

# Leg som opløftning af historiefaget



*”Det at udvikle leg og legefærdigheder på den ene side er helt central for børns trivsel, erfarings- og identitetsdannelsesprocesser, men også på den anden side består af ganske komplicerede og ofte smertefulde processer”*

*Jan Kampmann*

## Indholdsfortegnelse

.....	0
.....	3
<b>Læseguide</b> .....	<b>3</b>
<b>Indledning</b> .....	<b>4</b>
<b>Problemfelt</b> .....	<b>4</b>
<b>Problemformulering</b> .....	<b>6</b>
<b>Afgrænsning</b> .....	<b>6</b>
<b>Metode</b> .....	<b>7</b>
<i>Empirisk metode</i> .....	7
<i>Hypotetisk-deduktiv metode</i> .....	8
<i>Kvalitativ metode</i> .....	8
<b>Præsentation af empiri:</b> .....	<b>9</b>
<i>Observation</i> .....	9
<i>Interviews</i> .....	9
<i>Dokumentanalyse</i> .....	10
<b>Teori</b> .....	<b>10</b>
<i>En legende tilgang</i> .....	10
<i>God anderledeshed</i> .....	13
<i>Deltagelse</i> .....	14
<i>Motivation</i> .....	15
<b>Præsentation af didaktisk design</b> .....	<b>15</b>
<i>Stop-motion filmen om Columbus</i> .....	16
<i>CL-strukturen "Dobbeltcirkler"</i> .....	16
<i>"Columbus-Skattejagt"</i> .....	17
<i>"Columbus-Stratego"</i> .....	17
<i>"Columbus-Kahoot"</i> .....	18
<b>Analyse</b> .....	<b>19</b>
<i>Elevers generelle forudsætninger for deltagelse</i> .....	19
<b>Analysedel 1; Mona, Line og Liva</b> .....	<b>21</b>
<i>Elevprofiler</i> .....	21
<i>Deltagelse i legen</i> .....	22

<i>Hvordan påvirkes elevernes motivation .....</i>	<i>23</i>
<i>Elevernes egenverden.....</i>	<i>24</i>
<i>Opsamling .....</i>	<i>26</i>
<b>Analysedel 2; Rikke, Oliver &amp; Kalle .....</b>	<b>27</b>
<i>Didaktisk nærbillede; Skattejagt.....</i>	<i>27</i>
<i>Elevprofiler .....</i>	<i>28</i>
<i>I legestemning sammen .....</i>	<i>29</i>
<i>Opsamling .....</i>	<i>30</i>
<b>Analysedel 3; Toke .....</b>	<b>30</b>
<i>Didaktisk nærbillede; Stratego på fodboldbanen .....</i>	<i>30</i>
<i>Elevprofil.....</i>	<i>31</i>
<i>Stratego.....</i>	<i>32</i>
<i>Skattejagt .....</i>	<i>33</i>
<i>Opsamling .....</i>	<i>34</i>
<b>Diskussion; Leg som den gyldne vej .....</b>	<b>36</b>
<b>Konklusion .....</b>	<b>38</b>
<b>Handleperspektiv .....</b>	<b>39</b>
<b>Litteratur.....</b>	<b>43</b>
<i>Bøger: .....</i>	<i>43</i>
<i>Web: .....</i>	<i>44</i>
<b>Bilagliste .....</b>	<b>46</b>
<b>Bilag 1 .....</b>	<b>47</b>
<b>Bilag 2 .....</b>	<b>48</b>
<i>.....</i>	<i>48</i>
<i>.....</i>	<i>48</i>
<b>Bilag 3 .....</b>	<b>49</b>
<b>Bilag 4 .....</b>	<b>51</b>
<b>Bilag 5 .....</b>	<b>52</b>

## Læseguide

Opgaven er delt op i tre forskellige dele, hver bestående af flere mindre dele.

**Del et** indeholder alle de elementer, som kommer før analysen. Den består først af en *indledning*. Derefter følger vores *problemfelt*, som giver viden om baggrunden for den efterfølgende *problemformulering*. Derefter kommer et afsnit omhandlende opgavens *afgrænsning*, som bliver efterfulgt af et *metodeafsnit*. Dernæst kommer der et *teoriafsnit*, som redegør for dele af de bærende teorier, vi anvender. Slutvis vil der være en *præsentation af undervisningens didaktiske design*.

**Del to** indeholder *analysen*, bestående af tre analysedele, som alle indeholder flere underafsnit. *Analysen* er opdelt således, at de individuelt indbefatter et didaktisk nærbillede, elevprofiler samt forskellige elevers repræsentationer og handlen i undervisningen.

**Del tre** består af en *diskussion* af pointer fra analysen, en *konklusion*, der vil besvare opgavens problemformulering og til sidst et *handlingsperspektiv*. Dertil følger slutteligt *litteraturliste* og *bilag*.

# Del 1

## Indledning

Gennem vores begrænsede erfaringer med livet som lærere har vi op til flere gange prøvet kræfter med historiefaget, og her går samme problematik igen; eleverne finder det kedeligt, og historiefagets format i sig selv lægger sjældent op til stor variation eller til kropslig og kreativ udfoldelse hos eleverne. Dette er ofte en vanskelig udfordring for lærerne. Vi er derfor enige om, at der må kunne åbnes op for andre måder at lære historie på end støvede fagtekster og monotone læremidler. Derfor ønsker vi at udforske muligheden for at lege sig os til læring, med det formål at skabe meningsfuld historieundervisning og derigennem øge elevdeltagelsen. Dette fortrinsvist på mellemtrinnet og i udskolingen, da vi forbinder leg i udskolingen med større begrænsninger end leg i indskolingen, hvor leg er en mere naturlig del af elevernes livsverden. Derfor vil dette bachelorprojekt behandle hypotesen om, at leg kan fordre større motivation og deltagelse hos elever på mellemtrinnet i historieundervisningen. Set i dette perspektiv ønsker vi således at undersøge, hvilke muligheder og begrænsninger legen giver i forsøget på at imødekomme idealet om en meningsfuld historieundervisning, som formår at opretholde et optimalt læringsudbytte.

## Problemfelt

Som lærer bliver man ofte konfronteret med, at undervisningen er kedelig, og efterspørgslen på varierende aktiviteter er stor fra elevernes side. Det gælder desværre også i historiefaget, hvor undersøgelsen *Historiefaget i fokus* lavet af HistorieLab (2015) understøtter udsagnet. Her mener en del elever, at undervisningen er kedelig, og de efterlyser dermed større variation. De mener dog også, at det er svært at sige, om det kedelige er henvist til indholdet eller tilrettelæggelsen af undervisningen (HistorieLab, 2015, s. 10). Denne problematik er stadig aktuell i den offentlige debat, hvor en trivselsrapport fra 2018 viste, at næsten hver tredje elev svarede, at de tit eller meget tit oplevede en kedelig undervisning i folkeskolen (Rysgaard, 2018). *“Der skulle være lidt mere praktisk arbejde i stedet for bare at sidde og glo i en bog”* (Rysgaard, 2018) udtaler en elev

fra en sjette klasse. Forsknings- og udviklingschef Andreas Rasch-Christensen mener, at motivationen er en afgørende faktor for, at eleverne lærer noget og dannes, så hvis de mister motivationen, mister de lysten til at deltage aktivt i undervisningen (Rysgaard, 2018). Vi er derfor blevet nysgerrige på, hvordan vi kan nedbryde kedsomheden og øge motivationen hos eleverne i historieundervisningen. Legeprofessor Helle Skovbjerg ser legen som et almenmenneskeligt fænomen, der gavner både børn og unges dannelse og læring (2016, s. 7). Ydermere siger hun, at legens stemninger kan give os en værdifuld måde at være til stede på (Skovbjerg, 2016, s. 11). Vi finder dette yderst interessant, og vi vil derfor undersøge om, vi kan give eleverne en værdifuld måde at være til stede på i historieundervisningen ved at have en legende tilgang hertil. Ifølge Folkeskolens Formål skal vi *“udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder.”* Vi skal yderligere *“give eleverne kundskaber og færdigheder, der forbereder dem til videre uddannelse og giver dem lyst til at lære mere (...)”* (Børne- og undervisningsministeriet, 2006). Det legende rum er et laboratorium, hvor der kan eksperimenteres, afprøves sociale strukturer, viden og fantasien kan blomstre (Kampmann, 2014, s. 84). Legen i sig selv vækker en nysgerrighed hos børnene, som bliver drivkraft i aktiviteten (Steenhold, 2014, s. 101). Derfor ser vi det legende rum, som værende en arbejdsmetode for at skabe rammer for oplevelse og fordybelse og et sted, hvor eleverne føler sig motiveret og kan få tiltro til egne evner. Vi vil derfor i dette bachelorprojekt undersøge om, en legende tilgang til historieundervisningen kan øge elevernes lyst til at deltage heri. På baggrund af dette gennemtænkte vi fire undervisningsaktiviteter, som alle havde legende elementer. Vi gennemførte aktiviteterne i en sjette klasse, hvorefter vi interviewede eleverne og læreren om deres oplevelser på dagen. I opgaven analyseres syv elevers forskellige måder at deltage i den legende historieundervisning. Her vil der blive inddraget relevante teoretiske begreber til at klarlægge, hvad der var på spil hos eleverne. Til at klarlægge vores forståelse af leg, bruger vi Helle Skovbjergs *legestemninger* og Roger Caillois (1958) *klassificering af spil og leg*. For at legitimere leg i undervisningen og kaste et didaktisk perspektiv på leg, benyttes Thomas Ziehes teori om *god anderledeshed*. For yderligere at afklare, hvad der får eleverne til at deltage aktivt eller ej, benyttes Gunnar Witts definition af *deltagelse* og Gunn Imsens teori om *følelser og motivation*. De teoretiske tilgange vil i opgaven underbygges med yderligere relevante teoretiske begreber i analyseafsnittene.

## Problemformulering

Som pointeret i forrige afsnit finder mange elever historieundervisningen uinteressant og uvedkommende. Dette tyder på, at rammerne for oplevelse, virkelyst og fordybelse trænger til et nyt perspektiv. Her vil vi undersøge, om en legende tilgang kan fungere som en ny ramme for at få virkelysten tilbage hos eleverne i historieundervisningen. Derfor vil vi i dette bachelorprojekt søge at svare på følgende problemformulering:

---

*Hvordan kan vi gennem en legende tilgang til historieundervisningen, øge elevernes motivation for at deltage, og samtidig undgå at gå på kompromis med læringsudbyttet?*

---

## Afgrænsning

Når man taler om, at elever keder sig i undervisningen, er vi bevidste om, at der kan ligge flere årsager til grund herfor end et bachelorprojekt rent omfangsmæssigt er i stand til at rumme. Derfor fokuserer denne opgave på legen, som værende ét muligt forslag til, hvordan man kan mindske denne kedsomhed snarere end komme den til livs. Heri taler vi om leg, som i bedste fald kan øge motivationen for elevers deltagelse, fordi denne indeholder elementer, som mest af alt ikke er lige så "skoleagtige", som fx læsning vil være. Særligt for historie gælder, at det ofte forbindes med lange, tunge tekster, ofte skrevet i "gammelt" sprog, hvorfor faget kan føles særegent vanskeligt at gøre vedkommende for børn.

Vi er klar over, at en stor faktor for denne kedsomhed i lige så høj grad ligger i elevernes alder, og at der i sjette klasse rent udviklingsmæssigt både mentalt og kropsligt, sker en masse processer, som denne opgave heller ikke bearbejder. Skulle opgaven indbefatte disse biologiske processer, som sker i teenagealderen, vil omfanget ligeledes blive for langt, og det historiefaglige fokus vil hurtigt kunne blive skubbet i baggrunden til fordel for flere naturvidenskabelige foki.

Opgaven tager ikke udgangspunkt i større ændringer, som observeres over tid, men derimod

snarere i situerede hændelser, som er opstået i det øjeblik vi observerer, og udelukkende i den pågældende klasse. Vi ønsker ikke at sammenligne med andre tider, andre skoler eller andre lande, da vi ikke finder dette relevant i denne sammenhæng. Dog ville en udbredelse af undersøgelsen være mulig, og interessant at beskæftige sig med på et senere tidspunkt.

## Metode

I følgende afsnit vil vi redegøre for vores metodiske afsæt, som vores undersøgelse baserer sig på. I samme afsnit præsenteres bachelorprojektets tilknyttede empiri, hvor der redegøres for hvordan og hvorfor vi har anvendt den.

### Empirisk metode

Som en del af vores empiriske afsæt i bachelorprojektet, vil vi præsentere en række af data, som vi har udvundet i mødet med den sjette klasse, hvori vi har indsamlet hovedparten af vores empiri. Vi har udarbejdet fire undervisningsaktiviteter, som er blevet gennemført i tre lektioners undervisning i en sjette klasse. Forinden undervisningen havde vi observeret klassen et par gange for at danne os et indtryk af eleverne og deres individuelle deltagelse og motivation. Derudover har vi samtalt med klassens historielærer efter hver endt observation, for at sammenholde egne observationer med hendes erfaringer samt viden om eleverne.

Efter vi havde gennemført vores undervisningsaktiviteter, interviewede vi eleverne individuelt, i par eller gruppevis. Inddelingen blev lavet på baggrund af den viden, deres historielærer havde givet os ud fra forestillingen om, i hvilke gruppekonstellationer eleverne ville åbne mest op. Her var nogle elever særligt gode alene, hvor andre følte sig mere trygge i at sidde sammen med nogle klassekammerater. Interviewene er foretaget i ønsket om at kunne sammenligne elevernes oplevelser med vores observationer. Yderligere blev de foretaget i ønsket om at få en viden om, hvordan eleverne selv oplever den almene historieundervisning, og hvordan de ser deres egen deltagelse heri, samt hvad der motiverer dem for at deltage.

Derudover har vi interviewet historielæreren for også at høre hendes opfattelse af elevernes motivation i den almene historieundervisning, samt hvilke udfordringer hun står overfor i den henseende. I samme interview spørges hun også til, hvorvidt hun observerede, om eleverne



deltog anderledes end normalt - og hvordan. Dette for at vi kan sammenholde elevernes egne opfattelser med historielærerens, og derudfra søge at analysere på forskelle og ligheder mellem elevernes deltagelse i den almene historieundervisning og vores undervisning, hvor særligt en legende tilgang og til dels bevægelse var foki.

Derudover har vi foretaget en dokumentanalyse af *Historiefaget i fokus*, hvilket bl.a. har været med til at danne baggrund for vores hypotese om, at elever finder historieundervisningen uinteressant.

