation til B.E. Jensen begreb om kollektiv identitet refererer til et *forestillet fællesskab* (Haas 2014;34)

"Nationale fællesskaber - ja, for så vidt alle fællesskaber - eksisterer ikke først og fremmest, fordi dem der identificerer sig med dem, er sammen i fysisk forstand eller kender/har mødt hinanden. Det afgørende er, hvordan fællesskaberne tilskrives betydning" (ibid.35)

Derved eksisterer opfattelsen af Danmark som en samlet enhed kun i kraft af de betydninger, som dette bliver tillagt. I denne proces trækker mennesket på sin historiebevidsthed, dvs. at samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og

fremtidsforventninger får afgørende betydning for hvilke fortællinger, erindringer (Haas 2014;27), der konstituerer det forestillede fællesskab Danmark. At gøre eleverne fortrolige med dansk kultur og historie hænger dermed uløseligt sammen med “*deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre.*” (Folkeskoleloven 2015;§1,stk.3).

Ovenstående forhold mellem historiebevidsthed, folkeskolelovens dannelsesmål og historiefaget betyder, at arbejdet med kanonpunkterne for historie i mere eller mindre grad bliver “*en identitetsbearbejdende undervisning*” (Jensen 1996;11), idet formålet med at beskæftige sig med netop disse historier er at vedligeholde og fremme sammenhængskraften i det forestillede fællesskab, Danmark. Dermed er det ikke tilstrækkeligt udelukkende at beskæftige sig med kanonpunkternes utsagnskunnskap (jf. Lund 2011). Derimod fordrer denne proces, at historielæreren arbejder med at aktivere elevernes engagement, følelser og holdninger (Jensen 1996;11). Heri har digitale læringsspil et potentiale, idet mediet gør det muligt at gøre historien subjektiv virkelig for eleverne. Af afsnittet *læring i digitale læringsspil* fremgår det, at eleven med sin fantasi træder ind i den virtuelle repræsentation af virkeligheden i spillet. Dette forhold kan udnyttes i den identitetsbearbejdende historieundervisning, idet spillet hermed også aktiverer elevernes følelser og holdninger. Samtidig taler den narrative fortællestruktur taler til “*det emotionelle, skaber spænding, indlevelse og identifikationsmuligheder*” (Pietras og Poulsen 2011; 128)

Som det fremgår af læremiddelanalysen i afsnittet *leg og spil*, så peger mine undersøgelser på, at Slave Trade til en vis grad formår at aktivere elevernes følelser, idet eleverne giver udtryk for empati for Tim. Fordi eleverne ved at spillet simulerer en virkelighed, så er de mere opmærksomme på, hvilke følelser historien vækker i dem. Dog betyder forskellen på hhv. drengenes og pigernes opfattelse af spillet, at dette ikke er en generel karakteristika for digitale læringsspil. Derimod viser mine undersøgelser og forskningen på området netop, at drenge og piger er forskellige, hvad angår digitale spil.

4.1.1 Kulturmøder – og mødet med det anderledes

Om kanonpunktet slavehandlens ophævelse står følgende:

”Ved at arbejde med slavehandelen og begrundelserne for dens ophævelse kan eleverne få mulighed for at beskæftige sig med menneskesyn samt få en forståelse af, hvorfor og hvordan det har ændret sig”. (FFM historie 2014b)

Menneskesyn spiller central rolle for ovenstående kanonpunkt, og trækker således også tråde til kulturforståelser. I forhold til historiebevidsthed betyder dette, at eleverne skal arbejde med menneskesyn, kultur og kulturmøder i relation til deres fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og i fremtidsforventninger.

Slave Trades narrative opbygning gør spillet mindre egnet til at give eleverne faktuelle oplysninger om handlen med slaver. Derimod er fokus på elevens indlevelse i den lille historie, dvs. den betydning de givne samfundsforhold og -strukturer har for menneskets levede liv, og hvordan disse påvirker individets handlemuligheder. I Slave Trade er det, hvordan den transatlantiske slavehandel i 1700-tallet påvirker livet for en dreng født et sted i Afrika. Ovenstående betyder, at menneskesynet udelukkende fremgår implicit i spillet, hvilket sammen med spillets karikerede udtryk kan give anledning til misforståelser hos eleverne. Et eksempel herpå er Hr. Blevetblum, der antageligt er rejsens finansier. Som karakter er han meget usympatisk. Hertil kommer, at hans stemme er karikeret, så han lyder slesk og udspekuleret. Hr. Blevetblum taler meget nedladende til fx *”Ti stille medmindre du får besked på at tale!”* (Bilag 5;fig.1)

Det problematiske ligger i, at Hr. Blevetblum får central betydning, hvis eleverne forsøger at finde årsagen til handlen med slaver. Hr. Blevetblum siger følgende:

”Jeg bliver rig på dette slavehandelseventyr! jeg kan allerede lugte guldet!” (bilag 5;fig2).

Foruden dette bidrager Slave Trade ikke med yderligere forklaringer på handlen med slaver, derfor kan det være nærliggende for elever at anvende Hr. Blevetblums motiv som en årsagsforklaring til slavehandel generelt. Dette betyder, at der i spillet er en forhøjet risiko for, at elevernes hverdagsforestilling om begrebet årsag får dem til at sætte

lighedstegn mellem begreberne årsag og motiv (Lund 2003;35). Altså bliver begrebet *årsag* ikke akkommoderet og elevernes historiske tænkning om begrebet bliver ikke udviklet.

Elevernes hverdagsforståelse af begrebet årsag i relation med Slave Trade kan således føre til fordømmende tilgang til fortiden, hvor hændelser er “*enten <<dumme>> eller <<fornuftige>>*” (Lund 2003;34).

