
SPILDIDAKTIK I HISTORIEFAGET

PROFESSIONSBACHELORPROJEKT



25. MAJ 2021

UDARBEJDET AF LAURITS SMIDT-NIELSEN: LAER175233

Anslag: 63.975 + billeder = 25 normalsider

Vejleder: Andreas Kopp og Sten Tommy Larsen

KP - Læreruddannelsen

Indholdsfortegnelse

1.0 Indledning	2
1.2 Problemformulering:	3
2.0 Redegørende del	3
2.1 Metode og undersøgelsesdesign.....	4
2.2 Cases	4
2.3 Empiriindsamling	4
2.4 Observation	5
2.5 Elevinterview	5
2.6 Elevprodukter	6
3.0 Teoretisk afsæt	6
3.1 Spildidaktik	6
3.2 Motivationsteori	7
3.3 Knud Illeris læringsteori	8
3.4 Læring gennem leg.....	9
3.5 Historiebevidsthed	9
4.0 Didaktiske begrundelser for valg af spil	11
4.1 Tidslinjespillet (Case T).....	11
4.2 Fortidige spil og lege (Case L)	12
5.0 Analyse.....	14
5.1 Analyse af spildidaktik i et motivationsmæssigt perspektiv	14
5.2 Analyse af motivation i Case T.....	14
5.4 Analyse af motivation i Case L.....	17
6.0 Analyse af elevernes historiebevidsthed.....	19
6.1 Analyse af historiebevidsthed i Case T	19
6.4 Analyse af historiebevidsthed i Case L	22
7.0 Diskussion/Konklusion	28
8. Litteraturliste	31
9. Bilag (1/2 side).....	33
Bilag 1: Spildidaktiske overvejelser	33
10. Empiri: (9.5 side).....	34
10.1 - Elevprodukter	35
10.2 - Observationer	36-39
10.3 - Interview guide	40
10.4 - Elevinterview	41-45

1.0 Indledning

I HistorieLabs rapport *Historiefaget i fokus* (2015) er elevers og læreres syn på historieundervisningen i folkeskolen blevet kortlagt. En af konklusionerne fra rapporten var, at eleverne føler, at de lærer noget, når de oplever noget usædvanligt ift. den normale historieundervisning. Det er typisk formen eller situationen, som bliver fremhævet af eleverne, fremfor selve indholdet af undervisningen (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9). Rapporten konkluderer, at eleverne synes, at historieundervisningen er "kedelig" og "teksttung" (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9-11). Elever har svært ved at se relevans i faget og den begrænsede relevans eleverne oplever, er forbundet med uddannelse og erhverv til arkæolog eller historiker. Den manglende fokus på historisk dannelse er problematisk, når folkeskolens formål udover uddannelse også henviser til dannelsesmæssige aspekter (Børne- og undervisningsministeriet, 2020).

Desuden har eleverne svært ved at eksemplificere og konkretisere samspillet mellem fortid, nutid og fremtid, og hvad dette samspil bruges til (Knudsen & Poulsen, 2016, s.11). Dette er en central problematik for historiefaget, hvor i fagets mål beskrives; *"Eleverne skal i faget historie opnå sammenhængsforståelse i samspil med et kronologiske overblik og kunne bruge denne forståelse i deres hverdags- og samfundsliv"*, og *"Stk. 3. Elevernes historiske bevidsthed og identitet skal styrkes med henblik på, at de forstår, hvordan de selv, deres livsvilkår og samfund er historieskabte. Derved opnår eleverne forudsætninger for at leve i et demokratisk samfund"* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

Danske skoleelever er ikke de eneste der mener, at historiefaget virker fjernt. I Rosenzweig og Thelen bog *The Presence of the Past: Popular Uses of History in American Life* (1998) er der blevet foretaget kvalitative undersøgelser angående amerikanernes syn på historiefaget. Her konkluderer Rosenzweig og Thelen, at selvom amerikanere synes, at "past" er et vigtigt emne, så er historie som defineret i skolens tekstbøger og historieundervisning ikke vigtig (Rosenzweig & Thelen, 1998, s. 291). Historiedidaktikeren Bernard Eric Jensen fremhæver, at et amerikansk forskningsprojekt i historie ikke direkte kan bruges i en dansk kontekst, men

undersøgelsen kan alligevel inddrages til at give et differentieret blik på brugen af historie og synet på historieundervisningen (Jensen, 2000).

Det er derfor en vigtig problematik at skabe interesse for faget og samtidigt videreudvikle elevernes historiebevidsthed. Jeg vil gennem bachelorprojektet forsøge at skabe motivation ved at anvende spildidaktik og samtidig videreudvikle elevernes historiebevidsthed. Et afsæt i spildidaktikken skyldes praktikerfaringer samt mit virke som tennistræner, hvor jeg har oplevet, hvordan spil generelt virker positivt for børns motivation. Et afsæt i spildidaktikken vil således gøre op med de føromtalte problematikker fra HistorieLabs undersøgelser (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9-11). Disse overvejelser er baggrunden for projektets problemformulering.

1.2 Problemformulering:

- Hvilke potentialer og udfordringer skal jeg spildidaktisk tage højde for i min tilrettelæggelse af historieundervisningen, når jeg ikke mindst vil øge elevernes motivation - og gerne vil videreudvikle elevernes historiebevidsthed?

Opgaven forsøger yderligere at besvare følgende underspørgsmål:

- Hvordan opstår motivation gennem spil, og hvordan kan motivation ses, når eleverne spiller?
- Hvor abstrakt er elevernes historiebevidsthed i 3. klasse, og hvordan kan man gennem spil videreudvikle deres forståelse af fortiden, nutiden og fremtiden?
- Hvordan kan forskellige perspektiver på historiebevidsthed medvirke til et mere nuanceret svar på problemformuleringen?

2.0 Redegørende del

Denne del af projektet er af redegørende karakter og er tredelt. 1.del redegøres der for metoder og undersøgelsesdesign som danner empirien for undersøgelsen. 2.del redegøres der for projektets teoretiske afsæt, som der benyttes i analysen og i de to spilforløb. 3.del redegøres der for spilforløbene, hvor metode og teori sammenkobles.

2.1 Metode og undersøgelsesdesign

Overordnet er projektet inspireret af John Dewey erfaringspædagogik (Karoff & Jessen, 2014, s. 59-69), samt det socialkonstruktivistiske læringssyn, da opgaven centraliserer sig om læring gennem andre. Her læner jeg mig op ad Knud Illeris læringssyn, som er inspireret af Piaget indre tilegnelsesprocesser samt Vygotskys teorier om de sociale rammers betydning for læring (Illeris, 2020, s. 140).

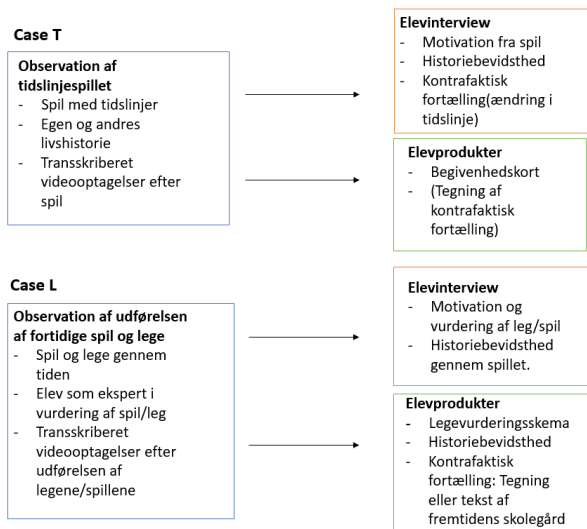
Som det fremstår i problemformuleringen, er opgavens formål at undersøge eleveres motivation og historiebevidsthed i forbindelse med undervisning, hvor spil indgår. Generelt er undersøgelsesdesignet præget af forskellige forskningspositioner. Den fænomenologiske tilgang er i brug, da det er børns tanker og udsagn ift. spil, motivation og historieforståelse (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 42), som analyseres på. Den positivistiske tilgang er til stede, når spildidaktikken ses som en metode til at undersøge, hvor godt det virker på børns læring (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 41). Undersøgelsens empiri skal derfor i højere grad ses som deduktive casestudier, hvor udvalgte teoretiske begrundede spil analyseres i praksis (Vidensmønstre, 2017).

2.2 Cases

Jeg benytter Robert Yins definition af casestudier: *“Et casestudie er en empirisk undersøgelse som udforsker et aktuelt fænomen i dybden og i sin virkelighedsnære kontekst, især når grænserne mellem fænomen og kontekst er uklare”* (Brekke & Tiller, 2014, s. 197). I dette projekt er det spildidaktik i historiefaget, som undersøges i en kontekst af to 3. klasser. Bent Flyvbjerg peger på forskellige selektionstyper af casestudier, når man skal vælge sine cases (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 473-478). I denne undersøgelse vil jeg argumentere for valget ud fra *den kritiske case*. *Den kritiske case* omhandler en strategisk betydning ud fra et generelt spørgsmål (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 473 - 478). I projektet er valgt to 3. klasser, som kan fortælle om, hvilken udgangspunkt elever har ift. historiebevidsthed, når elever begynder med historiefaget. Uddybning af casene ses i afsnit 4.

2.3 Empiriindsamling

Nedenfor ses projektets undersøgelsesdesign.



2.4 Observation

Jeg gør i projektet brug af tre semistruktureret observationsark. Det semistruktureret observationsark ses i empiri 10.3 (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 166). Den semistruktureret tilgang til observationer skyldes et afgrænset fokus på at undersøge elevernes motivation og historiebevidsthed, og samtidig en åbenhed ift. måden disse begreber kan udmønte sig på. Det mener, jeg er fordelagtig, da motivation og historiebevidsthed forekommer på forskellig vis.

Da observationerne bliver foretaget af mig, vælger jeg at optage timerne (Bjørndal, 2013, s. 56-60) og transskribere dele af optagelserne i det semistrukturerede observationsark. Hensigten med observationerne er at finde frem til, hvornår motivation og historiebevidsthed er til stede i undervisningen.

2.5 Elevinterview

I projektet gør jeg brug af tre semistrukturerede elevinterviews. Interviews giver adgang til elevernes tanker om motivation, samt hvor abstrakt deres historiebevidsthedsbegreb er. Ved første interview er en elev blevet interviewet efter tidslinjespillet. Ved andet interview er to elever blevet interviewet efter udførelsen af fortidige lege, og ved afslutningen af forløbet er der yderligere to elever, som er blevet interviewet.

Interviewene er struktureret efter en interviewguide (empiri 10.3), som er kendetegnet ved både standardiseret og åbne spørgsmål og svar (Bjørndal, 2003, s. 103-104). Interviewguiden er brugt for at sikre, at eleverne får svaret på både motivationsmæssige- og historiebevidsthedsdelene af undersøgelsen. Interviewene

var semistrukturerede, da jeg gennem Olga Dysthes "optag" begreb (Dysthe, 2005, s.63) har fokus på at bruge elevernes svar til at formulere det næste. Dermed har jeg fokus på opfølgningsspørgsmål, der gør interviewene mere ustrukturerede men samtidigt gør, at eleverne får tid til at sætte flere ord på deres oplevelser med undervisningen (Doverborg & Samuelsson, 2003, s.65). Projektets observationer og elevinterview er efterfølgende blevet kodet, og inddelt i projektets tre hovedemner (historiebevidsthed, motivation og spildidaktik). Kodning er centralt for at kunne reflektere og fortolke på projektets empiri og derigennem kategorisere opgavens teoretiske afsæt i det indhentede data (Huberman, Miles & Saldana, 2013, s.191-193).

2.6 Elevprodukter

Elevprodukterne bliver i opgaven benyttet som et supplement til interviewene og observationerne.

I Case T får eleverne til opgave at skulle producere begivenhedskort, hvor eleverne reflekterer over vigtige begivenheder igennem deres liv, men også fremtidskort om deres forventede fremtid. Derudover er det tiltænkt, at eleverne skulle skrive historiske scenarier ud fra kontrafaktiske historieskrivning. Ydre faktorer har dog gjort, at dette ikke var muligt at undersøge. Intentionen med disse produkter er at finde ud af, hvordan eleverne kunne reflektere over forskellige hændelser over tid.

I Case L skal eleverne sammen med læreren producere et vurderingsskema, hvor klassen agerer som eksperter og vurdere om brugen af legene. Intentionen med denne del er, at eleverne reflekterer imens de afprøver legene. Ved afslutningen på Case L, skal eleverne tegne eller skrive, hvad man vil lege i fremtidens skolegård for at koble elevernes fremtidsforventninger til forløbet.

3.0 Teoretisk afsæt

3.1 Spildidaktik

Det er relevant at redegøre for, hvad spil og spildidaktik dækker over, da det fremgår som en essentiel del af opgaven. Thorkild Hanghøj, som er professor i spil og læring på Aalborg Universitet i København, definerer spil som et *"komplekst fænomen, der både henviser til konkrete designs, der også kan forstås som tekster, systemer, verdener, værker eller redskaber, og til de redskaber, der udfolder sig, når et spil*

bliver spillet” (Hanghøj, 2019, s. 8). Hanghøj pointerer yderligere, at fælles for alle definitioner på spil er, at der altid indgår en *udfordring* i spil, som spilleren/spillerne styrer imod. Derudover har spil regler som afgrænser, hvilket handlemuligheder man har som spiller. Desuden har spil altid et udfald, der giver spilleren forskellige konsekvenser til sine handlinger. Hanghøj fremhæver Erving Goffmans pointe om, at spil altid involverer en legende rammesætning, og at det ikke kun er spillets design, der definerer spillets handlemuligheder, *“Det er i høj grad spillerne i spillet som gennem deres deltagelse i spillets arena udforsker, forhandler, og måske endda transformere spillet”* (Hanghøj, 2019, s.9).