### Hypotetisk-deduktiv metode

Vi arbejder hypotetisk-deduktivt med projektet, fordi vi har opstillet hypotesen "elever finder historieundervisning uinteressant", med udgangspunkt i eksisterende teori. Derefter har vi indsamlet datamateriale, hvorigennem vi har undersøgt hypotesen samt af- eller bekræftet, hvorvidt resultaterne fra undersøgelsen stemmer overens med teorierne. Vi søger ikke endegyldigt at finde svar på fænomener og hændelser gennem vores eget datamateriale, men blot at sandsynliggøre vores hypoteser i den givne situation, for derefter at bearbejde de givne svar i et handleperspektiv (Holtug, 2016).

### Kvalitativ metode

Den kvalitative metode sigter mod en dybere forståelse af informanternes oplevelser med udgangspunkt i en lille gruppe af mennesker. Metoden bearbejder det, der studeres mere usystematisk, og søger ikke at kategorisere eller finde forklaringer, men derimod at se på sammenhænge og forståelse af informanternes ageren, erfaringer eller praksisser. Fordelen ved metoden er, at det muliggør en større forståelse af informanternes virkelighed og skaber rum for fortolkning (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 114-115).

Vi ønskede at undersøge elevernes situerede handlinger i undervisningssituationen, men ikke at kategorisere eller lave statistiske beregninger.

## Præsentation af empiri:

Vi har anvendt *Historiefaget i fokus* fra HistorieLab, som er en større dokumentationsindsats fra 2015, der skal kortlægge status og udfordringer for historiefaget i folkeskolen. Denne består af vidensindsamling og systematisering af forskningslitteraturen samt en større undersøgelse af både kvalitativ og kvantitativ karakter (HistorieLab, 2015).

Derudover har vi foretaget en række observationer på baggrund af et gennemført undervisningsforløb. I forlængelse af dette har vi foretaget en række børneinterviews af de elever, som vi underviste og efterfølgende interviewet deres historielærer.

### Observation

Da vi selv har gennemført undervisningen og undersøgelsen af vores hypoteser, er der her tale om "deltagende observation", fordi vi interagerer med eleverne. Og fordi vi selv er direkte deltagende i den sociale kontekst der observeres, har vi efterfølgende nedskrevet vores observationer, fordi vi ikke har haft mulighed for at nedskrive data undervejs (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 126-127).

### Interviews

Interviewene blev optaget på lyd med elevernes samtykke, fordi det senere kunne transskriberes. Dette giver os en mere nøjagtig gengivelse af elevernes svar, end hvis vi skulle huske dem efterfølgende. Vi har lavet en semistruktureret interviewguide, bestående af otte konkrete spørgsmål, til anvendelse i interviewet. Derved fastholdes bestemte spørgsmål, men tillader samtidig også afvigelser eller tilføjelser hertil. Vi anvender "det kvalitative forskningsinterview", hvor samtale er det centrale i produktionen af datamateriale. De interviewede elever blev spurgt ind til egne oplevelser, erfaringer og positioner. Dette foregik formelt set i et metodemæssigt perspektiv. Altså var det ikke sproget, som var formelt, men typen af spørgsmål og svar, fordi eleverne blev bedt om at svare på konkrete spørgsmål snarere end komme med en løs snak (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 120-124). Eleverne betragtes som sandhedsvidner til egne oplevelser, og man kan derfor tale om, hvorvidt interviewet blev foretaget på baggrund af en situationsbestemt handling og derfor ikke alene kan bruges som "bevis" på- eller som dokumentation for et fænomen eller en problematik. Her har vi også anvendt et styredokument

som empiri, hvilket bliver forklaret herunder.

### Dokumentanalyse

Dokumentanalyse er en måde at undersøge en problemstilling på gennem analyser af udvalgte dokumenter. Valget af dokumenter foretages ud fra en vurdering af, hvilke tilgængelige tekster, der potentielt rummer den viden, vi søger at skabe (Mottelson & Muschinsky, 2017, s. 127). Fordi interviewet foretages på baggrund af en enkelt hændelse, vores undervisning, og fordi eleverne bedes redegøre for egne erfaringer og oplevelser, vurderer vi ikke, at det i sig selv kan danne basis for dokumentationen for vores undersøgelse. Derfor kombinerer vi elev-svarene, med en undersøgelse foretaget på baggrund af samme hypotese. Dokumentationsindsatsen *Historiefaget i fokus* bearbejder den pædagogiske problemstilling og diskurs om, at "*mange elever ofte finder historieundervisningen kedelig og uvedkommende*", hvilket stemmer overens med vores egen hypotese forud for vores undersøgelse.

### Teori

I undersøgelsen af problemformuleringen anvendes forskellige teorier, som vi finder relevante til at underbygge vores hypoteser samt belyse vores empiri. I indeværende afsnit redegøres grundlæggende for den anvendte teori. Der vil først blive afklaret, hvad der menes, når vi taler om en legende tilgang, hvorefter Thomas Ziehes teori om *god anderledeshed*, Gunnar Witts definition af *deltagelsesbegrebet* og Gunn Imsens definition af indre og ydre motivation vil blive afklaret.

### En legende tilgang

*Leg* er et avanceret begreb, fordi alle ved, hvad det er, men udfordringen opstår, når man skal definere *leg*, som oftest afklares i pædagogiske kontekster. Dette afsnit vil afklare, hvilket teoretisk legeperspektiv man skal læse denne opgave gennem.

Leg er noget, der kun kan eksistere, hvis alle de legende går med på legens præmis, som er etableret af de legende. Hvis bare én deltager ikke anerkender præmissen, ødelægges illusionen (Winter, 2015, s 231). Denne tankegang er legeprofessor Helle Skovbjerg enig i, da hun ser legen som en måde, hvorpå man kan skabe meningsfuldhed sammen (Skovbjerg, 2016, s. 57).

Meningsfuldheden bliver skabt, når der opstår *legestemninger* gennem en given *legepraksis* (Skovbjerg, 2016, s. 62). Stemninger generelt opstår af selvets-væren-i-verden, og vi er altid i stemning, hvilket påvirker vores forventninger og den måde, vi handler og deltager i forskellige situationer på (Skovbjerg, 2016, s. 61). Hvis en eller flere *legestemninger* skal opstå, kræver det en *legepraksis*, altså en måde at handle og agere på i en legende kontekst. Skovbjerg har opstillet fire *legepraksisser*; *skift*, *glid*, *overskridelse* og *fremvise*, som er tilknyttet hver deres *legestemning* (Skovbjerg, 2016, s. 65). *Skift* knytter sig til *den højspændte legestemning*, som forbindes med sus i krop og mave. *Glid* er knyttet til *den hengivne legestemning*, som giver en følelse af lethed og oftest er diskret, indadvendt og ikke forstyrrende. *Overskridelse* er tilknyttet *den euforiske legestemning*, hvori det skøre og pjattede får lov til at blomstre. Sidst er *den fremvisende legepraksis* tilknyttet *den opspændte stemning*, som opstår, når der skal fremføres eller fremvises ting (Skovbjerg, 2016, s. 75). Der vil oftest være flere stemninger på spil i undervisningssammenhænge, da Skovbjerg ser legen som værende formålet i sig selv, og altså ikke værende eksisterende på baggrund af et fagligt formål (Skovbjerg, 2016, s. 7). Så når vi tager *legestemninger* ind i klasselokalet, vil der opstå mange forskellige stemninger, da vi tager hendes pædagogiske syn på leg ind i klasselokalet. Der er altså mange deltagere i legen, og hermed mange der skal forsøge at komme i legestemning sammen.

Der er brug for at specificere yderligere, når vi tager de pædagogiske og abstrakte begreber *legepraksisser* og *legestemninger* ind i klasselokalet, da det skal afklares, hvad leg egentlig kan være, og hvordan vi kan skabe leg i undervisningssammenhænge. Hertil anvendes Roger Caillois *klassifikationsprincip*. Da Caillois også finder leg, som værende et begreb, der rummer mange egenskaber, definerer han fire grundkategorier; *agón*, *alea*, *mimicry* og *ilinx*, som leg kan være præget af (Caillois, 1958, s. 128). *Agón* er den konkurrencebaserede kategori, hvor de legende parter dystet mod hinanden i en bestemt færdighed og under lige betingelser, altså med regler. *Alea* er den tilfældighedsprægede kategori, hvor deltagerne ikke har kontrol over udfaldet, og kun deres held kan afgøre udfaldet af legen (Caillois, 1958, s. 133). *Mimicry* er den illusionsprægede kategori, hvor de legende parter kan foregive at være en anden eller andet end sig selv, som fx i rollelege (Caillois, 1958, s. 135). *Ilinx* er den sidste legekategori, som er kendetegnet ved en tilstand, hvor man forsøger at nedbryde den stabile sansning og indføre en vellystig panik eller kaosfølelse ved fx at gynges eller rutsje (Caillois, 1958, s. 139). Når vi skaber lege, som er

præget af eller indeholder elementer fra de forskellige kategorier, skal vi samtidig se legene på et kontinuum, hvor *paidia* og *ludos* er modpoler. *Paidia* kan næsten oversættes til fri leg, som er præget af fri improvisation, tumlen og ukontrolleret fantasi. Ved den modsatte pol er *ludos*, som henvender sig til de mere lukkede lege, som oftest fx har et regelsæt (Caillois, 1958, s. 129). Her vil legen i klasselokalet oftest være placeret over mod *ludos* på kontinuet, da legen vil have et fagligt formål, som kan kræve flere rammer for at kunne føre eleverne til målet. Så læreren kan anvende *klassifikationsprincippet* i sin didaktiske planlægning til at være bevidst om, hvilken type leg aktiviteten skal være præget af. Dermed kan læreren skabe et legende klasserum, hvor *legepraksisser* og *legestemninger* kan opstå. Det legende klasserum er et sted, hvor eleverne får mulighed for at eksperimentere med viden, sin væren og afprøve sociale relationer (Kampmann, 2014, s. 79). Yderligere er der tale om tre typer af *afgrænsning*, der skal etableres for at skabe et legende klasserum. Den første er *social afgrænsning*, som relaterer sig til hvem, der deltager i legen. Her forhandles der om, hvem der skal være med, og hvilke roller de skal indtage. I klasserummets kontekst vil det oftest være, hvilke grupper eller hold eleverne inddeles i (Kampmann, 2014, s. 79). Anden *afgrænsning* er *den fysiske*, som drejer sig om, hvor og med hvad der leges. *Den mentale afgrænsning* er den tredje, og er den forestillingsevne eleven går ind i legen med. Denne forestillingsevne er påvirket af elevens opfattelse af det indholdsmæssige i legen (Kampmann, 2014, s. 81). Disse tre *afgrænsninger* er også til forhandling under legen, men der er behov for, at de legende er enige, så legen ikke ophører (Kampmann, 2014, s. 81).

I denne opgave er *leg* altså en aktivitet, som skaber meningsfuldhed i situationer. Leg ophører eller mister sin nytte, hvis ikke deltagerne opretholder de præmisser, som er blevet etableret deltagerne imellem eller faciliteret af læreren. *Et legende klasserum* er et trygt sted, hvor eleven kan eksperimentere og udvikle sin viden og identitet og afprøve sociale relationer. For at have en legende tilgang skal læreren altså være bevidst om, hvilke typer af lege, der fordrer bestemte *legepraksisser* og dermed kan skabe *legestemninger*, hvori eleven kan fordybe sig og finde mening i den givne kontekst. Ydermere kræver den legende tilgang, at læreren er bevidst om de tre *afgrænsninger* for at skabe et legende rum. Samtidig skal læreren vedligeholde sine legekompeterencer, gå forrest i legen og skabe muligheder for, at børnene kan lege ved at være bevidst om ovenstående.

## God anderledeshed

Da både Helle Skovbjerg og Roger Caillois ser legen som værende et mål i sig selv og ikke grunden for andre aktiviteter (Skovbjerg, 2016, s. 75), vil vi benytte Thomas Ziehes teori om *god anderledeshed* til at legitimere inddragelsen af legende elementer i undervisningen. Teorien om *god anderledeshed* bliver anvendt til at give et perspektiv på, hvordan det kan undgås at gå på kompromis med det faglige indhold i undervisningen, når vi har en legende tilgang. Yderligere benyttes Ziehes perspektiv på *unges mentalitetsændringer* til at forklare, hvad der er på spil, når elever deltager med modvilje og finder undervisningssituationer uinteressante, eller det vækker et ubehag hos dem.

I vores undersøgelse af problemformuleringen, mødte vi desværre en masse elever, som finder historiefaget uinteressant. Dette kan ifølge Ziehe være et udtryk for, at indholdet i undervisningen ligger langt væk fra elevernes *egenverden*. Elevernes *egenverden* er en mental konstruktion, hvor de selv definerer, hvad der er vigtigt for dem ud fra ting, de godt kan lide, og det der er tæt på dem (Ziehe, 2007, s. 179). Denne *egenverden* er påvirket meget af populærkulturen, som bygger på en masse audiovisuelle impulser. Det er også denne *egenverden*, som eleverne medbringer i skolen og sammenligner og vurderer alt ud fra, og derfor oftest finder historieundervisningen uvedkommende (Ziehe, 2007, s. 180). Så når historieundervisningen ikke passer ind i elevernes *egenverden*, står læreren i en kompleks rolle, hvor den didaktiske planlægning bliver ekstra udfordrende, da det faglige indhold oftest skal gøres attraktivt for at få eleverne til at lytte (Ziehe, 2007, s. 176). Eleverne kan forholde sig på to forskellige måder til sin *egenverden*; *egocentrisk* eller *decentreret*. Når eleverne har et *egocentrisk* perspektiv, vil de have svært ved at forstå, hvorfor hele verden ikke er som dem selv (Ziehe, 1999, s. 206). Modsat kan en *decentreret* elev erkende og forholde sig til forskelligheder (Ziehe, 1999, s. 209). Der er opstået en *identitetsdiskurs*, hvor læreren konstant bygger broer mellem elevernes *egenverden* og det faglige stof (Ziehe, 1999, s. 208). Denne diskurs styrker elevernes *egocentrisme*, og skaber dermed en endnu større kløft mellem eleverne og det faglige indhold. Så når læreren følger *identitetsdiskursen*, og eleverne har et *egocentrisk* perspektiv, opstår der et ubehag hos eleven (Ziehe, 1999, s. 208). Dette ubehag kan også opstå ved *ikke-personbunden anderledeshed*, som oftest er koblet til fremmede eller abstrakte processer med utydelige mål (Ziehe, 1999, s. 210). Yderligere kan der også opstå et ubehag hos eleverne, hvis læreren stiller dem opgaver, der går i strid med deres idé om, hvordan

de vil fremstå ud ad til. Her kan der være sket en *for tidlig identitetslukning* hos eleven, hvor de selv tror, at de er modne (Ziehe, 1999, s. 209). Eleven stopper med at være modtagelig over for nye ting, hvilket også kan gøre det svært at give sig hen til legens stemninger.

