



BACHELORPROJEKT

Dilemmaspillets potentiale ift. elevernes motivation
og historiske tænkning

Nikolaj Florang Olsen

Studienummer: 202144040

Antal tegn: 63.512

Dato for aflevering 3. Juni 2019

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	3
Teoriafsnit	3
<i>Motivation af Knud Illeris.....</i>	3
<i>Historisk tænkning</i>	5
<i>21st Century Skills.....</i>	5
<i>Uddannelsesparathed.....</i>	7
Metodeafsnit.....	7
<i>Videnskabsteoretiske retning</i>	7
<i>Fænomenologi</i>	7
<i>Hermeneutik</i>	7
<i>Kvalitative metode.....</i>	8
<i>Observation</i>	8
<i>Aktionsforskning</i>	8
<i>Undersøgelserdesign</i>	9
<i>Semistruktureret interview og interviewguide</i>	9
<i>Transskribering</i>	10
Begrebsafklaring.....	10
<i>Dilemmaspil</i>	10
Empiri.....	11
Analyse.....	11
<i>Præsentation af analyse</i>	11
<i>Læremiddelanalyse af dilemmasplet</i>	11
<i>Udtryk</i>	12
<i>Indhold</i>	13
<i>Aktiviteter</i>	14
Elevernes motivation og læring	14
Elevernes historiske tænkning	17
<i>Historisk tænkning som kompetence.....</i>	23
<i>Afsæt.....</i>	25
<i>Undersøgelseskompetencer</i>	25
<i>Metodekompetencer</i>	26
<i>Orienteringskompetencer.....</i>	26
<i>Scenariedidaktik og kompetencer i det 21. århundrede</i>	27

Konklusion	29
Perspektivering	30
<i>Motivationsproblemer i det aktuelle samfund</i>	<i>30</i>
Litteraturliste	31
Bilag	33

Indledning

Dette bachelorprojekt omhandler hvordan jeg som kommende lærer, kan udvikle og dygtiggøre mig. Det er min ambition at lave en undervisning, der er motiverende og inspirerende, og som møder elevernes faglige forudsætninger. I historiefagets fagformål står der *"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."* (Undervisningsministeriet, 2019) Ud fra dette fagformål, har jeg udarbejdet et undervisningsforløb, der tager afsæt i besættelsestiden. Jeg underviser to 6. klasser i historie på en privatskole i København. Denne skole følger fælles mål, selvom det er en privat skole. *"(skolen som er anonymiseret) følger Undervisningsministeriets forenkede Fælles Mål i alle de fag der undervises i på skolen."* (Skolens hjemmeside) Undervejs i forløbet omkring besættelsestiden har eleverne set to film og spillet et dilemmaspil. Derudover har eleverne arbejdet med kilder og kildekritik. Undervisningsforløbet omhandlede hverdagslivet under besættelsen, og forløbet skulle foregå som en slags indledning efterfulgt af et større forløb i udskoling. Begge 6. klasser har haft nøjagtigt samme undervisningsforløb. Undervejs i forløbet har eleverne arbejdet med dilemmaspil, hvilket min opgave vil tage udgangspunkt i. Jeg vil se på, om dilemmasillet har en indvirkning på elevernes motivation i undervisningen, og om dilemmasillet udfordrer elevernes historiske tænkning, og hvordan kan de tilegnede kompetencer bruges i deres fremadrettede uddannelse.

Problemformulering

Hvordan kan dilemmasillet bidrage til elevernes motivation og historiske tænkning? Og kan arbejdet med scenariebaseret undervisning styrke elevernes 21. århundredes kompetencer?

Teoriafsnit

Motivation af Knud Illeris

Knud Illeris beskriver læring, som to forskellige processer, samspil og tilegnelsesprocessen. Begge skal være aktive, før læring kan opstå og de foregår oftest sideløbende, og vil umiddelbart ikke

opleves som forskellige processer. Samspilsprocessen omhandler samspillet mellem individet og dets omgivelser, som foregår i alle vågne timer. Der kan være mere eller mindre opmærksomhed på samspillet, og denne opmærksomhed eller "rettethed" som Illeris også kalder det, er et vigtigt forhold for læring. Tilegnelsesprocessen omhandler den sammenlægning af nye impulser og tidligere læring, og derved får resultatet altid et individuelt præg.

Samspilsprocessen har en grundlæggende menneskelig og samfundsmæssig karakter, der afhænger af omgivelsernes sociale og materielle beskaffenhed. De aktuelle læringsmuligheder kan variere fra lande, regioner og kulturer. Tilegnelsesprocessen er grundlæggende af biologisk karakter, der har udviklet sig i millioner af år gennem evolutionen. (Illeris, 2015, s. 41-42)

Indholdet er det, der skal læres. Der kan ikke tales om læring uden et betydningsfuldt læringsindhold, altså noget der skal læres. Det kan være i form af viden, kundskaber, færdigheder, osv. Læring har altid et subjekt og et objekt altså "*nogen der lærer noget*". Det er tilegnelsen af dette, som er læringens indholdselement.

Men for at tilegnelsen kan finde sted, skal man også have en drivkraft. Den der skal lære, er derfor nødt til at have noget psykisk energi, til at gennemføre disse læreprocesser. Mennesket bruger en hel del af sit energibehov på de psykiske processer, der skal både være noget energi der sætter processen i gang, men også noget energi til at færdiggøre den. Læringens drivkraft kommer altid til at præge processen og resultatet, og det er uanset om den er præget af interesse eller lyst, eller af nødvendighed og tvang. Derfor er disse energiprocesser ikke bare igangsættende, men også en vigtig del af selve læringen. (Illeris, 2015, s. 43)

I bilag 1, er samspillet den lodrette dobbelpil mellem individet og omverden, hvor omgivelserne er den ydre sociale verden, som er det almene. Hvorimod individet det mere specifikke "tilfælde". Tilegnelsesprocessen er dobbelpilen øverst, der finder sted udelukkende på det individuelle plan. Dobbelttheden i tilegnelsen er en proces der altid omfatter et "*indhold*" og en "*drivkraft*". (Illeris, 2015, s. 43)

Historisk tænkning

Undervisningen skal styrke elevernes kompetencer til at reflektere kritisk, tænke og ”gøre” historie. Skolefaget bliver meningsløst, hvis eleverne kun fokuserer på at tilegne sig kundskaber. Eleverne skal opleve at fagets indhold og metoder har betydning, og er brugbare for forståelsen af deres hverdagsliv. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109)

Historisk tænkning skal ses som overordnet kompetence, der kan komme til udtryk på forskellige måder. I min analyse tager jeg afsæt i to forskellige teorier, nemlig Seixas og Mortons ”*The Big Six Historical Thinking Concepts*”. Den har seks principper man kan inddrage i sine didaktiske overvejelser. Jeg vil fokusere på disse to

- Årsager og konsekvenser
- Historisk empati

Den anden teori er fra de tyske didaktikere Körber og Schreibers, som har lavet en model om historiske indholds kompetencer. Den indeholder et afsæt, undersøgelseskompetencer, metodekompetencer og orienteringskompetencer. Se bilag 2. (Poulsen J. A., 2019)

21st Century Skills

En anden teori jeg vil anvende i min analyse, er teorien 21st Century Skills, også kaldt 21. århundreders kompetencer. I denne teori fokuseres der på, hvordan de færdigheder og kompetencer der skal bruges i det 21. århundrede styrkes (Berthelsen, 2016, s. 2) I det 20. århundrede var der behov for andre kompetencer og færdigheder for at begå sig, f.eks. med masseproduktion og stordriftsfordele, og hele industrialiseringens frembrud. Verdenen forandres, vi bliver mere teknologiseret og der sker en øget globalisering, og derfor opstår der et behov for nye færdigheder end det forrige århundrede. Tankegangen om 21st Century Skills opstår i USA i 1980'erne, hvor den daværende præsident Ronald Reagan udtaler, at der behov for at folket er omstillingsparate til det nye århundrede, og det starter allerede i skolegangen, Ronald Reagen udtaler ”*The quest for excellence into the twentieth-first century begins in the schoolroom, but we must go next to the workplace. More than 20 million new jobs will be created before the new century unfolds and then our economy should be able to provide a job for everyone who wants to*

work. We must enable our workers to adapt to the rapidly changing nature of the workplace.”

(Berthelsen, 2016, s. 4)

Denne ide om at målrette uddannelsessystemet mod de nye krav, som stilles i forbindelse med øget globalisering, bliver hurtigt omsat til politiske initiativer i USA. Ulf Davad Berthelsens definition på idealet, ud fra den amerikanske tankegang lyder *”Idealet om en specialiseret arbejdsstyrke, der loyalt og samvittighedsfuldt passer deres job ved samlebåndet, er her definitivt erstattet af et ideal om en veluddannet og fleksibel arbejdsstyrke, der gennem **kritisk tænkning** og **kreativitet** kan innovere sig ud af ethvert tænkeligt problem.* (Berthelsen, 2016, s. 5)

Organisationer som Microsoft, Intel og andre store interesseorganisationer har forsøgt, at indkredse, hvilke færdigheder og kompetencer der formodes at være, og ikke mindst blive afgørende for de 21. århundrede. Den generelle konsensus er *”De to organisationer fremhæver således evnen til at anvende sociale og **digitale teknologier**, evnen til selvledelse og selvlæring, evnen til at samarbejde og indgå i sociale relationer (både lokalt og globalt), evnen til at **tænke kritisk** samt evnen til at være innovativ og kreativ.”* (Berthelsen, 2016, s. 9)

Jeg vil også inddrage den danske hjemmeside 21skills.dk der er udarbejdet af CFU, som er Center For Undervisningsmidler. Jeg vil arbejde med disse tre kompetencer i min analyse

- Kollaboration
- IT og Læring
- Problemløsning og innovation

Kollaboration består i at samarbejde, forhandle, lave aftaler og skabe noget sammen med andre, der er desuden vægt på at i læringsaktiviteten at eleverne har et fælles ansvar, træffer vigtige beslutninger sammen og er afhængige af hinandens arbejdsproces. (CFU, 2019)

It og læring består i, at læringsaktiviteter planlægges så de understøtter elevernes digitale kompetencer, og der arbejdes med at designe vidensbaserede produkter ved hjælp af IT. (CFU, 2019)

For at arbejde med problemløsning og innovation, er det nødvendigt at understøtte den kreative og kritiske tænkning ved hjælp af læringsaktiviteter. (CFU, 2019)

Uddannelsesparathed

Uddannelsesparathed vil sige, at der i 8. klasse laves en vurdering af den enkelte elev, om de besidder de forudsætninger og kompetencer der kræves for at kunne starte på en ungdomsuddannelse. Eleverne vurderes ud fra deres faglige, personlige, sociale og praksisfaglige forudsætninger. Jeg vil sætte denne vurdering op imod 21st Century Skills, for at vurdere om disse krav og kompetencer stemmer overens med hinanden og om der er sammenhæng.