Hanghøj præsenterer en spildidaktisk model (Bilag 1), som kan bruges som et analyse-og planlægningsredskab til at udvælge spil og koble det til relevante faglige og pædagogiske mål.

Modellen illustrerer, at det vigtigste element i spilbaseret undervisningsforløb er de *udfordringer*, som elevernes skal håndtere både i spillet og relationen for at arbejde med spillet. Dette relaterer Hanghøj til Deweys erfaringsbaserede læringsteori, der fremhæver vigtigheden i at eleverne arbejder med at udforske og håndtere meningsfulde problematikker samt reflektere over konsekvenser ved deres handlinger. Det kræver, at man som lærer overvejer to dimensioner af meningsskabelse. Den lodrette dimension viser den dimensionen mellem undervisningens mål og spillets mål. Den vandrette dimension viser relationen mellem produktfokusset i form af spildesignets handlemuligheder og elevernes produkter, og den anden side et procesfokus i form af elevernes aktiviteter i og uden for spillet (Hanghøj, 2019, s. 13-14).

3.2 Motivationsteori

I motivationsteori skelner man mellem indefra-og udefrakommende motivation, som begge handler om målopfyldelse. Nogle ting gør vi, fordi vi skal, eller fordi det er nødvendigt. Det kan være lønnet arbejde eller trusler om straf. Denne form for motivation kalder man for udefrakommende motivation (Løw & Skibsted, 2017, s.86+94). Denne motivation uddybes ikke yderligere, da det ikke relevant for projektet.

Den indefrakommende er lystbetonet. Vi gør ting, som navnet antyder, fordi vi har lyst til det fx at spille spil. Edward Deci og Richard Ryan peger på tre universelle behov som hænger sammen med psykologisk velbefindende. For det første har

mennesket behov for følelsen af *kompetence*, da vi som mennesker er gearet til at overleve. Hvis vi bliver mødt af uoverkommelige krav, vil vi søge efter, hvad vi er gode til. Kort sagt bliver vi gladere af at opleve vores evner fungerer.

For det andet føler vi os utilpasse, hvis vi ikke kan træffe vores egne valg. Vi har behov for vores egen medbestemmelse i vores tilværelse. Dette kalder Deci & Ryan for behovet for individets *autonomi*.

Sidste behov er, at alle mennesker har behov for *relaterethed*. Selv indadvendte mennesker har behov for at forbinde sig med andre mennesker eller til noget.

Her knyttes spildidaktik og motivationsteori for spil er psykologisk attraktive, da spil rammer alle tre behov. De fleste vælger spil, de føler sig gode til eller oplever fremdrift i (*kompetence*). Derudover giver spil en række valg og derfor valgfrihed for den enkelte (*autonomi*). Sidst kan spil også foregå i sociale arenaer, hvor man kan forbinde sig til andre (*relaterethed*) (Lieberoth, 2019, s.19-21).

3.3 Knud Illeris læringsteori

Den danske professor Knud Illeris' læringsteorier bliver benyttet for at redegøre for hvordan læring og motivation opstår, hvilket har relevans for opgaven, da der forsøges at finde potentialer indenfor spildidaktik.

I bogen *Læring (2015)* redegør Illeris for tre dimensioner, der skal til for, at der kan opstå læring:

“Al læring involverer disse 3 dimensioner, og at alle tre dimensioner altid må tages med i betragtning, hvis en forståelse eller analyse af en læringssituation eller læringsforløb skal være fyldestgørende” (Illeris, 2015, s. 44).

De tre dimensioner som Illeris fremhæver, er samspilsdimensionen, indholdsdimensionen og drivkraftsdimensionen.

Indholdsdimensionen er den konkrete viden, der læres. Denne konkrete viden konstrueres og konsolideres eller udbygges i de mentale skemaer, som kendes fra Piagets læringsteorier.

Samspilsdimensionen tager udgangspunkt i, at Illeris socialkonstruktivistiske læringssyn, da alt læring er situeret. Læringssituationen bliver dermed ikke alene påvirket af situationen, men læringssituationen bliver en del af læringen (Illeris, 2015, s. 119).

Drivkraftsdimensionen omhandler omfanget og karakteren af den mentale energi, som eleven investerer i læringen. Typisk er det motivationen, følelserne og viljen, som den enkelte investerer i læringen (Illeris, 2015, s. 118). Hermed knyttes motivation som en afgørende faktor for læring. Disse tre dimensioner danner sammen med tilegnelsesprocessen og samspilsprocessen Illeris læringstrekant. Illeris mener dermed, at alt læring er en konstruktion og rekonstruktion af viden, som tilegnes gennem en dynamisk samspilsproces med ens omgivelser (Illeris, 2015, s. 28-38).

3.4 Læring gennem leg

Gennem mine valg af spil er jeg inspireret af psykologen John Deweys syn på læring og gennem analysen gøres der brug af Deweys erfaringspædagogik til at argumentere for motivation. Deweys syn på læring er kendetegnet ved, at læring sker gennem erfaringer "learning by doing". Dewey fremhæver i sine teorier de kvaliteter ved læringsformer som fra fritidens leg og arbejde har, og fremhæver den værdi som lege og spil har for skolens undervisning. Centralt er det at pointere, at Dewey ikke mener, at lege skal bruges som pauseaktiviteter, men som meningsfulde læringsprocesser, hvor eleverne gennem erfaringer kan se sammenhæng mellem proces og mål (Karoff & Jessen, 2014. s. 59-69).

3.5 Historiebevidsthed

Første gang begrebet "historiebevidsthed" kom på den faghistoriske dagsorden var i 1983. Allerede her var det erkendt, at dette begreb var komplekst (Jensen, 2017, s. 24-25).

"Menneskers holdninger og værdier er således også til udtryk i deres historie-og tidsbevidsthed. Man bør derfor holde sig for øje, at dette forskningsfelt er komplekst og vanskeligt fordi det både omfatter kundskab og oplevelser, forstand og følelse, erkendelse og fantasi" (Jensen, 2017, s.25)

Forstående citat antyder, at historiebevidsthedsbegrebet er komplekst, hvilket også har medført flere diskussioner på, hvordan begrebet skal defineres (Dietz, 2019, 57-60). Det komplekse historiebevidsthedsbegreb bliver diskuteret i afsnit 7.

Bernard Eric Jensens definition på begrebet vælges for projektet. Jensens definition udvælges, da han har haft stor betydning i udformningen af begrebet i en dansk

skolekontekst. Han var bl.a. med til at udarbejde udkastet til læreplanen *Historie 95*, hvor historiebevidsthed for alvor blev implementeret i den danske folkeskole (Pietras og Poulsen, 2016, s. 79-81). Fra historie 95 indledning ses *“Formålet med undervisningen i historie er at styrke elevernes historiebevidsthed og identitet og øge deres lyst til og motivation for aktiv deltagelse...”* (digitalelærerplaner, 2021). Herved ses den motivationsmæssige aspekt i begrebet som begrundelse for formålet med faget. Jensens definition fra 1996 lyder.

“Historiebevidsthed tager afsæt i det forhold, at fortiden er til stede i nutiden som erindring og fortidsfortolkning, og at fremtiden er til stede som et sæt forventninger. Begrebet retter altså opmærksomheden mod det menneskelige eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår der altid såvel en erindret fortid som en forventet fremtid”

(Jensen, 2017, s.28).

Ud fra denne definition kan man udlede at historiebevidsthedsbegrebet vedrører en fortid som er til stede i nutiden, og at fremtiden er til stede som forventninger. Dette sammenflettes til begreberne fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventninger (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67-68). Man kan desuden udlede fra Jensen definition, at historiebevidsthed er til stede i alle, og derfor er noget, som udelukkende kan videreudvikles.

De tre tidsdimensioners sammenhæng i historiebevidsthedsbegrebet kan ses i nedenstående figur (Petersen, 2015).



Som det ses i figuren, er vores historiebevidsthed hele tiden i udvikling, da vores fortolkning af fortiden har en indvirkning på vores nutidsforståelse som påvirker vores fremtidsforventninger. Omvendt kan ændringer i ens nutidsforståelse eller fremtidsforventninger påvirke vores fortidsfortolkninger. Modellen illustrerer menneskets mentale processer som bruges i alle erfaringer og fortællinger om fortiden, og til at orientere sig, tage stilling og handle efter. Det er altså et menneskeligt grundvilkår, at vi både er historieskabt og historieskabende (Petersen, 2015).

Jensen fokuserer på at forbinde historiefaget til elevernes livsverden gennem historiebevidsthedsbegrebet (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80). Jensen bruger ordet

“*livsverden*”, som noget der bliver brugt til at beskrive den virkelighed, hvor mennesker føler sig hjemme, og som man er så fortrolige med, at man tager den for givet. Jensen benytter Dan Zahavis beskrivelse:

“Livsverdenen er ikke overraskende, den verden, vi lever i. Det er den verden, vi i dagligheden tager for givet, det er den førvidenskabelige erfaringsverden, som vi er fortrolige med og vi ikke sætter spørgsmålstegn ved (Jensen, 2017, s.126-127)”.

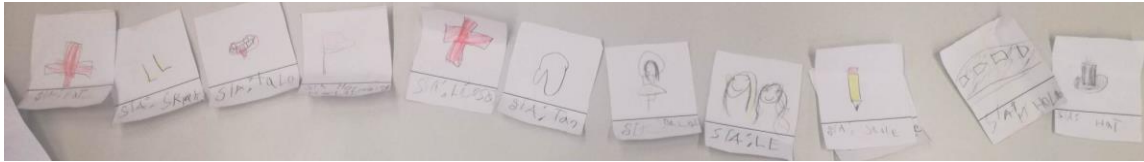
Dermed er livsverdenen den umiddelbare virkelighed som man i sit hverdagsliv tager for givet. Livsverdenen fungerer således som et både alment og eksistentielt begreb. Fordi livsverden er den, som eleverne er mest fortrolige med, men ofte tager for givet, beskriver Jensen, dette som *tavs viden*. Når Jensen karakteriserer livsverden som en del af historiefaget, så kan eleverne godt være kompetente historiebrugere uden de kan gøre rede for deres historiebevidstheds kendetegn og funktioner (Jensen, 2006, s.8-9).

4.0 Didaktiske begrundelser for valg af spil

Før spillene analyseres finder jeg det relevant at redegøre for de spil og lege som undersøgelsen dækker over, samt illustrerer de didaktiske begrundelser for valg af spil.

4.1 Tidslinjespillet (Case T)

Ideen til et personligt tidslinjespil kommer fra resultaterne af undersøgelsen *Historie faget i fokus (Knudsen & Poulsen, 2016)*. Undersøgelsen viser, at mange elever anser den store historie som “den rigtige historie”, og at eleverne ikke kan se deres egen historie som relevant for historiefaget (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 11). Denne manglende forbindelse mellem eget liv og historiefaget, finder jeg interessant at arbejde med. Dette hænger sammen med, når Jensen fremhæver, at elever har svært ved at bygge bro mellem de historier, som de hører i skolen og elevernes eget liv og erfaringsverden (Jensen, 2000, s.202). Det betyder, at eleverne har svært ved at genkende sig selv i faget. Desuden er den fagdidaktiske begrundelse for valget af tidslinjespillet, at historiebevidsthed primært blev produceret, videreudviklet og forandret i elevernes egen livsverden (Pietras & Poulsen, 2016, s. 80). Derfor omhandler tidslinjespillet netop elevernes eget liv, da eleverne producerer spillebrikker om begivenheder for deres eget liv.



Elevprodukt: Begivenhedstidslinje

Eleverne skal notere de vigtigste begivenheder i deres liv og årstal ud fra hver begivenhed. Tanken ved begivenhedskortene er, at få eleverne til at reflektere over eget liv, og dermed forbinde deres *nutidsforståelse* med *fortidsfortolkning*. Dette gøres ud fra den Nikolaj Petersen begrundelse for, hvad man kan gøre for at videreudvikle elevernes *historiebevidsthed*. Han forklarer pointen i, at lade eleverne aktivt forholde sig til hvilke dele af historien, der er vigtig (Petersen, 2015). Dermed får eleverne en fornemmelse af, at de både er *historieskabt* og *historieskabende*. Elever der bliver før færdige får til opgave at lave fremtidskort, hvor eleverne skal lave en fremtidig begivenhed, som de efterfølgende begrunder for læreren. Dermed bliver elevernes *fremtidsforventning* sat i spil gennem udarbejdelse af begivenhedskortene. Årstallene for begivenhederne skrives på bagsiden af kortet og fungerer som et svarkort.

Spilmekanikerne i tidslinjespillet er inspireret af Timeline-spillene, som er et populært underholdningsspil, hvor man skal vurdere rækkefølgen på historiske begivenheder. *Udfordringen* for eleverne er, at de skal vurdere deres egne og modstanderens begivenheders rækkefølge ift. hinanden. Tankegangen er at aktivere elevernes fortidsfortolkninger, når de skal *vælge*, hvor deres begivenhed passer i rækkefølgen. *Målet* med spillet er at komme af med alle sine kort før modstanderen. For at gøre spillet *sværere* skal eleverne trække kort op, hver gang de svarer forkert på rækkefølgen, og spillet bliver derfor *sværere*, når tidslinjen bliver større. Færdigheds- og vidensmålene forbundet med spillet er inden for kompetenceområdet *kronologi og sammenhæng* og *historisk bevidsthed* (Børne- og undervisningsministeriet, 2019).

