



SPILDIDAKTIK I HISTORIEUNDERVISNINGEN



Daniel Andersen (lr14s018) og Daniel Worm Bøgedal (lr14s300)

Indholdsfortegnelse

Indledning.....	2
Problemformulering	3
Læsevejledning.....	3
Metode, empiri og undersøgelsesdesign	4
Teoriafsnit	9
Analyse af empirien	17
Diskussion	24
Konklusion	31
Perspektivering.....	32
Kildeliste	33
Bilag	34
Formålet med dette spil	34

Indledning

Minecraft, fodbold og Fortnite er nogle af de spil, som eleverne i dag beskæftiger sig med derhjemme. Eleverne er så optaget af de forskellige spil, at det oftest er det de vil snakke om, når de er sammen både inde og udenfor skolen. Dette gælder både de fysiske spil, computer- og mobil spil, som de spiller. Derfor kan det være rigtig svært for mange elever, at skulle begå sig i skolerne. Specielt i sådan et fag som historie, hvor eleverne oftest skal sidde stille og lytte til læreren, der holder et foredrag: altså en traditionel undervisningsform, hvor eleverne er passivt lyttende imens læreren aktivt formidler. Da eleverne er vant til at begå sig med spil, bør vi som lærere gøre et forsøg på at inkludere dette mere i vores undervisning, i forhold til at inddrage elementer fra elevernes hverdag og formidle mere aktiv undervisning.

I historieundervisningen arbejdes der oftest med absolut historie, der præsenterer historie som værende noget, der kun involvere kendte personer og noget, som er forudbestemt. Alt dette er med til at skabe problemer med at motivere eleverne, samt arbejdet med elevernes historie forståelse. I 2017 skrev avisen "Information" følgende om historiefaget i den moderne skole: *"Historieundervisningen i folkeskolen er præget af en gammel tradition om at repetere nationalt vedtagne fortællinger om fædrelandet. Børnene får ikke lov at mærke historien; den skal bare læres. Det er synd og skam"* (Rønhede, 2017). Denne attitude, mener vi, er meget spredt blandt den almene danske befolkning: historie er et fag, der fokuserer på gamle begivenheder, som ikke har nogle synlige forbindelser til vores hverdag eller fremtid. Denne forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid bør derfor tydeliggøres, men det er nemmere sagt end gjort.

Vi vil i denne opgave fokusere på to af de, fra vores synspunkt, største udfordringer inden for historie faget: motivation af eleverne og kvalificering af historiebevidsthed, og dermed en synliggørelse af sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Vi mener disse problemstillinger er centrale, da historiefaget, som noget unikt formidler emner, der ligger meget fjernt fra elevernes hverdag.

En elev vil sandsynligt have svært ved, at forstå sammenhængen mellem det antikke Grækenland og hendes almene hverdag. Dermed er der naturlige udfordringer i at skabe motivation, da dette nemmest kan lade sig gøre ved, at binde det faglige indhold op på noget, eleverne kan relatere til deres dagligdag.

I folkeskolens formålsparagraf 1, stk. 2 er der formuleret et ønske om, at inddrage eleverne i undervisningen således: *"Folkeskolen skal udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder og baggrund for at tage stilling og handle"* (EMU, 2018). Vi fortolker dette, som et krav om at vi - specifikt i historieundervisningen - skal gøre eleverne bevidste om, at deres historie og hverdag har betydning i en større historisk sammenhæng.

Vi vil i denne opgave give forslag til, hvordan man som lærere kan benytte sig af spildidaktik, til at arbejde med motivation og historiebevidsthed, så det lever op til de krav, som er sat af

formålsparagraffen, samt de kompetencemål, der høre under fælles forenklede mål, også kendt som FFM (EMU, 2018). Et eksempel på de kompetencer, der forventes eleverne kan, når de går ud af 9. Klasse, er *“eleven kan forklare samspil mellem fortid, nutid og fremtid”* (EMU, 2018). Vi vil i denne sammenhæng præsentere to spildidaktiske forløb, som vi selv har produceret, med det formål, at analysere og diskutere implementeringen af spildidaktikken i disse. De to forløb kalder vi henholdsvis Københavns Skæbne 1807, hvis formål var at arbejde med kanonpunktet Københavns bombardement med henblik på, at kvalificere elevernes historiebevidsthed gennem et historisk scenarie. Det andet forløb er Stjerne Metoden, der blev udviklet, som et klasseledelses værktøj i et historieforløb med det formål, at skabe indre motivation blandt eleverne for undervisningen.

Vi vil forklare, samt eksemplificere, hvordan man kan benytte den didaktiske metode ”spildidaktik”, til at arbejde med motivation og historiebevidsthed i historieundervisningen gennem indsamlet empiri. Derudover vil vi redegøre for fordele og ulemper ved spildidaktik, samt hvordan det kan understøtte kompetence og forenklede fælles mål.

Problemformulering

På baggrund af de problemstillinger, vi har identificeret i vores indledning, har vi formuleret den følgende problemformulering:

Hvilke muligheder har spildidaktikken for, at kvalificere historiebevidsthed, samt motivation i historiefaget?

Dertil har vi formuleret følgende underspørgsmål:

- Hvad er spildidaktik?
- Hvad gør et forløb spildidaktisk?
- Hvordan kan vi som lærere planlægge et relevant undervisningsforløb med udgangspunkt i spildidaktikken?
- Hvilke fordele og ulemper eksisterer ved brug af spildidaktik?

Læsevejledning

I dette afsnit vil vi gennemgå opgavens struktur: dvs. kort forklarer hvordan opgaven skal læses, samt forklarer hvad meningen med de forskellige afsnit er. Vi vil dertil definere nogle af de begreber, som er bærende for opgaven.

Opgavens opbygning

Opgaven er struktureret således: først gennemgås metoden for hvordan vi har indsamlet empiri, for derefter at præsentere disse observationer. Dernæst bliver diverse teorier og analysebegreber formidlet i teoriafsnittet, der vil dog være et par teorier, som vi ikke benytter os af i analysen, men rettere i vores diskussionsafsnit. Dette vil være gjort klart ud fra hver teori. Herefter følger et analyseafsnit, hvori vi analyserer den indsamlede empiri ud fra vores teori. Derefter kommer vores diskussionsafsnit, hvor vi besvare problemformuleringen på baggrund af vores analyse. Dertil er der efter hvert afsnit i diskussionen en delkonklusion, som kort opsummerer de vigtigste pointer. Til sidst har vi en konklusion, som samler vores besvarelser af problemformuleringen og underspørgsmål. Yderligere har vi et perspektiveringsafsnit, der kort beskriver vores tanker i forhold til videre arbejde med spildidaktik og hvilke tanker vi har gjort os i forhold til vores arbejdsproces.

Begrebsliste

Da vi har tænkt at fokusere på en relativt ukendt didaktisk metode, spildidaktik, vil vi her definere nogle af de begreber, som anvendes i forbindelse med denne didaktik. Læser kan referere til denne liste, skulle han/hun være i tvivl om et begrebs betydning.

- Spildidaktik: er at undervise om spil, gennem spil og i udviklingen af spil. Det skal ses, som den generelle inddragelse af spil i undervisningen (Brund, E. C & Hanghøj, T. 2010).
- Gamification: dette er når man skaber et nyt spil, på baggrund af viden man har omkring det faglige emne og den viden man har fra andre spil (Sheldon, 2012, s. 75).
- Spilbaseret undervisning også kaldet Game Based Learning: dette er når man tager et eksisterende spil og ændre minimalt på det, for at få det til at passe sammen med noget fagligt (Growth Engineering, 2018).
- Mekanismer: vores forståelse af mekanismer omhandler de forskellige ting i spillet og undervisningen, som man som lærer kan lave om på, for at tilpasse og forbedre implementeringen af spildidaktik.
- Undervisning/læringsspil: vores definition af undervisnings spil er spil, der er lavet med undervisning/læring for øje.

Metode, empiri og undersøgelsesdesign

Vi vil i dette afsnit beskrive de empiriske metoder, vi har benyttet os af, i forbindelse med at indsamle den empiri, vi benytter i opgaven. Hertil inkluderer vi også det indsamlede empiri i en renskrevet form.

Til sidst vil vi kort reflektere over, hvordan vi selv mener, denne proces har fungeret og hvilke erfaringer vi har gjort os til fremtidig brug.

Metoder og undersøgelsesdesign

Vi byggede vores undersøgelsesdesign op på den måde, at vi var to lærere, som begge deltog i undervisningen. Som udgangspunkt i Stjerne Metoden var der en, som påtog sig rollen som den dominerende lærer og den anden agerede hjælperlærer i undervisningen. På den måde var vi to personer, til at observere på klassen. Vi ændrede dermed rolle fra den almindelige observatør til deltagende observatør med henblik på metodologisk ludisme. Dette er et begreb som betyder: *Man forlader her positionen som ren observatør, og bliver en aktiv deltager i eksempelvis ritualer (AU, 2018).* Derved gøres vi til deltagende observatører.

I Københavns Skæbne 1807 bruger vi samme tilgang. Dog starter vi ud med, at der kun er én lærer, som står for undervisningen, mens den anden observerer. Dette ændrer sig dog, da vi går i gang med selve rollespillet: her deltager observatøren også med en rolle; på lige fod med både lærer og elever.

Undersøgelsesdesign

Da vi designede vores undersøgelser, havde vi ikke gjort os tanker om, hvilke af de etablerede undersøgelsesdesign vi anvendte. Vi gjorde os nogle overvejelser ud fra følgende kriterier:

- Hvad det var vi ville undersøge.
- Hvordan vi ville udføre undersøgelsen.
- Hvordan vi ville evaluere det indsamlede data.

Ideen med at sætte det op på denne måde, var at få et overblik over den tilgang, vi ville arbejde med vores undervisning og observationer på:

- Hvad det var vi ville undersøge: gøre os nogle klare overvejelser om, hvad vi konkret ville have mere viden om. I dette tilfælde hvordan spildidaktik påvirkede elevernes motivation og deres historieforståelse.
- Hvordan vi ville udføre undersøgelsen: hvilken metode ville passe bedst til at indsamle data i forhold til, hvad vi ville undersøge. I begge undervisningssituationer brugte vi deltagende observation.

- Hvordan vi ville evaluere det indsamlede data: dette trin omhandlede bearbejdelsen af den data, vi havde indsamlet; hvad kunne bruges, hvordan kunne det benyttes og hvad sagde det om det vi ville undersøge?

Vi har i retrospekt konstateret, at vores tilgang til designet lægger sig meget op ad det design, der hedder "Case-Study." Case-Study handler om, at få et konkret og detaljeret indblik i, hvordan en enhed (elev i vore tilfælde) opfører sig, hvad de mener, o. lign. (AU, 2017). Grunden til at vi ser dette design som nærliggende, er fordi vi har indsamlet vores data via et kort, konkret undervisningsforløb med henblik på, at undersøge noget bestemt. Skulle vi lave en ny undersøgelse, ville vi nok tilgå den på samme måde; alt efter hvad det er, vi kigger efter og arbejder med. Vi mener, at når man designer sin undersøgelse, så er det vigtigt, at huske sig selv på hvad det er, man kigger efter og hvordan man vil undersøge det. Dette gælder både i forhold til brugen af en standardiseret tilgang, men også ved anvendelsen af en selvdesignet tilgang efter egen undersøgelse.

Empiri

Den følgende empiri er i begge tilfælde indsamlet i den samme 6. klasse; med cirka fire måneders mellemrum.

Stjerne Metoden

Læreren startede ud med at forklare, hvad der skulle foregå i løbet af lektionen via PowerPoint.

Indholdet af lektionen var som følger:

- Introduktion af forløbet for i dag og kortfilm (5-10 min.).
- 10-15 min. læsning af relevante tekster til forløbet.
- Resten af timen er sat af til selve produktionen af et historisk brætspil, samt afprøvning af de færdige spil.
- 10 min. med evaluering, hvor målene for dagens lektion gennemgås, for at se, om de blev opnået.

Denne introduktion blev gennemgået via synlig læringsmetoden, hvor eleverne fik formuleret målet for dagens lektion på en måde der tilgodeså deres involvering i undervisningen. Læreren gik derefter i gang med at forklare hvordan brætspillet skulle laves, samt hvordan de spørgsmål der skulle inkluderes i spillet skulle konstrueres. Derefter gennemgik læreren reglerne for klasseledelsesværktøjet, der er blev indsat i klassen i den foregående uge, kaldet Stjerne Metoden: eleverne havde en samlet pulje af point, der kunne blive fratrukket, hvis eleverne ikke gjorde som læreren sagde, var urolige eller ikke fulgte klassens regler. Klassen startede med en pulje på 100 point (de såkaldte stjerner); hvis de kunne beholde 80 af pointerne når historieforløbet var færdiggjort, ville de få kage af lærerne. Dernæst delte læreren

klassen op i grupper, efter 1-4 metode; dvs. læreren gav hver elev et nummer, som indikerede hvilken gruppe eleven hørte til. Hver gruppe havde fire til fem elever. Jim, fokus eleven i denne situation, endte i en gruppe med en anden dreng samt to piger.