(Undervisningsministeriet, 2019)

Metodeafsnit

Videnskabsteoretiske retning

I dette bachelorprojekt arbejder jeg med den fænomenologiske og hermeneutiske metode. Derved tages der udgangspunkt i "*førstepersons-perspektivet*" og interesserer sig for mennesket som et "*verdenserfaredede subjekt*." Man går til "*sagen-selv*" dvs. at man går direkte til empirien for at lære noget nyt, om de mennesker man studerer. Det er umiddelbart svært at være fuldstændig fordomsfri overfor feltet, og man kan blive nødt til, at have visse teoretiske forhåndsantagelser, som man anser som nødvendige og vigtige for emnet. (Pedersen & Bransholm, 2012, s. 422)

Fænomenologi

Fænomenologi står i skarp kontrast til positivismen, som opfatter mennesket determineret af objektive love og strukturer. Den understreger, at virkeligheden er det, som viser sig for erfaringen. Erkendelsen af mennesket og samfund må være forankret i livet, dvs. de fænomener der optræder i deres livsverden. Der arbejdes ud fra et første-persons-perspektiv, hvor mennesket oplever og erfarer. Fænomenologi er en beskrivende aktivitet, og ikke et forsøg på at klarlægge årsag-virkningsforhold eller generelle lovmæssigheder. (Pedersen & Bransholm, 2012)

Hermeneutik

Hermeneutikken er også i skarp kontrast til positivismen, hvor der søges efter forståelse af kulturen og menneskelige handlinger i bred forstand. Hermeneutikken bruges i opgaven, til at fortolke elevernes svar med den lærerfaglige teori. Der ønskes at fortolke meningen med

menneskeskabte ting i historiske sammenhæng, den er frembragt i. Hans-Georg Gadamer mener, at man skal sætte sine fordomme i spil, for at sætte dem på spil. (Pedersen & Bransholm, 2012, s. 404)

Kvalitative metode

Begrebet 'kvalitativ' er i opposition til 'kvantitativ.' Når forskning er kvalitativ, betyder det almindeligvis, at man interesserer sig for, hvordan noget gøres, opleves, fremtræder og udvikles. Man er optaget af at beskrive, forstå, fortolke eller dekonstruere kvaliteten af menneskets erfaringer. Man er optaget af at beskrive og forstå oplevelser af glæde, smerte, vrede og sorg, men også mere abstrakte begreber såsom læring og motivation, alt dette kan undersøges individuelt eller kollektivt niveau. Den kvalitative metode bruges til at belyse menneskers oplevelser, erfaringer og det sociale liv. Der arbejdes derfor ikke med statistiske gennemsnit, men søger efter at forstå konkrete personer og sociale processer. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 13-14)

Observation

I løbet af undervisningsforløbet, og især under dilemmaspelet har jeg benyttet mig af anden ordens observation. Det er lærerens kontinuerlige observation af den pædagogiske situation, som læreren selv indgår i. Observationen er ikke den primære, men en opgave der er sideordnet med undervisningen. (Bjørndal, 2013, s. 34-35)

Aktionsforskning

I mit bachelorprojekt har jeg også benyttet mig af aktionsforskning, hvor jeg har set på de didaktiske relationer mellem mål og undervisningen. I praksis har jeg gået løsningsorienteret og systematisk til værks ved, at identificere problemet, indsamle data, sætte nye tiltag til værks og redefinere problemerne. Aktionsforskning er en god måde, at vurdere og udvikle sig som lærer, og jeg har ofte taget Kolbs læringsproces i brug. Den består i, at læreren afprøver en ny metode i sin undervisning. Læreren erfarer herefter om den er brugbar ved at reflektere over de ændringer det har medført og om det skal føre til fremtidige tiltag. (Bjørndal, 2013, s. 28)

Undersøgellesdesign

I starten af bachelorforløbet havde jeg fundet et problemfelt, der senere skulle afgrænses.

Undervejs i forløbet indser jeg, at det bliver for bredt og beslutter mig derfor at gøre det mere konkret. Jeg startede med at have fokus på digitale læremidler, som bliver konkretiseret til et fokus på den konkrete undervisningsaktivitet, nemlig dilemmaspillet. Jeg har også det fokus i starten at inddrage kritisk stillingtagen, men indser senere hen at det er en lille del af det overordnet begreb om historisk tænkning og 21st Century Skills. Jeg ender derfor med at gøre indholdet og aktiviteter mindre, og gøre teorien større. Det har påvirket at der kom et bedre sammenhæng i opgaven, og et bedre flow i skriveprocessen. Ud fra mit problemfelt har jeg foretaget observationer, interviews og aktionsforskning for at samle noget empiri til opgaven.

Semistruktureret interview og interviewguide

Interview om menneskers oplevelser, holdninger og livshistorier er blevet en udbredt forskningspraksis humanvidenskaberne. Interviewet repræsenterer den mest udbredte tilgang til kvalitativ forskning. Det er en måde at opnå viden om menneskers livssituation og oplevelser på. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 29) Ved at interviewe, gør vi det med henblik, at få adgang til menneskers oplevelser af forskellige fænomener i deres livsverden. Livsverdenen er den verden, vi kender og møder i hverdagslivet.

For at indsamle empiri har jeg taget udgangspunkt i det semistrukturerede interview, hvilket er karakteriseret ved åbne spørgsmål og hvor svarene kan lede til en åben dialog mellem informanterne og forskeren. Undervejs i interviewet er interviewerens opmærksom på at udvise empati og indlevelsesevne, tillid og respekt over for informanterne. Ligeledes kræves det, at interviewerens er fordomsbevidst og imødekommende. Interview skal undervejs være aktivt lyttende og give plads til, at informanterne frit kan fortælle og forskeren kan stille uddybende spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 31-37) På baggrund af opgavens omfang, er det vurderet passende at interviewe fire elever fra to 6. klasser. Eleverne er udvalgt ved lodtrækning, og det er bevidst at det er en pige og en dreng der interviewes samtidig. Jeg har en forforståelse om ved at interviewe en pige og en dreng samtidig, der går i samme klasse vil gavne dynamikken under interviewet, og eleverne vil opleve en tryghed ved, at de kender hinanden og jeg, da jeg har undervist eleverne i historie de sidste fire måneder.

Forinden interviewene, er der indhentet viden omkring emnet, ligeledes erfaring fra egen undervisning, praktik og undervisning på læreruddannelsen. Dette er vigtigt for at kunne sætte sig ind i informanternes helhedsforståelse, og for at kunne undersøge deres subjektive holdninger til emnet. Ud fra den indhentede viden er der udarbejdet en interviewguide, som bruges til alle eleverne. Interviewguiden har til formål at strukturere de i forvejen åbne spørgsmål der skal stilles undervejs i interviewet, og der vil undervejs tages forbehold for relevante afvigelser. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 37-42) Derfor har jeg konstrueret en interviewguide, som er styrende for samtalen. Interviewguiden er udformet i programmet Microsoft Word, hvor den er opdelt i kasser efter forskningsspørgsmål og interviewspørgsmål. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 40)

Transskribering

Under interviewet stillede jeg selv mine interviewspørgsmål og sørgede for en korrekt indspilning inden jeg gik i gang. Inden interviewet sørgede jeg for en god stemning, så eleverne var trygge og afslappede inden interviewet for at få det bedst muligt resultat.

Da jeg underviser disse elever i historie, er det også nødvendigt at have et kritisk blik på egne forudsætninger for interviewet og forsøge ikke at lade sin forforståelse påvirke interviewets resultater. Der er nødvendigt med en så neutral beskrivelse af emnet som muligt.

Interviewene har jeg efterfølgende selv transskriberet, for at kunne medtage de observationer jeg gjorde mig undervejs i interviewet. Transskriberingen er efterfølgende gennemlæst for at få en helhedsopfattelse af informanternes udsagn og for at kunne se en sammenhæng af temaer i informanternes udtalelser. (Brinkmann & Tanggaard, 2015, s. 43-45)

Begrebsafklaring

Dilemmaspil

Dilemmaspillet er et spil der ligger på internettet, der har samme opbygning som et computerspil. (Institut for Kultur og Samfund, 2019) Det foregår i et historisk scenarie, hvor de kan eksperimentere med konsekvenser af de faglige handlemuligheder og rammebetingelser, som spillet definerer. Rammebetingelserne er fastlagt af producenterne, og udvalgt efter fortolkninger i den givne periode. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 263)

Jeg vil tage udgangspunkt i dilemmaspelet 9. april 1940, som ligger på websiden 9april1940.dk. (Institut for Kultur og Samfund, 2019) Spillet er kontrafaktisk, så det historiske udgangspunkt er korrekt. De forskellige udviklingsforløb er historikernes bud på, hvad der var sket, hvis der var handlet anderledes i situationen. Undervejs i spillet har eleverne mulighed for at spørge rådgivere til råds, og det er muligt at følge antal faldne på dansk og tysk side, samt det diplomatiske forhold til Tyskland og at de allierede udvikler sig. (Institut for Kultur og Samfund, 2019)

Empiri

Den empiri jeg anvender i opgaven, er først og fremmest min observation og interviews. Jeg bruger forenkede fælles mål og min egen undervisningsplan. Derudover benytter jeg også Marianne Dietz igangværende ph.d. omhandlende effekterne af rollespils baseret undervisning, hvor hun i tidskriftet European Conference of Games Based Learning udtaler sig om sine igangværende observationer og konklusioner. Til sidst anvender jeg OECD's Definition and Selection of Key Competencies, hvor de giver deres bud på tre nøglekompetencer der skal bruges i det fremtidige erhvervsliv. OECD er en organisation der arbejder for at sikre økonomisk fremgang og markedsøkonomi mellem de demokratiske regerede medlemslande. (OECD, 2019)

Analyse

Præsentation af analyse

Min analyse er delt op i tre dele. Den første del, er en læremiddelanalyse af dilemmaspelet, hvor udtryk, indhold og aktiviteter bliver analyseret. Derefter analyserer jeg på elevernes motivation og læring i forhold til dilemmaspil, ud fra Knud Illeris' teori om læring. Dernæst ser jeg på elevernes historiske tænkning og har fokus på historisk empati og årsager og konsekvenser. Til sidst analyserer jeg hvordan scenariedidaktik og historiske scenarier kan fremme arbejdet med 21st Century Skills, og sammenligner det med undervisningsministeriets uddannelsesparathed og OECD's nøglekompetencer.

Læremiddelanalyse af dilemmaspelet

Når et læremiddel skal analyseres, er det vigtigt, at læreren har et overblik over læremidlet og dens didaktiske potentiale. Jeg vil i dette afsnit analysere og vurdere det digitale læremiddel

dilemmaspillet på hjemmesiden 9april1940.dk (Institut for Kultur og Samfund, 2019) Jeg bruger Thomas Illum Hansen og Keld Skovmands læremiddeltrekanten (Hansen & Skovmand, 2011, s. 104) Hvor de har opstillet tre parametre til vurderingen.

- Tilgængelighed
- Progression
- Differentiering

Disse tre kategorier indgår i læremiddeltrekanten og er såkaldte vej kategorier, som er med til at bestemme læremidlets værdi ud fra et elevperspektiv. Vej kategorierne som er de tre første parametre i læremiddeltjek, kan analyseres ud fra læremidlets udtryk, indhold og aktiviteter. (Hansen & Skovmand, 2011, s. 39)

Udtryk

Det umiddelbare indtryk af læremidlet er, at det opbygget på en overskuelig og struktureret måde, hvilket gør det let for læseren at orientere sig i. Det første der ses, når man kommer ind på websiden, er en velkomsttekst med dertilhørende billeder af Christiansborg, Dannebrog og Stauning. Helt ude til venstre er der tre hyperlinks som kan vælges og det er start spillet. Der et galleri, som har alle billederne illustreret med baggrundsviden. Til sidst er der om spillet, hvor der kan læses om spillets udviklere og forfattere.

Opbygningen af layoutet er stort set ens for alle valg, derfor finder eleverne hurtigt ud af hvordan det skal spilles. Skriftlayoutet på siden er også skrevet med overskrifter med dertilhørende tekst, som også gør det let for eleverne at navigere rundt. I læremidlet er der meget tekst, som knytter sig til spillet. Derfor er det vigtigt, at teksten er overskuelig, så eleverne ikke bliver tabt af for meget tekst. I læremiddelet er der meget tekst der skal læses, og nogle elever kan blive demotiveret af den lange tekst. Ved hver svar mulighed er der et billede, som knytter sig til hver tekstbid. I højre side er der et pointsystem som giver eleverne en status på det samlede billede på Danmark ud fra de valg du tager. De er inddelt i døde danske soldater, døde danske civile, døde tyske soldater, forhold til de allierede, forhold til Tyskland og indre sammenhængskraft. Under boksen med pointsystemet, har eleverne mulighed for at spørge sine rådgivere, og disse rådgivere

er historiske indflydelsesrige personer under besættelsestiden. Rådgiverne er Kong Christian d. 10, General Prior og udenrigsminister Munch.

