

Digitaliserede rollespil kan understøtte transformativ læring

JACOB ANDERSEN

Abstract

Artiklen beskriver rollespillets didaktiske potentialer, når de kombineres med digitale værktøjer, herunder AI. Kombinationen gør det muligt at fastholde eleverne i intense og avancerede faglige interaktioner over lang tid. Det giver eleverne mulighed for at opleve, hvordan dynamiske sociale systemer fungerer, især hvis eleverne forberedes forinden og bagefter har mulighed for at reflektere over deres erfaringer i spillet. Det digitale rollespil åbner også for elevernes identifikation med parterne i spillets indbyggede interessekonflikter, hvilket tilskynder dem til at tage stilling. Artiklen nuancerer generelle didaktiske pointer fra nyere litteratur om gamification, men trækker også på en mangeårig erfaring med udviklingen af globaliseringsspillet ToughRoad og "Europe at Work" om EU's lovgivningsproces, der i de seneste to år er blevet udbredt i STX. Det ambitiøse pædagogiske formål er at gøre EU "accessible and relatable" for eleverne bredt. Artiklen beskriver overvejelserne bag dette – transformativ – pædagogiske mål, sammen med antagelserne om, hvordan det kan nås, når elevernes forudsætninger og lærernes virkelighed og professionelle identitet tages med i ligningen.

Indledning

Når man siger, at rytteren styrer hesten, taler man om et meget håndgribeligt forhold, som enhver (hest) kan forstå. Når man taler om, at EU-borgerne kontrollerer EU, taler man om et kompliceret og abstrakt styringsforhold, som selv meget kloge mennesker ikke kan forklare uden at blive lidt utilpasse.

Styringsrelationen er ikke just selvforklarende. Som Oberle og Forstmann opsummerer deres egen forskning og forskningslitteraturen på området, kan »en kyndig tilgang til den komplekse enhed 'EU' ikke erhverves tilfældigt. Det kræver bevidst medborgeruddannelse» (Oberle og Forstmann 2015 s. 82).

Det store spørgsmål er, hvilken forskel samfundsfag kan gøre. Er det overhovedet et realistisk mål for undervisningen, at langt størstedelen af eleverne forstår, hvordan det politiske system i EU fungerer – eller at det ligefrem kan være noget, de selv kan indgå i?

Det store spørgsmål er en del af et endnu større: I hvilket omfang kan samfundsfag i det hele taget hjælpe med at udvikle elevernes demokratiske handlekompetence.*

Ifølge en undersøgelse af Morten Hilligsø Munk og Søren Rasmussen bidrager samfundsfagsundervisningen ikke meget til elevernes holdningsdannelse. Den nærer heller ikke for alvor deres forestillinger om, at de selv kan udrette noget i og med de demokratiske systemer (Hilligsø Munk M, et al. 2018. s. 44).

Erasmus+-projektet Europe Alive er et forsøg på at demonstrere, at det kunne være anderledes. Europe Alive består af undervisningsforløb til gymnasiet om de vigtigste af de samarbejder, som unionen rummer: lovgivningen, den fælles valuta, det indre marked og verden udenom. *"The Secret sauce"* er en række simulations- eller rollespil.

Rollespil er et velkendt undervisningsværktøj i mange lande. Tyskland har for eksempel en lang tradition for at bruge rollespil – "Planspiele" – i undervisningen. I den angelsaksiske verden har uddannelsesforskere studeret computerspil som en mulighed for at nå meget relevante uddannelsesmål. Det særlige ved rollespillene i Europe Alive er, at de kombinerer de to traditioner ved at tilføje en sofistikeret digital komponent til Live Action-rollespillet.

Mere end 12.000 gymnasieelever i Tyskland og Danmark (og et par hundrede i Belgien og Finland) har gennemført det første

* Interessante fingerpeg om udviklingen i danske unges demokratiske handlekompetence kan findes i de fortløbende ICCS-undersøgelser, der tre gange siden 2009 har sammenlignet danske 8.-klassers holdning til deres borgerrolle med dem, man finder i 22 andre lande på kloden. I undersøgelsen fra 2022 har 4.769 elever fra et alsidigt udsnit af danske skoler deltaget. Danske elever er meget vidende om, men det er også dem i undersøgelsen, der identificerer sig mindst med idealet om aktivt borgerskab uden for valgdagen. Se: Bruun et al. 2023.

forløb, ”Europe at Work”, frem til april 2024, men det kunne relativt let skaleres op og bruges af alle gymnasier i Europa.

Denne artikel beskriver, hvordan Europe at Work er bygget op, og gennemgår de didaktiske overvejelser bag. Men først nogle ord om de generelle muligheder og begrænsninger ved traditionelle rollespil.

Live action-rollespil

Det er ikke underligt, at børn og unges leg og spil har fascineret læringsfilosoffer som John Dewey og Lev Vygotsky. Leg opleves som en aktivitet, der giver umiddelbar værdi og mening, og hvor de medvirkende er deltagere. Rollespil stiller også ofte spillerne over for problemer, som kun kan løses ved at sætte ord på dem – helst ord, som de ikke er helt fortrolige med. De bliver, med Vygotskys ord, »et hoved højere«.