For at undgå ovenstående eksempler og understøtte elevernes *decentring*, skal læreren skabe en *god anderledeshed* i undervisningen. Det gør læreren ikke ved at afpille emner for at nærme sig elevernes *egenverden*, men ved at præsentere en nøje afmålt mængde ny viden (Ziehe, 1999, s. 210). Læreren skal altså tage eleverne med til nye steder, hvor de kan erfare og erkende, at alting ikke skal dreje sig om deres *egenverden*, før det er sjovt og interessant (Ziehe, 2007, s. 182). Så *den gode anderledeshed* opstår, når læreren præsenterer eleverne for en tilpas mængde ny viden eller metoder at tilgå undervisningsindholdet på, i tilpas genkendelig viden eller metoder. Ziehe ville altså ikke mene, at vi udelukkende skal lege i undervisningen, men at vi kan tilføje en nøje afmålt mængde leg og *god anderledeshed* for at vække elevernes interesse i det faglige stof og skabe *decentring* hos eleverne.

## Deltagelse

Når vi siger, at vi vil forsøge at øge elevernes motivation for at *deltage* i historieundervisningen, vil dette afsnit afklare, hvilket ståsted vi har i forhold til *deltagelsesbegrebet*.

*Deltagelse* er en individuel handling, som altid fremgår af relationerne i sociale sammenhænge og er rettet mod nogen eller noget. Man kan ikke *ikke-deltage*, *deltagelsesbegrebet* anvendes til at forstå børns handlinger i de sociale sammenhænge og derved forstå intentionerne bag (Witt, 2014, s. 61). Så når børn handler på en bestemt måde i en given situation, er det *deltagelse* og dermed begrundelse for deres handlinger. Yderligere kan børn og unge påvirke hinandens *deltagelsesmuligheder* ved at *positionere* hinanden. Vi *positionerer* os ved at tillægge os selv og andre en værdi hierarkisk og socialt, i både positiv og negativ forstand (Witt, 2014, s. 62). Når eleverne og læreren *positionerer* hinanden, gennem kommunikationen i undervisningen, i fx en støttende og positiv retning, kan det altså øge elevernes *deltagelsesmuligheder* (Witt, 2014, s. 62).

Så denne opgave vil bl.a. undersøge om *en legende tilgang* til historieundervisningen kan skabe flere *deltagelsesmuligheder* for eleverne, og dermed give dem lyst til at *deltage* i undervisningen.

## Motivation

I bachelorprojektet anvender vi Gunn Imsens definitioner af henholdsvis *indre- og ydre motivation* hos eleven. *Motivationen* er en af faktorerne, hvorpå man kan få vished om, hvorvidt eleven oplever en følelse af blandt andet kedsomhed.

Gunn Imsen, forsker i *motivation*, læring og læringsmiljø mener, at følelser, tanker og fornuft er stærkt forbundet og udgør alle de handlinger, vi foretager os. *Motivationen* er det, der får os til at udføre en aktivitet, samt det der er meningskabende og får os til at holde ved. Slutvis er det det, der får os til at nå vores mål. Ligeledes er manglende *motivation* det, som får os til at holde igen. Derfor er *motivation* et centralt begreb, når det handler om menneskelig adfærd. Der skelnes mellem en *indre-* og en *ydre motivation*.

Når vi, i bachelorprojektet, anvender begrebet *motivation*, er det i overensstemmelse med Gunn Imsens definition af *ydre- og indre motivation*.

Den *indre motivation* er en iboende interesse for sagen eller handlingen, som medfører, at arbejdsprocessen eller læringen holdes ved lige. Handlingen skal opleves som meningsfuld og sjov i sig selv (Imsen, 2008, s. 331).

*Ydre motivation* er, når eleven ikke har en særlig interesse i sagen eller handlingen og finder denne meningsløs eller kedelig, men alligevel involverer sig, fordi denne ved, at det lønner sig at udføre handlingen, eller at der kan være konsekvenser forbundet med ikke at involvere sig (Imsen, 2008, s. 331-332).

## Præsentation af didaktisk design

I indeværende afsnit præsenteres de respektive undervisningsaktiviteter, som vi gennemførte med klassen. Dertil redegøres for, hvordan aktiviteterne kategoriseres med anvendelse af Roger Caillois *klassificeringsprincip*, samt hvorfor netop disse aktiviteter er udvalgt som udgangspunkt for dette bachelorprojekts empiriske grundlag.

Fælles for alle aktiviteterne gælder, at der ikke indgår nogen former for faglig læsning andet end de få linjer, der knytter sig til posterne i skattejagten. Dette er valgt, fordi vi udelukkende søger at tilvejebringe eleverne viden om Columbus gennem *en legende tilgang*, med en minimal andel af



både læsning og traditionel klasseundervisning, hvor læreren hovedsageligt står for formidlingen. Fælles for aktiviteterne, som vi har udarbejdet til eleverne er, at disse forefindes længst ovre ved *ludos* på kontinuert, fordi der ikke er tale om fri leg, hvor eleverne leger for at lege, men om en bunden leg, som også har et fagligt formål.

### Stop-motion filmen om Columbus

Som opstart til det forløb om Columbus eleverne gennemgår, skal de se en film. Filmen er en stop-motion film om Columbus, som er af faktuel karakter. Gennem den knap seks minutter lange film får eleverne alle de informationer, som de senere hen skal anvende i dobbeltcirklen, skattejagten, i Kahoot og til dels også i Stratego. I filmen indgår en masse førsteordensviden; en række af årstal, steder og begivenheder som eleverne skal memorere og på et senere tidspunkt anvende.

Filmen er valgt som anslag til forløbet, fordi vi har en forventning om, at den skaber en oplevelse og vækker en nysgerrighed hos eleverne.

Elevernes egenverden, som er beskrevet i teoriafsnittet, rummer en populærkultur bestående af audiovisuelle stimuli. Så filmen er et forsøg på at danne en kobling mellem elevernes egenverden og skoleverdenen, hvor vi forventer at kunne fange elevernes interesse allerede tidligt i forløbet, for således at skabe de bedste betingelser for motiverede elever.

### CL-strukturen "Dobbeltcirkler"

Eleverne skal i denne aktivitet danne dobbeltcirkler, hvor de indbyrdes skal tale om elementerne i filmen. I dobbeltcirkler laves en indercirkel og en ydercirkel, hvor eleverne står ansigt til ansigt. Den ene cirkel roterer hvert 20. sekund med uret, så eleverne kommer til at stå over for forskellige klassekammerater. I denne dobbeltcirkel skal der tales om filmens elementer. Vi giver dem nogle såkaldte "buzzwords" undervejs, som de skal tale ud fra; fx "europæerne", og så skal eleverne samtale om, hvad filmen giver af information om europæerne.

Denne aktivitet er valgt, fordi vi har en forventning om, at informationerne i stop-motion filmen skal gentages flere gange for bedre at blive husket. Informationerne i filmen er "pakket", og de seks minutter, som filmen varer, indeholder derfor en overflod af informationer, hvorfor vi vurderer, at det er godt at repetere de mest signifikante personligheder, årstal og begivenheder flere gange.

### “Columbus-Skattejagt”

I denne aktivitet skal eleverne, i grupper af tre-fire elever, ud på en skattejagt på skolen. Denne skattejagt, bestående af fem forskellige poster, indeholder gåder, opgaver og udfordringer, som er placeret på nogle forskellige poster. Hver post indeholder en kuvert, som er markeret med de respektive grupperes farve; rød, grøn, gul, lilla, blå, orange, og denne kuvert indeholder en opgavebeskrivelse, de fornødne remedier til at løse opgaven; fx en pen med UV-lys eller puslespilsbrikker, og en gåde der skal løses, som leder dem til placeringen af næste post. Posternes gåder er placeret således, at alle seks grupper ikke løber sammen, men bliver guidet rundt på kryds og tværs, så det ikke ender med, at hele klassen følges ad. Skattejagten er på tid, og det gælder for eleverne både om at komme først i mål (tilbage i klassen), men også om at have besvaret opgaverne korrekt. Vi giver efterfølgende points, og der uddeles slutteligt præmier til vinderholdet.

Denne type af leg kan kategoriseres som *agón*, som er den konkurrencebaserede leg, og som i denne henseende omhandler hastighed i nogen grad, færdigheder og hukommelse, og hvor der tydeligt findes en eller flere vindere, værende sig den eller de, som kommer først i mål og fuldfører de forskellige opgaver bedst muligt (Karoff & Jessen, 2014, s. 130). Skattejagten falder således både ind under dét, som Caillois klassificerer som *den fysiske agón* og *den hjerneprægede agón*, fordi der selvsagt både er tale om fysisk “styrke” i form af løb og mentale færdigheder og samarbejde, som kræves af eleverne for at vinde konkurrencen. Vi har på forhånd en forventning om, at konkurrenceelementet i denne skattejagt vil have indflydelse på elevernes deltagelse og motivation. Skattejagten er ligeledes lavet på baggrund af stop-motion filmen, som eleverne skal se forinden, fordi den på forhånd skaber lige muligheder for elevernes tilgang til opgaven. Skattejagten's alsidige aktiviteter ved posterne ligger yderligere op til forskellige legepraksisser, så der er mulighed for at legetemninger kan opstå.

### “Columbus-Stratego”

Her skal eleverne lege klassisk Stratego i skolegården, blot hvor de traditionelle Stratego-karakterer er skiftet ud med personer, som har relevans for Columbus og hans samtid, herunder; Columbus selv, europæerne, medicinmanden, sygdomme, kongeparret, slaverne osv. Hertil følger

én fane hvert hold, og den skal på banen fra start.

Klassen deles i tre hold, som tildeles hver sin farve, og som har base i hver deres respektive hjørne af skolegården. Eleverne får hver et tilfældigt kort med en karakter udleveret, og skal derefter ud i "felten", og her gælder det om at gennemskue, hvem der kan overvinde hvem. Eleven går i krig mod en modstander, som befinder sig højere i hierarkiet, må modstanderen få elevens kort med hjem til basen - og omvendt. Taber eleven sit kort til en modstander, løber eleven hjem og trækker et nyt. Det gælder om at værne om fanen, for når den er blevet taget, har holdet tabt. Aktiviteten går ind under kategorierne, som Caillois kalder *agón* og *mimicry*. *Agón* fordi der stadigvæk er tale om et konkurrenceelement, idet man ønsker at vinde, og *mimicry*, som indbefatter rollelege og tagfatlege.

Aktiviteten er valgt i forsøget på, at eleverne skal forstå de forskellige personers hierarkiske betydning på Columbus' tid. Vi har en forventning om, at elevernes forståelse af denne, vil rationaliseres i højere grad, når eleverne anvender disse personer i praksis. Eleverne lærer her gennem handling i stedet for gennem fx læsning (Dewey, 2012).

### "Columbus-Kahoot"

I den sidste aktivitet skal eleverne gennemføre en Kahoot, som er en digital quiz, hvori svarene fra filmen og de nye informationer fra skattejagten indgår. Den indholdsviden eleverne først støder på i stop-motion filmen gentages og bearbejdes i skattejagten, og i denne Kahoot bliver den igen repeteret.

Kahooten fungerer ligeledes som en evaluering for at se, om eleverne har fået den viden ud af aktiviteterne, som vi søgte. Her er der i høj grad tale om den førnævnte indholdsviden, og forløbets overordnede mål må snarere siges at være en vidensreproduktion end et forløb, der sigter mod at udvikle elevernes historiefaglige kompetencer, foruden evnen til at samarbejde og kommunikere.

## Del 2

### Analyse

I denne del af opgaven forefindes først en analyse af *elevers generelle forudsætninger for deltagelse*. Derefter følger tre analysedele, som beskæftiger sig med sammenlagt syv elevers deltagelse i undervisningen. Analysen er derfor delt op i tre, som omhandler forskellige perspektiver og måder, hvorpå eleverne reagerede på den legende historieundervisning. Første analysedel omhandler eleverne Mona, Line og Liva, anden analysedel beskæftiger sig med eleverne Rikke, Oliver og Kalle. Og slutvis omhandler tredje analysedel eleven Toke.

De syv elever er udvalgt fordi vi vurderer, at de deltager på forskellige måder i de legende aktiviteter. Derudover ønsker vi at finde ud af hvad der ligger til grund for, at nogen elever har vanskeligt ved at indgå i de legende aktiviteter, imens det lykkes for andre og hvorfor.

### Elevers generelle forudsætninger for deltagelse

“Deltagelse indebærer, at vi er flere, der tager del i noget fælles. Og for børn er det centralt at være deltager i fx lege (...) Man kan ikke “ikke-deltage”, man deltager fra forskellige positioner, men man vil altid være en deltager” (Witt, 2014, s. 61). Her beskriver Gunnar Witt essensen af *deltagelse*, og ud fra denne definition arbejder vi ligeledes med *deltagelsesbegrebet*. Når vi gør det, er det med ønsket om at skabe *deltagelsesmuligheder* for eleverne, så alle har lige muligheder for at tilgå undervisningen, fordi det er gennem *deltagelse*, at ikke bare elever men alle mennesker udvikler sig (Witt, 2014, s. 63). Witt (2014) foreskriver, at ens handlemuligheder er forbundet med ens ståsted og position. Det er altså de objektive vilkår, der danner begrundelser for subjektets handlinger. Hvis vi skal overføre dette til undervisningen, kan det altså siges at være konteksten, som det objektive vilkår, der skabes for undervisningen, som er afgørende for elevernes *deltagelse* heri. Denne kontekst skabes delvist af os, som undervisere af klassen, gennem planlægning, rammesætning, forventninger til eleverne osv. De objektive vilkår, som på forhånd blev givet af os, er her de legende aktiviteter i historieundervisningen og dermed skiftet fra den vanlige undervisning.

Elever har altså forskellige muligheder for indflydelse, selvom de er underlagt samme objektive vilkår, men det er derimod ikke sikkert, at disse har samme position. "Positionsbegrebet retter opmærksomheden mod, hvordan subjektet socialt og hierarkisk indplaceres i de sammenhænge de indgår i" (Witt, 2014, s. 62). Elevernes sociale status i klassen vil altså også have indflydelse på deres handleevne og derfor *deltagelsesmuligheder* og *deltagelsesmåder*. Ligeledes bliver elevernes kompetencer og færdigheder gjort tilgængelige ved, at flere deltager sammen. Dette gælder især, hvis man deltager sammen med andre, som er mere vidende, fordi denne viden bliver gjort lige tilgængelig ved *deltagelse* i legen (kilde: Witt, 2014, s. 63). Dette er en af årsagerne til, at elevgrupperne baseres på heterogene konstellationer, således at en given gruppes respektive medlemmers kompetencer er varieret. På denne måde skabes også lige forudsætninger, når grupperne skal konkurrere, så en gruppe ikke består af alle klassens "stærkeste spillere" og så fremdeles. Roger Caillois beskriver det således "*Tilstræbelse af lighed er noget så grundlæggende for rivaliseringen (...) Inden for rammen af lige muligheder, som således er etableret, forholder man sig også til en sekundær ulighed, der er proportional med deltagerens relative styrke*" (Karoff & Jessen, 2014, s. 130). Hvordan eleverne skal konkurrere, vender vi tilbage til i *analysedel 1*.