Indhold

På startsiden er der en kort tekst om 2. Verdenskrigs udbrud og Danmarks rolle i dette. Eleverne indtager rollen som statsminister Stauning umiddelbart før d. 9. april 1940, og lader eleverne afgøre hvad der skal ske. Resultatet er historikernes bud på, hvad der ville være sket ud fra elevernes valg. Spillet indgår i et forløb om besættelsestiden, og er placeret som en af de sidste aktiviteter i forløbet. Læremidlet kræver forhåndsviden til emnet, da det ellers kan være svært at gå til. Hvis eleverne ikke har nok viden omkring emnet, bliver spillets muligheder ikke udnyttet, da eleverne vil komme med ukvalificerede gæt, der ikke fremmer elevernes læring. Eleverne kommer med en forforståelse om besættelsestiden. Dette dilemmaspil giver eleverne mulighed for at se om deres viden og gøren er godt for Danmark ud fra historikernes bud på den kontrafaktiske udfald i krigen.

Indholdet i læremidlet er også komplekst, problematiseret og åbent for fortolkning.

Kompleksiteten i læremidlet er den kontrafaktiske del af spillet, som er pointen med spillet. Eleverne skal være "bagkloge" og handle ud fra deres bedste forudsætninger, hvilket ikke er ensbetydende med, at det er de bedste valg. Derfor vil deres valg også have konsekvenser, og det kan ses på antal døde. Dilemmaspiilet er problematiseret således, at næsten uanset hvad man vælger, kan eleverne ikke komme igennem besættelsen uden at tage nogle svære valg, og endda miste soldater. De valg eleverne tager, viser også, at det ikke var muligt at komme gennem besættelsestiden uden der sker forfærdelige hændelser. Dette kan styrke elevernes historiske tænkning, og udvikle historisk empati med de personer der var involveret. De forskellige udviklingsforløb som dilemmaspiilet læner sig op ad, er også åbent for fortolkning. Det er en række historikers bud på hvad der kunne være sket, hvis der var truffet andre beslutninger. Det er historikernes fortolkning af situationen, som giver afsæt i resultaterne. Og det må derfor anses for at være en fortolkning af emnet.

Aktiviteter

Aktiviteten giver god mening når eleverne arbejder med besættelsestiden i Danmark. Eleverne udvikler faghistorisk viden om besættelsestiden ud fra de kontrafaktiske forhold. Eftersom at det historiske udgangspunkt er rigtig, og man derefter begiver sig ud på en kontrafaktisk rejse. Elevernes har medbestemmelse i læremidlet, og kan også spørge rådgivere om råd. De former altså selv årsager og konsekvenser i form af deres handlinger.

Undervejs observerede jeg, at eleverne udvekslede pointstatus med hinanden og de gik meget op i hinandens svar. Ligeledes observerede jeg, at eleverne forsøgte at spille spillet således, at de fik det til at gå dårligt for Danmark og statsministeren, samt de forsøgte at minimere tabstallet og få et godt forhold til de allierede, og et respektabelt forhold til tyskerne. Under aktiviteten arbejdede de sammen i par, og det virkede til det var nemmere at sparre med nogen om de vigtige beslutninger end hvis de arbejdede alene.

Dilemmaspillet er derfor et supplement til undervisningen, og kan ikke stå alene. Det kræver meget baggrundsviden for eleverne for at kunne bruge det til det rette formål. Derudover kræver det meget af læreren at kunne facilitere en undervisning med tyve elever med hver deres computer. Spillereglerne er vigtigt element for at spillet kan fungere optimalt for eleverne, og jeg som lærer burde gå slavisk igennem reglerne med eleverne. Ideelt set egner spillet sig bedre til en 8.-9. klasse end en 6. klasse som jeg underviste.

Elevernes motivation og læring

Underviseren skal være bevidst om hvilke processer, der understøtter elevens motivation til læring.

Der vil i det følgende blive analyseret på Knud Illeris' læringstrekant, da den beskriver, hvorledes motivation, som er en del af drivkraften indgår, som en meget vigtig dimension i forhold til læring og udbyttet af læring.

Den indholdsmæssige dimension beskriver læringsmulighederne i dilemmaspillet, hvor eleverne skal anvende sin viden og færdigheder, så det skaber mening og forståelse (Illeris, 2015, s. 45-46) I interviewet beskriver Elev 3, at hun ikke oplever hun lærer noget, mens de tre andre elever oplever at de fik udbytte af dilemmaspillet. Under mine observationer, oplever jeg generelt at

eleverne får et stort udbytte af dilemmaspillet og tilegnede sig ny viden med flere perspektiver på besættelsestiden.

Det er en læringsproces, som kræver, at eleverne reflekterer. Refleksion er centralt i udviklingen af kompetencer, fordi eleverne skal omsætte og anvende den, lærte teori til praksis (Illeris, 2015, s. 89). Eleverne skal derfor tage udgangspunkt i den lærte viden de har om besættelsestiden og omsætte den til handlinger i dilemmaspillet.

Knud Illeris beskriver, at en opnået forståelse af sammenhænge udvikler elevens funktionalitet, som er evnen til at fungere hensigtsmæssigt i forskellige sammenhænge, hvor den psykiske balance skal opretholdes. Psykisk energi er som tidligere nævnt, nødvendig for at der kan ske en læringsproces (Illeris, 2015, s. 43-46).

Den anden dimension er drivkraften, som er den individuelle tilegnelsesproces, hvor psykiske processer sættes i gang, og motivationen til læring finder sted. Drivkraften kan være følelsesmæssig, viljemæssig og motiverende. Den er afgørende for, at det er meningsfuldt at spille dilemmaspil, hvor oplevede situationer skal leve op til det forventede. (Illeris, 2015, s. 44-47)

Elevernes motivation har stor betydning for læringsprocessen, hvor den jeg som underviser skal finde en vinkel på det faglige indhold, som eleven kan genkende og relatere sig til. Den ydre motivation, som underviseren påfører den studerende, vil fungere til én vis grad i praksis, men det vil ikke give læringen den samme identitetsdannelse og dybde, som motivation skabt af eleverne selv. Underviseren skal derfor fokusere på at finde motivation hos eleverne og ikke skabe motivation. Dette kan gøres ved at lave aktiviteter, de synes er sjove og spændende f.eks. dilemmaspil. I interviewet gav alle fire elever udtryk for at arbejde med dilemmaspillet er spændende, og er positive over at lave en anderledes form for undervisning. Andreas Lieberoth beskriver, at spil kan noget helt særligt i forhold til indre motivation, hvor selvdetermineringsteorien er i fokus. Kompetence, autonomi og relaterbarhed er afgørende for vores indefrakommende typer af motivation. Når vi lykkes med det vi gør, når vi har med- eller selvbestemmelse i forhold til måden vi gør det på og når det giver os en følelse af at være i god relation med andre mennesker. (Lieberoth, Spilpædagogik, 2018, s. 37)

Dilemmaspillet møder direkte mange af disse faktorer, eleverne har selvbestemmelse over hvilke valg de tager. Eleverne kan også lykkes med at gennemføre spillet ved mindst muligt at miste

danske civile, hvis det er deres mål. Hvis de arbejder i grupper, har de også en god relation, ved at de drøfter og diskuterer evt. valg og konsekvenser med deres makker. Der er det vigtigst med samspilsdimensionen som omhandler samarbejde, handling og kommunikation. Den beskriver samspillet fra det nære sociale niveau, hvor det for eleverne er skolens/klasseværelsets psykiske og fysiske rammer og miljø, herunder også skolens undervisere og elever, til det overordnede samfund.

Det gensidige samspil har stor en betydning for læringsmiljøet. (Illeris, 2015, s. 48-49) I min observation kunne jeg se størstedelen af eleverne arbejdede i parvis i dilemmaspillet. Der var dog nogle enkelte der valgte at arbejde alene. I interview 2 siger de to elever, som hhv. arbejder alene og i gruppe således. Elev 4 udtaler *“Jeg arbejdede alene, og det var jeg glad for. Jeg kunne langt bedre koncentrere og lærer mere når jeg arbejder alene.”* Modsat udtaler Elev 3 *“Jeg synes det er fint at arbejde sammen. Vi kan diskutere vores valg, de forskellige konsekvenser vores valg kunne have haft, så jeg tror at jeg tænkte mere over mine valg, fordi jeg diskuterede det med min makker.”*

Eleven skal være deltagende i fællesskabet, da graden af involvering og aktivitet i forhold til samspillet bevirker, at jo mere aktiv og engageret den studerende er, desto større er chancen for, at den studerende lærer noget væsentligt, og dermed lærer det på en måde, så det kan huskes og bruges i relevante sammenhænge. (Illeris, 2015, s. 134)

Det skal dog nævnes, at den passive uengageret studerende også lærer, men dette vil ikke skabe erfaringsdannelse i samme grad som aktivitet og engagement (Illeris, 2015 s. 152-153).

Hvis det lykkes, vil det være positivt, da det vil udvikle socialiteten, som netop finder sted i tilegnelsesprocessens to dimensioner, og som påvirkes af elevernes forhold til samspillet.

Læringen sker i et samspil mellem de tidligere erfaringer og nye læringsituationer, som påvirkes af den enkeltes omverden, så det ikke kun er en ny læringsmulighed, men den allerede udviklede læring indgår i de indre bearbejdningsprocesser. (Illeris, 2015, s. 139) Ved dilemmaspil har eleverne allerede en viden, som de bygger videre på, ved at de udvikler deres viden med nye perspektiver ud fra den kontrafaktiske tænkning, herunder årsager og konsekvenser og historisk

empati. Elevens personlige egenskaber som selvstændighed, tillid og ansvarlighed kan udvikles og styrkes gennem læring. (Illeris, 2015, s. 37)

Elevernes historiske tænkning

Som nævnt i teoriafsnittet vil jeg belyse min analyse med to teorier om historisk tænkning, nemlig The Big Six og Körber m.fl. model om historiske indholdskompetencer. I teorien om The Big Six vil jeg anvende de to begreber, som giver mening ift. dilemmaspil. Historisk tænkning skal ses som en overordnet kompetence, hvor elever skal styrke deres evne til at reflektere kritisk, tænke og "gøre" historie. Faget skal ikke være meningsløst, hvor man kun lære nogle kundskaber. Fagets indhold og metoder har betydning, og er brugbare for elevernes forståelse af deres hverdagsliv. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 109) Hvilket i praksis betyder at eleverne ikke skal lære om ord og begreber, men har et metahistorisk perspektiv.

