

Maj | 18

Motivation og historisk tænkning i et læringsspil

Udarbejdet af: Jonas K. Doctor 202142234

Antal tegn m. mellemrum: 64439

Svarende til normalsider: 24

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemfelt	4
Begrebsafklaring	4
<i>Elevernes faglighed</i>	4
Empiri	4
<i>Slavespillet.dk</i>	4
<i>Undervisningslektionerne</i>	5
Metode	5
<i>Interview som metode</i>	5
<i>Undersøgelsesdesign</i>	6
<i>Interviewguide</i>	6
<i>Transskribering</i>	7
<i>Kritik af metoden</i>	7
<i>Generaliserbarhed</i>	8
<i>Observation og undersøgelsesdesign</i>	8
<i>Kritik af metoden</i>	9
<i>Andre undersøgelsesmetoder</i>	9
Teori	9
Analyse	10
<i>Læremidlet</i>	10
<i>Mål:</i>	11
<i>Udtryk:</i>	12
<i>Aktivitet:</i>	13
<i>Indhold:</i>	14
Motivation og læring	15
<i>Samspilsprocessen</i>	16
<i>Tilegnelsesprocessen</i>	18
<i>Følelser og drivkraft</i>	20
<i>Lærte eleverne så noget af spillet?</i>	23
Historisk tænkning og Slavespillet	24
<i>Afsæt for at tænke historisk</i>	26
<i>Undersøgelseskompetencer</i>	26
<i>Metodekompetencer</i>	26
<i>Orienteringskompetencer</i>	27
Diskussion	28
<i>Motivation</i>	28
<i>Historisk tænkning</i>	29
Konklusion	30
Fremadrettet handling	31
Litteraturliste	32

Indledning

Som kommende folkeskolelærer i faget historie har jeg den ambition, at jeg gerne vil udvikle og dygtiggøre mine undervisningskompetencer, så jeg bedst muligt skaber en motiverende undervisning, der møder og udvikler elevernes faglige forudsætninger. I fagformål i faget historie er det formuleret således at *“Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologisk overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv. Eleverne skal blive fortrolige med dansk kultur og historie”* (EMU 1. 2018). Ud fra ovenstående havde jeg i mit tredje praktikforløb som foregik på Tove Ditlevsens Skole, udarbejdet et længere undervisningsforløb til en 5. klasse der omhandlede de danske kolonier, trekantshandlen og brugen af slaver, samt perspektivering til elevernes samfundsliv. Undervejs i forløbet var der enkelte af eleverne, der havde svært ved at forstå hvorfor man skulle beskæftige sig med noget, som var sket for længe siden, samt være motiveret omkring undervisningens opgaver. Undervejs i undervisningsforløbet skulle eleverne i to af undervisningslektionerne spille læreringsspillet Slavespillet.dk på Clionline. Spillet handler om, at man er en dansk købmand der sejler på et fragtskib i 1700 tallet, hvor man køber og sælger varer og slaver langs med trekantsruten. Min oplevelse med disse to undervisningslektioner og elevernes møde med spillet ligger til grund for mit problemfelt, fordi alle eleverne gav udtryk for et stort engagement til spillet og fandt det spændende og sjovt. De efterfølgende dage snakkede eleverne tit om spillet, og andre lærere fortalte at eleverne havde givet udtryk for, at eleverne også ville spille Slavespillet i deres undervisningsfag. Hvorfor blev eleverne så grebet af spillet? Hvad var det, der fik eleverne til at engagere sig så meget i denne undervisning og spillet? Og lærte de noget? Kan spillet bidrage til elevernes historiske tænkning, så de kan sætte sig ind i historiens kontekst og forstå præmisserne for datidens mennesker? For at dygtiggøre mine kompetencer som lærer finder jeg det derfor relevant, at undersøge denne oplevelse og blive klogere på hvad det var, der motiverede eleverne ved brugen af netop dette lærings spil, og som jeg efterfølgende kan tage med mig videre ud i min kommende lærerpraksis. Dette har ledt til følgende problemfelt:

Problemfelt

“Hvordan kan læringsspillet Slavespillet.dk bidrage til elevernes motivation og historiske tænkning?”

Begrebsafklaring

Elevernes faglighed

I undersøgelsen vil tre elever været beskrevet som fagligt udfordret, fagligt middel og fagligt stærk. Ved begrebet fagligt stærk menes der, at have gode kompetencer i at læse og skrive og god viden til faget. Ved fagligt udfordret er det svage kompetencer i at læse og skrive og til faget. Fagligt middel er en mellemudgave af ovenstående. Elevernes faglighed er vurderet ud fra mine praktiklæreres relationer til de tre elever.

Empiri

Jeg har valgt at tage udgangspunkt i de to undervisningslektioner fra mit praktikforløb, der omhandler trekantshandlen og læringsspillet Slavespillet. Jeg anvender nye elever fra en ny 5. klasse fra min praktikskole, som jeg ikke har undervist før og hvor eleverne ikke kender til undervisningsforløbet eller spillet. Mit hovedfokus i de to undervisningslektioner er tre elevers oplevelse med læringsspillet Slavespillet, som jeg vil inddrage i analysen via observation og interview.

Slavespillet.dk

Slavespillet er et digitalt læringsspil, der er udviklet af Ole Schwander og Carsten Skjoldborg, med økonomisk støtte fra Undervisningsministerets Tips- og Lottomidler og Asp netværket. Spillet bliver anvendt af Clionline i et undervisningsforløb omkring trekantshandlen, hvor spillet indgår som en undervisningsaktivitet med dertilhørende mål fra Fælles Mål. Spillet er at finde på: <http://www.slavespillet.dk>

Undervisningslektionerne

De to lektioner indebærer en præsentation til emnet med et videoklip fra Clionline, der omhandler trekantshandlen. Efterfølgende læser eleverne en tekst der indeholder historiske fakta om trekantshandlen, hvorefter en kort gennemgang af spillet gennemgås i plenum (se bilag 4. og bilag Trekantshandlen), der omhandler undervisningslektionerne. Derefter spiller eleverne Slavespillet.

Metode

Som videnskabsteoretisk position er den fænomenologiske tilgang optaget af virkeligheden som den fremstår gennem menneskers oplevelser og erfaringer (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., 2017). Fænomenologien gør oplevelsen til det centrale perspektiv for produktion af viden og tager derfor afsæt i de oplevede erfaringer med fænomenet/oplevelsen. (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., 2017). Denne tilgang er relevant, fordi jeg i undersøgelsen er interesseret i elevernes oplevelse af spillet i henhold til problemstillingen. Nedenstående kapitel indeholder beskrivelser af udvalgt metode til empiriindsamlingen og argumentation for denne, samt kritisk vinkel til metoden.

Interview som metode

For at få svar på problemstillingen finder jeg det relevant med en kvalitativ undersøgelse, og har valgt at foretage et interview efter de to undervisningslektioner med tre af eleverne fra 5. klassen. Interviewet er en samtale med en planlagt struktur og formål, hvor hensigten fx. er at afklare temaer og problematikker. Ved at gøre dette er der mulighed for at få indblik i elevernes oplevelser og holdninger til spillet, som giver mulighed for en bearbejdelse og analyse af empiri, med den hensigt at afklare min valgte problemstilling. Interview som metode understøttes også af (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., 2017), der udtaler at *“Interviewet er særlig anvendeligt som metode, når den viden, man søger at skabe, kan lokaliseres til individets personlige oplevelser og erfaringer”*.

Undersøgelsesdesign

Der blev valgt at foretage et gruppeinterview uden for klassen med 3 elever fra en 5. klasse. Hensigten med gruppeinterviewet var, at skabe en uformel ramme hvor eleverne kunne være ærlige og mindre tilbageholdende, for at få et dybdegående og udbytterigt interview. Ved at foretage et gruppeinterview er der også mulighed for, at der kan opstå diskussion og samtale eleverne imellem, som kan give et indblik i uenighed eller enighed (Canger & Kaas. 2016).

For at gøre interviewet mere repræsentativt blev der sammen med de to klasselærere til den pågældende klasse, udvalgt 3 elever hvis faglige niveau var forskelligt. Enigheden omkring udvælgelsen af de tre elevers faglige forskellighed blev foretaget ud fra de to læreres kendskab og relationer til eleverne i klassen. En kort beskrivelse af eleverne ses nedenfor:

Elev 1, fagligt stærk elev. Dreng.

Elev 2, fagligt middel elev. Pige.

Elev 3, fagligt udfordret elev. Pige.

Interviewet blev foretaget via lydoptagelse for at få elevernes eksakte udsagn, og som Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. udtrykker det, så er lydoptagelser som senere transskriberes, et godt afsæt for en senere analyse til en belysning af problemstillingen. (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., side 122, 2017).

Interviewguide

Inden jeg foretog interviewet udarbejdede jeg en interviewguide for at strukturere forløbet. Interviewet er semistruktureret fordi den indeholder planlagte og nedskrevne interviewspørgsmål i en rækkefølge. Der er dog plads til at afvige fra rækkefølgen af spørgsmål, hvis eleverne fortæller noget der skal uddybes eller følges op på. Interviewet er derfor en ramme med plads til kreativitet (Brinkmann & Tangaard. 2010).

