

Læringsspil til relativ kronologiforståelse

Professionsbachelorprojekt 2021



Udarbejdet af

Jonas Ipsen - 175076

Thea Elise Sommer - 175111

Københavns Professionshøjskole, Campus Carlsberg

26. maj 2021

Vejleder

Gitte Funch Henriksen

Jonas Svane

Anslag 90.986

Indholdsfortegnelse

Indledning	3
Problemformulering	4
Læsevejledning	4
Metode	6
<i>Videoobservationer</i>	<i>6</i>
<i>Interviews</i>	<i>7</i>
<i>Læremiddelanalyse</i>	<i>7</i>
Selvproduceret Timeline	8
Forskningsoversigt	9
Teori	10
<i>Almen pædagogik og didaktik</i>	<i>10</i>
Læringsbegrebet	10
Motivation	12
<i>Spildidaktik</i>	<i>14</i>
<i>Historie</i>	<i>16</i>
Historisk kundskab	16
Tid og kronologi	16
Historiebevidsthed	17
Analyse	18
<i>Elevernes opfattelse af historieundervisningen</i>	<i>18</i>
<i>Timeline i historieundervisningen</i>	<i>19</i>
<i>Udfordringerne ved Timeline</i>	<i>21</i>
<i>Elevernes kronologi- og tidsforståelse</i>	<i>23</i>
<i>Elevernes faglige motivation</i>	<i>26</i>

<i>Elevernes sociale motivation</i>	<i>28</i>
<i>Konkurrenceelementet i Timeline</i>	<i>29</i>
<i>Læringsbegrebet.....</i>	<i>30</i>
Kritiske forbehold inden konklusionen.....	32
Konklusion	33
Perspektivering.....	35
Litteraturliste	37
Bilag.....	39

Indledning

HistorieLab udarbejdede i 2015 undersøgelsen ”Historiefaget i fokus”, som skulle afdække status og udfordringer for historiefaget i folkeskolen. Eleverne blev blandt andet spurgt til undervisningens form og tilrettelæggelse. Til dette er følgende formuleret: *”Der er nogen variation, men det er karakteristisk, at læreren gennemgår et stof (”tavleundervisning”), der læses i et læremiddel, og der besvares spørgsmål.”* (HistorieLab, 2018, s. 9). Desuden giver eleverne udtryk for, at de foretrækker selv at være *”aktive, dvs. at de ikke ”bare” sidder og læser og besvarer spørgsmål skriftligt.”* (HistorieLab, 2018, s. 10). Dette ligger til grund for en refleksion over historielærers planlægning, som i højere grad bør indeholde varierede undervisningsformer og arbejdsformer.

Da elever har forskellige læringsstile, kan det være hensigtsmæssigt at indtænke mere varierede læringsaktiviteter i undervisningen. Den norske historiedidaktiker Erik Lund opererer med begrebet VAK, som omhandler elevernes visuelle, auditive og kinæstetiske læringspræferencer. Lund benytter disse kriterier for sine TT-strategier (teaching og thinking), som er forskellige læringsaktiviteter (Lund, 2019, s. 74-78). Tilsvarende gør Howard Gardner brug af de forskellige intelligenser til at beskrive elevers varierede måder at lære på (Pietras & Poulsen, 2017, s. 103-104).

Med inspiration i Lunds læringsstrategier har vi fundet en interesse i spildidaktikken, som afsæt for en mere varieret historieundervisning. Spil er i de senere år blevet en større del af undervisningen i folkeskolen, især med muligheden for digitale spil.

I faghæftet for historie, står der under kompetencemålet ‘Historiebrug’ efter 9. klasse, at eleverne skal kunne udlede samspillet mellem fortidsfortolkninger, nutidsforståelser og fremtidsforventninger i blandt andet spil (Undervisningsministeriet, 2019, s. 32-33). Derved er brugen af spil allerede nævnt i forbindelse med historiefaget.

Dette projekt vil tage afsæt i et konkret analogt spil, som er selvproduceret ud fra det originale ”Timeline”. Dette spil har til formål at skabe en kronologisk tidslinje ud fra givne begivenheder. Konstruktionen af tidslinjer er et kendt fænomen i forbindelse med elevers kronologiforståelse. I faghæftet ses et eksempel på planlægning og tilrettelæggelse af undervisning, hvor et af punkterne er: *”De valgte hændelser og begivenheder placeres på en tidslinje.”* (Undervisningsministeriet, 2019, s. 57-58). Spillet skal derved ses som en indgang til arbejdet med tidslinjer.

Timeline er et læringsspil, som sætter fokus på elevernes relative kronologiforståelse. Dermed er vi interesserede i at undersøge i hvor høj grad eleverne formår at placere begivenheder før, efter eller samtidig med andre begivenheder. Samtidig vil vi undersøge om spillet kan styrke deres kompetencer i henhold til tid og kronologi.

Vi vil, foruden det historiefaglige, undersøge om spillets indlejrede udfordringer og konkurrenceelementer kan skabe en motiverende oplevelse hos eleverne, både fagligt og socialt. Samt om spil er en måde, hvorpå man kan skabe meningsfuld variation i historieundervisningen.

Problemformulering

Ovenstående interesser og refleksioner over historiefagets undervisningsaktiviteter har ligget til grund for projektets problemformulering:

Hvordan kan brugen af spillet ”Timeline” bidrage til elevernes kronologiforståelse i historieundervisning og hvilken betydning har spillets udfordringer og konkurrenceelementer for elevernes sociale og faglige motivation?

Læsevejledning

Vi vil i det følgende redegøre for projektets opbygning samt begrunde de valg der er truffet for at belyse og analysere problemformuleringen.

I det metodiske afsnit vil vi begrunde den fænomenologiske tilgang til projektet, hvilket hænger sammen med problemformuleringens fokus på elevernes oplevelser med spillet. Derudover vil undersøgelsesdesignet blive belyst, hvilket tager afsæt i kvalitative observationer og interviews af to elevgrupper samt en læremiddelanalyse af spillet. De metodiske valg har medvirket til forskellige indfaldsvinkler, som tilsammen har kunnet belyse problemformuleringen. Ydermere vil vi begrunde fravalget af det originale Timeline og redegøre for den selvproducerede udgave.

Vi vil i forskningsoversigten inddrage pointer fra undersøgelsen “Ungdom og historie i Danmark” fra 1998. Vi finder denne relevant, da den giver indblik i elevers opfattelse af historiefaget samt deres tids- og kronologiforståelse, med udgangspunkt i relativ kronologi. Udvalgte pointer vil blive sammenlignet med rapporten “Historiefaget i fokus”, som er nyere forskning og som belyser nogle af de samme aspekter i faget.

Den valgte teori er struktureret under tre kategorier; almen pædagogik og didaktik, spildidaktik og historie. Denne opdeling tydeliggør de teoretiske aspekter i problemformuleringen. Førstnævnte kategori belyser læringsbegrebet med afsæt i to forskellige tilgange; målstyrt undervisning, jævnfør Hiim og Hippe, og læringsglemsel, jævnfør Lene Tanggaard. I forlængelse heraf inddrages flowbegrebet, som kan beskrive forudsætningerne for en optimaloplevelse. Dertil belyses motivationsbegrebet ud fra en faglig og social motivationsforståelse, hvilket er det didaktiske fokus i

problemformuleringen. Her inddrages Knud Illeris' læringstrekant, hvor samspillet mellem undervisningsindholdet og elevernes drivkraft udfoldes samt inddrages Edward Deci og Richard Ryans opfattelse af motivation. Under spildidaktikken afdækkes spillets udfordringer og potentialer i henhold til læring og motivation ved brug af Thorkild Hanghøjs definitioner for spil. I sidstnævnte kategori redegøres der for Erik Lunds model over historisk kundskab i undervisningen. Derudover beskrives børns kognitive udvikling i forbindelse med tidsforståelse. I henhold til problemformuleringen redegøres der for kronologi, med afsæt i både relativ og absolut kronologi. I relation til kronologi inddrages Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed.

I analysen inddrages teorien i relation til den indsamlede empiri. Analysen er struktureret under tematiske emner, som hver belyser forskellige vinkler af problemformuleringen. Først gennemgås elevernes opfattelse af historieundervisningen, hvorefter der fokuseres på brugen af Timeline i undervisningen samt dets udfordringer og potentialer. Derefter analyseres empirien på baggrund af elevernes kronologi- og tidsforståelse, som spillet er genstand for. Efterfølgende vurderes elevernes faglige og sociale motivation samt spillets konkurrenceelementer. Afslutningsvis belyses læringsbegrebet ud fra henholdsvis den målstyrede tilgang og læringsglemsel, hvoraf spillet som undervisningsaktivitet diskuteres.

Efter analysen vil vi forholde os kritiske over for projektets tilblivelse. Heri argumenteres der blandt andet for, at den indsamlede empiri ikke er omfangsrigt nok til at konkludere noget entydigt ved brugen af Timeline for relativ kronologiforståelse. Dette vil kræve et større empirisk grundlag. De to elevgrupper kan dog give et indblik i, hvordan spillet kan opfattes.

I konklusionen gives en besvarelse af problemformuleringen på baggrund af analysen. De to elevgrupper agerede meget forskelligt under spillet, men giver begge udtryk for, at det er en god mulighed for at skabe variation i undervisningen. Ligeledes giver de udtryk for, at spillet motiverer dem til faglig deltagelse samt, at det giver dem en bedre forståelse af kronologi. Dertil gav empirien indblik i, at deres relative kronologiforståelse udfordres på forskellig vis.

Vi vil i perspektiveringens redegøre for spillets udviklingspotentialer samt muligheder for differentiering i undervisningen. Dette omhandler blandt andet antallet af deltagere og kort i spillet. Desuden kunne det have gavnet eleverne at blive inddraget i produktionen og udvælgelsen af begivenheder. Vi har i projektet haft fokus på et analogt tidslinje-spil, tilsvarende kan findes i digitale udgaver, hvilket kunne være interessant at supplere med.

Metode

Vi er undervejs i uddannelsen blevet nysgerrige på spildidaktikkens muligheder i historieundervisningen. Vores projekt skal derfor forsøge at belyse muligheder og begrænsninger ved brugen af et specifikt semantisk læremiddel, netop Timeline. Med afsæt i dette analoge spil vil vi undersøge, hvordan elevernes kronologiforståelse kommer til udtryk samt, hvordan denne kan styrkes. Desuden sættes dette i relation til elevernes sociale og faglige motivation. Undersøgelsens formål er således at klarlægge elevernes kronologiske forståelse og motivation ved brugen af Timeline.

Vi gør i undersøgelsen brug af den fænomenologiske tilgang, da vi er interesserede i elevernes oplevelser og erfaringer med det konkrete spil i forhold til historiefaglig og almenpædagogisk didaktik. Fænomenologien som videnskabsteoretisk position kan således belyse elevernes oplevelser, erfaringer og tanker, hvilket tilsigtes i problemformuleringen (Mottelson & Muschinsky, 2019, s. 42-44).

Undersøgelsesdesignet er valgt ud fra en metodetriangulering mellem kvalitative videoobservationer og interviews samt en læremiddelanalyse. Metodetrianguleringen er truffet for at belyse og nuancere problemformuleringen ud fra flere forskellige perspektiver. De kvalitative videoobservationer skal belyse elevernes aktivitet og handlinger, mens de kvalitative interviews skal give indblik i elevernes oplevelser og forståelser. Læremiddelanalysen af Timeline skal afdække spillets funktioner, muligheder og begrænsninger. Derved giver metoderne forskellige indgangsvinkler til at undersøge projektets problemstilling (Mottelson & Muschinsky, 2019, s. 105-106).

Videoobservationer

Videoobservationerne blev foretaget i en 8. klasse på en bornholmsk folkeskole. Der blev observeret på to elevgrupper af tre elever, som skulle spille Timeline. Første gruppe bestod udelukkende af piger (elevgruppe 1), mens den anden gruppe bestod af én pige og to drenge (elevgruppe 2). Observationen som metode blev valgt for at kunne iagttage eleverne gennem spillet. Dertil blev det vurderet vanskeligt at kunne notere sig alle relevante observationer i skemaer. Eleverne blev derfor videofilmet undervejs. Herved havde vi nemmere ved at følge deres mimik og gestik, hvilket ikke havde været muligt ved en skemaobservation. Dette gav os ligeledes mulighed for at gense og undersøge deres ageren, som vores problemformulering ligger op til. Da der i situationen kun er fokus på eleverne, er der gjort brug af observation af første orden (Bjørndal, 2017, s. 34-35).

Der var naturligvis en afvejning i forhold til brugen af videooptagelser til observationerne, da disse må opfattes som en registrering af ”virkeligheden”. Vi forsøgte at gøre situationen så virkelighedsnær som muligt ved at begrunde valget og brugen af optagelserne for eleverne. Derved blev der skabt en

tryghed omkring optagelserne, hvilket ligeledes kommer til udtryk ved, at de ikke noterer sig kameratelets tilstedeværelse under spillet (Bjørndal, 2017, s. 84-88).

Videoobservationerne er efterfølgende blevet bearbejdet og struktureret, så de kan indgå i analysen.

Interviews

Interview som metode blev valgt som supplement til videoobservationerne. Interviewene kunne give indblik i elevernes refleksioner og oplevelser, hvor observationerne kun gav indblik i elevernes handlinger. Derved kunne vi få kendskab til både elevernes ydre og indre oplevelser samt se om disse stemte overens.

Interviewene blev gennemført i elevgrupper, bestående af de samme elever som deltog i observationerne. Der blev stillet spørgsmål både før og efter observationerne. Dette blev gjort, da de første spørgsmål omhandlede deres normale historieundervisning og derfor ikke skulle være påvirket af deres oplevelser med spillet. Spørgsmålene efter observationen omhandlede Timeline samt deres oplevelser og erfaringer med spillet.

Forud for interviewene var der udarbejdet en interviewguide, som skulle systematisere spørgsmålene. Disse spørgsmål var formuleret åbent, så eleverne var nødt til at give et uddybende svar. Ellers var der lagt op til semistrukturerede interviews, hvor der var mulighed for opfølgende spørgsmål i samtalerne. Dette kom til udtryk, da eleverne nævnte betydelige ting, som vi ønskede udfoldet (Bjørndal, 2017, s. 100-103).