Teorien The Big Six, er seks måder at tænke historisk på. De lyder således; historisk betydningsfuldt, kildearbejde, kontinuitet og forandring, årsager og konsekvenser, historisk empati og den etiske dimension. (Seixas & Morton, 2013, s. 4) Jeg vil fokusere på kompetencerne; årsager og konsekvenser og historisk empati. Netop disse to begreber er gode at arbejde med i forhold til scenariebaseret didaktik, da det er vigtigt for eleverne at undersøge årsagssammenhænge. Det er vigtigt at eleverne forstår, at årsagerne ikke er prædetermineret, men der er nogle bestemte grunde til netop disse årsager og konsekvenser. Disse grunde er ofte i historien yderst komplekse, men ved brug af dilemmasplet kan eleverne se og afprøve, at der er nogle historiske personer der tager et valg. Der er samtidig nogle årsager til disse valg, og nogle konsekvenser ud fra disse årsager. De giver eleverne mulighed for at træffe forskellige valg og se de derefter tilkomne konsekvenser. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 117)

Pietras og Poulsen skriver "*Det er ikke tilstrækkeligt, at eleverne oplister årsagerne, de må øve sig i at begrunde og argumentere for sammenhænge mellem hændelser, dvs. reflektere over de involverede aktørers motiver og hensigter og de bagvedliggende strukturer og også inddrage ikke-intenderende og fejlslagne konsekvenser.*" (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119) Eleverne skal derfor kunne forstå, at der er en sammenhæng mellem hændelserne og forstå de bagvedliggende strukturer. Under mit interview spørger jeg Elev 4 således "*Så han stod med valget, om han skulle gøre modstand eller ej?*" og Elev 4 svarer "*Men når man er sådan et lille land som Danmark og er i*

gang med at blive nedrustet, er det jo ikke klogt at tage i krig. Så hvis du spørger mig, gjorde han det klogt i at overgive sig. For hvis havde kæmpet, havde vi nok tabt og ville have blevet ligesom alle de andre lande.”

Eleven taler om den daværende statsminister Stauning, som der tages udgangspunkt i spillet. Eleven er bevidst om, at hvis Danmark gjorde modstand, så ville vi nok have tabt. Han er bevidst om konsekvensen ved at tage i krig mod Tyskland at det er en krig Danmark højst sandsynligt ville tabe. Eleven viser også, at han er bevidst om de bagvedliggende strukturer i samfundet på det tidspunkt. Han nævner i interviewet, at Danmark er ved at blive nedrustet og Danmark er et ”lille” land med en meget lille militærenhed, i hvert fald i forhold til Tyskland. Hans viden om det bagvedliggende strukturer gør det muligt for ham at drage den konklusion, at hvis man var gået i krig med Tyskland havde vi tabt. Han kunne nemt sige, at man skal, for alt i verden skal gøre modstand mod tyskerne, men spillets opbygning gør, at eleverne tænker sig ekstra over deres valg. Hvis eleverne vælger i dilemmaspillet, at der skal være ydes modstand mod tyskerne d. 9. april 1940 enten fra soldater eller civile, vil det kunne ses i boksen til højre i spillet, at de danske soldater og civile dødstal vil stige markant. Det er en mulighed, at eleven har afprøvet og derefter set på konsekvensen i spillet og tænkt det er måske ikke den smarteste ide. Alt efter hvilket valg eleverne vælger i spillet, får det en konsekvens, og en ny årsag dukker op og derefter en ny konsekvens. Spillet synliggør for eleverne årsager og konsekvenserne som en samling af hændelser ligesom Pietras og Poulsen skriver. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 117)

Elev 3 siger også i interviewet *”Hvis man kun læser det i en bog, får man kun af vide én ting, hvordan det skete og ikke som i dilemmaspillet, hvor man har flere valgmuligheder.”* Eleven nævner, at hvis historieundervisningen kun foregik ud fra en bog, ville han kun læse om hvad der var sket, men ikke så meget om de valg man stod med. Derfor kan arbejdet med kontrafaktisk historie hjælpe eleverne med at se historien er formet ud fra nogle valg, som nogle mennesker har taget. I en artikel fra www.historielab.dk skriver Jens Pietras Poulsen at arbejdet med kontrafaktisk historie kan hjælpe eleverne med at se, at det kunne have gået meget anderledes, hvis der var foretaget nogle andre valg ud fra aktørernes side. (Poulsen J. P., 2019) Han nævner også The Big Six af Seixas og Morton, hvor eleverne arbejder ud fra spørgsmålet *”Hvordan kan sammenhænge mellem årsager og virkninger/grunde og følger forklares?”*. (Poulsen J. A., 2019) Eleven i

ovenstående citat er godt klar over, at han lærer om nogle forskellige årsager og virkninger ud fra dilemmaspillet, som han nødvendigvis ikke ville have lært i en bog. (Poulsen J. A., 2019)

Elev 3 siger *"Jeg forstår godt pointen, hvorfor man skal sætte sig ind i hvilke valg, man skal træffe osv. Men jeg synes ikke man lærer så meget af det, fordi egentlig er det det faktum at vi gjorde hvad vi gjorde, og så forstår jeg ikke hvorfor vi skal prøve og tage nogle andre valg, for at lære præcis hvorfor de traf de valg de gjorde."* Eleven forklarer her, at hun godt kan se pointen med, at de skal sætte sig ind i de valg der skal træffes, men de gjorde hvad de gjorde. Lige i det øjeblik hun svarer har hun svært ved at sætte sig ind i den kontrafaktiske tænkning, fordi hun simpelthen ikke kan se pointen. Når man skal møde en fortid på dens præmisser, er det noget man skal øve sig på. Eleverne skal lære at reflektere kontraintuitivt, hvor man sætter sig ind i den givne tids præmisser. (Lieberoth & Poulsen, Tænk, hvis Stauning var gået i krig mod Hitler, 2017, s. 197) Den anerkendende kognitionsforsker Ruth Byrne har opstillet syv punkter som er rammerne for elevens kontrafaktiske tænkning, og den første er de accepterede scenarier. Elev 3 viser i ovenstående citat, at hun har accepteret historien og dens præmisser som det de er. At tænke kontrafaktisk er faktisk ret svært for mennesket, da vi tit er i nogle kognitive riller, og det er svært at holde vanskelige ideer i hovedet, selvom de ikke resonerer med vores typiske tankevaner. Når vi skal tænke kontrafaktisk er vi oppe imod to evolutionært nedarvede mekanismer, den ene er, at vi kun kan rumme et begrænset "kognitivt læs" af mulige udfald i hovedet. Den anden er vi konstant maser vores kognitive forgrund og eksisterende skemaer konstant ind i vores tænkning, uanset om de passer med scenariet eller ej. Hjernen er indrettet til at operere med ret begrænsede ressourcer, og derfor kører vi ofte på en kognitiv autopilot. (Lieberoth & Poulsen, Tænk, hvis Stauning var gået i krig mod Hitler, 2017, s. 202) Den selvsamme elev 3 siger til sidst i interviewet *"Ja, jeg synes vi har lært om dagligdagen, hvilke konsekvenser der var for de forskellige valg, f.eks. når der var udgangsforbud, blev folk set som kriminelle, så lærer man lidt om hvor stor en grad det var."* (Bilag 3) Eleven nævner først i interviewet, at hun ikke har lært så meget af dilemmaspillet, men i næste citat siger hun både at hun har lært om dagligdagen og konsekvenserne i valgene. En mulig grund til dette paradoks i hendes udtalelser kan bunde i, at hun ikke er opmærksomhed på hendes læring. Illeris skriver at sammenspillet mellem individet og dets omgivelser, kan der være mere eller mindre opmærksomhed på, og man skal have et bestemt "rettethed" på sammenspillet (Illeris, 2015, s. 41) Det er muligt, at eleven reflekterer over sin læring undervejs i interviewet, og

samtalen starter dette. Som samtalen udvikler sig, er det muligt, at hun får denne "rettethed" på indholdet. Elev 1 siger således om hendes spilforløb i dilemmaspillet *"Altså, den sagde jeg skulle læse videre i historiebøgerne, fordi jeg vidste for meget og derfor lærte jeg ikke så meget."* (Bilag 3) I citatet ses et klassisk bevis på, at de eksisterende skemaer og kognitive forgrund som påvirker vores tænkning. Elev 1 har spillet det kontrafaktiske scenariespil ud fra den viden hun har tillært sig, og scenariet bliver ikke kontrafaktisk, men mere faktabaseret. Hvis dilemmaspillet spilles, direkte ud fra som skete dengang, skriver den *"Hvad der videre sker, kan du læse om i historiebøgerne. Du har nemlig i dagene omkring 9. april 1940 valgt præcist ligesådan, som politikerne gjorde dengang..."* (Institut for Kultur og Samfund, 2019) Den kontrafaktiske tænkning er svær, og stilladseringen af første-ordensviden og anden-ordensviden er grundlæggende for spillet. Dilemmaspillet støtter den kontrafaktiske tænkning uanset elevernes scenariekompetence. Læreplaner og læremidler har tidligere haft fokus på, at eleverne tilegner sig første-ordensviden. Derfor kan det kontrafaktiske arbejde i historieundervisningen med historiske scenarier give eleverne en helt ny indsigt i, hvordan der kan manipuleres med scenarier. (Lieberoth & Poulsen, Tænk, hvis Stauning var gået i krig mod Hitler, 2017, s. 200) Når Elev 3 siger, at hun ikke føler hun har tilegnet sig ny viden, kan det være grundet i, at hun ikke kan se formålet med anden-ordensviden. Hun har mere fokus på første-ordensviden, nemlig substansen eller indholdet. Ideen om at "der skete det der skete" er også ud fra Elev 1's synspunkt vigtigt, og hun føler ikke rigtig hun lærer så meget om det kontrafaktiske, kan både være noget kognitivt og manglende arbejde med scenarier. Det kognitive er som tidligere nævnt i forhold til at den viden man har tilegnet sig, kommer i forgrunden i hjernen, og manglende arbejde med scenarier kan udspringe sig i at, de tidligere i undervisningen ikke har arbejdet med scenariekompetence.

Elev 3 beskrev ligeledes *"Hvis man kun læser det i en bog, får man kun af vide én ting, hvordan det skete og ikke som i dilemmaspillet, hvor man har flere valgmuligheder."*, hvor det også ses, at der er stor fokus på første-ordensviden ved, at det er det materiale hun kender og svarer ud fra dette i dilemmaspillet.

I starten af forløbet med dilemmaspil, observerede jeg, at eleverne havde mindre fokus på det faglige indhold, ved at de hurtigt fik spillet færdigt. Efter vi havde talt principperne og meningen med dilemmaspillet grundigt igennem, fik eleverne hurtigt fokus på anden-ordensviden, ved at de f.eks. begyndte at manipulere med de forskellige scenarier og se de konsekvenser det kunne have.

Jeg observerede, at eleverne både prøvede at se hvilke valg der skulle træffes, for at ske flest og færrest dødsfald, både de civile og soldater, de tyske soldater blev anset for fjenden og deres tabstal var de mere eller mindre ligeglade med.