Ifølge Dewey kan leg udmærket have et eksternt formål uden at ophøre med at være et mål i sig selv (Dewey, John, 1938, s. 82). Det er den indsigt, der trækkes på i simulationsspil, hvor eleverne påtager sig roller, der ligner virkelige samfundsaktørers, så de kan praktisere en form for »learning by doing«. Fordelene er blevet beskrevet forskelligt af forskellige filosoffer og forskere. De følgende er vigtigst:

Rollespil tilbyder *identifikation*. Det åbner for *affektiv læring*, som ellers er svær at opnå, når man beskæftiger sig med abstrakte sociale strukturer.

Samtidig involverer rollespil, at deltagerne *interagerer meget og intensivt*, sammenlignet med de fleste andre former for læring. Når deltagerne kan tilbyde forskellige, men relevante perspektiver, kan de endda udgøre »*metakognitive stilladser*« for hinanden. Den gensidige stilladsering gør det muligt for begyndere at præstere over deres normale niveau: De udfordrer hinandens antagelser, og der udvikles en specialisering i gruppen.

Rollespillet bidrager også ved at trække eleverne *ud af deres komfortzone* og ind i risikoen for at begå fejl. Rollespillere er nødt til at prøve ukendte måder at interagere på, ofte med mennesker, som de normalt ikke interagerer med. Spillere bevæger sig mere frit og må ofte fysisk forlade sit sædvanlige sted. Det ligger også i den traditionelle forståelse af rollespil som genre, at risikoen ved at fejle er begrænset. Fejl kan endda være »yndefulde« (Plass, et al. 2014 s. 8).

Endelig er muligheden for *at vinde eller tabe* motiverende for mange. Det giver tempo og øger aktivitetens ”stickiness” – det er sværere at give op eller forlade den (jf. Plass et al 2010 s. 264). Kommercielle spilproducenter er optaget af dette, men det bør undervisere også være: Vil man lære at interagere i og med de komplicerede systemer i den sociale verden, må man holde fast!

Disse fordele bør ikke gøre os blinde for det traditionelle rollespils begrænsninger.

Hvis spillet skal afspejle et socialt system, må deltagerne være i stand til at påtage sig det sociale systems »karakterma-sker«. Selv om de forenkles, er det ofte krævende. Samtidig skal instruktionerne til rollespillet være korte og enkle – hvad sociale systemer og processer sjældent er.

Dilemmaet kan føre til, at det faglige indhold trivialiseres, så udbyttet bliver for småt. Eller at eleverne skal holde styr på så komplicerede informationer, at de bliver forvirrede, handler i blinde eller giver op. I disse tilfælde bliver spil hurtigt blive mere tidskrævende end fagligt givende.

Der findes dårlige rollespil – og gode. En voksende mængde forskning peger på, at veludførte rollespil kan bringe nye og vigtige mål inden for rækkevidde – også for andre end de dygtigste elever. Flere undersøgelser fra de senere år giver empirisk bevis for brugen af simulationer som et værdifuldt pædagogisk værktøj. I vores sammenhæng blev den mest overbevisende forskning udført i 2013-2016 af forskere ved Göttingen Universitet og dækker 308 studerende fra Niedersachsen og Nordrhein-Westfalen. Forskerne undersøgte viden og holdninger før og efter et kort EU-simuleringsspil i ti gymnasier, grundskoler og erhvervsskoler/erhvervsskoler. Surveyen dannede grundlag for en række kvalitative interviews.

Spillene var »klassiske« analoge rollespil af 3 timers varighed (inkl. introduktion og debriefing), som simulerede en beslutning i Europa-Parlamentet. Forskerne sammenfatter deres fund således:

Gennem simulationsspillene forstod eleverne relevansen af kompromiser i demokratisk politik og indså den ofte uundgåeligt tidskrævende proces med demokratisk politisk beslutningstagning, når man forhandler med mange forskellige, modstridende interesser og kæmper for politiske kompromiser. Desuden gav simulationsspillet en konkretisering af politik, der hjalp eleverne

med at forestille sig politiske processer mere levende og derved få en dybere forståelse af det politiske.

Disse læringseffekter ser ud til at have haft konsekvenser for elevernes opfattelse af EU's lydhørhed over for borgerne, som blev vurderet meget mere moderat efter simulationsspillet af elever, der på forhånd havde været ret skeptiske og kritiske over for EU's lydhørhed (Oberle, et al., 2020. 82 ff.).

Det digitale stillads

Solid stilladsring er nødvendig for at hjælpe deltagerne med at spille deres (nye) roller på et passende niveau og reducere spildtid og forvirring. I »klassiske« spil er det ofte blevet leveret af en ekstern støtte i elevernes eget klasseværelse.