*Deltagelse* afhænger også af elevens humør og stemning på det pågældende tidspunkt.

Ifølge Heidegger er vi altid i en stemning, og ingen kan nøjes med at observere verden uden at være i stemning. Vi skaber mening ud fra det, vi har erfaret, oplevet eller sanset tidligere (Skovbjerg, 2016, s. 60). Denne meningskabelse er altså ikke et tilvalg, vi kan tænde og slukke for, men den måde vi mennesker eksisterer på (Skovbjerg, 2016, s. 61).

Skal vi overføre det til elevernes *deltagelse*, er der altså en pointe i, at de generelle stemninger eleverne er i vil definere de handlinger, eleverne foretager sig på sigt, samt hvordan de møder "andet og andre" i legen. Derfor er det en afgørende faktor for den nye, *legende tilgang* til historieundervisningen, at der fx ikke har været en episode i frikvarteret eller forskellige intriger i de sociale børnefællesskaber, som fylder for eleverne på det pågældende tidspunkt, og at der derudover findes en åbenhed og parathed hos eleverne (Skovbjerg, 2016, s. 62).

Vi, som lærere, kan altså ikke få en stemning til at opstå eller pådutte eleverne en særlig stemning, men blot hjælpe eleverne med at komme i stemning ved at tilpasse rammerne, og i denne henseende legen.

## Analysedel 1; Mona, Line og Liva

I følgende analyse tages udgangspunkt i tre elever, hvis deltagelse samt læreprocesser udmøntede sig positivt i deres respektive grupper, vurderet på baggrund af observationer, samtale med læreren og interviewet efter undervisningen. Begrundelser for dette vil blive udfoldet i nedenstående analyse.

Afsnittet omhandler de tre elevers *deltagelse* i legen, deres *motivation* herfor, samt hvordan elevernes *egenverden* har indflydelse herpå.

### Elevprofiler

Nedenstående afsnit er lavet i samarbejde med historielæreren og på baggrund af interviewet med hende samt børneinterviewene. For at kunne analysere elevernes deltagelse i undervisningen, i forhold til elevernes gængse deltagelse, finder vi det nødvendigt at have en kontekst, som er elevernes forudsætninger. Dette for at kunne se på eventuelle forskelle og ændringer i forbindelse med den legende tilgang i historieundervisningen.

### Mona

Mona er generelt meget pligtopfyldende og er en dygtig og flittig elev. Socialt set er hun vellidt blandt alle pigerne, men snakker ikke så meget med drengene. Hun er ofte aktiv i timerne, deltager ved håndsoprækning og er sød til at hjælpe sine klassekammerater, hvis de har brug for det, uanset om det er et fagligt eller et socialt anliggende. Derudover dyrker hun dans på eliteplan. Mona kan godt lide historie og synes det er interessant at lære noget om gamle dage og specielt de historier, som de ikke allerede kender til, men at det kan blive ret kedeligt, når man laver det samme hele tiden.

### Line

Line er ligeledes meget pligtopfyldende og dygtig. Socialt set er også hun vellidt blandt alle pigerne, og snakker i mindre grad med drengene. Trods Lines jævne deltagelse i faglige kontekster, er hun meget introvert, passiv og forsigtig, og som lærer skal man ofte arbejde for at få hende til at sige noget højt i klassen. Line dyrker ingen sport ved siden af skolen og har det allerbedst med stillesiddende aktiviteter, både i og uden for undervisningen.

Hun kan godt lide historie, men udtaler at hun ofte synes, det kan være kedeligt eller langtrukket, fordi det ofte er de samme opgaver eller aktiviteter, som de bliver sat til at lave; fx læsning eller arbejde med Clio.

### Liva

Liva er meget aktivt deltagende og vil enormt gerne bidrage med noget i undervisningen. Hun er meget engageret og energisk, og socialt set er hun meget vellidt blandt både pigerne og drengene. Hun dyrker ingen former for sport i fritiden og foretrækker stillesiddende aktiviteter i skoletiden, dette både i undervisningen og i frikvartererne.

Liva kan godt lide historie, men udtaler at hun godt kunne tænke sig mindre læsning og meget gerne mere undervisning, som den vi lavede med eleverne (jf. skattejagt, Stratego mv.), fordi man kommer mere ud, rundt på skolen og ikke skal sidde stille i klassen.

### Deltagelse i legen

I interviewet med historielæreren blev det hurtigt fastslået, at hun havde observeret en anderledes og markant forbedret *deltagelse* hos de elever, som ofte oplever udfordringer i undervisningen. Disse synes meget mere aktive og nysgerrige på *den legende undervisning* og føler en hang til at bevise noget over for de andre elever, fordi de synes, at det kunne være "fedt at brillere" (bilag 3). De elever, som oftest er deltagende i historieundervisningen, oplevede hun stadigvæk som deltagende, og de helt store ændringer hos dem lå i konkurrenceelementet (bilag 3). Dette påpeger pigerne selv i interviewet, som værende en af hovedårsagerne til, at man gerne vil gøre det godt; "*Man vil mere være med, lidt ekstra godt, for man vil virkelig gerne vinde!*" (bilag 3). Roger Caillois siger om *agón*, som er den konkurrencebaserede legekategori, at "*legens pointe netop er, at få spillerne til at få sin overlegenhed på et bestemt område anerkendt. Det er grunden til at udøvelsen af agón forudsætter opmærksomhed, træning, udøvelse og et ønske om at vinde*" (Karoff & Jessen, 2014, s. 131). Netop dette kan være årsagen til, at ikke kun den fagligt udfordrede elevs *deltagelsesmuligheder* i legen øges, men at den fagligt kompetente elev også kan se meningen med at kunne brillere med sin kunnen, i en kontekst hvor det samtidig er fuldt legitimt og accepteret af alle legens deltagere.

## Hvordan påvirkes elevernes motivation

I forlængelse af ovennævnte afsnit kunne det være interessant at se på de drivkræfter, der *motiverer* eleverne i legen. Hvis der ligger et hedonistisk grundlag bag elevernes grund for *deltagelse* i legen, hvor eleven søger mod det, som føles behageligt, og gerne vil undgå det, der føles ubehageligt, er det klart, at eleverne drives af konkurrenceaspektet og af ønsket om belønning. *"(...) belønningen kan også være symbolsk, som når barnet får en præmie, en medalje eller slet og ret ros. I skolen er karaktersystemet det vigtigste belønningssystem, og griber kraftigt ind i elevens motivation for skolearbejdet (...) motivationen styres netop mod belønning, og ikke mod aktiviteten eller indholdet i sig selv"* (Imsen, 2008, s. 329). Sådan siger Imsen om elevens ydre *motivation* for *deltagelse* i undervisningen.

Men hvis man skal arbejde med forestillingen om, at eleverne ikke "bare" er *motiveret* af præmien i skattejagten, men generelt finder det *motiverende* at lege - præmier eller ej, må man se på, hvad der ellers kan ligge til grund for elevernes *deltagen*.

I interviewet med historielæreren udtaler hun, at det generelt er en meget barnlig klasse, som rigtig gerne vil lege, og som stadigvæk er på et stadie, hvor der indbyrdes laves deciderede legeaftaler *"Altså.. Det er en mere legende klasse, de er mere barnlige i forhold til andre sjetteklasser ville være. De laver stadig legeaftaler, det er ikke sådan noget "skal vi være sammen?" Det er legeaftaler, og det siger de også gerne højt. Så det der med at man bare nævner ordet "leg" for dem, det skaber også en anden interesse"* (bilag 3). *Motivation*, og i særdeleshed *indre motivation*, er vanskeligt at måle på, da vi som bekendt ikke kan se ind i elevernes tanke- og følelsesliv. Men dog kan noget tyde på, at eleverne har en iboende interesse for at lege, hvilket må hjælpe både os og dem til, at implementeringen af *den legende tilgang* forekommer noget nemmere, end hvis klassen som udgangspunkt var helt ude over legestadiet. I så fald ville de *deltage med en modvilje*. Thomas Ziehe siger herom, i sin teori om *god anderledeshed* *"Jeg har ofte haft den oplevelse at møde unge mennesker, som reagerer afvisende overfor erfaringer, som de oplever som fremmede (...) Det er en transformeret følelsesmæssig disposition, ifølge hvilken man bliver nervøs eller føler sig ubehageligt til mode eller på vagt, så snart en situation, en opgave eller en handling er usædvanlig sammenlignet med ens egne vaner"* (Ziehe, 1999, s. 210-211). Så eftersom eleverne selv praktiserer leg i deres fritid, vil selve legen ikke forekomme fremmed for dem, men derimod vil det kun være legens format og legens rammer, som vil være anderledes fra



dét, de allerede kender.

Leg er, som tidligere nævnt, inddelt i fire underkategorier, hvor de aktiviteter, vi har lavet med eleverne, ligger inden for de kategorier, der hedder *agón* og *mimicry*.

Det, der fx adskiller skattejagten, den *agón*-prægede leg, fra den leg eleverne kender fra deres egen livsverden, er det kontinuum, som legen befinder sig på. Skattejagt-aktiviteten findes længst ovre i den kategori, som Caillois kalder for *Ludos*, en såkaldt bunden leg, hvori der leges under et fastlagt regelsæt (Caillois, 1958, s. 129). Her kan man sige, at de lege, eleverne leger uden for skoleregi, ofte er lege, hvor målet er legen i sig selv (Skovbjerg, 2016, s. 75). I en skolekontekst vil man, som lærer, være nødt til at hænge legene op på et andet formål, så legen ikke vil være målet i sig selv, men målet derimod bliver et fagligt anliggende.

### Elevernes egenverden

I foregående afsnit plæderede vi afslutningsvis for, at vi måtte forsvare at tillægge legene faglige formål, så legen bliver det sekundære sigte, og fagligheden bliver primær. I indeværende afsnit forsøger vi at se nærmere på, hvilken betydning for undervisningen elevernes *egenverden* har, og hvorfor den har indflydelse på elevernes opfattelse af historieundervisningen som værende uvedkommende.

Som der redegøres for i teoriafsnittet, siger Ziehe, at eleverne har en *egenverden*. Ikke en fysisk verden for dem selv, men en mental konstruktion, som indeholder "det som er vigtigt for eleven", dennes præferencer, sammenhængsforståelser og meningsdannere (Karoff & Jessen, 2019, s. 179). Denne *egenverden* oplever eleven som vigtig og meningsfuld, men den er snæver og begrænset. Derimod opleves det, som ligger uden for denne *egenverden*, som værende ikke-meningsfuldt. Måske blandt andet af samme årsag opleves historiefaget som uvedkommende, fordi eleven som udgangspunkt ikke er i stand til at se ud over denne *egenverden*, hvorfor eleven fremstår *egocentrisk*. De tre interviewede piger pointerer, at det de læser i historie ofte ikke memoreres: "Nogen gange, når man læser, så synes man det er kedeligt. Og så når man læser, så glemmer man det bare bagefter" (bilag 3). Årsagen kan ligge i, at det indholdsmæssige ligger fjernt fra deres livsverden, og at læsning som primær arbejdsmetode er uden større variation og sjældent fordrer *motivationen* hos eleverne.

Denne *egenverden* bringer eleverne med sig overalt, også i skolen, og heri kan der ligge et problem, fordi eleverne ofte ikke anerkender skolens indhold, fordi de groft sagt ikke finder det menings- og værdifuldt. Derfor må det for lærere handle om at finde den rette balance, fordi elever ikke ønsker at komme for meget ud af deres *egenverden*, men ligeledes heller ikke ønsker at invitere voksne med derind (Karoff & Jessen, 2019, s. 182). Af denne årsag kan det også være problematisk at tvinge børn til at lege i undervisningen, fordi der kan opstå et sammenstød mellem denne *egenverden* - elevernes tryghedszone - og det læreren gerne vil have eleverne til. Denne førnævnte balance er den, Ziehe kalder for *nøje afmålt anderledeshed*, for i denne *nøje afmålte anderledeshed* ligger et produktivt element (Ziehe, 1999, s. 210).

For de tre pigers vedkommende, som derimod modtog *den legende tilgang* i aktiviteterne med åbenhed og parathed, kan der være tale om det, Ziehe kalder for *decentrering på tredje verdens niveaue* (Ziehe, 1999, s. 213), som omhandler elevens subjektive verden.

Ifølge Ziehes teori om elevens *egenverden* kan det i praksis betyde, at disse elever er åbne over for dels at invitere læreren ind i deres *egenverden*, men også er åbne for selv at træde ud af denne. Pigerne udtaler selv i interviewet "*Altså. Man vil mere være med. Men jeg tror også det er fordi, at det er noget andet man laver end man sådan plejer. Så har man mere lyst*" (bilag 3), da vi spørger dem ind til deres opfattelser af *den legende tilgang* til undervisningen.

Så skal man følge Ziehes teori om *unges mentalitetsændringer og god anderledeshed*, må man gå ud fra, at pigerne generelt finder historie kedeligt, fordi både indhold og arbejdsmetode ligger langt fra deres *egenverden*. Men pigerne er samtidig åbne for, at man implementerer denne bundne, og derfor lidt anderledes, leg i undervisningen, som lægger sig tæt op af deres *egenverden*, fordi disse elever er fuldt ud klar over, at der foruden denne *egenverden* også findes en såkaldt "skoleverden". Og denne verden kan også findes spændende, om ikke andet så fordi man da har mulighed for at kunne afvige fra konstant at være i den samme identitet, og det måske kan være en nydelse i sig selv, hvilket ifølge Ziehe fordrer en større *decentrering* hos eleven. Om dette siger han således: "*Det kan lade sig gøre, overraskende nok. Det betyder at jeg kan lære, at det er en nydelse ikke at være i den samme identitet hele tiden. Det kan betyde, at min overskridelse til andre tilstande af mig selv, bliver noget jeg ikke blot accepterer, men ligefrem søger*" (Ziehe, 1999, s. 213).