Interviewguiden består af 11 spørgsmål der omhandler undervisningsspillet Slavespillet og yderligere 4 spørgsmål der har fokus på motivation i faget historie. De udarbejdede spørgsmål er en blanding af fire typer spørgsmål (Brinkmann & Tangaard. 2010):

Indledende spørgsmål - Spørger ind til noget overordnet, såsom hvad var godt ved spillet.

Henblik på at få eleverne i dialog.

Opfølgende spørgsmål - Spørger dybere ind til elevernes svar.

Strukturerede spørgsmål - Giver mulighed for at styre interviewet, f.eks. Ind på et andet emne.

Direkte spørgsmål - Spørger ind til noget konkret.

Transskribering

Interviewet blev efterfølgende transskriberet for at gøre den kommende arbejdsproces nemmere og mere overskuelig, da det er min opfattelse at det er nemmere at læse interviewet igennem frem for at lytte til en lydfil. Jeg har transskriberet ud fra følgende kriterier:

- Angiv forbogstaver for navne, for hvem der taler: Elev 1 (E1), Elev 2 (E2), Elev 3 (E3) og interviewer (I).
- Skift linje når en ny person taler.
- Brug fed skrifttype ved spørgsmål, samt kursiv for talen.
- Undlad at kommentere på pauser, toneleje, grin, tøven, mumlen osv.

Kritik af metoden

En udfordring ved at bruge interview som en metode, kan være en interaktion i dialog mellem informant og interviewer og at disse gensidigt kan påvirke hinanden. Især kan intervieweren påvirke informanten ved kropssprog og kommentarer. En anden udfordring kan være når interviewet skal fortolkes. Fortolkningen kan blive subjektiv idet intervieweren fortolker ud fra egne erfaringer og forståelsesrammer. Ligeledes kan transskriberingen give et fordrejet billede, fordi oversættelsen kan blive upræcis, så mening og information kan gå tabt. (Brinkmann & Tangaard. 2010).

En tredje udfordring kan være at informanterne er børn. Voksne deler grundlæggende ikke vilkår med børn, og det bliver et selvstændigt projekt at finde ud af hvordan man gennemfører samtaler med børn, der giver plads til at deres perspektiver og positioner kommer frem. Faren kan ligge i, at børnene måske vil se den voksne interviewer som repræsentant for den gruppe voksne, de omgås med på interviewstedet. Her kan der under

interviewet være risiko for, at børnene indtager en position der netop er præget af de relationer og magtforhold, som findes her. (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., side 124. 2017).

Generaliserbarhed

Valget om at interviewe de tre elever med forskellige faglige niveauer har betydning for undersøgelsens generaliserbarhed. Elevernes udsagn vil blive brugt til at belyse problemstillingen. Dog kan der ikke generaliseres videre til, at undersøgelsen er dækkende for alle elever, da populationen ikke er større, men repræsenterer et udsnit af tre elevers oplevelse, holdning og mening til spillet. Undersøgelsens generaliserbarhed ville blive øget ved en inddragelse af en større population (Kvale, S. & Brinkmann, S., 2009). For at sikre en større generaliserbarhed kunne der være blevet foretaget interviews med flere elever, for at kunne identificere mønstre eller sammenligne udsagn, og derved ville den senere analyse kunne blive mere generaliserbar. Man kan argumentere for, at det vil være tidskrævende at udføre og transskribere mange interviews og derfor er der valgt at gå i dybden med et enkelt interview med tre elever.

Observation og undersøgelsesdesign

Ud fra Mottelson, M. & Muschinsky, L. J.'s beskrivelse af observation, skelner man mellem deltagende og ikke-deltagende observatør (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., side 125. 2017). Jeg vil observere eleverne i klassen, imens de spiller Slavespillet og have et særligt fokus på de tre elever hvis faglighed er forskellig. Intentionen er at observere de tre elevers interaktion med spillet og de andre elever i klassen, for derved at kunne indsamle data der kan anvendes i henhold til problemstillingen. Jeg vil dog samtidig med, at eleverne spiller stadig stå til rådighed for eleverne i klassen for at hjælpe eller besvare spørgsmål, og vil således være en aktiv deltager i den sociale kontekst der observeres, og dermed en deltagende observatør. (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., side 125. 2017). Intentionen er dog, at holde mig i baggrunden så meget som det kan lade sig gøre, for at kunne foretage observationen som efter endt undervisning nedskrives. Hermed er eleverne heller ikke bevidste om, at de bliver observeret undervejs i de to lektioner, hvilket kan lede mod et mere autentisk datamateriale. (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., side 125. 2017).

Kritik af metoden

I den kontekst at man indgår som en aktiv deltagende observatør, kan man argumentere for at observatøren bedst muligt mærker de forhold, som er på spil på sin egen krop, mens man kan modargumentere for, at en aktiv deltagelse kan gøre observatøren mere delagtig i en bestemt hensigt med den observerede praksis, så man bliver forudindtaget i sin beskrivelse af den (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., side 125. 2017).

Det at jeg står til rådighed for eleverne undervejs i de to lektioner, kan medføre at jeg går glip af brugbar observation i forhold til de tre elever med faglig forskellighed, som jeg har fokus på. Ydermere kan der være en mulighed for, at en efterfølgende nedskrivning af observationen ikke er helt nøjagtig, eller at observatøren kan være forudindtaget omkring beskrivelsen af det observerede. Observationen vil derfor ikke vægte ligeså meget i denne undersøgelse som interviewet.

Andre undersøgelsesmetoder

Man kan argumentere for, at man også kan anvende en kvantitativ undersøgelse, så som en spørgeskemaundersøgelse, hvor man spurgte ind til elevernes oplevelser med undervisningsforløbet og Slavespillet. Jeg mener dog, at det kun vil give et overfladisk udsnit af elevernes oplevelse af spillet på min praktikskole, og hvis den kvantitative undersøgelse skulle have en større generaliserbarhed, så skulle man inddrage flere skoler og elever.

Undersøgelsen skal være repræsentativt for populationen (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J., side 133. 2017). Dette ville kunne tage flere måneder, da eleverne kun har to historiektioner om ugen, og ydermere ville det indebære et større organisatorisk og tidskrævende arbejde.

Teori

Dette afsnit indeholder en kort introduktion til, hvordan forskellige teoretikers teorier vil blive anvendt og bidrage til undersøgelsen.

Jeg har valgt at inddrage Jens Aage Poulsens beskrivelse af **læremiddeltrekanten**, som er en gennemgående model der anvendes til analyse og fortolkning af læremidler. (Poulsen, Jens Aage. 2013). Læremiddeltrekanten fokuserer på læremidlets udtryk og dets betydning i

forhold til læremidler og undervisningen, hvilket er relevant i forhold til problemstillingen, for at kunne vurdere hvilket potentiale læremidlet tilbyder elevernes forudsætninger.

Knud Illeris teori omkring de to processer *tilegnelse* og *samspil*, samt de tre dimensioner *indhold*, *drivkraft* og *samspil* vil blive inddraget i undersøgelsen, med henblik på at forstå hvordan disse dimensioner har indflydelse på eleven, læringsituationen og motivationen.

Tom Ritchie formidler Knud Illeris hovedpunkter omkring læringsteori i artiklen "Om Illeris' læringsteori - Teorier om læring", og anvendes derfor også.

Andreas Lieberoths er forsker i lærings og spils psykologiske egenskaber og hans teori omkring spilpædagogik, vil i denne opgave blive brugt til at argumentere for hvorfor det er relevant, samt hvordan du bedst muligt inddrager spil i en undervisningspraksis.

Carol Ann Thomlinsons teori angående undervisningsdifferentiering er valgt, fordi hun fokuserer på hvordan og hvad der er godt ved en differentieret undervisning. Dette er relevant for at se, hvordan spillet møder elevernes faglige forudsætninger, og om der er en konsekvens heraf i henhold til problemstillingen.

Jens Aage Poulsen har sammenfattet teori fra andre teoretikere omkring historisk tænkning. Her inddrages den historiske indholdskompetence model inspireret af de tyske historiedidaktikere Andreas Kørber og Waltraud Schreiber.

Analyse

Jeg vil i dette kapitel analysere empirien ud fra ovenstående teori. Jeg vil først lave en læremiddelanalyse, derefter inddrager jeg læringsteori fra Illeris, spildidaktik fra Lieberoth og til sidst Jens Aage Poulsens sammenfattende teori omkring historisk tænkning.

Læremidlet

Som nævnt i min empiri blev eleverne i de to undervisningslektioner, præsenteret for en kort introduktion til trekantshandlen for at tilbyde eleverne faghistorisk viden til den periode som

spillet foregår i, hvorefter de gik i gang med at spille spillet. Jeg har dog valgt at fokusere min læremiddelanalyse på Slavespillet, fordi det er spillets potentiale i forhold til eleverne jeg er interesseret i og vil undersøge nærmere.