4.2 Fortidige spil og lege (Case L)

Valget at arbejde om fortidens spil og lege skyldes Jensens pointe, at eleverne skal kunne relatere til de emner og temaer som formidles i undervisningen, hvis man skal videreudvikle historiebevidsthed (Jensen, 1996, s. 13). Roger Caillois anser spil som en underkategori af leg (Caillois, 2014, s. 127-143), og jeg vil derfor udelukkende anvende lege i den resterende del af opgaven, så der ikke opstår forvirring.

Legene som eleverne får afprøvet er: *To mand frem for enke løb*, *Kuglespillet(til-streg)*, *Klink* og *Kaste gris*. Legene er valgt ud fra forskellige Caillois fire grundkategorier (*Agon*, *Alea*, *Simulation* og *Ilinx*) indenfor lege. *Agon-kategorien* dækker over alle lege, der er konkurrencebaseret. Her er tilstræbelsen på lighed ift. regler centralt, men dækker ligeledes over begreber som *overlegenhed* og *udholdenhed* (Caillois, 2014, s. 130-132). I casen er *Klink* og *Kuglespillet* indbefattet af denne kategori.

Alea-kategorien dækker over tilfældighedsspil, hvor spilleren ikke har indflydelse på skæbnen i spillet. Dette kan fx være terningspil, hvor vinderen skyldes "skæbnens gunst", og spilleren er passivt deltagende i modsætning til *Agon-kategorien*. I casen er *Kaste gris* indbefattet af denne kategori, da det er tilfældigt, hvordan grisen lander (Caillois, 2014, s.132-135).

Simulations-kategorien henviser til lege, der har et lukket konventionsstyret og imaginært univers. Her glemmer man midlertidigt sin egen personlighed for at kunne foregive sig til en anden. I casen er *To mand frem for enke* indbefattet af denne kategori, hvor eleverne tager "rollerne" som par eller enke (Caillois, 2014, s.135-139).

Ilinx-kategorien er ikke relevant for casen, men dækker over lege, hvor svimmelhed indgår.



Elevprodukter: Eleverne fik til opgave at tegne gruppen, der leger legen tilbage i tiden

Under udførelsen af legene får eleverne en kort historisk tekst, hvorefter eleverne udfører legen, som en form for scenarie fra fortiden (Jensen, 1996, s.12). Herefter skal eleverne vurdere i vurderingsskemaet (empiri 10.1) brugen af legen i dag. I undervisningsgangen efter udførelsen af legene får eleverne til opgave at komme med et bud på, hvad man leger i fremtiden ud fra snak om, hvad der gør en leg god i dag og i fortiden. Hensigten med dette er, at eleverne skal reflektere over udviklingen

af lege gennem tiden og dermed videreudvikle elevernes *fremtidsforventninger*. Det er særlig kompetenceområdet historiebrug, der er til stede i udførelsen af spillet og færdigheds-og vidensmål indenfor *historiske scenarier* og *historisk bevidsthed*. De spildidaktiske overvejelser ses i bilag 1, hvor overvejelser er noteret i Hanghøjs spildidaktiske model (Hanghøj, 2019, s. 13-14).

5.0 Analyse

I dette afsnit analyseres opgavens indsamlede empiri. Analysen er udarbejdet ud fra opgavens teoretiske referenceramme (afsnit 3) og fokusere på at besvare projektets problemformulering. 1.del af analysen vil rette sig mod motivation gennem spillet. 2.del analyseres tegn på elevers historiebevidsthed i forbindelse med spillene.

5.1 Analyse af spildidaktik i et motivationsmæssigt perspektiv

Denne del af analysen er rettet mod hvilke motivationsmæssige potentialer og udfordringer, som spillene i projektet har. Her bruges Deweys erfaringspædagogik, Deci og Ryans tre psykologiske behov, Illeris læringsteorier samt Skaalviks og Skaalviks motivationsteorier. Derudover inddrages spildidaktiske overvejelser for at understøtte de motivationsmæssige aspekter.

5.2 Analyse af motivation i Case T

En af pointerne med spillet var, at lade eleverne være medskabere af spillet, da eleverne selv skulle kreere deres egne spillekort. Dette begrundes ud fra Deweys erfaringspædagogik *learning by doing* (Karoff & Jessen, 2014. s. 59-69). Pointen med selv at kreere kan relateres til de syv spillermotiver, som man kan have ifølge Andreas Lieberoth (2019, s. 21-23). Lieberoth refererer til Sherry-gruppens forskning i seks motiver for computerspil, men tilføjer et syvende grundelement, *skabelse*, som dækker over at bygge og forme ting. Skabelse som motivation kan også overføres til Hanghøjs spildidaktiske teorier om didaktiske tilgange i undervisningen. Hanghøj beskriver fire, hvor arbejde med *arbejde med design* er en tilgang (Hanghøj, 2019, s.11-13). Denne tilgang fremmer kreative og innovative arbejdsprocesser, hvor deltagerne oplever at udvikle ejerskab til deres spildesign (Hanghøj, 2019, s.12-13). Denne indefrakommende motivation ses også i opgavens empiri.

I observationerne for udførelsen af tidslinjespillet ses: **Elev1:** “Jeg har 9 kort!” **Elev2:** “Jeg har 10 kort, se her”. **Elev3:** “Wow”. Eleverne vil gerne vise deres begivenhedskort frem til de andre elever, da de føler ejerskab over deres spillekort. Senere opleves dette ejerskab og motivation gennem skabelse ved, at eleverne opfinder deres egne regler til spillet. Her skal den sociale interaktion mellem eleverne ikke underkendes. En af Deci & Ryan tre psykologiske behov for velbefindende (Lieberoth, 2019, s. 19-21) omhandler netop *relaterethed*. Når eleverne viser deres kort til hinanden, viser det, at de har behovet for socialt samvær. Når eleverne får lov til at designe deres kort ved at skrive selvvalgte begivenheder og tegninger, påvirker det også behovet for valgfrihed (*autonomi*) for den enkelte (Lieberoth, 2019, s. 19-21). Dette afspejler også drivkraftsdimensionen og samspilsdimensionen i Illeris læringstrekant, hvor motivation og læring sker i læringssituationen med spillekortene (Illeris, 2020, s.48).

I elevinterviewene pointerer eleverne, at udarbejdelsen af spillekortene var sjovt. Elev L udtaler i interviewet, at historiefaget er kedeligt, hvilket eleven ikke er alene om at mene (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9-11). Elev L mener dog ikke, at spillet er kedeligt: “*Det første der var sjovt var, at man skulle tegne det. Det andet... der var sjovt var...det var meget kompliceret*”. Hermed opstår motivation i læringssituationen som forskning pointerer (Dupont & Behrendt, 2016, s. 17). En central pointe der også ses i Illeris syn på læring, hvor indhold og drivkraft forbindes i læringssituationen (Illeris, 2020, s.48).

Elev LE og SI siger: **Elev LE** “*Ja og det var også lidt besværligt, så derfor kunne jeg ikke så godt lide det. Men det var sjovt at lave kortene!*” **Elev SI:** “*Jeg synes det var sjovt det hele. Jeg kan godt lide at lave tingene og det jeg bruger*”. Elev LE og SI har ikke samme holdning til spillet, men de er enige i, at det var sjovt at skabe spillet (Lieberoth, 2019, s. 21-23).

En interessant pointe er, at eleverne ser forskelligt på det motiverende aspekt ved spillets sværhedsgrad. Elev LE fremhæver, at det ikke var sjovt, fordi det var *besværligt*, hvor Elev L fremhæver, at det netop var sjovt, fordi det var *kompliceret*. Denne uenighed hænger sammen med det psykologiske behov for *kompetence* (Lieberoth, 2019, s. 19-21). Alle har behov for at føle, at man har evner til noget. Elev L har følt sig kompetent i forbindelse med spillet. Modsat Elev LE som muligvis har haft svært ved spillet, og derfor følt det “*besværligt*”. Måske har Elev LE ikke tilegnet

sig spillets regler, hvilket har medvirket til elevens manglende drivkraft i tilegnelsesprocessen (Illeris, 2015, s. 118).

Det kan skyldes en svag faglig selvsvurdering, og Elev LE attribuerer derfor senere resultatet af øvelsen til noget eksternt nemlig opgavens tilrettelæggelse. For at påvirke elevens motivation, er det centralt, at man som lærer hjælper eleven med at tilskrive til indsats og strategi, som er mere kontrollerbare for eleven. For dermed at påvirke elevens faglige selvsvurdering og mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 129).

5.3 Analyse af motivation i udførelsen af spillet

I observationerne for Case T ses også de psykologiske behov for kompetence (Lieberoth, 2019, s. 19-21). "*Sådan der mand! Jeg er færdig!*" *rejses sig op. Eleven kan næsten ikke være i sig selv, når eleven færdiggør sin tidslinje, får eleven følelsen af kompetence. Denne konkurrencementalitet påvirker klassens sociale liv. Spillet kan medføre en præstationsorienteret målstruktur, hvor succeskriteriet for eleverne er at gøre det bedre og hurtigere end de andre (Canger, 2016, s. 135). Dette medfører sociale sammenligninger i klassen, som kan påvirke motivationen for de elever, der ikke føler sig kompetent. De sociale sammenligninger påvirker elevernes faglige selvsvurdering omhandlende elevens vurdering af sig selv og andre. På sigt kan denne konkurrencementalitet betyde, at eleverne oplever et tab af værdi for opgaven i sig selv, og det i stedet bliver vigtigt, hvor hurtigt og let opgaverne laves. Dermed går eleven fra en opgaveorienteret til en jeg-orienteret målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 24-26).

Den sociale del ved at spille med en modspiller påvirker også klasse miljøet positivt på flere måder. Under udførelsen af timen, ser man flere elever, der hjælper hinanden gennem spillet fx ved at genfortælle reglerne, hvilket læreren ikke havde bedt om. Her opleves læring gennem samspilsprocessen med de andre elever i klassen (Illeris, 2015, s. 119). Vygotskys kalder dette for *Zonen for nærmeste udvikling*, hvor eleven gennem kommunikation med en anden kan komme videre fra det eleven allerede kan (Kagan & Stenlev, 2016, s.12-13).

Eleverne udviser altså både motivation ved skabelsen af begivenhedskortene og under selve udførelsen af tidslinjespillet. Eleven oplever kompetence, når eleverne

færdiggør tidslinjerne, og de får både deres relaterethed og autonomi behov tilfredsstillt. Læreren skal dog være opmærksom på, hvordan det sociale liv både kan give læring gennem samspilsprocessen og samtidigt ikke tilskynde en præstationskultur i klassen gennem spillet.

5.4 Analyse af motivation i Case L

I Case L var det intentionen, at eleverne skulle agere som ekspert, når gruppen fik tildelt en leg, hvor de skulle vurdere om legen kunne bruges i dag. Hermed skulle både drivkraftdimensionen og samspilsdimensionen påvirke indholdsdimensionen, da det sociale liv i gruppen og motivationen til at udføre legen vil være til stede, og skabe betingelser for optagelse af det historiske indhold som opgaven lagde op til (Illeris, 2020, s.41-49).

I afsnit 4 blev de forskellige lege udvalgt ud for forskellige typer kategorier af lege for at finde hvilke lege, der virker særligt motiverende. Når eleverne skulle udføre spillene, var det inspireret af Deweys læringsteori (Karoff & Jessen, 2014. s. 59-69).

5.5 Agon-kategorien (Kuglespil og Klink)

Agon-kategorien, som er den konkurrenceorienteret kategori, hænger sammen med det psykologiske behov for kompetence. For at føle sig kompetent skal man også have noget at sammenligne/konkurrere imod (Lieberoth, 2019, s. 19-21). I transskriptionerne fra timen kan man se, at konkurrence og kompetence sammenkobles. *Kuglespilsgruppen* blev der sagt "*Wauw piger styrer*", "*Elev I er virkelig god*" og "*Du har 10 kugler, og jeg har kun 5 kugler*". Citaterne viser, at der sker sammenligninger mellem spillerne og koblingen mellem samspilsdimensionen og drivkraftsdimensionen ses (Illeris, 2020, s.48). Eleverne får indre motivation ved, at de ville være bedre end de andre, og deres faglige selvvurdering påvirkes (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 24). I elevinterviewene hæfter eleverne sig ved, at det var sjovt at kaste ting. Dette kan udover behovet for kompetence også tolkes til behovet for autonomi (Lieberoth, 2019, s. 19-21), da eleverne kan vælge, hvordan og hvor de kaster stenene/kuglerne.

Overordnet set virker de konkurrencebaseret *Agonspil* motiverende for eleverne. "*Fordi man kan bevise, hvem der bestemmer*", som en elev forklarer i slutningen af forløbet.

5.6 Alea-kategorien (Kaste gris)

I *Alea-kategorien*, som dækker over tilfældighedsspil, fik en gruppe til opgave at spille kaste gris. Kaste gris handler om at kaste med to plastik grise, og hvordan de lander. Eleverne sammenligner spillet med terningspil. Dewey fremfører i sine erfaringsteorier kvaliteten i læringsformer som fritidens leg har af værdi for skolens undervisning (Karoff & Jessen, 2014, s. 59-69).