I forhold til historiebevidsthed betyder ovenstående, at elevernes interaktion med Slave Trade reproducerer et forældet og forsimplet billede af mødet med det anderledes, her menneskesyn og kulturmødet mellem afrikanere og europæere.

Dette betyder imidlertid ikke, at Slave Trade er ubrugeligt i undervisningen, men ovenstående bør derimod få konsekvenser for den didaktiske tilgang til Slave Trade.

Eleverne skal ikke kun lære *gennem* Slave Trade, men også lære *om* Slave Trade (Hanghøj 2014;102). Kommunikationen om mødet med det anderledes skal kortlægges, dvs. samspillet mellem spillet og elevernes forståelse heraf skal italesættes i undervisningen – den tavse viden skal gøres synlig (Jensen 2004;87). Dette kan fx foregå ved at lade eleverne udarbejde en kulturanalyse (I.Jensen 2005), hvori eleverne arbejder med spillets fremstilling af hhv. europæere og afrikanere fx som fig. 9. Herefter kan historielæreren aktualisere fremstillingen ved at perspektivere denne til nutidige kulturforståelser, fx ved at tale om: hvad er en dansker? hvordan ser en dansker ud? etc. på baggrund af elevernes svar kan historielæreren problematisere deres svar og herigennem deres hverdagsforestilling om kultur og kulturmøder.

Af modellen fremgår opgavens taksonomiske struktur.

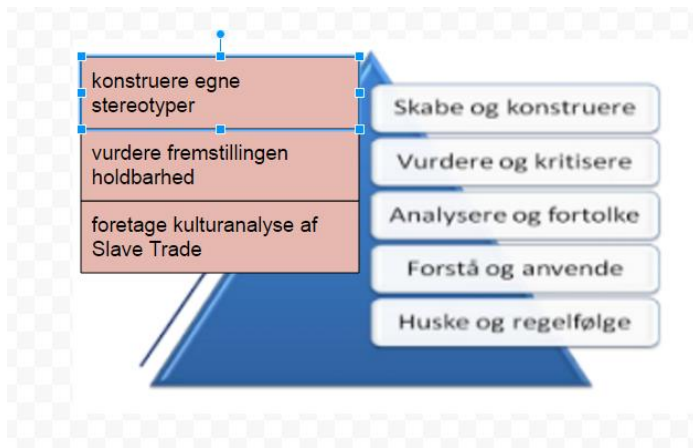


Fig.11 læringsniveauer i kultur og kulturmøder

4.2 Kontroversielle emner

I forlængelse ovenstående kan det være relevant også at inddrage historiebevidsthed som princip-og værdiafklaring, fx ved inddrage det etiske aspekt i at formidle historie gennem et computerspil. Hertil er det imidlertid nødvendigt at understrege, at kontroversielle emner aldrig er universelle. Dette betyder i denne sammenhæng, at det formentlig udelukkende er et fåtal af danske elever, der vil mene, at slavehandel er et kontroversielt emne. Af E. Lunds tabel over elevernes tilgang til kontroversielle emner (Lund 2003;128) fremgår det, at emner kan være kontroversielle på forskellige niveauer. Heraf fremgår det ligeledes at undervisningen kan være med til at aktivere empati for emnerne.

Da Slave Trade blev lanceret indeholdte spillet et slave tetris, hvori spilleren skulle stable slaver på slaveskibet på en sådan måde, at der var plads til flest mulige slaver.



Fig.12 Slave tetris - skærmbillede fra original Slave Trade (Barfoed 2015)

Minispillet blev senere fjernet fra spillet, idet det medførte at særligt amerikanske spillere (Barfoed 2015) blev forargede over dette element. Idet ingen af dem, der klagede over spillet har levet under slavehandlen, så må forklaringen på, hvorfor emnet kan vække så nære følelser hos dem være, at de trækker på forståelser i historiebevidsthed. I denne sammenhæng er det interessant at det er amerikanere, der er kritiske over for spillet. Det kunne dermed tyde på, at det er noget, der ligger indlejret i amerikanernes kollektive identitet.

Dette perspektiv kunne være interessant at undersøge sammen med eleverne. Det kunne fx foregå ved at lade eleverne læse et udvalg af kommentarer til minispillet, og på baggrund af disse og spillet spørge eleverne, om Slave Trade er racistisk. Dette kunne evt. munde ud i, at eleverne skulle skrive et indlæg til debatten. Herefter kan eleverne gisne om, hvorfor de det primært er amerikanere, der er kalder spillet for racistisk. Anskuer man ovenstående ud fra Illum Hansen og Bundsgaards model for taksonomiske læringsniveauer i digitale spil, kan undervisningen være med til at understøtte spillet læreprocesser.



fig. 13, læringsniveauer i *kontroversielle emner*

4.3 Kontekstualisering, Distancering og Aktualisering af slaveri.

Temaet menneskesyn kommer i Slave Trade til udtryk i forholdet mellem slave og herre. Tims samtaler med figurerne fungerer både som spilpraksis (fig.7) og som en faglig kompetence i historie. Samtalen er også forbundet med elevernes evne til at *kontekstualisere* (Poulsen 2015a;3), dvs. evnen til at se hændelser i “den rette sammenhæng af personer, samfundsmæssige omstændigheder, tidens mentale horisont, værdigrundlag osv., eller blot, at hændelsen må forstås på den givne fortids egne præmisser” (ibid.). I denne forståelse udgør kontekstualisering således forudsætningen for distancering.