Interviewene blev ligesom observationerne videofilmet, hvilket gav flere muligheder i behandlingen af dem. Da der var tale om gruppeinterviews, var det hermed nemmere at finde frem til, hvem der udtalte sig i samtalerne. Derudover gav det mulighed for at se deres mimik og gestik. Vigtigst kunne vi gennem optagelserne lytte til deres udtalelser flere gange.

Interviewene blev efterfølgende transskriberet, så de var nemmere tilgængelige i analysen. Derudover fremhævede det pointerne fra samtalerne (Bjørndal, 2017, s. 96-97).

Læremiddelanalyse

Vi har udarbejdet en læremiddelanalyse af det semantiske læremiddel Timeline. Til dette benyttede vi Thorkild Hanghøjs spildidaktiske model, som kan bruges som analyse- og planlægningsredskab. Modellen er inspireret af John Deweys erfaringsbaserede læringsteori, hvor erfaringer ligger til grund for menneskelig læring. Erfaringsprocessen skal ses i forhold til modellens midte omkring udfordringer (Hanghøj, 2019, s. 13-14).

Spillets udfordringer skal omsættes til meningsfulde faglige og pædagogiske udfordringer, hvilket forekommer mellem undervisningens mål og spillets mål. Samtidig ses relationen mellem et produktfokus og et procesfokus, som forekommer i forholdet mellem spildesignets handlemuligheder og elevernes produkter (Hanghøj, 2019, s. 13-17).

Modellen er vurderet egnet, da den netop belyser udfordringerne ved Timeline. Den kan give et struktureret indblik i spillets muligheder og begrænsninger, hvilket kan sammenlignes med den øvrige empiri.

Selvproduceret Timeline

”Timeline Historical Events” består af 110 kort med forskellige historiske begivenheder. På forsiden ses den historiske begivenhed samt et billede. På bagsiden ses det tilsvarende årstal. Disse kort skal benyttes til at konstruere en tidslinje. Hver spiller får tildelt kort med forsiden opad, antallet af kort afhænger af antal spillere. På tur placerer spillerne et af sine kort på tidslinjen, hvor der i forvejen er placeret et startkort. Hvis dette kort placeres korrekt på tidslinjen, har spilleren et kort mindre, men hvis det placeres forkert, skal dette tilbage i bunken og spilleren må trække et nyt. Således handler det om at komme af med sine kort først (Henry).

Spillet er på engelsk og rummer desuden nogle ”underlige” begivenheder fra verdenshistorien, som man formentlig må gætte sig til. Vi vurderede derfor, at spillet kunne opfattes for svært for nogle elever. På den baggrund valgte vi at producere vores eget Timeline. Det er således det selvproducerede Timeline der er genstand for projektets problemformulering.

Vores Timeline er visuelt magen til det originale. Det vil sige med en begivenhed og et billede på forsiden og en begivenhed, et billede og et årstal på bagsiden. Billederne skulle ligeledes beskrive begivenheden og dermed være med til at kategorisere, hvornår begivenheden fandt sted. Spillet består af 40 kort med begivenheder fra danmarkshistorien (se bilag).

Begivenhederne er valgt ud fra, hvad vi har fundet historisk betydningsfuldt. Til dette har vi gjort brug af den britiske historiedidaktiker Christine Counsell’s fem r’er; remarkable, remembered, resulted in change, resonant og revealing (Pietras & Poulsen, 2017, s. 110-112). Disse kriterier har således ligget til grund for udvælgelsen. Samtidig har det været vigtigt for os at udvælge begivenheder, som eleverne i forvejen kunne have et kendskab til og eventuelt havde arbejdet med i undervisningen, eller formentlig ville komme til det senere. Derfor optræder der begivenheder som betegnes, som værende den ”væsentligste” del af danmarkshistorien, der indgår dermed også begivenheder som optræder i historiekanon.

Spillereglerne er ikke ændret og er dermed tilsvarende det oprindelige Timeline. Vi valgte, at Timeline skulle spilles af grupper på tre elever med fem udleverede kort. Heri ligger der en afvejning af, at spillet, grundet mængden af kort i tidslinjen, kunne blive vanskeliggjort ved et større antal deltagere eller udleverede kort.

Da spillet er et semantisk læremiddel, er det lærerens opgave at didaktisere det til undervisningsbrug. Derfor har ovenstående overvejelser været nødvendige. Ligeledes er der opstillet faglige mål, som indebærer elevernes tidforståelse med udgangspunkt i relativ kronologi.

Forskningsoversigt

Vi vil i forskningsoversigten inddrage pointer fra undersøgelsen “Ungdom og historie i Danmark” fra 1998. Dette valg er truffet, da den blandt andet belyser elevers tids- og kronologiforståelse, som ligeledes er projektets fokus. Samtidig vil vi sammenholde nogle af pointerne med “Historiefaget i fokus”, som er udarbejdet af HistorieLab i 2015.

Undersøgelsen var en del af et større europæisk projekt kaldet “Youth and History. The Comparative European Project on Historical Consciousness among Teenagers”, hvor 25 europæiske lande og Israel deltog. Denne undersøgelse havde til formål at undersøge 15-årige elevers historiebevidsthed, historiesyn og tidforståelse samt deres interesse for faget. I den danske undersøgelse deltog 851 danske elever fra 51 9. klasser samt 43 lærere. Det empiriske grundlag bestod af spørgeskemaer, hvor eleverne skulle besvare 48 spørgsmål (Nielsen, 1998, s. 7-10).

I undersøgelsen bliver der blandt andet spurgt til elevernes fascination ved historiefaget. Her svarede 16% af eleverne, at de oplevede en stor fascination, mens 56% kun oplevede en lille fascination ved faget. Tilsvarende var drengenes fascination generelt en smule højere end pigernes. Samtidig blev der spurgt til elevernes glæde ved forskellige præsentationer i historiefaget. Her var der en mindre glæde ved historiebøger, historiske dokumenter og kilder og historiske romaner (22-24%), end ved spillefilm, dokumentariske TV-udsendelser, lærerens og andres fortællinger samt museer og historiske steder (36-56%) (Larsen, 2019, s. 54-55). Ligeledes ses det i “Historiefaget i fokus”, at eleverne opfatter historieundervisningen mere interessant, når denne er varieret, og ikke kun forholder sig til et læremiddel med tilhørende opgaver. Hvilket er årsagen til, at faget generelt opfattes kedeligt (HistorieLab, 2018, s. 9-10).

Til fagets nytteværdi erklærede 48% af eleverne sig enige i, at historie er et nyttigt fag. Tilsvarende var 13% af eleverne uenige i dette (Larsen, 2019, s. 71). Samtidig var der generelt en større interesse for nyere historiske perioder. Kun 16% af eleverne havde en stor eller meget stor interesse for

oldtiden, mens 54% havde interesse for perioden 1945 til i dag (Larsen, 2019, s. 58). Tilsvarende ses det i "Historiefaget i fokus", at eleverne generelt er mindre interesserede i begivenheder, der er mere end 200 år tilbage i tiden, end nyere begivenheder. Eleverne giver desuden udtryk for, at historiefaget ikke er lige så vigtigt som andre fag (HistorieLab, 2018, s. 10).

Eleverne blev spurgt til deres forståelse af historisk udvikling ud fra forskellige tidslinjer. Af dette fremgår det, at 7% af eleverne havde opfattelsen af, at den historiske udvikling i almindelighed ikke er anderledes, 9% havde opfattelsen af, at ting generelt bliver værre, 18% mente, at historien gentager sig, 29% mente, at den generelt bliver bedre, mens 37% af eleverne havde opfattelsen af, at ting skifter i almindelighed fra den ene yderlighed til den anden (Nielsen, 1998, s. 47). Heri ses forskellige opfattelser af historisk tid.

Afslutningsvis vil vi inddrage elevbesvarelsenerne om deres relative kronologiforståelse. De skulle i undersøgelsen placere fem begivenheder i kronologisk rækkefølge. I det første spørgsmål om socio-økonomiske forhold, var der mellem 65% og 90% rigtige svarangivelser. I det andet spørgsmål vedrørende verdenshistoriske begivenheder, var der derimod kun 8-31% rigtige svar på de fem spørgsmål. Tilsvarende skulle de angive rækkefølgen på fem skibstyper og fem klædedragter som var afbilledet. Af dette var der henholdsvis 58% og 73% rigtige svarangivelser (Nielsen, 1998, s. 109-113).

Teori

Den valgte teori er struktureret under overskrifterne; almen pædagogik og didaktik, spildidaktik og historie. Denne skelnen i teori tydeliggør aspekterne i problemformuleringen, men skaber samtidig overblik over det teoretiske indhold.

Almen pædagogik og didaktik

Læringsbegrebet

I det følgende vil vi præsentere to teoretiske tilgange til anskuelse af elevers læring i undervisningen, dette med afsæt i målstyring og læringsglemsel. De to anskuelser vil i analysen blive diskuteret ud fra anvendelsen af spillet. Dertil finder vi det relevant at inddrage Mihaly Csikszentmihalyis flow-begreb, da denne beskriver optimaloplevelsen i en given situation.

Helhedsmodellen

Ifølge de norske didaktikere Hiim og Hippe er læring hensigten med al undervisning. De har ud fra denne antagelse udarbejdet en didaktisk relationsmodel bestående af seks faktorer; elevernes læringsforudsætninger, rammefaktorer, mål, fagindhold, læreprocesser og vurdering (Hiim & Hippe, 2004, s. 28-30). Faktorerne ligestilles i modellen og påvirker gensidigt hinanden i undervisningen. Derved ligger der en antagelse om, at man ikke kan ændre en faktor uden, at det har effekt på de øvrige faktorer (Brodersen, Laursen, Agergaard, Nielsen, & Gissel, 2015, s. 409-410). I modellen er mål således en forudsætning for elevernes læring og læringsprocesser.

Læringsglemsel

De seneste årtier har der været et stort fokus på elevernes læring gennem målsætning af undervisningen. Denne metakognitive position har til hensigt at gøre eleverne bevidste om sine måder at lære på, da man antager, at det vil gøre eleverne bedre til at lære. Denne læringsdiskurs udfordrer Lene Tanggaard gennem begrebet læringsglemsel. Ved denne positionering er hensigten, at eleverne fordyber sig i et tema således, at de glemmer, at de lærer. Denne forståelse af læringsbegrebet er ikke uforenelig med opstillingen af mål, men sætter mål for andre forudsætninger (Tanggaard, 2018, s. 79-80).

Kritikken af læringsbegrebet består i, at man risikerer at lægge ansvaret for undervisningens kvalitet hos eleverne. Pointen er, at læring ikke er et udbytte af sig selv, da denne ikke lader sig styre. Ifølge Tanggaard kan en målstyrret læring således kun udgøre en mindre del af elevernes læreprocesser. Læringen afhænger nemlig af andre faktorer, som elevernes engagement samt tid og forberedelsernes kvalitet (Tanggaard, 2018, s. 16-20).

Læringsglemsel skal derfor forstås som, at man lærer mest, når man glemmer, at man er ved at lære. Den pædagogiske praksis skal således give eleverne plads til at glædes, undres og begejstres (Tanggaard, 2018, s. 7-9). Begrebet læringsglemsel handler derved ikke om at afvise betydningen af at lære, men som en svækkelse af læringsbegrebet, hvor mål og strategier er essentielle for undervisningen.

Flow

Mihaly Csikszentmihalyi benytter begrebet flow til at beskrive en persons optimaloplevelse i en given situation. Et flow opstår ved, at en persons færdigheder står i passende forhold til de foreliggende udfordringer (Csikszentmihalyi, 2005, s. 85). En høj grad af færdigheder og en lav grad af udfordringer vil resultere i kedsomhed, tilsvarende vil lav grad af færdigheder og høj grad af udfordringer

resultere i utilfredshed. Derved skal færdigheder og udfordringer være tilpasset den enkelte person således, at denne forbliver i et flow. Ligeledes skal dette ses som en progression, hvor graden af udfordringer skal tilpasses graden af færdigheder undervejs i en given oplevelse (Csikszentmihalyi, 2005, s. 89).

Oplevelsen af flow opstår ved en koncentration og et engagement, hvor en bevidsthed om selvet forsvinder og tidsfornemmelsen ændres. Dette kan opnås tilfældigt, men har et sammenfald med ydre og indre omstændigheder. Derved kan det være lettere at opnå flow gennem bestemte aktiviteter, men det afhænger ligeledes af de personlige træk ved deltagerne (Csikszentmihalyi, 2005, s. 85).

Der er aktiviteter der med en sandsynlighed vil føre til en optimaloplevelse. Disse har regler, som kræver indlæring af færdigheder, de opstiller mål, de giver feedback og gør styring mulig. Derudover har de til hensigt at skabe nydelsesfulde oplevelser, hvorved det kan være en fordel at adskille dem fra den daglige virkelighed. En sådan flow-aktivitet kunne for eksempel være spil (Csikszentmihalyi, 2005, s. 86).

Motivation

Som det nævnes i problemformuleringen, ønsker vi at undersøge, hvordan elevernes faglige og sociale motivation kan styrkes gennem spillet. Derfor finder vi det væsentligt at udfolde begrebet motivation. Hertil finder vi det relevant at inddrage Knud Illeris' læringstrekant, da denne netop omhandler samspillet mellem undervisningsindhold og elevernes drivkraft. Endvidere er Skaalvik og Skaalviks begreber om motivation for læring valgt. Dette med henblik på at belyse den faglige motivation samt, hvad elevernes selvopfattelse har af betydning for deres motivation for læring. Ligeledes har vi valgt at benytte elementer fra Edward Deci og Richard Ryans selvbestemmelsesteori. Afslutningsvis har vi valgt at inddrage Mette Pless' relationsmotivation, for at få en social vinkel på motivationsbegrebet.