En alternativ strategi er at bruge digitale værktøjer eller eventuelt kombinere ekstern support med et digitalt værktøj. Det betyder, at ressourceforbruget pr. elev kan reduceres, hvilket i sig selv er vigtigt, hvis den slags undervisning skal kunne praktiseres i større skala og i uddannelsessystemer med lavt budget.

Det giver også vigtige pædagogiske fordele:

Digitale værktøjer gør det muligt at støtte de enkelte deltagere med deres udfordringer, efterhånden som de opstår, svarende til J.P. Gees observationer af computerspillets mulighed for at levere "situeret forståelse" (Gee, 2007, s. 143). Platformen kan også sende forprogrammerede beskeder til deltagerne enheder og fortælle dem, hvad de skal gøre nu – og hvor. Det hjælper den enkelte, men har også betydning på makroniveau, da den jo styrer alle deltageres tid, retter deres opmærksomhed mod de rigtige spørgsmål på de rigtige tidspunkter og samler deltagere, der har brug for at engagere sig i hinanden personligt.

Den præcise organisering af aktiviteten skaber en levende og hektisk atmosfære, hvor en del elever havner i en flow-agtig tilstand. Samtidig understøtter platformen det, der tidligere blev omtalt som elevernes gensidige stilladsring, hvor deltagerne lærer af hinanden og udnytter deres komparative fordele.

At gøre EU "accessible" og "relatable"

Det generelle formål med Europe Alive er at gøre EU "accessible" og "relatable" for størstedelen af Europas unge.

At gøre lovgivningsprocessen »accessible» kræver, at eleverne introduceres til grundprincipper og -begreber i lovgivningsprocessen samt de lovgivende institutioners grundlæggende funktion (som fastlagt i den almindelige lovgivningsprocedure i Lissabontraktaten).

Undervisningen skal med andre ord give dem adgang til et nyt semiotisk domæne med begreber som traktat, direktiv, legalitet og legitimitet, EU-lovgivningens forrang for national lovgivning, Kommissionens initiativret, subsidiaritetsprincippet og principperne om kvalificeret flertal.

Det er alt sammen svært, men at gøre EU-samarbejdet »relatable» er endnu sværere: Der skal i så fald indtræffe noget i læringsprocessen, som får eleverne til at forbinde EU-samarbejdet med det, de selv finder vigtigt – det være sig jordnære problemer, højtflyvende drømme eller mere abstrakte eller symbolske identifikationsobjekter.

Hvis det sker, udvider eleverne deres referenceramme og ser mere af verden – eller ser mere af verden, der giver mening for dem – og tilføjer en ny (europæisk) dimension til deres identitet, hvilket er kernen i transformativ læring jf. Knud Illeris’ definition af transformativ læring: »Al læring, der indebærer en ændring af den lærendes identitet« (Illeris, 2013, s. 69).

Den identifikation, som eleverne kan opleve i rollespillet, kan øge chancen for, at det sker. I det følgende vil jeg give et bud på, hvordan det kan se ud, men først et par ord om udfordringerne.

Udfordringerne

De unge i EU har typisk et positivt syn på unionen – i hvert fald i nogle henseender. Det gælder også danske unge.*

* Omtrent ni ud af ti af de danske skoleelever i ICCS-undersøgelsen fra 2022 svarer, at de føler sig som en del af EU, samt at de er stolte af, at Danmark er medlem. Der er også generelt positive forventninger til EU, og ringe tilslutning til de kritikpunkter, der afprøves. Tilliden til Kommissionen og parlamentet er høj, idet 58 pct. har ”ret meget tillid” og yderligere hhv. 15 og 18 pct. har ”fuldstændig tillid” til de to institutioner. I begge tilfælde er tilliden dog faldet, sammenlignet med sidste undersøgelse i 2016, og det samme gælder forventningen om at stemme til Europaparlamentsvalg: 69 pct. af eleverne forventer at ville deltage i det europæiske valg mod 77 pct. i 2016. 91 pct. forventer at stemme ved nationale valg (Bruun et al 2024).

De fleste opfatter også EU som en del af de voksnes komplekse verden og fuld af tekniske detaljer, overvældende processer og ukendte begreber. Problemet forværres af de fortællinger, der er fremherskende i samfundet. I medierne bliver EU ofte behandlet som en slagmark, hvor præsidenter og statsministre vinder eller taber. EU ses typisk gennem de nationale mediers optik: den hjemlige regerings præstationer er en del af den hjemlige magtkamp.

Desuden omtales EU ofte som »elitens projekt« eller med lignende synonymmer for en fjern, teknokratisk struktur. EU-konstruktionen kan accepteres som nyttig eller endda nødvendig, men den er også en opgave for eksperter og politikere. Flertallet kan ignorere EU uden at føle sig som uansvarlige borgere. Disse generelle diskurser motiverer næppe unge mennesker til at søge dybere indsigt. Tværtimod står de i vejen for både konkrete og transformative pædagogiske mål. Først og fremmest tilslører de en vigtig komplementær sandhed:

EU's kompleksitet skyldes i høj grad behovet for, at mange stemmer på mange sprog bliver hørt for at nå frem til legitime kompromiser. Beslutningsprocesser i EU har mange indgange og åbninger.