I Slave Trade må eleven forholde sig til den fortid, som er repræsenteret i Slave Trades virtuelle verden. Særligt slave/herre forholdet spiller en central rolle i heri. Tillidsmåleren synliggør magtforholdet mellem en slave og herre, og viser, hvordan dette påvirker slavens vilkår og hermed liv. I Slave Trade er eleven meddigter af fortællingen inden for den ramme, som computerspilformatet tillader. Spillerens mulighed for at manipulere med spillet er begrænset af spillets virtuelle verden, spillets regler og de midler, som spillet tilbyder. I forhold til potentialet i kvalificeringen af elevernes historiebevidsthed betyder dette, at Slave Trade tilpasser spilpraksissen til de samfundsforhold-og strukturer, der sandsynligvis gjorde sig gældende for en slavedreng i 1700-tallet, således at eleven har mulighed for at vælge et realistisk og tidstypisk svar. Et eksempel herpå ses i illustrationen nedenfor



fig. 10, skærbillede fra Slave Trade

Selvom eleven bliver præsenteret for flere svar, så betyder tillidsmåleren, at hvis eleven fravælger at leve sig ind i den historiske kontekst og acceptere magtforholdet, så vil det få konsekvenser for elevens fortsatte spil, idet eleven dermed risikerer at tabe spillet. Elevens kontekstualisering er således ufravigelig. Hvis eleven vælger åbenlyst at trodse kaptajnen, taber han spillet. Eleven er nødt til at gå ind på spillets præmisser, som ligeledes er en historisk troværdig præmis for en slave.

Adskillelsen har fortid og nutid, i det omfang det er muligt med afsæt i historiebevidsthed, er forudsætningen for en diakron sammenligning af fx slaveri i nutiden og i fremtiden. Kontekstualiseringen åbner dermed op for både en distancering og aktualisering. Slave Trade aktiverer elevernes følelser og forståelse udvider deres forståelse for begrebet slaveri. Slaveri er ikke noget fortidigt, men eksisterer også i dag, om end i en ny form. I E. Lunds perspektiv er dette således med til at udvikle elevernes hverdagsforestillinger om indholdsbegreberne.

5. Lærerroller

Som mine analyser illustrerer, så indeholder Slave Trade en række latente forståelser om historie, der kan bekræfte eleverne i deres hverdagsforståelser af bl.a. menneskesyn, nøglebegreber og kultur. Slave Trade udnytter ikke elevernes engagement for spillet og computermediets muligheder, og formår derfor ikke at gøre det komplekse interaktivt tilgængeligt på dette punkt.

Årsagen hertil er at finde i samspillet mellem elevernes historiebevidstheder og spillet. Slave Trades karikerede fremstilling af hhv, afrikanere og europæere bidrager ikke til at nuancere elevernes kulturforståelser. I stedet er der risiko for, at den læringsproces som spillet indleder munder ud i assimilation i forhold til disse begreber. Samtidig fremgår det af

læremiddelsanalysen, at læringspotentialerne i Slave Trades handlinger og tekster generelt befinder sig på et lavt taksonomisk niveau.

Ovenstående betyder derfor, at læreren får en væsentlig rolle i arbejdet med digitale læringsspil i historieundervisningen: En lærerrolle er ”*the normative expectation of situationally specific meaningful behaviour*” (Hanghøj og Brund 2011;126). I

Det digitale læringsspil indgår altid i en didaktisk sammenhæng, hvori spillets muligheder og perspektiver kan og bør diskuteres sammen med eleverne. For det første er det væsentligt, at eleverne introduceres til det faglige formål med spillet. Dette er væsentligt, fordi det faglige fokus betyder, at eleverne forstår, at det ikke er uvæsentligt, hvilket digitalt spil de spiller. Dette kan dermed være med til at minimere sammenligningerne med spil, de spiller i fritiden, idet mine undersøgelser viser, at eleverne accepterer skolen som et sted for læring. I dette perspektiv kan det ligefrem være mere fordelagtigt for undervisningen, at eleverne sammenligner det digitale læringsspil med andre typer af læremidler, fx grundbogen.

Herudover er det væsentligt, at læreren inviterer eleverne til dialog, hvori de får lejlighed til at italesættes deres oplevelser og erfaringer med spillet. Dette betyder, at læreren skal stille åbne spørgsmål, og spørge ind til elevernes svar, idet det netop er i denne proces, at elevens tavse viden bliver synlig for eleven selv.

Idet spilformatet engagerer eleverne, er det væsentligt for elevernes interaktion og oplevelse af det digitale læringsspil, at læreren giver eleverne lejlighed til at spille uforstyrret i længere tid ad gangen. Læreren fungerer som Playmaker (ibid.). Læreren opgave består heri, at sætte rammen for spillet, dvs. foruden introduktionen af de faglige mål, så skal læreren også rammesætte selve spillet – hvad handler det om, hvad skal man være opmærksom på, osv.. Dette skal ligeledes foregå, mens eleverne spiller, dvs. læreren skal kunne vejlede og guide eleverne igennem gennemførelsen af spillet.

Ovenstående karakteristika for lærerrollen i forbindelse med arbejdet med digitale læringsspil i undervisningen betyder, at det er afgørende betydning, at læreren har taget stilling til læremidlet, dvs. undersøgt samspillet mellem leg/spil, læring og medie, og forholdt sig til, hvordan historiefaget bliver formidlet i faget.

Spillene kan ikke stå alene i undervisning. Stoffet og elevernes forståelser må være

genstand for refleksion. Dette betyder, at historielæreren skabe disse rammer ved at inddrage kontekstualisering, aktualisering og distancering for bearbejde elevernes hverdagsforestillinger

5. Konklusion og handleperspektiver

Af min opgave fremgår det, at læringspotentialer i digitale lærings spil i høj grad er knyttet til spillets handlinger, dvs. eleven interaktion med spillet samt oplevelse af handlinger og elementer.