Der var også et bevægelsesaspekt i *den legende tilgang*, som er interessant at kaste lys over, når man beskæftiger sig med elevernes *egenverden*. Klassens historielærer udtaler i interviewet, at alle klassens piger, med få undtagelser, ikke går til nogen former for sport, og normalvis heller ikke ynder at være fysisk aktive hverken i undervisningen eller i frikvartererne. Derimod dyrker hovedparten af drengene sport i deres fritid og i frikvartererne og efterspørger ofte udeundervisning med større fysisk aktivitet. Om det siger hun således: *“Der er jo også hele bevægelsesaspektet med, som vi egentlig ikke rigtig har snakket om, som jeg synes var fedt. Altså (...) Bevægelse skal jo også være en del af undervisningen (...) Det er fedt for dem at være ude. (...) Specielt er det godt at pigerne også gav sig til legen, også i forhold til at skulle bevæge sig. For som vi talte om tidligere (jf. at drengene dyrker sport og pigerne ikke gør), så er pigerne normalt ikke specielt aktive, hverken i eller uden for skolen”* (bilag 3). Pigerne udtaler følgende i deres interview, da de blev bedt om at uddybe, hvorfor vores undervisning var sjovere for dem: *“Altså man kom også ud og sådan rundt omkring, så man ikke bare sad i klassen hele tiden”* (bilag 3). Pigerne selv og klassens historielærer påpeger op til flere gange i løbet af interviewene, at pigerne faktisk ønsker mere bevægelse i undervisningen, hvilket kan hænge sammen med denne førnævnte tilstedeværelse af *decentring* hos de pågældende piger, som stiller dem i stand til at skelne mellem deres *egenverden* og deres ”skoleverden”.

## Opsamling

Elevernes *deltagelsesmuligheder* afhænger altså af elevernes humør, hvilket er med til at afgøre, hvor åbne de er dels for nye tiltag, men også for at skulle lege og komme i *legestemning*. Vi kan, som lærere, hjælpe eleverne hen imod en *legestemning* ved at justere rammerne for eleverne, men vi kan altså ikke tvinge dem heri. For at øge elevernes *deltagelsesmuligheder* må vi ligeledes facilitere grupperne, så der herigennem opstår lige, og dermed retfærdige, betingelser for eleverne at *deltage* under, hvorfor gruppesammensætningen ikke er tilfældig, men lavet ud fra CL-princippet ”svag-middel-middel-stærk”.

Klassens historielærer observerede anderledes og øget *deltagelse* blandt eleverne, og særligt for de tre pågældende piger gjorde det sig gældende, at konkurrenceelementet var en afgørende faktor for, at de oplevede en *indre motivation* for at *deltage*. Dette ikke blot grundet præmierne, men også fordi de havde et ønske om at kunne brillere med deres kunnen.

Det faktum at klassen leger meget i deres fritid, sammenlignet med andre jævnaldrende, vil formentlig også afspejle elevernes *motivation* for at *deltage* af lyst, snarere end af "tvang", fordi de fx ikke finder leg barnligt, kedeligt eller uvedkommende, men derimod oplever leg som værende noget meningsfuldt.

Når elever oplever historie som kedeligt, kan det være fordi indholdet og aktiviteterne ligger langt fra elevernes *egenverden*, og dermed kan opleves som meningsløst. For pigernes vedkommende modtog de aktiviteterne med fuld åbenhed og parathed, hvilket vidner om, at vi gennem leg er tæt på denne *egenverden*, hvilket Ziehe omtaler som denne *nøje afmålte anderledeshed*.

Derudover er pigerne samtidig i stand til at sætte sig ud over deres *egenverden*, at *decentreres*, fordi de samtidig er klar over, at der i skolen forefindes en såkaldt skoleverden, som også kan være interessant. At de accepterer denne skoleverden og ligefrem efterspørger anderledes aktiviteter, såsom bevægelse, kan ligeledes begrundes med, at pigerne synes, det kan være befriende at være i en anderledes proces og tilstand af sig selv end vanligt.

## Analysedel 2; Rikke, Oliver & Kalle

Dette analyseafsnit vil omhandle tremandsgruppens *legepraksis* i skattejagten, hvor gruppen formår at være i *legestemning* sammen. Afsnittet vil starte med et didaktisk nærbillede fra skattejagten, efterfulgt af elevprofiler på de tre elever; *Rikke, Oliver og Kalle*. Derefter vil det didaktiske nærbillede blive belyst med Helle Skovbjergs teori om *legestemninger*, og slutvis en opsamling indeholdende en delkonklusion.

### Didaktisk nærbillede; Skattejagt

Tremandsgruppen bestående af Rikke, Oliver og Kalle er nået til deres anden post, som er placeret ved et træ tæt på fodboldbanen. "Det var 1492!" udbryder Oliver, mens Kalle nikker bekræftende på hovedet og tager skibet op af konvolutten og ligger det ned i gruppens plastikchartek. Oliver læner sig tilfreds bagud med armene over hovedet og hænderne foldet bag nakken og smiler kækt over mod Rikke, mens Kalle danser en lille sejrdsdans. Rikke skriver svaret ned på gruppens svarark, mens hun ryster let på hovedet, med et lille frustreret smil på læben. Hun læser hintet op om, hvor næste post er placeret, Oliver trækker usikkert på skuldrene, mens Kalle ligner en, der

tænker, så det knager. De står alle tre i et øjeblikks stilhed. Rikke kigger op fra papiret på drengene, og først er hendes blik opgivende, men det forvandler sig hurtigt til et kækt smil, hvorefter hun sætter i sprint mod næste post. ”Kom nu drenge! Er det altid mig, som skal finde ud af det hele? Cola! Der er jo den der coladåse ovre ved pedellerne. Kom nu, skynd jer!” råber hun over skulderen til drengene, mens hun løber grinende. Begge drenge sætter i løb, allerede inden Rikke har færdiggjort sin sætning. Kalle løber slalom med armene ud til siden og imiterer en flyvemaskine, mens Oliver også løber og griner. Drengene når lige at indhente Rikke, inden gruppen forsvinder grinende rundt om hjørnet.

*Dette didaktiske nærbillede er udarbejdet på baggrund af observationer fra det gennemførte undervisningsforløb.*

## Elevprofiler

### Rikke

Rikke er en pligtopfyldende elev, som er vellidt blandt de andre elever i klassen. Hun er god til at være sammen med både drenge og piger i undervisningen og pauserne. Rikke udstråler selvsikkerhed i sociale relationer, men bliver usikker, når det drejer sig om hendes faglighed, selvom hun ligger middel heri.

### Oliver

Oliver er også en pligtopfyldende og intelligent elev, som er meget vellidt blandt drengene i klassen. Han er attraktiv blandt klassekammeraterne, når der skal laves gruppearbejde pga. sin faglighed, venlighed og hjælpsomhed.

### Kalle

Kalle er en glad og genert dreng, som ofte kæmper med at lade være med at fokusere på de negative ting. Han er ordblind og har støttelærer i nogle lektioner. Kalle føler sig ofte anderledes end de andre elever i klassen grundet sin ordblindhed.

## I legestemning sammen

Som tidligere nævnt i teoriafsnittet vil der oftest være flere stemninger repræsenteret, når vi tager begrebet *legestemninger* med ind i en faglig sammenhæng, da der er mange deltagere i legen. I dette analyseafsnit vil der være fokus på de *legestemninger*, som opstår mellem Rikke, Oliver og Kalle i det ovenstående didaktiske nærbillede.

Oliver er den første i gruppen, der kommer i tanke om svaret på spørgsmålet, hvorefter Rikke skriver det ned, og Kalle bekræfter svaret. Gruppen har altså allerede fået etableret *den sociale afgrænsning* ved at fordele roller i gruppen (Kampmann, 2014, s. 80). Rikke noterer gruppens svar ned, Kalle holder gruppens plastikchartek og indsamler objekter, og Oliver var i dette tilfælde den, der kom med svaret. På den måde får gruppen også skabt en *legepraksis*, altså en måde at være og agere sammen på (Skovbjerg, 2016, s. 65). Oliver's kropssprog udstråler en tydelig følelse af mestring i at kunne svaret på spørgsmålet, da han læner sig tilbage og smiler (Imsen, 2008, s. 330). Da Rikke har læst hintet op, stopper de alle op. Her opstår der et øjeblik *hengiven legestemning*, da de alle tre er dybt koncentreret i stilhed om at afkode hintet (Skovbjerg, 2016, s. 70). Denne *legestemning* bliver overtaget af en ny hos Rikke, da hun kigger op, smiler kækt og sætter i sprint, hvor der opstår en *euforisk legestemning* hos hende (Skovbjerg, 2016, s. 73). Rikkens *overskridende legepraksis* opstår i det hurtige opbrud, hvor hun smiler og sætter i sprint. Her udfordrer hun også drengene ved at drille dem, idet hun ikke fortæller dem, hvor posten er henne til at starte med, men blot sætter i sprint. Rikke udfordrer dem yderligere ved at spørge grinende om, hvorfor det altid er hende, som skal finde ud af det hele. Dette kunne skabe strid i *legepraksissen*, da Rikke skaber et skift i *legepraksis* fra *hengiven* til *euforisk*. Striden ville opstå ved, at drengene ikke ville gå med på Rikkens nye præmis, hvilket kunne resultere i, at drengenes *legestemning* ophørte (Skovbjerg, 2016, s. 89). Heldigvis smitter hendes *euforiske legestemning*, og de køber hendes nye præmis, da begge drenge løber grinende efter hende. Det bliver helt tydeligt hos Kalle, at den *euforiske legestemning* nu også er opstået hos ham, da han løber og imiterer et fly i slalom. Her kan man også genkende legegrundkraften *mimicry* i Kalles opførsel, da han imiterer et fly (Caillois, 1958, s. 135).

Idet drengene bekræfter Rikkens *legepraksis*, sker der en meningsproduktion, og deres aktivitet vil blive meningsfuld for dem. Der skabes mening i den igangværende aktivitet gennem en *legepraksis*, hvori der opstår *legestemninger* (Skovbjerg, 2016, s. 59). Yderligere har den *euforiske*

*legestemning* skabt et legerum, hvor Kalles generthed og mistro over for egne evner er væk. Han danser, fjoller og har en vigtig rolle i legen ved at holde plastikchartekket med objekterne. Her bliver det tydeligt, hvordan *legestemningen* får Kalle til at positionere sig selv i en positiv retning, og dermed øger sine *handlemuligheder* i aktiviteten (Witt, 2014, s. 61).

### Opsamling

Rikke, Oliver og Kalle bliver interviewet hver for sig, hvor alle tre elever udtrykker stor tilfredshed med gruppen, også selvom Rikke er den eneste pige i gruppen. Oliver udtaler, at han bliver stresset af, at Rikke rigtigt gerne vil vinde, men at han alligevel synes, det har været enormt sjovt (bilag 4). Det bliver også tydeligt i det didaktiske nærbillede, hvordan han lader sig rive med i *legestemningen*, da han løber grinende med, i stedet for at blive irriteret over, at Rikke løber uden at sige noget.

I den ovenstående analyse blev det tydeligt, hvordan *legestemninger* kan opstå i undervisningen, også selvom legen har et fagligt formål. Legen skabte i dette tilfælde en ramme for, at alle tre elever både havde og brugte deres gode *handlemuligheder* i legen. Legen blev yderligere en ramme for afprøvning af forskellige sociale relationer, hvor Kalle især fik udforsket sin identitet gennem *den euforiske legestemning*.

### Analysedel 3; Toke

Dette analyseafsnit vil omhandle eleven Tokes deltagelse i de to lege *Stratego* og *skattejagt*. Afsnittet starter med et didaktisk nærbillede fra *Stratego*, hvorefter der vil komme en elevprofil, som er udarbejdet i samarbejde med Tokes lærer. Derefter vil de to følgende underafsnit *Stratego* og *Skattejagt* belyse Tokes *deltagelse* i legene teoretisk, og afslutningsvis vil der komme en opsamling indeholdende en delkonklusion.

#### Didaktisk nærbillede; Stratego på fodboldbanen

6.A er ude på skolens fodboldbane, hvor de skal til at lege *Stratego*. Klassen er delt op i tre hold, hvor Toke er på hold med sin gruppe fra *skattejagten* og en anden gruppe. Toke taler energisk

med sine holdkammerater om deres vinderstrategi, og alle bidrager med inputs hertil. Toke får et kort, han er tilfreds med og fortæller entusiastisk om, hvordan de skal fange de andre holds faner. Da legen bliver fløjtet i gang, vinder Toke en masse af modstandernes kort. Tokes hold har været gode til at gemme deres fane, og han er god til at holde øje med, at andre ikke kommer i nærheden af den. Efter lidt tid taber han sit kort til et andet hold. Da han løber tilbage til holdets base for at få et nyt kort hos sin strateg, vil han have et specifikt kort, som strategen ikke ved, hvor er placeret i kortbunken. Toke er ivrig og begynder samtidig med strategen at bladere i kortbunken. Det blæser en del, og strategen taber nogle kort, da Toke hiver nogle kort ud af hånden på hende. "Stop med at tage kortene Toke." Siger strategen. "Vi finder ikke kortet hurtigere af, at du roder i det og forstyrrer mig." Toke tager sig ikke at strategens frustrerede udtalelser og fortsætter med at hive kort ud af hånden på hende, så flere kort blæser væk. "Toke, du skal altså stoppe nu", gentager strategen frustreret og irriteret, mens der kommer flere holdmedlemmer hen for at få nye kort, hvilket betyder, at der er færre af deres spillere på banen til at beskytte fanen. Nu begynder flere af Tokes holdmedlemmer at sige til ham, at han skal stoppe. Toke fortsætter og får langt om længe sit kort. Efter Toke er løbet tilbage på banen, er størstedelen af hans holdkammerater i gang med at fange alle de kort, som blev taget med blæsten. "Alex er fanen. Kom nu ind på banen og hjælp med at fange ham for helvede!" råber Toke frustreret efter sine holdkammerater.

*Dette didaktiske nærbillede er udarbejdet på baggrund af observationer fra det gennemførte undervisningsforløb.*

## Elevprofil

### *Toke*

Toke sidder forrest i klassen og er en dreng, der er fagligt udfordret. Når han deltager i gruppearbejde, vil han oftest uddelegere opgaver til de andre gruppemedlemmer for derefter at trække sig. Dette giver han også selv udtryk for i børneinterviewet, hvor han udtaler, at han oftest ikke deltager, fordi han finder både indhold og aktiviteter uinteressante og derfor laver andre ting (bilag 5). Toke er ellers en energisk dreng, hvilket kommer til udtryk både kropsligt og verbalt.



## Stratego

Dette afsnit vil omhandle Tokes *deltagelse* i *Stratego*, med udgangspunkt i situationen fra ovenstående didaktiske nærbillede.