Jævnfør Illeris vil det ikke være meningsfuldt at tale om læring uden, at der er et læringsindhold. I Illeris' læringstrekant kredser indhold om alt det, som eleven bliver undervist i eller gør brug af i undervisningen. Hertil pointerer Illeris, at hvis en tilegnelse af læring skal finde sted, skal der også være en drivkraft. Denne kredser om elevernes motivation, følelser og vilje (Illeris, 2015, s. 42-43). Sidste element i Illeris' læringstrekant er samspilsdimensionen. Denne kredser om elevens samspil med den sociale og materielle omverden. Her er det handling, kommunikation og samarbejde som er de væsentligste elementer (Illeris, 2015, s. 47-48).

Faglig motivation

Elevernes lyst til deltagelse i undervisningen, deres motivation og deres drivkraft har en afgørende betydning for deres læringsudbytte. Derfor bør man som lærer gøre sig overvejelser om, hvorvidt man bedst muligt kan tilrettelægge undervisning, så eleverne oplever den som meningsfuld (Canger & Kaas, 2016, s. 206). Hertil finder vi det relevant at inddrage Deci og Ryans teori om selvbestemmelse, hvor den indre motivation forstås som den *"adfærd, individet har interesse for eller finder lystbetonet, og som det vil udføre, selv om det ikke medfører ydre belønning eller ydre konsekvenser"* (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 171).

Ifølge Deci og Ryan er det en nødvendighed, at lysten til den indre motiverede adfærd er kombineret med et af følgende behov: behov for kompetence, behov for tilhørsforhold eller behov for selvbestemmelse. Sidstnævnte er ifølge Deci og Ryan den vigtigste og tillægges derfor størst betydning. Ved at give eleverne en høj grad af selvbestemmelse, både i forhold til valg af arbejdsmetoder og indhold, styrkes deres motivation for skolearbejdet. Hertil mener Deci og Ryan, at det modsatte, ydre kontrol, vil kunne have en direkte ødelæggende effekt på elevernes indre motivation, og dermed have store konsekvenser for læringen (Canger & Kaas s. 207). Det er vigtigt at pointere, at elevernes grad af motivation kan være bestemt af undervisningssituationen og opstår altså ikke alene af elevernes faglige niveau. Derfor er det i høj grad lærerens ansvar at stimulere og understøtte eleverne, så deres engagement og deltagelseslyst øges (Kjer, 2020).

Social motivation

Deci og Ryan lægger størst vægt på elevernes behov for selvbestemmelse. Dog finder vi det relevant at redegøre for elevernes sociale motivation. Dette kan sammenstilles med behovet for tilhørsforhold. Selvom Deci og Ryan ikke mener, at tilhørsforholdet er en absolut forudsætning for motivation, mener Skaalvik og Skaalvik, at der er en vigtighed i, at aktiviteten tilfredsstiller behovet for social inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2007, s. 173-174).

For at belyse elevernes sociale motivation finder vi det relevant at inddrage Mette Pless og hendes begreb; relationsmotivation. Her mener Pless, at et af de centrale elementer i skabelsen af elevers motivation for skole og læring, er de relationer der er i skolen (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015, s. 83). Dette kan både være relationer mellem lærer og elev, men også indbydes mellem eleverne. Ifølge Pless omhandler relationsmotivationen *"klassekammeraterne og det at tilfredsstille behovet for et socialt tilhørsforhold (...) og det er føle sig udenfor i klassens fællesskab svækker elevernes motivation"* (Pless, Katznelson, Hjort-Madsen, & Nielsen, 2015, s. 88-89).

Spildidaktik

I henhold til problemformuleringen har vi valgt at inddrage det didaktiske begreb spildidaktik. For at belyse dette, gøres der brug af den danske forsker Thorkild Hanghøj, da han har forsket i krydsfeltet mellem læring og spil. Vi finder det relevant at inddrage spildidaktik, da problemformuleringen kredser om brugen af Timeline i historieundervisningen, og derved det læringspotentiale der kan være ved at benytte spillet.

Et godt spil skal indeholde interessante udfordringer og muligheder for deltageren, for selv at træffe valg (Hanghøj, 2019, s. 5). Disse faktorer er ligeledes kendetegn, der kan findes i den gode undervisning. Ifølge Hanghøj er det ikke længere et spørgsmål om, hvorvidt det er en god idé at inddrage spil i undervisningen, men i højere grad om, hvordan man vælger at gøre det meningsfuldt for eleverne (Hanghøj, 2019, s. 7).

Spildidaktik er at undervise om spil, gennem spil og i udviklingen af spil. Spildidaktikken skal derfor forstås som den generelle inddragelse af spil i undervisningssituationer (Hanghøj, 2019).

Ifølge Hanghøj er det en fordel at have kendskab til de forskellige elementer i spil, for at kunne undervise med og i spil. Spil er et komplekst fænomen, som både henviser til konkrete designs, men også til de forskellige aktiviteter, som udfolder sig, når et spil bliver spillet (Hanghøj, 2019, s. 8).

Det vigtigste i spil er, at det altid byder på en *udfordring*, derved er det altid tydeligt, hvad målet er med spillet. Derudover har spillet *regler*, disse skal både afgrænse, hvad man kan og ikke kan gøre i spillet. Ifølge Hanghøj er disse regler forbundet til konkrete *spilmekanikker*. Disse er spillets handlemuligheder og den feedback spilleren får gennem spillet. Endvidere har spillet altid et udfald, som giver spilleren mulighed for handling.

Derudover er spil altid konstrueret gennem *materialer med udstrækning i tid og rum*. Dette kan eksempelvis være, at spillet er udformet som fysiske spillekort eller som mere komplekse online virtuelle verdener. Ligeledes vil der i spil være en legende *rammesætning*, hvor det ikke kun er spillets design som har betydning for handlemulighederne. Afslutningsvis mener Hanghøj, at det er vigtigt at have fokus på spillets *deltagere*, særligt i undervisningssituationer, hvor spillet ses i en læringssituation og ikke blot som underholdning og sjove oplevelser. Hertil pointerer Hanghøj, at man som lærer bør gøre det klart og forventningsafstemme med eleverne, hvad formålet er med at anvende spillet (Hanghøj, 2019, s. 8-9).

Inden der anvendes spil i undervisningssituationer, bør læreren have gjort sig overvejelser om, hvordan man kan lære gennem spil. Den amerikanske spilforsker James Poul Gee kommer med forskellige principper for, hvordan man kan lære gennem spil. Et af principperne er, at spilleren kan fejle uden,

at det har alvorlige konsekvenser og derefter kan forsøge igen. Her mener Gee, at der åbnes op for nye måder at deltage på i undervisningen og derudover kan støtte op om elevernes oplevelse af mestring. I forlængelse heraf vil det også have en afgørende betydning, hvordan læreren selv tager stilling til, hvordan eleverne skal arbejde med spillet og hvilken viden, færdigheder og kompetencer der lægges vægt på (Hanghøj, 2019, s. 10).

Fire didaktiske tilgange til spil

Hanghøj har beskrevet fire didaktiske tilgange til anvendelsen af spil i undervisningen. De fire tilgange er: læringsspil, underholdningsspil, gamification og arbejde med design af spil. I forhold til problemformulering vil der blive fokuseret på Hanghøjs første tilgang; læringsspil.

Overordnet skelner Hanghøj mellem tre typer af læringsspil. Først de simple og færdighedsorienterede læringsspil, dernæst de mere komplekse læringscomputerspil og afslutningsvis rollespil, debat-spil og it-støttede læringsspil.

De færdighedsorienterede læringsspil vil være velegnede til at arbejde med konkrete faglige mål, men har den ulempe, at de ofte kun motiverer eleverne i en begrænset periode (Hanghøj, 2019, s. 11).

Afslutningsvis pointerer Hanghøj, at før man benytter spil i undervisningen, er det vigtigt, at læreren er fortrolig med spillet og kan forholde sig til det læringssyn, der er indbygget i spillets design (Hanghøj, 2019, s. 18).

Spil og motivation

Ifølge Misfeldt og Hanghøj er *"formålet ikke at bruge spil som ydre motivation til at lære de-kontekstualiseret fagligt indhold (...) I stedet er der tale om et forsøg på at re-kontekstualisere spillet som en motiverende ramme for at lære fagligt indhold"* (Hanghøj & Misfeldt, 2016, s. 104). Når elever spiller, vil mange opleve en indre motivation gennem mestring og feedback på bestemte færdigheder og handlinger. Derudover mener Misfeldt og Hanghøj, at elever kan blive motiveret af at kunne foretage egne valg og indgå i sociale relationer med deres medspillere. Konkret mener Misfeldt og Hanghøj, at mange elevers mål vil være at spille godt samt, at læringen deri består i at blive bedre til spillet, for at spille bedre (Hanghøj & Misfeldt, 2016, s. 105).

Spil og leg

Spil og leg har en del ligheder, hvilket er årsagen til, at de til tider forveksles med hinanden. Som det er redegjort ovenfor, er spil defineret ved at have mål og rumme udfordringer. I modsætning til spil

er leg defineret gennem formålsløs adfærd, hvor den umiddelbare oplevelse kommer til udtryk. Mål og udfordringerne i aktiviteten er således bestemmende for, om der er tale om leg eller spil (Lieberoth, 2017, s. 23-24).

Samtidig kan spil opfattes legende, hvis man tillader det. Spil kan som leg skabe rum, hvor man bryder med hverdagen og oplever at lykkes i sociale fællesskaber. Leg opfattes som vigtigt for menneskers velbefindende og sociale relationer. Det naturlige behov for at lege, kan derfor være årsag til, at spil virker tiltrækkende (Lieberoth, 2017, s. 23-25).

Historie

Vi har fundet det relevant at inddrage Erik Lunds model over historisk kundskab, da denne belyser aspekterne i historieundervisningen. Da problemformuleringen og spillet lægger op til elevernes kronologiforståelse, vil dette inddrages med afsæt i elevernes kognitive udvikling samt relativ og absolut kronologi. I forlængelse af dette vil vi anvende Bernard Eric Jensens definition af historiebevidsthed.

Historisk kundskab

Erik Lund har gennem en fagdidaktisk model illustreret tre aspekter, der udgør historisk kundskab i undervisningen. Disse består af udsagnskundskab, metodekundskab og begrebskundskab. Udsagnskundskab betegnes som ”vide at”-kundskab, hvilket rummer det vi ved indenfor faget. Metodekundskab handler derimod om, hvordan vi kan vide det som ligger i udsagnskundskaben, hvilket betegnes som ”vide hvordan”-kundskab. Begge kundskaber er vigtige i historieundervisningen (Lund, 2019, s. 18-19).

Det sidste aspekt om begreber indgår i både udsagnskundskab og metodekundskab. Denne begrebskundskab rummer både indholdsbegreber og nøglebegreber. Indholdsbegreberne omhandler begreber fra det historiske indhold, som er tidsafhængige. Derimod fungerer nøglebegreberne som fagets metabegreber over fremstillingen af indholdet (Lund, 2019, s. 19-21).

Tid og kronologi

Et væsentligt aspekt af historieundervisningen er elevernes forståelse af tid og kronologi. Tidsforståelse er et komplekst fænomen, som kan være svært at forstå. Forskning viser, at tidsforståelsen øges med alderen, hvilket ifølge Jean Piaget sker i takt med børns kognitive udvikling. Piagets opfattelse er, at elever i 4-8-årsalderen opererer med en anskuelig tidsopfattelse og -forståelse, hvor tid må kobles til bestemte steder, personer og genstande. I 8-12-årsalderen bliver tidsforståelsen mere

organiseret og eleverne får en begyndende opfattelse af rækkefølge i før, nu og fremtid, men kan ikke forholde sig til varighed af tid. Først fra 12-årsalderen har de en operativ udviklet tidsopfattelse og -forståelse. Her kan eleverne strukturere begivenheder i rigtig rækkefølge, de kan forholde sig til tings varighed samt kombinere disse to forhold (Binderup & Troelsen, 2014, s. 116-118).

Tid og kronologi bliver ofte ligestillet, men rummer forskellige elementer. Tidsbegrebet handler om at se, opfatte og forstå tid i sin helhed. Derimod er kronologi en måde at bestemme tid, hvilket er en konstrueret rækkefølge af bestemte begivenheder/tider (Larsen, 2019, s. 11-12). Man skelner mellem to kronologiforståelser; absolut og relativ kronologi. Absolut kronologi handler om at tidsbestemme en bestemt begivenhed eller periode med et eksakt tidspunkt. I modsætning til dette, handler relativ kronologi om, hvilke begivenheder og perioder der kommer før, efter eller samtidig. Derved er der ikke fokus på de eksakte årstal og datoer (Larsen, 2019, s. 15-16). Ifølge kompetenceområdet 'Kronologi og sammenhæng' i Forenklede Fælles Mål skal eleverne efter 4. klasse have viden om relativ kronologi, mens de efter 6. klasse skal kunne "placere begivenheder i absolut kronologisk sammenhæng" (Undervisningsministeriet, 2019, s. 16). Derved ses en progression i målene, hvor den relative kronologi opfattes nemmere tilgængelig for eleverne, end den absolutte kronologi.

Ligeledes fremgår det af kompetenceområdet, at det centrale i faget er kronologi, organisering og opfattelser af tid. Dog er det ikke tilstrækkeligt, at eleverne kan koble begivenheder til bestemte årstal. Eleverne skal bruge deres tidsforståelse til at relatere begivenheder til hinanden (Undervisningsministeriet, 2019, s. 30). Heri ses en sammenhæng mellem den relative og absolutte kronologiforståelse, som begge skal i spil i historieundervisningen.

Jens Pietras påpeger, at man bør afsætte tid til at arbejde med tidslinjer i undervisningen, da dette skaber forståelse for tid og kronologi. Aktiviteterne omkring dette skal dog kropsliggøres, hvor der arbejdes med konkrete opgaver og skabes dialog omkring de abstrakte begreber; tid og kronologi. Dette udleder Pietras af de kronologi- og kanonlisteøvelser han lavede med en 7. klasse, hvor de på forskellige måder skulle konstruere tidslinjer på baggrund af de 29 kanonpunkter (Binderup & Troelsen, 2014, s. 122-126).