Vi bør derfor ikke opfordre eleverne til at se EU som et Kafkask slot, lukket og labyrintisk, men snarere som en »kompromisfabrik«, der på mange måder er forbundet med hverdagslivet og andre praktiske aspekter af samfundet og afspejler de konflikter mellem værdier og interesser, der udkæmpes der. Undervisningen skal give de studerende en fornemmelse af, hvordan »kompromisfabrikken« arbejder med at omsætte divergerende interesser og politiske projekter til lovgivning, som flertallet kan leve med.

I forlængelse heraf bør undervisningen fokusere mindre på, hvad der kommer ud af EU, og mere på, hvad der kommer ind, dvs. hjemlandenes krav og forventninger, de politiske strømninger, der kommer til udtryk i beslutningsprocesserne, og hvordan disse krav afspejler de faktiske borgeres problemer, behov og præferencer.

Land A har fx lave lønninger, så lønmodtagere kan fristes af den bedre løn i Land B, hvor lønmodtagere omvendt kan føle sig presset af billig arbejdskraft fra Land A. De forskellige interesser kommer til udtryk i Land A og Land B's respektive forhandlingspositioner, når EU-aktørerne skal finde et kompromis om de

præcise regler for ”arbejdskraftens frie bevægelighed”. EU-aktørerne er ikke kun regeringer med et nationalt mandat, men også partier med divergerende politiske mandater plus forskellige arbejdsmarkedsinteresser og civilsamfundsorganisationer.

Digitale rollespil kan være et godt værktøj til at demonstrere ikke bare det dynamiske spil, men også de mekanismer, der sikrer, at spillet kan resultere i nogenlunde legitime, fælles regler. Det gælder navnlig, hvis spillet indgår i en velgennemtænkt pædagogisk pakke, hvor eleverne forberedes inden og får mulighed for at reflektere bagefter.

Den pædagogiske »indpakning«

Det er derfor, vi er tilbageholdende med at kalde »Europe at Work« for et rollespil, men foretrækker at kalde det et pædagogisk program i tre dele.

I den første del, »Når EU lovgiver«, opfordres lærerne og klassen til at gennemgå begreberne og Europa-Parlamentets, Rådets og Kommissionens roller i lovgivningen. Samtidig præsenteres lovgivningen om arbejdskraftens frie bevægelighed som et casestudie.

Del 1 skal give mening i sig selv, men den skal også indirekte forberede eleverne på rollespillet i del 2, hvor eleverne skal udarbejde og vedtage et direktiv om vandrende arbejdstagers rettigheder. Efter del 1 er de ikke helt på Herrens mark.

I den tredje del, refleksionsfasen, bliver dilemmaer og konflikter fra rollespillet diskuteret og sammenlignet med det, eleverne allerede ved. Indbygget er vigtige spørgsmål: Hvor langt skal vi gå for at beskytte migrantarbejders menneskerettigheder i forhold til landets egne borgere, og hvordan kan vi regulere vigtige grænseoverskridende spørgsmål retfærdigt og effektivt. Det er også hensigten at sammenligne EU's overnationale »kompromismaskine« med mere traditionelt mellemstatsligt samarbejde.

Rollespillet

Bortset fra den generelle introduktion til de grundlæggende begreber er eleverne uforberedte på oplevelsen. De får blot at vide, at de skal komme til tiden, medbringe en computer eller tablet og forvente, at dagen bliver underholdende. Hvis vi for-

talte dem, at de om et par dage skal fastsætte europæisk lovgivning om arbejdskraftens frie bevægelighed, ville ikke så få blive skræmt ved tanken. Nu undgår vi forhåbentlig at se spillet som noget, der skal undgås eller håndteres fra en defensiv position.

Dagen er bygget op, så der gradvis skrues op for kompleksiteten, samtidig med at eleverne bliver stadig mere sikre på deres team og deres egne opgaver i det.

Når de ankommer om morgenen, får de en introduktion på 10 minutter, der giver en generel fornemmelse af spillet og dagen. Derefter tildeles hver elev en tilfældig og unik rolle. De bliver f.eks. repræsentant for et politisk parti i parlamentet eller rådgiver for en delegation fra et medlemsland, eller de kan få et job i Kommissionen, en lobbyistorganisation eller et af de tre konkurrerende medier.

Når de har fået deres »job«, modtager de en kort besked om deres specifikke opgaver, der er udformet, så alle får fagligt meningsfulde opgaver. De får også oplyst, hvor de kan finde mere information på platformen om det, som de hver især skal arbejde med. Platformen sender derefter de studerende til deres respektive steder/lokale, hvor de møder resten af deres team – f.eks. delegationen fra deres land eller redaktionen på deres medie.