Eleverne udtrykker ikke, at det er sjovt, at det er tilfældigt, hvem der vinder. Det sjove ved spillet er, ligesom ved *Agon-spillene*, at kaste med grisene "...det kunne være sjovt at kaste med rigtige grise haha".

Denne pointe ligger ifølge Caillois til barnets natur. "*For barnet er spillet noget aktivt, og desuden er barnet immunt over for tilfældigvisspillets hovedattraktion, eftersom det er økonomisk afhængigt og ikke har egne penge. Tilfældighedsspil har derfor ikke magt til at begejstre barnet. Det sætter sit liv til egen dygtighed end til tilfældet*" (Caillois, 2014, s. 134-135).

I spillet fratager man spilleren i at føle sig kompetent, og spilleren har heller ikke autonome muligheder (Lieberoth, 2019, s. 19-21). Det gør, at flere behov ikke bliver tilgodeset, og det er andre elementer i spillet der motiverer.

5.7 Simulation-kategorien (To mand frem for en enke)

Modsat foregående eksempler var eleverne tydeligvis ikke tilfredse med rollelegen:

"Eeej det er mega kedeligt, det er ligesom dåseskjul. Man skal bare finde og være og finde og være". Citatet antyder, at eleverne savner variation og konkurrence i spillet. Legen virker meningsløs for eleverne, da man ikke kan være bedre end de andre, og der er for få autonome valg (Lieberoth, 2019, s. 19-21). Den manglende motivation medfører, at eleverne ødelægger det lukkede univers (Caillois, 2014, s.135-139), når de gennem udførelsen vælger at samle en bold op. Den generelle utilfredshed med spillet ses også i elevinterviewet "*Det var ikke ligefrem det bedste. Man kan godt lege det i dag. Men det er ikke ligefrem det bedste*". Dette kan skyldes en manglende drivkraft til at tilegne legens facetter (Illeris, 2020, s.41-49). Eleven virkede ikke særligt motiveret gennem denne leg, og det ses også i vurderingsskemaet (empiri 10.1).

Elevernes motivation og vurdering af legen hænger sammen. Således illustreres vurderingsskemaet de lege de fandt mest motiverende i venstre kolonne og mindst i højre side.

Eleverne udviser overvejende motivation ved begge case. Dette er en afgørende faktor for, at der kan forekomme den historiske læring hos eleven, som opgaven lægger op til (Illeris, 2020, s.41-49). Dette leder projektet videre til analysens 2.del, hvor eleverne historiebevidsthed analyseres.

6.0 Analyse af elevernes historiebevidsthed

Denne del er rettet mod det læringsmæssige potentialer ift.

historiebevidsthedsbegrebet som spillene har. Intentionen med afsnittet er at lede efter *tegn* på historiebevidsthed. Der skrives *tegn*, fordi historiebevidsthed kan være svært at få øje på, da begrebet relaterer sig til indre kognitive processer.

6.1 Analyse af historiebevidsthed i Case T

Intentionen med tidslinjespillet var (afsnit 4), at eleverne skulle bygge bro mellem deres egen livshistorie og skolefaget (Jensen, 2000, s.202). Denne bro har undersøgelser vist, at elever kan have svært ved at forbinde (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 11). Når eleverne skal udvælge vigtige begivenheder for deres liv, som er vigtige for dem i dag, så arbejder eleverne med deres historiebevidsthed. Dette retter mod, hvordan Jensen forstår begrebet, at det er et menneskeligt eksistensvilkår, at i en levet nutid indgår en erindret fortid som en forventet fremtid (Jensen, 2017, s.28).

6.2 Valg af begivenhedskort

Elevernes valg af begivenhedskort illustrerer, hvordan eleverne tænker om fortidens vigtigste begivenheder for dem i nutiden. Gennem spillet får eleverne kendskab til, hvordan andre og dem selv er historieskabt af fortidens begivenheder, og hvad andre forbinder som vigtige for dem selv. Der er således fokus på historiebevidsthed som identitet, når eleverne forholder sig til egen og andres identitet (Jensen, 1996, s. 11). Man kan analysere elevernes refleksioner ved at se, hvad de har valgt af begivenhedskort (empiri 10.1).

I de udvalgte begivenhedskort ses "lærte at cykle", rejser, kæledyr, fritidsinteresser, søskendes fødsel og venner i skolen. Det er tydeligt, at deres fortid er til stede i nutiden gennem deres erindringer og fortidsfortolkning af vigtige begivenheder (Jensen, 2017, s.28).

Interviewene hjælper med at dykke ned i elevernes tanker og refleksioner af historiebevidsthed.

Elev LE: *“Ja det er fordi det rigtig vigtig for en. Det var vigtigt for mig at starte til klaver.”*

Elev SI: *“Ja, det er noget der fylder meget i mit liv (gå til ballet)”*.

Elev LE: *“Ja, altså jeg går jo stadig til det”*

Elev SI: *“Ja, det fylder stadig noget i dag”*.

Det er elevernes nutidsforståelse, der styrer hvilken erindret fortid, der skal være på kortene. Eleverne udvælger således deres begivenheder ud for deres livsverden uden, at eleverne tænker over det. Deres livsverden fremgår således som *tavs viden* (Jensen, 2006, s.8-9).

I historiebevidsthedsbegrebet forstås fremtidsforventning, at ens nutidsforståelse styrer, hvilke forventninger man har til fremtiden (Jensen, 2017, s.28). I spillet fik eleverne som ekstraopgave at lave fremtidskort. Her viste mange af kortene og svar i samtalerne, at refleksioner om fremtidigt job fylder i deres nutid.

Elev LE: *“Jeg vil skrive at jeg var i Thailand...ja og male og tage billeder”*

Elev SE: *“Så kan jeg lave en maler hat til dig (eleven har tegnet at eleven vil være hattemager), så kan Elev LE male, og jeg kan lave hatte.”*

Citatet illustrerer, at eleverne anser hinanden som vigtige for hinandens fremtid. Eleverne har tænkt over deres begivenhedskort, hvor begge har valgt at tegne deres venskab (empiri 10.1) og koblet det til forventninger for fremtiden. Dermed skabes samspillet med de tre tidsdimensioner, da elevernes nutidsforståelse påvirker deres fortidsfortolkning, når de skal vælge de vigtige begivenheder, og fremtidsforventninger kobles, når eleverne ud fra deres nutidsforståelse vælger fremtidige begivenheder (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67).

Spillet viser også forskellige grader af refleksion, som eleverne har i forbindelse med valg af kort. Elev L svarer i interviewet på, hvorfor eleven har tegnet ferier. *“Fordi jeg har været på ferie der to gange...”* **Lærer:** *“Og det har betyder meget for dig at have været på Kreta?”* **Elev L:** *“Ja, det er meget godt faktisk.”*

Eleven har i et begrænset omfang overvejet betydningen af begivenheden, og blot tegnet et minde fra noget der er sket tidligere i elevens liv. Petersen fremhæver, at eleverne får lov til at vurdere historiske begivenheder, men at man som lærer skal være opmærksom på, *“at man lader eleverne begrunde deres vurdering, så deres valg ikke bliver arbitrære og ureflekterede”* (Petersen, 2015).

Det er altså forskelligt, hvor stor grad af elevernes historiebevidsthed, der videreudvikles, når eleverne udarbejder begivenhedskortene. Kortene skal derfor ikke stå alene, men skal understøttes af samtaler der videreudvikler elevernes historiebevidsthed.

6.2 Under gennemførelsen af spillet

Under gennemførelsen af spillet reflekterer eleverne over deres og andres liv. *“Lærte at tegne... hmhhh(en andens kort). Jeg ved ikke, om det er før eller efter mig. Måske da jeg var 1 år? Så kan jeg lægge den der?”*. Eleverne reflekterer over, hvordan eleven selv og andre er historieskabte (Petersen, 2015), og hvor fælles deres identitet er (Jensen, 1996, s.7-8).

Dette ses også i elevinterviewet med Elev SI og LE.

Lærer: *“Hvad siger det så om jer?”*

Elev SI: *“At vi er meget ens. At vi mennesker er meget ens, end vi tror”*

Lærer: *“Så det er mange af de samme årstal der går igen når I er på samme alder?”*

Elev SI: *“Ja der er dog også ting, der er anderledes. Jeg startede til ballet, da jeg gik i børnehave. Og Elev LE startede til klaver sidste år. Så der er forskel på, hvornår man starter til ting”. Når eleverne taler om, at de er meget ens men også meget forskellige, taler det ind til, hvad Jensen kalder for *historisk natur*. Eleverne indser, at de “er” historie, og selvom vi har en række biologiske fællestræk, er vi alle forskellige, og dermed er vores historie også forskellige (Jensen, 1996, s. 6). Eleverne indser, at deres handlinger og valg af begivenheder kan forandre deres livshistorie, men også hvad der kendetegner deres livsverden i dag (Jensen, 2017, s. 123).*

6.3 Kontrafaktiske historier

I forbindelse med spillet var det tiltænkt, at eleverne skulle formidle kontrafaktiske fortællinger (Jensen, 1996, s.12) over, hvordan om deres liv, hvis livsbegivenhederne ikke var sket. Her svarer Elev SI og LE:

Elev SI: *“Hvis vi ikke var startet på samme skole...hmhh... Altså det var Elev LE, som præsenterede mig for de venner jeg har i dag. For det var Elev LE, som var den første ven jeg fik på “fritten”. Elev LE kendte godt (en anden elev)... men jeg kendte ingen af dem før jeg startede. Så Elev LE var den første ven jeg fik på hele “fritten”.*

Elev LE: *“Hvis elev SI, ikke havde været der, så var jeg nok bare gået over og sat mig på en bænk”. Eleverne reflekterer over, hvordan deres liv var før, at de blev*

venner. Dette bruges til at fortolke, hvordan nutiden ville se ud, og fortiden styrer således deres nutidsforståelse (Petersen, 2015).

Elev LE: *"Man tænker jo ikke normalt over det, men Elev SI har betydning for mit liv. Men tænker du (Elev SI) over det?"*

Elev SI: *"Nej det gør jeg ik. Men jeg tænker, at du har betydning for mit liv."*

Elev LE: *"Jaa, det gør jeg jo også... Hvis de valg betyder noget for, hvad SI tager, så bliver man helt nervøs for hver gang man tager et valg".* Når eleverne siger, at de ikke tænker over det, skyldes det den tavse viden, som elevens livsverden indbefatter (Jensen, 2006, s.8-9).

De kontrafaktiske spørgsmål er med til at skabe refleksion hos eleverne. Eleverne får en forståelse af, at de er historieskabt af begivenheder, men også historieskabende ud fra de valg de tager gennem livet. Gennem dialogen er elevernes livsverden muligvis ændret sig, da de indser, at de også har betydning for hinandens liv (Jensen, 2006, s.8-9).

Konkluderende kan man sige at elevernes historiebevidsthed bliver påvirket i nogen grad af spillet. Når elever udarbejder begivenhedskort reflekterer elever over deres vigtigste begivenheder i livet, hvor deres nutidsforståelse og fortidsfortolkning påvirkes. Det er særligt i de efterfølgende samtaler og kontrafaktiske historier, at eleverne reelt forbinder tiderne og overvejer, hvilken indflydelse begivenhederne har for deres liv i dag. Spillets *udfordring* (Hanghøj, 2019, s.13-14) ligger ikke i stor nok grad at udvikle eleverne historiebevidsthed, og derfor skal spillet suppleres af kontrafaktiske spørgsmål om spillet.

6.4 Analyse af historiebevidsthed i Case L

Denne del af analysen fokuserer på tegn af historiebevidsthed i Case L, hvor eleverne gennem et forløb om fortidige lege og spil skulle afprøve og vurdere brugbarheden af legen i dag.

6.5 Vurdering af spillet og nutidens sammenligninger

Udførelsen af legene fungerer som et scenarie, da eleverne fik en historisk tekst forbundet til legen (Jensen, 1996, s.12). Dermed er intentionen at videreudvikle elevernes nutidsforståelse og fortidsfortolkning om fortidens og nutidens lege ved at afprøve legene på egen krop.

I udførelsen af *To mand frem for en enke løb* navngiver eleverne deres øvelse til "to mand frem for en pumpet gut". Det er tydeligt, at elevernes livsverden er i spil, hvilket er centralt i forbindelse med at kunne udvikle deres historiebevidsthed (Jensen, 1996, s.6). Dette begrundes, fordi eleverne vælger at navngive spillet efter, hvad de selv kan relatere sig til. Eleverne fortolker at fortidens ord "enke" ikke passer ind i deres egen livsverden, men at "en pumpet gut" passer bedre.

Der sker en form for *aktualisering* gennem de sammenligninger eleverne kommer med (Jensen, 1996, s.14).

Aktualiseringen sker også i deres vurdering af legene: "*Ej det er mega kedeligt. Det er ligesom dåseskjul, man skal bare finde og være og finde og være*". Eleverne har altså ikke svært ved at forbinde de fortidige lege med nutidens lege, hvilket *Kuglespilsgruppen (petanque)* og *Kaste gris-gruppen (terninger og yatzy)* heller ikke har. Det er således både hverdagsdomænet, som er centralt i spilbaseret undervisning (Hanghøj, 2012, s. 5-6), og deres livsverden, som eleverne trækker på, når de skal vurdere legene. Hermed er der skabt nødvendige forudsætninger for historiebevidsthed i spil.

