

Kan man spille sig til viden?

Et supplement til læsebyrden i historiefaget.



Bachelorprojekt af Christoffer Stuhaug Østrin

Tegn m. mellemrum: 64.549

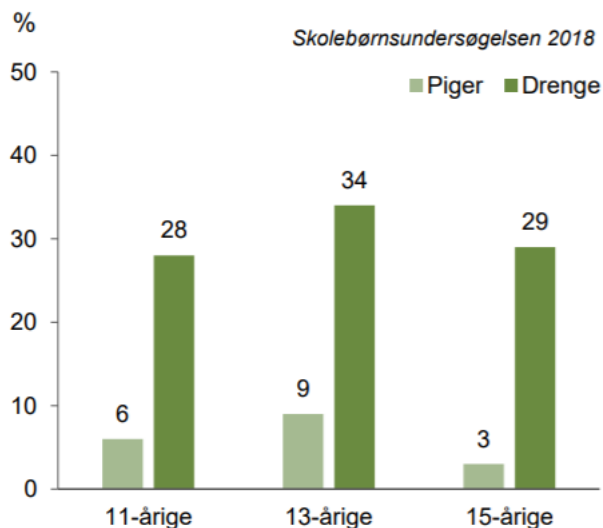
Indholdsfortegnelse:

Indledning og problemstilling	3
Problemformulering	4
Empiri og metode	5
Teori	8
Case	13
Analyse	14
Diskussion	27
Konklusion	28
Litteratur	29

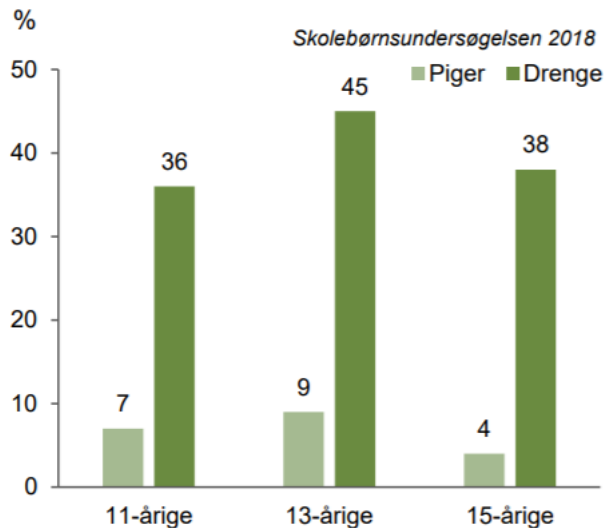
Indledning og problemstilling

Videospilsindustrien er enorm. På verdensplan anslås det, at op mod 2,3 milliarder mennesker er aktive brugere af videospil og industrien omsætter for mere end filmindustrien (Wijman:2018).

Vender vi blikket mod Danmark, ser vi, ud fra Skolebørnsundersøgelsen 2018, at også danske skolebørn har en stor interesse og erfaring med mediet (Statens Institut For Folkesundhed:2018)



Figur 7.42 Andel, som spiller elektroniske spil (på smartphone, tablet, spilkonsol, computer) mindst fire timer dagligt på hverdage (%)



Figur 7.44 Andel, som spiller elektroniske spil (på smartphone, tablet, spilkonsol, computer) mindst fire timer dagligt i weekenden (%)

Som det kan ses af ovenstående figurer, fylder videospil meget i børns og unges hverdag. Omtrent hver tredje dreng i alderen 11 og 15 år spiller videospil mindst fire timer på hverdage og i weekenden spiller næsten hver anden dreng i trettenårsalderen mindst fire timer. Lidt under hver tiende pige spiller i samme omfang. Spilmediet, ligesom andre skærmmmedier, fylder tydeligvis meget i danske skolebørns hverdag.

I historiefaget har det længe været en kendsgerning, at eleverne er storforbrugere af digitale medier. Pietras beskriver det således, at vi har bevæget os fra en skriftkultur til en billedkultur (Pietras:*Historiske metoder*:15). Også Erik Lund vurderer, at historieforbruget i dag er større end nogensinde. Historie er per definition *fortælling*, og elever møder fortællinger om fortiden i form af digitale medier i en grad de ikke nødvendigvis selv er klar over (Lund:2011:20). Ifølge Lund eksisterer der altså en bred og dyb kontaktflade mellem eleverne og historie uden for skolen, og

denne beskriver han som værende en stor og uudnyttet ressource i historiefaget i folkeskolen (Lund:2011:20).

En anden kendsgerning om historiefaget, er dets ry for at være et læsetungt fag. I rapporten *Historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsen*, udledes det, at en del elever opfatter faget som værende "tungt", grundet læsestoffet i faget (Historelab:2015:9). Denne udfordring har jeg, i mit virke som vikar på specialskolen Sorgenfriskolen, mærket på egen krop. Et eksempel herfra er en anekdote fra en historiektion på 9. klassetrin i en klasse hvis elever overordnet set var præget af generelle indlæringsvanskeligheder og nedsatte kognitive funktionsevner. I lektionen sad jeg med som støttepædagog, mens læreren underviste om den amerikanske revolution. Forløbet havde stået på over flere lektioner og læreren forsøgte at samle op på aktører og begivenheder eleverne havde læst om op til nu. Ingen af eleverne meldte sig på banen og de gav udtryk for at de ikke kunne huske de ting de blev spurgt ind til. Jeg tog mig den frihed at spørge eleverne om nogle af dem havde spillet *Assassins Creed 3*, hvis begivenheder udspiller sig under den amerikanske revolution. En række af eleverne havde rent faktisk spillet videospillet og gennem en snak om spillets begivenheder gik det op for et par af eleverne at de rent faktisk kendte til vigtige aktører såsom George Washington og Benjamin Franklin, figurer man møder i spillet. Dette er på ingen måde et skelsættende eksempel på brug af videospil i historieundervisningen, men det satte ikke desto mindre gang i en nysgerrighed i mig som kommende historielærer. Nogle af eleverne lå tydeligvis inde med en viden de ikke var klar over at de kunne overføre fra deres kommercielle historieforbrug til historiefaget i skolen. Denne oplevelse, samt mine overvejelser omkring børn og unges hyppige brug af videospil blev startskuddet på en undren om hvorvidt der i historiebaserede kommercielle videospil, ligger en uudvundet ressource i udfordringen med historisk vidensformidling i specielklasser hvor læsebyrden i faget kan være en hindring i vejen mod historiefaglige kompetencer.

Problemformulering

"Hvilke muligheder og udfordringer ligger der i didaktiseringen af det historiebaserede videospil "Valiant Hearts: The Great War", i historieundervisningen på en specialskole, som alternativ eller støtte til den læsebyrde der kræves, når historisk viden skal formidles?"

Empiri og metode

Det empiriske grundlag for besvarelsen af ovenstående problemformulering består i en analyse af videospillet Valiant Hearts: The Great War (Ubisoft:2014), der har til formål at vurdere spillets egnethed som læremiddel i historieundervisning om 1. Verdenskrig. Hertil er dele af spillet blevet afprøvet i et undervisningsforløb med tre elever på ottende klassetrin, på specialskolen Sorgenfriskolen. Undervisningsforløbet strækker sig over fem dobbeltlektioner og observationer fra dette vil, i samspil med førnævnte læremiddelanalyse og interviews med eleverne, før og efter forløbet, danne grundlag for projektets analyse.

Det videnskabsteoretiske grundlag for dette bachelorprojekt vil knytte sig til fænomenologien og hermeneutikken. Fænomenologi kommer af det græske ord *phainomenon*, der betyder 'det som viser sig', og *logos*, som betyder 'lære'. Fænomenologi er altså læren om det, der kommer til syne eller fremtræder for ens bevidsthed (Jacobsen, Tangaard & Brinkmann:2015:217). Fænomenologi kan både beskrives som en retning og en metode, en stil og en tænke måde, der anvendes i mange sammenhænge. Fænomenologien står i kritisk opposition til positivismen og enhver realisme, der opfatter mennesket som værende determineret af objektive og upersonlige love og strukturer (Juul & Pedersen:2012:403). Fænomenologien bryder altså med positivismens ontologiske forestilling om en virkelig verden 'derude' og understreger, at virkeligheden er det, der viser sig for erfaringen. Fænomenologien bliver i dette bachelorprojekt benyttet som metode, i det jeg som fagperson oplever og gengiver undervisningsforløbet og sætter det i samspil med relevant lærerfaglig teori.

Fænomenologien bliver i dette projekt suppleret af hermeneutikken. Ligesom med fænomenologien er hermeneutikken udviklet i kritisk opposition til positivismen. Jeg ønsker i dette projekt at fortolke på min indsamlede empiri i samspil med relevant teori. Under hermeneutikken opstår viden i et dialektisk samspil mellem undersøgerens fordomme og de nye erfaringer der indhøstes og bliver sat i spil med menneskers erfaringsverden (Juul & Pedersen:2012:404).