Læremidler anvendes i undervisningen og de anses for en nødvendig forudsætning for at facilitere de læreprocesser og mål, der tilstræbes (Poulsen, Jens Aage. 2013). I dette tilfælde er Slavespillet et didaktiseret digitalt læremiddel, fordi læremidlet er fremstillet med henblik på at blive anvendt i en undervisning. Det er et læringspil og ikke et computerspil, fordi det er skabt med læring som hovedmål ved at det faglige indhold er indlejret i spillets design (Hanghøj, Thorkild & Dissing Møller, Lise. 2017).

Som nævnt i teorien tager jeg udgangspunkt i læremiddeltrekanten som kan ses i bilag 1. Grundlaget for analysen er læremidlets udtryk, indhold og aktiviteter. Omdrejningspunktet er målkategorien, der giver modellen og analysen dybde og retning, som samtidig binder de tre hjørner og flade kategorier sammen. Tilgængelighed, progression og differentiering er perspektiver på de veje i undervisningen, som læremidlet anviser og understøtter i bestræbelsen på at nå målet (Poulsen, Jens Aage. 2013). Jeg har valgt at inddele min analyse ud fra modellens kategorier - mål, udtryk, aktivitet og indhold, og fokuserer min læremiddelanalyse på de perspektiver jeg finder mest relevante til undersøgelsens problemstilling.

Mål:

Ser vi på Clionlines hjemmeside begrundes brugen af Slavespillet med følgende mål fra fælles mål:

Fase 2.

Færdighedsmål

Eleven kan begrunde valg af historiske scenarier til at få indsigt i samfundsforhold i fortiden.

Vidensmål

Eleven har viden om kriterier for valg af historiske scenarier.

Tilknyttede læringsmål

- Jeg kan spille et digitalt spil om trekantshandlen.

- Jeg kan tale om, hvad man lærer af at spille et digitalt spil.

Intentionen er ud fra ovenstående, at eleven via spillet skal få indsigt i samfundsforhold i fortiden, samt hvad brugen af et digitalt spil kan lære eleven. For at kunne vurdere om læremidlet kan leve op til disse mål, må man analysere på læremidlets udtryk, aktivitet og indhold.

Udtryk:

Eleverne introduceres til spillet på hjemmesiden slavespillet.dk, hvor det første eleverne møder er forskellige modaliteter som billede, tekst og lyd. En kort tekst beskriver kort og præcist hvad spillet handler om, og de to ovenstående rubrikker Regler og Viden som man kan trykke på, fortæller hvordan man navigerer i og spiller spillet. Rubrikken Viden giver et kort historisk indblik i Københavns funktion i denne historiske periode og hvorfor man starter spillet i København. Lydene og musikken er med til at forstærke stemningen om, at man er en kaptajn på et slaveskib og eleven skal selv vælge og navngive sin kaptajn, der illustreres af en tegning. I introduktionen er der ikke meget tekst, der skal læses for at forstå og komme i gang med spillet og de forskellige modaliteter understøtter hinanden fornuftigt, og hjælper eleven videre ind i spillet. Dette giver eleverne mulighed for at lære på forskellige måder og udgør et vigtigt didaktisk potentiale (Maagerø, Eva. 2014).

Undervejs i spillet gives der er et overblik over ens færd på et illustreret geografisk kort. Landene man sejler imellem, er dog ikke navngivet og enkelte elever udtrykte undervejs i spillet forvirring omkring hvor de befandt sig, og yderligere to elever vidste ikke hvilke kontinenter man sejlede langs med på kortet. Selvom Eva Maagerø siger, at forskellige modaliteter i et læremiddel kan være med til at differentiere og støtte eleverne med læringen (Maagerø, Eva. 2014), var det geografiske kort i dette spil ikke nok for enkelte elever. Under observationen udtrykte E3 også forvirring omkring, hvilke lande hun befandt sig ved.

Tegningerne til spillet understøtter titlen Slavespillet med ansigter af sømænd, pirater, slaver i lænker og kaptajner m.m., men tegningernes kvalitet og streg kunne minde om en børnebogs-illustration, og man kan diskutere om tegningerne rammer målgruppen som er 5-6. klasse. Man kunne forestille sig, at meget spilorienterede eleverne som spiller computerspil

af høj billedmæssig kvalitet måske kunne tage afstand fra spillet, på grund af de lidt naive tegninger og kunne finde spillet demotiverende fordi tegningerne kunne minde eleverne om, at det er et læringsspil. Læringsspil kan ofte kun motivere i et begrænset omfang og kan have en demotiverende effekt på elever, der ikke bryder sig om læringsspil (Hanghøj, Thorkild & Dissing Møller, Lise. 2017). Ud fra min observation og interview kommenterede eleverne dog ikke på tegningerne eller at det var et læringsspil, og med hensyn til deres motivation til spillet uddybes dette længere nede i analysen.

Aktivitet:

Aktiviteten som købmand giver god mening i forhold til emnet trekantshandlen, fordi eleven rejser rundt i den fiktive verden som en købmand via samme rute som datidens slavehandlere. Aktiviteten understøtter dermed det faghistoriske emne. Eleverne tilbydes dog ikke mange brugermuligheder undervejs i spillet. De rejser på en planlagt tilrettelagt rute, og besvarer løbende faghistoriske spørgsmål som kan påvirke deres økonomi, men ikke deres handlemuligheder. Der hvor eleverne har medbestemmelse, er ved køb og salg af varer, og udvalget af varerne er primært de varer man handlede med i perioden med trekantshandlen. På den måde kan eleverne tilegne sig viden om, hvor handlen foregik samt specifikke varers optimale værdi ved salg i et specifikt land. Fx at sukkeret giver god indtjening ved salget i København.

I min observation kom det til udtryk, at nogle af eleverne sammenlignede deres afsluttende indkomst med hinanden og at eleverne gik meget op i, hvem der havde tjent mest. Man kan heraf udlede, at spillet havde en positiv effekt på nogle af elevernes fællesskab, fordi eleverne foretog den samme aktivitet sammen og efterfølgende gik op i at sammenligne deres økonomiske resultat med hinanden. To piger arbejdede også sammen undervejs i spillet, og de gav også udtryk for en begejstring om at være sammen og løse opgaverne til spillet. Elevernes klassefællesskab styrkes ved, at de foretager samme klasseaktivitet (Poulsen, Jens Aage. 2013), og man kan hermed argumentere for at Slavespillet bidrager positivt til klassefællesskabet.

Indhold:

På startsideen gør læremidlet det klart for eleverne, at spillet handler om at indtjene maximal profit. Efter køb af last sejler man mod Afrika og videre til Dansk Vestindien for at sælge sine varer hjemme i København. Undervejs i spillet rejser man mellem forskellige destinationer, hvor man udsættes for forskellige historiske spørgsmål som skal besvares. E1 og E3 havde følgende kommentar til spørgsmålene i spillet:

I: *Hvad med dig E3? Hvad kunne du ikke lide? Hvad med spørgsmålene? Var de for svære eller hvordan? Hvordan var de?*

E3: ja de var lidt svære nogle af dem.

I: *Hvad med dig E1? Var der noget du ikke kunne lide?*

E1: Jeg synes det var sådan. Hvis man fik et spørgsmål, fordi de der spørgsmål er ret svære. Fik du det rigtigt så fik du 1000 rigsdaler, som er ret lidt. Og så hvis du svarede forkert så kunne man nå op på at miste 14.000 eller sådan noget. Så det var ikke sådan helt rimeligt (se bilag 2.).

Ovenstående citat indikerer, at eleverne finder spørgsmålene vanskelige og til tider urimelige i forhold til den økonomiske straf ved forkert besvarelse. Disse spørgsmål er af varierende karakter, og spørgsmålene er ikke nødvendigvis spørgsmål som er at finde i teksten, der omhandler trekantshandlen på Clionline hvor Slavespillet også er at finde. Eleverne har dermed ikke store chancer for, at kunne besvare disse spørgsmål hvis ikke der er sørget for en yderligere stilladsering omkring historisk fagviden til emnet.

På trods af at spørgsmålene fyldte meget, og var vanskelige, virkede det ikke ud fra interviewet eller observationen at det påvirkede elevernes motivation til spillet yderligere. Eleverne udtaler i interviewet, at spillet er bedre end at læse tekster og besvare opgaver. Man kan måske formode, at eleverne i denne klasse har haft meget tekstbaseret undervisning, og at Slavespillet dermed har været en positiv variation i undervisningen. Carol Ann Tomlinson udtaler netop, at for at lave differentieret undervisning skal man blandt andet skabe variation i undervisningen (Tomlinson, Carol Ann. 2007). Slavespillet er ikke et teksttungt læremiddel, og kan med sine forskellige modaliteter tilbyde en variation i undervisningen og spillets

modualiteter har mulighed for at favne elevens faglige forudsætninger, fordi elever lærer forskelligt (Maagerø, Eva. 2014). Da spillet er nemt at gå til, er dette yderligere en positiv faktor, fordi spillet derved nemt kan favne de elever som er fagligt udfordret.