Min opgave peger på, at digitale lærings spil kan have nogle potentialer i forhold til at kvalificere elevernes historiebevidsthed. I Slave Trade kom potentialer særligt til udtryk i den såkaldte tillidsmåler, der gør det muligt at undersøge slaveri diakront. Når eleverne oplever spillets fiktive virkelighed som en subjektiv virkelighed, så sætter de dermed også sig selv i spil. Computermediet gør det dermed muligt at undersøge slave/herre forholdets følelsesmæssige betydning for slaver. Dette kan bidrage til at nuancere elevernes forståelse af begrebet slaveri, idet de på baggrund af deres egne følelser kan opstille nogle kriterier for slaveri. Disse kan dernæst i samarbejde med læreren perspektiveres til nutiden og fremtiden.

Analysen skitserer fire forskellige tilgange til Slave Trade, der hver forholder sig til historiebevidsthedsbegrebet på forskellig måde. Gennemgående for tre af dem er, at tager afsæt i elevens hverdagsforestillinger, samt at de arbejder diakront med temaet.

I den første tilgang er fokus på Slave Trade som historisk fortælling og kategorier, hvori eleven får lejlighed til at udvide sin historiske tænkning om indholdsbegreberne og hvordan disse forholder sig til hinanden. I den anden tilgang er fokus derimod på den identitetsbearbejdende undervisning, der her indbefatter folkeskolens historiekanon. Den identitetsbearbejdende undervisning i relation til kanon udnytter det digitale lærings spils emotionelle påvirkninger af eleven. Dette leder frem til den tredje tilgang, der tager udgangspunkt i Slave Trade som kilde til at forstå, hvorfor nogen er blevet forargede over Slave Trades fremstilling af slaver og slaveri. Dette trækker således også tråde til den

sidste tilgang i min opgave, idet udgangspunktet i denne netop er kulturbegrebet, dvs. hvilket kulturbegreb kommer til udtryk i Slave Trade, og hvordan inddeler eleverne selv verden i kulturkategorier.

Herudover peger min analyse også på en række udfordringer for kvalificeringen af historiebevidsthed. Heri har bl.a. spillets grafiske fremstilling af historien stor betydning, idet spillet reproducerer et forældet og stereotypet billede af forholdet mellem afrikanere og europæere.

Dermed formår Slave Trade kun i et begrænset omfang at gøre det komplekse interaktivt, derfor må arbejdet i og med spillet rammesættes af historielæreren. Dette kræver imidlertid, at historielæreren forholder sig aktivt til den rolle, som denne har i forhold til at udvikle spillets potentialer. Dette forudsætter, at analysere det digitale læringsspil, og ud fra analysen formulerer læringsmål og perspektiver til undervisningen. Herudover forudsætter arbejdet med digitale læringsspil også, at læreren sætter sig ind i spilformatet, så eleverne kan arbejde med stoffet uden forstyrrelser. fx kan det være væsentlig at introducere eleverne til pointsystemet i Slave Trade, idet dette kan være vanskeligt at gennemskue. Samtidig er det vigtigt for adventuregenren og for forståelsen af spil som scenariebaserede mulighedsrum, at eleven selv får lejlighed til at udforske den verden, hvori spillet foregår. Lærers rolle bliver dermed også at være playmaker.

Læreren må anvende det specifikke læringsspil og dets særegenheder i undervisningen, og forholde sig til, hvordan samspelet mellem leg/spil, læring/fag og computermediet formår at gøre det komplekse interaktivt tilgængeligt for eleverne i spillet.

Hertil er det imidlertid vigtigt at påpege, at de læringspotentialer, som jeg her skitserer, netop er kendetegnet ved at være potentialer. I forhold til implementeringen af mine forslag i praksis betyder dette, at der ikke kan gives nogen garanti for, at ovenstående vil føre til at kvalificere elevernes historiebevidstheder. Historiebevidsthedsbegrebets omfang og betydning gør det vanskeligt at operationalisere og ej mindst at evaluere. Analysen og diskussionens abstrakte form illustrerer netop vanskelighederne i at omdanne begrebet til en didaktik, idet også læreren i sin udvælgelse af stof og tilrettelæggelse af undervisning må forholde sig kritisk undersøgende til sin egen historiebevidsthed. På denne måde skal

historielæreren kunne navigere mellem mange historiebevidstheder på forskellige niveauer samtidig.

Derfor mener jeg, at kvalificere elevernes historiebevidsthed snarere bør anskues som et af flere dannelsesideal end et mål for historiefaget, samt at faget i højere grad bør vægte de historiske processer, hvori historie bliver skabt, jf. E. Lund om historisk tænkning.

Problemet med historiebevidsthed som det eneste mål er, at historisk tænkning kommer ud på sidelinjen. Historiefaget er ligesom alle andre fag også forpligtet på at give eleverne lyst og evner til videre uddannelse. I det perspektiv kan den videnskabelige metode næppe være unyttig, idet den historiske metode ikke udelukkende bliver anvendt i historie, men også i andre fag – Jeg mener, at den analytiske tilgang til kilder, og forståelsen af kilder ud fra sin egen tid kan have værdi i sig selv. Jeg vil påstå, at der er historisk stof, der er vanskeligere at aktualisere, men gør dette stoffet uvæsentlig og ligegyldigt?