En del af projektets empiri er som førnævnt indsamlet gennem observationer fra eget undervisningsforløb. At observere er at producere data baseret på iagttagelser. Det er med observatørens mellemkomst, at data bliver til, og dermed må observationsmaterialet grundlæggende forstås som observatørens konstruktioner og det er derfor vigtigt at afklare sin

observatørrolle (Mottelsen & Muschinsky:2017:124). Min rolle som observatør i undervisningsforløbet er kendetegnet ved at jeg agerer som deltagende observatør. Dette skal forstås således, at jeg selv har stået for den undervisning, observationerne kommer fra. Dette kan betegnes som værende paradoksalt, i og med at deltagerobservation er sammensat af to modsatrettede begreber. At deltage refererer til, at man er aktivt involveret i en praksis, mens observation nærmere involverer, at man betragter en praksis uden at deltage i den (Brinkmann & Tangaard:2015:83). Der er med andre ord fordele og ulemper ved denne form for observation. På den ene side kan man argumentere for, at den aktive deltagelse giver bedst mulighed for at mærke de forhold, som er på spil, på sin egen krop, mens man på den anden side kan argumentere for, at den aktive deltagelse kan gøre observatøren mere delagtig i en bestemt hensigt med den observerede praksis, så man bliver forudindtaget i sin beskrivelse af den (Mottelsen & Muschinsky 2017:125). På trods af sidstnævnte forbehold vurderer jeg, at undervisningsforløbets struktur og intime rammer har givet grobund for klare observationer. Da elevernes arbejde med spillet i undervisningen har været af en passiv størrelse, vil størstedelen af observationerne være uddrag fra elevernes udtalelser, i de mere samtalebaserede aspekter af undervisningen. Disse er blevet nedskrevet som noter efter hver undervisningsgang.

Undervisningsforløbet strakte sig som førnævnt over fem dobbeltlektioner. Til projektet lånte jeg tre elever fra 8.a på Sorgenfriskolen. Man kan argumentere for, at disse tre elever har ageret som fokusgruppe for undersøgelsen af videospillets didaktiske muligheder og begrænsninger. Fokusgrupper er en anden form for dataproduktion end individuelle interview af enhver tænkelig slags. Når man anvender fokusgrupper til sin dataproduktion, producerer man empiriske data på gruppeniveau om et emne, som undersøgeren har bestemt (Halkier:2015:137). Eleverne er blevet udvalgt ud fra kriterier om nogenlunde ens fagligt niveau samt diagnosticelle forudsætninger i samarbejde med deres historieunderviser. Disse forudsætninger er uddybbet i en casebeskrivelse af eleverne. Trods lighedstegn med arbejdet med fokusgrupper, herunder at eleverne afslutningsvist i forløbet blev interviewet sammen, har det ikke nødvendigvis været udgangspunktet fra starten, at eleverne skulle agere en fokusgruppe. Klassen som eleverne tilhører, består af i alt 7 elever og det er ofte tilfældet at eleverne bliver delt op i to hold i deres undervisning. Rammerne for dette projekts undervisningsforløb har altså for eleverne, ikke været ulig deres normale hverdag.

Undervisningsforløbet var planlagt således, at vi i løbet af de fire første dobbeltlektioner arbejdede ud fra nogenlunde samme struktur. Denne struktur indebar et læreroplæg og senere hen opsamling fra sidst. Herefter spillede eleverne en del af spillet og slutteligt samlede vi fælles op på elevernes oplevelser og tilegnede videns- og færdighedsmål. Som afslutning på forløbet brugte eleverne den femte dobbeltlektion på at forberede og fremlægge en præsentation om vores forløb, til resten af deres klasse.

En anden del af projektets empiriske grundlag er kvalitative interviews. Det kvalitative interview forsøger at forstå verden ud fra subjekternes synspunkter, udfolde betydningen af deres oplevelser og afdække deres levede verden forud for videnskabelige forklaringer (Kvale & Brinkmann:2014:19). Forud for undervisningsforløbet interviewede jeg eleverne hver især. Disse interviews var semistrukturerede forstået på den måde, at der var forberedt og nedskrevet spørgsmål i rækkefølge, men der var plads til at bryde med rækkefølgen i tilfælde af, at eleven sagde noget der skulle uddybes eller følges op på (Brinkmann & Tangaard:2015:37). Spørgsmålene var inspireret af rapporten *Historiefaget i fokus*, der blev refereret til indledningsvist, og var rettet mod elevernes opfattelse af hvorfor man skal have historieundervisning, hvordan de oplevede deres undervisning og hvordan de bedst og mindst kunne lide at blive undervist (se bilag 1). Når man interviewer, og særligt når man interviewer børn, kan der opstå en række udfordringer. Voksne deler grundlæggende ikke vilkår med børn, og faren ligger her i at børnene måske vil se den voksne interviewer som repræsentant, for den gruppe af voksne de sædvanligvis omgås med på interviewstedet. Hvis dette sker, vil der være en risiko for, at børnene under interviewet vil indtage en position, der er præget af netop de relationer og magtforhold, som findes et sådan sted (Mottelsen & Muschinsky:2017:124).

De ovenstående fejlkilder anderkender jeg kan have fundet sted i indsamlingen af min empiri til projektet. Grundet elevernes kognitive funktionsnedsættelse, har der i mine interviews været hændelser hvor det syntes udfordrende at få konkrete svar fra eleverne. Dette kan have ledt til ledende spørgsmål i interviewene. I elevernes forsvar, kan det ikke udelukkes at dette også har kunnet skyldes mine egne måder at formulere spørgsmålene på. Hvad angår undervisningsforløbet, som del af analysen vil tage udgangspunkt i, er det vigtigt at påpege, at undervisningsforløbet på ingen måde har været fuldkomment, som det også vil vise sig i analysen. Grundet tidsbegrænsninger og den induktive måde jeg har arbejdet med eleverne på, her forstået

på den måde at eleverne i nogen grad har fungeret som fokusgruppe og feedbackdeltagere i undersøgelsen af spillets læringspotentiale, kan undervisningsforløbet bedst beskrives som enten et udpluk af et større undervisningsforløb, eller et eksperiment i hvordan eleverne oplevede spillet og spillets vidensformidling.

Teori

Historiske videospil

Hvad er et historisk videospil? Ser man overordnet set på kommercielle videospil med et narrativ, så vil de fleste af disse, selv dem tilhørende fantasy-genren, ofte referere til den virkelige verdenshistorie i forsøget på at styrke sit narrativ (McCall:2016:518). Videospil der i mere direkte grad refererer til verdenshistorien, varierer i høj grad i måden de gør dette. Disse variationer vil være afgjorte af videospillets genre og genren vil hertil være afgjort af de mekanikker spillet lader sig spille af. Teoretikerne MacCallum-Stewart og Parsler (refereret i McCall:2016:518), stiller kriteriet op således, at det er spillets rammer, snarere end spillets mekanikker, der afgør om et spil kan klassificere sig som et historisk videospil. For at et videospil kan defineres som værende historisk kræver det, ifølge dem, ikke mere end at spillet: *"skal begynde med et tydeligt afsæt i virkelighedens historie og, at historie har en manifesterende effekt på selve spiloplevelsen natur.* (oversat fra engelsk:refereret i McCall:2016). Dette læner sig op ad det historiske videospils genrebeslægtning, den historiske spillefilm, der er defineret som værende historisk når, handlingen udspiller sig i en tid, der ligger forud for filmens tilblivelse. Fortællingen er fiktiv og vi følger en række karakterer der agerer som identifikationsfigurer, der handler i en nærmere eller fjernere fortid (Pietras & Poulsen:2011:194). Disse karakteriseringer afviger dog med hinanden i videospillets aktive deltagelseskrav. Ifølge Jeremiah McCall, i tidsskriftsartiklen *"Teaching history with digital historical games"*(2016), er MacCallum-Stewart og Parslers definition ikke nødvendigvis fyldestgørende over for den variation af måder videospil, gennem deres mekanikker, er historiske på. Tag f.eks. Assassin's Creed, en spilserie der udspiller sig i forskellige historiske perioder fra Rom under renæssancen til, som nævnt indledningsvist, Paris under revolutionen, hvori spilleren påtager sig rollen som en snigmorder tilhørende en hemmelig orden. De historiske rammer som spillene udspiller sig i, må siges at have en *manifesterende effekt* på spilleren. Som spiller, bevæger man sig igennem simulerede historiske miljøer og man kan interagere med en

række historiske figurer. Spillerens rolle er dog ikke historisk, forstået på den måde, at rollen ikke refererer til noget modstykke fra virkelighedens historie (McCall:2016:519). Et andet eksempel er krigsspillet Call of Duty: World at war. Her påtager man sig som spiller rollen som en amerikansk infanterisoldat der har til opgave at kæmpe mod den japanske hær. Den historiske ramme er her konflikten på Stillehavet under anden verdenskrig. Trods urealistiske elementer så som spillerens evne til at stå imod hundredvis af fjendtlige soldater, er spillet essentielt historisk på en måde Assassin's Creed ikke er. Hvor sidstnævnte opererer med en ikke-historisk aktør, altså en hemmelig snigmorder, opererer Call of Duty med en historisk aktør, her en infanterisoldat under anden verdenskrig (McCall:2016:519). Disse to eksempler placerer sig på den ene side af et større spektrum. Hvor de ovenstående eksempler placerer sig på den mere specifikke side af et større spektrum af historiske videospil (McCall:2016:520). Specifik, forstået på den måde at de i mere eller mindre varierende grad lader sig spille rollen som et individ placeret under bestemte historiske omstændigheder. På den anden side af spektret finder vi historiske strategispil, der placerer spilleren i en mere abstrakt præsentation af historie, forstået på den måde, at spilleren ofte indtager en *gudeposition* der overser hele civilisationers udvikling (McCall:2016:522). Disse vil ikke blive udforsket yderligere da projektets udvalgte videospil, som det vil vise sig gennem analyseafsnittet, vil placere sig på i den specifikke ende af spektret. Som førnævnt, er der en karakteristisk ved historiske videospil, der differentierer sig fra andre medier som tekst og film, nemlig den aktive rolle man som spiller påtager sig. Historiske aktører kunne, per definition, handle, vælge og tage beslutninger der påvirkede deres og andres liv. Sådanne handlinger og valg var påvirket af sociale, kulturelle og miljømæssige kontekster, andres handlinger og tilfældigheder (McCall:2016:524). Historiske videospil, har i sine mekanikker og narrativer, muligheden for at give spilleren et handlingsrum og dette handlingsrum har muligheden for at tilnærme sig historiske valg. Dette kan bidrage til en vigtig målsætning i historiefaget, nemlig den historiske bevidsthed som vil blive redegjort for længere nede i dette teoretiske afsnit.