6.6 Årsagsforklaring - hvorfor har man leget legen?

Intentionen med udførelsen af legene var, at eleverne ville forstå, hvorfor man har leget, som man har gjort og på den måde tolke fortiden (Petersen, 2015). Dette var dog sværere end forventet, da deres oplevelser med legen ikke blev koblet til de korte historiske tekster som var forbundet med spillet.

Lærer: "*Så i kan godt forstå, hvorfor man har leget legen for 100 år siden?*"

Elev: "*Ja, jeg har tænkt mig at lege legen (klink) i næste frikvarter.*"

Elev: "*Man kan faktisk godt lege legen i dag for min farmor har spillet (kaste gris) i dag.*"

Argumentationen er baseret på subjektive holdninger til legene, og der mangler refleksioner over, hvorfor fortidens personer har leget legen. Jensen fremhæver at kunne forstå den historiske natur, der ligger til grund for fortidens kultur, og man må således sætte sig ind i deres kultur og historie for at kunne forstå og forklare være- og handlemåder (Jensen, 1996, s.6). De historiske scenarier står ikke klart for eleverne, og der skal bruges mere tid på at klarlægge handlebetingelser og handlemuligheder (Jensen, 1996, 12). Derfor kan eleverne ikke udvikle deres scenariekompetence, og derfor mangler der tegn af historiebevidsthed i elevernes

svar. Hermed skal læreren fokusere mere på, hvordan scenariedomænet bliver benyttet i den spilbaseret undervisning (Hanghøj, 2012, s. 5-6).

Først i de efterfølgende interviews reflekterer eleverne over, hvorfor man har leget legen. I interviewet med Elev SI og LE bliver der spurgt, hvorfor lege har udviklet sig. **Elev LE:** *"Det har udviklet sig med os. Når vi udvikler os, så udvikler legene sig også. Ligesom jorden er giftig, er nu blevet til fange jorden er giftig."* Dette svar behøver en uddybning for at få elevernes syn på fortiden.

Lærer: *"Når hvorfor er det sådan?"*

Elev SI: *"Det er blevet for nemt"*

Lærer: *"Jamen fx nippe strå er vel ikke for nemt. Hvordan kan det være at man ikke kan lege sådan en leg mere?"*

Elev LE: *"Sådan som vi har udviklet sig, så synes vi bare, det er klamt"*

Eleverne viser tegn på brug af historiebevidsthed, da eleverne gør sig overvejelser om elevens egen livsverden, når de forholder sig til fortidens lege som "klamt" eller "nemt". Eleverne bruger både historiebevidsthed ift. identitet og sociokulturelle overvejelser, da der tydeligt bliver produceret "os" i nutiden, som ikke kan lide "klamme" lege (Jensen, 1996, s. 7-8). Man skal ifølge Jensen være bevidst om, at man arbejder med holdninger og følelser, når man arbejder med historiebevidsthed som identitet (Jensen, 1996, s. 11).

De forstår, at legene har udviklet sig sammen med samfundet - fra noget nemt til noget sværere. Dette ses også i interviewet med Elev LO, som argumenterer for at en fortidig person godt kunne være med til stikbold, fordi *"stikbold er rimelig simpelt"*. Elevernes vurdering afspejler elevernes tidsopfattelse og årsagsforklaring, som er en afgørende parameter for elevens historiebevidsthed (Pietras & Poulsen, 2016, s.90-91). Eleverne vurderer ud for deres egen nære livsverden, hvilket passer overens med forskeren Christian Noack, som med afsæt i Piaget stadieteori, har forsket i elevens historisk bevidsthed. Eleverne udsagn signalerer, at de er i trin 2: den konkret/narrative (Pietras & Poulsen, 2016, s.91), som er karakteriseret med det identitetsmæssige tilhørsforhold til det nære.

Dette syn er ikke et enkeltstående eksempel. En af konklusionerne fra *Historiefaget i fokus* (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 15) er netop, at eleverne har en simpel opfattelse af historiens udvikling. Elevernes historieopfattelse er, at historien er "gået fremad", og vi som mennesker er blevet klogere, fordi vi hele tiden lærer noget nyt.

Eleverne har dermed en lineær historieopfattelse (Pietras & Poulsen, 2016, s.90), hvor begivenheder mekanisk følger med. Dette kendetegner trin 2 i Erik Lunds taksonomi om elevers forståelse af årsagsforklaringer (Pietras & Poulsen, 2016, s.96).

6.7 Udvikling af historiebevidsthed tager tid

I interviewet med Elev SI og LE kommer snakken senere ind på, hvad forskellene er på spillet fortidens *kaste gris* og nutidens. Her kan man antyde flere refleksioner, men stadig et meget simpelt syn på fortidens personer.

Lærer: "... hvis det så var med rigtige dyreknogler. Vil du så stadig spille det?"

Elev SI: "Nej. For jeg er nemlig rigtig glad for dyr."

Lærer: "Så hvordan kan det være, at man ikke spiller med dyreknogler mere?"

Elev SI: "Jeg tror, man har fået meget mere respekt for dyrene. I gamle dage tænker man "Jeg er godt nok sulten, haps" Og dengang tænkte man "jeg vil gerne lege, så bruger jeg det dyrs knogler.""

Eleven nævner her ret abstrakte refleksioner om fortidens mentalitet om at bruge det man har, og knytter det til nutidens syn på dyrevelfærd. Jensen vil kalde denne lære- og dannelsesproces for historiebevidsthed som identitet læreproces (Jensen, 1996, s.7-8). Eleven spejler sin identitet ved at nævne, at eleven er glad for dyr og sammenligner med fortidens personer. Eleven får dermed, hvad Jensen kalder for et "forestillet" fællesskab ift. nutidens personer, der har respekt for dyr. Samtidigt sker der en forskel til "de andre", som i tilfældet er fortidens personer, der leger med dyreknogler. Eleven forsøger i lille grad at forholde sig til fortidens handle og væremåder (Jensen, 1996, s.7-8).

Elev LE reflekterer også over spørgsmålet men ud fra forståelsen af samfundsudviklingens betydning. **Elev LE:** "Det kan også være at der nu er langt færre bondegårde i dag end der var dengang." Eleven LE har altså ikke samme adskillelse af "dem" og "os", som Elev SI har. Man kan fortolke det som den sociokulturelle læreproces, da eleven reflekterer over kulturbetingelser i samfundet (Jensen, 1996 s.8).

Det antydes, at desto flere spørgsmål man stiller til eleverne, desto flere reflekteret svar får man, desto flere tegn på elevernes historiebevidsthed kan ansføres.

6.8 Afslutning på forløbet med fremtidsforventninger

Dette afspejler også afslutningen af forløbet. I klassegennemgangen snakkes der om, hvor meget spil har udviklet sig eksemplificeret ved skak.

Lærer: *“Hvordan kan det være man stadig kan spille det i dag?”*

Elev: *“Skak, fordi det er meget sjovt, og fordi der er mange måder, man kan spille det på og man kan lære en hel masse.”*

Elev: *“Terningen er nok, fordi det ikke er så mange materialer man skal bruge, og noget man kan få fat i” “Der er mange muligheder og det er helt tilfældigt, hvad man slår” “Skak er nemt at lave det er jo bare lavet af træ.”*

Eleverne overvejer samfundsforhold ift. muligheden for materialer, som er historiebevidsthed ift. sociokulturelle læreprocesser, som eleverne reflekterer over (Jensen, 1996, s.7). Derudover overvejer eleverne også de uendelige egenskaber, som spil kan i dag og dengang, hvilket passer overens med de motivationsfaktorer som 1.del af analysen omhandler. Eleverne overvejer både spillets motivationsfaktorer samt de samfundsmæssige forhold, der var i fortiden. Senere i gennemgangen sammenlignes, hvad læreren legede for 15 år siden, og hvad eleverne leger i dag. Her er det igen elevernes livsverden, som snakken tager udgangspunkt i (Jensen, 2017, s. 123): *Elev: “Nej, der er faktisk ikke sket så meget”, “Vi leger også med bold.”* Teknologiens udvikling bliver ligeledes sammenlignet gennem de sidste 15 år *“Men den der Playstation er der sket rigtig meget.”* Så elevernes nutidsforståelse bliver påvirket, når eleverne indser, at personerne før i tiden legede mange af de samme lege, som de gør i dag. Elevernes lege fra nutiden er dermed historieskabte, og de indser, at de selv kan være historieskabende ved at videreudvikle på lege, som de i fremtiden vil lege (Petersen, 2015).

Samspelet mellem nutidsforståelse og elevernes fremtidsforventning bliver koblet i slutningen af forløbet, da eleverne skal lave en kontrafaktisk fortælling af, hvordan fremtidens skolegård vil se ud ift. lege.

Udover tegninger af rumskibe, så viser mange af tegningerne (empiri 10.1), at eleverne har reflekteret over klassegennemgangen. Eleverne viser tegn på nutidsforståelse, når eleverne forventer, at de samme lege fra fortiden vil blive brugt i fremtiden. Dette ses også i observationerne fra timen. *“Det vi lige har lavet i skolegården”, “Jeg tror på Lego, det vil stadig være populært”, “Jeg tror faktisk stadig man kan lege gemmeleg og fangeleg om 15 år.”* Eleverne fremhæver få forskelle på

lege gennem tiden, men at teknologien vil blive bedre: *“Playstation 10, den har mange mere gigabite” “Titanbite”*. Dette opsummeres i elevinterviewet af Elev LO: *“Der vil stadig være de samme lege, men ikke de samme computerspil. Men der vil nok ikke komme til at ændre så meget i de der lege der. Fx fodbold kommer nok ikke til at blive ændret meget.”*

Eleverne har altså gennem egne erfaringer af fortidens lege fortolket deres egen nutidige lege. Dette overføres til forventninger om fremtidens skolegård. Hermed opstår samspelet i det tredimensionelle historiebevidsthedsbegreb (Pietras & Poulsen, 2016, s. 67).

Afslutningsvis kan vi konkludere på analysen, at eleverne gennem spil godt kan tænke og formulere sig om begreber om samspelet mellem fortidsforståelse, nutidsforståelse og fremtidsforventninger. Det er dog nemmere for eleverne at udtrykke sig mere konkret på baggrund af interviewspørgsmålene. Dette var også en af konklusionerne i *Historiefaget i fokus* (Knudsen & Poulsen, 2016, s.14).

Derudover kan det konkluderes, at begge cases viser, at legene ikke kan stå alene, men skal understøttes af refleksionsopgaver som fx kontrafaktiske historier (Jensen, 1996, s.12), hvor eleverne reflekterer over fortiden, nutiden og fremtiden. Dette kræver tid, og man skal derfor som lærer forvente at sætte flere timer af til forløbet, end dette projekts undersøgelse. Derudover viste undersøgelsen, at de undersøgte 3. klasses elever, er på trin 2 “Konkret narrativ” (Pietras & Poulsen, 2016, s 91) ift. udviklingen af deres historiebevidsthed, og deres årsagsforklaring var på niveau 2 ud fra Erik Lunds taksonomi (Pietras & Poulsen, 2016, s. 96). Dette er centrale parametre at tage højde for som lærer, hvis lærerens hensigt er at videreudvikle elevernes historiebevidsthed.

7.0 Diskussion/Konklusion

Afslutningsvis vil jeg konkludere og diskutere opgavens resultater. Diskussionen tager udgangspunkt i Marianne Dietz nylige ph.d.-afhandling (Dietz, 2019), hvor der indgår et andet syn på historiebevidsthed end i denne undersøgelse. Dette gøres for at få flere perspektiver på potentialer og udfordringer mellem spildidaktik og historiebevidsthed.

Hensigten med denne opgave var således at afdække spildidaktiske potentialer og udfordringer i historieundervisningen med henblik på at øge elevernes motivation og videreudvikle deres historiebevidsthed. En central pointe som de to spildidaktiske cases viste var, at motivation sker i læringssituationen med spillet. Selv elever der forbinder historie som "teksttungt" og "kedeligt" (Knudsen & Poulsen, 2016, s. 9-11) får motivation gennem spillene. I Case T var det især følelsen af at skabe spillets begivenhedsbrikker og det sociale ved at spille mod hinanden, som eleverne fremhævede. I Case L var det især de konkurrencebaserede spil, der virkede motiverende, og de spil hvor eleverne fik deres psykologiske behov tilgodeset (Lieberoth, 2019, s.19-21). Det er således centralt, at man som lærer tilrettelægger spil, hvor eleverne kan føles sig kompetent(kompetence), hvor eleverne har muligheder for egne valg(autonomi) og i situationer sammen med andre(relaterethed). Konkurrencebaseret undervisning kan dog medføre en præstationsorienteret klassekultur, som læreren må være bevidst om, så elevernes faglige selvvurdering ikke påvirkes negativt (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 24). Motivation sker således i mødet med det spilmæssige indhold, men ligeledes i det sociale samspil i klassen. Disse forudsætninger er centrale for, at der kan opstå læring hos eleven, og dermed muligheden for at videreudvikle elevernes historiebevidsthed (Illeris, 2020).

Historiebevidsthed blev i dette projekt defineret ud fra Bernard Eric Jensens forståelse af begrebet. Her blev der taget udgangspunkt i, at eleverne kognitivt skulle forholde sig til samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning.

I Case T skulle eleverne udarbejde og spille med begivenhedskort, der skulle få eleverne til at reflektere over deres livsverden og de vigtigste begivenheder gennem deres livshistorie. I Case L skulle eleverne vurdere fortidens lege med brugen af legene i dag og senere forholde sig til fremtidens lege i skolegården.