På mødet præsenterer de deres opgaver og ser en kort video om holdets prioriteter for forhandlingerne, og hvorfor netop disse prioriteter er så vigtige for deres land eller parti. Efter dette kollektive og individuelle introduktionsforløb er de klar til at udføre deres opgaver.

Emnet for debatten er et direktivforslag fra Europa-Kommissionen. Direktivet består af 8 artikler, der handler om forskellige aspekter af reglerne for arbejdskraftens frie bevægelighed: Hvordan skal ønsket om økonomisk vækst afvejes i forhold til rettighederne for vandrende arbejdstagere eller ansatte i hjemlandet? Hvor kan man finde et kompromis mellem ønsket om klare regler og ønsket om national selvbestemmelse?

Kommissionen skal vælge mellem fem alternative tekster til hver af de otte artikler. Meningen er, at eleverne i løbet af dagen skal blive stadig mere bevidste om, hvad de forskellige formuleringer betyder og for hvem. I sidste ende skal Kommissionen balancere disse hensyn og spille ud med et forslag, der kan opnå kvalificeret flertal i Ministerrådet og et flertal i Europa-Parlamentet.

Medlemslande og parlamentariske grupper forsøger at påvirke processen for at få den næste version af direktivet tættere på deres prioriteter. De danner alliancer og lægger pres på hinanden og Kommissionen ved at arbejde sammen med lobbyister og de tre medier, der poster nyheder på spillets fælles blog "NEWstream". I løbet af dagen præsenterer Kommissionen tre versioner af direktivet. De hold, der har formået at påvirke Kommissionen, får InfluencePoints, som i sidste ende afgør, hvilket hold der vinder spillet.

Forhandlingerne følger en forenklet udgave af EU-proceduren: To møder i Ministerrådet og Parlamentets udvalg for arbejdsmarkedsspørgsmål, og en masse bilaterale møder med andre delegationer, fagforeninger, virksomheder og NGO'er. Der vil også være begivenheder og konflikter i hjemlandene, som påvirker forhandlingerne.

Sidst på dagen, når Parlamentet og Rådet har besluttet sig for det endelige udkast, afholdes der en pressekonference, hvor ministrene skal forsvare deres resultater. Møderne og pressekonferencen er vigtige for det dramaturgiske forløb, men de tjener også centrale didaktiske formål, som vi vender tilbage til nedenfor.

Platformen

Når pressekonferencen afholdes, har de 70-250 studerende brugt fem solide timer på at fordybe sig i europæisk lovgivning og løse opgaver i deres respektive teams.

Det er kun muligt på grund af webplatformen bag Europe at Work. Platformen giver teams og individuelle studerende instruktioner, deadlines, påmindelser, mødesteder og tilbyder hjælp og støtte fra start til slut.

Journalister får nyheder og hints, mens kommunikationsrådgivere bliver bedt om at forberede sig på kritiske spørgsmål; lobbyister rådes til at kontakte en minister med et godt tilbud, mens ministeren rådes til at lade sin rådgiver lede efter mulige fælles interesser. Spillet har dusinvis af mikrointeraktioner, som spillerne kan bruge og twist for at udfordre andre spillere på måder, der efterligner dilemmaer fra den virkelige verden.

Nogle af interaktionerne sker på selve platformen. Det er hér, rådgiverne skriver deres noter, journalisterne uploader de-

res artikler, og chefsekretærene holder øje med de Influence-Points, der tilhører deres team.

NEWStream kan læses af alle deltagere, men de fleste funktioner er kun tilgængelige for bestemte jobroller.

De op til 250 deltagere har hver deres egen konfiguration af platformens brugergrænseflade, som kombinerer spillerens team og individuelle job. Dette reducerer unødvendige distractioner og understøtter den interne specialisering af hvert team (og gensidige stilladsering).

Det vil i de kommende år være oplagt at afprøve, hvordan en AI-baseret chatbot vil kunne løfte rådgivningen af eleverne til et endnu højere niveau. Chatbotter er indrettet på konversation med mange slags samtalepartnere og kan bl.a. promptes, så elever ledes på vej til brugbare svar med ”sokratiske” spørgsmål. Mulighederne er legio, men der er ingen tvivl om, at AI-revolutionen på én gang vil gøre spillet lettere at overskue for elever (og lærere) og samtidig skærpe deres forståelse af rollespillets faglige og strategiske dilemmaer (Kahn, Saal 2023).

Lærerne

En særlig udfordring i konstruktionen har været at involvere lærerne på en realistisk og relevant måde. Som nævnt kræver selve rollespillet 3-10 klasser pr. skoledag, og aktiviteten optager både klasseværelser og fællesarealer. Det kræver tid til at organisere og velvilje fra alle sider – og ingen af delene er ubegrænsede ressourcer.

Spillet kan køres udelukkende af gamemasteren (måske med en eller to hjælpere), men det gør det dyrere, og eleverne kan få (meget) mere ud af det, hvis deres lærere påtager sig en mere aktiv rolle, ikke kun før og efter, men også under spillet.