At bruge videospil i historieundervisning er bestemt ikke uden sine begrænsninger. Adam Chapman påpeger i sin bog, *"Digital Games as History: How Videogames Represents the Past and Offer Access to Historical Practice"* (2016), at handlinger i videospil ofte er baseret på spillets mekanikker og man risikerer derved, at spillet kan spilles igennem uden overvejelser om de historiske omstændigheder spillet udspiller sig i. Pietras og Poulsen vurderer overordnet set

videospils læringspotentiale som værende af en begrænset størrelse. For det første modvirker skolens rammebetingelser integrationen af videospil i undervisningen, ved dels ikke at have egnet hardware og dels ved at have en opsætning af computere, som forhindrer afvikling af spillene. Dertil ser de skolens opdeling i faste lektioner og moduler som en vanskeliggørende faktor, i muligheden for at finde tid til at spille. Hertil påpeger de, at videospil bryder med skolekulturen og lærerens forståelse af sin egen underviserrolle. Slutteligt påpeger de, at eleverne, med deres egen omgang med videospil uden for skolen, vil have en forventning til at det er underholdningsværdien – og ikke læringen, der er i højsædet (Pietras & Poulsen:2011:209). De anerkender dog, i tråd med McCall, at videospil ideelt set, kan skabe et audiovisuelt historisk scenarium, som eleverne kan eksperimentere med ved f.eks. at udforske konsekvenser af de fagligt lødige handlemuligheder og rammebetingelser, som spillet definerer. Handlemulighederne og rammebetingelserne vil være defineret af spilproducenterne og derfor kan vurderingen af disse ikke finde sted på et overordnet niveau, men må vurderes ud fra det enkelte udvalgte spil (Pietras & Poulsen:2011:210).

Historiebevidsthed

Historiefaget har som et af sine formål at udvikle elevernes historiebevidsthed og dermed tanken om at en selv er en historisk aktør, og både et produkt og en producent af historie (Kvande & Naasted:2016:108). Eleverne skal med andre ord opnå den dannende forståelse af dem selv, at de er historieskabte og at se selv er historieskabende. At mennesker er historieskabte betyder, at deres livsform, adfærd, holdninger osv., er formet af den levede historie – både det enkelte menneskes historie og de samfundsmæssige forandringer. At mennesket er historieskabende har en dobbeltbetydning. For det første er den fortalte historie menneskeskabt. For det andet påvirker mennesker gennem deres liv den tid, der bliver historie (Pietras & Poulsen:2011:276).

Begrebet historiebevidsthed indebærer, at eleverne skal tillegne sig en viden om fortiden og at denne viden skal fungere som en fælles referenceramme der skaber samhørighed og en fælles identitet på tværs af generationer (Lund:2009:24). Som nævnt indledningsvist har elever typisk et større historieforbrug end de selv er klar over. Her understreger Lund, at for at kunne udnytte den positive ressource, som historie uden for skolen er, kræves der redskaber til at knytte det

kommercielle historieforbrug med diciplinen historie (Lund:2009:20). En bærende gren i diciplinen historie, eller med Lunds egne ord *historiekunnskab*, er historiefagets begrebskundskab. Dette opdeler Lund i to grupper, indholdsbegreber og nøglebegreber. Indholdbegreberne henviser sig til det engelske *first-order concepts*, og dækker over substantielle begreber hvis meningsindhold er knyttet til tid og sted (Lund:2009:18). På dansk forstår vi *first order concepts* som 1. ordensviden og indeholder med med andre ord, det historie handler om og historiens *hvad, hvem, hvor, hvornår, hvordan og hvorfor* (Poulsen & Petersen:2015:17). 2. ordensviden, eller for Lund, nøglebegreber, er historiefagets metasprog i den forstand, at de kommer efter eller udover den substantielle historie, altså indholdshistorien (Lund:2009:19). Nøglebegreber, eller 2. ordensviden i historie er altså det, der er baggrunden for de historiske fortællinger, dvs. viden om dicipliner, organisationsprincipper og koncepter for, hvordan fortællinger om fortiden bliver til. Centrale begreber under 2. ordensviden, er nøglebegreberne så som kilde, historisk beretning, årsag, ændring, udvikling og empati (Poulsen & Petersen:2015:17).

Historisk empati

Mennesker har altid forsøgt at skabe mening og sammenhæng i tilværelsen. Hvad der har været meningsfuldt, rigtigt eller forkert og godt eller ondt, har ændret sig gennem tidens løb. For at kunne forstå tidligere tiders adfærd og tanke sæt må eleverne medtænke, at folk i tidligere tider havde andre ideer, håb, forestillinger, værdigrundlag, mentale horisonter og adfærdsmønstre end nu, når de arbejder med historie (Pietras & Poulsen:2016). Eleverne må altså forstå, at tidlige tiders handlinger og forestillinger, som i dag forekommer at være uforstandige og irrationelle, engang har været betragtet som kloge, fornuftige og rigtige.

Makro- og mikrohistorie

Historiefaget i skolen kan være udfordrende. På den ene side skal faget skabe overblik over vigtige hændelser i fortiden, gennem hele menneskehedens historie, og på den anden side skal faget bidrage til indlevelse, identifikation, historiebevidsthed og en dybere forståelse for hvordan individuelle aktører og grupper har levet (Kvande & Naasted:2016:165). Ifølge Kvande og Naasted, er en nyttig måde at kombinere disse målsætninger at veksle historien mellem makro- og

mikroperspektiver. Hvor den brede historieformidling oftest ser samfundsudviklingen fra et fugleperspektiv, giver mikroperspektivet mulighed for at komme helt tæt op fortidens mennesker. Det at komme tættere på enkelte individers liv og tanker, kan være vigtigt i ønsket om at skabe empati, indlevelse og forståelse. At arbejde med mikrohistoriske cases kan også skabe en repræsentation for de mange fra samme sted og kår fra den aktuelle periode. Enkeltmenneskers liv og tanker, kan ifølge Kvande & Naasted fungere som en prisme for at forstå det samfund de levede i (2016:165). Det at bruge tid på mikrohistorie og mikroundersøgelser får altså historieundervisningen ned i menneskehøjde og bør ikke betragtes som noget mindre væsentligt, der tager tid fra den store historie, men snarere som en væsentlig tillægdimension i historieundervisningen.

Læremiddeltrekanten

Jeg har i min læremiddelanalyse af spillet "Valiant Hearts: The Great War", valgt at benytte mig af læremiddeltrekanten (se bilag 3). På trods af, at læremiddeltrekanten er udarbejdet til brug af didaktiserede læremidler, har jeg til dette projekt valgt at benytte mig af den, som stilladsering af min analyse af mit udvalgte videospils læringsmæssige potentiale. I modellen kombineres analytiske niveauer og perspektiver, med henblik på en sammenhængende læremiddelanalyse. Modellen behandler læremidlets udtryk, indhold og aktivitet i vejen mod læremidlets målsætninger (Hansen & Skovmand:2011:61). Da jeg i min analyse vil vurdere at der er mulige videns- og færdighedsmål at finde i det udvalgte videospil, har jeg fundet modellen brugbar til at systematisere min analyse, men jeg anderkender også at der kan forekomme en risiko for at modelens begreber vil blive udsat for en lettere fri fortolkning. Med fortolkning mener jeg, at begreberne udtryk og aktivitet, udover at blive benyttet efter modellens kriterier, også vil benyttes som værktøjer til at analysere på spillets æstetiske udtryk og gameplay, altså spillets mekanikker

Læringstrekanten

I ønsket om at vurdere elevernes læring i undervisningsforløbet, vil jeg indrage Knud Illeris' model for læring, læringstrekanten. Modellen består af tre dimensioner: samspilsdimensionen, indholdsdimensionen og drivkraft. Ifølge Illeris, står disse tre dimensioner i et indbyrdes forhold til hinanden. Indholdet i undervisningen skal være velovervejet og meningsfuldt, for at læring skal kunne finde sted. Eleverne skal spille sammen om at lære og de skal være motiverede for at lære indholdet der arbejdes med (Illeris:2007:41).