Sammenhængen mellem første-og andenordensviden blev hurtigt etableret hos eleverne ved brug af dilemmaspillet. Anden-ordensviden kommer i spil, efter de eksperimenterede med spillet og dets muligheder, og samspelet mellem de to begreber fungerede umiddelbart godt. Elev 4 siger således *"Jeg synes også det er meget nemmere. For så kan man prøve at tage nogle andre valg og selv se, at det er rigtig svært. Man får nemlig afvide, hvad der ville ske, hvis du tager nogle andre valg. Hvis man kun læser det i en bog, får man kun af vide én ting, hvordan det skete og ikke som i dilemmaspillet, hvor man har flere valgmuligheder."* Eleven siger her, at arbejdet med en bog som regel begrunder sig i første-ordensviden, men arbejdet med dilemmaspillet fremmer ens viden om de årsager og konsekvenser der i det pågældende spil baseret på virkeligheden. Elev 4 er bevidst om at, dilemmaspillet er en anden læringsform, og det giver nogle nye muligheder. De muligheder er f.eks. alsidig undervisning, andre perspektiver på historien og motiverende undervisning (Lieberoth & Poulsen, Tænk, hvis Stauning var gået i krig mod Hitler, 2017, s. 200)

Det andet begreb jeg har valgt at sætte fokus på i Seixas og Mortons The Big Six er historisk empati, som går ud på, at eleverne skal prøve at forstå og møde en tid på dens præmisser. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 119) Eleverne skal altså ikke have sympati eller medfølelse for historiske personer eller for en tids adfærds- og tankemønstre. Det er svært rekonstruere en fortids kollektive mentalitet, men det er muligt konstruere et indtryk af dele af sandheden gennem billeder, tekst og video. Eleverne skal altså forestille sig, at de lever i en fortid, hvor de kan skrive et brev eller dagbog. Eleverne som jeg har interviewet har tidligere på skoleåret skrevet dagbog omkring nybyggernes liv under USA's fødsel. Der har de skulle skabe en karakter, som flygtede fra England til Amerika i 1600-tallet. De havde en dokumentar som kilde på perioden og tiden fra Amerika dengang, derefter skulle de føre karakteren gennem sorg, glæde og rædsler der var i denne periode, og beskrive det ned med egne ord. Historisk empati har eleverne arbejdet med før, og i forhold til dilemmaspillet er det især vigtigt med historisk empati, i spillet skal eleverne forestille sig at være statsminister Stauning, og de skal derfor træffe vigtige valg og beslutninger for Danmarks bedste. Under interviewet spørger jeg eleverne om de kan sætte sig ind i Staunings

sted ” Er det lettere for jer at sætte sig ind i Statsminister Staunings valg og tankegang efter i har spillet dilemmaspil end det ville være med en bog alene?”. Elev 3 svarer til dette ”Ja, meget lettere.”. Ligeledes svarer Elev 4”Jeg synes også det er meget nemmere. For så kan man prøve at tage nogle andre valg og selv se, at det er rigtig svært. Man får nemlig af vide, hvad der ville ske, hvis du tager nogle andre valg. Hvis man kun læser det i en bog, får man kun af vide én ting, hvordan det skete og ikke som i dilemmaspil, hvor man har flere valgmuligheder.” (Bilag 3)

Begge elever beskriver, at det er nemmere at sætte sig ind i Staunings valg gennem spillet, end det ville være f.eks. med en bog. Når eleverne aktivt selv skal træffe nogle valg, er det nemmere for dem at sætte sig ind de tankemønstre der ligger til grunde for beslutningerne. Elev 4 nævner, at han får konsekvenser af vide, hvis han tager nogle andre valg. Hvis det valgte læremiddel var en bog, ville eleverne højst sandsynligt ikke blive bekendt med andre valg og mulige konsekvenser, og eleverne vil derfor kun være bekendt med første ordens viden. I andre læremidler er det ikke sikkert, at han ville kende konsekvenser af de valg der træffes, hvis man overhovedet tager nogle valg i forhold til det han læser.

Elev 4 siger også ”Men når man er sådan et lille land som Danmark og er i gang med at blive nedrustet, er det jo ikke klogt at tage i krig. Så hvis du spørger mig, gjorde han det klogt i at overgive sig. For hvis havde kæmpet, havde vi nok tabt og ville have blevet ligesom alle de andre lande. (Bilag 3) Elev 4’s svar befinder sig på niveau 5 af de seks niveauer af historisk tænkning i forbindelse med historisk empati, som er brug af historien. De seks niveauer afspejler hvorledes eleven kan sætte sig ind i det historiske perspektiv eller empati. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 120) Eleven er bevidst om Danmarks situation i 1940, han fortæller at vi er et lille land, og vi er i gang med at nedruste. Ud fra disse kriterier mener han det ikke er klogt at tage i krig, og hvis der var valgt at tage i krig, ville Danmark nok have tabt. Elev 4 viser han er bevidst om Danmarks militære styrke i forhold til Tysklands, og han er også bevidst om, at der ikke er noget hjælp at hente andre steder fra. Han befinder sig på et ret højt niveau på den historiske tænkning ud fra CHATA-projektet, hvilket er internationalt forskningsprojekt omhandlende historisk tænkning. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 120) Ifølge læseplanen til fælles mål defineres historiske scenarier som en metode ”...til at gøre sig praktiske erfaringer, give indsigt i historien samt give eleverne muligheder for identifikation.” og ”historiske scenarier bliver først meningsfyldt, hvis det giver eleverne en indsigt, de ellers ikke ville have fået.” (Undervisningsministeriet, 2019) I interviewet svarer Elev 3

og 4 at det er nemmere at sætte sig ind i Staunings tankegang ved hjælp af dilemmaspillet. (Bilag 3) Og i interview 1 svarer Elev 2 at *"Ja rigtig svære valg"* til om Stauning havde nogle svære valg at træffe. Alle tre elever udtrykker at de oplever en identifikation med Stauning, og de kan nemmere sætte sig ind i hans sted og problemstillinger. Eleverne har fået en indsigt som de ikke nødvendigvis ville have fået gennem andre læremidler, som undervisningsministeriet påpeger at der skal til før historiske scenarier bliver meningsfyldt. (Undervisningsministeriet, 2019)

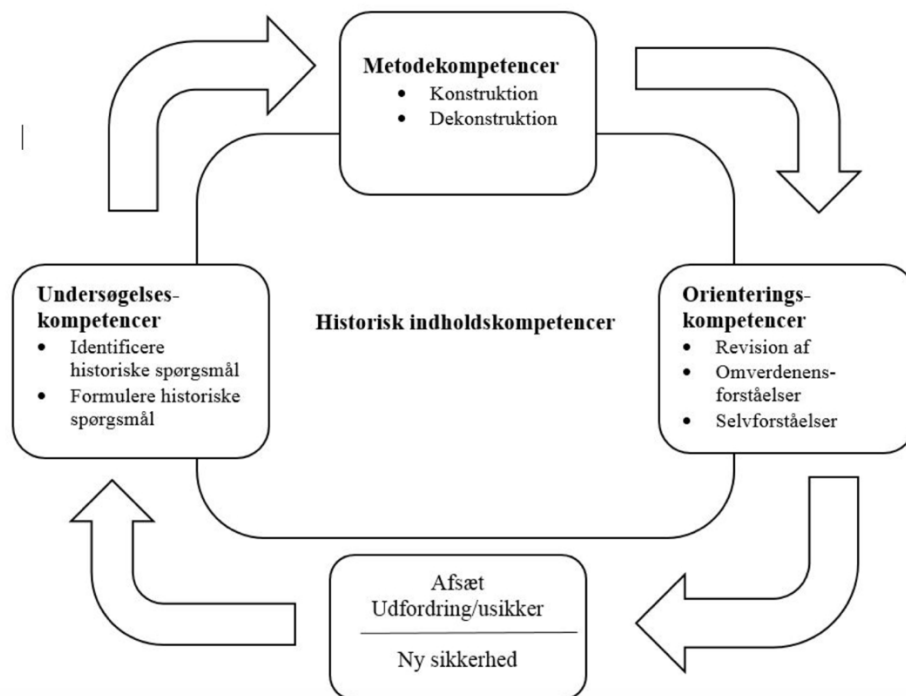
Historisk tænkning som kompetence

At besidde kompetencer er reflekteret og hensigtsmæssigt metode at anvende kvalifikationer, herunder færdigheder og viden til at håndtere problemer i forskellige sammenhænge. OECD lancerede i starten af 00'erne deres definition af kompetencebegrebet, samt kompetencer der er vigtige for et liv i samfundet. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 129) OECD beskriver kompetencebegrebet således *"Many scholars and experts agree that coping with today's challenges calls for better development of individuals' abilities to tackle complex mental tasks, going well beyond the basic reproduction of accumulated knowledge. Key competencies involve a mobilisation of cognitive and practical skills, creative abilities and other psychosocial resources such as attitudes, motivation and values."* (OECD, 2005) Foruden rette kvalifikationer, herunder færdigheder og viden, rummer historiefaget også kompetencer som holdninger, følelser, værdier, sociale, emotionelle og motivationsmæssige elementer. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 129) Disse kompetencer skal læreren strukturere ind i sin undervisning, som er relevant i et åbent demokrati. Historiefaget handler ikke kun om at samle viden og kundskaber indenfor faget, altså førsteordensviden. Men derimod udvikle elevernes historiske tænkning, som kan skabe meningsfulde og brugbare sammenhænge mellem skolefag og hverdagsliv. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 129) At kunne tænke historisk er en generel kompetence, som må styrkes i undervisningen. Første sætning i fagformålet i historie lyder således *"Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv."* (Undervisningsministeriet, 2019)

Ud fra den definition er historisk bevidsthed også en kompetence, som eleverne arbejder med og udvikler ved at tænke historisk. Når eleverne arbejder med erfaringer og viden fra fortiden til at skabe mening og orientere sig i nutiden og tage bestik af fremtiden ser de historisk bevidsthed

som noget processuelt. (Poulsen J. A., 2019) Arbejdet med historisk bevidsthed i undervisningen styrkes ved at eleverne arbejder med at kontekstualisere, hvilket vil sige, at eleverne kan forstå den givne fortid ud fra dens præmisser, samt at kunne skifte perspektiv og udvise historisk empati, som også er gengivet i det tidligere afsnit. Marianne Dietz som har skrevet en ph.d. i effekterne af rollespil fra et historisk didaktisk perspektiv beskriver, at scenariekompetence er en central del i historiebevidstheds konceptet, og scenariekompetencen udvikles, når eleverne forbinder fortolkning af fortiden, forståelse af nutiden og perspektivere til fremtiden. Dette er en mental proces, og en vigtig del for individet at leve og fungere sammen med andre i samfundet. For at det skal lykkes skal undervisningen fokusere på to aspekter nemlig historisk empati og den kontrafaktiske tænkning omkring *"Hvad ville der ske hvis?"* (Dietz, 2018) Derfor er arbejdet med scenariekompetence og specifikt dilemmaspil et vigtigt element for at opnå kompetencerne i historisk bevidsthed og at kunne tænke historisk. Dilemmaspillet har netop de to aspekter som Marianne Dietz beskriver i sin ph.d. den kontrafaktiske og den historiske empati som også er blevet beskrevet i forrige afsnit af analysen.

Til at undersøge om disse kompetencer for historisk bevidsthed og historisk tænkning kommer i spil i undervisningen vil jeg bruge Andreas Körbers model, som er kompetencer i at håndtere historisk indhold.



(Poulsen J. A., 2019)

Afsæt

Undervisningen sættes i gang ved at læreren udfordrer eleverne ved markante udsagn, historiske dilemmaer eller åbne spørgsmål. I starten af forløbet omhandlende livet i besættelsestiden, havde de fleste elever en forforståelse af emnet. De vidste, at Tyskland invaderede Danmark, og der var nogle modstandsfolk som gjorde oprør overfor tyskerne. Inden eleverne spillede dilemmaspelet så de en dokumentar om 9. april 1940 som DR2 har lavet i forbindelse med deres programserie "24 timer vi aldrig glemmer" (DR2, 2010) Her beretter danskere som oplevede dagen på nært hold, herunder Lise Nørgaard og Klaus Rifbjerg som begge er forfattere, samt nogle danske modstandsfolk. De medvirkende i dokumentaren foragtede det tyske angreb og latterliggjorde det danske militær og politi indsats under invasionen.

Undersøgelseskompetencer

Ud fra den dokumentar der blev vist i undervisningen og elevernes egen forforståelse, skulle eleverne identificere og formulere historiske spørgsmål. Eleverne skal på baggrund af deres usikkerhed indkredse og forstå spørgsmål (erkendelsesinteresser) af andres historiske fortællinger, herunder DR2's dokumentar om 9. april 1940. (Poulsen J. A., 2019) I forenkede fælles mål er flere færdighedsmål rettet mod denne kompetence efter 6. klasse.