Historiebevidsthed

Historiebevidsthed er et centralt begreb i historiefaget. Ifølge den danske historiedidaktiker Bernard Eric Jensen rummer begrebet samspillet mellem fortidsfortolkning, nutidsforståelse og fremtidsforventning. Heri er der en forståelse af, at fortiden er til stede i nutiden, som erindring og fortidsfortolkning samt, at denne har en forventning til fremtiden. Fortiden lever således videre og virker i

nutiden. Man lever derved i en proces i tid, hvor man både er historieskabt og historieskabende (Jensen, 1996, s. 5-6).

Historiebevidsthed er en del af alles livsverden, man gør brug af den uanset om man er bevidst om det eller ej. Ligeledes er den en forudsætning for at kunne fungere i sociokulturelle sammenhænge, da man benytter den til at orientere sig i tid og rum. I praksis ses det som en proces som relaterer sig til identitet, mødet med det anderledes, sociokulturel læreproces og værdi- og principafklaring. Man sammenkobler således sin fortolkning af fortiden, forståelsen af nutiden og forventningerne til fremtiden, når man vil blive klogere på individuelle og kollektive identiteter (Jensen, 1996, s. 7-8).

Brugen af de tre tidsdimensioner skal medvirke til en forståelse af, at elever ikke kun skal lære om historie, men også af historie. Gennem en sammenligning med andre tider skal eleverne forstå sig selv som historie (Jensen, 1996, s. 10-13).

Analyse

Analysen er struktureret ud fra en tematisk opbygning, hvor delementerne på forskellig vis belyser aspekter af problemformuleringen.

Elevernes opfattelse af historieundervisningen

Eleverne tilkendegiver, at de oplever historieundervisningen som værende kedelig og ensformig. I et af interviewene udtaler en elev følgende; *"Jeg synes det er lidt kedeligt. Men jeg tror, at det kommer an på, hvilke lærere man har. Og de lærere, som vi har haft ind til videre, har sgu været lidt kedelige. Så det har gjort, at jeg synes, at det er lidt kedeligt at have historie"*. I citatet sættes der lighedstegn mellem læreren og elevens oplevelse af undervisningen. Samme elev udtaler følgende om, hvordan de oftest bliver undervist i historie; *"Så man læste, og så snakkede man om, hvad man havde læst om"*. Ved at sammenholde disse to citater, bliver det tydeliggjort, at det er lærerens valg af arbejds-metoder og aktiviteter, som resulterer i, at eleven finder undervisningen kedelig. Det samme ses i HistorieLabs rapport "Historiefaget i fokus", hvor eleverne efterspørger mere varierede arbejdsformer i historieundervisningen.

Da elever har forskellige læringsstile, vil det være relevant at planlægge undervisning med et større fokus på varierende arbejdsformer. Pietras foreslår at kropsliggøre arbejdet med tid og kronologi. Timeline lægger netop op til en kropsliggørelse, da eleverne aktivt skal placere kortene på tidslinjen. Der bliver ligeledes gjort brug af det visuelle og kinæstetiske, jævnfør Lunds begreb VAK. Det kinæstetiske kommer til udtryk gennem de kropslige bevægelser i spillet og de fysiske kort, hvilket kan

sidestilles med den omtalte kropsliggørelse af aktiviteten. Det visuelle kommer til udtryk gennem kortenes design med ord og billeder. Derudover gøres tidslinjen visuel gennem spillet, hvor flere og flere kort placeres herpå.

Eleverne blev i interviewene spurgt til, om de tidligere havde gjort brug af spil i historieundervisningen. Nogle elever gav udtryk for, at de ikke havde anvendt spil tidligere, mens andre refererede til spil om slavehandlen i 6. klasse. Derved må det antages, at de kun i sjældne tilfælde benytter spil til undervisningsbrug. Dog giver de udtryk for, at det kan være en god ide at inddrage mere af det i skolens undervisning. En elev udtaler; *“Ja, for at gøre det mere interessant og sjovere.”*, denne tilføjer efterfølgende; *“Det kan underholde en, i forhold til at skrive og sådan.”* Derved må spilelementer i undervisningen ses som et brud med den ensformige undervisningsform, som eleverne ikke i samme grad finder interesse for.

Timeline i historieundervisningen

Timeline må defineres som et simpelt og færdighedsorienteret læringsspil, jævnfør Hanghøj. Dette vurderes gennem de konkrete faglige mål, som omhandler elevernes relative kronologiforståelse ved brugen af tidslinjen. Ifølge Hanghøj er fordelene ved at benytte et færdighedsorienteret læringsspil, at det er velegnet til udvikling af elevernes kompetencer. Hanghøj påpeger, at motivationsniveauet ikke kan fastholdes i samme grad som ved andre læringsspil. Hvorfor det selvproducerede Timeline er udviklet forholdsvis simpelt og med henblik på, at det er et spil, der tidsmæssigt ikke tager så lang tid. Ud fra observationerne er der stor tidsmæssig forskel på de to elevgrupper. Elevgruppe 1 brugte 16:20 minutter på spillet. Elevgruppe 2 brugte derimod kun 5:15 minutter på spillet. Da der var så stor en forskel på spillets varighed blandt elevgrupperne vil det kræve, at læreren gør sig tanker om stilladsning og differentieringsmuligheder.

Brugen af spillet er genstand for den historiske kundskab i undervisningen. Ifølge Lund kan dette præciseres gennem tre aspekter. Udsagnskundskaberne i form af “vide at” er kortenes begivenheder, hvilket er disse som eleverne skal have viden om. Metodekundskaben handler derimod om, hvordan eleverne kan tilegne sig viden om udsagnskundskaberne. Dette bliver gjort gennem spillet, som er selve aktiviteten for undervisningen. Både udsagnskundskab og metodekundskab rummer forskellige begrebskundskaber. Nøglebegrebet for aktiviteten er relativ kronologi, hvilket skal ses som et meta-begreb for undervisningen. Der optræder dog ikke indholdsmæssige begreber, da der kun refereres til begivenheder, som betegnes under kendte titler.

I interviewene blev der spurgt til, om eleverne tidligere havde arbejdet med nogle af de historiske begivenheder fra spillet. Til dette blev følgende begivenheder nævnt: Da Dannebrog faldt ned fra himlen, Trediveårskrigen, Slaget ved Dybbøl, 1. verdenskrig, Kvindernes stemmeret, Genforeningen, 2. verdenskrig og BZ-bevægelsen. Dermed havde eleverne allerede kendskab til nogle af de begivenheder, som optrådte i spillet. I observationerne undervejs i spillet udtaler en elev; *"Dannebrog... altså, var det ikke ligesom det ældste flag i hele verden?"* Dette vidner om faglig forståelse for begivenheden, hvilket kunne stemme overens med, at eleverne tidligere havde arbejdet med det i undervisningen.

På den baggrund ville det være nærliggende at antage, at eleverne ville placere de bearbejdede begivenheder korrekt på tidslinjen. I observationen af elevgruppe 1, blev kortene om Trediveårskrigen og starten på 1. verdenskrig placeret forkert. De to kort blev bemærkelsesværdigt placeret af den samme elev, hvilket kunne tyde på en usikkerhed eller manglende tidsforståelse for begivenhederne. I afsnittet om elevernes tids- og kronologiforståelse, vil det blive præciseret, hvor mange af kortene der blev placeret forkert i de to spil samt, hvordan dette kan tolkes.

Da eleverne var placeret på to forskellige sider af spillebordet, medførte dette, at nogle elever så tidslinjen på hoved. I den vestlige kultur har vi en læseretning fra venstre mod højre. Dette angår ligeledes konstruktionen af tidslinjer, hvor de ældste begivenheder placeres til venstre og de nyeste til højre. Ved at se tidslinjen på hovedet, brydes den almindelige læseretning og eleverne må derved skifte retning for, hvad der henholdsvis er ældst og nyest. Tilsvarende medførte det, at eleverne måtte læse og se billederne af de placerede begivenheder på hoved, hvilket ligeledes kunne være en udfordring.

Ifølge Hanghøj er afgrænsede regler en del af et spil. Spillereglerne i Timeline er forholdsvis simple at forstå. Overordnet skal kortene placeres på tidslinjen efter turgivning, hvis dette placeres korrekt, har spilleren et kort mindre, hvis det derimod placeres forkert, får spilleren et nyt. Reglerne bliver overholdt af begge elevgrupper med en høj grad af fairplay. Dette kommer blandt andet til udtryk i elevgruppe 1, hvor spillerne pludselig opdager, at et af kortene på tidslinjen er blevet placeret forkert. De havde troet, at det var korrekt placeret og derfor havde de fortsat spillet. Da fejlen opdages, erkendes dette af den spiller som havde placeret kortet og trækker derfor et nyt kort. Dette vidner om en gensidig respekt for spillet, dets regler og de øvrige spillere.

I en anden episode placeres et kort på tidslinjen, hvorefter spilleren pludselig bliver i tvivl om, hvorvidt det er korrekt. Dette tilkendegives over for de øvrige spillere, hvorefter spilleren vælger at placere det et andet sted på tidslinjen. Denne genovervejelse medvirker til en korrekt placering af kortet. De

Øvrige spillere tillader denne ændring, hvor man ellers kunne påstå at "bordet fanger". Derudover blev der generelt givet tid til, at de enkelte spillere kunne tænke over deres placeringer af kortene uden, at de blev skyndet på af de øvrige spillere. Denne episode vidner tilsvarende om en gensidig respekt mellem spillerne, hvor der er en fælles overensstemmelse om at ville lykkes bedst muligt med spillet.

Når de to første spillere er kommet af med deres kort, vil man normalt afslutte spillet. Det giver nemlig ikke mening, at den sidste deltager spiller mod sig selv. Både elevgruppe 1 og 2 vælger på eget initiativ at fortsætte spillet, til trods for, at der kun er en spiller tilbage. I elevgruppe 2 sidder den sidste spiller tilbage med ét kort, hvilket han selv vælger at placere på tidslinjen. I elevgruppe 2 sidder sidste spiller tilbage med tre kort. De bliver i gruppen enige om at fordele kortene mellem sig således, at de får ét hver. Derfra bringes de to øvrige spillere tilbage i spillet, som derefter fortsættes. Her skabes der i elevgrupperne egne spilleregler, hvilket vidner om en begejstring og motivation for at spille spillet.

Udfordringerne ved Timeline

Ifølge Hanghøj er nogle af elementerne i et godt spil, at det indeholder en vis grad af udfordringer, et klart regelsæt og nogle konkrete spilmekanikker. Det fremgår af læremiddelanalyser, at der i vores selvproducerede Timeline forekommer elementer af disse.

Timeline byder på udfordringer, der afprøver og udfordrer elevernes historiefaglige viden. I empirien fremgår det, at spillet er meget lidt lærerstøttet og derved er der en lav grad af stilladsering. Hertil antages det, at det kan være behjælpeligt for nogle elever, med en højere grad af stilladsering. I observationerne bliver det tydeligt, at netop de udvalgte elevgrupper ikke har brug for mere stilladsering eller lærerstøtte. Det er tydeligt for eleverne, hvad udfordringerne er i spillet. Netop at danne en tidslinje og at komme af med de udleverede kort som den første. Jævnfør Hanghøjs spildidaktiske model, kan elevernes udarbejdelse af tidslinjen defineres som elevproduktion. Denne produktion ligger op til de faglige mål omkring elevernes relative kronologiforståelse. Hertil rummer spillet en progression i mængden af udfordringer, da sværhedsgraden stiger i takt med, at der bliver placeret flere og flere kort på bordet.

Det kan være interessant at kigge på elevernes optimaloplevelser og om de er i et såkaldt flow. Ifølge Csikszentmihalyi afhænger et flow af, at en persons færdigheder står i passende forhold til de foreliggende udfordringer. I elevgruppe 1 kan det antages, at to af pigerne oplever et flow, hvor graden af koncentration og engagement for spillet er højt, og hvor bevidstheden om tidsfornemmelsen

forsvinder. Dette til trods for, at begge elever placerer flere kort forkert. Dog antages det, at flowet opstår, da det er selve spilaktiviteten som gør, at pigerne oplever en optimaloplevelse. Ligeledes har pigernes personlige træk en betydning, dette kommer især til udtryk gennem deres konkurrencelyst og vindermentalitet. Det kan diskuteres, hvorvidt denne konkurrencelyst og vindermentalitet fylder mere end det faglige og, at elevgruppe 1 oplever udfordringer, som er for høje i forhold til deres færdigheder. Der er en forskel i færdigheder i elevgruppe 1. En elev udtaler følgende; *"Du får en let en!"*, og giver en anden elev et nyt kort 'Danmark medlem af EU'. Hertil svarer eleven, da hun ser kortet; *"Nej, det gør jeg ikke. Jeg har aldrig nogensinde hørt om det."* Dette vidner om, at elevernes færdigheder i gruppen indbyrdes er forskellige, og hvad der måske antages at være et let kort for én, kan være et svært kort for den anden. I samme gruppe forekommer tendenser af, at eleverne tvivler på egne færdigheder. En elev siger; *"Together we share one brain cell."* Dette bliver sagt med et glimt i øjet og ironi i stemmen, men disse små udtalelser vidner om en usikkerhed i forhold til de faglige færdigheder. Dette er ikke et enestående tilfælde, flere gange forekommer udtalelser som denne.

I elevgruppe 2 kommer flow til udtryk på anden vis. Her kan det antages, at eleven, som ikke har nogle fejlplacerede kort, har for høje færdigheder i forhold til spillet. Hertil kunne man forestille sig, at eleven i længden kunne miste koncentrationen og begynde at kede sig i spilaktiviteten. Dog kan flowet opretholdes, hvis eleven har et indre engagement og motivation for spillet, som eksempelvis kan skyldes motivationen for at præstere godt.

Timeline indeholder ligeledes en vis grad af regler, som afgrænser, hvad man kan og ikke kan gøre i spillet. Dette er blandt andet, at eleverne skal lægge et forkert placeret kort tilbage i bunken og dernæst tage et nyt kort. Disse regler er ifølge Hanghøj forbundet til spilmekanikkerne. Hvilket kommer til udtryk i de strategier, som eleverne kan benytter sig af. Dog fremgår det af observationerne, at eleverne ikke har en særlig opmærksomhed på forskellige strategier. Dette er eksempelvis at benytte kortenes billeder som hjælp, da disse billeder er nøje udvalgt til begivenhederne. Her kunne en strategi være at kigge på, hvorvidt billederne er i sort/hvid, om det er malerier, indeholder tekst eller andet. Ligeledes kunne det være en behjælpelig strategi at kigge på personernes tøj, genstande som våben, transportmidler og lignende. Ved brug af denne strategi kan eleverne møde problemer, da eksempelvis kort som 'Jellingestenen' og 'Solvognen' er nye fotografier, der er taget i nyere tid. Men da billedernes oprindelse overordnet set stemmer overens med begivenhederne, må dette ses som en mulig strategi.