Case

Elev A, B og C's forudsætninger for historiefaget

Elev Viktor(A), Karl (B) og Ming(C) går i ottende klasse på specialskolen Sorgenfriskolen. Klassen de går i, hører til skolens A-spor. A-klasserne på Sorgenfriskolen er for elever med generelle indlæringsvanskeligheder og elever med generel kognitiv funktionsnedsættelse. Elev A har diagnosen ADHD. ADHD er en neuropsykiatrisk lidelse, der i variende grad påvirker hjernens evne til at regulere omærksomhed, aktivitetsniveau og impuls kontrol (ADHD-foreningen:2019). Elev A er særligt udfordret i fællesundervisningen grundet sin hyperaktivitet og i længere varende skolearbejde, så som læsning, er eleven udfordret på grund af koncentrationsvanskeligheder. Elev B har diagnosen ADD og adskiller sig fra elev A's hyperaktivitet ved at være hypo-aktiv, altså det modsatte af hyperaktiv(ADHD-foreningen:2019). Elev B har svært ved at komme i gang med opgaver og aktiviteter og deler samme udfordringer med koncentrationen som elev A. Begge har tendens til kortvarig koncentration, hyppigt skiftende fokus og let distrahering. Elev C har ingen umiddelbar diagnose, men er ligesom elev A og B udfordret med, efter klasselærerens eget udsagn, lav IQ og hertiliggende indlæringsvanskeligheder. Fælles for alle tre elever er vanskeligheder ved lagring af ny viden, afkodning af egen læsning og deltagelse i fællesopsamlinger. Ifølge elevernes underviser i historiefaget er alle tre elever motiverede og interesserede i faget, men fælles for dem alle er udfordringen ved fagets læsebyrde. Eleverne har altså alle et ønske om at deltage i undervisningen, men ser sig ofte bremset af fagets rammer som de mødes af i deres skolegang. Denne konvekvens manifesterer sig forskelligt for de tre elever. Elev A bliver ofte frustreret i undervisningen og har til vane at forlade klasselokalet. Elev B ender ofte

med, med underviserens egne ord, at miste koncentrationen i et sådan omfang, at det bedst kan beskrives om en form for trancetilstand. Elev C, ender også ofte med, at melde sig mentalt ud af undervisningen.

Analyse

Valiant Hearts: The Great War – Et historisk videospil

Valiant Hearts: The Great War, er et puzzle-adventure spil, der udspiller sig på på vestfronten under 1. Verdenskrig. Spillet er udviklet af Ubisoft Montpellier i samarbejde med Mission Centenaire, en fransk mindeorganisation og dokumentarserien Apocalypse World War 1 (Hey Listen Games:2019). Spillet har et fiktivt narrativ, inspireret af brevvekslinger under krigen, og udspiller sig fra konfliktens begyndelse i 1914 og op til amerikanerens indtræden i konflikten 1917. Som spiller påtager man sig skiftevis rollen som fire forskellige karakterer. Emile er en 47-årig fransk bondemand, der ti dage efter konfliktens begyndelse d. 1 august 1914, bliver indkaldt til tjeneste i den franske hær. Emiles svigersøn, Karl, er en tyskfødt mand på 18 år, der ved konfliktens begyndelse bliver deporteret fra Frankrig og bliver kaldt til tjeneste i den tyske hær. Spillets tredje karakter er amerikaneren Freddy, der frivilligt har meldt sig ind i den franske hær ved krigens begyndelse. Anna er spillets fjerde karakter, en 22-årig belgisk veterinærstuderende bosiddende i Frankrig. Ved krigens begyndelse melder hun sig som frivillig samarit. Hver karakter har sin egne motiver og mål, og disse fires skæbner bliver igennem spillet sammenflettet. Karaktererne er som sagt fiktive, men fungerer som historiske aktører under spillets autentiske begivenheder. I rollen som de skiftende protagonister, tages spilleren igennem kendte slag og begivenheder under første verdenskrig. Narrativet udspiller sig altså fiktivt, men rammerne som narrativet udspiller sig i, er en autentisk fremstilling af konflikten ved vestfrontens forløb. Spillet tilhører som førnævnt genren adventure-puzzle. Spillets mekanikker, eller gameplay, er altså ikke action, eller kamporienteret. Som spiller skal man navigere karaktererne igennem slagmarkerne, og her kræves der at spilleren finder forskellige objekter, der kan hjælpe dem med at komme videre i banen. Andre segmenter af spillet placerer spilleren i konfliktsituationer, hvor artilleri-og maskingeværs skydning skal undgås. Når spillet stadig ikke er actionorienteret, skyldes det spillets pacifistiske måde karaktererne bevæger sig gennem spillet på. Konfrontationer skal undgås, og de

gange konfrontationer finder sted, slår man som spiller ikke fjenden ihjel, men pacifiserer dem med et enkelt slag i baghovedet. Spillets pacifisme kan vurderes som værende et narrativt element, der har til opgave at skabe sympati med spillets karakterer. Dette bryder dog med en realistisk fremstilling af karaktererne som værende historiske aktører, da man kan sætte spørgsmålstegn ved, om ægte soldater under konflikten havde samme mulighedsrum til at agere pacifistisk. Spillet er todimensionelt og udspiller sig som en interaktiv tegneserie (For eksempel, se bilag #). Grafikken er altså malerisk og spillet opnår ikke at være en autentisk simulation af begivenhederne i sin fremstilling (McCall:2016:525). Trods den maleriske fremstilling, udspiller begivenhederne som karaktererne tager del i sig dog stadig autentisk og spillet er suppleret med faktatekster om konfliktens forløb.

Jeg vil i det følgende afsnit uddybe nogle af disse overvejelser i en vurdering af spillets potentiale som læremiddel i historieundervisningen.

Valiant Hearts – En læremiddelanalyse

Ved brug af læremiddeltrekanten, ser man på et læremiddels indhold, aktivitet og udtryk i vejen mod at opnå de opstillede mål der er at finde inden for læremidlet (Hansen & Skovmand:2011:61). Valiant Hearts er et kommercielt produkt, og har derved ingen implicite læringsmål. Jeg vil i det følgende argumentere for, at spillet rummer muligheder for opstilling af faglige vidensmål om emnet 1. Verdenskrig. Dette vurderer jeg kan lade sig gøre, da spillet indeholder et omfangende antal supplerende fagtekster, både om de begivenheder spilleren befinder sig i, og om de storpolitiske globale hændelser som lagde til grund for 1. Verdenskrig. Det er min hensigt ved inddragelsen af læremiddeltrekanten, at illustrere at spillet har et fagligt indhold, og jeg vil med modellen forsøge at vurdere om der, i samspillet mellem spillets faglige indhold og spillets gameplay, er grobund for et læringspotentiale om emnet 1. Verdenskrig.

Denne analyse vil fokusere på nedslag i spillets første kapitel, da det var denne del af spillet der blev benyttet i mit undervisningsforløb.

Indhold

Indhold er et overordnet begreb for det, et læremiddel handler om (Hansen & Skovmand:2011:63). Tager man Valiant Hearts, mere specifikt spillets første kapitel, i betragtning som et potentielt læremiddel, så er indholdet perioden fra krigens begyndelse i 1914 og frem til krigens stilstand ca. et år senere som blev den skyttegravskrig 1. Verdenskrig på vestfronten er kendt for. I løbet af disse begivenheder stifter spilleren bekendtskab med steder og tidspunkter hvor skelsættende episoder fandt sted såsom den opmiste og nationalistiske stemning på togstationen i Paris, tyskernes hurtige fremgang mod Paris i krigens første måneder, slaget om Marne og Ypres, introduktionen af sennepsgas, og livet i skyttegravene og i fangeskab. Ved hver bane i spillet, bydes der på uddybende faktatekster. Et eksempel her, er ved spillets start. Her spiller vi som Emile der lige er blevet indkaldt til hæren. Han befinder sig på en kaserne udenfor Paris og skal gennemgå militærtræning. Som spiller kan vi opleve den patriotiske stemning blandt soldaterne. Går vi ind og læser faktateksterne tilknyttet denne bane, kan vi læse om krigens begyndelse og de forskellige landes alliancer. Dette vil blive uddybet i aktivitetsafsnittet, men jeg vil her påpege spillets evne til at bevæge sig fra mikro- til makrohistorie. I spillets gameplay, mærker vi krigens optrapning udfra en modvillig soldats øjne, mens vi i spillets fagtekster kan læse om de storpolitiske strømninger der ledte til krigens begyndelse.

Udtryk

Udtryk er et begreb der dækker over den del af læremidlet det fremtræder umiddelbart for brugeren (Hansen & Skovmand:2011:63). Jeg vil i dette afsnit benytte mig af begrebet, med den hensigt at analysere spillets æstetiske udtryk for at kunne vurdere om dette er i samspil med læremidlets indholdsmæssige potentiale for historieundervisning om 1. Verdenskrig. Begrebet tilgængelighed vil også blive nævnt i dette afsnit, men hvor tilgængelighed sat over for udtryk originalt henvender sig til spørgsmål om hvorvidt samspillet mellem forskellige modaliteter er forståeligt (Hansen & Skovmand:2011:62), vil det i dette afsnit benyttes til at vurdere tilgængeligheden af spillets kommunikative aspekter.