Litteratur

American Psychological Association, APA (2015): Resolution on violent video games. APA
<http://www.apa.org/about/policy/violent-video-games.aspx>, lokaliseret d. 16. jan. 2016

barfoed, Kristian Krabbe (2015): amerikanere raser over dansk spil om slavehandel. tv2
<http://nyheder.tv2.dk/tech/2015-09-08-amerikanere-raser-over-dansk-spil-om-slavehandel>
[lokaliseret 16. jan. 2016](#)

binderup, Thomas (2014): Historiebevidsthed og fortælling. I: historiebevidsthed i det moderne. Kvan

butters, Nanna bøndergaard (2012): at gøre eleverne til brugere af historie. I: Binderup, Thomas & Troelsen, Børge (red.) (2012): historiepædagogik. Kvan

Dalgaard, Henning og Andersen, Tom Nørregaard Edutainment: (2004) Læring med computerspil. Forlagt Systime Academic

Danmarks statistisk (2012): KVUB1204.: børn der spiller computerspil efter frekvens og baggrund. DST

Danmarkshistorien (2011): magtens segl. Institut for Kultur og Samfund, Aarhus Universitet. http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/?tx_historyview_pi1%5Bmaterial%5D=1085. lokaliseret 16. jan. 2016

egenfeldt nielsen, Simon og smith, Jens Heide (2000): den digitale leg. Hans reitzel.

egenfeldt-Nielsen, Slmon (2011): What makes a good learning game? e-learn magazine
<http://elearnmag.acm.org/featured.cfm?aid=1943210> lokaliseret d. 16. jan. 2016

Line Erika Ahrenkiel Kjær, 30101016
 Professionshøjskolen Metropol, Institut for Skole og Læring

Frandsen Siggaard (2015): computerspil vinder frem i skolen. DR
<http://www.dr.dk/nyheder/regionale/trekanten/computerspil-vinder-frem-i-skolen>. lokaliseret
 d. 16. jan. 2016.

Hanghøj, Thorkild & Brund, Christian Engel (2011): teachers roles and positioning in
 relation to educational games. I: Egenfeldt-Nielsen, Simon, et al. (2011): serious games in
 education. Aarhus University Press

Hanghøj, Thorkild (2014): man kan jo ikke overleve, når man ikke kan dø!. viden om
 læsning, (16), 100-109

Historie – Fælles mål, læseplan og vejledning (2014). UVM

Historielab (2014): Tidslinie-spillet. Nationalt videnscenter for historie- og kulturformidling.
<http://historielab.dk/til-undervisningen/spil/tidslinje-spillet/> Lokaliseret d. 16. jan. 2016

historielaboratoriet (2008): flammen og citronen. clio online
http://www.historielaboratoriet.dk/emner/flammen_og_citronen/index_content.html
 Lokaliseret d. 16. jan. 2016

Illum hansen, thomas og Bundsgaard, Jeppe (2012): evaluering af digitale læremidler.
 læremiddel.dk

Jensen, Bernard Eric (1996): Historiebevidsthed og historie – hvad er det?. I: H.
 Brinckmann et al. (red.), Historieskabt såvel som historieskabende. 7 historiedidaktiske
 essays. OP

Jensen, Bernard Eric (1997): Historiebevidsthed: begrebsanalytisk, samfundsteoretisk,
 didaktisk. I: C. Karlegård & K.-G. Karlsson (red.). Historiedidaktik, Lund, 1997.

Bernard Eric Jensen (2004): Med livsverden som afsæt", FHH, nr. 48,

Jensen, Iben (2005): grundbog I kulturforståelse. Roskilde universitetsforlag

Line Erika Ahrenkiel Kjær, 30101016
Professionshøjskolen Metropol, Institut for Skole og Læring

konzack, Lars (2003): edutainment – leg og lær med computermediet. aalborg universitetsforlag

lokaliseret d. 16. jan. 2016

Lund, Erik (2003): historiedidaktikk. 4. udg.universitetsforlaget

Nationalmuseet (2010): Mysteriet om Jelling. Nationalmuseet

<http://mysterietomjelling.natmus.dk/> lokaliseret d. 16. jan. 2016

Olsen, John willy og Winther,, mie borggreen (2015): ny rolle som lærer – læringsvejleder. folkeskolen.dk

<https://www.folkeskolen.dk/563142/ny-rolle-som-laerer-laeringslederen> sidt besøgt d. 16. jan. 2016

Pietras, Jens og Poulsen, Jens aage (2001): historiedidaktik. gyldendal

Poulsen, Jens Aage (2015): Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? historielab.

Prensky, Marc (2002): the motivation of gameplay. I. on the horizon, vol.10,1.

Serious games interactive (2013a): Playing history 2: SLavehandel. Serious games

Serious games interactive (2013b): slavehandlen. SGI

https://materialeplatform.emu.dk/materialer/public_downloadfile.do?mat=41956586&id=75946112. lokaliseret d. 16. jan. 2016

Sveistrup, Marie (2015): Voldelige computerspil gør unge mere sociale. DR Kultur.

<http://www.dr.dk/nyheder/kultur/forskere-voldelige-computerspil-goer-unge-mere-sociale>.

lokaliseret d. 16. jan. 2016

Thorhauge, Anne Mette et al. (2015): Piger er også gamere. Institut for medier, erkendelse og formidling, Københavns

Line Erika Ahrenkiel Kjær, 30101016
Professionshøjskolen Metropol, Institut for Skole og Læring

Universitet. <https://problemspil.files.wordpress.com/2015/09/piger-er-ogsacc8a-gamere.pdf> lokaliseret den 16. jan. 2016

Vigild, Thomas (2010): Spil hjernevasker os - heldigvis. I: Ung-bladet, årg. 2010, nr. 2.
http://www.danskfaget.dk/uploads/tx_clioprover/Spil%20hjernevasker%20os%20-%20heldigvis_1.pdf. lokaliseret d. 16. jan. 2016.

Bilag 1 – Danmark Statistik 2012

The screenshot shows the Danish Statistical Database (Danmarks Statistik) interface. The main title is "KVUB1204: Børn der spiller computerspil efter frekvens og baggrund". The interface includes a navigation bar with "Statistikbanken", "Kultur og kirke", and "Vælg fra tabellen". Below the title, there are options for "Åbn / gem som...", "Rediger tabel", and "Grafisk præsentation". The "Grafisk præsentation" dropdown is set to "Kurvediagram". There are also buttons for "Sorter tabellen" and "Udskriv".

Below the options, there are checkboxes for "Inkl. koder i sep. kolonner" (unchecked) and "Inkl. fodnoter mv." (checked). A "Beregn" button is visible. The table below shows the data for "Børn der spiller computerspil efter baggrund, tid og frekvens".