- Eleven kan identificere historiske problemstillinger
- Eleven kan formulere enkle historiske problemstillinger

Nogle af de spørgsmål der blev udledt af filmen, var bl.a. *”Hvorfor gjorde det danske militær ikke mere modstand? Hvorfor gik statsministeren ikke i krig med Tyskland? Hvorfor gik modstandskampen først for alvor i gang i 1943?”*

Metodekompetencer

Eleverne skulle arbejde kvalificeret med at udvælge egnede fremgangsmåder og metoder til at bearbejde historiske kilder til viden, og på baggrund heraf konstruere historiske fortællinger. Desuden må eleverne øve sig i at dekonstruere (analysere og vurdere) andres historiske fortællinger. (Pietras & Poulsen, 2016, s. 132)

Det er i sådanne situationer hvor arbejdet med den kontrafaktiske tænkning kan være nyttigt for eleverne, netop til at dekonstruere og konstruere nye historiske fortællinger ud fra de spørgsmål, de udledte fra dokumentaren. Efter eleverne havde set filmen, og de havde arbejdet med at formulere deres historiske spørgsmål, havde vi en plenumsamtale i klassen omkring kildens modtager og afsender. De emner der blev drøftet, var f.eks. at de personer der blev interviewet, var unge dengang med ingen indflydelse på politiske system under krigen. Kildekritik er en vigtig del af arbejdet med metodekompetencer fordi eleverne skal kunne analysere og vurdere andre historiske fortællinger. (Undervisningsministeriet, 2019)

Orienteringskompetencer

Eleven skal opøve færdigheder og viden til at kunne relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger fra fortiden til egen livsverden og omverdensforståelse. (Poulsen J. A., 2019) Historisk tænkning omfatter i dette kompetenceområde elevens evne til at kunne reflektere over den revideret egen forståelse og fortællinger af fortiden, og i samspil kunne revidere opfattelser af sammenhæng mellem fortid, nutid, fremtid og deres egen handlemuligheder. (Poulsen J. A., 2019) I fælles mål er sammenhængen med disse kompetencer og færdighedsmål således;

- Eleven kan konstruere historiske fortællinger
- Eleven kan forklare historiske fortællingers sammenhæng med fortidsfortolkning og nutidsforståelse.

(Undervisningsministeriet, 2019)

Eleverne har på baggrund af de historiske fortællinger og spørgsmål de udledte fra filmen, kunne afprøve dem i dilemmaspillet. De interviewede elever beretter at Statsminister Stauning havde mange svære valg, som uanset hvad, havde nogle konsekvenser for Danmark. Marianne Dietz skriver også i sin ph.d.-afhandling, at når eleverne spiller didaktiske spil, er det muligt for eleverne at se forskellige perspektiver gennem deres kritiske tænkning. Dilemmaspillet og arbejdet med filmen gør det muligt for eleverne at se forskellige perspektiver fra fortiden. I dokumentaren ser man unge menneskers perspektiv der bor i København og oplever dagen 9. april, og dilemmaspillet gør det muligt at se det igennem Statsminister Stauning og hans rådgiveres perspektiv. (Dietz, 2018, s. 766)

Orienteringskompetencerne indeholder også en historiskbevidsthedsdimension, hvor eleverne kan fortolke fortiden, forstå nutiden og perspektivere fremtiden. I interviewet spørger jeg eleverne om de kan koble de problemstillinger og tematikker til nutiden. Elev 1 siger *"Det kunne være problemstillinger ift. at spærre grænser af, der er jo nogle politiske partier der ikke vil have muslimer ind i landet, så de vil også spærre grænserne af."* Ligeledes siger Elev 1 *"Donald Trump der vil sætte en mur op til Mexico."* (Bilag 3)

Eleverne viser, at de kan reflektere over de problemstillinger der var dengang i dilemmaspillet, og kan perspektivere det til nutiden. Eleverne er bevidste om at kunne drage parallel med svære tematikker dengang og til nu. Under min observation bemærkede jeg, at eleverne generelt var gode til at bevæge fra nutiden og til fortiden, og på den måde skifte perspektiv. Dilemmaspillet og det at tænke i scenarier hjalp eleverne til at forbinde fortiden, nutiden og fremtiden. Desuden observerede jeg også, at dilemmaspillet med kontrafaktiske elementer eliminerede presentisme fordi eleverne fik mulighed for at skifte perspektiv, og ikke se den med deres egen livsverden og opfattelse.

Scenariedidaktik og kompetencer i det 21. århundrede

Undervisningen i skolen må være tidssvarende, den skal leve op til de krav nutidens og fremtidens samfund stiller til os mennesker. (Fougt, 2017) Dette er argumentet for begrebet 21st Century Skills, hvor man møder de 21. århundreders udfordringer med de 21. århundreders kompetencer. De kompetencer er kognitiv kommunikation, kreativitet, kritisk tænkning og kollaboration.

(Foug, 2017) Der skal være et samspil mellem uddannelse og erhverv i en moderne globaliseret verden. (Berthelsen, 2016, s. 6) OECD har i deres projekt om udvælgelsen af nøglekompetencer, fundet frem til tre kompetencer som er brugbare for et fremtidigt erhvervsliv. Eleverne skal kunne bruge værktøjer, herunder it, sprog osv. agere i heterogene grupper, herunder samarbejde, udvise empati mm. handle autonomt, herunder tænke kritisk og se konsekvenser af ens handlinger.

(OECD, 2005)

Arbejdet med scenariedidaktik og scenariebaseret undervisning, herunder dilemmaspil møder direkte kravene til 21. århundreders kompetencer lyder således *”Den scenariebaserede undervisning består altså i simuleret eller udfoldet meningsfuld praksis.”* (Foug, 2017) I arbejdet med dilemmaspil får eleverne først og fremmest arbejdet med IT, da dilemmapillet er et digitalt spil der findes online. Ifølge CFU skal eleverne anvende digitale værktøjer til læring, som kun kan opnås via digitale værktøjer. (CFU, 2019) Elev 4 i interviewet siger *”Hvis man kun læser det i en bog, får man kun af vide én ting, hvordan det skete og ikke som i dilemmapillet, hvor man har flere valgmuligheder.”* (bilag 3)

Eleven giver udtryk for, at han lært noget ved at spille dilemmapillet, som han ikke ville have lært i en bog. Han har lært om den kontrafaktiske tænkning, hvor historien ikke bare *”kører på skinner”* men derimod nogle personer der har taget et aktivt valg, som derefter former historien. Det passer godt overens med CFU’s tankegang om at digitale værktøjer skal give dem en ny viden. (CFU, 2019) En anden vigtig kompetence er samarbejde, og inden eleverne skulle spille dilemmapillet, fik de mulighed for at vælge om de ville spille alene eller med en makker. Jeg observerede, at mange af eleverne valgte at spille to og to, og der var nogle enkelte der valgte at spille alene. Elev 3 siger i forhold til samarbejde *”Jeg synes det er fint at arbejde sammen. Vi kan diskutere vores valg, de forskellige konsekvenser vores valg kunne have haft, så jeg tror at jeg tænkte mere over mine valg, fordi jeg diskuterede det med min makker.”* (Bilag 3) Eleven giver udtryk for at samarbejdet med makkeren gjorde at hun kunne diskutere sine valg med, og derfor også tænke mere over valgene og konsekvenserne.

OECD’s udvælgelse af nøglekompetencer bliver også bearbejdet med i dilemmapillet, herunder empati, som også er blevet analyseret under historisk tænkning med The Big Six. At kunne tænke kritisk understøttes af dilemmapillet ved, at eleverne skal nøje tænke over deres valg og hvilke

konsekvenser de har. Det er vigtigt, at de læser hele teksten i spillet, samt får spurgt deres rådgivere om råd inden næste valg. Som tidligere gengivet skal der være et samspil mellem uddannelse og erhverv, og et vigtigt bindeled er uddannelsesparathed. (Berthelsen, 2016, s. 6) Den er udarbejdet af undervisningsministeriet og tager udgangspunkt i kompetencerne. Disse kompetencer er beskrevet i teoriafsnittet og læner sig op ad 21st Century Skills og OECD nøglekompetencer. Motivation og selvstændighed som er vigtige personlige kompetencer, er også begreber der kan arbejdes med i historieundervisningen. Herunder kan motivationen opstå i arbejdet med digitale læremidler, som også er gengivet i analysen af læringstrekanten. (Undervisningsministeriet, 2019) Samarbejdsevner og praktiske færdigheder kan man også understøtte ved at arbejde med dilemmaspillet. En af eleverne i interviewet nævnte hvis de arbejdede i en gruppe, hjalp det hende meget med diskussion af valg og konsekvenser. Praktiske færdigheder ses på baggrund af at eleverne arbejder med IT og digitale medier i historieundervisningen. (Undervisningsministeriet, 2019)

Konklusion

Dilemmaspillet kan være motiverende for eleverne at spille i undervisningen, alle de interviewede og observerede elever synes det var sjovt og spændende at arbejde med spillet. De havde stort set alle lyst til at lære mere om emnet. En enkelt elev følte ikke hun lært noget, og derfor bevidner det også at indholdet ikke altid er stærkt i et spil, der mere læner sig op ad formen og rammerne. Dilemmaspillet kan også udfordre elevernes historiske tænkning, og især historisk empati og årsager og konsekvenser er noget der brænder igennem spillet. Ved at eleverne har mulighed for at være statsminister i 1940, viser at de kan ændre perspektiv ud fra hvilke tidsperiode der er gældende. Eleverne fik også øjnene op for at historien ikke er prædetermineret, men der er nogle tager nogle aktive valg der former historien, de er historieskabende og historieskabte. Mange af de kompetencer man lærer at bruge under dilemmaspillet og andre historiske og kontrafaktiske scenarier, stemmer overens med mange af de kompetencer man skal have ifølge 21st Century Skills og uddannelsesparathed. Spillet skal ses som et middel i et længerevarende undervisningsforløb, og kan ikke stå alene. For at spille dilemmaspillet er det nødvendigt, at

eleverne har en god baggrundsviden omkring det pågældende emne, der kan guide dig rundt i de forskellige årsager og konsekvenser i den kontrafaktiske tænkning.

Perspektivering

Motivationsproblemer i det aktuelle samfund

Vi lever i dag i et øget globaliseret videnssamfund, hvor medlemmerne af samfundet bliver målt på deres kompetenceniveau, og dermed også deres læring. Det har medført at de forskellige lande har en øget opmærksomhed og dermed også et øget pres på læring og personlig udvikling, og det er især på områder der vedrører det erhvervsmæssige. (Illeris, 2015, s. 115)

Fra politisk side kommer der lovgivning og administration, der omfatter topstyrede institutioner og øget brug af tests i skolen. Der kommer også et stærkt pres på de unge, for at vælge den rette uddannelse og gennemføre den hurtigst muligt. I det store hele bliver taget mange forhold der reducerer medbestemmelse og øget pres hos lærerne og ikke mindst eleverne. (Illeris, 2015, s. 116)

Vi befinder os derfor i situationer, hvor deltagernes motivation kommer under pres. Der er her tale om dobbelt pres, både hos den enkelte, hvorved det udspringer sig i form af usikkerhed. Men også fra samfundets side er der nogle forventninger, krav og strammere regler, og det her dobbeltpres kan komme relativt tidligt i folkeskolen. (Illeris, 2015, s. 117)