Som nævnt ovenstående bærer spillets grafiske præsentation karakteristika fra tegneserien. Stilen er om noget en kende karikeret. Mændene har store skuldre og små korte ben. Trods spillets ofte

brutale indhold, giver dette spillets fremstilling en hvis uskyld. I et historisk øjemed hindrer dette at eleverne oplever en simuleret genskabelse af hændelserne i skyttegravene, men jeg vurderer at dette også kan ses som en styrke i brugen af spillet på folkeskoleniveau. Med dette mener jeg, at det voldelige indhold i spillet bliver præsenteret på en måde der aldrig går hen og bliver usmagelig. Soldater mister stadig liv og lemmer, men aldrig i en højere grafisk detaljegrad. Indholdet i spillet bliver altså stadig præsenteret i dyb alvor. En anden karakteristika fra tegenseriemediet er når karaktererne i spillet kommunikerer med hinanden. På trods af, at spillet er på engelsk, så gøres der brug af, hvad jeg bedst kan beskrive som, ikonografiske talebobler (for eksempel, se bilag 4). Eksemplet fra bilaget viser en samtale mellem karaktererne Emille og Freddy under deres første møde. Emille spørger Freddy hvor han kommer fra, og dette afkoder vi ved at der i hans taleboble er en jordklode efterfulgt af et spørgsmålstegn. Hvor de fleste elever på 8.klassetrin nok kan forventes at kunne læse og forstå det engelske sprog der forekommer i spillet, finder jeg dette som en styrke ved spillet, at den kommunikation der foregår, mellem karaktererne i spillet og mellem spillet og spilleren, er tilgængelig for alle elever.

Stilen, såvel som farverne der bliver brugt i spillet, er narrative virkemidler. Inddrager man dette i arbejdet med eleverne, vurderer jeg, at der opstår et potentiale for at arbejde med kritisk stillinstagen til historiske fremstillinger.

Aktivitet

Inddrager man Valiant Hearts historiefaglige indhold, altså de supplerende fagtekster, i undervisningen, kan man dele spillets aktiviteter op i to dele, nemlig læsning og spilning. Jeg vil i det følgende forsøge at belyse, hvorvidt der eksisterer et samspil i disse aktiviteter der kan bidrage til læring.

Som nævnt før, består størstedelen af spillets gameplay, altså spillets mekanikker, i for det første, at navigerer igennem slagmarkerne helskindet og for det andet, at regne ud hvordan hvordan man kommer videre i banen. En sådan udfordring kan eksempelvis være, at man skal udforske banen i jagt på et bestemt værktøj eller en bestemt ressource, der giver adgang til at fortsætte banen. Sådanne øvelser kræver omtanke og tålmodighed, men det er ikke i disse aktiviteter at eleverne kommer til at lære noget om 1. Verdenskrig. Disse aktiviteter styrker altså ikke nødvendigvis læren

om emnet, men en vigtig pointe er, at de heller ikke modarbejder det faglige indhold. Hvor mange krigsspil, så som det førnævnte Call of Duty, strengt talt bruger den historiske ramme som påskud for en actionoplevelse, vurderer jeg, at Valient Hearts mekanikker, er et påskud for at fortælle om 1. Verdenskrig. Jeg vil derfor tillade mig at omformulerer min opdeling af spillets aktiviteter i læsning og *oplevelse*. De enkelte baners tilhørende faktatekster er til rådighed ved banens begyndelse, men ved gennemspilning af en bane, dukker et ikon op i hjørnet af skærmen der indikerer at der foreligger en tekst, der har med oplevelsen at gøre. Når man kæmper sig igennem mudderet i skyttegravene dukker der en tekst op der uddybber livet i skyttegravene og de sygdomme der måtte følge med. Når man første gang støder på maskingeværsild, dukker en faktatekst op der foklærer om nye teknologier under krigen osv. Denne oscilering mellem læsning og oplevelse vurderer jeg som værende en potentiel styrke, i arbejdet med læseudfordrede elever. Andreas Lieberoth beskriver i hans bog "Spilpædagogik" (2017), netop denne form for *oplevelseslæring* som en styrke i brugen af videospil i undervisningen (s.63). Igennem spillet kan spilleren finde små artefakter, såsom ægte breve og andre autentiske genstande, hvorefter en forklarende tekst medfølger. Spilleren bliver altså belønnet med supplerende viden ved frit at udforske spillets rammer, en vigtig forudsætning for oplevelseslæringen (Lieberoth:2017:65). For en sidste gang at bøje begrebet tilgængelighed, vil jeg også påpege at spillet har en hjælpefunktion hvis man skulle sidde fast i spillets "gåder". Hvad der adskiller videospil fra andre medier, er som sagt spillernes aktive rolle i fortællingen. Dette har før i denne opgave været betragtet som en styrke for mediet, men det er også værd at understrege, at med den aktive rolle spilleren har, eksisterer der en mulighed for at sidde fast i spillet. Mestrer man ikke spillets mekanikker, tillader spillet dig ikke at bevæge dig videre (Chapman:2016:32). Dette kan lede til en masse spildtid i brugen af videospil i undervisningen, en problemstilling som Valient Hearts hjælpefunktion fjerner. Endvidere mener jeg, at denne hjælpefunktion understreger min pointe om, at spillets egen intention er, at blive *oplevelt*, frem for at blive *mestret*.

Praktiske overvejelser over Valiant Hearts implementering i historieundervisningen

I brugen af videospil i undervisningen står skolen ofte, som førnævnt, med en række udfordringer rent praktisk (Pietras & Poulsen:2011:209). Valiant Hearts: The Great War var oprindeligt udelukkende til brug på computere og spillekonsoler, men er efterfølgende blevet udgivet som app til Ipad. Da eleverne på Sorgenfriskolen alle besidder en Ipad til skolebrug, var hardwaremæssige problemstillinger altså ikke til stede i arbejdet med spillet. Hertil er spillets første kapitel, som blev brugt i undervisningsforløbet, endda gratis.

Valiant Hearts i praksis – Fire nedslag i observaton af undervisningen

Som nævnt ovenstående må et lærermiddel, didaktiseret eller ej, indeholde målsætninger for brugen i undervisningen. De fem dobbeltlektioner jeg havde til rådighed med de tre elever, strukturerede jeg således, at vi i løbet af de fire første lektioner, gik på at spille spillets første kapitel igennem. For at kunne evaluere forløbet og give det en afslutning, aftalte jeg med eleverne at vi skulle bruge den femte og sidste lektion på at forberede en lille powerpræsentation, de skulle fremlægge for resten af klassen, om hvad vi havde lavet sammen og hvad de havde lært. Ved hver "spillelektion" havde jeg opstillet videns- og færdighedsmål, udledt fra spillets faglige og spilmæssige indhold. Lad os tage første lektion som eksempel. Til første lektion var følgende og vidensmål opstillet:

Vidensmål:

- Eleven kan give forklaringer på hvornår og hvorfor 1. Verdenskrig startede
- Eleven kan redegøre for hvilke lande der gik i konflikt med hinanden
- Eleven har viden om, hvor mange franske soldater der døde, i de første måneder af krigen på vestfronten

Færdighedsmål:

- Eleven kan diskutere brug af farver, musik og andre virkemidler i spillets fremstilling af 1. Verdenskrig.

Igennem de indgående interviews med eleverne forinden forløbet, fortalte eleverne at de havde haft om 1. Verdenskrig før og at de her havde skulle læse om krigen på Clionline.dk. Derfor havde jeg sat tid af til at vi i starten af lektionen skulle tale om deres forforståelse om emnet. Jeg spurgte eleverne ind til hvad de vidste om 1. Verdenskrig. Herefter blev rummet stille indtil elev A sagde: *"Er det den med de der tiger tanks?"*. Hvad end eleverne havde læst om 1. Verdenskrig i deres historieundervisning, havde altså ikke sat sig fast i deres hukommelse.

Efterfølgende holdt jeg et oplæg om attentatet på den østrigsk-ungarske ærkehertug Franz Ferdinand, hvorefter jeg viste eleverne spillets introsekvens der fortæller om det samme. Herefter skulle eleverne i gang med at spille. Spillets første kapitel er delt op i fire dele. I kapitlets første del indgår tre baner der skal spilles igennem. Til hver af disse tre baner havde jeg oversat og printet banernes tilhørende faktatekster. Eleverne måtte selv vælge om de ville læse disse, inden eller efter hver bane. Eleverne spillede og læste således ca. 10-15 minutter af gangen og ved færdiggørelsen af hver bane samlede vi op i fællesskab. Denne opsamling var rammesat således, at jeg havde mundtlige arbejds spørgsmål som vi diskuterede i fællesskab. Disse spørgsmål var formuleret ud fra min egen skelnen mellem faktaspørgsmål og metaspørgsmål.