	Aldrig	Dagligt	Ugentligt eller sjældnere
Alle			
2012	2	61	37

Enhed : Pct. af befolkningen
 Kontakt : Thomas Christian Lauterbach ✉ tce@dst.dk ☎ +45 39 17 30 56
 Information : 📄 Vis statistikdokumentation 🗨 Begreber

Du kan gemme udtræk til senere brug, samt automatisk få besked når din tabel er opdateret.

► [Tilmeld dig her](#)

Bilag 2 – Spørgeskema

undersøgelse om spillet "Slavehandel"

*Påkrævet

Om dig selv

Jeg er en... *

- dreng
- pige

hvor langt var du nået, da du stoppede med at spille? *

giv et kort svar, fx. jeg var på kajen for at lede efter Doktor Falkebros forstørrelsesglas.

Hvilke 2 fag kan du BEDST lide i skolen? *

sæt kun to krydser

- matematik
- dansk
- engelsk
- historie
- kristendomskundskab
- natur og teknologi
- håndværk og design
- billedkunst
- musik
- fransk
- tysk
- idræt
-

Hvilke 2 fag kan du MINDST lide i skolen? *

sæt kun to krydser

- matematik
- dansk
- engelsk
- historie
- kristendomskundskab
- natur og teknologi
- håndværk og design
- billedkunst
- musik
- fransk
- tysk
- idræt

Hvor ofte spiller du på, fx telefonen, tabletten eller computeren? *

- hver dag
- 1-3 gange om ugen
- 1-3 gange om måneden
- næsten aldrig
- aldrig

Skriv navnet på det spil, som du spiller mest

Spillets indhold

I hvilket land bor kaptajnen som Tim er slave hos? *

- Amerika
- Danmark
- Afrika
- England
- ved ikke

Beskriv doktor Falkebro. *

Hvad er hans arbejde? hvad er hans forhold til Tim/Putij?



Beskriv Hr. Bleverblum. *

Hvad er hans arbejde? hvad er hans forhold til Tim/Putij?



Skriv mindst 3 følelser du havde, mens du spillede. *



*

hvad fik dig til at føle sådan?



Vurder spillet

hvad synes du om det spil, som du lige har spillet? *

	ja, meget	ja, en smule	nej, overhovedet ikke
spillet var kedeligt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spillet var underholdende	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spillet var for svært	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
spillet var for let	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
det var svært at forstå, hvad spillet gik ud på	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Giv spillet point.

hvor godt synes du spillet generelt er?

1 2 3 4 5

meget dårligt meget godt

*

hvad synes du om...

	1 meget dårligt	2	3	4	5 meget godt	ved ikke
spillets udseende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
opgaverne, du skulle løse?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de spørgsmål, du blev stillet?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

uddyb evt. dine svar

Kunne du finde på at spille "slavehandlen" i din fritid? *

- ja
- måske
- nej

hvorfor/hvorfor ikke? *

begrund dit svar

Andet

andre kommentarer til spillet

Bilag 3 – Besvarelser af spørgeskema

	Jeg er en...	Hvilke 2 fag kan du BEDST lide i skolen?	Hvilke 2 fag kan du MINDST lide i skolen?	Hvor ofte spiller du spil på, fx telefonen, tabletten eller computeren?	Skriv navnet på det spil, som du spiller mest
Elev A	dreng	matematik, idræt	natur og teknologi, fransk	1-3 gange om ugen	League of Legends
Elev B	dreng	matematik, engelsk	fransk, tysk	hver dag	minecraft Tf2
Elev D	dreng	engelsk, idræt	historie, håndværk og design	1-3 gange om ugen	league of legends
Elev E	dreng	idræt,	matematik, billedkunst	1-3 gange om ugen	agar.io
Elev G	dreng	matematik,	håndværk og design, billedkunst	1-3 gange om ugen	league of legends heros might and magic
Elev L	dreng	matematik,	historie, tysk	1-3 gange om ugen	minecraft
Elev M	dreng	matematik, dansk	håndværk og design, billedkunst	hver dag	League of Legends
Elev C	pige	matematik, dansk	natur og teknologi, musik	1-3 gange om ugen	star chef.
Elev F	pige	dansk, idræt	matematik, tysk	hver dag	instagram minecraft cooking fever
Elev H	pige	dansk, musik	kristendomskundskab, natur og teknologi	hver dag	Instagram minecraft cooking fever
Elev I	pige	historie, håndværk og design	matematik, natur og teknologi	hver dag	the line zen 1010 unblock me free
Elev J	pige	matematik, dansk	natur og teknologi, musik	1-3 gange om ugen	jeg kan ikke huske hvad det hedder

					men det er et dyrespil
Elev K	pige	matematik,	håndværk og design, tysk	hver dag	doodle jump instagram
Elev N	pige	matematik, håndværk og design	tysk, idræt	1-3 gange om måneden	minecraft
Elev O	pige	håndværk og design, musik	matematik, idræt	1-3 gange om ugen	cooking fever
Elev P	pige	musik, idræt	matematik, tysk	hver dag	BlockCraft3D
Elev Q	pige	dansk, håndværk og design	natur og teknologi, tysk	hver dag	momio og block craft og minecraft
Elev R	pige	dansk, engelsk	natur og teknologi, tysk	hver dag	Momio, Blockcraft og Minecraft

	hvad synes du om det spil, som du lige har spillet? [spillet var kedeligt]	hvad synes du om det spil, som du lige har spillet? [spillet var underholdende]	hvad synes du om det spil, som du lige har spillet? [spillet var for svært]	hvad synes du om det spil, som du lige har spillet? [spillet var for let]	Giv spillet point.
Elev A	ja, meget	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	ja, en smule	1
Elev B	ja, meget	nej, overhovedet ikke	nej, overhovedet ikke	nej, overhovedet ikke	1
Elev D	ja, en smule	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	ja, en smule	2
Elev E	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	nej, overhovedet ikke	ja, meget	2
Elev G	ja, en smule	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	ja, meget	3
Elev L	ja, en smule	ja, meget	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	4