Litteraturliste

- Berthelsen, U. D. (2016). *21st century skills*. København: Samfundslitteratur.
- Bjørndal, C. R. (2013). *Det Vurderende Øje*. Århus: KLIM.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2015). *Kvalitative metoder*. Hans Reitzels Forlag.
- CFU. (26. april 2019). *21skills*. Hentet fra 21skills.dk: <http://info.21skills.dk/>
- Dietz, M. (2018). The Effects of Role-Play from a History Didactical Perspective. *European Conference on Games Based Learning*, s. 765-772.
- DR2 (Instruktør). (2010). *9. april 1940 - Da tyskerne kom* [Film].
- Fougt, S. S. (30. Juni 2017). *Blivklog*. Hentet fra Scenariebaseret undervisning: <https://www.blivklog.dk/scenariebaseret-undervisning/>
- Hansen, T. I., & Skovmand, K. (2011). Fortolkning og vurdering af læremidler. I *Fælles mål og midler* (s. 99-113). Aarhus: KLIM.
- Historiekanon.com (Instruktør). (2019). *Augustoprøret og Jødeaktionen 1943* [Film].
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Institut for Kultur og Samfund. (6. Maj 2019). *Dilemmaspillet 9. april 1940*. Hentet fra <http://9april1940.dk/45.html>
- Lieberoth, A. (2018). *Spilpædagogik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lieberoth, A., & Poulsen, J. A. (2017). Tænk, hvis Stauning var gået i krig mod Hitler. I *Hvad er scenariedidaktik?* (s. 194-216). Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- OECD. (27. Maj 2005). *The Definition and Selection of Key Competencies*. Hentet fra <https://www.oecd.org/pisa/35070367.pdf>
- OECD. (31. Maj 2019). *OECD - Better policies for better lives*. Hentet fra <https://www.oecd.org/>
- Pedersen, S. J., & Bransholm, K. (2012). Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejdet. I *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori* (s. 399-429). København: Hans Reitzel.
- Pietras, J., & Poulsen, J. (2016). *Historiedidaktik*. Hans Reitzels Forlag.
- Poulsen, J. A. (15. Maj 2019). *Historielab*. Hentet fra Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer: <https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Poulsen, J. P. (Maj. 21 2019). *Historielab.dk*. Hentet fra *Hva pokker er historiske scenarier?*: <https://historielab.dk/hvad-pokker-er-historiske-scenarier/>

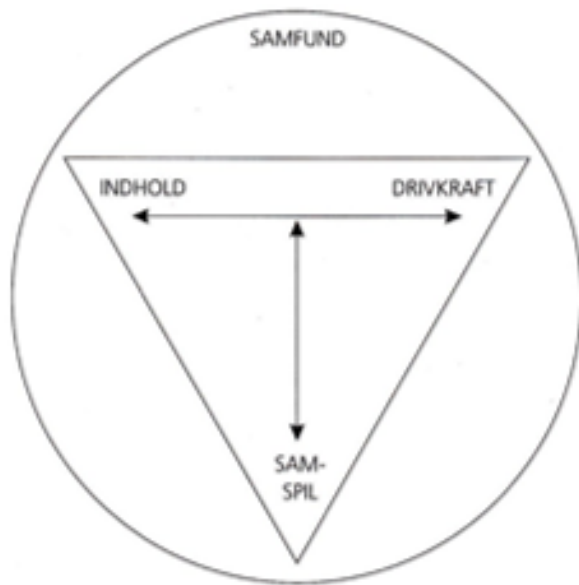
Seixas, P., & Morton, T. (2013). Introduction (To historical thinking concepts). I *The Big Six - Historiecal Thinking Concepts* (s. 1-11). Toronto, Canada: Nelson Education.

Undervisningsministeriet. (25. Maj 2019). *Historie - Fælles Mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra <https://arkiv.emu.dk/modul/historie-f%C3%A6lles-m%C3%A5l-l%C3%A6seplan-og-vejledning#>

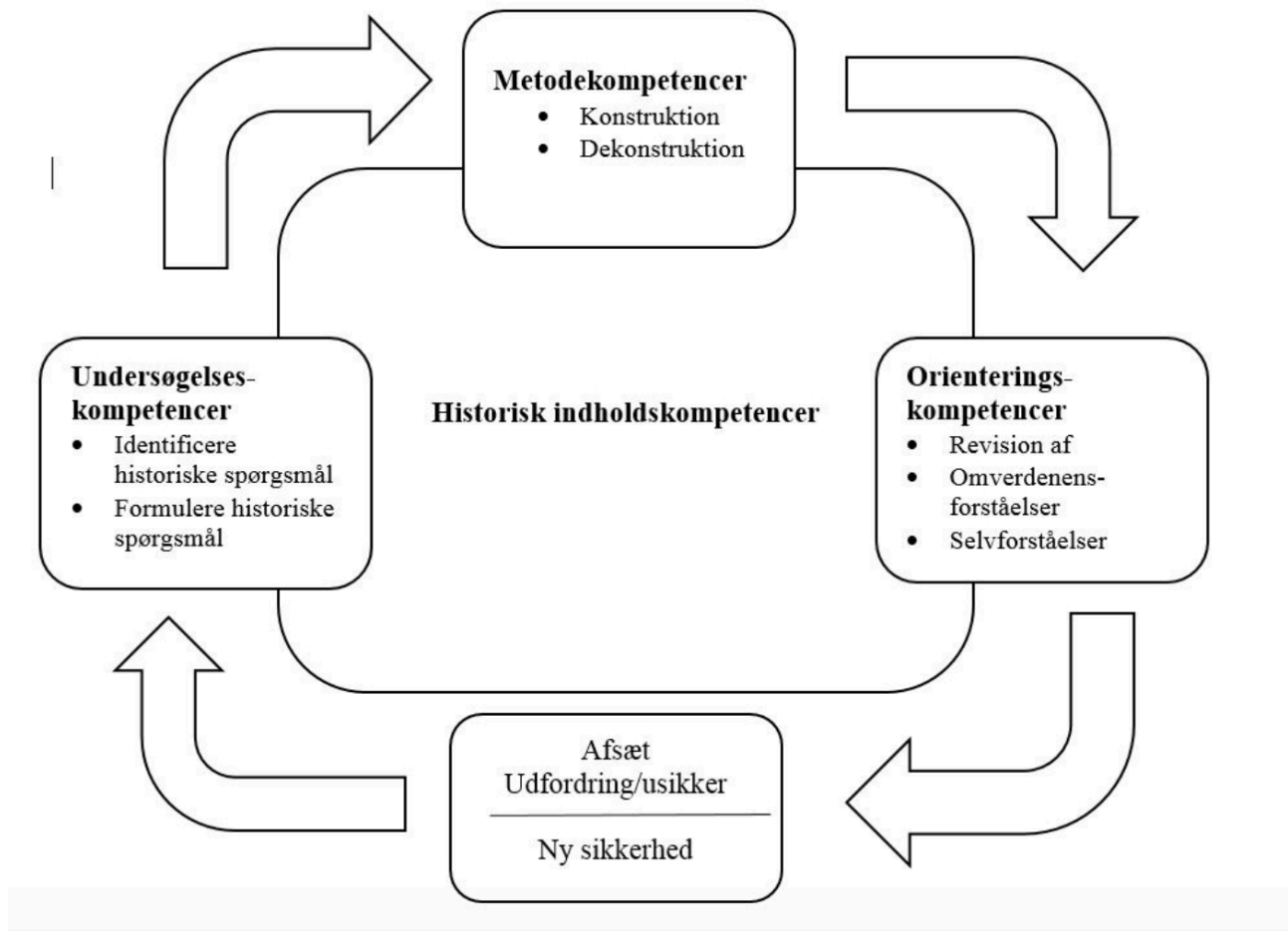
Undervisningsministeriet. (Februar 2019). Om vurdering af uddannelsesparathed. København, Danmark.

Bilag

Bilag 1



Bilag 2



Bilag 3

Interview 1 med elev 1 og elev 2.

Synes i dilemmaspillet var spændende og interessant at arbejde med?

Elev 1: Ja

Elev 2: Ja

Hvorfor?

Elev 2: Altså jeg synes det var spændende for det var en anderledes måde og arbejde på, end bare at læse bøger og så synes jeg også det var sjovt.

Interviewer: Ja..

Elev 1: Det var også meget sjovt at se sådan, altså hvis for eksempel, der var jo nogle der som fik København bombet, hvis de havde været statsministre dengang, hvor galt det så var gået.

Interviewer: Ja, det er rigtigt, det kan virkelig have været gået galt. Så det, at det er sjovt i undervisningen, det er med til at gøre det spændende?

Elev 1: Ja

Interviewer: Synes i, at i lærte noget? Nu sagde du (Henvendt til pige), at man kunne se hvad der kunne være sket. Men lærte i noget om besættelsestiden i dilemmaspillet?

Elev 1: Altså, den sagde jeg skulle lære videre i historiebøgerne, fordi jeg vidste for meget og derfor lærte jeg ikke så meget.

Interviewer: Ja, det er rigtigt.

Elev 2: Jeg ved ikke om jeg lærte så meget nyt, men det var en sjov måde at påvirke den virkelige verden på (????) i et spil.

Interviewer: Tror du, at du kendte det der ville ske

Elev 2: Ja, meget af det.

Interviewer: Arbejdede i to og to, eller var i alene i spillet?

Elev 1: Jeg arbejdede alene

Elev 2: Jeg var i en gruppe på to.

Interviewer: Hvad synes I var bedst, alene eller en gruppe?

Elev 2: Jeg prøvede også alene, og jeg synes bestemt det var sjovest alene

Interviewer: Hvordan kan det være?

Elev 2: Så kan jeg helt selv bestemme hvilke valg jeg tager, uden at en anden påvirker mit valg. Min makker og jeg var lidt uenige

Interviewer: Så det er nemt at blive uenige i sådan et spil, med vanskelige beslutninger?

Elev 2: Ja, helt sikkert.

Elev 1: Jeg tror der er mange der glemmer at læse teksten, når man er en gruppe.

Interviewer: Ja, det kan sagtens være. Så det jeg hører jer sige er, at det generelt vil være bedst, at være alene i et dilemmaspil og at alle bør have sin egen computer.

Begge: Ja

Interviewer: Er det nemmere at sætte sig ind i Statsminister Staunings tankegang gennem dilemmaspillet, end det ville være gennem en bog alene?

Elev 2: Ja

Elev 1: Ja, spillet giver en ide om hvilke vanskelige beslutninger ham skulle tage. Også fordi ude i siden af spillet, var det et billede af hvad andre ministre havde svaret

Interviewer: Hvad med det her pointsystemet, påvirkede det jer? Hvor mange der var døde osv.

Elev 1: Ja

Elev 2: Ja, for eksempel for mig, hvis der var mange af de civile der var døde eller danske soldater der var døde, ville jeg gå lidt mere passivt.

Interviewer: Så det påvirkede dit valg?

Elev 2: Ja, det påvirkede mit valg

Interviewer henvendt til pige: Gjorde det også det ved dig?

Elev 1: Ja, jeg prøvede at få så lidt som muligt civile til at dø.

Interviewer: Hvilke problemstillinger stod Stauning med, kan I huske det?

Elev 2: Han skulle bestemme om han skulle gå i krig med Tyskland eller lave en aftale med dem. Eller gøre modstand.

Elev 1: Han skulle vurdere om han skulle skyde tropper d. 8 april når tyskerne var på vej eller vente med det.

Interviewer: Ja, det er rigtigt. Så det er nogle af de kerneproblemer der var.

Elev 1: Der var også noget med, om han skulle flygte/flytte til Sverige og så videre til Storbritannien.

Interviewer: Havde Stauning nogle svære valg at træffe?

Elev 2: Ja, helt klart. Det havde han.

Interviewer: Kunne I tænke jer at stå i den situation?

Elev 2: Nej, men hvis jeg var ham og jeg stod i den situation, så ville jeg bare gøre det. Men det vil jeg ikke?

Elev 1: Jeg kunne godt tænke mig det faktisk.

Elev 2: Det kunne være sjovt at prøve, i den virkelige verden.

Interviewer: Det er også det tætteste man kan komme på at prøve det. Er I blevet mere nysgerrige omkring besættelsestiden efter vi har arbejdet med dilemmaspil?