Timen forløb roligt, indtil der kom diverse udbrud fra Jims gruppe. Jim og drengen var blevet separeret fra pigerne i gruppen; pigerne sad ved et andet bord og arbejdede på opgaven, mens Jim og drengen legede med noget papir og en saks. Læreren gik over til gruppen, for at høre hvorfor gruppen delte sig. Pigerne svarede at de ikke ville arbejde med Jim, da han ikke ville arbejde, og at dette er et generelt problem med Jim. Jim svarede igen, med hvad der lød som en aggressiv tone, at det ikke passede; han var, ifølge ham selv, på dette tidspunkt i gang med at lave brættet til spillet. Jim tilføjede, at han ikke helt forstod hvad opgaven gik ud på, som en undskyldning. Læreren opfordrede gruppen til at arbejde sammen, og gav en advarsel til Jim om, at hvis han ikke stoppede med at lege, ville der blive fratrasket point fra klassens pulje. Jim svarede, at han fandt opgaven svær og ikke vidste, hvordan han skulle formulere de spørgsmål, som var en del af brætspillet. Læreren prøvede at forklare Jim, hvordan spørgsmålene skulle formuleres, og sagde derefter, at Jim skulle spørge gruppen eller række hånden op, hvis han havde flere spørgsmål. Læreren gik så over til de andre grupper, der havde markeret at de havde brug for hjælp.

Efter fem minutter startede et skænderi i Jims gruppe, mellem Jim og pigerne. Pigerne var frustreret over Jims manglende fokus på opgaven, og Jim svarede igen ved at forsvare sin arbejdsindsats. Læreren gik ned til bordet og informerede gruppen om, at deres skænderi kom til at koste klassen point fra deres pulje. Dette udløste irriterede udbrud fra resten af klassen, som alle enten bebrejdede Jim for ikke at kunne være stille og arbejde, eller forsøgte på, at forhandle med læreren. Læreren fik ro i klassen, ved at forklare, at der kunne blive trukket yderligere point fra puljen, hvis der ikke var ro i klassen. Læreren fokus vendte tilbage til Jims gruppe. Pigerne forklarede hvordan de selv mente, at de forsøgte på at inkludere Jim i arbejdet, som den anden dreng deltog i, uden held. Jim forsvarede sig, ved at sige hans arbejdsindsats var acceptabel og ved at gentage, at han ikke forstod hvordan han skulle formulere spørgsmålene. Læreren besluttede sig for, at splitte gruppen op i to; Jim og den anden dreng fra gruppen blev en gruppe for sig, og pigerne dannede deres egen gruppe. Jim spurgte, om hans gruppe måtte gå ud på gangen for at arbejde i fred. Læreren gav dem lov på den betingelse, at de fik formuleret et spørgsmål fra hver kategori, som der var beskrevet i opgaveformuleringen. Jim accepterede dette og gik ud med sin gruppe kammerat, for at lave opgaven.

I slutningen af timen gik læreren ud for at høre om det lykkedes Jims gruppe, at lave de omtalte spørgsmål. Jim indrømmede, at det gjorde det ikke: i stedet for at fokusere på spørgsmålene, havde han og hans gruppe kammerat prøvet at færdiggøre brættet, samt de almene regler for det brætspil, de gerne ville lave (såsom regler for antal af terninger, straf felter, osv.). Læreren sagde til Jim og hans ven, at de ikke kunne få lov til at gå udenfor en anden gang, hvis de ikke overholdt de aftaler som de lavede med læreren. De gik ind i klassen og timen afsluttede med en opsummering, hvor læreren gav klassen ekstra tid, til at arbejde med brætspillet i den følgende historietime.

Københavns Skæbne 1807

Inden timen begynder, er materialet blevet sendt til læreren for den pågældende klasse. Eleverne skal læse den introducerende tekst, som gennemgår Europas situation før Københavns bombardement. Da timen starter, præsenterer lærerne sig selv som Daniel 1 og Daniel 2, samt hvad eleverne skal lave i dag i deres arbejde med Københavns Bombadement. Dette sker ved, at eleverne sidder på deres pladser, og begge lærere står ved tavlen. Lærerne bruger tid på at gennemgå alle punkter, samt forklare at selve opgaven vil være et kontrafaktisk spil. Lærerne bruger tid på, at tydeliggøre hvad det er, eleverne skal lære ved spillet. Herefter går Daniel 1 ned efter nogle kopiark (senere viser det sig, at de ikke skulle bruges, da det lykkedes klassens lærer, at lægge e-bogen op på elevernes intra.). Mens Daniel 1 er fraværende, forklare Daniel 2 lidt om Europa- og Danmarks situation. Han stiller få, enkle spørgsmål til eleverne, men det er kun få af eleverne, der kan svare på enkelte af spørgsmålene. Daniel 2 får dertil også byttede rundt på Frederik d. 6 og Christian d. 7. og bliver rettet af en af de hurtige elever. Daniel 2 begynder nu at forklare reglerne til spillet, mens Daniel 1 kommer ind i klassen igen. Herefter sættes eleverne i gang med, at lave et mindmap over emnet Københavns bombardement. Det får eleverne et par minutter til, før Daniel 1 samler op på det og hører lidt om, hvad eleverne har skrevet. Nu skal klassen til at spille. Med hjælp fra klassens vante lærer, fordeles klassen i 4 grupper med 5 elever i hver. Hver gruppe får tildelt en rolle, som de sammen skal repræsentere. Daniel 1 skal spille rollen som Danmarks regent: Frederik d. 6., og Daniel 2 skal observere, fungerende som en joker ved at både at være kongen Christian d. 7., samt styre Power Pointen. Herefter får grupperne et par minutter til, at læse deres roller igennem og så er klassen klar, til at gå i gang. Der bliver sagt, at man ikke må afbryde regenten når han taler. Spillet foregår i faser, og starter ved fase 1. Daniel 1 læser problemstillingen højt, hvorefter han sikre sig, at alle elever har forstået problemstillingen. Han gør dette, ved at få eleverne til at forklare, hvad det oplæste betyder. Herefter hopper han direkte ind i rollen og begynder at stille spørgsmål til gruppen England. Der går kun et øjeblik, før Daniel 1 selv stopper spillet, for at bede eleverne se bort fra de sidste 2 minutter. Grupperne får lov til, at diskutere fasen i et par minutter. Daniel 2 kalder: "Fanfare gør plads for Danmarks regent!" Hvorefter Daniel 1 går rundt til hver gruppe og spørger ind til, hvad de mener, hvad de tror det kan betyde, samt hvad de vil gøre. I den ene gruppe foregår der meget snak, når regenten snakker med de andre grupper. Det er også i denne gruppe, at en elev har lidt koncentrationsbesvær. Snakken går på, hvordan gruppen kan vinde spillet og hvad de bør sige, nu når de andre grupper siger noget andet. Undervejs i spillet er der ikke nogen elever, som ikke laver noget; alle eleverne virker til, at ville deltage og sige noget, eller prøver på, at lokke en anden til at sige noget af det, de har siddet og snakket om. Grupperne finder også en form for talsmand efter første fase, men han/hun er ikke konsekvent den samme hele tiden. I fase 2 går Daniel 2 ud for døren, hvorefter han råber: "Frederik ... Frederik!" Han kommer nu ind som Danmarks konge, Christian d. 7. Han får at vide, at klassen er kronprinsens råd, som er samlet, for at drøfte nogle ting. Hertil sætter kongen sig ned, for at høre hvad der drøftes. En af eleverne forsøger at

forklare kongen, hvad der foregår. Kongen sidder dog gabende og siger: “Det keder mig, jeg syntes det er kedeligt ... Jeg tror, jeg går ud og leger med mit sejlskib,” hvorefter han rejser sig og går hen til døren. Herefter lusker Daniel 2 hen til sin stol og fortsætter observerende noteskrivning. Daniel 1 undskylder, men laver sjov med det på vegne af kongen. De fleste elever bliver lidt overraskede over kongens måde at være på, men vender hurtigt tilbage til spillets egentlige mål. Gruppen for købmændene er meget passive frem til slutningen af spillet, hvor de vågner og prøver at alliere sig med en af de andre grupper. Jims gruppe er meget engageret i spillet og begynder at kæmpe for at vinde. Da fasen med ultimatummet kommer, spiller Daniel 1 den vrede regent. Mange af eleverne virker en smule nervøse, indtil det går op for dem, at det er en del af spillet, hvorefter alle får travlt med at forsvare og angribe hinanden.

Til sidst i spillet er en elev så opslugt af spillet, at han rejser sig op og siger: “Deres majestæt ...,” hvorefter han argumenterer for begivenhederne og hvad regenten bør gøre. Spillet slutter med, at regenten tager stilling til argumenterne og begivenhederne. Daniel 2 fortæller derefter, hvad der sker den følgende tid i spillets historie. Herefter forklarer de to lærere hvad der skete i den virkelige historie, sammenlignet med spillets historie, og svarer på elevernes spørgsmål. Daniel 1 og 2 perspektiverer mellem moderne terror og bombardementet. De afslutter med feedback fra eleverne og siger tak for, at de måtte undervise.

Teoriafsnit

I dette afsnit vil vi præsentere den teori, vi vil benytte til at analysere empirien. Vi vil forklare de centrale pointer, der er i de tekster vi har fundet, kort præcisere hvordan vi har tænkt os at bruge dette, samt bruge dette til at forklare, hvad spildidaktik indebærer. Vi vil desuden præsentere en model, vi selv har udviklet i forhold til, hvordan man kan inkludere spildidaktik i undervisningen, samt forklare hvordan denne er understøttet af vores valgte teori.

Indre og ydre motivation

Vi vil anvende denne teori løbende, til at beskrive motivation.

Einer M. Skaalvik er seniorforsker ved NTNU (Norges Tekniskevitenskapelige Universitet) i samfundsforskning og tidligere professor i pædagogisk psykologi. Sidsel Skaalvik er seniorforsker ved NTNU i samfundsforskning og tidligere professor i specialpædagogik

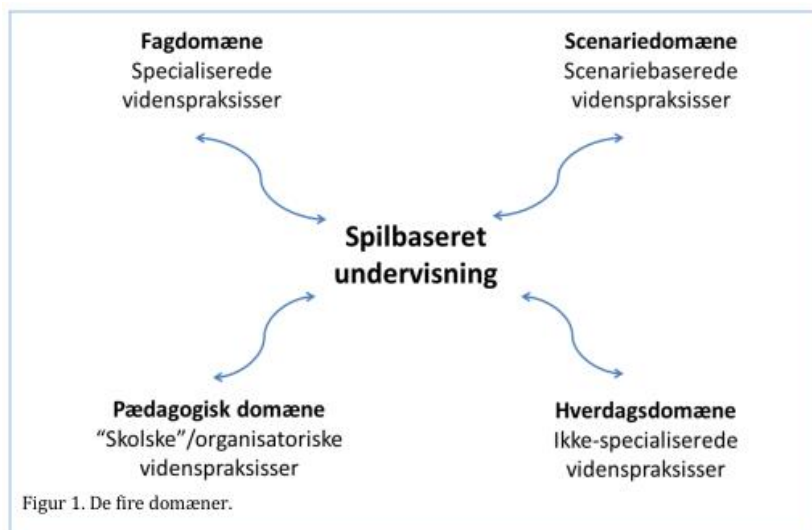
Indre motivation: i vores optik, handler det om den indre motiverede læringsadfærd. For at den kan finde sted, kræver det at læsestoffet opleves som interessant, og arbejdet med det giver glæde og tilfredsstillelse (Skaalvik og Skaalvik. 2015. Kap. 6). I indre motivation handler det ikke om, at få ros

eller anden form for belønning; den glæde og tilfredsstillelse ligger derfor i selve aktiviteten eller opgaven. Det bedste læringsresultat opnås, når læringen er indre motiveret. *Det vigtigste skel mellem indre og ydre motivation er interesse, at aktiviteten i sig selv er engagerende og fascinerende. Indre motiveret adfærd er også en selvbestemt adfærd* (Skaalvik & Skaalvik. 2015. s. 51).

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2015. Kap. 6) er der to former for ydre motivation; kontrolleret- eller autonom ydre motivation. Ved den kontrollerede form har eleven ikke noget valg og det kan til tider føles som tvang, når man udfører en handling. Skaalvik og Skaalvik (2015. kap 6.) beskriver også en ekstrem form, for kontrolleret motivation, hvor eleven arbejder for, at få en belønning eller for at undgå en straf eller sanktion. Hele denne proces kontrolleres af en lærer eller en anden person, der har magten til at belønne eller straffe. Ved den autonome form har skolearbejdet en betydning, eleven har taget skolens værdier til sig i form af elevadfærd, såvel som at lære fagene. *De arbejder nu ikke kun for at klare sig godt, men fordi arbejdet med fagene i sig selv har en værd* (Skaalvik og Skaalvik. 2015. s. 52).

Spildidaktik

Vi vil i denne opgave tage udgangspunkt i diverse artikler skrevet af Thorkild Hanghøj, Lektor ved Institut for Kommunikation og Psykologi, København. Han er en af de få didaktikere, som har arbejdet med spilddidaktik i en dansk kontekst. Blandt andet præsenterer han en mulig didaktisk model, som vi mener, kan eksemplificere de forhold, som man skal tage i betragtning som lærer, men også til at præcisere arbejdet med spilddidaktik generelt.



(Hanghøj, 2012, s 6).