Elev M	ja, en smule	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	ja, meget	4
Elev C	ja, meget	nej, overhovedet ikke	nej, overhovedet ikke	ja, meget	1
Elev F	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	2
Elev H	ja, en smule	ja, en smule	ja, en smule	ja, en smule	3
Elev I	ja, en smule	ja, en smule	ja, meget	ja, en smule	3
Elev J	nej, overhovedet ikke	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	ja, meget	3
Elev K	ja, en smule	ja, meget	nej, overhovedet ikke	nej, overhovedet ikke	3
Elev N	nej, overhovedet ikke	ja, meget	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	4
Elev O	nej, overhovedet ikke	ja, en smule	nej, overhovedet ikke	ja, en smule	4
Elev P	nej, overhovedet ikke	ja, meget	ja, en smule	ja, en smule	5
Elev Q	nej, overhovedet ikke	ja, meget	ja, en smule	ja, en smule	5
Elev R	nej, overhovedet ikke	ja, meget	ja, en smule	ja, en smule	5

	[spillets udseende?]	[opgaverne, du skulle løse?]	[de spørgsmål, du blev stillet?]	uddyb evt. dine svar
elev a		1 meget dårligt		det er meget grimt over alt det var nemme opgaver 2de var ikke gode

Elev B	1 meget dårligt	1 meget dårligt	1 meget dårligt	(ಠ_ಠ)
Elev D		3	3	det var lidt mærkeligt animeret de var lidt sjove men nemme 3de var bare ok
Elev E	ved ikke		2	3det ved jeg ikke
Elev G		3ved ikke		2mangel på spænding og action
Elev L		4	3ved ikke	det var sjovt
Elev M		3	3	3
Elev C	1 meget dårligt	1 meget dårligt	1 meget dårligt	jeg syntes bare ikke lige det var et spil som gik i mine følelser.
Elev F		3	2	jeg syntes det var lidt kedeligt jeg tror det er fordi jeg ikke 2kunne så godt finde ud af det
Elev H		3	2	jeg synes dets udseende skulle have en 3 fordi det var meget firkantet jeg synes opgaverne skulle have en 2 fordi at de mærkelige og lidt kedelige og de spørgersmål der blev stillet for også en 2 fordi de 2var også lidt kedelige
Elev I		2	45 meget godt	det kan jeg ikke broge til at hjælpe mig
Elev J		25 meget godt	5 meget godt	Da man var på spillede ude på havet og skulle hjælpe doktoren med at tjekke om slaverne var syge, det syntes jeg var sødt og derfor sagde jeg ja til at hjælpe
Elev K	5 meget godt		3ved ikke	spillet udseende er godt lavet opg var svære var i tvivl
Elev N		2	4	det var sjovt men man skulle også lige finde ud af hvad det gik ud på men samtidig fik man det ikke som om det var et dårligt spil eller noget nogle af tingene var svære 3men jeg klarede dem til sidst
Elev O		2	4	det var et underholdende spil og nogle gange var det 3svært men det var sjovt
Elev P	5 meget godt	5 meget godt	5 meget godt	det var meget sjovt

Elev Q	35 meget godt	5 meget godt	jeg syntes at det ville være bedre hvis man kunne skrive sin egne spørgsmål
Elev R	35 meget godt	5 meget godt	Det er et sjovt spil

	Kunne du finde på at spille "slavehandlen" i din fritid?	hvorfor/hvorfor ikke?	Andet	I hvilket land bor kaptajnen som Tim er slave hos?
elev a	nej	fordi det slet ikke er sjovt	det er meget langsomt og ikke sjovt	Afrika
Elev B	nej	fordi det er lort (🤮)	tag at få jer et liv i fede alkoholokere	England
Elev D	nej	det er ikke sjovt		Amerika
Elev E	nej	det er for underlig	har ikke nåde at sige	Afrika
Elev G	måske	mangel på spænding og action	det var okay at spille det. det var fint nok	Danmark
Elev L	måske	det ved jeg ikke	næ	Afrika
Elev M	måske	Måske fordi jeg havde regnet med at det var meget dårligt	Grafikken var okay	England
Elev C	nej	fordi at det var et rigtig kedeligt spil	der er ikke rigtig noget sjovt ved det.	Danmark
Elev F	måske	måske på et andet tidspunkt. men i dag var det lidt kedeligt	jeg har ikke nogle kommentar	Afrika
Elev H	nej	fordi jeg plejer ikke at spille spil som sådan	det er godt fundet på også noget men det er kedeligt fordi det er bare frem og tilbage hele tiden og sejle og klarer nogle opgaver	Afrika

Elev I	nej	nej det kunne jeg ikke finde på at gøre fordi det gider jeg ikke at broge min tid på	det giver ikke mening og det er kedeligt	England
Elev J	måske	fordi det er lidt tidsfordriv men det kan nogen gange godt være lidt sjovt.	spillets udseende var dårligt lavet der var ikke rigtigt noget bevægelse i selve spillet.	Danmark
Elev K	måske	fordi jeg mangler tid		England
Elev N	måske	fordi det gav alligevel en sjov spænding men jeg hvid ikke om det er det jeg hvil spille så måske	det må godt være mere spændene så er der måske flere der hvil spille det	Afrika
Elev O	ja	fordi det var sjovt	jeg har ikke andre kommentarer til spillet!	Afrika
Elev P	ja	fordi at det var sjovt	de burdet lave fler spil med den slags	ved ikke
Elev Q	måske	fordi at der er et spil jeg spiller mer	det var sjovt og godt og der var lidt med grafikken som var dårlig	England
Elev R	måske	Det ville være sjovt med en ven	Ikke rigtigt	England

	hvad synes du om det spil, som du lige har spillet? [det var svært at forstå, hvad spillet gik ud på]	Skriv mindst 3 følelser du havde, mens du spillede.	
elev a	ja, en smule	jeg følte mig ikke underholdt jeg følte mig ikke udfordret jeg følte at det gik får langsomt	spillet
Elev B	nej, overhovedet ikke	1 lort 2 LORT!!! 3 maget lort	(ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ) (ㄟ)