En anden strategi er at placere de kort, som man er mest usikker på, først. I observationen af begge elevgrupper bliver det modsatte tydeligt. Her gemmer eleverne ikke de sikre kort til sidst, hvor tidslinjen er blevet længere, men placerer dem derimod som de første. I de efterfølgende interviews, bliver eleverne spurgt ind til spillets sværhedsgrad, som understøttes med et uddybende spørgsmål om elevernes handlinger. Hertil svarer en elev følgende; *"(...) jeg tror også mest, at det var held og gæt."* Dette antages som værende et tegn på, at eleverne ikke har gjort sig større overvejelser om deres spilhandlinger og hvilke strategier, der kunne være nyttige at gøre brug af. Held og gæt bliver derved fremtrædende, hvor det alligevel må antages, at eleverne reflekterer over deres kortplaceringer. I observationerne fremgår det, at de i sådanne situationer bliver begejstrede, hvis det alligevel viser sig at være rigtigt. Tilsvarende er de indforståede med situationen, hvis det viser sig at være forkert, og påvirkes ikke heraf.

Elevernes kronologi- og tidsforståelse

Spillet Timeline lægger op til arbejdet med relativ kronologi. Dette kommer til udtryk ved, at eleverne skal placere kortene før, efter eller samtidig med andre begivenheder på tidslinjen. Dermed er det ikke et krav, at eleverne har kendskab til det eksakte årstal for begivenheden, hvilket lægger op til den absolutte kronologiforståelse. Som det er beskrevet i forskningsoversigten, havde eleverne generelt svært ved at placere begivenheder og billeder efter relativ kronologi. Dette er bemærkelsesværdigt, da man i Forenklede Fælles Mål opererer med relativ kronologi på de yngste klassetrin og absolut kronologi på de ældste. Derved må det antages, at det vægtes sværere at mestre den absolutte end den relative kronologi. Samtidig er det ikke heraf givet, at eleverne mestrer den relative kronologi. Dette kommer til dels til udtryk i vores observationer af elevgrupperne, dog klarer de sig meget forskelligt i spillet.

Eleverne blev i interviewene spurgt til, hvad de forstår ved kronologi. En elev udtaler følgende; *"For mig er kronologi noget som sker i en rækkefølge."* Her bliver kronologi sidestillet med begivenheders rækkefølge. Denne forståelse lægger op til en relativ kronologi. En anden elev udtaler; *"Altså... det handler vel om, hvornår ting skete og sådan det man har om i historietimerne i skolen."* Samtidig forstås kronologi som, hvornår enkelte begivenheder skete, hvilket omhandler den absolutte kronologi. Derudover bliver det koblet op til noget, som man kun arbejder med i skolen.

Efter spillet blev eleverne spurgt om, hvorvidt det havde hjulpet dem til en styrkelse af deres kronologiforståelse. Dertil udtaler en elev; *"Ja, for man kan ligesom se tidslinjen foran sig, så det bliver ligesom mere synligt end når man bare snakker om det i klassen."* Eleven peger her, at opgaven

gøres konkret gennem brugen af tidslinjen, hvilket er en af pointerne fra Pietras, om arbejdet med kronologi og tid. Derudover lægges der vægt på det visuelle element i spillet, hvilket er med til at fremme forståelsen. Ud fra dette citat, gives der udtryk for, at spillet har medvirket til en styrkelse af deres kronologiforståelse. I det følgende vil der blive analyseret på nogle af de observerede situationer i spillet.

Elevgruppe 2 gennemførte spillet hurtigt og kun med få forkerte placeringer af kortene. En spiller kom igennem spillet uden forkert placerede kort, mens de øvrige to havde henholdsvis en og tre forkert placerede kort. Observationen af elevgruppe 1 viste noget markant anderledes nemlig, at spillerne havde henholdsvis tre, syv og otte fejlplaceringer af kortene. Ud fra dette ses en forskel i deres kronologiforståelse. Ifølge Piaget er elevernes operative tidsopfattelse og -forståelse udviklet efter 12-årsalderen, hvilket alle deltagerne er, da de går i 8. klasse. Ud fra denne tankegang burde eleverne være i stand til at placere begivenheder efter rækkefølge. Elevernes kognitive udvikling og forståelse for tid, kan derved være medvirkende til de forskellige udfald af spillene.

Det må ligeledes ses som en udfordring at placere begivenheder på en tidslinje, hvis man ikke har kendskab til dem. Eleverne gav udtryk for, at de tidligere havde arbejdet med nogle af begivenhederne fra spillet, men langt fra alle. I elevgruppe 1 giver en spiller tydeligt udtryk for, at denne ikke kender til 'Freden i Kiel'. Spilleren har svært ved at udtale 'Kiel' og spurgte derfor de øvrige spillere til råds, hvilket efterfølges af en åben tilkendegivelse af, at hun ikke kender til begivenheden. I denne elevgruppe er der en stor spredning på begivenheder over tid, hvilket virkede udfordrende for spillerne. I elevgruppe 2 fik de overordnet begivenheder, der lå tæt på nutiden. Jævnfør undersøgelsen "Ungdom og historie i Danmark" har eleverne større interesse for begivenheder efter 1945, tilsvarende fremgår det af "Historiefaget i fokus", at eleverne udviser større interesse for de seneste 200 års historie. Dette kan derfor ligeledes have bevirket, at elevgruppe 1 havde nemmere ved at placere begivenhederne end elevgruppe 2.

Arbejdet med kronologi i undervisningen bliver ofte sammenlignet med elevernes historiebevidsthed. Dette er en fejlagtig antagelse, da kronologisk arbejde ikke nødvendigvis lægge op til samspillet mellem de tre tidsdimensioner. Tilsvarende lægger spillet heller ikke i sig selv op til det der forstås med historiebevidsthed. Der optræder dog faglige dialoger undervejs blandt spillerne, som i høj grad henviser til en fortidsfortolkning. Nogle gange drages disse til et nutidigt perspektiv, hvor der bliver reflekteret over tematiske emner, som de har arbejdet med i skolen. Spillet kræver ikke nødvendigvis dialog mellem spillerne. Begge elevgrupper gør brug af både faglige og sociale dialoger. Et øget fokus på den faglige dialog omkring begivenhederne, ville muligvis have bidraget til en

større historiebevidsthed blandt eleverne. I forbindelse med de kritiske forbehold, vil vi forholde os til et øget fokus på udviklingen af elevernes historiebevidsthed.

I udarbejdelsen af Timeline blev der truffet et bevidst valg om at inddrage kortet 'Coronavirus'. Dette skulle bringe tidslinjen frem til nutiden. Desuden skulle det forekomme velkendt for eleverne og relatere sig til deres egen livsverden. Ved kortgivningen blev dette kort bevidst fordelt mellem spillerne. Vi havde forinden en forestilling om, at kortet kunne fungere som en trigger til faglig dialog samt bidrage til en genkendelighed af de historiske begivenheder. I observationerne kommenterer eleverne positivt om kortet og giver tydeligt udtryk for genkendeligheden i et nutidigt perspektiv. Efter spillet blev eleverne spurgt til, hvorvidt 'Coronavirus' er relevant på sådan en tidslinje. Til dette gav eleverne udtryk for, at det i høj grad havde præget menneskers hverdagsliv den seneste tid. I forlængelse heraf kom der andre bud på nutidige emner, som kunne have sin relevans i spillet, for eksempel "Black Lives Matter" og "MeToo". En elev udtaler desuden; *"Jeg tror også, at det er noget man kommer til at lære om fremad i historie."* Heri ses en forståelse af faget, som ikke kun rummer fortidige begivenheder, men også aktuelle emner. Desuden må Corona-situationen ses som en fundamental ændring af menneskers tilværelse, hvilket gør det relevant i et historiefagligt perspektiv. Endvidere suppleres dette med; *"Så det er stadig indblandet i den tidslinje vi har været i, og som vi er i. Det er faktisk ikke noget vi har været i, vi er stadig i tidslinjen."* Dette vidner om en bevidsthed om, at historie ikke kun omhandler fortiden, men også er til stede i nutiden samt i fremtiden. Derved skabes en sammenhæng mellem tidsdimensionerne, hvor man er bevidst om deres samspil.

En anden begivenhed som eleverne havde kendskab til, var kortet 'Russiske tropper forlader Bornholm (2. Verdenskrig)'. Her udtaler en elev fra elevgruppe 2 følgende; *"Ej Bornholm! Dét var efter de andre. Så det skal ligge hér."* Eleven placerede kortet korrekt. Hertil kan det antages, at netop fordi kortet omhandler Bornholms historie er det tættere på elevernes egen livsverden. Eleven henviser til "de andre", hvilket refererer til resten af Danmarks befrielse. Efter kortet er placeret responderer en anden elev; *"Ja, ude ved den der store sten i Allinge."* Her henviser eleven til et monument, som er rejst på den russiske kirkegård i Allinge. Igen viser dette, at eleverne benytter sig af viden fra deres egen livsverden og den nære lokalhistorie. Danmarkshistorien omfavner alle danskere på trods af geografiske områder, hvor lokalhistorie kredser om den nære historie. Hertil kan det antages, at elever på Bornholm i højere grad finder dette relevant og interessant end eksempelvis Genforeningen. For Sønderjyderne kunne det antages at være det modsatte, da netop Genforeningen er del af deres lokalhistorie. På trods af, at kortet om Bornholm kan ses i et lokalhistorisk perspektiv, vurderes dette stadig at være en del af den samlede danmarkshistorie.

Tid er et komplekst fænomen, hvilket kan forekomme vanskeligt for eleverne at navigere i. Tid som begreb må derfor anses som en udfordring, da spillet ligger op til forståelse af tid i form af en tidslinje. Da årstal og tidsangivelser er et menneskeskabt fænomen, må eleverne have kendskab til, hvordan dette er konstrueret. I forskningsoversigten omkring tid fremgår det, at de fleste elever opfatter den historiske udvikling, som vekslede mellem det bedre og værre. Kulturelt opererer vi med Jesus Kristus fødsel som år 0, men begivenheder ligger tidsmæssigt både før og efter år 0. Dette ses også i det selvproducerede Timeline, hvor en begivenhed dateres med '1400 F.Kr.'. Eleverne skal derfor være bekendte med betegnelsen "F.Kr.". I observationen af elevgruppe 1 får en elev udleveret dette kort. Kortet bliver efterfølgende placeret forkert, hvortil hun udtaler følgende til medspillerne: *"Hvad betyder det der F.Kr.?"* Dette antages som værende et tegn på manglende kendskab til tid og hvordan denne er konstrueret samt, at eleven ikke er bekendt med betegnelsen "F.Kr.".

Elevernes faglige motivation

Som Deci og Ryan pointerer er det ikke udelukkende elevernes faglige niveau, men også undervisningsindhold og aktiviteter, som bestemmer elevernes grad af motivation. Dette kommer også til udtryk i empirien. Her ses en høj grad af motivation i elevgruppe 1 til trods for, at mange kort blev lagt forkert. Det er ikke udelukkende elevernes faglige niveau og deres følelse af mestring som motiverer. En elev udtaler følgende om, hvad spil kan gøre for hendes læring; *"Jeg har fundet af, at for mig, at jeg kommer til at huske mere, hvis jeg har det sjovt imens jeg lærer det."* Her bliver det tydeliggjort, at den faglige motivation hænger tæt sammen med undervisningssituationen og dennes indhold. Ved at benytte spillet som et alternativ til undervisningsindhold styrkes elevernes drivkraft. Ifølge Illeris vil der altid være en drivkraft til stede hos eleverne, før der sker en tilegnelse af læring. I ovenstående citat er der en klar sammenhæng med Illeris' pointe, da eleven netop pointerer, at hun oplever at huske og lære mere, hvis der er en oplevelse af underholdning imens.

En anden elev tilkendegiver; *"(...) jeg synes, at der er rimelig sjovt også, at man lærer noget imens man spiller det. Så det ikke kun sjov og ballade men, at man også lærer noget imens (...)"* Igen bliver det tydeligt, at indholdet i spillet, har en stor betydning for elevernes drivkraft samt deres faglige motivation. I "Historiefaget i fokus" har en af undersøgelserne været at kigge på, i hvilke sammenhænge eleverne selv mener, at de har lært noget. Her kommer eleverne blandt andet ind på, at de lærer noget når der sker noget usædvanligt, noget anderledes eller noget nyt i undervisningen (HistorieLab, 2018, s. 12). Derved er der en sammenhæng mellem empirien og rapporten, da netop brugen af spil vil være noget usædvanligt for mange elever, hvilket bryder med den klassiske historieundervisning.

Endvidere kommer elevernes faglige motivation til udtryk via små udtalelser, mimik og gestik. En elev lægger et kort korrekt placeret, efter længere tids overvejelser og respondere med ”Jeg ku’ godt!” efterfulgt af klappen i hænderne og et stort smil. Eleven oplever her en succesoplevelse til trods for, at eleven var i tvivl om sine faglige evner. Her oplever eleven at mestre en given opgave. Som Gee pointerer, giver spillet eleverne mulighed for at fejle, uden større konsekvenser. Eleven, der udtaler ovenstående citat, tør kaste sig ud i noget, som hun ikke helt er sikker på. Alligevel lægger hun sit kort og oplever derefter en succesoplevelse. Havde kortet derimod været forkert placeret, havde det ikke haft en større konsekvens end, at hun blot kunne prøve igen med sit næste kort.

Et andet element ved spillet og dets mulighed for oplevelse af mestring er, at eleverne kan være med uanset fagligt niveau. Spillet kræver ikke nødvendigvis, at eleverne har et større historisk kendskab eller faglig viden om spillets begivenheder for at kunne spille det. Dette er jævnfør Gees princip om, at spil kan åbne op for nye måder at deltage på i undervisningen, da alle kan være med på spillets præmisser.