I det didaktiske nærbillede møder vi en meget deltagelsesvillig Toke, da han taler entusiastisk med sine holdkammerater, hvor han både opfatter de andres svar og fører dem med i den videre samtale. Dette er et tegn på, at den *sociale afgrænsning* er ved at blive afklaret, og relationerne er gode, da de forhandler om rollerne i legen og skaber deres *legepraksis* (Kampmann, 2014, s. 80). Da Toke er meget aktiv i samtalen, er han aktiv deltagende i *legepraksissen* og øger derfor sine egne *handlemuligheder* heri, hvilket kan medvirke til, at han kommer i *legestemning* (Witt, 2014, s. 61). Toke gav i sit børneinterview udtryk for, at han ønskede flere fysiske og udendørs aktiviteter i historieundervisningen. Legens *fysiske afgrænsning*, i form af fodboldbanen, frisk luft og fangeleg, kan rykke i en positiv retning (Kampmann, 2014, s. 80). Dog sker der noget i legen, som rykker Tokes *sociale og mentale afgrænsning* i en negativ retning. Han glemmer at forhandle om reglerne med sine holdkammerater og træder ud af sin rolle i legen, da han bliver for ivrig efter at få sit kort. Det er nemlig ikke Tokes rolle i legen at tage og finde kort, den rolle tilhører strategen, som uddeler kortene. I det didaktiske nærbillede forsøger strategen først at få Toke til at blive i sin rolle, men da dette ikke hjælper, begynder holdkammeraterne også at bede ham om at træde tilbage i sin rolle. Idet Toke insisterer på at fratræde sin rolle, skaber det en strid i *legepraksissen*, som medvirker at de andre elevers *højspændte legestemning* ophører (Skovbjerg, 2016, s. 89). De andre elever forsøger at genoprette *legepraksissen* ved at hjælpe strategen med at indfange de bortblæste kort, men stemningen er allerede her ophørt (Skovbjerg, 2016, s. 89). Dette påvirker samtidig den *sociale afgrænsning*, da holdkammeraterne bliver irriterede på Toke over, at han ikke bliver i sin rolle i legen. I denne situation er Tokes *deltagelse* meget egocentreret, hvilket begrænser de andre deltageres *handlemuligheder*, da de bliver revet væk fra deres roller og legen, når de indsamler de tabte kort (Witt, 2014, s. 61). Dette kan betyde, at holdkammeraterne måske ikke vil have Toke på deres hold i fremtidige lege, da de har erfaret, at han ikke er god til at forhandle om legens præmisser (Kampmann, 2014, s. 80). Dog er legen også et sted, hvor konflikter kan forsvinde, og relationer hurtigt kan genskabes, da legen udgør en ramme og er centrum for afprøvninger af sociale relationer (Kampmann, 2014, s. 79). I legen er holdet enige

om, "at det bare er noget vi leger", hvilket kan betyde, at holdets irritation på Toke ophører så snart legen ophører, og dermed ikke vil påvirke fremtidige relationer (Winter, 2015, s. 231). Tokes reaktion på, at holdkammeraterne ikke er ude på banen, kan være et tegn på, at han ikke kan håndtere den *højspændte stemning*, som den *agón*-prægede leg fremkalder i ham. Han bliver så fokuseret på at vinde, at han glemmer de andre deltagere og legens regler. På trods af at handlingen ikke fordrer samarbejdet på holdet, er det Tokes *indre motivation*, der driver handlingerne (Imsen, 2008, s. 331). Dette bliver tydeligt, når han giver udtryk for, at han gerne vil vinde, da han gerne vil have et godt kort til at fange de andre og yderligere taler strategi med sit hold i starten. Så legen *Stratego* har givetvis vækket en *indre motivation* hos Toke.

### Skattejagt

I skattejagten er Toke i gruppe med tre andre drenge, som han også er venner med uden for undervisningen. Under skattejagten har Toke travlt med at holde øje med de andre grupper og glemmer at koncentrere sig om, hvorhen og hvad hans egen gruppe skal. Dette blev tydeligt, da Toke flere gange gik hen til de andre grupper ved posterne i stedet for at blive hos sin egen. Yderligere glemte gruppen at indsamle de forskellige objekter, som skulle indsamles ved posterne. Dette på trods af, at det stod på opgavearkene ved posterne, og læreren havde gjort opmærksom på det mundtligt ved introduktionen til skattejagten. Tokes gruppe er den andensidste gruppe, der ankommer til klasseværelset, som fungerer som sidste post. Da drengene får udleveret sidste post af læreren, finder de ud af, at de skulle have indsamlet objekterne, hvilket betyder de ikke får point for dem. Drengene bliver frustrerede, og Toke reagerer ved at kaste de udleverede materialer på gulvet.

Skattejagten er en længere proces, hvor man må lave ophold og fordybe sig ved hver post for at finde ud af, hvad næste trin i processen er. Denne proces kan være svær, hvis man er orienteret mod resultatet frem for processen. Som tidligere nævnt udtrykker Toke også selv i sit børneinterview, at han sjældent har lyst til eller deltager i undervisningsaktiviteterne (bilag 5). Dette kan være den *ikke-personbundne anderledeshed*, som skaber en modvilje mod at deltage hos Toke og hans gruppe, da skattejagten ikke er en proces, som han normalt vil befinde sig i (Ziehe, 1999, s. 210). Den *ikke-personbundne anderledeshed* går ind og påvirker Tokes *mentale afgrænsning* i legen, så hans modvillige måde at deltage på, forhindrer ham i at skabe en

*legepraksis*, og derfor opstår der heller ingen *legestemning*. Da modviljen begrænser hans *legepraksis*, vil det samtidig begrænse hans *handlemuligheder* i gruppen. Dette kan man se, da Toke søger ud af sin gruppe ved at opsøge de andre grupper, når de står ved en post i stedet for at blive ved sin egen gruppe. I de andre grupper forsøger han at finde meningsfuldhed og handlemuligheder i deres proces, da den manglende *legestemning* skaber en meningsløshed i aktiviteten for ham. Der er en yderligere modvilje til stede, fordi han positionerer sig selv som en, der ikke kan gennemføre opgaven (Witt, 2014, s. 62). Dette bliver tydeligt, da han kaster med de udleverede materialer i klassen, fordi de finder ud af, at de har foretaget valg, som gør, at de får færre point. Frygten for fiasko er så stor hos Toke, at det er nemmere at skyde skylden på skattejagten opbygning, altså at det er tåbeligt, at de skulle indsamle objekterne (Steenhold, 2014, s. 97).

Så når Toke søger ud af gruppen, ikke engagerer sig i opgaverne og til sidst smider med de udleverede materialer, tyder det på, at han bestemt ikke er *motiveret* af den legende aktivitet; skattejagten. Det er altså en *ydre motivation*, som får ham gennem aktiviteten, da han ikke finder mening i aktiviteten selv og involverer sig modvilligt (Imsen, 2008, s. 332).

## Opsamling

Selvom Toke havde sagt i undervisningen, at skattejagten ødelagde det hele, udtalte han i interviewet, som blev foretaget et par dage efter, at han faktisk havde haft det sjovt, og tiden var gået meget stærkere end den plejede (bilag 5). Han udtalte yderligere, at han havde *deltaget* anderledes og mere, end han normalt ville i historieundervisningen. Det må betyde, at *den legende tilgang* har vækket en *motivation* hos Toke.

Under interviewet med Tokes lærer 14 dage efter de gennemførte legende aktiviteter, udtaler hun, at Toke faktisk er den elev, som efterlyser den legende undervisning allermost. Dette kunne godt være et tegn på, at *den gode anderledeshed* rent faktisk havde virket, og skabt en smule *decentrering* hos Toke. Han har måske reflekteret over undervisningen og fundet det befriende at være i en anderledes proces og tilstand af sig selv (Ziehe, 1999, s. 213). Så det kunne tyde på, at det er lykkedes at skabe en smule mere interesse og *motivation* for historieundervisningen hos Toke, når han ligefrem efterlyser *den legende tilgang* til undervisningen.

Ud fra ovenstående analyse kan det konkluderes, at den legende tilgang delvist øgede Tokes *motivation* for at *deltage*. Både Toke og hans lærer udtalte, at de følte, han havde deltaget mere end, han normalt ville gøre i undervisningen (bilag 5). Toke udtalte endda også, at han havde haft det rigtigt sjovt (bilag 5). Så selvom det havde været svært at være til stede i legen, havde det alligevel øget Tokes *motivation* for at *deltage* i historieundervisningen den pågældende dag. Toke er samtidig et eksempel på, hvordan det kan være svært at være tilstede i en leg, hvilket kan begrænse elevens *deltagelsesmuligheder* i en undervisningsaktivitet.

## Del 3

### Diskussion; Leg som den gyldne vej

I følgende afsnit vil vi åbne op for en diskussion om, hvorvidt læringsudbyttet har været opretholdt på trods af, at der er blevet leget i undervisningen. Vi vil inddrage nogle af de pointer, vi er kommet frem til i undersøgelsen af, hvordan vi gennem *en legende tilgang* kan øge elevernes *motivation* for at *deltage* i historieundervisningen. Der vil yderligere blive diskuteret, hvilke fordele og begrænsninger, den legende praksis kan have.

I analysen blev blikket rettet mod syv elevers *deltagelse* i den legende undervisning. Her blev det tydeligt, at legen skabte rammer, som vækkede en *indre motivation* hos størstedelen af eleverne. Begge tremandsgrupper bestående af Rikke, Oliver og Kalle og pigerne Mona, Line og Liva trives rigtigt godt i den legende undervisning. Det blev tydeligt, da de alle fulgte og afstemte deres indbyrdes *legepraksisser*, og derigennem fandt mening i selve aktiviteten gennem legen (Skovbjerg, 2016, s. 62). I *analysedel 2; Rikke, Oliver og Kalle* mødte vi Kalle, der fik øget sin egen *deltagelse* ved at positionere sig selv, så han troede på egne evner og deltog motiveret i legen. Modsat havde Toke rigtigt svært ved at trives og være i det legende, hvilket kom til udtryk gennem en modvillig *deltagelse* i undervisningen. Leg bliver hurtigt idealiseret som værende den endelige gyldne vej, og leg er helt sikkert også centralt i børns erfarings- og identitetsprocesser. Samtidig skal det ikke negligeres, at leg også er en kompliceret proces, som kan være forvirrende og nogen gange smertefuld, som vi så hos Toke og hans gruppe (Kampmann, 2014, s. 85). Yderligere er *den sociale afgrænsning* til forhandling både inden og under legen, men det er uundgåeligt, at elevernes indbyrdes relationer i og uden for klasselokalet kan påvirke *legepraksissen*. Ganske vist er legen et sted, hvor man kan afprøve og udvikle sociale relationer, men en allerede eksisterende relation udgøres også af interaktioner, som er blevet skabt over tid. Den allerede eksisterende relation vil være forudsat af de erfaringer, man har med fra tidligere interaktioner, og vil skabe forventninger til den nuværende (Klinge, 2017, s. 52). Så derfor kan det være en udfordring at skabe et trygt legerum, hvis nogle elever har dårlige relationelle erfaringer med hinanden, som de tager med ind i det legende rum.

Leg kan helt klart skabe de ideelle rammer for at skabe oplevelse, fordybelse og virkelyst, hvilket understøttes af mange legeteoretikere. Men når vi sætter leg ind i skoleregi, bliver det mere kompliceret. For at vende tilbage til problemfeltet, så siger Folkeskolens Formål, at vi skal *“udvikle arbejdsmetoder og skabe rammer for oplevelse, fordybelse og virkelyst, så eleverne udvikler erkendelse og fantasi og får tillid til egne muligheder.”* (Børne- og Undervisningsministeriet, 2006). Her ville den legende tilgang være en ideel arbejdsmetode, da leg handler om at fordybe sig og opleve sammen. I legen får fantasien lov til at blomstre, og legen bliver drivkraften i aktiviteten (Steenhold, 2014, s. 101).

Denne formålsparagraf kan dog ikke stå alene, da der er yderligere formelle rammer i form af diverse tests og fagfaglige formål, der skal opretholdes. Her får legen heller ikke lov til at udfolde sig tidsmæssigt, da tidsaspektet også bliver en formel ramme i skolen på linje med den faglige læring, som bliver pakket ind i legen.

Men hvordan ved vi, at den faglige læring opstår, når vi leger? Vi ved, at der er opstået læring hos eleven, hvis vi kan tydeliggøre, påvise eller identificere en forskel ved, at eleven har opnået eller erfaret nye færdigheder. Disse færdigheder kan være tilknyttet både adfærd, motorik, holdninger, følelser og informationer (Steenhold, 2014, s. 94). I dette tilfælde vil den formelle faglige læring ligge i at tilegne sig informationer, men der er også sket en uformel læring eller måske en form for dannelse. Dette ses på Tokes *decentrering*, hvor han faktisk har skiftet holdning til de legende aktiviteter, efter vi var på besøg. Yderligere ses det også på Kalles nye selvsikre adfærd, hvor han fjoller og danser med de andre elever. Ud over de ovenstående eksempler på dannelsesrelateret læring forsøgte vi som tidligere nævnt også at påvise, at de rent faktisk havde tilegnet førsteordensviden gennem en Kahoot. Her var der kun enkelte, som svarede forkert i quizzen, så eleverne har altså tilegnet sig informationerne, som blev behandlet under legene. Det var ikke kun i quizzen, hvor det blev tydeligt, at resten af klassens elever responderede positivt på leg. Under aktiviteterne observerede vi, at alle grupper løb rundt og grinede, og hjalp hinanden. Derudover gav alle elever udtryk for, at det legende element, gjorde undervisningen sjov i undervisningen.

I undervisningsaktiviteterne brugte vi tre lektioner i alt på at behandle førsteordensviden, og muligvis blev der benyttet dobbelt så lang tid på at planlægge aktiviteterne. Så kan vi overhovedet forsvare at lege i undervisningen, hvis vi bruger for lang tid på planlægning, når det faglige

læringsudbytte ikke er større? Ifølge Ziehe (1999), så må svaret være delvist ja, fordi vi skal have en god balance af kendte og ukendte elementer i vores undervisning. Vi skal altså have en *god anderledeshed*, som skaber balance i undervisningen, og undgå at skabe ubehag hos eleverne ved at bygge broer mellem deres *egenverden* og den faglige (Ziehe, 1999, s. 210). *Den legende tilgang* må være de kendte elementer, og de faglige færdigheder må være de ukendte. Men samtidig ville han mene, at leg både kunne være det kendte eller ukendte element i undervisningen, fordi det kunne være med til at ryste elevernes visheder i det faglige, måske kendte stof (Ziehe, 1999, s. 210).