Set i forhold til målene med spillet, at eleverne skal få indsigt i samfundsmæssige fortidige forhold, der kan man mene ud fra min læremiddelanalyse, at spillet giver et overfladisk vestligt indblik i hvor handlen med slaverne foregik, og at slaverne var varer, der skulle give profit. Det kan diskuteres om læremidlet lever op til målene, fordi spillet kun giver et enkelt perspektiv - købmandens, og ikke tilbyder andre vinkler fra andre erhverv eller samfundslag. Jeg vil mene, at Slavespillet egner sig til en 5. Klasse som et fornuftigt afsæt i at lære om trekantshandlen, om hvor og hvordan varerne blev fragtet, men ikke som et middel til at få en nuanceret indsigt i samfundsforholdene i fortidens historiske periode.

Motivation og læring

I dette kapitel vil jeg analysere på de tre elevens oplevelse og holdning til spillet. Jeg vil analysere ud fra Illeris kategoriske teori omkring læring, hvorefter jeg løbende inddrager relevant teori til analysen.

I henhold til problemstillingen om elevernes motivation ved brugen af spillet, må man forstå drivkræfterne omkring hvad der skaber motivation og læring hos eleverne. Her kan man med fordel inddrage Knud Illeris læringsteori (se bilag 3.). I sin teori opererer Illeris med to grundlæggende kategorier - processer og dimensioner, hvor der er tale om to processer og tre dimensioner. I praksis opleves læring som en helhed, men denne opdeling af læring i forskellige kategorier gør det muligt at foretage en nærmere analyse af de forskellige delelementer, der gør sig gældende i en læringsproces (Ritchie, Tom. 2007), hvilket jeg dermed tager udgangspunkt i. Illeris mener, at det er en forudsætning for al læring, at de to processer er i spil eller er aktive. Der er her tale om *samspilsprocessen*, som drejer sig om det enkelte individs samspil med omgivelserne, og *tilegnelsesprocessen*, hvorved den lærende bearbejder de påvirkninger, som han eller hun møder i samspillet med omverden. Udgangspunktet for *tilegnelsesprocessen* er som regel den enkeltes erfaring eller tidligere læring, hvortil de nye påvirkninger knyttes (Ritchie, Tom. 2007). Illeris opstiller de to

processer på følgende måde. *Indhold* er det man lærer. Der skal være nogen, der tilegner sig eller lærer noget. Det kræver psykisk energi, at lære noget og der skal være en *Drivkraft* til stede hos den lærende. *Drivkraften* drejer sig om den mobilisering af psykisk energi der skal til for at gennemføre læringen - motivation, følelser og vilje. Illeris påpeger vigtigheden af, at drivkraften altid vil påvirke læringsprocessen og læringsresultatet, og derfor er drivkraften ikke bare igangsættende men også en del af selv læringen (Illeris, 37. 2006).

Samspil/omverden står for den lærendes samspil med omverden og drejer sig bl.a. om handling, kommunikation og samarbejde.

Samspilsprocessen

I henhold til Illeris samspilsproces der indgår de tre elever E1, E2 og E3 her i et nært socialt samspil med læreren og de andre elever. Formidlingen af det faglige stof finder sted i kommunikationen mellem læreren og eleverne. I denne sociale sammenhæng har karakteren af kommunikationen, stor betydning for elevernes læring og udbytte af det der skal læres. (Ritchie, Tom. side 8, 2007). Det er hermed vigtigt, at kommunikationen er planlagt således at den favner elevernes faglige forskellighed (Maagerø, Eva. 2014). Vi havde i praktikken derfor planlagt introduktionen om trekantshandlen gennem forskellige modaliteter, så som videoklip, tekst med billeder og til sidst Slavespillet. Denne variation i undervisningen og i modaliteterne var tiltænkt for, at kunne imødekomme elevernes forskellige forudsætninger bedst muligt.

De to elever E1 og E2 giver udtryk for, at den understøttende tekst med historiske fakta fra Clionline hjalp dem undervejs i spillet (se bilag 2.). Heraf kan man mene, at en del af samspilsprocessen i dette tilfælde har været konstruktiv, fordi læreren har understøttet eleverne med den historiske faktatekst, og at de kunne bruge tekstens information i spillet. Det er dog interessant, at det er de to elever som ikke er fagligt udfordret, der udtaler sig positivt om teksten. E3 som er den fagligt udfordret elev, har ingen kommentarer omkring den understøttende faktatekst. E3 fandt også spørgsmålene der kommer undervejs i spillet svære (se bilag 2.). Man kan heraf mene, at teksten i E3s tilfælde ikke har understøttet en positiv samspilsproces. At eleven er fagligt udfordret, er måske også derfor, at E3 har haft svært ved at læse teksten, og den derfor ikke har været lige så givende som i tilfældet med E1 og E2.

Ydermere lægger spillets design med de løbende spørgsmål også op til, at eleverne har haft et længere forløb omkring kolonitiden, og på den baggrund har indhentet en fornuftig portion viden omkring kolonitiden, der skal bruges til at besvare spørgsmålene. Til indsamlingen af empirien var der tidsmæssigt ikke mulighed for, at lave et helt undervisningsforløb til den nye 5. klasse omkring kolonitiden, som det var tilfældet med den første klasse i praktikken. Derfor var de tre elever ikke lige så fagligt rustet med viden om kolonitiden, som den anden klasse i praktikken. De to elever E1 og E2, finder til tider de spørgsmål der kommer undervejs svære, men de gennemfører spillet med en god fortjeneste og vinder dermed. Man kan argumentere for, at samspilsprocessen her har fungeret for de to elever, men elevernes tilegnelsesproces kan også have haft en betydning. Tilegnelsesprocessen uddybes længere nede.

Ser vi på E3, så kommer hun igennem spillet men med en stor gæld og taber derfor. Deraf kan man mene, at E3 kunne have haft gavn af et længere forløb omkring kolonitiden som kunne have bidraget med mere viden og at samspilsprocessen for E3, ikke har været grundig nok i dette tilfælde. Et længere forløb omkring kolonitiden kunne også have haft den modsatte effekt, og være demotiverende, hvis eleven ikke er fagligt stærk og finder undervisningen udfordrende. Her kan lærerens relationskompetence være en fordel. Læreren skal have et solidt kendskab til eleverne, og ved at læreren kender til elevens forudsætninger kan læreren tilpasse en læringsstil som passer elevens forudsætning (Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. side 116-117. 2011). Dog siger Colin Ann Thomlinson, at det er umuligt at tilpasse undervisningen til alle elevernes forudsætninger i en klasse hver gang. I stedet skal man fokusere på perioder og elementer i undervisningen i henhold til eleverne (Tomlinson, Carol Ann. side 27, 2007). Hvis E3 skulle have haft en positiv oplevelse med spillet, ville det nok kræve at hun og andre mere fagligt udfordrede havde været præsenteret for et historisk forløb, der havde deres faglige forudsætninger for øje. Et forløb der var differentieret til dem gennem fx gruppearbejde, film, diskussion, billedsamtale og med afsluttende mulighed for at spille Slavespillet. Eleverne kunne derved måske være mere fagligt rustet til at få en succesoplevelse med spillet og det kunne medføre en positiv tilegnelsesproces, der måske kunne gavne deres motivation for faget historie på længere sigt.

Tilegnelsesprocessen

Med hensyn til tilegnelsesprocessen havde eleverne til opgave at se videoklip, læse tekst og spille Slavespillet. Tilegnelsesprocessen foregår individuelt, hvor der er tale om et integreret samspil mellem indhold og drivkraft (Ritchie, Tom. side 9, 2007). I dette tilfælde er trekantshandlen det indhold der skal læres. Hvor vidt det lykkes for eleverne at få en udbytterig læring afhænger blandt andet af, hvad eleverne allerede ved i historie og deres oplevelser, samt tidligere erfaring fra historieundervisningen. (Ritchie, Tom. side 9, 2007). Elevernes succes med opgaven i historieundervisningen, i dette tilfælde Slavespillet, handler også om drivkraft, dvs. elevens motivation, de følelser der aktiveres i undervisningen og viljen der skabes i forhold til opgaven (Ritchie, Tom. side 9, 2007). Hvis eleven tidligere har gode erfaringer og succesoplevelser i historiefaget, så er det mere sandsynligt at disse gode erfaringer er med til at fremme motivationen hos eleven, og eleven får mod på og lyst til at gå i gang med det nye stof (Ritchie, Tom. side 9, 2007).