Det kræver, at lærerne er villige til at investere tid og mental energi – og at de er parate til at påtage sig en anden rolle, end de gør i »almindelig« undervisning.

I begyndelsen af dagen får eleverne som nævnt en kort introduktion. Den er baseret på en powerpoint-præsentation og kan holdes af en ekstern gamemaster (eller vises i en video), men den fungerer bedst, hvis den holdes af læreren.

Lærerne er endnu vigtigere til at styre de store møder i ministerrådet osv., hvor eleverne kan have brug for hjælp til at fo-

kusere og afslutte debatten. Det kræver, at læreren har et vist overblik over aktiviteterne og dagens forløb.

Omvendt gør platformen på nogle punkter lærerens liv lettere: Den giver en grundlæggende struktur for aktiviteterne i løbet af dagen og holder eleverne beskæftiget med fagligt relevante opgaver.

Platformen har også en særlig grænseflade til lærerne, som hjælper dem med at se, hvad der foregår, og gribe ind på passende vis. De relevante opgaver præsenteres i løbet af dagen. Lærerne kan følge spillet i realtid og læse NEWstream og rapporter fra vejlederne. I processen kan de få en fornemmelse af, hvor eleverne kæmper, hvilket kan tages op i refleksionsfasen.

Læreren tilbydes flere forberedelsesmuligheder, når kampdagen nærmer sig. Først modtager hun en 5-minutters video, der giver en idé om spillet plus links til kursusmaterialet. Dette efterfølges af en kort, skriftlig vejledning til lærerne, som også inviteres til et 45-minutters onlinemøde, hvor nøglepunkter forklares og diskuteres.

Et par dage før spilledagen får lærerne adgang til platformens funktioner og modtager en powerpoint, som de kan bruge i deres introduktion af eleverne før spillet. En hjemmeside giver detaljerede svar om pædagogikken og mulighederne i spillet.

Alt i alt kan læreren nemt bruge 3-4 timer på forberedelse, men en del lærere medgiver, at de ikke har haft så meget tid at ofre på sagen. Derfor er kurset designet til at tilfredsstille både de mere og mindre fagligt ambitiøse lærere. Der er gjort en særlig indsats for at sikre, at »OMGIT-læreren« (Oh-My-God-It's-Today) ikke falder igennem.

Designerne bag Europe at Work tror fuldt og fast på, at også lærere kan lære. Håbet er, at deres første møde med Europe at Work ikke bliver deres sidste. Heldigvis ser det håb ofte ud til at gå i opfyldelse. Alle de skoler i Nordrhein-Westfalen, der deltog i Europe at Work i 2023, ønsker at gentage oplevelsen i 2024.

Det giver lærerne mulighed for at eksperimentere med ukendte muligheder. Og hvis bestilling, forberedelse og udførelse gøres til en rutine, behøver skolerne ikke at starte forfra hver gang.

Desuden er det planen at lade Europe at Work være indgangen til en række spil – »Europe Alive« – om EU's samarbejde

om internationale og juridiske spørgsmål og euroen. De efterfølgende spil vil være lettere at afvikle og kræve færre deltagere i en kortere periode, men vil bygge på et grundlæggende design, som lærerne allerede kender fra Europe at Work.

For eleverne betyder det – og det er hovedformålet – at EU-materialet er noget, de vender tilbage til flere gange, før de er færdige med skolen.

Repetition, reduktion, refleksion

Gentagelse er læringens moder. De grundlæggende pointer i Europe at Work gentages mange gange på forskellige måder, og eleverne har brug for at bruge sproget flere gange og i flere sammenhænge.

Dette sker for første gang i den første del – den akademiske gennemgang. I rollespillet præsenterer Kommissionen sit forslag til et direktiv tre gange, og samspillet mellem institutionerne gentages med variationer, hvor holdene hver gang skal vurdere, hvor langt de kan komme med deres prioriteter inden for lovgivningsprocessens rammer.

Som nævnt opfordrer del 3 de studerende til at diskutere og drage konklusioner sammen og individuelt. Refleksionsprocessen indeholder også elementer af gentagelse.

Et andet spørgsmål til refleksion er, hvor tæt spillet er på det virkelige EU i forskellige aspekter. Dette berører et tredje didaktisk værktøj: reduktion af EU's kompleksitet.

Forenkling er nødvendig. Derfor er antallet af medlemslande, politiske partier, medier og lobbyister blevet reduceret, så der kun er dem, der er nødvendige for at forstå nøglebegreber og principper.

Det er også derfor, det ikke er de eksisterende medlemslande, der optræder i spillets EU. De syv lande er europæiske, men de er »reshuffled», så de hverken ligner den studerendes hjemland eller dem, der typisk henvises til, når man diskuterer europæisk politik. Eleverne skal ikke hænge fast i deres nationale perspektiv eller lære europæisk geografi, men koncentrere sig om de grundlæggende principper, der får EU's »kompromisskine« til at køre.