Begge cases viste, at historiebevidsthed i spil ikke opstår af sig selv, men at spillene skal understøttes af refleksionsopgaver som kontrafaktiske historier, hvor eleverne reflekterer over fortid, nutid og fremtid (Jensen, 1996, s.12). Læreren skal i forbindelse med spillene udarbejde flere opgaver, hvor der fokuseres på elevernes scenariekompetence, hvis man vil videreudvikle elevernes historiebevidsthed.

Interviewene viste ligeledes, at desto længere tid der bruges på at spørge ind til tiderne, desto flere tegn på historiebevidsthed viste eleverne. Derudover skal man ikke underkende udformningen af spildesignet i, hvor udfordringerne i spillene ikke i tilstrækkelig grad har påvirket elevernes historiebevidsthed (Hanghøj, 2019, s.13-14).

3. klasses eleverne i casene viste et begyndende kendskab til historiefaget, hvilket afspejlede deres forståelse af årsagsforklaring og udvikling af historiebevidsthedsbegreb (Pietras & Poulsen, 2016, s 91+96). Eleverne kom med simple og ofte nære begrundelser, hvor der ligeledes var stor forskel på, hvor stor grad af refleksion eleverne havde i undersøgelsen. Denne forståelse er central, når læreren på sigt skal videreudvikle elevernes historiebevidsthed.

I Dietz afhandling argumenterer hun får et andet historiebevidsthedsbegreb end det der normalt i europæisk kontekst bliver refereret til (Dietz, 2019, s.244). Fremfor at have fokus på de kognitive processer i at orientere sig i tid, har Dietz, med inspiration fra Dewey, fokus på, at eleverne skal føle med fortiden. Mennesker skal således leve historisk gennem en etisk forståelse af fortidens personer, hvilket vi skylder dem som et "gældsforhold" (Dietz, 2019, s.57-59). Afhandlingen har til hensigt, ligesom dette projekt, at afdække spildidaktikkens egenskaber, da Dietz analyserer rollespil ud fra den etiske historiebevidsthed. Hvis dette projekt skulle analyseres ud fra denne etiske historiebevidsthed, vil disse elevkommentar være relevant at analysere: **Elev LE** "*Det er synd, at vi har glemt alle de gode lege*" og **Elev LO**: "*...for man oplever lidt mere hvad der er sket i gamle dage.... prøver ting fra gamle dage ligesom VR*". **Lærer**: "*Fordi at man sætter sig ind i en anden person?*" **Elev LO**: "*Ja netop*". Disse citater indikerer en form for følelsesmæssige forbindelse til fortidens personer, enten i form af at føle skam over at glemme lege, eller fornemmelse af at se det fra en fortidspersons perspektiv.

Spillene i projektet vil således også skulle tilrettelægges anderledes, hvor en øget fokus på beskrivelse af roller eller scenarier vil være en nødvendighed for, at

eleverne vil kunne opnå denne følelsesmæssige forbundethed til fortiden (Larsen & Poulsen, 2021, s.269).

En afsluttende pointe i Dietz afhandling, som adskiller sig fra Jensens forståelse, er, at valget af emne kan tages uafhængigt af elevernes livsverden (Dietz, 2019, s. 255). Jeg har i opgaven fremført vigtigheden i at emnet skulle tage udgangspunkt i elevernes livsverden, og derfor valgt emner ud fra elevens egen livsverden og hverdag. Dietz konkluderer, at eleverne gennem sin spillede rolle vil opleve sig følt med et fortidsmæssigt problem, hvilket ikke umiddelbart vækkede undren før hendes undersøgelse. Derfor kan udvikling af historiebevidsthed finde sted uafhængigt af elevernes personlige interesser af det historiske indhold. Det skyldes, ifølge Dietz, at eleverne både skal forholde sig rollen i rollespillet og de spillemæssige udfordringer, som vækker følelser af frustration hos eleverne og dermed en følelsesmæssig tilknytning til fortiden (Dietz, 2019, s. 255). Et andet historiebevidsthedsbegreb vil derfor give andre konklusioner end denne opgave, selvom begge undersøgelser involverer samme undersøgelsesområder.

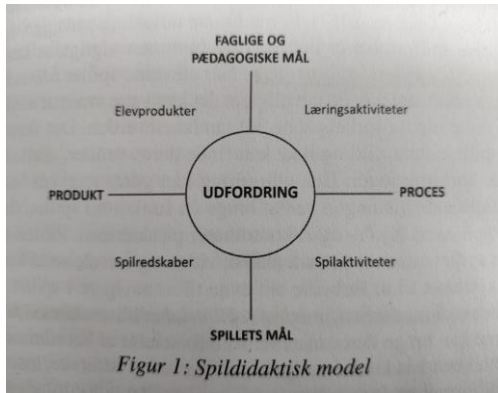
8. Litteraturliste

- Brekke, M & Tiller, T. (2014). *Læreren som forsker - Indføring i forskningsarbejde i skolen*. København: Klim
- Bjørndal, C. R. P. (2013). *Det vurderende øje*. Aarhus: Forlaget Klim
- Brinkmann, S & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder - En grundbog*. København: Hans Reitzels forlag
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2019). *Historie Fælles mål 2019*. Lokaliseret d. 12. februar 2021 fra emu.dk via https://emu.dk/sites/default/files/2020-09/GSK_F%C3%A6llesM%C3%A5l_Historie.pdf
- Børne- og Undervisningsministeriet. (2020). *Folkeskolens formål*. Lokaliseret d. 12. februar 2021 fra uvm.dk via <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>
- Caillois, R. (2014). Uddrag af *Mennesket, leg og spil*. I (red) Karoff, H. S. & Jessen, C. (2014). *Tekster om leg*. København: Akademisk forlag
- Canger, T. & Kaas, L. Aa. (2016). *Praktikbogen*. København K: Hans Reitzels Forlag
- Dietz, M. (2019). *Spil i historiedidaktisk perspektiv - med fokus på elevers udvikling af historiebevidsthed*. Aarhus: Danmarks Institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet
- Digitale lærerplaner. (2021). *Historie 1995*. Lokaliseret d. 5. marts 2021 fra *Historie faghæfte 4 1995*. <http://www.digitalelaereplaner.dk/l%C3%A6replan/danmark/historie/1995>
- Doverborg, E. & Samuelsson, I. P. (2003) *At forstå børns tanker*. København: Hans Reitzel
- Dupont, T. & Behrendt, M. (red.). (2016). *Undervisning for alle - motivation*. Danmarks Evalueringsinstitut
- Dysthe, O. (2005). *Det flerstemmige klasserum*. Aarhus: Forlaget Klim
- Hanghøj, T. (2012). *Spilscenarier i undervisningen - præsentation af en didaktisk model*. *Læring og medier* 9 (1-22).
- Hanghøj, T. (2019). *Brug af spil som meningsfulde udfordringer i undervisningen*. *Tidsskrift for læreruddannelse og skole - Spil didaktik*. KvaN 39 årgang (114), s. 7-18
- Huberman, A.M, Miles, M.B & Saldana, J. (2013). *Qualitative Data Analysis - A methods sourcebook (3. version)*. New York: Sage publications inc
- Illeris, K. (2015). *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Illeris, K. (2020) *Læring*. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Jensen, B.E. (1996). *Historiebevidsthed og historie - hvad er det?* I H, Brinckmann (red) *Historieskabt såvel som historieskabende*. 7 historiedidaktiske essays.
- Jensen, B. E. (2000). *Historie som erindring; på sporet af menigmands historiebrug*. I B. E. Jensen (red.), *At bruge historie - i en sen/postmoderne tid*. (s.196-227) Roskilde: Roskilde universitetsforlag
- Jensen, B. E. (2006). *Historie - livsverden og fag*. København: Gyldendal.
- Jensen, B, E. (2017). *Historiebevidsthed/fortidsbrug - teori og empiri*. Odense: Historia

- Karoff, H. S. & Jessen, C. (2014). *Tekster om leg*. København: Akademisk forlag
- Knudsen, H. E., & Poulsen, J. A. (2016). *Historiefaget i fokus*. Jelling: HistorieLab
- Lieberoth, A. (2019). *Hvorfor lokker spilskærmene så meget? - Motivation, psykologi og syv spillermotiver*. Tidsskrift for læreruddannelse og skole - Spildidaktik. KvaN 39 årgang(114), s. 19-29
- Larsen, S.T & Poulsen, J. Aa. (2021). *Historieundervisning - en fagmetodik*. København: Hans Reitzels forlag
- Løw, O & Skibsted, E. (2017). *Elevers læring og udvikling - også i komplicerede læringssituationer*. København: Akademisk forlag
- Mottelson, M & Muschinsky, L. J. (2017). *Undersøgelser - Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. København: Hans Reitzels forlag
- Petersen, N. (2015). *Lad dine elever skabe historie*. Lokaliseret d. 5. marts 2021 fra *HistorieLab.dk* via <https://historielab.dk/lad-dine-elever-skabe-historie/>
- Pietras, J & Poulsen, J. Aa. (2016). *Historiedidaktik; Mellem teori og praksis*. København: Hans Reitzels forlag
- Rosenzweig, R & Thelen, D. (1998). *The presence of the past. Popular uses of history in American life*. New York: Columbia University Press
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2017). *Motivation for læring*. København: Dafolo
- Vidensmønstre. (2017). *Deduktion og induktion*. Lokaliseret d, 18/05 2021 på System - Vidensmønstre(læreplan 2017) via <https://vidensmoenstre.systeme.dk/?id=p143>

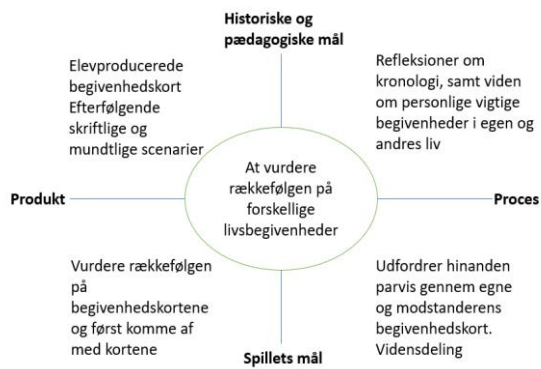
9. Bilag (1/2 side)

Bilag 1: Spil didaktiske overvejelser



(Hanghøj, 2019, s. 13-14).

Case T



Case L

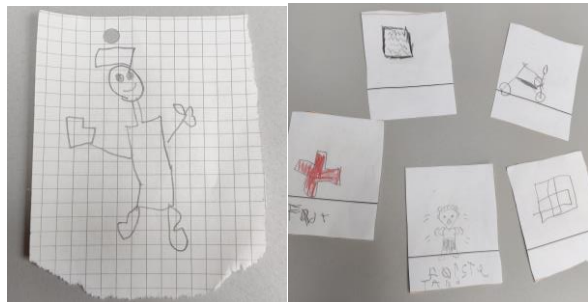


10. Empiri: (9.5 side)

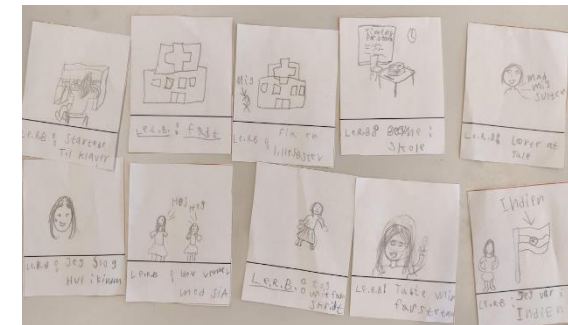
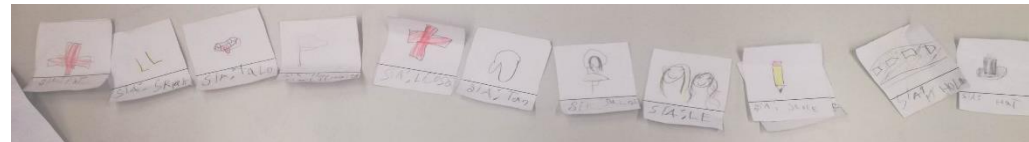
10.1 - Elevprodukter

Empiri tidslinjer Case T (af pladshensyn er der udvalgt interview elevernes tidslinjer)

1. Interview. Elev L



2. Interview. Elev SI og LE tidslinje



Fremtidstegninger i Case L



Klassen vurderingsskema Case L

Lege	Kan man godt lege i dag	Kan man ikke lege i dag	Hvorfor?
Fastelavn: at slå katten af tønden (Tradition på skolen)	X		"Det er sjovt at slå på tønden". "Vi slår dog ikke på tønder hvor der er levende katte i, og derfor er legen anderledes."
At lege bryllup, messe (Maleri)		X	"Lyder kedeligt" "Føj" "Ikke så meget med kærlighed" "ikke så meget med voksne og børn"
At nippe strå Frierleg (Video) (billede)		X	"Ad, skal man kysse!?" "Det ligner tovtrækning"
Klink (udførelse af spil på skolen)	X		"Jeg vil gerne lege det i næste frikvarter" "Sjovt at kaste med sten" "At sigte efter noget" "Man kan vinde noget"
To mand frem for en enke (udførelse af leg på skolen)		X	"Det var kedeligt. Ligesom fangelejr" "det blev bare ved"
Kastegris (udførelse af spil på skolen)	X		"Sjovt at spille med point og kaste med grisene" "Min farmor har spillet"
Til streg (udførelse af spil skolen)	X		"Sjovt at ramme efter noget" "sjovt at vinde kugler" "Sjovt at sammenligne." "jeg havde 6-7 stykker en anden havde 14 stykker"