Når man kigger nærmere på elevernes mimik, kommer motivation ligeledes til udtryk. Dette ved deres brug af smil, grin og et optaget blik, som signalerer, at de er fordybet i spillet. Elevernes blik er rettet mod spilkortene og deres medspillere. Havde eleverne derimod siddet og flakket med øjnene og brugt længere tid på at kigge rundt i lokalet, kunne dette være et udtryk for, at de ikke var motiveret eller optaget af spillet.

Motivationen kommer ligeledes til udtryk ved elevernes kropssprog. Dette kommer i særdeleshed til udtryk i elevgruppe 1. Her placerer eleverne sig med kroppen lænet ind over bordet, for at få et bedre overblik over spilkortene. De gør brug af armbevægelser som signalerer succes og tilfredsstillelse over egen indsats. Ligeledes rejser en elev sig flere gange op og må afreagere, hvilket kunne tyde på overstimulering. Dette kan være et tegn på, at eleven er stærkt motiveret for spillet, men kan ligeledes være et tegn på, at eleven har en høj konkurrencementalitet. Som kontrast til dette ses elevgruppe 2. Her er elevernes kropssprog langt mere tilbageholdende. Hertil kan det diskuteres om hvorvidt elevsammensætningen har betydning, hvilket vi vil redegøre for i forbindelse med den sociale motivation.

Et andet element der er relevant at kigge på, er elevernes selvbestemmelse. Behovet for selvbestemmelse tillægges stor betydning, ifølge Deci og Ryan. I interviewet udtaler en elev følgende; ”*Mindre læsning for dine elever, lov det (...) og så måske være lidt mere kreativ, som fx det her (spillet).*” Som lærer bør man lytte anerkendende til udtalelser som denne og give eleverne medbestemmelse i forhold til valg af undervisningsmetoder og undervisningsaktiviteter. Dette vil ifølge Deci og Ryan have en

positiv indflydelse på elevernes faglige motivation. Endvidere forsøgte observatøren flere gange at afrunde spillet, men eleverne ønskede at spille videre. Dette gav observatøren plads til og eleverne hjalp hinanden med de resterende kort. Her bliver det tydeligt, hvordan samarbejdet ligeledes har en stor betydning for den faglige motivation blandt eleverne.

Afslutningsvis er det relevant, hvad det konkret er i spillet, som kan være genstand for elevernes motivation. I læremiddelanalyserne ligger der vægt på konkurrenceelementet som motiverende faktor. Ved, at spillet er opbygget sådan, at eleverne har færre og færre kort, bliver det visuelt tydeligt, at der sker en fremgang. Ligeledes kommer konkurrenceelementet som motivationsfaktor til udtryk ved, at der i spillet altid vil være en vinder og derved antages det, at eleverne vil blive motiveret af at ville være den bedste til at spille, jævnfør Misfeldt og Hanghøj. Dette vil yderligere blive belyst i afsnittet om konkurrenceelementet. Derudover antages det, at spillet indeholder elementer fra legen, hvilket kan have en betydning for motivationen. Ifølge Lieberoth kan det naturlige behov for at lege, gøre at spillet virker tiltrækkende. Denne tiltrækning kan således medføre en motivation hos eleverne. Dette kan ligeledes kædes sammen med Tangaards læringsglemsel. I observationerne er eleverne opslugt, de glædes, undres og bliver begejstret for den undervisningsaktivitet, som de er i gang med. Dermed kan det antages, at eleverne oplever læringsglemsel, hvor de lærer mest, fordi de faktisk glemmer, at de er ved at lære.

Elevernes sociale motivation

I empirien ses, hvordan den sociale motivation kan have en betydning for spillet og omvendt. Undervejs i spillet kommer eleverne med positive udtalelser til hinanden, giver hinanden klapsalver og high-fives. En elev siger; *"You can do it!"* til sin medspiller, da denne sidder og funderer over sin kommende handling. Hertil ses, hvordan mimikken og gestikken ligeledes har betydning og eleverne gør både brug af smil og latter. I interviewet efter spillet udtaler en elev følgende om spillets relationelle muligheder; *"(...) hvis man havde en gruppe der snakker meget sammen, og så deler den i halv... og så have to af dem samlet sammen med nogen nye, som man ikke snakker så meget med."* Her ses det, at eleven har gjort sig overvejelser om, at spillet også kan styrke elevernes relationer indbyrdes og åbne op for nye relationer mellem eleverne. Ifølge Pless styrkes motivationen, når der er en tilfredsstillende af behovet for et socialt tilhørsforhold. Små positive kommentarer og tilråb fra medspillere vil formentligt styrke elevernes følelse af at være en del af gruppen, og derved give en oplevelse af et socialt tilhørsforhold.

Skaalvik og Skaalvik mener, at der er en vigtighed i, at aktiviteten tilfredsstiller behovet for social inkludering. I elevgruppe 1 er den sociale inkludering og det sociale tilhørsforhold meget tydelig. Dette kommer til udtryk ved elevernes dialoger undervejs, hvor de "peptalker" hinanden og kommer med støttende og anerkendende ord. Ligeledes observeres en god stemning blandt spillerne i elevgruppe 1, hvor de smiler, griner og komplementerer hinanden. I kontrast til dette ses elevgruppe 2. Her virker eleverne tilbageholdende i deres kropssprog og der forekommer langt mindre dialog blandt eleverne. De små mængder af dialog, som kommer til udtryk i elevgruppe 2, er eksempelvis; *"Så er det din tur"* og non-verbalt gennem små nik og enkelte smil. Dette kan både være et tegn på, at relationen mellem eleverne ikke er lige så god som i elevgruppe 1, men det kan også være grundet selve observationssituationen med en fremmed interviewer, kamera og uvante rammer. Ifølge Skaalvik og Skaalvik hænger graden af social inkludering sammen med motivationen. Hvorfor vi også ser en mindre grad af observerbar motivation.

Konkurrenceelementet i Timeline

Som tidligere nævnt kan spillets konkurrenceelementer have en betydning for elevernes motivation. I empirien ses konkurrenceelementet komme til udtryk på anden vis. En elev fra elevgruppe 1 udtaler følgende i interviewet; *"Altså, vi er jo lidt konkurrence-mennesker – mig og Elev 1. Så det er også sjovt, at vi skal se, hvem der har rigtigt – samtidig."* Hertil responderer elev 1 med følgende; *"Og så er det fordi, at vi skal bare vinde over hinanden."* Her er konkurrenceelementet rettet mod den sociale relation mellem de to elever og vigtigheden i, at de skal vinde over hinanden. Konkurrenceelementet er desuden et indre personlighedstræk, og derfor ikke kun noget der opstår gennem et sæt spilleregler. Samme to elever har løbende en dialog, som kommer til udtryk i videoobservationen. Denne er både præget af vindermentalitet, men også af at støtte hinanden. Eksempelvis udtaler elev 1; *"X vinder, det kan vi ikke lade ske!"*, som bliver understøttet af et stort smil og grin. Ligeledes hjælper eleverne hinanden med små bemærkninger, der fungerer som hjælp. Disse kan være små hints til, hvor kortet skal placeres eller små referencer til undervisningssituationer, hvor eleverne har haft om eller er stødt på begivenheden. I elevgruppe 2 kommer dette ligeliges til udtryk. Her hjælper en af eleverne sin medspiller med placeringen af kortet 'Grundloven'. Eleven nævner; *"Er det ikke noget med det der 1864?"* Hvorefter eleven placerer kortet. Selvom, at hjælpen ikke er det korrekte årstal, hjælper dette med at indsnævre hendes svar, hvilket resulterer i, at eleven placerer kortet korrekt.

Både i elevgruppe 1 og 2 er der blandt eleverne en stor grad af forståelse og accept af hinandens vindermentalitet. Særligt eleven som er den første til at blive færdig i elevgruppe 1 og derved har

vundet, udviser stor vindermentalitet med en jubelscene. Denne fremstår ikke hånlige overfor de andre i gruppen. Dette antages som værende et tegn på, at der i elevgruppen er plads til at udvise selvtilfredsstillelse over egen indsats uden, at dette bliver set skævt på af de andre i gruppen. Ligeledes kan dette være et tegn på, at eleverne giver hinanden plads til succesoplevelser og følelsen af mestring. Som nævnt i teori afsnittet om spil og leg, indeholder spillet elementer fra legen. I observationen af elevgruppe 1 fremgår der tendenser fra legen. Her er spillet med til at skabe rum, hvor der bliver brudt med hverdagen og den traditionelle historieundervisning. Ligeledes giver de legende elementer i spillet, eleverne en oplevelse af at lykkes i det sociale fællesskab, hvilket hænger sammen med ovenstående om elevernes succesoplevelser og følelse af mestring.

I kontrast til elevgruppe 1, kommer konkurrence mentaliteten i elevgruppe 2 anderledes til udtryk. Som det nævnes i analyse afsnittet om elevernes faglige motivation, gør elevgruppe 2 i langt mindre grad brug af kropssprog. Dog kommer konkurrence elementet til udtryk på anden vis. Ud fra observationerne antages det, at der i elevgruppe 2 er et højere fokus på det historiefaglige indhold i spillet. Derved er det indholdet og det at spille godt, der er grundlaget for konkurrence mentaliteten, frem for selve det at konkurrere mod klassekammeraterne.

Læringsbegrebet

Det er vigtigt at forholde sig til elevernes læring i undervisningssituationer samt, hvordan denne kan anskues. Der er krav om at sætte mål for undervisningen, hvilket resulterer i en målstyring af elevernes arbejdsprocesser. Derfor vil brugen af Timeline blive sat ind i Hiim og HIPPES helhedsmodel, hvor mål opfattes som et af de centrale aspekter for undervisningen. På baggrund af spillets muligheder for at skabe variation i undervisningen samt elevernes øgede motivation, vil vi argumentere for, at eleverne oplever læringsglemsel, jævnfør Tanggaard.

Hiim og HIPPES didaktiske relationsmodel kan knyttes an til elevernes læringssituation med spillet. Elevernes læringsforudsætninger kan være vanskelige at præcisere i den givne spilsituation. Dette skyldes det manglende kendskab til eleverne og deres tidligere arbejde i historieundervisningen. Dette vil i højere grad være muligt, hvis det havde været elever, man normalt underviste. Det kan antages, at eleverne har forudsætninger for spillet, da spillets begivenheder er valgt ud fra at være de "væsentligste" i danmarkshistorien.

Eleverne er taget ud af de vant undervisningsrammer under observationen. Dette kunne have haft en betydning for selve læringssituationen, men ud fra observationerne fremgår det ikke, at eleverne var særligt påvirket af dette skift i undervisningen.

Målet og det faglige indhold hænger sammen med og kredser om elevernes udvikling af kompetencer inden for kronologi. Netop målet opfattes centralt for undervisningssituationen. Denne kompetenceudvikling styrkes gennem læreprocesserne. Elevernes arbejde med spillet kropsliggøres, hvilket kan være gavnligt for elevernes forståelse, jævnfør Pietras.

Spillet i sig selv ligger ikke op til en konkret vurdering eller evaluering. Dette kan være problematisk, da det hverken giver mulighed for eleverne at få en opsamling på spilaktiviteten eller giver læreren en mulighed for at få indblik i elevernes læreprocesser. Denne manglende evaluering vil derfor være relevant at forholde sig kritisk til. Dette ønsker vi at gøre i forbindelse med de kritiske forbehold inden konklusionen.

Helhedsmodellen giver overblik over de didaktiske overvejelser, som læreren må reflektere over. Vi vil derved ikke negligere brugen af disse. Tanggaards positionering i forhold til læring giver indblik i andre aspekter ved undervisningen. Her er mål ikke det essentielle for undervisningen, men derimod, at eleverne lærer gennem fordybelse af en tematik.

Eleverne udviser faglighed under observationerne til trods for, at de ikke er blevet inddraget i målene for aktiviteten. De to elevgrupper udviser forskellige tilgange og engagement i spillet, men begge har de en høj grad af begejstring og motivation ved spillet. Især elevgruppe 1 har et øget fokus på konkurrenceelementerne og det sociale samspil. Disse faktorer kunne ligge til grund for, at der opstår læringsglemsel. Elevernes glæde ved spillet får lov til at dominere, og de glemmer derved, at de lærer. I interviewene efter spillet er de dog reflekterede omkring udbyttet af spillet, men dette fremgår ikke af observationerne. Ud fra tilgangen om læringsglemsel, vil det vurderes, at eleverne glemmer, at de lærer. Dermed ikke sagt, at de ikke lærer, men derimod, at det ikke er det fremtrædende element i situationen. Skiftet i fokus, fra mål til læringsglemsel, kan således skabe rum for motiveret og engageret undervisning. Dette kan være gavnligt i henhold til elevernes opfattelse af historiefaget, hvor det kan vurderes at være velegnet at benytte Timeline.

Denne tilstand af glæde og begejstring kan tilsvarende skabe en optimaloplevelse hos eleverne. Ifølge Csikszentmihalyis flow-begreb kan dette opnås ved, at mængden af færdigheder stemmer overens med udfordringerne i progression over tid. Når eleverne er i flow, vil deres koncentration og engagement være dominerende og dermed ændres tidsfornemmelsen og opfattelsen af hverdagens trivialiteter. I en flow-tilstand vil eleverne således ikke være optaget af læringstilegnelsen, hvilket er overensstemmende med læringsglemslen. Til trods for læringsspillet faglige indhold, vil det være muligt for alle elever at deltage og mestre, hvilket hænger sammen med, at det ikke har alvorlige konsekvenser, hvis kortene placeres forkert på tidslinjen.

Kritiske forbehold inden konklusionen

I det følgende vil vi forholde os kritiske til projektets tilblivelse og dets problemformulering.

Det empiriske materiale, som har ligget til grund for ovenstående analyse har været begrænset til to observationsgrupper. Derved er disse ikke præsentable i forhold til en generel antagelse omkring brugen af Timeline i folkeskolen, men kan give et indblik i, hvordan en mindre gruppe elever har erfaret spillet. Derved skulle der have været indsamlet langt flere observationer og interviews for at give et entydigt billede af det, der vil fremgå af konklusionen.