Hanghøj har valgt at præsentere modellen, som fire domæner, der hver især har indflydelse på, og er med til at skabe, spilbaseret undervisning; altså spilddidaktik. De fire domæner Hanghøj arbejder med er:

fagdomæner, pædagogiske domæner, hverdags domæner og scenarie domænet. Vi vil nu uddybe, hvad de forskellige domæner indebærer og hvordan disse tilsammen er med til, at skabe spilbaseret undervisningen.

- Fagdomæner dækker over den faglige viden, som vi producerer i undervisningen, og som eleverne skal opnå gennem deres skoletid (Hanghøj, 2012, s 5). Dette vil både gøre sig gældende i forhold til den reelle faglige viden, vi vil have eleverne opnår, såsom ”Hvilket år fandt Københavns bombardement sted og hvordan startede det?” Men det kan også være de kompetencemål, vi vil have eleverne til at opnå, inden de går ud af folkeskolen, som f. eks. dem der beskrives i fælles mål for faget historie.
- Det pædagogiske domæne skal forstås, som de sociale rammer undervisningen foregår i: den kultur der eksisterer på en given skole, eller i en bestemt klasse, samt de relationer, der eksisterer i et klasserum mellem alle de aktører, der deltager heri (Hanghøj, 2012, s 5). Dette betyder, at man som lærer skal være opmærksom på de normer, der eksisterer i det gældende klasserum. I særdeleshed hvis man ønsker, at ændre på normen.
- Hverdagsdomænet dækker over alle de aktiviteter, som eleverne indgår i uden for skoletiden; familielivet samt diverse fritidsaktiviteter (Hanghøj, 2012, s 5). Som lærer skal man være åben overfor, at inddrage elementer fra elevens hverdag i undervisningen, for at øge motivationen hos eleven for den givne spildidaktiske aktivitet.
- Scenariedomænet dækker over den viden, som læreren bør have om de givne spilelementer, denne ønsker at inkludere i undervisningen (konkurrence, konstruktion, kortlægning, samarbejde osv.). Dette gælder ikke blot det selvskabte, men også diverse computerspil og brætspil, man som lærer ønsker at benytte sig af (Hanghøj, 2012, s 5). Dette er særdeles vigtigt, da man her skal prøve, at koble diverse spilelementer op på de mål, man har for det planlagte undervisningsforløb.

Når man arbejder med spildidaktik, er der tre overordnede måder hvorpå man kan arbejde: man kan undervise om spil (f. eks. udføre en kildekritisk analyse af spillet “Assassins creed”), undervise gennem spil (f. eks. forløbet “Viking for en dag” i sagnlandet lejr) og undervise i udviklingen af spil (f.eks. designe et brætspil baseret på græsk demokrati). Uanset hvilken måde du som lærer vælger at arbejde med spildidaktik på, så vil man altid være designeren af sin undervisning og dermed designeren af spildidaktikken, som man benytter. Ifølge Hanghøj er der tre aspekter, eller kompetenceniveauer, som man bevæger sig igennem, når man udvikler spildidaktik.

K1: at gennemføre spilbaseret undervisning.

K2: at konstruere spilbaseret undervisning.

K3: at kommunikere på grundlag af og selv udvikle didaktisk teori om spilbaseret undervisning.

(Brund, E. C & Hanghøj, T. 2010).

Historiebevidsthed

Vi mener, at et af de problemer der eksistere i historiefaget er, at kvaliteten af historiebevidsthed blandt eleverne bliver negativt påvirket af de faktorer beskrevet i indledningen (absolut historie, osv.). Vi har derfor valgt, at tage udgangspunkt i bogen *Historiedidaktik*, skrevet af Jens Pietras, der er lektor ved Professionshøjskolen Absalon, og Jens Aage Poulsen, som arbejder for det nationale videns center Historielab. Denne bog beskriver den teoretiske tilgang, vi vil benytte i forhold til historiedidaktiske begreber, som arbejdes med i spildidaktiske forløb.

Historiebevidsthed skal forstås, som individets evne til at se en sammenhæng mellem fortid, nutid og fremtid (Pietras & Poulsen, 2016, s. 69) og ikke kun se fortiden, som man kommer til i historiefaget. I en undervisningssammenhæng skal vi derfor prøve, at skabe aktiviteter og benytte os af materialer, som giver eleverne mulighed for, at se hvordan disse tidsdimensioner hænger sammen. Men dette foregår ikke blot i skolen; det er også vigtigt, at vi overvejer, hvordan elevernes hverdag uden for skolen er med til, at påvirke deres historiebevidsthed, samt hvordan vi kan benytte dette i undervisningen. Der er derfor mange forskellige faktorer, der kan påvirke elevernes historiebevidsthed. Vi har i den forbindelse valgt, at bruge denne model fra Pietras og Poulsens “*Historiedidaktik*”, for at konkretisere nogle af de variabler, der er involveret i dannelsen af historiebevidsthed:



(Pietras & Poulsen, 2016, s. 69).

Denne model illustrerer hvordan forskellige ting, personer, begivenheder, tilknytninger, m.m. kan understøtte vores historiebevidsthed igennem forskellige tilgange. Vi tager hele modellen i betragtning, men vi vil have nogle bestemte fokusområder, som anvendes i større omfang end de resterende elementer fra modellen.

Vores primære fokusområder:

1. **“Individets forudsætninger”**: Dette punkt, mener vi, er fundamentalt, når man arbejder med historiebevidsthed. Her er fokuset på elevens forskellige forudsætninger, som kan have en betydning for kvaliteten af historiebevidsthedsdannelsen. Et konkret eksempel ville være elevernes alder; historiebevidsthed udvikles løbende, samt har eleven en anden forståelse af historiebevidsthed, alt efter hvor moden eleven er. Grunden til at vi fokuserer på forudsætninger, er at vi, som lærere, skal tage højde for elevernes egne forudsætninger som udgangspunkt for planlægning af en kvalificeret undervisning.
4. **“Elementer”**: Overordnet set formulerer denne del af modellen de forskellige måder, historiebevidsthed kan manifestere sig hos eleverne og hvordan dette organiseres og bruges. Dette er dermed en måde, hvorved man kan identificere den “form” for historiebevidsthed, man gerne vil opnå. Der er flere delelementer, som kan bruges, til at forstå dette, men vi vælger at sætte det i et kritisk perspektiv. Denne forståelse af historiebevidstheden fortæller, at vi ikke vil kunne genskabe fortiden med et realistisk billede. Dette medfører et tvivlende sammenhæng mellem nutiden, fortiden og fremtiden. En måde man kan se dette, er hvis man benægter herskende fortællinger om fortiden, og derved dekonstruerer dem, hvorpå man genskaber dem med et nyt og anderledes perspektiv. Grunden til at vi har valgt, at fokusere på den kritiske type af historiebevidsthed, er at det er denne form for bevidsthed, der konkret arbejdes ud fra i vores kontrafaktiske spildidaktiske historieforbøb Københavns Skæbne 1807, som er fokuset for denne undersøgelse.
5. **“Indholdet”**: Forståelsen af indholdet kan være flere elementer. Der er tre primære elementer: viden om historiebevidsthed, historiske begivenheder og den personlige historie. I skolen vil de fleste elever have fokuset på den personlige historie, mens vi som lærere vil have mere fokus på de to andre. **Grunden** til at vi mener dette område er relevant, er fordi vi som lærere skal have fokus på, hvordan vi sætter tingene i perspektiv, samt hvordan vi kan koble elevernes hverdag, deres personlige historie, sammen med den “store” historie. Disse historiske begivenheder repræsenterer en måde at arbejde med historiebevidsthed, så elevenes forståelse af dette kvalificeres.

(Pietras og Poulsen, 2016, s. 69-79)

I forhold til de sidste dele af modellen vil de indgå i vore analyse, men de vil ikke være det primære analyse fokus. Vi vil anvende nogle af de andre forståelser fra ”Elementer” ”Produktionssteder”, ”Omfang, niveau og fællesskaber” og ”Dimensioner og typer”, dog ikke videre dybdegående (Pietras & Poulsen, 2016, s. 69).

I forbindelse med vores forståelse af historiebevidsthed ud fra denne model, mener vi, det er relevant at inddrage begreberne: absolut historie, historieskabende og historieskabt, da dette understøtter vores forståelse af modellen. Absolut historie er tendensen blandt mange undervisningsmidler og andre historieformidlende medier til at formidle historie, som et lineært forløb, hvor udfaldet er bestemt på forhånd, uden at tænke på de alternative udfald, diverse historiske hændelser kunne have haft (Pietras & Poulsen, 2016, s. 95). Denne tilgang til historie giver elever et forkert billede af historiebevidsthed, da det fremstilles som om alting er forudbestemt til at ske i en helt konkret rækkefølge. De tre overordnede problemer, som elever i folkeskolen vil få i forhold til den historiebevisteske tilgang i historieundervisningen er:

- *“At det, der skete i fortiden, ikke var uundgåeligt.*
- *At der er mere end én årsag til en hændelse, og at mange årsager spiller sammen – også uden at være styret af mennesker.*
- *At tilfældigheder indgår i årsagsbegrebet – uden at det opløses i, at alt kan ske.”*

(Pietras & Poulsen, 2016, s. 95).

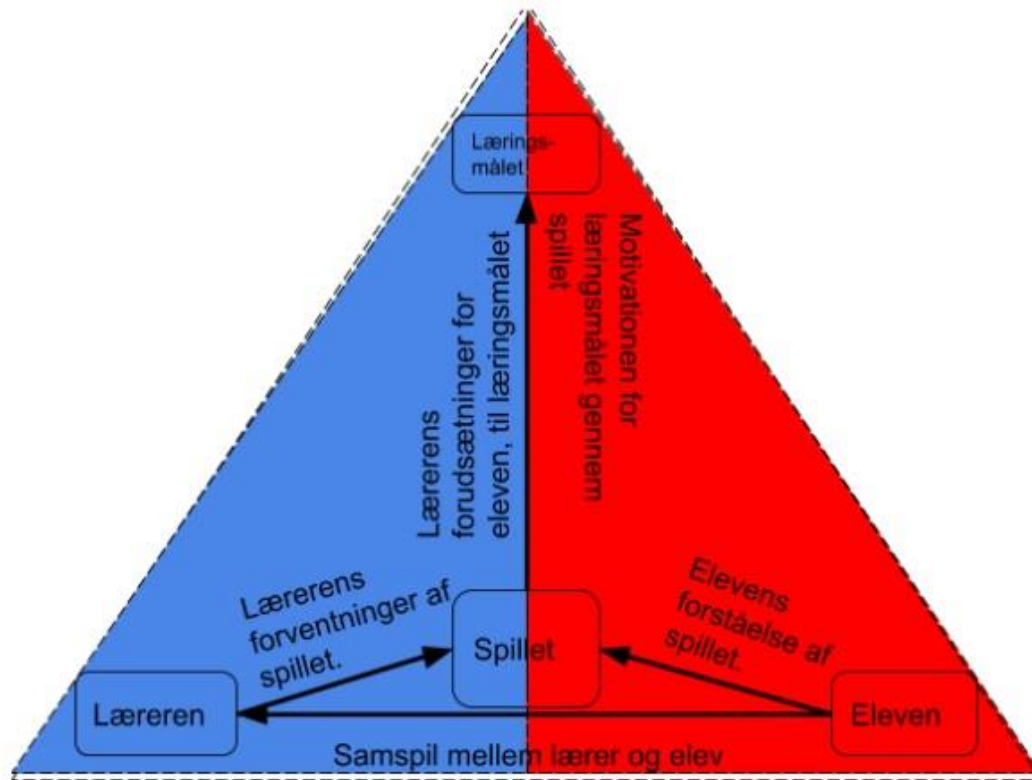
Et andet problem med den absolutte formidlingsmetode er, at man ud fra et historiebevidstheds orienteringssyn kan se denne metode, som værende negativt påvirket af den såkaldte ”genetiske” type af historiebevidsthed orientering, dvs. historien ændres alt efter hvem der formidler den, da forskellige forfattere vil have forskellige interesseområder, fokuspunkter osv. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 74). Der er altså ingen objektiv standard for hvordan man skal formidle bestemte historiske begivenheder, og dette gør, at man i brugen af absolut historieformidling danner flere forskellige opfattelser af det samme materiale, alt efter hvem der formidler dette.

Betragter man de to tilgange til historieforståelsen: historiebevidsthed og absolut historie, er der ingen tvivl om, at det er inden for historiebevidstheden, vi skal lære at vise eleverne, at de er med til at skabe historie; altså eleverne er historieskabende. Eleverne skal lære, at deres handlinger er med til at skabe historie. Det er ikke nødvendigvis den store historie de skaber, men om ikke andet er det deres egen. Historien påvirker os som individer, men den influerer også de fællesskaber vi indgår i.

Et andet aspekt er det at være historieskabt: her er det i henhold til den historiedidaktiske tilgang, at eleverne må forstå de elementer, der har spillet ind i forhold til den position, som de befinder sig i nu, og hvordan dette kan ændre sig fremadrettet.

Vores egen spildidaktiske model

Denne model har vi designet med henblik på den spildidaktiske tilgang. Den beskriver de forskellige aspekter, som skal til for, at man får mest mulig læring ud af spillet. Således at vi ikke bare spiller spil for spillets skyld, men opnår de læringsmål, man som lærer har for den pågældende lektion. Vi har også lavet modellen, for at give et billede af, hvad vores forståelse er, når vi udvikler et spildidaktisk undervisningsforløb i historiefaget.