Faktaspørgsmålene henvendte sig til hvad eleverne konkret havde fået afvide gennem læsningen og spilningen. Metaspørgsmålene henvendte sig til spillets fremstilling af historien og gik altså ud på afkodninger af spillets stemning og dertiliggende virkemidler. Igennem lektionens tre baner, blev eleverne taget fra militærtræning, til togstationen i Paris hvor de ventede på at blive sendt i krig og frem til spillets første slag i Crusnes d. 21 august 1914. Eleverne var hurtige til at påpege hvordan stemningen ved militærkasernen og på togstationen var farverig og festlig, hvortil stemningen hurtigt ændrede sig til grå og kaotisk ved spillets tredje bane. Særligt togstationen syntes at gøre indtryk på eleverne. Elev C undrede sig over den festlige stemning på togperronen og dette ledte til en diskussion om den generelle forventning blandt den franske befolkning, om at konflikten ville være kortvarig. Dette blev endvidere tydeliggjort da Elev B meddelte, at han under sin gennemspilning af banen, havde fundet et brev fra en fransk soldat, der skriver hjem til sin kone, at han regner med at være hjemme før jul. Brevet elev B fandt, er ifølge spillet autentisk. Derfor benyttede jeg mig af muligheden for at diskutere brug af kilder med eleverne. Eleverne kunne ikke selv forklare hvad en kilde var. Om dette skyldes, at eleverne ikke har arbejdet med kompetenceområdet før, kan jeg ikke vurdere, men jeg benyttede mig af interessen for brevet til

at italesætte arbejdet med kilder i historieundervisningen. Kildearbejde er som sagt et kompetenceområde for historiefaget, og lægger grundlæggende op til at eleverne skal lære hvordan man kan bruge genstande, tekster, byrum, adfærdsformer og andre spor, til at skabe sig en viden om fortiden (Pietras & Poulsen:2016:47). Jeg italesatte således for eleverne at sådanne historiske spor, kan bruges til at skabe viden om fortiden og adspurgte dem efterfølgende hvad sådan en kilde kunne fortælle os om 1. Verdenskrig. Elev C svarede: *"Altså.. Så kan det måske fortælle os noget sådan.. Hvordan soldaten havde det eller sådan noget."* At spillet indeholder sådanne digitale genskabelser af autentiske kilder giver altså, i min vurdering, spillet et mulighedsrum for at arbejde videre med kompetenceområdet *kildearbejde*.

Da det som det fremgår af min problemstilling har mit overvejende fokus været at vurdere spillets potentiale som vidensformidler og evt. alternativ til læsebyrden eleverne mødte i deres undervisning. Derfor var det også vigtigt for mig at vurdere om eleverne havde lagret vidensmålene fra lektion til lektion. Jeg satte derfor tid af ved hver efterfølgende lektionsstart til at samle op fra sidst og her oplevede jeg noget interessant i samspillet mellem læsning og oplevelse. Et eksempel her er fra forløbets anden lektion. Eleverne havde lektionen før, spillet igennem slaget om Marne og læst om det tyske krigsdoktrin, Von Schlieffen planen, og om hvordan slaget om Marne endte i at de franske og britiske styrker lykkedes i at halte tyskernes planer, om at indtage Paris. Ved lektionens begyndelse spurgte jeg eleverne ind til hvad vi havde læst om sidst. Ingen af de tre elever meldte ind, og de mente ikke at de kunne svare på spørgsmålet. Jeg bad elev A om at genfortælle hvad han havde oplevet igennem sidste lektions spillede bane. Eleven fortalte, hvordan han i rollen som amerikaneren Freddy, hjalp de franske og engelske tropper med at springe en bro i luften ved slaget om Marne. Jeg adspurgte derfter eleverne om hvorfor broen skulle springes i luften. Elev B tog ordet og svarede: *"Var det ikke så tyskerne ikke kunne komme over den?"*. Til dette opfulgte jeg med spørgsmålet om hvorfor det var at slaget om Marne så var så betydningsfuld for krigen og derefter bød elev A ind med: *"Nå ja var det ikke noget med, at tyskernes plan blev ødelagt?"*. Hertil supplerede elev B med: *"Ja de ville gerne have været i Paris, men så blev de slået tilbage"*. Denne episode finder jeg interessant, da eleverne til at starte med ikke mente at de kunne huske hvad vi lavede sidst. Lige så snart jeg bad dem om at genfortælle deres oplevelse inde i spillet, fik de pludseligt adgang til en lagret viden fra deres læsning, som de som udgangspunkt ikke selv var klar over at de lå inde med. Koblingen mellem læsningen og

spilningen, synes altså at have bidraget positivt til elevernes lagring af ny viden. Andreas Lieberoth benytter sig af John Deweys begreb om *Learning by doing*, til at understrege hvor stort et potentiale denne form for oplevelslæring kan have for eleven (2017:66).

Et tredje nedslagspunkt i mine observationer omhandler spillets potentielle veksling mellem mikro- og makrohistorie. En udfordring ved spillets narrativ er, at man udelukkende oplever 1. Verdenskrig på vestfronten, men gennen spillets fagtekster får man adgang til et større globalt perspektiv. Et eksempel på dette, er ved forløbets tredje lektion. Ved forløbets begyndelse, havde eleverne læst om, hvordan Frankrig og England var store kolonimagter, og at dette var med til at gøre krigen global. Dette var ikke blevet italesat siden, men da eleverne ved forløbets tredje lektion skulle spille igennem slaget om Neuve-Chapelle, stødte de på indiske soldater. Dette vækkede udtalt undren blandt eleverne, men da jeg adspurgte dem hvordan det kunne være, at der var turbanklædte indiske tropper i den britiske styrke, svarede elev C: "*Var det ikke noget med, at de havde sådanne nogle kolonier rundt omkring?*". Efterfølgende fik eleverne udleveret en uddybende faktattekst fra spillet, der omhandlede briternes brug af indiske tropper i Mellemøsten og i Europa. Ifølge Kvande og Naasted, skal man ikke undervurdere det potentielle vekslingen mellem den store og den lille historie har, for elevernes interesse og motivation i historiefaget. Det skaber hertil også et grundlag for, at eleverne finder faget relevant (2013:166).

Afsluttende for dette afsnit, vil jeg påpege en anden interessant episode under forløbets tredje lektion. Eleverne påtog sig i lektionens spilning, rollen som Emile, der på dette tidspunkt er endt i tysk fangeskab på fronten ved Neuve-Chapelle. Her bliver han kommanderet rundt med de tyske soldater, der ser ud til at more sig med mad og druk. Jeg ville i opsamlingen efter denne bane, forsøge at italesætte problematikken i spillets fremstilling af tyskerne som værende rendyrket ondskabsfulde. Dette er ifølge Pietras og Poulsen en typisk problemstilling i krigsspils historiske fremstilling (Pietras & Poulsen:2011:209). Jeg formulerede derfor mit arbejds spørgsmål til eleverne således: "Hvad tror i at spillet prøver at sige, om den måde tyskerne opfører sig på?". Til min overraskelse svarede elev C, der af hans underviser er beskrevet som meget konkret tænkende og med et lavt abstraktionsniveau, følgende: "Jeg tror faktisk slet ikke, at de er glade. Jeg tror faktisk bare, at de drikker for at glemme hvad de har oplevet." Elev C betragtede altså ikke de tyske soldater som værende onde, mens snarere som ofre for deres omstændigheder. God historieundervisning skal, ifølge Kvande og Naasted, give eleverne mulighed for, at forholde sig

både kognitivt og empatisk til andre mennesker og grupper (2013:109). Ud fra denne oplevelse, vurderer jeg at spillets aktørperspektiv på 1. Verdenskrig, fordrer et mulighedsrum for styrkelse af elevernes historiske empati.

Valiant Hearts og Læringstrekanten

I Illeris' teori om læring, opereres der med to processer og tre dimensioner (Ritchie:210:170). I praksis opleves læring som en samlet enhed, men med denne opdeling af læringens bestanddele muliggøres det, at foretage en nærmere analyse af de forskellige delementer, der gør sig gældende i læreprocesser. De to processer der er tale om, er *tillegningsprocessen* og *samspilsprocessen*. Sidstnævnte drejer sig om det enkelte individs samspil med omgivelserne og førstnævnte er den process, hvorved den lærende bearbejder de påvirkninger, som han eller hun møder i samspillet med omverdenen (Ritchie:2010:172). De tre dimensioner der er tale om, er *indhold, drivkraft og samspil*. Al læring indeholder disse tre dimensioner og alle tre dimensioner må tages i betragtning, hvis en analyse af en læringsituation skal være fyldestgørende (Illeris:2006:38). Samspilsprocessen har i mit undervisningsforløbet gået på et nært socialt samspil mellem mig som underviser og eleverne. Formidlingen af det faglige stof har således fundet sted i kommunikationen mellem mig som lærer og eleverne, samt mellem os alle fire og videospillet. Eleverne har også været i samspil med hinanden. Ved hver endt spilsektion i undervisningen udvekslede eleverne oplevelser og udfordringer fra spillet. Dette samspilsrum, hvori eleverne reflekterede over deres oplevelser, er ifølge Lieberoth et af videospillets styrker. Spil er, ifølge ham, gode eksperimentarier at slippe eleverne løs i, men dette skal ske i løbende udveksling med læreren, de andre elever, tavlen og faget. Det er her underviserens opgave at strukturere hvornår refleksioner skal foregå og lede samtalen hen på det faglige indhold (2017:64). Eleverne har endvidere været i samspil med hinanden ved forløbets afslutning. Her skulle eleverne sammen forberede en præsentation af vores forløb til resten af klassen. Denne form for gruppearbejde var eleverne ikke vant til, og deres underviser advarede mig inden forløbet om, at sådan en aktivitet kunne vække modstand i eleverne. Eleverne påtog sig dog opgaven, og i mit afsluttende interview med eleverne gav de alle tre udtryk for, at det faktisk var ret sjovt at skulle fortælle resten af klassen hvad de havde lavet og lært. Eleverne udviste stolthed overfor deres klassekammerater, og dette vurderer jeg er fordi eleverne har fundet forløbet meningsfuldt for dem. Dette leder os til