Den motiverende cocktail

Alt dette er kun muligt, hvis eleverne forbliver engagerede, i de fem timer spillet varer. Flere værktøjer bruges til at engagere eleverne uanset deres eksisterende motivation, typiske adfærd, forhåndsviden, formuleringsevne og andre sproglige færdigheder.

Den akademiske forberedelse hjælper med at udligne nogle af forskellene, og som nævnt forsøger vi også at støtte de mere usikre elever. Det er også vigtigt at give sig tid til introduktionen, så de fleste elever kan forberede sig på spillet, deres egne opgaver og interaktionen med deres hold.

Holdånd er en anden vej til motivation. Vi forsøger at lægge grunden med de videoer, eleverne ser, og viser, hvorfor holdets mål er berettigede. Den indbyggede arbejdsdeling i teamet hjælper også. Alle skal gøre deres arbejde, hvis holdet skal fungere, hvilket er motiverende både for den enkelte og for holdet. Der er ikke så mange point i at klovne rundt, endsige være *spielverderber*.

Platformen hjælper deltagerne gennem den komplekse proces, så de bruger så lidt tid som muligt på at være frustrerede og løbe ind i blindgyder.

Konklusion

Vi har en række mål med den undervisning, der lægges op til i *Europe at Work*. Nogle har vi haft fra starten, mens andre er kommet til eller er blevet forfinet i udviklingsprocessen og i dialog med studerende og undervisere. Målene kan opsummeres som følger:

1. Europe at Work skal introducere de studerende til hele det system, hvor europæisk lovgivning finder sted, og ikke kun til f.eks. samspejlet mellem Kommissionen og Parlamentet.
2. Programmet skal afspejle, hvordan samfundsmæssige behov og modsætninger i og mellem medlemsstaterne omsættes til bæredygtige kompromiser i de europæiske institutioner.
3. Eleverne skal have mulighed for at håndtere denne kompleksitet med hjælp fra platformen, hinanden og, i mindre grad, deres lærer eller udenforstående.
4. Det er nødvendigt, at eleverne motiveres til at fortsætte så længe, at de møder nøglebegreberne i lovgivningsprocessen

- flere gange og fra forskellige vinkler.
5. Forløbet skal give plads til refleksion og perspektivering.
 6. Underviserne skal kunne opdage de pædagogiske muligheder i undervisningsmetoden, integrere programmet i deres øvrige undervisningsaktiviteter og gradvist kunne overtage aktiviteten selv (med online-support).
 7. De studerende skal opleve, at EU er tilgængelig og relevant.

De to første mål er nået.

Eleverne bliver faktisk eksponeret for hele lovgivningssystemet, og hvis de også gennemgår den foreslåede forberedelse, er det sandsynligt, at de fanger det centrale. I spillets forhandlingsproces, hvor de skal forklare sig for hinanden, støder de på andre synspunkter, som de må tage hensyn til for at nå et kompromis – og som også repræsenterer legitime interesser.

Vi er også kommet langt med mål nummer tre og fire. Platformen gør de fleste studerende og teams relativt selvforsynende, selv om nogle studerende har brug for vejledning fra lærerne. Der er håb om, at integrationen af AI i platformen kan gøre en afgørende forskel her – at eleverne kan håndtere deres faglige udfordringer endnu mere raffineret, og at spillet vil kunne anvendes af en bredere målgruppe.

Motivationsproblemet er ikke løst. Det er tydeligt, at ikke alle elever er topmotiverede hele tiden, selv om deres overordnede engagement ofte har forbløffet deres lærere. At få endnu flere elever til at engagere sig mere er en vigtig udviklingsopgave.

Derimod er det svært at afgøre, om undervisningsprogrammet i tilstrækkelig grad giver mulighed for refleksion, der kan understøtte det transformative pædagogiske mål, og som er mål nummer fem. Det sker næppe meget i selve spillet. Som nævnt opfordres læreren til at give refleksionen plads. På sigt vil udviklingen af en AI-komponent også kunne bidrage væsentligt på dette punkt. Relevante materialer til klassediskussion og hjemmearbejde kan i øvrigt frit downloades.

I praksis er det i høj grad op til læreren, og mål fem hænger derfor sammen med mål seks, at læreren er opmærksom på og aktivt bruger de pædagogiske muligheder.

Vi undersøger i skrivende stund, i hvilket omfang lærere, der har undervist med spillet, kender og følger de indbyggede anbefalinger og bruger materialerne. Af særlig interesse er, om lærere, der har været involveret mere end én gang, har organise-

ret deres lektioner mere i overensstemmelse med de specifikke muligheder, som Europa på arbejde tilbyder. Heldigvis ønsker de fleste lærere at bruge spillet igen, så mængden af erfaring er vokset – og det samme er muligheden for at tilpasse materialer, procedurer og koncepter til lærernes virkelighed.