Hvis man kigger på følgende transskribering af interviewet med fokus på E1 :

I: *Hvad synes I er godt ved faget historie?*

E1: *Kig´ tilbage på alle de spændende ting der er sket.*

Man kan se, at E1 giver udtryk for en interesse for faget ved at bruge ordet spændende i sit svar. Elevens kommentar kan tolkes som, at han i historieundervisningen har haft oplevelser der har været positive siden han finder det spændende, at kig tilbage på de ting der er sket. E1 svarer også til følgende spørgsmål:

I: *Synes I det giver mening at lære om noget, når "det alligevel er noget der er sket for lang tid siden"?*

E1: *Ja, fordi så kan du. Altså så kan man bedre få forståelse for hvordan, sådan altså hvordan verden i dag er kommet til.*

Man kan ud fra ovenstående citat forstå, at eleven kan se en større mening med historieundervisningen fordi han kan forbinde det der er sket i fortiden, med hvordan verden er i dag. Elevens historiebevidsthed eller elevens kobling mellem fortid og nutid er derfor en

afgørende faktor, der positiv kan præge elevens tilegnelsesproces og drivkraft, fordi han kan forstå at fortiden præger nutiden og se en mening med at lære historie. Ydermere er E1 også en faglig stærk elev. Elevens gode læse og skrivekompetencer har med sandsynlighed også givet gode oplevelser i de andre fag, og disse kompetencer vil derfor også have en positiv indflydelse på hans tilegnelsesproces (Illeris, 37. 2006).

E3 giver ikke udtryk for en større refleksion over historiefaget eller, at hun finder det interessant. Hun siger kort, at det er godt at lære lidt om hvad der er sket før i tiden (se bilag 2.). Det at hun er fagligt udfordret, kan også have en betydning for en udfordret tilegnelsesproces, fordi hun har vanskeligt ved at læse og skrive, og derfor har mindre succes med det faglige, som kan præge hendes drivkraft til undervisningen og opgaverne negativt, både i historiefaget og i andre fag. For at uddybe dette ville det kræve et mere dybdegående interview til E3, hvilket ikke var tilfældet i denne undersøgelse. Dog er det interessant hvad hun svarer til spørgsmålet om:

I: Hvad kan I huske fra spillet? Hvad tænker I/siger I, når jeg siger Slavespillet?

E1: Slaver.

E2: Penge.

E3: Mennesker.

Man kan ud fra E1 og E2s svar mene, at de har forstået hvad spillet handler om og hvilke faktorer der driver spillet - slaver og penge. E3 svarer, at det handler om mennesker. Det at hun ikke svarer det samme som de to andre elever, kan man tolke som om at hun måske ikke har forstået hvad spillet handler om, eller at hun måske har en anden vinkel til det. En vinkel der ikke er af økonomisk værdi, men en mere menneskelig værdi. Der blev desværre ikke spurgt yderligere ind til hendes svar, men i henhold til motivation, kan man med fordel bruge denne viden omkring E3s synsvinkel til en mere menneskelige vinkel i planlægning af fremtidig undervisning. Man kan appellere til det mere emotionelle i undervisningen ved at fokusere på følelsesmæssige, værdimæssige og moralske dilemmaer, som eleverne må forholde sig til og reagere i forhold til (Pietras, J. & Poulsen, J. Aa. side 116-117. 2011). Dette kunne være rollespil, historiske scenarier m.m., hvilket også kunne være en fordel, fordi

eleven ikke er faglig stærk og man derved imødekommer hendes faglige forudsætning og positivt præger hendes tilegnelsesproces og motivation.

Følelser og drivkraft

De følelser der opstår i eleven, mener Illeris er en vigtig rolle i læreprocessen. De udgør en vigtig faktor i forbindelse med elevens motivation og vilje til at arbejde med stoffet. I denne sammenhæng er det vigtigt at påpege at drivkraften - det følelsesmæssige, også er en del af det som eleven lærer (Ritchie, Tom. side 10, 2007). Tilegnelsen af det nye stof er også ledsaget af oplevelser og følelser af succes, der knyttes til indholdet. Følelser af tilfredshed og glæde der fremmer selvtillid forbindes dermed med faget, og disse følelser og erfaringer bliver afgørende faktorer i elevens senere arbejde i faget. (Ritchie, Tom. side 10, 2007).

E2 siger følgende:

E2: Det er rigtig sjovt når man får mange penge. Så bliver man rigtig glad.

Ud fra ovenstående kan man mene, at E3 påvirkes positivt af den mulighed for at tjene penge i spillet. Hermed er hendes oplevelse med at tjene penge i spillet en drivkraft til hendes motivation og vilje til at spille og gennemføre spillet. Hun udtrykker også, at det hun ikke kan lide ved spillet er begivenhedsfeltet, som er en ukontrollerbar faktor, der kan påvirke dit skib, mandskab og din økonomi.

I: *Hvad kunne I ikke lide?*

E2: Når den landede på de blå, også selvom den rykkede 3 felter frem. Jeg blev bare bange hver gang. Og så mister man sine slaver og sådan noget.

I: *Nå´ på det der begivenhedsfelt?*

E2: Ja! Og når købmanden ikke ville forhandle om prisen.

For at vinde spillet skal man nå i mål med sit skib i København og have en positiv fortjeneste. E2 giver ovenstående udtryk for, at hun følelsesmæssigt involverer sig i spillet, samt at de faktorer der kan påvirke hendes økonomi negativt, er med til at forstærke hendes følelsesmæssige involvering yderligere. Denne involvering er med til at aktivere hendes drivkraft i henhold til at gennemføre opgaven. Hvis vi ser på hvad det er der får spillerne, i dette tilfælde eleverne, til at involvere sig i spillet følelsesmæssigt, så skal vi kigge på spillets design. Spil kan rumme udfordringer og usikkerhed på vej mod et bestemt mål og spilleren skal hele tiden kunne håndtere bevidstheden om at noget kan gå galt, eller godt undervejs (Lieberoth, Andreas. 2017). Andreas Lieberoth henviser til en undersøgelse lavet af psykologen T. W. Malone i sin bog Spildidaktik, hvor T. W. Malone argumenterer for, at de mest engagerede oplevelser med spil trykker på en række mentale knapper, der forbinder vores kognitive apparat med motivation, nysgerrighed og lyst til at korrigere vores eget arbejde (Lieberoth, Andreas. Kapitel - Fremgang, fejltrin og feedback. 2017). Ser vi på E2s udtalelse, siger hun netop at hun bliver glad for at tjene penge, og at spillet i dette tilfælde belønner hende for hendes valg og handlinger i spillet. Spillet giver hende prompte feedback på store som små handlinger, der for hende giver mening, hvilket fører til et afkast der fører hende mod målet, og en følelsesmæssig glæde ved at tjene penge og gennemføre spillet. Andreas Lieberoth snakker om, at denne feedback som et spil kan give - at dine valg og handlinger har konsekvenser og at man får omgående feedback for sine handlinger, er en afgørende motivationsfaktor for drivkraften til en gennemførelse (Lieberoth, Andreas. Kapitel - Fremgang, fejltrin og feedback. 2017) I tilfældet med E2 motiverer Slavespillet hende hermed gennem spildesignets feedback af hendes valg og handlinger.

Ser vi på E1s svar til, hvad han godt kan lide ved spillet, så siger han følgende:

E1: Jeg kan godt lide det er et historisk spil. Det er fordi, sådan at i stedet for at det bare er sådan et spil hvor du, hvor du bare flytter en brik og så skal du bare ha' et eller andet spørgsmål. Så er det sådan, at du faktisk er sådan en købmand fra København, og så skal du denne her vej til Vestindien og Afrika og hente slaver og sådan noget. I stedet for at du bare flytter en brik og får et spørgsmål.

I: Okay, så det var sådan mere personligt?

E1: *Ja på en måde.*

E1 giver udtryk for, at rollen som købmand er tiltalende for ham og at han bedre kan forholde sig til at påtage sig en rolle som en dansk købmand i 1700 tallet, og navigere i en historisk verden, end at spille et spil med en vilkårlig brik. For E1 er det derfor en positiv effekt, at man har mulighed for at kunne sætte sig i en købmands sted i en historisk kontekst. I denne kontekst er det forestillingen om at være en anden, hvor E1 involverer sig følelsesmæssigt. Ved spørgsmålet om de kunne tænke sig, at spille "computerspil" igen i skolen, svarer E1 og E2 således:

E1: *"Du er mere aktiv, end hvis du fx. Skal sidde og læse i en bog (...) Så kan du faktisk spille det her Slavespillet og lave nogle spørgsmål og så har du et højere mål, at du ikke må komme i minus når du kommer til Danmark igen (...) Det er sådan mere aktivt, og så vil man gerne sejre".*

E2: *Ved spil får man mere motivation til at lære noget, for det er sjovere.*

Rollen som en anden karakter i en historisk kontekst og med muligheden for at interagere med spillet og chancen for sejr, er hermed for E1 og E2 en motiverende faktor. Andreas Lieberoth siger netop også, at gennem spil har spilleren mulighed for at udforske gennem eksperimenter og fortolkninger:

"Spil tillader eleverne at formulere hypoteser og efterprøve deres generelle gyldighed i et trygt rum med tydelig feedback, hvor gode hypoteser hjælper dem fremad og forhastede generaliseringer leder til game over-skærmen" (Lieberoth, Andreas. Kapitel - Fortolkeren og eksperimentatoren. 2017).