Det tidligere nævnte ubehag kan også opstå ved *ikke-personbunden anderledeshed*, som kan opstå hos både elever og lærer ved ukendte processer, hvilket leg kan være for nogen. Så læreren må have en viden om, hvorfor elever som fx Toke kan have svært ved at være i legen, og benytte den til at skabe trygge rammer, så Toke har gode *deltagelsesmuligheder* i legen.

Hvis læreren vælger at benytte sig af *den legende tilgang*, er det også yderst vigtigt, at læreren kan gå forrest og leger med (Kampmann, 2014, s. 87). Legekompetencer kan rustne hos både børn og voksne, og det er derfor vigtigt at vedligeholde sine legekompetencer. Dette grundet alle legens fordele, som tidligere nævnt bidrager positivt til erfarings- og identitetsprocesser hos både børn og voksne (Kampmann, 2014, s. 85). Der er desværre en tendens til, at børn og unge leger mindre i dag, fordi samfundsnormerne ændrer sig hele tiden, og de unge forholder sig nærmest mere til populærkulturen, end de gør til hinanden (Ziehe, 2007, s. 176). Derfor er det endnu mere vigtigt end nogensinde, at lærerne påtager sig den dannelsesopgave, der ligger i at lege med eleverne. Så deres erfarings- og identitetsprocesser bliver udviklet i et fysisk legende fællesskab med jævnaldrende, fremfor via de digitale medier.

## Konklusion

Ud fra undersøgelsen kan det konkluderes, at når læreren har *en legende tilgang* til undervisningen, øger det elevernes *motivation* for at *deltage*, da legen i sig selv skaber en drivkraft i aktiviteten. Legen skaber mening i aktiviteten, så eleverne har lyst til at *deltage* heri. Det legende rum øger elevernes *deltagelsesmuligheder*, da det bliver et trygt laboratorium, hvor eleverne kan eksperimentere med sociale relationer, sin identitet og viden. Samtidig skal læreren være bevidst om, hvordan det for nogle elever kan være svært at indgå i legende aktiviteter, da legen kræver, at

eleverne er åbne over for nye ting. Elevernes åbenhed bliver påvirket af, hvilket humør og stemning de indtager aktiviteten med. Læreren må derfor gå forrest med sin legende tilgang og skabe et legende rum, hvor eleverne kan udøve *legepraksisser*, så *legestemninger* kan opstå. Læreren planlægger altså aktiviteter til historieundervisningen med legende elementer, og går forrest med sin åbenhed og legende attitude i undervisningen for at skabe et rum, hvor *legestemninger* kan opstå.

For at vedholde *det faglige læringsudbytte* i undervisningen, skal læreren huske, at det er okay, at alting ikke behøver at være velkendt for eleverne. Læreren må altså gerne præsentere dem for ny ukendt og abstrakt viden, så længe der er en tilpas mængde genkendeligt for eleverne i arbejdsmetoderne. Samtidig må læreren også præsentere eleverne for velkendt stof, men på en ny måde gennem arbejdsmetoderne. Så gennem *en nøje afmålt anderledeshed* i undervisningen kan læreren sørge for at vedholde *det faglige læringsudbytte*.

## Handleperspektiv

Skal man kvalificere de legende aktiviteter i undervisningen, er der flere ting, man bør have in mente. Først og fremmest må der tages højde for, at vores empiriindsamling er foretaget på baggrund af bare tre undervisningslektioner, hvorfor vi selvfølgelig var nødt til at karikere undervisningen, så denne udelukkende bestod af legende elementer. Hvis vi kun havde implementeret en enkelt aktivitet, som havde iboende legende elementer, og resten af tiden arbejdede med faglig læsning eller "tavleundervisning", ville eleverne måske have fokuseret for meget på de ikke-legende elementer i de respektive interviews, og vi ville derfor ikke have fået de samme kvalificerede svar fra eleverne omkring *den legende tilgang*.

I et fremtidigt undervisningsforløb ville vi både have mere tid at strække et forløb ud over, og det primære sigte ville heller ikke være at skulle indsamle empiri, hvorfor det selvsagt ville blive mindre statistisk. Her kunne man med fordel strække de legende aktiviteter ud og veksle mellem dem og "den traditionelle undervisning", som i denne henseende er undervisning, hvor leg ikke implementeres. I de følgende afsnit vil vi komme med konkrete forslag til kvalificering af en legende tilgang til undervisningen, som sigter mod et større læringsudbytte end blot behandling af indholdsviden. Vi forsøger at forklare det kortfattet, med tanke på at uddybe det til den mundtlige prøve.



### Der ville i højere grad skulle arbejdes med elevernes kompetenceudvikling

At arbejde med elevernes kompetenceudvikling betyder basalt set, at eleverne skal lære at udvikle kompetencer i forhold til fagets centrale kompetenceområder værende sig kronologi og sammenhæng, kildearbejde og historiebrug. Da ville undervisningen stadigvæk skulle omhandle en indholdsviden, for at gøre undervisningen konkret og nærværende, men eleverne skulle også udvikle evnen til at reflektere over - samt anvende denne indholdsviden, og sætte relevante problemer i en anden kontekst. Vi lever i dag i et informationsamfund, hvor viden er mere tilgængelig end nogensinde. Derfor vil det give mening at arbejde mere metodisk med historiefaget, så undervisningen i højere grad baseres på udvikling af elevernes evne til at sortere i informationsstrømmen og reflektere over historiske spørgsmål, i stedet for at udvikle deres paratviden. Der skal dermed skabes større afstand til "videnskabsfaget historie".

### Leg som supplement. Historiefaget må gerne være kedeligt - nogen gange

Det helt store dilemma går på, hvordan vi som lærere kan få eleverne til at holde op med at kede sig igennem historieundervisningen. Spørgsmålet er da, om det er det, der skal tilstræbes, eller om man som lærer blot skal være bevidst om, at alle elever ikke udelukkende besidder en iboende interesse for historiefaget. Her kan man få eleverne til at italesætte, hvad der gør faget kedeligt. Noget kan man tage til efterretning, andet må man lade glide forbi. Selvfølgelig kan man skrue på knapperne for at gøre undervisningen mere eller mindre "spiselig", men dette handler også i høj grad om forberedelsestiden, som også spiller en afgørende faktor for, hvorvidt historielæreren formår at lave sjov, indbydende, varierende, differentierende, udbytterig historieundervisning med et højt fagligt niveau - hver gang.

Derfor må man finde den rette balance mellem *den legende tilgang* og traditionel undervisning, for vi er ikke af den overbevisning, at det ene kan og bør udkonkurrere det andet.

### Lad eleverne bestemme mere

I flere af interviewene udtaler eleverne, at de ofte synes, historie er væsentligt sjovere, når de selv har indflydelse på indholdet. Så i stedet for at påtvinge dem diverse emner, kunne man i højere grad lade dem vælge selv mellem forskellige emner, som de kunne arbejde med i grupper. Her er

vi klar over, at der foreligger et pensumkrav, og at elever ikke bare kan få frie tøjler. Men hvis man tager udgangspunkt i, at eleverne skal arbejde mere med "historie i dybden", altså mere med eksemplariske fortællinger, end "historie i bredden", som er mere overordnet (fx renæssancen, middelalderen osv.), ville det måske gøre eleverne i stand til at kunne vælge nogle historiske fortællinger, inden for et givent emne, som de finder interessante, og derigennem vække en interesse hos dem eller ligefrem medvirke til, at de kunne have en snert af *indre motivation* som drivkraft for at *deltage* i historieundervisningen.

### Derfor ville disse konkrete tiltag i praksis kunne kvalificere undervisningen

I arbejdet med kompetenceudviklingen kunne man med fordel anvende FUER-modellen, som er udviklet af historiedidaktikeren Andreas Körber. Vi vil ikke gå i dybden med modellen her, men blot opridse nogle af hovedpointerne:

Körber plæderer for et brugerstyret, undersøgende, problemorienteret, fagstyret fagsyn, hvor elever i højere grad måles på og høres i, *hvordan* de anvender historie, deres nysgerrighed og videbegærlighed, forud for de historiske vidensområder. Her er det essentielt, at det er eleverne, der stiller spørgsmål. Så Columbus-undervisningen kunne stadigvæk anvendes som eksemplarisk emne og til undervisning i dybden, men det ville i højere grad være elevernes historiske tænkning, som skulle være det primære sigte.

Eleverne kunne helt konkret arbejde med stop-motion filmen således, at de skulle sammenholde den med enkle kilder om samme. De kunne også kigge på films fremstillingsformer i historiefaget, for at være i stand til fx. at stille sig kritisk over for tendenser i film som kilder. De kunne diskutere vores fremstilling og formidling af Columbus og hans opdagelsesrejser eller undersøge, hvad der skete før eller efter Columbus. De kunne også arbejde kontrafaktisk og dertil stille kontrafaktiske spørgsmål á la "hvad hvis Columbus ikke havde sejlet forkert" eller "hvad hvis han fandt en anden verdensdel", og her kan særligt kompetenceområdet historiebrug komme i spil.

### Balance er nøgleordet

Skal man implementere *en legende tilgang* i historie, ikke bare i et enkelt forløb, men som en fast del af historieundervisningen, kræver det først og fremmest en tilvænnning og en konsensus blandt lærere og elever om, at leg er en del af undervisningen, men altså ikke står alene. Forslaget kunne

være, at man oprettede en "lege-bank", som kunne være en ressourcesamling af "lege-koncepter", som ville kunne overføres til de fleste forløb. Dette for at undgå at drukne i forberedelse.

Derudover skulle man udvælge enkelte legende elementer, som man ville anvende i det konkrete forløb, hvilke skulle have relevans til den øvrige historieundervisning. Legen kunne i så fald betragtes som "krydderi" til historieundervisningen, i stedet for at være det bærende element i undervisningen.

Yderligere skulle man som lærer være god til at begrænse sig og ikke lade legene "løbe løbsk", så forberedelsen hertil, samt anskaffelsen af remedier, ville blive et kapitel for sig selv. Leg kan også være simpelt, som vi fx oplevede det med Stratego, hvorimod skattejagts planlægningsbyrde og logistik oversteg alle forventninger.

Man ville også kunne tage eleverne med på råd, fordi vi er af den overbevisning, at deres kreativitet og indsigt i leg overstiger vores "voksen-mentalitet" omkring leg, om hvad der kan lade sig gøre, og samtidig ville de kunne få en oplevelse af at føle sig hørt og have indflydelse og medbestemmelse på undervisningen.

Slutvis ville det kræve, at man som lærer accepterer, at enkelte lege blot kunne være målet i sig selv, og ikke nødvendigvis indbefatter det helt store læringsudbytte, men derimod kunne være en motivationsfaktor for, at den efterfølgende historieundervisning kunne være mere meningskabende, og at læringsudbyttet dermed øges - hvem ved?

## Litteratur

### Bøger:

Caillois, R. (1958). Mennesket, leg og spil. I Jessen, C. & Karoff, H. S. (2014), *Tekster om leg* (s. 125-143). København: Akademisk Forlag.

Imsen, G. (2008) *Elevens verden* (s. 325-356). København: Nordisk forlag A/S

Kampmann, J. (2014). Legens betydning for børn. I Eyermann, J. Z., Jørgensen, P. & Winther, J. C. (red.), *Leg gør os til mennesker - en antologi om legens betydning* (s. 76-87). Forlaget 55° NORD P/S

Klinge, L. (2017). *Lærerens relationskompetence; kendetegn, betingelser og perspektiver*. Frederikshavn: Dafolo

Mottelson, M. & Muschinsky, J. (2017) *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Letland: Hans Reitzels Forlag

Skovbjerg, H. M. (2016). *Perspektiver på leg*. Turbine Akademisk

Steenhold, J. M. (2014). Den legende læring. I Eyermann, J. Z., Jørgensen, P. & Winther, J. C. (red.), *Leg gør os til mennesker - en antologi om legens betydning* (s. 88-105). Forlaget 55° NORD P/S

Winter, H. (2015). Leg og kommunikation. I Engel, L., Herskind, M., Nørgaard, M. & Winter, H., *Fodfæste og himmelkys - undervisningsbog i bevægelse, rytmisk gymnastik og dans* (s. 223-240) (2. udgave). Billesø og Baltzer

Witt, G. (2014). Deltagelse. I Brønsted, L. B., Jørgensen, C., Mottelson, M. & Muschinsky, L. J. (red.), *Ny pædagogisk opslagsbog* (s. 61-65). København: Hans Reitzels Forlag.

Ziehe, T. (2007). Mentalitetsændringer blandt unge i Knud Illeris (red.), *15 aktuelle læringsteorier* (s. 173-183). Frederiksberg: Samfundslitteratur

Ziehe, T. (1999). God anderledeshed. I *Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund* (s. 202-214). Billesø & Baltzer

Web:

Børne- og undervisningsministeriet (2006). **Folkeskolens Formål**. Lokaliseret den 5. november 2020 på <https://www.uvm.dk/folkeskolen/folkeskolens-maal-love-og-regler/om-folkeskolen-og-folkeskolens-formaal/folkeskolens-formaal>

Dewey, J. (2012). Experiential Learning:

Developing the theory of youth work. Lokaliseret 18. december på

[https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50799072/ord-yandp108\\_Dewey.pdf?1481279244=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DJohn Dewey and Experiential Learning Dev.pdf&Expires=1608290408&Signature=eIQWQ6hCZybkJaX~EqauSW3-j-oUyMgAmmudxEOWcV4M3KeYr808grmS5JdfVIH5UCcVzIMVB47HGtgOAgSs3Qi9ldzX-eHgxTp8Dt1QCewKH4JIYgkPYD5m88MEZV6LQ6~u1VyEY0nRYL87AcVs623BIRLsHycF7Gw~gmLjS00Q5CwP-FQOJxGxDtaLHrMCWouCnNQZUSkxjERLJptGdQelTw-UXTjDJuWzLNUsoV~cRBzAdWQpM~rq~QkJanQjRQRUje5s~irbqafJA8onG9w~bJ13ycfO~hkOWIUywFb-WOYpGiXelmtYLPTXewqpjUEYpFwkiVnOZQIXkLbQ\\_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA](https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/50799072/ord-yandp108_Dewey.pdf?1481279244=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DJohn+Dewey+and+Experiential+Learning+Dev.pdf&Expires=1608290408&Signature=eIQWQ6hCZybkJaX~EqauSW3-j-oUyMgAmmudxEOWcV4M3KeYr808grmS5JdfVIH5UCcVzIMVB47HGtgOAgSs3Qi9ldzX-eHgxTp8Dt1QCewKH4JIYgkPYD5m88MEZV6LQ6~u1VyEY0nRYL87AcVs623BIRLsHycF7Gw~gmLjS00Q5CwP-FQOJxGxDtaLHrMCWouCnNQZUSkxjERLJptGdQelTw-UXTjDJuWzLNUsoV~cRBzAdWQpM~rq~QkJanQjRQRUje5s~irbqafJA8onG9w~bJ13ycfO~hkOWIUywFb-WOYpGiXelmtYLPTXewqpjUEYpFwkiVnOZQIXkLbQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA)