- MTVUR er en faktor, der spiller ind i forhold til det maksimale læringsudbytte. Det står for; mæt, tør, varm, udhvilet og rask. Tanken er, at når man bevæger sig ind i trekanten for at starte læringsprocessen, skal MTVUR helst være opfyldt. Hvis man ikke opfylder kravene for MTVUR, er der risiko for, at man ikke opnår det maximal læringsudbytte for den gældende lektion. Dette gælder både for lærere og elever.
- Vi har sat fokus på samspillet mellem lærer og elev. Med dette mener vi, at der skal være en gensidig forståelse mellem læreren og eleverne, altså skal der være en vis relation mellem læreren og eleverne, da det er en del af selve fundamentet for læringen i spillet. Samtidigt skal det være helt tydeligt, hvad formålet med spillet er: dette kan understøttes af klare mål for læringen gennem spillet, samt en vilje til at samarbejde, for at opnå de læringsmål spillet har. Uden dette er fundamentet for spillet usikkert.
- Elevernes forståelse af spillet er også vigtig. Dette er noget der opstår bedst, når eleverne og læreren har et samspil. Elevernes forståelse af spillet kan understøttes af en tydeliggørelse af

regler, samt et klart formål med spillet. Det er vigtigt, at eleverne ved hvad de bevæger sig ind i, samt har en forståelse for, hvad spillet går ud på.

- Lærers forventninger af spillet, skal forstås som lærers forberedelse. Det er her læreren finder ud af, hvad læringsmålene for spillet er og hvordan læring understøttes gennem spillet. Det er her man skal vurdere spillets egenskaber for de læringsmål, man vil have eleverne lærer gennem spillet.
- Farvekoden mellem de to dele af trekanten skal forestille de to tilgange, som henholdsvis eleverne og læreren bidrager med til spillet. I elevernes tilfælde er det deres forståelse af spillet; både regler og forventninger, samt deres motivation for at opnå læringsmålet som resultat af spillet. Når vi bruger begrebet motivation, er det med henblik på, at eleven vil være motiveret gennem spillet til at opnå læringsmålet; altså indre motivation. På lærers side er det de forventninger, som man som formidler har til spillet, samt de overvejelser der er nødvendige, for at spillet kan fungere praktisk og om det kan opnå de læringsmål der er sat.
- Forbindelsen mellem spillet og læringsmålet skal ses forskelligt, alt efter hvilken del af trekanten man kigger på, som forklaret tidligere. Det skal dog også ses, som en illustration af at det er en proces, at opnå læringsmålet gennem spillet, og at der skal være en klar forbindelse mellem de to aspekter. Uden dette er der ikke tale om spildidaktik, da det i så fald bliver et spil man spiller sammen uden videre henblik på læring.

Diskussions teorier

I dette underafsnit vil vi kort præsentere de teorier, vi ikke vil benytte i vores analyseafsnit, men som vil blive inddraget i diskussionsafnittet. Derudover arbejder vi også med behaviorisme i vores analyse af spildidaktik. I den forbindelse benytter vi Skinners teori om straf og belønning, i henhold til adfærdsregulering; også kaldet behaviorisme.

Skinners teori om positiv og negativ forstærkning er lavet ud fra den tanke, at man ved at ændre på situationen, kan få den ønskede adfærd fra eleven. En forstærkning kan ses, som en form for belønning, der kan tilføjes eller fjernes fra en situation.

	Føjes til situtaionen	Fjernes fra situationen
Behaglig / ønsket hændelse	Positiv forstærkning	Straf
Ubehagelig / uønsket hændelse	Straf	Negativ forstærkning

(Imsen G. 2011. s. 159).

Konkret er vi interesseret i at bruge denne i et kritisk afsnit om spildidaktik, samt i forbindelse med vores analyse af det spildidaktiske klasseledelsesværktøj vi benyttede os af, kaldet “Stjerne Metoden”.

Vi har også valgt, at arbejde med Jane McGonigals bog “Reality is broken,” der uddyber de elementer, som spil består af, og hvordan disse kan bruges i f. eks. en undervisningskontekst. Vi vil bruge denne til at vise, hvad vi mener spildidaktik kan bidrage med til undervisningen i forhold til motivation, og hvordan dette kan ses i vores spildidaktiske forløb. Vi vil anvende nogle af ideerne omkring interne belønninger, som spil er bedre til at give i denne teori.

Analyse af empirien

Vi vil i dette afsnit lave en analyse af vores empiri. Dette vil vi gøre, ved at anvende de teorier, vi har arbejdet med i forrige afsnit. Vi vil se på vores empiri med de forskellige tilgange, vores teori giver os. Vi vil under hvert analysepunkt lave en delkonklusion, som opsummerer hvad vi siger om teorien og empirien.

Den spildidaktiske tilgang

I dette afsnit vil vi analysere vores empiri ud fra Hanghøjs teorier om spildidaktik. Mere specifikt vil vi vurdere de to måde at udføre spildidaktik på, som vi har præsenteret i vores empiri; Stjerne Metoden og Københavns Skæbne 1807.

Stjerne Metoden

Vi vil her analysere Stjerne Metoden og beskrive, hvordan vi mener, at denne lever op til Hanghøjs krav for spildidaktisk materiale.

Først vil vi identificere hvilken af de tre former af formidling, Stjerne Metoden lever op til; undervisning om spil, undervisning gennem spil, undervisning om udvikling af spil. Vi mener, at Stjerne Metoden skal ses som undervisning gennem spil, da vi har inddraget spilelementer i selve klasseledelsen, som dermed inkluderer spil i selve undervisningens udførelse. I forhold til Hanghøjs domæne model, mener vi, at Stjerne Metoden som udgangspunkt lever op til de fire domæner, som er med til at skabe spildidaktik. Vi vil nu gennemgå de individuelle domæner og beskrive hvordan Stjerne Metoden passer med disse:

- Pædagogisk domæne: Stjerne Metoden lever op til dette domæne, da det konkret arbejder med rammerne for undervisningen som et klasseledelsesværktøj. Dvs. at det bruges til, at sætte rammer for elevernes opførsel.
- Hverdagsdomænet: metoden lever op til dette domæne, da eleverne fra deres hverdag sandsynligvis er bekendt med pointsystemer, som er det fundamentale spildidaktiske træk bag Stjerne Metoden.
- Scenariedomænet: Stjerne Metoden kan ses, som at leve op til kravene for scenariedomænet, da det inkorporere spilelementer i selve stilladseringen af undervisningen. I dette tilfælde anvendes et pointsystem til at straffe og belønne eleverne.
- Fagdomænet: opfyldelsen af dette domænes krav er ikke lige så tydelige, som de første tre er. Da vi ser Stjerne Metoden som et klasseledelsesværktøj, er det ikke direkte med til, at formidle de læringsmål, der var i de gældende lektioner. Vi mener dog at kunne argumentere for, at det stadig lever op til de krav der er i dette domæne, da det er med til at formidle dannelsesmål, som der implicit eksistere på tværs af diverse fag. Helt konkret taler vi her om, hvordan man bør opføre sig i forskellige situationer.

Københavns Skæbne 1807

Hvis vi starter med, at se på hvad det er for en form af spildidaktikken, vi har benyttet os af ved dette undervisningsspil, så er det konceptet af undervisningen gennem spillet. Det vil sige, der er ikke tunge tekster, som skal læses før vi kan spille spil osv.. Det er spillet, der er det primære værktøj til den undervisning, vi laver, og de mål som vi har tiltænkt eleverne skal lærer gennem spillet. Ifølge Hanghøj er dette en af de tre måder man kan bruge spildidaktik på, når man skaber undervisning: nemlig undervisningen gennem spil. Vi anvender så et spil, der er baseret på Gamification og ikke Game Based Learning.

Når vi ser på Hanghøjs domæne model, i forhold til Københavns Skæbne 1807, så mener vi, at spillet kommer ind over alle fire domæner. Vi vil her gennemgå de forskellige domæner og beskrive hvordan Københavns Skæbne 1807 lever op til det pågældende domæne:

- Pædagogisk domæne: da vi skulle prøve vores spildesign af, forhørte vi os omkring diverse faktorer hos de lærere, der var vant til at have klassen. Vi ville bl.a. høre, om klassen var vant til at arbejde i grupper; vi ville have information omkring klassens struktur i forhold til roller i klassen; og vi ville vide om der var elever, som ikke kunne arbejde sammen. Vi bad derfor deres vante lærer, om at designe grupperne, som eleverne skulle arbejde i. Under selve afviklingen af aktiviteten fulgte vi de råd og informationer, som vi havde fået i forhold til hvordan klassen arbejder. Vi delte klassen op i de grupper, som vi havde fået læreren til at lave. På den måde følte vi, at vi tog mest muligt hensyn til elevernes sociale strukturer i klassen.
- Hverdagsdomæne: i forhold til dette domæne havde vi ikke det store kendskab til klassen, men undervisningsspillet Københavns Skæbne 1807 kredser om enkelte fritidsaktiviteter. Spillet inkluderer rollespil, hold spil i forskellige former og socialt samvær. Spillet er designet til, at eleverne i deres opdelte grupper kommer til at snakke sammen, samtidig med at de har mulighed for at komme ud til de andre grupper. Alt dette skal gøres i den givne rolle de har fået tildelt.
- Scenariedomæne: da vi lavede dette undervisnings spil, var det fordi vi selv havde erfaringer med hvordan rollespil kan motivere til at eleverne yder mere. For os handlede det altså om, hvordan vi kunne få det sat sammen med en undervisnings tilgang. Vi havde den viden, der skulle til for at få selve spillet til at fungere. Vi skulle dog sætte os ind i den faglige kontekst, der skulle til, for at eleverne ville kunne få mest muligt fagligt ud af dette spil. Dette valgte vi ved at stilladsere elevernes deltagelse, via en introducerende tekst, som giver den nødvendige historiske baggrund, samt gennemgangen af reglerne via Power Pointen og rollelisternes mål. Dette gør vi også i vores case, hvor vi forventede at eleverne havde læst teksten før vi kom. Dertil er vores gennemgang af spillets regler, før aktiviteten starter med til at understøtte elevernes deltagelse.
- Fagdomæne: vi valgte at designe spillet, som et kontrafaktisk spil. Dette betyder, at det ikke er selve historien, som er fokus, ikke at sige at de ikke skulle lære historien om Københavns bombardement. Det er nærmere det aspekt, der giver eleverne lov til at se på historien, og finde ud af at tingene kunne have taget en helt anden drejning. Meningen med selv spille var nemlig, at eleverne skulle få en bedre forståelse af historiebevidsthed, gennem et undervisningsspil, og samtidig lære reel historie. Dette kan ses i empirien, da vi gennemgår det reelle hændelsesforløb med eleverne, vores perspektivering mellem elevernes version af bombardementet, samt terror før og nu.

Vi kan konkludere, at den tilgang vi har i Københavns Skæbne 1807 er mere konkret og er mere tydelig i forhold til, hvad vi forventer af eleverne gennem spillet. Dertil har vi forsøgt, at tage udgangspunkt i elevernes hverdag og arbejdsmetode gennem Københavns Skæbne 1807, hvor vi i Stjerne Metoden derimod forsøger på at kontrollere den måde eleverne skal arbejde på. Begge er desuden tydelige eksempler på spildidaktik, set ud fra Hanghøjs model.

Historiebevidsthed

I dette afsnit vil vi analysere hvorvidt Stjerne Metoden og Københavns Skæbne 1807 er med til at skabe historiebevidsthed blandt eleverne ud fra vores empiri og i så fald hvordan dette kan ses og hvilken kvalitet historiebevidstheden kan siges at have.

Stjerne Metoden mener vi ikke direkte forårsager historiebevidsthed, da dette er et klasseledelsesværktøj, der er fag neutralt. Dvs. det kan bruges på tværs af fag uden nogle modifikationer. Det er ikke direkte forbundet med historiefaget, og er dermed ikke med til at skabe en forståelse blandt eleverne for sammenhængen mellem fortid, nutid og fremtid. Men har Stjerne Metoden konsekvenser for historiebevidstheden i den givne undervisningssituation?

Vi mener, at Stjerne Metoden specifikt påvirker individets forudsætninger for udviklingen af historiebevidsthed, hvis man kigger på dennes model. Mere specifikt tænker vi, at elevernes motivation nu er fokuseret på “præmien” forbundet med Stjerne Metoden, og der er dermed tale om autonom motivation frem for intern motivation, som var målet med denne form for klasseledelse. Vi mener, at dette fokus kan have en negativ virkning på elevernes udvikling af historiebevidsthed, da de tilsidesætter dybere forståelse af aktiviteten, for at fokusere på at opnå præmien. Reglerne for Stjerne Metoden fokusere blot på “god opførsel,” som defineret af lærerne, ikke på opfyldelse af læringsmålene og dybdegående arbejde med aktiviteterne. Der er dermed skabt negativ forstærkning for en overfladisk adfærd, som ikke belønner udvikling af historiebevidsthed, men fjerner noget når eleverne ikke følger reglerne. Dette kan bl.a. ses i vores empiri, da klassen reagerer på Jims opførelse: det er ikke Jims manglende arbejdsindsats der forårsager lærerens og klassens reaktion, det er blot Jims forstyrrende ageren.