Sammenlagt udtrykker E1 og E2 sig positivt om, at de gennem spillet påtager sig en rolle og navigere i et bestemt univers hvor deres handlinger har økonomiske konsekvenser for dem. Heraf kan man udlede, at spillets design påvirker deres drivkraft og motivation positivt. I interviewet var det dog vanskeligt at få E3 i dialog. Jeg observerede også, at hun tabte i spillet og havde svært ved at forstå hvilke lande man sejlede mellem. Hun havde også store vanskeligheder ved at besvare spørgsmålene, der løbende kom undervejs i spillet. Til

spørgsmålet om de kunne tænke sig at spille "computerspil" igen i skolen, svarede hun dog, at det ville hun gerne. Hun fandt det mere spændende end at sidde og læse i en bog, og at det var noget andet end at lave det samme hver gang (se bilag 2.). Dette tyder på, at selvom hun ikke vandt i spillet, så var det at spille Slavespillet en variation i undervisningen, hvilket er positivt, fordi det er et grundlæggende element i en differentieret undervisning, der giver mulighed for at favne elever under andre omstændigheder, og deraf være en motiverende faktor (Tomlinson, Carol Ann. 2007).

Lærte eleverne så noget af spillet?

Ser man på elevernes udtalelser omkring det faglige i spillet, giver de nogle blandede svar. E2 svarer, at hun har lært noget omkring hvordan man fragtede slaver, hvor lang tid det tog og hvilke områder de sejlede fra og til. Da der blev spurgt nærmere ind til hvilke lande det drejede sig om, kunne hun dog ikke svare på dette (se bilag 2.). Som nævnt i læremiddelanalysen er der heller ikke landenavne til de lande man sejler imellem, hvilket kan være en udfordring for de elever, som ikke er så stærke i deres geografiske orientering. I min observation kunne E3 heller ikke sige, hvilke lande hun sejlede mellem. E1 var den eneste elev, der kunne fortælle hvilke lande der indgik i trekantshandlen. Alle tre elever udtaler dog, at spillet handler om varer og om at tjene penge, og at danskerne anvendte få nem arbejdskraft. (se bilag 2.)

Det skal nævnes, at mens eleverne spillede Slavespillet blev der undervejs og efterfølgende, ikke samlet op i plenum i de to historiektioner eleverne deltog i, på grund af manglende tid og elever der kom tilbage til klassen fra anden undervisning. En efterfølgende dialog kunne have været at foretrække for at få en mere udbytterig undervisning, fordi samtalen er væsentlig faktor til at bidrage med faglige vinkler i spiltimen (Lieberoth, Andreas. Kapitel - Lynlektie i refleksionssprog. 2017).

"Spil er ofte gode eksperimentarier, at slippe eleverne løs i. Helst i løbende udveksling med læreren, kammeraterne, tavlen og faget. Som lærer er det din opgave at vælge, hvornår refleksionen skal foregå og lede samtalen hen på det faglige indhold" (Lieberoth, Andreas. Kapitel - Sportskampe og nyttehaver. 2017).

Andreas Lieberoth understreger yderligere, at det er væsentligt at eleven får tid til refleksion, fordi eleverne tit ikke har overskud til at anskue den proces de er i, mens de spiller. Det er derfor afgørende, at eleven får reflekteret for at få et lærerigt udbytte af undervisningen (Lieberoth, Andreas. Kapitel - Sportskampe og nyttehaver. 2017).

I interviewet udtrykker eleverne heller ikke den store refleksion omkring danskernes rolle i slavehandlen, men at de er blevet lidt klogere på den periode i historien og at det handlede om penge (se bilag 2.). Dog svarer E2 :

E2: Ja de var ret onde. De kaldte dem det sorte guld. Det er da ret ondt synes jeg.

E2 har dog formået at reflektere over danskernes behandling og brug af slaver, til trods for at hun fandt det spændende og medrivende at spille og tjene penge på slavehandlen.

Andreas Lieberoth påpeger, at det er gennem samtalen og at stille åbne spørgsmål, at man starter muligheden for ,at involvere eleverne refleksivt og få en interaktion med det faglige mål med undervisningen. Dermed eksperimenterer, fortolker og udvikler eleverne deres evner undervejs (Lieberoth, Andreas. Kapitel - Lynlektie i refleksionssprog. 2017). I kontekst til Slavespillet kan man derfor endnu engang argumentere for, at det er væsentligt at læreren har planlagt faglige vinkler ind i undervisningen, for at kunne bruge spillet som et middel til større historisk faglighed.

Historisk tænkning og Slavespillet

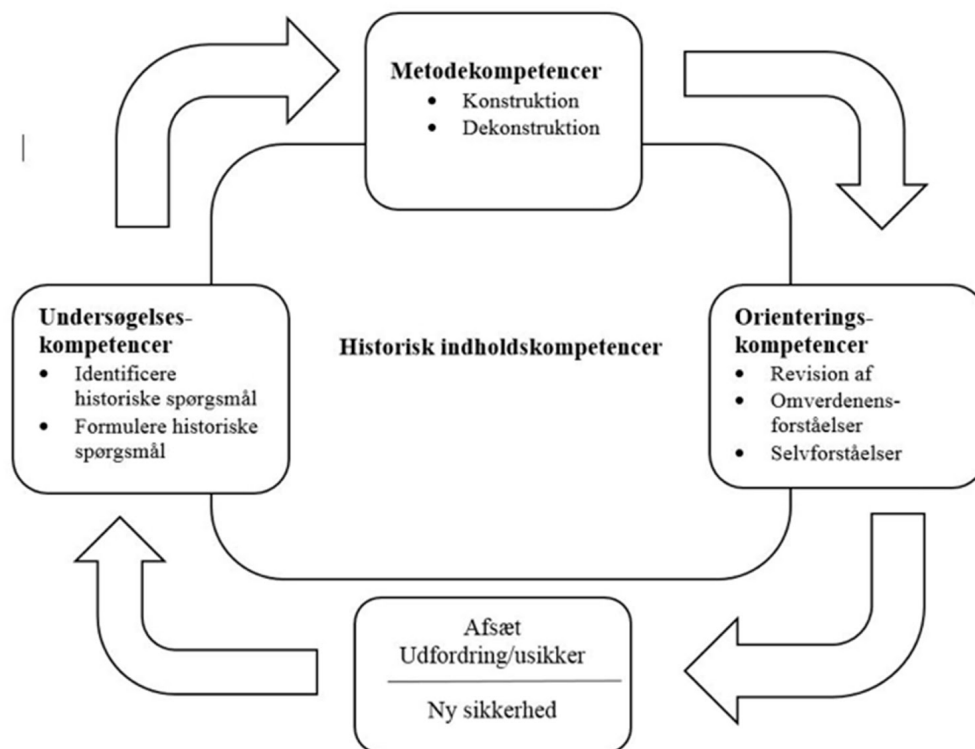
Der vil i denne analyse blive refereret til læremidlet, som i denne kontekst består af undervisningsmaterialet (se bilag Trekantshandlen) og Slavespillet.

Den historiske indholdskompetencemodel vil blive inddraget til at analysere Slavespillet i forhold til historisk tænkning.

Som færdigheds- og vidensområde i FFM og beskrevet i læseplanen ses historisk bevidsthed som noget processuelt, dvs. noget, der styrkes, når eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden. Ud fra den forståelse er historisk bevidsthed således en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved at tænke historisk (Poulsen, J. Aa. 2015) og (EMU 2.). At elever

reflekterer historisk, betyder at de øver sig i – fagligt disciplineret – at beskæftige sig med hændelser og personer i fortiden med henblik på at kunne skabe lodige og meningsfulde fortællinger, som støtter dem i at orientere sig i deres samtid og tage bestik af fremtiden (Poulsen, J. Aa. 2015).

For at gøre rede for historisk bevidsthed som en kompetence i undervisningsmæssig sammenhæng, er det hensigtsmæssigt at se den som bestående af flere samvirkende kompetencedimensioner, hvor historisk tænkning er en række samhørende færdigheder, der kan beskrives forskelligt. Her inddrages historisk indholdskompetencemodellen inspireret af de tyske historiedidaktikere Andreas Kørber og Waltraud Schreiber:



Som nævnt før refererer Clionlines undervisningsforløb til, at eleverne får indsigt i fortidens samfundsforhold. For at opnå dette og udvikle elevernes historiebevidsthed gennem historisk tænkning kan ovenstående model med fordel inddrages, for at kunne belyse undervisningsmaterialets mulighed for at udvikle elevernes historiske indholdskompetencer.

Afsæt for at tænke historisk

En forudsætning for at elevernes historiske tænkning aktiveres, er at de bliver usikre, lader sig udfordre, bliver nysgerrige – og ikke mindst er villige til at undersøge sagen nærmere (Poulsen, J. Aa. 2015). I dette tilfælde præsenterer læremidlet ikke en udfordring til elevernes opfattelse af denne historiske periode eller emnet slaveri, men historiske fakta. Afsættet for at tænke historisk kan i dette tilfælde menes ikke at være optimalt.