I sidste ende er det selvfølgelig det syvende mål, der tæller: Gør Europe at Work EU mere ”accessible and relatable” for eleverne? Og sker det i højere grad end i normal undervisning – eller i de »klassiske« rollespil? Der mangler stadig et veldesignet før-efter-interventionstudie – som det i Niedersachsen (Oberle et al. 2020).

Selv om en uafhængig evaluering formodentlig vil sandsynliggøre, at vi er nået et stykke, er det naivt at tro, at vi har nået det transformativt mål. Det kræver ikke kun en ny pædagogik, men først og fremmest at den europæiske dimension får den plads i undervisningen, som svarer bedre til den, den har i virkeligheden.

Se mere om Europe at Work på www.europealive.org

Litteratur

- Bruun J. & Lieberkind, J. (2023). *Viden, engagement og demokratisk dannelse i en krisetid – hovedresultater af ICCS 2022*, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet. 1. udgave, 27. november 2023 (elektronisk)
- Bruun J. & Lieberkind, J. (2024). *Unge europæiske identitet. Det europæiske modul ICCS 2022*, Danmarks institut for Pædagogik og Uddannelse, Aarhus Universitet 1. udgave 22/2-2024 (elektronisk)
- Detjen J. (2004). *Europäische Unübersichtlichkeiten*. In: Weißeno G (ed.) *Europa verstehen lernen. Eine Aufgabe des Politikunterrichts, Schwalbach am Taunus*, Wochenschau, S. 126-143. Deutschland.
- Dewey J. (1938). *Experience and Education*. Simon & Shuster. New York.
- Eurobarometer. DEMOCRACY. December 2023. European Commission.
- European Economic and Social Committee. (2019). *Youngsters and the EU: Perceptions, Knowledge and Expectations*. Research report.
- Flash Eurobarometer 502 (2022). *Youth and Democracy in the European Year of Youth*. European Commission.
- Gagel W. (2000). *Einführung in die Didaktik des politischen Unterrichts*. 2. Ed., VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.
- Gee J.P. (2007). *Good videogames + good learning*, Peter Lang. New York.
- Hatfield, D. and Shaffer, D.W. (2016). *Press play: Designing an epistemic game engine for journalism. Proceedings of the 7th international conference on Learning*.
- Hilligsø Munk, M. og Rasmussen, S(2018). *Hvilken almindelse bør samfundsfag fremme?* Peter Brøndum (red). Samfundsfagdidaktik. Forlaget Columbus, København.
- Illeris, K. (2013). *Læring*, Samfundslitteratur, København.
- Kahn, S (2023). How AI could save (not destroy) education: https://www.ted.com/talks/sal_khan_how_ai_could_save_not_destroy_education
- Losito, B., Agrusti G., Damiani V., Schulz W. (2016). *Young People's Perceptions of Europe in a Time of Change*. IEA International Civic and Citizenship Education Study, European Report., Springer Open, IEA, Amsterdam.
- Massing P (2012). *Die vier Dimensionen der Politikkompetenz*. Aus Politik und Zeitgeschichte, Berlin.
- Mezirow, J. (2018). *An overview on transformative learning. Contemporary Theories of Learning. Learning Theorists ... In Their Own Words* Edited By Knud Illeris. Routledge, U.K.
- Muno, W. and Prinz, L. (2015). *'Teaching and learning with EU simulations: Evaluating Model European Union Mainz'*, *Journal of Contemporary European Research*11 (4), s. 370-387, U.K.
- Oberle and Forstmann, J (2015). *Continuing education of civics teachers for teaching the European Union: Results of the Jean Monnet project PEB*.
- Citizenship, Social and Economics Education Vol. 14(1). S. 56-71, U.K.
- Oberle, M, Leunig, J. & Ivens, S. (2020). *What do students learn from political simulation games? A mixed-method approach exploring the relation between conceptual and attitudinal changes*. European Political Science, U.K.

- Plass, J, Perlin, K., & Nordlinger, J. (2010). *Foundations of Game-Based Learning*. Journal of Educational Psychology, Oxfordshire.
- Plass J, Perlin K. and Nordlinger, J. (2010). *Research on Design Patterns for Effective Educational Games.*, The Games for Learning Institute, London.
- Plass, J, Homer, B.D. and Kinzer, C.K. (2014). *Playful Learning: An Integrated Design Framework*. Games for Learning Institute, London.
- Andreas Petrik and Stefan Rappenglück. (2017). *Handbuch in Planspiele in der politischen. Bildung*. Bundeszentrale für politische Bildung, Berlin.
- Halverson R og Collins A. (2009). *Rethinking education in the age of technology*, Teachers College Press, New York.
- Shaffer, D.W. (2006). *How Computer-games help Children learn*. Palgrave MacMillan. U.K.
- Schöne, Helmar (2017). *Politikwissenschaftliche Mikroanalyse und Politische Bildung*. In: Oberle M, Weißeno G (eds) Politikwissenschaft und Politikdidaktik, Springer VS, s. 87-101. Wiesbaden.