tillegnelsesprocessen. Tillegnelsesprocessen finder sted i vekslingen mellem undervisningens *indhold* og elevens *drivkraft*. Indholdet er det man lærer, i dette tilfælde 1. Verdenskrigs første år på vestfronten. Indholdet i undervisningen skal være meningsfuldt for eleverne (Illeris:2006:39). I mine indledene interviews med eleverne, adspurgte jeg dem om hvorfor de mente at man skulle have historie i folkeskolen. Fælles for alle tre elever, gik svaret på at man skulle have historie for at lære noget om fortiden. Da jeg fulgte op med spørgsmålet om hvorfor det var vigtigt at lære noget om fortiden, havde eleverne enormt svært ved at uddybe sig. Elev A svarede, at man skulle vide noget om historie så man kunne bestå sin eksamen (Se bilag 1). Eleverne har altså ikke selv reflekteret over hvad historiefaget skal gøre for dem, og dette kan udfordre tillegnelsesprocessen. Om indholdet i undervisningen, udtaler elev B og C, at de synes krige er spændende og dette er en vigtig faktor i min vurdering af undervisningens indhold. Eleverne er i forvejen nysgerrige på emnet, de har endda haft om det før, men kan ikke huske noget fra forløbet. I tilegnelsen af undervisningens indhold, kræves der drivkraft fra elevens side. Det kræver psykisk energi at lære noget. Der skal altså være en drivkraft til stede hos den lærende (Ritchie:2010:173).

Drivkraftsdimensionen drejer sig altså om mobilisering af den psykiske energi, der skal til for at gennemføre en given læreproces. Den psykiske energi er kumulationen af motivation, følelser og vilje. Elevernes drivkraft er på mange områder omdrejningspunktet for min interesse for arbejdet med videospil. Som nævnt i casen opleves eleverne ofte, som værende dræned af den krævede psykiske energi, især i historiefagets læseaktivitet. Eleverne udtaler også selv, at læsning er fagets værste aspekt. Som elev B udtaler, så bliver han træt og orker ikke undervisningen og tilføjer at det hele også bliver sværere at huske. Eleverne har altså set sig hindret i deres egen drivkraft til at deltage i læreprocessen. I min feedback af undervisningsforløbet, udtalte alle tre elever, at de synes at undervisningsformen havde været spændende og lærerig (Se bilag 2). Ud fra mine egne observationer fra undervisningen, er det interessant at pointere, at eleverne har læst mindst lige så meget, som hvis man sammenligner med deres tidligere undervisningsforløb baseret på Clionlines forløb om 1. Verdenskrig – måske endda mere. Jeg adspurgte eleverne, hvad de synes om mængden af faglig læsning i undervisningsforløbet og svarende gik fra: "*Helt fint*", "*Fint nok*" til, "*Helt tilpas*", fra henholdsvis elev A,B og C. Jeg forsøgte at få eleverne til at uddybe, og til dette svarede elev B: "*Nej det var jo i sådan små bider og så kunne man få lov til at spille det man havde læst om.*" At dette udleder jeg, at der i min undervisningsform er blevet skabt et incitament til

faglige læsning for eleverne i deres historieundervisning. Formen har altså været en faktor i styrkelsen af elevernes drivkraft, men som førnævnt fandt flere af eleverne emnet om krige interessant og dette kan også have spillet en rolle i den øgede drivkraft i undervisningen. I mine lektioner var der ikke indlagt pauser, noget eleverne er vant til. Dette var ifølge eleverne ikke et problem, da de fandt undervisningen sjov og spændende.

Valiant Hearts og Fælles mål

Når ovenstående vurdering af Valiant Hearts: The Great War, i høj grad er positivt stemt, er det vigtigt at understrege at dette er blevet vurderet ud fra projektets fokusgruppe, de tre elever fra Sorgenfriskolen og deres forudsætninger og udfordringer i historiefaget. Sætter vi videospillet over historiefagets kompetencemål ved 7-9. klasses trin, er det tydeligt at spillets umiddelbare brugsnytte i sig selv er begrænset. Spillets funktion i mit undervisningsforløb, har været nyttigt i arbejdet med formidling af 1. ordensviden til de tre specialskelelever, men hvor de fælles mål for faget i høj grad er kompetenceorienterede (Poulsen:2015), må det overvejes hvad spillet kan, og hvad spillet endvidere skal didaktiseres i retning af, for at styrke elevernes historiske tænkning og og refleksionsevner, der er forudsætning for at udvikle fagets kompetencer.

Som færdigheds – og vidensmål i FFM ses historisk bevidsthed som noget processuelt, altså noget der styrkes når eleven arbejder med erfaringer og viden om fortiden, til at skabe mening og orientere sig i og forstå nutiden (Poulsen 2015). At tænke historisk er altså fagligt disciplineret og og skal beskæftige sig med begivenheder i fortiden med henblik på at udmønte dem som lødige og meningsfulde fortællinger, som eleven kan bruge til at orientere sig i samtiden og tage pejling af fremtiden. Ifølge Poulsen forudsætter dette, at eleven i undervisningen udvikler sine forudsætninger for at forså og håndtere spor fra, og fortællinger om, fortiden. Eleven skal kunne stille relevante spørgsmål til fortiden samt vurdere historiske kilder og eleven skal kunne bruge disse til at skabe gyldige historiske fortællinger og kontekstualisere disse. Jeg vurderer at Valiant Hearts brug i historieundervisningen, byder på muligt arbejde med flere af disse forudsætninger. At kontekstualisere et fortidigt hændelsesforløb betyder, at se det i den rette sammenhæng af personer, samfundsmæssige omstændigheder, tidens mentale horisont, værdigrundlag, eller blot at hændelsen må forstås ud fra den givne tids egne præmisser (Poulsen:2015). Eleverne skal altså

kunne udvise historisk empati og dette forudsætter at eleven tilegner sig en vis baggrundsviden om begivenheden. Som nævnt før vurderer jeg at elevernes oplevelse med Valiant Hearts, både har budt på fagligt baggrundsstof, samt muligheden for at indtage sig disse perspektiver. Eleverne har igennem spilningen af Valiant Hearts også stiftet bekendskab med kilder, og har haft mulighed for at vurdere disse og bruge dem til at belyse begivenhederne fra flere perspektiver. Et afsæt for historisk tænkning er at eleverne bliver usikre, lader sig udfordre og bliver nysgerrige. Poulsen veksler mellem en række forskellige kompetenceområder i styrkelsen af fagets indholdskompetence, nemlig orienteringskompetencer, metodekompetencer og undersøgelseskompetencer (Poulsen:2015). Med undersøgelseskompetencer må eleven øve sig i at indskredse og forstå spørgsmål, der ligger bag andres historiske fortælling, her spillet Valiant Hearts. Under spilningen i undervisningen fik eleverne mulighed for at udforske begivenhederne, og særligt muligheden for at finde artefakter og historiske genstande, åbnede for muligheden for at eleverne selv kunne formulere spørgsmål, til hvad disse kunne fortælle om begivenhederne. Orienteringskompetencer rummer de færdigheder og evner som eleven behøver, for at relatere og perspektivere tolkninger og vurderinger af fortiden, til egen livsverden og omverdensforståelse (Poulsen 2015). Historisk tænkning i dette kompetenceområde omfatter bl.a. elevens evne til reflekteret at kunne revidere egen forståelse af fortiden. Et færdighedsmål under dette kompetenceområde går på, at eleven skal kunne konstruere historiske fortællinger. Dette kom ikke i spil i undervisningsforløbet, men grundet spillets fokus på brevvekslinger og dagbogsindslag, synes det oplagt at arbejde videre med dette, ved at lade eleverne konstruere egne breve og dagbogsindslag fra livet i skyttegravene. Øger man fokuset på spillets indhold af kilder, vurderer jeg at der opstår et mulighedsrum for at imødekomme historiefagets metodekompetencer (Poulsen 2015).

Som nævnt før, egner videospillets umiddelbare brug i undervisningen sig ikke til de færdigheds- og kompetencemål der ligger til grund for udskoling i folkeskolen. Det er her vigtigt at bemærke at de ovenstående eksempler på færdighedsmål er at finde efter sjette klassetrin. Ligesom spillet ikke egner sig til udskolingens målsætninger, mener jeg, efter have arbejdet med eleverne i over en måned, ikke at deres forudsætninger, udfordringer og overordnede faglige niveau, gør det hensigtsmæssigt at hige efter at opfylde målkravene for udskoling. Gør man brug af Vygotskys *zone for nærmeste udvikling* (Ritchie:2010:45), i overvejelserne over elevernes

udviklingspotentiale, synes det hensigtsmæssigt at gå ned til mellemtrinets kompetencemål i historiefaget.