Københavns Skæbne 1807 er et historieskabende forløb, der sætter eleverne i en position, hvor de skal kunne forholde sig til fortiden, samt perspektivere til deres hverdag og fremtiden. I forhold til individets forudsætninger, er der nogle forskellige stilladserings metoder, som forløbet indeholder, og som empirien viser. Bl.a. bliver eleverne først introduceret til spillet efter at de har læst en tekst om forholdene i Europa op til 1807, der fokusere på Napoleonskrigene. Dette forventede vi også, da vi samlede empirien. Hver gruppe i spillet bliver desuden yderligere hjulpet, i form af tydelige mål som de

skal prøve at opnå, samt en række argumenter de kan benytte sig af både for deres side og i mod nogle af de andre grupper. Dertil er det et forsøg på at inddrage elementer fra elevernes hverdag i undervisningen: både i forhold til perspektiveringen, som skaber forbindelser mellem bombardementet og nutiden, men også i form af, at vi ved at inddrage rollespil i undervisningen, inkluderer noget som mange, hvis ikke alle, elever har et kendskab til fra deres dagligdag. Alt dette er med til at understøtte den enkelte elevs udvikling af historiebevidsthed.

Historiebevidstheds elementerne i dette forløb er konstrueret ud fra det kritiske perspektiv, da forløbet ikke handler om at genskabe hændelsesforløbet for bombardementet, men rettere at få eleverne til at forholde sig kritisk til dette i forhold til deres egne handlinger i spillet. Dette kommer bl.a. til udtryk i sammenligningen mellem elevernes version af det historiske forløb, og det reelle historiske forløb, som det kan ses i empirien. Formålet med dette er, at eleverne bliver klar over, at historien ikke skal ses, som et absolut hændelsesforløb, og gøre eleverne klar over, at de selv kan være historieskabende, såvel som værende historieskabte, ved at tage udgangspunkt i deres valg i spillet. Dertil er det også med til at hjælpe eleverne med at perspektivere fortiden med nutiden i forhold til terrorangreb. Vi mener derfor, at dette forløb er med til at skabe en tydelig forbindelse for eleverne mellem fortid, nutid og fremtid.

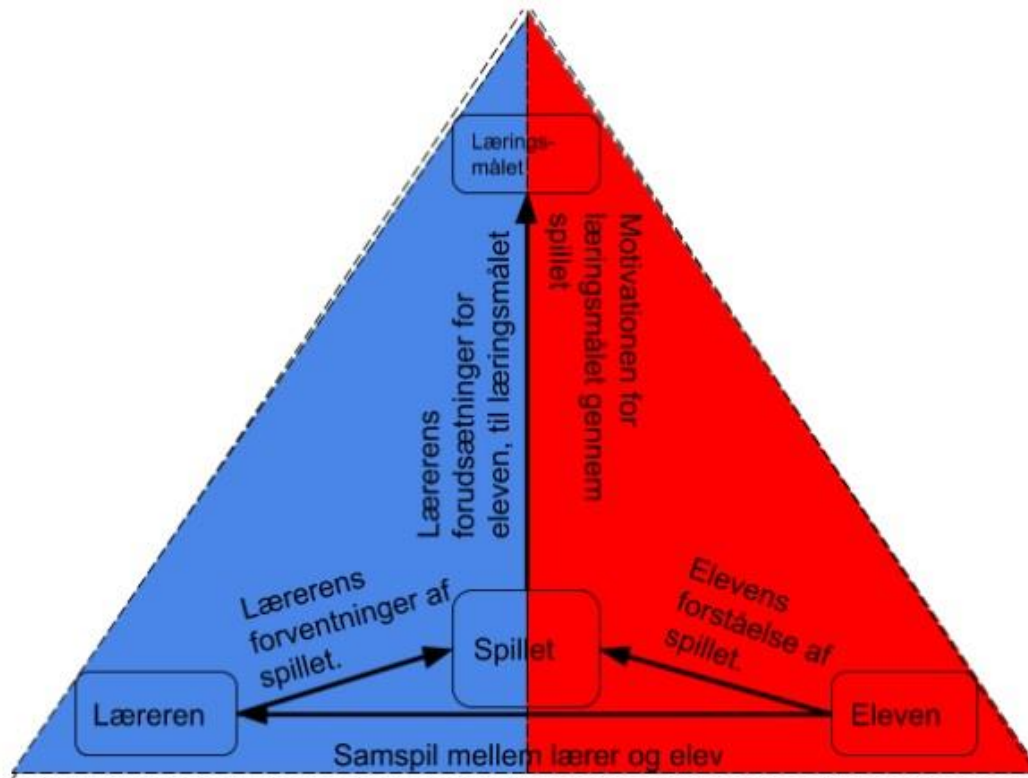
Indholdet, hvor vi fokuserer på de tre primære elementer, er også i spil i denne aktivitet. Vi har gennemgået selve historiebevidsthedsdelen af indholdet i dette afsnit, og vil nu gennemgå indhold, den personlige historie og hvordan disse kan ses i aktiviteten. I forhold til den historiske begivenhed der arbejdes med, Københavns bombardement, er der gjort overvejelser i forhold til emnets relevans set fra læringsmålene for faget historie. I dette tilfælde er bombardementet en del af kanonlisten for faget historie.

Den personlige historie kan inddrages på to måder: den ene er perspektiveringen, som forløbet lægger op til i forhold til terrorisme før og nu. Dette inddrager elementer fra elevens hverdag, som de kan genkende. Dertil inddrages den personlige historie, ved at eleverne aktivt deltager i "historien," som skabes i klassen gennem aktiviteten. Eleverne kan derfor siges, at blive gjort opmærksomme på deres egen rolle i historien, den fiktive såvel som den rigtige. De bliver dermed bevidste om, at de selv både er historieskabte og historieskabende. Et eksempel på dette kan ses i vores empiri, hvor vi tager udgangspunkt i elevernes valg, forklarer eleverne de konsekvenser deres valg har for Københavns fremtid, og sætter dette i kontekst af det reelle historiske forløb, som så er fundamentet for perspektiveringen blandt eleverne.

Opsummerende kan vi sige, at begge instanser af spildidaktik er med til at påvirke historiebevidsthed. Stjerne Metoden har konsekvenser for elevernes evne til at udvikle denne del af historiefaget, selvom den ikke er direkte forbundet med historiefaget, og ikke er med til bevidst at påvirke historiebevidstheden i den pågældende case. Fokusset er ikke på deltagelse og fordybelse i aktiviteten, men rettere på at overholde de regler, som eksisterer i klassen. Derimod er forløbet Københavns Skæbne 1807 specifikt designet med det formål, at eleverne skal arbejde aktivt med deres historiebevidsthed,

hvilket kommer til udtryk i perspektiveringen mellem fortid, nutid og fremtid, samt opgørelsen med den absolutte historie og ideen om at man er historieskabt fremfor historieskabende.

Vores model



Stjerne Metoden:

- MTVUR: når vi anvender modellen, starter vi med, at se på de ydre tiltag af MTVUR. I vores case om Stjerne Metoden er der ikke noget der tyder på, at disse krav ikke var opfyldt, da vi går i gang med undervisningen. Dette betyder, at der er gode muligheder for at opnå læring.
- Samspil: vi havde undervist klassen i et par uger inden denne case udspiller sig, vi havde derfor en form for samspil med eleverne: de havde accepteret, at vi var deres lærere i denne periode.
- Lærers forventninger: vores forventninger til spillet var, at det ville hjælpe eleverne med, at være motiveret i undervisningen og engagerer sig for den undervisning og viden, som vi ville have eleverne fik gennem forløbet.
- Elevens forståelse: skønt vi forsøgte på, at skabe undervisning, der skulle motivere og fastholde eleverne i den faglige tankegang, havde eleverne et helt andet billede af, hvad det var, spillet gik ud på. Ser vi på casen, blev fokus fjernet fra det faglige for udelukkende at handle om elevernes adfærd. Dette var noget klassen selv gjorde. Elevernes forståelse af spillet var ikke at de skulle lære noget, men at de skulle vinde: dem de skulle vinde over var lærerne; ved at opføre sig ordenligt ud fra de normer, som klassen havde sat for spillet.

- Lærerens elevforudsætninger for læringsmålet: vi havde designet undervisningen med henblik på, at eleverne skulle nå en faglig viden indenfor den demokratiske udvikling gennem historien. Da introduktionen blev gennemgået, blev de mål, vi havde for eleverne, også vist og forklaret. Således vidste eleverne hvad lektionen handlede om, og hvad målet var med undervisningen.
- Elevernes motivation: selvom vi tydeliggjorde hvad formålet var med undervisningen, tilsidesatte eleverne disse informationer med henblik på, at spille de spil vi havde kørende. Meget kunne tyde på, at eleverne var drevet af en autonom motivation for undervisningen. De var nemlig ligeglade med, hvad de skulle lave, så længe de bare opførte sig ordentligt, så de kunne beholde eller tjene point. Alt dette med formålet at vinde den kage, som var på spil. Da Jim tilsidesætter disse normer, som klassen har lavet, bliver hele klassen oprevet og hakker på ham, for at få ham til at indordne sig efter fællesskabet. Selve læringsmålet som eleverne skulle opnå, er ikke det, som motiverer eleverne; spillet er. I dette undervisningsspil formår spillet ikke at løfte læringen op i fokus: eleverne når aldrig det endelige mål med undervisningen.

Københavns Skæbne 1807

- MTVUR: på baggrund af de ydre tiltag var de opfyldt, set ud fra casen: der var ikke nogen elever, som var trætte eller dårlige og det virkede oplagt til undervisning, så vi kan derfor bevæge os ind i trekanten.
- Samspil: vi havde kendskab til klassen, da det var den samme klasse, som vi havde undervist fire måneder forinden med Stjerne Metoden. Eleverne vidste altså hvem vi var og hvad vi underviste i. Dertil havde vi rådført os med deres vante lærer, for at få hjælp til, at inddеле dem i gode arbejdsgrupper, så vi ikke skulle gøre det uden det fulde kendskab til elevernes arbejdsmoral og indsats.
- Læreren forventninger: vi havde forventninger om, at dette kontrafaktiske spil ville hjælpe eleverne, med at opnå det formål, vi havde designet spillet med.
- Elevens forståelse: eleverne gav udtryk for, at de havde forstået, at de skulle deltage i et historiespil. Det kan man for eksempel se, da *Daniel 2 byttede rundt på Frederik d. 6. og Christian d. 7. og bliver rettet af en hurtig elev*. Eleverne skal lige forstå spillet og dets regler, men er der på klar til, at spille spillet.
- Lærerens elevforudsætninger for læringsmålet: vi forventede i forhold til denne undervisning, at eleverne havde læst den udsendte tekst, for at få en forståelse af de historiske rammer for tiden. Dertil forventede vi, at eleverne kunne forholde sig til aktiviteten med henblik på, at udvikle sig i retningen af en bedre historiebevidsthed.
- Elevernes motivation: eleverne var indforstået med de regler, der var blevet præsenteret for dem. Efter den første runde af spillet vågnede de alle sammen op: de begyndte at gå mere ind i deres roller og det ses hvordan eleverne gerne ville være med til, at skrive historie gennem deres handlinger. Dette gjorde også, at da spillet var slut og der skulle redegøres for, hvad der var sket

med København, var det de ting, som eleverne i deres grupper og i klassen havde valgt at gøre, som fik betydning for udfaldet.

Når vi bruger modellen, til at gå undervisningsspillene igennem, får vi et tydeligt billede af, hvilke tanker og tilgange der har været involveret. Vi får også et indblik, ud fra den adfærd eleverne udviser i empirien, af hvordan de har forstået og forholdt sig til det spil, de er sat over for. Da Stjerne Metoden er mere et klasseledesværktøj og Københavns Skæbne 1087 er et læringsspil, er det yderligere interessant, at kigge på de forskelle, som er på de to former af spil. Eleverne havde i begge cases en god forståelse af, hvad reglerne sagde. Da vi i Københavns Skæbne 1807 ikke sætter en reel præmie op, er det selve aktiviteten, der driver dem. Når spillet er lavet, som et der løfter undervisningen, så deltager eleverne aktivt i undervisningen.

Diskussion

I dette afsnit vil vi, ud fra vores analyse af empirien, komme med en mulig besvarelse på vores problemformulering. Vi vil desuden komme med kritik af spildidaktik: hvilke potentielle udfordringer er der, ved at arbejde med det? Er der sider af spildidaktik, som kan argumenteres for, at være negative?

De to former for spildidaktik

Vi har anvendt spildidaktik som en aktiv del af vores undervisning i begge vores cases: den ene er som et led i vores klasseledelse, og den anden som den reelle undervisning. Begge tiltag var vores forsøg på, at øge elevernes indre motivation; med henblik på de mål, som var sat for eleven, samt de mål der var med vores undervisning.