Holtug, N. (2016). Lokaliseret d. 17. december 2020 på Den Store Danske:

[https://denstoredanske.lex.dk/hypotetisk-deduktiv\\_metode](https://denstoredanske.lex.dk/hypotetisk-deduktiv_metode)

HistorieLab (2015). *Historiefaget i fokus*. Lokaliseret den 5. november 2020 på

[https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp\\_lightbox\\_prettyPhoto/0/](https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/)

Rysgaard, K. K. (2018, 7. december). Dagdrømme og gab: Flere elever keder sig i folkeskolen. DR. Lokaliseret 5. november 2020 på <https://www.dr.dk/nyheder/indland/dagdroemme-og-gab-flere-elever-keder-sig-i-folkeskolen?fbclid=IwAR1Skc5z3CInv-H1aallXvrhyGCOWELE249-icVFt1YmAJGoPzipuqyyRho>

## Bilagliste

### **Bilag 1**

Undervisningsmateriale til Stratego

### **Bilag 2**

Undervisningsmateriale til skattejagten

### **Bilag 3**

Transskribering af dele af interviewet med Mona, Line og Liva + transskribering af dele af interviewet med historielæreren

### **Bilag 4**

Transskribering af dele af interviewet med Kalle, Oliver og Rikke









### **Bilag 5**

Transskribering af dele af interviewet med Toke

*Alle interviews samt øvrigt undervisningsmateriale kan rekvireres ved henvendelse til  
201163090@KP.dk*

## Bilag 1

### Undervisningsmateriale til Stratego

<p><b>Fane</b></p>  <p>Kan slå:  <b>Du kan ikke fange                  NOEN</b></p> <p>Kan kun blive fanget af:  <b>Columbus,                  europæerne, kongepar,                  indfødt</b></p>	<p><b>Columbus</b></p>  <p>Kan slå:  <b>Fane, indfødte,                  europæerne,                  medicinmand</b></p> <p>Blive slået af:  <b>Sygdom, kongepar</b></p>	<p><b>Europæerne</b></p>  <p>Kan slå:  <b>Fane, indfødte</b></p> <p>Blive slået af:  <b>Columbus,                  kongepar, sygdom,                  medicinmand</b></p>	<p><b>Kongepar</b></p>  <p>Kan slå:  <b>Fane, Columbus,                  europæerne,                  indfødte,                  medicinmand</b></p> <p>Blive slået af:  <b>Sygdom</b></p>
<p><b>Indfødte</b></p>  <p>Kan slå:  <b>Fane</b></p> <p>Kan blive slået af:  <b>Columbus,                  europæerne, kongepar,                  sygdom, medicinmand</b></p>	<p><b>Sygdom</b></p>  <p>Kan slå (du kan ikke fange folk, de skal fange dig):  <b>Columbus,                  europæerne,                  kongepar, indfødte</b></p> <p>Kan blive slået af:  <b>Medicinmand</b></p>	<p><b>Medicinmand</b></p>  <p>Kan slå:  <b>Sygdom</b></p> <p>Kan blive slået af:  <b>Columbus,                  europæerne,                  kongepar</b></p>	<p><b>Columbus</b></p>  <p>Kan slå:  <b>Fane, indfødte,                  europæerne,                  medicinmand</b></p> <p>Blive slået af:  <b>Sygdom, kongepar</b></p>



## Bilag 2

### Posternes rækkefølge for "hold blå"

#### Post 1 (kaptajns-diplom): Hold blå

For at I kan rejse ud i verden, skal I, som Columbus, alle lære matematik, astrologi, kartografi og navigation for at kunne sejle et stort skib. Svar på de fire spørgsmål og få et kaptajns-diplom. Skriv svarene på svararket under P1 - og tag diplommet med jer!

*Spørgsmål 1: I hvilket årstal drog Columbus på sin første opdagelsesrejse fra Spanien?*

*Spørgsmål 2: Hvad var formålet med Columbus' rejse?*

*Spørgsmål 3: Hvilke to betydningsfulde personer finansierede Columbus rejse?*

*Spørgsmål 4: Hvad hedder det hav Columbus sejlede over?*

*Spørgsmål 5: Hvem var skyld i, at Columbus aldrig nåede frem til Indien? Og hvorfor?*

Tampen brænder... Hvor kan post 2 være, et sted som på denne tid kan være koldt, desværre. Af dåsen i næppe kan drikke, og Colaen I ikke kan nippe, næste post I finder i nærheden af dette.

#### Post 2 (penge): Hold blå

Columbus drømmer om at rejse ud, om rigdom og måske endda berømmelse - og ja, hvem vil ikke gerne ud og opleve verden? Men I behøver et skib - og til det behøver I penge. I hører, at det spanske kongepar har et tilbud. Skriv korte forklaringer på de tre ord, UDEN at bruge selve ordet, så får I penge til skib og mandskab. Skriv på svararket under P2 og tag pengene med jer!

*Ord 1: Ekspedition*

*Ord 2: Søvej*

*Ord 3: Koloni*

I blæst og i slud, et skib sejler ud. I kan blive syge, når I rammer en byge. Skibet det vugger fra side til side, ligesom på legepladsen, hvor man kan sidde. Men ikke så stille, for vinden jer tage, og rokker jer frem og så tilbage. Hvor mon I finder i finder post nummer 3?

#### Post 3 (skibe): Hold blå

Så for søren! Kongeparret er vilde med Columbus og med jer!!! I har nu penge på lommen. Løs den lille kryds og tværs, og noter ned hvilket ord der dannes lodret på svararket under P3 – og tag skibet med jer!

I dag er det koldt og måske i må fryse, men næste opgave i sammen skal løse. I skal ikke famle i blinde, for mellem asfalt og åben himmel I posten vil finde. Ved næste post i ned skal skrive, befinder sig et sted man kan dunke og drible. Held og lykke med post nummer 4!

#### Post 4 (Rejsen til Amerika): Hold blå

Columbus har nu sit skib og sit mandskab på plads, og der skal sættes sejl. Alt skal på plads, før rejsen kan begynde. Lys med UV-pennen på papiret, for der gemmer sig nogle regnestykker. Løs regnestykkerne, og find svar på de 3 spørgsmål på svararket under P4. Tag derefter Amerika med jer! (Lad UV-pennen ligge i plastiklommen til de andre grupper) :)

Tampen brænder ... Er I begyndt at svede? Sidste post gemmer sig, hvor I plejer at sidde!

#### Post 5 (Erobr Amerika!): Hold blå

For at erobre Amerika, skal Columbus have de sidste brikker på plads. Saml puslespillet, og skriv på svararket under P5 hvad billedet forestiller.

## Bilag 3

*Følgende transskribering er fortrinsvist knyttet til analysedel 1*

### **Transskribering af dele af interviewet med Mona, Line og Liva, 22.10.20**

Os: "Gjorde i noget anderledes i går? Altså sådan deltog i anderledes i forhold til hvordan i plejer at deltage? Var I mere på, eller.."

Elev: "Man plejer.. eller.. man vil mere være med, lidt ekstra godt, fordi man vil virkelig gerne vinde!"

Os: "Var det fordi der var præmier, eller?" (Alle griner)

Elev: "Ja. Altså.. Men jeg tror også der er fordi, at det er noget andet man laver end man sådan plejer at lave. Så har man mere lyst"

Os: "Ja, okay. Fedt!"

Os: "I sagde, at I synes undervisningen i går, var sjovere (jf. vores undervisning). Hvad gjorde fx at det blev sjovere?"

Elev: "(...) Altså man kom også ud og sådan rundt omkring, så man ikke bare sad i klassen hele tiden".

Os: "Øh, nu havde I sådan en masse.. Okay, nu har I talt lidt om det her med at I fik en masse informationer om Columbus. Men tænker I at I husker dem bedre, nu hvor I har fået dem på dén måde, end hvis I havde siddet og læst en tekst på Clio?"

Elev: "Ja. Ja, det tror jeg. Nogen gange, når man læser, så synes man det er kedeligt. Og så når man læser, så glemmer man det bare bagefter"

Os: "JAER! Ja, det lyder bekendt." (Alle griner)

### **Transskribering af interview med historielæreren, 31.10.20**

Os: "Hvad er.. Altså, hvad er sådan din gængse opfattelse af deltagelsesniveauet hos eleverne i historieundervisningen generelt?"

Historielæreren: "Jamen det er at der sidder dem der altid markerer med hånden, som gør det i alle fag. Altså det er de samme 5-6 stykker man kan pege ud der, og så er der nogle få som sådan oprigtigt har en interesse for historie, som der så også kommer på banen."

Os: "Føler du, at der var nogle sådan bestemte elever, eller nogle elever generelt, der sådan ligesom deltog anderledes i vores undervisning om Columbus, end de gør i historieundervisningen normalt?"

Historielæreren: "Ja. Altså, der er jo de to ordblinde. De var meget mere på en anden måde, fordi det der med der ikke var tekster på computeren, og de føler sig ikke udfordret allerede før opgaven er kommet, fordi de skal ud og lave noget. Og den ene af dem har også savnet.. Altså det der fungerede for ham da der var Corona, det var at der var så meget ude-undervisning, og der var en helt anden form for undervisning, og det ved jeg at der også blev efterspurgt fra forældrenes side, om man ikke kan lave mere af, fordi det har fungeret rigtig godt.. Så der var et helt andet engagement. Og så synes de generelt bare at det var sjovere (...)

"Og så er der jo generelt hele klassen, altså de er jo en mere legende klasse, de er mere barnlige i forhold til andre sjette klasser ville være, og har ikke noget imod at.. altså, de laver stadigvæk legeaftaler. Det er ikke sådan noget "skal vi være sammen", det er legeaftaler. Og det siger de også højt (...) Så det der med at man bare nævner ordet "leg" for dem, det skaber også en anden interesse, og dermed også givet udtryk for de ligesom glædet sig til bare at skulle lege i historie, og det kunne man også de. Og mange af dem er også konkurrenceminded. Så det der med at der også er noget på højkant, så skaber det også en kæmpe motivation hos dem.

Os: "De normalt aktive elever.. Altså, som du siger, dem som godt kan lide historie og kan lide formen i historie. Følte du.. var de lige så aktive, mindre aktive, eller mere aktive for den sags skyld?"

Historielæreren: "Nej, men nu er der jo nogen der er ret aktive i forvejen. de har i hvert fald været lige så aktive, helt sikkert. Og så dem der godt kan lide det er jo også meget mere interesseret, synes det er fedt, og særligt nogen af dem har jo også et kæmpe konkurrence mindset, som jo så er endnu mere på når der både kommer konkurrence og noget man kan lide.

Os: "Har du andet at tilføje her på falderebet?"

Historielæreren: "Der er jo også hele bevægelsesaspektet med, som vi egentlig ikke rigtig har snakket om, som jeg synes var fedt. Altså (...) Bevægelse skal jo også være en del af undervisningen (...) Det er fedt for dem at være ude. (...) Specielt er det godt at pigerne også gav sig til legen, også i forhold til at skulle bevæge sig. For som vi talte om tidligere (jf. at drengene dyrker sport og pigerne ikke gør), så er pigerne normalt ikke specielt aktive, hverken i eller uden for skolen".

## Bilag 4

*Følgende transskribering er fortrinsvist knyttet til analysedel 2*

### **Transskribering af dele af interviewet med Kalle, Oliver og Rikke, 22.10.20**

Os: *"Hvordan deltog du anderledes i går i skattejagten, og stratego ift. Normalt?"*

Elev: *"Ja lidt mere"*

Os: *"Hvordan kan det være?"*

Elev: *"Man blev lidt stresset, man ville jo gerne vinde, men det var det sjove ved det"*

Os: *"Gik tiden hurtigere end normalt eller var det dét samme?"*

Elev: *"Ja, meget"*

Os: *"Hvorfor tror du det?"*

Elev: *"Fordi det var meget sjovere"*

(...)

Os: *"Betyder det noget for jer, hvem I er i gruppe sammen med?"*

Elev: *"Nogen gange, man vil gerne have en god gruppe. Fx så var jeg sammen med to drenge, det var sådan lidt irriterende, men faktisk sjovt. Vi kom dog på sidstepladsen, men det er fint nok, fordi det var ret sjovt."*

Os: *"Er det afgørende for jer om, I er sammen med drenge eller piger?"*

Elev: *"Nogen gange. Det ville være rart, hvis det bare var måske to drenge og to piger. Det plejer at være rigtig gode grupper. Altså med to drenge og to piger. Nogen gange er det også ret irriterende, hvis man kun er sammen med piger eller drenge. Jeg kan godt lide, at der er et lige antal. I virkeligheden skulle vores gruppe have haft en pige mere. Det tænker jeg ville have været en rigtig god gruppe."*

## Bilag 5

*Følgende transskribering er fortrinsvist knyttet til analysedel 3*

### **Transskribering af dele af interviewet med Toke, 22.10.20**

Os: *"Kan du lide historie sådan generelt?"*

Elev: *"Det er kedeligt."*

Os: *"Er det pga. tænker du historie generelt eller den måde I har det på i skolen?"*

Elev: *"Begge dele"*

Os: *"Hvad tror du ville kunne få dig til at kunne lide historie bedre?"*

Elev: *"At man var mere aktiv."*

Os: *"Altså fysisk aktiv eller hvordan tænker du?"*

Elev: *"Ja."*

Os: *"Så i går ligesom i fx skattejagten, men det lød som om, at du ikke var helt vildt begejstret for skattejagten?"*

Elev: *"Jeg kunne ikke finde ud af det, men det var virkelig sjovt med stratego."*

Os: *"Hvordan er din egen deltagelse i historie sådan generelt?"*

Elev: *"Det ved jeg ikke, jeg..."*

Os: *"Nu sagde du, at historie var kedeligt. Er det så nemmere at give op på noget?"*

Elev: *"Ja, det er lettere at give op på noget."*

Os: *"Men følte du så, at du deltog anderledes i skattejagten fx?"*

Elev: *"Ja."*

Os: *"Hvordan det?"*

Elev: *"Det ved jeg ikke, jeg plejer bare ikke og... Jeg plejer bare at sidde og ikke lave så meget til historie."*

Os: *"Vi havde jer i tre lektioner, gik det hurtigere eller langsommere end det plejer?"*

Elev: *"Det gik hurtigere."*

Os: *"Hvorfor tror du det?"*

Elev: *"Fordi det var sjovere at lave"*