Empirien kunne ligeledes have indbefattet en større dynamik i elevgrupperne, for eksempel i forhold til køn. Det kunne også have indbefattet grupper af fagligt svage og fagligt stærke elever, som kunne have forskellige opfattelser af spillet. Derudover kunne spillet være afprøvet på flere klassetrin. Dette kunne med fordel have været undersøgt, for at udvide konklusionerne. Spillet har desuden forskellige udviklingspotentialer og muligheder i forhold til differentiering, som med fordel kunne have været undersøgt. Mulighederne i spillet vil blive uddybet i forlængelse af perspektiveringen.

Elevgrupperne fik kun mulighed for at spille spillet en enkelt gang. Til trods for, at de tilkendegiver en øget forståelse af kronologi efter endt spil, kunne det være relevant at gentage spillet flere gange. En gentagelse af spillet vil få nye kort frem samt kort, som allerede er blevet benyttet i spillet. Her vil tidslinjen ligeledes være forandret, da konstellationen vil være en anden. Ved sådan en repetition, vil der skabes genkendelighed ved begivenhederne, hvilket ville bidrage yderligere til den relative kronologiforståelse.

Derudover kan det diskuteres, hvorvidt spillet er den bedste måde at lære kronologi på. Timeline er i hvert fald en måde, hvorpå eleverne tilegner sig kompetencer inden for relativ kronologi. Det kunne derfor være interessant at arbejde med andre undervisningsaktiviteter omkring tidslinjer, for derved at vurdere de forskellige potentialer. Tilsvarende er undersøgelsen afgrænset til et enkelt læringsspil. Undersøgelsen kunne derved rumme andre spiltyper, for derved at se, om de samme elementer ville komme til udtryk, især i henhold til elevernes motivation. Dette kunne eksempelvis være digitale spiltyper, som kunne stå i kontrast til vores analoge udgave. HistorieLab har udarbejdet 'Tidslinje-spillet', som følger de samme regler som Timeline.

Observationerne af de to elevgrupper er taget ud af en almen undervisningskontekst, hvilket kræver en omstilling fra elevernes side. Det kunne derfor have været fordelagtigt, hvis de normale og optimale rammer havde været til stede i spilsituationen. I en undervisningssituation ville der i højere grad være fokus på læringspotentialer, classesamtaler og evaluering. Disse elementer er mindre

tilstedeværende i den observerede situation. Vi mener især, at en opsamling og evaluering efter endt spil, kunne have bidraget til det læringsmæssige potentiale der er i spillet.

Til trods for, at spillet ikke nødvendigvis lægger op til faglig dialog, fremkom de alligevel blandt eleverne. Et øget fokus på dialogen, kunne bidrage til læreprocessen, jævnfør Pietras. Ligeledes kunne denne være stilladseret af læreren. Vi lægger ikke op til arbejdet af elevernes historiebevidsthed i problemformuleringen, men som det fremgår af analysen, reflekterer eleverne over tidsdimensionerne; fortid, nutid og fremtid. En stilladseret dialog omkring spillet kunne have medvirket til et øget fokus på dette element af historiefaget.

Et kritikpunkt af spillets design, ville være størrelsen på spillkortene. Disse er relativt store, hvilket resulterer i, at tidslinjen hurtigt kommer til at fylde meget på bordet. Dette kræver derfor, at eleverne er placeret ved et stort bord og rammefaktorerne skal derfor være derefter. Ved at have udformet kortene i et mindre format, ville det være lettere at spille Timeline i det normale klasseværelse, hvor mængden af bordplads er noget mindre end det forekommer i observationen.

Eleverne var placeret rundt om spillebordet. Dette medførte udfordringer, da det brød den normale læseretning. De elever, som læste tidslinjen på hoved, skulle tilsvarende placere begivenhederne i modsat læseretning. Det vil sige med de nyeste begivenheder til venstre og de ældste til højre. Det kunne derfor have været en fordel, hvis eleverne havde siddet på samme side af bordet, hvoraf de alle havde den normale læseretning i forhold til tidslinjen.

Indsamlingen af vores videoobservationer skete med et enkelt kamera, der var placeret i niveau med gruppen. Det kunne have været interessant at udvide observationerne med et kamera mere. Dette kunne have været vinklet mod elevernes hænder, hvilket ville have givet os et større indblik i deres tidslinje og hvilke begivenheder der var til stede på bordet. Det kunne således tydeliggøre observationerne til det empiriske brug, men samtidig kunne det have virket distraherende for eleverne, da sådan et kamera ikke ville fremstå diskret i spilsituationen.

Konklusion

Som opsamling på dette projekt, gives en besvarelse af problemformuleringen. Problemformuleringen er:

Hvordan kan brugen af spillet "Timeline" bidrage til elevernes kronologiforståelse i historieundervisning og hvilken betydning har spillets udfordringer og konkurrenceelementer for elevernes sociale og faglige motivation?

Spillet har til formål at konstruere en tidslinje, derved lægges der op til arbejdet med kronologi. Således kan Timeline bidrage til elevernes relative kronologiforståelse. Dette fremgår af spillets forskellige elementer, såsom udfordringer, regler og spilmekanikker. Timeline kan kategoriseres som et læringsspil, da det er færdighedsorienteret og indeholder konkrete faglige mål.

Ud fra analysen af den indsamlede empiri bliver det tydeligt, at de to elevgrupper agerer forskelligt i spilsituationerne. Eleverne giver udtryk for, at Timeline kan medvirke til en øget kronologiforståelse. Særligt kropsliggørelse, de visuelle og kinæstetiske elementer, og det at arbejde konkret gennem brugen af tidslinjen, gør det nemmere for eleverne at forstå tid og kronologi. Eleverne opfatter kronologi som værende noget der sker i en rækkefølge og primært gøres brug af i historieundervisningen.

Observationerne viste, at eleverne havde forskellige kompetencer indenfor den relative kronologi. Dette blev tydeligt, da spilsituationen var forskellig i både tid og antal forkerte placerede kort. Elevgruppe 1 brugte væsentligt længere tid og havde flere forkerte placeringer. Observationerne vidner om, at de to elevgrupper havde forskellige fokus i spilsituationerne. Elevgruppe 1 lagde i højere grad fokus på de legende elementer i spillet, hvor fagligheden var i fokus hos elevgruppe 2. Ligeledes oplevede elevgruppe 1 udfordringer, som mødet med begivenheder de ikke havde kendskab til. Desuden var der stor spændvidde i tid, da de fik mange ældre begivenheder. Dette på trods af, at spillets begivenheder er valgt ud fra den "væsentligste" del af danmarkshistorien, hvilket ligeledes tydeliggøres ved elevernes kendskab til nogle af begivenhederne. Begge elevgrupper fik kortet 'Coronavirus', hvilket gav dem mulighed for at trække tidslinjen til et nutidigt perspektiv. Tilsvarende skabtes der genkendelighed i nogle af kortene, hvilket især kom til udtryk i kortet vedrørende Bornholms lokalhistorie.

Der er i Timeline indlejret udfordringer, hvilket er en del af definitionen for spil. En væsentlig udfordring er, at sværhedsgraden stiger i takt med progression i spillet. Der kan gøres brug af strategier i forbindelse med disse udfordringer. Dette er eksempelvis brugen af billederne på spilkortene samt, at man placerer de kort, som man har kendskab til før de usikre kort. Dette vil medvirke til elevernes faglighed frem for held og gæt.

I spil er der ligeledes indlejret konkurrenceelementer. Disse kommer på forskellig vis til udtryk i elevgrupperne, da elevgruppe 1 i langt højere grad var drevet af vindermentalitet. Dette vurderes at være en del af elevernes personlighedstræk, hvor der samtidigt gives plads til succesoplevelser og følelse af mestring. Konkurrenceelementerne har tilsvarende overlap med den sociale motivation.

Den sociale motivation kommer til udtryk gennem elevernes tilhørsforhold og sociale inkludering. Eleverne gør brug af positive kommentarer til de øvrige spillere. Ydermere forekommer der brug af smil og latter.

Den faglige motivation kommer til udtryk i elevernes drivkraft gennem spilsituationen. Her bliver det tydeligt, at der er elementer af flow til stede i elevgrupperne. Dette medvirker til en optimaloplevelse af spilsituationen, hvor deres færdigheder stemmer overens med mængden af udfordringer. Den kommer ligeledes til udtryk gennem elevernes koncentration og engagement for spillet, hvor det bliver tydeligt, at eleverne har en begejstring for aktiviteten. Dette tydeliggøres ved at begge elevgrupper valgte at udfordre spillets regler, for derved skabe sit eget regelsæt. Begejstringen over spillet medvirkede til, at eleverne valgte at fortsætte spillet til trods for dets afslutning. Eleverne gav udtryk for, at medbestemmelse i forhold til valg af undervisningsmetoder og -aktiviteter har en positiv effekt på deres faglige motivation.

Timeline vurderes egnet i forhold til variation i historieundervisningen. Eleverne tilkendegiver, at spil kan bryde den ensformige undervisningsform, da disse indeholder elementer som kan underholde og gøre undervisningen både interessant og sjov. Dette med fokus på et læringsmæssigt indhold uden at sidde, læse og besvare spørgsmål skriftligt. Dette kunne lægge op til en positionering omkring læringsglemsel, hvor fordybelse og engagement i en tematik medvirker til, at man glemmer, at man lærer.

Perspektivering

Vi vil i det følgende belyse spillets udviklingspotentialer og differentieringsmuligheder, som læreren kunne indtænke i forbindelse med undervisningen.

Spillet kan differentieres i forhold til antal deltagere og antal spillekort. Et større antal deltagere og elever ville gøre spillet sværere, da tidslinjen vil blive større og dermed gøre det sværere at placere kortene korrekt, såfremt man ikke kender årstallet. Tilsvarende vil et mindre antal deltagere og kort, gøre spillet nemmere for eleverne.

Derudover er spillet ikke ført ind i en bredere kontekst. Det kunne derfor være interessant at arbejde med det i et undervisningsforløb, hvor det kronologiske overblik blev udfoldet og uddybet. Ligeledes kunne spillet være konstrueret ud fra en enkel tematik, hvor det blev benyttet som afrunding og evaluering af et forløb. Den analoge spil-udgave af Timeline, kunne ligeledes suppleres med digitale spiltyper.

Eleverne har ikke haft indflydelse på tidslinjens begivenheder. Ved at inddrage eleverne i konstruktionen af et tidslinje-spil, vil både deres historiefaglige og spildidaktiske kompetencer komme i spil. Ligeledes kunne det være interessant at se, hvilke begivenheder, eleverne ville finde historisk betydningsfulde til sådan et spil.

Som det fremgår af analysen, brugte den ene elevgruppe væsentligt længere tid, end den anden. Dette må læreren have medregnet inden brugen af spillet i undervisning. Ovenstående overvejelser kunne derfor være indtænkt. Derudover kan stilladserede faglige dialoger samt gentagelser af spillet bidrage positivt til elevernes læring samt fylde den tid ud, som er til rådighed.

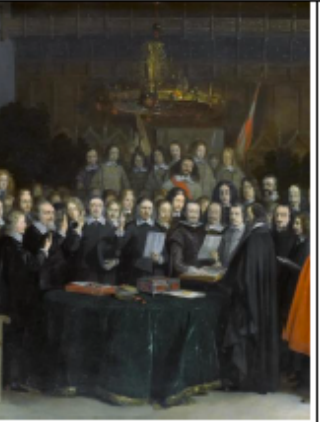
Litteraturliste

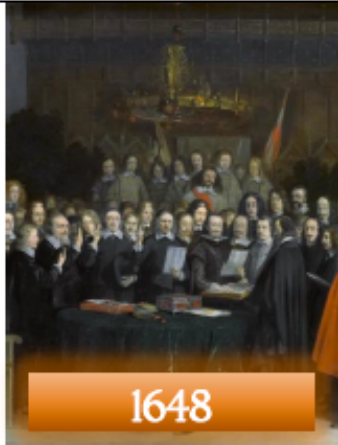
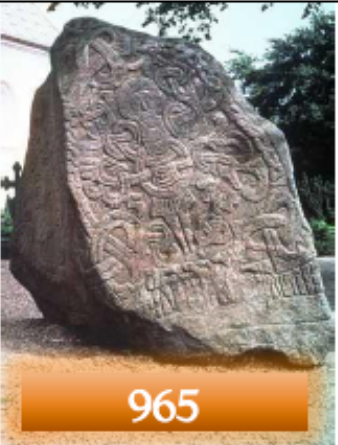
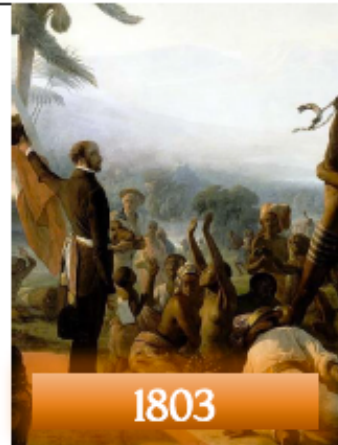
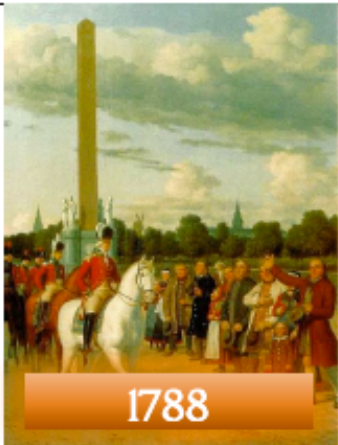
- Binderup, T., & Troelsen, B. (2014). *Historiepædagogik*. Aarhus: KvaN.
- Bjørndal, C. R. (2017). *Det vurderende øje* (2 udg.). Viborg: Klim.
- Brodersen, P., Laursen, P. F., Agergaard, K., Nielsen, N. G., & Gissel, S. T. (2015). *Effektiv undervisning: Didaktiske nærbilleder fra klasserummet* (3 udg.). Lativa: Hans Reitzels Forlag.
- Canger, T., & Kaas, L. A. (2016). *Praktikbogen; Didaktik, klasseledelse og relationsarbejde*. Lativa: Hans Reitzels Forlag.
- Csikszentmihalyi, M. (2005). *Flow; Optimaloplevelsens psykologi*. Danmark: Dansk psykologisk Forlag.
- Hanghøj, T. (2019). Brug af spil som meningsfulde udfordringer i undervisningen. I I. Maibom, T. N. Rasmussen, V. Boelt, M. Jørgensen, & A. Søndberg, *Spilddidaktik* (s. 7-18). Aarhus: KvaN.
- Hanghøj, T., & Misfeldt, M. (2016). Spilddidaktik - når indhold og aktivitet smelter sammen. I V. Boelt, M. Jørgensen, I. Maibom, T. N. Rasmussen, B. Troelsen, & L. Vibild, *Undervisningens indhold* (s. 104-114). Aarhus: KvaN.
- Henry, F. (u.d.). Timeline; Historical events. Kina: Asmodee.
- Hiim, H., & Hippe, E. (2004). Helhedsmodellen. I H. Hiim, & E. Hippe, *Undervisningsplanlægning for faglærere* (s. 27-32). København: Gyldendal.
- HistorieLab. (8. oktober 2018). *Historiefaget i fokus*. Hentet fra Historielab: https://historielab.dk/til-undervisningen/udgivelser/historiefaget-i-fokus/#wp_lightbox_prettyPhoto/0/
- Illeris, K. (2015). *Læring* (3 udg.). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Jensen, B. E. (1996). Historieskabte såvel som historieskabende. I H. Brinckmann, & L. Rasmussen, *Historiebevidsthed og historie hvad er det?* (s. 5-18). Danmark: Op-forlag.
- Kjer, M. G. (14. Januar 2020). *Pejlemærker for motivation i undervisningen*. Hentet fra emu; danmarks læringsportal:

<https://emu.dk/grundskole/undervisningsmiljoe/motivation/pejlemaerker-paa-motivation-i-undervisningen>

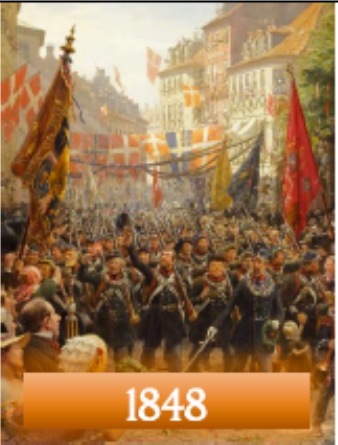
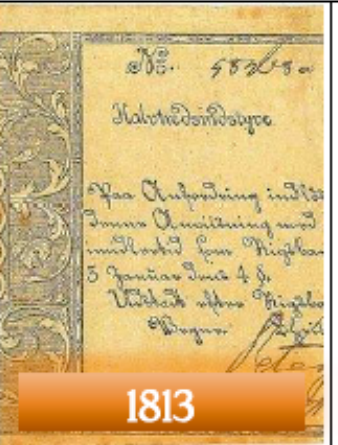
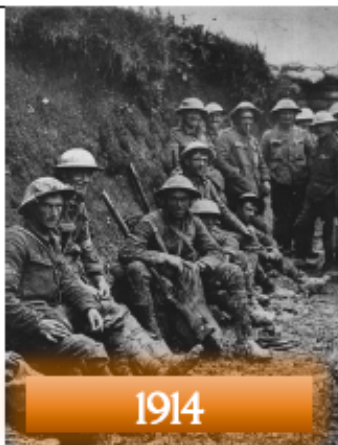
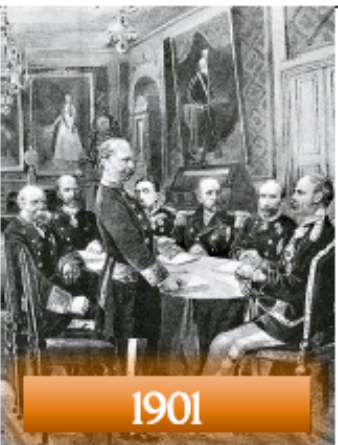
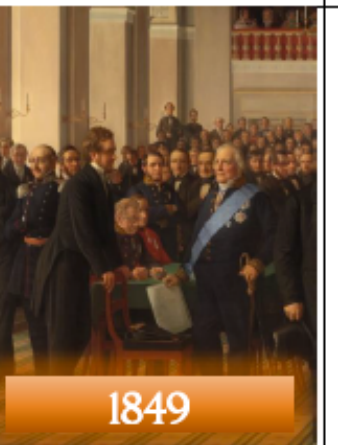
- Larsen, H. S. (2019). *Tid og kronologi; Hvordan arbejder man med tid, kronologi og perioder i folkeskolens historieundervisning?* Danmark: Forlaget Columbus.
- Lieberoth, A. (2017). *Spilpædagogik*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag.
- Lund, E. (2019). *Historiedidaktik; En håndbok for studenter og lærere* (5 udg.). Oslo: Universitetsforlagt.
- Mottelson, M., & Muschinsky, L. J. (2019). *Undersøgelser; Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier*. Bosnia & Herzegovina: Hans Reitzels Forlag.
- Nielsen, V. O. (1998). *Ungdom og historie i Danmark*. Institut for Humanistiske Fag.
- Pietras, J., & Poulsen, J. A. (2017). *Historiedidaktik; Mellem teori og praksis*. Lativa: Hans Reitzels Forlag.
- Pless, M., Katznelson, N., Hjort-Madsen, P., & Nielsen, A. W. (2015). *Unge motivation i udkolingen: et bidrag til teori og praksis om unges lyst til læring i og udenfor skolen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø; selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forlag.
- Tanggaard, L. (2018). *Læringsglemsel*. Aarhus: Klim.
- Undervisningsministeriet. (2019). *Faghæfte - Fælles mål, læseplan og vejledning*. Hentet fra emu; danmarks læringsportal: <https://emu.dk/grundskole/historie/faghaefte-faelles-maal-laeseplan-og-vejledning>

Bilag

				
Harald Blåtand døbes og kristnes (Jellingestenen)	Dannebrog falder ned fra himlen (slaget ved Lyndanise, Estland)	Kalmarunionen	Den Westfalske Fred (slutningen på Trediveårskrigen)	Stormen på København (Svenskekrigene)
				
Statskuppet	J.F. Struensee henrettes (lægges på hjul og stjele)	Stavnsbåndets ophævelse	Slaget på Reden	Ophævelsen af slavehandlen

 1659 Stormen på København (Svenskekrigene)	 1648 Den Westfalske Fred (slutningen på Trediveårskrigen)	 1397 Kalmarunionen	 1219 Dannebrog falder ned fra himlen (slaget ved Lyndanise, Estland)	 965 Harald Blåtand døbes og kristnes (Jellingestenen)
 1803 Ophævelsen af slavehandlen	 1801 Slaget på Reden	 1788 Stavnsbåndets ophævelse	 1772 J.F. Struensee henrettes (lægges på hjul og stejle)	 1660 Statskuppet

				
Københavns Bombardement	Statsbankerotten	Freden i Kiel (Danmark afstår Norge)	Treårskrigen (1. Slesvigske Krig)	Ophævelsen af slaveriet
				
Grundloven	Slaget ved Dybbøl (2. Slesvigske Krig)	Slaget på Fælle	Systemskiftet	1. Verdenskrig (start)

 1848 Ophævelsen af slaveriet	 1848 Treårskrigen (1. Slesvigske Krig)	 1814 Freden i Kiel (Danmark afstår Norge)	 1813 Statsbankerotten	 1807 Københavns Bombardement
 1914 1. Verdenskrig (start)	 1901 Systemskiftet	 1872 Slaget på Fælled	 1864 Slaget ved Dybbøl (2. Slesvigske Krig)	 1849 Grundloven



Kvindernes stemmeret



**Salget af De Vestindiske
Øer
(Dansk-Vestindien)**



**1. Verdenskrig
(slut)**



Genforeningen



Kanslergadeforliget



**Besættelsen
(2. Verdenskrig)**



Augustoprør og jødeaktion



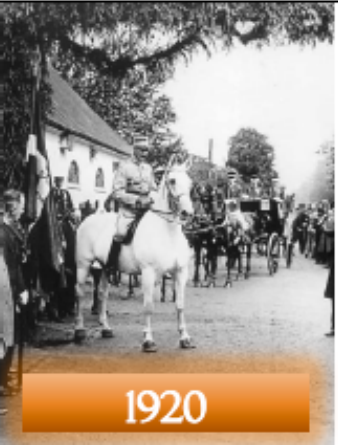
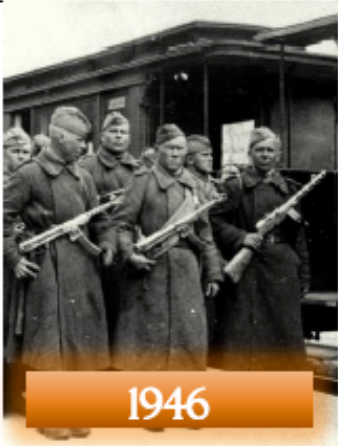
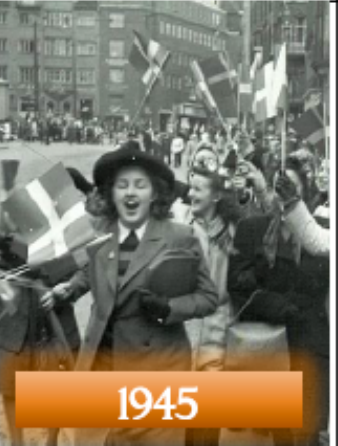
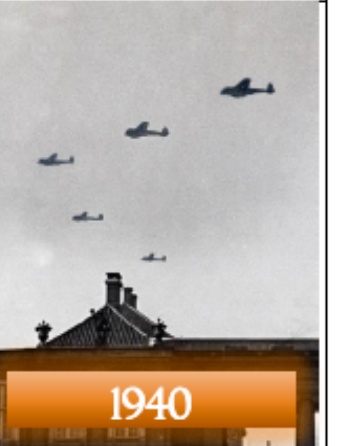
**Befrielsen
(2. Verdenskrig)**



Danmark medlem af FN



**Russiske tropper forlader
Bornholm
(2. Verdenskrig)**

 1933 Kanslergadeforliget	 1920 Genforeningen	 1918 1. Verdenskrig (slut)	 1917 Salget af De Vestindiske Øer (Dansk-Vestindien)	 1915 Kvindernes stemmeret
 1946 Russiske tropper forlader Bornholm (2. Verdenskrig)	 1945 Danmark medlem af FN	 1945 Befrielsen (2. Verdenskrig)	 1943 Augustoprør og jødeaktion	 1940 Besættelsen (2. Verdenskrig)



**Rødstrømpebevægelsen
stiftes**



Danmark medlem af EU



Jordskredsvalget



**BZ-bevægelsen bliver
stormet af politiet**



**Danmark går ind i krigen i
Afghanistan**



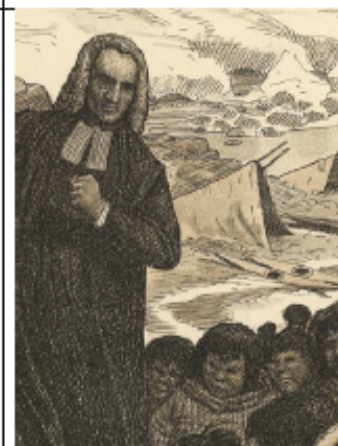
**Ungdomshuset ryddes af
politiet**



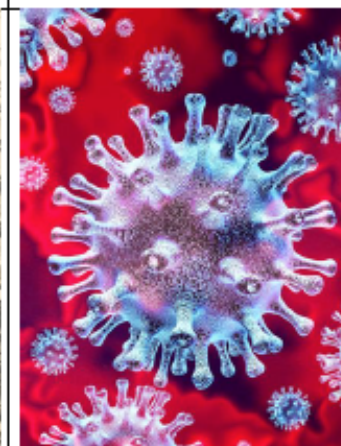
Solvognen



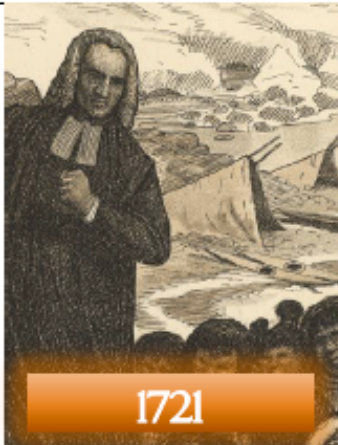
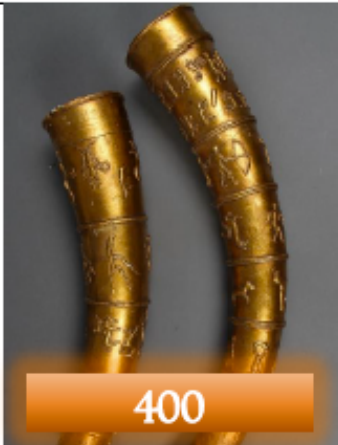
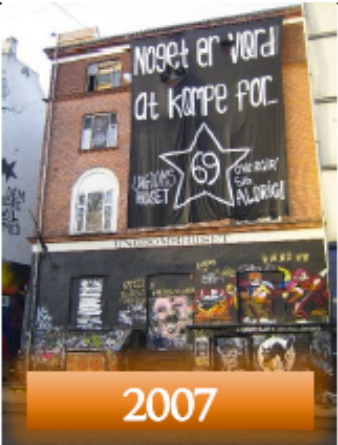
Guldhornene



**Hans Egede missionærer
på Grønland**



Coronavirus

 2001 Danmark går ind i krigen i Afghanistan	 1983 BZ-bevægelsen bliver stormet af politiet	 1973 Jordskredsvalget	 1973 Danmark medlem af EU	 1970 Rødstrømpebevægelsen stiftes
 2020 Coronavirus	 1721 Hans Egede missionærer på Grønland	 400 Guldhornene (Fundet 1639 og 1734)	 1400 F.KR. Solvognen	 2007 Ungdomshuset ryddes af politiet