Undersøgelseskompetencer

Som nævnt i ovenstående udfordres elevernes opfattelse af perioden ikke, men eleverne har mulighed for aktivt at rejse rundt i en forhistorisk periode og sælge og handle med varer. I dette tilfælde har Slavespillet et godt potentiale, fordi eleverne netop her er aktive og undersøger og rejser i en verden, hvor de køber og sælger varer og mennesker, hvilket kan være en vinkel ind i datidens samfundsforhold fra et dansk perspektiv. Eleverne er dog meget handlingsbegrænset som nævnt tidligere i læremiddelanalysen, men på trods af det, undersøger og skaber eleverne en fiktiv historie i en forhistorisk verden, via rejsen med deres købmand og fragtskib i trekantshandlen. Dette historiske scenarie er en vinkel ind til elevernes historiske tænkning, men spillet tilbyder ikke eleverne en problemstilling de kan undersøge i spillet. For at understøtte dette yderligere må man som lærer gøre det klart, hvad målet med undervisningen er og hvordan man vil udvikle og påvirke elevernes historiske tænkning yderligere (Poulsen, J. Aa. 2015).

Metodekompetencer

Metodekompetence er en færdighed eleven skal kunne anvende i forhold til de historiske indholdskompetencer (Poulsen, J. Aa. 2015). Via de tilknyttede mål kan man argumentere for, at undervisningsaktiviteten med Slavespillet ikke har en intention om at arbejde med denne kompetence, hvilket heller ikke kommer til udtryk ved brugen af spillet. I dette tilfælde ville det kræve en redidaktisering af aktiviteten, hvor eleverne fx i stedet kunne undersøge spillet med en historiekritisk vinkel. I forhold til Slavespillet inddrager jeg metodekompetence yderligere i kapitlet omkring fremadrettet handling.

Orienteringskompetencer

I læremidlet er der en mulighed for, at eleven kan vurdere og tolke og perspektivere til egen livsverden, fordi eleven netop gennem spillet har skabt historiske fortællinger. Der er lagt op til afsluttende dialog og refleksion i læremidlet via målet "hvad man lærer af at spille et digitalt spil?", men man kan undrer sig over, hvorfor fokuset er på brugen af spil og ikke temaet eller den historiske periode. Ydermere lægger målene op til, at eleven kan få indsigt i samfundsforhold i fortiden gennem historiske scenarier. Derved kan man vurdere, at målene og aktiviteten med spillet ikke stemmer helt overens og det vil kræve en planlagt lærestyret dialog, for at kunne løfte eleverne til en højere reflekterende indsigt omkring datidens samfundsforhold. For at få eleverne til at reflektere over den historiske periode og emnet kan læreren:

" (...) understøtte og synliggøre elevernes historiske tænkning ved at stille åbne spørgsmål, der faciliterer deres refleksion. Elevernes historiske refleksionsevner kan også udvikles og synliggøres, ved at de arbejder i grupper og 'tænker højt om motiver og sammenhænge, der har betydning for forståelsen af hændelsesforløbet, der undersøges (Poulsen, J. Aa. 2015).

Det vil derfor kræve, at læreren planlægger tilrettelagt spørgsmål eller afsluttende gruppearbejde der fokuserer på dialog og refleksion for at løfte elevernes til en reflektivt niveau, der kan give dem mulighed for at se sammenhænge mellem fortid, nutid og fremtid. E1 giver dog udtryk for en kontekstualisering. At kontekstualisere et fortidigt hændelsesforløb betyder, at se det i den rette sammenhæng af personer, samfundsmæssige omstændigheder, tidens mentale horisont, værdigrundlag osv., at hændelsen må forstås på den givne fortids egne præmisser. Eleverne må altså kunne skifte perspektiv, leve sig ind i den pågældende tid og udvise historisk empati. Det forudsætter, at eleven tilegner sig en vis baggrundsviden om begivenheden (Poulsen, J. Aa. 2015). E1 siger, at danskerne brugte og solgte slaver, fordi det var nem arbejdskraft (se bilag 2.). I sammenligning med E2s tidligere svar, hvor hun udtalte at danskerne var onde og at danskerne kaldte slaverne for det sorte guld, der giver E1s svar indtryk af, at han forstår datidens præmis, og at brugen af slaver var for at få en større økonomisk indkomst, fordi det var nem arbejdskraft. Om det er Slavespillet der har bidraget til denne refleksion, eller anden historisk viden E1 tidligere har lært vides

ikke. Dette blev desværre ikke uddybet i interviewet og et mere dybdegående interview ville her være at foretrække for at få indsigt i E1s refleksion.

Diskussion

Motivation

I min observation så jeg, at mange af eleverne ikke kendte svaret på mange af spørgsmålene, hvilket førte dem til at gætte hurtigt og tilfældigt på spørgsmålene for at komme videre i spillet, samt at der opstod noget forvirring omkring den geografiske orientering i spillet. Måske har konteksten af undersøgelsen haft en indflydelse på empirien, fordi eleverne kun blev undervist i 2 lektioner ud af et længere historisk forløb omkring denne historiske periode, og at eleverne deraf ikke har haft mulighed for at tilegne sig en større historisk og geografisk viden.

Spørgsmålene der kommer undervejs, er måske heller ikke dér at eleverne skal tillære sig ny faghistorisk viden eller historisk indsigt, fordi observationen tydede på at eleverne i mange tilfælde gættede sig frem til svarene. Det at spørgsmålene varierer meget i deres kvalitet og fylder meget i spillets design, men ikke har nogen betydning i henhold til fælles mål, kan føre til undren om de så er nødvendige at have med i spillet. En udelukkelse af de tilfældige spørgsmål kunne måske være at foretrække, fordi både E1 og E3 gav udtryk for at de var vanskelige at besvare. I stedet kunne man anvende fagspørgsmål, der knyttede sig til de områder i de lande og havne man handlede i, som ved rigtig besvarelse kunne give ekstra profit til handlen og elevens økonomi. Spørgsmålene ville dermed være mere relevante, og ikke bare tilfældige spørgsmål der kom undervejs og kunne dermed understøtte modualiteterne og progressionen i spillet, hvilket kunne være mere meningskabende for eleven og mere motiverende. Dette skulle så være en ændring af spillets spildesign, hvilket desværre ikke er muligt.

Ud fra analysen skal man som lærer være opmærksom på, at Slavespillet ikke tilbyder et dybere fagligt potentiale ved sin aktivitet, men at man i stedet kan se det som et redskab til at gå i dialog omkring emnet slaver og trekantshandlen. Spillet kan også ses som en mulighed til at motivere eleverne i faget historie, fordi spillet har et positivt potentiale. Alle tre elever giver udtryk for, at det at være aktiv i spillet og det er et historisk "realistisk" spil med en karakter, er tiltalende for dem. Samtidig bliver eleverne også belønnet med økonomisk gevinst for gode

beslutninger, hvilket også kan have en motiverende effekt. Ydermere kan spillets forskellige modaliteter også favne flere elevers forudsætninger.

Som nævnt i analysen så har spillets belønningsdesign også en positiv påvirkning på elevernes motivation, og det konkurrerende element er også med til at styrke fælleskabet i klassen. Man bør derfor som lærer gøre op med, hvad målet for undervisningen er og hvordan Slavespillet skal anvendes som aktivitet.

Med Illeris teori i fokus skal læreren dog være opmærksom på, at spørgsmålene undervejs kan virke demotiverende på den følelsesmæssige drivkraft for de fagligt udfordrede elever, fordi spørgsmålene er vanskelige at besvare og kan være en faktor, der forhindrer eleverne i at have en succesoplevelse med spillet eller faget.

Historisk tænkning

På Clionline hvor spillet er at finde, refererer Fælles Mål til at eleven ved denne undervisningsaktivitet skal få indsigt i samfundsforhold i fortiden, samt tale om hvad brugen af et digitalt spil kan bidrage med. Ud fra min analyse af læremidlet, observation og interview vil jeg mene, at spillet kun giver en overfladisk indsigt i trekantshandlen set fra et vestligt perspektiv. Dette kan også være et argument for det ene læringsmål, at eleverne skal forstå at salg og transport af slaver var for en økonomisk profit set ud fra en dansk vinkel, hvilket eleverne i interviewet også giver udtryk for.