10.2 - Observationer

Resterende empiri = 8.5 side (21839 tegn)

1) Semistruktureret observation (Case T)

Citater markeret med farve, skyldes deskriptive kodning (Hubermas, Miles & Sandana, s.193) ift projekts 3 emner. **Rød**: motivation. **Grøn**: Historiebevidsthed. **Blå**: Spildidaktik

Tid	Situation under spillet	Elevcitater og kropssprog
8.02	Fortæller klassen er de skal lave spillet færdigt.	Elev 1 råber "jeg har 9 kort!" Elev 2 "Jeg har 10 kort, se her" Elev 3: "Wow"
8.07	Elev kommer over til læreren da eleven er færdig. Viser sine kort til læreren. Læreren giver ekstra opgave	(Lærer) "Okay, prøv så at lave et ekstra kort, hvor du skriver en fremtidsbegivenhed" (Elev) "Over hvad jeg tror der sker i fremtiden?" (Lærer) "Ja lige præcis. Og så skriver du et bud på årstallet" (Elev) smiler og griner "Okay"
8.12	Endnu en elev er færdig og få ekstra opgave	"Så skal du lave et fremtidskort" "Skriv en begivenhed du tror kommer til at ske i fremtiden og årstal" Jeg kunne godt tænke mig at arbejde som frisør"
	Eleverne spørger hinanden om kortene - ikke noget som læreren har bedt dem om	Elev1 "Hvornår lærte jeg at cykle?" Elev 2 "Ca. da jeg var 5 år har jeg skrevet - Eleverne griner " "Jeg lærte det i 2018 - jamen jeg lærte det i 2017"
	Læreren viser spillet på tavlen på en video på tavlen	To elever snakker: "Jeg var 5 år gammel da jeg lærte at cykle - hvor gammel var du?" "Jeg lærte det med støttehjul først. Jeg har skrevet 2015 - jeg har skrevet 2050 "
8.20	Læreren kommer med eksempler.	"Nu har jeg lavet 10 - må jeg godt lave nogle flere"
	Eleverne spiller spillet og reagere på spillet:	Eleverne svare uden at få hånden op. "Ja så skal den være der" Ja foran fordi jeg blev født sker før"
	To elever begynder at spille mod hinanden før de har fået besked. En anden variant af det som var forberedt.	"Sådan der mand" en elev rejser sig op " Jeg er færdig" "Jamen jeg er også færdig" "Sådan der" "Den må ligge på den anden side" (eleven peger) "boom" (en elev ligger kortet korrekt ned og smiler til modspilleren)
		"Så i spiller mod hinanden, ej hvor sjovt, jeg havde egentlig tænkt mig at vente lidt med det, men i fortsætter bare" (lærer) "Hvad tror du skal at du lærte at cykle før eller efter 2013?" (elev) "efter 2013" (Lærer) "Ja hvorfor

<p>8.30</p> <p>8.50</p>	<p>Læreren viser på tavlen, hvordan man kan spille mod hinanden. Læreren fremhæver de to elever der fandt på deres egne regler.</p> <p>Flere elever tænker højt og sammenligner hinandens kort</p> <p>Kort gennemgang og timen afsluttes</p>	<p>det”(elev) “fordi det skete efter jeg lærte at gå”</p> <p>Selv de mere energiske elever kigger på spillet “ej nu er det mig der starter” “Under!” “det er rigtig nok” “jeg vidste det” “den her var også nem” ”SÅ DET MIG” “Tror du denne er over eller under”</p> <p>“Lærte at tegne... hmhhh. jeg ved ikke om det er før eller efter mig” ”Måske da jeg var 1 år” “så kan jeg lægge den der”</p> <p>“Hvor skulle jeg vide fra hvornår du lærte at cykle?”(eleven griner)</p> <p>“Jeg kan huske at det var sidste år. For vi havde to brækkede arme i klassen”</p> <p>“Jeg vandt to gange i træk”</p>
-------------------------	--	---

2. Semistruktureret observation (Case L)

<p>8:00-15</p>	<p>Eleverne bliver bedt om at læse teksten i gruppen. Opsætning af spil. Til streg - kuglespil</p> <p>Kaste gris-gruppen læser reglerne op.</p> <p>Eleverne spiller kuglespillet koncentreret og konkurrerer</p> <p>Læreren minder kaste gris-gruppen om at tænke over om spillet kan spilles i dag og hvordan det måtte være at lege spillet dengang?</p> <p>Læreren går ud til de andre grupper i skolegården(to mand frem for en enke løb + klink) Eleverne render rundt i skolegården. Nogle af eleverne er utilfredse og en elev samler en bold op. Eleverne foreslår at legen skal hedde “to mand frem for en pumpet gut”, da det kun er drenge i denne gruppe.</p> <p>Læreren går over til klink-gruppen Eleverne kaster stenene op af muren(man kan hører klink-lyden), mens hjælpelæreren er dommer.</p> <p>Elever konkurrerer imod hinanden i kuglespillet</p>	<p>Lærer: “Før i tiden brugte man glaskugler. I dag har jeg taget pinocchiokugler med, men i skal prøve at forestille jer at det er glaskugler i spiller med?”</p> <p>“Så hvis den lander på siden får man 1 point”</p> <p>“Ejj det var tæt på”, ”Jeg har førstepladsen indtil videre” “Wauw pigerne styrer”, ”Elev I er virkelig god” “Wauw får jeg alle kuglerne?” “Du har 10 kugler og de andre har 5 kugler”</p> <p>Lærer: “Er det sjovt?”(kaste gris gruppe) Elev: “Jaaa” Lærer: “Ville man kunne spille det i frikvarteret” Elev: “Ja det kan man. Man kan bare spille det med nogle sten i skolegården og noget bark”</p> <p>Elev: “To mand frem for en enke løb!” Elev: “Eeej du camper jo” Elev: “Neeej, haaha” Lærer: “Desværre Elev S du er blevet enke” Elev: “Ejj det er mega kedeligt. Det er ligesom dåseskjul, man skal bare finde og være og finde og være”</p> <p>“Jeg mangler kun en sten” “Nu ved jeg hvad jeg skal lege i frikvarteret””</p> <p>Elev: “Ja jeg skal lege den i frikvarteret. Det er på en eller anden måde sjovt at kaste med sten”</p> <p>Elev: “Eeej jeg er så fucking dårlig” Elev: “Ej du taber, haha”</p>
----------------	--	---

<p>8:15-30</p> <p>8:30-50:</p>	<p>Opsamling og evaluering på øvelsen. Skema ses i empiri 10.1</p> <p>Klinkgruppen:</p> <p>En anden elev fra kastegrisgruppen svare selvom eleven ikke er i gruppe med klinkgruppen. Snak om konkurrence.</p> <p>Læreren sammenligner en del af spillet med noget nutidigt. Det virker ikke til at eleverne tænker over at det er sjovt at det tilfældigt udfald.</p> <p>To mand frem for en enke-gruppen har ordet: Kan man lege legen i dag?</p> <p>Kaste-gris gruppen: Læreren spørger om de syntes spillet var sjovt?</p> <p>Eleverne i klassen nævner at pointspil er sjove</p> <p>Læreren spørger til et spil de vil sammenligne med som man spiller i dag</p> <p>Til streg gruppen: var det sjovt?</p> <p>Eleverne er lidt trætte, så timen afsluttes</p>	<p>Lærer: "Så i kan godt forstå hvorfor man har leget legen for 100 år siden? Elev: "Ja jeg har tænkt mig at lege legen til næste frikvarter"</p> <p>"Ja altså der rigtig mange lege hvor mange skal kaste noget, for så kan man vinde noget"</p> <p>Lærer: "Så det er godt med noget konkurrence?"</p> <p>Elev:"ja" "ligesom vores leg.</p> <p>Hvorfor er det sjovt? "af en eller anden grund så er det sjovt at kaste med sten"</p> <p>Lærer: "og før i tiden kastede man med mønter, så fik man mønterne når man vandt</p> <p>"Neej, det kan man ik" "Der er ligesom ikke så meget sjov ved det, det er ligesom fangeleg"</p> <p>"Ja det var sjovt" "og man kan faktisk godt lege legen i dag, for min farmor har spillet i dag"</p> <p>Elev: "Fordi det gælder om at få flest point"</p> <p>Elev:"Terningespil...Yatzy!"</p> <p>"Jeg havde kun 6-7 tilbage og "anden elev" havde 14 stykker"</p> <p>Elev:"Jaa, det minder om petanque, ja og bowling"</p>
--------------------------------	--	---

3) Semistruktureret observation afslutning på forløb (Case L)

Der er gået 2-3 uger imellem fra da de prøvede de gamle spil/lege af.

8:00 -10	Opsummering	Lærer: Hvor gammel tror i skak og terningekast er? Elev: "200 år" "100 år" "850 år gammel" Lærer: "Hvorfor tror i det er så gammelt?" Elev: "Fordi konger har spillet det"
8:10 -16	Spil holdbarhed eksemplificeres yderligere med skak og terninger, som gamle eksempler man stadig laver i dag.	Elev: "Skak, Fordi det er meget sjovt og fordi der er mange måder man kan spille det på og man kan lærer en hel masse" Elev: "Terningen er nok fordi det ikke er så mange materialer man skal bruge, og noget man kan få fat i" "Der er mange muligheder og det er helt tilfældigt hvad man slår" "Skak er nemt at lave det er jo bare lavet af træ"
	Lærer: Hvorfor kan man spille det i dag?	Lærer: "Hvorfor er det sjovt at konkurrere?" Elev: "Fordi man kan bevise hvem der bestemmer" Elev: "Det er godt med en udfordring" Elev "Det er sjovt at sige at man er bedre end andre til noget" Elev "Nu gør man det bare på computeren"
	Eleverne argumenterer for skak og terninger	Elev: "Nej, der er faktisk ikke sket så meget" (angående lege) "Men den der Playstation er der rigtig meget" "controlleren ligner lidt sig selv" (ps1 -> ps 5) "Vi leger også med bold"
	Konkurrence bliver nævnt	Elev: "Det bliver mere farligt" "jeg tror der kommer en Playstation 8" "jeg forestiller mig skolegården..." "hvor skulle jeg vide det"
8:16 -20	Fremtiden: Da læreren var 3. klasse og så til eleverne hverdag. Læreren viser en playstation 1 og bolde og dåseskjul. Eleverne genkender legene	Lærer: "Altså jeg har jo ikke svaret, men tænk over hvad vi lige har snakket om"
8:20 -32	Hvis eleverne er på lærerens alder - hvad tror i så eleverne laver dem der går i 3. klasse om 15 år?	Elev: "VR!" "Klatrevæg" "Det vi lige har lavet i skolegården" "jeg tror på lego, det vil stadig være populært" "jeg tror faktisk stadig man kan lege gemmeleg og fangeleg om 15 år"
8:20 -32	Opgave: Fremtiden: tegning af hvad de forventer de laver af lege og spil om 15 år eller endnu længere. Om teknologien:	Elev: "Playstation 10" "den har mange mere gigabite" "titanbite".
8:32 -40	Læreren fremhæver at de kan gætte ud fra hvad klassen lige har snakket om Et par elever har ikke skrevet noget, de har svært ved at gætte på fremtiden.	"Nogle ting vil forandre sig, men vil minde om det vi har"
	Timen afsluttes	

10.3 - Interview guide

Kort briefing af interview

- Hvad er formålet med interviewet og hvad skal det bruges til? - Jeg er interesseret i at undersøge hvordan spil virker, og hvordan elever tænker over samspil mellem tid
- Spørg eleven om det er okay at jeg optager lyden, så jeg bedre kan huske elevens svar
- Nævn at der ikke er noget forkert svar - da det er elevens tanker jeg er interesseret i.

Tema 1: Motivation for historie

- Hvad synes du om at have historie i skolen?
- Hvad kan du godt lide ved historie?
- Hvad er svært ved historie?

Tema 2: Motivation efter undervisningen med spil

- Hvordan var det at spille spil i stedet for den normale undervisning i historie?
- Peg på to ting som gjorde undervisningen spændende
- Beskriv: Hvorfor var det spændende?

Tema 3: Elevens tanker om samspil mellem fortid, nutid og fremtid

- Ændrede de spil vi spillede, din mening om hvordan man legede i gamle dage/synet på dit egen livshistorie?
- Hvordan tror du det var at lege/spil i gamle dage? Var det sjovt, kedeligt eller andet? (til gamle lege forløb)
- Har du nogensinde tænkt over, hvis der var en begivenhed (ting der er sket) som ikke skete, hvordan vil dit liv se ud i dag? Fx Hvis du ikke fik en lillesøster eller gik på en anden skole? Beskriv: Hvordan vil dit liv havde ændret sig? (Eget livsforløb)
- Kan man bruge ting fra gamle dage til at sige noget om vores liv i dag? Hvis ja; hvordan?
- Hvad forventer du der sker i fremtiden?