		? ?	
Elev H	ja, en smule	det var hyggeligt lidt kedeligt fordi jeg ikke følte mig ikke underholdt og svært og svært at forstå nogle gange	jeg følte mig ikke udfordret jeg plejer ikke at spille spil online
Elev I	ja, en smule	det er sjovt det er lidt underligt jeg hader at være op vandet	???????
Elev J	nej, overhovedet ikke	trist, glad og spændt.	trist: jeg syntes det var så trist at høre og se hvordan man behandlede slaver dengang, og det var meget underligt at selv skulle være en. glad: jeg blev glad i det med at de havde tillid til en slave og at han ville hjælpe dem der var fanget. spændt: jeg vidste ikke hvad der skulle ske hvis man forrådte kaptajnen, om man måske fik meget skæl ud eller om man mistede deres tillid til en selv osv.
Elev K	ja, en smule	hygge følte mig ikke underholdt så lidt kedeligt :) svært i nogle opgaver	det er god tidsfordriv
Elev N	ja, en smule	sjovt ,svært og underholdene	det var sjovt men nogle gange svært men samtidig underholdene
Elev O	ja, en smule	sjov, kedelig, og underholdt	nogle gange var det sjovt nogle gange var det kedeligt og nogle gange var det underholdende.
Elev P	ja, en smule	1. Det var sjovt 2. det var fårhenderet og lidt kedligt	fordi at jeg aldri har spillet det for

		3. jeg kleder mig til at spille det igen	
Elev Q	nej, overhovedet ikke	sjovt spændende udfordringerne anderledes	spillet/det ved jeg ikke
Elev R	nej, overhovedet ikke	Sjov spændende udfordringerne	Det ved jeg ikke spillet?

Bilag 4 - lærerlogbog

logbog
12. november

refleksion over introduktion og installation

introduktionen og installationen af spillet gik over al forventning, idet mange af eleverne allerede havde installeret firefox på deres computere. langt størstedelen af eleverne var gode til at følge installationsvejledningen. Spørgsmålene til deres lærer og jeg handlede derfor mest om problemer, som man ikke på forhånd kunne have taget stilling til i installationsvejledningen, fx havde fire elever problemer med at logge ind - kun 1 ud af de fire elever lykkedes med at logge ind på spillet. de øvrige tre satte sig sammen med andre elever. hertil var der også 3 elever, der ikke havde strømstik til deres computere, og derfor ikke kunne bruge den - til trods for at de i går, havde fået besked på, at de skulle bruge computeren i dag.

i min planlægning havde jeg taget højde for opstartsproblemer og tekniske problemer, derfor gik det ikke udover min tidsplan, at der var problemer med at komme igang med at spille.

Da eleverne gik igang med at spille opstod der også et par tekniske vanskeligheder. nogle elever oplevede at deres skærm "frøs", og måtte derfor sætte sig sammen med nogle andre for at spille videre. dette betød at jeg alt i alt havde betydeligt flere grupper end jeg havde håbet på.

Refleksion over elevernes udfordringer og engagement for spillet.

Det er mit indtryk, at eleverne generelt var meget optaget af spillet. I lokalet var arbejdsrelateret uro, dvs. de der spillede i par talte højt om, hvordan opgaverne skulle løses i spillet, og læste mulighederne højt for hinanden. der blev grint lidt undervejs, særligt af figuren Skrækkelige Wallace, som flere piger kommenterede: "han er meget mærkelig" (pige 5.a).

Herudover var der en lille drengegruppe på 6 drenge, der nærmest tænkte højt i deres spil. Det var ikke kommentarer, der var direkte henvendt til en bestemt gruppe eller person, mere bare en form for højtænkning, fx "hvordan får man denne her mus til at holde kæft". disse tre grupper var desuden dem, der blev hurtigst gennemførte spillet. Generelt var det min og lærerens oplevelse at eleverne var optagede af spillet, der var fx ikke nogen som blev fanget i at være logget ud af spillet undervejs.

Mens eleverne spiller går læreren og jeg rundt til eleverne. Nogle af eleverne har problemer med at forstå, hvad spillet kræver af dem, dvs. hvad de konkret skal gøre for at komme videre. der fire der oplever problemer, da de bliver bedt om at plukke håbets blomst, og to oplever at det er svært at forstå, da de skal kombinere lunte, lygte og krudt for at skabe en afledningsmanøvre (ikke alle gruppe nåede så langt).

Ud af hele klassen er der en enkelt dreng, der giver udtryk for, at han synes spillet er latterligt og for let. denne dreng havde desuden et teknisk problem i spillet, som betød, at han måtte starte forfra efter ca. 20 minutters spil. han reagerer ved at sige at spillet er noget lort, og banke sin mus hårdt ned i bordet. herefter sukker drengen højlydt under hele spillet og bliver ved med at gentage,

Line Erika Ahrenkiel Kjær, 30101016
Professionshøjskolen Metropol, Institut for Skole og Læring

at det er plat, kedeligt og dårligt lavet. jeg spørger om han er vant til at spille computer, hvortil han svarer at han spiller hver dag.

Bilag 6 – billeder fra slave Trade

Figur 1



Figur 2