Når vi ser på Stjerne Metoden, har vi her en undervisning, som er lavet ud fra en spildidaktisk tilgang. Den bygger på folkeskolens formåls paragraf § 1 stk. 3: *Folkeskolen skal forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Skolens virke skal derfor være præget af åndsfrihed, ligeværd og demokrati* (EMU, 2018). Dette skal forstås sådan, at eleverne selv var med til, at skabe reglerne. Det bygger på, at den enkelte elev skal tage et medansvar i forhold til at nå målet med undervisningen. Dog blev det mål tilsidesat af eleverne selv, men dette ændre ikke på den indflydelse, denne paragraf har på dele af det læringsmæssige. Da eleverne tilsidesatte læringsmålet, og fokuserede på selve spillets mål, skulle den enkelte elev stadig tage medansvar, og gøre de pligter, som var forventet, for at få præmien. Denne form for spildidaktik kan være effektiv, men i dette tilfælde forsvinder fokus fra det faglige, da det ikke længere er det faglige, der skaber indre motivation for eleverne. Dette design stopper med at være effektivt, når eleverne ikke længere går op i det faglige, men kun går op i, at vinde spillet, som gøres ved, at følge de regler, der eksisterer i klassen. Det faglige er derfor blevet til en autonom motivation for eleverne med henblik på, at nå deres mål.

Ser vi i stedet på den tilgang, som vi har på spildidaktiken i Københavns Skæbne 1807, så er det udelukkende det faglige, der har været i fokus. Vi forholdte os til FFM da vi designede spillet. Hensigten var, at det skulle leve op til de kompetencer, som eleverne skal tillære sig gennem historiefaget. Vi lagde vægt på, hvordan vi kunne skabe indre motivation omkring et fagligt emne, således at eleverne bedst muligt kunne opnå de mål, vi havde givet dem.

Målene vi anvendte i Københavns Skæbne 1807 var:

Mål	Færdigheds- og videns mål
Historiske scenarier	Færdighedsmål: Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier. Videns mål: Eleven har viden om begivenheders forudsætninger, forløb og følger.
Det lokale, regionale og globale	Færdighedsmål: Eleven kan forklare historiske forandrings påvirkning af samfund lokalt, regionalt og globalt. Videns mål: Eleven har viden om forandringer af samfund lokalt, regionalt og globalt.
Historiekanon	Færdighedsmål: Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse. Videns mål: Eleven har viden om kanonpunkter.

(EMU, 2018).

Vi omformulerede disse og gav dem til eleverne, så de fik et formål med selve spillet. Dette var hvad vi præsenteret for eleverne:

Formålet med dette spil

Dette spil er designet med henblik på, at du som elev kan bruge kanonpunktet Københavns bombardement, til at skabe et historisk overblik, og dertil forklare historiske forhold og forløb ud fra et

historisk scenarie. Samt skal du kunne forklare, hvordan historiske forandringer påvirkes af lokale, regionale og det globale samfund (se bilag 1).

Man kan tydeligt se, at der har været to forskellige tilgange til den undervisning, som er blevet udført, samt den måde den er bygget op. Vi har i de to designs haft den læring, vi ville give eleverne for øje. Hertil har vi også tænkt på, hvordan vi bedst muligt kunne motivere eleverne til læring. Sætter vi vores design i kontekst med Hanghøjs niveau tilgang for skabelse af en spildidaktisk undervisning, med henblik på vores empiri for afprøvningen af de to spil, kan vi beskrive designet således:

Stjerne Metoden og Københavns Skæbne 1807.

K1: at gennemføre spilbaseret undervisning.

K2: at konstruere spilbaseret undervisning.

K3: at kommunikere på grundlag af- og selv udvikle didaktisk teori om spilbaseret undervisning (Brund, E. C & Hanghøj, T. 2010).

Stjerne Metoden:

K1: at gennemføre spilbaseret undervisning. Vi nåede aldrig, at gennemføre det fulde forløb med denne metode: vi blev nødt til at stoppe, da det ikke gik efter hensigten. Vi så, at de elever som ville deltage, begyndte at være efter de elever, som ikke tog metoden alvorligt. F.eks. Jim, som ikke lod sig påvirke af det tiltag, som er givet gennem metoden. Samtidig var fokuset fra elevernes side mere på målet, kagen, end på selve læringsprocessen.

K2: at konstruere spilbaseret undervisning. Selve undervisningen var gamificeret, så da vi lavede Stjerne Metoden var det med henblik på, at kunne få eleverne til at arbejde seriøst med historie aktiviteten og få noget historiefagligt ud af det. Dette var grunden til, at det var hele klassens ansvar, at holde hinanden engagerede, således at alle deltog i undervisningen for at nå målet.

K3: at kommunikere på grundlag af- og selv udvikle didaktisk teori om spilbaseret undervisning. Metoden er en, vi selv har designet; med inspiration fra Harry Potter universet. Da vi designede denne metode, var det meningen, at det læringsmæssige i undervisningen skulle være i fokus. Dette lykkedes ikke med denne spildidaktiske tilgang til klasseledelse. Hvis vi ønsker at anvende denne metode igen, skal den redidaktiseres, så den bedre understøtter læringsaspektet i vores undervisning.

Københavns Skæbne 1807:

K1: at gennemføre spilbaseret undervisning. Da vi tog ud i den samme klasse, som vi havde lavet Stjerne Metoden i, havde vi denne gang et helt anderledes spildidaktisk undervisnings forløb med. I denne klasse fik vi mulighed for, at gennemføre- og få tilbagemeldinger om undervisningsspillet Københavns Skæbne 1807.

K2: at konstruere spilbaseret undervisning. Da vi designede dette spil, besluttede vi os for, at det læringsmæssige skulle hænge sammen med spillet. Vi ville derfor teste, om dette spil havde en anden effekt på den samme klasse, som vi havde arbejdet med tidligere. I dette spil var der ikke nogen form for belønning, som kunne fjerne fokus fra læringsspillet.

K3: at kommunikere på grundlag af- og selv udvikle didaktisk teori om spilbaseret undervisning. Da vi designede spillet, ville vi have et spil, der understøtter eleverne i deres læring. Vi ville skabe et spil, som giver eleverne mulighed for, at udtrykke sig. Et spil, som giver eleverne forståelse for, at de kan være med til, at ændre på den fremtidige historie. Vi ville altså lave et undervisningsspil, som bygger på elevernes historiebevidsthed.

Når vi ser på de to tilgange for spildidaktik, er der fordele og ulemper ved begge: Stjerne Metoden er nok den, der kræver det største eftersyn i designet, da den ikke fungerer efter hensigten. Her burde vi redesigne den, så den bedre kan understøtte den tilgang og de tanker, vi havde med den metode: sådan så det igen er det læringsmæssige, der kommer i fokus. Derimod var Københavns Skæbne 1807 et spil, som fungerede efter hensigten. Vi mener dog, at en genoverveje af selve spilmekanismerne ville være nyttig, sådan så spille vil blive mere flydende. Læringsmålet i sig selv var dog til stede, og eleverne tog læringen til sig. Det er vigtigt, når man anvender spildidaktik, at det hele tiden er med det læringsmæssige i fokus, sådan at vi ikke spiller spillet for “spillets skyld”, men at det understøtter den læring, vi vil have ud af det. Dette var også grunden til, at vi stoppede Stjerne Metoden, da den mistede fokuset for det faglige.

Motivation

Et af de stærkeste argumenter, som vi mener findes for brugen af spildidaktik, er det potentiale, som det har, for at påvirke elevernes motivation på en positiv måde. Her mener vi, at spildidaktikken kan være med til, at øge elevernes indre motivation. Men hvad er det, der specifikt driver denne interne motivation i spildidaktikken i forhold til andre didaktiske metoder? McGonigal har en række overvejelser om, hvad der gør spil, og dermed spildidaktik, unikt. Vi vil i den forbindelse diskutere disse i forhold til Stjerne Metoden og Københavns Skæbne 1807.

For at skabe intern motivation er det nødvendigt, at de pågældende elever ser mening med undervisningen, og bliver drevet af en intern lyst, til at deltage aktivt. McGonigal præsenterer fire kriterier for “glæde”, som vi har valgt at inddrage, som krav for intern motivation, da de ligger sig op af den motivationsteori, vi benytter os af. Vi vil nu præsentere disse kriterier for intern belønning og forklare hvordan spil kan opfylde disse, samt hvordan de relaterer sig til vores spildidaktiske forløb og klasseledelses værktøj:

1. Tilfredsstillende arbejde: dette punkt er det mest subjektive, da definitionen af hvad “tilfredsstillende arbejde” skifter fra person til person. McGonigal mener dog, at det for alle

betyder at være fordybet i en aktivitet med klare rammer og mål, der er udfordrende, og hvor vi tydeligt kan se den virkning, som vores arbejde har. Konkret i spildidaktik, og i vores spildidaktiske forløb, kommer dette til udtryk i form af den påvirkning, elevernes deltagelse har på spillets status.

2. Oplevelsen af, eller håbet om, at opnå succes: McGonigal påpeger, at vi alle søger efter succeser i vores liv: både for at vise vi er gode til noget, men også for at vise, at vi udvikler os selv og vores evner over tid.
3. Sociale forbindelser: fordi mennesket er et socialt dyr, er det naturligt for os alle, at blive motiveret af at indgå i et fællesskab. Vi vil gerne demonstrere vores erfaringer og skabe relationer. Dette opnås ved at deltage i meningsfyldte aktiviteter sammen med andre (McGonigal, s. 49).
4. Mening: McGonigal mener, at det er naturligt for mennesker, at ville være en del af noget, der er større end en selv, og som kan være med til, at have indflydelse på verden, efter vi ikke længere er her.

(McGonigal, 2011, s. 49).

Hvad er det så, der gør at spil, og dermed potentielt spildidaktik, er specielt gode til at opfylde disse krav for interne belønninger? Spildidaktik åbner op for muligheden, i modsætning til andre former for didaktik, for arbejde med tilfredsstillende opgaver gennem spil, som giver mulighed for succes, uden at kræve en form for ekstern faktorer. Spillet er i sig selv er med til at opfylde disse krav. Dette kommer til udtryk i den øjeblikkelige feedback, eleverne kan se, de har på spillets status. Dertil giver spildidaktikken en struktureret måde at indgå i positive fællesskaber på, samtidigt med at det skaber en meta-mening med den aktivitet, vi er i gang med: en større historie som eleverne føler de er en del af, og som deres deltagelse i den spildidaktiske aktivitet giver dem mulighed for at have indflydelse på.

Hvordan kommer dette til udtryk i de to former for spildidaktik, vi har arbejdet med? I Københavns Skæbne 1807 er der klare mål og rammer for spillets regler, som dermed bidrager til følelsen af tilfredsstillende arbejde. Det giver mulighed for at opnå succes, ved at få regenten til at tage beslutninger, der tilgodeser ens egen gruppe. Det opfordrer til at indgå i positive relationer med de individer, man er i gruppe med, og en konkurrence med de resterende grupper. Yderligere skaber det mening ved at eleverne aktivt deltager i historien om Københavns bombardement, samt har indflydelse på hændelsesforløbet, samtidigt med at der er en hurtig feedback i form af at man som deltager hurtigt bliver klar over, hvilke konsekvenser ens valg har. Vi mener derfor at Københavns Skæbne 1807 skaber rammerne for intern motivation, og at dette gøres gennem de specifikke spildidaktiske overvejelser, vi har haft i forbindelse med arbejdet med det.

Stjerne Metoden kan også siges, at opnå mange af de samme krav for intern motivation, da det i teorien skaber rammer, der støtter et tilfredsstillende arbejde, mulighed for at opnå succes, arbejde med andre elever om at opnå et mål, samt at indgå i klassefællesskabet i forsøget på at "vinde" og dermed skabe

mening ved at være en del af noget “større”. Vi mener dog ikke, at dette kom til udtryk i praksis: eleverne blev drevet af et eksternt ønske om præmien for denne aktivitet, frem for et internt ønske om at deltage. Vi mener ikke, at det har understøttet et positivt fællesskab, som det kan ses i vores empiri, hvor klassen straks vender sig mod Jim, da han forårsager pointtab. Det eneste vi mener man kan tage ud af dette som noget positivt, er netop den fokus på, at alle skulle arbejde sammen om at opnå målet, som eleverne demonstrerer de har, da de alle bliver irriteret på den elev, som ikke formår dette.