Diskussion

Trods denne undersøgelses positive vurdering overfor problemformuleringen, er det værd at bemærke, at undervisningsformen, trods det moderne brug af et digitalt medie, synes at være en kende "gammeldags". På trods af et stort potentiale for videre styrkelse af elevernes historiske kompetencer, har undervisningsforløbet overordnet set haft fokus på 1. ordensviden. Kigger man på lærermidler fra historieundervisningen har faget frem til 00'erne haft stor fokus på 1. ordensviden. Ifølge Pietras og Poulsen var de mest udbredte historiske lærermidler i 90'erne præget af et hovedindhold baseret på fortællinger om 'hvad der skete', i form af elevtilpasset formidling (Pietras & Petersen:2015:18). Med sin kompetenceorientering lægger FFM op til at eleverne også tilegner sig redskaber til at arbejde med fortiden, og forholde sig kritisk reflekterende til de fortællinger, der er om den. Derfor er det altså ikke længere tilstrækkeligt at eleverne kun beskæftiger sig med 1. ordensviden. De må, ifølge Pietras og Petersen, i hvert fald på et grundlæggende niveau styrke deres forudsætninger, for funktionelt at inddrage 2.ordens- og procedureviden og begreber (2016:19). Dette er et kritikpunkt mit projekt ikke kan undgå at blive ramt af, men da indsamling af 1.ordensviden har været den generelle problemstilling i opgaven, og netop indlæringen af denne har været udfordringen for fokusgruppens elever, vurderer jeg stadigvæk Valient Hearts til at have et positivt læringspotentiale, da 1. ordensviden er en forudsætning for højere taksonomiske niveauer i undervisningen (Lund:2011:19), og spillets brug i undervisningen har fungeret som et brugbart redskab til dette. Et andet kritikpunkt kunne placeres på forløbets overordnede undervisningsform. Trods forløbets udskiftning fra historiebog til videospil har undervisningen ikke fordret særligt meget variation i fire ud af de fem lektioner. Lektionerne har kørt med en klassisk IRE-struktur (Løv & Skibsted:2013:106). Her forstået på den måde, at lektionerne har startet med et læreroplæg efterfulgt af igangsættelse af elevernes egen læsning/spilning. Slutteligt er den indsamlede viden blevet opsamlet i fælleskab, hvori jeg som underviser har kunne evaluere elevernes akkumulerede viden. Denne struktur og mangel på variation er ikke altid hensigtsmæssigt i folkeskolen, da den ikke nødvendigvis tager hensyn til en hel classes individuelle forudsætninger for undervisning, men i mit arbejde med fokusgruppens tre

elever og deres diagnosticielle og faglige forudsætninger, fandt jeg det hensigtsmæssigt at strukturere forløbet således at eleverne var klar over hvad lektionerne ville indeholde fra gang til gang.

Konklusion

Som det fremgår af min problemformulering, ønskede jeg med dette projekt at undersøge et historisk videospils potentiale, som støtte eller alternativ til den læsebyrde specielskoleeleverne på Sorgenfriskolen møder i deres historieundervisning. Dette krævede for det første en vurdering af hvorvidt undersøgelsens udvalgte videospil havde et fagligt indhold og for det andet at undersøge hvordan dette bidrog til elevernes drivkraft i historieundervisningen, samt vejen mod fagets kompetenceområder. Et læremiddel kan sjældent stå alene i ønsket om en varieret undervisning der tilgodeser fagets kompetenceområder, og det skal endnu engang understreges, at det afprøvede undervisningsforløb kun kan stå som en del af et større, og mere fyldestgørende forløb. Udfra observationer og interviews med eleverne kan jeg konkludere at brugen af videospillet Valiant Hearts i historieundervisningen, har haft en positiv effekt på elevernes indlæring af 1. ordensviden og drivkraft i undervisningen. Jeg vurderer at der i arbejdet med spillet, er blevet skabt grobund og en fælles referenceramme for det videre arbejde med emnet 1. Verdenskrig blandt eleverne tilhørende 8.klasse på specialskolen Sorgenfriskolen. Når dette er sagt, er det dog vigtigt at påpege, at brugen af videospillet i undervisningen ikke kan stå alene. Brugen af spillet må videre didaktiseres i vejen med konkrete kompetenceområder. Endvidere må den enkelte underviser overveje spillets tidsmæssige krav, og fokus på 1. ordensviden i brugen af spillet i undervisningen. At benytte sig af spillet, skal altså sættes i kontekst med den elevgruppe man ønsker at undervise. Skal spillets benyttes på det normale folkeskole område, vurderer jeg at spillet ikke egner sig til 8.klassetrin på samme måde som det har gjort på 8.klassetrin på Sorgenfriskolen. Jeg anerkender slutteligt, at projektes kvalitative størrelse gør denne konklusion en kende snæver, da den som udgangspunkt kun kan fortælle os noget om brugen af spillet overfor eleverne tilhørende projektets fokusgruppe. Dog vurderer jeg at spillet har et fagligt indhold og et potentiale til indlevelse, identifikation og historisk empati, der gør spillet brugbar i almen historieundervisning.

Litteratur:

- Aage Poulsen, J. (2015) *Historisk bevidsthed, tænkning og kompetencer?* I RADAR – *Historiedidaktisk tidskrift* Lokaliseret d. 2/5-2019 på: <https://historielab.dk/historisk-bevidsthed-taenkning-og-kompetencer/>
- Historielab(2015) *Historiefaget i fokus – Dokumentationsindsatsen*. Lokaliseret d. 20/4-2019.
- Hvad er ADD? (2019) Lokaliseret d. 20/4-2019 <https://adhd.dk/om-adhd/hvad-er-add/>
- Halkier, B. (2015) *Fokusgrupper*. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red.) *Kvalitative metoder* (s. 137-153) Hans Reitzels Forlag København
- Illeris, K. (2015) *Læring* (3.udgave) Samfundslitteratur Frederiksberg
- Illum Hansen, T. & Skovmand, K. (2011) *Fælles mål og midler – Lærermidler og lærerplaner i teori og praksis* Forlaget Klim Århus
- Jacobsen, B., Tangaard, L. & Brinkmann, S (2015) *Fænomenologi*. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red.) *Kvalitative metoder* (s. 217-241) 2. udgave – Hans Reitzels Forlag.
- Juul, S. & Bransholm Pedersen, K. (2012) *Videnskabsteoretiske retninger og projektarbejdet*. I Juul, S. & Bransholm Pedersen, K. *Samfundsvidenskabernes videnskabsteori* (s. 399-429) Hans Reitzels Forlag, København
- Kvande, L. & Naasted, N. (2016) *Hva skal vi med historie? – Historiedidaktikk i teori og praksis* Universitetsforlaget Oslo
- Lieberoth, A. (2017) *Spilpædagogik* Aarhus Universitetsforlag Århus
- Lund, E. (2011) *Historiedidaktikk – En håndbok for studenter og lærere* (4. Udgave) Oslo: Universitetsforlaget.
- Løw, O & Skibsted, E (red.) (2012) *Psykologi for lærestuderende og lærere* Akademisk Forlag København
- McCall, J. (2016) *Teaching History With Digital Historical Games: An Introduction to the Field and Best Practices* I *Simulation and Gaming*
- Mottelsen, M. & Muschinsky L. (2017) *Undersøgelser – Videnskabsteori og metode i pædagogiske studier* Hans Reitzels Forlag København
- Om ADHD (2019) Lokaliseret d. 20/4-2019 <https://adhd.dk/om-adhd/>

- Pietras, J. *Historiske metoder*. Læreruddannelsen Holbæk, CFU Sjælland – informationssøgning Slagelse. Lokaliseret d. 20/4-2019.
https://phabsalon.dk/fileadmin/user_upload/cfu/Fag/Historie/Historiske_metoder_haefte.pdf
- Pietras, J. & Aage Poulsen, J. (2011) *Historiedidaktik – Fra teori til praksis* Gyldendal København
- Pietras, J. & Petersen, N. (red.) (2015) *Forenklede fællesmål i historie – En håndsrækning* Historielab Jelling
- Pietras, J. & Aage Poulsen, J. (2016) *Historiebevidsthed – Mellem teori og praksis* København
- Ritchie, Tom (red.) (2010) *Teorier om læring – en læringspsykologisk antologi* Billesø & Baltzer Forlagene Værløse
- Szulevicz, T. (2015) *Deltagerobservation*. I Brinkmann, S. & Tangaard, L. (red.) *Kvalitative metoder* (s. 81-97) Hans Reitzels Forlag København
- Wijman, T. *Newzoo's 2018 Report: Insights Into the \$137.9 Billion Global Games Market*. Lokaliseret d. 25/4-2019. <https://newzoo.com/insights/articles/newzoos-2018-report-insights-into-the-137-9-billion-global-games-market/>