Det andet mål refererer til dialog og refleksion omkring brugen af et digitalt spil, men ikke en yderligere dybdegående dialog omkring den historiske periode - trekantshandlen, kolonitiden, slavehandlen og slavernes vilkår, som man ellers kan mene kunne bidrage til elevernes historiebevidsthed og indsigt i datidens samfund. Hvis Slavespillet derfor skal kunne understøtte elevernes historiske tænkning, vil jeg på baggrund af min analyse mene, at det kræver en redidaktisering med planlagte undervisningstiltag i et længere undervisningsforløb. To undervisningslektioner er bestemt ikke nok til at give et fyldestgørende udbytte til elevernes historiske tænkning. Som den historiske indholdskompetencemodel viser, kræves det at de forskellige kompetencer inddrages i et længere undervisningsforløb med fokus på at eleverne er aktive og undersøgende omkring forskellige problemstillinger. For at imødekomme ovenstående betyder det, at undervisningen må tilrettelægges så det i højere grad er eleverne der undersøger, og skaber

historie, frem for at læreren eller læremidlet formidler kundskaber, som eleverne tilegner sig (Poulsen, J. Aa. 2015). Eleverne skal derfor tilbydes en undervisning, hvor de har mulighed for at kunne se flere sider af en sag, og deraf kunne reflektere og gå i dialog omkring et givent emne, dilemma m. m. Den historiske periode og spillet omhandler blandt andet køb og salg af andre mennesker for at få profit, og man kunne med fordel se handlen med slaver fra slavernes eget synspunkt, samt datidens vestlige menneskesyn, og tilrettelægge etiske diskussioner, gruppearbejde, plenum m.m. for at aktivere og udfordre elevernes historiske tænkning.

Afslutningsvis kan man mene, at læremidlet ikke skal kunne rumme alle historiske indholdskompetencer i en undervisningsgang, men at man gennem læremidlet kan arbejde med nogle af områderne. Dette gøres ikke klart i fællesmålene til læreren, og der eksisterer heller ikke en lærervejledning der kan beskrive undervisningen og målene yderligere.

Konklusion

Som nævnt i metodeafsnittet omkring kritik af interviewmetoden skal man tage forbehold for, at interviewet er med børn og at der kan være en chance for, at deres udtalelser kan være præget af at interviewet er i en skolekontekst, og at eleverne gerne vil give "korrekte" svar (Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. 2017). Alle tre elever giver dog udtryk for, at de finder spillet spændende og interessant og gerne vil spille flere spil i undervisningen. For at understøtte deres udsagn ville interviews med flere elever med forskellige faglige forudsætninger være at foretrække, for at kunne lave koblinger mellem elevernes svar og dermed øge undersøgelsens generaliserbarhed.

På baggrund af analysen og ud fra relevant teori kan jeg konkludere, at Slavespillets spildesign har en positiv effekt på fællesskabet, samt det at eleverne er aktive i undervisningen har en motiverende effekt på eleverne selv. Motivationen er dog af varierende størrelse og der er indikationer om, at jo stærkere eleven er fagligt, jo større er motivationen. Spillets forskellige modaliteter har et godt potentiale til at favne elevernes forskellige faglige forudsætninger, og kan være en positiv variation i undervisningen der yderligere kan præge motivationen konstruktivt. De mange spørgsmål i spillet kan dog være en demotiverende faktor for fagligt udfordrede elever og deres følelsesmæssige drivkraft.

Læringspotentialer i forhold til målene på Clionline vil jeg mene ikke stemmer overens med aktiviteten, samt at spillet ikke tilbyder et dybere fagligt potentiale. Man kan i stedet se det som et redskab til at gå i dialog omkring emnet slaver og trekantshandlen, og et værktøj til at give eleverne et overfladisk billede og indsigt i slavehandlen og trekantshandlen.

For at arbejdet med de historiske indholdskompetencer skal være fyldestgørende, og Slavespillet skal kunne bidrage til elevernes historiske tænkning, vil det ud fra min analyse kræve en redigering af læremidlet og læreren skal have sat sig mål for, hvordan eleverne kan udvikle og arbejde med disse kompetencer. I forhold til de historiske indholdskompetencer er Slavespillet i sig selv ikke nok, og skal derfor ses som et middel eller et værktøj ind i et længere undervisningsforløb, der har mulighed for at bidrage til elevernes historiske tænkning.

Fremadrettet handling

Eleven må arbejde med at dekonstruere (analysere, karakterisere og vurdere) andre historiske fortællinger (Poulsen, J. Aa. 2015). Man kunne derfor fokusere på metodekompetencen og give eleverne til opgave at arbejde med en kritisk vinkel til Slavespillets udtryk og fremstilling af trekantshandlen. Spille spillet og undersøge dets troværdighed i forhold til den historiske fremstilling og det danske perspektiv, og inddrage andre kilder for at lave koblinger og sammenligninger. På den måde inddrager man både en kompetence i historisk tænkning, samtidig med at du har en faglig vinkel ind i materialet, som ifølge Andreas Lieberoth er væsentligt for at få et fyldestgørende læringsudbytte af et digitalt spil (Lieberoth, Andreas. 2017).

Som færdigheds- og vidensområde i FFM og beskrevet i læseplanen ses historisk bevidsthed som noget processuelt, dvs. noget, der styrkes, når eleverne arbejder med erfaringer fra og viden om fortiden til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden og tage bestik af fremtiden. Ud fra den forståelse er historisk bevidsthed således en kompetence, eleverne bruger og udvikler ved at tænke historisk, hvilket stiller store krav til lærerens historiefaglige og -didaktiske indsigt (Poulsen, J. Aa. 2015). Med udgangspunkt i ovenstående og at folkeskolen tilbyder eleverne to historielectioner om ugen, kan man derfor mene at læreren og eleverne tidsmæssigt er udfordret med at nå arbejdet med indholdskompetencerne i

undervisningen. Jeg finder det derfor meget væsentligt at være bevidst om at inddrage de historiske indholdskompetencer i min fremtidige undervisning, hvor det er muligt og relevant, for at give og få et fyldestgørende udbytte af de to lektioner om ugen.

Afslutningsvis kan jeg sige, at jeg er blevet opmærksom på at brugen af digitale spil kan være en motiverende faktor for eleverne og samtidig et afsæt for en interessant vinkel ind i historieundervisningen, hvilket jeg bestemt vil tage med mig videre i min fremtidige undervisning som lærer.

Litteraturliste

Brinkmann, S. & Tangaard, L. : Kvalitative metoder - en grundbog. Hans Reitzels Forlag. 2010.

Canger, T. & Kaas, L, A.: Praktikbogen - Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde. Hans Reitzels Forlag. 2016.

Hanghøj, Thorkild & Dissing Møller, Lise : Den spilkompetente lærer. Learning Tech - tidsskrift for læremidler, didaktik og teknologi. 2017.

Illeris, Knud : Læring. Roskilde Universitetsforlag. 2006.

Kvale, S. & Brinkmann, S.: Interview - Introduktion til et håndværk (2.udg.). Hans Reitzels Forlag. 2009.

Lieberoth, Andreas & Poulsen, Jens Aage : Tænk hvis Stauning var gået i krig med Hitler? Aarhus Universitetsforlag. 2017.

Lieberoth, Andreas : Spilpædagogik. E-bog. Aarhus Universitetsforlag. 2017.

Maagerø, Eva: Så mange måder at skabe mening på - multimodale tekster. DAFOLO. 2014.

Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. : Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier. Hans Reitzels Forlag. 2017.

Pietras, Jens. & Poulsen, Jens Aage. Historiedidaktik - fra teori til praksis. Gyldendal. 2011.

Poulsen, Jens Aage. Læremidler i historie - Historien i serien mål og midler. Klim 2013.

Poulsen, J. Aa: Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer? Historielab. 2015.

Ritchie, Tom : Om Illeris' læringsteori - Teorier om læring. Billesø & Baltzer. 2007.

Tomlinson, Carol Ann : Differentierings elementer - Differentiering i klasseværelset. Anholt. 2007.

Troelsen, Anders : Tigertanks, maginotlinjer og imperiedrømme. Artikel.

The historical thinking project "Historical thinking concepts". Lokaliseret maj. 2018.

<http://historicalthinking.ca/historical-thinking-concepts>

Clionline.dk 2017 "Slavespillet" Lokaliseret maj. 2018.

<https://www.clionline.dk/historiefaget/mellemtrin/emner/historiske-emner/danmark-som-kolonimagt/trekantshandlen/slavespillet?MP=>

Poulsen, J. Aa. Gyldendal.dk "FFM - Forenklede fælles i historie". Lokaliseret maj. 2018.

http://gyldendal-uddannelse.dk/~media/GU/download-filer/Historiedidaktik/Forenklede_fælles_%20mål_og_historie.ashx

Videnskab.dk (1) "Er computerspil skolens ven eller fjende?". Lokaliseret maj. 2018.

<https://videnskab.dk/kultur-samfund/er-skaerme-og-blodpixels-skolens-ven-eller-fjende>

Videnskab.dk (2) "Computerspil øger børns lyst til at lære". Lokaliseret maj. 2018.

<https://videnskab.dk/teknologi-innovation/computerspil-oeger-boerns-lyst-til-at-laere>

EMU 1. Lokaliseret maj. 2018.

<https://www.emu.dk/sites/default/files/Historie%20-%20januar%202016.pdf>

EMU 2. Lokaliseret maj. 2018

<https://www.emu.dk/sites/default/files/Laeseplan%20for%20faget%20historie.pdf>