Indtil videre har vi hovedsageligt argumenteret for brugen af spildidaktik i historieundervisningen. Der er dog et væsentligt kritikpunkt, som vi gerne vil bearbejde. Dette punkt er omkring hvorvidt spildidaktik kan ses, som et behavioristisk adfærdsregulerende værktøj, og dermed om den motivation vi skaber mest er forårsaget af “straf” og belønning, som Skinner beskriver det. Vi mener som udgangspunkt, at man bør holde det i sine overvejelser, at alle former for didaktik, og generelt arbejdet i skolen, kan ses som værende styret i en hvis form af adfærds regulering og dermed behaviorisme: vi forsøger på tværs af alt arbejde i folkeskolen, at styre eleverne mod en ønsket adfærd; både i form af den opførsel vi gerne vil se i klassen på kort sigt, men også i form af de dannelsesmål som folkeskolens formålsparagraf kræver. Vi burde altså ikke fokusere på aktivt at undgå adfærdsregulering, da dette er uundgåeligt, men rettere at benytte sig af det på måde, der tilgodeser elevernes læring og udvikling på en positiv måde. Vi mener at dette bedst kan opnås, ved at fokusere på at styrke elevernes interne motivation frem for en benyttelse af ekstern motivation. Københavns Skæbne 1807 kan ses, som et eksempel på hvordan man kan benytte sig af adfærdsregulering på en positiv måde til at styrke elevernes indre motivation. I dette forløb, som det også fremgår i empirien, benytter vi os af positive forstærkere, til at opfordre eleverne til at deltage aktivt i spillet. F. eks. kan eleverne med det samme se, hvordan deres beslutninger og argumenter påvirker historiens progression, og denne øjeblikkelige feedback er med til, at styrke elevernes motivation, samtidigt med at det er en måde hvorved vi positivt forstærker en ønsket adfærd. Dertil skal det også bemærkes, at der ikke er en fysisk “gulerod”, som vi tilbyder eleverne for deres deltagelse; det er ønsket om at avancere historien, og muligvis vinde spillet via deltagelse, der motivere frem for en “præmie”. Dette betyder dog ikke, at spildidaktik ikke er ufejlbarlig; som altid er det et spørgsmål om planlægning og rammerne i den pågældende situation. Stjerne Metoden er et eksempel på et klasseledelsesværktøj, der benytter sig af negativ forstærkning, som leder til, at eksterne faktorer påvirker elevernes motivation. Ved at straffe uønsket adfærd, er det “frygten” for at miste point, der styre elevernes opførsel, og ikke et indre ønske om at deltage på en konstruktiv måde. Intentionen fra lærerne var, at styrke den indre motivation ved brug af denne form for spildidaktik, men, som empirien viser, skete det modsatte. Opsummerende mener vi altså, at adfærdsregulering er en uundgåelig del af arbejdet som lærer. Dette betyder, at man bør overveje hvordan man bedst tilgodeser styrkelsen af indre motivation. Vi mener, at dette bedst kan opnås ved at anvende positive forstærkere, altså fokusere på den adfærd, man ønsker forstærket, frem for at straffe uønsket adfærd.

Hvad er det ved spildidaktik, der er med til at skabe Historiebevidsthed?

Ser vi på historiebevidstheden, ser vi spildidaktik som et redskab, der kan være med til at øge den forståelse af historiebevidsthed, som eleverne vil opnå gennem faget historie. Dermed er det ikke sagt, at det er den bedste eller eneste løsning på, at forbedre historiebevidstheden hos eleverne.

Spildidaktik giver, efter vores mening, lærere en række unikke muligheder for at arbejde med historiske emner og elevernes historiebevidsthed, der gør op med den stereotype opfattelse af historieundervisningen, som værende bundet af den traditionelle formidling via foredrag og læsning af tunge tekster. Den form for spildidaktik vi bruge i Københavns Skæbne 1807 lader eleverne blive en del af det indhold der formidles, og tage beslutninger gennem spillets mekanismer, som har konsekvenser for spillets endelige udfald. Dermed skabes et kontrafaktisk forløb, som er med til at styrke elevernes historiebevidsthed via det kritiske perspektiv: det får eleverne til at stille spørgsmålstejn ved formidlingen af historien som værende absolut, da spillet lader eleverne udforske en række plausible udfald af de hændelser, der ledte til bombardementet af København. Desuden understøtter det elevernes forudsætninger, ved at give dem information til at kunne forholde sig til verdenssituationen op til august 1807, uden at lade dem vide hvordan det reelle historiske forløb er konkluderet. Dette fordi vi til dels ville undgå, at eleverne følte at de skulle tage beslutninger, der ledte til bombardementet, men også for at kunne starte en diskussion efter forløbet var endt, hvor eleverne skulle argumentere for/imod deres valg i relation til, hvad der “reelt” skete. Dertil er der en klar perspektivering mellem fortid, nutid og fremtid inkluderet i form af det førmtalte efterarbejde, hvor eleverne bl.a. skal overveje, hvilke forskelle og ligheder der er mellem bombardementet og moderne terror. Dette skaber ikke blot en kvalificering af elevernes historiske bevidsthed, men det er også med til at give dem indtrykket af at alle, inklusiv dem selv, er historieskabende og historieskabte. Dette fordi selv borgergruppen havde mulighed for, at have indflydelse på spillets forløb, hvilket gerne skulle skabe en forbindelse med deres egen position i deres hverdag.

Disse områder kan også arbejdes med i andre former for didaktik, men det der gør spildidaktik unikt, er dennes fokus på at styrke elevernes interne motivation gennem implementeringen af spil mekanismer. Som beskrevet tidligere er konkurrence og rollespils-elementet med til, at inddrage eleverne på en måde, som andre didaktikker ikke formår. Eleverne har, via spil elementer, en håndgribelig indflydelse på undervisningens forløb, som er med til at fostre intern motivation og følelsen af ejerskab på en anderledes måde end andre former for didaktik. Selv i Stjerne Metoden, som vi ikke mener var et vellykket forsøg på implementering af spildidaktik, lykkedes det stadig at engagere eleverne via pointsystemet. At denne motivation er fokuseret på det forkerte er, i vores mening mere, et spørgsmål om designet af rammerne frem for et grundlæggende problem med spildidaktik. Selvom det ikke lykkedes efter hensigten, har man muligheden for at tage “spillet” tilbage og designe det på ny ud fra ens erfaringer. Dette skal dog ikke anses, som værende en konklusion om, at spildidaktik er “ufejlbarlig”. Som vi har vist, er der en række udfordringer ved brugen af denne didaktik; fra mængden

af forberedelse der kræves, til de konsekvenser dårlig implementering af dette kan have, som det kan ses i analysen af Stjerne Metoden. Vi mener dog, at det er værd at undersøge spildidaktik nærmere; på baggrund af det potentiale, som vi mener at have eksemplificeret i denne opgave, ud fra vores forløb om Københavns bombardement.

Konklusion

Vi vil i dette afsnit besvare vores problemformulering og komme med en foreløbig konklusion baseret på vores analyse og diskussion.

Ved at benytte os af forskellige elementer fra spil, har vi demonstreret hvordan spildidaktik kan kvalificere elevers motivation og historiebevidsthed. Igennem anvendelsen af diverse teorier, og vores egen model, har vi vist hvordan man kan planlægge et spildidaktisk undervisningsforløb, der tilgodeser læringsmålene for faget historie. Vi har brugt empirien fra to undervisningssituationer hvor vi har benyttet spildidaktik i historieundervisningen med henblik på at analysere hvordan elevernes historiebevidsthed og motivation blev påvirket af denne form for didaktik.

Vi er kommet frem til, at elevernes indre motivation styrkes via forløbet Københavns Skæbne 1807 og at dette hovedsageligt er forårsaget af elevernes følelse af, at kunne deltage aktivt i historien, samt ønsket om at få mest indflydelse på narrativet. Stjerne Metoden er dog mere baseret på ekstern motivation, hvor uønsket adfærd bliver straffet ved fratagelse af point. Dette leder til, i vores mening, negativ undervisning.

Vi har redegjort for, hvordan vi mener, spildidaktik kan kvalificere elevernes historiebevidsthed ud fra en model fra en af vores kilder. Et fokus på inddragelse af genkendelige elementer fra elevernes hverdag (spil og perspektivering), et kritisk historiebevidstheds perspektiv, hvor vi får eleverne til at indse, at historien ikke er absolut. Dertil er der et fokus på at skabe en klar forbindelse mellem fortid, nutid og fremtid, som gør det klart at Københavns Skæbne 1807 kvalificere og udvikler elevernes historiebevidsthed. Da Stjerne Metoden ikke er tiltænkt som et konkret historie fagligt værktøj, mener vi ikke at det direkte påvirker elevernes historiebevidsthed. Det har dog indirekte konsekvenser, da det skifter elevernes fokus fra arbejdet med historie aktiviteten i den givne undervisning.

Der er dog ulemper ved spildidaktik, som der er for alle didaktiske metoder. Dette er bl.a. et krav om grundig forberedelse, samt en risiko for, at elevernes fokus bliver på spillet frem for det reelle læringsmål for undervisningen. Dertil er der en fare for, at det uden de nødvendige tiltag kan blive et adfærdsregulerende værktøj med fokus på negativ forstærkning. Spildidaktik har dermed, som så mange andre metoder, sine udfordringer. Vi mener dog, på baggrund af vores analyse og diskussion, at spildidaktik kan implementeres i historiefaget på en måde, som tilgodeser elevernes udvikling af historiebevidsthed og styrker deres motivation på en måde, der adskiller denne form for didaktik fra andre.

Perspektivering

Vi vil her kort reflektere over hele opgavens skriveproces, hvilke erfaringer vi har gjort os og hvordan vi i fremtiden vil arbejde videre med spildidaktik. Vi vil dertil komme med forslag til eventuelt videre arbejde med spildidaktik, og give forslag til andre problemstillinger, der kunne være interessante at arbejde med.

Vi har nu redegjort for, hvordan vi har arbejdet med vores problemformulering og de forskellige problemstillinger i forhold til vores empiri og teori. Selve processen i denne opgave har været dynamisk: vi har arbejdet med et emne, som vi interesserer os for og, som vi mener, bør implementeres i et større omfang i den danske folkeskole. Denne opgave er vores bud på, hvordan dette kan lade sig gøre. Når man arbejder med spildidaktik og designer undervisningsspil, kræver det stor forberedelsestid: man skal have motivationen til at gå ind i det og gøre noget ud af det. Har man ikke dette, kan det hurtigt falde fra hinanden. Man skal også være i stand til at være selvkritisk og kunne redesigne sit design, hvilket kan tage mange afprøvninger før det virker ordentligt.

I forhold til videre arbejde, kunne implementeringen af spildidaktik i naturfaglige fag være interessant at følge op på, i forhold til hvordan dette ændres fra de humanistiske fag, såsom historie. Dertil finder vi brætspils aktiviteten, der beskrives i Stjerne Metodens case interessant. Vi ville derfor være interesserede i at kategorisere den form for spildidaktik, dens fordele og ulemper, og hvordan det adskiller sig fra de andre former for spil didaktik der har været fokuset i denne opgave.

Gennem denne opgave er vi nået frem til at spildidaktik er et område, som vi gerne vil arbejde videre med. Det er et redskab til lærere og lærere, som vi kan benytte til at skabe en anden og anderledes form for undervisning. Det er uden tvivl noget, som vi vil arbejde videre med i vores karrierer som folkeskolelærere.

Kildeliste

- Rønhede, S. (2017, 27. juni). Historiefaget er kedsommelig dyrkelse af fædrelandsmyter | Information. Retrieved March 19, 2018, from <https://www.information.dk/debat/2017/06/historiefaget-kedsommelig-dyrkelse-faedrelandsmyter>
- EMU. (2018). Folkeskolens formålsparagraf | EMU Danmarks læringsportal. Tilgået d. 20. april, 2018, fra <https://www.emu.dk/modul/folkeskolens-formalsparagraf>
- EMU. (2018). Historie | EMU Danmarks læringsportal. Tilgået d. 20. april, 2018, from <https://www.emu.dk/omraade/gsk-laerer/ffm/historie>
- AU. (2017). Undersøgellesdesign. Retrieved from <http://metodeguiden.au.dk/alfabetisk-oversigt/generelle-metodiske-overvejelser-og-problemlstillinger/undersogelsesdesign/>
- AU. (2018). Deltagerobservation. Retrieved from <http://metodeguiden.au.dk/deltagerobservation/>
- Imsen G. "*Elevers Verden*" Kap. 11 "Sociokulturelle perspektiver på læring" Gyldendal 2011.
- Skaalvik M. E. og Skaalvik S. "Motivation for læring. Teori og praksis" kap 6. "Indre og ydre motivation" Dafolo forlag 2015.
- Hanghøj, T. (2012). Spilsenarier i undervisningen- præsentation af en didaktisk model. Læring og medier 9 (1-22).
- Burnd, E. C & Hanghøj, T. (2010). Spilddidaktik- om at bruge spil i undervisningen. Kvan, It og medier 86. (67-77).
- Sheldon, L. (2012). The multiplayer classroom: designing coursework as a game. Boston: Cengage Learning
- McGonigal, J. (2011). Reality is broken: Why games make us better and how they can change the world. London: Penguin Books Ltd.
- Poulsen, J. A., & Pietras, J. (2016). Historiedidaktik : mellem teori og praksis (1. i. e. ny udgave). Kbh.: Hans Reitzel.
- What is Game-based Learning? - Growth Engineering. (n.d.). Retrieved May 26, 2018, from <http://www.growthengineering.co.uk/what-is-game-based-learning/>

Bilag

Bilag 1: formål med Københavns Skæbne 1807:

Formålet med dette spil

Dette spil er designet med henblik på, at du som elev kan bruge kanonpunktet Københavns bombardement til at skabe et historisk overblik, og dertil forklare historiske forhold og forløb, ud fra et historisk scenarie. Samt skal du kunne forklare hvordan historiske forandringer påvirkes af lokalt, regionalt og globalt samfund.

Der vil ud over spillet, også være opgaver du skal lave i forbindelse med spillet, og de tekster der er i bogen.

Bilag 2: reglerne for Københavns Skæbne 1807:

De regler eleverne bliver præsteret for:

Runde i trin:

1. **Præsentation af begivenhed**
2. **Diskussion i jeres hold; hvad vil i stille op?**
3. **Diskussion i klassen**

I bliver inddelt i fire grupper som hver har en sag de repræsenterer. I skal, på baggrund af de ting der sker i spillet, prøve at argumentere for jeres sag og få kongen til at slutte sig til jer. I sidste runde af spillet skal kongen nemlig tage en afgørende beslutning der har konsekvenser for hele Danmark; og I skal sørge for at det er jeres stemmer der bliver hørt! DET ER OK AT LAVE ALLIANCER!