10.4 - Elevinterview

	Udvalgte klip fra interview med Elev L. (Efter Case T)	Teori
0	Kan du også lide at have historie normalt? Nej Hvorfor? Fordi det er kedeligt. Ikke når man skal spille det her, så er det ikke kedeligt. Hvorfor er det kedeligt normalt? Fordi man skal læse	Holdning til historiefaget
1	Elev L, hvis du skulle nævne to ting der var sjovt med spillet, så vil jeg gerne høre dem? Det første der var sjovt var, at man skulle tegne det. Det andet der var sjovt var at det var meget kompliceret. Så du kunne godt lide at det var kompliceret? Ja	Motivation
2	Nu siger du, at det er sjovt at spille spillet. Hvordan kan det være, at det er sjovt at spille spillet? Det er meget sjovt at prøve det faktisk, for man skal prøve at ligge årstallet og ligge to ved siden af og se om det er rigtigt Var det sjovt at spille mod Elev I? Ja Hvorfor? Fordi... det ved jeg ik.... det bare sådan normalt når man spiller... man spillede på samme måde, som man gør med alle mulige andre spil Og hvad kunne det være man lærer? Man lærer jo hinanden når man spiller mod hinanden	Spilddidaktik Relaterethed
3	Nu så jeg at du har tegnet en Kreta tur. Hvorfor har du valgt det som noget vigtigt? Fordi jeg har været på ferie der to gange og i derefter i Tyrkiet Og det betyder meget for dig at have været på Kreta? Ja. Det var meget godt faktisk. ...du siger selv fremtiden. Hvis du skulle lave et andet fremtidskort hvordan vil det se ud. Hvis du skulle forestille dig hvad der sker i fremtiden? At jeg kommer til Spanien, for det skal vi til sommer, hvis coronaen er væk Hvad med flere år i fremtiden? Ja, at jeg får et rigtig godt arbejde faktisk Hvad hvis en af disse kort ikke var sket? Hvis du ikke var startet i skole? Det vil være det samme Så hvis du ikke var startet i skole, hvordan vil dit liv være nu? Det samme.. Du er i skole lige nu. Hvad hvis du ikke var her lige nu? Så vil jeg bare spille. Og lave hjemmelektier	Valg af spillekort Fremtidsforventning Kontrafaktisk historie Fortidsfortolkning →Nutid

	Men der er ikke nogen der giver dig lektier for? Jo, Så laver jeg bare min egne lektier	
	Udvalgte klip fra elevinterview med Elev LE(Klink)og Elev SI(Kaste gris) (Case T + Case L)	Teori
0	Hvad synes i om historie? Elev LE: Det er sjovt. Elev SI: Jeg kan bare godt lide at vide ting om fortiden. Det er meget spændende og sjovt og det er meget godt fag. Elev LE: Det er bare lidt syndt at vi har glemt alle de gode lege... Og vi glemmer alle...	Holdning til historie Følt historie
1	Vil I lige nævne to ting hver til de to spil som i synes var sjovt. Elev LE: Det var sjovt at gætte fx at (en anden elev) troede at jeg var startet til klaver i 2014 eller sådan noget. Ja og det var sjovt at kaste med sten i Klink og ramme så tæt på som muligt. Det er ligesom at skyde med bue og pil. Ja også sagde det *klink. Elev SI: Ja det er generelt sjovt at kaste med ting” Elev SI: Man får mere at vide og bliver mere tætte med sine venner. Og man tænker ”hey det vidste jeg slet ikke. Eller det har vi faktisk til fælles. Vi skulle have gjort det da vi fik nye pladser. Og ved kaste gris... det var sjovt at skrive tal ned og regne sammen og kaste med grise *doing. Elev LE: Jamen det er jo ikke rigtige grise haha. Elev SI: Ja det kunne være sjovt med rigtige grise klask.	Motivation Motivation og spildidaktik.
2	Nu vil jeg lige spørge ind til jeres tidslinje spil, og det er jo snart 3 uger siden. Elev LE: Det var i starten lidt svært at forstå. Var det et svært spil at spille? Elev LE: Ja det synes jeg. Elev SE: Jeg synes det var meget nemt. Elev LE: Det er fordi (en anden elev) havde ikke så mange kort og jeg havde mange kort, så han havde nemmere ved at vinde i forhold til mig. Ja og det var også lidt besværligt, så derfor kunne jeg ikke så godt lide det. Men det var sjovt at lave kortene! Elev SI: Jeg synes det var sjovt det hele. Jeg kan godt lide at lave tingene og det jeg bruger. Jeg synes det var et sjovt spil og man skulle prøve at gætte, også så får man mere at vide om nogle af sine venner. Fx hvis jeg spillede med Elev LE, så vidste jeg ikke hvornår hun tog sit første skridt, så man får mere at vide sine venner.	Spildidaktik Kompetence Spil tidslinje: Egen spil Relaterbarhed
3	Hvordan tror det kan være at vi har glemt nogle af legene? Elev LE: Det ved jeg ik... Det kan være man har fundet på nye lege, som man åbenbart synes er meget sjovere. Også finder vi jo på nye lege hele tiden, det gør vi også her på skolen.	Historiebevidsthed Fortidige lege Nutidsforståelse

<p>Hvordan kan det være at man bliver ved med at lege fangeleg. Elev SI: Det er fordi det er god træning måske. Elev LE: Det er bare noget med at løbe frem og tilbage og fange hinanden</p> <p>...Hvordan kan det være at sådan noget har udviklet sig? Elev LE: Det har udviklet sig med os. Når vi udvikler os, så udvikler legene sig også. Ligesom jorden er giftig, er nu blevet til fange jorden er giftig nogle gange</p> <p>Når hvorfor er sådan? Elev SE: Det er blevet for nemt</p> <p>Jamen nippe strå er vel ikke for nemt. Hvordan kan det være at man ikke kan lege sådan en leg mere? Elev LE: Sådan som vi har udviklet sig, så synes vi bare det er klam.</p> <p>Jamen, vil du stadig spille med rigtige dyreknogler. Vil du så stadig spille det? Elev SI: Neej. For jeg er nemlig rigtig glad for dyr</p> <p>Hvordan kan det være at man ikke spiller med dyreknogler mere? Elev SI: Jeg tror, man har fået meget mere respekt for dyrene. I gamle dage tænker man "Jeg er godt nok sulten, haps" Og den gang tænkte man jeg vil gerne lege, så bruger jeg det dyrs knogler" nu tænker man "jeg vil gerne lege - nu laver jeg det selv". Nu har jeg noget pap og en lim pistol, nu tager vi og limer det sammen og laver vores egne ting nu.</p> <p>Og det har man ikke gjort før hen? Elev SI: Nej, der tænkte man . "Jeg keder mig, hmmmh jeg tager en masse døde dyreknogler fra en kæmpe død gris, der var meget mindre respekt for dyrene den gang. Elev L: "Det kan også være at der nu er langt færre bondegårde i dag end der var den gang.</p> <p>Nu har i skrevet klaver og ballet. Hvorfor har i valgt dem som de vigtigste ting ved jeres liv ind til nu? Elev LE: Ja det er fordi det er rigtig vigtigt for en. Det var vigtigt for mig at starte til klaver. Elev SI: Ja det er noget der fylder meget mit liv. Elev LE: Ja altså jeg går jo stadig til det. Jeg gik til det i går. Elev S: Ja det fylder stadig noget i dag og man får lov til at udfolde sig noget mere</p> <p>Altså nu leger vi lige vi laver lidt om på historien. Hvad hvis i ikke var startet på samme skole eller hvis i ikke var startet til klaver. Kan i forstille jer hvordan jeres liv var i dag? Elev SI: Hvis vi ikke var startet på samme skole.... Altså det var Elev LE, som præsenterede mig for de venner jeg har i dag. For det var Elev LE, som var den første ven jeg fik på "fritten". Elev LE kendte godt (en anden elev), men jeg kendte ingen af dem før jeg startede. Så Elev LE var den første ven jeg fik på hele fritten. Elev LE: Hvis elev S, ikke havde været der, så var jeg nok bare gået over og sat mig på en bänk</p> <p>Hvad gør det at man har betydning for hinanden Elev LE: Man tænker jo ikke normalt over det, men Elev SI har betydning for mit liv. Men tænker du over det? Elev SI: Nej det gør jeg ik. Men jeg tænker at du har betydning for mit liv. Elev LE: Ja, det gør jeg jo også. Elev LE: Hvis de valg betyder altså noget for hvad Elev SI tager, så bliver man helt nervøs for hver gang man tager et valg</p> <p>Nævner et eksempel. Hvad tænker i når der står Elev LE startede i skole i 2017? Hvad tænker i når i skal ligge det næste kort? Elev SI: Jeg tænker jeg mødte Elev LE før. Elev LE: Jeg tænker jeg var født før ej haha, det gør jeg ik</p>	<p>Nutidsforståelse</p> <p>Fortidsfortolkning</p> <p>TIDSLINJESPIL</p> <p>Kontrafaktisk historie</p> <p>Fortidsforstolkning og nutidsforståelse</p>
--	---

	<p>Elev SI: Hej Elev LE, kan du stadig gå, Elev LE: Jeg kan ikke være startet i skole hvis jeg ikke var født, ja også ville jeg ikke have mødt dig og siddet her....</p> <p>Ja og hvad siger det så om jer? Elev SI: At vi er meget ens. At vi mennesker er meget ens end vi tror. Elev LE: Men også mindre ens end vi tror</p> <p>Ja så det er mange af de samme årstal der går igen når i er på samme alder Elev SI: Ja der er dog også ting der er anderledes. Jeg startede til ballet da jeg gik i børnehaven. Og Elev LE startede til klaver sidste år. Så der er forskel på hvornår man starter til ting</p> <p>Hvad med i fremtiden - vil det stadig betyde noget for jer i fremtiden at spille klaver eller gå til ballet? Elev SE: Jeg tror jeg vil blive ved med at spille violin og gå til ballet</p> <p>Lige her til sidst. Du skrev et fremtidskort at du (Elev S) vil være hattemager, men hvad vil du skrive som fremtidskort, (Elev LE)? Elev L: Jeg vil skrive at jeg var i Thailand. Elev S: Så kan jeg lave en malerhat til dig, så kan Elev LE male og jeg kan lave hatte</p>	<p>Historiebevidsthed i spillet tidslinje</p> <p>Nutidsforståelse Fortidsfortolkning</p> <p>Fremtidsforventning</p>
--	---	---

	Udvalgte klip fra elevinterview med Elev SE(2-mand frem for en enke-løb) + Elev LO(Kuglespil) (Case L)	Teori
0	<p>Men lige til at starte med vil jeg gerne vide hvad i synes om historie? Elev LO: Det er godt. Jeg kan godt lide historie. Elev SE: Ja det er sjovt. Elev LO: Jeg kan godt lide hvordan det var at leve i gamle dage. Elev SE: og fordi man får massere at vide</p>	Holdning til historie
1	<p>Ja du synes det var sjovt, men i havde nogle forskellige spil. Elev SE, hvad var det nu du havde? Elev SE: Jeg havde 1 mand frem for en enke løb Ja og hvad synes du om det? Det var ikke ligefrem det bedste. Man kan godt lege det i dag. Men det er ikke ligefrem det bedste...</p> <p>Elev LO: Jeg tror bare Elev SE vil have haft et andet spil. Elev SE: Ja, det vil gerne. Elev LO: Jeg kunne godt lide kuglespil. Ja det var rigtig sjovt.</p> <p>...Elev LO: Det er sjovere end normalt. For man oplever lidt mere hvad der er sket i gamle dage end bare at få det at vide.</p>	Motivation
2	<p>Ja fx i vil rigtig gerne spille computerspil om lidt. Og der kigger i jo bare ind i en skærm. Men hvad er det der gør jer glade med spillene? Elev LO: Fordi det kan være sjovt at spille sammen. Elev SE: Ja sammen med sine venner og tale sammen. Elev LO: min far spiller også computer og min onkel. Elev SE: fortnite og et idol ants. Så kan man få mere power og penge</p>	Spilidaktik Relaterbarhed

<p>3</p>	<p>...Ja man oplever det? Elev LO: ”Ja så ved man hvordan de gjorde det. Også prøve at læse om det, men også prøve at opleve det”</p> <p>Når du siger oplever det, hvad mener du med det? Elev LO: Prøver ting fra gamle dage. Lidt ligesom VR(virtual reality) faktisk. Bare uden VR Fordi at man sætter sig ind i en anden person Elev LO: Ja netop”</p> <p>Kan i så forestille jer at vi havde en tidsmaskine, hvor en fra 1500tallet, så tager tidsmaskinen til 2021, kunne i så forestille jer hvordan mødet med jer vil være. Vil personen kunne indgå i jeres lege? Elev LO: Uhh det ved jeg ik... personen skal jo først lærer det</p> <p>Men fx nu spiller i stikbold i frikvarteret vil personen kunne finde ud af det? Elev LO: Ja det fandtes jo ikke, for der fandtes jo ikke skum og så noget. Men vil det være svært for personen at lære? Elev LO. Det tror jeg ikke. Stikbold er rimelig simpelt. For det handler jo bare om at kaste med en bold og så prøve at ramme de andre</p> <p>Ja, men lad og lige lege at en fremtidsperson kunne det(tage en tidsmaskine). Vil personen lege de samme lege som i gør? Elev LO: Der vil stadig være de samme lege, men ikke de samme computerspil. Men der vil nok ikke komme til at ændrer så meget i de der lege der. Fx fodbold kommer nok ikke til at blive ændret meget.</p>	<p>Historiebevidsthed</p> <p>Følt historie</p> <p>Kontrafaktisk historie. Fortidsfortolkning og nutidsforståelse</p> <p>Fremtidsforventning</p>
----------	---	--