Elev 2: Ja, for det var sjovt at se hvor mange der rent faktisk døde og hvordan det ligesom skete. Og hvordan forholdet mellem Tyskland og sådan noget (??? 3.03) påvirkede det.

Interviewer: Så det jeg hører dig sige er, at du ser frem til at have mere om 2. verdenskrig.

Elev 2: Ja, det gør jeg.

Elev 1: Jeg fik mere viden ved at spille dilemmaspil. Jeg troede det var flere der døde, end hvad der egentlig gjorde.

Interviewer: Så vi slap faktisk ret godt igennem det. Ser du også frem til at have mere om 2. verdenskrig i undervisningen?

Elev 1: Ja, jeg synes det er spændende. Men jeg synes også der er mange andre spændende emner.

Interviewer: Ja bestemt. Vil man kunne opleve lignende problemstillinger i dag, ikke ift jøderne men med andre problemstillinger eller temaer.

Elev 1: Det kunne være problemstillinger ift. at spærre grænser af, der er jo nogle politiske partier der ikke vil have muslimer ind i landet, så de vil også spærre grænserne af.

Interviewer: Så der er nogle temaer der går igen. Nu er det ikke længere jøder der er i fokus, men måske muslimer hvor der er nogle, der er ude efter dem. Er det rigtigt forstået?

Begge: Ja

Interviewer: Kan I komme i tanke om andre temaer?

Elev 1: For andre lande er der, USA for eksempel.

Elev 2: Donald Trump der vil sætte en mur op til Mexico

Interviewer: Ved i hvem han gerne vil have ud af USA? Han vil faktisk gerne have alle muslimer, mexicanere og illegale indvandrere ud af landet. Så der er faktisk nogle temaer som går igen, selvom vi troede det var slut, så foregår det stadig. Ikke i samme grad, da mennesker ikke bliver sat i koncentrationslejre og lign., Det er faktisk interessant at koble, der er stadig nogle svære valg der skal træffes i dag.

Interviewer: Har i lært noget om livet i 1940, ved hjælp af dilemmaspillet? Hvordan dagligdagen var, for det alm. Menneske?

Elev 1: Lidt i bogen, men mest indblik i deres dagligdag gennem den film vi så. Spillet handlede mere om krigen.

Interviewer: Så det var gennem filmen i fik mest indblik i deres hverdag og hvor spillet gav indblik i de valg der skulle træffes omkring krigen.

Interviewer: Tak for jeres deltagelse

Interview 2 med elev 3 og elev 4

Interviewer: Synes i Dilemmaspillet var spændende og interessant at arbejde med?

Elev 3: Ja det synes jeg. Altså man lærer ikke super meget af dilemmaspillet.

Interviewer: Men var det spændende?

Elev 3: Ja det synes jeg.

Elev 4: Jeg synes det var sjovt at arbejde med, og høre om nogle professionelle historikere. Ligesom deres bud på hvad ville der have været sket ifølge dem, hvis man havde valgt nogle andre ting end man gjorde dengang. Så hvis man nu havde valgt at kæmpe, i stedet for at overgive sig. Så ville der have været sket noget andet og det havde de så kunne forklare hvad der ville ske.

Interviewer: Så det er spændende at se hvad der så ville have været sket, hvis der var blevet truffet nogle andre valg. Dilemmaspillet, gør det at historieundervisningen mere spændende end hvis man kun brugte en bog. Er det godt hvis undervisningen af forskellig fra gang til gang?

Elev 3: Ja bestemt. Jeg forstår godt pointen hvorfor man skal sætte sig ind i hvilke valg man skal træffe osv. Men jeg synes ikke man lærer så meget af det, fordi egentlig er det det faktum at vi gjorde hvad vi gjorde, og så forstår jeg ikke hvorfor vi skal prøve og tage nogle andre valg, for at lære præcis hvorfor de traf de valg de gjorde.

Interviewer: Det er blandt andet fordi, historiefaget handler om, hvordan historiske personer tænkte og kunne sætte sig ind i deres sted. Synes i man kunne fornemme i Dilemmaspillet, altså sætte sig ind i Staunings sted, hvor svære valg han skulle træffe?

Elev 3: Hmm..

Elev 4: Ja rigtig svære valg.

Interviewer: Arbejdede I i grupper eller alene?

Elev 3: Jeg var i en gruppe på to personer.

Elev 4: Jeg arbejdede alene, og det var jeg glad for. Jeg kunne langt bedre koncentrere og lære mere når jeg arbejder alene.

Interviewer: Er det kun ved brug af computer eller er det også når i arbejder med bogen?
Generelt?

Elev 4: Ja det er generelt jeg helst arbejder alene.

Interviewer: Når i bruger computer er det så nemmere at arbejde alene?

Elev 4: Ja, det er det.

Interviewer: Hvad siger du? (Henvendt til pige)

Elev 3: Jeg synes det er fint at arbejde sammen. Vi kan diskutere vores valg, de forskellige konsekvenser vores valg kunne have haft, så jeg tror at jeg tænkte mere over mine valg, fordi jeg diskuterede det med min makker.

Interviewer: Så du ser faktisk en fordel ved at være to. Godt. Er det lettere for jer at sætte sig ind i Statsminister Staunings valg og tankegang efter i har spillet dilemmaspil end det ville være med en bog alene?

Elev 3: Ja, meget lettere.

Elev 4: Jeg synes også det er meget nemmere. For så kan man prøve at tage nogle andre valg og selv se, at det er rigtig svært. Man får nemlig afvide, hvad der ville ske, hvis du tager nogle andre valg. Hvis man kun læser det i en bog, får man kun af vide én ting, hvordan det skete og ikke som i dilemmaspil, hvor man har flere valgmuligheder.

Interviewer: Så det at historien ikke kun "kører på skinner", der er altså nogle mennesker som har foretaget nogle valg og de konsekvenser der følger med og det er det man tit kan se ved sådan et spil.

Elev 3: Efter vi havde overgivet os til tyskerne eller efter vi havde sagt, at de godt måtte være her, så forlangte tyskerne jo, at der skulle være et udgangsforbud efter det blev mørkt og der skulle være mørklægningsgardiner osv. som Stauning ikke syntes om. Det blev Stauning nødt til at sige ja til, ellers ville det få store konsekvenser.

Interviewer: Så han stod med valget, om han skulle gøre modstand eller ej.

Elev 4: Men når man er sådan et lille land som Danmark og er i gang med at blive nedrustet, er det jo ikke klogt at tage i krig. Så hvis du spørger mig, gjorde han det klogt i at overgive sig. For hvis havde kæmpet, havde vi nok tabt og ville have blevet ligesom alle de andre lande.

Interviewer: Tit når man ser en film, kan man nemt tænke "Vi skulle bare have gjort modstand, så meget vi kunne". Men dilemmaspil giver mere indsigt i, at man ikke bare kan sige "Nu gør vi modstand og nu skal vi have modstandsfolk". Der ligger altså nogle store beslutninger og svære valg bagved.

Interviewer: Er I blevet mere nysgerrige på besættelsestiden, efter vi har arbejdet med dilemmaspil?

Elev 3: Ja meget. Det har gjort emnet mere spændende.

Elev 4: Jeg har lyst til at lære mere om det.

Interviewer: Det er også et svært emne, med mange vinkler. De problemstillinger som I møder i spillet f.eks. at man skal passe på jøderne, ikke bliver deporteret og vi skal passe på danske civile osv. er det også nogle problemstillinger vi kan opleve i dag, blot med nogle andre temaer? Er det de samme valg man står over for i dag?

Elev 3: som f.eks. at vi skulle hjælpe jøderne med at immigrere? Altså ikke nødvendigvis jøderne i dag.

Interviewer: Ja f.eks. jøde XXX folk, eller nogle der gerne vil have nogle ud af landet. Nogle bestemte grupper?

Elev 3: Ja helt klart. Det tror jeg der vil være i dag. F.eks i nogle lande er der rigtig stor modstand mod Islam, der kunne det godt ske, at hvis de stadig ville tro på Islam, så skulle de ud af landet.

Interviewer: Er der nogle der vil det i Danmark?

Elev 3: Ja, Rasmus Paludan går efter Islam. Han har store fordomme om, det er dem som tager vores jobs, eller der kun sidder derhjemme og får kontanthjælp.

Interviewer: Så det I siger er, at nogle af de problemstillinger der er i spillet, kan overføres til i dag. Ikke lige så høj grad, man sender ikke mennesker i koncentrationslejr, men der er stadig noget had og krig. Har I lært noget om livet i 1940 gennem spillet?

Elev 4: Vi så blandt andet en film om, en dreng har havde været ude og drikke et par øl, men så havde han svært ved at finde hjem, fordi der var helt mørkt i byen pga. udgangsforbud.

Elev 3: Ja, jeg synes vi har lært om dagligdagen, hvilke konsekvenser der var for de forskellige valg, f.eks. når der var udgangsforbud, blev folk set som kriminelle, så lærer man lidt om hvor stor en grad det var.

Interviewer: Så man får et større indblik i hvordan det egentlig er sådan et mørklægningsforbud og hvor store konsekvenser det har for befolkningen.

Bilag 4

Lektionsplan: 9. april 1940

Lektionsplan				
Modul	Indholdsmæssigt fokus	Færdighedsmål	Læringsmål	Undervisningsaktivitet
1 (1 lektion)		Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse	Eleven kan <ul style="list-style-type: none"> redegøre for kanonpunktet "Augustoprøret og Jødeaktionen 1943" i forhold til forudsætninger, forløb og følger. 	<ul style="list-style-type: none"> Eleverne ser "Augustoprøret og Jødeaktionen 1943" på historiekanon.com. Eleverne præsenteres for forløbets problemstillinger og læser elevteksten om "Augustoprøret og Jødeaktionen 1943" på historiekanon.com. Eleverne skriver en kort tekst, hvor de opsummerer, hvad de ved om kanonpunktet "Augustoprøret og Jødeaktionen 1943" i forhold til forudsætninger, forløb og følger
2 (3 lektioner)	Hvad skete der 9. april?	Eleven kan bruge kanonpunkter til at skabe historisk overblik og sammenhængsforståelse Eleven kan målrettet læse historiske kilder og sprogligt nuanceret udtrykke sig mundtligt og skriftligt om historiske problemstillinger	Eleven kan <ul style="list-style-type: none"> Redegøre for centrale begivenheder vedr. den 9. april 1940 Analysere kilder fra den 9. april 1940 	<ul style="list-style-type: none"> Eleverne ser dokumentaren "24 timer vi aldrig glemmer – 9. april". Eleverne laver aktiviteten "Bombeangreb" (bilag 1) Udlever bilag 2 til eleverne og læs tekstboksen på side 1 højt for dem og forklar bagefter hvordan flyerbrevene så ud, og hvilket formål de havde. Drag gerne paralleller til nutidens kommunikationsmuligheder. Afspil de tre proklamationer: <ul style="list-style-type: none"> OPROB! Regeringens proklamation Chr. X's proklamation Eleverne arbejder med bilag 3 og efterfølgende besvares spørgsmålene på klassen.
3 (2 lektioner)	Dilemmaspil	Eleven kan udlede forklaringer på historiske forhold og forløb ud fra historiske scenarier Eleven kan formulere historiske problemstillinger	Eleven kan <ul style="list-style-type: none"> reflektere over Danmarks dilemma ved den danske besættelse 9. april opstille historiske problemstillinger diskutere de danske muligheder i forbindelse med den danske besættelse 	<ul style="list-style-type: none"> Eleverne spiller "dilemmaspillet" på http://9april1940.dk/ (se yderligere instruktion under "øvrige gode råd og kommentar") Resultaterne af spillet drøftes og på baggrund heraf, opstiller eleverne historiske problemstillinger, der efterfølgende diskuteres.