Bilag 3: rollelisten fra Københavns Skæbne 1807:

Frederik den 6.



På C.W. Eckersbergs maleri fra 1825 står Frederik 6. i fuld uniform i audiensgemakket, sådan som tusinder af hans undersåtter mødte ham. Kortfattet og brysk i tonen, men i realiteten velvillig og rede til at hjælpe og belønne personificerede Frederik 6. den patriarkalske enevælde. Maleriet findes på Frederiksborg

Baggrund:

Frederik 6., 28.1.1768-3.12.1839, konge af Danmark 1808-39 og Norge 1808-14; søn af Christian 7. og Caroline Mathilde, gift i 1790 med Marie Sophie Frederikke af Hessen-Kassel.

Kronprins Frederik stod bag den mere aktive udenrigspolitiske kurs, der blev indledt fra 1797, og som førte frem til konflikten med Storbritannien og Slaget på Reden i 1801. Til gengæld mestrede han ved denne lejlighed en effektiv forhalingstaktik, der umiddelbart fik afvendt de politiske konsekvenser af den britiske sejr.

Frederik 6. var ingen fremragende begavelse, men i besiddelse af dømmekraft og handledygtighed. Hans indsats som kronprins i 1780'erne gav ham en usædvanlig popularitet i bondebefolkningen, og hans jævnhed og pligtfølelse skabte velvilje omkring hans person. Kritikken af Frederik 6. og hans styre kom dog også tidligt til orde. Kongen savnede analytiske evner og havde intet overblik over de store udenrigspolitiske udfordringer, som han i sin lange regeringstid blev stillet over for; efterhånden blev han identificeret med modstand mod enhver samfundsmæssig forandring.

kronprins Frederiks rolle skal stille spørgsmål til de ander, omkring situationen og få afklaringer på hvordan tingene står til. Dette skal han da det er ham som skal træffe de vigtige beslutninger om DK.

14. 08. Faren truer

Proklamation fra landets egentlige regent, Kronprins Frederik:

- **Medbrødre! Efter at have bragt alt i den orden, som tid og omstændigheder bød, iler jeg til armeen, for med den så snart muligt at virke til mine kære landsmænds vel, dersom ikke snarlig omstændigheder indtræffer, som kan afgøre alt på en efter mit ønske ærefuld og fredelig måde. Underskrevet, Frederik, kronprins.**

Særlig henvendt til de studerende ved Universitetet:

- **Den fare, staten trues med, giver mig anledning til at anmode de studerende her ved Universitetet at forsamle sig og støde sammen i et korps under navn af Kronprinsens Liv-Korps. Jeg har ved den for mig uforglemmelige 2. april set dette korps, og med glæde erfaret dets iver for kongen og fædrelandet. Vel an landsmænd! Vis det samme ved denne lejlighed! Frederik, kronprins.**

Fortaler for England (William Swabey)



Generalmajor H.E. Peymanns afsked med kommandør Steen Andersen Bille: *Marinehistorisk Tidsskrift* 1990 23. årgang nr. 3. *Marinehistorisk Selskab*.

Efter at Englands alliance med Rusland ikke længere er gældende efter at Ruslands nederlag til Frankrig har det dannet en nye alliance mellem Rusland og Frankrig, der truede med at gøre Storbritannien til krigens store taber. Der på står England nu alene tilbage i Kampen mod Frankrig. Da Danmark og Sverige var i en neutral alliance med Rusland, kan man godt frygte at

de to lande skulle slutte sig til kejser Napoleon, hvis Rusland skulle overtale dem til at følge Frankrig, Dette ville koste England krigen, dog vil den største trussel ligge i hvis Danmark slutter sig til Frankrig da Danmark er et stort land som også har en stor flåde under sig. derfor vil det være best hvis Danmark ville slutte sig til England.

For Danmark kunne en Fransk sejr også betyde mangel på indflydelse i fremtiden, oveni en mulig spredning af revolutions tankerne fra Frankrig vedrørende opløsningen af monarkiet.

En stærk britisk flåde under kommando af sir Hyde Parker og med Nelson som næstkommanderende havde ordre til enten at tvinge Danmark til at udtræde af Det Væbnede Neutralitetsforbund eller at bemægtige sig eller ødelægge den danske flåde, hvorefter den britiske flåde skulle fortsætte ind i Østersøen og tvinge Rusland og Sverige til ligeledes at udtræde af forbundet.

Fordele - England har stor flåde, samt generelt militært stærkt. **Ultimatum er fornuftigt; enten slutte sig til, eller opgive flåde til krig er ovre.**

hvis vi støtter England så beholder kongen sin stand.

Ulemper ved Frankrig: Napoleon ser sig selv som kejser, vil højst sandsynligt formindske Danmarks internationale position.

de har lige været igennem deres revolution så de mangler et mere gennemført styre.

Ulemper ved neutralitet: Ved usikkerhed i landet vil vi ikke have så nemt ved at søge hjælp hos England.

Information som kan frigives ved krig mod Frankrig

proklamation

- Medborgere! Atter ser vi Folkeretten krænket og vor fred forbrudt af den Franske regering. Atter ser vi hovedstaden på den mest troløse måde overfaldet af en engelsk krigsmagt. Vore fjender har dertil valgt et tidspunkt, da vore våbenbrødre er kaldt til at værne om landets fred ved Elben. Men de har bedraget sig i at beregne vore kræfter og forsvarsmidler. De har glemt, at Frederiks ånd hviler over os og besjæler os. Medborgere! Det blev mig betroet, at våge med eder og at stride med eder for vore arnesteder og vor ære. Jeg er med henrykkende glæde vidne til eders varme

fædrelandskærlighed og eders faste mod. I trænger ikke til opmuntring. Jeg er overbevist om, at vor kække kronprins skal, når han selv kommer midt i blandt os, kende os igen

Fortaler for Frankrig (General Peymann)



Napoleon 1. Jean-Auguste-Dominique Ingres maleri fra 1806 af kejser Napoleon 1. i kroningsudstyr.

Du/i skal nu være fortalere for at Danmark skal indgå alliance med Frankrig.

Efter at Englands alliance med Rusland ikke længere er gældende efter kejser Napoleon, har jagtede de russiske tropper gennem Europa, og har i juli 1807 nedkæmpede dem, dette medfører den russiske kejser Aleksander 1 har overgivet sig og støtter nu Frankrig i sin march. dette truer med at gøre Storbritannien til krigens store taber. Der på står England nu alene tilbage i Kampen mod Frankrig.

Da Danmark og Sverige var i en neutral alliance med Rusland, kan man godt håbe at de to lande slutte sig til kejser Napoleon, nu hvor Rusland er den del af det franske styre. Dette ville koste England krigen, dog vil den største trussel ligge i hvis Danmark slutter sig til England da Danmark er et stort land som også har en stor flåde under sig. derfor vil det være bedst hvis Danmark ville slutte sig til Frankrig.

For Danmark kunne en Fransk sejr også betyde mangel på indflydelse i fremtiden, oveni en mulig spredning af revolutions tankerne fra frankrig vedrørende opløsningen af monarkiet. Dette må vi modbevise.

Fordele: de fælles regler Napoleon har sammensat, kendt som Code Civil, simplificere loven og gør retssystemet mere overskueligt. Ser DK som en stærk allieret. Udviser styrke, da de har været i stand til at holde stand og har overvundet Rusland..

Ulemper ved England: Krigsliderlige. England frygter Danmarks flåde; hvad fordel ville det have at slutte sig til en nation der frygter os?

Ulemper ved Neutral: Ved usikkerhed i landet vil vi ikke have så nemt ved at søge hjælp hos Frankrig.

Infomation som kan frigives ved krig mod England

proklamation

- Medborgere! Atter ser vi Folkeretten krænket og vor fred forbrudt af den stor-britanniske regering. Atter ser vi hovedstaden på den mest troløse måde overfaldet af en engelsk krigsmagt. Vore fjender har dertil valgt et tidspunkt, da vore våbenbrødre er kaldt til at værne om landets fred ved Elben. Men de har bedraget sig i at beregne vore kræfter og forsvarsmidler. De har glemt, at Frederiks ånd hviler over os og besjæler os. Medborgere! Det blev mig betroet, at våge med eder og at stride med eder for vore arnesteder og vor ære. Jeg er med henrykkende glæde vidne til eders varme fædrelandskærlighed og eders faste mod. I trænger ikke til opmuntring. Jeg er overbevist om, at vor kække kronprins skal, når han selv kommer midt i blandt os, kende os igen

Fortaler for neutralitet/handelsmænd (Ernst Petersen talsmand for handleslauget)



Du/i skal nu være fortalere for at Danmark skal forblive neutrale.

Indtil nu har DK formåede og opretholde sin neutralitet, og har på den måde undgåede krigen, vi har der ud over tjent en masse penge på at handle med begge fronter, dette har været utroligt godt for den danske økonomi, det ville være det bedste for DK hvis vi fortsatte på denne måde, vi ville ikke miste unge mænd som skal slås i krigen, men derimod fortsat tjene penge til landet. Hvis vi vælger og føje et af landene vil dette kunne skabe en ringe vækst for Danmark for så vil vi miste handel hos den anden, samt kan det påvirke økonomien hvis England eller Frankrig skal have sin hær foderet af Danmark

Fordele: Danmark kan fortsætte med at handle med begge nationer, som kan lede til yderligere fortjenester. Krig kommer til at koste ressourcer og menneskeliv.

Ulemper for England: Danmark vil miste magt ved eventuelt nederlag. Handel med Frankrig vil ophøre.

Ulemper for Frankrig: Frankrig er stadig ikke stabil efter revolutionen, revolutionens idealer kunne have konsekvenser for enevælden. Danmark mister magt ved eventuelt nederlag. Handel med England ophøre.

Information ved krig:

14. 08. Situationen alvorlig

- København 14. august: Alle forsvarsanstalter til kraftigt at værne for konge og fædreland er gjort. Fæstningsværker og batterier er sat i fortræffelig stand. I tillid til sin retfærdige sag, vil hver dansk borger og kriger føle sig besjælet af det rolige

mod, hvis kraft bliver dobbelt stor ved den tanke, at sværdet føres blot for at forsvare landets selvstændighed og den strengeste neutralitet.

politimester Hagen andmoder alle Københavns borgere om at melde sig til tjeneste:

- Sådanne frivillige skal foruden fri underholdning og den betaling, som er bestemt for de enrullerede søfolk, straks ved deres antagelse hver nyde den gave af 15 rigsdaler, så skal de også i sygdoms tilfælde nyde frie lægemidler og pleje. Hans Majestæt forventer allernådigst, at denne opfordring er tilstrækkelig til at fremkalde pligt til at værne om det elskede fædreland, da allerhøjstamme nødig ved tvang vil søge at tilvejebringe det fornødne mandskab til sin og statens tjeneste.

Befolkning (Erik Jørgensen de studerendes Talsmand)



Vi har i Danmark en stabil økonomi, en en god indkomst på grund af krigen i Europa. og de almindelige borger har den udmærket i denne tilværelse, men hvad skal der til for at dette enter sig?

Hvis der skulle komme krig til landet er det ikke sikker at regenten kronprins frederik vil have nok soldater, dette vil kunne medføre at de unge studerende skal trække i uniformen, og kæmpe for hans majestæt og fædreland.

Ulemper ved alt, generelt alt som går ud over danskerne.

England: ved at følge England vil frankrig formentlig angribe Danmark

Frankrig: ved at følge Frankrig vil england formentlig angribe Danmark

Neutral: hvordan vil det påvirke økonomien hvis en af parterne i krigen ikke længere kan betale DK for de vare som vi lever?.

Information ved engelske skibe i Dansk farvand:

til borgerne:

- *Helsingør 4. august: Nu ligger alene linieskibene og tre fregatter på rheden. I morges købt for deres regning nogle 1000 pund fersk oksekød m.m.»*
- *Helsingør 6. august: »Ialt ligger nu 13 orlogsskibe og fire kuttere på rheden. De indkøber dagligt en mængde fersk kød, grøntsager m.m. hvorved adskillige ting meget fordyres. Fersk fisk er i denne tid ikke til at tænke på for små folk*

Information ved krig:

14. 08. Situationen alvorlig

- København 14. august: Alle forsvarsanstalter til kraftigt at værne for konge og fædreland er gjort. Fæstningsværker og batterier er sat i fortræffelig stand. I tillid til sin retfærdige sag, vil hver dansk borger og kriger føle sig besjælet af det rolige mod, hvis kraft bliver dobbelt stor ved den tanke, at sværdet føres blot for at forsvare landets selvstændighed og den strengeste neutralitet.

politimester Hagen andmoder alle Københavns borgere om at melde sig til tjeneste:

Sådanne frivillige skal foruden fri underholdning og den betaling, som er bestemt for de enrullerede søfolk, straks ved deres antagelse hver nyde den gave af 15 rigsdaler, så skal de også i sygdoms tilfælde nyde frie lægemidler og pleje. Hans Majestæt forventer allernådigst, at denne opfordring er tilstrækkelig til at fremkalde pligt til at værne om det elskede fædreland, da allerhøjstsamme nødig ved tvang vil søge at tilvejebringe det fornødne mandskab til sin og statens tjeneste.